



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 poäng
Självständigt arbete i svenska
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Mot en digitaliserad läsundervisning

Critical literacy med digitala verktyg på högstadiet

Josefine Svensson

Kurskod: ÄSVM92
Termin: VT 2020
Handledare: Anders Ohlsson
Examinator: Bibi Jonsson

Abstract

Translated title: Towards a digitalised literacy education – teaching critical literacy with digital tools in secondary school.

In 2017 the Swedish government initiated a digitalisation process of the Swedish education system by revising the curriculums (Lgr11) to emphasise the importance of digital competence. An ambitious commitment at a national level, however leaving the schools with a great question mark regarding how the digitalisation should be implemented in real practice. Drawing on action research from a Swedish compulsory school in year 9, the present study suggests an educational design regarding on *how* digital tools could be incorporated into the context of critical literacy in accordance to a sociocultural approach and the TPACK-framework. Key findings are that digital tools could encourage the process of critical thinking by in particular its ability to operate as a sharing platform which enables students to interact and gain access to a diversity of multiple perspectives from the literature. Further findings also display how digital tools could be used to shed light on the democratic processes within the classroom context. These findings could be seen as a contribution to the continuing assimilation of digital tools at a local school level, for teachers to use in their everyday literacy teaching.

Key words: *digital tools, critical literacy, digital literacy, digitalisation, Lgr11, TPACK*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund	4
3.1 <i>Varför läsa skönlitteratur i skolan?</i>	4
3.1.1 Literacy	5
3.1.2 Critical literacy: förenandet av svenskämnets dubbla uppdrag	5
3.2 <i>Varför digitalisera svenskundervisningen?</i>	7
3.2.1 Digital kompetens	8
3.2.2 Digital literacy	10
3.2.3 Tidigare forskning om digital teknik i skolan	11
4. Teoretiskt ramverk	14
4.1 <i>Didaktiska perspektiv på digitalisering</i>	14
4.1.1 TPACK-ramverket	15
4.1.2 Teknisk ansats i läsundervisningen	16
5. Metod	18
5.1 <i>Design av undervisning</i>	18
5.1.1 Förankring i läroplanen	19
5.1.2 Undervisningsmaterial	20
5.1.3 Planeringen av undervisningen	21
5.2 <i>Utvärdering av undervisning</i>	26
5.3 <i>Tillförlitlighet och forskningsetiska ställningstaganden</i>	26
6. Empiri och analys	28
6.1 <i>Elevernas syn på tekniken i undervisningen</i>	28
6.2 <i>Elevernas praktiska tillämpning av critical literacy</i>	30
6.3 <i>Elevernas metareflectioner</i>	35
7. Sammanfattning och slutdiskussion	43
7.1 <i>En undervisning som främjar elevernas kritiska tänkande</i>	43
7.2 <i>Metareflection som leder till ett ökat demokratiskt handlande</i>	45
7.3 <i>Digital teknik – ett naturligt inslag för eleverna</i>	45
7.4 <i>Vidare forskning</i>	47
Källförteckning	48
Bilaga 1	51
Bilaga 2	52
Bilaga 3	53
Bilaga 4	58

1. Inledning

Regeringen antog 2017 en digitaliseringsstrategi för det svenska skolväsendet i syfte att stärka elevernas digitala kompetens. Beslutet realiserades strax därefter i de reviderade läroplanerna (Lgr11) för att tillskriva digital teknik en naturlig plats i grundskolan och framhäva egenskaperna av digital kompetens i undervisningssammanhangen.

Sett från ett vidare samhällsperspektiv fyller skolans digitalisering även en viktig funktion i skolans demokratiuppdrag. Regeringen formulerar det som att ”digital kompetens i grunden är en demokratifråga” (U2017/04119/S) med ambitionen att på likvärdiga grunder bistå eleverna med redskap för att på ett kreativt sätt använda, förstå och kritiskt förhålla sig till digitala verktyg, samt utveckla förståelsen för den inverkan digitaliseringen har på samhälle och individ (Lgr11). En vid en första anblick löftesrik ambition som dessvärre inte når sin fulla måluppfyllelse i skolverkets senaste uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin (Skolverket 2019b). Där rapporterar myndigheten bland annat att hälften av de tillfrågade lärarna upplever att de själva har ett stort behov av att utveckla sin egen digitala kompetens innan de kan omsätta denna i praktiken (Skolverket 2019b:16).

Vidare skildrar uppföljningen att datortätheten i skolan är hög, där nästan varje elev har tillgång till en egen dator (Skolverket 2019b:2). Problemet verkar därav inte ligga i huruvida skolan kan eller inte kan förse eleverna med digitala resurser utan snarare i hur de digitala resurserna bäst kan integreras i den undervisning som redan bedrivs i skolan idag. Införandet av digitala verktyg leder *per se* inte till ett ökat lärande och på många håll är genomförandet av undervisningen fortfarande lik den traditionella. Med andra ord har de digitala verktygen i mångt och mycket blivit en lösning till att fortsätta arbeta på samma sätt som tidigare, det vill säga enskilt och utan kommunikation men nu med tekniska hjälpmedel (Edvardsson, 2019:37, Genlott 2017, Jfr. Blikstad-Balas 2020).

Digitaliseringen av undervisningen är inte helt okomplicerad och läroplanerna lämnar tämligen ett stort tolkningsutrymme för läraren att fylla i avseende hur undervisningen bäst bör organiseras – vad ska digitaliseras och i vilken utsträckning?

För att vidare undersöka denna fråga har jag avgränsat mig till svenskämnet och i synnerhet till den skönlitterära läsundervisningen, då den ingår i en undervisningstradition som i hög grad fortfarande kännetecknas av en solitär och monologisk kommunikation (Jfr. Skolverket 2012, Jfr. Molloy 2017). Tanken är att med stöd av de digitala verktygen berika läsundervisningen med ett mer socialt och interaktivt stimulerande arbetssätt än tidigare vilket genomförs i en aktionsforskningsstudie där jag undersöker min egen undervisning.

Undervisningen är konstruerad som en förlängning till Gunilla Molloy¹ tidigare arbete med critical literacy (2017), men nu med tekniska hjälpmedel. Där förslår Molloy att läsundervisning som bedrivs i linje med critical literacy kan vara ett betydelsefullt bidrag i förenandet mellan svenskämnets kunskapsuppdrag och demokratiuppdrag och för att vidareutveckla detta synsätt med digitala verktyg har tekniken i undervisningen främst ett kommunikativt syfte i en sociokulturell lärandekontext. Ändamålet har varit att skapa en undervisning där digital teknik och läsundervisning samverkar och tillsammans bidrar till att främja dels kunskapsförmedlingen och dels skolans demokratiuppdrag.

¹ Gunilla Molloy är docent i svenska med didaktisk inriktning med mångårig erfarenhet som undervisande på lärarutbildningen vid Stockholms universitet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur digitala verktyg kan inkorporeras i läsundervisningen inom ramen för en sociokulturell arbetspraxis i svenskämnet. Studien undersöker således inte *att* de digitala verktygen används utan *hur* de digitala verktygen används samt *hur* lärare och elever interagerar med dem i undervisningen. Att-frågan är snarare en förutsättning för studiens genomförande. Frågeställningarna kommer att besvaras genom aktionsforskning i form av ett läsprojekt som bedrivs som en del av elevernas ordinarie undervisning i årskurs 9.

Mina frågeställningar är:

- Hur kan digitala verktyg stötta den sociokulturella arbetspraxisen inom ramen för en undervisning som syftar till att eleverna ska utveckla sin critical literacy?
- Hur kan digitala verktyg synliggöra och understödja det demokratiska handlandet i en klassrumskontext?

3. Bakgrund

3.1 Varför läsa skönlitteratur i skolan?

Skönlitteratur har förmågan att verka som en spegel som genom igenkänning bistår läsaren med värdefulla insikter för att vidare utforska det egna jaget. Förutom sin speglade funktion kan skönlitteraturen också liknas vid ett fönster som genom sina gestaltande visualiseringar låter läsaren träda in i en annan värld och tid (Edvardsson 2019:9). Sammantaget förser skönlitteraturen oss med redskap som inte bara definierar men också omdefinierar vilka vi är, i symbios med en väv komplexa sammansättningar av egna samt våra medmänniskors skilda livsvillkor och föreställningsvärldar. Judith A. Langer, professor vid State University of New York, ringar in denna essens i litteraturläsningen genom att skildra den som ett möte mellan läsaren och texten, där litteraturens förbehållslösa mångfald av tankar och perspektiv ger läsaren möjligheten att förhålla sig till och integrera med sig själv och sin omvärld samtidigt som det kreativa och kritiska tänkande utvecklas (Langer 2017:21f). Om vi bevarar den tanken är det inte överraskande att det återkommande finns klara stöd för litteraturläsningen i läroplanen för grundskolan (Lgr11).

I grundskolans ämnesplan för svenska framgår det tydligt att arbetet med texter i svenska ska ”[ge] eleverna förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr11). Litteraturen ska frambringa mening och förmedla värden till läsaren och på det spåret blir litteraturen även ett betydelsefullt inslag i arbetet med skolans demokratiuppdrag. Litteraturen kan bland annat ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr11) samt framställa och levandegöra ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (Lgr11). Legitimitetsgrunden för litteraturläsningen i skolan sträcker sig således bortom det språkutvecklande syftet, och kolonialiserar även delar i det demokratifrämjande arbetet – som på ett kärnfullt vis kan förmedlas genom skönlitteraturens gestaltande och fiktionära värld (Jfr. Langer 2017, Molloy 2017).

I ett sådant avseende betraktas läsningen som en social praktik, vilket är ett förhållningssätt som uppstått i kölvattnet av den sociokulturella synen på lärande. I en sociokulturell undervisningstradition anses interaktionen i det sociala samspelet central för lärandeprocessen, eftersom det är i den språkliga interaktionens mediering som vi definierar vår subjektivitet och omvärld genom. Att individen är en aktiv deltagare i undervisningens sociala praktiker är därför en förutsättning för lärandet då det är i kommunikationen som vi blir

till som tänkande varelser (Säljö 2014: 232f). Följande avsnitt skildrar en mer genomgående redogörelse för läsundervisningspraktiker som går i linje med den sociokulturella arbetspraxisen och avhandlar *ett* av flera förhållningssätt till skönlitterär läsning i undervisningen.

3.1.1 Literacy

Literacy är en läs- och skrivpraktik som förenar begreppen läsförmåga, läsförståelse och olika textgenrer med ambitionen att vidga samt problematisera vad som bör ingå i elevernas förmåga att kunna läsa och skriva. Molloy, docent i svenska med didaktisk inriktning, beskriver det som att ”literacy handlar om så mycket mer än att knäcka koden. Det innebär också att kunna förstå det sammanhang som texten ingår i, att kunna göra associationer och referenser medan man läser, att kunna tolka texten och se eventuella samband mellan denna text och andra.” (Molloy 2017:40). Literacy innefattar således mer än enbart läsförmågan, det vill säga förmågan att avkoda bokstäver och ord i en typografisk text, och binder samman tanke och text i en socio-kulturell dimension till läs- och skrivpraktiken. Kärnan inbegriper att förstå det man läser men också kunna använda det i olika sammanhang, där den erfarna läsaren besitter en bred repertoar av literacies samt behärskar språket i den språkliga miljö som denna vistas i. Språkmiljöerna är dessutom föränderliga och reproduceras i ett dynamiskt samspel mellan människor, vilket belyser den sociala verksamheten inom praktiken. Att förstå den lästa texten innebär således att förstå den sociala och kulturella kontext som texten formats inom samt sammanhangens variation och föränderlighet (Molloy 2017:41, 43).

3.1.2 Critical literacy: förenandet av svenskämnets dubbla uppdrag

Om literacypraktiken handlar om att texter är produkter av sin sociokulturella språkmiljö så handlar critical literacy om att synliggöra de maktrelationer som finns inbäddade i varje specifikt sammanhang och som konkretiseras genom språket. Därav adderar critical literacy en dimension av kritiskt tänkande till ramen för literacy på bakgrund av att ingen text som uppstått i ett sociokulturellt sammanhang är eller kan vara helt neutral (Molloy 2017:47, Edvardsson et al. 2019:36, Skolverket 2019a).

Critical literacy inbegriper dessutom alla typer av text – inte enbart den tryckta. Detta grundas i att critical literacy inte bör ses som en metod, utan snarare ett förhållningssätt som skildrar relationen mellan makt och språk i alla dess format: det tryckta, visuella såväl som det muntliga. Kärnsyftet vilar på att skildra fler än ett perspektiv genom att dekonstruera texten och undersöka hur både medvetna och tämligen omedvetna värderingar samt förhållningssätt i

texten kan komma att påverka läsarens föreställningar (Molloy 2017:47). Sålunda verkar critical literacy inte som en sorteringsapparat som navigerar läsaren mellan sanna och falska ståndpunkter utan som ett redskap som kan bistå läsaren med flera perspektiv samt ett kritiskt förhållningssätt till det lästa på bakgrund av individens egen föreställningsvärld och livsvillkor (Jfr. Edvardsson et al. 2019:36, Molloy 2017).

Molloy föreslår i *Svenskämnets roll* (2017) att critical literacy kan vara ett betydelsefullt bidrag i sammanförandet av skolans dubbla uppdrag, d.v.s. förenandet av å ena sidan skolans kunskapsuppdrag och å andra sidan skolans demokratiuppdrag. Dubbelheten är genomgående och framträder även i svenskämnet som i gällande läroplan (Lgr11) skildras som både ett kunskapsämne, att kunna läsa och skriva, och ett färdighetsämne, att kunna analysera texter. Med critical literacy kan detta omsättas i praktiken så att undervisningen lär ut ämneskunskaper om det svenska språket på ett sätt som samtidigt stärker elevernas förmåga tänka kritiskt och utvecklas existentiellt som människa och samhällsmedborgare (Molloy 2017:10). Tanken tar avstamp i distinktionen mellan undervisning och lärande, där en omsorgsfullt planerad lektion som regelrätt förhåller sig till kursplanen inte behöver resultera i ett lärande, eftersom lärandet ses som en konsekvens av människors aktiviteter. Lärandet blir med andra ord en interaktiv och social process (Jfr. Hattie 2012), vilket i mångt och mycket ruskar om fundamentet för den skönlitterära läsundervisning som bedrivs inom ramen för svenskämnet idag, då den i långa stycken vilar på en solitär och monologisk tradition där eleverna arbetar självständigt och den kommunikation som äger rum sker främst med läraren (Jfr. Skolverket 2012, Molloy 2017).

Att den skönlitterära undervisningen är så pass angelägen i förenandet för svenskämnets dubbla uppdrag beror på dess förmåga att vara en spegel och ett fönster (se avsnitt 3.1.1) samtidigt som läsningen ökar elevernas ämneskunskaper om skönlitteratur samt de metakognitiva förmågorna i elevernas läsande och skrivande (Jfr. Langer 2017:87, Skolinspektionen 2012:19). På så vis kan skönlitteraturen utgöra en tacksam grund för belysandet av ”människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Lgr11). Men det räcker emellertid inte där, utan vi kan även använda oss av läsundervisningen i andra demokratifrämjande syften. Genom att i enlighet med Molloy (2017) och Säljö (2014) betrakta lärandet som en social praktik, kan även själva *arbetsättet* med skönlitteratur konkretisera det demokratiska handlandet i en verklig klassrumssituation. Molloy beskriver det som att man både kan ”lära sig om demokratiska processer och av demokratiska processer” (Molloy 2017:18) där samtal om det lästa ökar elevernas inflytande och delaktighet samt tränar eleverna i demokratiskt handlande genom exempelvis gruppdiskussioner. Skolverket intar samma position och poängterar att det ”inte [är] tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om

grundläggande demokratiska värderingar. [Utan] undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer” (Lgr11:2). Arbetssättet förväntas visualisera den demokratiska process av vilken eleverna lär sig interagera med sin omvärld, genom att exempelvis tränas i att samtala, visa förståelse och sätta sig in i någon annans perspektiv (Molloy 2017:20).

Att samtala om litteratur i möten med andra inom ramen för critical literacy kan sammanfattningsvis vara *ett* sätt att förena svenskämnets dubbla uppdrag. Synsättet för arbetsprocessen ligger även i linje med Langers forskning gällande undervisningen med skönlitteratur (2017), där Langer belyser värdet av att låta eleverna tillsammans samtala om det lästa i s.k. litterära gemenskaper. Tillämpandet av samtal i bearbetnings- och tolkningsprocessen öppnar upp för den interaktion som tillsammans med innehållet berikar elevernas medvetenhet, förståelse och kritiska tänkande. I dialogen kan eleverna uppträda som både tänkare och deltagare, i vilken de kan utveckla sin demokratiska kompetens och interaktivt stimuleras till nya insikter och möjligheter (Langer 2017:101). Genom att förslagsvis kombinera litterära gemenskaper (Langer 2017) med critical literacy (Molloy 2017) kan läraren i en sociokulturell arbetspraxis integrera kunskapsuppdraget med demokratiuppdraget inom ramen för svenskämnet.

3.2 Varför digitalisera svenskundervisningen?

Den postmoderna omstruktureringen av den offentliga sektorn har införlivat termer som globalisering, kunskapssamhälle, och digitalisering i frågan gällande hur det svenska skolväsendet bäst bör organiseras och styras (Jfr. Godhe, S. Hashemi 2019:46, 54 Wahlström 2017:68). Trenden är inte minst tydlig i den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet som antogs av regeringen 2017 med det övergripande målet att ”Sverige ska vara bäst i världen på att använda digitaliseringens möjligheter” (U2017/04119/S). Ambitionen är vidare att ”det svenska skolväsendet ska vara ledande i att använda digitaliseringens möjligheter på bästa sätt för att uppnå en hög digital kompetens hos barn och elever och för att främja kunskapsutvecklingen och likvärdigheten” (U2017/04119/S).

Vidare utgör regeringens digitaliseringsstrategi endast en beståndsdel av en mer omfattande digitalisering på EU-nivå, då den bygger på Europaparlamentets åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. De åtta nyckelkompetenserna inkluderar: kommunikation på modersmålet, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, digital kompetens, lära att lära, social och medborglig kompetens, initiativförmåga och företaganda och kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Tillsammans verkar kompetenserna som ett europeiskt ramverk för

de färdigheter som bör ingå i det livslånga lärandet och ”som alla individer behöver för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning” (2006/962/EG).

De åtta nyckelkompetenserna förväntas genomsyra utbildningssystemet i respektive medlemsstat. Den digitala nyckelkompetensen konkretiseras i Sveriges nationella styrsystem dels genom den förutnämnda digitaliseringsstrategin, dels i de reviderade läroplanerna (2018) som betonar vikten av digitalisering, digital teknik och digital kompetens i skolväsendet:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur digitaliseringen påverkar individen och samhällets utveckling. Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik. De ska även ges möjlighet att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information. Utbildningen ska därigenom ge eleverna förutsättningar att utveckla digital kompetens [...]. (Lgr11:3)

Anspråken på en ökad digitalisering är således tydliga och framgår även explicit i syftet för ämnet svenska genom att ” [e]leverna ska ges möjligheter att kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter” i den undervisning som bedrivs inom ramen för svenskämnet (Lgr11:12). Men trots de skarpa direktiven visade granskningen *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9* (Skolinspektionen 2012) att digital teknik inte användes i läsundervisningen i någon större omfattning i de undersökta skolorna. Digitala medier var ävenledes underrepresenterade vid de tillfällen som eleverna på något vis arbetade med att läsa och förstå texter (Skolinspektionen 2012:23). Därav finns det än så länge ett avstånd mellan undervisningen i realiteten och den önskade målbilden av en digital skolmiljö, vilket även fler kvalitetsgranskningar i andra skolämnen vittnar om (Jfr. Skolinspektionen 2019).

