



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfelleurdert artikkel | Vol. 41, No. 4, 2023, s. 81–99

# Literacy i fritidshemmet: En studie om förutsättningar för literacy i svenska fritidshem

**Helene Dahlström**

Mittuniversitetet, Sverige

E-mail: [helene.dahlstrom@miun.se](mailto:helene.dahlstrom@miun.se)

**Ulla Damber**

Mittuniversitetet, Sverige

E-mail: [ulla.damber@miun.se](mailto:ulla.damber@miun.se)

**Ulrika Gidlund**

Mittuniversitetet, Sverige

E-mail: [ulrika.gidlund@miun.se](mailto:ulrika.gidlund@miun.se)

**Christina Widmark Saari**

Mittuniversitetet, Sverige

E-mail: [christina.widmark-saari@miun.se](mailto:christina.widmark-saari@miun.se)

**Malin Norberg**

Mittuniversitetet, Sverige

E-mail: [malin.norberg@miun.se](mailto:malin.norberg@miun.se)

## Abstrakt

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera de literacyaktiviteter som förekommer i fritidshemmets praktik. Literacy ses i denna artikel som den sociala praktik där människor använder läsning, skrivande, meningsskapande och kommunikativa uttryck i samspel med andra, särskilt i vardagens informella sammanhang. Med fritidshemmets aktiviteter som kontext ges många möjligheter för samtal, funktionell språkanvändning och sålunda även goda förutsättningar för flerspråkiga elevers språkutveckling. Observationer gjordes av fritidshemslärarstudenter i 68 fritidshem och deras reflektioner samlades in. Analys av observationsprotokoll och reflektionsprotokoll genomfördes av artikelförfattarna genom

tematisk analys, där de öppna svaren intog en viktig roll. Resultatet visar på en stor variation mellan de olika fritidshemmen avseende förekomst av literacyaktiviteter och tillgång till böcker, främst gällande böcker på andra språk än svenska. Vidare framgår att både pedagoger och barn hade en skolifierad syn på läs- och skrivaktiviteter. Vår slutsats är att fritidshemmet har en potential som literacyarena som kan utnyttjas i långt högre grad än vad denna studie visat, framför allt för att väcka elevers läslust.

**Nyckelord:** *fritidshem, flerspråkighet, literacyaktiviteter, litteraturtillgång, likvärdighet*

## Abstract

### Literacy in School-Age Educare Centres: A Study on The Conditions for Literacy in Swedish School-Age Educare Centres

This study aims to describe and analyze the literacy events that occur in school-age educare practice. Literacy in this article is seen as the social practice where people use reading, writing, meaning-making and communicative expressions in interaction with others, in particular in the informal context of everyday life. With the after-school activities as a context, many opportunities are provided for conversation and functional language use, thus creating good conditions for multilingual students' language development. Observations were made of school-age educare teacher students in 68 after-school centres, and their reflections were collected. The article authors carried out the analysis of observation protocols and reflection protocols through thematic analysis. The results show a significant variation between the different school-age educare practices concerning literacy activities and access to books, in particular few books in languages other than Swedish. Furthermore, it turned out that both educators and children had a schooled view of reading and writing activities. We conclude that school-age educare centres have the potential as a literacy arena that can be utilized much more than this study has shown, especially to arouse students' desire to read.

**Keywords:** *school age educare, multilingualism, literacy events, access to literature, equity*

## Inledning

I svenska fritidshem har barnet alltid stått i centrum. Lekfullhet, nyfikenhet och barnens egna intressen är nyckelord för fritidshemmets aktiviteter. Kommunikation är något naturligt i fritidshemsverksamheten, där såväl samtal, lyssnande och begreppsutveckling som textmöten bidrar till elevernas utveckling. Fritidshemmet som lärande praktik påverkar barns möjligheter till aktörskap utifrån det förhandlingsutrymme som skapas i verksamheten (Lago & Elvstrand, 2021). Fritidshemmet kännetecknas generellt av ett tryggt klimat som gynnar elevers kommunikation och skaparkraft, där språkligt experimenterande erbjuds genom olika uttrycksformer (Skolverket, 2022b). Fritidshemmet erbjuder stor potential som en läsande, skrivande och språkande arena, där språk och literacy används i funktionella situationer (Barton, 2007). Mer än 80 procent av barnen i åldrarna 6–9 år är inskrivna i fritidshem, under läsåret 2021/2022, vilket motsvarar närmare 480 000 elever (Skolverket, 2022a). Svenska barn spenderar med andra ord flera år av sin barndom

i fritidshemsverksamhet, en barndom med samhällelig och kulturell betydelse (James et al., 1998). Fritidshemmet, som i Sverige är en läroplansstyrd verksamhet, ser barnet som en kompetent samhällsmedlem, där både lärare och barn är medskapare i utvecklandet av literacyförmågor och där språk och social interaktion utgör centrala delar i undervisningspraktiken (Bateman & Cekaite, 2022).

Artikeln fokuserar på barns förutsättningar för literacy i fritidshemsverksamhet. Barns aktörskap ses som en central del för utveckling av literacy. Enligt Corsaro (2005) är barns aktörskap centralt och något som är värt att studera. Barns aktörskap kan ses som tvådimensionellt, både ur barnets och ur den vuxnes perspektiv. Ur barnets perspektiv står handlingsutrymmet i fokus, medan aktörskapet ur den vuxnes barnperspektiv kan utgöra ett underlag för analys av barns livsvillkor (Halldén, 2003). Fritidshemmet är viktigt som arena för stärkandet av barns aktörskap (Lago & Elvstrand, 2021). I föreliggande studie undersöks förutsättningar för barn att som aktörer utveckla literacy genom att studera fritidshemmets miljö och aktiviteter kopplade till literacy. Att studera de kontextuella och institutionella sammanhang som barnen befinner sig i är viktigt för förståelsen för de möjligheter som erbjuds barn (Corsaro, 2003; Halldén, 2003). Studien undersöker förutsättningar för elevers möjligheter att upptäcka och utforska literacy på ett sätt som med andra ord inte enbart styrs av lärares krav, utan där läraren mer ses som en medupptäckare av literacy utifrån elevernas intressen. Att tillvarata den variation av läsaktiviteter som möjliggörs utifrån elevers egna intressen kan skapa förutsättningar för utveckling av elevers olika läsresurser (Schmidt, 2020).

En av förutsättningarna för att utforska literacy är tillgång till böcker. Antal och typ av böcker kan ses som markörer för hur literacy värderas och uppmuntras i verksamheten (Hofslundsengen et al., 2020). Att den fysiska miljön som förutsättning erbjuder och stimulerar spontana literacyaktiviteter får betydelse för elevers utveckling av literacy (Andersson et al., 2022; Axell & Simonsson, 2019). Sådana stimulerande miljöer bör inkludera läsupplevelser som motiverar och intresserar alla elever. På så vis är valet av böcker som erbjuds eleverna avgörande för att skapa läslust. Inte minst ska undervisningen sträva efter att på olika sätt skapa möjligheter för elever med annat modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål (Skolverket, 2022b).

