

Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”

Catarina Schmidt

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

ABSTRACT

En ökande andel barn i Sverige läser i liten grad eller inte alls böcker på sin fritid. Frågan kring vilka praktikgemenskaper kring barnlitteratur som barn faktiskt möter och involveras i under sina uppväxtår, är idag ytterst aktuell. Artikeln utgår från en fallstudie där den läsfrämjande insatsen Kulturakuten, som riktades mot barn inom fritidshemmets verksamhet, studerades i syfte att belysa de epistemologiska antaganden kring läsning som ligger till grund för denna. Utifrån observationer av insatsen samt genom fokusgruppintervjuer med deltagande barn och vuxna, analyserades den iscensatta praktiken med fokus på interaktion och talet om samma praktik. Resultatet visar att insatsen möjliggör upplevelsebaserad läsning kring berättelsens plats, karaktärer och dilemma, där möten med berättelsen, i linje med receptionsteoretisk forskning, ses som väsentligt, och på sätt där barnen aktivt deltar och utövar inflytande. Artikeln argumenterar för att läsförmåga är en sammansatt förmåga och att flera aspekter av läsning, som automatiserad avkodning av skrift, olika nivåer av läsförståelse, engagemang för att vilja läsa samt kritisk och analytisk läsning av visuell och auditiv information som kombineras med skrift, behöver integreras när läspraktiker för barn utformas. I detta har den upplevelsebaserade läsningen, där barn aktivt deltar, en viktig roll. Detta då upplevelsebaserad läsning kan bli en brygga över till den reflekterande och kritiska läsningen samtidigt som den kan stödja barn i att fortsatt utveckla läsförmåga i linje med funktionell läsning. I detta arbete har barnlitteraturen en avgörande roll.

INLEDNING

En ökande andel barn i Sverige läser i liten grad eller inte alls böcker på sin fritid, och de är i högre grad negativa till läsning jämfört med andra likvärdiga

länder (Nordlund & Svedjedal, 2020). I en undersökning av Statens medieråd år 2019 angav 30 procent av de deltagande 9-åringarna att de läser böcker och/eller tidningar varje dag och samma mätning visar att denna läsning avtar från 13 års ålder. Det svenska samhället präglas av en omfattande digitalisering, och vi vet att barns olika digitala aktiviteter tar en stor del av deras fritid i anspråk (Statens medieråd, 2019). Samtidigt behöver vi ställa oss frågan i vilka sammanhang som barn faktiskt möter barnlitteratur under sina uppväxtår. Då det tar tid att skapa positiva vanor kring läsning, och att det måste ses som väsentligt för att lära sig och fortsatt vilja läsa, är barn beroende av sammanhang där de motiveras att läsa tillsammans med andra och alltmer på egen hand. För detta krävs sammanhang där interaktion sker kring texter, inte minst kring barnlitteratur¹. Det är det senare, det vill säga barns möjligheter till interaktion kring barnlitteratur med syftet att stärka deras läsförmåga och engagemang för läsning, som står i fokus i denna artikel.

Artikeln utgår från en fallstudie där den läsfrämjande insatsen *Kulturakuten* studerades under hösten 2019. Nämnda insats etablerades och riktades mot 9-11-åriga barn inom fritidshemmets pedagogiska verksamhet i Håbo kommun. Den är en av flera insatser som under det senaste decenniet möjliggjorts genom finansiering från Kulturrådet med fokus på att ge barn tillgång till kultur och främja deras läsning. I artikeln används fallstudien som ett illustrativt exempel för att belysa olika epistemologiska antaganden för hur kunskap utvecklas (Kristensson Ugglå, 2019, s. 61) och i det här fallet kunskapen om läsning. Med andra ord berör artikelns problemområde de epistemologier som etableras kring barns läsförmåga och deras läsning av barnlitteratur i vår samtid. Av intresse blir då också de konsekvenser som olika epistemologiska antaganden får för olika läspraktiker som riktas mot barn. I det följande presenteras artikelns syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för teoretiska perspektiv på barns läsförmåga, och deras bakomliggande epistemologier. I ett nästa steg presenteras studiens sammanhang och metodologiska upplägg. Slutligen presenteras studiens resultat, vilket sedan diskuteras och dras slutsatser från.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Utifrån observationer av Kulturakutens iscensatta praktik och fokuserade samtal med dess deltagare, är syftet att belysa epistemologiska antaganden som ligger till grund för denna.

Syftet formuleras i följande forskningsfrågor:

- Vilken interaktion kring barnlitteratur möjliggörs?
- Vilket tal om den iscensatta praktiken samt om läsning framkommer hos barn och vuxna?

Med utgångspunkt i fallstudiens resultat är avsikten att i den avslutande diskussionen problematisera de epistemologiska antaganden som påverkar och formar de läspraktiker som riktas till barn.

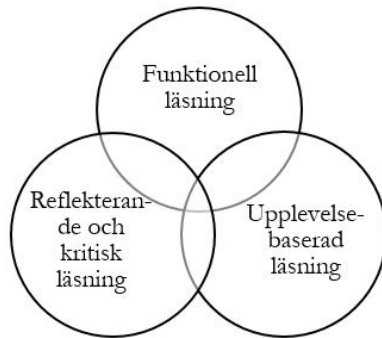
BARNS LÄSPRAKTIKER

Utifrån antropologiska studier av vuxnas professionella praktiker, beskrev Lave och Wenger (1991) deltagarnas lärande i dessa sammanhang som kollektiva och situationsbundna, och som situerade. Det situerade lärandet har, menar dessa forskare, en karakteristisk process i vilken den nya medlemmen socialiserar in i den aktuella praktiken och successivt blir alltmer erfaren i densamma. På samma sätt går det även att förstå de läspraktiker som barn möter och tar del av under sina uppväxtår. Olika läspraktiker som riktas till barn möjliggör olika vanor och praxis kring vad läsning kan vara och betyda för dem, individuellt och gemensamt. Då barn har olika erfarenheter av läsning och har hunnit olika långt i sin språkutveckling uppfattar de läspraktiker på olika sätt. Här påverkar också faktorer som språklig bakgrund samt socioekonomiska för- eller nackdelar (Aldén & Hammarstedt, 2016; Liberg m.fl., 2015; Schmidt, 2018a, 2018b; SOU 2020:46).

