

KANDIDATUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
AKADEMIN FÖR BIBLIOTEK, INFORMATION, PEDAGOGIK OCH IT
2018

För nytta eller njutning?

En kvalitativ intervjustudie om fritidspedagogers syn på läsning och
samarbete med bibliotek

JOHANNA SYLWAN



HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION

© Johanna Sylwan

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: För nytta eller njutning? En kvalitativ intervjustudie om fritidspedagogers syn på läsning och samarbete med bibliotek

Engelsk titel: For gain or pleasure? A qualitative interview study about leisure-time teachers' perception on reading and cooperation with libraries

Författare: Johanna Sylwan

Färdigställt: 2018

Abstract: The study aims to examine how leisure-time centers implement reading in their activities and how leisure-time teachers perceive reading in the leisure-time center. The study also explores how leisure-time centers cooperate with libraries. The method used was qualitative interviews with six leisure-time teachers from six leisure-time centers. The leisure-time teachers were all recruited to the study because of their implementation of reading in the leisure-time center. The interviews were analyzed with a theoretical framework compiled by Limberg (2003) about ways that adults perceive reading in schools and libraries.

The study shows that the leisure-time teachers have different attitudes towards reading, some aligning themselves more with school reading and others more with leisure reading. This points toward the conclusion that the leisure-time center does not provide equal opportunities for all children in Sweden to read in the same way in the leisure-time center.

The study additionally shows that the leisure-time teachers and librarians often only have a superficial cooperation consisting of the librarian providing books for the leisure-time center but rarely participating in reading activities.

Results point towards that leisure-time teachers' perception of reading impacts if and how the leisure-time center wishes to cooperate with the library. Leisure-time teachers with a perception of reading that coincides with the school seem to be less interested in using the librarian in activities while teachers with a more leisure oriented view have more of an interest of including the librarian.

Nyckelord: Fritidshem, fritidspedagoger, läsning, bibliotek, skolbibliotek, barnbibliotek, bibliotekarier

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	2
1.1 PROBLEMFÖRMULERING	3
1.2 AVGRÄNSNINGAR	3
1.3 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR	4
2 BAKGRUND	4
2.1 LÄSNING	4
2.2 SAMARBETE OCH SAMVERKAN	4
2.3 FRITIDSHEM	5
3 TIDIGARE FORSKNING	6
3.1 LÄSNING PÅ FRITIDSHEM	6
3.2 LÄSAKTIVITETER PÅ FRITIDSHEM	7
3.4 BIBLIOTEK OCH FRITIDSHEM	8
3.5 BARNNS LÄSNING PÅ SKOL- OCH FOLKBIBLIOTEK	9
3.6 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING	10
4 TEORI	10
5 METOD	12
5.1 SEMISTRUKTURERADE INTERVJUER	12
5.2 URVAL	13
5.3 ETISKA PRINCIPER	13
5.4 METODKRITIK	14
6 KVALITATIV INNEHÅLLSANALYS	14
7 RESULTAT OCH ANALYS	15
7.1 PRESENTATION AV RESPONDENTER	15
7.2 ARBETE MED LÄSNING PÅ DE LÄSANDE FRITIDSHEMMEN	16
7.2.1 LÄSAKTIVITETER	17
7.2.2 LITTERATURURVAL	18
7.3 FRITIDSPEDAGOGERNAS SYN PÅ LÄSNING	19
7.3.1 PRAGMATISKT SYNSÄTT	19
7.3.2 TRADITIONALISTISKT SYNSÄTT	20
7.3.3 EMANCIPATORISKT SYNSÄTT	20
7.3.4 REFLEKTIONER KRING SYN PÅ LÄSNING	21
7.4 DE LÄSANDE FRITIDSHEMMEN OCH BIBLIOTEKET	22
8 DISKUSSION OCH SLUTSATSER	23
9 VIDARE FORSKNING	25
BILAGA	30

1 INLEDNING

Barns läsning är en ofta debatterad fråga i dagens samhälle. Fokus ligger på att barn läser för lite och för dåligt vilket har påvisats i flera rapporter (PIRLS, 2011; PISA, 2012). Barn som hamnar efter i läsförmåga har svårt att navigera i vårt kunskapsstyrda samhälle där "betydelsen av läsförståelse och förmåga att tillgodogöra sig skriftlig information inte kan underskattas" (Litteraturutredningen, 2012, s. 30). Studier visar att även om läskunskaperna hos elever idag har blivit bättre sedan de rekordlåga resultaten från 2012 (PISA, 2012) blir ojämlikheten mellan barn större (PISA, 2015). Före detta generaldirektör för Skolverket Mikael Halápi kommenterar resultatet med att det finns "tecken på att skolan blivit sämre på att kompensera för elevens sociala bakgrund" (Skolverket, 2016a). Läsforskare Mats Dolatkah menar att "välutvecklad läsförmåga och läsvanor anses viktiga för såväl individ som samhälle, och om dessa fördelar sig orättvist redan från barndomen skulle det kunna innebära ytterligare fördjupning av ojämlikheter beroende på etnicitet, kön och klass" (2013, s. 123).

För att undvika fördjupning av ojämlikheter behöver *alla* barn således bli bättre läsare. Skolan är den institution i samhället som bär störst ansvar för och har bäst förutsättningar att arbeta för ökad läsning för alla barn. Detta eftersom alla barn går i skolan och därmed omfattas av skolans läroplan. För att få stöd i skolans arbete för ökad läsning har Skollagen ändrats och föreskriver nu att alla elever i grundskolan och på gymnasiet har rätt till ett skolbibliotek (Skollag SFS 2010:800). Skolbiblioteket ska användas som en pedagogisk resurs, "framför allt när det gäller läsande" (Skolinspektionen, 2017). Dessutom har skolan ofta tillgång till det lokala folkbiblioteket i utvecklandet i aktiviteter som ska stimulera barns läsning (Hedemark, 2013; Sandin, 2011, Dolatkah, 2013).

Det finns forskning som säger att det krävs 5000 timmar av läsning för att bli en fullgod läsare (Lundborg & Herrlin, 2014). Det finns inte tid för 5000 timmar av läsning i skolan och läsningen måste därför delvis bedrivas på andra ställen. Alla barn har inte förutsättningar för läsning hemma vilket bidrar till att ojämlikheten beroende på social bakgrund ökar (Skolverket, 2016a). En aktör som precis som skolan har som uppdrag att arbeta med barns språkutveckling och som skulle kunna ansvara för en del av de 5000 timmarna är fritidshemmet. Alla barn går inte på fritids men cirka 85 % av barn mellan sex och nio år gör det (Skolverket, 2018). Det gör att fritidshemmet, precis som skolan, har möjlighet att arbeta för många svenska barns läsning i sin verksamhet.

Sedan 2016 har dessutom fritidshemmet en egen läroplan som betonar verksamhetens arbete med språk och kommunikation (Skolverket, 2016b). Enligt läroplanen ska fritidshemmet arbeta med språkutveckling och med texter, men det finns inga krav på hur eller i vilka sammanhang. Fritidshemmet ska dels arbeta för att öka elevernas förmågor, men också att stimulera ett intresse för att läsa och skriva (Skolverket, 2016b). Fritidshemmet har således möjligheten att arbeta med läsning på ett mindre didaktiskt sätt än skolan men på ett mer strukturerat och jämlikt sätt än hemmet.

Det finns ingen lag som föreskriver att någon biblioteksform ska rikta sig direkt mot eller stödja den läsande verksamheten på fritidshem. Skollagens bestämmelser (SFS 2010:800) ger alla elever grundskolan rätt till ett skolbibliotek och Bibliotekslagen (SFS 2013:801) framhåller att barn och unga ska prioriteras i biblioteksarbetet, men ingen av lagarna inbegriper explicit fritidshemsverksamheten. Detta trots att fritidshemmets arbete med läsning tangerar båda bibliotekstypernas uppdrag. I samarbete med fritidshemmet skulle skolbiblioteket få fler

möjligheter att tillsammans med grundskolebarn arbeta pedagogiskt med läsning. Folkbiblioteket skulle genom samarbete med fritidshem få tillgång till sin prioriterade målgrupp, barnen, på en plats där fokus i arbetet skulle kunna vara att främja läsning utanför skolans ramar.

1.1 PROBLEMFORMULERING

Fritidshemmet är en institution i den svenska samhällsapparaten som samlar nästan alla barn i en viss åldersgrupp och som arbetar efter en nyligen uppdaterad läroplan när det kommer till läsning. Samtidigt ska fritidshemmet arbeta för att se till att barnen får en meningsfull fritid och för att lyssna till barnens egna intressen och åsikter (Skolverket, 2016b). Det finns alltså på fritidshem större frihet för fritidspedagogerna att planera och genomföra aktiviteter utifrån vad barnen vill eller vad fritidspedagogen är intresserad av än vad det finns i skolan.

Fritidshemmets arbete med läsning kan antas påverkas mycket av fritidspedagogernas uppfattningar och attityder till läsning. Om skol- och/eller barnbibliotekarier ska initiera samarbeten eller samverka med fritidshemmet blir det därför viktigt att veta vilka dessa uppfattningar och attityder är. Är det skolbiblioteket med en mer pedagogisk inriktning eller är det barnbiblioteket med en mer lustfylld syn på läsning som ska samverka med fritidshemmet? Kunskap av denna typ saknas i forskningen då fritidshem generellt är en institution som sällan beforskas. Pedagogikforskarna Anna Klerfelt och Kolbrún Pálsdóttir skriver att

[f]ritidshemsverksamheten omfattar i storleksordning lika många barn som gymnasieskolan, men trots den stora omfattningen riktas ännu inte forskningsmedel i proportion till verksamhetens storlek och betydelse mot detta område. Det gör att kunskapsläget när det gäller denna pedagogiska verksamhet är svag och behovet av forskning stort (2014, s. 5).

Fritidshem är alltså en viktig aktör i samhället som erbjuder pedagogisk verksamhet och en rolig fritid för många barn. Det är en möjlig samverkanspartner för bibliotek och en möjlig arena för barns läsande. Denna studie ämnar därför fördjupa kunskapen kring hur läsning bedrivs på fritidshem och hur samarbetet med biblioteket ser ut.

1.2 AVGRÄNSNINGAR

Det finns många aspekter att undersöka när det kommer till fritidshemmets arbete med läsning. I denna studie har jag valt att främst undersöka vilken syn på läsning det finns hos fritidspedagoger som arbetar med läsning, samt hur eventuella samarbeten med bibliotek ser ut. För att nå kunskap om detta kommer denna studie inte att kretsa kring att kartlägga hur arbetet med läsning och bibliotek ser ut generellt på fritidshem i landet utan istället fokusera på fritidshem som arbetar med läsning i sin verksamhet.

1.3 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR

Denna uppsats ämnar öka kunskapen om hur läsande fritidshem arbetar med läsning i sin verksamhet och vilken syn som genomsyrar det arbetet. Uppsatsen ämnar även undersöka hur fritidshemmen arbetar tillsammans med bibliotek. För att konkretisera syftet presenteras följande tre frågeställningar

- På vilka sätt arbetar läsande fritidshem med läsning i sin verksamhet?
- Vilken syn på läsning finns hos fritidspedagogerna på de läsande fritidshemmen?
- Hur ser de läsande fritidshemmens samarbete eller samverkan med biblioteken ut?

