

Att lära om ett innehåll – och hantera det språkligt

Kerstin Bergöö, Högskolan Kristianstad & Louise Svarvell, Hörby kommun

I den här fjärde artikeln tar vi avstamp dels i den diskussion om critical literacy som förts i modulens tidigare artiklar, dels i en läsning av läroplanen där vi undersöker utrymmet för ett krittiskt textarbete i alla ämnen. Vårt fokus är det krittiska textarbetet i skolans vardag. Med hjälp av några undervisningsexempel diskuterar vi lärarnas sätt att hantera sina *didaktiska val* – hur de väljer texter, frågor och uppgifter som kan göra det möjligt för eleverna att lära om ett innehåll och hantera det språkligt.

Den sydafrikanska språk- och literacyforskaren Janks maktanalys innefattar begrepp som *makt* (huruvida en individ tilldelas möjlighet att förstå, att få göra sin röst hörd, att kunna handla, etcetera), *mångfald* (vad gäller kunskaper, värderingar, språk, texter, röster, etcetera), *tillgång* (till röst, språk, kunskap, texter, etcetera) och *skapa/omskapa* (bilder, ljud, skrivna texter, etcetera). Begreppen som ni också mött i artikel 2 och 3 utgör ett underliggande raster i vår diskussion – som alltså gäller förskoleklassens och skolans hela verksamhet och alla ämnen (Janks 2010; se även Lundgren & Damber 2015).

Vi återknyter också till Langers begrepp *föreställningsvärldar*, hennes beskrivning av skapande/skrivande och läsning som ett sätt att gå in i texter med sina erfarenheter och låta dem möta både kända och nya erfarenheter – för att slutligen gå ut ur skapandet/skrivandet och läsningen med nya erfarenheter (Langer 2005).

Vi avslutar med en tillbakablick på de undervisningsexempel vi presenterat och låter lärarna kommentera det krittiska textarbetet.

Noga pröva grunderna för ett påstående

En krittiskt granskande hållning är som tidigare nämnts inte detsamma som en negativ hållning. Att vara krittisk är att noga pröva grunderna för ett påstående. Det är ”motsatsen till godtrogenhet”, skriver professorn i idé- och lärdoms historia Sven-Eric Liedman (2015; ej paginerad). Att vara krittisk i den bemärkelsen blir allt viktigare i takt med att medieutbudet och sociala medier tar allt större plats i barns och ungdomars liv. I ett krittiskt granskande klassrum får eleverna hjälp att bli medvetna textanvändare, bland annat genom *tillgång till olika texter* och *redskap att utforska* dem. Janks (2014) använder begreppet krittisk för att signalera ett sätt att analysera som är inriktat på de intressen som en text bär på, att utröna hur en text försöker påverka sina läsare. Vem kan dra fördel av det som sägs i texten? För vem kan det innebära nackdelar?

Det här gäller inte bara äldre elever och mer avancerade texter om exempelvis olika energiformer, miljögifter, levnadsförhållanden under skilda tider, musikstilar, etcetera. Det kan också handla om att barnen i en förskoleklass får undersöka hur olika leksaker i en

leksakskatalog presenteras: är det pojkar och/eller flickor som leker med föremålen på bilderna? Vilka färger används i presentationen av olika slags leksaker? Hur försöker katalogtexten påverka läsaren? Vem kan dra fördel av detta, etcetera?

Den undervisning som beskrivs i den här artikeln tar sin utgångspunkt i en sådan syn på textarbete. Lärarnas syfte är att eleverna på sikt ska utveckla sin förmåga att förstå och påverka sin omvärld och att förhålla sig kritiskt till olika beskrivningar av omvärlden – med hjälp av språket (Janks 2010).

Läroplanerna och det kritiska textarbetet

Det kritiska textarbetet syftar bland annat till att eleverna ska kunna gå på djupet i olika ämnen och kunskapsfrågor. En sådan hållning är också tydlig i läroplanen. Det gäller alla ämnen. Men innehållet i ett kritiskt textarbete hämtas inte bara från läroplanens kursplaner. Det hämtas i lika hög grad från läroplanens inledande del där värdegrunden och läroplanens övergripande mål behandlas; mål som rör demokrati, kunskap, identitet och språk.