En hållbar läsförmåga

För att utveckla en hållbar läsförmåga krävs att flera delförmågor av läsning integreras i termer av automatiserad avkodning av skrift, olika nivåer av läsförståelse, engagemang för att vilja läsa samt kritisk och analytisk läsning av skrift tillsammans med visuell och auditiv information, och allt detta i relation till olika typer av texter och medier (Liberg, 2010; Schmidt, 2018a; Skoog, 2012). Utifrån en sådan integrerad syn på läsning, och i den här artikeln med en avgränsning till enbart det svenska skriftspråket, behöver de läspraktiker som designas och riktas mot barn ta hänsyn till flera aspekter. I det följande belyses tre aspekter av läsning, vilka var för sig och sammantaget är väsentliga: *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 en fördjupad förståelse för innehållet nås och reflekteras över samt också granskas kritiskt:

Figur 1. Integrerade delaspekter av läsning.



De olika aspekter av läsning som illustreras i Figur 1 ovan baseras på olika teoretiska utgångspunkter i form av kognitiva och psykologiska perspektiv respektive sociala, kulturella och sociologiska perspektiv (Cummins, 2015; Schmidt, 2018a). Dessa teoretiska perspektiv möjliggör i sin tur olika epistemologiska grundantaganden för de olika läspraktiker som riktas till barn. Läspraktiker som stödjer *funktionell läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att utveckla automatiserad avkodning av skrift, vilket i sin tur förutsätter fonologisk medvetenhet om det 40-tal språkljud som det svenska skriftspråket baseras på. En stor del av den forskning som för fram vikten av att automatisera sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav) så att ortografisk läsning kan nås, baseras på kognitiva psykologiska perspektiv (t.ex. Cain & Oakhill, 2007; Castles m.fl., 2018; Ehri m.fl., 2001; Elbro, 2004). Denna forskning betonar skriftspråkets abstrakta nivå som något som kognitivt ska processas, varpå arbetsminne och perceptionsförmåga samt språkliga resurser, i form av exempelvis fonologisk medvetenhet, blir av intresse att studera (t.ex. Lourenco & Andrade, 2013; Wolf & Gustafsson, 2015). Forskning från dessa perspektiv är omfattande och har bidragit med ökad förståelse kring vad läsning innebär och kräver av individen. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om individens kodknäckande och den omfattande exponering för skrift som krävs för att en automatiserad avkodning ska nås.

Läspraktiker som stödjer *upplevelsebaserad läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att leva sig in i och på så vis komma in i en litterär berättelse. Barns omedelbara upplevelse av något i en berättelse; en illustration, ett språkligt uttryck, ett dilemma eller en viss karaktär, kan, i likhet med barns lek, bidra till att de dras mot berättelsen och dröjer sig kvar (Deniz, 2018; Gadamer, 1975; Schmidt, 2017; Steinsholt, 2012). Sådana upplevelser kan möjliggöra att barn 'kliver in i' i det litterära verket och möter dess

innehåll (Langer, 2011). Den forskning som finns att tillgå kring barns direkta upplevelser av litteratur utgår från observationer av barns läsning och/eller samtal om läsningen, och kan sammantaget sägas vara begränsad. Utifrån intervjuer med barn framhåller Fatheddine och Schmidt (2018) läsning som något som upplevs med alla sinnen, och också rent kroppsligt, vilket kan ha stor betydelse för att barn ska erfara ett personligt engagemang för läsning (se också Felski, 2008). Forskning från dessa perspektiv bidrar med en uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen, där vikten av barns aktiva och kroppsliga deltagande framhålls. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om kroppslighet, där barn konkret upplever sitt 'vara' i världen i mötet med till exempel litterära berättelser (Fatheddine & Schmidt, 2018; Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 1999).

Läspraktiker som stödjer *reflekterande och kritisk läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Janks, 2010; Langer, 2011; Schmidt, 2018a). Barn är i hög grad beroende av interaktiv dialog kring innehållet i litteratur för att på så sätt nå förståelse (Ewald, 2007; Guo m.fl., 2012; Jönsson, 2007; Leland m.fl., 2005). Genom dialogisk högläsning kan en 'kollektiv textrörlighet' nås där barn och vuxna tillsammans rör sig genom berättelsen när de talar om det som står 'på raden' alternativt tolkar något 'mellan raderna', det vill säga något som inte är direkt uttalat men som framgår genom berättelsens handling eller på något annat sätt (Langer, 2011; Stensson, 2007). Barn behöver också få stöd i att granska texter kritiskt (Vasquez m.fl., 2019). Genom att barn uppmanas att ställa egna frågor om innehållet i litteratur samt tänka kring vad de eventuellt skulle vilja förändra i en berättelse, kan deras kritiska medvetenhet stärkas (Dyson, 1997; Leland m.fl., 2005). Forskning från de perspektiv som här förts fram, framhåller vikten av aktiv läsning. I detta ses barnets tankar om litteraturens innehåll i relation till sig själv och till andras tolkningar som avgörande för att successivt nå en alltmer fördjupad läsförståelse. Denna forskning utgår från receptionsteoretiska (Langer, 2011; McCormick, 1994; Rosenblatt, 1938/1995) och sociokulturella perspektiv (t.ex. Heath, 1983; Skoog, 2012) på barns läspraktiker. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om praktiker där litteraturen står i centrum genom aktiv bearbetning och dialog så att ett möte med textens litterära innehåll möjliggörs för de barn som deltar (se Jönsson, 2007). Dessa epistemologiska antaganden för fram att läsning behöver integreras i ett socialt sammanhang, vilket går att likställa med den beskrivning av literacy practices som Street (1993) och andra forskare inom New Literacy Studies bidragit med (t.ex. Barton, 1994).