2 BAKGRUND

I detta kapitel kommer en del begrepp och verksamheter som kommer att vara viktiga för studien förklaras närmare.

2.1 LÄSNING

Fokus i den här studien är på aktiviteten *läsning*. Det innebär att det behöver förtydligas vad det är som menas med läsning inom ramen för denna uppsats. Bibliotekslagen säger särskilt att biblioteken ska arbeta för att ”främja läsning och tillgång till litteratur” (Bibliotekslag, SFS 2013:801). I läroplanerna för skolan används dock ett vidare textbegrepp där en dans eller en bild också kan beskrivas som en text och därmed något som ska läsas (Skolverket, 2016b). Jag har dock valt att definiera läsning mer i linje med Bibliotekslagen, det vill säga som en aktivitet som utförs när en person avkodar ord i en tryckt eller digital text. Det behöver inte handla om skönlitteratur och inte heller om att personen måste läsa texten själv, även högläsning ses som läsning i denna uppsats. Jag har valt denna definition dels för att det är den som styrks i Bibliotekslagen men också för att se till att jag och respondenterna pratade om samma sak när vi pratade om läsning. Om begreppet läsning blev för brett var jag rädd att diskussionen under intervjuerna istället skulle handla om *vad* läsning är, snarare än hur fritidshemmen arbetar med den.

2.2 SAMARBETE OCH SAMVERKAN

Ur ett biblioteksperspektiv fokuserar studien på hur bibliotek och fritidshem arbetar tillsammans. Kort sagt, om och hur de samarbetar eller samverkar. I vardagligt språk använder vi ofta orden samverkan och samarbete om synonymer. Egentligen har dock orden olika innebörd och vittnar om olika nivåer av integrering mellan till exempel olika verksamheter. Sociologiprofessor Berth Danermark (2000) menar att begreppet samarbete kan användas mer allmänt och är något sker hela tiden i många olika situationer. Samarbete ”kan uppstå spontant och behöver inte vara reglerat” (Ögland, 2013, s. 23). Samverkan kan istället definieras som “medvetna målinriktade handlingar som utförs tillsammans med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte” (Danermark, 2000, s. 15). Samverkan kan således definieras som något som finns nedtecknat och som drivs långsiktigt, snarare än samarbete som kan ske en gång och utan specifika mål eller syften (Ögland, 2013).

2.3 FRITIDSHEM

Fritidshemmet och fritidspedagoger är en viktig del av denna studie i Bibliotek- och informationsvetenskap. Jag kommer därför i detta kapitel redogöra närmare för vad ett fritidshem är, vilka styrdokument de har och hur verksamheterna ser ut.

Fritidshem har sedan 1800-talet varit en del i den svenska välfärdsstaten (Andersson, 2013). Från början kallades funktionen för arbetsstugor och erbjöd arbetarbarn omsorg och mat medan föräldrarna var på jobbet. Verksamheten var tydligt inriktad på att förbereda barnen på de krav som fanns i samhället (Saar, Löfdahl och Hjalmarsson, 2012). Denna grundtanke, om än förändrad, finns kvar på fritidshemmet än idag. Under 1980-talet tillsattes nämligen utredningar för integrera skolan och fritidshemmet. I och med den förflyttningen in i skolan har fritidshemmet mer och mer fått funktionen att stötta skolans lärande (Saar, Löfdahl och Hjalmarsson, 2012). 1994 inkluderades fritidshemmet för första gången i en läroplan (Falkner & Ludvigsson, 2016) vilket ökade betoningen på ett mer *skolifierat* fritidshem, men samtidigt behölls omsorgsfunktionen som fritidshemmet fortfarande har (Andersson, 2013). År 2016 konkretiserades fritidshemmets uppdrag än mer då verksamheten tilldelats ett eget kapitel i 2011 års läroplan (Skolverket, 2011; Skolverket, 2016b).

I den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2016b) framträder att fritidshemmet har dubbla uppdrag i sin verksamhet. Dels ska verksamheten arbeta efter barns egna intressen, nyfikenhet och med stor delaktighet. Barnen ska få avkoppling och vila på fritidshemmet, säger läroplanen. Samtidigt ska fritidshemmet stödja skolan och arbeta för att barn ska nå skolans kunskapsmål genom andra typer av undervisning och lärande. Fritidshemmet ska enligt läroplanen (Skolverket, 2016) arbeta med språk och kommunikation, till exempel genom samtal om olika texter. Mer exakt skriver Skolverket att elever på fritidshem ska ges möjligheten att "utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer" (Skolverket, 2016, s. 14).

Idag har Sveriges kommuner ansvar att erbjuda fritidsverksamhet för barn upp till 13 år vars föräldrar arbetar eller studerar (Skolverket, 2013). 2017 gick 484 400 barn i fritidshem, en siffra som har ökat med 45 % de senaste 10 åren (Skolverket, 2018). 84 % av landets 6 - 9 åringar är inskrivna på fritidshem och utgör den största delen av barngruppen. Elever går på fritids under tider och dagar då lektionstid inte råder, det vill säga innan och efter skolan, men också på lov (Skolverket, 2013).

Det finns många olika titlar som den som har högskoleutbildning och arbetar i fritidshem kan ha. De kallas bland annat fritidspedagoger, lärare i fritidshem, lärare i fritidspedagogik och grundlärare med inriktning mot fritidshem beroende på utbildningsprogrammen genom tiderna skiftande benämningar (Andersson, 2013). Jag kommer i denna uppsats att för enkelhetens skull använda mig av benämningen fritidspedagog för alla som är utbildade för att arbeta i fritidshem. Fritidshemmets högskoleutbildade personal står för ungefär 40 % av all personal (Skolverket, 2018). Siffran varierar beroende på var fritidshemmet ligger och på om det är ett kommunalt eller fristående fritidshem (Skolverket, 2018) I övrigt arbetar även fritidsledare och barnskötare i verksamheten (Skolverket, 2018). Hösten 2017 arbetade cirka 38 600 personer i Sveriges fritidshem varav 72 % är kvinnor.

Fritidshemmet är i stort en Nordisk angelägenhet och verksamheter som liknar den svenska på flest punkter finns i Danmark (Andersson, 2013). Utanför Norden finns dock inga jämförbara verksamheter. Det svenska fritidshemmets relativt unika verksamhet bidrar till att forskning

kring verksamheten är tunn. Det finns helt enkelt ingen jämförbar verksamhet utanför Norden vars forskning går att applicera på det svenska fritidshemmet. Således kommer den forskning som tas upp i denna studie till största delen kommer komma från svenska studier.

3 TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel kommer jag redogöra för tidigare forskning som tangerar studiens ämne. Det betyder att forskning både om fritidshem och bibliotek kommer att presenteras. I slutet drar jag sedan kopplingar mellan dessa två verksamheter efter vad som framkommit i forskningen.

3.1 LÄSNING PÅ FRITIDSHEM

I detta avsnitt kommer jag presentera tidigare forskning och studier om läsning på fritidshem. På grund av bristen på forskning i ämnet kommer majoriteten av studierna som presenteras vara studentuppsatser gjorda på antingen litteraturprofilerade fritidshem (Eliasson & Högberg, 2009) eller vanliga fritidshem utan någon specifik läsinriktning (Kalbo & Lindberg, 2009; Tegelberg & Flyckt, 2015; Möllenhoff, 2016).

I den tidigare forskningen framkommer att det arbetas i mycket olika utsträckning med läsning på fritidshem. Det finns de fritidshem som arbetar profilerat mot läsning som i Maria Eliasson och Jenny Högbergs studie (2009) men också de som läser i mycket liten utsträckning (Tegelberg & Flyckt, 2015). Respondenterna i både Jenny Tegelberg & Leonora Flyckts (2015) och Amanda Möllenhoffs (2016) studier påtalar att de läste mer förr på fritidshemmet än vad de gör idag. Detta kan tyckas gå i motsatt riktning mot fritidshemsverksamhet i stort vars mål kring läsning konkretiserats ytterligare i och med den egna läroplanen från 2016 (Skolverket, 2016b). Anledningen till det minskande läsarbetet är enligt fritidshemmets personal att barngrupperna blivit större vilket gör att resurserna inte räcker till, varken till att pedagogerna ska hinna läsa för barnen eller att det ska finnas tysta ytor där läsning kan ske. Det är helt enkelt för trångt på många fritidshem vilket gör att "läsningen sätts på undantag" (Möllenhoff, 2016, s. 14). En respondent i Möllenhoffs studie menar att fokus nu istället läggs på att "överleva vardagen" (2016, s. 14). Liknande tendenser kan skönjas i Catarina Andishmands avhandling *Fritidshem eller servicehem?* (2017) där författaren framhåller att fritidshem idag inte alltid har möjlighet att arbeta pedagogiskt eller för barns meningsfulla fritid eftersom resurser saknas. Andishmand kommer fram till att fritidshemmen i Sverige inte kan erbjuda alla barn en likvärdig verksamhet vilket försvårar för fritidshem som behöver kompensera för barns sociala bakgrund.

Trots att det praktiska arbetet med läsning i vissa verksamheter sätts på undantag är de flesta respondenter som intervjuas i studierna positiva till läsning på fritidshem och betonar vikten med att främja barns läsning (Tegelberg & Flyckt, 2015; Möllenhoff, 2016). Möllenhoff drar dock slutsatsen att även om det finns pedagoger som har ett starkt personligt engagemang för läsning betyder inte det att detta avspeglas i den vardagliga verksamheten. Möllenhoff skriver

i samtal med respondenterna har de berättat hur självklar roll de anser att läsning har i det fritidshemspedagogiska uppdraget om att ge alla elever en meningsfull fritid och att det är en av de saker som fritidshemmet kan komplettera skolan med. Samtidigt framkommer det att läsningen inte är någonting som är prioriterat i de flesta verksamheter (2016, s. 13).

Samma tendens kan skönjas i Tegelberg & Flyckts studie (2015) där respondenter i intervjuer pratar mycket om läsning, men att studiens författare under observationer inte kunde se några vuxeninitierade läsaktiviteter alls. En del respondenter i studien tvivlar även på om läsning verkligen ska bedrivas på fritidshem (Tegelberg & Flyckt, 2015). En respondent i Möllenhoffs studie vittnar om att eftersom många som arbetar i fritidshem är mer intresserade av sport och lek än läsning blir den ofta bortprioriterad till förmån för dessa aktiviteter.

3.2 LÄSAKTIVITETER PÅ FRITIDSHEM

I detta avsnitt kommer jag att gå igenom på hur fritidshem undersökta i tidigare studier arbetar med läsning i sin verksamhet.

Hur mycket som läses på fritidshem varierar mellan verksamheterna i de tidigare studierna men i nästan alla exempel kan en tydlig högläsningdominans skönjas bland de läsaktiviteter som planeras av pedagoger och genomförs på regelbunden basis (Möllenhoff, 2016; Haglund, 2005, Eliasson & Högberg, 2009; Kalbo & Lindberg, 2009; Tegelberg & Flyckt, 2015). Valet av högläsning motiveras på flera olika sätt av respondenterna. Fritidspersonal i Tegelberg & Flyckts uppsats (2015) vittnar bland annat om att högläsning används för att få barn att varva ner och slappna av. Andra respondenter (Möllenhoff, 2016; Eliasson & Högberg, 2009) menar att högläsningen motiveras av att den är språkutvecklande.

