

# Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle

*Catarina Schmidt*

CHILDREN'S READING PRACTICES IN A DEMOCRATIC SOCIETY. This paper draws on a longitudinal study of children's text-oriented activities in and out of school. Through the analysis of the participant children's talk about reading and the discourses which the talk creates, this paper provides arguments for reconsidering and widening existing discourses around reading within institutional practices in diverse societies. Drawing on the result, I argue that it is crucial to productively bring together functional, critical and affective imaginative dimensions when supporting children's reading, while at the same time consider their various experiences and positions. The obvious goal is to bring together functional, meaning-making and critical aspects of literacy in ways in which children are supported in their socialisation as readers of literature and where also multilingual considerations are made.

Keywords: reading, democracy, education, diversity.

## Inledning

I den här artikeln står barn och deras läsning i fokus. För att kunna delta i samhället behöver barn, liksom alla medborgare, få tillgång till praktiker som stödjer dem i att utveckla funktionell läskunnighet men också i att reflektera kring och dra slutsatser från texter samt granska dem kritiskt. Lika viktigt är att barn får stöd i att utveckla positiva vanor kring läsning så att de uppmuntras i sin socialisering mot att bli läsande personer.

Funktionell läskunnighet, där avkodningen automatiserats så att en basal förståelse kan nås för det som nyss lästs, kan ses som en grundläggande rättighet ur ett demokratiskt perspektiv. Reflekterande

och kritisk läsning möjliggör i sin tur dialog kring etiska värden, som exempelvis jämställdhet, vilket måste ses som fundamentalt i ett samhälle med demokratiska visioner. För detta är läsförståelse ett självklart och mycket viktigt mål. Reflekerande läsning tillsammans med andra kan leda till att barn utvecklar förståelse för såväl innehållet i en berättelse som för andras livsvillkor. Samtal om litteratur kan, i linje med den värdegrund som uttrycks i läroplanens första del, innebära att barns förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse främjas (Skolverket 2011, s 7). Genom kritisk läsning kan barn få möjlighet att tänka kring likvärdighet samt få stöd i att utveckla förhållningssätt kring texter och medier som gör att de, enkelt uttryckt, inte blir lurade. Uppdraget kring att stödja barns läsförståelse, reflektion och kritiska medvetenhet samt deras positiva vanor kring läsning innebär att stödja flera förmågor, vilket bidrar till dess komplexitet. Det kan samtidigt ses som ett gemensamt uppdrag för institutioner som grundskola och folkbibliotek, dock med olika utgångspunkter och ansvarsområden. Uppdraget påverkas av dagens text- och medielandskap liksom av de skilda socioekonomiska förutsättningar som barn i dagens Sverige växer upp inom (se t.ex. Aldén & Hammarstedt 2016).

Utvärderingar belyser att en ökande andel barn i Sverige i liten grad eller inte alls läser böcker på sin fritid utan i stället ägnar sin tid åt andra medier (Nordicom 2016; SOU 2012:65; Statens medieråd 2017). Den textrepertoar som barn möter är mångfacetterad och multimodal och baseras på många olika medier. Barn i Sverige exponeras dagligen för information via internet och tar aktivt del av olika sociala medier från tidig ålder (Statens medieråd 2017). Genom internet distribueras ett massivt flöde av information, åsikter och ideologier där också selektiv och segregering exponering av information förekommer (Berghel 2017). Sammantaget förstärker denna utveckling behovet av kritisk textgranskning i samhället på alla nivåer och också inom utbildning (Janks 2010; New London Group 1996). Det är av stor vikt att stödja barns läsförståelse och läsvanor från tidiga år, inte minst barn som lever i socioekonomiskt utsatta områden (SOU 2012; Skolverket, 2016 2017). I socioekonomiskt utsatta områden finns det generellt en högre arbetslöshet och en lägre utbildningsnivå bland invånarna. Det kan medföra att barn som växer upp där möter en mer begränsad tillgång till litteratur, prenumerationer eller medieteknik (Statens medieråd 2017). Barn som växer upp i så kallade 'utsatta' områden har inte lägre kognitiv förmåga än andra barn, men de kan ha andra erfarenheter av läsning. Samtidigt finns det undantag och variationer i alla områden vad gäller föräldrars utbildningsnivå och läsvanor.

Det finns ett samhälleligt engagemang när det gäller att stödja barns läsförmåga och läsning, vilket synliggörs genom läsundersökningar

resultat, revideringar av styrdokument och olika nationella lässatsningar. Sedan början av 2000-talet har läsundersökningar som PISA och PIRLS<sup>1</sup> visat på nedåtgående resultat när det gäller svenska elevers läsförståelse (Skolverket 2007, 2010, 2012 och 2013) för att under de senaste åren visa på förbättrade resultat (Skolverket 2016 och 2017). I kölvattnet av dessa undersökningar har behovet av en undervisning som tydligt och effektivt stöttar elever i de tidigare skolåren att utveckla strategier för läsförståelse lyfts fram (se t.ex. Westlund 2016). År 2015 startade Skolverket den nationella fortbildningsatsningen *Läsllyftet*<sup>2</sup> i syfte att utveckla och fördjupa undervisningen kring läsning, skrivande och läsförståelse i alla ämnen i grundskolan (samt i förskolan och på gymnasiet) och 2016 tillkom skrivningar i kursplanen för ämnet svenska i årskurs 1 med kunskapskrav kring läsning gällande såväl avkodning som läsförståelse. För att främja barns läsvanor har vidare en rad nationella satsningar genomförts inom folkbibliotekens verksamhet samt inom andra institutioner och sammanhang (Schmidt 2015 och 2016; Kulturrådet 2014).

Den här artikeln utgår från tidigare publicerade resultat, baserade på en etnografisk studie där nio barn och deras klasskamrater deltog från årskurs 3–5 (Schmidt 2013). Artikeln fokuserar de resultat som berör tre av de nio deltagande barnens tal om läsning och då också talet om de läspraktiker som samma barn involveras i.

## Läsning i ett demokratiskt samhälle

Den läsförmåga som det ställs krav på i vår samtid innebär att flera delförmågor behöver samspela. En nödvändig grund är att kopplingen mellan fonem och grafem automatiseras så att ortografisk<sup>3</sup> läsning kan nås (Cain & Oakhill 2007; Elbro 2004). När barn genom omfattande övning, och med en väl utvecklad fonologisk medvetenhet som grund, utvecklat ortografisk läsning medför det inte per automatik att de når läsförståelse. För att nå förståelse behöver varje läsare kunna gå i dialog med textens innehåll och tänka om det (Gadamer 1975). Det kan ske genom inre dialog mellan läsaren och texten och genom interaktiv dialog som innebär ett möte mellan olika läsares tolkningar av samma text. Barn är i hög grad beroende av dialog tillsammans med andra om texters innehåll för att på så sätt nå förståelse. I syfte att konkret visa barn hur man gör när man läser och förstår, betonar också många forskare vikten av dialogisk högläsning (Guo et al. 2012; Schmidt & Jönsson 2017; Yopp & Yopp 2006) liksom betydelsen av att det finns tillgång till böcker och att tid avsätts för att läsa dem

och bearbeta innehållet på olika sätt (Damber 2010; Ewald 2007; Jönsson 2007).