Läspraktiker som stödjer *reflekterande och kritisk läsning* kan också på ett mer tydligt sätt fokusera på specifika strategier för att läsa och förstå, som exempelvis att hitta viss information, klargöra något, sammanfatta handlingen samt kunna göra förutsägelser om vad man tror ska hända (Palinscar &

Brown, 1984). Forskning från dessa perspektiv förklarar läsförståelse som avhängigt beteenden där ändamålsenliga strategier behöver internaliseras kognitivt (Anderson & Pearson, 1984). Den epistemologi som här framträder innebär, till skillnad från sociokulturella och receptionsteoretiska perspektiv, antaganden som betonar vikten av individens ändamålsenliga och inre mentala processer vid läsning med läsförståelse som mål.

Möjliga reduceringar av läsningens kunskap

De epistemologiska antaganden som synliggjorts ovan kan var för sig innebära reduceringar av vad kunskapen att läsa kan vara och betyda för barn. Ett ensidigt kognitivt psykologiskt perspektiv kan leda till att sociala, kommunikativa och relationella processer av vad det är att läsa förbises med följden att läsning reduceras till enbart en inre process med fokus på den tekniska läsningen, det vill säga att koppla samman bokstäver med språkljud. Samtidigt kan ett ensidigt fokus på läspraktiker som sociala och kulturella innebära att ett visst barns specifika förutsättningar och behov förbises. Sociologiska faktorer har i vår samtid kommit att få en alltmer större betydelse för vilka vanor kring läsning som barn får möjlighet att utveckla och inte (Aldén & Hammarstedt, 2016; Schmidt, 2018b), vilket hänger tätt samman med bostadssegregation och bristande likvärdighet i utbildningssystemet (SOU 2020:46). Samtidigt förklarar sociologiska faktorer inte allt kring hur och varför barn utvecklar kunskap om läsning.

Induktiva respektive deduktiva utgångspunkter

Ytterligare en faktor som påverkar utformningen av de läspraktiker som barn möter och involveras i är *induktiva* respektive *deduktiva* utgångspunkter (Schmidt, 2016, s. 73). I deduktiva processer utgår aktiviteter från specifika strategier, som exempelvis strategin att kunna sammanfatta ett innehåll. Här förklaras först strategin för att sedan övas på, och inte sällan används en specifik symbol. Det senare kan innebära att elever inom undervisnings-sammanhang ställs inför att uppgiften att beskriva en viss strategi för läsförståelse innan mötet med textens innehåll har möjliggjorts. Det kan också innebära att en strategi modelleras av en lärare med utgångspunkt i ett kortare textavsnitt. Induktiva utgångspunkter innebär istället ett upptäckande och processuellt förhållningssätt, där barns möten med ett litterärt innehåll stöds i ett första skede för att sedan successivt kompletteras med tal om vad som kännetecknar en viss strategi. Även dessa utgångspunkter synliggör olika epistemologier kring läsning. Induktiva processer belyser i högre grad upplevelsebaserad läsning samt möjligheter till textrörlighet, där barns möten med den litterära texten och bearbetningen av densamma med förståelse som mål, framhålls. Deduktiva utgångspunkter synliggör antaganden om meta-kognitivt tänkande kring hur läsare bör gå tillväga för att förstå. Det senare kan leda till att fokus läggs på *talet om* en viss strategi före mötet med en litterär

texts innehåll och före det att ett barn har visat sin förståelse genom exempelvis uttryckta tankar och gester (se också Liberg, 2017).

FALLSTUDIENS SAMMANHANG

Insatsen Kulturakuten arbetades initialt fram som ett utvecklingsprojekt under hösten 2018, finansierat av SKL³, och i samverkan mellan Håbo Bibliotek och Kulturskola. Efter det söktes och erhöles medel från Kulturrådet, vilket gjorde att insatsen kunde fortsätta under 2019 och 2020. Förhoppningen inför framtiden är att verksamheten ska ingå som ett permanent och regelbundet inslag på kommunens fritidshem. Grundtanken är att insatsen ska vara en uppsökande läs-, litteratur- och kulturfrämjande verksamhet som riktas mot barn som deltar i fritidshemmens pedagogiska verksamhet. Fallstudien dokumenterar Kulturakutens insatser mot ett av kommunens fritidshem under höstterminen 2019 med barn i åldrarna 9-11 år. Artikeln fokuserar på de delar av Kulturakutens praktik som under denna termin utgick från tre bilderböcker, där interaktiv högläsning iscensattes med påföljande dramatiserande och musicerande.

Metod

Fallstudien är etnografiskt inspirerad och har genomförts utifrån reflexiva förhållningssätt med ambitionen att förstå praktiken och dess deltagare från flera perspektiv (t.ex. Davies 2008; O' Reilly, 2012; Wolcott, 1999). Syftet har varit att genom observationer och fokusgruppsintervjuer dokumentera den interaktion kring barnlitteratur som möjliggörs och det tal om den aktuella praktiken och om läsning som framkommer hos deltagande vuxna och barn. Valet av observation som metod motiverades av att den möjliggör att få syn på och dokumentera interaktion. Valet av fokusgruppsintervju som metod motiverades av att den möjliggör fokuserade samtal där olika åsikter och erfarenheter kan framkomma (Halkier, 2009).

Vid observationer av den iscensatta praktiken placerade jag mig bakom eller vid sidan av barngruppen för att på så sätt kunna betrakta skeenden och processer. Kulturakutens praktik observerades vid tre tillfällen under höstterminen 2019: vid starten, under ett tillfälle vid terminens mitt samt vid det sista och avslutande tillfället. Varje observation varade så länge som insatsen pågick, det vill säga drygt en timma. Observationerna ljudinspelades och fältanteckningar skrevs på en bärbar dator. I fokus för fältanteckningarna var den interaktion som iscensattes kring bilderbokens innehåll.

