

Medveten reflektion

Catarina Schmidt och Elisabeth Mellgren, Göteborgs universitet, Birgitta Lundberg, Högskolan i Jönköping och Åsa Wedin, Högskolan i Dalarna

Den här artikeln sammanfattar modulen och syftar till att fungera som utgångspunkt för fortsatt reflektion kring den egna undervisningen. I del 1 resoneras kring läraruppdraget och undervisningens textrepertoar och i del 2 lyftes barns textvärldar fram. I del 3 fokuserades språkutvecklande undervisning och flerspråkiga elevers behov. I artikel 4 var förhållningssätt för läsförståelse centralt. Artiklarna 5 och 6 fokuserade faktatexters och berättande texters roll i undervisningen. Den sjunde artikeln, slutligen, resonerade kring hur eleverna kan bli medskapare i undervisningen och gå från uttrycksform till uttrycksform.

Reflektion som ska leda fram till ny kunskap behöver vara medveten. Det innebär att den berör väsentliga delar av undervisningen i relation till såväl forskning som elevernas behov och det de ska lära sig. När lärare får tid att tillsammans tänka kring undervisning kan det innebära ett gemensamt lärande som bidrar till utveckling av undervisningens kvalitet. I sådan medveten reflektion ingår också att reflektera över hur man som lärare på en skola vill att det ska vara för de elever som går där och varför. Hur kan samverkan mellan olika skolformer och professioner utvecklas och fördjupas?

Att ta barns perspektiv

Barn växer upp under skilda villkor och ordet ”barndom” är ett heterogent begrepp. En del i lärarens medvetna reflektion handlar om hur man bemöter och skapar relationer med elever som har en helt annan livssituation än den som man själv befinner sig i och har erfarenhet av. Vikten av lyhördhet inför elevernas erfarenheter och livsvillkor tangerar Cummins (2000, 2001) tankar om maximal identitetsinvestering, (se del 1 i denna modul). De resonemang som förs i del 1 kring detta kan sammanfattas med att om eleverna upplever eller tror att deras erfarenheter inte värderas eller ses som ”tillräckligt bra” kommer de troligen att vara mer tveksamma till att, eller inte alls vilja, investera sin egen identitet i undervisningen. Det kan bli ett hinder för interaktionen och därmed för språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Enligt läroplanen ska undervisningen anpassas efter ”varje elevs förutsättningar och behov” (Lgr 11, kapitel 1). För att göra detta behöver läraren försöka ta den enskilda elevens perspektiv. Barnkonventionen framhåller barns och elevers åsikts- och yttrandefrihet samt belyser deras rätt att bli lyssnade på. Genom att låta elevernas berättande och medskapande ta plats i undervisningen görs de delaktiga. När deras erfarenheter och tankar tas tillvara ökar möjligheterna för dem att delta än mer aktivt i undervisningen.

Texter

Elever som kommer till förskoleklassen och årskurs 1 har börjat orientera sig mot eller börjat använda texter i sin vardag. Barns användande av texter inleds ofta med att de upptäcker symboler och logotyper i sin omvärld. Till en början ser barn olika slags symboler utan att de nödvändigtvis kopplar dem till någon betydelse. Barn kan vara aktiva "läsare" genom att tolka symboler och mönster i sin omgivning. De kan också vara aktiva läsare på så sätt att de tolkar och reflekterar kring texters innehåll när vuxna i deras närhet läser högt för dem.

Som lärare kan man ta reda på vilka erfarenheter och vanor eleverna har av texter. Ett konkret sätt är att duka ett bord med föremål som relaterar till användande av texter. Det kan exempelvis vara böcker, tidningar, mobiltelefon, surfplattor, olika spel, någon leksak och så vidare. Eleverna kan sedan uppmuntras att berätta för varandra om vad de gör med dessa föremål, vilket leder till att de berättar om sitt användande av texter och medier. Är man två lärare vid ett sådant tillfälle kan den ena anteckna det eleverna berättar om. Ett alternativt kan vara att genomföra samma sak i mindre grupper.

