



Malmö högskola

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Digital läsning

En studie om de nya litteraciteternas roll i skolan

Digital literacy

A study on the role of new literacies in school

Tina Hedendahl
Pernilla Unelind

Speciallärarexamen 90 hp
Slutseminarium 2016-05-24

Examinator: Olof Sandgren
Handledare: Lisbeth Amhag

Sammanfattning

Tina Hedendahl och Pernilla Unelind (2016). *Digital läsning. En studie om de nya litteraciteternas roll i skolan* (Digital literacy. A study on the role of new literacies in school). Speciallärarprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Problemområde

Ett av skolans övergripande kunskapsmål är att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande (Lgr 2011). För att kunna använda modern teknik som ett verktyg i dessa syften måste man kunna läsa digitalt. Digital läsning tar en allt större plats i skolan men trots detta har vi i vår yrkesroll hittills inte sett någon explicit undervisning i digital läsning och inte mött någon forskning kring detta. Vi är intresserade av att undersöka hur lärare och elever uppfattar arbetet med digital läsning och ta del av forskning i detta ämne.

Syfte och preciserade frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är dels att belysa de förmågor som är specifika för digital läsning, dels att undersöka elevers och lärares upplevelser och erfarenheter av digital läsning för att hitta utvecklingsmöjligheter. Våra preciserade frågeställningar är:

- Vilka förmågor är specifika för digital läsning?
- Vad uttrycker lärare och elever gällande sina upplevelser och erfarenheter av digital läsning?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser lärare och elever gällande digital läsning?

Teoretisk ram

Detta examensarbete grundar sig på tre olika teorier. Det sociokulturella perspektivet för lärande, enligt Säljö (2000), som belyser människan som en del av ett socialt sammanhang där individen och gruppen påverkar varandra. De andra två teorierna är specifika för multimodala texter: New Literacies – A Dual Level Theory, enligt Leu, Kinzer, Coiro, Castek och Henry (2013) och The Cognitive Theory of Multimodal Learning, enligt Mayer och Moreno (2003, återgiven av Rasmusson, 2014).

Metod

Arbetet är en kvalitativ fallstudie med en hermeneutisk ansats. Materialet har samlats in genom fokusgruppsintervjuer med elever och lärare. Gruppintervjuerna transkriberades i sin helhet och analyserades utifrån studiens teoretiska ramverk.

Resultat och analys

Eleverna i vår fallstudie använder digitala verktyg och internet i hög grad, de rör sig i och mellan olika digitala texttyper och både konsumerar och producerar material. Eleverna har en mer positiv attityd till digitala verktyg än lärarna. Den elevgrupp som har mest positiv attityd är elever med läs- och skrivsvårigheter. Digitala verktyg är viktiga för eleverna dels för att bygga relationer och kommunicera med andra och dels för att förstå och skaffa information. Vissa elever och lärare anser att det är svårare att läsa digitala texter och lyfter främst skillnader gällande textstruktur mellan tryckta och digitala texter. Eleverna visar att de är medvetna om att de digitala texterna är mer krävande gällande kritiskt tänkande. Lärarna anser att eleverna behöver utveckla ett mer nyanserat kritiskt tänkande och att de behöver mer undervisning inom detta. I både elevernas och lärarnas diskussioner framkommer att lärarna inte är experter på de nya litteraciteterna men att det finns ett stort kollektivt kunnande i klasserna. Läraren får därmed en ny roll att organisera undervisningen för att ta tillvara det kollektiva kunnandet så att varje elev får utmaning inom sin närmaste utvecklingszon.

Kunskapsbidrag

Med denna studie lyfter vi fram de nya digitala litteraciteternas roll i skolan och visar på vikten av att vara medveten om de specifika förmågor som krävs för digital läsning. Vi lyfter även hur man kan möjliggöra god digital läsutveckling.

Specialpedagogiska implikationer

Samuelsson (2014) och Skolverket (2016c) menar att det finns en digital ojämlikhet i samhället och att skolan gör för lite för att kompensera för detta, vilket även lärarna i vår fallstudie anser. De digitala verktygen är enbart värdefulla för eleverna om de kan behärska dem. Det är en viktig specialpedagogisk uppgift att bidra till att alla elever får undervisning i de förmågor som är specifika för digital läsning. Vi har i vår fallstudie sett att digitala verktyg är en viktig artefakt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Specialläraren har en viktig roll att lära eleverna och lärarna hur kompensatoriska verktyg hanteras. Vi ser att det är en viktig specialpedagogisk implikation att vara delaktig i lärarens nya roll genom att leda skolans

systematiska kvalitetsarbete utifrån de behov och möjligheter som lärare och elever lyfter i vår fallstudie. Dessa behov är främst fortbildning, ökad undervisning och nya arbetsätt.

Nyckelord: digital litteracitet, digitala verktyg, multimodala texter, läsförmåga, digital ojämlikhet, källkritik, fokusgrupp

Förord

Under hela arbetets gång har vi haft ett nära samarbete då vi har diskuterat och resonerat både forskning, teorier, metodval och analys tillsammans. Vi har valt att skriva vissa delar tillsammans via internet och vissa delar genom att sitta gemensamt och skriva. Litteraturgenomgången och metoddelen skrevs via internet där vi delade upp arbetet genom att skriva det första utkastet till olika delar enskilt, sedan skicka nya versioner med kommentarer till varandra och därefter bearbeta och fördjupa texten i sin helhet tillsammans. Resten av arbetet har vi suttit och skrivit tillsammans i sin helhet. Vi har alltså båda varit fullt delaktiga i samtliga delar av arbetet.

Vi vill tacka Lisbeth Amhag för allt stöd och för den handledning vi fått under arbetets gång. Vi vill även tacka de elever och lärare som ställde upp och deltog i våra fokusgruppsintervjuer. Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer som ställt upp för oss under den här tiden.

Maj, 2016

Tina Hedendahl och Pernilla Unelind

Innehållsförteckning

INLEDNING.....	11
SYFTE.....	12
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	12
DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP.....	12
LITTERATURGENOMGÅNG.....	14
DIGITALA VERKTYG I SKOLAN.....	14
<i>Traditionell läsförmåga.....</i>	<i>16</i>
<i>Digital litteracitet.....</i>	<i>18</i>
<i>Multimodal läsförmåga.....</i>	<i>19</i>
<i>Navigation.....</i>	<i>20</i>
<i>Informationshantering.....</i>	<i>20</i>
<i>Generella IT-förmågor.....</i>	<i>21</i>
TEORETISK FÖRANKRING.....	22
<i>Ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....</i>	<i>22</i>
<i>New Literacies – A Dual Level Theory.....</i>	<i>23</i>
<i>The Cognitive Theory of Multimodal Learning.....</i>	<i>25</i>
METOD.....	26
METODVAL.....	26
<i>Metodologiska utgångspunkter.....</i>	<i>26</i>
<i>Fokusgruppp.....</i>	<i>27</i>
URVALSGRUPP.....	30
GENOMFÖRANDE.....	31
ANALYS OCH BEARBETNING.....	33
UNDERSÖKNINGENS TILLFÖRLITLIGHET.....	34
ETISKA ASPEKTER.....	35
RESULTAT OCH ANALYS.....	37
ANVÄNDNING AV DIGITALA VERKTYG.....	37
<i>Analys.....</i>	<i>38</i>
BETYDELSEN AV DIGITALA VERKTYG.....	38
<i>Analys.....</i>	<i>40</i>
STRATEGIER FÖR DIGITAL LÄSNING.....	41
<i>Analys.....</i>	<i>43</i>
KRITISKT TÄNKANDE.....	44

<i>Analys</i>	44
LÄRARENS FÖRÄNDRADE ROLL.....	45
<i>Analys</i>	47
DISKUSSION	49
RESULTATDISKUSSION.....	49
METODDISKUSSION.....	52
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	55
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING.....	57
SLUTSATS.....	57
REFERENSER	59
BILAGOR	63
BILAGA 1. STIMULUSMATERIALET TILL LÄRARNA.....	63
BILAGA 2. STIMULUSMATERIALET TILL ELEVERNA.....	66
BILAGA 3. FRÅGEGUIDE TILL ELEVERNA.....	67
BILAGA 4. FRÅGEGUIDE TILL LÄRARNA.....	69
BILAGA 5. INLEDING - FOKUSGRUPPER.....	71
BILAGA 6. LÄRARNAS SAMTYCKESDOKUMENT.....	73
BILAGA 7. VÅRDNADSHAVARNAS SAMTYCKESDOKUMENT.....	75

Inledning

Vi som skriver detta examensarbete har tio respektive tjugo års erfarenhet som grundskollärare inom svenska, matematik, SO- och NO-ämnena för årskurs 1 till 6. Vi har valt att fokusera på digital läsning eftersom skolan i allt större grad använder digitala verktyg och eftersom eleverna möter många digitala texter. Vi har i vår yrkesroll hittills inte sett någon explicit undervisning i digital läsning och inte mött någon forskning om hur digitala texter påverkar elevens läsning. Vi är intresserade av att ta del av forskning i detta ämne och vill undersöka hur lärare och elever uppfattar arbetet med digital läsning.

I PISA-undersökningen 2012 genomfördes ett digitalt prov i läsning, matematik och problemlösning bland 15-åringar. Trots att svenska elever har hög IT-användning i skola och på fritid, blev resultatet på provet lägre än OECD-genomsnittet. Förklaringen till detta är enligt OECD att det saknas kunskap om hur IT ska användas på rätt sätt i undervisningen (Skolverket, 2015). Även om digital läsning nämns i Lgr11 (Skolverket, 2011) så ingår inte digital läsförmåga i de nationella proven. Detta har inneburit att det inte finns någon nationell heltäckande bild av elevers digitala läsförmåga och hur den utvecklas (Rasmusson, 2014). Rasmusson (2014) visar att digital läsning kräver samma förmågor som traditionell läsning och utöver dessa även några förmågor som är specifika för digital läsning.

I april 2016 kom ett pressmeddelande från Skolverket gällande ett förslag på en ny nationell strategi för att utjämna skillnaderna mellan tillgången på IT och det digitala kunnandet hos både elever och lärare på våra skolor i Sverige. Skolverkets vision är att alla elever ska få möjlighet att utveckla en digital kompetens, vilket är viktigt både för kommande yrkesliv och även utifrån ett demokrati- och likvärdighetsperspektiv. En av de viktigaste strategierna är att kompetensutveckla lärarna så att de bättre kan ta tillvara de möjligheter som IT innebär för undervisningen. För att kunna följa upp och utvärdera resultaten anser Skolverket att mer forskning och pengar måste satsas (Skolverket, 2016b).

Syfte

Syftet med detta examensarbete är dels att belysa de förmågor som är specifika för digital läsning, dels att undersöka elevers och lärares upplevelser och erfarenheter av digital läsning för att hitta utvecklingsmöjligheter.

Preciserade frågeställningar

- Vilka förmågor är specifika för digital läsning?
- Vad uttrycker lärare och elever gällande sina upplevelser och erfarenheter av digital läsning?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser lärare och elever gällande digital läsning?

Definition av centrala begrepp

Digital litteracitet

Enligt Sundin (2012) har digitala texter vissa specifika förutsättningar som kräver specifika kompetenser och förmågor jämfört med att läsa en text i tryckt form på traditionellt sätt. Sundin menar att digital literacy (digital litteracitet på svenska) är den term på engelska som beskriver en bredare syn på den traditionella läs- och skrivkunnigheten och som även beskriver de villkor som är specifika för läsning och skrivande i digitala miljöer. Med begreppet digital litteracitet försöker Sundin få med vad som krävs av läsaren när text blandas med till exempel ljud, bild och film.

Digital läsning

Med digital läsning avser vi all form av läsning som sker på en skärm, till exempel på en dator, datorplatta eller smart mobiltelefon. Traditionell läsning innebär all läsning som sker i tryckt form.

Digitala verktyg

Med digitala verktyg menar vi bärbara datorer, datorplattor och smarta mobiltelefoner. Vi har inte undersökt andra digitala verktyg, som till exempel interaktiva whiteboards.

Litteracitet

Enligt Skolverket (2016a) används begreppet litteracitet för att beteckna läsande och skrivande som sociala aktiviteter i olika sammanhang och för olika syften; ”Läsande och skrivande betraktas som sociala aktiviteter som får mening i ett visst sammanhang snarare än som en allmän färdighet.”. Även Statens offentliga utredning (SOU 2003:77) menar att begreppet litteracitet fokuserar på läs- och skrivkunskapernas funktion i olika sociala och kulturella sammanhang. Vilka färdigheter som behöver utvecklas för att uppfattas som en kompetent läsare och skrivare kan därmed skilja sig mellan olika samhällen.

Läsförståelse

Vi utgår från Rasmussons (2014) definition av läsförståelse som är:

förmågan att förstå och använda de skriftspråkliga former som krävs av samhället och/eller värderas av individen samt förmågan att kunna reflektera och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential. Detta innebär att läsaren kan skapa mening från en mängd olika texter (s. 3).

Läs- och skrivsvårigheter

Det finns många definitioner på läs- och skrivsvårigheter. När vi använder begreppet i det här arbetet menar vi de svårigheter som eleven har med att läsa och skriva, som är så stora att eleven behöver särskilt stöd för att kunna följa undervisningen (Roe, 2014).

Lässtrategier

Vi använder oss av Roes (2014) definition av lässtrategier. Roe (2014) anser att lässtrategier är ”alla de åtgärder som läsare vidtar för att främja läsförståelsen” (s. 108).

Multimodal läsning

Multimodal läsning innebär en tolkning av olika samspelande och interaktiva resurser som till exempel text, ljud, bild, film och symboler (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Rasmusson, 2014; Sundin, 2012).

Litteraturgenomgång

I detta kapitel belyser vi tidigare forskning gällande digitala verktyg i skolan, traditionell läsförmåga, digital litteracitet, multimodal läsförmåga, navigering och generella IT-kunskaper. Vi har utgått från resultaten i Rasmussons (2014) avhandling för vår avsnittsindelning. Rasmussons resultat är även till stor del svar på vår första frågeställning.

Digitala verktyg i skolan

Hela vårt samhälle utvecklas mot en allt mer digitaliserad verklighet. Skolan och undervisningen är inget undantag. På regeringens uppdrag följer Skolverket vart tredje år upp IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning. Rapporten (Skolverket, 2016a) visar att sedan undersökningarna började år 2008, har Sveriges pedagogiska verksamheter fyllts med allt fler digitala verktyg som datorer och datorplattor. Elever och lärare använder i allt större utsträckning IT i undervisningen. Samtidigt upplever lärarna ett fortsatt stort kompetensutvecklingsbehov bland annat inom grundläggande datorkunskap, användning av IT som pedagogiskt verktyg och säker användning av internet. Dessutom har 1:1-satsningarna ökat, det vill säga att skolorna tillhandahåller en dator eller datorplatta per elev. En av fyra elever i grundskolan har en egen dator eller datorplatta, men det är mest i årskurs 7-9 som 1:1-satsningarna är genomförda. I de lägre årskurserna är det inte lika vanligt (Skolverket, 2016a). I Skolverkets (2016b) förslag på en ny strategi för skolans digitalisering föreslås att samtliga elever i grundskolan inom tre år ska ha tillgång till ett eget digitalt verktyg. Svenska elever har en hög IT-användning både på fritid och i skolan men fick trots detta lägre resultat än OECD-genomsnittet på PISA-undersökningens digitala prov. Förklaringen till detta är enligt OECD att det saknas kunskap om hur IT ska användas på rätt sätt i undervisningen (Skolverket, 2015).

Håkanson Lindqvist (2015) anser att det är viktigt att 1:1-satsningarna innefattar en väl planerad och fortlöpande kollegial fortbildning kring både IT-pedagogik och själva handhavandet av datorerna eller datorplattorna. Det är även viktigt att satsningen åtföljs av teknisk support, så att undervisningen inte hindras av tekniska problem. Den viktigaste punkten är att tillgången till datorer eller datorplattor är god och att de används frekvent i undervisningen på ett väl genomtänkt sätt. Lärarna behöver stort stöd av rektorerna, som måste vara väl insatta i satsningen och ha en tydlig vision. Håkansson Lindqvist (ibid.) visar att det finns stora skillnader på hur mycket datorer används i undervisningen, både mellan

skolor men även inom skolor. En överhängande risk är att eleverna inte tar med sig datorerna till lektionerna om de inte krävs för undervisningens skull. En annan risk med datorerna är att de inte används för undervisningsändamål, utan mest ses som en förströelse eller ett störande och distraherande inslag under lektionerna (ibid.). Enligt Skolverkets rapport (2016a) upplever en av tio elever på högstadiet och två tredjedelar av lärarna att de blir störda av meddelanden och sociala medier under IT-användandet i undervisningen. Elevernas självupplevda IT-kunskaper ligger kvar på ungefär samma nivå från de senaste undersökningarna. Däremot upplever eleverna att deras förmåga till källkritik har ökat. Lärarna uttrycker fortfarande ett stort behov av kompetensutveckling, bland annat inom säker IT-hantering, kränkningar på internet och IT som pedagogiskt verktyg (Skolverket, 2016a).

Samuelsson (2014) menar att det finns en ojämlikhet när det gäller tillgång till digitala medier i Sverige och framför allt den kompetens som behövs för att kunna använda verktygen på ett sätt som anses värdefullt. Exempel på vad som anses värdefullt kan vara förmågan att finna, tolka och använda information från internet, vara delaktig på sociala medier eller att kunna lyssna på Spotify. Samuelssons (ibid.) forskning visar att den enskilda elevens digitala kompetens är beroende av både socioekonomisk bakgrund och vilka enskilda lärare som eleven har i skolan. Datoranvändningen i skolan beror till stor del på den enskilda lärarens kompetens och intresse. Lärarnas ämnesdidaktiska digitala kompetens är dessutom väldigt varierad. Samuelsson (ibid.) anser att skolan inte uppfyller kravet på likvärdighet i utbildningen och att det görs för lite för att utjämna sociala ojämlikheter. Enligt Samuelsson (ibid.) stämmer detta väl överens med den kritik som Skolinspektionen riktat mot IT-användningen i skolan och hon menar att det behövs en större ämnesdidaktisk digital kompetens hos lärare. Även Pegrum, Oakley och Faulkner (2013) anser att pedagogiskt professionell utveckling är av stor vikt.

Henderson och Yeow (2012) framhåller att de negativa aspekterna av datorplattor och smarta mobiltelefoner är att det på grund av de små skärmarna kan vara svårt att samarbeta kring en apparat. Det kan även upplevas som svårare för lärarna att ha kontroll över vad eleverna använder datorplattorna eller mobiltelefonerna till. Henderson och Yeow (ibid.) poängterar att det är viktigt att datorplattor och andra mobila enheter används i väl genomtänkta inläringssituationer där praktiska grundförutsättningar som laddning, teknisksupport och förvaring, liksom visioner och planer för IT-användandet och lärarnas kompetensutveckling är väl fungerande. De positiva aspekterna är att de erbjuder snabb och enkel tillgång till information via internet, de är lätta att lära sig hantera och det faktum att de är lätta att ta med sig förenklar inläring i miljöer utanför klassrummet. Dessutom har de ofta

en motiverande effekt på eleverna. Pegrum, Oakley och Faulkner (2013) använder begreppen *electronic-learning* (e-learning), *mobile-learning* (m-learning) och *ubiquitous-learning* (u-learning) och relaterar till begreppet *seamless learning*. E-learning är lärande som sker genom digital teknik, m-learning är lärande som sker genom bärbar teknik som kan hållas i handen (inte tyngre bärbara datorer) och u-learning betonar det kontextuella lärande som mobila tekniker kan möjliggöra. Dessa forskare betonar att digitala mobila enheter kan stötta en rad pedagogiska metoder, men att det är viktigt att planera hur de ska användas. Möjligheten att använda de mobila enheterna i olika kontexter; i klassrummet, på studiebesök eller var helst en lärandesituation kan äga rum, skapar möjlighet till *seamless learning*. Henderson och Yeow (2012) beskriver begreppet *seamless learning*, vilket innebär att eleverna kan lära när som helst och var som helst, växla lärandekontext och gå från formellt till informellt lärande, från personligt till socialt och från konsumerande till producerande.

