

## Kritiskt textarbete – att förstå och kunna förändra

Kerstin Bergöö, Högskolan Kristianstad

Ni läser nu modulens åttonde och sista artikel. Det är dags att summera och blicka framåt.

### **Språkets lärkraft och undervisningens stödstrukturer**

Alla de sju artiklar ni läst har utgångspunkten att det kritiska textarbetet syftar till att eleverna ska förstå sig själva och den värld de lever i och att de ska få en röst i den världen för att kunna påverka och förändra. Det handlar om kunskap och lärande kring det innehåll som uttrycks i läroplanernas värdegrund – frågor om makt och rättvisa – och i det centrala innehållet i grundskolans olika ämnen och om de förmågor eleverna ska få utveckla:

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (*Lgr 11*, del 1)

De sju artiklarna handlar kort sagt om *språkets lärkraft* och *undervisningens stödstrukturer*, om undervisning och textarbete som hjälper elever att utveckla förståelse för tillvarons alla frågor med hjälp av språket – med syftet att på ett djupt och reflekterat sätt "bättre förstå och ifrågasätta makt, ojämlikhet och orättvisor och kunna påverka genom egna texter" (*Kritiskt textarbete*. Läslyftet. 2015. Jönsson & Jennfors). Kritiskt textarbete handlar om elevers möjligheter att *genom språket fokusera på ett innehåll*, att utnyttja och tillägna sig stödstrukturer som hjälper dem att gå från yta till djup – göra jämförelser, prata om och förklara hur de själva och andra resonerar och kritiskt granska egna och andras iakttagelser, kommentarer, berättelser, förklaringar, argument eller slutsatser. Allt för att därmed sakteliga tillägna sig olika ämnens eller vetenskapsområdets specifika språk, uttrycksformer och innehåll.

Artiklarna har kretsat kring en rad frågor om språk och lärande, frågor som

- Vilket innehåll låter lärare eller förskollärare eleverna arbeta med?
- Hur kopplas undervisningens innehåll och arbetsformer till elevernas intressen och erfarenheter?
- Hur vidgar läraren eller förskolläraren arbetet från elevernas egna erfarenheter ut mot en större värld?
- Vilka texter väljs – muntliga, skriftliga, visuella?
- Hur ser de frågor, aktiviteter och uppgifter ut som ska stötta eleverna att utveckla såväl textmedvetande som förståelse för ett innehåll?
- Vilken plats har frågor om makt och rättvisa i undervisningen?
- Hur ser samspelet samtal, läsning och skrivande ut?
- Hur gestaltas undervisningen så att alla elever kan bli delaktiga, få en röst och kunna handla?

- På vilket sätt kan textarbetet sägas vara ett *kritiskt* textarbete?