En annan anledning till valet av högläsning är att den betonar läsandet i grupp. Björn Haglund i sin avhandling *Traditioner i möte - en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlings i skolan* (2005) placerar högläsning som en del av en socialt inriktad praktik snarare än i en skolpraktik på fritidshemmet. Detta då den utförs med gruppen som fokus och betonar samtal om bokens innehåll, snarare än att aktiviteten används för språkutveckling. Pedagogikforskaren Monica Hansen Orwehag poängterar i *Att leda den fria tidens lärande* (2012) att fritidshemmet skiljer sig från skolan i och med att fritidshemmet betonar gruppen snarare än individen. Frances Hultgren skriver i *En läsande förebild* att genom högläsning får "barn med olika bakgrund, läserfarenheter och språkutveckling gemensamma läsoplevelser" (2017, s. 4). Detta skapar ett läsintresse hos barn och är dessutom utvecklande för en känsla av en gemensam historia i gruppen (Hultgren, 2017).

Fritidspedagogerna som intervjuades i Haglunds avhandling framhåller vidare att en av de viktigaste anledningarna till högläsningen återkommer på fritidshemmet är för att barnen uppskattar den och tycker om att bli lästa för. På fritidshem, där barnens intresse står i fokus, kan alltså högläsningen motiveras med det enkla argumentet att barn tycker om den (Haglund, 2005).

Vidare finns det även olika argument som används för att motivera vad som läses på fritidshem. I Charlotte Kalbo och Maria Lindbergs studie (2009) når författarna slutsatsen att barn i förskoleklass och på fritidshem visserligen ibland ges chansen att välja vad som ska läsas men att vid de fasta och återkommande lästiderna väljs litteraturen av pedagoger. Flera av pedagogernas val faller på klassiker och sagor för att förmedla ett svenskt kulturarv (Kalbo & Lindberg, 2009). Pedagogernas syn på kanonlitteratur sammanfaller därmed med den som Asplund-Carlsson (1993) fann hos pedagoger i förskolan där litteraturen ofta består av svenska barnboksklassiker från 1970-talet. Andra pedagoger i Kalbo och Lindbergs studie framhåller att de aktivt försöker hitta andra böcker som kompletterar klassikerna, till exempel de lättlästa

böckerna av Helena Bross eller de roliga böckerna som Sune. Även faktaböcker framhålls som något som läses på fritidshem (Tegelberg & Flyckt, 2015).

I motsats mot det pedagogstyrda urvalet i Kalbo och Lindsbegs studie vittnar respondenter i Eliasson och Högbergs studie (2009) om att barn i deras studie ofta beslutar om vilka böcker som ska läsas på fritidshemmet. Även Möllenhoff (2016) fann i sina observationer att barnens förslag på böcker sattes upp på väggarna i fritidshemmet och sedan genomsyrade vad som hämtades från skolbiblioteket eller bokbussen.

3.3 BIBLIOTEK OCH FRITIDSHEM

Detta avsnitt kommer att fokusera på vad tidigare studier kommit fram till om samarbete eller samverkan mellan fritidshem och bibliotek.

Skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att alla grundskoleelever har rätt till ett skolbibliotek. Lagen säger dock ingenting om att det ska finnas tillgängligt även för fritidshem. Inte heller barnbiblioteket har det i sitt explicita uppdrag att arbeta mot fritidshem (SFS 2013:801). Detta gör att de samarbeten som finns mellan bibliotek och fritidshem inte är lagstadgade.

I tidigare studier framkommer det att eftersom fritidshemmet ofta är i samma lokaler som skolan kan de också utnyttja skolans skolbibliotek (Kalbo & Lindberg, 2009). Eliasson och Högberg (2009) visar även exempel på fritidshem som använder sig av folkbiblioteket och en folkbibliotekarie för att få tillgång till litteratur. En verksamhet i Tegelberg och Flyckts (2015) studie använder sig av bokbussen för att förnya och byta ut sitt bestånd. Det finns också exempel på verksamheter som är sitt eget bibliotek och själva köper in böcker som används på fritidshemmet (Tegelberg & Flyckt, 2015).

Genomgående saknas det i de tidigare studierna beskrivningar om samarbete eller samverkan med bibliotekarien. Bibliotekariens roll, när hen förekommer alls i de tidigare studierna, är som en person som plockar ihop de böcker som barnen önskar eller tipsar om ny barnlitteratur (Kalbo & Lindberg, 2009; Eliasson & Högberg, 2009). De samarbeten som finns mellan fritidspedagoger och bibliotekarier framstår inte som särskilt djuplodade utan verkar drivas i mindre projekt eller på fritidshemmets efterfrågan (Eliasson & Högberg, 2009). Båda de bibliotekarier som intervjuades i Eliasson och Högbergs studie (2009) (en skolbibliotekarie och en folkbibliotekarie) framhåller att de inte prioriterar fritidshemsverksamheten i sitt arbete. Skolbibliotekarien gör det inte eftersom hennes roll på eftermiddagen utökas till att också erbjuda service för allmänheten medan folkbibliotekariens menar att hon hellre prioriterar skolan.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) måste inte skolbibliotek vara utrustade med en bibliotekarie men Anita Varga, Frances Hultgren och Olle Widhe framhåller i *Att stimulera elevers läsinträsse - ett samverkansuppdrag* att en utbildad skolbibliotekarie ofta är "en god grund för en lässtimulerande verksamhet" (2015, s. 2). Jenny Henning Ingmarsson menar i sin kunskapsöversikt *Elevers kunskapsarbete i skolbibliotek* att även om skolbibliotekariens roll som tipsare av aktuell skönlitteratur uppskattas av lärare bör samverkan inte stanna där. Hon hävdar att "om skolbibliotekets betydelse för elevers läsning stannar vid ett passivt förmedlande av resurser förminskas skolbibliotekets betydelse för elevers läsutveckling" (2010, s. 52). I skolan, menar Henning Ingmarsson, kan förklaringen till den passiva funktionen vara att lärare inte har kunskap i vad som är bibliotekariens kompetens.

3.4 BARNAS LÄSNING PÅ SKOL- OCH FOLKBIBLIOTEK

I denna studie kommer jag att undersöka de läsande fritidshemmens samverkan med folk- och skolbibliotek. Jag kommer därför i detta avsnitt redogöra för forskning om bibliotekets arbete med läsning och vilken typ av syn det finns på läsning på bibliotek.

Många barn har idag tillgång till två bibliotek, skolbiblioteket och barnbiblioteket. Louise Limberg (1992) framhåller att även om barnbiblioteket och skolbiblioteket arbetar efter liknande uppdrag, att främja barns läsning och tillfredsställa barns informationsbehov, så genomförs aktiviteterna på de olika biblioteken med olika motiv. Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf menar att folkbiblioteket är ”utformat för att möta barn och ungas behov av information och förströelse” medan skolbiblioteket ”är en del av skolans sammanhang och en resurs för lärande” (2007, s. 26). Gränsdragningen mellan dessa två bibliotekstyper är dock inte alltid tydlig. Till exempel finns det många exempel på så kallade integrerade bibliotek som både tjänstgör som folkbibliotek och skolbibliotek (Dolatkhah, 2013; Rydsjö & Elf, 2007). Limberg (1992) skriver att integrerade skol- och folkbibliotek får ett dubbelt uppdrag att arbeta med barns läsning utifrån både ett kunskapsperspektiv och ett lustperspektiv.

Forskning påvisar dock att det inte bara är dessa integrerade bibliotek som tampas med dubbla uppdrag och en svår balansgång mellan olika perspektiv. Dolatkah menar att det även på skolbibliotek “kan anses problematiskt att bedriva läsfrämjande verksamhet på ett sätt som förknippar läsandet med prestation, krav och upplevt ‘tvång’” (2013, s. 126). Han framhåller att en för didaktisk syn på läsning kan missgynna barns språkutveckling då “det är känt att utveckling av god läsförmåga sammanhänger med upplevd läslust och möjligheten att själv bestämma över sin läsning” (2013, s. 126). Skolbibliotekarien ska således arbeta med barns kunskapsutveckling i skolan, men varken kan eller bör tvinga någon att läsa. Skolbibliotekariens roll blir således något luddig i skolans ögon. Lena Folkesson (2010) framhåller att osäkerhet kring bibliotekariens roll kan vara en anledning till att skolbibliotek och lärare har svårt att etablera långtgående och likvärdiga samarbeten. Bristen på välutvecklad samverkan mellan yrkesgrupperna kan ses som negativt för elevers utveckling i skolan. Cecilia Gärdén framhåller i sin översikt om skolbibliotek ”att princip alla undersökningar pekar på vikten av samarbete mellan lärare och bibliotekarier, med argumentet att kompetenser framträder i skärningspunkten mellan olika professioner” (Gärdén, 2017, s.45).

Även barnbiblioteken står inför ett vägskäl när det kommer till hur man ska arbeta med barns läsning. Barnbibliotekarier som intervjuas av Åse Hedemark och Jenny Lindberg (2017) samt Barbro Johansson (2010a) menar att yrkesrollen som barnbibliotekarie innebär att vara “en annan sorts vuxen” (Johansson, 2010a, s. 29) som betonar läsglädje snarare än läsförmåga. Bibliotekarierna i Hedemark och Lindbergs studie (2017) använder ordet *magi* för att beskriva vad som sker när bibliotekarien själv, utan föräldrar och lärare, får bedriva läsfrämjande aktiviteter tillsammans med barn. Samtidigt samarbetar barnbiblioteket ofta med skolan. I Hedemarks (2013) diskursanalys över folkbiblioteksplaner framkommer det att aktiviteter som folkbiblioteken genomför tillsammans med skolan, förskola och BVC beskrivs mer utförligt än aktiviteter som genomförs på biblioteket för att öka läslusten. Hedemark skriver

mitt intryck är [...] att dessa ”fria”, kulturella verksamheter beskrivs mer ”styvmoderligt” och kortfattat än de verksamheter man bedriver i samarbete med skolan. Det kan antingen bero på att man faktiskt satsar mer på skolrelaterade aktiviteter och att andra kulturella aktiviteter hamnar i skuggan av en sådan satsning. [...] Eller så har författarna till biblioteksplanerna medvetet betonat samarbetet med skolan på bekostnad av andra verksamheter.

Även Amira-Sofie Sandin (2011) som undersökte projektbeskrivningar för lässtimulerande projekt pekar på att många projekt på barnbibliotek sker i samverkan med skolan eller motiveras utifrån skolartade kunskapskrav. Hon skriver att “utifrån materialet som ligger till grund för kartläggningen går det att se en övervikt av projekt som riktar sig till barn som elever, alltså genom skolan” (2011, s. 39).

Tendenser är således att skolans kunskapssyn även har smugit sig in i det läsfrämjande arbetet på barnbiblioteken. Svensk biblioteksforening gav 2008 ut en rapport där uppmärksamhet ges till detta skifte i att läsning på bibliotek numera snarare motiveras med sviktande läsresultat än utifrån läsningens egenvärde. Rapportens författare skriver

att stimulera barns och ungdomars läsning har kommit att bli snarare en del av utbildningspolitiken än en del av konstpolitiken. Litteraturen som konstform ägnas mindre tid än lästräningen (2008, s. 22).

