

Grundskolan

Modul 7: Stimulera läsintresse  
Del 7: Att stimulera läsintresse med stöd av digitala redskap

## Att stimulera läsintresse med stöd av digitala redskap

Amanda Glimstedt, Gunilla Elber, Frances Hultgren och Monika Johansson

Högskolan i Borås

### Inledning

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

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

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

### Att använda redskap för lärande

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

En surfplatta stimulerar inte automatiskt läsintresse hos en elev. Framgången avgörs istället av hur surfplattan används (Hattie 2009). Forskning kring sociala dimensioner av lärande belyser att val av verktyg för lärande bör styras utifrån syftet med aktiviteten. Det är sammanhanget som avgör verkningskraften hos ett verktyg (Joubert & Wishhart 2011; Säljö 2000; Vygotskij 2001). Forskning om undervisning i skolan visar att metoder som är

Grundskolan

kopplade till den pedagogiska processen har betydligt större inflytande på hur elever utvecklar kunskap än tekniken i sig.

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

Inom läsforskningen poängteras att läsning innebär att ständigt och på olika sätt förhålla sig till och interagera med sin omvärld. Att läsa är på samma gång att etablera en plats i den omgivande tillvaron och att utveckla den egna identiteten (Nyström 2002; Langer 2005; Chambers 2011; SoU 2012:65). Langer (2005) beskriver förmågan att tänka, reflektera och agera som litterära tänkare (*literary thinker*) som viktig i en människas liv. Enligt den amerikanska skrivforskaren Anne Haas Dyson (1993) är även textproduktion en sociokulturell process. Dyson menar att eleven alltid förhåller sig till den sociala världen i sitt skrivande.

Läs- och skrivforskningen visar sammantaget att varken läsning eller skrivande är solitära handlingar, utan att de istället är utpräglade sociala praktiker. Därmed blir det rimligt att föreställa sig att elevers läsning och skrivande bäst utvecklas inom ramen för ett socialt sammanhang, i gemenskap med andra. Att lärande i vidare mening alltid sker inom en gemenskap har fått stort genomslag inom den moderna pedagogiken (Säljö 2000; Wenger 1998). Flera forskningsstudier visar hur lustfyllt och effektivt informellt lärande sker i sociala sammanhang som uppstår i gemenskap på nätet (Boyd 2015; Dunkels 2009; Gee 2007; Ito m. fl. 2008;). Grunden för lärandet, menar de, är gemenskapen som uppstår kring ett intresse. Studierna, som vi refererar till ovan, visar hur utrymme, som skapas i den digitala sfären, möjliggör social gemenskap t ex i sociala medier, via bloggar, olika typer av 'communities' och digitala forum.

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

### **En ny medievärld**

För barn och unga är inte digitala redskap och medier endast ett tillskott i vardagen. För dem är det snarare så att livet i vissa avseende utspelar sig i den digitala sfären. Var tredje 3-5-åring och tre av fyra 9-11 åringar använder dagligen digitala tjänster. I åldrarna 12-25 ligger siffran på över nio av tio. Dessutom skapar hälften av alla 10-åringar eget digitalt innehåll en eller flera gånger i veckan. Barn i förskoleåldern använder sig framför allt av medieformaten film och spel. När barn blir läs- och skrivkunniga börjar de söka sig till medier genom vilka de kan kommunicera med andra (Svenskarna & internet 2014). I takt

Grundskolan

med att läs- och skrivkunnigheten förbättras ökar intensitet och komplexitet i deras digitala närvaro och kommunikation med andra blir allt viktigare (Nordicom 2013).

Forskning visar att det förekommer stora variationer i hur ingående barn och unga behärskar den nya teknologin och i hur väl de förstår bakomliggande och omgivande strukturer, t.ex. kunskap om hur Google fungerar (Boyd 2014, Carlsson 2010). Att ett barn tar del av den digitala världen behöver inte innebära att det är digitalt kompetent. I Läroplanen för grundskolan anges att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapsökande, kommunikation, skapande och lärande (Skolverket 2011).

### **Eleven som prosumert**

Elevernas medievanor (Unga & medier, 2015) kan kopplas samman med olika deltagarkulturer som har vuxit fram. Utmärkande för denna kultur är avsaknaden av en klar uppdelning mellan att konsumera och producera innehåll. Gränserna mellan rollerna som skapare och användare av innehåll har suddats ut. Snarare präglas den digitala kulturen av en idé om att alla deltagare är *prosumenter*, det vill säga både producent och konsument på samma gång. På prosumertidentiteten följer en inbyggd öppenhet för både kunskapsutveckling såväl som personlig utveckling genom deltagande i olika nätgemenskaper (Jenkins 2008). Det är dock viktigt att vara medveten om att långt ifrån alla elever ser sig eller agerar som digitala prosumenter.