Fokusgruppsintervjuerna har varit tematiskt strukturerade där intervjufrågor har formulerats och använts. De teman som utgjorde underlag för de två intervjuerna med barnen berörde deras upplevelser och tankar om Kulturakuten, deras erfarenheter av läsning och tankar om varför de ska läsa

samt eventuella positiva erfarenheter av barnlitteratur. De teman som utgjorde underlag för intervjun med de vuxna berörde bakgrunden till Kulturakuten, dess upplägg och förhållningssätt samt pedagogernas erfarenheter av och tankar om insatsen liksom deras tankar om barns läsning. Under intervjuerna har min ambition varit att lyhört lyssna och följa med i samtalet och, när det behövs, koppla tillbaka mot studiens syfte och frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2009). De tre intervjuerna genomfördes under en dag och varje intervju varade cirka 40 minuter. De ljudinspelades och transkriberades därefter ordagrant. De sex barn som deltog i intervjun var 9-11 år. Samtliga är flickor och har fått de fingerade namnen: *Erika, Terese, Maria, Johanna, Monica* och *Linnea*. I fokusgruppsintervjun med de vuxna deltagarna deltog Kulturakutens pedagoger Jennifer, Kristina och Linda samt en av de fritidspedagoger som arbetar på det aktuella fritidshemmet (med det fingerade namnet Julia). Kulturakutens pedagoger har olika professionella kompetenser och pedagogiska utbildningar i enlighet med Tabell 1 nedan.

Tabell 1. Kulturakutens pedagoger.

Jessica, rytmikpedagog
Jennifer, utvecklingsamordnare, biblioteket, utbildad lärare och dramapedagog
Kristina, barnbibliotekarie på biblioteket, utbildad förskollärare
Linda, musikpedagog på Kulturskolan

Etiska forskningsöverväganden för studien gjordes i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Samtliga deltagare informerades om de förutsättningar som gällde för studien och gav därefter sitt samtycke till deltagande och publicering av forskningsresultat. Barnen informerades av sina lärare på det aktuella fritidshemmet om studiens upplägg. Innan studiens påbörjades inhämtades skriftligt samtycke (där information om studien ingick) vad gäller observation av Kulturakutens praktik från samtliga de deltagande barnens föräldrar/vårdnadshavare och så var också fallet gällande de barn som intervjuades. Vid det första tillfället berättade jag kort för barnen varför jag var där. Kulturakutens pedagoger deltar med sina riktiga namn, i enlighet med deras önskemål. Elever och pedagoger från det aktuella fritidshemmet har avidentifierats, och i artikeln används fingerade namn.

Analys

Med utgångspunkt i transkriberade ljudupptagningar och fältanteckningar från observationer samt transkriberade intervjuer gjordes, i ett första steg, en kvalitativ och induktiv innehållsanalys av den interaktion som möjliggjordes i Kulturakutens praktik samt det tal om den iscensatta praktiken, och om läsning, som framkommer (Hsieh & Shannon, 2005). I detta steg av analysen

fokuserades på det som synliggjordes genom den iscensatta praktiken interaktion samt det som talades om i relation till den specifika praktiken och/eller andra möjliga läspraktiker. Därefter gjordes en deduktiv analys, vilket i det här fallet innebar att den deskriptiva innehållsanalysen ställdes mot de teoretiska epistemologiska antaganden som redogjorts för i bakgrunden, i termer av *funktionell läsning*, *upplevelsebaserad läsning* samt *reflekterande och kritisk läsning*. Av intresse i denna andra del av analysen var då skeenden och utsagor som framkom i relation till individuell förmåga att avkoda skrift, utifrån psykologiska kognitiva perspektiv samt möjliga möten med och interaktion kring ett litterärt innehåll, utifrån receptionsteoretiska antaganden. I denna andra del av analysen har även dimensioner av reflekterande läsning med möjligheter att tänka om och nå förståelse för det litterära innehållet analyserats och då utifrån induktiva utgångspunkter, i termer av upptäckande och processuella förhållningssätt eller mer deduktiva utgångspunkter, i termer av explicita strategier för hur förståelse för det lästa nås.

RESULTAT

I ett första steg presenteras den interaktion som möjliggörs genom den iscensatta praktiken och hur detta samspel byggs upp samt vilka epistemologiska antaganden som synliggörs genom det. Därefter redogörs för det tal som framkommer om den specifika praktiken och om läsning från de vuxnas och från barnens perspektiv samt vilka epistemologiska antaganden som framträder genom detta tal.

Den iscensatta praktiken

Kulturakutens praktik inleds på samma sätt. De deltagande barnen 'scannas' på skoj av Kulturakutens pedagoger under det att de samlas i en halvcirkel på golvet. Scanningen tar några minuter och innebär att knasiga undersökningsinstrument som såpbubblor, fläktar, trattar, penslar och tumstockar används. Genom undersökningen tar Jennifer, Kristina, Linda och Jessica reda på exakt hur mycket av medikamentet "Kulturus filurus" som de deltagande barnen behöver just idag. Därefter börjar Jennifer direkt att läsa ur den valda bilderboken. Lika direkt dras några av barnen in i gestaltningen av den aktuella berättelsen. När Jennifer läser bilderboken *Vem ser Dim?* (Nilsson Thore, 2017) agerar hon samtidigt regissör för de barn som kommer upp på golvet och gestaltar olika delar av berättelsen. Exempelvis behövs det några blåbär och några lingon i skogen. En del av barnen gestaltar vidare de karaktärer som finns med i berättelsen, människor med stampande stövlar och olika djur. Karaktären Dim, som inte syns, gestaltas av Kristina som agerar tillsammans med barnen under det att Jennifer läser. Under ett 10-tal minuter gestaltas på detta vis platser och karaktärer i berättelsen. Vidare

sjungs en sång som anknyter till berättelsens innehåll, och som är lätt att lära sig och att sjunga med i. På detta sätt läses och gestaltas den valda bilderbokens innehåll fram till berättelsens dilemma. Gällande bilderboken *Vem ser Dim* handlar dilemmat om att karaktären Dim inte blir sedd, då hon är så liten. Dim drar med stor möda fram barr, som är tunga för henne, och formar ordet HEJ, men det är ändå ingen som ser henne. Det är nu den iscensatta praktiken övergår till den tredje och längsta delen av den interaktion som byggs upp.

Den tredje delen utgörs av den kollektiva och improviserade gestaltningen av berättelsens fortsättning, via dramatisering eller musicerande. Inne i dramarummet samtalar barnen ivrigt med varandra under Jennifers ledning och under ca 20 minuter provas, förkastas och provas igen olika alternativ till hur berättelsen kan fortsätta. En improviserad teater skapas där barnen intar olika roller i berättelsen. Inne i musikrummet improviseras på liknande sätt musik fram under Lindas och/eller Jessica ledning genom användande av olika instrument, som exempelvis boomwhackers, slagverksinstrument och ukulele. När 20 minuter har passerat möts alla deltagarna igen. Det blir nu dags för en improviserad föreställning där alla är såväl åskådare som aktörer. Nu varvas musik med dramatisering och deltagarna får se hur berättelsen fortsätter och avslutas. Något nytt har skapats som alla, både vuxna och barn, på något sätt har varit delaktiga i.

