



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Media Literacy – förutsättningar, hinder och kompetenser

En litteraturstudie om förutsättningar och hinder för elevers utveckling av digitala media literacy-kompetenser

KURS: *Självständigt arbete, 15hp*

PROGRAM: *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6*

FÖRFATTARE: *Josefine Andersson, Per Ström*

HANDLEDARE: *Maria Bybro*

EXAMINATOR: *Anette Almgren White*

TERMIN: *VT17*

SAMMANFATTNING

Josefine Andersson, Per Ström

Media literacy – förutsättningar, hinder och kompetenser – En litteraturstudie om förutsättningar för elevers utveckling av digitala media literacy-kompetenser

Media literacy – prerequisites, obstacles and competences – a literature study about prerequisites for pupils development of digital media literacy competences

Antal sidor: 28

För att fungera i dagens digitala samhälle krävs att individen besitter kompetensen att kunna använda, förhålla sig till samt förstå mediernas funktion. Eftersom skolans uppgift är att utbilda framtidens medborgare behöver skolan utbilda sina elever i att kunna söka, förstå, analysera, utvärdera och skapa olika typer av **media**. Dessa färdigheter kan sammanfattas i begreppet media literacy.

Syftet med denna litteraturstudie är att undersöka och sammanställa vad forskningen visar om hur elever utvecklar digitala media literacy-kompetenser, samt vad i undervisningen som kan främja respektive utgöra hinder för elevernas utveckling av dessa kompetenser. Studien beskriver elevers lärande utifrån pragmatismen och det sociokulturella perspektivets teorier om lärande. Materialet har samlats in genom systematiserade sökningar i vetenskapliga databaser och därefter analyserats och sammanställts. Urvalet består av en doktorsavhandling, en kandidatuppsats, en rapport, tre bokkapitel och sex artiklar.

Resultatet visar att det är flera faktorer som påverkar hur elever utvecklar media literacy-kompetenser, men den i synnerhet största påverkansfaktorn är läraren. Framför allt har läraren en betydande roll för hur, och om, elever utvecklar media literacy. Det ställer krav på att läraren har kunskaper inom media literacy, kan visa ett genuint intresse för området och kan organisera en meningsfull undervisning där eleverna får känna sig delaktiga.

Sökord: media literacy, multimodalitet, technology, education

Innehållsförteckning

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Inledning | 2 |
| 2 | Syfte och frågeställningar | 3 |
| 3 | Bakgrund | 4 |
| 3.1 | Teorier om lärande | 4 |
| 3.2 | Literacy | 4 |
| 3.2.1 | Nya perspektiv på literacy..... | 4 |
| 3.3 | Media literacy och nyckelkompetenser..... | 5 |
| 3.4 | Media literacy i skolan | 6 |
| 3.4.1 | En till en | 7 |
| 4 | Metod | 8 |
| 4.1 | Informationssökning | 8 |
| 4.2 | Urvalskriterier | 8 |
| 4.3 | Materialanalys | 10 |
| 5 | Resultat..... | 11 |
| 5.1 | Läraren som kunskapsförmedlare | 11 |
| 5.1.1 | Lärarens inställning | 11 |
| 5.2 | Samlärande mellan elever | 12 |
| 5.2.1 | Hemmet som lärplats | 12 |
| 5.3 | Meningsfullhet för elever | 13 |
| 5.3.1 | Lära sig genom autentiska texter..... | 13 |
| 5.4 | Förutsättningar eller hinder | 14 |
| 5.4.1 | Undervisningens utformning..... | 14 |
| 5.4.2 | Instruktionernas längd..... | 15 |
| 5.4.3 | Styrdokumentens utformning..... | 16 |
| 5.5 | Tillgång till digitala verktyg | 17 |
| 5.5.1 | Effekter av en till en | 17 |
| 5.5.2 | Negativa effekter av en till en | 18 |
| 6 | Diskussion..... | 19 |
| 6.1 | Metoddiskussion | 19 |
| 6.2 | Resultatdiskussion..... | 20 |
| 6.2.1 | Hur utvecklar eleverna media literacy | 20 |
| 6.2.2 | Läraren som kunskapsförmedlare | 20 |
| 6.2.3 | Samlärande mellan elever | 21 |
| 6.2.4 | Meningsfullhet för eleverna | 21 |
| 6.3 | Förutsättningar eller hinder | 22 |
| 6.3.1 | Undervisningens utformning..... | 22 |
| 6.3.2 | Tillgång till digitala verktyg | 23 |
| 6.3.3 | Resultatets betydelse för lärarprofessionen..... | 24 |
| 6.4 | Avslutning och vidare studier | 25 |
| 7 | Referenslista..... | 26 |
| 8. | Bilagor | |

1 Inledning

Samhället har de senaste åren genomgått stora förändringar och blivit alltmer digitaliserat (Davidsson & Findahl, 2016, s. 9). Sedan år 2000 har Internetstiftelsen i Sverige gett ut rapporten *Svenskarna och internet* där svenskarnas internetvanor kartläggs och i den senaste rapporten konstateras att nästan alla svenskar använder internet samt att andelen hushåll som har en dator har tredubblats sedan år 1995 (Davidsson & Findahl, 2016, s. 9). År 2016 fanns minst en dator i över 90 procent av de svenska hemmen. Samma undersökning konstaterar även att svenskarna numera ägnar en femtedel av sin vakna tid till att vara på nätet (Davidsson & Findahl, 2016, s. 9).

Skolverket (2016a, s. 21) konstaterar att ”vi lever i ett informationssamhälle där vi hela tiden utsätts för budskap av olika slag” och att det därför är viktigt att skolan ger eleverna kunskap kring hur eleverna ska hitta den information som behövs och kunna värdera olika källor. Undervisningen i årskurserna 4-6 i ämnet svenska ska ge eleverna möjlighet att förstå, tolka och urskilja olika budskap från olika medier och texter samt utveckla ett källkritiskt förhållningssätt (Skolverket, 2016b, s. 249-250).

Denna litteraturstudie syftar till att undersöka, sammanställa och presentera vad forskningen visar om hur elever utvecklar digitala media literacy-kompetenser och vad som påverkar denna utveckling. Att vara media literacy-kompetent innebär att förstå mediernas påverkan på demokratin, att få förståelse för medieinnehållet, att snabbt och effektivt kunna skaffa sig tillgång till information, att kritiskt kunna värdera information och att tillämpa olika medieformat, samt att placera innehållet i en sociokulturell kontext.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning diskuterades elevernas kompetenser när det kommer till att kunna använda digitala verktyg för att kunna söka till sig information, utvärdera och analysera informationen och skapa texter, filmer och bilder med digitala verktyg. Vi upplever att det råder en osäkerhet kring hur lärarna förväntas arbeta med hur eleverna ska kunna fungera i ett medierikt samhälle vilket gör denna litteraturstudie relevant för vår kommande yrkesutövning som lärare i årskurserna 4-6.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna litteraturstudie är att undersöka och sammanställa vad forskningen visar om hur elever, genom undervisningen, ges möjlighet till att utveckla digitala kompetenser inom media literacy. Syftet kommer behandlas genom följande frågeställningar:

- Hur utvecklar elever digitala media literacy-kompetenser enligt forskningen?
- Vad visar forskningen om förutsättningar eller hinder för utvecklandet av digitala media literacy-kompetenser i skolans undervisning?

3 Bakgrund

I detta kapitel behandlas teorier om lärande (3.1). Därefter behandlas följande begrepp, som kan ses som centrala i denna litteraturstudie. Begreppen är literacy (3.2), media literacy och nyckelkompetenser (3.3), styrdokumentet (3.4), media literacy i skolan (3.4.1) samt en till en, det vill säga att varje elev har tillgång till ett digitalt verktyg i undervisningen (3.4.2).

3.1 Teorier om lärande

Denna litteraturstudie har den sociokulturella teorin om lärande och pragmatismen som utgångspunkt. Den sociokulturella teorin bygger på teorier om att lärande sker i en aktiv, social miljö (Vygotskij, 1999, s. 73) och att det är i interaktionen med andra människor som individen möter olika sätt att tänka och tillägnar sig kunskaper om sig själv och omvärlden (Säljö, 2011, s. 166). Ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin är mediering, vilket innebär att individen använder sig av olika redskap för att tänka, kommunicera och förstå sin omvärld (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014, s. 298). De medierade redskapen kan vara språkliga, som symboler eller teckensystem, eller materiella vilket ett tangentbord kan vara ett exempel på (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014, s. 299-300). De språkliga och materiella redskapen är beroende av varandra. För att utveckling ska kunna ske och leda till ett resultat behöver individen både kunna reflektera kring det som ska uppnås samtidigt som det krävs praktiska kunskaper för att kunna genomföra uppgiften (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014, s. 301).

Inom pragmatismen betonas skolans betydelse i samhället och den uppgift skolan har i att förbereda eleverna till att fungera i och förstå samhället de är en del av (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014, s. 291). För att den enskilde individen ska ges möjlighet att nå målen med sin utbildning är det en förutsättning om undervisningen baseras på individens egna erfarenheter (Dewey, 2004, s. 218). Varje individs tillägnande av erfarenheter har påverkats och påverkas av dess omgivning, exempelvis genom uppväxt, livsstil och förutsättningar (Dewey, 2004, s. 182).

3.2 Literacy

En mänsklig rättighet är, enligt UNESCO (2005, s. 27) att kunna kommunicera med hjälp av skriftspråket. UNESCO (2005, s. 158) definierar att en människa är literat när hon kan läsa med förståelse och skriva ett kort stycke om sitt vardagsliv. Nilholm och Wengelin (2013, s. 36-37) menar att det är mer komplext än så och att olika kulturer, samhällen eller platser där en person verkar ställer olika krav på människors behärskning av skriftspråket.

Att kunna läsa på ett bra sätt gör att människor kan tolka och jämföra texter samtidigt som de också kan tolka nya idéer (Hobbs, 2010, s. 30-31). Att läsa, menar Hobbs (2010, s. 30-31), är viktigt för att förstå hur ord blir till idéer, att förstå påståenden och argument och för att kunna utforma meddelanden och nå målet att informera, underhålla eller övertala.

3.2.1 Nya perspektiv på literacy

Jewitt (2008, s. 244-245) beskriver hur synen på literacy ändrats över tid och hur definitionen utvidgats i den pedagogiska diskursen. En del av utvidgningen består i att nya perspektiv introducerats: new literacies studies, **multiliteracy** och multimodality. I denna studie berörs främst hur media literacy får plats under begreppet multiliteracies. Multiliteracies sträcker sig

utanför de skrivna och talade formerna (Jewitt, 2008, s. 244-245). Författaren pekar ut två delar som viktiga för att vara literat inom multiliteracies. Den ena delen är den ökade betydelsen av kulturell och språklig mångfald i den globala ekonomin. Jewitt (Jewitt, 2008, s. 244-245) tar också upp hur **multimodala** representationsformer och kommunikation är kopplad till teknologi i synnerhet, även om inte teknologin är en förutsättning. Multiliteracies är ofta starkt förknippad med hur nya teknologier introduceras i undervisningen och kan både ses som ett sätt att göra om gränserna för literacy i dagens globaliserade värld samt som en politisk och social teori för att ändra utbildningars agenda (Jewitt, 2008, s 251).