En anledning till detta skifte är att det idag är svårt att motivera läsning utifrån ett njutningsperspektiv. Jonas Andersson skriver i Kulturrådets rapport *Med läsning som mål* att “så länge lust eller njutning uppfattas som läsningens primära mål kan det [...] bli svårt att argumentera för att avsätta tid till just läsning” (2015, s. 22). I och med de sjunkande läsresultaten bland svenska barn och unga (PISA, 2012; PISA, 2015) kan det hävdas att fokus hamnat på att förbättra barns läskunskaper, snarare än deras lust och intresse för läsning i det läsfrämjade arbetet.

Sammanfattningsvis kan sägas att biblioteket, både skol- och barnbibliotek, balanserar mellan två perspektiv till barns läsning. Skolbiblioteket ska vara en pedagogisk resurs i skolan men har inte möjlighet (eller vilja) att tvinga barn till läsning vilket försvagar deras didaktiska roll. Barnbiblioteket ska arbeta för att främja litteratur ur ett frivillighetsperspektiv men samverkar med skolan för att motivera sin verksamhet.

3.5 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING

Den tidigare forskningen pekar på att både på bibliotek och på fritidshem finns det frågor om vilken typ av läsning som ska bedrivas och med vilken motivering. På fritidshemmet motiveras läsning både med att barnen vill läsa *och* för att det utvecklar deras språk. Samma tendens kan skönjas i bibliotekets arbete med läsning. Båda institutionerna är tydligt sammankopplade med skolan vilket gör att deras egna styrdokument och egna mål (fritidshemmet att erbjuda en meningsfull fritid och biblioteket att främja läsintresse) kan tendera att bortprioriteras för att gynna skolans lärdiskurs.

4 TEORI

För att analysera det material som samlats in kring fritidspedagogernas syn på läsning kommer jag använda mig av ett teoretiskt ramverk kring förhållningssätt till läsning som Limberg presenterar i *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt* (2003) men som också används i flera andra sammanhang (se t ex Sandin, 2011). Empirin bakom modellen kommer ursprungligen från en studie om läromedel i svenska (Thorson, 1988) och en studie om skolbibliotekariens förhållningssätt (Dressman, 1997). Limberg sammanställer material från

båda dessa studier och kombinerar dem i en användbar modell för att analysera syn på läsning. Jag kommer härnäst endast referera till Limbergs version av modellen.

I modellen finns tre olika förhållningssätt som den vuxne (i Limbergs redogörelse avses skolbibliotekarier) kan ha till läsning.

Det pragmatiska förhållningssättet som innebär att den vuxne ser det som viktigast att barnet läser, inte vad som läses. Barn i det pragmatiska förhållningssättet ska gärna läsa mycket för att utveckla vissa färdigheter, i huvudsak språkutveckling men också för att få andra kunskaper genom bokens innehåll. Aktiviteter med ett pragmatiskt förhållningssätt kan vara lästävlingar där läsning blir en sport där den som läser mest vinner ett pris. Detta synsätt kan ses som cyniskt men tanken är att om barnen läser tillräckligt mycket kommer de utveckla färdigheter som gör att de kan bli goda läsare och älska böcker. Förhållningssättet betonar dock inte på något sätt att barnen förstått eller tagit till sig av det som de läst utan fokuserar på mängden. Barn som deltar i aktiviteter med ett pragmatiskt förhållningssätt utövar ofta motmakt mot den vuxna och nyttoaspekten i läsningen genom att fuska på olika sätt, till exempel genom att inte läsa litteraturen alls och ändå försöka få ett pris.

Det traditionalistiska förhållningssättet som innebär att vikten läggs på att förmedla god litteratur till barnen. Det traditionalistiska förhållningssättet har en stark koppling bildningstradition och kulturarv. Kulturarv kan i denna bemärkelse kännetecknas av vissa typer av sagor, internationella klassiker eller svenska barnboksförfattare. Målet är i detta synsätt är att utveckla barn med god smak när det kommer till litteratur. Vid ett traditionalistiskt förhållningssätt till läsning intar barnen ofta en distanserad hållning till läsning genom att aktiviteten ses som ett skolarbete, snarare än något som görs av lust.

Det emancipatoriska synsättet fokuserar på elevernas läsutveckling och att de ska utvecklas till självständiga och kritiska läsare. Med detta synsätt överläts val av litteratur till barnen själva för att kunna möta de behov och intressen som barnet har. Bibliotekarien agerar bollplank för diskussioner med barnen och fokus läggs på att barnen ska få kunskap för att själva hitta i biblioteket. Aktiviteter med ett emancipatoriskt synsätt kan också kännetecknas av att läsa och diskutera tillsammans med andra.

I denna studie kommer jag använda dessa tre synsätt för att analysera fritidspedagogernas syn på läsning. Det är dock viktigt att inte glömma att en bibliotekarie (eller lärare eller fritidspedagog) kan själv inneha flera av dessa synsätt inom en och samma yrkesroll. Limberg (som avser skolbibliotekarier i sin redogörelse) skriver att bibliotekarien

kan anpassa sina bokprat till var och en av dessa strategier. För en bibliotekarie som är angelägen att samspela med läraren går det lika bra att bokprata om klassiker för att passa den traditionalistiska strategin, som om vilka böcker som helst som kan passa den pragmatiska strategin. Hon/han kan givetvis också anamma en emancipatorisk strategi och sträva efter att finna för eleverna meningsfulla texter (2003, s. 63).

Detta nyanserar kategoriseringen av yrkesverksamma som modellen annars bjuder in till.

5 METOD

Denna studie är kvalitativ och explorativ i sin natur. Det betyder att den är utforskande och utredande (Harboe, 2013). Kvalitativa metoder kännetecknas av att de används för att gå till botten med en avgränsad fråga eller på ett avgränsat fält (Harboe, 2013). Målet är inte att nå resultat som är representativa för hela befolkningen eller populationen utan snarare att "samla in livsnära och nyanserade informationer och att tolka dessa i förhållande till dess kontext" (Harboe, 2013, s. 36). Min kvalitativa studie ämnar alltså inte att berätta hur det ser ut på alla fritidshem i Sverige eller ens att måla en bild av hur fritidsverksamhetens läsfrämjande arbete i Sverige ser ut generellt. Snarare har jag valt att rikta denna studie mot fritidshemsverksamheter som bekräftats arbeta med läsning och undersöka deras verksamheter.

5.1 SEMISTRUKTURERADE INTERVJUER

Empirin till studien i denna uppsats samlades in genom kvalitativa intervjuer med motiveringen att *förstå* hur de läsande fritidshemmen arbetar med läsning och vad det finns för synsätt hos fritidspedagogerna. Etnolog Barbro Johansson menar att "syftet med en intervju är att få information om något specifikt område utifrån en annan persons perspektiv" (2010, s. 57). Genom intervjuer fick jag insikt i respondenternas tankar och resonemang vilket gjorde att jag kunna urskilja fritidspedagogernas syn på läsning i deras svar. Om jag hade valt en annan metod hade varit svårt att få fram pedagogernas förhållningssätt till läsning vilket gjorde att intervjuer blev den mest lämpade metoden för de aktuella forskningsfrågorna.

Jag valde att utföra semistrukturerade intervjuer som är en flexibel form av intervju som möjliggör en mer samtalsliknande typ av intervju kring de teman som studien rör (Bryman, 2012). Semistrukturerade intervjuer gav respondenten möjlighet att "tillföra nya perspektiv" i sina svar genom de mer öppna frågorna, i motsats mot till exempel en enkät (Johansson, 2010b, s. 57). Detta blev extra viktigt i min studie när jag intervjuade respondenter från en annan disciplin än min egen där min förkunskap ofrånkomligen är begränsad.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide. Frågorna i intervjuguiden formulerades för att ge svar på studiens forskningsfrågor. För att få svar på vilken syn på läsning som fritidspedagogerna hade formulerades frågor som krävde mer resonerande svar som jag sedan kunde göra tolkningar av.

Jag genomförde i studien sex intervjuer med sex fritidspedagoger på sex olika fritidshem på olika platser i Sverige. Eftersom alla respondenter utan en befann sig på stort avstånd från mig utfördes fem av intervjuerna via telefon. Alan Bryman (2012) skriver att det finns belägg för att svaren i intervjuer genomförda via telefon respektive ansikte mot ansikte inte blir särskilt olika. Detta upplevde även jag när jag jämförde materialet som samlades in till denna studie. Intervjumaterialet från intervjun som genomfördes ansikte mot ansikte skilde sig inte avsevärt från de andra vare sig rörande längd på intervju eller kvalitet på empirin.

Det finns dock flera andra nackdelar med telefonintervjuer som metod. Harboe (2013) skriver att en av nackdelarna är att det är svårt att bedriva längre intervjuer över telefon eftersom respondenterna tenderar att tröttna under samtalet. Bryman (2012) tillägger att under en telefonintervju har intervjuaren inte möjlighet att notera till exempel kroppsspråk eller gester.

För mig vägde dock fördelarna över vilket gjorde att jag valde att intervjua respondenter över telefon.

Intervjuerna spelades alla in enligt praxis kring kvalitativa intervjuer (Bryman, 2012). Jag transkriberade sedan intervjuerna i sin helhet. Bryman (2012) menar att forskaren kan välja att göra deltranskriberingar kring de viktigaste temana i intervjuerna. För mig blev dock hela intervjun viktig när jag analyserade respondenternas synsätt utifrån min teoretiska modell. Dessutom blev inte intervjuerna särskilt långa, mellan 20 - 30 minuter, vilket gjorde att jag tyckte att det kändes rimligt att transkribera dem i sin helhet.

5.2 URVAL

Urvalet i denna studie är av ett målinriktat slag vilket är vanligt vid kvalitativa intervjuer (Bryman, 2012). Målinriktat urval innebär att jag valde ut respondenter som på bästa sätt mötte studiens forskningsfrågor. Urvalet är alltså inte slumpmässigt och inte representativt populationen i stort.

För att hitta läsande fritidsverksamheter har jag använt flera olika metoder. Jag har dels vänt mig till flera regionbibliotek i Sverige och frågat om känt till några läsande fritidshem. Ofta förmedlades sedan kontakten vidare via barnbibliotekarier ute i kommunerna. Via dem fick jag sedan kontakt med rektorer på skolor eller direkt med fritidspedagogerna.

Jag har även använt mig av facktidskrifter, särskilt *Fritidspedagogik*, för att hitta verksamheter som där lyfts upp som goda exempel i sitt arbete med läsning. Jag har även hittat fritidshem som arbetar läsning genom att söka i Google på sökord som "bibliotek och fritids", "läsning fritidshem" "läs och fritidshem" och så vidare.

Verksamheterna eller enskilda personer kontaktades via mail där de tillfrågades om att delta i studien. Jag förklarade vad målet med studien var, att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde dra tillbaka sin medverkan. Sex fritidspedagoger valde till slut att ställa upp i studien. Fyra kommer från olika fritidshem i olika kommuner och två kommer fram samma kommun men arbetar på olika fritidshem. I kommunen där de båda fritidspedagogerna arbetar finns en relativt stor satsning på läsning på fritidshem vilket gör att jag menar att två respondenter från denna kommun är motiverad. Dessutom arbetar de på olika fritidshem och kunde därför, trots att de ingår i samma satsning, arbeta på olika sätt med läsning.