Även Lantz-Andersson och Säljö (2014) belyser att de digitala medierna ger läsaren möjligheten att inte bara vara konsument av text, utan också producent. De anser att detta öppnar upp för nya aktiva lärandesituationer som lärare kan använda sig av i undervisningen, som till exempel samarbete mellan elever både på andra skolor i landet och internationellt. De poängterar även att undervisning inte per automatik förändras genom att läraren inför digitala medier. Datorerna går till exempel att använda till att utföra samma slags uppgifter som tidigare utfördes med papper och penna. Det är därför viktigt att i grunden förändra hur undervisningen organiseras och planeras. Lärarens roll har under lång tid varit att lära ut information till eleverna och det är en utmaning att förändra detta starka mönster för hur klassrumsaktiviteter organiseras. Genom det digitala mediet får elever tillgång till avsevärt mycket mer information än förr och det är viktigt att aktivt reflektera över hur lärarnas bidrag bör se ut i denna nya lärmiljö (Lantz-Andersson & Säljö, 2014).

Traditionell läsförmåga

Enligt Liberg, Folkeryd och af Geijerstam (2013) har synen på vad läsförmåga är ändrats genom tiderna. Nutidens läsförmåga omfattas av olika teoretiska synvinklar som kan grupperas i två huvudsakliga inriktningar. Den första inriktningen fokuserar på individen och utvecklingen av de två centrala förmågorna för läsandet, nämligen avkodning och läsförståelse. Forskningen fokuserar här på ett intra-individuellt perspektiv och studerar främst hur individen knäcker läskoden, avkodar och förstår texter. Den andra forskningsinriktningen utvecklades under slutet av 1900-talet och denna fokuserar mer på hur

texter och läsande kan utvecklas olika beroende på i vilket sammanhang de existerar och att olika läspraktiker kan utvecklas i olika situationer, samhällen eller kulturer.

Roe (2014) menar att goda läsare är aktiva läsare. Redan innan läsningen börjar ställer den gode läsaren upp ett tydligt mål med läsningen, drar nytta av sin förförståelse och väljer lämpliga lässtrategier. Under läsningen bedömer läsaren sin läsning fortlöpande och använder olika strategier för att förstå. Det kan till exempel vara att läsaren sökläser för att finna information, ställer sig frågor om innehållet och använder sammanhanget i texten för att förstå ord. Efter läsningen reflekterar den gode läsaren över läsningen och innehållet i texten.

Liberg m.fl. (2013) menar att meningsskapande strategier hos en läsare exempelvis är att läsaren rör sig i en text på olika sätt. Det kan handla om intratextuella strategier, det vill säga att röra sig inom texten, eller intertextuella strategier som innebär att röra sig mellan olika texter. De intratextuella rörelserna, eller strategierna, kan till exempel innebära att läsaren inom texten urskiljer detaljer, sammanfattar innehållet, identifierar huvudbudskapet, gör kopplingar mellan olika textdelar och drar enkla slutsatser utifrån textinnehållet. De intertextuella rörelserna, eller strategierna, tar läsaren utanför texten och läsaren tar då hjälp av sina erfarenheter och kunskaper från andra sammanhang eller andra texter (Liberg m.fl., 2013). Wengelin och Nilholm (2013) refererar till forskarna de Temple och Snow (2001) när de skriver att barn som nästan bara samtalar kring texter de läst, så kallad kontextualiserad läsning, inte klarar sin fortsatta läsning lika bra som barn som i sina textsamtal får vuxenstöd att låta samtalet röra sig både i och ut ur texten, så kallad dekontextualiserad läsning.

Keene och Zimmermann (2003) beskriver hur vi som läsare tolkar texter utifrån egna erfarenheter, andra texter eller verkligheten. De delar in dessa kopplingar i: text-till-självtill-text och text-till-världen. Text-till-självtill-text-kopplingen betyder att läsaren gör inferenser mellan texten och sina egna erfarenheter och detta i sin tur kan även betyda att läsaren kan lära sig av andra människors liv utan att allting behöver vara självupplevt. Text-till-text-kopplingen betyder att läsaren jämför texten med andra texter (eller filmer och bilder). Text-till-världen-kopplingen innebär att läsaren funderar på händelser i omvärlden med texten som utgångspunkt. Westlund (2015) poängterar vikten av att läraren i undervisningen använder sig av dessa språkliga uttryck för textrörlighet, dels för att tydliggöra läsförståelsestrategier för eleverna och dels för att bedöma i hur hög grad eleverna kan röra sig i olika texter och förstå innehållet. Hon poängterar även att läsförståelse är ämnesspecifikt och att alla lärare har ett ansvar för att undervisa om detta.

Wengelin och Nilholm (2013) hävdar att det är välkänt att lärare inte undervisar i läsförståelsestrategier i lika hög grad som i de grundläggande läs- och skrivfärdigheterna

(t.ex. avkodning, stavning och grammatik). Detta kan bero på att läsförståelseundervisning är komplex. Det är inte effektivt om undervisningen sker i lösryckta sammanhang, eftersom det då blir svårare för eleverna att generalisera sina kunskaper och överföra dem till reella situationer. Det är enligt Wengelin och Nilholm (ibid.) viktigt att läsförståelseundervisningen sker i alla ämnen, när eleverna möter texter, för att de ska få genrespecifik läsförståelse. Skolverkets rapport (2012) förtydligar att lärare i alla ämnen bör arbeta språkutvecklande och med läsförståelseundervisning:

Alla kurs- och ämnesplaner anger inte läsning och skrivande som ett tydligt centralt innehåll men de kunskaperna används som verktyg i undervisningen i de flesta av skolans ämnen. När läraren låter eleverna hämta kunskaper i skriftliga källor eller visa sin förståelse av något genom att skriva en text, behöver hon fundera på vilka språkliga utmaningar detta innebär för eleverna och i undervisningen se till att stötta eleverna så att dessa utmaningar blir lagom stora (Skolverket, 2012, s. 16).

Digital litteracitet

Läsning ses som en grundläggande färdighet och är en grundförutsättning för skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Sverige har länge haft en hög läskunnighet och att kunna läsa bra är en viktig grundförutsättning för både utbildning, yrkesliv och fritid (Carlsson, 2012; Höglund, 2012). Skolverket (2013a) anger att 90% av den svenska befolkningen använder internet regelbundet. Skolverket (ibid.) tolkar de svenska PISA-resultaten från år 2009 och menar att en femtonåring i genomsnitt ägnar mer tid åt digital läsning än åt traditionell läsning. Skolverket (ibid.) hänvisar till forskning som visar att den digitala litteraciteten innebär att läsaren till större del använder sig av strategierna sökläsning och skumläsning och mindre tid åt djupläsning och koncentrerad läsning.

Enligt Sundin (2012) har digitala texter vissa specifika förutsättningar som kräver specifika kompetenser och förmågor. Sundin menar vidare att digital literacy (digital litteracitet på svenska) är den term på engelska som beskriver en bredare syn på den traditionella läs- och skrivkunnigheten och som även beskriver de villkor som är specifika för läsning och skrivande i digitala miljöer. Med begreppet digital litteracitet försöker man få med vad som krävs av läsaren när text blandas med till exempel ljud, bild och film, vilket även innefattar de förändrade läsvanor och lässtratgier som digitala texter medför. Sundin (ibid.) beskriver även hur litteracitet kan diskuteras på tre nivåer som bygger på varandra och som är viktiga delar av den digital litteraciteten. Den första nivån handlar om generella tekniska kompetenser och förmågor som är lika oavsett sammanhang, till exempel hur Wikipedia

fungerar. Den andra nivån innefattar kognitiva kompetenser och förmågor knutna till specifika praktiker och att läsaren ska kunna reflektera över att kompetenserna och förmågorna kan se olika ut i olika sammanhang. Den tredje nivån handlar om hur litteracitet kan förändra vårt sätt att tänka och vår syn på kunskap, det vill säga tekniken utvecklar litteraciteten och litteraciteten utvecklar tekniken (ibid.). Även Rasmusson (2014) tar upp att läsning kräver olika förmågor beroende på vilken situation, kultur, medieform och socialt sammanhang läsningen sker i. I sin avhandling om digital läsning har Rasmusson dessutom kunnat konstatera att läsförståelse av digitala texter har unika aspekter jämfört med läsförståelse av traditionella texter. De förmågor som krävs för traditionell läsning krävs även för digital läsning. Rasmusson synliggör fem kategorier av färdigheter och förmågor som är specifika för att få tillgång till och förstå digitala texter:

1. Traditionell läsförmåga: att kunna ljuda, ha ett ortografiskt lexikon och kunna förstå traditionella, pappersbaserade texter.
2. Multimodal läsförmåga: att kunna läsa och förstå kombinationer av text och andra media, förstå tecken och symboler i texter på webben. Eftersom digital läsning blir allt vanligare så blir bilder och symboler allt viktigare resurser.
3. Navigation: att ha en strategi för att söka information och kunna hitta rätt inom och mellan olika webbplatser och att kunna identifiera hyperlänkar.
4. Generella IT-förmågor: att kunna hantera datorn, plattan eller mobilen, förstå hur webbläsaren fungerar, hur webbadresser är uppbyggda, med mera.
5. Informationshantering: att kunna tolka innehåll och struktur, skilja mellan olika publiceringsformer och -genrer, samt kunna förhålla sig kritiskt granskande.

Vi har valt att ha de förmågor som är specifika för digital läsning som struktur när vi nedan går igenom resten av litteraturgenomgången.

Multimodal läsförmåga

Roe (2014) lyfter fram att det inte är länge sedan läsning förknippades med verbaltext, det vill säga text som bara består av ord. De illustrationer som fanns hade i regel konkret anknytning till texten och var inte avgörande för läsförståelsen. I dagens samhälle innehåller de flesta texter både verbaltext och ytterligare flera andra meningsskapande resurser som exempelvis rörliga bilder, film och ljud. Roe (2014) poängterar att barn idag ofta läser sammansatta (multimodala) texter. Många elever har en stor erfarenhet av hur multimodala texter fungerar. Skolan har ett mycket stort ansvar att förbereda eleverna på hur texterna kan förstås och

tolkas, hur de är konstruerade och att kritiskt bedöma texterna. Roe (2014) menar även att eleverna måste lära sig förstå hur de multimodala delarna samspelar med texten och kommunicerar ett budskap. Ju mer sammansatt en text är, desto fler kommunikativa budskap uttrycker den, vilket leder till att det blir ännu mer komplicerat att förstå samspelet mellan de olika delarna. Buckingham (2015) lyfter fram att det är viktigt att skolan undervisar elever både i och om medier och medietexter, eftersom de är en del av nutidens kultur och dessutom är en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhället.

Aarsand, Melander och Evaldsson (2013) betonar att det är viktigt att vara medveten om hur olika medier smälter samman och delvis framstår som nya. Detta fenomen kallas *mediekonvergens* och började användas på 1990-talet för att beskriva att gamla och nya medier smälter samman. De poängterar att detta inte är ett nytt fenomen men det påverkar användarna som ställs inför nya krav på andra kompetenser och visar på den komplexitet som multimodal läsförmåga innebär.

Engblom (2013) menar att multimodala texter kräver långt mer än bara avkodning och förståelse, i och med att de möjliggör interaktivitet och en förmedling av information som inte enbart består av text. Även Säljö (2010) lyfter fram att digital läsning innebär att den skrivna texten ofta får träda tillbaka för andra modaliteter. Det digitala mediet möjliggör även andra sätt att navigera genom bland annat hyperlänkar. Säljö (2010) menar att den här typen av rörlighet ställer nya krav på läsaren.

Navigation

Rasmusson (2014) fann i sina studier att det är viktigt att ha kännedom om olika strategier för att finna den efterfrågade informationen på internet. På en och samma webbplats kan det finnas flera typer av sökfunktioner för olika ändamål. Den stora variationen av sökfunktioner och navigeringsverktyg kan leda till att läsaren kommer bort från den ursprungliga texten, vilket även kan försvåra elevernas läsförståelse. Rasmusson fann även att digital läsning medför en mer komplicerad navigation än att läsa i traditionell mening. Eleverna måste exempelvis kunna scrolla i texten, öppna och stänga flikar och hoppa mellan de fönster som är öppna.

Informationshantering

Engblom (2013) belyser att skolans styrdokument främst lyfter informationssökning och källkritik gällande elevernas medieanvändning. Hon påpekar att det i den svenska grundskolan inte finns ett eget ämne för mediekunskap och att ansvaret för kunskaper om

medier därmed blir spritt på många ämnen. I Lgr11 står att ett av de övergripande målen är att elever som lämnar grundskolan ska kunna ”använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande” (Skolverket, 2011, Övergripande mål, 2.2 Kunskaper). Informationssökning på internet och källkritik ingår i det centrala innehållet i kursplanen för svenska i samtliga årskurser (Skolverket, 2011).

Carlsson (2014) poängterar att dagens kommunikationssamhälle både har stora fördelar och nackdelar. En fördel utifrån ett demokratiperspektiv är att vi kan ta del av information och göra våra röster hörda på ett helt annat sätt nu än tidigare. Till nackdelarna hör att det är lätt att informationen blir fragmenterad och onyanserad, när var och en, utifrån sina egna intressen och preferenser skapar sina egna flöden av information. Carlsson betonar vidare att detta kan leda till ökade kunskapsklyftor och en polarisering av verklighetsuppfattningen. Sundin (2012) nämner fenomenet filterbubbla, som innebär att de sökresultat vi får upp på internet färgas av våra internetvanor och tidigare sökningar. De individuella sökresultaten är som ett osynligt filter som kan påverka vår världsbild. Han poängterar även att det är svårt att överblicka de effekter man får när fler människor vänder sig direkt till specifika appar för att finna information. Ett befarat resultat enligt Sundin, är att det blir lättare att reglera, övervaka och även avgiftsbelägga information.

Buckingham (2015) konstaterar att skolan har ett oerhört viktigt uppdrag att utbilda eleverna i att granska information på internet genom att lära dem bedöma och tolka webbsidors pålitlighet, budskap, tänkta mottagare och kommersiella intressen, både genom text och multimodala kanaler.

Generella IT-förmågor

Aarsand, Melander och Evaldsson (2013) förklarar att elevernas digitala litteracitet är en sammansättning av olika kompetenser och aktiviteter. Kompetenserna är kopplade till de generella IT-förmågor som krävs för att de ska kunna hantera datorn, datorplattan eller mobiltelefonen och de program som är kopplade till respektive enhet, till exempel hur man sätter på datorn och öppnar ett program. Handhavandet av verktygen har stora likheter sinsemellan. Det finns även sociala och kulturella kompetenser som normer och regler kring exempelvis formalitet för mejl och sms.

Rasmusson (2014) visade med sin forskning att elever presterade bättre på läsförståelsetester på papper jämfört med i digital form. Rasmusson menar att en orsak till detta kan vara att läsaren även måste hantera datorn förutom själva läsandet.

Teoretisk förankring

Detta examensarbete grundar sig på det sociokulturella perspektivet för lärande, enligt Säljö (2000), *New literacies – A dual level theory*, enligt Leu, Kinzer, Coiro, Castek och Henry (2013) och *The cognitive theory of multimodal learning*, enligt Mayer och Moreno (2003, återgivet av Rasmusson, 2014).

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Enligt Säljö (2000) fokuserar det sociokulturella perspektivet lärande i sociala verksamheter och kulturer. Lärande utgår från sociala sammanhang där kommunikation mellan människor och den inre tanken samspekar. Lärandet sätts igång när vi deltar i sociala situationer och bearbetas sedan i ett aktivt samspel med tidigare individuella kunskapsscheman. En av utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet är att individens kunskaper och erfarenheter kan påverka samhället och att det kollektiva kunnandet kan påverka den enskilda individen. De redskap som vi använder för att förstå och lära oss kallas för artefakter. Dessa artefakter är framförallt språket men även andra redskap som exempelvis digitala verktyg. Artefakten och människan hör ihop och kan inte studeras skilda från varandra. Artefakterna både utvecklas och sprids vidare med hjälp av kommunikation. De innehåller tidigare generationers erfarenheter och påverkar kommande generationers lärande och tänkande. Säljö (2000) ger hävstången som exempel. Som en enkel pinne är den inte värdefull, men genom det kollektiva kunnandet om vad man kan använda pinnen till blir den en värdefull artefakt. I det sociokulturella perspektivet anser man att de artefakter som människor använder sig av medierar verkligheten. Mediering innebär att vårt tänkande är färgat av vår kultur och de redskap vi använder oss av. Vi ser inte verkligheten utan förförståelse, utan vi ser verkligheten genom ett raster av den kollektiva förförståelsen. Att lära blir därmed i mångt och mycket en fråga om att tillägna sig förmågan att använda artefakter.

Säljö (2000) menar att människans intellektuella och praktiska förmåga egentligen bara begränsas av vilka intellektuella eller fysiska artefakter hon behärskar och använder sig av. Med hjälp av Vygotskys modell om utvecklingszonen beskriver Säljö processen för hur människan tar sig an och lär sig behärska intellektuella och fysiska artefakter. Varje individs utvecklingspotential kallas för den närmaste utvecklingszonen och avser en nivå något över den kunskap som man redan har. Det är i denna zon som lärande kan ske. Utmaning inom

detta område kallas för stöttning. Eftersom det är den mer kompetente som vägleder, kan utvecklingszonerna ses som en guidning in i en kultur eller delkultur. Den miljö eller kultur man befinner sig i påverkar därför individens utveckling. Utveckling är således sociokulturellt producerad, även om individen själv är medaktör och skapar sin egen utveckling inom de sociokulturella ramarna.

New Literacies – A Dual Level Theory

Leu, Kinzer, Coiro, Castek och Henry (2013) har utvecklat en teori där de delar upp de nya litteraciteterna i två nivåer. Forskarna påpekar att det inte är en komplett teori utan att det är en pågående process att identifiera centrala principer i det forskningsarbete som pågår runt om i världen. Det är komplicerat att formulera en teori kring litteraciteter som hela tiden förändras. De poängterar därför att de bjuder in andra forskare att komplettera teorin. För att kunna inkludera alla de ständiga förändringar och den mångfald av perspektiv som växer fram inom forskningen, delar Leu med flera (2013) upp teorin i två nivåer: *Lowercase theory* och *Uppercase theory*. *Lowercase theory* utforskar specifika småområden i syfte att hålla jämna steg med den digitala utvecklingen. I *Uppercase theory* fångar man upp de mönster och övergripande insikter som uppstår i *Lowercase theory*. Det är alltså en övergripande nivå av litteracitet där Leu med flera (2013) har identifierat åtta aspekter som beskriver digital läsning:

1. *Internet är det tekniska system som definierar det globala samhällets litteracitet och lärande.*

Människor spenderar mer och mer tid på internet och detta påverkar litteraciteten. Leu med flera (2013) anser att litteracitet aldrig tidigare i historien har förändrats så snabbt, i och med att tekniken utvecklats och anammats globalt.