När barn lyssnar, tittar och bläddrar i böcker eller pekar och drar med fingret på skärmar, så engageras de ofta personligen kring vad de upplever som viktigt i berättelsen. Barn använder leken för att upptäcka sin omvärld och utforskar också texter på ett liknande sätt (Kress 1997; Magnusson 2014; Schmidt 2017). Steinsholt (2012) betonar med hänvisning till Gadamer (1975) vikten av den aktiva process som barns lek innebär där de rör sig hit och dit i förhållande till det de håller på att upptäcka, men ännu inte har en klar bild av. När barn upplever innehållet i olika slags texter så blir deras direkta upplevelser en ingång som kan leda till att de framöver når förståelse. Barns omedelbara förundran utgör ett utrymme som, i min tolkning av Gadamer (1975) och Steinsholt (2012) gör att de kan 'kliva in i' berättelsen och möta dess innehåll.

Med utgångspunkt i Langer (2011) kan dialogisk högläsning innebära textrörlighet på så sätt att barn och vuxna tillsammans rör sig genom texten när de talar om det som står 'på raden' men också genom att de tolkar något 'mellan raderna', det vill säga något som inte är direkt uttalat men som framgår genom berättelsens handling eller på något annat sätt. Deltagarna kan, utifrån Langers ramverk, föreställa sig handlingen framåt, jämföra varandras tolkningar och tillsammans reflektera över karaktärer och deras valmöjligheter. De kan på så sätt röra sig tillsammans genom texten och läsa mellan raderna. Langer (2011) framhåller vikten av att stödja ovana läsare i att tänka över vad de vet så här långt för att i ett senare skede kunna betrakta sina erfarenheter av det lästa mer objektivt. Här blir barns möten med andras tolkningar viktiga för att de ska komma vidare med sin egen tolkning av en skönlitterär berättelse eller konstnärlig gestaltning. Detsamma gäller att barn behöver jämföra slutsatser av faktainnehåll i böcker, filmer och på webbsidor för att nå en alltmer adekvat och rimlig förståelse av innehållet. Strategier för att förstå det lästa kan, som Palinscar och Brown (1984) för fram, handla om att hitta enskilda detaljer i en text och dra slutsatser av sådant som tydligt framgår, men också om att klargöra något, sammanfatta handlingen och göra förutsägelser om vad man tror ska hända, något som också ligger nära Langers (2011) förhållningssätt för textrörlighet.

Barn behöver också få stöd i att granska texter kritiskt och ställa egna frågor om innehållet (Bergöö & Jönsson 2012; Dyson 1997; Vasquez 2004). Det senare är nödvändigt för att barn på sikt ska kunna utveckla kritiska och ansvarsfulla förhållningssätt till medier och information. Det handlar om att kunna förhålla sig eftertänksamt kritisk i en komplex värld (t.ex. Nussbaum 2010), något som kräver

fördjupad och reflekterande dialog om densamma. I syfte att utveckla kritisk medvetenhet hos barn behöver de därför få jämföra, ifrågasätta och tänka om texters innehåll i relation till sig själva, varandra och sin omvärld. Vasquez (2004) framhåller vikten av att i sådant textarbete synliggöra olika påståenden, jämföra dem och resonera kring dem. Genom att barn uppmanas att tänka kring vad de skulle vilja förändra alternativt vad de skulle önska för en viss karaktär i en bilderbok eller film kan deras kritiska medvetenhet stärkas (Janks 2010; Leland et.al. 2005). Kritisk textgranskning kan vidare handla om att undersöka på vilka sätt som karaktärer representeras liksom att ta reda på vem eller vilka som står bakom en viss text och med vilket syfte (Janks 2010).

Reflektion kring och kritisk granskning av texter ligger nära Gadamers (1975) hermeneutiska bildningstanke som innebär en pendling mellan det bekanta och obekanta (se också Gustavsson 2017). Varje läsupplevelse kan på sikt leda till en alltmer bearbetad erfarenhet där successivt nya tolkningar kan göras och omprövas. Bildningsprocessen ligger i att barn, genom exempelvis litteraturläsning, förmår att se bortom det som ligger närmast deras redan kända erfarenheter. Genom litteraturen förmår de att göra nya erfarenheter. Om man ser på barns läsning utifrån dessa perspektiv blir det viktigt att införliva deras tankar, reflektioner och tolkningar i aktiviteter kring texter och med en syn på dem som talande, handlande och berättande människor (Schmidt 2017; Ricoeur 1984).

Luke och Freebody (1997) för fram betydelsen av praktiker där avkodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritisk granskning av texter integreras och balanseras med varandra. Även Liberg (2010) och Skoog (2012) belyser vikten av en undervisning där olika aspekter av läs- och skrivförmåga stödjer varandra istället för att övas på isolerat. I linje med det senare och utifrån flerspråkiga hänsynstaganden, framhåller Cummins (2001) att innehållet måste göras begripligt för de barn som ska stöttas i att utveckla språk och kunskap. I ett nästa steg behöver samma innehåll användas för aktiv språkanvändning genom exempelvis dramatisering, samtal och skrivande. Successivt behöver aspekter som rör språkets form, som exempelvis bokstäver och ljud samt regler för stavning och meningsbyggnad, integreras. Cummins (2001) betonar vidare vikten av att barn vågar investera av sin egen identitet, det vill säga att de vågar visa vad de känner och tänker i relation till det de läser för att genom det utveckla språk och kunskap.

I detta avsnitt har olika aspekter av läsning belysts, vilka var för sig och sammantaget är betydelsefulla: *funktionell läsning* som inbegriper en automatiserad avkodning med möjlighet att nå förståelse för det som läses på raden, *upplevelsebaserad läsning* som inbegriper

den upplevelse och det personliga engagemang som läsning kan skapa samt *reflekterande och kritisk läsning* som innebär att förståelse för innehållet nås och reflekteras över samt också granskas kritiskt. Dessa aspekter utgår från olika teoretiska utgångspunkter i form av individuella kognitiva och psykologiska perspektiv på barns läsning respektive sociala, kulturella och sociologiska perspektiv på barns läsning (Cummins 2015; Schmidt & Gustavsson 2011), vilka jag ser som avhängiga varandra.