3.2.1 Digital kompetens

Det är tämligen svårt att ringa in den centrala begreppsliga kärnan i *digital kompetens*, då synen på digital kompetens samt den digitala teknikens användningsområde i skolan har förändrats över tid (Godhe, S. Hashemi 2019:60, Edvardsson et al. 2019:27). Världens förändringstakt är snabb och inom utbildning används ofta digital kompetens samt digital teknik som generella begrepp som kan inkludera allt från användningen av komplexa programvaror till mer gripbara klassrumsredskap. Begreppen är situerade vilket innebär att samma utrustning kan komma att kallas för olika saker, t.ex. lärplatta, datorplatta eller surfplatta beroende på föremålets pedagogiska syfte i det specifika sammanhanget. Kontexten är därför central för hur vi använder begreppen (Skolverket 2017:3).

Skolverket har mot bakgrund av regeringens digitaliseringsstrategi (2017) definierat digital kompetens utifrån fyra grundområden:

- Att kunna förstå hur digitaliseringen påverkar samhället och individen.
- Att kunna använda och förstå digitala verktyg och medier.
- Att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik.
- Att kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt med användning av digital teknik.

(Skolverket, 2017:10)

Den första aspekten, att förstå digitaliseringens påverkan på samhället, handlar om att ge eleverna förutsättningarna att förstå hur digitaliseringen och de förändringar den för med sig kan komma att påverka samhället och individen, men också hur de som enskilda individer tvärtom kan komma att påverka samhället. ”Digitalisering förväntas vara den enskilt starkaste förändringsfaktorn i samhället fram till 2025 [...] och 65 % av dagens elever förmodas arbeta med yrken som inte ens existerar idag” (Genlott 2017:1). Av den anledningen är det viktigt att eleverna har förståelse för hur den digitala utvecklingen kan komma att påverka fundamentet för ”arbetsliv, arbetsmarknad, infrastruktur, attityder och värderingar, vilket i praktiken innebär förändrade sätt att kommunicera, utföra tjänster och utnyttja offentlig service” (Skolverket, 2017:10) så att de är förberedda för den digitala värld som de kommer att leva och verka inom.

Den andra aspekten, att använda och förstå digitala verktyg och medier, inbegriper en mer praktiskt förankrad förståelse för hur de digitala verktygen kan användas i realiteten. Förståelsen för relationen mellan den specifika tekniken, sammanhanget och syftet är avgörande för teknikens pedagogiska fruktbarhet och genom att systematiskt arbeta med tekniken i undervisningen utvecklar eleverna sin förmåga och kunskap i att kunna använda digitala verktyg och förstå deras mest gynnsamma tillämpningsområde (Skolverket, 2017:11).

Den tredje aspekten, att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt, bygger på att den digitala tekniken tillgängliggör omfattande mängder information, vilket ställer höga krav på den enskilde individen och dennas förmåga att kritiskt ta del av informationsflödena. I korta drag innebär detta att eleven behärskar och kan kontrollera information istället för tvärtom (Skolverket, 2017:11).

Den fjärde aspekten, att lösa problem och omsätta idéer i handling, inbegriper den problemlösande och innovativa effekt som digital teknik kan frambringe: ”Ett lösningsinriktat förhållningssätt utvecklas genom att stimulera kreativitet, nyfikenhet och självförtroende” (Skolverket, 2017:12). I en praktisk klassrumssituation kan det handla om att förverkliga egna idéer i undervisningen med hjälp av den digitala tekniken och således lösa problem och påverka

allt från mindre problem på gräsrotsnivå till mer allomfattande samhällsproblem (Skolverket, 2017:11).

3.2.2 Digital literacy

Inte helt oväntat har det på senare tid vuxit fram en digital gren inom literacy-praktiken som benämns *digital literacy*. Med anledning av att denna studie ämnar modifiera läsundervisningspraktiken med stöd av digitala medier är det adekvat att aktualisera begreppet.

Likt literacy är digital literacy en praktik som är kopplad till innehållets specifika situation, vilket kräver att läsaren inte enbart förstår det denna läser utan också kan applicera det på olika sammanhang samt ha förståelse för hur sammanhangens variation och föränderlighet påverkar innehållet. Idag har nästan varje elev i grundskolan tillgång till en dator eller datorplatta i undervisningen (en dator per elev) vilket skapar förutsättningar för en ny typ av lärande (Skolverket 2019b:2). Övergången från ”skriftbaserad informationsförmedling till en utpräglad multimodal informationshantering” (Selander, Kress 2017:30) innebär i mångt och mycket att skolan ställs inför ett paradigmskifte i hur undervisningen ska organiseras då de flesta elever numera läser och skriver under digitala premisser och där verktyg som datorer, surfplattor, kameror, mobiltelefoner och smartboards allt mer blivit en del av den dagliga undervisningen (Jfr. Nemeth et al. 2018, Kjällander 2014, Kress 2003). Således försöker digital literacy att inkorporera en digital dimension i literacy-praktiken vilket inbegriper förmågan ”att på ett komplicerat sätt navigera i hypertexter, fylla i sökrutrum, använda och tolka flera modaliteter” (Nemeth et al. 2018:3). Undervisningen blir multimodal genom att språket inom ramen för digital literacy erkänns i flera olika modaliteter där det talade och skrivna ordet betraktas som ett utav flera olika uttryckssätt (Godhe 2014:143).

Ur multimodalt perspektiv har det talade och skrivna ordet inte längre monopol på det kommunikativa utbytet. Istället anses kommunikationen bestå av teckenvärldar (eng. 'modes') som är mer eller mindre framträdande i olika sammanhang (Kress 2003:35, Selander, Kress 2017:26). Det kan röra sig om ”ljud, gester och rörelsemönster, linjer och punkter, ytor och färgskalor som kan bli såväl skrivtecken som matematiska tecken och musikalisk notation, teckningar målningar och film osv. Dessa kan också kombineras på olika sätt i tryckta böcker och tidskrifter, radio och tv eller digitala medier” (Selander, Kress 2017:26). Kärnan i den multimodala kommunikationen ligger inte i själva *formen* för uttryckssättet utan i *meningsskapandet*. Genom användandet av olika modaliteter kan eleven skapa mening och betydelse i aktiviteten och därigenom kommunicera innehållet genom t.ex. rörlig bild och ljud istället för via skrift. De modala resurserna betraktas i den multimodala teoribildningen som

likvärdiga i bemärkelsen att den ena modaliteten inte anses ha större potential än den andre och således är eleverna fria att skapa mening och uttrycka sig med de modaliteter som finns till deras förfogande (Edvardsson et al. 2019:48)

3.2.3 Tidigare forskning om digital teknik i skolan

Marte Blikstad-Balas och Kirsti Klette, professorer vid Oslo universitet, presenterade tidigare i år (2020) en omfattande granskning av *i vilken grad och till vilket syfte* lärare använder sig av digital teknik i undervisningen. I studien observerades systematiskt 178 videoinspelade lektioner från 47 norska klassrum, varav mängden inspelningar gör studien till den främsta av sitt slag i norra Europa (Blikstad-Balas, Klette 2020:56,58). Av samma anledning är resultatet synnerligen angeläget för det utbildningsvetenskapliga fältet, då den deskriptivt förmedlar hur lärare och elever interagerar med teknik i sin dagliga undervisning samt vilka digitala läs- och skrivpraktiker som tillämpas i klassrummet. Ett till synes självfallet perspektiv i relation till Norges höga anspråk på en ökad digital skola, men som fram tills nu tämligen utelämnats då fokus istället riktats mot undersökningar gällande tillgänglighet och användning av digital teknik (Blikstad-Balas, Klette 2020:55f).

Studien fastställer att faktorer som tillgänglighet och åtkomst till digital teknik inte är nog för en faktisk implementering av teknik i skolan eftersom den digitala kompetensen först ökar när läraren inkorporerar tekniken i den dagliga undervisningen på ett kärnfullt vis. Den undervisning som dokumenterades var på många sätt monologisk och transmissiv, det vill säga att undervisningen kännetecknades av en kommunikation från lärare till elev där eleverna agerade som passiva mottagare snarare än aktiva deltagare i kunskapsöverförandet. Exempelvis användes ”digitala interaktiva tavlor” på samma sätt som traditionella analoga skrivtavlor med distinktionen att digitala tavlor förmedlade kunskap via PowerPoints och analoga tavlor via skrift. Undervisningen sig åt visuellt – digitalt kontra analogt – medan funktionen för verktygen och metoden för kunskapsöverföringen var detsamma (Blikstad-Balas, Klette 2020:61). Det framgick även i resultatet att när eleverna väl nyttjade digital teknik, så var användningen ofta förankrad i individuellt skrivande som skedde i individuella inlämningsuppgifter. Ett konstaterande som bidrog till föreställningen om att eleverna inte interaktivt utmanades av tekniken i tillräckligt stor utsträckning i de undersökta skolorna (Blikstad-Balas, Klette 2020:63). Den huvudsakliga slutsatsen i Blikstad-Balas och Klettes undersökning är det inte räcker med målmedvetna styrdokument och ratificerade digitaliseringsbeslut på nationell nivå, utan att fokus måste riktas till hur den digitala tekniken pedagogiskt implementeras på den lokala skolnivån (Blikstad-Balas, Klette 2020).

Inga liknande storskaliga vetenskapliga studier har genomförts i den svenska skolkontexten och ännu saknas det systematisk forskning som behandlar digitala verktyg i läsundervisningen så som den skildras i den svenska läroplanen. Jenny Edvardsson, universitetsadjunkt i svenska, har författat en konkret handbok i praktisk tillämpning av digitala verktyg i läsundervisningen (2019). Boken bygger på beprövad erfarenhet och fungerar som en betydelsefull vägledning för verksamma lärare som söker råd i hur de kan digitalisera sin undervisning, men den vilar inte på en vetenskaplig grund. För att hitta sådana studier anknutna till läsning eller literacy behöver vi söka oss bortom det svenska forskningsfältet, vilket vittnar om behovet för den typen av forskning. I synnerhet då Sverige i likhet med Norge bedriver en ambitiös och resolut digitaliseringspolitik.

Digital literacy är ett tämligen nytt fenomen i skolvärlden och Ola Erstad, professor vid Oslo universitet, skapar i sin artikel *Educating the Digital Generation* (2015) fem olika dimensioner som representerar vad undervisningen i *digital literacy* bör inbegripa baserat på den forskning som bedrivits inom området. Den första, grundläggande färdighet, mäter elevens förmåga att utföra specifika sysslor via exempelvis en dator eller internet. Problemet med denna typ av undervisningsfokus är att teknologin är i ständig förändring, varav en standardiserad undervisning samt prövning av kunskaper är svår att upprätta (Erstad, 2015:98). Den andra, mediaanalys, behandlar kunskap om teknologin i sig själv. Det vill säga om mediets historia, olika genrer och makt kopplat till informationsmedel. Den tredje, riktar fokus mot hur teknologin förändrar fundamentet för kärnan och överföringen av kunskapen, som när miniräknaren introducerades och förändrade strukturen för matematikundervisningen. På samma sätt kan teknologin förändra läs- och skrivpraktiken samt hur undervisningen kring detta bäst organiseras. Den fjärde, lärstrategier, handlar om med hjälp av digitala verktyg utveckla strategier för sitt eget lärande och den femte, digital kultur, inbegriper att lära sig att leva och verka i ett informations- och kunskapssamhälle präglad av digital teknik (Erstad 2015).

Erstads artikel (2015) framställer att inte finns en enhetlig konsensus inom forskningen gällande *digital literacy* – varken när det kommer till praktisk tillämpning eller syfte. Avslutningsvis belyser han därför vikten av att den framtida forskningen leder till en ömsesidig förståelse och tydlig definition av de kompetenser som 2000-talets undervisning ämnar förmedla och stärka hos den digitala generationen (Erstad 2015:100).

I en annan del av världen, i Kanada och Australien, har forskarna Joanne O'Mara och Linda Laidlaw utforskat den digitala teknikens möjligheter och utmaningar i literacyundervisningen. Undersökningsresultatet pekade på att i synnerhet barn med särskilda behov gynnades av att arbeta med digitala verktyg som ett komplement i läs- och

skrivundervisningen, eftersom medierna erbjöd ett alternativt meningsskapande arbetssätt i relation till den traditionella läs- och skrivundervisningen (O'Mara, Laidlaw 2015). Liknande resultat skildras i en artikel skriven av Price-Dennis et al. (2015) som bygger på en studie om hur digitala verktyg och olika modaliteter utgör nya möjligheter för elever med särskilda behov. Båda artiklar betonar möjligheterna med digital teknik för elevernas delaktighet och utvecklande av förmågor som innovativt och kritiskt tänkande, men också de utmaningarna som digitala medel fortfarande möter i skolan idag. Studierna visar på att många lärare fortfarande ställer sig kritiska till tekniken på bakgrund av oron att tekniken skulle åsidosätta andra typer av färdigheter, som exempelvis skrivmotoriken. Att lärarna på ett eller annat sätt inte ställer sig bakom tekniken eller inte innehar förståelsen samt den digitala kompetensen som krävs för att undervisa effektivt i ett teknikfyllt klassrum är en återkommande tendens i samtlig presenterad forskning (Blikstad-Balas, Klette 2020, Erstad 2015, O'Mara, Laidlaw 2015, Price-Dennis et al. 2015). Detta vittnar om ett klimat där lärarna emellertid inte inkluderats i digitaliseringsprocessen av skolan, samt att det ännu återstår mycket arbete innan målbilden av den digitala skolan blir en verklighet.

4. Teoretiskt ramverk

4.1 Didaktiska perspektiv på digitalisering

Införandet av digitala verktyg i skolan leder inte per automatik till ett ökat lärande. Trots att nästan varje elev på grundskolan har tillgång till en dator eller datorplatta (Skolverket 2019b:2) så är genomförandet av undervisningen i hög grad fortfarande likt den traditionella undervisning som bedrevs innan digitaliseringen påverkade skolvärlden (Jfr. Blikstad-Balas, Klette 2020). Edvardsson beskriver det som att ”läraren tillhandahåller material, eleverna behandlar materialet steg för steg och slutligen genomförs ett prov där de lyckas eller misslyckas – det vill säga till stora delar samma pedagogik som tidigare men nu med tekniska hjälpmedel” (Edvardsson 2019:37). Ett fundamentalt fel i utbildningssystemet då dagens högstadiel elever ingår i den generation som historiskt sett är den första att växa upp med digital teknik så som datorer, mobiltelefoner och internet, vilket sätter sin prägel på elevernas inlärningsmönster (Prensky 2001:1, Turner 2015). Problemet ligger inte i huruvida eleverna behärskar eller inte behärskar tekniken *per se*, utan snarare i hur lärarna som organiserar undervisningen bemästrar tekniken och är införstådda i dess användningsområden (Jfr. Blikstad-Balas, Klette 2020). I Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin rapporterar myndigheten att hälften av de tillfrågade lärarna har ett stort behov av att utveckla sin egen digitala kompetens innan de kan omsätta denna i sin undervisning (Skolverket 2019b:16), vilket är fullt begripligt då lärarna tillhör en äldre generation och har vuxit upp i en tid där digital kompetens inte värderades som ett nödvändigt kunnande (Prensky 2001:2).

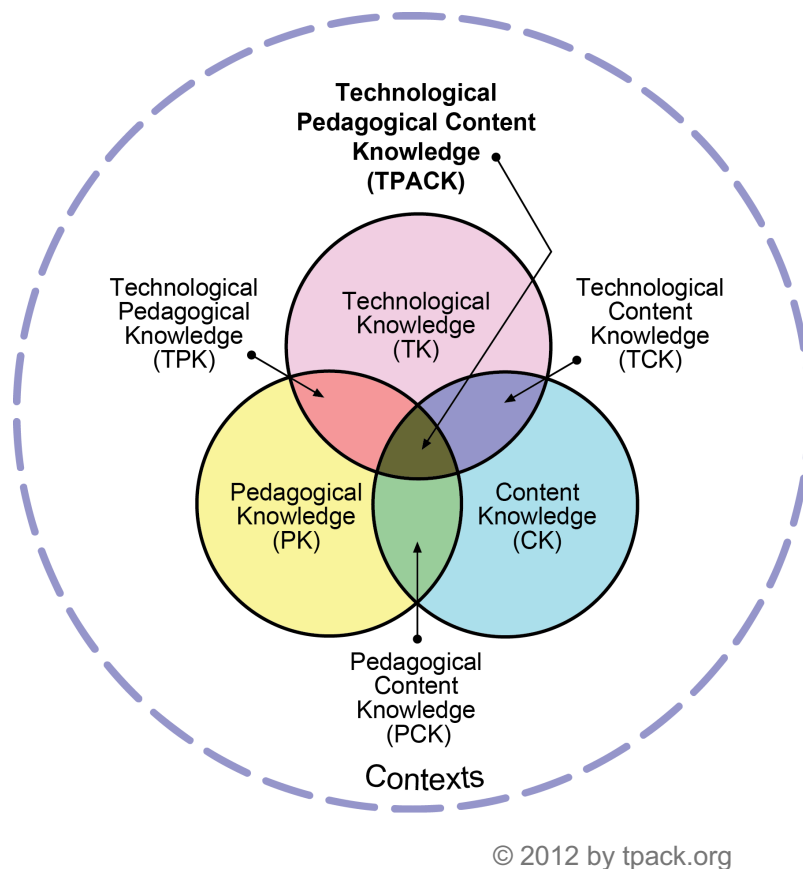
Även Skolinspektionen delar denna bild och larmar om att integrerandet av digital teknik inom undervisningen är undermålig (Jfr. Skolinspektionen 2012, Skolinspektionen 2019). Därtill rapporterar Genlott och Grönlund (Genlott 2017:7) att teknik som används som ett komplement och inte integrerat i pedagogiken rentav leder till försämrade inlärningsresultat än den traditionella undervisningen utan teknik. Med andra ord behöver den digitala tekniken användas klokt för att främja lärandet och med denna vetskap i bagaget ställer jag då frågan hur undervisningen med digitala verktyg bör organiseras i praktiken för att tillföra ett mervärde i det pedagogiska sammanhanget?

I mångt och mycket är det didaktiska värdet i de digitala verktygen kontextbundet och det finns än så länge ingen universell idé om hur undervisningen bäst bör digitaliseras (Glimstedt et al. 2019:7). För att teoretiskt avgränsa mig kommer jag inledningsvis ta avstamp

i TPACK-ramverket (Technological Pedagogical Content Knowledge) för att slutligen landa i Glimstedts et als. (2019) förslag på teknisk ansats i ett lässtimulerande sammanhang.