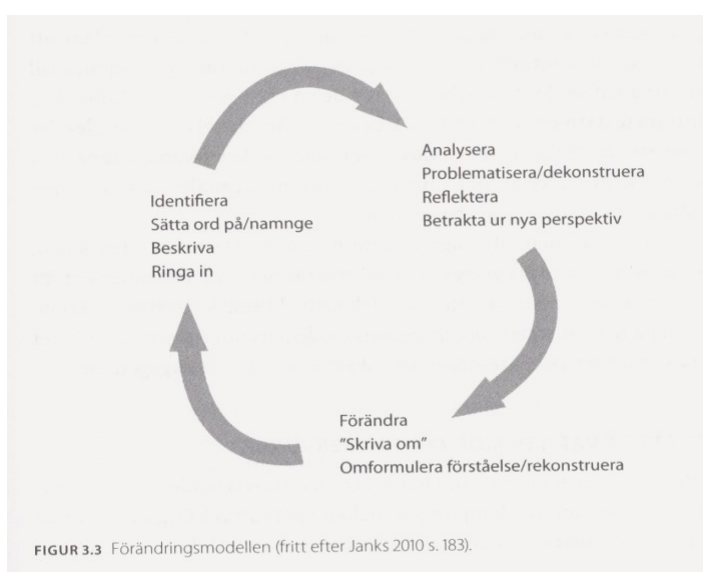
## Alla elever och alla slags texter

För att skapa det trygga och öppna arbetsklimat som ni läsare fått inblickar i, genom de forskare som presenterats i modulens artiklar och filmer och genom de förskollärare och lärare som bjudit in dem i sina klassrum, krävs inte bara att läraren förstår relationerna mellan makt, språk, text, lärande och kamratkultur. Förskolläraren och läraren behöver också kunskaper om barns kulturella liv utanför skolan. Undervisningen måste bygga på barns och ungdomars eget skapande och erkänna deras fascination för olika typer av texter i det samhälle där de växer upp, men också göra det möjligt för dem att analysera, omförhandla och förändra – dekonstruera och rekonstruera – dessa texter.

## Det nödvändiga förändringsperspektivet

För samtliga de forskare, förskollärare och lärare som lyfts fram i artiklarna är *förändringsperspektivet* viktigt. Janks (2010), som ni mött i flera av artiklarna, skisserar vad det är för processer elever behöver undervisningens stöd i för att lära på djupet och för att utveckla både en kritisk skriftspråklig förmåga och sin tilltro till den egna rösten – här och nu och för framtiden.

I artiklarnas undervisningsexempel har eleverna bildligt talat fått röra sig i Janks förändringsmodell nedan. De har från olika utgångspunkter, en dikt, en skönlitterär eller populärkulturell text, en nättext, en tevenyhet, en tidningsartikel eller en annons, osv. fått sätta ord på och ringa in något som har med deras erfarenheter att göra. Tillsammans med förskolläraren eller läraren har de analyserat och problematiserat ett innehåll. Med hjälp av samtal, läsning, skrivande, bildarbete och rollspel har de fått betrakta olika fenomen ur nya perspektiv. På så sätt har eleverna kunnat omformulera sin förståelse, lära nytt och förändra sina erfarenheter, både språkligt och kulturellt.



(ur Bergöö & Jönsson, 2012, s. 57)

Hos Janks har ni också mött begreppen *makt* (vem har makten i texten, i den fråga eller i de sammanhang som studeras?), *tillgång* (vem har tillgång till vilka slags texter, till vilka sammanhang?), *olikhet* (vad skiljer vad förenar; i texter, i människors villkor?) och *förändring* (vad behöver förändras, hur kan förändring ske; i texter, i undervisning, i människors liv?). Janks begrepp beskriver frågor som elever behöver få arbeta med för att kritiskt kunna granska texter. Ytterst handlar det om förskoleklassens och skolans möjlighet att stärka elevernas röster och kunna påverka sina livsvillkor, här och nu och i framtiden (se särskilt artikel 2 och 5).

För Janks handlar det alltså inte bara om att analysera, förstå och förändra texter utan också om elevernas framtid och deras möjligheter att vara delaktiga i samhälle och samhällsförändring – om deras möjligheter att tänka att saker skulle kunna vara annorlunda och handla därefter. Eller som läraren i filmen om arbetet kring Snövit säger:

För att kunna vara med och bestämma och styra över hela samhället måste eleverna kunna mycket. Det är eleverna som är framtiden. De ska köra skeppet, köra staden, köra världen. Det måste kännas meningsfullt för dem att driva frågor. (*Kritiskt textarbete*. Läslyftet. Del 6. Filmen Byta perspektiv)

## **God läs- och skrivförmåga – god läs- och skrivundervisning**

Som flera av modulens artikelförfattare framhållit fångas begreppet god läs- och skrivförmåga traditionellt ofta i begreppen avkoda (läsa), inkoda (skriva) och förstå. Men god läs- och skrivförmåga innebär så mycket mer. I en text som fått rubriken "God läsförmåga – hur fångas den?" diskuterar Caroline Liberg, Jenny W. Folkeryd och Åsa af Geijerstam (2013) vad man kan mena när man talar om *god läs- och skrivförmåga*.