## Diskurser om läsning

Diskurser skapas inom sociala sammanhang och formar, enligt Foucault (1993), förhärskande föreställningar, det vill säga bestämda sätt att tala om och förstå världen (se också Winther Jørgensen & Phillips 2000). I vårt samhälle existerar och skapas diskurser som påverkar och bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat och som därmed uppfattas som eftersträvansvärt. Diskurser kan få såväl möjliggörande som förhindrande konsekvenser för olika individer (Foucault 1993) och är vidare avhängiga ekonomiska och politiska intressen liksom nationell och internationell policy kring utbildning och läsfrämjande. Det senare skapar villkor som relaterar till och är beroende av existerande maktstrukturer i samhället och som länkar samman lokala läspraktiker med institutionella, nationella och globala diskurser om 'eftersträvansvärda' praktiker kring läsning samt 'framgångsrik' läs- och skrivundervisning (Luke 2004). De maktstrukturer som finns inom olika läspraktiker, kan med utgångspunkt i Foucaults (1993) diskursteori resultera i möjligheter för vissa barn och utgöra hinder för andra (Heller 2008; Janks 2010; Laursen 2011).

Diskurser finns och omformas i socialt samspel och barn möter dessa diskurser från skilda positioner, något som sammantaget belyser att barndom är ett pluralistiskt begrepp sammanvävt med genus, socioekonomiska förutsättningar, etnicitet och ålder (se t.ex. Corsaro 2005). När barn genom social interaktion involveras i diskursiva praktiker kring läsning utgör det också villkor för deras identitetsskapande, vilket formas från deras olika positioner som står i samklang med deras skilda förutsättningar och uppväxtvillkor tillsammans med deras personliga vanor och erfarenheter av att läsa. Barns erfarenheter av läsning kan innefatta de mest skiftande erfarenheter av litteratur, kultur och populärkultur baserat på olika medier och språk, för olika syften och inom vitt skilda sammanhang (Barton 1994; Brandt 2001; Fast 2007; Heath 1983). Genom etnografiska studier av barns praktiker kring språk och texter synliggjorde Heath (1983) barns skilda erfarenheter av

läsning och hur dessa hänger samman med socioekonomiska villkor. Läspraktiker är inte enbart sociala och kulturella utan också del av existerande maktstrukturer (Street 2003). Luke (1991) framhåller att läsning är diskursivt konstituerad kulturell kunskap som produceras, görs och talas om på specifika sätt. De aktiviteter kring läsning som barn involveras i genom sin skolgång framhålls ofta som väsentliga för dem att delta i av aktörer på olika nivåer inom utbildningssystemet. Alternativt kan dessa aktiviteter tas för givna och därmed finnas med som en diskursivt konstituerad kulturell kunskap kring vad läsning i de tidigare skolåren bör innebära utan att några skäl alltid anges för det. Oavsett vilket får de diskurser kring läsning som barn möter och involveras i på sin fritid och i skolan betydelse för vilken syn de får på läsning och på sig själva som läsande personer.

## Studiens sammanhang

Artikeln utgår från tidigare publicerade resultat från en etnografisk studie<sup>4</sup> som genomfördes 2010–2012 och där nio barn följdes i och utanför skolan från årskurs 3–5 i ett flerspråkigt sammanhang (Schmidt 2013). De nio barnen valdes på basis av variationer kring såväl språklig bakgrund som skilda attityder till och erfarenheter av läsning. Den etnografiska dokumentation som denna artikel utgår från och använder som en fond för att belysa barns läspraktiker, har erhållits genom grupp- och individuella intervjuer, deltagande observationer i klassrum samt hembesök. Totalt genomfördes fyra hembesök hos varje barn, ca två timmar per gång. Under dessa besök genomfördes också intervjuer. De deltagande observationerna innebar dagslånga regelbundna skolbesök under två och ett halvt år i tre olika klassrum och ett 70-tal elever.

I den etnografiska studien utgick jag som forskare från ett etnografiskt reflexivt förhållningssätt, något som kan sägas utgöra grunden för etnografiska studiers kvalitet och trovärdighet (Davies 2008; O' Reilly 2012). Det motiveras av att jag hade för avsikt att studera praktiker kring läsning från barns olika perspektiv och positioner (Hammersley & Atkinson 1989; Wolcott 1999). Det reflexiva förhållningssättet krävde av mig som forskare att jag kunde interagera med deltagarna samt att jag kunde förhålla mig kritiskt reflekterande i syfte att fånga det som var meningsfullt i deras liv (Whyte 1999). I de intervjuer som genomfördes var fokus på de deltagande barnens erfarenheter av läsning. Min ambition var att lyhört lyssna till deras tal om detta och ställa följdfrågor när så behövdes (Kvale & Brinkmann 2010). Etiska överväganden för den etnografiska studien gjordes

i enlighet med Vetenskapsrådet (2011) forskningsetiska principer. Samtliga deltagare informerades om de förutsättningar som gällde för undersökningen och gav därefter sitt samtycke till deltagande och publicering av forskningsresultat. Samtliga deltagande har fingerade namn. Det muntliga och skriftliga samtycket var förhandlingsbart på så vis att jag inför varje hembesök frågade varje barn (och deras föräldrar) om jag fick besöka dem liksom att jag under besöket var lyhörd inför barnens eventuella åsikter om fortsatt deltagande. De frågor och ämnen som skulle avhandlas var förhandlingsbara på så sätt att de deltagande barnen kunde ha inflytande över i vilken ordning aktiviteterna skulle äga rum: deras nyvunna erfarenheter eller mina frågor först liksom vad som skulle tas kort på och av vem. På så vis, och framförallt genom att tala med de deltagande barnen om deras läsning, skapades en etnografisk dokumentation över två och ett halvt år som består av transkriberade intervjuer, fältanteckningar från skol- och hembesök samt fotografier av olika artefakter. De resultat jag återvänder till i denna artikel berör *Amal*, *Hassan* och *Hampus* och då med fokus på deras tal om läsning.

### Syfte och analys

Syftet är att i ett första steg sammanställa den etnografiska dokumentationen kring de tre barnens läspraktiker som de involveras i på sin fritid och i skolan. I ett nästa steg är syftet att analysera de diskurser kring läsning som framträder genom barnens tal om dessa läspraktiker i relation till funktionell, upplevelsebaserad samt reflekterande och kritisk läsning. Avslutningsvis är min ambition att diskutera resultatet avseende de eventuella maktrelationer som synliggörs och som med utgångspunkt i Foucaults (1993) diskursteori kan resultera i möjligheter för vissa barn och utgöra hinder för andra (Heller 2008; Janks 2010; Laursen 2011).

### Resultat

I det följande redogörs för de tre barnens erfarenheter av läsning och talet om detsamma. Det tal om läsning som framkommer relaterar till de aktiviteter kring läsning som barnens involveras i på sin fritid och i skolan under två och ett halvt år i årskurs 3–5.