Om några elever visar litet intresse för texter blir det än viktigare att ta reda på vilka erfarenheter de har av olika sorters texter. Det är också viktigt att ta reda på vad som generellt intresserar eleverna i fråga, då detta kan ge ledtrådar om möjliga sätt att individanpassa undervisningen. Läraren i förskoleklassen och årskurs 1 behöver ta emot eleverna med alla de texter som de har erfarenhet av.

Elevernas erfarenheter av texter inkluderar det textanvändande de involveras i genom undervisningen. Det är till stor del i förskolan och grundskolan som eleverna får gemensamma erfarenheter av vad de kan göra med texter och vad texterna kan betyda för dem som personer.

Den textanvändning som sker i förskoleklassen och årskurs 1-3 påverkas av elevernas textanvändning på fritiden och i hemmet. I undersökningar från Statens medieråd (2017a, 2017b) framkommer att barn konsumerar och är aktiva i medier som aldrig förr. Elever i förskoleklassen och årskurs 1-3 behöver därför få undervisning som konkret visar dem hur de kan använda digitala och andra medier.

Elever som växer upp idag möter genom digital teknik olika slags multimodala möjligheter där skrift kombineras med bilder, animationer, filmklipp och andra semiotiska resurser på olika slags skärmar. Även bilderboken kombinerar bilder och skrift på ett multimodalt sätt, men den kan, jämfört med datorspel, beskrivas som mer långsam och stabil. Den är linjär till sin struktur och står för en befintlighet här och nu, som blir tydlig när lärare och elever läser, bläddrar och tittar på bilderna. Bilderboken och barnboken finns idag sida vid sida med en rad andra medier.

Språkljud och bokstäver

Även om tryckta texter har fått konkurrens av andra medier är det fortfarande samma skriftspråk och dess principer som eleverna ska utveckla förståelse för. Skoog (2012) pekar

på vikten av att bokstäver och ljud inte blir det som dominerar undervisningens innehåll. De frågor som, enligt henne, behöver ställas är: ”Utifrån vilka innehåll ska eleverna lära sig läsa och skriva och vilka innehåll förmår att engagera eleverna?” (s. 210). I Skoogs studie framkommer att eleverna möter uppgifter kring just språkljud och bokstäver i förskoleklassen och att det upprepas i årskurs 1. Hon visar också att inläringen i liten grad kopplas till elevernas liv och erfarenheter, något som även andra studier påvisar (Aminoff, 2017; Fast, 2007; Lago, 2014).

Det är väl belagt att fonologisk medvetenhet är avgörande för att elever ska utveckla en säker avkodning (Elbro, 2004; Svensson, 2009). Vad som är betydligt mindre studerat är hur undervisning i fonologisk medvetenhet och avkodning kan organiseras och genomföras för att bejaka eleverna i de kunskaper de redan har om språkljud och bokstäver. Christina Aminoff (2017) lyfter i en studie fram hur elever i förskoleklassen visar motstånd när undervisningen i språkljud och bokstäver blir förutsägbar och inte utmanar dem. Exempelvis framkommer det att de elever som redan kan rimma gör motstånd mot övningar kring detta.

Undervisning kring språkljud och bokstäver är avgörande för att eleverna ska kunna utveckla en basal och funktionell läs- och skrivförmåga. Det är *hur* undervisningen om språkljud och bokstäver kan individanpassas och göras meningsfull för eleverna som lärare i förskoleklassen och årskurs 1-3 medvetet behöver reflektera kring. En fråga man kan ställa sig är hur undervisningen kring olika aspekter av fonologisk medvetenhet kan integreras i sammanhang där eleverna utmanas utifrån sina olika förutsättningar. Om det finns två elever i en klass som inte kan alfabetets bokstäver och åtta elever som kan det, är det intressanta vad läraren gör med den kunskapen. Den formativa bedömningen spelar alltså en mycket viktig roll då den ger signaler till läraren om hur undervisningen fungerar och hur den kan organiseras framöver för att möta kartlagda behov bland eleverna.

Språk och uttrycksformer

I undervisningen kan flerspråkiga elever använda alla sina språk. De kan få lyssna på samma berättelse eller faktatext på såväl svenska som sitt förstaspråk. Det är viktigt att elevernas språk används och synliggörs som de resurser de är. Medveten reflektion kring detta skulle kunna beröra hur man som lärare kan vända en eventuell oro över sin egen okunskap om olika språk och hur de är uppbyggda till nyfikenhet och intresse för språken.