Det innebär exempelvis

- att hantera olika symbolsystem, dvs. handskas med såväl text som layout och olika typer av illustrationer
- inta ett reflekterande förhållningssätt till textens innehåll
- ställa sig kritisk till textens innehåll och form
- delta i samtal om det lästa eller skrivna
- använda sig av det lästa eller skrivna på olika sätt och i andra sammanhang än själva läs- eller skrivsituationen. (2013, s. 89)

Liberg, Folkeryd och af Geijerstam talar om skriftspråklig förmåga som förmågan att delta i och vara medskapare i en skriftspråkspraktik. Det innebär att man skulle kunna tala om *god läs- och skrivundervisning* som förskollärares och lärares förmåga att skapa goda villkor för elevernas möjligheter att delta i textarbete, genom samtal, läsning och skrivande. Det gäller inte minst förmågan att skapa goda villkor för elevernas möjligheter att själva skapa texter. Det innebär också att fokus i en diskussion om elevers skriftspråksutveckling är frågan hur

en sådan undervisning skulle kunna gestaltas. Fokus flyttas från vad eleverna inte kan till vad förskollärare och lärare kan göra. Det är vad artiklarna handlat om.

Bland annat har ni i modulens första artikel mött Lukes och Freebodys (1999) tankar om vad elever behöver få vara med om för att kunna utveckla en sådan skriftspråklig förmåga. De behöver en miljö som arbetar med fyra olika resurser eller praktiker samtidigt och parallellt. Det handlar om

- praktiker som stödjer kodknäckande
- praktiker som stödjer textskapande
- praktiker som stödjer textbruk
- praktiker som skapar utrymme för kritisk textanalys.

**Praktiker som stödjer kodknäckande** innebär, som ni redan läst, att undervisningen behöver ge elever möjligheter att få arbeta som kodknäckare. Ni har mött en rad exempel på hur lärare kan skapa stödstrukturer för elevernas möjligheter att förstå hur texter skapas och hur olika texter skrivs i olika sammanhang. Det handlar om stöd att knäcka *den lilla koden*, som bokstäver, ljud, stavning och andra konventioner. Och det handlar om stöd att knäcka *den stora koden* som framför allt gäller att förstå hur texter används, varför man skriver, konventioner för hur olika typer av texter skrivs och hur sammanhanget påverkar hur texter används.

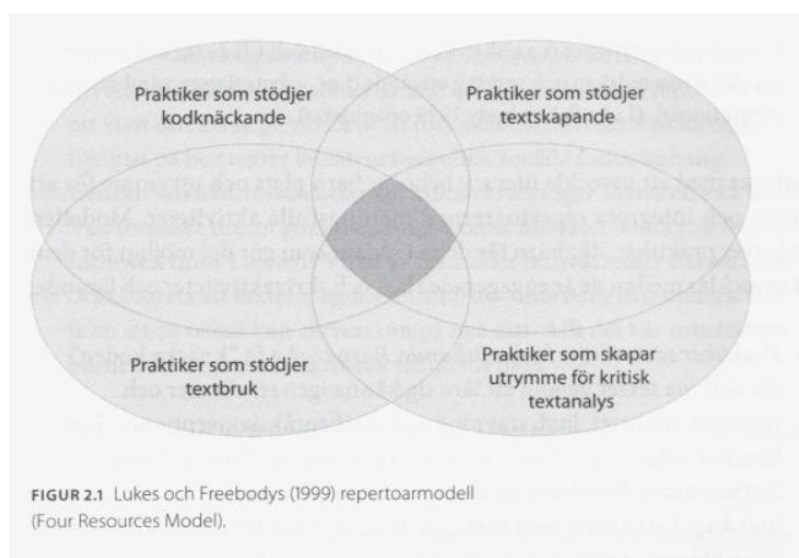
**Praktiker som stödjer textskapande** innebär att eleverna får vara textskapare. Artiklarnas undervisningsexempel beskriver en rad situationer där elever fått skapa texter som används och läses på fullaste allvar. Att skapa texter som används av andra är en viktig del i att förstå vad skrivande och text kan innebära. Elever behöver också få skriva mycket i olika texttyper, samtidigt som de läser texter och samtalar om texter.