Det kritiska textarbetet ska ge eleverna redskap att bli medvetna textanvändare. För att komma på djupet i olika ämnen och frågor behöver de få arbeta med olika slags texter med olika perspektiv. De behöver få diskutera likheter och skillnader mellan texter och mellan olika textskapares hållningar. Kritiskt textarbete innebär att eleverna ska få möta ett arbetssätt som ger dem *redskap att bedöma, analysera och värdera såväl hur texter är skrivna som deras bakomliggande ideologier*; det vill säga, vilka värden och värderingar läser eleverna in i de olika texter de möter, vilka positioner intar författarna – det är frågor eleverna behöver få diskutera. Det gäller inte minst de texter eleverna själva producerar. Ett sådant arbete kräver gott om tid för eleverna att få sätta ord på och diskutera sina erfarenheter, kunskaper, tankar och reflektioner.

I ämnet samhällskunskap, exempelvis, ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att "söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet". Undervisningen i årskurs 4–6 ska därför bland annat behandla hur "man urskiljer budskap, avsändare och syfte i olika medier med ett källkritiskt förhållningssätt" (*Lgr 11*). För att bli medvetna textbrukare i denna mening behöver eleverna därför få arbeta med frågor som hjälper dem att undersöka och analysera texter av olika slag (filmer, reklam, tweets, youtubeklipp, bloggar, bilder, etcetera), frågor av samma slag som ni mött i tidigare artiklar:

- Med vilka värderingar har den här texten skapats?
- Hur försöker texten påverka mig/läsaren/åskådaren, etcetera?
- Vilka ord, begrepp, bilder, etcetera, används i texten i syfte att påverka mig/läsaren/ åskådaren, etcetera?
- Vilka röster och intressen finns det i texten?
- Vilka röster/perspektiv/argument hörs inte i texten?

Det kan också gälla elevernas egna texter och frågor som

- Vem vill jag/vi påverka med min/vår text?
- Hur försöker min/vår text påverka läsaren/åskådaren, etcetera?
- Vilka ord, begrepp, bilder, etcetera, har jag/vi använt i syfte att påverka läsaren/åskådaren, etcetera?

Med hjälp av sådana frågor får eleverna möjlighet att undersöka ordval och hitta ledtrådar som hjälper dem att kritiskt förstå textskaparens avsikt med texten eller hållning till olika frågor. Ord och begrepp är viktiga för att förstå de frågor och de sammanhang man undersöker. Det handlar inte om "ordkunskap" eller "lästräning" i traditionell bemärkelse, även om sättet att arbeta innehåller starka inslag av arbete med ord och begrepp, utan om att läsa, skapa och utforska olika sorters texter, inte minst elevernas egna texter. Med ett sådant arbetssätt, som i exempelvis arbetet kring miljöfrågor som presenterades i artikel 1 kan elevernas röster ställas mot rösterna i de texter man läser.

Texters innehåll – texters språk

Det demokratiska uppdrag som ligger till grund för ett kritiskt textarbete handlar alltså om att ge elever möjlighet att analysera olika former av text i sin omvärld, alltifrån förpackningar av olika slag, leksaker och bloggar till tevedokumentärer, tidningsartiklar, läromedel, skönlitteratur eller mer vetenskapliga texter. För att bygga upp en förståelse för texters olika innehåll och budskap behöver man analysera såväl dess form som språk; alltifrån hur bilder och mönster används till hur textens meningar är uppbyggda och vilka värdeladdade ord som används. Att förstå hur en texts språk, uppbyggnad och stil påverkar dess innehåll och budskap hjälper inte bara eleverna i arbetet med de texter de möter utan även i arbetet med de texter de själva producerar.

Och det sker framför allt genom att eleverna själva skapar – skriver, ritar, läser, filmar, dramatiserar, etcetera – och diskuterar, analyserar och tolkar.