3.3 Media literacy och nyckelkompetenser

Det är en mänsklig rättighet att fritt uttrycka sina åsikter samt att söka information och dela med sig av tankar och idéer för att utnyttja sin rätt till yttrandefrihet (Svenska FN-förbundet, 2008, s. 7). Att vara medie- och informationskunnig, är en definition av begreppet media literacy (Fogelberg, 2005) och Skolverket (u.å) beskriver uttrycket media literacy som mediekompetens men att media literacy är ett begrepp i förändring. Drotner (2011, s. 36) anser att media literacy skulle kunna definieras som en kunskap att hantera medierande tecken och kunna delta aktivt i samhället som medborgare och som konsument. Framförallt, menar Drotner (2011, s. 36) kommer media literacy-kompetenser vara viktiga för att arbetsmarknaden, för att skaffa sig, behålla och förbättra anställningskompetenser.

Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong och Cheung beskriver i UNESCO:s *Media- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen* (2011, s. 30-34) sju nyckelkompetenser som är grundläggande för media literacy. UNESCOs (Wilson et al., 2011, s. 30-34) beskrivning av nyckelkompetenserna är riktat mot skolan i avsikt att utveckla kompetenser i media literacy bland elever och lärare. Ramverket har tagits fram för att hjälpa skolan att förbereda eleverna för att kunna värdera relevans och trovärdighet i det enorma medieinnehåll som finns (Wilson et al, 2011, s. 11). I UNESCOs (Wilson et al, 2011, s. 30-34) nyckelkompetenser är: (1) att kunna tillägna sig en förståelse för mediernas och informationens betydelse för demokratin, (2) en förståelse för medieinnehållet och dess användning, (3) att snabbt och effektivt kunna få tillgång till information, (4) att kritiskt kunna värdera informationen och informationskällorna, (5) att tillämpa nya och traditionella medieformat, (6) att kunna placera medieinnehållet i sin sociokulturella kontext. För läraren innebär det även att (7) kunna skapa ett intresse hos eleverna för media literacy samt en förmåga att hantera förändringar (Wilson et al, 2011, s. 30-34).

Hobbs (2011, s. 12) har definierat fem kompetenser och menar att dessa kompetenser främjar individens medborgerliga rättigheter och delaktighet i samhället. Hobbs (2011, s. 12) fem kompetenser är (1) Att söka tillgång till information, (2) Att kunna analysera information, (3) Att kunna utvärdera information, (4) att skapa olika sorters texter, som bilder, filmer eller text (5) att dela med sig av olika typer av media till andra.

Hobbs (2011, s. 12) fem kompetenser korrelerar med UNESCO:s (Wilson et al, 2011, s. 30-34) nyckelkompetenser. Det Hobbs (2011, s. 12) beskriver som att söka sig till information kan motsvara nyckelkompetensen att snabbt och effektivt få tillgång till information. Det Hobbs (2011, s. 12) beskriver som att analysera information kan motsvara nyckelkompetensen att ha en förståelse för medieinnehållet. Kompetensen att kunna utvärdera information, som Hobbs

beskriver, skulle kunna motsvara nyckelkompetensen att kritiskt värdera information. De fjärde och femte kompetenserna som Hobbs beskriver är att kunna skapa olika sorters texter och att sedan kunna dela med sig av olika typer av media. Dessa kompetenser kan motsvara nyckelkompetenserna att tillämpa olika medieformat. Det som skiljer Hobbs (2011, s. 12) från UNESCO (Wilson et al, 2011, s. 30-34) är att Hobbs inte tar upp nyckelkompetenserna att förstå mediernas påverkan på demokratin, eller att placera in innehållet i en sociokulturell kontext.

Denna studie utgår ifrån UNESCO:s definition av media literacy och de sju nyckelkompetenserna.

| MIK 7 Nyckelkompetenser <i>(UNESCOs definition)</i> | Media Literacy 5 Kompetenser <i>(Hobbs definition)</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Förstå mediernas påverkan på demokratin ● Förståelse för medieinnehållet ● Snabbt och effektivt kunna få tillgång (söka) ● Kritiskt kunna värdera information ● Tillämpa olika medieformat ● Placera innehållet i en sociokulturell kontext ● Skapa intresse och hantera förändringar | <ul style="list-style-type: none"> ● Skaffa tillgång till information ● Kunna analysera information ● Kunna utvärdera information ● Skapa olika sorters texter ● Kunna dela med sig av olika typer av media |

Tabell 1. Definitioner av media literacy

3.4 Media literacy i skolan

Medier är de traditionella massmedierna; tidningar, radio och TV, men också exempelvis TV-spel, bloggar, reklam, podcasts, filmer och sociala medier (Statens medieråd, 2016).

I syftestexten i kursplanen för svenska (Skolverket, 2016b, s. 222) betonas att eleverna genom undervisningen ska utveckla kunskaper för att kunna formulera egna åsikter och tankar kring texter med hjälp av medier av olika slag. Med text menas inte bara den tryckta texten som finns att läsa i exempelvis böcker eller tidningar utan kan vara "film, interaktiva spel, webbtexter, tv-serier eller teaterföreställningar" (Skolverket, 2016a, s. 17) och "tanken med innehållet här är att eleverna ska få studera hur budskap byggs upp och berättelser drivs framåt i sammansatta uttrycksformer" (Skolverket, 2016a, s. 17).

I kursplanens centrala innehåll i ämnet svenska för årskurs 4-6 (Skolverket, 2016b, s. 224) anges det att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla lässtrategier så att de kan förstå och tolka texter från olika typer av medier för att vidare kunna ”urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. Kompetensen ”att kritiskt kunna värdera informationen och informationskällorna” (Skolverket, 2016a, s. 21) är således en del av svenskämnet. Skolverket konstaterar i kommentarmaterialet till ämnet svenska att ett källkritiskt förhållningssätt är viktigt genom texten: ”för att vara väl rustade inför framtida studier och arbetsliv behöver eleverna också kunskaper om hur man värderar användbarheten hos information som kommer från ett stort antal källor” (Skolverket, 2016a, s. 21).

Enligt kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (2016a, s. 7) är skolans uppgift att förbereda eleverna för ett samhälle i ständig förändring och ge eleverna redskap för att vara delaktiga och uttrycka sig.

3.4.1 En till en

Skolverket (2016c, s. 4) uttrycker att alla barn ska utveckla en adekvat digital kompetens. Med adekvat digital kompetens menar Skolverket (2016c, s. 4) att elevernas digitala kompetens och innovativa förmåga ska stärkas. Eleverna ska också förberedas inför ett arbets- och samhällsliv som blir allt mer teknikorienterat. Skolverket (2016c, s. 4) konstaterar också att en adekvat digital kompetens inte är något statiskt utan förändras över tid i takt med att utvecklingen av teknik och tjänster.

I april år 2016 lade Skolverket (2016c, s. 6) fram sitt svar till regeringen på uppdraget att ta fram en *Nationell strategi för digitaliseringen av skolväsendet*. I redovisningen föreslog Skolverket (2016c, s. 6) att varje elev i grundskolan, årskurs 1-9, skulle ha tillgång till ett personligt digitalt verktyg inom tre år. **En till en**, eller 1:1, betydde från början att varje elev skulle ha en dator. Skolverket (2016c, s. 24) använder begreppet **digitalt verktyg** och exemplifierar med dator eller surfplatta.

4 Metod

I detta kapitel beskrivs inledningsvis hur litteraturstudiens informationsökning har gått till (4.1), sedan följer en presentation av studiens urvalskriterier i en litteraturöversikt (4.2), och slutligen en beskrivning av hur materialet har analyserats (4.3).

4.1 Informationsökning

I den inledande sökningen hittade vi material till studien genom sökningar i databaserna ERIC, Swepub och Google Scholar. Educational Resources Information Center, ERIC, innehåller internationell forskning om pedagogik. Swepub är en databas innehållande vetenskapliga texter publicerade på svenska lärosäten och Google Scholar är en söktjänst från Google som innehåller vetenskapliga publikationer och tidskrifter.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar valdes följande sökord att utgå ifrån: media literacy, multimodalitet, technology samt education. I den inledande sökningen i ERIC användes sökorden media literacy AND technology vilket gav 1251 träffar. Sedan media literacy AND multimo* AND techno* vilket gav 87 träffar. Slutligen användes media literacy and tech* and learn* vilket gav 114 träffar.

Vi fortsatte sedan sökningen i Swepub och använde sökorden media literacy och fick 378 träffar, media literacy AND teach* som gav 128 träffar, samt media literacy AND teach* AND learn* som gav 37 träffar, varav nio var doktorsavhandlingar. Sökningarna gick sedan vidare till Google Scholar där vi provade olika sökcombinationer genom att revidera eller lägga till ord. När vi använde oss av sökorden media literacy AND education fick vi över 1,7 milj. träffar.

Utifrån det material vi hittade genom sökningar i databaserna gjorde vi kedjesökningar genom att titta i de olika publikationernas referenslistor.

Under sökningens gång har vi försökt se vilka forskarnamn som varit återkommande. Ett namn var bland annat Rene Hobbs vilket ledde oss till texten *Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators*. Även James Paul Gee omnämndes vid ett flertal tillfällen där vidare sökningar på namnet gav oss ytterligare material från författaren.