För elever vars kunskaper behöver ytterligare påfyllning till de färdigheter som skolan bidragit med blir fritidshemmets uppdrag att utveckla elevers språk extra viktigt. Detta betonas även i läroplanens centrala innehåll. I fritidshemmet länkas det informella lärandet till det livslånga lärandet som frodas, utifrån genuina behov och engagemang som motiverar barns utforskande av världen på egna villkor, vilket fritidshemmets didaktik och läroplan inbjuder till. Ett exempel på informellt lärande i fritidshemmet kan vara när eleverna skriver ett program inför en friluftsdag eller läser recept då de ska baka samt de högläsningstunder som samlar eleverna i autentiska samtal om det lästa. I läroplanen framgår att genom ”rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2022b, s. 7).

I denna studie har 68 fritidshemsläroplanstudenter från 32 olika kommuner genomfört observationer i fritidshemsverksamhet under 2020 och 2022. Studenterna som deltog i

studien läste en kurs i grundläggande läs- och skrivundervisning för lärare i fritidshem. Literacybegreppet är en central del i kursens innehåll med ett holistiskt perspektiv på läs- och skrivaktiviteter. Studenterna intar ett bredare perspektiv på vad läs- och skrivundervisning kan innebära. I kursen fokuseras fritidslärares yrkesroll, att inta ett medupptäckande förhållningssätt där barnen är medskapare i utvecklande av literacymiljöer och literacyaktiviteter. Elever betraktas som kapabla att lära utifrån sina tidigare erfarenheter, när lärandet sker i interaktion och alla ges möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar (Street, 1995). Lärarrollen kännetecknas av att vara tillitsfull, lekfull och tillåtande. Läraren stödjer barnen i deras lärande genom att inspirera, utmana och skapa möjligheter för barnen att tänka nytt och att utvecklas. I en sådan fritidshemsverksamhet är både elever och lärare medskapare och deltar på lika villkor (Lager, 2021).

Studenterna hade i uppgift att med hjälp av observationsschema och reflektionsprotokoll undersöka literacymiljön och de literacyaktiviteter som skedde i fritidshemmen. Frågorna i observationsprotokollet handlade dels om fritidshemmens läsmiljö, exempelvis antal böcker (analoga och digitala), dels om skrivande eller läsning såväl enskilt som i grupp. Fritidshemmet är, som vi ser det, en utbildningsform med optimala grundförutsättningar att som social gemenskap utgöra en inkluderande literacypraktik med breda ramar, där lärande ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande och literacy ges utrymme (Street, 1995; Säljö, 2014).

Literacy handlar enligt vårt synsätt om mer än bara färdigheten att läsa. Literacy är ett verktyg för att förverkliga livsmål och utveckla kunskap och potential att fullt ut delta i samhällslivets olika sociala gemenskaper. Ett vidgat textbegrepp tillämpas där olika meningsskapande verktyg och uttryckssätt, som drama och andra estetiska uttryck ingår (Barton, 2007). Enligt UNESCO (2017) kan läs- och skrivkunnighet intimt förknippas med jämlikhet och människors lika villkor. Även i UNESCO:s beskrivning av literacy betonas förmågan att identifiera, förstå, tolka, skapa och kommunicera med hjälp av skrivet material i en mångfald av kontexter eller sammanhang. Inom literacy framtonar två parallella synsätt: ett färdighetsinriktat autonomt perspektiv och ett mer holistiskt perspektiv, vilka inte nödvändigtvis står i motsatsposition till varandra. Olika teoretiska perspektiv blir även synliga i den litteraturgenomgång som följer nedan.

Vårt kunskapsbidrag däremot handlar om att ge en bild av läs- och skrivaktiviteter i fritidshemmet ur ett holistiskt perspektiv. Oavsett elevens literacyutveckling befinner sig barn i varierande, ofta digitala, textmiljöer redan från späda ålder (Lundgren, 2013). Fokus på bemästrande av den alfabetiska koden, ett så kallat autonomt färdighetsperspektiv, rymmer emellertid inte de möjligheter som ett holistiskt perspektiv kan erbjuda i termer av begripliga sammanhang och meningsskapandets tydliga funktion (Street, 1995). Med tanke på meningsskapande blir också skrivande och lekskrivande viktigt. Skrivande har i sig ett existensberättigande där barns fantasier och reflektioner kan komma till uttryck (Halldén, 2003). Elevernas egna historier kan få flöda i såväl skriftlig och muntlig som estetik form, där alla elevers språk kan utnyttjas som resurser. Berättelser, bilder, erfarenheter och perspektiv möts när *alla* barn kan delta i återkommande högläsning, där samtal om det lästa bildar ett kitt för gemenskapens delade erfarenheter och växande (UNESCO, 2017).

## Syfte och forskningsfrågor

Vårt forskningsintresse är hur fritidshemsdidaktikens potential tas tillvara när literacy i fritidshem utgör undervisningsinnehåll. Fritidshemmet ska utifrån läroplanens skrivningar (Skolverket, 2022b) låta fritidshemmets verksamhet utgå från elevers behov, intressen och erfarenheter. Således finns en grund för literacyaktiviteter där informellt lärande får utrymme, vilket även riktar vårt intresse mot fritidshemmets miljöer. Syftet med denna studie är alltså att beskriva och analysera literacymiljön och de literacyaktiviteter som förekommer i fritidshemmets praktik, preciserat till följande forskningsfrågor:

- Vilka literacyaktiviteter förekommer enligt studenterna?
- Vilka förutsättningar finns för literacyaktiviteter enligt studenterna?
- Hur kan resultaten förstås utifrån olika synsätt på literacy?

## Teoretiska perspektiv på literacy i fritidshem

Literacy ses i denna artikel som den sociala praktik där människor använder läsning, skrivande, meningsskapande och kommunikativa uttryck i samspel med andra, inte minst i vardagens informella sammanhang (Barton, 2007; Street, 1995; Säljö, 2014). Vårt textbruk formas i hög grad också av oskrivna regler och kulturella koder för vad som anses passande i olika situationer, från julhälsningar till hur sagoläsning går till (Salameh, 2003). Just sådana enskilda observerbara händelser, med Bartons terminologi literacyaktiviteter, är de beståndsdelar som bygger upp de mer svårfångade literacypraktikerna.