I nedanstående exempel får ni några glimtar av undervisning i grundskolan. Läraren i det första korta exemplet nedan utgår i sin undervisning från ett critical literacyperspektiv. Det utspelas i årskurs 6. Läraren visste sedan tidigare att elevernas intresse för djur var stort och hade därför valt att låta eleverna tillsammans läsa romanen *Försöksdjuret* (Strand 2011).

Kritiskt textarbete – in i kunskapsfrågan

Om läraren bedömer att innehållet i en text är svårtillgängligt för eleverna – eller några elever – inleder hon alltid med att berätta eller läsa högt för att därigenom bygga upp elevernas förståelse. På så sätt utesluts heller inga elever. Här hade läraren kopierat första sidan av romanen, visade den på en storbildsskärm och läste själv högt.

Förord

Det är tidig morgon i Pinyang i Kina. En lastbil åker ut från den stora byggnaden där djur föds upp. I lastutrymmet står femtio lådor. De är alla lastade med apor. Aporna har inte haft mycket kontakt med människor. När skötarna skulle fånga in dem försökte de fly. Med nät och griptänger kunde de till slut fångas in.

Lastbilen kör på ojämna landsvägar mot en flygplats. Lådorna lastas ur och förs ombord på ett flygplan. 40 timmars flygresa väntar. Efter en mellanlandning landar aporna i Nederländerna. Aporna förs till en byggnad och placeras sedan i burar av metall. I tre månader stannar de där för kontroll. Sedan fångas de in på nytt. Den här gången sätts de två och två i plastboxar.

Fem av aporna fraktas i lastbil till ett land i norra Europa. Under resan, som tar 17 timmar, får aporna inget vatten. Bara ett äpple att äta. Det är varmt i lastutrymmet. Två av boxarna har placerats alldeles intill ett element. Hettan blir snart outhärdlig. Eftersom ingen kontrollerar aporna och det bullrar i lastbilen upptäcker föraren inte att något är fel. När lådorna lyfts ur har fyra apor dött av värmeslag. Den överlevande apan förs till sitt nya hem: apburen i ett svenskt forskningsföretag.

Efter högläsningen fick eleverna kommentera texten och ställa frågor. Därefter fick de i uppgift att läsa texten igen och skriftligt fundera över några frågor:

- Hur reagerar du när du läser texten? Vilka *känslor* väcker texten?
- Vilken är författarens avsikt med att skriva texten? Vad försöker författaren egentligen säga?
- Med vilka ord och meningar försöker författaren påverka ditt sätt att känna och tänka?
- Om forskningsföretaget skulle skriva en kortfattad rapport om transporten, hur skulle den kunna skrivas?
- Vilka av textens värdeladdade ord eller meningar skulle inte finnas med i den rapporten?

Eleverna identifierade enstämigt textens/författarens avsikt som ett försök att ifrågasätta och kanske stoppa djurförsök. I sina läsloggar till de senare frågorna lyfte eleverna exempelvis fram följande ord och uttryck som osannolika i en text skriven av forskningsföretaget: nät, griptänger, stålburar, plastboxar, fångas in, inget vatten bara ett äpple, outhärdlig hetta och dött av värmeslag.

Läraren bedömde att arbetet med frågorna gett eleverna möjlighet att kliva in i textens föreställningsvärld. Texten var nu "öppen", kunskapsfrågan var väckt och elevernas engagemang ledde in i ett längre arbete (i NO, SO, bild och svenska) kring etiska, juridiska, medicinska och politiska aspekter på frågan om djurförsök, där läsningen av romanen utgjorde ett inslag. Undervisningens syfte var att bredda elevernas kunskaper om vilka djur som används i djurförsök, om varför djurförsök görs i ett samhälle som vårt och om såväl lagar som olika etiska synpunkter på djurförsök.