4.2 Urvalskriterier

I vår sökning satte vi följande kriterier för materialet som skulle kunna ingå i studien. Kriterierna för valbara ingående texter var att texten skulle (1) gälla elever i åldrarna 7 till 18. Åldersspannet valdes för att vi bedömde att ämnesområdet inte är begränsat till en viss grupp av elever utan är relevant för alla skolans årskurser. Texterna skulle (2) handla om utvecklandet av media literacy-förmågorna i undervisningen. Texterna skulle (3) ta upp antingen hinder eller förutsättningar för media literacy i skolan. Källorna skulle även vara (4) publicerade mellan år 2000 och år 2016 samt (5) vara peer reviewed. Det slutliga urvalet resulterade i: en doktorsavhandling, en kandidatuppsats gjord inom ramen för ett forskningsprojekt, tre bokkapitel, en rapport och sex artiklar. Studiens urval presenteras nedan i tabell 1. Materialet är ordnat efter utgivningsår med den äldsta publikationen först.

| Titel | Författare | Publikationstyp | Årtal | Land |
|-------|------------|-----------------|-------|------|
|-------|------------|-----------------|-------|------|

| | | | | |
|--|--|--|------|---------|
| <i>What students want to learn about computers</i> | Judith O'Donnel Dooling | Artikel | 2000 | USA |
| <i>How student learn new technologies</i> | Martha Hocutt, Mark Rains, Ronnie Stanford, Vivian H. Wright | Artikel | 2002 | USA |
| <i>Media literacy and learning</i> | Jan Lacina | Artikel | 2005 | USA |
| <i>Learning and games</i> | James Paul Gee | Bokkapitel | 2008 | USA |
| <i>Teaching and Reaching the Millennial Generation Through Media Literacy</i> | David Considine, Julie Horton & Gary Moorman | Artikel | 2009 | USA |
| <i>Educating the Digital Generation. Exploring Media Literacy for the 21st Century.</i> | Ola Erstad | Artikel | 2010 | Norge |
| <i>Den abstrakta tråkigheten- villkor och möjligheter utifrån ungas perspektiv, att relevansgöra digitala medier som en resurs för lärande</i> | Lise-Lotte Hagström & Johanna Miller Phillips | Kandidatuppsats (inom ramarna för forskningsprojektet UNGMODS) | 2011 | Sverige |
| <i>Fan Fiction, Remix Culture, and the Potter Games</i> | Jen Scott Curwood | Bokkapitel | 2013 | USA |
| <i>Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning</i> | James Paul Gee & Elisabeth Hayes | Bokkapitel | 2012 | USA |
| Unos Uno årsrapport 2013 | Åke Grönlund, Annika Andersson & Matilda Wiklund | Rapport | 2013 | Sverige |
| <i>Meningsskapandets möjligheter-multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan</i> | Petra Magnusson | Doktorsavhandling | 2014 | Sverige |
| <i>Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators</i> | Renee Hobbs & Sait Tuzel | Artikel | 2015 | Turkiet |

Tabell 2. Urval

4.3 Materialanalys

I den inledande granskningen av materialet läste vi de olika publikationernas abstracts, syften och sammanfattningar för att få en förståelse för innehållet samt kunna urskilja om publikationerna motsvarade litteraturstudiens urvalskriterier, syfte och frågeställningar. De texter som överensstämde med studiens syfte och frågeställning samt uppfyllde urvalskriterierna valdes ut för att granskas närmare och sammanfattas med egna ord. Denna sammanfattning sammanställdes i en översiktstabell (se bilaga 1) som sedan låg till grund för analysen av materialet. Med översiktstabellen som hjälp kunde likheter och skillnader urskiljas och med utgångspunkt i syfte och frågeställningar formades fem övergripande kategorier som besvarar studiens två frågeställningar (1) hur utvecklar elever digitala media literacy-kompetenser enligt forskningen och (2) vad visar forskningen om förutsättningar eller hinder för utvecklandet av digitala media literacy-kompetenser i skolans undervisning. Dessa fem övergripande kategorier är (1) lärarens roll som kunskapsförmedlare, (2) samlärande mellan elever, (3) meningsfullhet för eleverna, (4) undervisningens utformning och (5) tillgång till digitala verktyg.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras litteraturstudiens resultat. Kapitlet inleds med de tre kategorier som svarar på frågan hur elever utvecklar digitala media literacy-kompetenser. Kapitlet inleds med kategorin (5.1) läraren som kunskapsförmedlare, fortsätter med (5.2) samlärande mellan elever och avslutas med (5.3). meningsfullhet för eleverna.

Kapitlet avslutas med de två kategorier som svarar på frågan vad visar forskningen om förutsättningar eller hinder för utvecklandet av digitala media literacy-kompetenser i skolans undervisning. Dessa kategorier är (5.4.1) undervisningens utformning och (5.5) tillgång till teknik.

5.1 Läraren som kunskapsförmedlare

Resultatet visar att läraren har en viktig roll som kunskapsförmedlare i utvecklandet av nyckelkompetensen att tillämpa olika medieformat. Hocutt, Standford, Wrights och Raines (2002, s. 38) såg att läraren hade en viktig roll för elevernas utvecklande av kompetenser i att använda digitala verktyg under den TV-produktionskurs författarna observerade. Enligt eleverna i studien var lärarnas roll som kunskapsförmedlare av kompetenser kring digitala verktyg betydelsefull för att eleverna skulle ta till sig nya kunskaper om digitala verktyg samt kunna skapa innehåll till TV-produktionen. Av de intervjuade eleverna svarade 88 procent att de lärt sig använda digitala verktyg genom att lyssna och titta på hur läraren gjorde när denne använde dessa verktyg. Läraren var elevernas förstahandskälla för utvecklandet av kompetenser i användandet av digitala verktyg (Hocutt et al. 2002, s. 38).

Att bygga broar mellan det eleverna redan kan och det innehåll eleverna ska tillägna sig är en av lärarens viktigaste uppgifter (Considine, Horton, Moorman, 2009, s. 479). För att kunna fungera som kunskapsförmedlare behöver läraren förstå de attityder och kunskaper generationen den ska undervisa har, för att sedan bygga vidare med ny kunskap utifrån det redan befintliga (Considine, Horton, Moorman, 2009, s. 479). Många elever kommer till skolan med stor erfarenhet av att använda digitala verktyg, men den erfarenheten är ofta knuten till ett visst program eller spel. Den generella datorerfarenhet eleverna bär med sig sedan tidigare gör att lärarna kan undervisa om mer komplexa färdigheter i olika program (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24).

5.1.1 Lärarens inställning

Lärares inställning till vilken av nyckelkompetenserna som anses viktigast har betydelse för hur elevers digitala media literacy-kompetenser utvecklas. Enligt Hobbs och Tuzel (2015, s.18) påverkas elevers utvecklande av digitala media literacy-kompetenser av hur lärare med olika ämnesinriktning identifierar sig. Författarna delar upp lärarna i tre grupper (1) **techies**, (2) **demystifiers** och (3) **tastemakers** (Hobbs & Tuzel, 2015, s.18).

Lärare i information och kommunikationsteknologi identifierar sig som techies. Techies gillar att experimentera med digitala verktyg och ser en stor potential i att använda de verktyg som eleverna använder i vardagslivet. Techies, menar Hobbs och Tuzel (2015, s. 18), är en nyckelperson för att bredda elevernas förståelse för de olika vägar som människor delar information och idéer med andra.

Hobbs och Tuzel (2015, s.18) beskriver hur lärare i ämnena modersmål och bild identifierar sig på olika sätt och kan delas in i två grupper. Vissa av lärarna i ämnena modersmål och bild är demystifiers som vill använda digitala verktyg för att "dra bort skynket" och hjälpa elever se hur olika former av information och kunskap är konstruerade. Att hjälpa elever se hur olika former av information och kunskap är konstruerade lär sig elever genom att tänka kritiskt samt ställa hur- och varför-frågor (Hobbs & Tuzel, 2015, s.18).

Den andra gruppen som lärare i ämnena modersmål och bild identifierar sig med är tastemakers. Hobbs och Tuzel (2015, s. 18) menar att tastemakers vill bredda sina elevers horisonter och hjälpa elever genom att exponera dem för olika sorters texter, idéer, människor och upplevelser, detta för att ge elever en djupare förståelse för historia, kultur och vetenskap (Hobbs & Tuzel, 2015, s.18).

5.2 Samlärande mellan elever

Elever lär sig av varandra genom att dela med sig av genvägar och tips när de använder olika program (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24). Många elever kommer till skolan med stor erfarenhet av att använda digitala verktyg men kunskaperna kan vara knuten till ett visst program eller spel (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24).

Vänner var en viktig källa för elevers utvecklande av kunskaper kring digitala verktyg (2002). Genom intervjuer och observationer Hocutt et al (2002) gjorde av elever som ingick i en TV-produktionskurs visade det sig att 60 procent av eleverna svarade att vännerna var en viktig källa för att lära sig använda nya digitala verktyg. Elever som började hjälpa varandra i grupp blev mer självständiga, kommunicerade bättre och blev mer medvetna om vad de gjorde (Hocutt et al, 2002).

Samarbete individer emellan stärker lärandet samtidigt som det också i interaktionen dem emellan skapas ett innehåll (Gee & Hayes, 2012, s. 25). Lärande genom datorspel sker till följd av att individer tillsammans med hjälp av kommentarer och förslag till varandra, löser problem och är delaktiga i en skapande process. Författarna beskriver ett begrepp de kallar "nurturing affinity spaces" (Gee & Hayes, 2012, s. 25), en gemenskap där individer upplever samhörighet genom att dela en passion och intresse. En sådan gemenskap kan exempelvis vara ett forum på Internet där individer kommunicerar samt delar tankar och idéer med varandra. Individen blir motiverad till att använda datorspel eftersom individen i interaktion med andra människor blir aktiv och delaktig i processen (Gee & Hayes, 2012, s. 25).

5.2.1 Hemmet som lärplats

Elever utvecklar kompetenser i att använda digitala verktyg i tidig ålder och ofta lär sig elever använda digitala verktyg i hemmet, till exempel av sin pappa (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24). I O'Donnell Doolings studie (2000, s. 20-24) svarade ungefär 30 procent av eleverna att de lär sig använda digitala verktyg genom att själv utforska tekniken, samt genom att testa och göra fel. Hocutt et al (2002, s.38) nådde liknande resultat i sin studie där 88 procent av de intervjuade eleverna svarade att de har en dator i hemmet och 35 procent av eleverna sa att de lär sig ny teknologi själva. Att många elever lärde sig använda digitala verktyg i hemmet gjorde att de kom till skolan med stor erfarenhet av att använda digitala verktyg, men samtidigt kunde

den kunskapen vara knuten till ett visst program eller spel (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24).

5.3 Meningsfullhet för eleverna

Erstad (2010, s. 66) beskriver i sin studie ett projektarbete mellan två skolor i Oslo, en skola i den östra delen av staden respektive en skola i den västra förorten. I den ena klassen kom eleverna från familjer med hög socioekonomisk status, medan eleverna i den andra hade olika kulturell bakgrund samt en lägre socioekonomisk status. I projektet fick klasserna i uppgift att producera varsin tidning om de fördomar som fanns kring att leva och bo i den östra respektive den västra delen av staden. Eleverna i klasserna skapade, med hjälp av olika digitala verktyg, en elektronisk tidning per klass där material som samlats in sattes samman. På egen hand delade eleverna in sig i olika redaktionsgrupper som ansvarade för olika kategorier, exempelvis kultur, sport, religion och etik. Erstad (2010, s. 66) beskriver hur eleverna under projektet använde sig av flera olika modaliteter i ett och samma arbete, genom att eleverna på egen hand och i grupp sökte efter information, sammanställde, skapade och producerade ett innehåll utifrån det inhämtade materialet. Observationerna av arbetsprocessen visade att eleverna blev involverade på ett personligt plan och använde sina erfarenheter och upplevelser från det egna vardagslivet samt den gemensamma skolmiljön. Arbetet med projektet innebar fler möjligheter för lärande än den traditionella klassrumsundervisningen, menar Erstad (2010, s. 66) eftersom eleverna blev mer engagerade och det gavs utrymme till reflektion och egna tankar.