Om färdigheten läsning fokuseras som en autonom aktivitet, är ofta delarna, bokstäverna och ljuden centrala i början, för att först så småningom kombineras till meningsbärande satser (Elbro, 2004). Med ett holistiskt, ideologiskt synsätt på literacy, färgat av ett sociokulturellt synsätt på lärande, ses inte läsutvecklingen som linjär på samma sätt, utan den sociala gemenskapen med meningsskapandet i sitt sammanhang blir det centrala från start (Street, 1995; Säljö, 2014). Dagens eller veckans saga kan utgöra en ram för gruppens samtal och aktiviteter, även om inte alla elever kan läsa själva än. Skrivandet, som ofta är barns egen väg in i literacy när de själva får välja ingång till knäckandet av den alfabetiska koden, uppmuntras tidigt genom så kallat lekskrivande (Norling, 2015). Gemensamt innehåll, gemensamma aktiviteter och social samvaro leder till gemensamma erfarenheter där alla barn kan vara aktiva utifrån sin egen förmåga – genom tal, skrivande, läsning, lyssnande eller andra kreativa uttryck (Barton, 2007). Det är denna holistiska syn på literacy i fritidshemmet som utgör vår teoretiska utgångspunkt, med barnet själv som kapabel aktör (Street, 1995). Just synen på barn som aktiva meningsskapare kan jämföras med den syn på barn som råder i barndomsstudier (Corsaro, 2005; Halldén, 2003), liksom att meningsskapande sker i sociala sammanhang (Barton, 2007; Corsaro, 2005).

## Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om läsning och skrivning i fritidshemmet. Även om vi i studien utgår från en holistisk syn på literacy, har vi valt att presentera

forskning om läsning i fritidshemmet utifrån en större bredd av teoretiska perspektiv där även kognitionsforskning finns representerad. Anledningen till detta förhållande är helt enkelt att studier med ett literacyperspektiv på läsning och skrivning är en stor bristvara, vilket även gäller fritidshemmets läraaktiviteter mer generellt (Lundbäck & Fälth, 2019).

Den tidigare forskningen behandlar läsning i fritidshemmet, den fysiska läsmiljön, forskning om literacymiljöer och literacypraktiker i fritidshemmet samt forskning som fokuserar på elever med annat modersmål än svenska. Med hänvisning till bristen på studier i fritidshemmet inkluderas här även till viss del literacyforskning om förskola och skola som angränsar till vårt fokus.

### Läsning i fritidshemmet

Inledningsvis presenterar vi studier med tydligt fokus på just läsning i fritidshemmet (Andersson et al., 2022; Harris, 2015; Lago & Bötrius, 2021). Enligt Harris (2015) kan en strategi för att uppmuntra läsandet i fritidshemmet vara att involvera eleverna för att forma läsaaktiviteter som uppfattas som meningsfulla. Studien utgår från ett literacyperspektiv där elevers egna röster om läsning utgör underlag för analys. Risker finns, menar Harris (2015), att elevers intresse försvinner om läsning främst betraktas som nyttig för framtiden. Eleverna beskrev att fritidshemstiden är deras fria tid jämfört med tiden i skolan och att aktiviteterna därför behöver vara lustfyllda och intressanta att delta i. Att ta tillvara den variation av läsaaktiviteter som möjliggörs utifrån elevers egna intressen kan skapa förutsättningar för elevers olika läsresurser (Schmidt, 2020). Schmidts etnografiska studie visar att elevers literacyerfarenheter och kunskaper inte alltid tas tillvara eller erkänns i skolans formella undervisning. Liknande resultat framkom i Martinez (2021) intervjuer med fritidshemslärare där somliga lärare bejakade elevers medieintresse, medan andra nekade eleverna att utöva medieaktiviteter. Fritidshemmet har därmed en särskild potential att erbjuda eleverna informella sammanhang för läsning som främjar läsmotivation genom möjligheten till egna val och samarbete (Putman & Walker, 2010).

Läsaaktiviteter i fritidshem är, som redan indikerats, mindre beforskade än skolans läsaaktiviteter (Lago & Bötrius, 2021). I Lagos och Bötrius studie (2021), som utifrån ett elevperspektiv undersökte läsning och läspraktiker i både skola och fritidshem, framkom att eleverna upplevde läsning i fritidshemmet som sällsynt förekommande. Eleverna uppger främst nyttoaspekter av läsning och inte att läsning har med lust att göra. Det var framtida nyttoaspekter som angavs som orsak till att läsning är angeläget. Med andra ord framkom att elevernas syn på läsning främst handlar om nyttan med läsning och i lägre grad om läslust. Läsning sågs alltså främst som en skolaktivitet. Vidare visade resultaten i Lagos och Bötrius studie att eleverna upplevde läsning som en mellanrumsaktivitet och att läsaaktiviteter i fritidshem ofta lyste helt med sin frånvaro.

Martinez (2021) genomförde en studie där fritidshemmet som arena för utvecklandet av kritisk digital literacy undersöktes genom intervjuer med 20 svenska fritidshemslärare. Resultatet indikerade en stor bredd gällande lärarnas tillvägagångssätt och metoder, från att inte alls arbeta aktivt med att främja kritisk digital läskunnighet till att planera lärandeaktiviteter och spontana diskussioner som uppmuntrade till kritiska reflektioner kring digitala



medier. Å ena sidan understryker Martinez (2019) vikten av mer kunskap inom området med målsättningen att fritidshemslärare ska vara väl rustade att skapa lärandesituationer som stödjer barns kunskaper gällande digital literacy. Detta stöds av Buckingham (2015) som i sin studie om digital literacy framhåller vikten av att lära sig *om* digitala medier och inte bara lärande *genom* eller *med* digital teknik. Å andra sidan kan fritidshemsverksamheten inkludera digitala literacyaktiviteter som musik, videoredigering och datorspel och därigenom vara ett led i att överbrygga klyftan mellan formell literacy och informell literacy (Lankshear & Knobel, 2008). Möjligheten för pedagoger att erbjuda aktiviteter som främjar både funktionell och kritisk literacy inom den formella undervisningen öppnar sig också när elever i informella miljöer möter och skapar digitala texter (Schmidt, 2018).

### Literacymiljöer och literacyaktiviteter i fritidshemmet

Den fysiska läsmiljön har dock betydelse för de läsaktiviteter som eleverna möter (Andersson et al., 2022). Det är viktigt att erbjuda miljöer som stimulerar läsning för att stimulera till spontana literacyaktiviteter (Axell & Simonsson, 2019). Sådana stimulerande miljöer bör inkludera läsoplevelser som motiverar och intresserar alla elever. Sålunda är val av böcker som erbjuds eleverna avgörande för elevers läslust. Norling och Sandberg (2018) undersökte förskolepedagogers uppfattningar om literacyundervisning. Resultatet visar att pedagogerna menade att literacyundervisningen inte ska vara "för mycket skola", utan mer bygga på lust, enskilda behov och intressen. Det är ett resonemang som också kan appliceras på fritidshemmets verksamhet. Exempel på förutsättningar inför det informella lärandet var emotionellt stöd, bekräftelse, tid för samtal samt att fånga upp barns intressen. Läsning, i synnerhet interaktiv högläsning, är enligt Damber (2015) centralt för elevers lärande. Elevers språkutveckling gynnas särskilt av samtal med öppna frågor som inbjuder till resonemang om det som läses (Wasik et al., 2006). Att lärare bjuder in till samtal och interaktion vid högläsning är också en förutsättning för att elevers utveckling av ordförråd ska nå sin fulla potential, enligt Silverman et al. (2013) med referens till en effektstudie med fokus på högläsning som stöd för att utveckla språk och litteracy. Förutom att läsning främjar elevers uppbyggnad av ordförråd gynnar läsning också elevers kunskap om och förståelse för världen, om mänskliga relationer och språk (Damber, 2010).

