

Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv

Karin Jönsson & Elisabeth Jennfors, Malmö högskola

Utbildningens uppdrag kring demokratiska värden och den värdegrund på vilken förskoleklassen och skolans arbete ska vila är tydlig i läroplanerna. All undervisning och samtliga skolans ämnen, på alla stadier, ska genomsyras av den värdegrund demokratin vilar på.

Ett viktigt uppdrag i förskoleklassen och skolan är att eleven efter genomgången grundskola ”kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Lgr 11, Lgrsär 11, Lsam 11 och Lspec11). Detta ställer krav på undervisningens förmåga att stödja utvecklingen av ett sådant tänkande. I det sammanhanget menar vi att ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv, *critical literacy*, är en möjlig utgångspunkt. Vi vill dock betona att *kritiskt* inte handlar om att vara negativ eller att söka fel utan snarare om att anta ett undersökande och analytiskt förhållningssätt, precis som läroplanscitatet ovan anger.

Om *critical literacy* kan sägas vara ett perspektiv och förhållningssätt är *kritiskt textarbete* ett sätt att lägga upp undervisningen utifrån detta perspektiv. Begreppet text utgår från en vid syn på vad text är för något – skrivna texter, bilder, filmer och nättexter av alla de slag. I undervisning i stort är textarbete något som förekommer i alla ämnen och i alla åldrar. Med textarbete menar vi ett språkligt arbete i vid mening, det vill säga skriva, samtala, rita, visa och berätta. I denna modul har vi fokus på en del av detta textarbete, nämligen *kritiskt textarbete* och vad det innebär. Kritiskt textarbete är också det begrepp vi främst kommer att använda i modulen.

Vår förhoppning är att modulens olika delar ska kunna hjälpa dig som läsare att förstå bakgrunden och de bärande idéerna i *critical literacy* och hur detta perspektiv genom kritiskt textarbete kan utveckla elevernas läsförmåga och läsförståelse. De två första artiklarna beskriver *critical literacy*s teoretiska bas och hur det perspektivet kan genomsyra det kritiska textarbetet i klassrummet, till exempel i hur man kan välja ut texter att arbeta med. I artikel 3 diskuterar vi *critical literacy* och flerspråkiga elever. I artikel 4 och 5 beskrivs hur arbetet med kritiskt textarbete kan se ut i olika klassrumssituationer. I artikel 6 resonerar vi om kritiskt textarbete i förhållande till makt och genus. En viktig komponent i det kritiska textarbetet är det språk och de begrepp som texterna innehåller och som vi använder när vi skriver och det är i fokus i artikel 7. Den sista delen, artikel 8, är en tillbakablickande diskussion där elevernas möjligheter till skapande, särskilt skrivandet, står i fokus.

I samtliga exempel i modulen arbetar alla elever tillsammans med den ordinarie klassen. I de fall det funnits en speciallärare har hen arbetat tillsammans med klassläraren för att ge stöd att utveckla undervisningen med fokus på alla elever (se exempelvis artikel 4 och 5).

Kort historik

Att ha critical literacy som utgångspunkt i sin undervisning är egentligen ingen ny företeelse, men det inte har funnits svenska exempel på detta så länge. Ursprunget till critical literacy anges vara de tankar som för över 30 år sedan växte fram kring ett mer kritiskt sätt att se på undervisning och särskilt på läs- och skrivundervisning. Särskilt kom relationen mellan språk och makt i fokus. Utvecklingen har sedan dess ofta tagit sin utgångspunkt i till exempel Freires tankar (1970) kring möjligheter och hinder för läs- och skrivförmåga i olika kontexter och senare också i förhållande till ny teknologi. Critical literacy-forskningen handlade från början mest om att läsa och analysera texter kritiskt och har sedan arbetat vidare med undervisning i skrivande ur ett kritiskt perspektiv till att multimodalt skapa, återskapa och omskapa texter och kunskaper. Med multimodal menas att texten samtidigt består av flera uttrycksformer som skrift, bild, diagram, tabeller och i nya medier även av ljud. Kritiskt textarbete gäller både konsumtion och produktion av texter i vid mening, men uppdraget är ändå det samma – att eleverna ska förstå relationen mellan texter, meningskapande och makt för att på sikt kunna använda den kunskapen i handling; så att de kan bli aktiva medborgare som bidrar till att skapa en mer jämlik värld (Vasquez & Janks 2011).