2. *Internet och relaterade tekniska system kräver utveckling av ytterligare förmågor för att fullt ut kunna utnyttjas.*

Nya litteraciteter ersätter inte gamla läsfärdigheter utan bygger vidare på dem. Traditionella läsfärdigheter innebär det som krävs för att läsa böcker och annat tryckt material. Leu med flera (2013) anser att läsa, skriva och kommunicera på internet kräver ytterligare förmågor.

3. *De nya litteraciteterna är deiktiska.*

Detta innebär dels att den nya tekniken ständigt omdefinierar vad det innebär att kunna läsa och att tekniken påverkar oss att skapa nya sociala mönster och vanor.

4. *De nya litteraciteterna är multimodala.*

Digital text skiljer sig från andra textformer. I digitala texter integreras text med en rad olika medieformat som bland annat animerade symboler, ljud och video. Nya litteraciteter kräver därför att man kan använda sina läsförmågor mer flexibelt för att kunna fungera i olika tekniska och sociala sammanhang. Detta ger viktiga implikationer till lärare eftersom elever måste lära sig att tolka de texter som de möter på internet.

5. *De nya litteraciteterna kräver ett utvecklat kritiskt tänkande.*

På internet kan vem som helst publicera texter, vilket innebär att politiska, religiösa eller ideologiska övertygelser kan ligga till grund för informationen som presenteras. Analytiska färdigheter och kritiskt tänkande behöver ägnas mer undervisningstid för att hjälpa eleverna att bli mer kritiska till den information de möter.

6. *Nya strategier för läsning krävs för de nya litteraciteterna.*

Läsaren behöver strategier dels för att hantera de distraherande hyperlänkar, som erbjuder navigationsmöjligheter, som kan föra läsaren bort från det ursprungliga målet och dels det multipla medieformatet som kan påverka läsarens förståelse av texten. Internet kräver alltså nya strategier för en effektiv användning och förmåga att söka information i komplexa nätverksmiljöer.

7. *Nya sociala praktiker är centrala element i de nya litteraciteterna.*

Ny digital teknik möjliggör nya sätt att producera, dela och få tillgång till ett meningsfullt innehåll. Detta möjliggör en medproducerande samverkan och att läsaren engagerar sig i en deltagande kultur. Modellen att en lärare lär ut de kunskaper han eller hon har till en grupp elever är inte lämplig kring undervisning om nya litteraciteter. Ingen enskild person kan veta allt om internet och de lässtrategier som internet kräver. Nya litteraciteter är ett kollektivt kunnande.

8. *Lärarnas roll blir ännu viktigare i klassrum där de nya litteraciteterna används, men rollen förändras.*

I klassrummen finns olika stort digitalt kunnande och olika sorters kunnande. På grund av den snabba utvecklingstakten av digitala medier kommer det vara vanligt att en del elever har ett större kunnande än deras lärare. Lärarens roll blir att organisera inlärningsmöjligheter mellan elever som behärskar olika förmågor och lära eleverna hur man lär sig av andra. Läraren blir ännu viktigare för elevernas läskunnighet och detta innebär att lärarna måste få professionell fortbildning inom de nya litteraciteterna.

The Cognitive Theory of Multimodal Learning

Mayer och Moreno (2003) har utvecklat The Cognitive Theory of Multimodal Learning (återgivet av Rasmusson, 2014). Teorin beskriver informationsbehandling som två kognitiva system som löper parallellt genom sensoriskt minne och arbetsminne. Det ena systemet bearbetar text eller tal och det andra systemet bearbetar bilder. De två systemen möter sedan långtidsminnet och i detta möte integreras intryck från de båda systemen med tidigare kunskap och erfarenhet från långtidsminnet. Det är i detta möte som meningsfullt lärande sker. Varje system har en gräns för hur mycket information som kan hanteras och därför kan det bli en kognitiv överbelastning när läsaren möter multimodala texter. Teorin fokuserar på de generella kognitiva processer som sker när man läser multimodal text oavsett syftet eller sammanhanget kring läsningen eller vilken sorts text det gäller. Modellen är enligt Rasmusson (2014) troligen relevant för många av de texter vi möter på internet.

Metod

Under metoddelen går vi igenom vilka metodologiska utgångspunkter vi har haft. Vi beskriver och motiverar även vilken metod vi valt för att få svar på forskningsfrågorna. Därefter beskriver vi vilka som deltar i vår studie och hur de har valts ut. Sedan förklarar vi hur vi har gått tillväga när vi har genomfört vår datainsamling och analys utifrån våra teoretiska utgångspunkter. Sist diskuterar vi undersökningens tillförlitlighet och etiska aspekter.

Metodval

Vi har behandlat frågan kring vilken teori som avses för vår studie och ska i detta avsnitt presentera vilket samband vi har mellan teori och praktik. Avsnittet behandlar även vilken forskningsstrategi, forskningsdesign och metod vi har valt att använda oss av.

Metodologiska utgångspunkter

Induktiv forskning utgår ifrån empiri i syfte att generera teorier. Deduktiv forskning utgår ifrån teorin där data samlas in i syfte att pröva teorier (Thurén, 2007). Vår studie har både induktiva och deduktiva tendenser. Vi har läst teori och tolkat vår empiri parallellt i syfte att successivt uppnå en djupare förståelse utifrån våra forskningsfrågor.

Enligt Bryman (2011) måste valet av forskningsstrategi, forskningsdesign och metod anpassas efter de frågeställningar som forskaren avser att undersöka. För att kunna välja forskningsstrategi, måste man enligt Bryman (2011) ta ställning till vilken kunskapsteoretisk och ontologisk inriktning undersökningen har. Kunskapsteori behandlar vad som betraktas som giltig kunskap om den sociala verkligheten. Eftersom vi avser att undersöka människors uppfattning av verkligheten väljer vi en tolkande kunskapsteoretisk inriktning. Hermeneutiken är en sådan kunskapsteoretisk inriktning. Den handlar om att tolka, förstå och förmedla hur andra människor tänker och upplever (Thurén, 2007; Forsmark, 2009). Hermeneutiken är enligt Westlund (2015b) lämplig att använda i syfte att förmedla upplevelser av olika fenomen inom skolans värld. Den hermeneutiska tolkningsprocessen liknas ofta vid en spiral eller cirkel, kallad den hermeneutiska spiralen eller cirkeln, som går mellan helheten och delarna. Tolkningsprocessen innefattar att forskaren ska vara medveten om sin förförståelse när hen möter nya erfarenheter och låta den hermeneutiska spiralen söka nya delar samtidigt som den gräver sig djupare ner i förståelsen (Forsmark, 2009; Westlund,

2015b). Ontologiska frågor behandlar huruvida den sociala verkligheten uppfattas som något yttre i förhållande till människorna eller som något som människorna formar och skapar (Bryman, 2011; Berndtsson, 2009). I vår studie har vi lagt tyngden på de åsikter, värderingar och uppfattningar som medlemmar i skolans kultur och organisation är bärare av. Vi utgår alltså från att människor är aktiva när det gäller konstruktionen av verkligheten och har därför valt konstruktionism som ontologisk inriktning. Enligt Bryman (2011) skapas och omförhandlas sociala företeelser och de kategorier vi använder i vår vardag kontinuerligt av sociala aktörer inom konstruktionismen. Kunskapen kring den sociala verkligheten kan därmed inte uppfattas som slutgiltig och bestämd utan befinner sig i konstant förändring. De infallsvinklar som vi har valt för vår undersökning samlas enligt Bryman (ibid.) under forskningsstrategin kvalitativ forskning. Han menar att man i kvalitativ forskning lägger tonvikten på ord istället för siffror vid insamling och analys av data och att kvalitativ forskning passar bra om man önskar fånga individens uppfattningar och tolkningar av den verklighet de lever i.

En forskningsdesign utgör enligt Bryman (2011) strukturen för hur man använder sig av sin metod och hur man analyserar data. Han menar att fallstudien är en forskningsdesign som behandlar ett detaljerat och ingående studium av ett enda fall, exempelvis en skola. Vi valde därför att använda fallstudien som forskningsdesign.

Fokusgrupp

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv och en konstruktionistisk syn på kunskap vill vi fånga deltagarnas uppfattningar kring digital läsning i en naturlig social interaktion. Vi anser att fokusgrupp utförd i en så naturlig kontext som möjligt är den metod som mest liknar det naturliga samtalet och vi har därför valt denna insamlingsmetod. Fokusgrupper är en form av gruppintervju där data samlas in genom social interaktion av personer med en viss erfarenhet. Diskussionen förs om ett specifikt avgränsat ämne som är bestämt av forskaren i förväg. Fokus läggs främst på den gemensamma betydelsekonstruktionen, till skillnad från vanlig intervju som har mer fokus på den enskilda deltagarens tankar (Wibeck, 2010; Bryman, 2011). Enligt Wibeck (2010) bör fokusgrupper så långt som möjligt likna vardagliga situationer och det är därmed en fördel om deltagarna är på hemmaplan i en känd miljö. Intervjun bör ske i ett mindre rum utan distraktioner på väggarna, med deltagarna gärna sittande kring ett runt bord eller med möjlighet att sitta i cirkel. Wibeck (2010) och även Bryman (ibid.) skriver att fokusgruppen brukar ledas av en moderator. Moderatören introducerar diskussionen och intar sedan en mer eller mindre styrande roll. Det är en fördel att även ha en observatör som för

anteckningar, sköter diktafonen och tar hand om bekvämligheter i lokalen som exempelvis att stänga och öppna fönster.

Det finns enligt metodlitteraturen både för- och nackdelar med fokusgrupp som metod. Vi har försökt lägga upp vår studie så att vi ska dra nytta av fördelarna och förebygga nackdelarna. Wibeck (2010) menar att fokusgruppen som metod uppmuntrar deltagarna till att dela med sig av, jämföra och tolka sina erfarenheter och tankar i ett diskussionsforum. Detta medför att ämnet utforskas på djupet och att nya idéer formade av ett socialt sammanhang kan genereras som kanske annars hade missats. Deltagarna i fokusgruppen ställer ofta frågor till varandra och anstränger sig för att förstå varandra vilket hjälper forskaren att klargöra och förstå. Enligt Bryman (2011) kan metoden bidra till att en individ, efter att fått höra andras åsikter, modifierar, utökar eller klargör sitt svar eller bygger på någon annans resonemang utifrån sina åsikter och referensramar. Åsikter bestäms och uppkommer enligt Wibeck (ibid.) oftare genom interaktion än genom individuell informationssamling. Hon anser därmed att fokusgruppsdiskussionen kan sägas vara mer än summan av separata individuella intervjuer. Även Bryman (ibid.) framhåller att fokusgrupp kan vara ett bra sätt att få fram många olika åsikter i en fråga eftersom svaren kan bli rikare än i en fråga-svar-fråga-intervju. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) framhåller vikten av att intervjuer med barn får karaktären av ett samtal och inte ett förhör och menar att barn är mer villiga att dela med sig av sina tankar ju mer intervjun liknar ett samtal. Wibeck (ibid.) påpekar att deltagarnas större antal bidrar till att maktbalansen förskjuts till deltagarna. Det större antalet deltagare anses vara en fördel när det gäller intervjuer med barn eftersom de ofta känner sig bekväma med att vara fler än forskarna.

En nackdel med fokusgrupp som metod är att man snabbt får stora datamängder som kan vara svåra att transkribera (Bryman, 2011). Vi förebygger denna nackdel genom att avsätta tid i vår tidsplan till transkribering samt genom att dela upp transkriberingen mellan oss. Bryman (2011) påpekar att inspelningarna från fokusgrupper ofta innehåller delar som är svåra att höra, vilket försvårar transkriberingen och analysen och menar därmed att inspelningarna kräver hög kvalitet. I detta syfte lånade vi en diktafon med hög kvalitet och med möjlighet för ljudupptagning från olika håll. Vi hade även en extra inspelningskälla i form av en app i en smart mobiltelefon för säkerhets skull. Enligt Wibeck (2010) kan svårigheten att höra avhjälpas genom en observatör som för anteckningar kring sådant som kan vara lätt att missa på inspelningen. Vi valde därför att båda två vara närvarande vid samtliga fokusgrupper, en i rollen som moderator och en i rollen som observatör. Bryman (ibid.) påpekar vidare att fokusgrupper kan leda till negativa gruppeffekter som tystlåtna deltagare eller deltagare som

inte låter andra komma till tals. Han anser att man bör uppmuntra tystlåtna att tala och därför lägger vi in detta i moderatorns roll samt inleder intervjun med konkreta frågor som underlättar för alla att aktivt delta från början. Wibeck (ibid.) menar att det är en fördel att använda sig av stimulusmaterial för att få en givande diskussion under fokusgruppsintervjun, framför allt när deltagarna inte är så bekanta med ämnet eller sinsemellan inte befinner sig på samma kunskapsnivå. Materialet kan bestå av bilder, citat, videofilmer eller artiklar och bör vara utformat så att det väcker frågor och diskussion. Vi beslöt därför att skicka ut ett stimulusmaterial till deltagarna innan fokusgruppsträffarna för att ytterligare ge deltagarna en möjlighet att inspireras och samla sina tankar kring ämnet. Bryman (ibid.) påtalar vidare att det kan vara svårt att få människor att ställa upp och svårt att få alla att komma på utsatt tid. Vi hade redan kontakt med en skola där rektorn var positiv till studien och där vi med lärarnas hjälp fick tag i elever som var intresserade att ställa upp. Lärarna hade arbetslagsmöten där vi fick tillgång till en avsatt tid för fokusgrupperna.

Fokusgrupp som metod kan enligt Bryman (2011) medföra att forskaren har mindre kontroll över skeendet jämfört med individuella intervjuer, vilket kan vara en nackdel. Inför vårt metodval funderade vi därför över hur strukturerad vår fokusgruppsintervju skulle vara. Enligt Wibeck (2010) anses fokusgruppsintervjun vara mer strukturerad ju mer moderatorm styr interaktionen i gruppen. Fördelen med strukturerad fokusgrupp är att forskaren kan styra diskussionen så att den rör sig kring de teman som forskaren vill beröra men risken är att deltagarnas egna åsikter, uppfattningar och erfarenheter inte kommer fram. Fördelen med en ostrukturerad fokusgrupp är att deltagarnas egna intressen kan analyseras men risken är att diskussionerna kan bli relativt oorganiserade, svåranalyserade och att vissa teman aldrig kommer upp. Enligt Wibeck (ibid.) måste man inte hålla sig till antingen hårt styrda fokusgrupper eller ostrukturerade grupper. Vi har därför valt att ha semistrukturerade fokusgrupper med en frågeguide med teman som vi har identifierat på förhand men där fokus ligger på att låta det naturliga samtalet mellan gruppmedlemmarna få så stort utrymme som möjligt. Moderatorns roll blir därmed att vara så lite styrande som möjligt. Vi bestämmer dock att moderatorm får gå in och styra upp diskussionen i syfte att klargöra, styra tillbaka på ämnet om diskussionen byter ämnesfokus, introducera ett tema om det inte berörs, starta igång diskussionen om den töms ut eller fördela ordet om det visar sig bli väldigt ojämnt fördelat.

Urvalsgrupp

Vi har använt oss av ett strategiskt målstyrt urval, vilket enligt Bryman (2011) är när deltagarna valts ut i enlighet med studiens syfte och frågeställningar. Vi behövde deltagare med erfarenhet av både digital läsning och skolans värld. Vi ville dessutom ha deltagare som var intresserade av att diskutera ämnet i grupp. Målstyrt urval sker enligt Bryman (ibid.) på mer än en nivå. Urval av skola skedde genom en kontaktperson som arbetar på en skola som var positiv till att delta i vår studie. Skolan är en kommunal normalstor grundskola där man använder sig av digitala verktyg i undervisningen. Urval av årskurser skedde dels på grund av vår egen erfarenhet och utbildning och dels på grund av att lärare och elever i dessa årskurser ställde sig positiva till att delta i studien. Den första kontakten med eleverna togs via lärarna som upplyste oss om lämpliga elever främst utifrån intresse att diskutera ämnet i grupp.

Val av antal medlemmar i varje fokusgrupp och hur många fokusgruppsintervjuer vi skulle genomföra gjordes utifrån metodlitteratur samt empiriskt underlag. Wibeck (2010) anser att ultimata storlek för en fokusgrupp är mellan fyra till sex personer. Bryman (2011) skriver att den vanligaste storleken på fokusgrupper är sex till tio personer men framhåller att det kan vara en fördel att ha ett lågt antal medlemmar om man vill få igång en diskussion. Både Wibeck (ibid.) och Bryman (ibid.) rekommenderar att bjuda in fler än minimiantalet eftersom det kan bli ett bortfall på grund av exempelvis sjukdom. Vi valde att ha fyra till sex deltagare i våra fokusgrupper. Vår intention var därmed att bjuda in sex personer men antalet inbjudna varierade något på grund av underlaget. Wibeck (ibid.) och Bryman (ibid.) skriver att det är svårt att veta i förväg hur många fokusgrupper som kommer att behövas innan forskaren har upptäckt det som finns att upptäcka. Bryman belyser att det förmodligen inte räcker med en fokusgrupp, eftersom reaktionerna då blir specifika för just den gruppen. Bryman har undersökt brittiska forskningsprojekt med fokusgrupper som metod och fann att det vanligaste antalet var tio till femton fokusgrupper. Han belyser dock att tid och andra resurser påverkar hur många grupper man bestämmer sig för och att man kan behöva nöja sig med färre grupper. Vi uppskattade att vi hade tid att genomföra, transkribera och analysera sex fokusgruppsdiskussioner, tre med elever och tre med lärare.

Wibeck (2010) rekommenderar homogena grupper där deltagarna har relativt lika erfarenheter, utbildning och ålder, eftersom det annars finns en risk att det uppstår expertmakt där vissa deltagares ord kan väga tyngre på grund av exempelvis utbildning eller erfarenhet. En fördel med redan existerande grupper är att det ofta blir en mer naturlig diskussion. Risker kan vara att deltagarna använder interna referenser som forskaren inte känner till eller att

vissa ämnen inte tas upp eftersom de känns givna inom gruppen. När det gäller lärarnas fokusgrupper valde vi att utgå från grupper som redan är etablerade. Grupperna består av lärare, förstelärare och specialpedagog i arbetslag på cirka åtta personer inom årskurs 4 respektive 5. Arbetslagen träffas regelbundet varje vecka. Vi valde att bryta ut förstelärarna och specialpedagogen ur arbetslagen och bilda en egen expertgrupp, eftersom vi ville undvika expertmakt och uppnå ultimata antal gruppmedlemmar. När det gäller elevernas fokusgrupper så valde vi att skapa grupper med elever från samma årskurs för att de skulle vara bekanta för varandra. Vi bröt även här ut en expertgrupp med stor erfarenhet att digital läsning. Eleverna i expertgruppen har en personlig datorplatta alternativt dator som kompensatoriskt stöd på grund av läs- och skrivsvårigheter. Praktiska omständigheter gjorde att vi var tvungna att dela upp en elevfokusgrupp i två delar.