I en studie av von Allmen et al. (2019) undersöktes elevers läsaktiviteter. I denna kvantitativa effektstudie analyserade drygt 1 000 elevers läsprestationer efter att eleverna fått utökad läsundervisning genom så kallad "all day-schools" i den tysktalande delen av Schweiz. Den extra läsundervisning som eleverna deltog i visade inte på någon generell effekt på elevernas läsprestationer. Det fanns inte heller någon kompenserande effekt vad gäller språket som talades hemma eller socioekonomisk status. Däremot hade kvaliteten på läsundervisningen en positiv effekt.

### Fritidshemmet som arena för likvärdighet

Fritidshemmet spelar en viktig roll när det gäller att utjämna samhällsliga orättvisor (Hjalmarsson & Odenbring, 2020). Detta visar en svensk studie där drygt 200 fritidshemslärare deltog genom skriftliga reflektioner kring social orättvisa rörande elever i fritidshemmet.

Elever med annat modersmål än svenska utgör en grupp som ter sig särskilt viktig att stötta i fritidshemmet. I mötet med flerspråkiga elever bör lärare utgå från elevernas perspektiv, se deras flerspråkighet som en tillgång och se barnen som translitterata individer, vilket innebär att de är kapabla för kommunikation när flera språk tillåts bidra till kommunikationen (Souto-Manning, 2013). Souto-Manning genomförde ett utvecklingsprojekt, som också beforskades, på ett amerikanskt "After school"-program för nyanlända flerspråkiga elever från utsatta områden. Eleverna visade att de kunde röra sig mellan flera olika skolpraktiker och olika literacypraktiker, men att detta ofta inte upptäcktes eller förstods av lärarna.

Läsning bidrar utan tvekan positivt till flerspråkiga elevers språkutveckling, enligt Grøver et al. (2020) som i en norsk kvantitativ studie studerade 450 förskolebarn i åldrarna 3–5 år. Läsaktiviteter genomfördes där lärare samtalande med barnen om olika ord och bokens narrativ, och där även föräldrarna genomförde läsaktiviteter med barnen i hemmet. Interventionsstudien genomfördes under 16 veckor med ett för- och eftertest. Resultatet visar att barnen utvecklade såväl sitt andraspråk som sitt förstaspråk. Ytterligare en studie av literacymiljöer (Hofslundsengen et al., 2020) visar att flerspråkiga elever var representerade i 82 procent av de 131 studerade förskolorna, men att böcker på barnens modersmål sällan förekom. Elever med annat modersmål än svenska har liten tillgång till relevant litteratur på sitt modersmål, visar Skolinspektionens (2018) granskning av 20 skolbibliotek. Granskningen visar också att variationen mellan skolorna var stor gällande tillgång till böcker och media.

Sammantaget visar tidigare forskning att den fysiska läsmiljön är viktig för elevers lärande och att läsning främst uppfattas som en skolaktivitet. Tidigare studier visar också att läsning inom fritidshemmet inte tycks vara en framträdande aktivitet samt att digital läsning kan vara ett område som särskilt behöver beaktas med tanke på samhällets utveckling mot att bli allt mer digitaliserat. Fritidshemsverksamheten har som en av sina målsättningar att arbeta för likvärdighet, vilket gör att gruppen elever med annat modersmål än svenska särskilt bör beaktas. Studier visar på vikten av att utgå från barnens perspektiv samt att se elevernas språkkunskaper som en tillgång i stället för ett hinder. Det är ett förhållningssätt som blir verkligt när vuxna lyssnar på flerspråkiga barns röster och tar hänsyn till deras aktörskap i fritidshemmets literacyaktiviteter (Karlsson, 2020). Trots att det existerar studier som berör fritidshemmets språkpraktiker, är denna samlade forskning liten i omfång jämfört med forskning om skolans praktik. Därför menar vi att föreliggande studie har en viktig funktion att fylla.

## Bakgrund till föreliggande studie

I föreliggande studie har sammantaget 68 fritidshem observerats. Majoriteten av eleverna var i åldrarna 6–10 år. I de flesta fritidshemmen fanns elever med annat modersmål än svenska (se tabell 1).

**Tabell 1.** Närvaro av antal elever med annat modersmål än svenska i de observerade fritidshemmen

Antal elever med annat modersmål än svenska	0	1–10	11–20	21–30	31–40	41–50
Antal fritidshem	9	44	8	3	2	2



## Metodologi

Studien baseras på fritidshemslärlarstudenters observationer av och reflektioner kring literacymiljö och literacyaktiviteter i fritidshem. Datainsamlingen utfördes i 32 av Sveriges 290 kommuner, från Boden i norr till Gotland i söder under 2020 och 2022. Studien omfattar 68 observationer i fritidshem.

### Datainsamlingsmetod

Observationerna av fritidshemslärlarstudenterna genomfördes inom ramen för en kurs i läs- och skrivutveckling. Studenterna försågs med ett observationsschema utformat av oss forskare. Observationsschemat innehöll teman som literacymiljö, läsaktiviteter, skrivaktiviteter och digitala aktiviteter på individ- och gruppnivå. Valet att i observationsschemat fokusera på antal böcker och böcker på andra språk än svenska har gjorts utifrån att tillgänglighet till litteratur kan betraktas som en markör för hur literacy betraktas och värderas. Bokbestånd ses som en av förutsättningarna för alla elevers möjligheter att utveckla literacy både på svenska och andra modersmål (Hofslundsengen et al., 2020). Studenterna utförde observationerna under en heldag på var sitt fritidshem och reflekterade sedan gruppvis över resultatet. Datainsamlingen utmynnade dels i beskrivande statistik, dels i individuella reflektioner, vilka sammantaget har legat till grund för våra analyser. Studenterna utförde och analyserade datainsamlingen samt examinerades inom ramen för den kurs de läste. Resultatet reanalyserades sedan av vår forskningsgrupp för att kunna se mönster i hela det insamlade materialet, det vill säga studenternas sammantagna observations- och reflektionsprotokoll, efter att studenterna hade gett sitt samtycke till detta. Vi är medvetna om att våra analyser bygger på studenternas datamaterial och att detta skulle kunna utgöra kritik mot studiens upplägg mot bakgrund för att vi inte själva samlat in materialet. Dock menar vi att vi genom att planera studenternas datainsamling och tillhandahålla dem observationsprotokoll ändå kunnat påverka datainsamlingen i sådan omfattning att datamaterialet kan anses vara av god kvalitet.