**Praktiker som stödjer textbruk** innebär att elever måste få möjligheter att få använda olika texter på olika sätt och i olika sammanhang. Grundskoleelevers textmedvetenhet är låg särskilt i naturvetenskapliga ämnen (af Geijerstam, 2010). Det gäller inte minst deras egna texter. Ett problem i såväl SO- som NO- undervisningen är också att faktaböcker och läromedelstexter oftast är både innehållsligt och språkligt komplexa och innehållstäta och därmed svåra att ta sig in i. Inte minst av det skälet behöver eleverna tillgång till stödstrukturer som hjälper dem att tolka texter, det vill säga att läsa mellan raderna, att förstå vem som talar i en text och att gå in i och ut ur texter och göra kopplingar mellan text och omvärld. Även en skenbart enkel text kräver att eleverna kan läsa inte bara *på raderna* utan också *mellan raderna* och *bortom raderna*, dvs. dra egna slutsatser om ”hur olika aspekter och ord i texten hänger samman och ska förstås” (Liberg, 2006:151).

**Praktiker som skapar utrymme för kritisk textanalys**, slutligen, innebär att undervisningen också måste ge plats för den typ av kritisk textanalys som samtliga artikelförfattare illustrerat och gett exempel på. Eleverna behöver få möjlighet att undersöka och samtala

om texter på olika sätt för att förstå avsikten med texten, vems röst(er) som talar i texten, vad avsändaren vill förmedla, språket på vilket innehållet förmedlas, etc.

Praktikerna och deras plats i undervisningen visas i modellen nedan som ni redan stiftat bekantskap med. Den illustrerar att praktikerna i verkliga livet inte kan särskiljas helt och hållet. De går i varandra och eleverna behöver få röra sig i samtliga praktiker. Ibland kan det handla om att befinna sig helt och hållet i textskapande eller textbruk. Andra gånger kan det handla om textskapande och kritisk textanalys. Det viktiga är, vilket den mörkare kärnan i mitten illustrerar, att förskollärare, lärare och elever förstår att praktikerna hänger samman. Det är kombinationen av praktiker, rörelsen in i och ut ur de olika praktikerna, som avgör om textarbetet får de dimensioner som utmärker ett kritiskt textarbete.



(ur Bergöö & Jönsson 2012, s. 23)

Artiklarnas undervisningsexempel utspelar sig i vissa årskurser, men sättet att tänka kring undervisning går att applicera på arbete med barn och ungdomar i alla åldrar. Det gäller också de förslag på frågor, uppgifter och andra aktiviteter som ni fått möta. Och det gäller vikten av att välja olika sorters texter. När eleverna får höra, läsa och analysera olika sorters texter – även texter kamraterna skrivit – ger det dem "mönster" som de kan använda i sitt eget skrivande: ord, begrepp, sätt att uttrycka sig, sätt att organisera innehållet, etc.

När förskollärare och lärare inte bara samtalar med eleverna utan också skriver tillsammans med dem stärks elevernas möjligheter att få grepp om ett visst innehåll. Det kan handla om att sammanfatta det i en gemensam tankekarta eller få ge förslag till vad den gemensamma texten ska innehålla och hur det kan uttryckas. Läraren skriver, läser högt, skriver till, läser om, stryker, osv., något ni kanske minns från exemplet kring sångtexten Baby Beluga. Under skrivprocessen får eleverna stöd i form av frågor som Vad kan vi börja med? Finns det något bättre sätt att säga det på? Ser ni något vi kan ändra? eller Vad ska vi ta upp sedan? En förutsättning är att eleverna tidigare fått läsa texter av det slag de själva ska lära sig be-

härska och att de får möjlighet att diskutera ”mottagare och sammanhang för texten” (af Geijerstam, 2010, s.183). Det gemensamma skrivandet blir på det här sättet också en in-  
körsport till det individuella skrivandet.

## **Att avsluta och sammanfatta**

Något av det mest kraftfulla lärare kan låta elever pröva gäller olika sätt att avsluta och sammanfatta ett arbete – vare sig det gäller vitvalarnas situation i St. Lawrencefloden, smuggling av djur, vittnesplikten, personerna i sagan om Snövit eller uppgiften att beskriva sig själv för sju olika personer. Att eleverna får formulera om och utveckla sina tankar, reflektera över och tydliggöra det de just lärt sig är emellertid ovanligt (af Geijerstam, 2010; Hanrahan, 2009; Liberg, 2009; Skolverket, 2000). Förmodligen för att det tar tid. Det kräver samtal och diskussion – där även de språkliga dragen i de texter eleverna läser och skriver måste synliggöras och diskuteras. En framkomlig väg kan vara att byta framställningsform, exempelvis att skriva om resultaten i en tabellsammanställning till en löpande skriftlig redogörelse, att sammanfatta resultatet av en undersökning i tabellformat eller som en PPT-presentation – och samtidigt diskutera hur en tabell eller PPT-presentation kan konstrueras och göras lätt att begripa.