Digitala medieformat (t ex webbsidor, datorspel, bloggar, wikis, communities) medför konsekvenser för hur vi ser på praktikerna berättande, läsande och skrivande. I den traditionella berättelsegenren har berättaren ensam ansvaret för och makten över att föra skeendet till ett slut. Skapande av berättelser inom datorspel är exempel på nya praktiker som har uppstått. Ett annat exempel är fanfiction. I datorspelsgenren bryts det kontrakt mellan berättare och läsare som är typiskt för traditionella berättelser. Digitala spel möjliggör för läsaren att styra handlingens fortskridande samtidigt som spelandet pågår. Inom ramarna för ett datorspel är inte spelaren begränsad till att agera som mottagare utan blir själv en berättare, eller i det multimodala textbegreppets mening, en textproducent. (Carlquist 2013, s. 119) Inom fanfictiongenren kliver barn och unga in i tidigare publicerade berättelser, som böcker eller filmer, i vilka de utvecklar och/eller förändrar det ursprungliga innehållet i valfri riktning. Genom att publicera sina texter i webbforum där övriga fans är mottagare och responsgivare upprätthåller fanfictionskribenterna en läs- och skrivargemenskap. På liknande sätt diskuterar Olle Widhe (2015) i del 6 i denna modul hur läsintresse stimuleras av att vara en del av en gemenskap.

Att producera digitalt innehåll är centralt i prosumertidentiteten. Ser man till digitala redskap idag finns det en rik flod av verktyg för att publicera eget innehåll i form av text, bild, eller filmat material. Prosumertkulturen vilar på närvaron av läsare, tittare eller lyssnare, alltså en publik för det material som publiceras. Den danske forskaren Jeppe Bundsgaard (2005) har studerat publicistiska arbetssätt som metod i skolan och pekar på tre olika typer av motivation som lockar unga att publicera sig online. Utifrån

Grundskolan

*individualpsykologiska faktorer* publicerar sig unga för att prestera och för att känna sig kompetenta och kunniga. Att skapa innehåll görs även utifrån en *medmänsklig faktor*, idén att dela med sig av material är att agera solidariskt utifrån tillit till och medkänsla med andra. Som ytterligare motivation fungerar ungas publiceringar som verktyg för att *bygga på sin livsberättelse*. Publiceringen hjälper till att skapa och förmedla en specifik berättelse om det egna jaget i den pågående identitetsutvecklingen.

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

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

I en skolkontext fann Diaz (2012) att elever stimuleras av vetskapen att fler läsare får tillgång till deras texter. I klassrummet är det endast läraren och kanske klasskamraterna som blir mottagare av elevens texter. Nätet gör det möjligt att bjuda in fler läsare och flera som kan kommentera och bidra till skapandet av texter. Ju fler läsare texten får desto viktigare blir det för eleven att den slutgiltiga produkten håller hög kvalitet. Responsen i sig blir en drivkraft till att bearbeta och utveckla texten (Löfving 2012; Olin-Scheller 2010).

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

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

Grundskolan

### Att arbeta med digitala medier i lässtimulerade syfte

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

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

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

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

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

Grundskolan

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

### **Orienteringsfasen: att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld**

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

I filmen som hör till denna del finns en kort sekvens där en lärare och en bibliotekarie samverkar kring ett undervisningsmoment om Sri Lanka. Det inleds med en digital flygresa från skolan till Sri Lanka med hjälp av ett digitalt verktyg. Till skillnad från en papperskarta ser eleverna flygplanet som lyfter från deras egen skola och landar i en stad i Sri Lanka. De får se gatumiljön i staden som texten handlar om, vilket kan stimulera nyfikenhet och intresse för ämnesinnehållet. Den digitala resan kopplas till en diskussion om elevernas tidigare erfarenheter och förförståelse kring landet Sri Lanka. Verktöget förstärker på så sätt byggandet av en gemensam föreställningsvärld kring Sri Lanka och fungerar därmed som stöd för elevernas förståelse av texten de ska börja läsa. För att ytterligare förstärka byggandet av föreställningsvärlden kan lärare, bibliotekarier och fritidspedagoger samverka kring att identifiera, strukturera, tillgängliggöra och använda den uppsjö av resurser som finns i form av filmer, ljudinspelningar och bilder på nätet. Läsforskaren Caroline Liberg (2007) anser att

*många språkliga uttryck är multimodala och består av en kombination av olika sorters uttryck såsom ljud, text, bild, musik etc. som tillsammans bildar en helhet (Liberg, 2007 s. 129).*

I den flod av resurser som finns framgår samverkan kring identifiering, kvalitetsgranskning, strukturering och tillgängliggörande som ytterst nödvändigt. Ju fler ingångar i form av olika modaliteter som eleverna får till en text desto större är möjligheten att alla elever engageras.

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

Enligt Langer definieras den andra fasen av att läsaren uppehåller sig i texten och försöker skapa mening i relation till texten genom att formulera frågor som berör dess innehåll. I denna process använder eleven alla sina tidigare kunskaper om världen och laborerar med

Grundskolan

att foga samman och vidareutveckla sin egen uppfattning och förförståelse för att ta vara på och utvidga textens innehåll (Langer 2005). Ett enkelt sätt som visas kort i filmen till denna del är att förbereda texter i e-boksformat genom att markera passager som ska lyftas fram och diskuteras av elevgrupper. Fördelen är att elevernas uppmärksamhet fokuseras till de delar i texten som är relevanta för ämnet under diskussionen. Markeringarna kan senare avlägsnas eller bytas ut mot andra.