Avslutningsvis sätter sig alla deltagarna ner i en halvcirkel igen, precis som i början. Alla som vill får berätta om något de gjort under just den här timman. Det är så här som Kulturakutens praktik iscensätts kring den valda bilderboken. Interaktionen byggs upp i fem steg, enligt Tabell 2 nedan.

Tabell 2. Den iscensatta praktiken.

1. Nu börjar vi: scanning.
2. In i berättelsen: mot berättelsens dilemma.
3. Hur fortsätter berättelsen? Dialog och praktik: gestaltande av berättelsens fortsättning genom drama eller musicerande.
4. Improviserad gestaltning där musik och drama varvas. Så här blev berättelsens fortsättning idag.
5. Nu slutar vi: Vad har jag gjort idag? Vad har vi gjort idag? Laget runt.

Den interaktion som möjliggörs i den iscensatta praktiken berör berättelsens plats och dess karaktärer samt berättelsens dilemma i bilderböckerna *Kraxorkestern* (Eliasson, 2007), *Vem ser Dim* (Nilsson Tore, 2017) och *Den magiska penseln* (Donaldson, 2003). Praktiken möjliggör upplevelsebaserad läsning, där barnen samtidigt blir medskapare kring att tänka sig berättelsens handling framåt och via improviserad teater eller musicerande visa och gestalta detsamma. På så vis möjliggör den iscensatta praktiken också att dimensioner av reflekterande läsning kan nås, detta då barnen erbjuds att tänka kring berättelsens dilemma. Den epistemologi som synliggörs i Kulturakutens praktikgemenskap berör receptionsteoretiska antaganden till-

sammans med sociokulturella perspektiv och induktiva utgångspunkter för kollektiv läsning, detta då interaktionen möjliggör mötet med en litterär berättelse (Jönsson, 2007; Langer, 2011) där de deltagande barnen får visa och gestalta vad som händer i berättelsen.

Talet om den iscensatta praktiken: De vuxnas perspektiv

Kulturakutens pedagoger uttrycker att de ser leken, frivilligheten, delaktigheten och mötet med berättelsen som väsentligt för den praktik som de utformar tillsammans med de deltagande barnen. Det framkommer också att Kulturakutens pedagoger önskar vidga vad det kan vara att läsa samt sänka trösklarna för detta.

Kulturakutens pedagoger känner inte barnen sedan tidigare, men de har alla vana av att genomföra läsfrämjande insatser och/eller undervisning för barn. Fritidspedagogen Julia uttrycker att Kulturakutens pedagoger är ”våldigt rutinerade med barn” och säger: ”Det är så naturligt när ni kör igång”. Julia uppfattar Kulturakutens regelbundna besök som positivt och säger: ”Barnen tycker det är roligt”. Apropå barnens respons säger Kristina, att hon tror att ”barnen upplever att de leker” och Jennifer fyller på: ”De leker och leken blir en väg in till boken”. Jennifer upprepar: ”Vi utgår från barnen och deras lek” och Linda fortsätter: ”Och deras snabbhet att hitta på”. Kulturakutens pedagoger uttrycker vidare tankar om att barnen ska få delta på de villkor som finns just då. De understryker barnens frivillighet i att bestämma hur de vill delta, alternativt inte alls. Vidare framhåller Kulturakutens pedagoger att de snabbt vill göra barnen delaktiga kring en berättelse och fortsatt bearbeta den. Linda säger: ”Under en timma kan man ha hört en berättelse, vidareutvecklat den eller kanske sjungit en sång om den” och tillägger: ”Och efteråt är det ingen som tänker på att man har låtit sin röst ljuda för alla”. Jennifer framhåller att det handlar om att varje barn ”får ta plats en liten stund”. Kulturakutens pedagoger uttrycker samtidigt en medvetenhet om att de inte når de barn som av olika anledningar inte går på Fritids.

Gällande valet av berättelser framhåller de att dessa är valda med omsorg. Kristina lyfter fram att bilderböcker kan ha ”sådana teman att det är någon som är utanför eller att kompisarna försvinner” och säger: ”Det är ju sådant som både barn och vuxna kan känna igen sig i”. Jennifer menar att de också skulle kunna använda delar av kapitelböcker och säger: ”Vi har inte hunnit prova än”.

Kulturakutens pedagoger ger uttryck för att de önskar att barnen ska ”upptäcka en berättelse och få se allt som finns i den”. Detta, menar de, är särskilt viktigt för de barn som av olika anledningar har, som Jennifer uttrycker det, ”lite knaggligt med läsningen och som kan ha haft det under en längre tid”. Jennifer framhåller att det finns en uppenbar risk att barns läsning alltför mycket mäts, som att exempelvis kunna läsa ett visst antal ord på en viss tid. Kulturakutens pedagoger betonar att de vill locka till gemenskap där

olika slags läsare får mötas. De uppfattar vidare att den högläsning som barn vanligen möter ofta handlar om att de sitter tysta och lyssnar på en vuxen som läser för dem. ”Men här!” säger Linda, ”här kommer vi rakt in tillsammans!”. Fritidspedagogen Julia som har en del av sin arbetstid i klassrumsundervisning, menar att skolans läspraktiker ”skiljer sig mycket åt” från det som händer när Kulturpraktiken kommer på besök. Julia säger: ”I skolan är ju allting redan så uppstyrt vad de ska göra” och tillägger: ”Det är ju sällan under skoldagen som barnen använder sin fantasi”. Julia uppfattar att den läsning som äger rum i skolans undervisning företrädesvis är individuell och tyst.

Den epistemologi som framträder genom Kulturakutens pedagoger och deras tal om den iscensatta praktiken samt om barns läsning, synliggör antaganden som framhåller vikten av barns fantasi och lek när de möter en berättelse. Detta visar på upptäckande och processuella förhållningssätt, där barns möten med ett litterärt innehåll ses som väsentligt (Langer, 2011).