5.3 ETISKA PRINCIPER

I intervjuerna förhöll jag mig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Respondenterna informerades därför om vad syftet med studien var och hur materialet skulle användas. Respondenterna tillfrågades också om de samtyckte till att vara med i studien och informerades om att de när som helst avbryta intervjun eller dra tillbaka sitt samtycke om de ändrade sig. Respondenterna informerades även om att deras namn skulle fingeras och deras verksamhetsort anonymiseras samt att deras personuppgifter inte kommer att sprida vidare till andra.

5.4 METODKRITIK

Bryman (2012) skriver att det finns en risk att respondenter vill svara på frågor på ett sätt som gör forskaren nöjd och vad de tror är "rätt" svar. Eftersom denna studies insamlingsmetod gjordes via intervjuer består materialet av vad respondenterna presenterar för mig som forskare. Det är deras erfarenheter och attityder men också vad de väljer att lyfta fram som blir det empiriska materialet. Intervjuerna som genomfördes i denna uppsats gjordes med personer som väl informerade om vem jag är och vilken utbildning jag går. De var även informerade om att jag är intresserad av att hur de arbetar specifikt med läsning och med bibliotek. Det kan därför hända att de omedvetet eller medvetet valde att formulera sina svar på ett sätt som de trodde skulle vara "rätt" ur ett biblioteksperspektiv. Till exempel pratade de flesta respondenterna gott om sina bibliotekarier, trots att de aldrig verkar träffa dem, och framhöll ofta att de var nöjda med samarbetet med biblioteket. Då jag kommer från biblioteksdisciplinen är det möjligt att de inte fullt ut vill kritisera den yrkesgruppen som jag kan placeras i. Detta är något som jag menar att läsaren av denna uppsats bör ha med sig i det fortsatta läsandet av uppsatsen. Hade jag istället till exempel använt mig av observationer kunde jag själv ha sett, utan att behöva förlita mig på respondenternas utsagor, hur arbetet med läsning och bibliotek ser ut.

I stort tycker jag dock att metoden som valdes var den mest lämpade eftersom attityder och förhållningssätt är det som jag analyserar med hjälp av min teori om förhållningssätt till läsning. Hade en annan insamlingsmetod valts hade också ett byte av teori och fokus varit aktuell.

6 KVALITATIV INNEHÅLLSANALYS

I den här studien har jag använt mig att kvalitativ innehållsanalys för att analysera materialet som samlades in genom intervjuer. Kvalitativ analysmetod innebär att forskaren, det vill säga jag, gör tolkningar av det insamlade materialet utifrån förutbestämda eller spontana teman (Bryman, 2012). Jag tematiserade empirin från intervjuerna efter de forskningsfrågor som redan hade formulerats. Det blev således tre teman, ett om hur respondenterna beskrev arbetet med läsning, ett om hur respondenterna såg och pratade om läsning på fritidshem och ett om samarbete med bibliotek. Temat om hur fritidspedagogerna såg på läsning studerades i nästa steg noga efter den teoretiska modell som valts för studien. För att kategorisera respondenternas svar efter denna modell letade jag efter specifika nyckelord i svaren, till exempel efter ord som *språkutveckling* (pragmatiskt synsätt), *kvalitet* (traditionalistiskt synsätt) och *inspiration* (emancipatoriskt synsätt). Även utsagor som saknade sådana specifika nyckelord tolkades in i modellen utifrån synen som jag ansåg framkom.

Således är kvalitativ innehållsanalys en subjektiv analysmetod (Zhang & Wildemuth, 2009). För att styrka de tolkningar som jag har gjort i denna studie har jag därför försökt vara tydlig med hur jag tänkt och presenterat citat från respondenterna som framhåller exakt vad de uttryckt i intervjuerna. Bryman (2012) framhåller dock att en kritik som framförts mot metoden är att genom att placera respondenternas berättelser i koder, kategorier eller teman tappas lätt utsagans kontext bort. I lösryckta fragment kan vad respondenten menade lätt försvinna i strävan att placera det den sagt inom ett specifikt tema (Bryman, 2012). För att undvika detta har jag lyssnat igenom intervjuerna flera gånger, även efter att transkriberingen var klar, för att uppfatta nyanser i respondenternas röster. Jag har även försökt att inte *tvinga* någon respondent in i något förhållningssätt till läsning om det är tydligt att denne inte passar någonstans. I

resultat & analys-kapitlet reflekterar jag ytterligare kring kodningsprocessen i koppling till det teoretiska ramverket och svårigheter jag stod inför vid analysen.

Jag valde, trots nackdelarna, med kvalitativ innehållsanalys att använda metoden eftersom det var det bästa sättet att analysera och plocka ut det som var relevant för denna studie ur respondenternas svar. Kvalitativa intervjuer ger ofta stora mängder material (Bryman, 2012) vilket gör det nödvändigt för forskaren att dela upp och strukturera detta på något vis. Jag valde att göra det utifrån redan etablerade forskningsfrågor vilket gav mig mer begränsat material att sedan analysera med hjälp av den teoretiska modellen.

7 RESULTAT OCH ANALYS

I detta avsnitt kommer jag presentera empirin som samlades in genom intervjuer i tematiserad form. Det betyder att materialet som presenteras har genomgått analys, tematisering och att jag dragit slutsatser kring innehållet.

7.1 PRESENTATION AV RESPONDENTER

Respondent 1 Annika

Annika arbetar på ett utefritids i en kommun som gränsar till en större stad. På Annikas fritidshem har fritidspedagogerna fått delta i Skolverkets kompetensutvecklande satsning *Läslyftet*.

Respondent 2 Katarina

Katarina arbetar i en mindre kommun på ett fritidshem vars läsning har fokus på lättläst litteratur i och med ett projekt som drivs i kommunen.

Respondent 3 Mikaela

Mikaela arbetar i samma kommun som Katarina men på ett annat fritidshem. Hennes fritidshem deltar också i projektet med fokus på lättläst.

Respondent 4 Olivia

Olivia arbetar på ett fritidshem i mellanstor svensk stad där hon har speciellt ansvar för skolans äldsta fritidsbarn, treorna. Olivias fritidshemsverksamhet har en tydlig anknytning till undervisning i klassrummet och hon samverkar mycket med klasslärare kring läsning.

Respondent 5 Louise

Louise arbetar på ett fritidshem i ett område i en större svensk stad där många av barnen har ett annat modersmål än svenska. Hon arbetar mycket med att utveckla barnens svenska men också med modersmållitteratur på barnens respektive språk.

Respondent 6 Pernilla

Pernilla arbetar på ett fritidshem i en liten kommun. Pernillas fritidshem har tidigare drivit ett projekt för att diskutera livets stora frågor utifrån fantasy-litteratur.

7.2 Arbete med läsning på de läsande fritidshemmen

Alla fritidshem i studien är så kallade *läsande fritidshem*, det vill säga att de rekryterades till denna studie eftersom de arbetar med läsning. Det betyder att bland respondenterna är arbetet med läsning troligen sker mer frekvent än hos fritidshem generellt.

Alla fritidspedagoger utom en betonar läsning som bland det viktigaste fritidshemmet kan arbeta med. Detta sammanfaller med många av pedagogerna i de tidigare studierna som också framhåller hur viktigt det är för barn att lära sig läsa (Eliasson & Högberg, 2009; Tegelberg & Flyckt, 2015). Flera av dem pratar om att läsningen är något som ökar på fritidshemmet, även om läsning alltid funnits som inslag i verksamheten. Annika vittnar om att på nätverksträffar är läsning mer och mer något som tas upp.

Det som är roligt att det ju inte bara är vår skola som har läsningen som tema. När vi åker och träffar fritidspedagoger från andra skolor så har de pratat om läsning jättemånga gånger för att vi ska kunna arbeta inspirerande. Jag tror det sker otroligt mycket mer nu än det gjorde förr. Då kanske det bara fanns en liten läshörna.

En respondents, Mikaelas, åsikter om läsning sammanfaller dock snarare med de pedagoger i Tegelberg & Flyckts (2015) studie som tvekar kring om det är fritidshemmets uppdrag att arbeta med läsning. Till skillnad från de andra respondenterna vill hon inte öka fokus på läsning på sitt fritidshem. Hon menar att

när man jobbar på fritids är det så mycket som ska in och jag tycker att med läsning gör vi det vi kan så jag vet inte om jag vill lägga mer någon mer tid på det här med läsningen. [...] Det finns andra områden som vi skulle kunna behöva utveckla mer än läsningen, så kan jag nog känna, ja.

Mikaela är också den fritidspedagog som främst vittnar om svårigheterna att få till läsning på grund av bristande resurser. Hon vittnar om att de har trånga lokaler och många barn och därmed svårt att få plats inomhus. Istället använder sig fritidshemmet av utomhusmiljön och förlorar därmed åtkomsten till böcker. I den tidigare forskningen (Möllenhoff, 2016; Andishmand 2017) framkommer att fritidshemmen kan ha svårt att bedriva pedagogisk och kvalitetssäkrad verksamhet då resurser saknas. Till skillnad från respondenter i den tidigare forskningen ser Mikaela dock inte det helt som en nackdel då hon betonar att fritidshemmet har fler mål att arbeta mot än bara läsning.

Även de andra respondenternas arbete med läsning varierar i frekvens. Annikas utefritids tar varje dag med sig en ryggsäck med böcker ut i skogen för att kunna erbjuda läsning medan Mikaela berättar att de har en fast läsdag i veckan och Olivia säger att hon främst arbetar tematiskt med läsning under de perioder som klasslärarna också gör det. Alla pedagoger beskriver dock att läsning kan ske spontant varje dag om barnen själva väljer att läsa.

Arbetet med läsning sker ofta i projekt. Mikaela och Katarina deltar båda till exempel i ett projekt med lättlästa böcker som har drivits i kommunen i flera år. På Pernillas fritidshem arbetade de förr med ett projekt med läsning av fantasy men det projektet har idag lagts ner eftersom fritidspedagogen som drev det har bytt arbetsplats. Detta vittnar om hur sköra personbundna projekt kan vara. På Annikas fritidshem har de arbetat med kompetensutveckling kring läsning i och med deltagande Skolverkets satsning *Läslifyftet*. Fritidspedagogerna fick gå fortbildningen trots att den inte vänder sig mot fritidshem och Annika vittnar om att de har gjort att idag arbetar mer med läsning utifrån läroplanen än vad de gjorde förr. *Läslifyftet* har för dem

även fungerat som en motor i arbetet med läsning eftersom planering, genomförande och utvärdering av specifika läsaktiviteter ska ske under en begränsad tid.

7.2.1 LÄSAKVITITETER

Hur ofta fritidshemmen läser ser olika ut men genomgående i studien kan en högläsningssdominans skönjas, precis som i den tidigare forskningen (Möllenhoff, 2016; Haglund, 2005, Eliasson & Högberg, 2009; Kalbo & Lindberg, 2009; Tegelberg & Flyckt, 2015). Det kan i det empiriska materialet skönjas tre huvudsakliga argument för att högläsa för barnen.