Elevernas fokusgrupper

1E (där E står för elever): 5 elever i årskurs 4

2E: 3 elever i årskurs 5

3E: 3 elever i årskurs 5

4Ee (där e står för expertgrupp): 6 elever i årskurs 4 och 5

Lärarnas fokusgrupper

1L (där L står för lärare): 5 lärare i årskurs 4.

2L: 5 lärare i årskurs 5.

3Le (där e står för expertgrupp): 3 förstelärare och 1 specialpedagog i årskurs 4 och 5

Genomförande

Eftersom digital läsning är ett relativt nytt och obeforskat ämne så valde vi att dela ut ett stimulusmaterial inför våra fokusgrupper. Materialet för lärarna (bilaga 1) innehöll en kort sammanfattning om vad digital läsning är och vilka skillnader och likheter det finns mellan traditionell och digital läsning enligt forskning. Det innehöll även ett kort utdrag ur en artikel som handlar om informationshantering. Det finns en risk att informationen i stimulusmaterialet återanvänds i diskussionen och på så sätt påverkar analysen. Risken för detta minskar dock om deltagarna får materialet ett tag i förväg och därmed hinner bearbeta och ta ställning innan diskussionen äger rum (Wibeck, 2010). Om vi inte hade lämnat ut materialet i förväg tror vi att vi hade behövt förklara vad digital läsning är på plats, vilket hade påverkat resultatet ännu mer. Stimulusmaterialet för eleverna (bilaga 2) var utformat som

en inbjudan med en kort ingång till vad vi ska diskutera och i vilket forum vi ska mötas. Stimulusmaterialet innehöll även bilder på en bärbar dator, en datorplatta och en smart mobiltelefon. Enligt Wibeck (2010) är det en fördel om deltagarna får materialet ett tag i förväg och inte samma dag. Vi lämnade ut stimulusmaterialet till lärare och elever cirka en vecka i förväg.

Vid fokusgruppsdiskussionen använder sig moderatorn oftast av en frågeguide (Wibeck, 2010; Bryman, 2011). Inför våra fokusgrupper formulerade vi två frågeguider, en för eleverna (bilaga 3) och en för lärarna (bilaga 4). Frågorna ska enligt Bryman utgå ifrån intervjupersonernas perspektiv och täcka in de teman som forskaren är intresserad av utan att vara alltför specifika eller ledande. Han framhåller att det är viktigt att använda ett språk som är anpassat till intervjupersonerna. Enligt Wibeck (ibid.) ser intervjuguiden annorlunda ut beroende på om det är en ostrukturerad eller en strukturerad intervju. I en strukturerad fokusgrupp tydliggörs vilka steg man ska använda sig av, vilket vi ansåg vara en fördel. Vi använde oss av semistrukturerad intervju med en intervjuguide inspirerad av de frågor som används för strukturerad fokusgrupp. Frågorna utformades även med tanke på att intervjupersonerna skulle ha stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt utifrån sina referensramar och intresse. Intervjuguiden bör enligt Wibeck innehålla fem olika typer av frågor: öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor och avslutande frågor. Öppningsfrågor ställs främst i syfte att få deltagarna att känna sig avslappnade och bidra till att alla får säga något och tas inte med i analysen (elevernas frågeguide: fråga 1 och 2; lärarnas frågeguide: fråga 1 och 2). Introduktionsfrågor har, precis som öppningsfrågorna, som syfte att bryta isen men ska även leda in på ämnet och ge deltagarna möjlighet att säga hur de ser på ämnet (elevernas frågeguide: fråga 3, 4 och 5; lärarnas frågeguide: fråga 3 och 4). Under introduktionsfrågor använder vi även attitydpåståenden (fråga 3) i syfte att kunna jämföra elevers och lärares inställning till digitala verktyg. Frågorna är inspirerade av de frågor som ställs till eleverna i PISA 2009 (Skolverket, 2013a). Deltagarna svarade på dessa påståenden med hjälp av färgade lappar där grönt betyder håller med helt och hållet, gult betyder håller med till viss del och rött betyder håller inte alls med. Övergångsfrågor ska leda in på nyckelfrågorna och bidra till att deltagarna ser ämnet i ett större perspektiv och blir medvetna om andra deltagares uppfattningar kring ämnet (elevernas frågeguide: fråga 6, 7 och 8; lärarnas frågeguide: fråga 5, 6 och 7). Nyckelfrågorna är de viktigaste frågorna kring de teman som är viktiga för analysen (elevernas frågeguide: fråga 9-15a-e; lärarnas frågeguide: fråga 8 och 9a-e). När man börjar närma sig slutet av fokusgruppsintervjun ställs avslutande frågor som ger deltagarna möjlighet att uttrycka sin uppfattning och reflektera kring vad som

sagts (elevernas frågeguide: fråga 16; lärarnas frågeguide: fråga 10). I syfte att knyta an till konkreta situationer så använde vi oss av en vinjettfråga (elevernas frågeguide: fråga 9). Vinjettfrågor används i syfte att hjälpa deltagarna att uttrycka sina åsikter om och beskrivningar av sina beteenden kopplade till konkreta och realistiska scenarier (Bryman, *ibid.*). Vi använde oss av konkret material i form av läroböcker, skönlitterära böcker samt digitala verktyg i syfte att hjälpa intervjupersonerna att reflektera kring dessa.

Både Wibeck (2010) och Bryman (2011) rekommenderar att man inleder fokusgruppsintervjuerna på ett genomtänkt sätt. Moderatoren bör bland annat presentera sig, tacka deltagarna för att de ställer upp, be deltagarna att presentera sig för varandra, förklara i vilket syfte de är där, berätta varför diskussionen spelas in och hur man ska hantera anonymiteten. Wibeck (*ibid.*) belyser att det är positivt om moderatoren har en liknande social bakgrund som deltagarna. Vi valde därför att upplysa om att moderatoren arbetar som lärare i en närliggande kommun. Samtliga fokusgrupper inleds på samma sätt, med någon avvikelse mellan elevernas och lärarnas inledningar (se bilaga 5).

Elevernas fokusgruppsintervjuer genomfördes i ett mindre grupprum med få distraherande saker på väggarna. Eleverna satt samlade vid ett runt bord tillsammans med moderatoren. Observatören satt en liten bit ifrån. Rummet var tyst och hade fönster ut mot en lugn miljö. Lärarnas fokusgruppsintervjuer genomfördes i deras vanliga mötesrum där arbetsplatsträffarna vanligtvis äger rum. Lärarna och moderatoren satt runt ett större ovalt bord. Observatören satt även här en liten bit ifrån. Miljön var lugn och tyst. På borden fanns diktafon, fika, läroböcker, skönlitterära böcker samt digitala verktyg. Kopior på stimulusmaterial samt papper och penna fanns lättillgängligt i närheten.

Analys och bearbetning

Transkriberingen delades upp mellan oss och genomfördes så snart som möjligt efter fokusgruppsstillfällena. Vi gjorde en fullständig ordagrann transkribering av samtliga fokusgruppsintervjuer men tog inte med detaljer som suckar och betonade ord. Vår transkribering upptar sammanlagt 80 sidor. I enlighet med den hermeneutiska tolkningsprocessen rörde vi oss i analysen mellan helheten och delarna. Den hermeneutiska tolkningsprocessen innefattar även att vara medveten om sin förförståelse när man möter nya erfarenheter, vilket vi bar med oss och reflekterade över under vårt analysförfarande. Vi inledde vår analys med att först lyssna på intervjuerna förutsättningslöst och sedan läsa igenom transkriberingarna med fokus på vårt syfte och våra frågeställningar. Vi kodade sedan materialet genom att notera teman, kategorier, nyckelord och mönster. Vi utgick ifrån de

teman som vi använt i vår intervjuguide men belyste även andra teman som dök upp under intervjuerna. Praktiska verktyg som vi använde oss av i syfte att kategorisera texten var marginalanteckningar, olika färger och rubriker. Eftersom vi är två personer som skriver uppsatsen tillsammans ansåg vi, i samråd med vår handledare, att vi kunde få en rikare analys om vi först kategoriserade på egen hand och sedan träffades för att jämföra, diskutera och sammanställa våra resultat. Det visade sig att vi hade gjort relativt lika kategoriseringar. Tillsammans sammanställde vi innehållet till enstaka huvudrubriker som presenteras under resultatdelen. Attitydpåståendena sammanställde vi genom att beräkna antal faktiska poäng delat med högst antal möjliga poäng för att få ut en procentsats. Vi presenterar resultatet i två versioner. I första versionen som vi kallar *Utfall A* har vi endast räknat med de som håller med helt i det positiva påståendet. Vid beräkningen gav vi gröna svar ett poäng och gula och röda svar noll poäng. I *Utfall B* har vi räknat med även de som håller med till viss del. Vid beräkningen gav vi gröna svar två poäng, gula svar ett poäng och röda svar noll poäng.

Undersökningens tillförlitlighet.

Reliabilitet handlar enligt Bryman (2011) om tillförlitligheten av en mätning. Extern reliabilitet innebär att en undersökning som upprepas ska uppvisa liknande resultat som vid första tillfället. Det är enligt Bryman svårt att uppfylla detta kriterium i en kvalitativ forskning, eftersom det är omöjligt att återskapa den sociala miljö och de betingelser som gäller för den specifika studien. Intern reliabilitet rör studier där det finns fler än en forskare och innebär att man är överens om hur man ska tolka det man ser och hör. Vi jämförde och diskuterade våra intryck, tolkningar och förståelse frekvent under studien och upplevde att vi var överens om hur vi skulle tolka det underlag vi tog del av. Enligt Wibeck (2010) är ett sätt att försäkra sig om reliabilitet i en fokusgruppsstudie att låta olika bedömare, oberoende av varandra, koda materialet eller göra översiktsanalyser som kan jämföras. Eftersom vi först analyserade materialet enskilt, sedan jämförde och diskuterade med varandra och genom att våra koder i stora drag överensstämde med varandra, påverkas reliabiliteten positivt. Reliabiliteten ökar enligt Wibeck även om det är samma moderator som leder alla fokusgrupper som ingår i en studie. Vi använde oss av samma moderator för samtliga grupper och var noga med att inleda alla grupper på samma sätt.

Validitet behandlar enligt Bryman (2011) och Wibeck (2010) huruvida de tolkningar och slutsatser som genereras från en undersökning är trovärdiga eller inte. Intern validitet handlar om överensstämmelsen mellan forskarens undersökning och de teoretiska idéer som forskaren utvecklar. Den interna validiteten ökar vid långvarig närvaro och delaktighet i den sociala

grupp man studerar. Extern validitet behandlar i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till andra situationer. Wibeck och Bryman (ibid.) betonar att fokusgrupper är en metod som används i syfte att få en djupare förståelse av människors tolkning av ett område i ett visst fall och inte i syfte att dra generella slutsatser om hela populationer. När det gäller fokusgrupper kan man enligt Wibeck (ibid.) istället använda begreppet överförbarhet, vilket innebär att det är den som tar emot resultatet som avgör om det kan appliceras på en annan situation. För att möjliggöra överföring krävs att undersökningsmetoderna och kontexten beskrivs tydligt. Validiteten kan enligt Wibeck påverkas negativt om fokusgruppsintervjuerna äger rum i en miljö där deltagarna känner sig främmande, som exempelvis i ett seminarierum på ett universitet. Vi valde att genomföra fokusgruppsintervjuerna i en för deltagarna känd miljö, vilket påverkar validiteten positivt. Ekologisk validitet behandlar huruvida samhällsvetenskapliga resultat är tillämpningsbara i människors naturliga sociala miljö. Undersökningen blir mer valid i ekologisk bemärkelse ju mindre forskaren ingriper i naturliga situationer (Bryman, ibid.). Fokusgrupper uppvisar enligt Wibeck (ibid.) en högre grad av ekologisk validitet jämfört med en vanlig intervjusituation eftersom deltagarna interagerar med varandra på ett sätt som liknar den mänskliga tendensen att diskutera ämnen i sociala grupsituationer. Trovärdigheten kan enligt Wibeck påverkas negativt av gruppsytryck i fokusgruppen. Detta kan medföra att deltagare utelämnar åsikter eller framhäver det som är socialt accepterat.

I syfte att försäkra sig om att det finns en god överensstämmelse mellan resultaten och de erfarenheter och upplevelser som deltagarna hade kan man använda sig av respondentvalidering. Denna form av validering innebär enligt Bryman (2011) att man låter deltagarna ta del av de resultat forskaren tycker sig ha observerat och därmed få en bekräftelse på att man har gjort en korrekt beskrivning. Det skulle enligt Wibeck (2010) ha påverkat validiteten av vår studie positivt om vi hade valt att triangulera, det vill säga använda oss av fler metoder än fokusgrupper i vår studie. Vi övervägde att förutom fokusgrupp även använda oss av exempelvis deltagande observation och individuella djupintervjuer men enligt Wibeck kan det vara lättare att se mönster och tendenser från fokusgruppsintervjuer i ett större material. Vi valde därför att lägga den tid vi hade till vårt förfogande på att genomföra ett större antal fokusgrupper istället.

Etiska aspekter

Vi har utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002) i vår studie. Enligt Vetenskapsrådet finns det fyra

allmänna huvudkrav på forskning som kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera deltagarna om forskningens syfte och genomförande. Forskaren ska också upplysa deltagarna om deras uppgift i projektet, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. För att kunna göra detta måste deltagarna veta hur de kommer i kontakt med forskaren. Det skall också framgå att de uppgifter som samlas in inte kommer att användas i något annat syfte än för forskning. Denna information fick deltagarna i samtyckesdokumentet till lärare och vårdnadshavare (se bilaga 6 och 7) samt vid inledningen till fokusgruppsintervjun (se bilaga 5).

Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att bestämma över sin medverkan. Deltagares samtycke bör inhämtas och om deltagarna är under 15 år så bör även samtycke från vårdnadshavare inhämtas. Vi inhämtade samtycke från lärare och vårdnadshavare (se bilaga 6 och 7), samtycke från elever inhämtades muntligt.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om deltagarna skall ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Deltagarnas arbetsplats och kommun finns inte nedskrivet någonstans under vår process och deltagarnas namn togs bort i transkriberingen. Ljudfiler förvarades på säker plats och raderades direkt då transkriberingen var klar. Inga uppgifter som kan röja deltagarnas identitet har lämnats ut i materialet. Gruppintervjuer som metod påverkar dock anonymiteten negativt då vi inte kan garantera att medlemmar i gruppen inte sprider information om andra medlemmar i gruppen.

Nyttjandekravet innebär att uppgifter som samlas in om enskilda personer endast får användas i forskningsändamål. Vi använder inte insamlad data i något annat sammanhang än till denna studie.

Enligt Wibeck (2010) kan fokusgrupper sägas vara mer etiskt tilltalande jämfört med mer styrda intervjuer. Fokusgruppens form gör att människor kommer till tals på villkor som i högre grad är deras egna och deltagaren kan lättare avstå från att svara på en fråga som upplevs känslig i detta forum.

Resultat och analys

Användning av digitala verktyg

Samtliga elever i vår studie använder datorplatta, dator eller smarta mobiltelefoner varje dag på sin fritid och anser att de använder digitala verktyg mer på sin fritid än i skolan. Digitala verktyg används för nöje, avkoppling, informationssökning och till att socialisera. Eleverna både konsumerar och producerar material och de ger och får respons på sitt material.

Lärarna använder digitala verktyg olika frekvent i sin undervisning från varje dag till någon gång i veckan. Några lärare använder endast digitala verktyg periodvis då eleverna ska jobba kring något speciellt tema. Det vanligaste digitala verktyget i skolan är datorplattor. Det finns ett antal klassuppsättningar som lärarna kan boka för undervisningen i klasserna. Det vanligaste användningsområdet är informationssökning inom temaarbeten i grupp, men datorplattorna används också bland annat till att göra redovisningar, skapa filmer, spela spel och få texter upplästa. Alla elever med läs- och skrivsvårigheter har en egen datorplatta eller dator som kompensatoriskt verktyg.

Elevernas smarta mobiltelefoner lämnas in under skoldagen men ibland får de användas för att söka upp information eller lyssna på musik. En elev säger: ”...men alltså vi använder dem mycket mer hemma för vi får inte använda dem i skolan, så det blir ju klart att man använder dem hemma...”. Lärarna diskuterar användningen av smarta telefoner i skolan. Några lärare låter eleverna använda sina smarta mobiltelefoner på lektionstid till skolarbete eftersom de anser att de är en stor tillgång. En lärare anser att det är slöseri med resurser att låsa in elevernas privata telefoner: ”... hur vi ska göra med mobiltelefoner, ska vi låsa in dem på morgonen, vi köper in dyra paddor och sen så låser vi in lika många till, bara för att de inte ska missbruka dem.”. Läraren anser att det kan vara en hämmande faktor att eleverna inte har telefonerna bredvid sig varje lektion.

Analys

Leu med flera (2013) anser att internet är det tekniska system som definierar det globala samhällets litteracitet och lärande. Eleverna i vår fallstudie använder digitala verktyg och internet i hög grad. Användningsområdena har flera olika syften i deras vardag. Eleverna rör sig i och mellan olika digitala texttyper. Leu med flera (ibid.) hävdar att multimodala texter kräver att man kan använda sina läsförmågor mer flexibelt för att kunna fungera i olika tekniska och sociala sammanhang. I vår undersökning ser vi att eleverna både producerar och konsumerar material och detta är vad Leu med flera (ibid.) kallar en deltagandekultur.

Betydelsen av digitala verktyg

Eleverna diskuterar den sociala betydelsen av digitala verktyg. Fördelar som lyfts fram med sociala nätverk är snabb kommunikation, att man lätt får tag på varandra, kommer närmare sina vänner och att det är lättare att kommunicera med människor i andra länder. En elev uttrycker: "...man kommer närmre sina vänner... de som har det [sociala medier] tror jag kommer lite närmre.". Eleverna ser även risker med sociala medier och pratar om kränkningar på nätet, nätmobbning och näthat. De anser att man tar en stor risk när man lägger ut saker på nätet: "Det är mer riskabelt att vara inne på så här, sociala medier och sånt.", "Ja.", "För det är jätteriskabelt.". En del elever menar att om man lägger ut något på internet så får man vara beredd på att få kritik: "Man valde att komma in där, det är internet och internet är tufft.". Eleverna pratar även om att ta ansvar på nätet och valmöjligheten att inte ge negativ kritik. Vissa elever anser att om man växer upp med digitala verktyg så blir man van vid att alltid ha dem där: "...för min mamma använder knappt sin mobil, typ bara när hon ska kolla sin mejl och sånt, men jag kollar ju typ på den varenda minut.". Elever med läs- och skrivsvårigheter framhåller att digitala verktyg är värdefulla och gör stor skillnad för deras skolgång. En elev uttrycker: "...för vi säger att du [Tina] eller Pernilla hade haft dyslexi när ni växte upp, då hade det ju varit, då hade ni behövt liksom kämpa...men för oss då så får vi jättemycket hjälp, så jag tror vi kommer att få bättre utbildningar.". En fördel som många elever poängterar med digitala verktyg är att de är viktiga för att möta framtiden: "Det är ofta så att äldre människor säger att man inte ska sitta så mycket framför datorn eller någonting, men det är ju liksom framtiden och det som kommer att få oss fram i den här världen...". En ytterligare fördel med läsning i digital form som lyfts fram av eleverna i undersökningen är att information finns lättillgänglig och att framförallt mobiltelefonen är smidig att ha med sig. Eleverna anser att tillgången till information bidrar till ökat lärande: "Jag tror att de barn som finns nu, typ vi, vi

kommer nog att kunna ganska mycket mer. För de som är typ sextio nu hade inte mobiler och sån't och då så kanske de inte lärde sig så snabbt.". En fördel med läsning i digital form, som lyfts fram av eleverna i undersökningen, är möjligheten att söka upp ords betydelse, istället för att använda faktaböcker, uppslagsböcker och lexikon. Eleverna anser att NE.skola och NE.junior (Nationalencyklopedins webbsidor för unga) är bra sidor där det finns mycket fakta och där man kan få texten elevantpassad. Detta gör texten mer lättillgänglig jämfört med sidor för vuxna som exempelvis Wikipedia. Vid vinjettfrågan kring hur eleverna söker information svarade flest antal elever att de skulle ha sökt upp informationen på internet, främst på grund av att de ansåg att information är lättillgänglig på nätet: "I vår ålder har man ju typ alltid med sig mobiltelefonen vart man än går, så då kan man ju bara rycka upp den, googla det.". Några elever svarade att de skulle ha frågat en vuxen, särskilt vuxna som de vet har stor erfarenhet av ämnet. Vissa elever svarade att de skulle sökt upp informationen i en faktabok eftersom de upplever att böcker har en tydlig struktur och är mer pålitliga än information från internet. Om inte informationen finns i boken så hade eleverna sökt på internet. Eleverna ansåg även att man kan hitta mer specifik information om just det man söker på internet än i en enstaka faktabok.

