

Krittiskt textarbete – att läsa och välja texter

Karin Jönsson & Elisabeth Jennfors, Malmö högskola

I artikel 1 beskrevs perspektivet critical literacy och vad det innebär om man som lärare och förskollärare har det som teoretisk grund för sitt arbete med elever. Critical literacy beskrivs som ett förhållningssätt och inte som en metod. Vivian Vasquez (2010) beskriver förhållningssättet som ”ett sätt att vara” och ”som en ram för att delta i världen.”

I denna artikel har vi fokus på texter, val av texter och det textarbete som vi menar blir möjligt utifrån detta förhållningssätt. Inledningsvis skriver vi om vad det innebär att läsa och resonerar om hur en läsare kan bygga föreställningsvärldar under läsningen. Vi redogör därefter för några centrala begrepp i critical literacy. Vi resonerar om olika typer av texter att arbeta kring i undervisningen. Vi vill samtidigt lyfta fram att det inte finns en specifik text som kan kallas critical literacy-text. Snarare finns det texter med vilka vi lättare och kanske också bättre kan skapa möjligheter för ett krittiskt textarbete (Vasquez 2010). Vasquez utgår från och visar ett brett och vidgat textbegrepp. Det innebär att hon förutom skriven text menar att olika multimodala uttryck som filmer, bilder, kataloger (som leksakskataloger och andra reklamutskick), webbtexer och muntliga berättelser kan betraktas som texter. Därmed vidgar hon också begreppet ”läsa” till att gälla alla typer av texter. Hon går till och med så långt att hon skriver att man kan läsa världen som en text och läsa den utifrån ett critical literacy-perspektiv. Vi menar att även uppgifter som elever ges i uppdrag att skapa bör utgå från en vidgad definition. Ett vidgat skrivbegrepp inkluderar till exempel både att rita, skriva, filma och gestalta. Som avslutning ger vi en beskrivning av ett undervisningsexempel för att visa på ett sätt att använda olika texter.

Critical literacy och texter

Vi vill inledningsvis påminna om några utgångspunkter i critical literacy vad gäller texter. En utgångspunkt är att *alla texter är en beskrivning av världen*. Till exempel kan två texter om samma fenomen skrivas på helt olika sätt. Eftersom *texter heller aldrig är neutrala* så har alltid avsändaren, det vill säga författaren, filmaren, reklamakaren etcetera, en avsikt och en utgångspunkt för texten. Texter representerar olika sätt att se på världen. Det blir därför viktigt att fundera över val av texter i undervisningen, både ur aspekten vad elever kan göra med texter och vad texterna kan göra med dem och deras liv. Det är ytterligare en viktig utgångspunkt att *texter gör något med läsaren*. Texter påverkar på ett eller annat sätt och kan få oss att se på världen med vissa ögon. Texter kan sägas *positionera* läsaren, det vill säga påverkar läsaren att läsa utifrån ett visst perspektiv och att läsaren därmed i framtiden kanske kommer att se på världen/fenomenet med nya ögon.

Det är med utgångspunkt i ovanstående antaganden om texter som krittiskt textarbete kan bli viktigt. Det betyder också att lärarens val av texter blir centralt och av stor vikt. I

undervisningen kan elever inledningsvis få beskriva och ringa in det fenomen som en text handlar om. Genom att också ställa en ny typ av frågor till texten kan det bli möjligt att komma bakom texten. Elever behöver också få reflektera över och problematisera innehållet och av undervisningen få hjälp att betrakta något ur nya perspektiv. Det såg vi exempel på i artikel 1 både när det gäller arbetet med vitvalarna och i miljöarbetet. För att ges möjlighet att försöka förstå textens innehåll och sammanhang behöver man i undervisningen fokusera på att analysera texten, gå bakom det som står genom att ställa en ny typ av frågor. Resultatet av en sådan läsprocess kan vara att eleven har förstått innehållet på ett nytt sätt och därmed kan omformulera sin förståelse och visa på en utvecklad eller rent av förändrad syn och kunskap om ett fenomen.

Läsning och undervisning med hjälp av olika texter

Vi fortsätter här med att resonera kring vad läsning är och vad det innebär att bygga så kallade *föreställningsvärldar*. Det är ett begrepp hämtat från Judith Langer (1995, 2005, 2011).