Elevernas olika modersmål kan användas på så sätt att eleverna går från ett av de språk de behärskar till ett annat och också växlar mellan språken när de lär sig och visar kunskap om ett ämnesinnehåll. Precis som språken är flera är också de uttrycksformer som finns att tillgå i undervisningen många. I undervisningen behöver lärare och elever tillsammans läsa, skriva, samtala och tänka kring texters innehåll i alla ämnen. Eleverna kan visa sin kunskap på olika sätt och då gå från till uttrycksform till uttrycksform, skapa nytt och gå bortom vad de tidigare trodde var möjligt.

Samverkan

Vid övergångar mellan årskurser och skolformer är det avgörande att lärare talar med varandra om de gemensamma erfarenheter av texter som eleverna i en grupp eller klass har med sig liksom vilken undervisning de hittills mött. Med hjälp av informationen kan nästa lärare planera hur arbetet ska gå vidare. Exempelvis kan det vara ett bra stöd för eleverna att få känna igen sig i en berättelse från föregående år, men nu bearbeta och använda den på ett nytt och mer utmanande sätt än tidigare. Den undervisningen som eleverna mött under en termin måste leda vidare i en fortsatt progression under nästa termin. Det gäller bland annat när eleverna involveras i kommunikativt och funktionellt skrivande i förskoleklassen och årskurs 1.

Vid övergångar från en verksamhet till en annan, eller vid byte av lärare, är det också centralt att den nya läraren får kännedom om de enskilda elevernas språkutveckling och förhållande till texter och läsning. Detta för att kunna möta elevernas behov och ge utmaningar och stöd. Samverkan mellan förskola, förskoleklass, fritidshem, skola och vårdnadshavare är av stor vikt för att eleverna ska få en skolgång med undervisning av hög kvalitet. Stödjande insatser för såväl tidiga läsare som elever med behov av enskild läsning eller läsning i mindre grupp kan vara mycket gynnsamt för elevernas fortsatta intresse för texter och deras läsutveckling.

Språkutvecklande förhållningssätt

Artiklarna i modulen har på olika sätt berört språkutvecklande förhållningssätt som, enkelt uttryckt, innebär att läraren arbetar aktivt med språk i alla situationer. Nedan lyfts ett antal av dessa förhållningssätt fram. Också här är tanken att förhållningssätten ska kunna användas för medveten reflektion.

Utforskande

I del 2 refereras till Vivian Vasquez (2004) som menar att undervisning är en ständigt pågående process som handlar om vad lärare och elever vet just nu och vad de lär sig mer om. Processen behöver enligt Vasquez ledas av läraren och ske i interaktion mellan läraren och eleverna. Hon beskriver ett *utforskande förhållningssätt* där läraren och eleverna aktivt lyssnar och lär av varandra. Det utforskande förhållningssättet innebär bland annat att undervisningen kan ta en annan väg eller riktning än vad läraren planerat för. Elevernas frågor, deras tankar och kanske också deras förslag till fortsättning kan möjliggöra högt elevengagemang och samtidigt resultera i språkanvändande genom samtal, skrift och andra uttrycksformer. Flera forskare pekar på att innehållet i undervisningen måste engagera eleverna och att de behöver bjudas in att delta aktivt i undervisningen (se t.ex. Cummins, 2000, 2001; Skoog, 2012).

Ett utforskande förhållningssätt berör såväl innehållsliga som formella aspekter av språk i undervisningen. Ett exempel på det senare är elevernas eget utforskande av ljud och bokstäver. Bente Hagtvat Eriksen (2004) och flera andra forskare framhåller att när barn uppmuntras att skriva upptäckande, det vill säga med de bokstäver de kan, så utforskar de samtidigt skriftspråkets princip och dess funktionella och formella aspekter (Andreasson & Allard, 2015; Dahlgren et.al, 2013).