Några lärare påpekar att eleverna verkar ha en större arbetslust på datorplatta än med traditionella läromedel. Lärarna anser att digitala verktyg spelar en stor roll för elever med läs- och skrivsvårigheter, både för deras läs- och skrivutveckling och för att de inte ska begränsas i andra ämnen, eller uppleva ett utanförskap. Funktioner som talsyntes, Legimus och Inläsningstjänst nämns som betydelsefulla verktyg för att eleverna ska kunna läsa och lyssna på texter. En lärare berättar att hen hade ett antal elever som tidigare inte öppnade en bok och som nu läser mycket på sina digitala verktyg: "...det är ju fem, sex barn som inte öppnade en bok överhuvudtaget och nu lyssnar de massor.". Lärarna anser att framförallt NE.skola och NE.junior har underlättat elevernas informationssökning jämfört med för 20 år sedan då eleverna fick slå i uppslagsverk och ordböcker som ofta hade ganska svår text. Fördelen med NE.skola och NE.junior är enligt lärarna att fakten är granskad, att texten är anpassad för eleverna och att texterna uppdateras kontinuerligt.

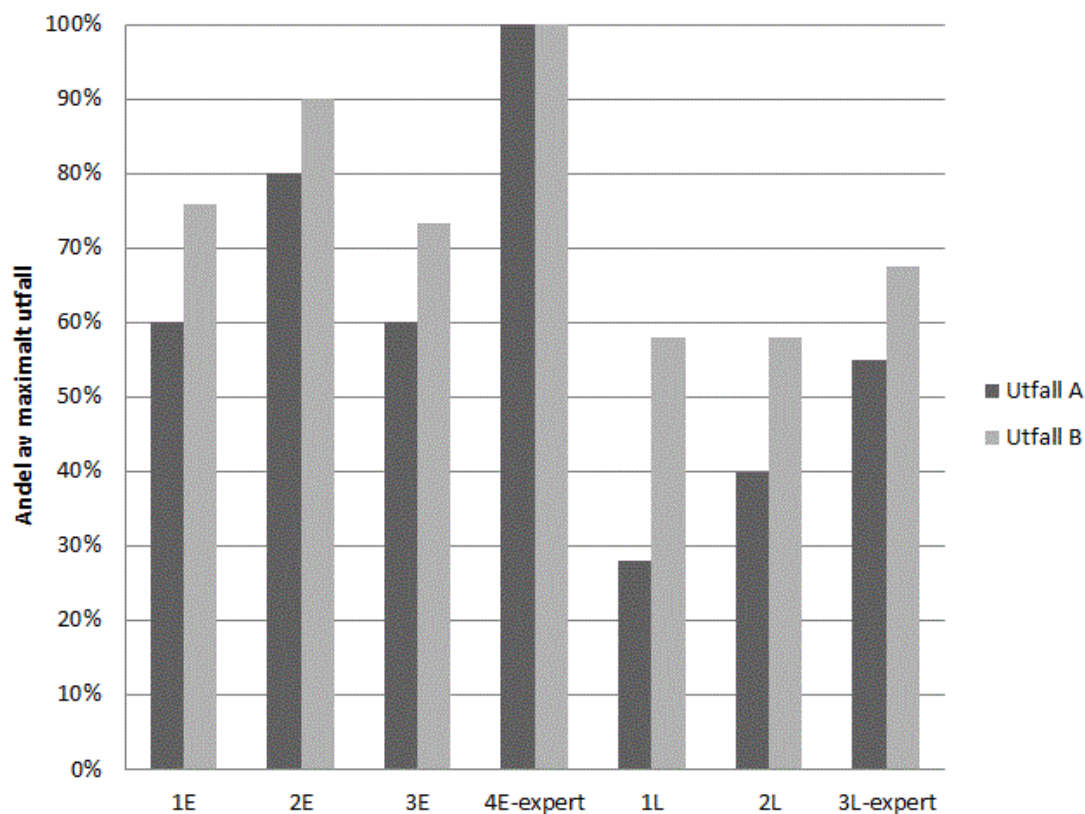
Vi har valt att presentera resultatet av elevernas och lärarnas attityder i tabellform. Gröna svar avser de som håller med om påståendet och därmed är positivt inställda till digitala verktyg. Gula svar är de som håller med lite grann och röda svar håller inte med alls.

Analys

Fokuserupp	Elever												Lärare								
	1E			2E			3E			4E-expert			1L			2L			3L-expert		
Antal respondenter	5			3			3			6			5			5			4		
Svarsalternativ	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd	Grön	Gul	Röd
Fråga 1	4	1	0	3	0	0	2	1	0	6	0	0	4	1	0	4	1	0	3	1	0
Fråga 2	2	3	0	2	1	0	3	0	0	6	0	0	0	5	0	2	2	1	2	2	0
Fråga 3	3	1	1	3	0	0	3	0	0	6	0	0	0	4	1	2	2	1	3	1	0
Fråga 4	3	1	1	1	2	0	0	2	1	6	0	0	0	3	2	1	2	2	3	1	0
Fråga 5	3	2	0	3	0	0	1	1	1	6	0	0	3	2	0	1	2	2	0	0	4

Tabell 1. Detaljerade svarsresultat av elevernas och lärarnas attitydpåståenden kring digitala verktyg. (Se attitydpåståenden bilaga 3)

Figuren nedan visar vår analys av de attitydpåståenden som eleverna och lärarna tog ställning till. Vi vill poängtera att dessa tabeller är gjorda enbart i syfte att kunna se ett mönster gällande deras attityder. Vi har gjort två versioner av denna tabell för både elever och lärare. I det som vi kallar *Utfall A* har vi endast räknat med dem som håller med helt i det positiva påståendet. I *Utfall B* har vi även räknat med dem som håller med till viss del.



Figur 1. Elevernas och lärarnas respons på positiva påståenden gällande digitala verktyg.

I vår analys av attitydfrågorna ser vi att eleverna har en mer positiv attityd till digitala verktyg än lärarna. Vi ser också att elevernas expertgrupp är den grupp som är mest positiv till digitala verktyg. I elevernas diskussioner i fokusgrupperna ser vi att digitala verktyg är en stor del av deras fritid. Eleverna poängterar de digitala verktygens sociala betydelse. De menar bland annat att de kommer närmare sina vänner med hjälp av sociala forum. Enligt Leu med flera (2013) påverkar tekniken oss att skapa nya sociala mönster och vanor. De menar även att den nya tekniken ständigt omdefinierar vad det innebär att kunna läsa. Enligt det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) blir artefakten värdefull genom det kollektiva kunnandet. Artefakterna både utvecklas och sprids vidare med hjälp av kommunikation. Digitala verktyg är viktiga artefakter för eleverna dels för att bygga relationer och kommunicera med andra och dels för att förstå och skaffa information. Vinjettfrågan visade att det för de flesta eleverna är naturligt att använda sig av digitala verktyg för att söka efter information i sin vardag, eftersom det var deras förstahandsval. Lärarna anser att det finns fördelar med internet som verktyg som gör det lättare för eleverna att söka och hitta information, jämfört med att söka information i uppslagsverk.

Vårt resultat visar att de digitala verktygen var viktiga för eleverna i expertgruppen och att de hjälpte dem att följa undervisningen fullt ut. Även lärarna instämmer i att de digitala verktygen är viktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter. Enligt Säljö (2000) är det betydelsefullt att kunna behärska den fysiska artefakten. Han menar att människans intellektuella och praktiska förmåga bara begränsas av de artefakter hon behärskar och använder sig av. Detta implicerar att de digitala verktygen framför allt är värdefulla för eleverna om de kan behärska dem.

Strategier för digital läsning

Samtliga elever anser att det är skillnad, enligt vissa stor skillnad, att läsa i digital form jämfört med i tryckt form. Ungefär hälften av eleverna tyckte digital läsning var lättare. Fördelarna med digital läsning är att man kan ha flera flikar uppe för att kolla upp saker: ”Om man hittar ett svårt ord kan man bara öppna upp en ny flik”, ”[avbryter] Ja, exakt!”, ”Och kolla upp det.”. Vissa elever anser att en fördel med att läsa på en datorplatta är att man kan scrolla i texten och slipper bryta av meningen och vända blad: ”Därför att i sådana här böcker då tar det längre tid, då måste man ju vända blad, än vad det gör på iPad, då bara scrollar man ner.”. ”Jag hatar när man läser en bok och: Han var helt...[pausar och visar med handen hur man måste vända sida]...galen.”. Eleverna i expertgruppen föredrar att läsa i digital form. De menar att det är en fördel att kunna zooma för att få större bokstäver och att få texten uppläst

för att inte läsförståelsen ska drabbas. ”... så måste jag få informationen uppläst på vad man ska göra, för att annars lägger jag för mycket fokus på själva läsandet och inte på vad det står.” En elev berättar att hen vid ett läsförståelsetest inte fick tillgång till sitt kompensatoriska verktyg och att det var svårt. En annan elev uttrycker: ”Alltså för mig är det så att jag har märkt, av att lyssna på ljudböcker och sånt, att jag läser mycket bättre nu än jag gjorde innan.”

De elever som tyckte det var lättare att läsa i tryckt form lyfter fram fördelarna att böcker är mer strukturerade, utförliga och välskrivna. Någon elev uttrycker att man ”sätts mer in i ämnet” när man läser i en bok. Flera elever beskriver text i tryckt form som mer strukturerad än digital text. ”När man läser i en bok så kan man se hur långt man har kommit och hur långt man har kvar och man ser boken... på internet så är det blir ju väldigt mycket bara som en lång text.” Vissa elever uttrycker att de tycker att det är jobbigt att scrolla upp och ner i texten och föredrar att byta sida.

Lärarna diskuterar utifrån stimulusmaterialet att digital läsning kan kräva fler förmågor av läsaren än traditionell läsning och därigenom kan vara svårare jämfört med läsning i tryckt form. De upplever själva att digital läsning är svårare: ”...som jag har jättesvårt att läsa som nu på mattelyftet, jag trycker ut och sitter och läser det på ett papper.”. Lärarna diskuterar olika orsaker till detta: ”...det är en ovana, helt klart är det en ovana.”, ”...jag vill inte ha reklamdelarna som finns, som nästan alltid dyker upp eller nån bild som gör reklam för nåt, för det stör mig för mycket.”. Flera lärare håller med om att reklam och irrelevant information som dyker upp på nätet är distraherande vid läsning. Dessutom upplever lärarna att man distraheras av allt man kan klicka sig vidare till på en datorplatta. Lärarna anser att även eleverna blir distraherade och gör annat än det förväntade när de får tillgång till en datorplatta: ”Det är så många som blir okoncentrerade av att titta på en iPad, med allt man kan göra på en iPad, också det här att man klickar sig vidare.”. Lärarna påtalar vikten av att styra upp undervisningen där datorplattorna används så att eleverna inte gör något helt annat. Några lärare anser att man har en tydligare överblick och struktur i en bok som man saknar när man läser på nätet. De anser att det är lättare att bläddra i en bok än att scrolla upp och ner på en datorplatta: ”....det kan snabbt rulla iväg...man vet inte var man var och man vet inte vart man skulle.” Ur ett elevperspektiv anser några lärare att det är lättare att läsa i en bok med framsida och den tryckta bokens struktur med rubriker och sidnummer för att få en överblick. Några lärare anser att: ”Det är ganska svåra texter [på internet] och alldeles för mycket text...det är för avancerat liksom.... våra läroböcker är ju ändå åldersadekvata, dem är vi mest 'safe' med...” . Någon annan lärare tar upp att eleverna kan behöva stöd för att sälla

information och hitta den information de är ute efter. Lärarna upplever att eleverna mest skumläser och sökläser på internet och djupläser mer i böcker: ”Nu när de söker information så tycker jag att det är mycket så att de skummar igenom.”. En lärare anser att läsning på internet kan träna upp förmågan att snabbt hitta information men att det inte utvecklar elevernas läsförståelse och inte skapar djupare sammanhang och förståelse: ”Jag vet inte om det utvecklar läsförståelsen eller förmågan egentligen.”. Lärarna anser att tålmodet, lusten och orken att grundligt gå in i en text saknas hos eleverna och att de mest fokuserar på att ta ut det viktigaste: ”...vi lever ju också i ett samhälle där allting går mycket snabbare och det här tålmodet att sitta och läsa igenom flera sidor för att få grepp om en sak, den orken och lusten finns inte riktigt.”, ”Nä, den minskar ständigt.”, ”Det är ’tjoff, tjoff’ så är det klart och så klicka sig vidare om du inte hittar.”.

Analys

Elever som tycker det är lättare att läsa digitalt poängterar främst tekniska möjligheter som att få text uppläst. Elever som tycker att det är svårare att läsa digitalt fokuserar främst på skillnader gällande textstruktur mellan digitala medier och tryckta texter. Lärarna menar att det är lättare för eleverna att läsa i en bok med böckers traditionella struktur och menar även att eleverna lätt förleds att navigera vidare och hamna bort från det de skulle göra. Enligt Leu med flera (2013) kräver de nya litteraciteterna ytterligare läsfärdigheter och förmågor. De menar vidare att nya litteraciteter inte ersätter gamla läsfärdigheter utan bygger vidare på dem. Elever behöver därför lära sig strategier för att kunna navigera inom digitala texter. Leu med flera poängterar att läsaren behöver strategier för att kunna hantera distraherande hyperlänkar som kan föra läsaren bort från det ursprungliga målet. Lärarna menar att irrelevant information, som reklam i anslutning till texter, är distraherande för läsningen. Leu med flera (ibid.) påtalar att det multipla medieformatet kan påverka läsarens förståelse av texten. Det som enligt Leu med flera beskriver multimodala texter är bland annat att de innehåller en rad olika medieformat som exempelvis animerade symboler, ljud och video. Det leder till att läsaren måste kunna använda sina läsförmågor mer flexibelt. Rasmussons (2014) tolkning av *The cognitive theory of multimodal learning* ger en förklaring till varför det kan vara svårare att läsa multimodala texter än traditionella texter. Enligt teorin bearbetar människan information i två kognitiva system som vardera behandlar text eller tal och bilder. Multimodala texter innehåller oftast fler medier än traditionella texter, vilket enligt denna teori skulle kunna leda till kognitiv överbelastning.

Kritiskt tänkande

När eleverna diskuterar källkritik påtalar de vikten av att kolla upp källan och lyfter risken att man annars kan få fram information som inte stämmer. Eleverna diskuterar olika strategier för källkritik. En strategi som flera elever tar upp är att söka information på flera olika sidor och jämföra informationen för att se om den är pålitlig: ”...om man inte är helt säker på att det är en säker sida så kan man gå in på flera olika sidor och se vilket som de flesta har skrivit.”. Flera elever påtalar vikten av att reflektera över om informationen verkar rimlig eller ej: ”...och om man känner sig osäker kan man fråga en vuxen eller kolla en bok.”. Eleverna tar upp olika tips på hur man kan se om en hemsida verkar trovärdig. En sida som är mindre trovärdig kan kännetecknas av mycket reklam, ett icke professionellt allmänintryck och att man kan vinna saker på sidan: ”Man brukar oftast kunna se om de har väldigt mycket reklam och liksom inte ser så professionell ut, då är den oftast fejk.”. Trovärdigheten ökar enligt eleverna om det är en sida med många användare. Det finns vissa specifika sidor som enligt eleverna har högre trovärdighet och upplevs mer säkra, exempelvis NE.skola, på grund av att experter går igenom texten samt att lärarna har rekommenderat sidan. Eleverna anser även att det är lättare att bedöma en sidas trovärdighet om det är ett företag eller organisation som de känner igen och vet något om. De flesta elever anser att de är bra på källkritik medan vissa elever gav uttryck för att det är svårt med källkritik och svårt att veta vilka sidor man kan lita på och önskar mer undervisning om detta. Flera elever anser att de kan lita mer på den information som finns i böcker. Någon lärare har märkt av att eleverna övergår från sökmotorer till appar på sina smarta mobiltelefoner och att eleverna direkt vet vart de ska gå för att snabbt komma till den specialiserade information som eftersöks: ”...det märker man också när de använder sina telefoner för att söka, de vet direkt var de ska gå.”. Lärarna anser att det är lättare för eleverna att upptäcka stora självklara faktafel, som exempelvis att Köpenhamn är huvudstaden i Sverige, medan vinklad information, filterbubblor och i vilket syfte information ges ut är svårare att upptäcka. Någon lärare tror att det på sikt kan vara ett demokratiskt problem att information presenteras vinklat utifrån vem som sänder ut den. Lärarna anser att det kan vara oklart för eleverna vad som är reklam och vad som är en seriös, oberoende avsändare.

Analys

Enligt Leu med flera (2013) är kritiskt tänkande en av de nivåer som beskriver de nya litteraciteterna. Eleverna visar att de är medvetna om att de nya litteraciteterna kräver ett

kritiskt tänkande. De reflekterar över att vem som helst kan publicera texter och de diskuterar strategier för att förhålla sig till detta. Vi upplever att eleverna visar en god kollektiv kunskap om kritiskt tänkande. En av utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) är att det kollektiva kunnandet påverkar den enskilda individen och att individen i sin tur påverkar det kollektiva kunnandet. Lärarna anser att eleverna har ett kritiskt tänkande gällande större faktafel men att eleverna behöver utveckla ett mer nyanserat kritiskt tänkande gällande vinklad information med mera. De anser att eleverna behöver mer undervisning kring detta. Leu med flera (2013) anser att analytiska färdigheter och kritiskt tänkande behöver ägnas mer undervisningstid.