Begreppet Literacy

Vi vill börja med ett resonemang kring begreppet *literacy*, som har kommit att användas allt mer när man pratar och skriver om en utvecklad syn på förmågan att läsa och skriva och om läs- och skrivutveckling.

Literacy innefattar flera aspekter av läsande och skrivande. Eftersom det inte finns bara en literacy, ett sätt att läsa och skriva – att skapa och tolka texter – är *literacies* ett mer adekvat begrepp. Inte minst i dagens samhälle är literacies ett svärfångat och komplext begrepp (Pitkänen-Huhta & Holm 2012) – ett begrepp i ständig förändring, mycket beroende på den mobilitet och teknologisering som pågår idag. Pitkänen-Huhta och Holm (2012) pekar på den ökade kulturella och sociala heterogenitet som gör literacy-sammanhang allt mer mångsidiga både på samhällsnivå och på individuell nivå. Människor idag skriver andra saker än de gjorde tidigare, nya genrer växer fram, till exempel mail och SMS, tillgången på olika typer av texter och filmer är nästan obegränsad. Sätten att läsa och skriva blir alltmer mångsidiga hos både den enskilda individen men också i större sammanhang.

Literacy är främst något som människor gör, det är en verksamhet som ligger i utrymmet mellan tanken och text. Literacy finns inte bara i människors huvuden som en uppsättning färdigheter att lära, och det finns inte bara på papper, fångade som en text för att analyseras. Liksom all mänsklig verksamhet, är literacy i huvudsak social, och finns i samspelet mellan människor. (Barton & Hamilton 1998, s 3, vår översättning)

För att få möjlighet att utveckla sina literacyförmågor i skolan behöver alla elever enligt Alan Luke och Peter Freebody (1999) befinna sig i en miljö som parallellt arbetar med följande fyra olika resurser i en undervisningspraktik som

- stödjer och ger möjlighet att göra språkliga upptäckter, det vill säga ”kodknäckande” av olika slag
- stödjer och ger möjlighet till textskapande
- stödjer och ger möjlighet till att använda texter
- stödjer och skapar utrymme för kritisk textanalys

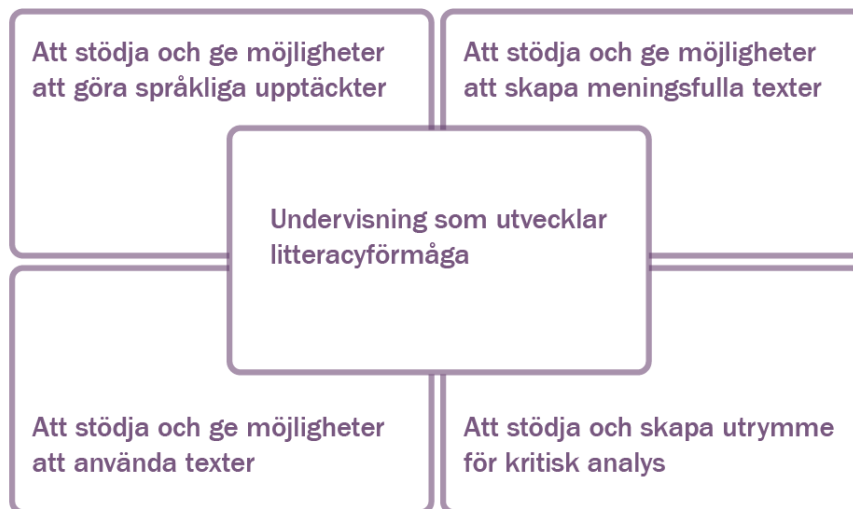
Att stödja och ge möjlighet att göra språkliga upptäckter (”kodknäckande”) – innebär att undervisningen behöver ge elever i alla åldrar, från förskoleklass till högskola, möjligheter att göra språkliga upptäckter. De behöver förstå hur texter skapas och hur olika texter skrivs i olika sammanhang. Det handlar om att få stöd i att knäcka både *den lilla koden*, som bokstäver, ljud, stavning och andra konventioner, det vill säga skriftspråkets vanliga strukturer, och *den stora koden* som framför allt handlar om att förstå hur texter används, varför man skriver, konventioner för hur olika typer av texter skrivs och hur sammanhang påverkar hur texter används etcetera.