Att självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden

I nästa undervisningsexempel får ni möta en lärare i årskurs 2 i samtal, läsning och skrivande. Lärarens syfte med textarbetet var flerfaldigt. Det skulle för det första bidra till elevernas möjligheter att nå *fördjupade kunskaper kring ett viktigt innehåll*. Det handlade också om att ge eleverna möjlighet att utveckla *förtrogenhet med texter av olika slag* och genom samtal och skrivande kring läsningen av olika texter *skapa förutsättningar för elevernas möjligheter att utveckla sin skriftspråkliga förmåga*. Också här kom etiska frågor om djurhantering att stå i fokus. Här handlade det om människans rätt att hålla djur i fångenskap. Innehållet kan ingå i ämnet samhällskunskap men det har även kopplingar till ämnet biologi, exempelvis att undervisningen "ska ge eleverna möjlighet att använda och utveckla kunskaper och redskap för att formulera och granska egna och andras argument i sammanhang där kunskaper i biologi har betydelse" (Lgr 11). I allt arbete i skolan syftar det kritiska textarbetet också till att förverkliga läroplanens övergripande mål och riktlinjer, som målet att förskoleklass och skola ska ansvara för att varje elev 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).

I beskrivningen av exemplet belyser vi särskilt lärarens didaktiska val, *vad* det är i hennes arbete som utgör det didaktiska ramverket för det kritiska textarbetet och *hur* läraren försöker ge eleverna stöd i rörelserna in i, genom och ut ur texter. Speciellt lyfts de frågor läraren låter eleverna arbeta med fram, liksom hur hon fångar upp elevernas frågor och engagemang och låter det styra den riktning det fortsatta arbetet tar.

Kunskapsfrågan hade aktualiserats när elever och lärare tillsammans läste *Storsjöodjuret i Bergsjön* (Widmark, 2009). Romanens huvudperson ska tillsammans med sin familj tillbringa några veckor på en camping belägen vid en sjö. Det berättas historier om att det ska finnas ett sjöodjur där. Folk har sett konstiga bubblor i vattnet och ett mystiskt skimmer över sjön på kvällarna. Huvudpersonen och en kamrat till henne anar ett möjligt mysterium och vill undersöka saken närmare. De avslöjar att en sjöodjursunge som fastnat i en sluss hålls

fången av campingens föreståndare som planerar att visa upp sjöodjuret för besökare och på så sätt tjäna pengar.

In i texten, genom texten och ut ur texten – läsloggen visar vägen

Eleverna var vana vid att kommentera och dela med sig av sina tankar genom läsloggar; eleverna ritar eller skriver i så kallade tankeböcker när de läst, hört, sett, etcetera något som läraren vill att de ska fundera över enskilt, innan det är dags för gemensamma samtal. De skriver både om sådant de har förstått och om sådant de undrar över.

Elevernas första läsloggar visade läraren att det var inlevelsen i den fångade djurungens situation som dominerade deras läsning. En bit in i boken kommer huvudpersonerna över några reklamappar med texten "Kom och bo på Bergsjöns Monstercamping. Bo i naturskön miljö och mata ett riktigt sjöodjur" och de förstår nu att campingföreståndarna håller sjöodjursungen fången för att längre fram kunna locka fler besökare. Några elever skriver:

Det skulle komma turister och titta på ungen och så skulle den aldrig få träffa sina föräldrar igen.

Dom [campingföreståndarna] vill bara tjäna pengar på den. Fy va taskigt!

Läraren lade märke till att flera elever var osäkra på om romanen skildrade något som faktiskt hänt. Eleverna fick fundera över om det som händer i boken skulle kunna hända på riktigt. Läraren introducerade begreppet fiktion och eleverna använde det hädanefter. Eleverna enades om att det som skildrades i romanen var fiktion, men att det skulle kunna hända och händer.