4.1.1 TPACK-ramverket

TPACK är en produkt av digitaliseringens frammarsch i samhället i allmänhet och i skolan i synnerhet. Ramverket utgör en didaktisk utgångspunkt för de kompetenser en lärare bör behärska för att kunna undervisa i en teknikfylld miljö. TPACK är en vidareutveckling på Shulmans (1986) ursprungliga PCK-ramverk (Pedagogical Content Knowledge) som aktualiserade komplexiteten i läraruppdraget. Shulman ringade in hur lärarens kunskapsbas inbegrep dels den faktiska ämneskunskapen, dels den pedagogiska kompetensen som odelbart existerade i ett dynamiskt samspel. Först när de två färdigheterna förenades kunde läraren uppnå "Pedagogical Content Knowledge" och på samma sätt verkar TPACK, som dessutom adderar en teknologisk dimension till originalmodellen (Willermark 2018a:39ff, Willermark 2018b, Jfr. Kohler, Mishra 2009).



I TPACK är lärarens ämneskunskap och pedagogiska skicklighet inte tillräckligt för en effektiv kunskapsförmedling, utan samtliga moment i undervisningen ska även genomsyras av teknik. Kärnkomponenterna teknik, pedagogik och ämnesinnehåll utgör sammanlagt undervisningens tre separata kunskapsdomäner, men som är beroende av varandra då lärandesituationerna är som mest verksamma i mötena mellan komponenterna. Skärningspunkterna i venndiagrammet symboliserar dessa möten och det är centralt att läraren innehar förståelsen för relationerna mellan kunskapsdomänerna samt hur de effektivt kan integreras i de olika lärandesammanhangen (Willermark 2018a:39ff, Willermark 2018b, Jfr. Kohler, Mishra 2009).

Kontexterna för undervisningen är situerade och befinner sig ständigt i förändring, vilket den streckade yttercirkeln representerar. Detta betyder att kunskapsdomänerna är föränderliga simultant som de är bundna till det tempo-spatiala sammanhang de existerar i. I somliga klassrum utgörs den rådande tekniken av en penna och i andra klassrum utgörs tekniken av interaktiva skrivtavlor och iPads. Samtidigt fortsätter nya forskningsrön och förhållningssätt att ideligen utmana idén om vad som definierar god kunskap och pedagogik, i en värld där inget klassrum är det andra likt, varken i elevsammansättning, resurser eller behov. Sammantaget är det därför svårt att skapa en undervisningsdesign som är universellt gångbar och TPACK erbjuder oss emellertid inte heller en praktisk lösning. Däremot aktualiserar TPACK en situerad och adaptiv lära om hur teknik, pedagogik och ämnesinnehåll samverkar i nuets digitala klassrum (Jfr. Willermark 2018a, 2018b, Kohler, Mishra 2009).

4.1.2 Teknisk ansats i läsundervisningen

Digitala verktyg har inget lässtimulerande egenvärde i undervisningssammanhang utan blir betydelsefulla först när deras syfte och funktion blir en del av den pedagogiska praktiken (Glimstedt et al. 2019:6). Av den anledningen finns det ingen allmängiltig metod för en läsundervisning med digitala verktyg (Glimstedt et al. 2019:7) eftersom den digitala tekniken kan främja men också stjälpa undervisningen om fel teknik används i fel undervisningskontext.

Vid planeringen av undervisningen behöver läraren därför inleda med att bestämma syftet för lektionen. Ska eleverna läsa en digital text? Skapa sig större förståelse för innehållet med hjälp av multimodala medier? Dela med sig av sina tankar av det lästa i kollaborativa processer? Det finns en uppsjö digitala hjälpmedel som gagnar olika lärandesituationer, men precis som analoga hjälpmedel är de begränsade till specifika tillämpningsområden. Att som lärare känna till teknikens användning blir därför essentiellt vid organiseringen av undervisningen, och Glimstedt et al. (2019) har tagit fram två ansatser som kan intas vid tillämpningen av digitala verktyg i läsundervisningen: den teknikcentrerade- och lässtimulerande ansatsen.

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

Källa: Glimstedt et al 2019:6

I en teknikcentrerad undervisning står tekniken i fokus och eleverna får skapa sig en ökad förståelse för tekniken genom att på ett konstruktivt sätt lära sig använda den. Används de digitala verktygen istället i ett lässtimulerande syfte så är tekniken underordnad undervisningens innehåll och mål (Glimstedt et al. 2019:6), och tekniken verkar främst som ett redskap som understödjer ändamålet för läsningen i undervisningsprocessen genom exempelvis digital textbearbetning eller delaplattformar där eleverna kan utbyta sina tankar.

Med hänsyn till studiens syfte kommer jag att avgränsa mig till användningen av digital teknik inom den lässtimulanscentrerade ansatsen, som på olika sätt stödjer eleverna till att kollaborativt organisera sitt eget lärande med ändamålet att bearbeta den lästa texten i läsundervisningen.

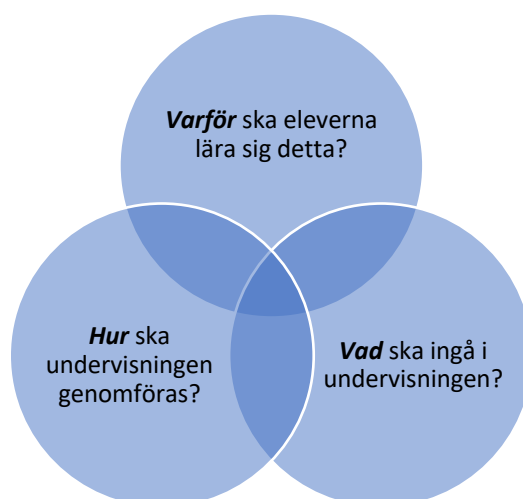
5. Metod

Studien genomfördes i enlighet med principerna för aktionsforskning och bestod av en serie lektioner där insamlingen av material skedde under lektionstid, samt i en utvärdering där eleverna retrospektivt fick samtala om den utförda undervisningen i grupper. Ansatsen i aktionsforskningen möjliggjorde en länk mellan presenterad teori (se avsnitt 3 och 4) och det undersökta fysiska klassrummet, där min närhet som forskare i relation till praxisfältet var central. I studien omsattes och prövades mina idéer både som forskare och verksam lärare, vilket möjliggjorde för uppgifterna att integreras i autentiska undervisningsscenarion.

Ändamålet för aktionsforskningen var att dels genom forskning skapa en ökad förståelse för det studerade området, dels ha en direkt inverkan på samma område och bana väg för vidare handling och förändring (Jfr. Christoffersen, Johannessen 2015:133). Aktionsforskningen avsåg i detta fall att fungera som en inkörsport till en praktikförändring då den genomförda studien uppstått i kölvattnet av ett identifierat problem – att den svenskundervisning som bedrivs i samtidens skola inte extraherar den digitala teknikens fullgoda potential (Jfr. Skolverket 2012, Skolverket 2019, Edvardsson 2019, Skolverket 2019b).

5.1 Design av undervisning

Designen av undervisningen formades utefter TPACK (se avsnitt 4.1.1), den lässtimulanscentrerade ansatsen (se avsnitt 4.1.2) samt de tre didaktiska grundfrågorna. Frågorna syftar till att konkretisera och förena undervisnings- och inlärningsteori med en faktisk undervisningspraktik (Wahlström 2017:131).



Frågorna verkar som ett ramverk som läraren kan förhålla sig till vid planeringen av undervisningen. I detta avseende betraktas frågorna som en överlappande helhet, där de således

inte kan frigöras från varandra (Jfr. Molloy 2017:33). Samtliga delar av genomförandet av undervisningen för studien genomtyrades systematiskt av frågorna.

5.1.1 Förankring i läroplanen

I studien undersökte jag en serie lektioner där digital teknik inkorporerats i arbetet med skönlitterär läsning. Frågan varför detta över huvud taget är relevant kan besvaras med hänvisning till den reviderade läroplanen (Lgr11, 2018) där regeringen beslutade om att skolan skulle bli mer digitaliserad. Studien var ett försök att implementera dessa direktiv i praktiken, inom ramen för svenskämnet med stöd utifrån följande formuleringar ur Lgr11: ”Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik [...] Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan använda såväl digitala som andra verktyg och medier för kunskapsökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande” (Lgr11:3,7).

Mer ämnesspecifikt var lektionsinnehållet i undervisningen konstruerat efter följande innehåll i ämnesplanen för svenska: ”Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra. Eleverna ska ges möjligheter att kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter” (Lgr11:1). Ämnesplanen lyfter dels vikten av att bearbeta texten under kooperativa arbetsformer, dels betydelsen av kommunikationen och att denna genomförs i en digital miljö. Samtliga företeelser behandlades under de lektionstillfällen där eleverna gavs tillfälle att arbeta med texten vilket beskrivs mer utförligt i avsnitt 6.1.3.

Under resterande undervisningstid ägnade eleverna sig åt att enskilt läsa ett skönlitterärt verk vilket tillsammans med den gemensamma textbearbetningen vidare motiveras med hänvisning till följande skrivning:

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen [...] I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden [...] Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att [...] utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften (Lgr11:1).

Skönlitteraturen i undervisningssammanhanget bidrog med det stoff som genom systematiska diskussioner och samtal elever emellan skulle ge dem förutsättningarna att utveckla den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. Genom skönlitteraturen kan eleverna utforska det

egna jaget för att i en senare analys förstå och tolka texterna, vilket i sin tur stärker eleverna i sitt intellektuella, kritiska och kreativa tänkande (Langer, 2017:17, 23).

För att i synnerhet stödja den kritiska textbearbetningen var övningarna i lektionsserien utformade i enlighet med *critical literacy* med fokus på att synliggöra medvetna och dolda perspektiv, budskap och sammanhang i texten som på olika sätt påverkar läsaren. Arbetssättet vilar på en sociokulturell praktik som följer Molloys (2017) förslag på hur *critical literacy* kan förena svenskämnets undervisning med skolans demokratiuppdrag genom att samtala om litteraturen under former som gestaltar och tränar eleverna i demokratiskt handlande. I ett klassrum kan detta utformas som en gruppdiskussion där eleverna övas i att interagera och utbyta tankar med varandra på demokratiska grunder – både innehållsmässigt och handlingsmässigt. Således behandlade övningarna även följande formuleringar från läroplanen:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på [...] Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla [...] Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Lgr11:1f)

Sammanfattningsvis hade lektionsserien tre huvudsakliga fokusområden, samtliga kopplade till läroplanen. Undervisningen syftade för det första till att inkorporera digitala verktyg i arbetet med skönlitteratur för att främja digitaliseringen av svenskämnet. Skönlitteraturen ämnade för det andra utveckla elevernas förståelse för det egna jaget och sin omvärld och arbetssättet var för det tredje utformat efter Molloys (2017) förslag på hur *critical literacy* kan införliva det demokratiska tänkandet och handlandet i svenskundervisningen.

5.1.2 Undervisningsmaterial

Eleverna arbetade med skönlitteratur i ett läsprojekt, där de dels läste en skönlitterär bok, dels bearbetade den lästa texten med stöd av digitala verktyg. För att kunna genomföra undervisningen behövde varje elev ha tillgång till ett exemplar av den bok som lästes, i detta fall *Stjärnlösa nätter* (Asaad 2011). I boken fick vi följa den unga mannen Amår som var uppväxt i en kurdisk familj i Sverige. Amår åkte tillsammans med sin far ner till Kurdistan för att besöka sin släkt och väl på plats upptäckte Amår att det egentliga syftet med resan var att han skulle gifta sig med sin kusin. För Amår som var uppvuxen i Sverige stred släktens beslut

mot hans egna värderingar och boken tog återkommande upp omdebatterade frågor som aktualiserade identitet, kulturkrockar och makt. Genom boken fick eleverna följa och ta del av hederskulturen från insidan och genom ögonen på en man.

Under övningarna i projektet hade eleverna en dator och en smartphone till sitt förfogande. Följaktligen bedrevs undervisningen i ett klassrum som var utrustat med en storbildsskärm/projektor, högtalare och internetuppkoppling där samtliga resurser var fundamentala för att undervisningen skulle kunna bedrivas i enlighet med lektionsupplägget (se bilaga 2 och 3) i en digital miljö.

Valet av bok föll på *Stjärnlösa nätter* på grund av att bokens innehåll lämpade sig väldigt väl för ändamålet med arbetet i critical literacy, då boken behandlade olika typer av maktförhållanden som förekom i kultur, tradition, familjeliv och samhälle. Verkets skildringar knyter an till samtida orättvisor och aktuella omdebatterade frågor där eleverna i läsningen gavs möjlighet att ta ställning men också sammanlänka innehållet till sina egna livsvillkor och identiteter. Verket vann dessutom Teskedordens bokpris 2011. Denna ideella organisation har som mål är att sprida ”en ökad medvetenhet om rasism, diskriminering, demokrati och rättigheter för att aktivt agera för mångfald” (Teskedorden 2019), vilket understryker bokens relevans ytterligare.

Bokens stoff uppfyllde en så pass viktig funktion i arbetet med critical literacy eftersom läspraktiken inbegriper mer än elevernas förmåga att avkoda och förstå den lästa texten i en strävan att medvetandegöra maktrelationerna som återfinns i språket (se avsnitt 3.1.2). *Stjärnlösa nätter* tar upp en problematik som eleverna skulle tolka och förhålla sig till på bakgrund av sina tidigare erfarenheter, vilket följaktligen möjliggjorde för en unik förståelse och läsoplevelse för varje enskild elev (Jfr Molloy 2017:30).

5.1.3 Planeringen av undervisningen

Läsprojektet pågick under sex veckor i en klass på 21 elever i årskurs 9. Projektet var en del av den ordinarie undervisningen där samtliga uppgifter och övningar under arbetets gång utgjorde elevernas bedömningsunderlag. Forskningen bedrevs därav i en autentisk miljö där eleverna sedan tidigare var mycket vana dator- och teknikanvändare. Detta antagande grundade jag bland annat på att deras undervisning på många sätt redan genomsyrades av digital teknik, då eleverna hade haft tillgång till en egen skoldator under högstadietiden samt att skolan var ansluten till en digital lärplattform som organiserade elevernas studier i samtliga ämnen. Utöver detta hade jag som lärare tidigare arbetat mycket med att integrera digitala verktyg i undervisningen, och den

teknik som användes vid tillfället för studien var därför inte främmande för varken mig eller eleverna.

Undervisningstiden för projektet var fördelad på två lektioner i veckan, x 60 minuter. Eleverna hade dessutom en workshop i svenska en gång i veckan, x 60 min läsning. Workshopen var obligatorisk och lärarledd av en ämneslärare i svenska, där antingen jag eller en kollega närvarade.

Under tiden jag utförde läsprojektet växlade eleverna mellan att läsa, delta i övningar och arbeta i grupp. Läsningen bedrevs enskilt medan själva textbearbetningen genomfördes i olika gruppkonstellationer. Därav *arbetade* eleverna sällan enskilt med texten, och det enda undantaget var när de fick föra egna anteckningar om det lästa i läsprotokollet. Övningarna och uppgifterna skulle under läsprojektets gång huvudsakligen organisera eleverna i olika läsgemenskaper där interaktionen ämnade hjälpa dem att nå nya insikter. Genom att de parvis, gruppvis och slutligen klassvis fick samtala om litteraturen i möten med andra (Jfr. Langer 2017, Molloy 2017).

Projektet innehöll tre huvudsakliga övningar/uppgifter: ett gemensamt läsprotokoll, ett boksamtal och en radiointervju (se bilaga 2). Med anledning av undersökningens begränsade omfång dokumenterades och utvärderades enbart de två första övningarna, men den avslutande uppgiften presenteras likväl i planeringen (se bilaga 2 och 3) då jag anser att den är viktig för helhetsförståelsen eftersom övningarna kompletterar och bygger på varandra.

I radiointervjun, som var den avslutande uppgiften (se bilaga 3), fick eleverna skapa en intervju och anta olika roller baserade på karaktärerna i boken och utifrån gemensamma nämnare diskutera en rad frågor. En utmanande uppgift där rollspelet hade avsikten att berika eleverna med förståelse för andra individers livsvillkor genom att de betraktade världen utifrån karaktärernas ögon. För att integrera digitala verktyg och göra uppgiften mer autentisk spelade eleverna avslutningsvis in radiointervjun. De digitala verktygen möjliggjorde att samtalen kunde sparas och spridas och det vore slöseri att inte dra nytta av den funktionen för att vidga den läsargemenskap som eleverna skapat i sin radiointervju. Genom att låta andra elever ta del av och lyssna på inspelningen kan samtalsutbytet öka då ”lyssnare utgör en betydande del i en läsargemenskap” (Glimstedt et al. 2019:12). Därför spelades slutligen radiointervjuerna upp i klassrummet för att låta eleverna vidga sina läsargemenskaper (Jfr. Langer 2017).

Läsprotokoll och digital teknik

Huvudsyftet med läsprojektet var att eleverna på ett konstruktivt sätt skulle utveckla sitt kritiska förhållningssätt till den lästa texten med *critical literacy*. Att utveckla det kritiska tänkandet är en återkommande förmåga i läroplanen för grundskolan (Lgr11) och för att kunna inta en sådan position i relation till det lästa behöver läsaren först skapa sig en mening ur texten, varvid skrivandet tillsammans med läsandet och diskuterandet är de tre grundpelare som utgör stommen för meningsskapandet (Langer 2017:217f). För att integrera samtliga element i en uppgift fick eleverna föra läsprotokoll, där dokumentationen dessutom kunde hjälpa dem att hålla koll på sina tankar och följa deras föränderlighet under läsningens gång (Langer 2017:217f).

I skapandet av läsprotokollet hämtade jag inspiration av Jenny Edvardssons design för digitala läsprotokoll (Edvardsson 2019:38) och kompletterade den med egna rubriker utifrån Langers undervisningsstrategi för kritisk textbearbetning. Där beskriver Langer hur läraren kan stötta eleven i att utforska texten med hjälp av objektifierade ämnen, teman, perspektiv med mera (2017:152, Jfr. 2017:41f). De teman som jag valde från verket *Stjärnlösa nätter* för eleverna att uppmärksamma var: kvinnoyn, relationer, kultur, heder, könsroller och makt. Jag benämnde dem som teman eftersom jag ville att eleverna skulle använda dem som stödpunkter för att ta fram flera olika perspektiv, från olika karaktärer, traditioner och länder i boken och systematiskt bygga på kolumnerna alltefter läsningens gång.

Läsprotokoll

Titel: Stjärnlösa nätter _____ Författare: Arkan Asaad _____

Kvinnosyn	Relationer	Kultur	Heder	Könsroller	Makt

Läsprotokollet konstruerades med slutuppgiften i åtanke (se bilaga 3) för att redan tidigt i läsprocessen lyfta att det fanns flera olika synsätt till samma företeelser (Jfr. Molloy 2017:47).