Att stödja och ge möjlighet till textskapande – innebär att eleverna får vara textskapare och får möjligheter att skapa texter som betyder något för dem och som används och läses på fullaste allvar. Att skapa texter som används av andra kan vara en viktig del i att förstå vad skrivande kan betyda.

Att stödja och ge möjlighet till att använda texter – innebär att elever måste få möjligheter att vara textbrukare, det vill säga att få använda texter på olika sätt för att förstå något i meningsfulla sammanhang.

Att stödja och skapa utrymme för kritisk textanalys – innebär slutligen att undervisningen också måste ge plats för kritisk textanalys. Eleverna behöver i undervisningen få möjligheter att undersöka och samtala om texter på olika sätt för att förstå avsikten med texten, vad avsändaren vill förmedla, språket på vilket innehållet förmedlas etcetera. Det vill säga det vi kallar kritiskt textarbete.

De fyra resurserna och deras plats i undervisningen kan illustreras i Figur 1:



Figur 1. (Fritt efter Luke & Freebody 1999)

Literacy ses alltså inte som en enkel förmåga att läsa och skriva. Luke och Freebodys modell har två syften. Dels visar den vad undervisningen ska erbjuda, dels visar den på de literacyförmågor som varje elev behöver få arbeta med. I modellen ses inte literacyförmågor som statiska utan som något som förändras beroende på de sociokulturella sammanhangen och tillgången till olika sätt att uttrycka sig och med hjälp av olika medier (Comber & Nixon 2014). I flera sammanhang beskrivs literacy som något man gör, inte som en uppsättning färdigheter som man ska lära sig. Det vi ska fokusera i modulens alla delar är den del i modellen som benämns att undersöka texter kritiskt. Det är dock viktigt att elever får vara deltagare i undervisning som samtidigt och parallellt arbetar med samtliga fyra resurser.

Begreppet *Critical literacy* och kritiskt textarbete

I det här avsnittet kommer vi att definiera förhållningssättet *critical literacy* och hur det är kopplat till kritiskt textarbete. Vi diskuterar utifrån de förmågor som perspektivet *critical literacy* avser att utveckla: att undersöka och ifrågasätta, utveckla en demokratisk identitet, social rättvisa och en demokratisk handlingskompetens.

Att undersöka och ifrågasätta

Critical literacy innebär övergripande (Comber & Nixon 2014) att i arbetet med texter som elever läser och skriver uppmuntra till undersökande och ifrågasättande av till exempel hur kvinnor och män, unga och gamla, människor med olika etnicitet och marginaliserade grupper beskrivs och presenteras i text (se t ex O'Brien 2001). *Critical literacy* handlar om en vidgad syn på vilka texter som elever ska möta och arbeta med som innebär att såväl facklitteratur, läromedel, vardagstexter (Janks 2010, 2013) som böcker för barn och unga används (Vasquez 2010). Med vardagstexter avses alla de typer av texter som barn och unga omges av i vardagen, som tidningsartiklar, reklam, affischer, spel på nätet, bloggar etcetera.

Att utgå från ett critical literacy-perspektiv handlar inte enbart om läsning kring ett specifikt innehåll, skriver Vasquez och Janks (2011), utan i lika hög grad om det språkliga arbete som sker när texterna bearbetas och som leder till ett nytt handlande (se Janks 2010, 2014). Samtidigt ligger fokus i critical literacy på textproduktion relaterat till socialt handlade, det vill säga att det inte räcker med att elever läser och skriver om ett specifikt innehåll utan att de också gör något konkret som att till exempel starta en namninsamling, skriva insändare eller ett brev till politiker. I exemplet om vitvalen som presenteras nedan använder eleverna sin nya kunskap till att skapa en ny sång med ett annat innehåll. Vasquez och Janks (2011) skriver ofta att critical literacy är något man *gör*, inte något man *kan*.