## Läsning på fritiden

Hampus har tillgång till böcker i sitt hem, de andra två barnen har inte det. Amal besöker regelbundet biblioteket och får genom det tillgång till böcker. De andra två barnen besöker inte biblioteket på sin fritid. Amal läser ofta på sin fritid, Hampus ibland och Hassan sällan. I årskurs 3 säger Amal: ”jag gillar att läsa” och tillägger: ”man lär sig alltid något nytt i en bok”. Med utgångspunkt i sin läsning av *Alex Dogboy* (Zak 2011) säger Amal: ”man ser hur gatubarn har det, hur rika har det och hur fattiga har det”. I motsats till Amal, konstaterar Hassan i årskurs 3 att ”jag gillar inte att läsa, men jag kan läsa perfekt”. Hassan syftar här på sin förmåga att avkoda korrekt och att läsa med flyt och berättar hur han i början av årskurs 3 läste 130 ord på en minut. ”Det var rekord”, säger Hassan stolt. Hemma läser Hassan ibland lösnummer av serietidningen Kalle Anka. Han bläddrar ofta igenom det reklamblad om filmer som regelbundet kommer till hans hemadress. Hassan berättar att han gillar ”fakta om månen och sådana saker”, men säger en termin senare, när han går i årskurs 4, att ”sådana böcker finns inte i klassrummet”, något som han också menar gäller böcker om Star Wars och Harry Potter. Den etnografiska dokumentationen visar att Hassan är mycket intresserad av de två sistnämnda berättelserna. Han nämner en annan möjlig berättelse att läsa: ”den om en ring”. I likhet med Hassan, har Hampus en mer negativ inställning till läsning. Det som Hampus och Hassan företrädesvis läser i årskurs 3 är läsläxan i sina respektive läseböcker. ”Jag tycker inte om det”, säger Hampus.

På det nationella provet i svenska i årskurs 3 når Hampus kriterierna för godkänt men har, menar lärarna, vissa svårigheter med att förstå det han läser. På grund av detta görs i årskurs 3 en mindre läsutredning som visar att Hampus avkodar bra och att han kan återberätta de texter han lyssnat på eller läst själv. Frågan som blir hängande i luften är om Hampus möjligen är ointresserad eller kanske lite osäker när det kommer till läsning. På uppmaning av sina föräldrar läser Hampus flera böcker i serien *LasseMajas Detektivbyrå* över sommaren innan han ska börja i årskurs 4. ”Ibland är det så att man måste läsa”, säger Hampus och tillägger, ”men om jag fick välja skulle jag inte läsa något alls”. Även Hassan når kriterierna för godkänt på nationella provet, i hans fall i svenska som andraspråk. I jämförelse med Hampus och Hassan har Amal i årskurs 3 hunnit utveckla en mer fördjupad läsförståelse, något som synliggörs i de nationella proven samt genom de resonemang som hon för om det hon läser. Amals goda läsförståelse hänger självklart samman med

att hon har utvecklat en god avkodningsförmåga samt att hon sedan årskurs 1 har läst ett stort antal böcker på egen hand.

Så här långt berör Amals tal om läsning upplevelsebaserad och reflekterande läsning som hon erfar på egen hand. Hassans tal om läsning berör främst funktionell läsning, i form av automatiserad avkodning och ett gott läsflyt, som för honom verkar vara synonymt med att läsa. I sitt tal berör Hassan tänkbart innehåll att läsa som ligger nära hans egna intressen. I Hampus tal framkommer vikten av att träna på att läsa, vilket främst relaterar till funktionell läsning.

### Språklig norm

Amal talar bosniska och svenska, Hassan arabiska och svenska och Hampus svenska i sina respektive hem. Undervisningen i skolan sker på svenska och till viss del på engelska när lektioner genomförs i det ämnet. Övriga totalt 11 språk som finns representerade bland de 70-talet eleverna i de tre barnens klassrum, nämns inte och talas inte om i undervisningen. Såväl Amal som Hassan deltar regelbundet i modersmålsundervisning på sina respektive förstaspråk. Innehållet i dessa lektioner relaterar inte till undervisningsinnehållet i övriga lektioner.

Den etnografiska dokumentationen kring Amal visar på en person som tycker om språk och som gradvis utvecklar en medvetenhet kring hur språkliga system struktureras i talspråk respektive skriftspråk och hur de relaterar till varandra. Vid flera tillfällen jämför Amal bosniska med svenska och vice versa och hon jämför också dessa språk med arabiska, det senare ett språk som hon använder när hon deltar i den lokala Koranskolan. Amal berättar att hon tycker om att lära sig arabiska och att hon vill lära sig att skriva på "sitt eget språk", bosniska. Den etnografiska dokumentationen kring Hassan bär istället vittnesbörd om vad som kan beskrivas som resignation. I årskurs 5 avstannar Hassans modersmålsundervisning och varken han eller hans föräldrar får veta varför. Hassan säger att han saknar dessa lektioner och uttrycker i likhet med Amal att "det är mitt språk". Dessa utsagor från Amal och Hassan visar på språkets betydelse för identitet. Amal och Hassan läser och skriver på sitt andraspråk i skolan, det vill säga på majoritetsspråket svenska. Det senare *kan* innebära att Amal och Hassan har ett mer begränsat ordförråd än vad som är fallet i deras förstaspråk, något som visar sig vara fallet för Hassan.

Hassans tal om "sitt språk" visar på existerande maktstrukturer där han som elev fråntas möjligheten till modersmålsundervisning i sitt förstaspråk arabiska. Den etnografiska dokumentationen visar på

att de totalt 11 modersmål som finns representerade bland samtliga elever, inte synliggörs och heller inte ses som en möjlig resurs att i viss mån utgå från i undervisningen. Trots detta vittnar Amals tal om sin flerspråkighet om en medvetenhet kring den resurs och det värde som den innebär.

### Läsning i skolan och hemma

I skolan involveras Amal, Hassan och Hampus i såväl individuell som gemensam läsning av skönlitteratur. I årskurs 4–5 läser Amal tre böcker tillsammans med klasskamrater och ett stort antal böcker på egen hand, Hassan läser tre böcker med klasskamrater och tre böcker på egen hand och Hampus läser tre böcker tillsammans med klasskamrater och tre böcker på egen hand. När Amal läser med kamrater i skolan beskriver hon att hon tänker tyst om innehållet för sig själv. De böcker som Amal läser på egen hand bär hon alltid med sig i sin ryggsäck så att hon kan läsa samma bok såväl hemma som i skolan. Amal läser ett stort antal böcker på egen hand, bland annat boken *Såld* (Grindley 2007) som handlar om trafficking. Amal säger att ”den handlar om något sådant i livet som man inte vill ska hända” och tillägger: ”något man överlever”.