En relevant och meningsfull undervisning för eleverna är också något som poängteras av Hocutt et al (2002, s. 39). När undervisningen känns relevant och eleverna upplever att de bidrar till ett projekt, blir eleverna också mer motiverade till att lära sig (Hocutt et al, 2002, s. 39). Författarna observerade elever som gick en TV-produktionskurs och kunde se att när eleverna bidrog till slutprodukten upplevde de undervisningen som relevant och lärde sig de kunskaper som i detta fall var nödvändiga för kursen de gick. Samtidigt som eleverna tillägnade sig kunskaper tillförde de något till klassens TV-sändning oavsett om de skrev, letade bakgrundsfakta, filmade eller skötte studioutrustningen (Hocutt et al, 2002, s. 39). Lärande som sker på ett djupare plan är starkt förknippat med att en individ behöver känna sig delaktig i processen, ha makt att påverka och att det individen gör spelar roll, menar Gee (2008, s. 35). Avsaknaden av delaktighet leder till att individen blir en overksam konsument av redan förutbestämt material, där individen saknar makt att påverka (Gee, 2008, s. 35).

5.3.1 Lära sig genom autentiska texter

Med autentiska texter menas texter som är gjorda för andra sammanhang än undervisning, men som ändå kan fungera i utbildningssyfte då det kan ses som intressant och relevant för eleven.

Upplevelsen av samhörighet och gemensamma intressen gör att människor lär sig på ett djupare plan, menar Gee & Hayes (2012, s. 22) som har observerat datorspelande ungdomar och jämfört hur lärande sker i datorspelens värld med hur elever lär sig i skolan. I dataspelens värld finns en passion och ett intresse för att skapa tillsammans med andra, att söka sig fram till information, att dela med sig av sin kunskap till andra och samtidigt lära sig av vad andra kan (Gee & Hayes, 2012, 25-26).

Att det finns en koppling mellan spel och lärande framhåller även Gee (2008, s. 34). Inom spelens värld tycks elever vara motiverade på ett helt annat sätt än vad de är i skolan. Orsaker till denna skillnad kan vara att i ett spel ses tävling och konkurrens som en social del där man tävlar tillsammans med respektive mot spelare på sin egen nivå. Samarbete och konkurrens är därför nära sammanbundet och integrerat inom spelvärlden, något författaren menar inte går att se i skolan (Gee, 2008, s. 34-35).

För elever kan skolgången handla om att lära sig för lärandet skull, menar Gee och Hayes (2012, 30-31) och detta kan ofta leda till en känsla av tvång samt en avsaknad av passion. När känslan av tvång infinner sig skapas ingen djupare förståelse för innehållet som lärs ut (Gee & Hayes, 2012, s. 31). Autentiska texter bidrar till meningsfullhet och motivation. Curwood (2013, s. 81) beskriver hur unga världen över, på ett engagerat och kreativt sätt, skapar berättelser inom fan fiction, gör filmer och tillverkar musik inspirerat från J.K. Rowlings *Harry Potter* och Susan Collins *The Hunger Games*. Individer producerar på egen hand nya texter och nytt material genom att sätta samman och kombinera delar från något redan befintligt (Curwood, 2013, s. 81) och det färdiga materialet görs sedan tillgängligt för andra att läsa och ta del av via olika forum där skaparna får respons på arbetet de gjort. Dessa forum möjliggör kommunikation mellan individer där kunskap kan utbytas och individerna ges möjlighet att skriva för en bredare publik. Fan fiction gör individen till en engagerad och aktiv producent, istället för att endast vara en passiv konsument (Curwood, 2013, s. 90).

Även Lacina (2005, s. 118-120) förespråkar vikten av en meningsfull undervisning och beskriver en observation av en sjundeklass där eleverna i grupp diskuterade *Tom Sawyer*. Under observationen noterade Lacina (2005, s. 118-120) hur lite intresse eleverna visade för uppgiften och ointresset tolkade författaren som att eleverna hade svårt att relatera till karaktärerna i boken. För att fånga elevers uppmärksamhet kan läraren istället använda sig av populärkultur för att ta upp samma ämnen som behandlas i *Tom Sawyer*. Till exempel skulle TV-serien *The Simpsons* kunna användas i undervisningen eftersom *The Simpsons* är ett program eleverna, troligtvis, känner till (Lacina, 2005, s. 118-120). Lacina (2005, s. 118-120) menar också att elever kan jämföra de politiska och sociala händelser som behandlas i populärkulturen med de som tas upp i klassikerlitteraturen.

5.4 Förutsättningar eller hinder

Nedanstående underrubriker behandlar frågeställningen vad visar forskningen om förutsättningar eller hinder för utvecklandet av digitala media literacy-kompetenser i skolans undervisning?

5.4.1 Undervisningens utformning

Enligt de studerade källorna kan undervisningens utformning utgöra både ett hinder eller en förutsättning för att eleverna ska utveckla digitala media literacy-kompetenser. Sättet lärare formar undervisningen kan utgöra ett hinder för elevers utveckling av digitala media literacy-kompetenser. Hagström och Miller Philips (2011) var kritiska till hur den undervisning de undersökte var utformad och kallar den "en föråldrad design" (2011, s. 38) samt menar att undervisningen inte "relevansgör digitala medier som en resurs för lärande" (2011, s. 38). Istället för att vara kreativa producenter och medansvariga i sitt lärande menar Hagström och

Miller Philips (2011, s. 38) att eleverna blev konsumenter av information som läraren förmedlar när denne ägde ordet i klassrummet.

Organisationen av undervisningen, med läraren som kunskapsförmedlare, hade en funktion innan digitala medier ökade globaliseringen, men den föråldrade designen borde kunna ändras när eleverna har tillgång till internet och digitala verktyg samt vet hur de ska använda dessa verktyg, menar Hagström och Miller Philips (2011, s. 37). I de intervjuer Hagström och Miller Philips (2011, s. 37) gjorde med lärare som lärt sig använda digitala verktyg i vuxen ålder visade det sig att lärarna inte var motståndare till digitala verktyg. Lärarna använde själva digitala verktyg på samma sätt som eleverna på fritiden. I undervisningen användes dock inte digitala verktyg av samma lärare och orsaken till att digitala verktyg inte användes var för att lärarna sade sig sakna tid eller att det var något de inte hann med (Hagström & Miller, 2011, s. 37). Under observationerna av undervisningen kunde Hagström och Miller Philips (2011, s. 37) se hur den föråldrade designen bidrog till något som de kallar för den "abstrakta tråkigheten", vilket innebär en känsla av att skolan är tråkig och där eleverna inte kan precisera varför de känner som de gör. Hagström och Miller Philips (2011, s. 37) beskriver fyra aspekter som kan förklara "den abstrakta tråkigheten". Dessa fyra aspekter är (1) känslan av att skolan är ett tvång, (2) att det finns en avsaknad av meningsskapande i undervisningen, (3) att det finns en avsaknad av delaktighet och (4) att undervisningen inte innehåller tillräckligt kreativa utmaningar (Hagström & Miller, 2011, s. 37).

5.4.2 Instruktionernas längd

O'Donnell Dooling (2000, s. 20-24) beskriver att elever som är uppväxta med den digitala tekniken kan uppleva lärarens instruktioner som för långsamma. Många elever, men inte alla, kommer till skolan med stor erfarenhet av att använda digitala verktyg, men den erfarenheten är ofta knuten till ett visst program eller spel (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24). Den generella datorerfarenhet eleverna bär med sig sedan tidigare kan göra att lärares instruktioner, av vissa, upplevs som för långsamma. I en av de intervjuer O'Donnell Dooling (2000, s. 20-24) gjorde under sin studie av elever i årskurs 4-7, där författaren undersökte hur elever lär sig använda nya digitala verktyg, upplevde en elev i årskurs 6 att lärares instruktioner är för långsamma under gruppgenomgångar. Om en elev inte förstod instruktionerna stannades resten av gruppen upp och övriga elever kunde inte gå vidare förrän den elev som inte förstod instruktionen första gången hade kommit ikapp (O'Donnell Dooling, s. 20-24).

I Unos Unos årsrapport från tar Andersson, Grönlund och Wiklund (2013, s. 13) upp hur snabba genomgångar kan vara en teknikrelaterad källa till stress. I O'Donnell Doolings (2000, s. 20-24) studie upplevde elever att lärarna gick för långsamt fram när ett nytt program skulle läras ut, medan de problem Andersson, Grönlund och Wiklund (2013, s. 13) beskriver rör lärarnas presentationer och genomgångar där undervisningen sker med hjälp av digitala verktyg. Elever upplevde att lärarna gick för snabbt fram när de inte längre behövde skriva på tavlan utan istället kunde lägga upp en färdig text direkt i en powerpointpresentation och en elev kommenterade: "det känns som att man får mindre tid eftersom att lärarna tror att ett arbete skall bli gjort snabbare på datorn. Och så går genomgångarna fort och jag hinner inte anteckna" (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2013, s. 13).

5.4.3 Styrdokumentens utformning

Resultatet visar att styrdokumentens utformning kan utgöra ett hinder för hur digitala media literacy-kompetenser utvecklas. Magnusson (2014, s. 241) menar att det finns en medvetenhet i styrdokumentet, i detta fall *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Gy11, om det författaren kallar nya textvärldar och hur villkoren hela tiden förändras, men att det samtidigt ”saknas en genomtänkt begreppsapparat som är nödvändig för att kunna beskriva och agera utifrån dagens textvärldar” (2014, s. 241) och att styrdokumentet inte är förberedda för multimodalt meningsskapande i den grad författaren anser är önskvärdt. Magnusson (2014, s. 241) menar att det finns formuleringar i dagens styrdokument som möjliggör multimodal tolkning och att det finns öppningar mot en vidgad syn på meningsskapandet, men att dessa tolkningsmöjligheter gör att intentionerna i läroplanen blir oklara. Styrdokumentet ska vara en resurs för lärande men sättet som dagens läroplan är utformad på gör att den inte blir det stöd den är tänkt att vara (Magnusson, 2014, s. 209-242). Som exempel tar Magnusson (2014, s. 209-242) upp att det saknas tydlighet kring användningen av begreppen medier och film.

Film förefaller i styrdokumentet vara en annan kanal än skönlitteraturen för det fiktiva berättandet, och i de förmågor som undervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla anges ‘kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag från olika tider, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier’ (2014, s. 209).

Magnusson (2014, s. 209) menar att formuleringen är ett exempel på hur teckenvärldar och medium blandas ihop och tolkar det som att läroplanens skribenter har velat behandla det fiktiva berättandet utifrån genrer som lyrik, prosa och dramatik och utifrån vilket medium som används, men att detta inte blir klart uttalat (2014, s. 209).