Det första argumentet är att högläsningen kan leda barnen in i egen läsning. Annika berättar att högläsning används för att ge barnen en försmak av en viss bok och därmed inspirera dem att själva läsa vidare. Även Katarina framhåller hur barn som tidigare varit motvilliga till läsning efter att ha "utsatts" för högläsning under en längre period blir mer och mer intresserade av att läsa själva. Hon berättar att

[d]et finns en pojke här, en som alltid sagt "buh" till läsning, men nu efter ha gått här så går han själv och hämtar en bok och läser ibland [...] man vill ju bara ropa "kolla det går, man kan lyckas".

Det andra argumentet för läsning som kan skönjas i större eller mindre utsträckning hos alla respondenter handlar om att högläsningen bedrivs för att barnen tycker om den. Pernilla berättar till exempel att högläsningen av fantasy var så omtyckt av barnen att det kunde uppstå stor besvikelse om något barn missade ett kapitel i boken. Denna syn på högläsning återfinns även i Haglunds (2005) avhandling där han pekar på fritidshemsläsning som något kan utgå från barnens intressen och därmed bedrivs på ett annat sätt än i skolan.

Den sista anledningen till att läsa högt är att läsningen då sker i grupp vilket kan leda till diskussioner och samtal om texten de läst. Detta anknyter till forskning som bland annat presenteras i Haglunds (2005) avhandling om läsning på fritidshem som en del i den sociala praktiken. Hultgren (2017) menar att högläsning fungerar extra bra i grupper där läsarna är på olika nivåer, som till exempel på fritidshem där åldrarna på barnen varierar. Genom högläsning kan de ändå få till sig en gemensam läsoplevelse vilket gynnar gruppen som enligt Hansen Orewag (2011) står i fokus på fritidshemmet. I denna studie framkommer att dessa textsamtal bedrivs med olika motiv i olika verksamheter. Pernilla, vars fritidshem tidigare arbetade tematiskt med fantasy-litteratur, berättar att de valde högläsning i projektet eftersom det ledde till naturliga diskussioner med barnen om stora frågor om moral, etik, normer och värderingar. Louise använder sig å andra sidan av textsamtal som en del i språkutvecklingen. För Louise, som arbetar med barn med annat modersmål än svenska, fungerar högläsningen som ett sätt att presentera nya ord och uttryck för de barn som ännu inte talar flytande svenska. Hon berättar att

jag vill vara säker på att de förstått, vad är en häxa, vad är en svamp [...] Vi kan prata om vad det betyder att vara ond eller god [och] på det sättet blir det som om vi läser tillsammans och de lär sig massor.

Sammanfattningsvis kan sägas även högläsningen dominerar i alla verksamheter bedrivs den tydligt med olika intentioner.

7.2.2 LITTERATURURVAL

Respondenternas utsagor visar att det även skiljer sig mellan fritidshemmen *vad* som läses. Mikaela och Katarina arbetar till exempel båda med lättläst litteratur eftersom det gör att de kan läsa fler böcker vid fler tillfällen. Olivia, precis som flera fritidshem i den tidigare forskningen (Kalbo & Lindberg, 2009), arbetar mycket med klassiska barnboksförfattare som Astrid Lindgren medan Louise lyfter fram att hon arbetar delvis med mångspråklitteratur då många barn på hennes fritidshem har ett annat modersmål än svenska. Annikas fritidshem verkar vara det fritidshem där flest genrer används. Hon vittnar om att de använder sig mycket av tidskrifter, men även faktaböcker, skönlitterära böcker och böcker skrivna av barnen själva i läsningen.

På Annikas fritidshem är det till viss del barnen som väljer ut vilka böcker som ska läsas. Hon berättar att

i början var det vi [pedagoger] som gick dit och bytte när vi hade tid [...] men nu har vi sett till att det är några barn som har fått stanna kvar en stund och fixa den där bokrygsäcken med en vuxen.

På övriga fritidshem, precis som i stor del i den tidigare forskningen (Kalbo & Lindberg, 2009), är de vuxna som väljer vad som ska läsas på fritidshemmet. I Olivias fall görs urvalet oftast av klassläraren utifrån ett visst litterärt tema, till exempel Astrid Lindgren eller Nils Holgersson. Olivia hämtar sedan samma böcker till fritidshemmet för att "knyta ihop undervisningen i klassen och på fritids". Louise menar att hon väljer böcker från skolbiblioteket åt barnen då det är svårt för dem välja då de inte "har någon kännedom om svensk barnlitteratur alls hemifrån" och "har en tendens att välja för svåra böcker". Andra pedagoger, till exempel Katarina, Mikaela och Pernilla, framhåller att trots att det är bibliotekarien som väljer vilka böcker som fritidshemmet ska få kan innehållet påverkas av barnens intressen då fritidspedagogen kan maila barnbibliotekarien och önska speciella genrer.

Sammanfattningsvis om detta kan sägas att barnens delaktighet i bokurvalsprocessen varierar, men att inget fritidshem tillåter alla barn att välja sina böcker från bibliotekets bestånd helt fritt. Snarare är det bibliotekarien, fritidspedagogen eller en lärare som oftast väljer vilka böcker som ska finnas på fritidshemmet. Endast på Annikas fritidshem får en del av barnen vara med och välja. Att utestänga barnen från urvalsprocessen görs för att det är mer praktiskt att låta bibliotekarien välja då det är hans kompetensområde (Katarina), för att gynna deras språkutveckling genom att låta klasslärarens arbete fortsätta på fritidshemmet (Olivia) eller för att hjälpa barnen få "rätt" böcker (Louise). Barnens delaktighet ligger i dessa verksamheter snarare i att välja bland det bestånd som någon annan valt ut. Det ger barnen en begränsad delaktighet till egna val vilket kan påverka läslusten. Dolatkhan skriver att "[d]et är känt att utveckling av god läsförmåga sammanhänger med upplevd läslust och möjligheten att själv bestämma över sin läsning, inte minst vad som ska läsas" (2013, s. 126).

7.3 FRITIDSPEDAGOGERNAS SYN PÅ LÄSNING

Jag kommer i detta avsnitt att analysera det insamlade materialet utifrån den teoretiska ansats som beskrivits i teoridelen av denna uppsats. Den teoretiska modell som används i detta avsnitt kommer alltså från Louise Limberg (2003) efter studier av Mark Dressman (1997) och Staffan Thorsson (1988). Det empiriska material som analyseras med hjälp av teorin handlar främst om hur fritidspedagogerna pratar och värderar läsning, men även om vilka aktiviteter de använt i sin verksamhet.

7.3.1 PRAGMATISKT SYNSÄTT

Ett pragmatiskt synsätt har den som ser läsningen som ett mål för något annat, till exempel goda resultat i skolan. I det pragmatiska synsättet betonas att barn läser mycket, oavsett vad de läser eller om de reflekterar kring vad de läst. Barn som utsätts för ett pragmatiskt synsätt utövar ofta motmakt mot denna syn och kan till exempel fuska i sitt läsande. Detta synsätt har en stark koppling till skolan.

Det pragmatiska synsättet är det vanligaste synsättet som kan skönjas hos fritidspedagogerna. Flera av dem, till exempel Katarina, pratar om att läsa *mycket* för att bli en bra läsare, även om det handlar om lättlästa böcker som blir utlästa på tre minuter och därför knappast är en utmaning eller något att reflektera kring. Fokuseringen på lättlästa böcker i projektet som Katarina och Mikaela deltar i kan tolkas som att ha ett pragmatiskt förhållningssätt till läsning där *mängden* blir viktigare än *innehållet*. Flera av fritidspedagogerna (även Olivia, Louise och i viss mån Pernilla) framhåller att läsning på fritidshem sker för att skapa goda läsare och för att utveckla barnens ordförråd. Fokus hos dessa respondenter ligger på att läsa för att skapa sig goda förutsättningar för livet och skolan, snarare än för att läsa för att det är roligt just nu.

Katarina: Jag sa det till årskurs två nu att det kommer ringa en tjej nu som skriver om det här och att det är så viktigt att barnen blir lästa för eller läser själva, då går det bättre för dem i skolan. Och då var det en tjej som räckte upp handen och sa "då Katarina, gör du så att det går bättre för oss i skolan". Och jag bara: ja! (Skra)

Olivia är den respondent som tydligast har ett pragmatiskt synsätt på läsning. Hon samverkar tätt med övriga skolan för att skapa goda läsare. Hon pratar om att "knyta ihop undervisningen i klassen och på fritids" och verkar ha skolsyn på fritidsverksamheten. Även Louise ser på läsning som ett verktyg för barnen att få ett större ordförråd och en mer utvecklad svenska. Böckerna på modersmålet läses för att träna läsningen men inte i huvudsak för att ge underhållning eller avkoppling. Hos båda respondenter kan det skönjas en oro eller stress kring att skolan inte hinner göra nog för barns läsning. Det pragmatiska synsättet verkar därför uppstå hos Olivia och Louise eftersom de känner att fritidshemmet måste hjälpa skolan i sitt didaktiska uppdrag, särskilt för barn med svårigheter eller med annat förstaspråk än svenska. Här kan kopplingar dras till fritidspedagogers vilja att kompensera för både hemmet och skolan som förs fram i Andishmands (2017) avhandling. I Andishmands avhandling framkommer dock att det är svårt för fritidshemmen att arbetade kompensatoriskt då resurser saknas. Denna brist på resurser framkommer inte i samma grad på fritidshemmen i denna studie, även om flera pedagoger kommenterar de stora barngrupperna.

7.3.2 TRADITIONALISTISKT SYNSÄTT

Om en pedagog innehar ett traditionalistiskt synsätt har hen (enligt Limberg, 2003) en syn på litteratur som något kan läsas för att förmedla ett kulturarv. Det kan till exempel handla om att läsa klassiker och annan *god* litteratur. Även detta synsätt har en stark koppling till skolan.

I fritidspedagogernas utsagor finns det relativt få aspekter som talar för en traditionalistisk syn på läsning. Främst handlar det om val av litteratur med en tydlig kulturarvskoppling. Olivia, som har ett tätt samarbete med klasslärarna, använder ofta samma litteratur som lärarna och lyfter i intervjun flera gånger Astrid Lindgren och Nils Holgersson som exempel. Hon berättar att ”om de arbetar med Astrid Lindgren i skolan så fortsätter jag med på fritids [...] för att knyta samman undervisningen i klassen och på fritids”

Limberg (2003) skriver att den bibliotekarie som innehar ett traditionalistiskt förhållningssätt ofta kan ha det för att tillfredsställa läraren som hen samverkar med. Samma sak kan sägas här om fritidspedagogens roll i litteraturarbetet. Olivias roll är tydligt att samverka med läraren för att eleven ska bli bättre i skolan och ett led i detta är att välja samma, traditionalistiska, litteratur som klassläraren. Att välja Astrid Lindgren och andra svenska klassiker före annan litteratur tangerar de resultat som finns i Kalbo och Lindbergs studie (2009) på litteratururval på fritidshem och i föreskoleklassen. Den är även påfallande lik de urvalskriterier för litteratur i förskolan som kan skönjas i Asplunds (1993) studie om litteraturkanon i förskolan.