Hassan beskriver hur han och de andra i hans läsgrupp turas om att läsa en bit var högt och att de sedan markerar vilka sidor de ska läsa som läxa. I årskurs 4 börjar Hassan alltmer tala om att han inte förstår allt han läser. ”När du inte förstår så känns det som att du inte förstår något”, säger Hassan och fortsätter: ”då är det inte kul att läsa”. Hassan ger vid flera tillfällen exempel på specifika ord som han inte förstår, som exempelvis ”same”. När Hassan har läst ut en bok på egen hand i skolan väljer han direkt en ny bok. Det framkommer att han har svårt att återberätta vad böckerna som han läst handlar om. Gällande boken *Nattvakt* (Wägner 2006) säger Hassan att ”det är någon som vaktar på natten”. Den sistnämnda boken är den tredje delen i en serie och Hassan läser enbart del tre. Vid några tillfällen i skolan letar Hassan efter den första delen i serien om Harry Potter, men hittar den inte. Vid ett biblioteksbesök i skolans regi hittar Hassan den sjätte delen i den sistnämnda serien, men blir då tillsagd av sin lärare att den är för svår för honom.

Den bästa boken hittills, enligt Hampus, är *Mördare* (Bengtsson 2004) som han läser tillsammans med sina klasskamrater i årskurs 4. Till skillnad från Amal och Hassan förs det i Hampus läsgrupp ett samtal om det lästa, dels genom att eleverna skriftligt besvarar ett antal frågor om innehållet och dels genom att en lärare då och

då sitter med i gruppen. Hampus beskriver det som att han "fattade lite mer i den än i den andra" och återberättar handlingen om killen med trassliga hemförhållanden som kommer ny till klassen. Hampus berättar att han hela tiden undrade vem mördaren var och säger: "jag trodde det skulle komma någon i ett hus och mörda någon." Hampus betonar att "i en bra bok ska det hända mycket saker" och tillägger: "och man ska fatta". För att man ska förstå menar Hampus att "man måste tänka på vad man läser" och förklarar att "det är lite som med fotbollen". I en match ska man "tänka på det man gör och inte börja tänka på något annat", säger Hampus.

Den etnografiska dokumentationen synliggör hur Amal skapar personliga och positiva erfarenheter av att läsa skönlitteratur och att Hampus gör det till viss del. Det framkommer att Amal kan återberätta handlingen, dra slutsatser samt reflektera över dessa och att Hampus kan det viss del, men att detta är svårare för Hassan. I slutet på årskurs 4 har Hampus läst de flesta av böckerna i serien LasseMajas Detektivbyrå. De här böckerna är "OK att läsa", menar Hampus nu. Han berättar att "det är inte så mycket text på alla sidor" och förklarar att textstorleken är "lite större än vad det är på en del böcker som har jätteliten text". Hampus har precis börjat läsa Simborgarmysteriet (Widmark 2011) hemma. "Det är en tjuv som vill ha Majas simborgarmärke för han kan inte simma själv", förklarar han. Samtidigt är Hampus inte helt begeistrad: "Tja, jag måste ju läsa någon bok", säger han.

Amal dras mot vad som skulle kunna beskrivas som socialrealistiska böcker, med innehåll som exempelvis hedersrelaterat våld, flykt och fattigdom. I jämförelse med Amal och Hampus skapar Hassan inte personliga och positiva erfarenheter av att läsa skönlitteratur tillsammans med andra eller på egen hand. Emellertid möter Hassan berättelser genom andra medier än boken, något som kommer synliggöras i nästa avsnitt. Genom lärares högläsning involveras alla tre barnen i berättelsen om Alex Dogboy i årskurs 5. Hassan uppskattar berättelsen och funderar på olika alternativ om vad han själv skulle göra om han blev föräldralös. Hampus tycker också om berättelsen och berättar att han har den "på kö" som tänkbar bok att läsa tyst på egen hand i skolan. "Den där Dogboy eller Alex, eller vad han nu heter, han är ju gatubarn", säger Hampus, tystnar och fortsätter: "kanske har han börjat andas in sådant där gift". Amal är den enda av de tre barnen som på egen hand har läst alla delarna i trilogin om Alex Dogboy.

Amal, Hassan och Hampus möter till stor del en undervisning där helklassundervisning dominerar följt av individuellt arbete och där undervisningen i svenska och svenska som andraspråk främst

kännetecknas av färdighetsträning kring stavning och grammatik samt funktionellt textskrivande av olika textgenrer. De reagerar dock olika på den undervisning de möter. Amal fullgör de olika uppgifterna i skolan och är mån om att lyckas med dem, vilket hon också gör. Hassan är, i likhet med Amal, mån om att göra rätt men också ängslig för att göra fel, en oro som visar sig vara befogad. Vid ett tillfälle får Hassan fem fel på veckans ord och hans namn skrivs upp på tavlan tillsammans med några kamraters. Hassan minns detta som att ”det inte kändes bra”. Att skriva egna texter om exempelvis Star Wars är, enligt Hassan, inte möjligt. ”Du måste göra det från boken, du kan inte göra det själv för då blir det fel”, förklarar Hassan och tillägger: ”alla meningarna måste bli rätt”. Hampus å sin sida uttrycker att de olika regler kring stavning som gås igenom vecka för vecka är onödiga. ”Jag vet nästan alltid vad som ska vara dubbelt så, två l kanske”, säger Hampus och fortsätter: ”Jag tycker inte man behöver lägga tid på sådant.” I början av årskurs 5 avtar den individuella läsningen i skolan och också läsningen i grupp. Fortfarande är det så att Hampus inte direkt gillar att läsa. ”Jag gillar det inte så mycket, men jag hatar det inte”, säger han. Hampus jämför sig med flickorna i klassen och säger att de är ”så skitsnabba”. Amal och Hassan fortsätter att läsa på samma sätt som tidigare beskrivits. På egen hand och med stark egen drivkraft i Amals fall. Med fokus på det som måste läsas men där förståelse inte alltid nås i Hassans fall.

Amals tal om läsning berör, återigen, den upplevelsebaserade och reflekterande läsning som hon erfar genom att själv gå i dialog med det lästa innehållet. I hennes tal uttrycks en medvetenhet om människors skilda livsvillkor. I Hampus tal framträder en ökad säkerhet avseende den funktionella läsningen liksom en medvetenhet om vikten av att nå förståelse för innehållet. Likaså framträder en början till upplevelsebaserad och reflekterande läsning, som hänger samman med att han når förståelse. Hampus läser böcker i skolan och hemma och talar om innehållet med vuxna i skolan och hemma. Hos alla tre barnen framkommer reflektioner om boken Alex Dogboy, som för Hampus och Hassans del möjliggörs genom lärares högläsning. Hassans tal om läsning berör alltmer det som utgör hinder för honom: de ord som han inte förstår liksom den förståelse som han inte når. Det framträder vidare maktstrukturer gällande tillgång till litteratur som skulle kunna vara i linje med Hassans intressen och tidigare förförståelse samt tillgång till undervisning som skulle kunna stötta honom i att nå förståelse.