Andra texter – andra perspektiv

Eleverna fick nu läsa och analysera ytterligare två texter. Den första texten hade läraren hämtat på nätet genom att googla på orden delfiner och delfinarier. Den hade titeln "Därför är djurshower ett problem. Djurshower handlar bara om pengar" och var författad av en grupp djurrättsaktivister:

Djurshower är underhållning där vilda djur är tränade till att uppträda inför en betalande publik. Med vilda djur menas djur som naturligt lever i det vilda och som därför antingen har blivit fångade från naturen eller fötts upp i fångenskap. [...] I fångenskap är det nästan omöjligt för ett vilt djur att leva naturligt. Shower med vilda djur ger publiken en falsk bild av hur djuren lever och mår. Träningsskolorna är ofta brutala och plågsamma. [...] Därför ska en delfin eller en tiger inte ha huvudrollen i en show utan leva i havet eller jungeln. [...] Delfiner [...] lever

sina liv i stora flockar. I fångenskap lever de oftast ensamma. I det fria simmar en delfin upp till 80 km på en dag och dyker ofta och mycket djupt. Detta får delfinen ingen möjlighet till i en bassäng. [...]

En stor del av delfinerna som är aktiva vid uppvisningar är fångade i det vilda. De fångas genom att en flock delfiner jagas av snabba båtar och antingen fångas upp direkt på båten eller tvingas upp på land. [...] många delfiner dör under de första dagarna i fångenskap.¹

Nästa text som eleverna fick möta var en reklamtext från en djurpark. Den hade rubriken "Möt delfinen i dess rätta element"², också den hämtad från internet:

Möt den lekfulla och intelligenta delfinen på nära håll! Under en exklusiv heldag på Nordens största Delfinarium har du chansen att se hur delfinerna tränas, matas och höra hur de "pratar" med varandra [...] med klickljud och visslingar. Kring detta bedriver [djurparken] forskning, som ni också får veta mer om. Efter teorin följer lunch och sedan tar du iklädd vådräkt sällskap med tränaren mot vattnet. Vid bassängen möter du delfinerna i deras rätta element. [...] Du blir garanterat väl omhändertagen av detta sociala och vänliga djur!

Vems röst – ledtrådar i texten

Läraren brukar regelbundet arbeta med frågor som ska ge eleverna möjlighet att leta efter texters "röster" – både i egna och andras texter – bland annat med hjälp av frågan *Vem talar i texten*, en fråga nog så svår även för vana läsare. Eleverna får också diskutera vilka läsare som skulle kunna, eller inte kunna, känna igen sig själva i en viss text med hjälp av frågor som

- Vem talar i den här texten? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?
- Vem är viktigast i den här texten? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?
- Vem kan (inte) känna igen sig i texten? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?
- Vem kan (inte) känna igen saker som huvudpersonen/huvudpersonerna varit med om? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?
- Vem kan (inte) känna igen tankar som personer i boken tänker? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?

¹ Läraren valde att utelämna de delar av texten som angav vilken djurpark som här fick kritik.

² Texten "Möt delfinen i dess rätta element" är numera borttagen från nätet.

Efter högläsningen av de två texterna om djurshower fick eleverna arbeta med texterna och ställa författarnas hållningar mot sina egna. Till stöd i det analysarbetet gav läraren eleverna ett antal frågor:

- Vilken åsikt har författaren om att vilda djur hålls i fångenskap? Ledtrådar i texten?
- Vad vill författaren att du ska tycka om att vilda djur hålls i fångenskap? Ledtrådar i texten?
- Skriver författaren så att man ska hålla med om något? Vad i så fall? Hur kom du fram till det – ledtrådar i texten?
- Vad anser du är rätt att göra eller tänka om att vilda djur hålls i fångenskap?
- Vad anser du är fel att göra eller tänka om att vilda djur hålls i fångenskap?

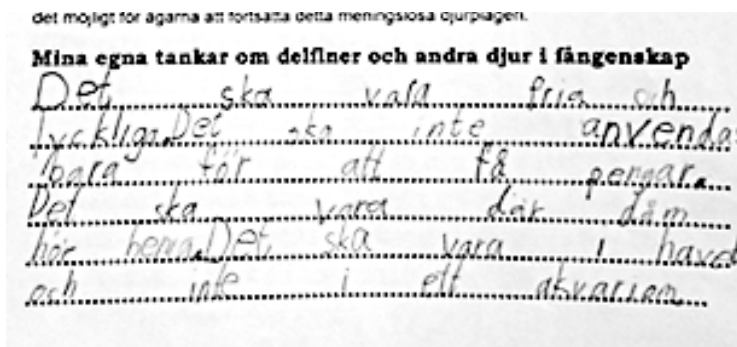
Vid diskussionen om språkliga ledtrådar antecknade läraren på tavlan de ord och konstruktioner som eleverna lyfte fram. Hon ställde upp dem i två spalter, en för vardera artikel. Där återfanns formuleringar som

brutala	lekfulla
plågsamma	intelligenta
fötts upp i fångenskap	exklusiv heldag
omöjligt leva naturligt	i deras rätta element
en falsk bild	forskning
många delfiner dör	