Att läsa är att bygga föreställningsvärldar

Langer (2005) talar om det arbete en läsare gör när den läser eller skriver en text som ett sätt att bygga föreställningsvärldar. Läsning innebär att tolka, att kliva in i en text och möta den föreställningsvärld författaren byggt. Med texter menas här både skönlitterära texter, faktatexter, artiklar etcetera. Genom läsningen måste läsaren bygga sin föreställningsvärld utifrån mötet med texten. Till sin hjälp har läsaren sina tidigare erfarenheter och kunskaper.

Läsningen av en text kan få oss att skapa nya föreställningsvärldar, menar Langer, och då använder vi våra erfarenheter, såväl direkta som indirekta. Texten kan och ska sedan hjälpa till att utvidga de erfarenheter läsaren bär med sig men också införliva nya erfarenheter via läsningen:

Medan man läser förändras föreställningsvärldarna, undan för undan blir vissa idéer ointressanta, andra kommer till och en del omvärderas. Till och med när sista ordet är läst och boken är stängd har läsaren kvar en föreställningsvärld som fortsätter att förändras. Dessa förändringar kan ske när man skriver, tänker, läser något annat eller diskuterar i klassen. Föreställningsvärldar växer, förändras och berikas med tiden, genom tanke och erfarenhet. (Langer, 2005, s. 24)

Langers tidiga texter beskriver fem förhållningssätt, fem faser, av vad det är läsare gör när de läser (Langer 2011). Langer menar att detta gäller läsning av både skönlitteratur och faktatexter.

- *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld.* Innan vi börjar läsa försöker vi göra oss en föreställning om vad texten ska handla om. Vi har ännu inte så många ledtrådar, men vi letar efter nya. Det mesta baseras på vår egen kunskap och erfarenhet. Vi tittar på omslaget, titeln, författarens namn, baksidestexten när det gäller skönlitteratur och funderar över ämnet och sammanhanget när det gäller en faktatext. Samma gäller när vi börjar se/”läsa” en bild eller en film. Under den

första läsningen gör vi antaganden och bygger upp vår bild av textvärlden vi är på väg in i.

- *Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld.* Här börjar vi förstå och få ett grepp om vad texten handlar om, oavsett om det är en fiktiv text eller en faktatext. Medan vi läser använder vi alla slags erfarenheter från livet, kunskap om världen, om oss själva och om andra texter för att få en uppfattning av vad texten handlar om.
- *Att stiga ut och tänka över det man vet.* Vi blir påverkade av texten och den ger oss perspektiv på fenomenen. Texten gör att vi börjar reflektera över saker som vi tidigare visste, gjorde eller kände på ett nytt sätt.
- *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen.* Vi reflekterar över texten på lite avstånd. Vi kliver ut och funderar över något, analyserar texten och hur författaren har skrivit. Vi analyserar kritiskt exempelvis ur ett visst perspektiv. Vi funderar över vår upplevelse av olika texter och gör kopplingar till andra texter.
- *Att lämna en föreställningsvärld och röra sig bortom den.* Det kräver att läsaren har skapat sig en rik föreställningsvärld som kan användas i nya sammanhang, att kunskapen från ett sammanhang kan användas i ett nytt sammanhang, oavsett ämne och textform. Läsaren tar kritiska begrepp från en föreställningsvärld in i nya sammanhang, gör kopplingar och bygger vidare på tidigare kunskap. Här gäller det för läraren eller förskolläraren att hitta ingångar för ett sådant sätt att använda texter.

Langers sätt att se på läsning innebär inte att vi nödvändigtvis börjar i den första fasen och avslutar den i den femte fasen. I stället innebär läsning att vi rör oss i samtliga faser samtidigt, ibland starkare i den ena eller andra beroende på vad det är vi läser, hur vana läsare vi är och vilka erfarenheter och kunskaper vi har med oss in i läsningen. Texter ska, skriver Langer, hjälpa till att utvidga de erfarenheter läsaren bär med sig men också införliva nya erfarenheter via läsningen. För att åstadkomma det är samtal, skrivande och kritiskt textarbete runt texten avgörande. Samtalsfrågor kan stödja förmågan att röra sig i en text och mellan olika texter och också stödja arbetet med att konkretisera sin läsning genom att skapa bilder etcetera. Langer skriver om att elever som har svårt i sin läsning ofta stannar i den första, undersökande fasen och läraren måste på olika sätt hjälpa eleven att röra sig inom och utanför texten. Det viktigaste redskapet för att dels upptäcka om eleven har stannat i den första fasen, dels ge stöd för att komma vidare, är samtalet.