Först arbetade eleverna med läsprotokollet enskilt, där de digitalt via sin dator fyllde i stödnoteringar under läsningen i ett textdokument i Google Drive. Under lektion 4 (se bilaga 2 och 3) placerades eleverna i grupper om två och jämförde samt diskuterade sina läsprotokoll. Därefter ombads de att tillsammans välja ut 2 punkter i vardera kolumn och klistra in dem i ett gemensamt klassdokument i Google Drive (se bilaga 3 och 4). Samma dokument visades sedan på en storskärm i klassrummet, för att eleverna smidigt skulle kunna följa dokumentet i realtid

under den kommande klassrumsdiskussionen. Strukturen för arbetsgången följde EPA-metoden som står för *enskilt, par, alla* för att kooperativt stödja eleverna i sina resonemang och uppmuntra dem till att agera som resurser i varandras lärande (Jfr. Ekborg et al. 2016).

I uppgiften avsåg den digitala tekniken utgöra en plattform för eleverna att enskilt följa upp och sortera sina tankar under läsprocessen, simultant som den möjliggjorde ett gemensamt utrymme för eleverna att snabbt och enkelt dela sina tankar via. Tanken bakom delaplattformen grundade sig i Langers läsargemenskaper (Langer 2017), och hade för avsikt att låta eleverna tillsammans samtala om de individuella upplevelserna under tiden som de gavs möjligheten att erhålla en mångfald av perspektiv och tankar, och på den vägen skapa en läsargemenskap kring texten (Jfr. Glimstedt et al. 2019:12, Langer 2017:100).

Boksamtal och digital teknik

Att samtala om det lästa är en bärande tanke i detta arbete. Ansatsen vilar på en vetenskaplig grund eftersom ”[e]n mängd forskningsstudier visar att genomtänkta textsamtal främjar kritisk granskning samt skapar engagemang hos eleverna (t.ex. Molloy, 2007; Westlund, 2013; Chambers, 2011)” (Glimstedt et al 2019:9). Även i denna övning var det centrala syftet att tillsammans dekonstruera det lästa för att vidare undersöka underliggande värderingar och maktstrukturer som finns inbäddade i texten – från flera olika synvinklar.

Eleverna hade fram tills nu samtalat om *Stjärnlösa nätter* i par samt i helklass och för att variera formen fick de i denna övning samtala i grupper om fyra. Inledningsvis fick de i helklass se på ett klipp på Youtube där författaren Arkan Asaad gästade programmet *Miniatyr* (2013). Där delade han bland annat med sig av sitt personliga syfte med verket och hur tanken om att skriva en bok växte fram. Avsikten med filmklippet var att inkorporera en multimodal informationskälla, där de olika modaliteterna – film och tryckt text – fick samspela och komplettera varandra. Filmklippet skulle ge eleverna möjlighet att på digitala premisser träda in bakom kulisserna till boken och förstå dess upphov och villkor. Därav verkade klippet som ett typ av metaperspektiv till romanen som tydligt förankrade det skönlitterära stoffet i komplexa nutida samhällsfrågor.

Under boksamtalet tilldelades eleverna frågor som jag på förhand konstruerat. Frågorna (se nedan) formulerades utifrån det Arkan nämnt i filmklippet och som boken skildrat.

Frågor till boksamtal

1. Diskutera utifrån det ni hört i programmet vad ni tror att Arkans syfte med boken är. Försök att motivera och koppla era svar till både författaren, boken och samhället.
2. På vilket sätt har Arkans egen historia och livsvillkor kommit att påverka boken?
3. Vems perspektiv är boken skriven ur? Vad betyder det att boken är skriven ur detta perspektivet? Finns det några dolda budskap? Försök att koppla till både individ- och samhällsnivå.
4. Vilka orättvisor skildrar boken? Vilka konsekvenser kan boken ha för läsaren? Försök att koppla till både individ- och samhällsnivå.
5. Arkan säger vid ett tillfälle att mötet med hans släkt var som att stiga in i en värld som han inte kände till. Diskutera hur den världen skilde sig från världen hemma i Sverige. Ge exempel från boken.
6. Därefter fortsätter Arkan med att mötet med slakten också var en stor lycka, vad tror ni han menar med det? Försök att lyfta exempel utifrån boken.

Svaren dokumenterades genom att eleverna fick spela in samtalet via en mobiltelefon eller dator. Med hjälp av digital teknik kunde jag som lärare röra mig mellan grupperna i klassrummet under samtalstillfället utan att jag gick miste om elevernas enskilda underlag, då jag retrospektivt kunde återvända till samtalet via ljudfilen.

Övningen var särskilt framtagen för att vid undervisningstillfället sammanföra svenskämnets dubbla uppdrag, dvs. kunskaps- och demokratiuppdraget. Likt föregående uppgift bearbetade eleverna kollektivt texten i gemensamma diskussioner. Men i denna uppgift gick vi steget längre och här spelade den digitala tekniken en viktig roll. Efter att boksamtalet var genomfört fick eleverna lyssna på den inspelade versionen (fortfarande i samma gruppkonstellationer som tidigare) där de tillsammans utvärderade samtalet utefter punkterna nedan.

Utvärdering av boksamtal

1. Hur fördelades samtalstiden under boksamtalet? Vad hade ni kunnat göra annorlunda till nästa gång?
2. Hur var det att lyssna på de andras tankar? Vad kan man lära sig av det?
3. Formulera avslutningsvis några tankar kring gruppens och er enskilda insats och vad ni tar mer er från idag till nästa gång ni deltar i ett samtal.

Syftet var att explicitgöra elevernas enskilda men också sammantagna demokratiska handlande i en metarefleksion kring utförandet. På så sätt skulle tekniken göra det möjligt för eleverna att medvetandegöra sitt eget handlande i relation till andra, för att tillsammans med självutvärderingen formativt stötta eleverna i att vidare utveckla sin förmåga i att aktivt samtala, lyssna och visa förståelse för flera perspektiv än det egna (Jfr. Molloy 2017: 20, avsnitt 4.1).

5.2 Utvärdering av undervisning

Efter genomförandet av läsprotokollet och boksamtalen fick eleverna som deltagit i undervisningen sedermera utvärdera den. Utvärderingen genomfördes i gruppsamtal under lektionstid (se bilaga 2) där eleverna fick resonera kring följande frågor:

1. Hur har er förståelse för boken påverkats genom att ni fick samtala om det ni läst?
1. Vad kan vi lära oss av att arbeta med texten i grupp? Ta gärna upp konkreta exempel på tankar och idéer som ni kanske lärt er, inspirerats av eller kanske funderat på som tagits upp i samtalen med klasskompisarna.
2. Hur upplevde ni tekniken i undervisningen? Ge konkreta exempel på situationer där tekniken användes i er diskussion.

5.3 Tillförlitlighet och forskningsetiska ställningstaganden

Under samtliga delar av genomförandeprocessen befann jag mig på plats för att kunna övervaka samtalen samt vara tillgänglig för eleverna under hela studiens gång. Den höga tillgängligheten hade för avsikt att bidra till att minska risken för missuppfattningar för övningarnas innehåll och var således ett led för att öka studiens reliabilitet. Då övningarna avsett samla in indikatorer för att mäta de digitala verktygens tjänlighet i relation till critical literacy och sociokulturellt lärande erhöll eleverna inte någon information av mig i form av genomgångar eller föreläsningar kring den skönlitterära bokens innehåll under lektionspassen. Det insamlade materialet utgör främst den kunskapsförmedlingen som ägde rum mellan eleverna i samtalen. Indikatorernas validitet är på så vis tämligen hög, då studien konstruerats i syfte att eliminera faktorer som kan komma att påverka eller influera eleverna till att svara på ett sätt som var gynnsamt för undersökningen, vilket hade gett en bild som riskerat att inte överensstämma med verkligheten (Jfr. Christoffersen, Johannessen 2015:22).

Allt insamlat material har dokumenterats genom ljudupptagningar för att bevara och återge samtalen i dess naturliga miljö. Därefter har ljudfilerna bastranskriberats i linje med

skriftspråkskonventionen då syftet är att utvinna samtalets innehåll och inte hur enskilda ord uttalats eller hur interaktionen utspelat sig (Jfr. Norrby 2014:99). Av den anledningen inrymmer transkriberingen inte ljudhärmande uttryck eller metakommentarer, förutom i de fall som ljudorden utgör en betydelsefull del för innehållets förståelse.

Då undersökningen genomförts i ett sammanhang där jag som forskare har en nära relation till det studerade har jag omsorgsfullt förhållit mig till en rad forskningsetiska principer under utförandet. Samtliga ställningstaganden utgår från *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) som presenterar fyra etiska krav med ändamålet att skydda den studerade individen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I linje med informationskravet befann jag mig på plats för att efter egen utsago redogöra för studiens syfte samt tillgängliggöra mig för eventuella frågor från eleverna gällande studiens innehåll. Min fysiska närvaro gagnade även tillsynen av eventuella riskfaktorer som hade kunnat komma att påverka undersökningens utfall. För att resultatet vetenskapligt skulle understödja uppsatsens syfte var det angeläget att de insamlade indikatorerna skildrade den verklighet de var ämnade att göra (Jfr. Vetenskapsrådet 2002).

Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet inbegriper att det insamlade materialet förvaras utan åtkomst för obehöriga samt att individerna erbjuds högsta möjliga konfidentialitet. Båda krav värderades högt i undersökningen vilket framgick i samtyckesblanketten (Bilaga 1) som eleverna signerade innan genomförandet för studien. Studien hade som anspråk att erbjuda bästa möjliga anonymisering genom att namn, platser och andra företeelser som direkt kunde kopplas till en individ anonymiserades. Dock är detta kravet inte helt oproblematiskt då det förekom att elever på eget initiativ kopplade boken till egna erfarenheter och livsvillkor vilket hårdraget omöjliggör en total anonymisering.

I enlighet med samtyckeskravet fick eleverna själva ta ställning till sitt eventuella deltagande, då samtliga i den studerade klassen hade fyllt 15 år. Med hänsyn till elevernas självbestämmande autonomi underrättades de dels av mig och dels genom informationen i samtyckesblanketten att de när som helst under forskningens gång hade rätten att avbryta sin medverkan (Jfr. Vetenskapsrådet 2002).

6. Empiri och analys

6.1 Elevernas syn på tekniken i undervisningen

Eleverna som deltog i studien hade sedan tidigare en omfattande erfarenhet av att arbeta med digital teknik i undervisningen. En anledning till detta är att skolan som eleverna är inskrivna i bedriver ett omfattande arbete med att digitalisera all undervisning och där undervisningen i nuläget till stor del redan bedrivs via en digital plattform. Plattformen är dock inte ekvivalent med främjandet av digitala verktyg för didaktiska ändamål (som denna uppsats fokuserar på) då den närmast verkar som en lektionsbank för att avlasta lärare i deras lektionsplanering samt tillgängliggöra undervisningen för eleverna online – oberoende av fysiska faktorer som tid och rum. Men de digitala inslagen i skolan bidrar till att vidga elevernas digitala kompetens då tekniken något sänkt verkar vara ett naturligt inslag i deras vardag. Inte minst är detta tydligt i utvärderingen, där eleverna har svårt att identifiera digital teknik när de ska svara på frågan angående hur de uppfattade tekniken i undervisningen:

Kajsa: Alltså den tekniken... Eller tekniken med det här med att skriva om makt och heder och allt sånt där... Det använde vi oss av nästan hela tiden i samtalen. Det är typ allt vi snackade om.

Ina: Ja alltså jag tyckte det var bra med läsprotokoll för att då skrev man ner det som passade till den typ rubriken eller vad man ska säga och jag tyckte det var väldigt bra för då såg man det liksom på ett annat sätt – Som heder, jag visste inte typ vad heder var innan

Kajsa: Inte jag heller.

Ina: Så att jag förstod ju lite mer vad som menades med det i boken.

Olle: Ahaa det är det vi pratar om! Nu är jag med.

(Grupp 1)

Inledningsvis tar Kajsa ordet och hänvisar till läsprotokollet som en del av tekniken som använts i undervisningen. I läsprotokollet skulle de göra kopplingar till rubriker som kvinnosyn, relationer, kultur, heder, könsroller och makt, och föra in i ett digitalt dokument som sedan delades med hela klassen. Det framgår tydligt i samtalet hur Kajsa och Ina betraktar läsprotokollet som ett betydelsefullt inslag i lärandeprocessen då Kajsa bland annat uttrycker att innehållet från läsprotokollet var ”typ allt [de] snackade om” i boksamtalet. Ina instämmer och exemplifierar med kunskap som hon förvärvat sig under övningsmomentet och således lyckas Kajsa och Ina identifiera ett tillfälle där de använt sig av digital teknik samtidigt som de reflekterar över vad övningen har för inverkan på deras lärande. Identifikationen tycks dock inte förefalla som en självklarhet för de andra gruppmedlemmarna och först halvvägs in i dialogen utbrister Olle att ”Nu är jag med”, vilket kan ses som ett uttryck för att han knyter

läsprotokollet till begreppet ”teknik” först då i interaktionen med sina klasskompisar. Olles tämligen plötsliga insikt är inte unik för denna samtalsgrupp utan förekommer även under andra gruppsamtal:

Elias: Den tydligaste [tekniken] var ju att vi spelade in rösten.

Oscar: Jahaaa- Tekniken så!

Elias: Vi kollade på film...

Frida: Nä det var nog det. Det beror ju på vad man ser som teknik. Om man ser en tavla som teknik?

Elias: Vi har ju gemensamt dokument också...

Oscar: Det hade varit lättare med den här frågan ifall vi hade haft distansundervisning för att då hade vi ju haft teknik.

(Grupp 4)

I exemplet ovan försöker gruppen att i interaktion med varandra definiera vad som klassas som teknik. Likt Olle i grupp 1 uttrycker Oscar ett ”Jahaa- Tekniken så!” när Oscar hänger med i de andra gruppmedlemmarnas tankar. Skillnaden är att Elias i grupp 4 upprepade gånger tar upp exempel på tekniska moment som förekommit i undervisningen. Däribland röstinspelningen, filmen och det gemensamma dokumentet. Elias verkar dock inte få något vidare gehör från de övriga eleverna och Frida fortsätter sedermera med att föreslå med en viss skepsis att en tavla kan ses som teknik då ”det beror på vad man ser som teknik”.

Till sist landar Oscar i att det hade varit lättare att svara på frågan om de haft distansundervisning, med motivationen att de då hade använt teknik. Så trots att undervisningen genomsyrats av tekniska inslag, genom att eleverna bland annat arbetat med datorer, mobiltelefoner och projektorer under tiden som de använt delningsprogram, röstinspelningsprogram, skrivprogram och sett intervjuer med ljud och rörlig bild, så verkar eleverna ha tämligen svårt att själva identifiera tekniken som just teknik.

Trenden fortsätter att figurera i andra gruppsamtal, men tar sig andra uttryck:

Anna: Tekniken av att samtala om det vi har läst tycker jag är väldigt bra. I och med om man till exempel har missuppfattat boken eller man ser det från ett annat perspektiv än vad ens klasskamrater gör så kan man diskutera om det och se så att alla är överens och liksom ’bonda’ [engelska för ömsesidigt hålla med/knyta an].

Sofia: Ja man kan diskutera istället för att endast sammanfatta och det är väldigt bra tycker vi då man alla kan diskutera och alla kan komma till tals och ta del av samtalet. Ja, så vi gillar väldigt mycket den här tekniken.

(Grupp 2)

I utvärderingen drar Anna och Sofia inga paralleller mellan ”teknik” och digitala verktyg utan inleder istället en diskussion kring samtalsteknik, vilket i sin tur är ytterst intressant. Eleverna

tycks ha en vid och integrerad syn på ”teknik” där mer än digitalt ingår, trots att jag informerat dem muntligt i introduktionen samt skriftligt i samtyckesblanketten att det är just digital teknik som studien ämnar att undersöka.

Att de digitala verktygen inte uppmärksammas mer i gruppsamtalen kan bero på att de kommit att bli en allt mer självfallen del av elevernas skolgång. Samtliga elever i klassen har tillgång till en egen skoldator (Jfr. Skolverket 2019b:2) och att döma av samtalssekvenserna verkar de tekniska medierna vara så pass integrerade i undervisningen att de inte längre ser medierna som teknik. Eleverna tillhör den generation vars uppväxt är den historiskt första att genomsyras av digitala medier så som datorer, mobiltelefoner och internet, vilket kan förorsaka att tekniken upplevs så självklar för eleverna att den istället blir osynlig (Jfr. Prensky 2001, Turner 2015).

6.2 Elevernas praktiska tillämpning av critical literacy

Läsprotokollet och boksamtalet i läsprojektet hade som huvuduppdrag att på demokratiska grunder vidga och fördjupa elevernas förståelse och addera ett kritiskt förhållningssätt till den lästa texten. Dessa uppgifter är konstruerade i syfte att vägleda eleverna i ett sammanhang där de nödvändigtvis inte förses med någon ’sann’ eller ’falsk’ fakta om texten av mig som lärare om texten, utan där de snarare förväntas skapa sin egen tolkning dels enskilt, dels i interaktion med sina klasskamrater. De sparsamma direktiven i uppgifterna tog höjd för att eleverna skulle ges möjlighet att vara relativt självständiga i sina tankegångar. Ett upplägg som i utvärderingen tycktes uppskattas:

Olle: Som ni säger det var faktiskt väldigt givande när man skulle skriva under de här rubrikerna vad olika spår handlar om i boken men det var också lite kul tyckte jag- Man kunde dra många paralleller mellan just heder, makt och alla rubriker.

Kajsa: Och det var ju många som liksom hörde till samma.

Ina: Ja fast i nästintill olika ord, och då kan man koppla dem till varann.

Erik: Jag hade ju inte tänkt på att de begreppen var liksom- Eller när jag väl började skriva så tänkte jag bara ”Oh jäklar va de här begreppen, de hänger ju ihop”. Jag hade ju inte tänkt att makt och kvinnosyn var någonting som gick hand i hand.

(Grupp 1)

Samtliga elever i grupp 1 uttryckte i utvärderingen att läsprotokollet stöttade dem genom att rubrikerna synliggjorde hur olika skeenden och företeelser i boken kunde kopplas samman med varandra. Särskilt intressant är Eriks formulering – ”Oh jäklar va de här begreppen, de hänger ju ihop” – som han uttrycker när han ser tillbaka på ögonblicket där han i lärandeprocessen kom till insikt om begreppens koppling till varandra. Han fortsätter med att skildra hur begreppen (i

läsprotokollet) medvetandegjorde hur makt och kvinnoosyn kan samverka och "[gå] hand i hand" med varandra och bekräftar därav implicit samtidigt hur läsprotokollet varit ett betydelsefullt medel för hans kritiska bearbetning av texten (Jfr. Molloy 2017).

I boksamtalen är det också tydligt hur eleverna uppmärksammat och anammat begreppen som förekom i rubrikerna i läsprotokollet eftersom de frekvent använder sig av dem samt tenderar att återvända till dem även i andra sammanhang:

Felicia: Jag tror inte i grunden pappan egentligen vill att han ska bli bortgift utan det handlar kanske också mycket såhär om att han är den som har mest makt och det är ju hans son. Det är lite såhär förväntningarna kring hela familjen, där man ändå tycker att tvångsgifte är något som man ska göra så då känner han ju pressen att hans son ska såklart också göra det. Det tillhör ju och handlar om heder och det handlar om att man respekterar varandra och sånt.

