



Hvad er kritisk literacy?

Et aktuelt overblik over tilgange til feltet i danskfaget



LYT til artiklen

KRISTINE KABEL, LEKTOR I DANSKDIDAKTIK, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Bladrer man efter begrebet 'kritisk literacy' i det aktuelle *Faghæfte for dansk* for grundskolen, så kan man gøre det forgæves. Imidlertid optræder ordet kritisk hele 51 gange, og særligt i relation til kompetenceområderne Kommunikation og Læsning. Læseundervisning kan for eksempel omfatte "kritisk refleksion over teksters forbindelse til egen og andres livsverden samt kritisk stillingtagen til udsagn og budskaber i tekster i relation til den sammenhæng, de optræder i." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 49). På den måde er kritisk literacy – i faghæftet altså blandt andet i form af kritisk indholdslæsning – blevet en del af danskfagets læreplaner. Samtidig har digitalisering skærpet vigtigheden af, at børn og unge lærer at omgås tekster kritisk, herunder også informationer genereret skriftsprogligt af chatGPT. Kritisk literacy er på den måde et begreb, der trænger sig mere på end nogensinde. Men der er ikke forsket særlig meget i kritisk literacy i en dansk og nordisk kontekst. I denne artikel vender jeg blikket ud for at give eksempler på, hvordan begrebet er blevet forstået rundt om i verden, og jeg præsenterer nogle af de konkrete undervisningsmodeller, der er blevet foreslået.

Frihed eller ufrihed

Tilbage i 2014 skrev den norskdidaktiske forsker Sylvi Penne om skolen: "Skolen kan aldrig gøre barna "fri", men lære dem å leve med en viss form for "ufrihed", det vil si lære dem institusjonelle og normative spilleregler." (Penne, 2014, s. 48). Hun fortsatte, at på den måde vil børn gradvist blive mere bevidste om, hvad der tæller – skolens spilleregler – og om egne muligheder inden for denne logik. Skolen kan altså ikke gøre eleverne fri, eller i hvert fald ikke bidrage til frigørelse umiddelbart. Som i alle andre kontekster gælder normer. Det er på den ene side en banal konstatering, på den anden side punkterer Pennes udsagn på sin vis en ideologisk forestilling forbundet med kritisk literacy. For undervisning i kritisk literacy i skolen vil ofte være begrundet i et ønske om at støtte elever i at forholde sig reflekteret til magtfulde måder at vide og kommunikere på. Og denne undervisning vil ofte også være båret af et ønske om at sætte eleverne i stand til potentielt at kunne kritisere og medforandre disse måder at vide og kommunikere på, og som en del af det: udvikle egen stemme og bevidsthed om eget afsæt. Det har betydning i skolen, og principielt set også for børn og unges liv uden for skolen og i et livsperspektiv. For eksempel i familien, klubben, på ungdomsuddannelsen, arbejdspladsen, i politisk arbejde. Kritisk literacy er med andre ord ofte forbundet med en idé om frigørelse (emancipation) og lige adgang til og mulighed for at forme eget liv og de kontekster, vi alle hver især indgår i. Begrebet bygger på en antagelse om, at tekster – i bred forstand, altså skriftlige, mundtlige, multimodale – aldrig er neutrale, og at de har betydning for relationer mellem mennesker og for, hvordan vi agerer i vores liv. Tekster kan for eksempel medskabe, fastholde, men også ombryde magtforhold.

” **Kritisk literacy er med andre ord ofte forbundet med en idé om frigørelse (emancipation) og lige adgang til og mulighed for at forme eget liv og de kontekster, vi alle hver især indgår i.**