### Tematisk analys

Studiens insamlade data av frisvar och reflektioner analyserades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Med hänsyn till vår önskan att fånga latenta teman och bakomliggande synsätt som påverkat literacypraktikernas gestaltning, fick frisvar och reflektioner stor betydelse i våra analyser. I enlighet med Braun och Clarke (2006) innefattade analysen en konstant rörelse fram och tillbaka mellan rådata, kodade extrakt och analysresultat. Den analytiska processen innebar löpande reflektion och diskussion inom forskargruppen för att säkerställa reliabiliteten i analysens teman. Nedan presenteras analysförfarandet:

1. Inledningsvis undersökte vi insamlat data genom att läsa alla studiegrupperns observations- och reflektionsprotokoll, i enlighet med analysmetoden.
2. Nästa steg var att koda allt material. I den här fasen färgkodades ord och meningar som relaterade till våra forskningsfrågor. Exempelvis färgmarkerades text där studenterna relaterade till literacymiljö eller literacyaktiviteter.

3. Det tredje steget innebar skapande av preliminära teman utifrån det kodade materialet. Relationer mellan koder undersöktes, sorterades och kategoriserades. Koder som hörde ihop genom att de relaterade till varandra sammanfördes. Exempel på sådana teman blev tillgång till böcker, läsning och skrivning.
4. Därefter testades temana mot våra teoretiska utgångspunkter och forskningsfrågor varpå slutgiltiga teman fastställdes.
5. Avslutningsvis sammanställdes resultatet utifrån såväl beskrivande statistik som tematisk analys.

De slutgiltiga temana som skapades i analysprocessen var följande:

- Varierad tillgång till litteratur
- Digitala aktiviteter
- Läs och skriva gör man i skolan
- Läsning som pedagogisk strategi för att hålla ordning
- Literacyaktiviteter ur ett bredare perspektiv.

Dessa teman utgör också rubriker i resultatavsnittet.

### **Forskningsetiska överväganden**

Studien utgår från Vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2017). Detta innebär att deltagandet var frivilligt och att deltagarna informerades om studien och dess syfte. Fritidshemmens personal tillfrågades om deltagande. Allt deltagande har behandlats konfidentiellt, vilket innebär att namn på fritidshem eller kommuner inte framgår. De observations- och reflektionssvar som samlats in förvaras så att integritetsintrånget minimeras. Resultatet har enbart använts i forskningssyfte.

## **Resultat**

Nedan presenteras studiens resultat utifrån de teman som framkommit i analysen av studenternas observationer. I huvudsak handlar resultatet om läsning, trots att studenterna även fokuserade på skrivaktiviteter i sina observationer. Det skrivande som förekom var främst lekskrivande. Dock förekom skrivande så pass lite och beskrevs nästan inte alls av studenterna, varför vi har valt att inte beskriva skrivaktiviteter under en separat rubrik.

### **Varierad tillgång till litteratur**

Tillgången till litteratur visade sig vara varierande mellan olika fritidshem, från att innefatta god tillgång till böcker, tidskrifter och digitala resurser till att det var nästan total avsaknad av litteratur (se tabell 2).

Som framgår av tabell 2 var det förhållandevis stor variation gällande tillgång till böcker mellan de olika observerade fritidshemmen. På vissa fritidshem fanns ett varierande bokbestånd, medan andra fritidshem hade väldigt få böcker eller inga alls. Detta uttrycktes även i studenternas reflektioner kring deras observationer: "Det enda som fanns

**Tabell 2.** Tillgång till litteratur

Tillgång till litteratur	Inga böcker	5–10 böcker	11–20 böcker	21–30 böcker	31–40 böcker	41–50 böcker	Fler än 50 böcker
Skönlitterära <i>tryckta böcker</i> i antal fritidshem	1	4	6	16	4	3	34
Skönlitterära <i>digitala böcker</i> i antal fritidshem	45	6	4	2	1	0	10
Skönlitterära böcker på <i>andra språk än svenska</i> i antal fritidshem	47	9	5	3	1	0	3

som gick och läsa var serietidningar som var gömda i ett skåp.” Citatet illustrerar att bokbestånd inte endast handlar om tillgång, utan att tillgängligheten för eleverna är minst lika betydelsefull. Flera reflektioner vittnar om att en liknande situation också kunde gälla elevers tillgång till biblioteket, som var låst under fritidshemstid. Det visade sig även att det befintliga bokbeståndet kunde vara gammalt och slitet på sina håll.

Att bokbeståndet var relativt tillfredställande gällde däremot inte böcker på andra språk än svenska. Av tabell 2 framgår att en övervägande majoritet av de observerade fritidshemmen helt saknade böcker på andra språk än svenska, då 47 av 68 fritidshem helt saknade litteratur på andra språk än svenska. Detta förhållande visade sig också i studenternas reflektioner, vilket en student uttryckte så här: “Det fanns bara en bok med annat språk än svenska trots att 11 elever på fritidshemmet har annat modersmål än svenska.” Kommentarer av detta slag är återkommande i materialet och pekar på att det trots förekomsten av många elever med annat modersmål än svenska reflekterar inte fritidshemmens bokbestånd denna realitet. Det fanns även fritidshem med böcker på andra språk än svenska, men tillgängligheten för eleverna kunde vara begränsad. En student beskrev en sådan situation på följande vis: “De hade många skönlitterära böcker men böckerna på annat språk fanns inlåsta i bokhyllor inne i klassrummen och var då inte tillgängliga på fritidstid.” Utifrån citaten ovan kan vi konstatera att personalen tycks göra en skillnad mellan hur svenskspråkiga och flerspråkiga elevers behov av böcker tillgodoses. Detta kan antyda att flerspråkiga elevers behov av läsning på sitt modersmål inte verkar vara högt prioriterat eller uppmärksammat i fritidshemsverksamheten.

Förhållandet gällande tillgång till digitala resurser på de observerade fritidshemmen reflekterar en liknande brist som tillgången till böcker på flera språk. Tabell 2 visar att 45 fritidshem saknar skönlitterära digitala böcker. På sina håll observerades dock en god tillgång till digitala resurser som en del av literacymiljön. Studenternas reflektioner indikerar att eleverna på sina håll hade tillgång till egna datorplattor där appar var installerade med litteratur på många olika språk. Denna litteratur kunde eleverna läsa direkt på plattan, men också få uppläst. I en observation beskrivs just hur tillgången till digital flerspråkig litteratur ter sig god: “Bra tillgång till surfplattor där appar med väldigt stort utbud på digitala böcker på många olika språk finns installerade. Funkar att läsa, och lyssna på. Även tillgång till internet där eleverna kan söka efter information.” Flera citat reflekterar liknande förhållanden där appar på iPads kunde förse eleverna med inlästa böcker på olika modersmål.

Framför allt fanns citat med detta budskap vid den senaste datainsamlingen. Studenternas reflektioner visade att även då digitala resurser fanns på skolan, i form av egna datorplattor, kunde dessa vara inlåsta på fritidstid. Om de ändå användes på fritidshemstid, var det till annat än att läsa eller skriva med.