Langer erbjuder alltså ett sätt att förstå läsningen som fenomen och de sätt på vilka en läsare förhåller sig till texten under läsningen. Ett annat begrepp för samma fenomen är *textrörlighet* (Liberg 2016). Att röra sig genom texter och mellan texter på det sätt som både Langer och Liberg beskriver är en viktig förmåga i läsning som läraren måste stödja elever att utveckla. Med utgångspunkt i läsningen kan arbetet utvecklas mot att bli undersökande, det vill säga kritiskt textarbete. Teorierna som ligger till grund för critical literacy erbjuder

en uppsättning centrala begrepp som är viktiga att ha med sig inför valet av texter. Vi övergår till att presentera och diskutera dessa begrepp i nästa avsnitt.

Några centrala begrepp

När lärare och förskollärare väljer texter att använda i undervisning blir begreppen *makt* (power), *mångfald* (diversity), *tillgång* (access) och *skapa/omskapa* (design/redesign) viktiga att utgå från. Detta är lika viktigt, oavsett om texten är en skönlitterär berättelse, ett färdigproducerat läromedel för skolan, faktaböcker i förskoleklass eller om det är olika typer av texter eleverna möter i sin vardag, som till exempel löpsedlar, reklam av olika slag, filmer och textremsor på tv. Begreppen kan och har tolkats på olika sätt. Vi väljer här att utgå från den sydafrikanska forskaren Hilary Janks definitioner (2010, 2012) och använder svensk översättning.

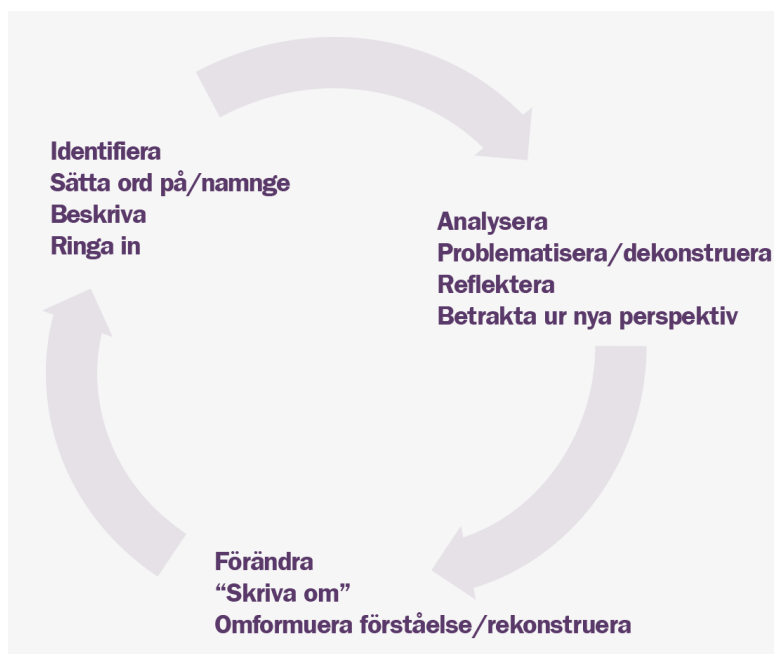
Makt står i det här sammanhanget för att språk och texter kan användas, och används, för att upprätthålla och utmana olika former av makt och hierarkier. Vem har makten i texten, i den fråga eller i de sammanhang som studeras? Vem och vad som värderas högt är relaterat till vad samhället och sammanhanget värderar. Det kan handla om faktorer som utbildning, pengar, kön eller etnicitet. Det är viktigt att komma ihåg att det som värderas högt i en situation, kan värderas lägre i en annan. Ett exempel skulle kunna vara att barn, vars kunskaper och erfarenheter värderas lågt i skolan, kan värderas högt efter skolan, på fotbollsplanen eller i teatergruppen. Föreställningen att "det är som det är, och så har det alltid varit" behöver utmanas, genom ett kritiskt ifrågasättande av makt och hierarkier. Vem har till exempel rätt att uttala sig i olika frågor och vem blir lyssnad på?