Att styrdokumentens utformning borde förändras och att skönlitteraturens särställning måste problematiseras är ett av resultaten i Magnussons (2014, s. 241) avhandling. Författaren skriver att “skolans meningsskapande arbete bör utgå från en ickehierarkisk och inkluderande syn på teckenvärldar och medier för att bygga en beredskap och flexibilitet för de krav som ett snabbt föränderligt samhälle kräver, nu och i framtiden.” (2014, s. 241). Magnusson (2014, s. 241) argumenterar för att om styrdokumentet hade varit skrivna på ett sätt där ett multimodalt sätt att se på meningsskapande sågs annorlunda och utan hierarkier, då skulle det också innebära en förändring av skönlitteraturens särställning i skolan.

Magnusson (2014, s. 232) menar att det är ett problem att skönlitteraturen har en särställning som text utan att denna särställning problematiseras och menar att skönlitteraturen borde vara en av flera delar i det multimodala meningsskapandet samt att skönlitteraturen inte borde ses som ett meningsskapande som är bättre eller annorlunda än andra uttrycksformer.

5.5 Tillgång till digitala verktyg

För elever som inte hade tillgång till ett digitalt verktyg utanför skolan blev klassrummets undervisning en inkörsport till teknologi, skriver O'Donnell Doolings (2000, s. 20-24). I skolan började dessa elever dessutom mer se datorn som ett redskap snarare än som en

underhållningsmaskin. O'Donnell Dooling (2000, s. 20-24) kom också fram till att om undervisningen om digitala verktyg skulle bli effektiv var tillgång till uppdaterad hård- och mjukvara en förutsättning (O'Donnell Dooling, 2000, s. 20-24).

Hobbs och Tuzel (2015) undersökte hur lärare i Turkiet använder digitala verktyg i sin undervisning. En av forskningsfrågorna som ställdes var hur tillgången till digitala verktyg är i landet och resultatet visar att 87 procent av lärarna hade tillgång till datorbaserade verktyg. (Hobbs och Tuzel, 2015, s. 15). Databaserade verktyg är i Hobbs och Tuzels (2015, s. 15) definition dator, projektor och smart board. Dessa verktyg är de som används mest av de undersökta lärarna. Däremot konstaterar Hobbs och Tuzel (2015, s. 16) också att trots att 40 procent av lärarna har tillgång till mediaproduktionsverktyg, som videokameror, röstinspelare eller smarta telefoner används de sällan används i undervisningen. Färre än tio procent av de som har tillgång till ovan nämnda verktyg använder dem mer än en gång per termin. Av de undersökta lärarna var det endast 3,8 procent som använde digitala verktyg dagligen.

Resultaten från Hobbs och Tuzels (2015, s. 16) studie visar också att tillgången till digitala verktyg beror på vilket ämne läraren undervisar i. Lärare som undervisar i information och kommunikationsteknologi har tillgång till fler verktyg än språklärare eller lärare i samhällsvetenskap (Hobbs & Tuzel, 2015, s. 16).

5.5.1 Effekter av en till en

I Unos Unos årsrapport år 2013 presenterade Andersson, Grönlund och Wiklund (2014) resultatet kring arbetet med 1:1 i skolor i Sverige. Resultatet visade både positiva och negativa effekter från elva skolor som implementerat 1:1. Satsningen på 1:1 hade bidragit till en ökad digital kompetens hos eleverna på vissa skolor i form av att söka information effektivare. Eleverna hade också utvecklat sitt skrivande och att göra presentationer. Enligt lärarnas bedömning hade den digitala kompetensen ökat elevernas förmågor på vissa skolor även om skillnaderna var stora mellan olika skolor. I vissa fall kunde man uppmäta förbättringar i elevernas prestationer, till exempel när det gällde att skriva sig till läsning, bättre läsförmåga och ökad skrivförmåga (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014).

I rapporten (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-22) påpekas att kommunerna behöver se användandet av digitala verktyg i skolan som ett förändringsprojekt för hur undervisning ska bedrivas och inte som ett teknikprojekt. Andersson, Grönlund och Wiklund (2013, s. 9-22) påpekar också att det är viktigt att teknikkostnaderna inte tränger ut personalen och att skolorna dokumenterar och kvalitetssäkrar arbetssätten och sprider dessa till övriga skolor i kommunen. Dessutom behöver verksamhetens (skolans) behov styra teknikanvändningen och teknikköp och kommunen är den absolut viktigaste framgångsfaktorn när det kommer till spridning av innovation, enligt Andersson, Grönlund och Wiklunds (2014, s. 9-22) rapport.

Hur lärarna klarar av att byta ut ensamarbete mot lärarlett enskilt arbete och arbete i grupp är en faktor som påverkar om implementerandet av 1:1 blir framgångsrikt och att resultaten höjs. De skolor där läraren sett störst förbättringar av resultatet, och där eleverna var mest nöjda, var skolor där det förekommer mer grupparbeten och mindre enskilt arbete, menar Andersson, Grönlund och Wiklund (2014, s. 9-22). Enskilt arbete är något som elever klarar olika bra och att det är viktigt att läraren finns till hands och kan stötta elever som fastnar i arbetet. När

lärarna finns till hands ökar kommunikationen mellan elever och lärare till skillnad mot föreläsningundervisning där kommunikationen blir enkelriktad (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-22).

5.5.2 Negativa effekter av en till en

De negativa effekterna av 1:1, menar Andersson, Grönlund & Wiklund (2014, s. 9-18) var ökad arbetsbelastning för lärarna och denna ökade arbetsbelastning upplevdes på alla skolor i projektet. Negativa effekter av 1:1 var också att kostnaderna för digitala verktyg medförde minskade personalresurser och på vissa skolor upplevdes att enskilt välorganiserat arbete ersätts av ensamarbete där eleverna tappat fokus (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-18).

Ytterligare en negativ effekt av 1:1 är elevers användande av sociala medier där elever upplevde att de sociala medierna skapade en stress och distraherade dem från skolarbetet (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-18). I rapporten framkommer att 42 procent av gymnasieeleverna och 28 procent av eleverna i grundskolan tyckte att sociala medier och spel gjorde det svårt för dem att koncentrera sig på skolarbetet och att de sociala medierna var en distraktion i klassrummet (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-18).

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens val av metod och analys av materialet i en metoddiskussion (6.1), sedan följer en resultat diskussion (6.2) som svarar mot studiens syfte och ämnesområde samt relevans för lärarprofessionen.

6.1 Metoddiskussion

I vårt inledande arbete med informationssökningen kunde vi tidigt konstatera att det ämnesområde vi valt att undersöka var stort och brett. Vi upplevde att det fanns forskning gjord kring området och det gjorde att vi tidigt var tvungna att försöka hitta kriterier för att veta på vilket sätt vi skulle kunna göra ett urval. I den inledande sökningen valde vi därför, med tanke på vår framtida lärarprofession, att inrikta oss på forskning som behandlade digitala media literacy-kompetenser och var inriktat mot elever i årskurserna 4-6. Under informationssökningen upplevde vi att det var svårt att avgränsa materialet för just årskurserna 4-6 då mycket av forskningen vi hittade var riktad mot äldre elever, på högstadiet och gymnasiet. Till följd av det valde vi att utöka sökningarna till att behandla elever i åldrarna 7-18 år eftersom vi bedömde att ämnesområdet är relevant för alla skolans årskurser. I den inledande sökningen satte vi även som kriterium att texterna skulle vara publicerade från år 2010 och framåt. I sökningarna vi gjorde kunde vi se att det fanns relevant forskning för oss som var publicerad tidigare än så, vilket ledde till att vi valde att utöka tidsspannet från år 2000 till år 2016. Digital teknik och digitala verktyg utvecklas snabbt och O'Donnel Doolings studie från år 2000 kan tyckas vara en ålderdomlig källa. Vi anser dock att O'Donnel Doolings studie fortfarande är relevant. O'Donnel Doolings (2000, s. 20-24) studie handlar om undervisningsmetoder och hur digitala verktyg tillämpas i undervisningen, och vi upplever att denna forskning fortfarande går att applicera på dagens skola.

I Magnussons (2015) doktorsavhandling har formuleringarna i gymnasiets läroplan undersökts. Man kan argumentera för att gymnasiets läroplan blir irrelevant för oss som blivande lärare i årskurserna 4-6. Vi upplever dock att Magnussons resultat är relevanta i denna studie. Det finns en progressionstanke i skolans läroplaner och för oss som blivande lärare i årskurserna 4-6 kan det finnas ett värde i att veta vad de elever vi ska undervisa förväntas kunna på gymnasiet. Tyvärr har vi inte funnit forskning som undersökt Lgr 11.

En styrka med studien är att det har gjorts forskning kring ämnesområdet de senaste åren. Forskningen har gjorts till följd av den digitala utvecklingens utbredning under framförallt 2000-talet och stora delar av forskningen som bedrivits har haft fokus på skola och utbildning. Material vi hittade innehöll även internationell forskning, då området är aktuellt och relevant i många olika länder.

En svaghet med studien är att vi under arbetets gång har haft vissa svårigheter med att formulera syftet till denna litteraturstudie och att vi valt ett forskningsområde som vi ovan beskrivit som omfattande. Detta har lett till att det under arbetets gång funnits tillfällen då vi har haft svårt att hålla oss inom ramarna för våra forskningsfrågor och urskilja vad som är relevant.

Marc Prenskys artikel *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1* fick stor plats i bakgrundskapitlet i Hagström och Miller Philips (2011) kandidatuppsats *Den abstrakta tråkigheten*. Kandidatuppsatsen ingick även i forskningsprojektet *UNGMODs, Ungas*

multimodala gestaltning – hur digitala medier används för uttryck och reflektion. Inledningsvis upplevde vi att Prenskys text även skulle fylla ett syfte i vår resultatdel. En text som getts stort utrymme i ett bakgrundskapitel till en kandidatuppsats och som i sin tur även ingick i ett forskningsprojekt borde kunna fungera i en litteraturstudie gjord av lärarstudenter? Efter att ha granskat artikeln upptäckte vi att den inte uppfyllde kriteriet för vetenskaplighet då referenser saknades till Prenskys påståenden. Vi sökte efter Prenskys artikel i databasen ERIC, men hittade den inte. Däremot hittade vi flera artiklar som var kritiska till Prensky. Det visade sig att Prenskys idéer om Digital natives och digital immigrants var kontroversiella och att författaren själv delvis backat från teorin om digitalt födda och digitala immigranter.