Ett annat exempel på ett traditionalistiskt förhållningssätt till läsning kan skönjas hos Louise som säger att det är svårt för barnen i hennes verksamhet att själva välja litteratur eftersom de inte har någon koll på svensk barnboksutgivning i och med sin invandrarbakgrund. Denna kommentar tolkar jag som att hon menar att barnen inte vet vem till exempel Emil, Pippi, Nils Holgersson eller några av de andra traditionella svenska barnboksfigurerna är och därför väljer bort dem till förmån för något annat. I den traditionalistiska synen pratar man om den *goda* boken och kvalitetssäkrade boken. Louise riskerar, om hon inte väljer böcker åt barnen, att tvingas arbeta med litteratur som kanske inte är av god kvalitet vilket hon motverkar genom att själv göra urvalet.

7.3.3 EMANCIPATORISKT SYNSÄTT

Ett emancipatoriskt förhållningssätt till läsning har den som genom läsning vill skapa ”hjälpa barn att utvecklas till självständiga och kritiska läsare” (Sandin, 2011, s. 143). I detta synsätt betonas barns delaktighet i litteratururval och läsning som ett sätt att möta andra i samtal kring vad som lästs.

I stort kan ses högläsning ses som en emancipatorisk aktivitet då vikt där läggs på att diskutera och reflektera kring vad som läses tillsammans med andra. Det kan dock skönjas olika intentioner med högläsningen hos respondenterna vilket begränsar hur mycket barnen blir delaktiga i kritiska samtal kring vad de läst. Olivia arbetar till exempel med högläsning medan barnen pysslar för att ”påminna” dem om texten de läser i skolan. Således blir den högläsningsaktiviteten passiv för barnen som blir lästa för, snarare än att gruppen läser tillsammans. Även Louises tydligt språkutvecklande högläsning passar sämre inom detta synsätt.

Det emancipatoriska synsättet i högläsningen framträder tydligare i Pernillas verksamhet som tidigare arbetade med livsfrågor kopplat till läsning av fantasy. Utifrån berättelsen kunde barnen avbryta läsandet för att kritisera en karaktärs agerande vilket ledde till diskussion om rätt och fel. Detta projekt har lagts ner men Pernilla vittnar om att hon idag arbetar i samma anda. Hon berättar till exempel om när hon och ett barn läst tillsammans om barnets stora intresse rymden och de tillsammans sedan diskuterat stora frågor utifrån texten. Jag menar att genom att se till barnets intresse och att tillsammans med honom diskutera bokens innehåll intar Pernilla ett emancipatoriskt förhållningssätt till läsning. Även öppenheten för olika sorters texter (till exempel facklitteratur) pekar på ett emancipatoriskt förhållningssätt.

Det emancipatoriska synsättet är även tydligt hos Annika som pratar mycket om att skapa *intresse* hos barnen, att arbeta för *läslust* och att *inspirera* eleverna till läsning. Barnen på hennes fritidshem får i större utsträckning än de andra välja vad de ska läsa, oavsett om det är serietidningar, kapitelböcker eller Manga och det är barnen själva som står för urvalet från biblioteket.

Katarina kan sägas förhålla sig emancipatorisk till läsning då hon önskar att barnen ska få komma till folkbiblioteket och där lära sig hitta bland bibliotekets resurser. Genom att få kompetens att självständigt hitta i biblioteket kan barnen själva göra egna val om sin egen läsning vilket ökar deras delaktighet.

7.3.4 REFLEKTIONER KRING SYN PÅ LÄSNING

Analysen påvisar att en fritidspedagog kan ha flera olika förhållningssätt till läsning beroende på aktivitet och intention. Limberg (2003) framhåller att bibliotekarier kan anpassa sina strategier i läsning utifrån förutsättningar och detta kan det även ses tendenser till hos fritidspedagogerna. Störst överlappning finns det hos de fritidspedagoger, främst Olivia och Louise, som har en instrumentell syn på läsning på fritidshemmen. Olivia arbetar med läsning för att utveckla goda språkkunskaper hos barnen (pragmatiskt synsätt) och använder sig därför av kulturarvslitteratur (traditionalistiskt synsätt). Louise ser också läsning på fritidshem som kunskapsutvecklande (pragmatiskt synsätt) och väljer litteraturen åt barnen eftersom hon menar att de annars väljer *fel* eller för svåra böcker (traditionalistiskt synsätt).

En del aktiviteter är dessutom svåra att placera inom bara en kategori. Katarinas önskan om att barnen ska få komma till folkbiblioteket och lära sig hitta bland böckerna kan sägas ha ett emancipatoriskt förhållningssätt till läsning, men denna önskan kan också sägas bygga på ett pragmatiskt förhållningssätt där hon önskar att barnen ska läsa, vad som helst, för att utveckla deras ordförråd. Jag har valt att placera denna önskan från Katarina under emancipatoriskt synsätt då jag hon inte uttrycker den i samband med diskussion om barns språkutveckling, utan som svar på frågan på vad hon tror att bibliotek kan göra för att öka barns läsning.

En pedagog, Mikaela, har varit svår att placera inom det teoretiska ramverket. Hon ingår i samma lättläst-projekt som Katarina men betonar vikten av just den typen av böcker mindre än Katarina och menar att de även läser annat. I övrigt reflekterar och berättar hon inte särskilt mycket om varför de läser på fritidshemmet.

7.4 DE LÄSANDE FRITIDSHEMMEN OCH BIBLIOTEKET

Alla respondenter i studien svarar att de har någon typ av kontakt med bibliotek i sitt läsande arbete. Majoriteten av fritidspedagogerna pratar om skolbibliotek som sin resurs, snarare än folkbiblioteket. Flera respondenter vittnar dock om att skolbibliotekarien inte har särskilt mycket tid till fritidshemmen och att dennes arbetstid inte är anpassad för fritidshemmet. Olivia berättar

vår bibliotekarie är jättetrevlig och jättebra, men hon är här två förmiddagar i veckan. Det är inte som om hon kan komma till oss [på fritids] eller så. Det är mer att jag efterfrågar vissa böcker och hon lämnar dem i biblioteket, så det är väldigt sällan vi ens träffas.

Även Louise framhäver svårigheterna med att ha en bibliotekarie som sällan är på skolan och ännu mer sällan under eftermiddagarna. Hon menar att bibliotekarien som person knappast är en resurs för dem som person utan att det är skolbibliotekets materiella resurser som är viktiga.

Annika tar vidare upp andra svårigheter med att få till en god samverkan med skolbibliotekarien. Hon berättar att hennes fritidshem och den tidigare skolbibliotekarien inte haft någon bra relation. Då fritidshemmen själva gjort litteratururval från biblioteket har de fått höra från bibliotekarien att “nu har fritids varit här igen och nu är det kaos”.

Annika är dock mer hoppfull kring samarbete med den nya bibliotekarien som nyligen anställts. Hon upplever att han har andra visioner än den förra och inkluderar fritidshemmet i sitt arbete på ett nytt sätt.

Annika: sen har vi ju fått en ny bibliotekarie och han verkar vara jättebra och mycket roligare än de förra. Han kom direkt ut och besökte oss och det gjorde aldrig den förra. Han vill nog jobba mer så. Och han sa så “ni vet att det finns såna böcker det finns jättemånga av som ni kan få låna”.

Johanna: Klassuppsättningar?

Annika: Ja, precis, det trodde vi bara var skolan som kunde få. Och sen fanns det ju massa böcker att ladda ner och det har också förut bara varit skolans grej förut, men nu har de släppts till oss också.

Annika reflekterar här kring att den tidigare skolbibliotekarien förhindrat fritidshemmets åtkomst till vissa typer av litteratur, till exempel e-böckerna, men att de nu, genom en nyanställd, ska få tillgång till samma material som övriga skolan.

Genomgående kan av integrering mellan fritidshem och skolbibliotek kategoriseras som samarbeten snarare än samverkan. Samarbetena, som enligt Ögland (2013) och Danermark (2000) definieras som spontana och oregrerade aktiviteter, bedrivs nästan genomgående genom att fritidspedagogen hör av sig till skolbibliotekarien med en önskan om en viss typ av böcker och att skolbibliotekarien sedan plockar ihop dessa böcker. Skolbibliotekarien blir i dessa samarbeten en passiv resurs för fritidshemmet vilket inte ter sig som något fritidspedagogerna ser som problematiskt. De flesta uppger att de är nöjda med den hjälp de får av bibliotekarien med litteratur och efterfrågar ingen annan typ av samarbete. Problemet som respondenterna Olivia och Louise ser är inte att bibliotekarien inte är tillräckligt integrerad i deras verksamhet utan att hen har för lite tid att hjälpa dem med litteratururval och liknande uppgifter. Endast Pernilla och Annika önskar att bibliotekarien ska delta mer i den pedagogiska verksamheten. Annika menar att “det vore roligt om han [bibliotekarien] skulle följa med ut i skogen och

bokprata för barnen om ny litteratur”. Hon reflekterar även kring varför hon tror att de tidigare inte har haft någon bibliotekarie som pedagogisk resurs vid läsning. Hon säger att

jag tror också att vi måste ställa krav på biblioteket och det tror jag inte att fritids har gjort tidigare. Man har varit glad för att man har fått tillgång till biblioteket men inte ställt krav på att man ska få ta del av bibliotekarien.

Även om fritidspedagogerna vittnar om svårigheter med att få till samarbeten med bibliotekarien vittnar flera av dem att de är nöjda med bibliotekarien. Pernilla är en av pedagogerna som säger att hon är nöjd med samarbetet med sin skolbibliotekarie, trots att det pedagogiska samarbetet mellan dem temporärt lagts på is under bibliotekets renovering och inflytt i nya lokaler. Att bibliotekariens arbete med fritidshemmet på okänd tid lagts på is pekar även det på att det är lägre form av integrering, alltså samarbete, som finns mellan verksamheterna. Hade det funnits reglerat hur mycket fritidspedagogen skulle arbeta i sin tjänst mot fritidshemmet hade en samverkan varit svårare att prioritera bort.

Katarina och Mikaela har till skillnad från de andra mer kontakt med folkbiblioteket än sitt skolbibliotek. I deras fall kan det sägas att det dessutom handlar om samverkan snarare än samarbete. Katarina beskriver att fritidspedagogerna som är med i läsprojektet kring lättläst litteratur ses en gång i månaden och byter de bokpåsar som en barnbibliotekarie har sammanställt åt dem. Detta gör att fritidshemmen alltid har ny litteratur att tillgå och dessutom en diskussionspart kring vilka böcker som ska inkluderas i bokpåsen. Skolbiblioteket på Katarina och Mikaelas skolor är dessutom obemannat vilket förstärker vikten av god samverkan med folkbiblioteket. Även i denna samverkan har dock bibliotekarien en passiv roll som förmedlare snarare än som pedagogiskt verktyg.

De andra verksamheterna talar mer om folkbiblioteket som ett utflyktsmål att besöka under till exempel lov eller temadagar, snarare än som en resurs i det dagliga arbetet. Det framkommer tydligt i intervjun med Annika att hon upplever att folkbiblioteket inte vänder sig mot skolor eller fritidshem direkt eftersom de inte längre får så kallade *långlån* av böcker som till exempel ska användas under en tematermin. Katarina framhåller att det vore bra om folkbiblioteket i kommunen skulle kunna erbjuda klassbesök även för fritidshem för att kunna visa upp biblioteket för de barn som annars aldrig kommer till biblioteket. Hon poängterar även att barnen behöver lära sig hur de själva kan hitta i biblioteket.