Talet om den iscensatta praktiken: Barnens perspektiv

Samtliga barn uttrycker en positiv inställning till Kulturakutens iscensatta praktik. Erika, säger: ”Man blir glad av att vara med” och Maria säger: ”Vi får göra saker som är roliga”. Terese beskriver vad som händer på följande vis: ”De brukar läsa och sedan stannar de mitt i allt och det är då vi ska välja om vill göra musiken eller teatern”. Terese berättar om hur de vid det senaste tillfället fick dramatisera en fortsättning på berättelsen om karaktären Dim, ”som ville att någon skulle se henne”. Maria säger: ”Vi får fortsätta med berättelsen och visa hur den slutar och man får välja om man vill göra det med musik eller med teater”. Linnea beskriver att den skapade musiken varvas med gestaltningar av berättelsens fortsättning och säger: ”Vi gör teatern samtidigt med musiken, när det händer saker får vi in musiken”. Terese förklarar att ”det är ganska lätt” att komma överens om på vilka sätt som fortsättningen på en berättelse ska gestaltas. Hon menar att man ibland ”liksom tänker bort sitt eget förslag och tar någon annans” och Monica säger: ”Alla får säga vad de tycker och tänker och sen så blandar vi ihop allt”.

Tre av de sex barnen uttrycker positiva och personliga erfarenheter av att läsa. Erika säger: ”Det är kul”. Maria beskriver sig som en person som brukar läsa ganska mycket och säger: ”Jag tycker om att göra det” och Terese berättar om sina favoritböcker. Fem av de sex barnen framhåller vikten av att läsa och att man måste kunna läsa. Terese berättar om Nationella prov som kommer nästa termin i årskurs 3 och säger: ”Då vill jag försöka vara så bra som möjligt”. Monica förklarar att ”man behöver kunna läsa när man blir vuxen och får egna barn” och Erika förklarar att ”man behöver ju läsa för att kunna veta grejer som att betala räkningar och så”. Terese uttrycker att om man inte kan läsa bra så ”blir det problem i livet”. När jag frågar de sex barnen varför man ska läsa så menar Erika att det är ”för att bli bättre på att förstå ord”.

Monica, i sin tur, menar att man måste fortsätta läsa och säger: ”För om man slutar läsa kommer man inte kunna det längre”. Maria säger: ”Om man inte kan läsa kanske man går till ICA och så står det något och så vet man inte vad det står” och Linnea fortsätter: ”Det blir svårt utan att läsa”. Johanna är den av de sex barnen som uttrycker att hon inte tycker om att läsa, och hon framhåller heller inte värdet med det. Johanna säger: ”Jag läser inte så ofta” och tillägger: ”Det är tråkigt”. Johanna tillstår dock att det som händer när Kulturakuten kommer på besök ”är kul”.

De sex barnen visar en medvetenhet om att man kan läsa olika bra. Monica säger: ”Det är några som inte är jättebra” och syftar på några av sina klasskamrater och deras läsförmåga. Terese och Erika berättar om att läseböckerna som de använder i skolan har olika färger, vilket är synonymt med olika svårighetsnivåer. ”Det är många som har blå men de flesta har röd”, berättar Erika. Självt har Erika en grön läsebok och det är, berättar hon, ”bäst”. Inne i klassrummet, berättar de sex barnen att de oftast läser tyst på egen hand. Johanna, som inte tycker om att läsa, säger: ”Jag tar fram min bok och låtsas läsa”. ”Efter ett tag”, berättar Johanna, ”låtsas jag att jag läst klart den”. Johanna tillägger: ”Jag vill inte läsa”. Flera av barnen berättar att de brukar läsa en stund efter rasten. Maria säger: ”Ibland läser vi när vi väntar på fröken eller något sådant”. Monica berättar om Veckans ord, ett antal ord som eleverna skriver upp och har som läxa. ”Om man kommer in i tid och skriver orden snabbt”, förklarar Monica, ”brukar man kunna få läsa en kvart typ”.

Tre av barnen berättar att deras lärare läser högt för dem i klassrummet och att de tycker om det. Terese berättar att läraren ”läser med olika röster” och säger: ”Det är jätteroligt”. Maria säger: ”Jag gillar att lyssna när min lärare läser högt” och Erika fyller i: ”Jag med”. Terese säger: ”Min lärare läser aldrig högt för oss” och Johanna fyller i: ”Inte min heller”. De sex barnen har, i det som frågas om och framkommer i intervjun, inga erfarenheter av att det samtalas kring det som läses i deras respektive klassrum.

Det som framkommer i barnens tal om Kulturakutens praktik synliggör epistemologier med grund i såväl receptionsteoretiska som sociokulturella perspektiv (Langer, 2011; Jönsson, 2007) och har ett tydligt fokus på barnens möjligheter att delta aktivt. Upptäckande och processuella förhållningssätt kring barns möten med ett litterärt innehåll, där de via dramatiserande och musicerande gestaltningar får visa sin förståelse av berättelsen, blir väsentligt (Langer, 2011). Barnens tal om läsning belyser läspraktiker som de har erfarenhet av och där grundskolans undervisningspraktik har ett stort utrymme, vilket påverkar dem gällande vad läsning kan betyda och innebära. Genom det tal som berör klassrumsundervisningens praktik synliggörs epistemologiska antaganden kring att kunna läsa på ett individuellt plan, vilket delvis ligger i linje med kognitiva psykologiska perspektiv på läsning (t.ex. Elbro, 2004).

DISKUSSION

I artikeln används fallstudien som ett illustrativt exempel för att belysa olika epistemologiska antaganden för hur kunskapen om läsning utvecklas. Fallstudien kring den specifika insatsen är begränsad i sin omfattning, vilket gör att det inte går att dra generella slutsatser kring dess resultat. Resultatet väcker dock frågor som är väsentliga att lyfta när det gäller vilka läspraktiker som barn involveras i under sina uppväxtår och varför, och då såväl i som utanför skolan. I det följande diskuteras studiens resultat i relation till den interaktion som möjliggörs samt det tal som framkommer från vuxnas och barns perspektiv i Kulturakutens lokala sammanhang. Därefter diskuteras de epistemologiska antaganden som kan sägas ligga till grund för denna och andra läspraktiker, vilka riktas mot barn, samt möjliga implikationer från detta resonemang på en mer generell nivå.