(Grupp 3)

Felicia drar paralleller mellan makt, tvångsgifte och heder i boksamtalet. Begreppen var de rubriker som eleverna skulle utgå från i läsprotokollet som de genomförde på lektionen innan boksamtalet. Det förefaller således som att eleverna tog lärdom och inspirerades av det som sades i helklassdiskussionen och skrevs i läsprotokollet (se bilaga 4) för att sedan integrera begreppen i gruppsamtalen. Konversationen mellan Felicia och hennes gruppmedlemmar fortsätter:

Alva: Vi får inte glömma att om han inte gifter sig med Amina, vad kommer grannen tänka? Vad kommer hela lilla samhället tänka? Vad kommer alla andra tänka ifall Amår inte gör som han blir tillsagd av familjen? För så gör ju alla andra. Så då blir ju familjen kränkt om han inte gör det. Vilket gör att han kränker hela sin släkt och hela sin familj.

Hanna: En konsekvens kan vara att folk då börjar snacka om det här med tvångsäktenskap. Att de tar initiativ till att våga säga emot om de inte vill. Men det kan ju vara både bra, för då kanske deras familj förstår att deras barn verkligen inte vill. Men en konsekvens- För de går ju emot sin kultur då.

Felicia: Men konsekvenserna bli ju också att- Som Arkan som inte är van vid deras hederskultur- Att det blir en mycket mer splittrad familj. För när Arkan sket i Amina så blev ju hela familjen helt splittrad. Det var ju en konsekvens, både på grund av giftermålet men också föra att Amår var stark nog att säga ifrån.

(Grupp 3)

Alva nämner inte begreppen från läsprotokollet explicit, men gör likväl en koppling i form av heder i resonemanget av hur en möjlig refusering av giftermålet får direkta följder som slutar med att Amårs släkt kränks. Därefter fortsätter Hanna samtalet och problematiserar eventuella konsekvensled genom att nämna både positiva och negativa påföljder. Att uppmärksammandet att tvångsäktenskap kan leda till att fler individer kanske vågar återta sin självständighet och frihet men att detta kan ske på bekostnad av de kulturella konventionerna. Hanna knyter på så

vis samman begreppet kultur med Alvas tidigare resonemang gällande hur normbrytande förekomster kan leda till en upplevd kränkning för släkten och Felicia avslutar med att fördjupa tankegången och knyta an till begreppet *hederskultur*. Således genomsyras diskussionen i boksamtalen av de begrepp som läsprotokollet introducerade (se bilaga 4) samtidigt som eleverna själva förenar nya associationer till det som redan är känt. Detta är en funktion som är essentiell för tolkningsprocessen i literacy-praktiken, där förmågan att urskilja sammanhanget för texten och vidare göra eventuella kopplingar till andra texter och sammanhang står i centrum (Jfr. Molloy 2017: 40ff).

Att den kritiska textbearbetningen är fruktbar för elevernas förmåga att tänka kritiskt framgår tydligt i samtalssekvenserna. Boksamtalen genomsyras av kritiska ställningstaganden där eleverna reflekterar över allt från författarens trovärdighet till dolda motiv. Grupp 3 inleder sitt boksamtal så här:

Alva: Jag tror Arkans syfte med boken är att de som inte lever alltså i denna kulturen som han gör ska få typ en syn på att det egentligen inte bara är utifrån det man hör hela tiden i samhället och vad vi vet om tvångsäktenskap utan det är egentligen mycket mer bakom det och därför - Alltså som i att det vi hör är egentligen inte hela sanningen.

Hanna: Ja men man ska liksom få se det från olika perspektiv. Typ såhär- Att vi vet ju inte hur de har det bortsett från det vi hör på nyheterna och sånt i och med att vi inte är med i deras kultur. Och om vi läser denna boken då så får vi lite olika perspektiv.

(Grupp 3)

Alva inleder med att begrunda författarens syfte med boken och landar i att bokens intention är att bistå läsaren med ett ”inifrån-perspektiv” som skiljer sig från det synsätt som ”samhället” annars medialt visualiserar i nyhetspressarna. Att de genom boken får ta del av den ofiltrerade sanningen från insidan av kulturens epicentrum och därigenom skapa sig en bättre förståelse för de bakomliggande faktorer och orsaker som annars lämnas osagda. Alva går så långt att hon bokstavligen uttrycker att det känns som att det som de hör och vet om tvångsäktenskap via ”samhället” inte egentligen är hela sanningen. Hanna instämmer och tillägger att boken därför bidrar med ett nytt perspektiv i relation till den information som de tidigare stött på via nyheterna och att boken därför blir ett viktigt bidrag till helhetsförståelsen. En annan grupp reflekterar över syftet på ett annorlunda vis:

Kajsa: Det är väl därför han själv liksom har valt att skriva just om detta för att han är kille och han vågar stå upp för att- Berätta hur det är och att det inte liksom bara händer tjejer utan det händer killar lika mycket. På det sättet gör det att denna boken är mer intressant eller vad man ska säga- För att det just är en kille som berättar det och att han varit med om det och att det inte är en tjej.

(Grupp 1)

Kajsa argumenterar för hur författarens egna livsvillkor i relation till fenomenet tvångsäktenskap aktualiserar bokens innehåll, då den blir en röst för de män som annars inte vågar tala om företeelsen – trots att det är en högst relevant och omdebatterad samhällsfråga. Således identifierar Kajsa det sociokulturella sammanhang som texten uppstått i och omnämner hur detta kommit att färga innehållet men också hur innehållet i sin tur kan påverka läsaren och indirekt även samhället. Resonemanget är helt i linje med förhållningssättet som *critical literacy* representerar (Jfr. Molloy 2017, Avsnitt 4.1.2) och återfinns även i fler gruppsamtal:

Frida: Jag tror att han känner att inte många berättar den här typen av historier och eftersom han själv upplevt det känner han att han ska göra det

Hanna: Jo men precis- Och just som sagt att tjejer- Asså i vårt samhälle i alla fall så är det ju vanligt att man pratar om tjejer som blir bortgifta men det är inte alls lika vanligt att man pratar om killar som blir bortgifta. Så att man ändå ska få en förståelse på hur det faktiskt ser ut och att vi ändå inte- Vi vet inte hela sanningen.

(Grupp 4)

Samtalssekvensen verifierar att eleverna arbetar aktivt med att kritiskt analysera textens innehåll. De framhäver betydelsen av berättarens livsvillkor i relation till texten och hur detta sätter sin prägel på vilka röster som representeras (och i sin tur inte representeras) i berättandet, samt vilken inverkan detta har på läsaren. Som grupp 3 tidigare var inne på nämner även denna grupp att 'samhället' inte skildrar hela sanningen, eftersom det oftast är fokus på kvinnan i tvångsäktenskapet och att de inte tidigare fått ta del av mannens perspektiv. Således är det två av fyra grupper som nämner att de först efter att ha läst boken upplever sig ha en förståelse som speglar den faktiska sanningen, då båda perspektiv är grundläggande för helheten. Ett synsätt som utgör fundamentet för den mångfacetterade förståelsen i *critical literacy* praktiken (Jfr. Molloy 2017:47).

Trenden att eleverna ställer sig kritiska till synen på tvångsäktenskap och media florerar även i andra samtal:

Anna: När jag har läst boken och hört han i sitt program så tänker jag att det stora syftet med alltihopa är att han vill göra tvångsgiftermål mer- Inte acceptabelt men så att fler vågar prata om det och vågar stå emot det. För så som han nämnde i programmet var det över 75 tusen människor i Sverige som är tvångsgifte och det var ju flera mörkertal som var killar. Och det handlar väl om att våga stå emot din familj och gifta dig med den du älskar. Och det är väl det han vill ta fram ur just samhällets perspektiv.

Sofia: Ja man får väl mer en syn på varför då folk väljer att- Till exempel tvångsgifte och bortgifte och sånt. Just för att då börjar vi fatta lite bakgrunden till det av att läsa boken. Jag visste ju inte detta innan liksom.

Anna: Nej, inte alls. Jag trodde att det var mer vanligt att kvinnor blir bortgifta bara för att det är det jag hört från media.

Sofia: Nä och det är därför det blir en så stor påverkan på hela samhället och på alla som individer av att läsa boken. För att den lyfter ju någonting som aldrig nämns innan och som liksom inget man pratar om.

(Grupp 2)

Anna inleder med att ta upp att det finns ett stort mörkertal när det gäller killar i Sverige som utsätts för tvångsgiftermål och hur boken kan vara ett medel för att uppmärksamma deras situation, dels för samhället och dels för dem själva med förhoppningen att fler vågar ta bladet från munnen och tala öppet om frågan. Annas konklusion utgörs av det som hon läst i *boken* och hört i *programmet*, vilket tyder på att de olika modaliteterna tillsammans är viktiga för lärandet. Därefter bidrar Anna med ytterligare en tolkning i relation till tidigare grupper – att det även handlar om att våga stå upp mot sin familj och gifta sig med den man älskar, vilket också är ett genomgående tema i boken för den uppmärksamma läsaren med fallenhet att läsa mellan raderna. Konversationen fortsätter och som i tidigare grupper kopplar Anna och Sofia ihop avsaknaden av kunskap med den ofullständiga bild som media ger och hur bokens innehåll kan verka som ett språkrör för de röster som annars utelämnas.

Att läsa mellan raderna och urskilja dolda budskap i texten är en förmåga som är närmast vital för den kritiska textbearbetningen, då eleverna lär sig att identifiera och selektera de sammanhang som kommit att påverka texten men även dem själva som läsare (Jfr. Langer 2017, Molloy 2017). Tendenser till detta framträder även i följande sekvens:

Emma: Jag tycker det känns som att författaren inte riktigt ser det från någon annans perspektiv än hans eget. Hur alltså det här drabbar Amina lika hårt som det drabbar honom. Han skildrar inte det tycker jag och man märker det själv som läsare, men det känns inte som att författaren egentligen vill framföra det budskapet.

Mia: Ja, att egentligen fler än han är offer för kulturen.

Emma: Ja han själv förväntar sig sympati och förståelse för hans bortgifte men själv är han ganska otrevlig och nedlåtande mot Amina som också blivit bortgift. Som att det är hennes fel nästan.

Mia: Ja han skyller väldigt mycket på henne, men hon är egentligen i en jättejobbig situation också. För tänk när de gifter sig liksom- Nu äger du Amina. Han får äga henne. Hon är ju i en jättedålig position och han betar sig som att han är det enda offret.

(Grupp 5)

Gruppen diskuterar det budskap som författaren vill förmedla med boken. Emma uttrycker att hon upplever det som att författaren medvetet vinklat boken på ett tämligen fördelaktigt vis för att tillskansa sig själv läsarens sympatier. Mia instämmer och de menar att författarens återhållsamhet när det gäller information och förståelse för de andra karaktärerna får honom att

framstå som osympatisk. De identifierar även fler karaktärer som ”offer för kulturen”, trots att författaren inte explicit redogör för några sådana och således lyckas eleverna att konstruera en egen bild av de andra karaktärernas livsutsikter i det tomrum som författaren lämnat efter sig i boken. Enligt Emma och Mia är det som att författaren nästan skyller Amars olycka på Amina, när hon i själva verket befinner sig i en ännu värre sits än Amår då hon i giftermålet per definition förlorar sin egen självbestämmanderätt och transformeras till Amars ägodel.

Ytterligare en annan grupp diskuterar vikten av författarens perspektiv i relation till innehållet:

Elias: Majoriteten av allt som är skrivet i boken handlar just om Arkans eget perspektiv och hur han ser på saker. För om man läser boken- Då får man en medkänsla för just Arkan, men jag kan garantera att om någon annan i den familjen skulle skrivit boken så skulle man fått en medkänsla för familjen och att Arkan inte vill gifta sig.

Hanna: Ja till exempel om pappan hade skrivit det hur hans perspektiv. Då skulle ju han framstå som- Då är Arkan istället the bad guy.

(Grupp 4)

Elias reflekterar över vad det innebär för läsoplevelsen att händelserna skildras från Arkans sätt att se på världen och kommer fram till att detta sätter sin prägel på vilka karaktärer som läsaren börjar sympatisera med. Hanna svarar med att exemplifiera med att om berättelsen istället hade skrivits från pappans perspektiv så hade läsaren istället sympatiserat med honom och Arkan hade då blivit ”the bad guy”. Således navigerar eleverna ständigt mellan de perspektiv som skildras i läsningen och bemöter dem med ett kritiskt förhållningssätt. Att de dessutom visar förståelse för hur detta i sin tur kan påverka läsarens tolkningar vittnar om att undervisningens utformning lotsar dem i kurs med förhållningssätten för critical literacy (Jfr. Molloy 2017).

6.3 Elevernas metarefleksioner

När eleverna själva får reflektera över sin undervisning tar de återkommande upp hur samtalen om skönlitteraturen har bidragit till att de fått ta del av flera perspektiv. Att synliggöra de perspektiv som finns inbäddade i texten är ett av kärnsyftena i critical literacy och elevernas engagemang verkar tyda på att de har realiserat undervisningens ändamål i enlighet med critical literacy-praktiken, på ett sätt där lärandeprocessen för kritisk bearbetning dessutom explicit har medvetandegjorts för dem själva – att i interaktion till varandra avtäckas och utforskas det sammanhang som texten uppstått i (Jfr. Molloy 2017). I utvärderingen av undervisningen uttrycker grupp 2:

Anna: När man samtalar med andra så får man ett annat perspektiv på boken och man typ- Till exempel fattar mer i boken, man får höra andras idéer och tankar och åsikter om till exempel de här frågorna- Hur man ser på kvinnosynen, relationer, kultur, heder, könsroller och makt och alla tänker olika och många skriver även likadant så man får ju fler idéer och tankar på hur andra tänker.

Sofia: Man lär sig att kommunicera, se andra saker i texten ur olika perspektiv, man får olika idéer av hur andra tänker och till exempel om man läser texten lite snabbt och inte riktigt förstår så kan man sen när man samtalar i grupp få mer förståelse för texten.

Anna: Det blir fler hjärnor som tänker mer utförligt än vad man gör när man är själv.

Sofia: Ja, jag blir liksom inspirerad av mina klasskamrater för att jag tycker att många i den här klassen kommer upp med väldigt mycket bra förslag och idéer som jag även kan ta del av och lära mig av.

(Grupp 2)

Anna och Sofia är eniga om att samtalen varit positiva för deras förståelse då de i samspelet med andra kunnat ta del av nya perspektiv, idéer och tankar om texten. Anna uttrycker att fler hjärnor tänker mer utförligt än en ensam individ, varav Sofia svarar med att även hon inspireras av sina klasskompisar eftersom klasskamraternas idéer verkat som en resurs i hennes eget lärande. Både Anna och Sofia visar förståelse för hur deras individuella lärande utvecklas i interaktionen till sina klasskamrater och hur de tillsammans genom ”fler hjärnor” skapar ett mer effektivt lärande (Jfr. Säljö 2014:232). Målet för litteratursamtalen är inte att hitta ”de rätta svaren” utan att i grupp utforska litteraturen i de spänningar som uppstår i kontrasterna mellan varje individs individuella föreställningsvärldar och tidigare sociokulturella erfarenheter (Jfr. Säljö 2014:232, Langer 2017:80), varav kommunikationen mellan Sofia och Anna vittnar om hur den kollektiva förståelsen stöttat eleverna i att utveckla deras individuella tänkande om bokens innehåll. En process, som kanske är särskilt tacksam för läsundervisningen då den gemensamma textbearbetningen i boksamtalen öppnar för en mångfacetterad förståelse där eleverna lär sig av varandra (Jfr. Nordberg 2019:145).

Tendensen är märkbar även i andra grupper. Grupp 5 diskuterar lärdomarna av att samtala i grupp:

Emma: Ja man fick ju se andras perspektiv och andras tankar och idéer.

Mia: Ja man kunde tolka boken på ett annat sätt efter att man hört hur andra tolkat det.

Isak: Ja vi lärde oss mycket genom att vi fick lyssna på andra och vad de tycker.

Emma: Det vi lär oss är ju andras perspektiv.

Anton: Ja när vi läser så får vi alla olika perspektiv för att alla har gått igenom olika saker och alla tolkar det på olika sätt. Så när vi då pratar om det så öppnas det nya vyer [tankegångar (inflikar Isak)] på vad man tycker och vad man tänker och vad man själv känner. Och folk kan ju känna igen sig i olika saker och varit med om olika saker som man kan dra slutsatser ifrån.

(Grupp 5)

Emma inleder med att ta upp hur samtalet berikat dem med nya perspektiv och tankar. Mia och Isak adderar ett lärandeperspektiv till sammanhanget och kopplar tillförandet av perspektiv till

nya insikter och förändrade tolkningar som en del av lärandeprocessen. Därefter fördjupar Anton resonemanget genom att reflektera över orsakerna till varför de tolkar texten så olika och landar i att det grundas i de tidigare erfarenheter som vi associerar till och bekräftar genom litteraturen. Anton verkar, utan att han själv rimligen är medveten om det, anknyta lärdomar från gruppsamtalet till det som Langer benämner som *föreställningsvärldar* (2017) som beskrivs som ett bagage av tidigare personliga och kulturella erfarenheter som formar vår syn på det textinnehåll som vi möter. Dessa föreställningsvärldar är inte statiska utan existerar snarare i ett dynamiskt samspel mellan individen och dennas ständiga omtolkningar av världen och sig själv (Langer 2017:28). Således kan samma text uppfattas på olika sätt beroende på vem som läser den, och genom att låta eleverna därefter dela med sig av tolkningarna kan de lära sig av varandra och gemensamt skapa sig en mer nyanserad förståelse – vilket citatet ovan vittnar om.

Grupp 4 har identifierat samma lärandeförlopp och samtalar om och ger tydliga exempel på varför vi upplever texten olika:

Frida: Jag har förstått mer och kunnat se det ur olika perspektiv i och med att diskutera med andra som tänker olika och ser det på andra sätt.

Elias: Alla har ju tolkat annorlunda tycker jag.

Oscar: Men jag tror också anledningen till att vi tyckte så olika är nog för samma ord kan betyda olika saker för oss. Att bråka med sin pappa för mig kanske är att jag- i verbal utväxling säger liksom "åh jag tycker inte om det du har gjort" och så säger han "sluta vara jobbig" liksom men för någon annan kanske det är att bråka med sin pappa är att man blir slagen hårt och får gå ut och skämmas liksom. Men det är nog därför man har så olika upplevelser.

(Grupp 4)

Gruppen är enig om att de tillsammans bidragit till en mångfacetterad tolkning av bokens innehåll, men det som kanske är särskilt intressant med just denna samtalssekvens är att Oscar explicit uttrycker att "anledningen till att vi tyckte så olika är nog för att ord kan betyda olika saker för oss". Han avslutar med ett konkret exempel på hur våra livsupplevelser kan komma att forma vårt sätt att se olika på världen. Oscars exempel är *per se* definitionen av en föreställningsvärld och tar upp hur individens sociala och kulturella erfarenheter i symbios med andra kan komma att påverka tolkningsprocessen (Jfr. Langer 2017:36).