De texter vi analyserat och bedömt vara relevanta utifrån våra frågeställningar har en del likheter. De flesta av texterna som vår resultatdel bygger på är kvalitativa. Till exempel är Magnussons (2014) doktorsavhandling gjord efter att hon undersökt två olika klasser under en begränsad tid och även Hagströms och Miller Philips (2011) kandidatuppsats, som är en del av forskningsprojektet UNGMODS bygger på observationer och intervjuer i två grupper. Hobbs och Tuzels studie om turkiska lärares attityd till media literacy sticker ut av anledningen att den är kvantitativ.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna litteraturstudie är att undersöka och sammanställa vad forskningen visar om hur elever, genom undervisningen, ges möjlighet till att utveckla digitala kompetenser inom media literacy.

6.2.1 Hur utvecklar eleverna media literacy

Här följer en diskussion om studiens resultat kopplat till frågeställningen hur utvecklar elever digitala media literacy-kompetenser enligt forskningen?

6.2.2 Läraren som kunskapsförmedlare

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla lässtrategier för att kunna tolka och förstå olika typer av texter från olika medier (Skolverket, 2016b, s. 224) och dessutom ska eleverna utveckla ett källkritiskt förhållningssätt ”för att vara väl rustade inför framtida studier och arbetsliv behöver eleverna också kunskaper om hur man värderar användbarheten hos information som kommer från ett stort antal källor” (Skolverket, 2016a, s. 21). Considine, Horton och Moorman (2009, s. 479-480) beskriver lärarens roll när eleverna ska utveckla ett källkritiskt förhållningssätt och menar att läraren har en viktig roll när det handlar om att finnas till hands och ge eleverna verktyg för att kunna analysera och utvärdera texter. Kanske behöver lärare vara det som Hobbs och Tuzel (2015, s. 15-16) kallar för “demystifiers” som “drar bort skynket” och hjälper eleverna att se hur information och kunskap är konstruerat och därmed tränar nyckelkompetensen att kritiskt kunna värdera information? Skolverket (2016a, s. 21) beskriver vikten av källkritik och möjligen är denna kompetens än viktigare i dag än tidigare när nyhetskanalerna på nätet blir fler? Kanske räcker det inte för läraren att bara vara “demystifier”, utan även vara det Hobbs och Tuzel (2015, s. 15-16) benämner som “tastemaker”? De lärare som Hobbs och Tuzel (2015, s. 15-16) definerar som “tastemakers” är lärare som vill bredda sina elevers horisonter och exponera elever för olika sorters texter, idéer, människor och

upplevelser. Detta ska ge elever en djupare förståelse för historia, kultur och vetenskap. ”Tastemaker-lärarna” (Hobbs & Tuzel, s. 15-16) skulle kunna kopplas till elevernas utvecklande av UNESCO:s (Wilson et al, 2011, s. 30-34) nyckelkompetens att förstå mediernas och informationens betydelse för demokratin.

Kommunikationssätten och kommunikationskanalerna är i ständig förändring. Även officiella ämbeten kommunicerar genom att använda alternativa informationskanaler för att sprida sina budskap. Ett exempel på detta är när USA:s president Trump skriver i sociala medier om ”Fake news”, falska nyheter, när andra massmedier inte rapporterar på det sätt han vill. Eftersom en fri och obunden press, med möjligheter att granska makthavare, är viktiga aktörer i demokratiska samhällen upplever vi att det är viktigt att eleverna lär sig tolka information och lär sig skilja på åsikter och fakta. Att anta ett källkritiskt förhållningssätt är en del i det centrala innehållet i kursplanen till ämnet svenska för årskurs 4-6 (Skolverket, 2016b, s.226). Elever ska “jämföra källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt” (Skolverket, 2016b, s. 226).

6.2.3 Samlärande mellan elever

I resultatkapitlet beskrivs hur elever genom datorspel delar gemensamma intressen och kunskaper med andra och därigenom lär sig av andras kunskaper (Gee & Hayes, 2012). Att spela dataspel, eller producera en digital tidning som eleverna i Erstads (2010) studie gjorde kan kopplas till nyckelkompetensen att tillämpa olika medieformat (Wilson et al, 2011, 30-34). Dagens digitala samhälle möjliggör för elever att interagera med varandra via olika typer av medier, där de kan kommunicera med och dela med sig av kunskaper till varandra. Enligt den sociokulturella teorin om lärande sker lärande i interaktion och socialt samspel med andra människor och individen får möta olika tankar och idéer som utmanar det egna tänkandet (Säljö, 2011). Samarbeta och kommunikation elever emellan ger dem möjlighet att tillsammans synliggöra flera olika perspektiv, tankar och idéer och leder dem oftast längre än vad de skulle ha gjort på egen hand. Detta är något som skolan skulle kunna tillvaratas i större utsträckning genom att låta eleverna arbeta tillsammans och utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra.

6.2.4 Meningsfullhet för eleverna

I resultatkapitlet beskrivs hur autentiska texter kan användas i undervisningssammanhang. Att arbeta med autentiska texter genom populärkultur och klassiker blir ett sätt att tolka och analysera olika typer av medier (Lacina, 2005) och då kan nyckelkompetensen att placera innehållet i en sociokulturell kontext (Wilson et al, 2011, s. 3-34) tränas. Autentiska texter är texter som inte är gjorda i undervisningssyfte, vilket innebär att texterna därför skulle kunna vara texter som eleverna möter i vardagslivet. Genom att arbeta med autentiska texter som eleverna känner till förknippas de inte heller lika starkt med de traditionella skolböckerna. För läraren innebär arbetet med autentiska texter i undervisningen en utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och en förståelse för vad de kan och tycker är intressant. Detta kan relateras till pragmatismens teorier om lärande som framhåller att utgångspunkten behöver vara i elevernas erfarenheter för att lärande ska kunna ske (Dewey, 2004).

Under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder har vi upplevt att ett visst sätt att undervisa på kunde fungera bra i en grupp, medan det inte alls fungerade i en annan grupp. I varje skola och i varje klass har alla elever skilda erfarenheter, kunskaper och förutsättningar. Detta innebär att varje individ upplever meningsfullhet i olika grad i undervisningen. Därför anser vi att det är viktigt att undervisningen präglas av variation för att utveckling ska kunna ske, med utgångspunkt i elevers erfarenheter.

6.3 Förutsättningar eller hinder

Här följer en diskussion om studiens resultat kopplat till frågeställningen: Vad visar forskningen om förutsättningar eller hinder för utvecklandet av digitala media literacy-kompetenser i skolans undervisning?

6.3.1 Undervisningens utformning

Resultatet visar att undervisningens utformning har betydelse för elevernas lärande. Vissa elever, som O'Donnell Dooling (2000, s. 20-24) observerade, menade att lärarens instruktioner var alldeles för långsamma, medan eleverna i Unos Unos (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014) årsrapport upplevde genomgångarna som för snabba och stressframkallande. Det finns skillnader i det O'Donnell Dooling (2000) och Andersson, Grönlund och Wiklund (2014) undersökt. O'Donnell Dooling (2000) undersökte hur elever upplevde undervisningen när lärare introducerade och instruerade om nya teknologier medan Andersson, Grönlund och Wiklunds (2014) resultat handlar om hur elever upplevde lärares genomgångar. Eftersom varje elev är unik, och kommer till skolan med olika kunskaper om digitala verktyg, som går att läsa i O'Donnell Doolings (2000) studie, innebär det att eleverna har olika förutsättningar och en variation i förståelse. Utifrån detta resultat kan vi därför se vikten av att undervisningen är varierad för att vara relevant och betydelsefull för alla elever.

Magnusson (2014) beskrev hur styrdokumentet kan vara ett hinder för utvecklandet av media literacy-förmågor. I Magnussons (2014) avhandling ligger fokus på gymnasieskolans kursplan i ämnet svenska. För oss, som blivande lärare i årskurserna 4-6, kan det finnas ett värde i att veta vad som står i gymnasieskolans kursplanen för ämnet svenska eftersom det ska finnas en progression i kursplanerna och de elever vi kommer att undervisa en dag ska studera på gymnasiet. Styrdokumentet är i många fall öppna för tolkning. Magnusson (2014) menar att skönlitteraturen har en särställning i gymnasiets kursplan för ämnet svenska. I kursplanen (Skolverket, 2016b, s. 226) för ämnet svenska i årskurserna 4-6 nämns också skönlitteratur och hur elever ska arbeta med "Berättande texter, och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, drama, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor". Samtidigt tar kursplanen i ämnet svenska för årskurserna 4-6 (Skolverket, 2016b, s. 226) också upp att elever ska arbeta med texter där ord, bild och ljud kombineras och det finns formuleringar om webbtexter och TV-program. Eleverna ska arbeta med flera olika sorters texter, men skönlitteratur är den textform som nämns oftast.

Vi upplever att styrdokumentet är öppna för tolkning och att det är lärares "fantasi" som sätter gränser. Detta tycker vi oss också ha upplevt under den utbildning vi just nu genomför på Jönköping University. Vi har fått lära oss hur man kan använda drama som undervisning

inom svenskämnet för att träna kommunikation eller för att arbeta med skönlitteratur på andra sätt än genom att bara läsa en bok. I bakgrundskapitlet tar vi upp hur Hobbs (2011) menar att det är viktigare än någonsin att lära sig läsa och inte bara för att avkoda, utan även för att kunna tolka, utvärdera och analysera texter och i vår tolkning av kursplanen i ämnet svenska för årskurserna 4-6 hittar vi exempel på digitala media literacy-kompetenser, som att kritiskt kunna värdera information och snabbt och effektivt kunna söka sig till information (Wilson et al., 2011, s. 30-34) finns i syftestexten i kursplanen där Skolverket (2016b, s. 223) skriver att elever ska ges förutsättning att utveckla sin förmåga att ”söka information från olika källor och utvärdera dessa” (Skolverket, 2016b, s. 223).

6.3.2 Tillgång till digitala verktyg

I bakgrundskapitlet beskrivs hur multiliteracies, där media literacy kan sorteras under, ofta associeras med introducering av ny teknologi (Jewitt, 2008, s. 251). Tillgången till digitala verktyg kan vara både en förutsättning eller ett hinder för elevers utvecklande av media literacy. I bakgrunden beskrivs hur Skolverket (2016c, s. 4) föreslagit att alla elever i grundskolan ska ha tillgång till var sitt digitalt verktyg, 1:1, inom tre år. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi både upplevt hur tillgången till digitala verktyg både är bra och mindre bra. På vissa av skolorna hade eleverna varsin surfplatta medan andra skolor körde in vagnar med datorer i klassrummen. Dessa datorer var av äldre modell och mycket av lektionstiden gick åt till att starta upp datorerna och de nödvändiga programmen. Datorerna användes främst till att skriva rent på eller för att göra enklare powerpoint-presentationer. Den digitala media literacy-kompetens som tränades under våra VFU-perioder var kompetensen att snabbt och effektivt kunna söka sig till information. Under den tid VFU:n pågick pratades det till exempel inte om kompetenserna att kritiskt kunna värdera information och informationskällorna eller att tillämpa nya och traditionella medieformat. Ett av O'Donnel Doolings (2000, s. 20-24) resultat visar att det behövde finnas både fungerande hård- och mjukvara för att undervisningen skulle bli effektiv och om de digitala verktygen inte är uppdaterade använder inte lärarna dem i undervisningen och då tränas inte elevers digitala media literacy-kompetenser. För elever blir inte de digitala verktygen de arbetsredskap de borde vara, och om de digitala verktygen inte fungerar som arbetsredskap utvecklar inte elever det som Skolverket (2016c, s. 4) kallar en adekvat digital kompetens som innebär att elever ska förberedas inför ett arbets- och samhällsliv som blir mer teknikorienterat. I de skolor där vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning har de digitala verktygen upplevts mer som ett problem än som ett hjälpmedel bland lärarna. Problemet var framför allt att de digitala verktygens hård- eller mjukvara inte upplevdes vara tillräckligt uppdaterade.