## Erfarenheter av populärkultur

Amal är aktiv på det sociala nätverket goSupermodel<sup>5</sup> och Hassan spelar ofta datorspel på sin fritid. Amal besöker regelbundet You Tube, något som Hassan och Hampus gör ibland. Amal lyssnar och tittar på olika musikvideor med svenska och internationella popstjärnor samt videor med bosnisk folkmusik och dans. Hampus tittar ibland på klipp från fotbollsmatcher. Såväl Amal som Hassan använder ibland sina föräldrars Facebook-konto för att hålla kontakt med släktingar i och utanför Sverige, något som Hampus inte gör.

Amal intresserar sig, liksom en majoritet av övriga flickor i årskurs 3–5, i hög grad för goSupermodel, ett nätverk med fokus på mode, skönhet och shopping. Vid ett tillfälle visar Amal hur hon förbereder sin supermodell för en modevisning. ”Då ska vi se vilket hår”, säger Amal och fortsätter med makeupen. ”Så, där fick jag 98 poäng”, skrattar hon. På grund av sitt frekventa användande blir Amal utvald av administratörerna att inta rollen som talangscout och hjälpa mer oerfarna modeller på lägre nivåer. Gradvis utvecklar dock Amal en mer kritisk hållning gentemot goSupermodel och mer specifikt gäller det villkoren för betalning av medlemskap, något som benämns VIP. ”De tjänar pengar”, säger Amal. Denna slutsats drar Amal till stor del beroende på samtal om dessa villkor mellan henne och hennes mamma. I årskurs 5 slutar Amal att vara aktiv på goSupermodel och blir istället aktiv på Facebook. ”Jag vet inte om någon tjänar på Facebook, men det är inget speciellt man måste ha för att få vara med”, säger Amal.

Precis som med Amal synliggör den etnografiska dokumentationen att Hassan fascinerar av kommersiell populärkultur. I Hassans fall är det datorspel och filmer baserade på Star Wars och Harry Potter, ett innehåll som i hög grad engagerar honom. Hemma skriver Hassan en lista över de onda respektive goda karaktärerna i dessa två fantasyberättelser. Förutom olika datorspel inom genren fantasy, spelar Hassan också flera andra slags datorspel, exempelvis de han kallar för ”krigarspel”. Till skillnad från Amal och Hassan tillbringar Hampus knappt någon tid vid datorn på sin fritid. Ibland går han in på olika hemsidor och tittar på fotbollskort. Hemma har Hampus skrivit och illustrerat en serie på flera sidor som han läser högt för sin yngre bror. ”Det är sådana som han ska tycka är hur roliga som helst”, förklarar han. På sin fritid spelar Hampus fotboll. Gällande Amals och Hassans erfarenheter av kommersiell populärkultur framträder en könsskillnad som återkommer bland deras övriga klasskamrater. Här utgör Hampus ett undantag. De erfarenheter av sociala medier,

datorspel och användandet av olika webbsidor som Amal, Hassan och deras klasskamrater har synliggörs eller används inte i undervisningen.

I Amals och Hassans tal framträder förundran och engagemang kring den kommersiella och digitala populärkultur som de involveras i. I Hampus tal framkommer samma engagemang kring hans fysiska fotbollsspelande. Hos Amal uttrycks en början till kritisk medvetenhet gällande finansieringen av goSupermodel. Till skillnad från Amal och Hassan, och en majoritet av de tre barnens klasskamrater, framkommer att Hampus aldrig använder sociala medier eller datorspel.

## Diskurser kring läsning

Den klassrumsdiskurs som de tre barnen möter domineras av funktionell läsning samt tillgång till och utrymme för läsning av skönlitteratur på egen hand och i grupp. I den klassrumsdiskurs som synliggörs finns en avsaknad av dialogisk undervisning där elever stötts i att reflektera kring, tolka och dra slutsatser från läsningens innehåll samt kritiskt granska densamma. Den upplevelsebaserade samt reflekterande och kritiska läsningen får stå tillbaka i jämförelse med den funktionella läsningen. Samtidigt framkommer en monolingvistisk språksyn där gränser gentemot andra språk än svenska etableras. Ytterligare en gräns som synliggörs är att det är skönlitteratur, och inte faktalitteratur eller serier och lyrik, som läses. Vidare förekommer inte ljud- eller talböcker. Tillgången till barnlitteratur i form av tryckta böcker eller e-böcker i alla genrer och på en mängd olika språk möjliggörs samtidigt utanför skolan genom bibliotek i barnens närhet. På fritiden framträder en diskurs där tillgång till kommersiell populärkultur möjliggörs och där Amal, liksom en majoritet av flickorna, är aktiv på sociala medier och där Hassan, liksom en majoritet av pojkarna, spelar datorspel. De populärkulturella texter och medier som barnen möter och använder på sin fritid tillhör sfären utanför skolan och frågas inte efter inom den klassrumsdiskurs som etableras i skolan.

## Diskussion

För att fullt ut förstå barns skilda positioner gällande läsning, menar jag, att studier kring barns läsning behöver relateras till existerande maktstrukturer i såväl klassrum som i samhället (Luke 2004). Etnografiska studier kan vara ett sätt att belysa sådana villkor (Fast 2007; Heath 1983; Schmidt 2013 och 2018). Det är också på grund av det senare som jag menar att den här artikeln utgör ett bidrag till kunskapsfältet

om barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. De tre barn som ingår i denna artikel är, liksom alla barn, beroende av en undervisning som utgår från deras tidigare erfarenheter, behov och förutsättningar (Skolverket 2011). I den diskussion som följer fokuserar jag på från vilka positioner som Amal, Hassan och Hampus möter den tidigare beskrivna klassrumsdiskursen. Min avsikt är att synliggöra möjligheter och hinder som det resulterar i samt dra mer generella slutsatser kring barns läspraktiker i relation till demokrati och likvärdighet.

Amal har successivt utvecklat sin funktionella läsning på grund av att hon relativt tidigt nått en automatiserad avkodning, men också därför att hon har läst och läser regelbundet. Det som har fått Amal att vilja *fortsätta läsa* beror, menar jag, till stor del på läsupplevelser där hon har nått dimensioner av förundran, inlevelse samt förståelse för andra människors livsvillkor. Den upplevelsebaserade respektive reflekterande och kritiska läsningen har, som jag tolkar resultatet, stärkt hennes funktionella läsning och vice versa. Detta gör att när Amal läser skönlitteratur så förmår hon att på egen hand gå i dialog med innehållet och föreställa sig handlingen framåt, något som Hampus och än mer Hassan skulle behöva tydligare stöd i för att längre fram kunna göra på egen hand. Självklart skulle det vara av stor betydelse också för Amal. Resultatet belyser att dialogen kring såväl den gemensamma som den individuella läsningen i klassrummet behöver fördjupas. Interaktion kring och bearbetning av alla de böcker som faktiskt läses skulle kunna leda till att Amal, Hampus och Hassan får möjlighet att dela de tankar de har om innehållet med andra, men också att de får möjlighet att visa vilka slags läsare de är och kanske vill vara framöver. Det behöver de här tre eleverna, liksom alla elever, få göra på olika svårighetsnivåer men inom gemensamma sammanhang som innebär aktiv språkanvändning (Cummins 2001). Resultatet visar att den resurs som Hassans intresse kring Harry Potter och Star Wars utgör, i form av tidigare erfarenheter och kunskaper kring dessa specifika texter och medier och deras innehåll, inte synliggörs eller dras nytta av i undervisningen. Såväl Amal som Hampus och Hassan reflekterar över gatupojken Alex Dogboys öde, men ingen av dem får möjlighet att möta andra klasskamraters reflektioner kring berättelsen.