Att vi människor talar olika språk, har olika regel- och normsystem och olika tro och värderingar gör att vi upplever världen olika. Begreppet *mångfald* kan ses som något positivt och berikande och något som förmerar vårt samhälle. Individer kan resa, bosätta sig på främmande platser, förstå olika livsmönster och övertygelser och lära sig nya språk. Men de olikheter som utgör mångfalden kan också ge upphov till föreställningar om ett "vi" och ett "dom", dom som är olika "oss", främmande och märkliga, och som därför kan upplevas som ett hot. Hotet kan göra att individer eller hela grupper som är "olika" ses som underlägsna, ointressanta och att de därmed marginaliseras. Kopplat till kritiskt textarbete blir frågor som "Vad skiljer och vad förenar i texter och i människors villkor?" viktiga att ställa.

Utöver makt och mångfald är *tillgång* ett begrepp att ha med sig. Det står för till exempel tillgång till språk, kunskap och kvalifikationer. Vad gäller texter handlar det om vem som har tillgång till vilka slags texter och till vilka sammanhang? Det är viktigt att ställa sig frågor kring vilka kunskaper och kvalifikationer som efterfrågas i samhället och om skolan erbjuder, och ger tillgång till, dessa. Vilken kunskap värderas högt? Elever från det vi kan kalla en medelklassbakgrund känner ofta igen sig och känner sig hemma med de texter, det språkbruk och den kunskap som skolan erbjuder. Det kan se ut på ett annat sätt för elever med en annan social bakgrund eller för elever med en annan språklig och kulturell bakgrund. Vems historia blir berättad i historieämnet, vems musik får räknas och vems

språk är viktigt? Borde elever i Skåne och Blekinge också få läsa dansk historia? Borde skolor som regel erbjuda tvåspråkig undervisning? De här aspekterna får betydelse för hur elever relaterar till och får tillgång till den undervisning skolan erbjuder dem och i förlängningen för deras skolframgång.

Slutligen använder Janks begreppen *skapa* och *omskapa* när det gäller textarbete. Ordet "skriva" undviks här, eftersom det signalerar att det är skriven text det skulle handla om. Men text är så mycket mer än så och inkluderar ord, bilder, filmer, ljud med mera. Det är angeläget att eleverna får kunskaper om olika typer av texter och de olika tekniker som kan användas för att bli medvetna om hur en textskapare positionerar både sig själv och sina läsare när hon eller han väljer sina ord, sitt sätt att uttrycka sig, etcetera och hur textskaparen med sina ord och värderingar kan tänkas påverka sina läsare. Läraren måste ge eleverna möjlighet att förstå att texter kan skapas men också omskapas. Förmågan att medvetet skapa texter så att det textskaparen vill ha sagt så tydligt som möjligt stämmer med läsarens sätt att uppfatta texten kan bidra till ett samhälle där alla får samma möjligheter att påverka samhällets utveckling, menar Janks. Att bearbeta texter innebär att på något sätt omskapa dem med ny kunskap. Det är inte så svårt, men det kräver erfarenheter av den sortens textarbete, skriver Janks. Att förändra vårt sätt att agera eller handla i frågor som rör till exempel rättvisor och orättvisor är mera utmanande, menar hon, men framhåller att också små förändringar kan göra stor skillnad för den enskilde individen.



Figur 1. (ur Bergöö & Jönsson, 2012, s. 57)

I den här delen kan ni senare välja att utgå från en eller flera faktatexter och låta eleverna pröva några frågor för att analysera och ifrågasätta innehållet. Att kunna, och vilja, ifrågasätta rådande normer och sanningar är avgörande för ett jämlikt och demokratiskt samhälle. I läroplanen står till exempel att "främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser." (Lgr 11, Lgrsär 11, Lsam11 och Lspec11). Skolan är en del av samhället och skolan måste därför också aktivt arbeta med våra stora samhällsfrågor. Skolan kan vara en plats där elever får självförtroende att förstå och tro på att de kan förändra världen. Skolan behövs alltså för att förändra världen. Att arbeta med kritiskt textarbete kan vara *ett* sätt.