Allteftersom möjligheterna att skapa text genom nya medier ökar har också fokus på nya fält att undersöka vuxit fram. Det innebär att elevers möjligheter att undersöka texter med hjälp av ny teknik blir möjlig och parallellt med nya sätt att undersöka och dokumentera världen.

Utveckla en demokratisk identitet

Critical literacy kan alltså förstås som förmågan att läsa och skapa texter i ett vidgat perspektiv, på ett djupt och reflekterande sätt med syftet att bättre förstå och ifrågasätta makt, ojämlikhet och orättvisor och kunna påverka genom egna texter. Ett av målen med förhållningssättet critical literacy är att utveckla en demokratisk identitet. Detta arbete är långsiktigt och måste få ta tid. En stor del av detta arbete kan ske genom undervisning i den dagliga skolgemenskapen.

Samhällets och skolans värdegrund utgår från värden som inte kan kommenderas fram. Att utveckla en demokratisk identitet är ett omfattande arbete som är en angelägenhet för all undervisning och därmed också för skolans samtliga ämnen. Undervisningen måste vara tillåtande, och på vägen mot en demokratisk identitet måste det finnas möjligheter att prata om känsliga och svåra frågor. Läraren och förskolläraren har ett ansvar för att låta elever få komma till tals och att ta deras tankar och synpunkter på allvar. I samtal, läsande och skrivande kan elever framföra åsikter som strider mot skolans värdegrund och/eller uppfattas som kränkande av andra elever. Skolan kan aldrig bli värdenneutral och skolans personal ska agera vid kränkande behandling, men samtidigt värna elevers yttrandefrihet och främja elevers möjlighet att utveckla kritiska och kommunikativa förmågor. Om elever upplever att vissa åsikter och uttryck inte är "tillåtna" minskar möjligheten att tillsammans undersöka världen. I sådana fall riskerar det kritiska textarbetet att bli "på ytan" tvärt emot vad avsikten är. Att utveckla en demokratisk identitet förutsätter en medvetenhet, en långsiktig pedagogisk verksamhet i alla ämnen och ett tillåtande klimat där alla elever känner sig hemmastadda. I slutänden handlar det om att förbereda elevernas demokratiska handlingskompetens för att kunna bli demokratiska medborgare, med mod och lust att delta i det offentliga samtalet. "Undervisningen ska förbereda dem för att förstå, engagera sig i och ta beslut i viktiga framtidsfrågor" (Jönsson & Jennfors 2011).

Social rättvisa och en demokratisk handlingskompetens

Begreppet *social rättvisa* kan ses som ett överordnat begrepp i ett critical literacy-perspektiv. Det handlar om demokrati och rättvisa och hur frågor som rör dessa områden tillåts vara det huvudsakliga innehållet i de texter som erbjuds i undervisningen. ”Kritiskt textarbete innebär att föreställa sig att något kan vara annorlunda än det är” skriver Barbara Comber (2001). Ett grundantagande inom critical literacy är att texter aldrig är neutrala (Janks 2010, Comber & Nixon 2014). Det gör att läraren eller förskolläraren i sina val av texter alltid måste fundera över vad en text gör med eleverna och läsarna och med deras värld? Eleverna behöver få hjälp med att förstå att en text alltid vill någonting med läsaren. Skribenten har en mer eller mindre tydlig avsikt och vill att läsaren ska förstå världen eller sig själv på ett visst sätt. Exempel från konkreta undervisningssituationer kommer vi att ge exempel på lite längre fram i texten, men också under ert fortsatta arbete med modulen.

Men ett kritiskt perspektiv på textarbete utgår också från att en text är *en* beskrivning av världen och att samma fenomen kan beskrivas på andra sätt i en annan text av en annan skribent. Därför är det så viktigt att låta flera texter spegla ett fenomen genom att eleverna får jämföra och analysera dessa texter. De texter som lämpar sig för ett kritiskt textarbete kan hämtas från alla ämnen och verksamheter men de behöver innehålla aspekter som går att diskutera utifrån frågor som:

- Vems röst är det som talar i texten?
- Finns någon röst i texten som är den viktigaste?
- Vem får inte göra sin röst hörd?
- Vem bestämmer över andra?