Didaktik

I skolen handler kritisk literacy selvfølgelig også om didaktik: om undervisning, der lægger op til, at elever forholder sig spørgende og transformativt til tekster og kontekster (Pandya et al., 2021). Derfor vil undervisning i kritisk literacy som al anden undervisning betone bestemte måder at gå til tekster og deres kontekster på – og derved etablere normer eller spilleregler for, hvordan elever deltager på værdsatte måder, når det handler om receptive og produktive aktiviteter. Handler en undervisning om at digte videre, associere til eget liv, udpege undertrykkende diskurser i et digitalt spil, en politikers TikTok-video eller i en novelle? Selv undervisning i kritisk literacy kan altså komme til at repræsentere ”ufrihed” for det enkelte barn, fordi noget vil tælle mere end andet. Eller formuleret mere positivt af literacy-forskerne Rebecca Rogers og Katherine O’Daniel (2015, s. 62), så ligger det i begrebets natur, når vi snakker skole, at kritisk literacy må modsætte sig en definition og kategorisering. Men som de pointerer, er der alligevel etableret nogle tydelige traditioner, som er med til at definere, hvad kritisk literacy er. I resten af artiklen vil jeg fokusere på to af disse traditioner (delvist sammenflettende), der har været med til at forme, hvordan kritisk literacy er blevet grebet an i undervisningssammenhænge. Den ene tradition har afsæt i kritisk pædagogik, og den anden i lingvistiske og tekstorienterede teoridannelser. Før jeg gør det, vil jeg imidlertid kort afklare literacybegrebet, der jo i øvrigt (og værd at bemærke) er et engelsk begreb. På dansk kan det derfor optræde som for eksempel kritisk læsning eller skrivning, som vi så det i *Faghæfte for dansk*.

” **Selv undervisning i kritisk literacy kan altså komme til at repræsentere ”ufrihed” for det enkelte barn, fordi noget vil tælle mere end andet.**

Fra literacy til literacies

Kritisk literacy består af to ord, og som en optakt til at forstå det samlede begreb og de forskellige traditioner er der brug for at uddybe kerneordet ’literacy’. Sociolingvisten Brian V. Street (fx 1984; 1995) skelnede for flere årtier siden mellem en autonom og en ideologisk forståelse af literacy. ’Autonom’ brugte han til at betegne den indtil da dominerende tilgang til læsning og skrivning, nemlig en tilgang, hvor læsning og skrivning blev betragtet som isolerede og til dels alene tekniske og kognitive færdigheder. ’Ideologisk’ brugte han til at betegne en tilgang, han også selv argumenterede for. En tilgang, der i tillæg til den autonome også forstod og undersøgte literacy som et kulturelt fænomen, det vil sige som ”encapsulated within cultural wholes and within structures of power.” (Street, 1995, s. 161). Som citatet angiver, så er den udvidelse af literacybegrebet, der sker med blandt andet New Literacy Studies, med til at lægge grunden for beskriverordet ’kritisk’, altså: Læsning og skrivning forstået som måder at skabe betydning på er essentielt vævet sammen med magtstrukturer. Literacyforskeren Allan Luke beskriver det sådan, at de klassiske spørgsmål, man vil stille med et kritisk literacyperspektiv, er: ”Hvad er ’sandheden’? Hvordan er den præsenteret og repræsenteret, af hvem og i hvis interesse? Hvem skal have adgang til hvilke billeder og ord, tekster og diskurser? Med hvilke formål?” (Luke, 2012, s. 4, min oversættelse).

” Som citatet angiver, så er den udvidelse af literacybegrebet, der sker med New Literacy Studies, med til at lægge grunden for beskriverordet 'kritisk', altså: Læsning og skrivning forstået som måder at skabe betydning på er essentielt vævet sammen med magtstrukturer.

Street er altså en del af den sammensatte retning, der voksede frem i 1980'erne, og som betegnes New Literacy Studies. Her blev literacy også defineret i flertal, som 'literacies'. Det skete for at understrege to ting. For det første, at skriftsprog kan have forskellige betydninger i forskellige situationer og kontekster. For det andet, at literacy ikke kun handler om (skrift)sproget, men også kan adressere det at skabe betydning gennem andre semiotiske systemer, som visuelt sprog (fx illustrationer) og symbolsprog (fx tal) (se uddybning fx Kabel, 2021). Forskere inden for New Literacy Studies har især anlagt det, der også beskrives som et økologisk perspektiv, på literacy (Barton, 2007). De har været drevet af en mere etnografisk interesse, det vil sige af at undersøge og beskrive literacypraksisser, altså hvordan sprog og tegnsystemer bruges og forstås i forskellige sociale kontekster. Blandt andet findes der inden for og med afsæt i New Literacy Studies en række undersøgelser af, hvilke forskellige fællesskaber og værdier omkring måder at skabe betydning på, som børn og unge deltager i både inden for og uden for skolen (Street, 2005). Der er imidlertid også mere kritiske grupperinger, som jeg vender tilbage til i afsnittet '(Multi)literacies'. Selvom New Literacy Studies på en måde er central for udviklingen af begrebet kritisk literacy, så er det altså ikke denne retning, der for alvor har sat dagsordenen i forhold til, hvordan der kan undervises i kritisk literacy i skolen. To andre traditioner har som nævnt været toneangivende i forhold til at foreslå konkrete modeller for undervisning, og derfor vender jeg nu blikket mod først dén tradition, der har afsæt i kritisk pædagogik, og herefter mod de mere lingvistiske og tekstorienterede tilgange til kritisk literacy.