Olika texter

En typ av texter som kan användas i kritiskt textarbete är berättelser av olika slag. Berättande texter (inklusive texter i form av bilder, musik och dramatiseringar) kan sätta fingret på frågor i alla ämnen. I ett förändringsarbete mot ett förhållningssätt som critical literacy är det vanligt att lärare i alla ämnen använder skönlitteratur och bilder, eftersom det ofta redan finns den typen av texter på skolan. När vi här skriver om texter utgår vi som vi tidigare sagt från en bred syn på vad text är, det vill säga vi räknar in olika multimodala uttryck såsom filmer, bilder och olika webbtexter etcetera som texter. En annan typ av texter som elever i olika åldrar kommer i kontakt med är det vi kallar vardagstexter. Anne Haas Dyson (2005) beskriver vardagstexter som skrivna eller talade texter som är del av vardagen. När vi talar om vardagstexter tänker vi på texter som finns omkring oss i vår vardag, såsom reklam, tidningar och löpsedlar, sms, inlägg på sociala medier som Facebook och Instagram. Dessa texter är så vanliga så vi knappt lägger märke till dem. Ibland är vi inte heller medvetna om hur dessa påverkar oss. Därför är det så viktigt att använda vardagstexter i undervisningen.

Avsikten med läsning är naturligtvis olika i olika sammanhang, och det påverkar valet av texter, men sammantaget kan man säga att det på olika sätt handlar om att elever i läsningen ges möjlighet att ifrågasätta det vardagliga, utforska olika perspektiv, fokusera olika samhällsfrågor och ta ställning och främja social rättvisa (Lewinson, Flint och van Sluys 2002). När vi undersöker vardagstexter kan vi arbeta med samma frågor som till skönlitteratur och faktatexter. I ett avslutande exempel i denna artikel och i artikel 4 och 5 presenteras exempel från en klass som arbetar med vardagstexter i form av informationsmaterial, webbsidor och Facebookinlägg.

Om vi betraktar några texter som ofta används i förskoleklass och skola och använder begreppen makt, mångfald, tillgång och skapa/omskapa - vad får vi syn på då? Vems verklighet porträtteras i texten? Hur ska jag som lärare eller förskollärare förhålla mig till det, i relation till mina elever? Samma frågor kan ställas vid all textläsning eftersom vår sociala position påverkar vår världsbild och därmed våra åsikter och perspektiv. I ett demokratiskt perspektiv handlar det om att genom läsning "få gå i någon annans skor" (Lewinson, Flint och van Sluys 2002) det vill säga få del av andras berättelser, perspektiv och uppfattningar.

När vi väljer en text att läsa behöver vi ställa frågor av typen "Vilken bild av världen är det som visas?" Här är begreppet *makt* intressant, särskilt om vi sedan ställer frågor som "Vem bestämmer, vem har tolkningsföreträde, det vill säga, vems tolkning är det som är viktigast, och vem blir lyssnad på?" Ett exempel på att undersöka makt i texter skulle kunna vara frågor kopplat till genus. Bilderna i olika texter kan vara intressanta att fokusera på och diskutera. Vem får synas och vem syns inte i bilderna? Vad gör personerna på bilderna och hur värderas det? Läraren och forskolläraren har ett ansvar för att utmana stereotypa könsmonster och granska texter så att de inte bidrar till att cementera traditionella könsmonster. Här är begreppet mångfald viktigt. Vilken bild av världen visas genom fotografier och illustrationer? I texter som behandlar olika länder och sätt att leva, skulle lärare när de väljer text kunna ställa frågor kring huruvida det i texten finns ett "vi" och ett "dom"? Vilka är det? Och hur framställs i så fall "vi" och hur framställs "dom"? Förutom att syna hur till exempel olika etniska tillhörigheter eller olika religioner framställs i de texter man väljer är det viktigt att försöka skapa en allsidighet i textvalen så att alla elever i en grupp känner sig representerade.