### **Digitala aktiviteter**

Förutom appar med digitala böcker observerades gemensamma digitala aktiviteter, som att läraren hade Kahoot-aktiviteter med barnen eller att barnen själva använde datorplattor för att söka information om exempelvis Pokémon eller läste högt för varandra. Dessa aktiviteter observerades och beskrevs främst vid det andra insamlingstillfället. Ett exempel på en digital språkutvecklande literacyaktivitet är när en student beskriver hur tre elever spelar Minecraft: “[T]illsammans skapar de ett hus, en styr kontrollen medan de andra kommer med idéer. Detta ser jag som ett roligt sätt att arbeta med språk och kommunikation men även till viss del matematiska begrepp.” Exemplet visar hur språket används funktionellt i autentiska lärsituationer där elevernas intresse bildar grunden för aktiviteten. Huruvida elevernas språkande uppmärksammas och stötts av pedagogerna får dock stå osagt.

En annan aspekt som framkom i observationerna var att både elever och lärare ansåg att läsning och skrivning med digitala resurser hörde skolan till. Det observerades nämligen att digitala verktyg fanns på fritidshemmet, men eftersom barnen uttryckte att läsa och skriva var något man gjorde i skolan togs de inte i bruk i detta syfte. Vidare observerade studenter att lärarna ansåg att barnen behövde vila från digitala verktyg på fritidshemmet. Detta uttryckte en student enligt följande: “Det fanns inget arbete med IKT, eftersom lärarna ansåg att eleverna behövde avslappning från detta från skolan och hemmet, vilket gjorde att eleverna inte fick tillgång till ljudböcker eller att läsa på en iPad.” En annan student formulerade samma inställning till läsning och skrivning med digitala verktyg på fritidshemmet så här: “Tråkigt att det inte användes IKT för att kunna läsa texter på internet för att de ansåg att detta skedde under skoltid och i hemmen.” Dessa citat tyder på att även om digitala resurser är tillgängliga på fritidshemmen betraktas inte läsning och skrivning som viktigt i fritidshemmet. Denna skarpa åtskillnad mellan vilka aktiviteter som anses höra skolan till och vilka aktiviteter som uppmuntras på fritidshemmet är en återkommande reflektion hos studenterna. Detta förhållande belyses vidare nedan.

### **Läsa och skriva gör man i skolan**

Att läsning och skrivning inte hör hemma i fritidshemmet framkommer i flera av de analyserade reflektionerna. När det talas om läsning och skrivning i materialet, framstår det tydligt att det handlade om att barnen då lekte skola. Flera citat vittnar om att det var både elever och lärare som hade denna inställning till läsning och skrivning: “Elever leker skola, det vill säga att de skriver och läser i den fria leken.” Ett sådant citat tyder på ett perspektiv på läsning och skrivning som något självklart i skolans verksamhet. En annan student uttrycker detta perspektiv på ett liknande sätt när barnen leker skola på fritidshemmet: “[U]nder tiden som ’läraren’ läser får de andra eleverna rita. Jag uppfattar inte att eleverna tycker att själva läsandet är det roliga utan det är att leka skola som är det roliga.” Citatet

visar att läsningen framträder i ett skolsammanhang, medan leken hör fritidshemmet till och det är själva rollspelet som eleverna uppskattar. Läsningen är uppenbarligen inte en aktivitet som drivs av elevernas lust och nyfikenhet utan är en pålaga, något man måste göra i skolan. Lärarnas attityd till läsning och skrivning reflekterade ett liknande förhållningssätt som det hos eleverna. En student refererar till en av de observerade fritidshemslärarna på följande vis: "Läsa och skriva jobbade eleverna med under skoltid och behövde vila ifrån arbetet där, sa en av pedagogerna." Citatet antyder att läsning ses som något slit-samt som eleverna behöver vila från i fritidshemmet. Uppenbarligen ses inte möjligheterna med literacyaktiviteter som något intressedrivet och lustfyllt. Denna inställning till läsning reflekteras tydligt i följande citat:

Jag fick klart för mig att fritidshemmet inte höll i läsning förutom runt jul, då de ansåg att tillgången till biblioteket var en resurs som eleverna har fri tillgång till och att fritidshemmet vill avstå från att repetera vad skolan gör under dagen. Förskoleklass och första klass har båda högläsning varje dag och eleverna måste läsa i skolan.

I detta citat reflekteras igen inställningen att läsningen är ett måste i skolan och således inte en aktivitet som hör hemma i fritidshemmet.

### Läsning som pedagogisk strategi för att hålla ordning

Även högläsning som literacyaktivitet visade sig vara av varierande karaktär och ske olika mycket i olika fritidshem. Läsning skedde i olika utsträckning gällande både antal gånger och hur lång tid som ägnades åt läsning. I 27 av 68 undersökta fritidshem skedde ingen läsning över huvud taget, vilket illustreras i tabellen nedan.

**Tabell 3.** Lästillfällen under dagen

Läsning	Inte alls	1 gång	2 gånger	3 gånger	4 gånger	5 gånger
Tyst läsning i antal fritidshem	27	28	8	2	0	3
Högläsning i antal fritidshem	27	34	3	2	0	1

Vid de fritidshem där högläsning förekom observerades att eleverna var aktiva och diskuterade det lästa innehållet. Det visade sig dock att i många av de observerade fritidshemmen användes högläsning främst för att lugna barngruppen under fruktstunden, vilket exemplifieras i följande citat: "Personal läste medans barnen åt mellanmål, mest som ett sätt att hålla nere ljudnivån och för att det skulle bli lugnt så barnen fick ro att äta."

Läsningens lugnande funktion synliggörs även i nästa citat: "Högläsningen fungerade främst som en samlande, lugnande aktivitet under fruktstunden, p.g.a. sammanslagning av olika avdelningar." I citaten ovan framträder att läsningen ses som ett organisatoriskt verktyg. Syftet med läsningen verkar primärt vara att skapa lugn och att hålla nere ljudnivån i elevgruppen. Att lärande inte stod i fokus under läsningen reflekterade flera studenter över. En student uttryckte det så här: "Högläsning gjordes i samband med annan aktivitet, alltså

fruktstund. Det var alltså inte formellt lärande.” I detta citat verkar frukten inta huvudrollen på bekostnad av läsningen. Inte heller förknippas läsningen med något lärande, varken formellt eller informellt lärande. Att läsningen används i disciplinerande syfte blir tydligt också i följande citat: “Mycket tid ägnades åt att vänta in pratande elever och få alla tysta innan högläsningen kunde fortsätta.” Bilden av läsning som en lugnande och disciplinerande aktivitet förekommer i ett stort antal studentreflektioner.

Även den tysta läsningen användes främst när det var tid över, som en utfyllnad före nästa aktivitet. Vid det andra insamlingstillfället observerades det på vissa ställen att barnen fick välja om de själva ville läsa en tryckt bok, om läraren skulle läsa för dem eller om de skulle lyssna på en digital bok. En student observerade att eleverna inte alls läste tryckta böcker, utan att all läsning skedde digitalt och i tysthet av enskilda elever. Tyst läsning uppfattades också som något man gör i skolan, vilket en student beskrev så här: “När eleverna lekte skola läste de tyst i böcker.”