Kritisk pædagogik

Paulo Freire og Donaldo Macedo udgav i 1987 en bog, hvis titel næsten er blevet et slagord, også på grund af en poetisk prægnans: *Literacy: Reading the Word and the World*. Gennem at læse og skrive ordet læser og skriver vi også verden. Freire var forankret i Frankfurterskolens kritiske teori, som han omsatte til pædagogisk teori. En kritisk literacyundervisning i den tradition handler om at rejse problemstillinger med afsæt i for eksempel ulige materielle forhold i elevernes egen omverden, og så lade eleverne undersøge egen position og få en stemme gennem fortællinger, tegninger, sange og andre repræsentationer af sagen (Mills, 2016). Herefter at støtte elever i at udfordre diskurser ved som en del af undervisningen at lade dem gå i dialog om forandringsmuligheder og om, hvordan der kan handles på problematikken. I det arbejde indgår også udvikling af ordforråd knyttet til problemstillingen, ligesom der indgår læsning og skrivning i bred forstand. Freire og Macedo arbejdede i Brasilien, hvor fattigdom i slumområder (favelaer) var markant. I Norden har blandt andre Atle Skaftun og Margrethe Sønneland (2022) trukket på denne tradition ved at pege på, at den udfordrende litterære tekst kan udgøre et problem eller en problemstilling, som kan lægge op til, at elever udvikler en stadig mere kritisk og bevidst læsning i førstesprogsfag som norskfaget (og fx danskfaget i Danmark).

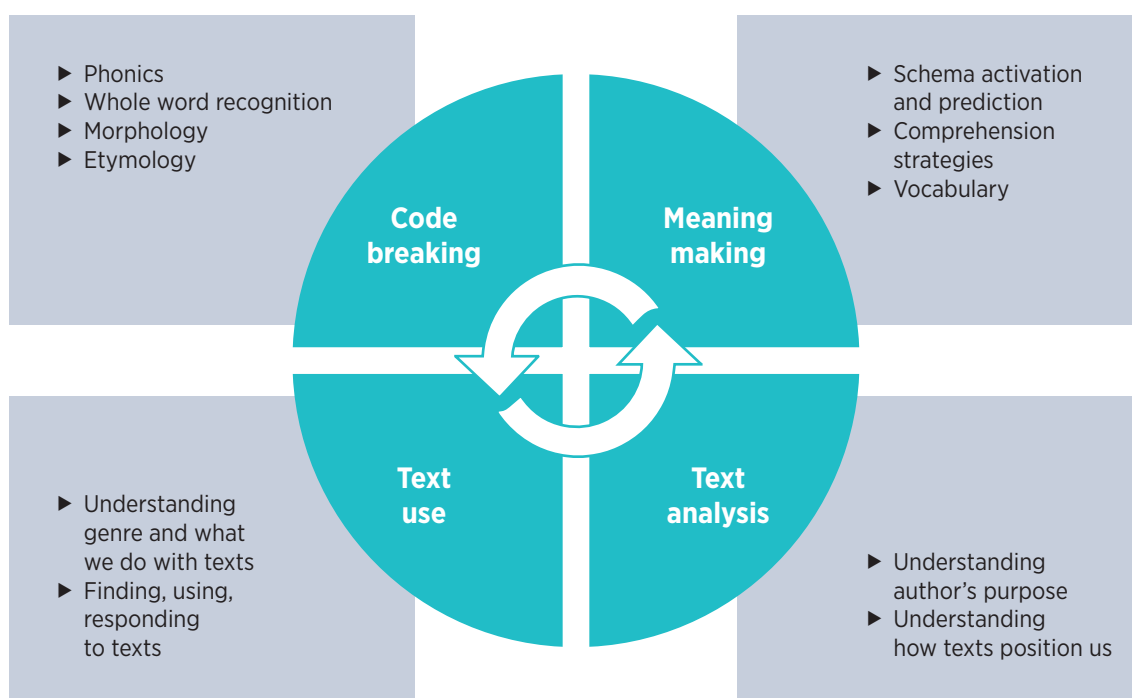
Centralt for kritisk literacy med afsæt i kritisk pædagogik står et ønske om at lade elever handle i verden, gå imod ulighed og undertrykkelse og skabe ny viden gennem produktive aktiviteter frem for viden reproduceret til skolen. Tilgangen er imidlertid også kritiseret, særligt fra mere lingvistiske positioner. Problemet er, lyder det for eksempel, at der i dette bud på en didaktisk tænkning