I historieundervisningen kan det bli intressant att analysera *vems* historia det är som framställs och blir berättad och vem som inte får synas i texterna. Vem berättar man inte om? En elev i årskurs 4 frågade en gång efter att ha läst texter om att leva på 1500-talet: "Men fanns det inga tjejer på Vasatiden?". Frågan är lika aktuell idag. Kvinnor osynliggörs fortfarande i svenska läroböcker i historia trots att läroplanerna från 2011 ställer högre krav än tidigare på jämställdhet. Här har vi också applicerat begreppet *tillgång* och upptäcker att eftersom mannen ofta är norm begränsas tillgängligheten och igenkänningen för flickor. Samma sak gäller för andra marginaliserade grupper, som personer med funktionsnedsättning. En risk är också att de som inte synliggörs uppfattas som oviktiga av eleverna.

Oavsett vilka typer av texter vi väljer att arbeta med kan vi, när vi gör våra val av texter, alltså ställa samma frågor och använda samma begrepp:

- Vems röst blir hörd och vems är tyst? (makt)
- Vilka får synas och vilka tycks vara viktiga? (mångfald)
- Hur ger jag mina elever tillgång till olika texter och var finns igenkänningen? (tillgång)
- Hur kan texten omskapas för att andra röster ska bli hörda? (skapa/omskapa)

För att sammanfatta, undervisningens texter bör erbjuda en miljö där många kulturer och berättelser finns representerade, där elever känner igen sig och sina frågor, där makt och ojämlikhet ifrågasätts, där tillgång till ett meningsfullt innehåll erbjuds och där eleven får känna sig behövd och delaktig. Vi avslutar avsnittet om texter med ett exempel där läraren i arbetet med ett specifikt innehåll låter olika texter samverka i undervisningen.

Ett undervisningsexempel med texter av olika slag

En grupp yngre elever i Kanada diskuterade framtida yrkesval och vad de ville arbeta med och vad som var möjligt. De utgick från en affisch med en bild på en rad ridande poliser. Ganska snart upptäckte en elev att det inte fanns några flickor i raden av poliser. Hon ifrågasatte detta. En diskussion startade och olika åsikter fördes fram. Läraren sa:

Låt oss prata om detta en stund. Flera av er har sagt att det inte finns några flickor på affischen. Vad säger det er? Vad säger affischen om att bli en kvinnlig ridande polis? (Vasquez 2010, s 25, vår översättning)

Diskussionen fortsatte och två uppfattningar blev tydliga. En, som framfördes av Patrick, var att det är skillnad på flickor och på pojkar, "Flickor är inte som pojkar, eller hur?" (s 25). En annan åsikt som en av eleverna grundade i egna erfarenheter var att "flickor kan också rida på hästar!" (s 26). Affischen startade en diskussion om hur flickor konstrueras i sociala sammanhang. Vasquez menar att utan diskussionen skulle affischens budskap om en ojämlig maktfördelning mellan kvinnor och män fått stå oemotsagd. Vardagstexter, i det här fallet affischen, påverkar och förstärker ofta elevernas uppfattningar om flickor och pojkar, män och kvinnor.

Läraren sökte tillsammans med eleverna i biblioteket efter mer information om ridande poliser. De hittade en faktabok som intresserade eleverna, mycket på grund av de många illustrationerna. På omslaget på boken fanns en bild av en grupp ridande poliser. Återigen såg eleverna att det inte fanns några kvinnor med på bilden. "Likadant som på affischen – den betyder samma och den berättar samma sak"(s 27), säger en elev. Ett fotografi i boken fängade elevernas intresse. Bildkommentaren löd: "Bland rekryterna fanns lärare och bönder, studenter och skogshuggare." Alla rekryterna var män. Eleverna studerade fotot och diskuterade hur de tolkade vem som var vem. "Han är nog bonde för han har overall" och "han är säkert student för han har ryggskäck"(s 28). Barnen använde här sina erfarenheter för att skapa mening i fotografiet. Elevernas utsagor och tolkningar i en sådan här diskussion kan behöva följas upp av läraren så att elevernas hypoteser inte får stå oemotsagda och oproblematiserade och i värsta fall spä på stereotypa föreställningar hos eleverna.

I den fortsatta läsningen kommenterade eleverna med jämna mellanrum att det inte fanns några flickor i boken. Läraren berättade om olika kvinnors kamp för kvinnors rättigheter, till exempel om Emily Stowe, som kämpade för att få läsa medicin på 1700-talet. De fick lära sig att historieskrivning är en social konstruktion genom att man väljer vad man vill berätta om och från vilket perspektiv. De lärde sig också att till exempel avsaknad av rättigheter inte behöver vara för evigt utan är något som man kan ändra på. Eleverna hade också många erfarenheter av att kvinnor idag kan välja vad de vill bli på ett annat sätt. Läraren berättade att förändringar av detta slag tar lång tid.