Lärarens förändrade roll

Eleverna anser att de får undervisning i läsförståelse utifrån vanliga böcker men inte utifrån digitala verktyg: ”När man läser digitalt så är det inte så mycket undervisning svenskmissigt, när man läser digitalt då brukar läraren mer, ja sök upp informationen.”. Ingen av de tillfrågade eleverna anser att de har fått explicit undervisning i multimodal läsförmåga. En elev säger att de har haft undervisning kring hur man kan dra nytta av bilderna kring texter i vanliga faktaböcker och att de då har tränat sig på att tolka bildernas betydelse och innebörd. De flesta eleverna anser inte att de fått någon undervisning kring hur man navigerar mellan olika webbplatser. Någon elev anser att navigering ibland flätas in i undervisningen när de jobbar med digitala verktyg. De flesta elever anser inte att de behöver undervisning i navigering utan att det är ganska enkelt och att de har lärt sig det på sin fritid. Någon elev berättar att hen kan skapa egna länkar och en elev anser att hen förmodligen vet mer än sin lärare om navigering: ”Jag vet nog mer än [lärarens namn] om sådana saker.”. De flesta elever anser inte att de har fått någon utbildning kring hur man hanterar datorn, datorplattan eller mobilen. Elever med datorplatta som kompensatoriskt verktyg berättar att de fick lära sig hantera datorplattan och olika appar: ”Jag gick till hon som gav mig iPaden och då gick vi igenom alla apparna som jag kommer att använda och vad jag ska använda dem till.”. Flera elever anser att de har lärt sig sina kunskaper i källkritik själva eller med hjälp av sina föräldrar. De flesta elever anser inte att de har fått undervisning i källkritik. Några elever berättar att de har fått undervisning om källkritik när de söker information och måste skriva vilka källor de använt och motivera varför de väljer just de källorna. Någon elev säger att hen har fått undervisning i hur man kan vara källkritisk i böcker: ”Nej, men vi har fått det i böcker, hur man ska vara källkritisk i böcker. Man kan ju kanske nästan använda samma

teknik för internet.”. Någon elev berättar att skolbibliotekarien har varit inne i klassrummet och pratat om källkritik.

I diskussionerna framkommer det olika önskemål från eleverna gällande undervisning i bland annat hur man söker på nätet för att få upp mer relevanta söksvar, säkerheten på nätet, vilka sidor som passar för deras arbetsuppgifter (förutom NE.skola) som har hög trovärdighet och där man kan få mer lättläst text kring specifika ämnen. Några elever med läs- och skrivsvårigheter efterfrågar möjligheten att få all text i skolarbetet och läxorna upplästa med hjälp av sitt digitala verktyg.

Lärarna berättar att de arbetar systematiskt med traditionell läsförståelse i sina klasser. Lärarna har boksamtal, diskuterar texter och jämför olika sorters texter. Lärarna undervisar i läsförståelsestrategier som att kunna läsa mellan raderna, ställa hypoteser om texters innehåll och att kunna ta ut det viktigaste i en text. På frågan om lärarna arbetar med undervisning kring multimodala texter så berättar lärarna att de arbetar med bildförståelse utifrån tryckt text. De undervisar om hur bilderna kan bidra med förståelse kring vad texten handlar om och hur man kan använda bilder för att förmedla och förstärka det man vill ha fram i en text. Ingen av lärarna undervisar aktivt kring hur man navigerar mellan olika webbplatser. Några lärare anser att eleverna redan kan mycket kring navigering på internet, medan andra lärare anser att eleverna behöver mer undervisning kring att navigera: ”Att lära eleverna att navigera, det är ju det de behöver ...det känner jag är det största problemet att de hittar så mycket annat.”. Någon lärare anser att för att eleverna ska kunna navigera i en faktatext, exempelvis på Wikipedia, så behöver de veta hur en text är uppbyggd med underrubriker. Hen menar att undervisning i textstruktur och genrekunskap därmed är en del i undervisningen i navigering. När det gäller informationshantering så anser några lärare att de aktivt undervisar eleverna kring hur man söker fakta i faktatexter i tryckt form men inte så mycket kring hur man söker på internet. Lärarna anser att källkritik är viktigt när det gäller digital läsning men svårt att undervisa kring. De flesta anser att de behöver arbeta mer med källkritik i sina klasser: ”Jag tror man överhuvudtaget skulle jobba mycket mer med källkritik på olika stadier än vad vi gör.”. Lärarna menar att de undervisar eleverna om vilka sidor som är någorlunda säkra källor, vilka webbplatser som eleverna kan hitta fakta på och att eleverna ska jämföra olika källor. Någon lärare berättar att hans elever alltid måste skriva var de har fått sin fakta ifrån i sina arbeten och varför de litar på dessa källor. Lärarna påpekar att undervisningen ofta sker informellt när eleverna söker information i mindre grupper. De anser att en risk med detta undervisningssätt är att man inte hinner nå alla elever eller inte upptäcker alla som behöver hjälp. Lärarna berättar att bibliotekarien har varit inne i klassrummen och pratat om källkritik.

Lärarna anser att eleverna generellt är duktiga på digitala verktyg men att deras kunskaper är ojämna. Vissa elever är mer drivande och kan därför mer. Några lärare berättar att de har experter bland eleverna i klassen som hjälper till när det blir strul med det tekniska och som hjälper läraren när hans kunskaper kring det digitala inte räcker till: "Jag får hjälp av de duktigaste eleverna med digitala verktyg men där är alltid några barn i varje klass som inte riktigt, som inte hänger med ... det är i alla fall nått jag har tänkt på. Ja och de barn som växer upp där det inte är naturlig tillgång med datorer i varje rum, vad händer med dem? Och då måste ju skolan stå för det... att vi måste lära eleverna så att de har de kunskaperna med sig.". Lärarna anser att skolan måste kompensera för dessa ojämlikheter och att det är en utmaning att klara av det.

I diskussionerna reflekterar lärarna kring hur de skulle kunna utveckla undervisningen i digital läsning. De menar att de skulle kunna läsa tillsammans i helklass från en digital källa på samma sätt som de läser tillsammans i en faktabok. Lärarna föreslog även att man kan söka gemensamt i helklass och granska sökresultatet tillsammans mer formellt. Några lärare föreslår att eleverna kan börja fundera enskilt och sedan i par, innan man reflekterar tillsammans i helklass. Lärarna anser att undervisning i källkritik bör ske mer regelbundet så att det blir mer levande för eleverna. Några lärare tror att det vore fördelaktigt om alla elever hade var sin datorplatta. Det hade då inte blivit så stor uppståndelse när datorplattorna kommer in i klassrummet: "...om man ger en iPad en gång i veckan en stund liksom, tro fasen att det är mycket man vill visa kompisarna då, visa hur man kan ändra skärmläckaren...". De flesta lärarna upplever att de har begränsade kunskaper om möjligheterna kring digitala verktyg och att de skulle behöva mer kunskap. Någon lärare önskar att det spreds mer forskning kring digital läsning i skolan. Lärarna föreslår även förslag på organisationsnivå, bland annat att skolan tar en gemensam policy kring digitala verktyg som vid terminsstarten går igenom med eleverna. De föreslår även att undervisning kring källkritik, appar och program läggs på speciella tjänster som exempelvis förstelärare och skolbibliotekarie. Lärarna anser även att det är omständligt att hämta datorplattorna i kassaskåpet, se till att alla är laddade och att allt fungerar: "...så det är hela tiden det här att väga nytta med nöje och tidsspill.", "...det har varit mycket teknikstrul vilket gör att man ibland har...äh jag orkar inte dra fram grejorna.".

Analys

I både elevernas och lärarnas diskussioner framkommer att lärarna inte är experter på de nya litteraciteterna men att det finns ett stort kollektivt kunnande i klasserna. Vi upplever att

eleverna har olika stort och olika sorters digitalt kunnande och att vissa elever uppfattas vara experter av lärarna. Vissa elever är medvetna om att de kan mer än lärarna inom vissa områden. Lärarna påpekar att undervisningen ofta sker informellt när eleverna söker information i mindre grupper. De ser en risk med detta undervisningssätt då de upplever att de inte hinner nå alla elever och inte upptäcker alla som behöver hjälp. När lärarna reflekterar kring hur de skulle kunna utveckla undervisningen i digital läsning föreslås främst formell helklassundervisning. Leu med flera (2013) anser att den traditionella modellen, där läraren förmedlar kunskaper till eleverna, inte är lämplig gällande undervisning i de nya litteraciteterna. De menar att den stora tekniska utvecklingstakten leder till att ingen enskild person kan veta allt om de strategier som digitala medier kräver, utan att de nya litteraciteterna är ett kollektivt kunnande. På grund av detta blir lärarens roll ännu viktigare i och med att den traditionella modellen där läraren förmedlar kunskap till eleverna, inte är lämplig gällande undervisning i de nya litteraciteterna. Lärarens roll blir istället att organisera inlärningsmöjligheter mellan elever som behärskar olika förmågor så att eleverna kan lära av varandra. Enligt det sociokulturella perspektivet är det viktigt att eleven får stöttning i den närmaste utvecklingszonen för att lärande ska kunna ske. Utveckling är sociokulturellt producerad genom att en mer kompetent vägleder. Därmed påverkar miljön som eleven befinner sig i individens utveckling (Säljö, 2000). Modellen för de nya litteraciteterna som Leu med flera (ibid.) har utarbetat ger rika möjligheter till lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Lärarens roll att organisera inlärningsmöjligheter mellan eleverna, så att varje elev får utmaning inom sin närmaste utvecklingszon, blir därför viktig.

Lärarna i vår fallstudie ger uttryck för att de behöver mer kunskap om digital läsning. De önskar ge sina elever mer undervisning i framför allt kritiskt tänkande och navigering, vilket även eleverna önskar. Leu med flera (ibid) poängterar att lärarna på grund av sin nya roll behöver professionell utbildning inom de nya litteraciteterna.

Diskussion

I detta avsnitt görs en återkoppling av det viktigaste resultatet i förhållande till examensarbetets syfte och frågeställningar. Vårt resultat diskuteras sedan i relation till tidigare forskning. I metoddiskussionen reflekterar vi över svagheter och styrkor med vald metod. Under specialpedagogiska implikationer diskuteras funna resultat i relation till förebyggande arbete och undanröjande av hinder i lärandemiljön. I slutet av avsnittet kommer vi att ge förslag på fortsatt forskning och presenterar vår slutsats.

Resultatdiskussion

Syftet med detta examensarbete är dels att belysa de förmågor som är specifika för digital läsning, dels att undersöka elevers och lärares upplevelser och erfarenheter av digital läsning för att hitta utvecklingsmöjligheter. Den första preciserade frågeställningen berör vilka förmågor som är specifika för digital läsning. Enligt vår huvudteori utvecklad av Leu med flera (2013) kräver de nya digitala litteraciteterna ytterligare förmågor utöver traditionella läsfärdigheter. I vår tidigare litteraturgenomgång tog vi del av Rasmussons (2014) forskning där hon visar vilka förmågor, utöver traditionella läsförmågor, som är specifika för digital läsning. Dessa förmågor är multimodal läsförmåga, navigation, informationshantering och generella IT-förmågor. I vår fallstudie nämner eleverna och lärarna främst informationshantering och navigering som förmågor kopplade till digital läsning. Vårt resultat bekräftar därmed till viss del Rasmussons resultat.

Den andra preciserade frågeställningen handlar om vad lärare och elever uttrycker gällande sina upplevelser och erfarenheter av digital läsning. Eleverna i vår fallstudie uttryckte att de ofta rör sig i multimodala texter både i skolan och på fritiden. Roe (2014) poängterar att barn idag ofta läser multimodala texter, där både text, ljud, film och layout i allt större grad samverkar och kommunicerar innehållet. Multimodala texter kräver mer av läsaren än traditionella texter som innehåller enbart text och bild (Sundin, 2012; Aarsand, Melander & Evaldsson 2013; Engblom, 2013; Rasmusson, 2014; Roe, 2014). Lärarna i vår fallstudie reflekterar över att det är distraherande med reklam och annan irrelevant information som dyker upp på nätet. Varken lärarna eller eleverna reflekterar över hur information presenterad i flera olika medieformat påverkar läsningen. Lärarna och eleverna belyser undervisning i bildanalys men ingen nämner undervisning i andra multimodala medier. Enligt Engblom

(2013) måste eleverna lära sig hur de multimodala delarna samspelar med texten och kommunicerar ett budskap.

Lärarnas upplevelser när det gäller navigering är att eleverna distraheras av allt de kan klicka sig vidare till och att de ofta gör annat än det förväntade när de får tillgång till en datorplatta. Främst lärarna men även några av eleverna framhåller att de saknar den tryckta textens tydliga struktur när de läser digitalt. Roe (2014) påtalar att elever ofta har stor erfarenhet av hur multimodala texter fungerar men menar att skolan har ett stort ansvar att förbereda eleverna på hur texterna kan förstås och tolkas och undervisa om hur de är konstruerade. Vissa elever tycker att det är positivt att kunna scrolla i texten för att slippa byta sida. Eleverna ser även fördelar med att kunna navigera och framhäver att man kan öppna en flik bredvid den text man läser och kolla upp svåra ord som man stöter på i läsningen. Vi drar slutsatsen att eleverna är mer positiva till möjligheten att kunna navigera mellan olika webbsidor och kunna scrolla i texten än vad lärarna är. Lärarna uttrycker att eleverna behöver mer utbildning i navigering medan de flesta elever anser att de kan vad de behöver kunna om navigering och inte behöver mer undervisning kring det. Rasmusson (2014) fann att digital läsning medför en mer komplicerad navigering än att läsa i traditionell mening. Hon menar att det är viktigt att ha kännedom om olika strategier, som att kunna scrolla i texten, öppna och stänga flikar och hoppa mellan de fönster som är öppna, för att finna den efterfrågade informationen på internet.

Gällande informationssökning visade vår fallstudie att det är naturligt för eleverna att använda digitala verktyg. Eleverna poängterar fördelen att kunna ta del av information men även lättheten att dela information med andra. Carlsson (2014) poängterar att det är en fördel utifrån ett demokratiperspektiv att vi kan ta del av information och göra våra röster hörda på ett helt annat sätt nu än tidigare. Vår reflektion är att barn nu har fått en naturlig mottagare för sina texter och åsikter, vilket gynnar lusten att delta i digitala textvärldar. Vi anser att det tidigare fanns färre platser där barn kunde göra sina röster hörda i vardagssammanhang. Även lärarna framhåller informationens lättillgänglighet som en fördel men de ser även en nackdel i att informationen kan vara kort och innehålla färre fördjupningar. Lärarna upplever att eleverna skumläser mer och hoppar mellan texter utan att djupläsa. Enligt Skolverket (2013a) används strategierna sökläsning och skumläsning till större del vid digital läsning än strategierna djupläsning och koncentrerad läsning. När det gäller vår fallstudie anser vi att den typ av uppgifter som eleverna får vid digital läsning kan bidra till vilken lässtrategi de väljer. Både lärare och elever menar att de mest använder digital läsning vid informationssökning. Sökläsning är en viktig strategi för informationssökning (Roe, 2014). Det skulle vara

intressant att se vilka uppgifter eleverna får och titta närmare på om lässtrategin de använder sig av är relevant. Uppgifter som kräver djupläsning kopplat till digital läsning skulle kunna vara ett utvecklingsområde. Eleverna fokuserade mycket på källkritik i fokusgruppsdiskussionerna och de visade en god kollektiv kunskap. Många elever upplevde även att de hade en god individuell kunskap om källkritik. Vissa elever tyckte dock att källkritik är svårt och önskar en ökad undervisning. I Skolverkets rapport (2016a) framkommer att elever i Sverige upplever att deras förmåga till källkritik har ökat. Lärarna i vår fallstudie upplevde att eleverna hade lättare att upptäcka större faktafel men att eleverna inte har tillräcklig kunskap kring hur man ska hantera vinklad information, filterbubblor och i vilket syfte informationen presenteras. Lärarna upplever att eleverna mer och mer går över till specifika appar för att söka information. Sundin (2012) poängterar att det är svårt att överblicka vilka effekter det får när människor vänder sig till specifika appar men befärdar att det kan bli lättare att reglera, övervaka och även avgiftsbelägga information. Carlsson (2014) menar att informationen kan bli fragmenterad och onyanserad när var och en skapar sina egna flöden av information utifrån sina egna intressen och preferenser, vilket i sin tur kan leda till ökade kunskapsklyftor. Lärarna i fallstudien konstaterar precis som Buckingham (2015) att skolan har ett viktigt uppdrag i att utbilda eleverna i att granska information på internet. Lärarna efterfrågar kompetensutveckling inom detta område.

Aarsand med flera (2013) och Rasmusson (2014) visar att det är viktigt att eleverna kan behärska de generella IT-förmågor som krävs för att kunna hantera det digitala verktyget. De elever i vår fallstudie som använder digitala verktyg som kompensatoriska verktyg berättar att de har fått undervisning om hur de ska hantera sina digitala verktyg. Övriga elever anser inte att de har fått undervisning kring detta men anser att de generellt har goda kunskaper inom hur man hanterar digitala verktyg. Lärarna i vår fallstudie anser att eleverna generellt är duktiga på digitala verktyg men att deras kunskaper är ojämna. Lärarna anser att skolan måste kompensera för dessa ojämlikheter och att det är en utmaning att klara av det. Samuelssons (2014) forskning visar att det finns en digital ojämlikhet i samhället och att skolan gör för lite för att kompensera för detta. Även Skolverket (2016c) uppmärksammar att det finns skillnader mellan tillgången på IT och det digitala kunnandet på skolor i Sverige och har nyligen kommit med en ny nationell strategi för att utjämna dessa skillnader. En av de viktigaste strategierna är fortbildning för lärare.

När det gäller elevernas upplevelser av digitala verktyg har vi fått reda på att eleverna i vår fallstudie har en mer positiv attityd till digitala verktyg jämfört med lärarna och att de digitala verktygen är en stor del av elevernas vardag. Eleverna lyfter upp många fördelar med

de digitala verktygen både i nuvarande vardagsliv och för deras framtid. Vi ser speciellt att användningen av digitala verktyg är väldigt betydelsefull för elever med läs- och skrivsvårigheter. Eleverna i samtliga grupper poängterar de digitala verktygens sociala betydelse och lyfter fram betydelsen av sociala forum. Enligt Leu med flera (2013) påverkar tekniken oss att skapa nya sociala mönster och vanor och menar att den nya tekniken ständigt omdefinierar vad det innebär att kunna läsa. Vi anser att om inte eleverna lär sig att behärska den digitala litteraciteten som finns i den interagerande och deltagande kulturen i digitala medier så riskerar eleverna att hamna utanför den sociala samvaron. Vi ser att den digitala kompetensen betyder mycket för våra elever och anser att skolan har ett viktigt uppdrag att kompensera för digital ojämlikhet.

Den tredje preciserade frågeställningen handlar om vilka utvecklingsmöjligheter lärare och elever ser gällande digital läsning. Lärarna och eleverna anser att undervisning sker i traditionell läsning men endast i väldigt liten utsträckning gällande de kompetenser som är specifika för digital läsning. Lärarna i vår fallstudie upplever att de har behov av ökad kunskap och nämner fortbildning som ett viktigt utvecklingsområde. Eleverna efterfrågar ökad undervisning om främst informationssökning och källkritik. Lärarna anser att källkritik är viktigt när det gäller digital läsning men svårt att undervisa kring. Buckingham (2015), Roe (2014) och Skolverket (2016b) konstaterar att skolan har ett oerhört viktigt uppdrag att utbilda eleverna i att granska information på internet. Dessutom ingår informationssökning och källkritik som ett centralt innehåll i kursplanen för svenska (Skolverket, 2011). Lärarna i vår fallstudie förslår kollegial fortbildning från exempelvis förstelärare och skolbibliotekarie och att forskning sprids till skolans värld. Håkanson Lindqvist (2015) anser att det är viktigt med fortlöpande kollegial fortbildning kring både IT-pedagogik och själva handhavandet av datorerna eller datorplattorna. Leu med flera (2013) poängterar att lärarna behöver professionell utbildning inom de nya litteraciteterna och hänvisar till lärarens nya roll.