mangler et mere specifikt fokus på, hvordan der ”kan arbejdes med teksters kompleksitet” (Luke, 2014, s. 26, min oversættelse). For eksempel mangler der et bud på, hvordan undervisning kan støtte børn og unge i at udvikle en sproglig og diskursiv indsigt og formuleringsevne, som er nødvendig for at kunne få øje på, håndtere, medforme og sætte ord på de magtrelationer, der er i spil i vores udveksling af betydning gennem tekst.

” Centralt for kritisk literacy med afsæt i kritisk pædagogik står et ønske om at lade elever handle i verden, gå imod ulighed og undertrykkelse og skabe ny viden gennem produktive aktiviteter frem for viden reproduceret til skolen.

To modeller for en kritisk dimension ved literacy

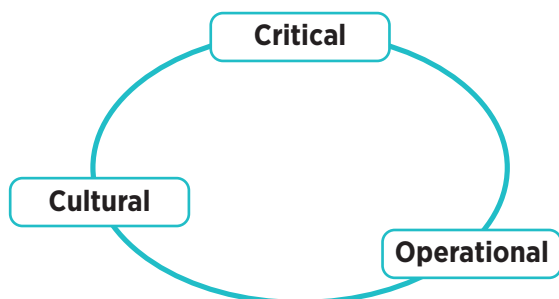
Vender vi derfor blikket mod de teoridannelser, der henter inspiration fra lingvistikken og især socialsemiotikken, så har de et større fokus på, hvordan tekster former indhold og afspejler og medskaber kontekstuelle forhold. De trækker i større eller mindre grad på lingvisten M. A. K. Halliday (fx 1978) og hans systemisk funktionelle lingvistik, som udvikles fra 1960’erne og frem. Centralt her er en forståelse af sprog som en ressource for udveksling af betydning. Undervisning handler om at udvikle et repertoire af sproglige ressourcer og derigennem viden. Luke selv har sammen med Peter Freebody udviklet The Four Resources Model (fx Freebody & Luke, 1990) i en australsk kontekst. Modellen er afbildet nedenfor i Figur 1. Den findes også i en række andre varianter.



Figur 1: The Four Resources Model. <http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html>

Modellen understreger, at ud over at tilegne sig afkodningsfærdigheder og forståelsesstrategier har man som læser og skriver også brug for at udvikle sig som tekstbruger og tekstanalytiker i skolen.

Det sidste handler blandt andet om at kunne undersøge, hvordan tekster positionerer os. I modellen taler de ikke direkte om kritisk literacy, men implicerer det. En anden australsk literacyforsker, Bill Green (2012), understreger, at literacy består af tre dimensioner, der altid må rettes opmærksomhed mod i undervisning: den kritiske, operationelle og kulturelle dimension. Green udviklede i 1988 3D-modellen (se Figur 2), som viser de tre dimensioner.



Figur 2: De tre dimensioner i 3D-modellen: operationel, kulturel og kritisk (Green, 2012).

I samklang med tankerne i kritisk pædagogik handler den kritiske dimension i modellen om, at elever aktivt transformerer og medskaber viden, og ikke bare reproducerer viden. Den kritiske dimension er i 3D-modellen knyttet uløseligt sammen med, at undervisning støtter elever i at udvikle ressourcer til at læse og skrive på passende måder i en række kontekster (den operationelle dimension) samt støtter dem i at få øje på, at måder at deltage og vide på gennem tekster er forbundet med specifikke sociale og institutionelle sammenhænge (den kulturelle dimension). Den

forståelse af literacy er helt forenelig med det, Green i øvrigt kalder fagspecifik literacy, og som også er beskrevet som 'disciplinary' literacy (Shanahan & Shanahan, 2008). En fagspecifik literacytilgang lægger imidlertid nok lidt mindre vægt på de frigørende (emancipatoriske) og magtkritiske dimensioner ved literacy (Kabel, 2016).

Både The Four Resources-modellen og 3D-modellen fremhæver elevens udvikling af kritisk literacy som central og som noget, der må foregå kontinuerligt og sammen med andre dimensioner ved literacy. Den kritiske dimension er med andre ord ikke et *add-on*, der kan komme efter mere basale læse- og skrivefærdigheder, men må medtænkes allerede i indskolingens undervisning (se også artiklen af Dahl Larsen i dette nummer).