Klassen läste skönlitterära böcker som presenterade olika sätt att vara som kvinna. Bland annat lästes böcker som handlade om kvinnor som är gruvarbetare, och böcker där kvinnor

på olika sätt beskrivs som "starka flickor". Man läste och diskuterade också böcker där flickor är marginaliserade.

Klassen diskuterade också vad de skulle kunna göra för att ändra hur olika grupper, exempelvis flickor och kvinnor, positioneras i samhället. En av flickorna sa att "om den ridande polisen fortsätter visa affischen så kan några människor, däribland flickor, tro att de inte också kan bli ridande poliser" (s 29). En annan flicka ville agera, göra något, så hon ritade om affischen och gjorde bilden av de ridande poliserna med både män och kvinnor. Hon fick hjälp att formulera ett brev som skickades till organisationen för den ridande polisen. Hon skrev: "Var snäll och ändra affischen för det finns flickor i den ridande polisen." (s 31). Efter några veckor fick eleverna kontakt med en representant för den ridande polisen. Han berättade att ingen tidigare hade pekat på det ojämlika i affischen och att man nu skulle arbeta för att förändra den.

Historien om ridande polisen visar en bild av hur en klass arbetade med att kritiskt läsa texter med en blandning av vardagstexter, faktatexter och skönlitteratur. Vasquez menar att eleverna efter detta inte oreflekterat accepterade hur texter konstruerar dem. De började uttrycka att de förstod hur texter kan se ut som på ett mer jämlikt sätt beskriver inte bara flickor och pojkar, män och kvinnor, utan också marginaliserade och diskriminerade grupper.

Avslutning

Hur väljer man då texter att använda i undervisningen? I våra exempel valdes texterna utifrån olika specifika sammanhang. I exemplet "Baby Beluga" i artikel 1 växte sammanhanget fram genom elevernas koppling till en nyhetstext och lärarens val av en välkänd visa om vitvalen som exempel på en annan beskrivning av vitvalars liv. I exemplet med den ridande polisen utgick samtalet och den vidare läsningen från en vardagstext – en reklamaffisch. Det ledde till att läraren valde dels några faktaböcker om den ridande polisen, dels en muntlig text i form av en besökande ridande polis som berättade för eleverna. Med hjälp av en bibliotekarie hittade läraren också en faktatext om ridande poliser och klassen läste bokens bilder noga. Som ett resultat av klassens diskussioner valde läraren dessutom ut skönlitterära texter om starka flickor och berättelser om flickor som marginaliseras. Valet av texter handlar alltså om sammanhang och vilka bilder en text kan ge av ett fenomen. Bibliotekets kunniga personal kan ge ett bra stöd i möjligheter att hitta fungerande texter.

En utgångspunkt för den här artikeln är att *alla texter är **en** beskrivning av världen*. Det vill säga, samma fenomen kan beskrivas på vitt skilda sätt i olika texter och därmed kan fenomenet även uppfattas och tolkas på helt olika sätt. Eftersom *texter beller aldrig är neutrala* så har alltid avsändaren, det vill säga författaren, en avsikt och en utgångspunkt för texten. Texter representerar olika sätt att se på världen. Val av texter är därför en viktig del i lärarens och forskollärarens arbete.

Litteratur

- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Haas Dyson, Anne (2005). Forword. I J. Evans. *Literacy moves on. Popular culture, new technologies, and critical literacy in the elementary classroom* (s. ix-xi). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Janks, Hilary, Dixon, Kerry, Granville, Stella & Newfield, Denise (2014). *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Jones, Stephanie (2006). *Girls, social class & literacy. What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 121-144). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lgrsam 11. Läroplan för sameskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lgrspec 11. Läroplan för specialskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lgrsär 11. Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lewison, Mitzi, Seely Flint, Amy & Van Sluys, Katie (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79 (5), (s. 382–392).
- Vasquez, Vivian (2010). *Getting beyond "I like the book". Creating space for critical literacy in K–6 classrooms*. International Reading Association/www.reading.org