Den interaktion som iscensätts i den läsfrämjande insatsen Kulturakuten berör inte läsning i termer av funktionell läsning där fokus läggs på teknisk läsförmåga. Den berör istället upplevelsebaserad läsning kring berättelsens plats, karaktärer och dilemma, där möten med berättelsen, i linje med receptionsteoretisk forskning (Langer, 2011) och induktiva förhållningssätt (Schmidt, 2016) möjliggörs. Samma epistemologiska antaganden synliggörs genom de vuxnas tal. Vidare framkommer utsagor hos Kulturakutens pedagoger som berör vikten av att vidga de läspraktiker som barn möter genom grundskolans undervisning, så att upplevelsebaserad och reflekterande läsning lyfts fram i högre grad. Likaså framkommer tankar om att skolans läspraktiker har ett för stort fokus på individuell och tyst läsning, där samtal kring böckers innehåll saknas, något som tidigare klassrumsforskning lyft fram (t.ex. Ewald, 2007).

I det tal som framkommer hos barnen framkommer en glädje kring deras eget aktiva deltagande i Kulturakutens praktik. Hälften av dem uttrycker egna positiva erfarenheter av att läsa på fritiden och en majoritet av dem är eniga om nödvändigheten av att kunna läsa. Gällande barnens tal om nödvändigheten av att läsa, framkommer en syn på läsning som blir liktydigt med prestation. Det blir tydligt att skolans bedömningspraktiker, liksom de svårighetsnivåer som finns på de läsmaterial som används i undervisningen, påverkar barnen. I likhet med de vuxna, framkommer hos barnen utsagor om att det är företrädesvis individuell och tyst läsning som prioriteras i klassrummet.

En rad undersökningar gällande barns läs- och medievanor belyser att en ökande andel barn i liten grad eller inte alls läser böcker på sin fritid (e.g. Nordlund & Svedjedal, 2020; Statens medieråd, 2019). Ja, varför läser inte barn och hur kan detta åtgärdas? När vi diskuterar orsakerna till varför barn inte läser behöver vi, menar jag, i högre grad förhålla oss till att läsning handlar om en sammansatt och komplex förmåga. Ett av barnen uttrycker i fokusgruppsintervjun en uppgiven och negativ inställning till läsning, och

berättar om strategier för att undvika att läsa. Det går inte här att spekulera om orsakerna till detta, men den kompensatoriska undervisning som samma barn har rätt till, enligt skollagen (SFS 2010) behöver integrera såväl funktionell, upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Funktionell läsförmåga är nödvändigt för att ett barn på sikt ska kunna läsa själv och då i termer av såväl upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Läsning baseras på bokstäver och ljud, men är samtidigt mycket mer än så. Vi läser för att uppleva och för att ta del av berättelser där vi successivt når en allt djupare förståelse. Den upplevelsebaserade läsningen kan utgöra den livsuppehållande gnista som kan krävas för att ett barn ska fortsätta vilja läsa (och genom det träna på att läsa). Detsamma gäller även för barns möjligheter att tillsammans med andra reflektera kring och ställa frågor kring innehållet i barnlitteratur. Beroende på de läspraktiker som barn möter och involveras i, kan alla barn, genom stödjande praktiker och läsande förebilder, få möjligheter att utvecklas maximalt från sina förutsättningar. Långt innan barn själva kan läsa så kan de lyssna till andra som läser för och med dem, och nå såväl dimensioner av upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning.

I Kulturakutens praktik nås företrädesvis upplevelsebaserade dimensioner av läsning. Framförallt visar fallstudiens resultat på sätt att läsa högt tillsammans med barn som tar dem på allvar och gör dem delaktiga (se också Deniz, 2018). I den iscensatta praktiken lyser läsning som prestation med sin frånvaro. I denna praktik lyfts berättelsen fram som utgångspunkt för medskapande genom estetiska uttrycksformer. Kulturakutens pedagogiska förhållningssätt skulle, menar jag, kunna berika många av de läspraktiker som barn möter och involveras i under sina uppväxtår. Resultatet belyser vidare möjligheten att se på fritidshemmets verksamhet som ett sammanhang för att arbeta läsfrämjande utifrån sitt specifika pedagogiska uppdrag. Samtidigt är det av vikt att lyfta fram att det skulle vara möjligt att vidga och också fördjupa Kulturakutens läspraktik. Exempelvis skulle den iscensatta praktiken kunna baseras på mer utmanande bilderböcker liksom avsnitt ur kapitelböcker, där barnen i högre grad erbjuds att reflektera kring innehållet utifrån exempelvis karaktärers handlingsutrymme (Leland m.fl., 2005; Vasquez m.fl., 2019). Den bok som lästs högt ur och gestaltats skulle också kunna vara möjlig att låna hem efteråt för de barn som deltagit, som ett sätt att se hur berättelsen verkligen slutar och som en brygga mot den egna läsningen för de, i det här fallet, 9-11-åriga barnen.

Med utgångspunkt i att läsning handlar om flera aspekter och kräver praktiker som integrerar dessa, väcker resultatet också frågor om den samverkan som behöver finnas mellan olika institutioner och aktörer i samhället för att främja barns läsning i en viss kommun eller stad. Skulle vi kunna samverka mer tydligt kring att stödja barn i att utveckla en hållbar läsförmåga där de vet varför de vill läsa? Oavsett det faktum att det finns olika

ansvarsfördelning och inriktningar kring detta gemensamma professionella uppdrag, krävs, menar jag, en insikt om och förståelse för olika epistemologiska antaganden kring läsning samt vilka konsekvenser de får. Resultatet väcker vidare frågor om på vilka sätt som barnlitteratur inkluderas i såväl undervisning som i läsfrämjande insatser. Med tanke på den digitala textvärld som barn idag tar del av och som de i hög grad fascinerats av, vill jag framhålla att vi inom utbildningssammanhang behöver göra barnlitteraturen större rättvisa genom att i högre grad utgå från den i undervisningen. I sådant arbete skulle fördjupad samverkan mellan olika aktörer och institutioner i samhället vara av betydelse för att på bred front underlätta tillgången till och meningsskapandet kring barnlitteratur. I detta arbete behöver den upplevelse-baserade läsningen beredas större plats. Detta då upplevelsebaserad läsning kan bli en brygga över till den reflekterande och kritiska läsningen samtidigt som den kan stödja barn i att fortsatt utveckla läsförmåga i linje med funktionell läsning.