Metoddiskussion

Vi har under processens gång sett en fördel med att läsa teori och tolka vår empiri parallellt vilket har lett till en djupare förståelse utifrån våra forskningsfrågor. Vi har rört oss mellan helheten och delarna enligt den hermeneutiska tolkningsprocessen. Det var en fördel att vara två personer vid denna tolkningsprocess eftersom vi kunde diskutera vår förförståelse och nya erfarenheter kontinuerligt.

Vi anser att fokusgrupp som metod var ändamålsenligt för att få svar på våra frågeställningar. Vi upplevde att det var en öppen stämning under våra fokusgrupper och att vi

kunde fånga deltagarnas uppfattningar kring digital läsning i en naturlig social interaktion. Många elever var positiva till att delta och vi tror att detta kan bero på att vi hade ett strategiskt målstyrt urval. Några elever missade på grund av ett annat arrangemang sin fokusgruppsintervju och blev besvikna, vilket ledde till att vi fick ordna ett nytt tillfälle för dem. Lärarna hade vid tiden för intervjuerna utvecklingssamtal och vi upplevde att de var stressade när de kom till intervjun men att det blev ett bra samtal som flera lärare poängterade att de var nöjda med.

Vi upplevde att det var en fördel att vi hade homogena grupper, vilket framför allt visade sig i elevernas expertgrupp. Där var det tydligt att eleverna var ivriga att få dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter och de lyssnade intensivt på varandra. Wibeck (2010) menar att det är en fördel att ha homogena grupper. Hon påpekar även att det är en fördel att ha ett större antal deltagare jämfört med en vanlig intervju, eftersom maktbalansen förskjuts till deltagarna. Detta är speciellt en fördel när det gäller barn eftersom de ofta känner sig bekväma med att vara fler än forskarna. Vi ansåg att antalet deltagare i grupperna blev lagom. Praktiska omständigheter gjorde att vi var tvungna att dela upp en elevgrupp i två delar som genomfördes vid olika tillfällen. Först var vi oroliga att grupperna skulle vara för små, eftersom det bara blev tre personer per grupp. Det visade sig ändå bli givande och livfulla samtal. Det var snarare svårare att ha överblick och se till att ordet blev jämnt fördelat i den största gruppen. Bryman (2011) framhåller att det kan vara en fördel att ha ett lågt antal deltagare för att få igång en diskussion. Vi upplevde att det var en fördel att vi hade så många fokusgrupper som det blev, eftersom varje fokusgrupp bidrog med något unikt. Ett färre antal grupper hade gett ett mindre rikt material och färre möjligheter till jämförelser.

Vi tyckte att det var en fördel att utgå ifrån en strukturerad frågeguide, trots att vi hade en semistrukturerad intervju. Vi upplevde att frågeguiden inte styrde samtalet för mycket, utan att den bara fanns med som ett stöd. Moderatören kunde till stor del inta en passiv roll men hade stor nytta av frågeguiden när det gällde att introducera nya ämnen för att beröra alla teman utifrån våra intressen. Det var en fördel att en av oss hade rollen som observatör och ordnade med praktiska saker, då det vid flera tillfällen uppstod behov som exempelvis att stänga fönster och hålla upp mer dricka. Rummet och miljön som vi hade valt upplevde vi vara väl fungerande för denna typ av samtal. Fokusgruppsintervjuerna varade ca 50 minuter och vi upplevde att det var en lagom lång tid för att deltagarna skulle kunna hålla koncentrationen uppe.

Bryman (2011) menar att det ofta är svårt att höra vad deltagarna säger i en fokusgruppsintervju och att det därför krävs en inspelning med hög kvalitet. Vi försökte

förebygga denna svårighet genom att låna en diktafon med hög kvalitet och dessutom hade vi en extra inspelningskälla i form av en app i en smart mobiltelefon. Trots detta fick vi flera gånger lyssna om för att kunna höra vad deltagarna sa, särskilt när de pratade i mun på varandra, detta ledde till att transkriberingen tog längre tid än förväntat.

Reliabiliteten ökar enligt Wibeck (2010) om det är samma moderator som leder alla fokusgrupper som ingår i en studie. Eftersom vi hade samma moderator och observatör i samtliga gruppintervjuer och inledde fokusgruppsintervjuerna på samma sätt, anser vi att vi har stärkt reliabiliteten. Trots detta anser vi i enlighet med Bryman (2011) att det är omöjligt att återskapa de betingelser som gällde för just våra fokusgrupper. Den interna reliabiliteten stärktes av att vi fortlöpande jämförde våra intryck och var överens om hur vi skulle tolka vårt empiriska underlag.

Den interna validiteten ökar vid långvarig närvaro och delaktighet i den sociala grupp man studerar (Wibeck, 2010). Vi befann oss på skolan i sammanlagt tre dagar för studiens syfte och gjorde inga observationer eller deltagande studier förutom fokusgruppsintervjuerna. Fler fokusgrupper och andra undersökningsmetoder under längre tid hade förmodligen ökat den interna validiteten. Gällande den externa validiteten så drar vi inga generella slutsatser utifrån vår studie men anser att vi möjliggör överföring tack vare att vi har tydliggjort undersökningsmetoden och kontexten. Trovärdigheten kan enligt Wibeck (2010) påverkas negativt av gruppsytryck i fokusgruppen. Detta kan medföra att deltagare utelämnar åsikter eller framhäver det som är socialt accepterat. Vi upplevde att deltagarna vid flera tillfällen tog upp skilda åsikter och därmed tolkar vi att de inte nämnvärt blev påverkade av gruppsytryck. Bryman (2011) menar att respondentvalidering är ett bra sätt att försäkra sig om att det finns en god överensstämmelse mellan resultaten och de erfarenheter och upplevelser som deltagarna framförde. På grund av tidsbrist hann vi endast mejla ut resultaten till lärarna en kort tid innan studien slutfördes. Hade vi haft mer tid till vårt förfogande så vore det positivt att återkoppla våra resultat till elever och lärare muntligt i ett socialt forum i god tid innan studien slutfördes. Det skulle enligt Wibeck (2010) även ha påverkat validiteten av vår studie positivt om vi hade valt att triangulera, det vill säga använda oss av fler metoder än fokusgrupper i vår studie. Vi valde bort detta till fördel för att kunna genomföra fler fokusgruppsintervjuer. Hade vi haft mer tid till vårt förfogande skulle det kunna påverka tillförlitligheten positivt att komplettera studien med exempelvis deltagande observation och individuella djupintervjuer.

Vi anser att vi har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002) i vår studie.

Specialpedagogiska implikationer

Vi upplevde att eleverna i vår fallstudie hade en god kollektiv kunskap och kunde olika mycket om olika saker. Leu med flera (2013) anser att undervisning kring digital läsning bör organiseras så att eleverna kan lära av varandra. Vi anser att det är en svår och viktig roll att organisera inlärningsmöjligheter mellan eleverna så att varje elev utmanas inom sin närmaste utvecklingszon. Specialläraren kan med sin fördjupade kunskap om bedömning och gruppdynamik bidra genom att vara en kvalificerad samtalspartner gällande både planering och fortlöpande utvärdering av gruppkonstellationer. I dessa sammanhang kan det vara en fördel att specialläraren närvarar vid undervisningen.

I vår fallstudie framkom det att lärarna inte undervisar i läsförståelse av digitala multimodala texter. Digital läsning förekommer främst i samband med informationssökning där eleverna använder sig av sökläsning som strategi. Keene och Zimmermann (2003) och Liberg med flera (2013) beskriver vikten av flexibla läsförståelsestrategier där läsaren rör sig inom texten, mellan texter och relaterar texten till sina egna referensramar och omvärlden. En specialpedagogisk implikation skulle kunna vara att läraren modellerar dessa strategier utifrån en digital multimodal text och låter eleverna arbeta i grupp med uppgifter som kräver olika lässtrategier. Westlund (2015a) poängterar vikten av att läraren tydliggör läsförståelsestrategier för eleverna, att läsförståelse är ämnesspecifik och att alla lärare har ett ansvar för att undervisa om detta. Vi anser att det är viktigt att alla lärare på den studerade skolan undervisar i läsförståelsestrategier inom ämnesspecifika texter i digital form. Speciallärare med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling har goda möjligheter att bidra med sin kompetens inom detta utvecklingsområde.

Vi upplever att eleverna i fallstudien visar att de uppskattar deltagandekulturen på sin fritid och vi anser att skolan i större grad skulle kunna dra nytta av detta. Det är viktigt att ta tillvara på de digitala mediernas interaktivitet som möjliggör att barn kan få en verklig mottagare och vara medskapare i olika textsammanhang. Lärarna i studien ansåg att de digitala verktygen har en motiverande effekt på eleverna. Dessutom möjliggör verktygens mobilitet undervisning som rör sig i olika kontexter, både i och utanför skolan. Henderson och Yeow (2012) beskriver begreppet seamless learning, vilket innebär att eleverna kan lära när som helst och var som helst, växla lärandekontext och gå från formellt till informellt lärande, från personligt till socialt och från konsumerande till producerande. Specialläraren kan lyfta fördelarna med deltagarkulturen genom att introducera uppgifter som exempelvis gemensamma bloggar och litteraturdiskussioner via forum på internet. Speciallärarens roll är

dessutom viktig för att möjliggöra allas deltagande utifrån respektive elevs behov genom att se till att eleverna kan hantera tal-till-text- och text-till-tal-funktioner. Lärare i vår fallstudie lyfte fördelen för eleverna att ha sina privata smarta mobiltelefoner konstant tillgängliga. Vi upplever att eleverna i vår fallstudie använder denna tillgänglighet i sin vardag men att skolan inte fångar upp detta. Det är viktigt att vara medveten om att alla elever inte har socioekonomiska möjligheter att ha en smart mobiltelefon. En specialpedagogisk implikation kan vara att lyfta denna problematik och leda diskussionen på skolan så att man får en gemensam policy kring hur man ska förhålla sig till dessa för- och nackdelar.

Enligt Säljö (2000) är det viktigt att kunna behärska de fysiska artefakterna och han menar att människans intellektuella och praktiska förmåga bara begränsas av de artefakter hon behärskar och använder sig av. De digitala verktygen är enbart värdefulla för eleverna om de kan behärska dem. Vi anser att det är en viktig specialpedagogisk uppgift att bidra till att alla elever får undervisning i de förmågor som är specifika för digital läsning. Vi har i vår fallstudie sett att digitala verktyg är en viktig artefakt särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Specialläraren har en viktig roll att lära eleverna och lärarna hur kompensatoriska verktyg på datorplattan hanteras. Eleverna behöver behärska verktyg både för att utveckla sin läs- och skrivförmåga och för att inte begränsas i andra ämnen. En orsak till varför det kan vara svårt att läsa på internet är enligt The cognitive theory of multimodal learning (tolkat av Rasmussen, 2014) att det blir en kognitiv överbelastning med för många multimodala intryck. Specialläraren kan stötta genom att hjälpa till att skala av texterna från för många modaliteter, välja ut de modaliteter som passar eleven bäst och lära eleverna strategier för att klara detta själv.

Vi såg i vår fallstudie att tekniska svårigheter var ett hinder i lärandemiljön. Håkanson Lindqvist (2015) anser att det är viktigt att digitala satsningar åtföljs av teknisk support, så att undervisningen inte hindras av tekniska problem. Vi anser att det är viktigt att specialläraren har ett nära samarbete med den personal som har IT-kompetens för att hitta bra lösningar gällande svårigheter som hindrar elever och lärare att använda de digitala verktygen.

Lärarna i vår fallstudie anser att det finns en digital ojämlikhet bland eleverna på skolan och att skolan måste kompensera detta. Samuelsson (2014) och Skolverket (2016c) menar att det finns en digital ojämlikhet i samhället och att skolan gör för lite för att kompensera för detta. Enligt Skolverket är det viktigt i ett demokrati- och likhetsperspektiv att alla elever utvecklar en digital kompetens och att en av de viktigaste strategierna är att kompetensutveckla lärarna så att de bättre kan ta tillvara de möjligheter som IT innebär för undervisningen. Leu med flera (2013) poängterar att lärarna behöver professionell utbildning

inom de nya litteraciteterna. Specialläraren bör vara med och leda skolans systematiska kvalitetsutveckling och i detta arbete är det viktigt att planera fortbildning utifrån lärarnas behov. I Skolverkets allmänna råd för kvalitetsarbete (2013b) står det att det är lättare att ta till sig nya arbetssätt och arbetsformer om utvecklingsarbetet sker i en känsla av sammanhang och mening. Partanen (2012) skriver att en organisation i första hand består av människor och att det därmed är viktigt att människorna finner utvecklingsarbetet meningsfullt och begripligt om man vill skapa en förändring. Eriksson (2011) skriver att en skolas utvecklingsarbete inte får något fäste om inte de som utför arbetet själva kommer fram till vilka brister, möjligheter och behov som finns. I vår fallstudie ger lärarna uttryck för att de behöver mer kunskap om digital läsning och att de önskar ge sina elever mer undervisning i framför allt kritiskt tänkande och navigering. För eleverna är det viktigt att kunna läsa digitalt och de ger uttryck för att de vill ha mer undervisning i framför allt källkritik. Det är speciallärarens roll att lyfta detta i den systematiska kvalitetsutvecklingen så att fortbildning planeras utifrån lärarnas och elevernas behov.

Förslag på fortsatt forskning

Det vore intressant att utarbeta en fortbildningsplan för skolan som vi har studerat i vår fallstudie och följa upp de resultat som fortbildningen leder till. Vi är även intresserade av att följa upp vilken typ av läsuppgifter eleverna får för att studera vilka lässtrategier de använder sig av vid digital läsning. När Skolverkets (2016a) nya strategi för IT-användning och IT-kompetens i skolan implementeras skulle det vara intressant att följa ett flertal skolor under deras process för att hitta framgångsfaktorer. Vidare forskning i något område inom digital läsning skulle kunna bidra till teoribildningen inom Lower case theory enligt Leu med flera (2013).

Slutsats

Vi anser att vi har svarat på de preciserade frågeställningarna för vår studie. Vår slutsats är att digital läsning kräver specifika förmågor utöver traditionella läsförmågor. De specifika förmågorna är multimodal läsförmåga, navigation, informationshantering och generella IT-förmågor.

Eleverna i vår fallstudie använder digitala verktyg och internet i hög grad, de rör sig i och mellan olika digitala texttyper och både konsumerar och producerar material. Eleverna har en mer positiv attityd till digitala verktyg än lärarna. Den elevgrupp som har mest positiv attityd är elever med läs- och skrivsvårigheter. Digitala verktyg är viktiga för eleverna dels för att

bygga relationer och kommunicera med andra och dels för att förstå och skaffa information. Lärare anser att det är svårare att läsa digitala texter än traditionella texter, medan bara ungefär hälften av eleverna anser det. Eleverna undervisas i traditionell läsförmåga men varken eleverna eller lärarna uppfattar att undervisning sker i någon större grad i de specifika förmågor som krävs för digital läsning. Eleverna visar att de är medvetna om att de digitala texterna är mer krävande gällande kritiskt tänkande. Lärarna anser att eleverna behöver utveckla ett mer nyanserat kritiskt tänkande och att de behöver mer undervisning inom detta. I både elevernas och lärarnas diskussioner framkommer att lärarna inte är experter på de nya litteraciteterna men att det finns ett stort kollektivt kunnande i klasserna.

Lärarna i vår fallstudie upplever att de har behov av ökad kunskap och nämner fortbildning som ett viktigt utvecklingsområde. Eleverna efterfrågar ökad undervisning om främst informationssökning och källkritik. För att ta tillvara på den kollektiva kunskapen är det viktigt att lärarna organiserar undervisningssituationer där eleverna får lära sig lära av varandra. Vi menar också att det är viktigt att skolan tar tillvara de digitala möjligheter som eleverna uppskattar i sin vardag som exempelvis deltagandekulturen. Vi anser att det är viktigt att alla elever får undervisning i digital läsning och att skolan kompenserar för digital ojämlikhet. De utvecklingsmöjligheter som vi har sett skulle kunna bidra till skolans systematiska kvalitetsutveckling.

Referenser

- Aarsand, Pål, Melander, Helen, & Evaldsson, Ann-Carita (2013). Om media literacy-praktiker i barns vardagsliv. I Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline, & Säljö, Roger (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 41-64). Malmö: Gleerups.
- Berndtsson, Inger (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I Ahlberg, Ann (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Buckingham, David (2015). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9, 21-35.
- Carlsson, Ulla (2012). Några inledande ord i spåren av tidigare utredningar om förändrade medielandskap, läsning och kulturpolitik. I Carlsson, Ulla, & Johannisson, Jenny (Red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen* (s. 9-22). Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom.
- Carlsson, Ulla (2014). Varför är medie- och informationskunnighet så viktigt? I Carlsson, Ulla (Red.), *Medie- och informationskunnighet i Norden. En nyckel till demokrati och yttrandefrihet* (s. 11-16). Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom.
- Doverborg, Elisabet, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Engblom, Charlotte (2013). Media literacy i klassrummet. I Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline, & Säljö, Roger (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 65-86). Malmö: Gleerups.
- Eriksson, Margareta (2011). *Nya skolans självvärdering*. Landskrona: GME Förlag AB.
- Forsmark, Susy (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I Ahlberg, Ann (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Henderson, Sarah, & Yeow, Jeff (2012). *iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school*. HICSS '12 Proceedings of the 2012 45th

- Hawaii International Conference on System Sciences (s. 78-87). Washington: IEEE Computer Society. Hämtad från: <http://dl.acm.org> (151217)
- Håkansson Lindqvist, Marcia (2015). *Conditions for Technology Enhanced Learning and Educational Change: A case study of a 1:1 initiative*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen & Samhällsvetenskapliga fakulteten). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: umu.diva-portal.org (151217)
- Höglund, Lars (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I Carlsson, Ulla, & Johannisson, Jenny (Red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen* (s. 39-80). Göteborgs universitet: Nordicom.
- Keene, Ellen, & Zimmermann, Susan (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsande*. Göteborg: Daidalos.
- Lantz-Andersson, Annika, & Säljö, Roger (2014). Lärmiljöer i omvandling - En yrkesroll i utveckling. I Lantz-Andersson, Annika, & Säljö, Roger (Red.), *Lärare i den uppkopplade skolan* (s. 13-40). Malmö: Gleerups.
- Leu, Donald, Kinzer, Charles, Coiro, Julie, Castek, Jill, & Henry, Laurie (2013). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In Alvermann, Donna, Ruddell, Robert, & Unrau, Norman (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 1150-1181), (6. uppl.). Newark: International Reading Association.
- Liberg, Caroline, W. Folkeryd, Jenny, & af Geijerstam, Åsa (2013). God läsförmåga - hur fångas den? I Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline, & Säljö, Roger (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 87-106). Malmö: Gleerups.
- Partanen, Petri (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Stockholm: Skolutvecklarna Sverige.
- Pegrum, Mark, Oakley, Grace, & Faulkner, Robert (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66-81.
- Rasmusson, Maria (2014). *Det digitala läsandet – Begrepp, processer och resultat* (Doktorsavhandling, Fakulteten för humanvetenskap, 209). Härnösand: Mittuniversitetet. Tillgänglig: <http://miun.diva-portal.org> (151217)
- Roe, Astrid (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsninlärningen*. Malmö: Gleerups.