(Multi)literacies

Samtidigt med og delvist som en del af New Literacy Studies opstod en gruppe, The New London Group, der udgav et centralt pædagogisk kampskrift i 1996: *A Pedagogy of Multiliteracies*. De lagde særligt vægt på literacies i flertal og den del, der handler om flere tegnsystemer, eller: multiliteracies. Gruppen talte blandt andre dialogiske klasserumsforskere som Courtney Cazden, socialsemiotiske multimodalitetsforskere som Gunther Kress og kritisk diskursanalytiske forskere som Norman Fairclough. De pegede på skolen som et sted, der i sig selv regulerer adgang til viden og magt, og de foreslog en ny didaktik, der matchede et forandret samfund op mod årtusindeskiftet: På arbejdspladsen må man selv forhandle og forholde sig kritisk til arbejdsforhold, man indgår i en divers offentlighed med flere mulige gruppetilhørsforhold, og børne- og ungdomskulturen er blevet global og multimodal. I skolen, argumenterede de, kan elever rustes til det samfund gennem en undervisning, der blandt andet handler om at udvikle et metasprog og om 'critical framing', hvor elever skal forholde sig fortolkende til teksters sociale og kulturelle kontekster. I en undervisning om for eksempel nyhedsreportager kan det handle om, at elever analyserer sproglig stil og digitalt layout i forskellige medier og fortolker det i forhold til målgrupper (se fx Cope & Kalantzis, 2009).

” På arbejdspladsen må man selv forhandle og forholde sig kritisk til arbejdsforhold, man indgår i en divers offentlighed med flere mulige gruppertilhørsforhold, og børne- og ungdomskulturen er blevet global og multimodal.

For at understrege det multimodale, men også den enkelte elevs medskabende rolle i for eksempel læsning og skrivning, brugte gruppen betegnelsen 'Designs of meaning' i stedet for 'tekster'. Terminologien føres videre i Faircloughs kritiske diskursanalyse, der i øvrigt også er beskrevet som "en politisk afledning" af Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (Luke, 2014, s. 26). Den pædagogiske omsætning af kritisk diskursanalyse samles i begrebet 'critical language awareness', hvor sprog også kan være for eksempel visuelt sprog. Fra en sydafrikansk kontekst har Hillary Janks udviklet et konkret bud på en didaktik, der kan støtte elevernes udvikling af en sådan opmærksomhed, og som blandt andet består af tre aktiviteter: design, kritik og redesign. Det vil sige en gentagende bevægelse mellem at designe betydning (læse og skrive tekster), forholde sig kritisk og skabe nye betydninger gennem re-design. Janks udtalte blandt andet i 2009 (s. 159, min oversættelse):

I den verden, jeg lever i, peger et kritisk engagement – med de måder, vi producerer og forbruger betydning, med hvis meninger der tæller, og hvis der afvises, med hvem der taler, og hvem der gøres tavse, hvem der får muligheder, og hvem der ikke gør – fortsat på vigtigheden af uddannelse i kritisk literacy og ikke mindst kritik.