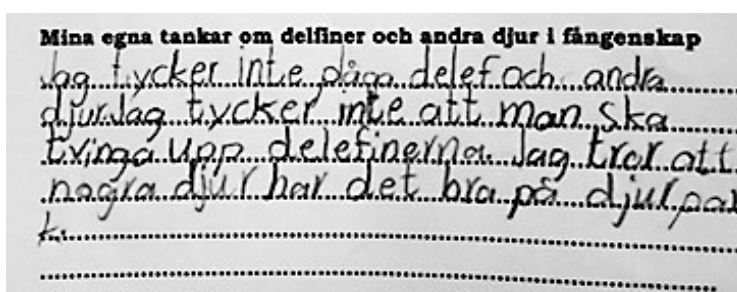
Här handlar det inte om rätt och fel, inte om att påverka eleverna, utan syftet är att eleverna – samtidigt som de fördjupar sina kunskaper i ämnet och utökar sitt ordförråd och erövrar nya begrepp – på sikt ska bli kritiska, i betydelsen textmedvetna läsare och textskapare. De ska hitta de olika texternas röster och de ska kunna artikulera sina egna. Eleverna hade inga svårigheter att se hur de båda texterna skilde sig åt i sättet att presentera delfiner och djurshower.

Avslutningsvis fick eleverna skriva ner de tankar om delfiner och delfinarier de olika texterna väckt. Alla djur har det inte dåligt på djurparker menade några elever, men å andra

sidan är ett akvarium inte "delfinens rätta element", skrev en annan och många höll med. Om det faktum att delfiner tvingas upp på land när de fångas rådde delade meningar:



Det ska vara fria och lyckliga. Det ska inte användas bara för att få pengar. Det ska vara där där hör hemma. Det ska vara i havet och inte i ett akvarium.



Jag tycker inte plåga delef och andra djur. Jag tycker inte man ska tvinga upp delefinaerna. Jag tror att några djur har det bra på djurpark.

När klassen tillsammans läste de egna tanketexterna antecknade läraren på tavlan vilka *olika uppfattningar* som kommit till uttryck och elevernas *olika motiveringar* för sina uppfattningar för att på så sätt synliggöra deras olika uppfattningar och argument.

Mönstertexter – ett stöd i skrivandet

Läraren ville alltså ge eleverna möjlighet att öka sin kunskap för att på så sätt bredda sina perspektiv och fördjupa sina argument. Alla elever behöver stöd för att utveckla sitt skrivande i olika texttyper. Ett sådant arbete tar tid. Eleverna behöver få erfarenhet av dekonstruktion, det vill säga av att få röra sig mellan helhet och delar i en text och, exempelvis när det gäller skrivna texter, diskutera hur enskilda ord och begrepp bygger upp ett visst innehåll och ett visst sätt att se på en fråga. De kan därför ha glädje av att få möta, diskutera och använda "mönstertexter" av olika slag. I *Stärk språket. Stärk lärandet* (2006) och *Ljft språket. Ljft lärandet* (2009) presenterar andraspråksforskaren Pauline Gibbons en rad förslag till mönstertexter eller ramverk att använda i arbetet med olika skriftspråkliga texttyper. Alla elever behöver stöd i sitt skrivande, men ett ramverk som det Gibbons beskriver är särskilt viktigt för elever som upplever ett motstånd mot att skriva, som ännu inte uppnått flyt i sitt skrivande eller inte utvecklat skrivlust. Det är ytterst en demokratifråga.