Tillgången till digitala verktyg är näst intill en förutsättning för att utveckla vissa media literacy-förmågor. Det går att tolka bilder eller en film utan ett digitalt verktyg och det går att läsa olika sorters texter, tolka dem och jämföra dem utan att vara uppkopplad mot internet. För att söka sig till information är tillgång till internet och digitala verktyg nästan ett måste. Teknologi är en viktig del för hur man kommunicerar inom multiliteracies (Jewitt, 2008, s. 251). Jewitt (2008, s. 251) beskriver hur kommunikation inom multiliteracies är kopplad till teknologi, även om inte teknologin är en förutsättning.

Den adekvata digitala kompetens Skolverket (2016c, s. 4) uppmärksammar tolkar vi som att skolan behöver vara uppdaterade på den förändring som sker kring massmedierna. Tidningar var tidigare tryckta på papper, TV såg man på TV och radion lyssnade man på via radion. Nu kan man läsa tidningen, se på TV och lyssna på radion i datorn eller i sin smartphone. Sociala medier är bundna till digital teknik och det går att publicera sig själv i realtid på sociala medier som Facebook, Twitter eller Periscope med ett par knapptryckningar. Människor har fått plattformar för att publicera texter, bilder och filmer i och med de sociala mediernas framväxt. UNESCO (Wilson et al, 2011, s. 30-34) beskriver media literacy-kompetensen att tillämpa nya medieformat och för att bli duktig på att producera material och sedan dela med sig till en publik upplever vi att det krävs just det Skolverket (2016c, s. 4) kallar en adekvat digital kompetens.

Att de digitala verktygens hård- och mjukvara är uppdaterade är en förutsättning för att elever ska utveckla digitala media literacy-kompetenser, men samtidigt är det värt att uppmärksamma att det kan finnas problem i skolan trots att de digitala verktygen är uppdaterade. Andersson, Grönlund och Wiklund (2014, s. 9-18) beskriver hur arbetsbelastningen ökat för lärarna till följd av 1:1-projekt och hur kostnaderna för tekniken gjort att personalresurserna minskat. Att införa 1:1 bör inte ses som ett teknikprojekt, utan som ett sätt att förändra sättet att undervisa i skolan (Andersson, Grönlund & Wiklund, 2014, s. 9-18). Att våga se 1:1 som ett förändringsprojekt kommer kanske vara ytterligare en utmaning för skolan framöver?

6.3.3 Resultatets betydelse för lärarprofessionen

Redan innan arbetet med studien började fanns ett intresse av att arbeta med media i undervisningen. Denna litteraturstudie har gett en djupare förståelse för hur arbetet med media literacy och digitala verktyg kan organiseras i skolans undervisning och synliggjort vilka faktorer som kan påverka elevers utveckling av digitala media literacy-kompetenser. Under arbetet med studien har vi börjat reflektera över hur vi själva skulle kunna arbeta med media literacy i undervisningen när yrkeslivet tar vid. Hobbs och Tuzel (2015, s. 7-22) beskrev hur lärare i olika ämnen lägger tonvikt på olika digitala media literacy-kompetenser. Tre av nyckelkompetenserna vill vi lägga tonvikt på i vår kommande undervisning. Dels vill vi arbeta med nyckelkompetenserna att förstå mediernas påverkan på demokratin och att kritiskt kunna värdera information, och dels skulle vi vilja utveckla våra framtida elevers nyckelkompetens i att tillämpa olika medieformat, till exempel på det sätt som Erstad (2010) beskriver, där eleverna arbetar och lär sig tillsammans utifrån sina erfarenheter.

Att inta ett källkritiskt förhållningssätt ska vara en självklarhet. Förra hösten skrev Emanuel Karlsten (2016) en krönika i Göteborgs-Posten där ingressen beskrev att de som aldrig läser en bok är smartare än genomsnittet. Hela ingressen bestod av lögn, men han ville visa hur människor på sociala medier bara läser rubriken och inledningen av texter innan de delar den på sociala medier och att människor skapar sig en åsikt utifrån en summering istället för att försöka se hela bilden. Studien *Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter?* av Gabielkov, Ramachandran, Chaintreau och Leagout (2016), som Karlstens krönika byggde på, visade att många människor delar texter på nätet i dag utan att ha läst dem.

Vårt förhållningssätt som lärare vad gäller intresse, kunskap och organisering av undervisning i media och digital teknik kommer förhoppningsvis, utifrån vårt beskrivna resultat och egna

erfarenheter, spela en viktig roll för elevernas utveckling av digitala media literacy-kompetenser.

6.4 Avslutning och vidare studier

Resultaten av denna litteraturstudie visar att läraren har en viktig roll i elevers utvecklande av digitala media literacy-kompetenser. Läraren är den som ger elever möjlighet att utveckla det Skolverket (2016c, s. 4) kallar en adekvat digital kompetens. Lärare är de som tolkar läroplanen, som Magnusson (2015) beskriver. Lärare är de som utformar undervisningen, som bland annat Hagström och Miller Philips (2011) beskriver. Lärare är också de som lär elever använda digitala verktyg, vilket beskrivs i O'Donnell Doolings studie (2000). För att läraren ska kunna ge eleverna möjligheten att utveckla digitala media literacy-kompetenser krävs tillgång till digitala verktyg som är uppdaterade både vad gäller hård- och mjukvara (O'Donnell Dooling, 2000).

Samtidigt visar studiens resultat att elever också utvecklar digitala media literacy-kompetenser på andra sätt än genom läraren. Elever lär sig av varandra bland annat genom att arbeta i grupp (Erstad, 2010) och genom att arbeta med autentiska texter (Lacina, 2005).

Andersson, Grönlund och Wiklund (2014, s. 9-22) konstaterar att lärare och elever upplever både positiva och negativa effekter av 1:1. Författarna poängterar också att 1:1 bör ses som ett förändringsprojekt och inte som ett teknikprojekt. Förändringsprojektet tolkar vi som att undervisningens utformning bör förändras, men frågan är om detta har skett?

Skolverkets (2016c, s. 4) målsättning är att alla elever ska ges möjlighet att utveckla en adekvat digital kompetens, men under våra VFU-perioder har vi upplevt att det råder en osäkerhet bland lärarna kring hur de ska utveckla denna kompetens hos eleverna. Kanske skulle vidare forskning kunna vara att undersöka hur verksamma lärarna i årskurserna 4-6 ser på sin kompetens när det kommer till digitala media literacy-kompetenser och hur de arbetar med att utveckla digitala media literacy-kompetenser hos elever?

7 Referenslista

Allwood, M. C., & Eriksson, G. E. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, A., Grönlund, Å., & Wiklund, M. (2014). *Unos Uno årsrapport 2013*. Örebro: Örebro Universitet. Hämtad från Sveriges Kommuner och Landsting: <https://skl.se/download/18.46f27fe14750636057118c8/1405946741934/skl-unosuno-arsrapport-2013.pdf>

Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and Reaching the Millennial Generation Through Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 471-481.

Curwood, S. J. (2013). Fan Fiction, Remix Culture, and the Potter Games. I V.E. Frankel. (Red.), *Teaching with Harry Potter*. (s. 81-92). USA: McFarland.

Davidsson, P. & Findahl, O. (2016). *Svenskarna och internet 2016* (Årsrapport). Hämtad från Internetstiftelsen i Sverige: https://www.iis.se/docs/Svenskarna_och_internet_2016.pdf

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. (4:e uppl). Stockholm: Natur och kultur.

Drotner, K. (2011). *Domains of Digital Literacy Learning: Beyond Easy Oppositions*. Paper presented at the Transforming Audiences, Zagreb, Kroatien. Hämtad från http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf

Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation, Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5, 85-102.

Fogelberg, K. (2005). *Media Literacy – En diskussion om medieundervisning*. (Arbetsrapport No. 25). Hämtad från Göteborgs Universitet: http://jmg.gu.se/digitalAssets/1284/1284252_nr25.pdf

Gabielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., & Legout, A. (2016) Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter?. *ACM SIGMETRICS Performance Evaluation Review*, 44, 1, 179-192.
doi: 10.1145/2964791.2901462

Gee, J. P. (2008). Learning and Games. I K. Salen. (Red.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (s. 21-40). USA: Massachusetts.

Gee, J. P. & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I C. Steinkuehler., K. Squire., & S. Barab (Red.), *Games, Learning and Society. Learning and Meaning in the Digital Age* (s. 129-153). USA: Cambridge.

Hagström, L.-L & Miller P. J. (2011). *Den abstrakta tråkigheten: villkor och möjligheter utifrån ungas perspektiv, att relevansgöra digitala medier som en resurs för lärande i skolan*. (Kandidatuppsats, Södertörns högskola, Institutionen för kommunikation medier och IT).

Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. *A Project of the Aspen Institute Communications and Society Program and the John S. and James L. Knight Foundation*.

Hämtad från Aspen Institute: https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/publications/pdfs/000/000/075/original/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy - Connecting culture and classroom*.

Tillgänglig via:

https://books.google.se/books?hl=sv&lr=&id=VB469RDHRhcC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Digital+and+Media+Literacy+-+Connecting+culture+and+classroom&ots=nFNjSyW5rb&sig=hLwO_4v4VcvqtHnUBHkqJd_APeg&redir_esc=y#v=onepage&q=Digital%20and%20Media%20Literacy%20-%20Connecting%20culture%20and%20classroom&f=false

Hobbs, R. & Tuzel, S. (2015) Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48, 7-22. doi:10.1111/bjet.12326

Hocutt, M., Standford, R., Raines, M., & Wright, V. H. (2002). How Students Learn New Technologies. *Electronic journal for the Integration of Technology in Education*, 1 (2) s. 29-42. Hämtad från:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.508.8258&rep=rep1&type=pdf>

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, s. 241-267.

doi: 10.3102/0091732X07310586

Karlsten, E. (2016, 21 oktober). Forskare: Människor som inte läser böcker är smartare. *gp.se*. Hämtad från: <http://www.gp.se>

Lacina, J. (2005). Technology in the Classroom: Media literacy and learning. *Childhood Education*, 82, (2) s. 118-120.

doi: 10.1080/00094056.2006.10521361

Lundgren, P. U., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.). (2014). *Lärande, skola, bildning- Grundbok för lärare* (3. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter: Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Fakulteten för lärande och samhälle).