Helhetssyn på läs- och skrivlärande

En helhetssyn på läs- och skrivlärande innebär att undervisningen stödjer eleverna i att utveckla förmågor som att kunna läsa av, förstå och använda innehållet i en text eller att kunna se på en text med kritisk blick (Liberg & af Geijerstam, 2012). Det är i klassrummets sociala sammanhang som undervisningen sker och där deltar eleverna utifrån sina kognitiva variationer och unika personligheter. I undervisningen behöver eleverna bli involverade i sociala aktiviteter kring texter, språk och skriftspråk. Det handlar inte enbart om att knäcka en kod utan också om att kunna relatera till texter och skapa mening kring texters innehåll. Eleverna har olika erfarenheter och vanor av literacy, vilket spelar en stor roll när de börjar skolan. Luke och Freebody (1997) ser kodning av texter, funktionell textanvändning, meningsskapande genom texter och kritisk textutforskning som repertoarer av den läs- och skrivförmåga som medborgare i dag behöver utveckla, se figur 1.



Figur 1. Resursmodellen (Luke & Freebody, 1997)

Luke och Freebodys fyra repertoarer av läsning och skrivande behöver stödja och samspela med varandra i undervisningen. Också detta är något som lärarens medvetna reflektion kan kretsa kring. Hur kan eleverna få delta i praktiker i olika ämnen där de stöds i att använda texter på alla de sätt som Luke och Freebody för fram?

När eleverna lär sig läsa och skriva är det flera förmågor som behöver samspela och som är avhängiga av varandra. Att lära sig läsa, skriva, förstå och kritiskt granska texter kan därför inte ske lösryckt utan innehåll eller genom att eleverna övar på förmågorna isolerat var för sig. En helhetssyn på läs- och skrivlärande innefattar dessutom alla de texter som

undervisningen utgår från, muntliga, visuella och skriftliga såväl som multimodala. Här ingår även olika slags texttyper, som berättande texter och faktatexter.

Undervisningens innehåll

Förhållningssätten ovan berör det innehåll som undervisningen utgår från och det lärande som då möjliggörs. Med *undervisningens innehåll* avses här både de texter eleverna möter i klassrummet och de aktiviteter kring texterna som eleverna involveras i. Undervisningens innehåll behöver relateras till de didaktiska frågorna vad, hur, varför och för vem. Vad ska undervisningen utgå från och vilken textrepertoar ska eleverna få möta i olika ämnen? Hur ska detta genomföras och varför? På vilka sätt erbjuds eleverna att delta i undervisningen? Med utgångspunkt i styrdokument och med stöd i förhållningssätt som utgår från vetenskaplig grund kan undervisningens innehåll planeras, genomföras, reflekteras över och utvecklas. Målet är att organisera för undervisning där eleverna får ett gemensamt sammanhang som samtidigt är möjligt att individanpassa utifrån olika elevers förutsättningar.

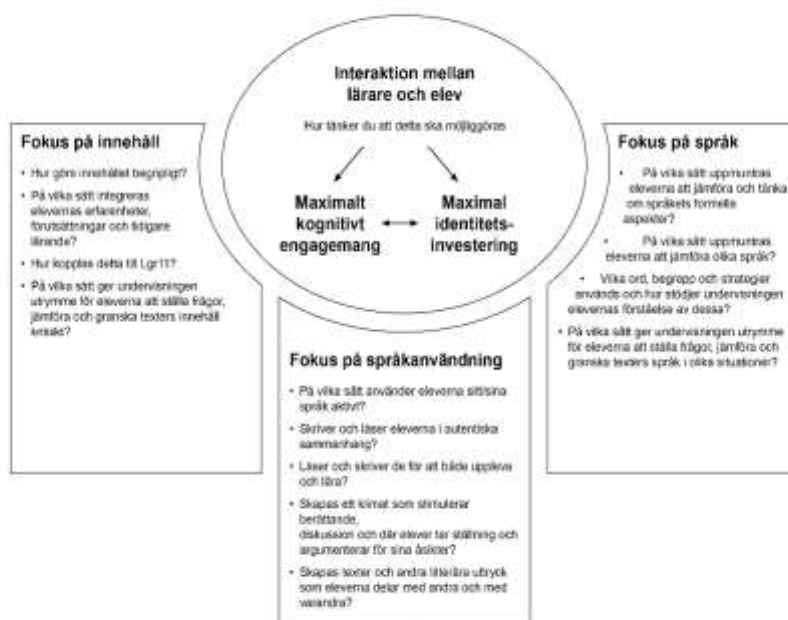
Den proximala utvecklingszonen (Vygotsky, 1978) syftar på det avstånd mellan det som ett barn kan göra utan hjälp och det som barnet kan göra tillsammans med en mer erfaren person. I flera av modulens delar presenteras olika stödstrukturer för elevernas lärande. Stödstrukturer kan innefatta flera saker. De kan exempelvis handla om strukturerad undervisning, som cirkelmodellen (Gibbons, 2006). De kan också bestå i att läraren och eleverna använder tankekartor för att samla och systematisera ämnesinnehåll eller scheman för att planera berättelsers kronologi. Nedan förs resonemang om hur några av modulens stödstrukturer kan användas för medveten reflektion.