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

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

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

### **Överblicksfasen: att stiga ut ur och objektivera det man har upplevt**

I den överblickande fasen i Langers teori ska läsaren stiga ut ur sin läsning och med analytisk och objektiv blick se och behandla texten som en produkt (artefakt i Langers terminologi). I denna fas reflekterar läsaren över såväl textens egenskaper som över dess innehåll med kritikerns blick (Langer 2005). Det objektiva och kritiska förhållningssätt Langer identifierar hos läsaren i denna fas handlar om att kunna relatera texten till andra texter och texttyper som läsaren har tagit del av. Läsaren granskar texten utifrån ursprung, trovärdighet, kvalitet, läsbarhet, stil, och inte minst utifrån sitt intresse för texten. Detta förhållningssätt är också synliggjort på olika sätt i skolans styrdokument. I läroplanen för grundskolan (Lgr 11) anges till exempel att skolan ansvarar för att alla elever, när de lämnar grundskolan, kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden. En mängd forskningsstudier visar att genomtänkta textsamtal främjar kritiskt granskning samt skapar engagemang hos eleverna (t.ex. Molloy 2007; Westlund 2013; Chambers 2011). Aidan Chambers, lärare och

Grundskolan

författare, betonar att vuxna som ska stödja elever på deras resa mot att bli läsare måste hjälpa dem att utveckla sina förmågor att "ifrågasätta, sammanställa, jämföra och kritiskt granska" (2011, s. 101). Med digitala verktyg kan samtalet vidgas och den läsargemenskap som skapas genom samtalet kan både sparas och spridas. I filmen som hör till denna del spelas ett boksamtal in och ska vid senare tillfälle redigeras till en podcast. Genom att t.ex. göra podsändningar kan samtal om texter spelas in och användas för att diskuteras i andra klasser och i andra skolor. Ett litterärt utbyte kan ske där eleverna får fler lyssnare utanför det egna klassrummet. Just podformatet är ett enkelt sätt att spela in boksamtal. I filmen sker det med inspelningsfunktionen på en surfplatta. Att ha en lyssnare, enligt Jönsson (2007 s. 49) "är en betydelsefull del i en läsargemenskap". För att podinspelningen ska vara effektiv behövs redigering av en vuxen eller en kunnig elev.

Hickman (i Jönsson 2007) betonar vikten av det hon kallar 'det mänskliga sammanhanget' när det gäller respons till litteratur där elever delar tankar kring litteratur som de tyckte var av speciellt intresse. Hickmans forskning visar bland annat hur viktigt det är att bli inspirerad av andra barn och att vara en läsande förebild för andra. Mer om läsande förebilder som ett sätt att stimulera läsintresse finns i del 4 i modulen.

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

## Referenser

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Diss., Danmarks Pædagogiske Universitet. Odense: Forlaget Ark.
- Carlquist, J. (2013). Berättelser i realtid: Författaren och läsaren i samarbete. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, vol. 6, nr. 4.
- Carlsson, U. (2010). Barn och unga i den digitala mediekulturen. Ingår i *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Carlsson, Ulla, red. Göteborg: Nordicom. s. 9-18.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing.



Grundskolan

- Diaz, P. (2012). *Webben i undervisningen: digitala verktyg och sociala medier för lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dunkels, E. & Lindgren, S. (red.) (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Ny, rev., utg. New York: Palgrave Macmillan.
- Dyson, A. Haas (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Ito, M. (red.) (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Joubert, M & Wishart, J. (2011). Participatory practices: Lessons learnt from two initiatives using digital technologies to build knowledge. I: *CAL 2011*. Manchester, UK.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, Malmö.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2007) "Läsande, skrivande, samtalande". Ingår i *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för Skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen: så skapar vi en relevant skola utifrån Lgr 11*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Effektivt användande av IT i skolan: Analys av internationell forskning* (Rapport 17). Stockholm.
- Nordicom (2013). *Internetbarometern 2012*. Nordicom-Sverige, Göteborgs Universitet.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Diss., Växjö universitet. Växjö: Växjö University Press.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans: om fanfiction och elevers litteraryutveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Grundskolan

- Sandgren, T. & Lindgren, S. (2009). ”Unga deltagarkulturer?”. Ingår i Lindgren (red.) *Ungdomskulturer*. Malmö: Gleerups, s.145-159.
- Skolinspektionen (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9* (Skolinspektionens rapport 2012:10). Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2012:65. (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.
- Svenskarna och internet* (2014). World Internet Institute 2001 -. [Elektronisk resurs]. Gävle: World Internet Institute.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Ungar & medier 2015*. [Elektronisk resurs] Statens medieråd.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.