NOTER

¹ Barnlitteratur definieras i artikeln som litteratur som utges speciellt för barn, antingen med tanke på högläsning eller med syftet att barnet själv ska läsa. Barnlitteratur inkluderar här bilderböcker samt faktaböcker och fiktiva berättelser med eller utan illustrationer i tryckt eller elektroniskt format (t.ex. Nikolajeva, 2017; Reynolds, 2011).

² Ortografisk läsning innebär att sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav) har automatiserats med följden att bestämda bokstavsföljder liksom vissa ordbilder inte behöver ljudas/avkodas, istället läses dessa direkt som en ortografisk identitet (se t.ex. Elbro, 2004, s. 36).

³ SKL står för Sveriges kommuner och landsting och benämns idag som SKR, Sveriges kommuner och regioner. Det är en arbetsgivar- och medlemsorganisation för Sveriges alla 290 kommuner och 21 regioner.

REFERENSER

- Aldén, Lina, & Hammarstedt, Mats (2016). *Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad*. Hämtad 12 maj, 2018, från https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016_1-till-webben.pdf
- Anderson, Richard C., & P. David Pearson (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I David Pearson, Rebecca Barr, Michael. L Kamil, & Peter Mosenthal (Red.), *Handbook of Reading Research*. Longman.
- Barton, David (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.

- Cain, Kate & Oakhill, Jane (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. The Guilford Press.
- Castles, Ann, Rastle, Kathleen, & Nation, Kate (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. doi:10.1177/1529100618772271
- Cummins, Jim (2015). Literacy policy and curriculum. I Jennifer Rowsell, & Kate Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 231–248). Routledge.
- Davies, Charlotte (2008). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others* (andra uppl.). Routledge.
- Deniz, Berolin (2018). *Läsa för integration. En metodhandbok*. En bok för alla.
- Donaldson, Julia (2003). *Den magiska penseln*. Alfabeta.
- Dyson H. Ann (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom literacy*. Teachers College Press.
- Ehri, C. Linnea, Nunes R. Simone, Stahl, A. Steven, & Willows, M. Dale (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Eliasson, Sari (2007). *Kraxorkestern*. Alfabeta.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.
- Fatheddine, Djamila, & Schmidt, Catarina (2018). Bortom horisonten: Läsning som kroppslig in- och utlevelse. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 62–75.
- Felski, Rita (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Gadamer, Hans Georg (1975). *Truth and Method*. Routledge.
- 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.
- Halkier, Bente (2009). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Heath, B. Shirley (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sara E. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jönsson, Karin (2007). *En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.

- Kristensson Ugglå, Bengt. (2019). *En stråvan efter sanning. Vetenskapens teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Sven (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Langer, Judith (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- 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. *Aktuella analyser 2010*. Skolverket.
- Liberg, Caroline (2017). Först få visa, sedan säga. I Jonas Almqvist, Karim Hamza, & Anette Olin (Red), *Undersöka och utveckla undervisning. Professionell utveckling för lärare* (s. 36-38). Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, Hultin, Eva, Lundgren, Berit, & Olin-Scheller, Christina (2015). *Att lära sig läsa och skriva handlar om mer än bokstaver*. Hämtad 27 september 2020, från <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/caroline-liberg-m-fl-att-lara-sig-lasa-och-skriva-handlar-om-mer-an-bokstaver/>
- Lourenco, Mónica, & Andrade, Isabel Ana (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: Possibilities for the ‘awakening to languages’ approach. *Language Awareness*, 23(4), 304–318.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and Teaching in English*. Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nikolajeva, Maria (2017). *Barnbokens byggklossar* (Tredje uppl.). Studentlitteratur.
- Nilsson Thore, Maria (2017). *Vem ser Dim*. Bonnier Carlsen.
- Nordlund, Anna, & Svedjedal, Johan. (2020). *Läsandets årsringar. Rapporter och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd*. Svenska förläggareföreningens ek. för.
- O’ Reilly, Karen (2012). Ethnographic Returning, Qualitative Longitudinal Research and the Reflexive Analysis of Social Practice. *The Sociological Review*, 60(3), 518–536. doi:10.1111/j.1467-954X.2012.02097.x.
- Palinscar Sullivan, Annemarie, & Brown, L. Ann (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2) 117–175.
- Reynolds, Kimberley (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

- Rosenblatt, Louise (1938/1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Schmidt, Catarina (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Studentlitteratur.
- Schmidt, Catarina (2017). *Meningsskapande undervisning*. Läsa och skriva i alla ämnen F-3. <https://larportalen.skolverket.se>
- Schmidt, Catarina (2018a). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77-99.
- Schmidt, Catarina (2018b). Ethnographic research on children's literacy practices: children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*. DOI: 10.1080/17457823.2018.1512004
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2019. Skolverket.
- Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- SOU 2020:46. *En gemensam angelägenhet*. Hämtad 16 augusti 2020, från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/>
- Steinsholt, Kjetil (2012): I lekens ingenmansland. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad 3 mars 2020, från <http://.lararnasnyheter.se/pedagogiskamagasinet/2012/02/21/lekens-ingemansland>
- Statens medieråd (2019). *Ungar och medier*. Hämtad 17 oktober 2020, från <https://statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>
- Stensson, Britta (2007). *Mellan raderna: Strategier för en tolkande läsundervisning*. Daidalos.
- Street, Brian (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Vasquez, Vivian, Janks, Hilary, & Comber, Barbara (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 95(6), 300-311.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wolcott, Harry F (1999). *Ethnography. A way of seeing*. Altamira Press.
- Wolf, Ulrika, & Gustafsson, Jan E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108-117.