Grupp 1 samtalar även de om hur andras tankar kan berika läsoplevelsen, men landar istället i ett annorlunda resonemang än exemplet ovan med grupp 4:

Olle: Ja men alltså det är ju det vi har sagt att när man får höra andras tankar och vad dem liksom tänker om boken då- Jo men alltså då lär man sig säkert mer av den och alltså kan se det från olika perspektiv

Ina: Ja det var ju det till exempel då som jag sa innan med Amars- Alltså vilket perspektiv vi läser från.

Kajsa: För vi har ju bara tänkt det ur hans perspektiv

Olle: Och sen tror ju inte jag heller detta bara handlar om just denna boken-När vi samtalar om denna boken så lär vi oss saker som vi kan ta till oss nästa gång vi läser en bok så vi får bättre förståelse hur författaren har skrivit den boken vilket gör att vi lär ju oss en läx- En livsläxa så att säga.

(Grupp 1)

Eleverna inleder likt tidigare grupper med att resonera om hur de kan lära sig av varandra och sina olika läsoplevelser. Därefter vänder Olle samtalet och tar upp hur tolkningarna av *Stjärnlösa nätter* kan komma att påverka deras förståelse även under andra framtida tillfällen. Olle skildrar hur tolkningsprocessen formas av den intertextuella repertoar vi besitter som ideligen utmanas och omformas i linje med att vi berikar oss med nya intryck. I takt med att våra läserfarenheter vidgas kan vi röra oss vidare och applicera det lästa även i andra sammanhang (Langer 2017:42). Olle själv benämner det som att vi då lär oss en livsläxa, då våra nyförvärvade förställningar lotsar oss fram i mötena med nya människor, sammanhang och upplevelser.

En annan grupp som också noterade varandras olikheter var grupp 3. I samtalet finns exempel på de sammanhang som präglades av skilda uppfattningar:

Alva: Alltså jag tyckte det var jätteintressant att vi diskuterade olika personers motiv och om vi tyckte att dem var snälla eller om deras handlingar var rätt.

Felicia: Ja men sen det här med om vad vi tyckte om Amars beteende. Där tyckte vi ganska olika. Vissa tyckte ja men det här var Aminas kultur och att hon ändå hon ska vara van vid det. Andra tyckte- Ja men Amina har ju blivit utsatt för samma sak det är ju liksom- Hon ska ju liksom istället åka hem och diska, det är ju liksom det hon ska göra. Man kan ju tycka lite olika där.

Sofia: Det jag tänker är det här med att huruvida Amår var respektlös mot sin pappa. Där tyckte vi också ganska olika. Jag menade på att- Amen jag kunde ju förstå det- Medan jag tror det var Kajsa eller någon som iallafall menade på att det inte ska vara så ändå.

(Grupp 3)

I tidigare citat har eleverna flera gånger lyft samtalspraktiken utifrån ett lärandeperspektiv, men här väljer Sofia istället att kommentera upplägget utifrån hur det väckt intresse och skapat engagemang. Att bringa liv i elevernas läslust kan vara *ett sätt* att stimulera elevernas läsintresse och det livslånga lärandet, varav samtalet verkar uppfylla fler funktioner för eleverna än, i en något snäv bemärkelse, enbart läsförståelse. Boksamtalen blir på så vis ett medel för eleverna att tillskriva det lästa mening och spänningarna i tankeutbytena främjar intresset för det lästa (Jfr. Langer 2017:80, Varga et al. 2015:13).

I utvärderingarna påvisar eleverna inte enbart reflektioner kring undervisningen som sådan, utan tar även upp tankar gällande sina egna insatser i kritiska självreflektioner.:

Elias: Alltså jag tänker ju lite grann att ja- Att man fördelar ordet lite bättre. För i början kände jag att pratade lite för mycket och sen så blev jag lite tyst.

Oscar: Och jag med. Och sen på slutet blev både du och jag ganska tysta. Jag tror bara det att du och jag ska prata mindre men sen också att man vågar ta för sig och prata mer.

Frida: Ja, Jag skulle tagit mer initiativ i början.

Elias: Ja men det är inte lätt när någon sitter och....

Frida: Nej men det är inte lätt för er att vara tysta om inte jag säger något.

(Grupp 4)

Elias, Oscar och Frida begrundar sitt eget handlande i relation till gruppens när de svarar på frågan gällande vad de ska tänka på nästa gång de samtalar med andra. Det är i de metakognitiva reflektionerna eleverna lär sig att reglera och styra sitt eget lärande (Jfr. Skolverket 2020, Varga 2013) genom att bland annat medvetandegöra potentiella utvecklingsområden som de kan ta med sig till nästa lärtillfälle. Sålunda ges de kontrollen över att själva identifiera sina svagheter och styrkor och verka som aktiva deltagare i sin lärandeprocess. Eleverna tycks även vara förhållandevis eniga i sina synpunkter där frågan gällande samtalstiden- och fördelningen dominerar. Å ena sidan menar Elias och Oscar att de bör vara mer avhållsamma nästa gång medan Frida å andra sidan hävdar att hon borde tagit mer initiativ.

I en annan grupp lyfts samma fråga, men där visar sig en annan tendens som pekar på en direkt förändring i elevernas handlingsmönster:

Carl: Vi hade kunnat låta Olle och Erik prata lite mindre.

Olle: Vi hade kunnat gå runt bordet istället.

Erik: Ja, fördela ordet.

Ina: Sådär ta en fråga per person.

Olle: Men det var bättre på slutet.

Carl: Ja det blev ändå bättre.

[Paus]

Olle: Om vi inte gör likadant nu så kan Kajsa börja!

Kajsa: Nej men jag tyckte det var intressant för ofta när man läser böcker annars så blir det bara en berättelse, nu var det mer så- Ett utbyte av tankar också och det blir- Det är ju andra som pratar om andra saker än jag själv gjort, som du sa. Som gör det mer intressant.

Carl: Olle?

(Grupp 1)

Inledningsvis identifierar gruppen det som kunde blivit bättre – att Olle och Erik kunde pratat mindre. Gruppmedlemmarna verkar eniga och Olle, Erik och Ina ger konkreta förslag på hur de hade kunnat undvika ett liknande scenario i framtiden. Därefter uttrycker Olle att ”Om vi inte gör likadant nu så kan Kajsa börja!” och gruppens kommunikation förändras. Metareflektionen har därav skapat ett scenario där eleverna på eget initiativ har analyserat sitt eget handlande för att sedermera agera utefter resultatet med strävan att skapa ett mer inkluderande samtalsklimat. Kommunikationen porträtterar hur metareflektionen *per se* är ett

betydelsefullt inslag i elevernas progression och att eleverna själva är måna om att utveckla och forma lärandeprocesserna. Tendensen visualiseras även i en tredje grupp:

Alva: Vad vi hade kunnat göra bättre till nästa gång är väl att vi på något sätt haft en bättre struktur så att alla hade kunnat komma till tal lika mycket.

Hanna: Och sen tänker jag att jag kanske pratade lite- Lite för mycket.

Sofia: Men meningen med ett samtal är ju det- Alltså det är ju inte meningen att alla ska prata lika mycket det är ju meningen att man ska säga det man vill alltså det man tycker

Alva: Och att bjuda in andra till samtalet så att du inte själv dominerar det. Det är också väldigt viktigt.

(Grupp 3)

Alvas uttalanden utkristalliserar kärnsyftet i det demokratiska handlandet, det vill säga att alla ska få komma till tals lika mycket och hon identifierar strukturen som ett viktigt medel för att åstadkomma detta på. Kommunikationen tycks dock inte präglas av samma enighet som i tidigare grupper och tankarna bollas i gruppen mellan att essensen i samtalet går ut på att uttrycka det man tycker eller att uttrycka sig med hänsyn till andra och inte enbart dominera samtalet. Oenigheten i samtalssekvensen vittnar dessutom om vikten av att eleverna ges möjlighet att metareflektera över sitt handlande. I synnerhet då det inte betraktas som en självklarhet för alla elever att bjuda in andra till samtalet i kombination med att eleverna inte besitter någon konsensus över själva funktionen för samtalet om inte läraren klart talar om detta för dem. Sofia uttrycker explicit att meningen med samtal inte är att alla ska tala lika mycket, och av samma anledning är det viktigt att eleverna får ta del av sådana här övningar för att fortsätta träna sig sitt demokratiska handlande (i en klassrumskontext) och lära sig att integrera med sin omvärld på lika grunder (Jfr. Molloy 2017:20, Avsnitt 4.1.2 & 6.1.3).

I en annan grupp skildras dock en annan tendens genom att eleverna visar mer förståelse för nyttan av samtalet:

Elias: Alltså jag tänkte väl mer när vi samtala så liksom- Alltså man tog ju upp olika händelser som hände i boken så att man får mer förståelse för boken så sen liksom man kommer ihåg mer vad den handlar om så att man får med typ vissa grejer man läste men kanske inte kommer ihåg varenda liten sak men så är det någon som tar upp det så kommer man på det eller något sånt.

Oscar: Mmm och sen fäster det bättre på minnet.

(Grupp 4)

Elias uppmärksammar att de i boksamtalet tenderade att ta upp och skildra olika händelser, vilket gav ett större perspektiv och en ökad förståelse för innehållet. Därefter fortsätter han med att diskussionen gagnade deras förmåga att memorera innehållet bättre, eftersom en individ ensam inte kan komma ihåg allt men att de tillsammans kan hjälpa varandra att fylla i luckorna

och kollektivt frambringa en vidare helhetsförståelse. Detta uppmärksammar implicit även andra grupper:

Erik: Vi har alla ganska olika åsikter så då fördjupades perspektiven och man berättade för att få förståelse för alla karaktärer. För vissa tog rygg på Amår och andra tog rygg på Amårs pappa. Man får bättre förståelse för alla.

(Grupp 1)

Isak: Alltså man får ju andras tankar när man får lyssna på dem så får man ju också typ reda på andras perspektiv hur dem tolkar boken och typ sånt.

Mia: Så jag tycker det är rätt så intressant för att då typ- Sådär lär man sig av andra och sen får man också tecken på att "okej men jag tänker ändå rätt och är på rätt spår".

Isak: Ja men liksom sen också om man bara lyssnar på andra så kan man ju få en annan förståelse av berättelsen.

Anton: Och en större helhetsbild av dem olika perspektiven.

(Grupp 5)

I båda grupperna tar elever upp hur de tillsammans stärker varandra i sitt lärande, främst genom sina olikheter och att de på så vis får ta del av fler perspektiv än vad de skulle gjort om de arbetade självständigt med texten. De menar sig få en bättre helhetsförståelse, varför det tämligen är intressant hur eleverna själva tolkar varandra som resurser med idéer som uppträder som kompletterande pusselbitar snarare än konkurrerande sanningar. Mia i grupp 5 nämner även att samtalet är ett tillfälle för eleverna att försäkra sig om att de är "på rätt spår", varav de verkar använda tillfället för kollektiv reflektion samt för att bekräfta sig själva i lärandeprocessen. Även detta är ett tecken på att elevernas individuella kunskaper kan vara en tillgång för gruppen när de bearbetar texten, eftersom de tillsammans diskuterar och definierar vad detta "rätta spår" inkluderar.

En annan grupp reflekterar över boksamtalet och kommer in på ett annat spår gällande hur de kan organisera samtalet nästa gång för att främja inkluderingen:

Elias: Ja allas åsikter kom fram och man fyllde på varandras tankar. När någon lyfte någonting så kunde man liksom själv utveckla det.

Frida: Ja så att vi hade direkt någon ordning

Oscar: Nej vad hade vi kunnat göra annorlunda till nästa gång?

Frida: Typ att ha då en ordning så att alla exakt skulle få säga lite- Typ alltså svar på varje fråga.

Elias: Ja man går typ varvet runt.

(Grupp 4)

Elias poängterar att allas åsikter framhövdes i diskussionen varav Frida kontrar med att samtalsstiden inte utformades med någon struktur i åtanke. Däremot nämner Frida strax därefter att de nästa gång hade kunnat tänka på att organisera turtagningen för att säkerställa att alla får

komma till tals lika mycket, och Elias fyller i med att utförandet hade kunnat innebära att de gick varvet runt. Utan att explicit redogöra för det lyckas eleverna på eget initiativ urskilja hur tillvägagångssättet för samtalet förhåller sig till demokratiska principer som alla lika rätt att komma till tals. Dessutom föreslår de vad de kan göra annorlunda nästa gång för att undvika ett liknande scenario och istället öka deltagarnas gemensamma inkludering i konversationen. Detta vittnar om att eleverna är medvetna om vikten av att alla i gruppen ges möjlighet att tala och beaktas på lika grunder, vilket i en samtalskontext per definition utgör fundamentet för det demokratiska handlandet (Jfr. Molloy 2017:18f).

7. Sammanfattning och slutdiskussion

Studiens övergripande syfte har varit att undersöka hur digitala verktyg på ett kärnfullt vis kan inkorporeras i en sociokulturell läsundervisning i svenskämnet. Studien intresserar sig främst för de didaktiska aspekterna men också konsekvenserna av en digitaliserad läsundervisning. Detta innebär att studien emellertid inte riktat något fokus mot tekniken i sig själv, i bemärkelse av vilken grad den tekniska utrustningen t.ex. varit kvalificerad eller avancerad i relation till undervisningen. Tvärtom har eleverna arbetat i enkla program, tillgängliga för allmänheten och nedladdningsbara för alla typer av datorer på den kommersiella marknaden som besitter en internetanslutning. Således har elevdatorernas kapacitet varit en icke-fråga under hela studiens gång.

För att undersöka det övergripande syftet konkretiserades det i följande frågeställningar:

- Hur kan digitala verktyg stötta den socio-kulturella arbetspraxisen inom ramen för en undervisning som syftar till att eleverna ska utveckla sin critical literacy?
- Hur kan digitala verktyg synliggöra och understödja det demokratiska handlandet i en klassrumskontext?

Genom aktionsforskning, där jag undersökt min egen undervisning, har jag fått fram ett resultat som visar på tre intressanta aspekter: att undervisningen stöttade eleverna i deras kritiska tänkande, att metarefleksionerna synliggjorde elevernas demokratiska handlande samt att eleverna besitter en hög grad av digital kompetens. Samtliga iakttagelser kommer att presenteras mer ingående nedan.

7.1 En undervisning som främjar elevernas kritiska tänkande

Undervisningen som undersöktes bestod av två huvudsakliga moment: ett digitalt läsprotokoll som genomfördes i helklass och ett boksamtal som spelades in och utvärderades i grupper. Samtliga övningar var framtagna i syfte att få eleverna att interagera med varandra i bearbetningsprocessen för att dra nytta av varandras tankar i samtalsutbytena (Jfr Säljö 2014). Övningarna visade sig realisera ändamålet för undervisningspraktiken då eleverna i utvärderingen upprepade gånger kommenterade hur samtalen bidragit till att de fått ta del av flera perspektiv som i sin tur utmanat deras egna föreställningar och försett dem med en djupare och mer nyanserad helhetsförståelse för boken och det sammanhang boken skrivits i. Samma förståelse kunde även identifieras i samtalssekvenserna, där eleverna inte explicit uttryckte att

interaktionen stöttade deras kritiska tänkande, men där detta likväl avslöjades i deras handlingar eftersom de kritiskt reflekterade, ifrågasatte, utmanade och vidareutvecklade varandras resonemang i enlighet med critical literacy-praktiken (Jfr. Molloy 2017).

Att utforska texten tillsammans visade sig vara ett vinnande koncept för den kritiska textbearbetningen och här spelade den digitala tekniken i undervisningen en vital roll. Tekniken integrerades i linje med TPACK (se avsnitt 4.1.1) utifrån en lässtimulanscentrerad teknisk ansats (se avsnitt 4.1.2), vilket innebar att tekniken förväntades genomsyra arbetsformen för textbearbetningen på ett sätt där den understödde ändamålet för läsningen i undervisningen. Genom dela-plattformen Google Drive kunde elevernas enskilda tankar i läsprotokollen tillgängliggöras för hela gruppen och således blev även elevernas anteckningar kollektiva då de gemensamt fyllde i samt hämtade inspiration i varandras ofiltrerade idéer och anmärkningar. Tekniken i boksamtalen såg lite annorlunda ut i jämförelse med läsprotokollet, och hade som kärnsyfte att låta eleverna diskutera obehindrat i grupper utan att en lärare eller annan vuxen närvarade vid samtalet. Enligt min tidigare erfarenhet som undervisande lärare bidrog detta till att eleverna vågade vara mer fria och öppna i sin dialog då den hierarkiska aspekten mellan lärare och elev (där läraren sitter inne med de ”rätta” svaren) försvann. Diskussionerna spelades in så att innehållet sedan kunde delas med mig och ingå i eleverna bedömningsunderlag för projektet, och dessutom möjliggjorde inspelningen att eleverna retrospektivt kunde lyssna igenom samtalet inför deras självutvärdering.

I samtalen arbetade eleverna aktivt med att medvetandegöra inbäddade maktstrukturer som på olika sätt identifierades i bokens innehåll i relation till deras tidigare föreställningar samt dagsaktuella samhällsfrågor. Genom att läsa mellan raderna urskilde flera elever underliggande orättvisor som boken explicit inte redogjorde för, men som kunde avläsas i författarens förhållningssätt samt i de tomrum som finns i texten. Detta var tydligt när eleverna reflekterade över hur kvinnorna i boken tycktes förringas och vilken betydelse men också konsekvenser detta i sådana fall kunde ha. Att samtalen blev så givande för elevernas kritiska tänkande bottnar delvis i interaktionen som tekniken möjliggjorde mellan eleverna men också i läsprotokollet som fyllde en viktig funktion. Läsprotokollet utgick från sex begrepp istället för innehållsfrågor, och det tycks som att begreppen lotsade eleverna i rätt riktning och verkade som ett styrande filter där de urskilde och sammanlänkade det lästa till olika teman. Elevernas samtal genomsyrades systematiskt av begreppen genom att de placerade in dem i nya sammanhang och tolkningar. Detta blev för mig ett kvitto på att de uppmärksammat och anammat begreppen i sitt eget, individuella tänkande – även i sammanhang där detta inte krävdes av dem.

7.2 Metarefleksion som leder till ett ökat demokratiskt handlande

I två olika utvärderingar avseende boksamtalet och undervisningen fick eleverna möjlighet att reflektera över dels sin egen insats, dels om undervisningens syfte. Inte helt oväntat explicitgjordes lärandeprocessen för den kritiska textbearbetningen i elevernas metarefleksioner då de återkommande tog upp hur deras olika perspektiv var betydelsefulla för helhetsförståelsen då de bidrog med nya synsätt och infallsvinklar som till en början kanske inte var synliga eller självklara för alla i gruppen. Vad eleverna också behandlade i sina metarefleksioner var det demokratiska handlandet och hur de gestaltade och förhöll sig till detta när de samtalade. Eleverna lyckades på eget initiativ identifierade och uppmärksammade taltiden och turordningen som sådana handlingar för att därefter ge flera förslag på hur de aktivt kunde förbättra detta nästa gång de samtalade i grupp. En grupp utmärkte sig genom att redan i utvärderingen applicera en sådan strategi på samtalet, varav akten i sig blev ett direkt resultat av att metarefleksionerna blev ett sätt för eleverna att synliggöra sina brister för att därefter agera därefter och åtgärda dem för att öka det demokratiska handlandet.