## **Att förstå sig själv och världen**

Eleverna i de undervisningsexempel ni mött i modulens tidigare artiklar har fått tillgång till stödstrukturer av olika slag. Stödstrukturer som hjälpt dem att gå in i texter, förstå vem som talar i texterna och vilka uppfattningar som kommer till uttryck. De har fått skapa egna texter, analysera såväl egna som andras texter och därmed komma på djupet i olika kunskapsfrågor. Samtal, läsning, bildskapande och skrivande har inte varit inte separata aktiviteter. Och under hela arbetet har eleverna själva fått komma till tals.

Att uttrycka sig i bilder, skriva, läsa, samtala och diskutera är olika sätt att tänka och lära (Liberg, 2009; Säljö, 2009; Vygotsky, 1934/1999). Ändå skrivs det exempelvis förhållandevis lite i grundskolan (af Geijerstam, 2010; Liberg, 2009; Magnusson, 2008; Skolverket, 2000). Texter behandlas framför allt som källor till information, inte som något som kan tolkas och läsas på olika sätt. Eleverna får därmed för lite hjälp med läs- och skrivstrategier.

Eleverna behöver därför få arbeta med uppgifter som ger dem möjlighet att behandla ett innehåll på mer komplexa sätt. Det kan handla om att göra förutsägelser, förklara samband eller grundläggande begrepp, planera undersökningar, ställa samman och tolka data och resultat, dra slutsatser och – inte minst – argumentera, presentera och diskutera allt det här (Anward, 1983). De behöver få läsa och tänka ”med pennan” och det tar tid. Det innebär *färre detaljer, färre fakta och färre uppgifter och mer bearbetning och diskussion* (Langer & Applebee 1987).

I modulens undervisningsexempel har eleverna fått röra sig (fram och tillbaka) i Janks förändringsmodell. De har fått *identifiera, sätta ord på, beskriva och ringa in*. De har fått *analysera, problematisera, reflektera och betrakta olika tankar och uppfattningar* om innehållsfrågorna ur olika

perspektiv (dekonstruera). De har, slutligen, på olika sätt fått *förändra, "skrivna om" och omformulera* sin förståelse av det innehåll de arbetat med (rekonstruera).

## **Kritiskt textarbete – ett öga på texten, ett öga på framtiden**

I en föreläsning resonerar Langer (2015) om PISA-undersökningarna, där resultaten för Sveriges del rör sig i en nedåtgående spiral. Den här kunskapen – att elevers läs- och skrivförmåga grovt taget kan betraktas som otillräcklig för dagens krav vad gäller deras framtida utbildning, arbetsliv eller liv som samhällsmedborgare – har diskuterats länge bland ekonomer, arbetslivsföreträdare och ansvariga inom högre utbildning. PISA bara bekräftar detta, menar Langer. Idag krävs ett nytt sätt att se på skola, utbildning, arbets- och samhällsliv. De som går i skolan idag måste vara inställda på att byta arbete, eller till och med skaffa en ny utbildning, tre till sju gånger i livet. Det ställer nya krav.

I Sverige, liksom i övriga Europa och USA, är de tankar om konsekvenserna för skola och utbildning som dominerar diskussionen kring de sjunkande resultaten av olika slag. Langer urskiljer två riktningar. I det ena fallet fokuseras tester och behovet av uppföljning och kontroll av elevers resultat. Langer själv däremot tillhör den riktning som betonar behovet av "bättre undervisning", dvs. större auktoritet för professionen och starkare fokus på undervisningens möjligheter. Förskollärares och lärares uppgift är inte bara att skapa möjligheter för eleverna att lyckas i skolan eller i arbetslivet. Uppdraget gäller också elevernas möjligheter att "lyckas" i livet, i världen (Langer 2015; jfr *Lgr 11*). Langer talar om "teacher empowerment" och "enrichment in the classrooms" – om att stärka såväl lärares utrymme som livet i klassrummet.