### **Literacyaktiviteter ur ett bredare perspektiv**

Förutom digitala aktiviteter visade analyserade data från det andra insamlingstillfället att de literacyaktiviteter som observerades var av en bredare karaktär. Vid sidan av läs- och skrivaktiviteter handlade dessa aktiviteter om att bygga snögubbar, spela Othello och leka rollekar. Att bygga snögubbar ansågs vara en språkutvecklande aktivitet, eftersom barnen diskuterade och samtalande med varandra när de samarbetade. Även fotbollsspelande och Othellospelande beskrevs av studenterna som språkutvecklande aktiviteter. Barnen interagerade med varandra och diskuterade händelser och regler under spelens gång. Slutligen observerades och beskrevs rollek som literacyaktivitet av en student: “Några elever klädde ut sig och provade roller. De här barnen kom in på samtal om kulturella kläder och hur deras mammor brukade ha sina sjalar.” Här ges exempel på hur eleverna genom att gå in i roller även gjorde kopplingar till sin egna livsvärld. Ett sätt att stimulera barnen till rollek, förutom att ha rekvisita tillgänglig, var att förse dem med handdockor av olika slag. Eleverna använde böcker som inspiration och bland annat byggde de “egna världar där de byggt många olika landskap från böcker de läst och teman där skola och fritidshem samarbetat”.

Sammanfattningsvis visar resultatet en stor variation av både literacymiljö och literacyaktiviteter i de observerade fritidshemmen. Vidare indikerar resultatet en diskrepans avseende förekomst av digitala resurser och aktiviteter i fritidshemmen, liksom vad som beskrivs som literacyaktiviteter. Vid det första insamlingstillfället beskrevs literacyaktiviteter främst i termer av läsning och skrivning, medan en vidare syn på literacy redovisades vid det andra insamlingstillfället. Andra iakttagelser som lyfts är den relativt sparsamma förekomsten av läsning och att både barn och lärare verkar anse att läsning och skrivning är något man gör i skolan och inte i fritidshemmet.

### **Diskussion**

I resultatet har vi redovisat studenternas beskrivningar av deras observationer av olika literacyaktiviteter (Barton, 2007). Utifrån de miljöer som beskrivs och de aktiviteter som



observerats kommer vi här att diskutera våra tolkningar. Tolkningarna formar konturer av olika literacypraktiker, där fokus och bakomliggande teoretiska antaganden kan yttra sig på olika sätt i det kontinuum mellan autonomt och ideologiskt perspektiv som går att skönja (Street, 1995). Barnet som aktiv medskapande aktör (Corsaro, 2005; Halldén, 2003) i fritidshemmets literacypraktik utgör en utgångspunkt i diskussionen som följer.

Mellan de fysiska miljöer som observerats uppvisas stora skillnader. Hur literacymiljöerna och hur bokbeståndet ser ut säger också mycket om hur personalen ser på literacy och bokens roll i fritidshemmet. Tillgången till böcker är en odiskutabel förutsättning för alla aktiviteter som bygger på gemensamma litterära upplevelser. Läsningens roll kan inte underskattas när det gäller flerspråkiga elevers språkutveckling (Grøver et al., 2020). Vi kan i likhet med Hofslundsengen et al. (2020) konstatera en räckvidd från total avsaknad av litteratur på andra språk än svenska till ganska många böcker och appar på elevernas modersmål. Ett stort utbud av böcker med olika innehållsfokus och på olika språk ger självklart goda förutsättningar för entusiasmerande läsning utifrån elevernas intressen där bokens roll i fritidshemmet kan befästas. Under det andra insamlingstillfället ser vi dessutom hur verktyg som digitala spel, exempelvis Minecraft och Pokémon, bokappar och Smartboard har fått en förstärkt ställning, där lärande- och språkutvecklande samtal noterats av studenterna (Lankshear & Knobel, 2008; Martinez, 2021).

Högläsningen är central för elevers lärande i en inkluderande verksamhet och då specifikt samtalen runt det lästa (Andersson et al., 2022; Damber, 2015). Även när det gäller högläsningens funktion är det stor variation mellan olika fritidshem. I föreliggande studie konstaterar vi en spänning mellan ett autonomt och ett holistiskt perspektiv på literacy. Enligt fritidshemspersonalen likställs läsning med färdighetsträning som hör skolans värld till. Här framträder i stället läsningens disciplinerande funktion i observationerna, även om ett emanciperande, identitetsstärkande fokus på andra fritidshem är närvarande när läsningen ses ur ett holistiskt ideologiskt perspektiv (Street, 1995). Det är intressant att det autonoma färdighetsperspektivet även speglas i elevers lek när de ”leker skola”, där läsningen framträder som en skolifierad färdighet utan annat egentligt eget syfte. Här finns en risk att elevers läslust försvinner om läsning främst betraktas som nyttig för framtiden (Harris, 2015).

Avslutningsvis ser vi tecken på en glidning i observationerna från ett autonomt perspektiv på literacy till ett ideologiskt. Ramarna för vad som av studenterna tolkas som literacyaktiviteter har blivit bredare. Det är inte bara läsning och skrivning som ryms, utan även drama, estetiska uttryck samt lek och spel där regler och innehåll diskuteras och gestaltar sig som språkliga aktiviteter (Barton, 2007; Street, 1995). Denna glidning kan enligt vår tolkning vara både ett uttryck för en faktisk förändring i de observerade fritidshemmen och ett uttryck för vad studenterna fäster sin uppmärksamhet på. Detta kan eventuellt förklaras med skillnader mellan olika studentgrupper eller kanske en effekt av undervisning.

I föreliggande studie framgår att fritidshemmet som flerspråkande arena inte utnyttjades till sin fulla potential. Avsaknaden av litteratur på flera språk var iögonfallande, vilket förstärker intrycket att flerspråkighetsperspektivet inte uppmärksammas i tillräckligt

hög grad. Fritidshemmet kan erbjuda mycket goda förutsättningar för läsning, lärande och elevers språkutveckling (Putman & Walker, 2010). Dessa goda förutsättningar för språkutveckling förstärks ytterligare av att lärandet i fritidshemmet är kontextbundet och bygger på elevers intressen (Schmitdt, 2020). Att både personal och elever ser läsande och skrivande som något som endast hör skolans verksamhet till ser vi som ett incitament för att denna diskurs bör diskuteras. Olika sätt att arbeta med literacy bör aktualiseras, eftersom ett literacyperspektiv betonar informellt lärande och funktionell språkanvändning i ett autentiskt sammanhang, exempelvis inom ramen för ett temaarbete. Med multimodala intryck och uttryck möjliggörs inkludering av alla elever (Damber, 2015). Utifrån ett literacyperspektiv lyfts meningsskapandets roll i läs- och skrivutveckling fram som en central aspekt oavsett hur långt eleverna kommit i sin läs- och skrivutveckling. Samtalen mellan elever och mellan vuxna och barn har stor språkutvecklande potential när de sker utifrån elevernas egna intressen (Grøver et al., 2020).