Velfærdssamfund

I en oversigt over forskningsartikler skrevet om kritisk literacy i en nordisk sammenhæng kan literacyforskeren Aslaug Veum med kolleger konstatere, at i to centrale tidsskrifter om literacyforskning i uddannelsessammenhænge optræder kun meget få artikler om kritisk literacy siden 2015 (Veum et al., 2021). Fra Danmark er det faktisk nul. Det betyder på ingen måde, at der ikke findes eksempler og bud på kritiske tilgange til tekster og kontekster. I en dansk sammenhæng har for eksempel Bergthora Kristjansdóttir (2017) analyseret danskfagets læremidler gennem brug af kritisk diskursanalyse, og Jeppe Bundsgaard har med afsæt i blandt andet dansk kritisk medieteori foreslået, at der i dansk arbejdes med elevernes kommunikationskritiske kompetence (fx 2006), og desuden med kolleger lagt op til et økokritisk perspektiv på sprogundervisning (Bundsgaard et al., 2012). Men ikke mindst i lyset af digitalisering er der opstået en fornyet interesse for kritisk literacy. Dette nummer af *Viden om Literacy* er et eksempel på den fornyede interesse for kritisk literacy, og det er ligeledes understreget i et temanummer om kritisk literacy i det nordiske tidsskrift *Acta Didactica* sidste år (Frønes et al., 2022) og internationalt med den første *Handbook of Critical Literacies* på forlaget Routledge i 2021. I denne artikel har vi været rundt i verden: Brasilien, Australien, Storbritannien, Sydafrika. Forskellige former for ulighed i de forskellige kontekster har måske været mere synlige og forbundet med favelaer, oprindelige folk, arbejderklasse og apartheid. Men selv i velfærdssamfund som de nordiske er der en række former for ulighed, herunder – men ikke kun – socioøkonomisk ulighed. Og måske skal kritisk literacy ses mere bredt som det, Tove Stjern Frønes og kolleger (2022, s. 3) beskriver som en "kritisk tilnærming" til tekster, der – som det også er fremgået – rækker langt ud over kritisk indholdslæsning og for eksempel kildekritik. Det handler nok så meget om relevant problemorienteret undervisning, at udvikle egen stemme og en øget bevidsthed om eget afsæt. En kritisk literacyundervisning kan i sig selv, som Penne siger, lægge op til normative tilgange til, hvordan man som elev skal agere i et fag som danskfaget. Og skolen kan måske ikke bidrage til frigørelse umiddelbart; tværtimod kan den selv som institution skabe ulighed. Men den kan også befordre lighed: ved netop at give adgang til at forholde sig spør-

gende og fortolkende til tekster og støtte elever i fremtidige muligheder for at medforme eget liv og kontekster. I artiklen her har jeg givet bud på nogle positioner og forståelser af begrebet med afsæt i såvel kritisk pædagogik som mere lingvistiske og tekstorienterede retninger, og med større eller mindre blik for teksters multimodale dimensioner. Tager vi afsæt i de forskellige traditioner, så kan det inspirere ens repertoire som dansklærer og give anledning til fortsatte og flere afprøvnin-ger og diskussioner af, hvad kritisk literacy er og kan være i en danskfaglig kontekst.

Referencer

- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. udg.). Wiley-Blackwell.
- Bundsgaard, J. (2006). Danskfagets it-didaktik. I J. Asmussen & L. H. Clausen (red.), *Mosaikker til danskfaget*. Academia.
- Bundsgaard, J., Lindø, A. V., & Bang, J. C. (2012). Communicative Competences and Language Learning in an Ecological Perspective: The Triple Contexts of Participation and Language Learning from Childhood to Adulthood. *Critical Literacy*, 6(1), 46-57.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for dansk*. <http://www.emu.dk>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, new Learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195. Oversat udgave her: <http://literacy.dk/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering/>
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). 'Literacies' Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 85-94.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K., & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-28. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Green, B. (2012). Subject-specific Literacy and School Learning: a Revised Account. I B. Green & C. Beavis (red.), *Literacy in 3D. An Integrated Perspective in Theory and Practice* (s. 5-20). ACER Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press.
- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The Sage Handbook of Writing Development* (s. 126-136). Sage.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. DPU, Aarhus Universitet.
- Kabel, K. (2021). Fagspecifik literacy: Når elever skaber betydning. I L. Wulff & S. K. Knudsen (red.), *Kom ind i sproget* (2. udg.) (s. 297-313). Akademisk Forlag.

Kristjánsdóttir, B. (2017). Viden om verden i *Fandango* 7. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Fougat & A. Skyggebjerg (red.): *Læremidlernes danskfag* (s. 172-198). Aarhus Universitetsforlag.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving Critical Literacies Forward* (s. 19-31). Routledge.

Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age*. Multilingual Matters.

Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A., & de Roock, R. S. (2021). Introduction to the Handbook of Critical Literacies. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 3-9). Routledge.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktik i skole og lærerutdanning*. Novus Forlag.

Rogers, R., & O'Daniel, K. (2015). Critical Literacy Education. A Kaleidoscopic View of the Field. I J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 62-78). Routledge.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social Literacies*. Routledge.

Street, B. (red.). (2005). *Literacies Across Educational Contexts*. Caslon Publishing.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K., & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context. Insights From Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 273-280). Routledge.

Om forfatteren

Kristine Kabel er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun underviser i sprog, kommunikation og literacy på kandidatuddannelsen i danskdidaktik og forsker især i skrivning, skriveudvikling og grammatikundervisning. Hun skrev ph.d. om fagspecifikke måder at skrive på i danskfagets litteraturundervisning i 8. klasse og er også mere bredt optaget af danskfaget og grundskolen.