Skolan blir till genom er som verkar i den. Bara förskollärare och lärare kan gestalta hur läroplanens uppdrag "görs till praktik" (Thulin, 2015, s. 95). Det sker genom ert sätt att gestalta undervisningen, i hur stödet för elevernas läsning, skrivande, tänkande och samtal skapas varje dag, dag ut och dag in. Bara förskollärare och lärare kan skapa den lustfyllda vardag som stöder elevernas möjligheter att förstå att det är genom att läsa, skriva, samtala, tänka, etc. som de kan lära sig mer och få inflytande.

Kritiskt textarbete är inte en uppgift enbart för skolan. Det gäller såväl förskolans, förskoleklassens, fritidshemmets som skolans verksamhet. Det gäller alla ämnen och det gäller de perspektiv som ska präglade allt arbete i förskoleklassen och skolan, ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv. *Målet är att eleverna ska kunna röra sig mot en alltmer solid förståelse av olika företeelser, men också att det i den förståelsen finns en misstänksamhet, en aning om att något kan ha flera sidor eller ses ur andra aspekter.*

I ett sådant arbete hålls förskoleklassens och skolans språk-, kunskaps-, identitets- och demokratiuppdrag samman. Allt arbete har kopplingar till naturvetenskapliga, samhälls-ekonomiska, etiska och politiska frågor. Och all verksamhet, alla ämnen, all vetenskap handlar om kunskap och värderingar, men också om känslor. Inte minst handlar det om glädjen i att förstå och vara delaktig. Och den verksamheten kommer alltid att behövas:



I en värld utan krig, utan hot om global uppvärmning eller konflikter, där alla har tillgång till utbildning, sjukvård, mat och ett värdigt liv skulle det ändå finnas behov av critical literacy (Janks, 2010, s. 203).

## Litteratur

- Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- af Geijerstam, Åsa (2010) Om skrivande i naturorienterade ämnen. I M. Olofsson (Red.). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholms universitets förlag.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanrahan, Mary (2009). Bridging the literacy gap: Teaching the skills of reading and writing as they apply in school science. I *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(3), 289–304.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jönsson, Karin (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I K. Jönsson (Red.). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Kritiskt textarbete*. Läslyftet. (2015). Jönsson, Karin & Jennfors, Elisabeth. Stockholm: Skolverket.
- Kritiskt textarbete*. Läslyftet. (2015). Del 7. Filmen Byta perspektiv. Stockholm: Skolverket.
- Langer, Judith, A. (2015). *The Literate Mind in School and Life*. Videoföreläsning vid konferensen "En dag fylld av läsglädje". Högskolan Kristianstad 2015 03 15.
- Langer, Judith A. & Applebee, Arthur, N. (1987). *How writing shapes thinking. A study of teaching and learning*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny, W. & af Geijerstam, Åsa (2013). God läsförmåga – hur fångas den? I S. Bagga- Gupta, m.fl. (Red.). *Literacy- praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, Caroline (2006). Skrivande på tvärs av ämnen. I S. Matre (Red.) *Utfordringar för skrivveoppläring og skriveforskning i dag* (s. 77–85). Oslo: Tapirs Akademisk Forlag.
- Liberg, Caroline (2009). *Att lära sig läsa och skriva i skolan*. Intervju med Caroline Liberg. Hämtad, 2009-11-09, från <http://www.forskning.se>.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). *Further notes on the four resources model*. Reading Online. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Magnusson, Ulla (2008). *Språk i ämnet*. Intern rapport Skolverket. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket. Hämtad, 2009-10-26 från <http://www.skolverket.se>.



Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar. Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Särtryck ur Skolverkets rapport 160. Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2009). Lärandet är ett rörligt mål. I *Pedagogiska magasinet*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt. Nummer 1 februari 2009.

Thulin, Susanne (2015). *Göra naturvetenskap i förskolan – med fokus på kommunikation*. Stockholm: Liber.

Vygotskij, Lev, S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.