God läsförmåga är en rättighet och ett hållbarhetsmål för allas rätt att aktivt delta i samhället, vilket betonas i FN:s hållbarhetsmål i Agenda 2030. Vår slutsats är att fritidshemmet har en potential som literacyarena som kan utnyttjas i långt högre grad. På så sätt kan ett avsteg från ett normativt synsätt på läs- och skrivpraktiker göras, inte minst för att väcka elevers läslust. Elevers läslust är en förutsättning för deras läs- och identitetsutveckling och det kan betraktas som intimt sammankopplat med skolans demokratiuppdrag (Hjalmarsson & Odenbring, 2020). Läsandet och skrivandet är betydelsefullt för elevers agens. Det banar väg för elevernas förutsättningar att utvecklas till medvetna och aktiva deltagare i framtidens samhällsliv, framför allt i en verksamhet som fritidshem där dessa mål är så centrala.

## Referenser

- Andersson, B., Damber, U., Hermansson, C. & Jendis, M. (2022). *Fritidshemmet som språkande, läsande och skrivande arena*. Gleerups.
- Axell, C. & Simonsson, M. (2019). Barnlitteratur och bokpraktiker i fritidshem. I H. Elvstrand, L. Lago & M. Simonsson (Red.), *Fritidshemmets möjligheter: Att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 185–214). Studentlitteratur.
- Barton, D. (2007). *An introduction to the ecology of written language*. Wiley.
- Bateman, A. & Cekaite, A. (2022). Language as context: A case of early literacy practices in New Zealand and Sweden. *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2029365>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' cultures*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15, 256–280.
- Damber, U. (2010). *Reading for life : Three studies of Swedish students' literacy development* [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Grover, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23.
- Harris, P. (2015). 'Words and stuff': Exploring children's perspectives of classroom reading in the early school years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 27–37.
- Hjalmarsson, M. & Odenbring, Y. (2020). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2253–2263. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E. & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414–427. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity.
- Karlsson, L. (2020). Studies of child perspectives in methodology and practice with 'Osallisuus' as a Finnish approach to children's reciprocal cultural participation. I E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Red.), *Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN Convention on the Rights of the Child in action towards sustainability*. Koninklijke Brill NV.
- Lager, K. (2021). "Som kompisar, fast vuxna": Relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *BARN*, 39(2–3), 29–45.
- Lago, L. & Bötrius, C. (2021). Elevers perspektiv på läsning i grundskola och fritidshem. *Venue*, 10(1). <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.3288>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2021). Ett eget utrymme: Barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser. *BARN*, 39(2–3), 15–28.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). Digital literacy and the law: Remixing elements of Lawrence Lessig's ideal of "free culture". I C. Lankshear & M. Knobel (Red.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (s. 282–303), Peter Lang.
- Lundbäck, B. & Fälth, L. (2019). Leisure-time activities including children with special needs. A research overview. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 20–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i1.03>
- Lundgren, B. (2013). Exploring critical literacy in Swedish education: Introductory notes. *Education Inquiry*, 4(2), 215–223.
- Martinez, C. (2019). Promoting critical digital literacy in the leisure-time center: Views and practices among Swedish leisure-time teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3–4), 134–146. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04>
- Martinez, C. (2021). Imagine the person in front of you: How teachers promote responsible online communication in Swedish leisure-time centers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 899–913. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788140>
- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer* [Doktorsavhandling]. Mälardalens högskola.
- Norling, M. & Sandberg, G. (2018). Swedish preschool teachers perspectives on multilingual children's emergent literacy development. *World Journal of Educational Research*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.22158/wjer.v5n1p1>
- Putman, M. & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140–151. <https://doi.org/10.1080/02568541003635243>

- Regeringen. (2021-02-25). *Globala målen och Agenda 2030*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-for-hallbar-utveckling/>
- Salameh, E. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children: Epidemiological and linguistic studies* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77–99.
- Schmidt, C. (2020). Ethnographic research on children's literacy practices: Children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*, 15(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1512004>
- Silverman, R., Crandell, J. D. & Carlis, L. (2013). Read alouds and beyond: The effects of read aloud extension activities on vocabulary in head start classrooms. *Early Education and Development*, 24(2), 98–122.
- Skolinspektionen. (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2022a). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2021/22*. Sveriges officiella statistik.
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: 2022*. Skolverket.
- Souto-Manning, M. (2013). On children as syncretic natives: Disrupting and moving beyond normative binaries. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 371–394. <https://doi.org/10.1177/1468798412455035>
- Street, B. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- UNESCO. (2017). *Global education monitoring report*. UNESCO.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Allmen, B., Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (2019). The effect of utilization of extended education offerings and of their quality on reading achievement at open-attendance all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 5–19.
- Wasik, B., Bond, M. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

## Författarpresentationer

Helene Dahlström är universitetslektor i pedagogik på Institutionen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet i Sundsvall. Hon har tidigare arbetat som lärare, specialpedagog och universitetsadjunkt. Hon disputerade med en avhandling om elevers förutsättningar för textskapande i skolan. Helene undervisar främst på förskolläro- och fritidshemsläroprogrammen och handleder studenters självständiga arbeten. Hennes forskningsintressen är elevers förutsättningar för lärande, multimodalitet, litteracitet samt mångfalds- och inkluderingsfrågor.

Ulla Damber är lektor och docent i pedagogik vid Mittuniversitetet i Sundsvall. Hon bedriver forskning främst om skolutveckling i skola, fritidshem och förskola relaterad till litteracitet och flerspråkighet. Ytterligare ett forskningsfokus är studenters lärande i digitala undervisningsmiljöer.

Ulrika Gidlund är filosofie doktor i pedagogik på Institutionen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet i Sundsvall. Hon arbetar på institutionens samtliga lärarutbildningar

och bedriver forskning om olika perspektiv av lärarprofessionen. Hennes forskningsintressen är bland annat specialpedagogik, inkludering, relationell pedagogik och fritidshemmets didaktik.

Christina Widmark Saari är universitetsadjunkt i pedagogik på Institutionen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet i Sundsvall. Hon har arbetat som lärare i över 30 år, varav de sista nio åren som universitetsadjunkt. Hon är utbildad fritidspedagog, tidigarelärare årskurs 1–6 och specialpedagog, med en magisterexamen i specialpedagogik. Christina undervisar på samtliga av Mittuniversitets lärarprogram och i flera fristående kurser. Hennes yrkesintresseområden är pedagogik, litteracitet, transspråkande, specialpedagogik samt barns och elevers kommunikativa språkförmåga.

Malin Norberg är universitetslektor i pedagogik. Hon disputerade våren 2020 med en avhandling om yngre elevers arbete med matematikläroböcker. Tidigare har hon arbetat som adjunkt på lärarutbildningen vid Mittuniversitetet och dessförinnan som grundskollärare i tolv år. Malin är för närvarande tjänstledig från sin lektorstjänst på Institutionen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet i Sundsvall och arbetar nu på Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik vid Umeå universitet. Där forskar och undervisar hon inom olika lärarprogram. Hennes forskningsintresse rör främst elevers kommunikation och lärande i matematik utifrån ett multimodalt perspektiv, men hon intresserar sig även för mångfalds- och inkluderingsfrågor.