Några förskolebarns arbete kring vitvalar är ett välkänt exempel på hur ett och samma fenomen språkligt kan hanteras i olika typer av texter (Vasquez 2004; se också Bergöö & Jönsson 2012).

Kritiskt textarbete – Exemplet *Baby Beluga*

I en barngrupp i Kanada kommer en dag en flicka till skolan och berättar att hon hört på tv att vitvalarna i St Lawrencebukten är utrotningshotade eftersom vattnet är giftigt. Tillsammans med barnen läser och lyssnar förskolläraren på olika nyheter om vitvalarnas situation. De samtalar om det som tycks hända valarna. Förskolläraren plockar samtidigt fram en sång om en vitval som barnen sjungit flera gånger tillsammans på förskolan. Sången heter *Baby Beluga* (Raffi 1980) och den finns också som en bilderbok. I sången beskrivs vitvalarnas vardag som ett härligt liv med simmande och plaskande hela dagen lång. Förskolläraren skriver upp sångtexten på ett blädderblock så barnen kan se den i skrift. Barnen letar med hjälp av förskolläraren upp viktiga ord både i nyheterna och i sångtexten. Hon skriver dem i två spalter och barnen och förskolläraren jämför de båda bilderna av vitvalarnas liv som växer fram på blädderblocket.

fri	i fara
lycklig	inte säker
trygg	behöver hjälp
säker	sjuk
har roligt	döende
i farten	maktlös
nöjd och belåten	skadad
plaskar runt och har roligt	hungrig
	rädd

Nu börjar barnen fundera över vilket av det de läst och hört om vitvalen som är sant – det som de hört på nyheterna eller det de läst i sången. Diskussionerna och det språkliga arbetet med att jämföra texterna och de ord som valts för att beskriva vitvalarna leder till att barnen i förskolegruppen skriver om sången med nya ord – ord de tycker mer beskriver det de uppfattar som det verkliga. De får också arbeta med det vi kan kalla *textens röster* – vems röst är det som talar i texten. Barnen får diskutera om de vill att orden i sången ska skrivas utifrån att det är vitvalar som talar till människan eller om det är människan som talar till vitvalarna.

Ett annat exempel med något äldre elever är en klass där undervisningen startade i elevers funderingar kring en affisch med uppmaningen ”Var rädd om din miljö” som satts upp på skolans gemensamma anslagstavla. Läraren lät eleverna skriva och rita sina tankar om vad meningen kunde betyda. Eleverna skrev i nästan 30 minuter innan läraren samlade dem och de fick berätta för varandra om vad de ritat och skrivit. I samtalet kring elevernas tankar blev det tydligt att de i stort tänkt mest kring konkreta, praktiska saker som att kasta skräp i papperskorgar. Få tänkte på det som de så småningom kom att kalla ”stort skräp”, det vill säga luft- och vattenföroreningar.

Dagen efter fick eleverna uppmaningen att plocka fram sina texter och uppgiften blev att sortera dem utifrån frågor som *Vilka funderingar är lika? På vilket sätt? Vilka är olika? Vilka hör ihop?* Eleverna samarbetade och fick till slut fram olika högar som de fick kategorisera genom att sätta namn på dem; det utkristalliserade sig rubriker som *Luft- och vattenföroreningar*, *Smutsiga hav*, *Miljövänliga produkter* och *Skräpa inte ner*. Eleverna fick därefter i uppgift att intervjua en vuxen om hur de tänkte kring affischens uppmaning ”Var rädd om din miljö!” Resultatet av intervjuuppgiften och mötet med andra röster än de egna, var att eleverna mötte nya ord och kategorier; exempelvis var ord som *ozon*, *dringas*, *försurning*,

kompst och *freon* dittills obekanta för flertalet elever. Orden skrevs upp och eleverna fick diskutera vad de betydde, vem som använde dem, om de gjorde saker lättare eller svårare att förstå, etcetera.