Dialogisk högläsning och undervisning

Dialogisk högläsning skickar ut viktiga signaler om vad det innebär att läsa; att vi läser och *tänker* om det vi läser, vi läser och når *förståelse* och vi läser och blir *berörda*. I undervisningen kan en gemensam praktik skapas som stödjer språkutveckling och lärande utifrån olika ämnen eller kunskapsområden. Om några elever inte har erfarenheter av att bli lästa för, kan det resultera i att de inte riktar uppmärksamhet mot innehållet i boken. Ett sätt att stötta dessa elever kan vara att förbereda dem för läsningen individuellt eller i en mindre grupp. Målet är att alla ska bli motiverade att tänka om innehållet i berättelser. Det kan vara relativt små insatser som krävs för att eleverna ska kunna uppskatta och dra nytta av dialogisk högläsning tillsammans med vuxna och kamrater.

Den dialogiska högläsningen, där en berättelse delas och bearbetas, är av stort värde när det gäller att stötta eleverna i att tänka om innehållet och nå förståelse (Langer, 2011). Med berättelsen som gemensam utgångspunkt uppstår möjligheter att fokusera på innehåll, språkanvändning och språkets formella aspekter i undervisningen (Cummins, 2000, 2001). Det senare kan betyda att språkljud, bokstäver, ord och meningar uppmärksammas utifrån det konkreta innehållet i en berättelse. Genom dialogisk högläsning kan eleverna utveckla vanor kring att läsa och samtala. Bilderboken med sina illustrationer, sin röda tråd och sin skrivna text kan därför ha en stor betydelse för elevernas språkutveckling och socialisering mot att bli läsande personer.

Ett tydligt mönster i modulen har varit betydelsen av en dialogisk undervisning där eleverna görs delaktiga och där det finns ett samspel mellan innehåll, språkanvändning och språkets mer formella aspekter. Cummins (2000, 2001) modell, se figur 2, kan användas som utgångspunkt för en dialogisk undervisning. Modellen kan dessutom användas för att lyfta fram frågeställningar som stödjer medveten reflektion kring undervisningen och elevernas lärande, till exempel: Hur kan innehållet göras begripligt för eleverna? Hur kan eleverna bjudas in att ställa frågor, jämföra och granska texters innehåll? När och hur får eleverna använda alla sina språk för att uppleva och lära? Hur uppmanas de att jämföra och tänka om språkets formella aspekter?



Figur 2. Tolkning av Cummins modell.

Strategier för förståelse

I undervisningen kan strategier för läsförståelse integreras i enlighet med de fem faser som Judith Langer (2011) lyfter fram. Frågor som läraren kan ställa om sin undervisning är hur eleverna bjuds in i läsningen, vilka föreställningsvärldar de ger uttryck för och hur detta tillvaratas i undervisningen.

Läsloggen, som tas upp i del 4, kan fungera som en stödstruktur för eleverna, genom att den gör det möjligt för dem att sätta ord på sina reflektioner kring det lästa. I gemensamma samtal kan eleverna uppmanas att dela med sig av sina tolkningar. I sådana samtal om böckers innehåll kan man som lärare reflektera över de olika tolkningar eleverna gör i relation till Langers faser, åskådliggjorda i modellen nedan, se figur 3.



Figur 3. Tolkning av Langers fem faser.