Trots att Amal och Hassan är elever på en skola där ett stort antal språk finns representerade, så präglas den klassrumsdiskurs de möter av en snäv språksyn. Deras förstaspråk synliggörs inte och dras inte nytta av i klassrummet. Det står samtidigt klart att Amal ser sig själv som flerspråkig och utvecklar identitet kring det och hon åtnjuter sin rätt till modersmålsundervisning. Hassan beskriver, i likhet med Amal, sitt förstaspråk som ”mitt språk”, men får inte tillgång till undervisning i det. Han är därmed en elev som fråntas möjligheten att utgå



från och skapa identitet kring sitt förstaspråk i skolan. Arabiska utgör i Hassans fall en viktig del av hans tidigare erfarenheter och kunskaper gällande språk. Då Hassan också möter svårigheter gällande läsförståelse riskerar han att uppfattas och bemötas som en elev med brister. Hassans yttrande, ”jag kan läsa perfekt”, belyser till stor del vad han har varit sysselsatt med i skolan: att läsa med flyt och att stava korrekt. Genom det fångas han i vad jag ser som en fälla där läsning och skrivande blir lika med isolerad färdighetsträning (Laursen 2012). När Hassan förklarar: ”du måste göra det från boken, du kan inte göra det själv för då blir det fel”, fångas denna problematik i ett slag. Den etablerade klassrumsdiskursen medför på så sätt ett flertal negativa konsekvenser för en elev som Hassan. Han får inte tillgång till det stöd som Hampus får, det vill säga regelbunden läsning av böcker på lämplig svårighetsnivå samtidigt som vuxna, i och utanför skolan, lyssnar när han läser och talar med honom om innehållet. Som jag tolkar resultatet kring Hampus, utvecklar han funktionell läsning på grund av detta stöd och de förväntningar som uttrycks kring att han ska läsa regelbundet. Han får en ökad tilltro till sin förmåga att läsa. Det står samtidigt klart, menar jag, att Hampus skulle gynnas av att hitta litteratur som han verkligen dras till och uppskattar.

Resultatet belyser vidare den omfattning och den påverkan som kommersiell populärkultur idag har på de flesta barn samt hur detta faktum inte påverkar klassrumsdiskursen. Det framkommer generellt en avsaknad av kritisk dialog, såväl utanför som i skolan.

## Slutsatser

Alla barn bär med sig resurser som det är avgörande att uppmärksamma och integrera i allt läsförande arbete och också i läsundervisning. I detta ingår ett accepterande av att barn kan ha olika startpunkter för sitt lärande när det gäller att läsa och skriva. Förutom kartläggning av fonologisk medvetenhet, bokstavskunskap och fortsatt utveckling av funktionell läsförmåga är det, menar jag, väsentligt att i någon mån kartlägga barns läsvanor liksom vilka berättelser de uppskattar. Det senare är avgörande för att kunna stötta barn i att etablera positiva vanor kring läsning. För att barn ska vilja läsa är det av stor vikt vad som görs med läsningen och dess innehåll i grundskolans undervisning. Exempelvis kan den bok som läses gemensamt i klassrummet också läsas i modersmålsundervisningen eller hemma tillsammans med föräldrar. Den läslogg som används för reflektion kring dialogisk högläsning (Langer 2011; Schmidt & Jönsson 2017) kan även användas för inventering av barns text- och medievanor utanför skolan. Det senare öppnar upp

möjligheter för lärare att utgå från barns resurser och erfarenheter kring språk och texter. Gällande den kommersiella populärkultur som barn använder och fascinerar av kan sådana tillvägagångssätt öppna upp för undervisning kring de transnationella företag som står bakom de medier och spel som elever i en klass använder. I ett andra steg kan undervisningen beröra vilka budskap som dessa medier sänder ut i relation till mångfald i linje med läroplanens första del (Skolverket 2011).

Det svenska utbildningssystemet kan inte bortse från att skolan alltför ofta misslyckas i att möta och motivera vissa elever varav många växer upp under mindre gynnsamma socioekonomiska förhållanden. I syfte att förhindra detta behöver lärare ges tid för att organisera och genomföra undervisning i linje med läroplanen där de utgår från barns resurser kring språk och texter. Målet är givetvis en mer fördjupad och effektiv läs- och skrivundervisning där funktionell läsförmåga balanseras med upplevelsebaserad liksom reflekterande och kritisk läsning och där barn stöds i sin socialisering mot att bli läsande personer med unika läsarprofiler. Den upplevelsebaserade, reflekterande och kritiska läsningen berör, slutligen, barns rätt till bildning. Det handlar om det personliga kunskapsökandet genom läsning där barns tankar, reflektioner och tolkningar av litteratur och andra texter ses som viktiga och uppmuntras. Arbetet med att stödja barns läsförmåga liksom positiva vanor kring läsning är, som jag ser det, något som behöver fortsätta över lång tid framöver. I detta arbete behöver vi vara vaksamma på maktförhållanden som premierar vissa diskurser och undantränger andra.

#### Noter

1. PISA (Programme for International Student Assessment) undersöker 15-åriga elevers förmågor i och attityder till naturvetenskap, läsförståelse och matematik. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) undersöker elevers läsförmåga och läsvanor i årskurs 4.
2. Den nationella fortbildningssatsningen *Läsljftet* startade år 2015 och genomförs av Skolverket på uppdrag av Utbildningsdepartementet. Se <https://larportalen.skolverket.se/#/> [hämtad 2018-04-29].
3. När sambandet mellan fonem och grafem automatiserats brukar det beskrivas som ortografisk läsning. Elbro (2004, s 36; kursiv i original) betonar att "ortografiska identiteter inte är *bilder* av ord, utan *bestämda bokstavs-följder*". Fonologisk medvetenhet är medvetenhet om språkljud, vilket är en förutsättning för att kunna koppla fonem (språkljud) till grafem (bokstav).
4. Delar av de resultat som analyseras och diskuteras i denna artikel har tidigare publicerats i avhandlingen *Att bli en sån som läser. Barns menings- och*

*identitetsskapande genom texter* (Schmidt 2013). I en senare publicerad artikel har delar av avhandlingens resultat diskuterats med fokus på den etnografiska forskningens betydelse för att fånga barns skilda erfarenheter av literacy (Schmidt 2018).