I nästa fas utnämnde läraren eleverna till ”miljödetectiver” med uppdrag att leta i tidningar och lyssna på nyheter i olika medier kring vad som som rapporterades om miljöfrågor. Eleverna hittade bland annat tidningsartiklar och inslag i SVT:s Aktuellt som de rapporterade om. Arbetet att bevaka massmedier fortlöpte sedan under hela arbetet. Eleverna informerade varandra dagligen och diskuterade likheter och olikheter i sina upptäckter. Också här fick eleverna fundera över *texternas röster* – vem är det egentligen som säger ”Var rädd om din miljö”? Vem skriver artiklarna och till vem riktas allt detta? Varför? Klassen läste, skrev, ritade och samtalade kring dikter, faktatexter och skönlitterära texter som på olika sätt beskrev, informerade om eller diskuterade miljöfrågor. På skolan fanns också bildkonstverk, skapade av en lokal konstnär, konstverk som ”handlade om” miljö. Även dessa ”lästes” och diskuterades. När eleverna ”läst” och tolkat texterna/bilderna bjöds konstnären in för att berätta om tavlornas tillkomst och också diskutera med eleverna om deras respektive hennes tolkningar.

I en ganska lång avslutande fas skapade eleverna en egen miljötidning, något som också ledde till att en lokaltidningsjournalist som läst elevernas tidning inbjöds att diskutera textskapande och miljöarbete med eleverna.

Både i arbetet kring vitvalen och i miljöarbetet har eleverna fått delta i en undervisning som låtit dem röra sig i samtliga fyra praktiker i Lukes och Freebodys resursmodell. De har använt text på ett för dem meningsfullt sätt och fått skapa text, genom att exempelvis skriva om sången Baby Beluga med egna ord respektive skriva loggböcker/tanketexter, arbeta med intervjuer och skapa en miljötidning. De har kritiskt fått analysera texterna de mött och därmed också fått upptäcka och undersöka språkliga mönster.

Den nödvändiga innehållsfrågan

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. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Lgr 11, Lgrsär 11, Lsam 11 och Lspec1)

Utbildningen har alltså enligt läroplanen ett demokrati- och ett identitetsuppdrag och ett kunskapsuppdrag. För den undervisande läraren eller förskolläraren blir utmaningen att

hålla samman dem som ett och samma uppdrag. Läraren eller förskolläraren kan välja att arbeta med ett innehåll som samtidigt gynnar de tre uppdragen. Exempelen med vitvalen och miljöexemplet med lite äldre elever visar hur uppdragen kan konkretiseras. Förutom att det innebär att uppdragen hålls samman, så ökar elevernas engagemang och motivation när undervisningen har ett innehåll som är relevant för dem.

En annan utmaning blir att följa upp uppdraget och att arbeta med det vi kan kalla ”svåra frågor” eller ”de stora livsfrågorna” som exempelvis i arbetet med miljöfrågor och vitvalar. Det finns ett värde i att elever ges rika tillfällen att utmanas i sina föreställningar och att genom att ifrågasätta världen runt omkring dem också börja föreställa sig hur den skulle kunna vara. Och vilka möjligheter öppnas om vi börjar tänka att innehållsfrågan – vad vi läser, skriver och samtalar om – är den centrala didaktiska frågan?

Critical literacy är inte en modell utan ett förhållningssätt

Det vi har beskrivit i denna artikel är inte en modell eller metod för undervisning utan ett sätt att tänka och ett sätt att se på vad språk är, hur texter representerar och beskriver olika perspektiv på världen och hur makt kan kopplas till språk och språkbruk. I en undervisning med denna utgångspunkt blir det viktigt att ge elever möjlighet att se fenomen ur flera perspektiv och att kritiskt få undersöka texter.

Vi har också beskrivit att det kritiska textarbetet har som mål att eleverna ska utveckla ett skriftspråkligt medborgarskap. Roger Säljö (2009) menar att det blir allt viktigare att barn och unga kan analysera och tolka sin omvärld.

Lärande blir en fråga om att kunna tolka och formulera svar och ståndpunkter i förhållande till en fråga eller ett problem. Tecken på lärande blir inte återgivning utan förmågan att komma till ett relevant och produktivt svar; ett svar som har konsekvenser i något avseende. (Säljö 2009:27)

Med utgångspunkt i läroplanens formuleringar blir uppgiften för skolan att se till att **alla** elever får möjlighet att utveckla detta medborgarskap.