Gibbons förespråkar "explicit undervisning", det vill säga en undervisning som tydliggör både *undervisningens kunskapsinnehåll* och de *språkliga uttryck och genrer* som kan gestalta ett visst

innehåll. Läraren i vårt exempel utnyttjade Gibbons ramverk för hur ett arbete med diskuterande och argumenterande texter kan stöttas:

Vad texten handlar om och min åsikt

Ämnet är ...

Min åsikt är att ...

Argument för

Det finns anledningar till att jag har den här åsikten

1. För det första
2. Dessutom
3. Slutligen

Motargument

1. Å andra sidan påstår vissa människor
2. Dessutom
3. De säger också

Sammanfattning

Min åsikt är den att ...

därför att ...

(Gibbons 2006, s. 104, Figur 4.4)

Lärarens didaktiska val i fokus

I exemplet kom det att handla om etiska frågor som rör människans rätt att hantera vilda djur i fångenskap och människors rätt att tjäna pengar på det. Det framgår av texten ovan att eleverna fick närma sig innehållsfrågorna ur olika perspektiv. Till stöd för sina funderingar under läroprocessen fick de röra sig i olika texter och fick därmed ett mer mångfacetterat perspektiv på frågorna. I arbetet med en rad olika texter fick de möta argument för och emot. Läraren menar att undervisningen om djurförsök har vidgat elevernas kunskande *och* deras sätt att tänka och argumentera. De visar att de fått redskap att hantera sina kunskaper och formulera dem i skrift. Elevernas än så länge vardagliga texter

bär inte bara innehållsligt spår av det de läst och samtalat om, utan även spår av de språkliga uttryck som diskuterande och argumenterande texter innehåller.

I ett arbete som det som beskrivits i exemplet ovan har elevernas rörelser in i, genom och ut ur romanen om det fiktiva Storsjöodjuret fått stöd av att läraren aktiverat deras tidigare erfarenheter och kunskaper. Med hjälp av läsloggar och annat tankeskrivande har eleverna fått artikulera sina tankar kring den etiska frågan om djur i fångenskap. Läraren har låtit elevernas olika erfarenheter och perspektiv berika arbetet och gjort det möjligt för dem att gå ut ur läsningen med nya erfarenheter och kunskaper. Med frågornas och läsloggens hjälp har de fått möjlighet att, med Langers begrepp, gå in i textens föreställningsvärld, röra sig där och gå ut ur läsningen med nya erfarenheter, såväl innehållsligt som språkligt. Med mönstertextens hjälp fick eleverna språkliga förebilder för hur en argumenterande text kan byggas upp och vilka ord, begrepp och konstruktioner som de kan använda.

Det är inte bara elevernas erfarenheter och intressen som ska styra undervisningen utan även det läraren upptäckt att eleverna (ännu inte) behärskar. Det är Gibbons grundtanke. Hon försöker beskriva hur lärare kan flytta fokus från vad elever *inte* kan göra till vad lärare *kan* göra för att stödja elevernas skriftspråsutveckling.

Fördjupa och bredda – kritiskt textarbete tar tid

Lärarnas arbete i våra exempel kan beskrivas med hjälp av Janks begrepp (jfr Lundgren & Damber 2015). I deras gestaltning av undervisningen har eleverna fått *tillgång* till språk och kunskap via en *mångfald* olika texter, röster, värderingar och sätt att formulera olika innehåll. Eleverna har fått undersöka vem som utövar *makt* i de texter de arbetat med. Och de har, åtminstone i klassrummet, fått möjlighet att utöva den makt som ligger i att förstå och kommunicera. De har slutligen fått prova att *skap* och *omskapa* texter av olika slag, i olika genrer, både muntligt och skriftligt.

I ett sådant – på längre sikt – kritiskt och kreativt språk- och textarbete förändras lärarens arbete successivt. Läraren i exemplen ovan säger att hon jämfört med tidigare

- ger samtalet allt större utrymme
- ställer mer öppna frågor
- lägger mer tid på analys, på diskussion av ord och begrepp, på diskussion av samband, likheter, skillnader och underliggande värderingar, det vill säga på att få igång elevernas eget tänkande.