- Samuelsson, Ulli (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, 23) Jönköping: Högskolan i Jönköping. Tillgänglig: hj.diva-portal.org (151217)
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2015). Hämtad från: www.skolverket.se (160405)
- Skolverket. (2012). *Få syn på språket - Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Hämtad från: www.skolverket.se (160406)
- Skolverket. (2013a). *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Hämtad från: www.skolverket.se (160218)
- Skolverket. (2013b). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Hämtad från: www.skolverket.se (160218)
- Skolverket. (2015). *IT-användning och elevresultat i PISA 2012*. Hämtad från: www.skolverket.se (160218)
- Skolverket. (2016a). *Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. Hämtad från: www.skolverket.se (160608)
- Skolverket. (2016b). *IT-användning och IT-kompetens i skolan. Skolverkets IT-uppföljning 2015*. (Dnr: 2015:00067). Hämtad från: www.skolverket.se (160405)
- Skolverket. (2016c). *Ny nationell strategi för att bättre ta tillvara möjligheterna med IT i skolan*. Hämtad från: www.skolverket.se (160406)
- SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Sundin, Olof (2012). Att hantera kunskap och information i den digitala samtiden. I Carlsson, Ulla, & Johannisson, Jenny (Red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen* (s. 119-130). Göteborgs universitet: Nordicom.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger (2010). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (2. uppl.). Stockholm: Norstedts.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från: www.vr.se (160213)

- Wengeling, Åsa, & Nilholm, Claes (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, Barbro (2015a). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, Ingrid (2015b). Hermeneutik. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71-88). Stockholm: Liber.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Stimulusmaterialet till lärarna

Inför gruppsamtalet kring digital läsning

Vad är digital läsning?

Digital läsning definieras som läsning som sker på skärm av texter som är digitalt tillgängliga. Främst handlar det om läsning av texter på olika webbplatser. Det finns även läsning av e-böcker som sker på skärm men där läsningen till stor del liknar läsning av tryckta texter.

Likheter mellan digital och traditionell läsning

Digital läsning och traditionell läsning har mycket gemensamt. Det är samma grundläggande tekniker och förmågor som behövs. Läsaren måste kunna avkoda snabbt och säkert och ha en språkförståelse som gör att de ord och meningar som läses får en innebörd. Läsaren måste även besitta olika läsförståelsestrategier.

Skillnader mellan digital och traditionell läsning

Digitala texter är i regel strukturerade på ett annat sätt än texter i pappersform. På internet möts läsaren i högre grad av en kombination av olika medieformer som tidningar, grafisk design, fotografi, radio och video. När man läser en text på internet kan läsaren hoppa fram och tillbaka mellan olika texter med hjälp av så kallade hyperlänkar till andra texter och medier. Dessa kan finnas i olika menyer som omger texten eller vara direkt inbäddade i texten. Läsaren kan välja vilka textstycken han/hon vill läsa och i vilken ordning han/hon vill läsa texten. Detta skiljer sig från traditionell läsning i en bok som oftast sker linjärt, dvs från första till sista sidan. Den urvalsprocess av textinformation som sker när man läser hypertexter kallas för "navigering". Urvalet av texter, samt i vilken ordning läsaren väljer att läsa texten, kan anpassas efter läsarens mål och kognitiva resurser, så som tex tidigare kunskap. Genom navigeringen konstruerar läsaren alltså sin text själv. Ju mer skickligt eleven navigerar, desto mindre kognitivt krävande blir det för eleven att förstå texten. Vid den digitala läsningen ägnar läsaren mer tid åt att skumläsa, leta efter nyckelord, icke linjär läsning och selektiv läsning och mindre tid åt djupläsning. Att skumma igenom stora mängder

material kräver att läsaren ögonblickligen kan värdera dess trovärdighet. Kritiskt tänkande är därför av stor vikt vid digital läsning.

Maria Rasmusson har gjort en studie av digital läsning och har kunnat konstatera att läsförståelse av digitala texter har unika aspekter jämfört med läsförståelse av traditionella texter. I studien kunde fem kategorier av färdigheter och förmågor som krävs för att få tillgång till och förstå digitala texter synliggöras.

- Traditionell läsförmåga: att kunna ljuda, ha ett ortografiskt lexikon och kunna förstå traditionella, pappersbaserade texter.
- Multimodal läsförmåga: att kunna läsa och förstå kombinationer av text och andra media, förstå tecken och symboler i texter på webben. Eftersom digital läsning blir allt vanligare så blir bilder och symboler allt viktigare resurser.
- Navigation: att ha en strategi för att söka information och kunna hitta rätt inom och mellan olika webbplatser och att kunna identifiera hyperlänkar.
- Generella IT-förmågor: att kunna hantera datorn, plattan eller mobilen, förstå hur webbläsaren fungerar, hur webbadresser är uppbyggda, med mera.
- Informationshantering: att kunna tolka innehåll och struktur, skilja mellan olika publicerings- former och -genrer, samt kunna förhålla sig kritiskt granskande.

Informationshantering (Utdrag ur Sundin, 2012. s.122)

Söktjänsten Google skapar sedan ett tag tillbaka individualiserade sökresultat, så att resultaten från en och samma ordkombination skiljer sig mellan olika användarprofiler. Det är därmed viktigt att besitta en förståelse för de principer utifrån vilka Google genererar sina sökresultat. Även Facebook tenderar att förse oss med skygglappar när vi ser oss om på nätet. Det vi ser och läser färgas av våra tidigare vanor samt vad våra vänner gör och gillar. Fenomenet har kommit att kallas filterbubbla, med vilket avses hur nättjänster filtrerar den information användaren tar del av. I stället för de traditionella filter som påverkat vår tillgång till information, såsom bibliotek, bibliografier och förlag, växer nya, ofta mindre synliga, filter fram. Ytterligare en trend är den mot en ökad användning av applikationer, eller ”appar”, till läsplattor och mobiltelefoner. Dessa förväntas leda till att människor i ökad utsträckning kommer att vända sig direkt till en specifik resurs eller plats genom appen i stället för att finna platsen genom en sökmotor. Det är svårt att överblicka konsekvenserna av appar för våra medievanor, men en spådom är att tillgången till digital information lättare kan regleras, övervakas och avgiftsbeläggas.

Källor:

Sundin, Olof (2012). Att hantera kunskap och information i den digitala samtiden. I Carlsson & Johannisson (red). Läsarnas marknad, marknadens läsare. Nordicom, Göteborgs Universitet

Rasmusson, Maria (2014). Det digitala läsandet – Begrepp, processer och resultat. (Doktorsavhandling, Fakulteten för humanvetenskap, nr 209). Härnösand: Mittuniversitetet.

Skolverket (2013) Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009

Bilaga 2. Stimulusmaterialet till eleverna



Välkommen!

Tack för att du ville ställa upp och hjälpa oss med vår forskning!

Vi träffas i specialpedagogens rum på ____-dag kl. _____

där du tillsammans med cirka fyra andra elever kommer att prata

om hur det är att läsa på dator, iPad och mobil.

Vi bjuder på lite frukt och saft.

Hälsningar från Tina och Pernilla



Bilaga 3. Frågeguide till eleverna

Öppningsfrågor

Fråga 1: Skulle ni vilja skriva ert namn på dessa lappar?

Fråga 2: NN, vilken klass går du i?

Introduktionsfrågor

Fråga 3: Attitydpåståenden

Eleverna visar med grön lapp om de håller med om påståendet, gul lapp om de håller med lite grann och röd lapp om de inte alls håller med.

1. Dator, iPad och smartphones (digitala verktyg) är mycket viktiga för mig.
2. Jag tycker det är väldigt roligt att leka med eller arbeta med digitala verktyg.
3. Jag är mycket intresserad av digitala verktyg.
4. Jag glömmer bort tiden när jag arbetar med digitala verktyg.
5. Jag hade inte kunnat tänka mig att leva i en värld utan digitala verktyg och internet.

Fråga 4: Använder ni iPad, surfplatta, dator eller smartphone på er fritid? Vad använder ni dem till?

Fråga 5: Använder ni iPad, surfplatta, dator eller smartphone i skolan? Vad använder ni dem till?

Övergångsfrågor

Fråga 6: I vilka ämnen använder ni digitala verktyg? Vad använder ni digitala verktyg till...?

Fråga 7: Tror ni att det är någon skillnad för er som har digitala verktyg som iPad, dator och smartphone jämfört med barn som växte upp när jag och Pernilla var små då det inte fanns internet och digitala verktyg? Tror ni att det var någon skillnad i skolan?

Fråga 8: Tycker ni att det är skillnad mellan att läsa texter i tryckt form mot att läsa texter på internet och via digitala verktyg?

Nyckelfrågor

Fråga 9: Om ni har en diskussion med en kompis om hur länge man får lämna sin hund ensam hemma och ni inte kommer överens. En säger att man kan lämna hunden ensam hemma hela dagen och den andra säger att man bara får lämna hunden ensam i max 3 timmar. Hur skulle ni göra för att ta reda på mer information kring det?

Fråga 10: Jobbar ni i skolan med att hitta information på nätet? Hur? I vilka sammanhang?

Fråga 11: Hur vet man vilka webbplatser man kan lita på?

Fråga 12: Har ni några förslag eller tips på hur man kan göra det lättare att läsa på nätet?

Fråga 13: Finns det några särskilda metoder som ni arbetar med, eller som ni skulle vilja arbeta med, för att utveckla det digitala läsandet? Har ni några förslag eller tips?

Fråga 14: Märker ni någon skillnad mellan hur lärarna undervisar i läsning i tryckt form och digital läsning?

Fråga 15: Har ni fått undervisning i:

- a. traditionell läsförmåga?
- b. multimodal läsförmåga?
- c. hur man navigerar inom och mellan olika webbplatser?
- d. hur man hanterar datorn, plattan eller mobilen, hur webbläsaren fungerar, hur webbadresser är uppbyggda, med mera?
- e. tolkar och kritiskt granskar innehåll på olika webbsidor (källkritik)?

Avslutande frågor

Fråga 16: Är det någon som vill tillägga något? Finns det något mer som ni tänker på som inte har kommit upp?

Bilaga 4. Frågeguide till lärarna

Öppningsfrågor

Fråga 1: Skulle ni vilja skriva era namn på dessa lappar så att jag kan se dem under samtalet?

Fråga 2: Vill ni berätta vad ni heter och vilka ämnen ni undervisar i.

Introduktionsfrågor

Fråga 3: Attitydpåståenden

Lärarna visar med grön lapp om de håller med om påståendet, gul lapp om de håller med lite grann och röd lapp om de inte alls håller med.

1. Dator, iPad och smartphones (digitala verktyg) är mycket viktiga för mig.
2. Jag tycker det är väldigt roligt att leka med eller arbeta med digitala verktyg.
3. Jag är mycket intresserad av digitala verktyg.
4. Jag glömmer bort tiden när jag arbetar med digitala verktyg.
5. Jag hade inte kunnat tänka mig att leva i en värld utan digitala verktyg och internet.

Fråga 4: Hur ofta använder ni digitala verktyg i er undervisning och vad använder ni dem till?

Övergångsfrågor

Fråga 5: Hur ser du på de digitala verktygens betydelse för att gynna elevernas läs- och skrivutveckling? Hur kan man använda mobila digitala verktyg som ett verktyg i förebyggande syfte för att underlätta läsning?

Fråga 6: Har alla hunnit läsa texten ni fick ut inför gruppsamtalet? Finns det något ni vill ta upp i anslutning till det? Något som var överraskande eller som väcker några tankar?

Fråga 7: I vilket samband förekommer digital läsning i er undervisning?

Nyckelfrågor

Fråga 8: Finns det några strategier som ni arbetar med, eller som ni skulle vilja arbeta med, för att utveckla det digitala läsandet? (Förslag/tips)

Fråga 9: I materialet som vi delade ut har Maria Rasmusson hittat ett antal förmågor som krävs för att klara av digital läsning. Om vi tittar på de förmågorna en och en:

- a. Hur jobbar man i skolan med traditionell läsförmåga?
- b. Hur jobbar man i skolan med multimodal läsförmåga?

- c. Hur hjälper man eleverna med navigation inom och mellan olika webbplatser?
- d. Generella IT-förmågor: kunna hantera datorn, plattan eller mobilen, förstå hur webbläsaren fungerar, hur webbadresser är uppbyggda, med mera.
- e. Informationshantering, dvs tolka och kritiskt granska innehåll.

Avslutande frågor

Fråga 10: Är det någon som vill tillägga något? Finns det något mer som ni tänker på som inte har kommit upp?

Bilaga 5. Inledning - fokusgrupper

Inledning för elever:

Hej!

Jag heter Tina Hedendahl och jobbar i en skola i xxx kommun. Jag är jätteglad att vara här på er skola och glad att ni ställer upp och vill vara med.

Vi ska prata om digital läsning. Digital läsning betyder att man läser på iPad, dator, smartphone eller något annan digitalt verktyg.

Jag ska försöka att inte prata så jättemycket. Det är meningen att ni fritt ska få prata med varandra och säga vad ni tycker och tänker. Det finns inga rätt eller fel svar och inga bättre eller sämre åsikter, utan det intressanta är era tankar precis som de är.

Pernillas roll är att skriva ner små anteckningar som vi kan använda som stöd när vi ska försöka tolka vad som sägs på diktafonen. I arbetet som jag och Pernilla ska skriva tillsammans kommer det inte att stå vem som säger vad eller vilka ni är eller vilken skola ni går på.

Är det någon som har några frågor innan vi sätter igång?

Inledning för vuxna:

Hej!

Jag heter Tina Hedendahl och jobbar i en skola i xxx kommun. Jag är jätteglad att vara här och glad att ni ställer upp och vill vara med.

Vi ska ha en fokusgruppintervju vilket betyder en gruppintervju med fokus på ett visst uttalat område, i detta fall digital läsning.

I min roll som moderator ska jag försöka hålla mig så passiv som möjligt. Det är meningen att ni fritt ska få utrymme för era tankar och få möjlighet att samtala med varandra. Det finns inga rätt eller fel svar och inga bättre eller sämre åsikter, utan det intressanta är era tankar precis som de är.

Pernillas roll är att skriva ner små anteckningar som vi kan använda som stöd när vi ska försöka tolka vad som sägs på diktafonen. Det kommer inte att framgå vem som säger vad eller vem ni är eller vilken skola ni jobbar på i det färdiga materialet. Och ni får jättegärna läsa arbetet när det är klart.

Några frågor innan vi sätter igång?

Bilaga 6. Lärarnas samtyckesdokument

Information till lärare på NN-skolan

Hej!

Vi som skriver detta brev heter Pernilla Unelind och Tina Hedendahl. Vi läser sista terminen på speciallärarutbildningen vid Malmö Högskola och skriver nu vårt examensarbete som handlar om hur man i skolan arbetar med digitala läsning. Målet med examensarbetet är att vi ska få ett ökat kunnande om vad som kan utvecklas i det pedagogiska arbetet med de digitala verktygen som finns på skolorna, för att kunna hjälpa våra elever så bra som möjligt.

För att ta reda på hur lärarna och eleverna använder de digitala verktygen i det dagliga skolarbetet, kommer vi att behöva göra olika datainsamlingar. Dels kommer vi att utföra gruppintervjuer med några elever som har en iPad/dator som verktyg i sin inläring, och dels kommer vi eventuellt att utföra klassrumsobservationer för att studera hur dessa verktyg används i skolarbetet.

Den 2 mars på arbetslagstiden kommer vi att utföra en fokusgruppsintervju med inbjudna lärare. Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne, i detta fall digital läsning. Vid en fokusgruppsintervju ska samtalsledaren sträva efter att inte ha en framträdande roll i samtalet. I fokusgrupper läggs i stället fokus på hur deltagarna tillsammans tänker kring ett fenomen.

Deltagandet är helt frivilligt och datainsamlingen sker så att inga obehöriga får ta del av det insamlade materialet, vilket inte heller kommer att användas i något annat sammanhang än i denna studie. Varken skolan eller deltagarna kommer att namnges i det färdiga examensarbetet. Även om man tackar ja till att delta, har man alltid möjligheten att kontakta oss och avbryta medverkan i projektet senare. Har ni frågor är ni varmt välkomna att ringa eller mejla någon av oss.

Tack för att ni tog er tid att läsa denna information!

Med vänliga hälsningar

Pernilla Unelind

pernilla.unelind@xxx.se

07xxxxxxx

Tina Hedendahl

tina.hedendahl@xxx.se

07xxxxxxx

✂-----

Jag deltar gärna i studien

Jag tackar nej till att delta i studien

Namn: _____

Bilaga 7. Vårdnadshavarnas samtyckesdokument

Information till vårdnadshavare och elever på NN-skolan

Hej!

Vi som skriver detta brev heter Pernilla Unelind och Tina Hedendahl. Vi läser sista terminen på speciallärarutbildningen vid Malmö Högskola och skriver nu vårt examensarbete som handlar om digital läsning. Målet med examensarbetet är att vi ska få ett ökat kunnande om vad som kan utvecklas i det pedagogiska arbetet med de digitala verktyg som finns på skolorna, för att kunna hjälpa våra elever så bra som möjligt.

För att ta reda på hur lärarna och eleverna använder de digitala verktygen i det dagliga skolarbetet, kommer vi att behöva göra olika datainsamlingar. Dels kommer vi att utföra gruppintervjuer med lärare och elever i årskurs fyra och fem, och dels kommer vi eventuellt att utföra klassrumsobservationer för att studera hur dessa verktyg används i skolarbetet.

Eleverna kommer att intervjuas i grupper om 4-6 elever och detta kommer att ta ca 40-50 minuter. Om ditt barn vill medverka i en intervju tillsammans med några andra elever är vi tacksamma om ni skriver på och lämnar nedre delen av detta brev till klassläraren senast 4/3. Tanken är inte att eleverna ska utfrågas efter "rätta svar", utan vi är intresserade av deras erfarenheter och tankar kring digital läsning.

Deltagandet är helt frivilligt och datainsamlingen sker så att inga obehöriga får ta del av det insamlade materialet, vilket inte heller kommer att användas i något annat sammanhang än i denna studie. Varken skolan eller eleverna kommer att namnges i det färdiga examensarbetet. Även om man tackar ja till att delta, har man alltid möjligheten att kontakta oss och avbryta medverkan i projektet senare. Har ni frågor är ni varmt välkomna att ringa eller mejla någon av oss.

Tack för att ni tog er tid att läsa denna information!

Med vänliga hälsningar

Pernilla Unelind

pernilla.unelind@xxx.se

07xxxxxx

Tina Hedendahl

tina.hedendahl@xxx.se

07xxxxxx

✂-----

Klipp av och lämna till klassläraren senast 4/3

Mitt barn deltar gärna i studien

Mitt barn tackar nej till att delta i studien

Vårdnadshavares namnteckning _____

Barnets namn och klass _____