Resultatet tyder på att eleverna själva har en inneboende strävan att öka det demokratiska handlandet, där allt de behövde var verktygen för att urskilja svagheter i samspelet. En viktig tanke som jag tar med mig i mitt fortsatta arbete som undervisande lärare, för att inte försumma kraften av att eleverna ges tillfälle att stanna upp då och då och reflektera över sin egen insats. I synnerhet då detta enskilt visat sig vara ytterst betydelsefullt i främjandet av elevernas demokratiska handlande i den undersökta klassen.

7.3 Digital teknik – ett naturligt inslag för eleverna

När eleverna fick reflektera över *tekniken* som använts i undervisningen skedde något ytterst intressant. Samtliga grupper hade svårt att identifiera vad som egentligen kunde klassificeras som teknik vilket resulterade i att eleverna uppträdde som ”blinda” för det digitala mediet. Istället för att nämna den tekniska utrustningen som t.ex. datorer och telefoner började eleverna omgående att överanalysera begreppet för att slutligen landa i resonemanget att samtalandet och whiteboardtavlan kunde betraktas som teknik. Detta är visserligen inte felaktigt, tvärtom visar det på att eleverna medvetandegjorde flera av de resurser som nyttjades för deras eget lärande när de reflekterade över begreppet – utom just den *digitala tekniken*.

Vid ett tillfälle diskuterade emellertid en grupp distansundervisning och hur de i ett sådant sammanhang hade använt sig av teknik. Det är anmärkningsvärt hur eleverna inte betraktade digital teknik som teknik när den användes i klassrummet, men blev desto mer medvetna om den när tekniken plockades ut ur klassrumskontexten. Det verkar som om den digitala tekniken

förefaller så självklar för eleverna i undervisningen att den istället osynliggjordes (Jfr. Prensky 2001, Turner 2015).

Att eleverna inte var explicit medvetna om den digitala tekniken är dock långt ifrån ekvivalent med att tekniken inte betraktas som betydelsefull för dem. Studier som bedrivs gällande elevers digitala kompetens i relation till den svenska skolkontexten bekräftar att de värderar tekniken högt. Svenskarna och internet (2019) rapporterar i deras årlig studie, som syftar till att kartlägga digitaliseringen av samhället, att användningen av internet och digitala verktyg 2019 är en självklar del i svenska skolan och att hela 86 procent av eleverna själva upplever att internet är mycket eller mycket viktigt för studierna (Svenskarna och internet 2019). Däremot visar samma studie att högstadiesbarnens föräldrar är mindre insatta i samma digitala företeelser och att de har en lägre förståelse för vad barnen gör på internet (Svenskarna och internet 2019). En bild som även klingar väl med den bild som skolverket skildrar i sin uppföljning av digitaliseringsstrategin (Skolverket 2019b:16) där lärarna uppger att de har ett behov att vidareutveckla sin egen digitala kompetens. Det verkar således finnas ett gap i frågan kring digital kompetens där generationstillhörigheten är avgörande. Internet och digitala verktyg förefaller i mångt och mycket redan naturligt för eleverna, vilket ger bilden av att de tycks ha ett försprång i relation till lärarnas och föräldrarnas digitala kompetens (Jfr. Prensky 2001).

För att möta elevernas behov behöver lärarna utveckla sin digitala kompetens så att den svarar mot dagens krav. Ett förhållandevis självklart konstaterande men som idag inte uppfylls i praktiken (Jfr. U2017/04119/S, Skolinspektionen 2012, Skolinspektionen 2019, Godhe, S. Hashemi 2019). Därtill har inte samma kraftansträngningar inom digitaliseringen initierats på universitetet som för skolväsendet i digitaliseringsstrategin (U2017/04119/S), och än idag förses inte framtidens lärare med den digitala kompetens som läraruppdraget yrkar på (Godhe, S. Hashemi 2019:144). Konsekvenserna blir att vi har en uppkopplad och teknologiskt integrerad skola där undervisningen organiseras av lärare som inte utbildats i hur de kan införliva tekniken i undervisningens didaktiska och pedagogiska sammanhang. Satsningen på en digitaliserad skola blir således kontraproduktiv när denna inte inkluderar den högre utbildningen. I själva verket är det kanske där digitaliseringen är som allra viktigast? För att utrusta lärarna med den digitala kompetens som krävs för att de sedan själva ska kunna omsätta denna i praktiken och vidareutbilda framtidens elever.

7.4 Vidare forskning

I skrivande stund har jag andra resultat som jag hade velat presentera gällande den avslutande uppgiften i läsprogrammet. Eleverna skulle skapa en *radiointervju* (se bilaga 3) där de bland annat prövades i sin förmåga att kombinera flera olika modaliteter med ambitionen att förena *digital literacy* med *critical literacy* (se avsnitt 3.1.2 och 3.2.2) som ett led i att uppnå TPACK (se avsnitt 4.1.1). Att de olika modaliteterna var betydelsefulla för lärandet framgick redan i empirin där eleverna uppgav att de nått sina konklusioner på basis av den lästa *boken* men också genom *programmet* som Arkan medverkade i. Slutuppgiften verifierade åter igen vikten av att kombinera modaliteter i undervisningen, men denna gång som ett medel för att uttrycka sina kunskaper och bedömningsindikatorer på. Måluppfyllelsen i den studerade klassen var hög och det var särskilt intressant hur samtliga pojkar i klassen höjde sitt betygssnitt samtidigt som flickorna hade ett fortsatt högt snitt i jämförelse med bedömningarna från tidigare skriftliga uppgifter. Detta styrker betydelsen av att variera examinationsformerna ytterligare, då pojkarna i klassen möjligen innehar samma typ av kunskaper som flickorna men inte besitter en jämbördig förmåga att uttrycka denna i skrift som med multimodala medel i.e. *digital literacy*.

Att vidare undersöka de multimodala mediernas roll och relevans i relation till undervisningen och elevernas måluppfyllelse är därför väsentlig för den framtida forskningen. Om vi ska uppfylla en digitalisering av det svenska skolväsendet i enlighet med digitaliseringsstrategin (U2017/04119/S) räcker det inte med att undervisningen genomgår en reformation, utan även examinationsformerna behöver digitaliseras. Detta innebär nya sätt för eleverna är redovisa sina kunskaper på vilket kan utgöra en fantastisk möjlighet för de pojkar i skolan som idag inte innehar adekvata verktyg för sin kunskapsförmedling. I en sådan situation hade multimodala uttryck kunnat vara *ett sätt* uttrycka kunskapen på – med ambitionen att minska betygsgapet mellan könen (Jfr. Skolverket 2019c).

Källförteckning

- Asaad, Arkan (2011): *Stjärnlösa nätter – En berättelse om kärlek, svek och rätten att välja sitt liv*. Norstedt: Stockholm.
- Blikstad-Balas Marte, Klette Kirsti (2020): *Still a long way to go – Narrow and transmissive use of technology in the classroom*. Nordic Journal of Digital Literacy
- Christoffersen Line, Johannessen Asbjörn (2015): *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Edvardsson Jenny, Godhe Anna-Lena, Magnusson Petra (2018): *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Edvardsson Jenny (2019): *Läsa och samtala om skönlitteratur – med digitala verktyg*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Ekborg Margareta, Lindahl Britt, Nilsson Karin, Svensson Kristina (2016): *Strategier för att utveckla elevernas diskussioner*. Skolverket.
- Erstad, Ola (2015): *Educating the Digital Generation - Exploring Media Literacy for the 21st Century*. Nordic Journal of Digital Literacy
- Europaparlamentet (2006): *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Official Journal of the European Union.
- Genlott, Annika A. (2017): *Att lära i en digital värld*. Skolverket.
- Glimstedt Amanda, Elber Gunilla, Hultgren Frances, Johansson Monika (2019): *Digitala verktyg och läsning*. Skolverket.
- Godhe Anna-Lena, Hashemi S. Sylvana (2019): *Digital kompetens för lärare*. Gleerups utbildning AB: Malmö.
- Godhe, Anna-Lena (2014): *Creating and Assessing Multimodal Texts – Negotiations at the Boundary*. University of Gothenburg.
- Hattie, John (2012) *Synligt lärande för lärare*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Kjällander, Susanne (2014): *En dator per elev – Lärande i en digital skolmiljö*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009): *What is technological pedagogical content knowledge. Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60- 70.
- Kress Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Routledge: London.
- Laidlaw Linda, O'Mara Joanne (2015): *Rethinking Difference in the iWorld: Possibilities, Challenges and 'Unexpected Consequences' of Digital Tools in Literacy Education*. Language and Literacy Vol. 17 Issue 2.
- Langer, A. Judith (2017): *Litterära föreställningsvärldar*. Daidalos AB: Göteborg.
- Miniatyr (2013): *Arrangerade äktenskap - Arkan Asaad*. KanalGlobal
<https://www.youtube.com/watch?v=qa84hdObOrg> [Hämtad 20-03-01]
- Molloy, Gunilla (2017): *Svenskämnets roll – Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Nemeth Ulrika, Thydell Gunell (2018): *Läsa och skriva i digitala miljöer*. Skolverket.
- Nordberg, Olle (2019): *Berättelser som förändrar – Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt för ungdomar*. Uppsala.

- Norrby, Catrin (2014): *Samtalsanalys – Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press. Vol. 9. No. 5.
- Price-Dennis Detra, Holmes A. Kathlene, Smith Emily (2015): *Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom*. The Reading Teacher Vol. 69 Issue 2.
- Selander Staffan, Kress Gunther (2017): *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Skolinspektionen (2012): *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9*.
- Skolinspektionen (2019): *Digitala verktyg i undervisningen Matematik och teknik i årskurs 7-9*.
- Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Regeringen.
- Skolverket (2017): *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå – Ett kommentarmaterial till läroplanerna till förskoleklass, fritidshem och grundskoleutbildning*.
- Skolverket (2019a): "Critical literacy" synliggör maktrelationer och motiverar. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/critical-literacy-synliggor-maktrelationer-och-motiverar> [Hämtad 2020-02-19]
- Skolverket (2019b): *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning – Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet 2018*.
- Skolverket (2019c): *Slutbetyg i grundskolan våren 2019*.
- Skolverket (2020): *Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen> [Hämtad 20-05-06]
- Svenskarna och internet (2019): *Barnen och internet 2019*. Internetstiftelsen. <https://svenskarnaochinternet.se/rapporter/barnen-och-internet-2019/> [Hämtad 20-04-28]
- Säljö, Roger (2014): *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur, AB Lund.
- Teskedsordern (2020): *Om teskedsordern*. <https://teskedsorden.se/om-teskedsorden/> [Hämtad 20-03-15]
- Turner, Anthony (2015): *Generation Z: Technology and Social Interest*. The Journal of Individual Psychology. Vol. 71. University of Texas Press.
- Utbildningsdepartementet (2019): *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Regeringen.
- Varga, Anita (2013): *Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur?* Didaktisk tidskrift: Vol23, No1.
- Varga Anita, Hultgren Frances, Widhe Olle (2015): *Att stimulera elevers läsintresse- ett samverkansuppdrag*. Göteborgs universitet.
- Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.

Wahlström, Ninni (2017): *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups utbildning AB: Malmö.

Willermark, Sara (2018a): *Digital Didaktisk Design – Att utveckla undervisningspraktiken i och för en digitaliserad skola*. University West: Trollhättan.

Willermark Sara (2018b): *Design av undervisning med TPACK*. Skolverket.

Bilaga 1

Blankett samtycke

Nedan ger du ditt samtycke till att delta i en studie där jag undersöker integreringen av digital teknik i läsundervisningen inom ramen för svenskämnet. Läs igenom punkterna och ge ditt medgivande genom att signera med din namnteckning längst ned.

Medgivande

- Jag deltar i studien helt frivilligt och jag kan när som helst under forskningens gång avbryta min medverkan.
- Jag har blivit informerad om varför jag är tillfrågad att delta och vad syftet med studien och mitt deltagande är.
- Jag ger mitt medgivande till Josefine Svensson att lagra och bearbeta den information som insamlats under studien. Inga andra än de personer som är knutna till studien kommer att ta del av det insamlade materialet och inga känsliga personuppgifter kommer att samlas in.
- Jag är medveten om att all min medverkan är anonym, vilket innebär att jag kommer tilldelas ett fingerat namn under tiden forskningen pågår och när examensarbetet är färdigt.

Till sist vill jag tacka dig för att du genom ditt deltagande vill hjälpa mig i genomförandet av mitt examensarbete.

Helsingborg ... / ... 2020

.....
Signatur

.....
Namnförtydligande

Bilaga 2

Tidsplan läsprojekt

Vecka 12

- Lektion 1 – Introduktion av upplägg och genomgång av syftet.
- Lektion 2 – Läsning.
- (+ 60 min läsning på workshop)

Vecka 13

- Lektion 3 – Läsning.
- Lektion 4 – **Övning 1: Gemensamt läsprotokoll.**
- (+ 60 min läsning på workshop)

Vecka 14

- Lektion 5 – **Övning 2: Genomföra och spela in boksamtalet.**
- Lektion 6 – Utvärdering av boksamtal och undervisning.
- (+ 60 min läsning på workshop)

Vecka 15 - Påsklov

Vecka 16

- Lektion 7 – **Avslutande uppgift: radiointervju.**
- Lektion 8 – Läsning/arbete med radiointervju.
- (+ 60 min läsning/arbete på workshop)

Vecka 17

- Lektion 9 – Arbeta med radiointervju.
- Lektion 10 – Arbeta med radiointervju.
- (+ 60 min läsning/arbete på workshop)

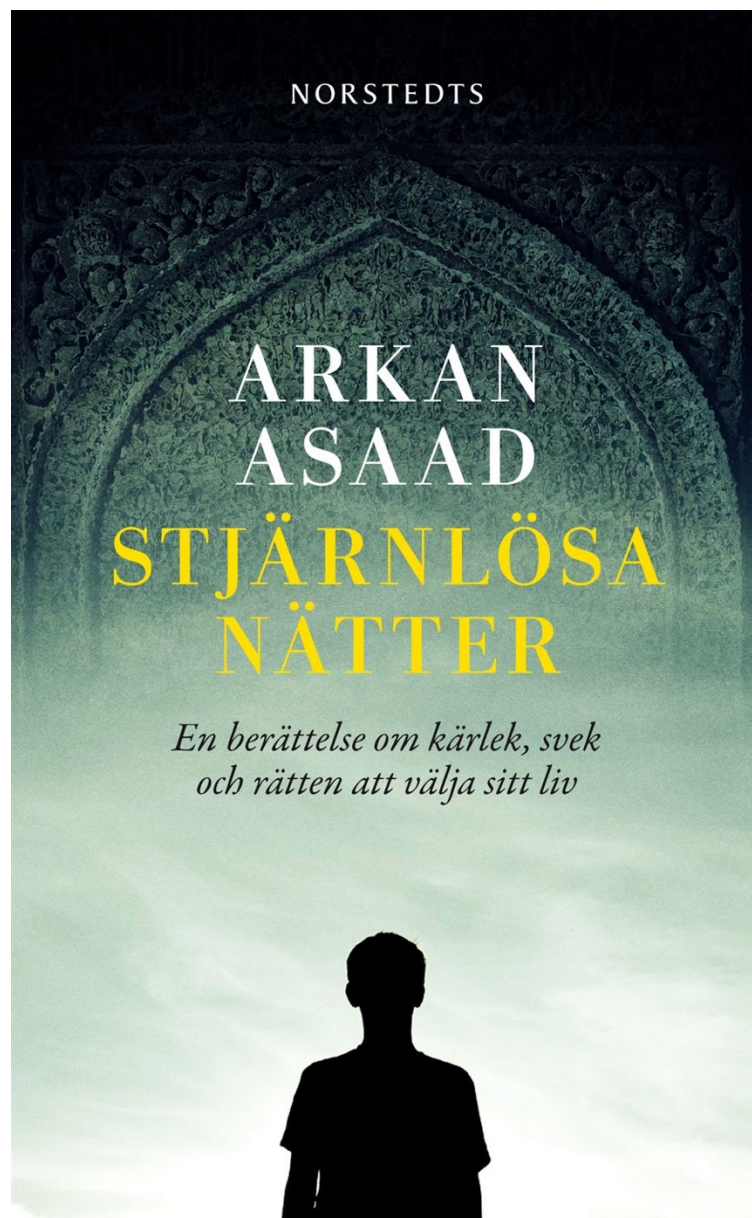
Vecka 18

- Lektion 11 – Inlämning av den inspelade radiointervjun.
- Lektion 12 – Uppspelning av elevernas radiointervjuer.
- (+ 60 min läsning/arbete på workshop)

Omfång: 12 lektionspass (x60 min) + 6 (x60 min) workshop. Workshoparna är obligatoriska och lärarledda av ämneslärare i svenska.

Läsprojekt

Stjärnlösa nätter av Arkan Asaad 2011



Lässtopp 1: sida 82

a) Läsprotokoll

Kvinnosyn	Relationer	Kultur	Heder	Könsroller	Makt

b) Boksamtal

Vi kommer först att se på en intervju med Arkan Asaad och därefter kommer ni att samtala kring innehållet i intervjun och boken utifrån följande punkter:

- Diskutera utifrån det ni hört i programmet vad ni tror att Arkans syfte med boken är. Försök att motivera och koppla era svar till både författaren, boken och samhället.
- På vilket sätt har Arkans egen historia och livsvillkor kommit att påverka boken?
- Vems perspektiv är boken skriven ur? Vad betyder det att boken är skriven ur detta perspektivet? Finns det några dolda budskap? Försök att koppla till både individ- och samhällsnivå.
- Vilka orättvisor skildrar boken? Vilka konsekvenser kan boken ha för läsaren? Försök att koppla till både individ- och samhällsnivå.
- Arkan säger vid ett tillfälle att mötet med hans släkt var som att stiga in i en värld som han inte kände till. Diskutera hur den världen skilde sig från världen hemma i Sverige. Ge exempel från boken.
- Därefter fortsätter Arkan med att mötet med slakten också var en stor lycka, vad tror ni han menar med det? Försök att lyfta exempel utifrån boken.

Lässtopp 2: sida 156

Läsprotokoll

Kvinnosyn	Relationer	Kultur	Heder	Könsroller	Makt



Lässtopp 3: sida 246

Radiointervju

Ni ska spela in en radiointervju som ska sändas i Sveriges Radio över hela landet. Syftet med avsnittet är att skapa förståelse för och samtala om tvångsäktenskap och ni kommer att få leva er in i olika roller från boken.