Nilholm, C., & Wengelin, Å. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Studentlitteratur: Lund.

O'Donnel Dooling, J. (2000). What students want to learn about computers. *Teaching the Information Generation*, 58, 20-24. Hämtad från:

http://www.imoberg.com/files/What_Students_Want_to_Learn_about_Computers_Dooling_J.O..pdf

Segolsson, M. (2011). *Lärandets Hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (Doktorsavhandling, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation).

Skolverket. (2016a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016c). *Nationell strategi för digitaliseringen av skolväsendet*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3621>

Skolverket (u.å). Mediekompetens ett begrepp i förändring. Hämtad 17 maj, 2017 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/it-i-skolan/undervisning/mediekompetens-1.165813>

Sonn Lindell, O. (2014). Mesta möjliga motstånd. *Magasinet Filter*, 39, 56-66.

Statens medieråd. (2016). *Medielandskapets utveckling*. Hämtad 10 februari, 2017, från: <http://statensmedierad.se/larommedier/medierdaochnu/medielandskapetsutveckling.378.html>

Svenska FN-förbundet. (2008). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Bryssel: UNRIC.

Hämtad från:

<http://fn.se/wp-content/uploads/2016/07/Allmanforklaringsomdemanskligarattigheterna.pdf>

Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij- forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell. (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 153-177). Stockholm: Liber.

UNESCO. (2005). *Education for All Global Monitoring Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, Frankrike.

Vygotskij, L. (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, Frankrike.

Bilagor

Bilaga 1

Översikt över analyserad litteratur

| Författare, Titel, Tidskrift, Publikationsår, Land, Databas | Syfte | Design, Urval, Databas | Resultat |
|--|--|---|---|
| Judith O'Donnell Dooling <i>What students want to learn about computers</i> (2000) | Syftet med studien som artikeln byggde på var att undersöka hur elever i årskurs 4-7 såg på datoranvändning, och vilka faktorer som låg bakom denna syn. I studien finns också ett "könsperspektiv" om vilka skillnader som finns mellan flickor och pojkar när det kommer till datoranvändning. | Artikel Artikeln bygger på en doktorsavhandling där O'Donnell Dooling var "inbäddad observatör" på tre skolor som sammanlagt innehöll 1427 elever. Dessutom har 176 lärare svarat på enkätfrågor och nio skoladministratörer. Studien har genomförts både kvalitativt och kvantitativt. | Studien fann att elever lär sig om teknologi genom sociala interaktioner med mer vana användare både utanför i och skolan. Dessutom visade studien att många elever vill lära sig om teknologi på egen hand genom att testa och göra fel. |
| Martha Hocutt, Mark Rains, Ronnie Standford, Vivian H. Wright | I undersökningen studerades hur och från vem high school-elever | Artikel En kvalitativ studie där eleverna i en | Studien visade att läraren var en viktig kunskapsförmedlare av ny |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <i>How student learn new technologies</i> (2002) | lärde sig ny teknologi. | TV-produktionskurs observerades och intervjuades under tre veckor. | teknologi och att eleverna lärde sig av varandra. |
| Jan Lacina <i>Media literacy and learning</i> (2005) USA | Undersöker hur elever tar till sig media literacy i klassrummet. | Artikel Litteraturstudie. | Lacina beskriver bland annat hur man kan använda populärkultur i undervisningen och hur media literacy kan vara ett sätt att lära sig läsa. |
| Ola Erstad <i>Educating the Digital Generation. Exploring Media Literacy for the 21st Century.</i> (2010) Norge | Syftet är att väcka frågor om den framtida utvecklingen av media literacy, användandet av digitala hjälpmedel i undervisningen samt kritiskt betrakta den digitala generationen. | Artikel | Artikeln framhåller vikten av att rusta eleverna med kunskaper så att de kan fungera och förhålla sig till ett digitalt samhälle. |
| James Paul Gee <i>Learning and games</i> (2008) USA | Beskriva hur motivation och känslor i anslutning till datorspel skulle kunna kopplas till lärande. | Bokkapitel | En individ tycks vara mer motiverad i anslutning till datorspel, än till exempelvis lärande i skolan. Detta kan bero på att olika händelser, fenomen eller aspekter värderas olika beroende på om det är i anslutning till spelvärlden eller skolans värld. |
| David Considine, Julie Horton & Gary Moorman <i>Teaching and Reaching the Millennial Generation</i> | Syftet med artikeln är att beskriva hur tonåringar använder och förstår olika media, samt vilken betydelse media literacy | Artikel | Resultatet visar att läraren behöver ha förståelse för hur elever använder och förstår media. Att utgå från eleverna är viktigt för att |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p><i>Through Media Literacy</i> (2009)</p> <p>USA</p> | <p>har i olika lärsammanhang.</p> | | <p>lärande ska kunna ske.</p> |
| <p>Lise-Lotte Hagström & Johanna Miller Phillips</p> <p><i>Den abstrakta tråkigheten- villkor och möjligheter utifrån ungas perspektiv, att relevansgöra digitala medier som en resurs för lärande</i> (2011)</p> <p>Södertörns Högskola</p> | <p>Syftet med uppsatsen var att utifrån ungas perspektiv undersöka hur digitala medier kan relevansgöras och fungera som en resurs för lärande i skolans undervisning.</p> | <p>Kandidatuppsats (inom ramarna för forskningsprojektet UNGMODs)</p> | <p>Resultatet blev att skolan blir en “abstrakt tråkighet” eftersom den inte relevansgör lärande. Eleverna kände sig inte delaktiga, det saknades en kreativitet och eleverna menade att det till största del var betygen som hamnade i fokus.</p> |
| <p>Jen Scott Curwood</p> <p><i>Fan Fiction, Remix Culture, and the Potter Games</i> (2013)</p> <p>USA</p> | <p>Beskriver en etnografisk undersökning kring hur elever lär sig, samt upplever motivation genom att vara delaktiga och känna att det finns ett gemensamt intresse för ett ämne.</p> | <p>Bokkapitel</p> | <p>Genom att elever får arbeta med något de är intresserade av samt också känna att de kan påverka och förändra, kan eleverna ha lättare att känna sig motiverade och delaktiga.</p> |
| <p>James Paul Gee & Elisabeth Hayes</p> <p><i>Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning</i> (2012)</p> <p>USA</p> | <p>Beskriva hur “affinity spaces” kan förklara hur lärande sker i en gemenskap där man är flera som delar ett intresse.</p> | <p>Bokkapitel</p> | <p>Inom “affinity spaces” kan individer mötas på olika plan, oavsett vem man är, samt lära sig av varandra. I interaktion med andra som delar samma intresse utbyter man kunskaper och hjälp varandra. Lärande sker på så sätt genom interaktion med andra människor.</p> |

| | | | |
|--|---|---------------------------------|---|
| <p>Åke Grönlund, Annika Andersson & Matilda Wiklund</p> <p>Unos Uno årsrapport 2013</p> <p>Örebro Universitet</p> | <p>Syftet med forskningsprojektet var att löpande studera och analysera effekterna och resultaten av genomförande av en dator en elev i några kommuner och skolor, ur olika perspektiv; elevers utveckling och lärande, pedagogers roll och arbetsätt, skolledningens styrning och ledning, samt samverkan och relationer mellan skola och hem, allt i syfte att lära av och sprida erfarenheter till varandra och andra.</p> | <p>Rapport</p> | <p>Resultatet visade att det både finns för- och nackdelar med införandet av 1:1.</p> |
| <p>Petra Magnusson</p> <p><i>Meningsskapandets möjligheter- multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan</i> (2014)</p> <p>Malmö Högskola</p> | <p>Avhandlingens syfte var att utifrån multimodal teoribildning och ett multiliteraciesperspektiv undersöka och begreppsliggöra meningsskapandet i skolan.</p> | <p>Doktorsavhandling</p> | <p>Magnussons slutsatser var följande: (1) I multimodal teoribildning finns tillgång till didaktiska verktyg att använda i arbetet med att utveckla elevers meningsskapande utifrån nutidens förutsättningar och villkor. (2) Läsutveckling kan ses som en del av utvecklingsarbetet för meningsskapande i stort. (3) Styrdokumenten bör förändras och bli tydligare samtidigt som skönlitteraturens särställning bör ändras.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Renee Hobbs & Sait Tuzel</p> <p><i>Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators</i> (2015)</p> | <p>Syftet var att undersöka turkiska lärares motivation till digitalt lärande.</p> | <p>Artikel</p> <p>En kvantitativ enkätundersökning med 2820 turkiska utbildare.</p> | <p>Resultatet visade att olika ämneslärare identifierade sig på olika sätt enligt profilerna “techies”, “demystifiers” och “tastemakers”.</p> |
|--|--|--|---|

Bilaga 2

Ordlista

Demystifiers: I det här fallet lärare som “drar bort skynket” för att hjälpa studenter se hur information och kunskap är konstruerade. Detta ska hjälpa elever att ställa hur- och varför-frågor.

Digitala verktyg: Är ett begrepp som beskriver olika typer av tekniska verktyg och redskap som kan användas som hjälpmedel i undervisningen för att förbättra elevernas lärande. Datorer, surfplattor, smarta mobiler, projektorer, appar och olika typer av webbtjänster är några exempel på digitala verktyg.

Literacy: Begreppet ‘Literacy’ innebär förmågan att kunna läsa och skriva olika typer av texter med förståelse och är en viktig förmåga att bemästra som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Media: Olika kanaler som förmedlar information och underhållning.

Media Literacy: Innebär förmågan att kunna hämta information, tolka, analysera, utvärdera och skapa inom olika typer av media.

Multiliteracies: Multiliteracies tar upp två nyckelaspekter av literacy. Dels den språkliga mångfalden och dels de multimodala uttrycksformerna och representationerna. Termen kom till som ett svar på de globala förändringar som skett där det finns fler sätt att kommunicera på, framför allt genom kommunikationsteknologier som internet, multimedia och digitala medier.

Multimodalitet: En kombination av olika medietyper, exempelvis ljud, bild, text och rörliga bilder.

One-to-one: Betyder på svenska en-till-en och innebär att varje elev får tillgång till ett eget digitalt verktyg, vanligtvis en dator eller en iPad, som ett redskap att använda i undervisningens alla ämnen i syfte att nå målen.

Tastemakers: I det här fallet lärare som vill bredda sina elevers horisonter och hjälpa dem genom att exponera eleverna för olika sorters texter, idéer och människor. Detta ska ge eleverna en djupare förståelse för historia, kultur och vetenskap.

Techies: I det här fallet lärare som gillar att experimentera med digitala verktyg och ser en stor potential i att använda de verktyg elever använder i vardagslivet.