5. Amal och en majoritet av flickorna i studien var aktiva på *goSupermodel*, ett socialt nätverk som startades 2006 och lades ner i maj 2016 (se <http://company.momio.me/goodbye-gosupermodel/se>).

## Referenser

- Aldén, Lina & Hammarstedt, Mats (2016): *Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad*. [https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016\\_1-till-webben.pdf](https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016_1-till-webben.pdf) [hämtad 2018-05-12].
- Barton, David (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bengtsson, Torsten (2004): *Mördare*. Helsingborg: Bokförlaget Hegas.
- Berghel, Hal (2017): Lies, damn lies, and fake news. *Computer*, 50(2), 80–85.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012): *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Brandt, Deborah (2001): *Literacy in American Lives*. New York: Cambridge University Press.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane (2007): *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. New York: The Guilford Press.
- Corsaro, A. William (2018): *Sociology of Childhood. Fifth edition*. Los Angeles: Sage.
- Cummins, Jim (2015): Literacy policy and curriculum. I Jennifer Rowsell & Kate Pahl, red: *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, s 231–248. London & New York: Routledge.
- Cummins, Jim (2001): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2<sup>nd</sup> edn.)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Damber, Ulla (2010): *Reading for Life. Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science No. 149.
- Davies A. Charlotte (2008): *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. Second editions. London: Routledge.
- Dyson Haas, Ann (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom literacy*. New York, London: Teachers College Press.
- Elbro, Carsten (2004): *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elley B., Warwick. & Mangubhai, Francis (1983): The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19(1), 53–67.
- Ewald, Annette (2007): *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö studies in educational sciences No 29.
- Fast, Carina (2007): *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Gadamer, Hans Georg (1975): *Truth and Method*. London: Routledge.
- Grindley, Sally. (2012): *Såld*. Stockholm: En bok för alla.
- Guo, Ying; Justice M. Laura; Kaderavek, N. Joan & McGinty, Anita (2012): The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3) 308–327.
- Gustavsson, Bernt (2017): *Bildningens dynamik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul (1989): *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heath, B. Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica (2008): Bourdieu and literacy education. I James Albright och Allan Luke, red: *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, s 50–67. New York: Routledge.
- Janks, Hilary (2010): *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Jönsson, Karin (2007): *En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö studies in educational sciences no. 33.

- Kulturrådet (2014): *Handlingsprogram för läsfrämjande*.  
[http://www.kulturradet.se/Documents/Läsfrämjande/handlingsprogram\\_lasframjande.pdf](http://www.kulturradet.se/Documents/Läsfrämjande/handlingsprogram_lasframjande.pdf). [hämtad 2016-06-14].
- Kress, Gunther (1997): *Before Writing. Rethinking the Paths of Literacy*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith (2011): *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Laursen, Helle Pia (2011): Lukket inde i et alt for lille alfabet. *Nordand. Nordisk tidskrift for andrespråksforskning* 6(2), 35–58.
- Leland, H. Christine; Harste C. Jerome & Smith, Karen (2005): Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts* 82(4), 257–268.
- Liberg, Caroline (2010): Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS. I Skolverket, red: *Aktuella analyser 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Luke, Allan (2004): On the material consequences of literacy. *Language and Education* 18(4), 331–335.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1997): The social practices of reading. I Sandy Muspratt, Allan Luke och Peter Freebody, red: *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practices*, s 95–225. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Luke, Allan (1991): The political economy of reading instruction. I Carolyn D. Baker och Allan Luke, red: *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*, s 3–25. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Magnusson, Maria (2014): *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 344.
- New London Group (1996): A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.
- Nordicom (2016): *Mediesverige 2016*. Nordicom: Göteborgs universitet.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- O'Reilly, Karen (2012): Ethnographic returning, qualitative longitudinal research and the reflexive analysis of social practice. *The Sociological Review* 60(3), 518–536.

- Palinscar Sullivan, Annemarie & Brown, L. Ann (1984): Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2) 117–175.
- Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt (2011): Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: Skriftspråket som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1) 36–51.
- Schmidt, Catarina (2013): *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro Studies in Education no 44.
- Schmidt, Catarina (2015): *Vi packar mängder med böcker, saft, kanelgiffar och kör ut. En forskningsrapport om läsfrämjande insatser hos folkbiblioteken i sex län/regioner*. Halmstad: Region Halland.
- Schmidt, Catarina (2016): *Fakirerna och vi – en studie om bokprat som läsfrämjande insats*. Malmö: Region Skåne.
- Schmidt, Catarina (2017): *Meningsskapande undervisning*. I Skolverket, red: *Läsa och skriva i alla ämnen F-3*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Schmidt, Catarina & Jönsson, Karin (2017): *Läsförståelse*. I Skolverket, red: *Läsa och skriva i alla ämnen F-3*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Schmidt, Catarina (2018): Ethnographic research on children's literacy practices: children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*. DOI: 10.1080/17457823.2018.1512004
- Skolverket (2007): *Pirls 2006. Läsförmåga hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010): *Rustad att möta framtiden? Pisa 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper om i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012): *Pirls 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013): *Pisa 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016): *Pisa 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2017): *Pirls 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, Marianne (2012): *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Studies in Education 33.
- SOU (2012:65): *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av Litteraturutredningen. Stockholm: Skolverket.
- Statens medieråd (2017): *Ungar och medier 2017*. Stockholm: Statens medieråd.
- Steinsholt, Kjetil (2012): I lekens ingenmansland. *Pedagogiska Magasinet*. <http://lararnasnyheter.se/pedagogiskamagasinet/2012/02/21/lekens-ingemansland> [hämtad 2015-04-03].
- Statens medieråd (2017): *Ungar och medier. Demografi. Fakta om hur barns och ungas medievanor påverkas av föräldrarnas härkomst, utbildning och inkomst*. <https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/ungarmedier2017demografi.2538.html?query=Ungar> [hämtad 2018-05-10].
- Street, Brian (2003): What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5(2) 77–91.
- Vasquez, Vivian (2004): *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vetenskapsrådet (2011): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, Barbro (2016): *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.
- Whyte Reynold, Susan (1999): Ethnographic fieldwork. A pragmatic perspective. *Nordisk Pedagogik* 19(4) 235–244.
- Widmark, Martin (2011): *Simborgarmysteriet*. Stockholm: Bonnier Carlsén.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolcott, Harry F. (1999): *Ethnography. A Way of Seeing*. London: Altamira Press.
- Wägner, Veronica (2006): *Nattvakt*. Stockholm: Bonnier Carlsén.
- Yopp, K. Hallie & Yopp, Ruth Helene (2006): Primary students & informational texts. *Science and Children*, 44(3), 22–25.