Strategier för skrivande

Elevernas tidiga skrivande är centralt för att de ska utveckla förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion. Skrivandet är i hög grad beroende av att eleverna görs delaktiga (Dahlgren et.al., 2013) och kan exempelvis ske genom att de involveras i att skriva meddelanden, inbjudningar och anslag. Nästa steg i undervisningen kan vara att läraren och eleverna skriver olika slags faktatexter och berättande texter tillsammans för att eleverna ska lära sig hur det kan gå till. Faktatexter kan gemensamt organiseras i över- och underteman där textens delar sammanfogas till en helhet. Berättande texter kan gemensamt struktureras kronologiskt. När detta sker kan eleverna göras delaktiga genom att bjudas in att ändra en mening, flytta ett stycke och lägga till ord. I del sex presenteras en stödstruktur för berättande texter i form av en hinderbana som illustrerar berättelsens start, problem i form av hinder, lösning på problemet och slut i form av ett mål (Grönte, 2002).

Elevernas skrivande utifrån olika stödstrukturer behöver successivt vidgas och fördjupas så att de hela tiden utmanas. Från att ha varit med om att gemensamt författa och organisera olika slags texter kan eleverna uppmanas att skriva i par eller på egen hand. Precis som med

alla modeller och metoder behöver stödstrukturerna användas på ett medvetet sätt. Det finns i all undervisning en risk att inslag och moment blir rutinartade och inte ifrågasätts. Även här finns anledning att betona medveten reflektion kring undervisningens innehåll. Som en följd av den medvetna reflektionen kan stödstrukturer förändras och designas så att eleverna hela tiden utmanas.

En fråga man som lärare kan ställa sig är om en viss rutin eller stödstruktur som återkommer i undervisningen möjligen har tjänat ut sin roll och kan behöva tas bort, förändras eller utvecklas. Läraren behöver ha tillgång till många redskap för att stödja elevernas läs- och skrivlärande. Alla didaktiska redskap och stödstrukturer för undervisning och lärande behöver väljas och reflekteras över med omsorg.

Ett gemensamt lärande

Kollegiala samtal och möjlighet att reflektera kring undervisningen, är viktig för all professionell utveckling. Genom forskning och teoretiska perspektiv kan läraren få syn på sin praktik. Lika viktigt för den medvetna reflektionen är att läraren utgår från praktiken, det vill säga eleverna, undervisningens innehåll samt samverkan med andra lärare, även i andra skolformer.

Professionalism växer fram genom ett gemensamt lärande mellan läraren och eleverna samt mellan läraren och andra lärare. Undervisningen behöver alltid utgå från ett innehåll som motiverar och engagerar eleverna. För att klara av vad som kan beskrivas som ett komplext uppdrag är lärare beroende av varandra. Lärarnas medvetna reflektion och kollegiala lärande är, när det fungerar, i sig en stödstruktur för lärarnas utveckling av sin gemensamma praktik. Den medvetna reflektionen och det kollegiala lärandet hänger ihop. För detta behöver lärarna, i sin tur, stöd och struktur från skolledningen.

Referenser

- Aminoff, C. (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. LiU-PEK-R-265. Licentiatuppsats.
- Andreasson, A. & Allard, B. (2015) *Lärande lek i förskoleklass*. Lärarförlaget.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Kerstin Naucélér, red: *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 1-22. Stockholm: HLS förlag.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Second Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L.E. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och*

- skola* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gibbons, P., (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Första upplagan, andra tryckningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Grönte, Veronica (2002). *Pennvässaren (Läromedel)*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvet Eriksen, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lago, L. (2014). "*Mellanklass kan man kalla det*". Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogical Practices No 19, Linköping Studies in Education and Social Sciences No 5). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, C. & af Geijerstam, Å. (2012). Ett brett perspektiv på läsning. I Skolverket: *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices* (pp. 195-225). Cresskill, NJ: Hampton Press
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Studies in Education 33.
- Statens medieråd (2017a). *Småungar & medier*.
<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/smaungarmedier2017.2343.html>
[hämtad 2017-05-27].
- Statens medieråd (2017b). *Ungar & medier*.
<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/ungarmedier2017.2344.html>
[hämtad 2017-05-27]
- Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Vasquez, M. V. (2004). *Negotiating Critical Literacies with young Children*. New York, London: Routledge
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