Ni ska göra ett avsnitt på cirka 5–7 minuter där ni först har med en inledande sammanfattning där ni berättar om programmet och dess syfte. Därefter ska ni presentera de olika karaktärerna som medverkar: Amår, Amina och Amårs far och kort summera deras relation till varandra och varför de är inbjudna till att medverka i programmet (utgå från händelseförloppet i boken). Sedan börjar själva intervjun där de olika karaktärerna ska diskutera och besvara frågor. Ni väljer själva hur ni vill formulera frågorna men de ska utgå från följande områden:

- Deras syn på äktenskap och kärlek
- Deras syn på kultur och tradition
- Deras syn på könsroller och relationer
- Deras syn på gemenskap och utanförskap
- Deras syn på orättvisor i samhället
- Deras syn på hur samhället kan förbättras

Tänk på att leva er in i och koppla era resonemang till karaktärerna i boken och till dessas egna erfarenheter, livsvillkor och omvärldsfrågor.

Stödmall radiointervju

Struktur	Innehåll
Inledning	Väck intresse! I inledningen vill ni sälja in programmet och väcka er publiks intresse. Här ska ni även förklara programmets syfte samt kortfattat presentera de inbjudna gästerna och deras relation till varandra.
Innehåll	Här presenterar ni själva intervjun/diskussionen. Tänk på att anpassa ert språk och stil – som lyssnare ska det gå att höra skillnad på stilen mellan intervjuaren och de olika gästerna!
Avslutande sammanfattning	Efter intervjun ska ni sammanfatta de viktigaste punkterna och därefter avsluta sändningen. Tänk på att det är ett radioprogram ni avslutar och att ni gärna vill locka tillbaka lyssnarna till nästa avsnitt. Ett tips här är att avsluta med något intressant som kommer tas upp i nästkommande avsnitt eller “tacka publiken” som lyssnat och önska dem tillbaka till ert program nästa vecka.

Bilaga 4

Gemensamt läsprotokoll: *Stjärnlösa nätter*

Namn	Kvinnosyn	Relationer	Kultur	Heder	Könsroller	Makt
Emma, Mia.	Tydlig kvinnosyn. Hans far behandlar hans mamma respektlöst genom att slå henne. I boken syns det tydligt att kvinnornas roll är att stå i köket, servera mat och diska. Amår vill hjälpa till och tycker att det är fel men då framstår han som konstig.	Relationerna i boken är starka och har tydliga roller. Släkten är mycket viktig där dem betyder mycket för varandra, trots att dem knappt träffas. Rollerna är tydliga om man tittar på makt och sysslor dem har i hushållet. Dem älskar varandra men hatar varandra och det känns som att Amår tycker att deras roller är fel.	Kulturen framgår också mycket tydligt om man tittar på hur dem lever i Irak. Skillnaden mellan Irak och Sveriges kultur är stor. Amår berättar att dem knappt har möbler i huset för att kunna ha gäster. Det är helt normalt att gifta sig med sin kusin och att gifta sig med en svensk tjej är dumt.	Det som Arkan Asaad syftar på angående heder i denna boken är mycket om giftermål. Amår träffar sin släkt som tycker att det är en självklarhet att han ska gifta snart. Heder kopplas även med kultur och att det är ohederligt att gå emot fadern och släkten.	I texten framgår tydligt att kvinnorna lever in i rollen att de knappt har någon rättighet. Det är nästan som att dem vet att dem borde bli behandlad på ett annat sätt men det är inte okej att gå emot regler och normerna inom släkten och kulturen. Kvinnorna ska laga maten, diska, duka och ta hand om barnen. Männerna ska få göra vad dem vill och få en karriär.	Makt i denna boken kan kopplas till heder men även hur mannen känner att han har makt i hemmet. Att det är mannen som jobbar och fixar pengar till familjen. Hans Far tror att han har makten i hemmet och kan bestämma över mamman och när hon inte gör som han vill så slår han henne för att han känner att det är han som bestämmer och att det är väldigt viktigt.
Frida, Hanna, Felicia.	Kvinnosyn innebär hur man ser på kvinnor och deras rättigheter och hur man ser på de. Inom deras kultur så anses pappan inte ha en dålig kvinnosyn eftersom det är kvinnor ska diska, städa och laga mat till familjen. Men vi som lever i en annan kultur kan se detta som väldigt nedlåtande mot kvinnan. Ett ex ur boken är när	I deras kultur betyder släkten väldigt mycket även fast att de kanske aldrig har träffats. Ofta skiftar relationer beroende på vem den andra personen är. Ett ex från boken är när Amår och Amina blir tvingade att gifta sig. Tidigare hade de varit jättebra vänner men nu när de ställs inför giftermålet då förändras det mycket då Amår	Exempel ur boken: "I vår kultur är det fult att äta mat i sitt eget rum, det ses som ett tecken på att man är snål." I världen så finns det väldigt många olika kulturer. De innebär att man gör saker på olika sätt, ser på saker på olika sätt och ofta innebär det också en ganska skarp uppdelning	Ett exempel som vi kopplar till heder är hederskultur. Det innebär att man förlitar sig på släktens rykte och status väldigt mycket. Pappan i boken är hela tiden först stolt för att medge att han har gjort något fel och e gång säger Amår "det går	Könsroller innebär hur man ser på de olika könen. Bland annat vilken roll de har och vilka rättigheter de har. Ett exempel ur boken är när Amår ville hjälpa kvinnorna att diska efter maten. Kvinnorna blev chockade och sa till	I boken är det tydligt vem som har makten. Det är männen i landet eller i släkten som bestämmer över kvinnorna, vad de ska göra vilket gör att kvinnorna blir som slavar till männen. Eftersom att kvinnorna inte har någon makt kan de

	<p>mamman har stått och lagat i flera timmar till familjen. När de sedan ätit upp så vill pappan att hon ska börja diska direkt. Hon säger emot och pappan blir väldigt arg och tar ut sin aggression på hela familjen.</p>	<p>inte alls vill gifta sig.</p>	<p>mellan kvinnor och män.</p> <p>I boken innebär deras kultur även att det är kvinnorna som sköter alla sysslor i hemmet. De lagar mat, diskar och städar.</p> <p>Har man inget skägg räknas man inte som en man.</p> <p>Man ska gifta sig med någon i sin släkt eller med samma religion/kultur.</p>	<p>bara inte att ha rätt i fars närvaro". När Amar blev utslängd från huset ville han inte gå tillbaka för att visa sin heder, och han ville inte visa sig svag för hans Far..</p> <p>En annan sak som vi kopplar till detta är när mamman lämnade pappan så blir det som att hon förolämpar honom. Det är därför han hem till slakten med alla barn för att visa att han inte är svag.</p>	<p>honom att istället gå och kolla på TV och inte diska, då det var kvinnornas uppgift i hemmet.</p>	<p>inte säga ifrån och gör därför som de bli ombedda. Exempel är när Amars pappa slog hans mamma när hon sade ifrån.</p> <p>Amina ville göra hennes farbror glad.</p>
<p>Olle, Erik.</p>	<p>I boken framgår en tydlig dålig syn på kvinnor. Kvinnan i ett äktenskap ska vara hemmafru och sköta allt i hemmet såsom disk, städning, matlagning, osv. Kvinnan ska även se till att mannen har det bra och är nöjd och belåten. Detta framgår tydligt vid flera tillfällen. T.ex</p> <p>1). När Amár's mamma hade lagat mat i flera timmar och bjudit sin familj. Amár's pappa beordrade då genast att hon även skulle duka undan och när hon protesterade blev han otroligt aggressiv och</p>	<p>Amár har en spänd relation med sin far. "Han har aldrig varit stolt över mig" och bland syskonen har han alltid varit den upproriska.</p> <p>Casim är en viktig och respekterad man. T.ex när de välkomnades av Reza som väntat i tre dagar vid bron.</p>	<p>Kurdernas kultur i Irak är mycket olika vår i Sverige. Detta syns tydligt på flera ställen i boken. Ett exempel är att Amár förväntas gifta sig med sin egen kusin. I Sverige vore detta incest, medan i Irak är detta ett högst lämpligt tillvägagångssätt. I Irak är det en självklarhet att ens föräldrar bestämmer vem man ska gifta sig med, samt att man bör ha gift sig när man är i 18 - 19 årsåldern. I Irak är det dessutom en självklarhet</p>	<p>Mycket av handlingen i boken kretsar indirekt kring heder. Framförallt Casim (Amárs far) är en hedersfull person, enligt kulturen i Irak. Redan som ung försörjde han två familjer genom att sälja tuggummi. Han fortsatte även när han kom till Sverige att skicka pengar till sin familj i Irak. Han har därför förtjänat mycket heder enligt sin kultur och ses som att han har ett "fläckfritt rykte". En av</p>	<p>När Amár försökte diska skrattades han åt och schasades ut för att "du kan ju inte diska", du är man, "här sköter vi kvinnor diskning och städning", det är kvinnornas roll att vara hemmafruar och de har ingen möjlighet till karriär.</p> <p>Hans kusin hade rest illegalt till England, det är hans uppgatt försörja familjen.</p>	<p>"Även om jag aldrig skulle ha krökt ett hårstrå på deras huvud hade det varit skönt att få hota dem då och då. Det var så jag själv hade vuxit upp"</p>

	förstörde hela servicen och hotade sina barn samt kallade Amar för snorige horunge. 2). När Amár och hans familj är på besök i Irak börjar Amán hjälpa till med disken, vilket kvinnorna förbjuder då de anser att "det är deras uppgift".		att man misshandlar sina egna barn när dessa inte respekterar sina föräldrar. Det kan gå så pass långt att barnen skadar sig svårt, utan att andra reagerar.	anledningarna till att Casim ville genomföra resan till Irak var att han ville visa för släkten att även om Amars mamma lämnat familjen så var han kvar lika stark och stod upp och tog hand om familjen.		
Isak, Anton.	Pappan behandlar mamman som en slav, de respekterar inte kvinnor på samma sätt som i Sverige.	Fadern och sonen har en hat/kärlek relation men respekterar inte varandra vilket leder till mycket bråk. Syskonen har en bra relation. Mamman och pappan har en dålig relation.	Man ska respektera mannen i deras kultur och kvinnorna ska sköta alla hushållssysslor. Viktigt att respektera religionen. Pojkar vill bete sig som män men man räknas inte som det förens man har gift sig.	Ohederligt att trotsa familjen och dess åsikter speciellt faderns. Ohederligt att gifta sig med någon utanför sin familj.	Kvinnorna städar, lagar mat, diskar och tar hand om hushållet och barnen. Männerna arbetar och drar in pengar.	Mannen har all makt och kvinnors åsikter räknas inte. mannen i huset. Mannens åsikt är den viktigaste och kvinnornas åsikter är inte
Alva, Hanna.	Kvinnorna i Kurdistan och Amars släkt har ingen fri vilja." De gör allt för sina män. Lagar mat, diskar osv. Kvinnorna i Kurdistan finner sig i detta, eftersom de är uppfostrade på det sättet. De tycker att det fungerar på rätt sätt, de har aldrig upplevt något annat. Detta tycker Amar inte alls är rätt att kvinnorna ska göra allt jobb. För i Sverige där han har vuxit upp har han	Amar och hans far har aldrig haft en så bra relation. Far har aldrig varit stolt över honom och Amar har alltid haft en hatkärlek till hans far. Hela Amars släkt har en väldigt bra gemenskap. Då alla bor tillsammans så det blir som en enda stor familj. Giftemålet med någon i släkten gör att släkten stärker sig ännu mer och relationerna blir ännu bättre.	I amars kultur sitter man tyst runt bordet vid middagen för att visa respekt till den som lagat maten. Det är inte ovanligt med giftemål inom släkten, eftersom man vill hålla släkten så stark som möjligt. Om man inte tar in någon från utsidan så stärks bandet och respekten inom släkten, eftersom då är maken uppvuxen med	amars släkt lever med hederskultur, vilket betyder att man hela tiden måste göra rätt och inte trotsa de äldre som har respekt inom släkt, för att tänka på släktens rykte. Att amar inte vill gifta sig ses som en hederslös handling.	kvinnorna är klassiska hemmafruar, medan männen tar hand om ekonomin. I amars kultur tar oxå Amars pappa hand om hela släkten. Amar förväntas sig vara man och mogen vid 19 års ålder, så hans släkt anser att han kan gifta sig. Man vill helst att kvinnorna ska vara	Far har väldigt mycket makt inom hela släkten. Alla ser upp till honom och gör allt vad han säger. Detta för att han har gjort jättemycket för hela släkten och försörjt dem från Sverige när dem har haft det tufft i Kurdistan.

	hjälp till med hushållet men när han är i Kurdistan får han verkligen inte det, för det är kvinnojobb.		männen i släkten.		oskuld vid giftermål.	
Isa, Milla.	<p>Kvinnorna ska sköta hushållet och det anses vara " normalt " för både kvinnor och män. Ett exempel är när Amar inte fick diska utan de var faster som skulle göra det. Det var hon sa emot även fast han var frivillig hjälp.</p> <p>I deras kultur är kvinnorna oftast oskuld längre, Amars pappa anser att kvinnorna i Sverige är horor</p> <p>"Hon är oskuld också, inte som i Sverige, där alla tjejer redan har haft 100 killar"</p>	<p>Amar och fadern Amar har en hatkärlek till fadern</p> <p>Fadern vill ha mycket makt över Amár och försöker tvinga in honom i ett giftermål med sin kusin Amar</p> <p>Fadern blir våldsam om han får ett nej eller en argumentation tillbaka</p> <p>Amar och mamman De har ingen kontakt pga skilsmässa</p> <p>Amar vill ta kontakt med henne när han var isolerad i sitt rum i kurdistan pga stort</p> <p>Amar och Amina Amina är kär i Amar och vill gifta sig</p> <p>Amar vill vara självständig och anser sig själv för ung för att gifta sig</p>	<p>I vår kultur är det fult att äta mat i sitt eget rum, det ses som ett tecken på att man är snål. "</p> <p>Man ska gifta sig med någon i sin släkt eller med samma kultur/religion</p> <p>Har man inte skägg är man ingen man</p> <p>Att trotsa sina föräldrar finns inte i deras kultur.</p> <p>När Amár skulle sälja bilden var han också direkt tveksam. Pengar spelar en stor roll vilket innebar för honom att han inte endast kunde lita på säljaren. Han var tvungen att skapa en deal för att känna sig säker att han skulle få pengarna som han begärde.</p> <p>Har knappt möbler i huset för att få plats med alla gäster</p>	<p>Ohederligt att trotsa familjen och vara respektlös.</p> <p>Skam att inte gifta sig med någon från samma kultur</p> <p>Under boken trotsar Amar faderns och hela släktens hedersbegrepp och förväntningar</p>	<p>Det är mycket tydligt kring hur man ser på männen och hur man ser på kvinnan i den kurdiska kulturen. Medans männen ska ha mustasch, bli gamla och visa sin makt ska kvinnorna städa, laga mat och stanna hemma. Ingen ifrågasätter det förutom Amár som tycker att det är konstigt när han inte är tillåten att diska. Han jämför det med Sverige då han berättar att han lagar sin egna mat där och fixar andra hushållssysslor på egen hand.</p>	<p>I Kurdistan är det främst männen som har makten. Det är viktigt att andra anser att man har makt för att bli accepterad som man och det är något som familjen lägger stor vikt på..</p> <p>I boken vill amar vara en självständig vuxen människa, men hans fader som har väldigt mycket makt hindrar honom.</p> <p>"Tänk dig att du gifter dig med en svensk och hon gör dåliga saker, då kan inte jag göra något med henne och hennes föräldrar, jag har ingen makt, då kan hon krossa dig och vi kan bara se på. Men om du gifter dig med Amina, och om hon ens försöker göra något dåligt med dig"</p> <p>Han kan lösa Amars problem</p>

<p>Anna, Sofia.</p>	<p>Pappan är väldigt respektlös då han inte respekterar kvinnorna. Han behandlar mamman som en slav. Kvinnorna ska diska, städa och laga mat. Kvinnor blir även bortgifta vid tidig ålder. Man tar inte hänsyn till kvinnors känslor.</p>	<p>Man läser tydligt i text väldigt viktig. Dom träffas knappt då amar och hans familj bor i Sverige. Trots detta så behandlas hans pappa med väldigt mycket respekt och även hela familjen.</p>	<p>Kurdisk kultur då kvinnorna inte ska jobba utan göra hemmasysslor såsom diska, städa och laga mat även föda barn och ta hand om dom. Man gifter bort kvinnor vid tidig ålder även fast dom inte älskar personen. I boken säger kvinnorna till amar att det finns ingen äkta kärlek direkt utan det kommer med tiden när man får barn och bildar en riktig familj med personen. Man är också tyst vid matbordet när man äter då man inte ska prata då det är ohederligt mot den som gjort maten. Under te stunder kan snacka i flera timmar och fylla på den lilla koppen 20 gånger.</p>	<p>Det är ohederligt att trots fadern och släkten. Akar Asaad menar på att giftermål är väldigt viktigt i boken då han framför det väldigt tydligt då han berättar för amar att han måste gifta sig och skaffa barn.</p>	<p>Könsroller Det är väldigt tydligt om man är man eller kvinna. T.ex i boken när amar vill hjälpa och diska med kvinnorna i köket, då blir han tillsagt att han inte får hjälpa till utan att det är kvinnornas uppgift. Han blir själv förvånad då han lagar mat och diskar hemma i Sverige.</p>	<p>Det är männen som har all makt och kvinnorna har ingen makt eller åsikter. Pappan i familjen har rätt att använda våld mot sina barn. Till exempel när när samirs pappa Hakim kom in i rummet och fick reda på att de har krossat en glasruta. Pappan slog samir till ett blodbad och till och med bröt nyckelbenet. Samir låg på det kalla golvet resten av kvällen.</p>
<p>Kajsa, Ina, Carl.</p>	<p>Kvinnosynen är väldigt olika i Sverige och Irak, i Irak finns det en mycket konservativ kvinnosyn. Kvinnorna är hemmafruar, passar upp på männen, är isolerade från omvärlden.</p>	<p>Relationen till familjen är mycket nära. Stora delar av familjen bor under samma tak, och familjerna är stora. Äktenskap är vanligt inom familjen. I situationerna som beskrivs har Amar en mycket sämre relation till</p>	<p>Stora folksamlingar, mycket gemenskap mellan människorna. Många tydliga ritualer, ex inte tala vid matbordet. kulturen är influerad av religionen.</p>	<p>Pappan inte vill visa smärta och vara stark efter hjärtattacken. Pappan tog med sig hela familjen till Irak för att visa att han hade hållit ihop familjen efter mamman övergivit dem.</p>	<p>“Mustaschen gör mig till en man, annars skulle ingen respektera mig”. Blir man inte respekterad om man inte är en man?</p>	<p>Pappa är överhuvud i familjen, hierarkin inom familjen blir tydlig när barnen och kvinnorna sitter på golvet och männen sitter på soffan.</p>

		karaktärerna än när han beskriver dem. Han romantiserar de andra väldigt mycket i hans beskrivningar.	Vatten är en birstvara, välsignelse efter duschen.			Mycket respekt för männen och för dem äldre.
--	--	---	--	--	--	--