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Lgr 11, Lgrsär 11, Lsam 11 och Lspec1)

Oavsett ämne och ålder är språket det viktigaste redskapet för att lära sig, kommunicera och tänka. Det är också med hjälp av språket som vi dels utvecklar förståelse för hur andra tänker och känner, dels bygger vår identitet. Språkförmågan blir central i ett demokratiskt samhälle och i det har skolan en viktig roll. Lewinson, Flint och van Sluys (2002) beskriver det uppdrag som undervisningen bör ha:

Ge barn möjlighet att utforska olika perspektiv, att se och ifrågasätta det vardagliga, det kända, med nya ögon, att få läsa och vara i någon annans skor, att få fokusera på olika samhälleliga och sociala frågor och att få ta ställning, handla och främja social rättvisa (vår översättning).

Lärarens roll blir att ge eleverna möjlighet arbeta med texter, att fundera på vad texten gör med läsaren och vems intresse texterna tjäna.

Med elevernas erfarenheter och utveckling som utgångspunkt och mål handlar det om att ge eleverna, oavsett ålder, utrymme för att ifrågasätta till exempel klass, etnicitet och genusrelationer genom utbyten i dialog. I en sådan kontext kan traditionella kunskapsrelationer byta plats: de som traditionellt lär (eleverna) blir de som lär ut/förmedlar sin förståelse och sina erfarenheter och lärarna blir de som lär om dessa saker i samma sammanhang (Luke 2014). Läraren och förskolläraren får kunskap om elevernas verklighet och erfarenheter, och kan sedan använda den kunskapen i den fortsatta undervisningen för att utveckla elevernas lärande i enlighet med läroplanernas mål.

Litteratur

Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Comber, Barbara (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a 'new' research agenda. I B. Comber & A. Simpson (Red.), *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates.

Comber, Barbara & Nixon, Helen (2014). Critical literacy across the curriculum. Learning to Read, Question, and Rewrite Designs. I J. P. Zacher & J.A. Ávila *Moving critical Literacies Forward. A New Look at Praxis Across Contexts*. New York: Routledge.

Freire, Paul (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change.

Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.

Janks, Hilary & Vasquez, Maria (2011). Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique. *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 10, Nr 1, pp. 1-6

Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*. Vol 4, No 2,

Janks, Hilary med Dixon, Kerry, Ferreira, Ana, Granville, Stella & Newfield, Denise (Red.), (2014). *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.

- Jönsson, Karin & Jennfors, Elisabeth (2011). Svenskämnet och innehållsfrågan. I S. Persson & B. Riddersporre (Red.), *Utbildningsvetenskap för grundskolans tidiga år*. Stockholm: Natur & Kultur
- Lewison, Mitzi, Flint Amy Seely & Van Sluys, Katie (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, Vol.79. No. 5
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1997). Shaping the social practices of reading. I S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Red.) *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp 185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Luke, Alan (2014). Defining Critical Literacy. I J. P. Zacher & J.A. Ávila *Moving critical Literacies Forward. A New Look at Praxis Across Contexts*. New York: Routledge.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). A map of possible practice: Further notes on the four resources model. [Nic version]. *Practically Primary*, 4. www.alea.edu.au/freebody.htm.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- O'Brien, Jennifer (2001). Children reading critically: A local story. I B. Comber & A. Simpson (Red.), *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (2012). Literacy Practices in Transition: Setting the Scene. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual matters.
- Raffi (1980). *Baby Beluga*.
- van Sluys, Katie, Lewison, Mitzi & Seely Flint, Amy (2006). Researching Critical Literacy: A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse. *Journal of Literacy Research*, 38 (2), 197-233
- Säljö, Roger (2009). Lärandet är ett rörligt mål. *Pedagogiska magsinet*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt. Nummer 1, februari 2009.
- Vasquez, Vivian Maria (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Vasquez, Vivian Maria (2010). *Getting beyond I like the book: Creating spaces for critical literacy in K-6 setting*. Newark, DE: International reading Association.