Framför allt har läraren mindre bråttom. Hon vågar stanna kvar och låta eleverna arbeta länge med samma text. Och hon lägger stor vikt vid att eleverna ska förstå att människor tänker olika. På det här sättet har läraren också fått rikligt med underlag för bedömning av elevernas kunskaper om såväl innehåll och form/språk liksom information om vad eleverna ännu inte utvecklat och vad undervisningen fortsatt måste bidra med.

Kritiskt textarbete är inte en uppgift enbart för förskoleklassen och skolan. Det gäller såväl förskolans som fritidshemmets verksamhet (Bergöö & Jönsson, 2012; Vasquez, 2010). Mycket av det forskare lyfter fram som positivt för nyanlända elevers lärande är också tydliga inslag i kritiskt textarbete, till exempel att utgå från elevernas personlighet och intressen och att även ta in situationer utanför klassrummet (Axelsson 2015; Boukaz & Bunar 2015). Forskaren Anniqa Sandell Ring menar att de lärare som bäst kunde ta tillvara och utveckla nyanlända elevers förmågor

tycktes [...] vara måna om att ringa in det eleverna kunde och deras styrkor för att därmed kunna bygga undervisningen på detta. Lärarna intresserade sig också för elevernas tidigare och nuvarande levnadsförhållanden och fritidssysslor, vilket kunde ge dem information om viktiga kunskaper som eleverna förvärvat utanför skolan. Inte minst angavs detta vara väsentligt när eleverna saknade eller hade bristfällig skolgång. [Lärarna skaffade sig också kunskap om] hur eleverna fungerade socialt och vad som kunde krävas för att locka fram elevernas starka sidor. Situationer utanför klassrummet blev därför viktiga observationspunkter när de ville lära känna elevernas sätt att förhålla sig till skolans olika verksamheter. [...] Den samlade informationen bildade underlag för hur undervisningen sedan planerades med utgångspunkt i information om bland annat elevens bakgrund, till exempel om elevens migrationsprocess, om elevens personlighet och intressen, om elevens skolerfarenheter, om möten med olika skolsystem och syn på kunskap och lärande, samt ämneskunskaper (Sandell Ring 2015 s. 77–78).

Det här sättet att se på elevers olika erfarenheter och möjligheter att bli sedda och hörda gäller naturligtvis inte bara nyanlända. Det gäller alla lärares didaktiska val i all verksamhet i barnomsorg och skola.

Litteratur

- Axelsson, Monica (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 81–138). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012) *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bouakaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). Diagnos: Nyanländ. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 263–290). Stockholm: Natur & Kultur.
- "Därför är djurshower ett problem. Djurshower handlar bara om pengar". Hämtad 2014-03-24, från <http://www.stoppadjurshowernu/underhallning-med-vilda-djur/>
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2009). *Ljft språket. Ljft lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Janks, Hilary (2014). *Doing critical literacy*. New York: Routledge.
- Langer, Judith, A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Stockholm: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2015). Vad innebär det att vara kritisk och vad har det med skolan att göra? I *Skola och samhälle* 2015-09-21. www.skolaochsamhalle.se
- Lundgren, Berit & Damber, Ulla (Red.). (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå universitet. Nordsvenska 22. Tillgänglig på internet: <http://www.sprak.umu.se/nyhet//.cid252007>
- 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.
- Sandell Ring, Anniqa (2015). *Att utforska nyanländas erfarenheter och kunskaper Om kartläggning som ett didaktiskt redskap i nyanlända elevers utbildning*. (Uppsats). Göteborgs universitet.
- Strand, Marianne (2011). *Försöksdjuret*. Stockholm: LL- Förlaget.
- Vasquez, Vivian, Maria (2010). *Getting beyond "I like the book". Creating space for critical literacy in K–6 classrooms*. International Reading Association. Tillgänglig på internet: <http://www.reading.org>.
- Widmark, Martin (2009). *Storsjöodjuret i Bergsjön*. Stockholm: Bonnier Carlsen.