8 DISKUSSION OCH SLUTSATSER

I studien framträder bilden av fritidshemsläsning som något som sker på olika sätt i olika verksamheter. Det framkommer att läsningen på fritidshem ofta bedrivs i projekt, lokala eller regionala. En del av dessa verkar långvariga och etablerade bland många parter medan andra personknutna. Personknutna projekt som drivs av en persons vilja att arbeta med läsning kan vara effektiva och göra stor förändring, men riskerar också att komma till abrupt slut om personen i fråga slutar.

Jag har i denna studie endast intervjuat fritidspedagoger från så kallade *läsande fritidshem* men även mellan dem finns stor diskrepans om vilken typ av läsning som prioriteras på fritidshemmet. Även om alla fritidshem i studien arbetar främst med högläsning som form så är intentionerna bakom denna aktivitet mycket olika. En del av fritidspedagogerna i studien allierar sig tydligt med skolan och fortsätter i skolans anda även utanför lektionstid. Andra

förespråkar att skapa lust, inspirera och att ge barn tillgång till självutveckling via läsning. Några fritidspedagoger befinner sig mellan dessa två lägen och verkar pendla mellan dem i olika aktiviteter. Eftersom fritidshemmets uppdrag är så pass brett, i att verksamheten både ska stötta skolan och främja barns egna intressen, är det inte konstigt att förhållningssätten till läsning skiljer sig mellan fritidspedagogerna. Läsningen verkar således påverkas mycket av vilket av dessa uppdrag som varje fritidspedagog eller varje fritidshem värderar som viktigast. Det finns för- och nackdelar med både ett njutningsläsningsperspektiv och ett nyttoläsningsperspektiv. Om fritidshemmet arbetar endast med läsning utifrån barnens vilja är risken att barnen aldrig kommer välja att läsa vilket gör att fritidshemmet inte lever upp till sin läroplan. Å andra sidan om fritidshemmets läsning blir för nyttofokuserad är risken att barnen endast förknippar läsning med något som görs i skolsammanhang och därmed intar en distanserad hållning till aktiviteten. Detta är en balansgång som fritidshemmet, precis som barnbiblioteket, idag vandrar i ett försök att tillfredsställa båda perspektiven.

Vidare visar studien på att bibliotekarien är i nuläget inte involverad i det pedagogiska arbetet på de läsande fritidshemmen, oavsett om handlar om språkutvecklande- eller läsfrämjande aktiviteter. Det finns också tendenser som pekar på att fritidspedagogernas syn på läsning kan kopplas till förhoppningen av ökad integreringen med bibliotek i verksamheten. Pedagoger som har ett tydligare emancipatoriskt synsätt har i studien en mer positiv syn på att använda bibliotekariens kompetens i fritidshemsverksamheten och önskar inkludera bibliotekarien mer i det läsfrämjande arbetet. De pedagoger som innehar de mer skolinfluerade synerna på läsning (pragmatiskt och traditionalistiskt) har å andra sidan ett mindre efterfrågan på ett fördjupat samarbete med bibliotekarien. Detta trots att dessa verksamheter arbetar mer likt skolan som i sin tur har tillgång till skolbiblioteket på en djupare nivå. Verkligheten ter sig alltså som om att skolan får stöd i sitt språkstimulerande arbete av skolbiblioteket men att fritidshemmet inte ges samma möjlighet i sitt arbete att stötta skolan. Detta troligtvis för att det inte står i Skollagen att bibliotekarien ska vara en resurs även för fritidshemmet.

En annan anledning till bristande samverkan kan vara att eftersom fritidspedagoger och bibliotekarie sällan träffas på grund av deras olika arbetstider finns det få kontaktytor för bibliotekarien att klargöra för fritidspedagogerna vad hen kan bidra med i arbetet. Att bibliotekarien och fritidspedagoger tenderar att gå om varandra på skolan gör också att bibliotekarien har svårt att själv delta i pedagogisk verksamhet då hen har slutat på dagen eller arbetar någon annanstans när fritidshemmet ska läsa. Det finns även således logistiska hinder för ökad samverkan mellan bibliotek och fritidshem som det inte finns mellan bibliotek och skola.

Resultat från studien tyder således på att fritidshemmets samarbete med skolbiblioteket inte är särskilt välutvecklade. Än mindre kan sägas om samverkan mellan fritidshem och folkbibliotek. Endast två fritidshem, som ingår i samma projekt, arbetar tillsammans med folkbiblioteket. De andra använder det snarare som ett ganska vanligt utflyktsmål under lov. I och med att skolan numera måste ha ett eget skolbibliotek frigörs det på barnbiblioteket resurser för att hitta andra samverkanspartners (Ögland, 2013). Särskilt på fritidshem som arbetar med en emancipatorisk syn på läsning bör det finnas goda möjligheter för barnbibliotekarier och fritidspedagoger att samverka. I och med ett sådant samarbete, snarare än med skolan, behöver inte bibliotekarier förhålla sig nyttoläsning och inte heller arbeta med tvång vilket framträder som något som barnbibliotekarier vill värja sig mot (Johansson, 2010a). Fritidspedagogerna skulle kunna i samarbete eller samverkan med folkbibliotek få tillgång till mer resurser som barnen kan välja mellan samt en bibliotekarie som kan vägleda och samtala om texter. Så länge fritidshemmen dock arbetar olika i frekvens och med olika mål med

läsningen kan det vara svårt att etablera mer generell och långtgående samverkan med bibliotek.

Sammanfattningsvis visar studien på att det finns stor diskrepans mellan vad de olika fritidspedagogerna anser om läsning på fritidshem. Deras förhållningssätt influerar inte bara om läsning alls sker, utan även vilka typ av aktiviteter som erbjuds, intentionerna med dessa aktiviteter, vilka böcker som läses och hur ett idealt samarbete med biblioteket skulle se ut. De här skillnaderna mellan fritidshemmen gör att läsning på fritidshem bedrivs på många olika sätt på olika ställen och därmed inte genomförs likvärdigt ens mellan läsande fritidshem. Andishmand (2017) framhåller att bristen på resurser är en stor anledning till att fritidshem inte kan erbjuda alla barn samma kvalitet och pedagogiska verksamhet. Denna studies resultat pekar på att även fritidspedagogernas egna förhållningssätt påverkar verksamheten eftersom läroplanen lämnar många beslut upp till den egna verksamheten att fatta. Jag menar inte att något av sätten som fritidshemmen arbetar med är bättre eller sämre än de andra, det finns för- och nackdelar med båda och både stöds i läroplanen, men diskrepansen mellan dem gör att läsverksamheten på fritidshem inte är lika för alla barn.

9 VIDARE FORSKNING

Denna studie täcker visserligen en del ny mark om fritidshem, fritidspedagoger, läsning och bibliotek men det finns fortfarande många aspekter som skulle behöva undersökas. Till exempel finns det inte något genomgående material om hur fritidshem och bibliotek samverkar nationellt. Det finns inga uppgifter om i vilken utsträckning fritidshem generellt har tillgång till bibliotek, vilken typ av bibliotek de i så fall använder och i vilken utsträckning. Eftersom Skollagen inte explicit säger att skolbiblioteket ska vända sig mot fritidshemmet finns det ingen som kontrollerar hur dessa verksamheter samverkar, men denna och tidigare studier vittnar om att samarbeten pågår och att de är begränsade av ett antal faktorer.

Något som även saknas i forskningen är studier om hur barnen ser på läsning på fritidshem. Upplever de den som rolig? Kravfylld? Tråkig? De studier som finns, inklusive denna, undersöker fritidspedagogers upplevelser av läsning och i vissa fall forskarens upplevelse av verksamheten genom observationer. För att vara en verksamhet där delaktighet ska stå i fokus finns det anmärkningsvärt väldigt lite forskning om vad barnen tycker. Det vore därför intressant att med avstamp i Åse Hedemarks *Barn berättar* (2011) om barns upplevelse av bibliotek och läsning göra en liknande studie om barns upplevelser om läsning på fritidshem.

Referenser

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger. I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå).
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området* (Statens kulturråd, Skriftserie 2015:3).
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem?: En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg, Gothenburg studies in educational sciences 403).
- Asplund Carlsson, M. (1993). *Från Max till Mio: Förskolans litteratururval för barn 1-7 år*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Bibliotekslag* (SFS 2013:801). Stockholm: Kulturdepartementet.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed). Oxford: University press.
- Danermark, B. (2000). *Samverkan - himmel eller helvete?: en bok om den svåra konsten att samverka*. Stockholm: Gothia.
- Dolatkhah, M. (2013). Skolbibliotek och läsfrämjande: Tre problemområden. I Limberg, L & Lundh, A (Red.) *Skolbibliotek i förändrade landskap*. Lund: BTJ Förlag.
- Dressman, M. (1997). *Literacy in the library: Negotiating the spaces between order and desire*. Westport: Bergin & Garvey.
- Eliasson, M., & Högberg, J. (2009). *Bibliotek möter fritidshem*. (Magisteruppsats, Högskolan i Borås, Borås). Hämtad från <http://bada.hb.se/bitstream/2320/5493/1/09-61.pdf>
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt* (Forskning i korthet, nr. 1 2016). Stockholm: Skolverket.
- Folkesson, L. (2007) *Textflytt och sök slump: Informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Liber distribution.
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande. En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010 – 2015*. Stockholm: Kungliga Biblioteket.
- Haglund, B. (2005). *Traditioner i möte: En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg, Göteborg studies in educational sciences 224).
- Hansen Orwehag, M. (2011). Att leda den fria tidens lärande : med gruppen i fokus. I *Konsten att navigera mellan individ och grupp : lärares uppdrag i skola, förskola och fritidshem* (1. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Harboe, T. (2013). *Grundläggande metod: Den samhällsvetenskapliga uppsatsen*. Malmö: Gleerups.

- Hedemark, Å. (2013). Synen på barn och barns literacy – en studie av folkbiblioteksplaner. I Frenander & Nilsson (Red.) *Libraries, black metal & corporate finance. Current research in Nordic Library and Information Science*. (Vetenskap för profession, 23). Borås: Högskolan i Borås.
- Hedemark, Å., & Lindberg, J. (2017). Stories of storytime: the discursive shaping of professional identity among Swedish children's librarians. *Information Research*, 22 (1).
- Henning Ingmarsson, J. (2010). Elevers kunskapsarbete i skolbiblioteket - en kunskapsöversikt. Stockholm: Nationella skolbiblioteksgruppen.
- Hultgren, F. (2017). *En läsande förebild* (Läslyftet). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, B. (2010a) Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I Rydsjö, Hultgren, & Limberg, (Red.), *Barnet, platsen, tiden teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (Stockholms stadsbiblioteks skriftserie, 16). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Johansson, B. (2010b). Forskning om barn - intervju. I B. Johansson & M. Karlsson (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Kalbo, C., & Lindberg, M. (2009). *Barnbokslitteratur i förskoleklassen och fritidshemmet*. (Examensarbete, Högskolan i Borås, Borås). Hämtad från <http://bada.hb.se/bitstream/2320/5554/1/Kalbo%26Lindberg.pdf>
- Klerfelt, A., & Pálsdóttir, K.P. (2014). Fritidshem som kunskapsfält och forskningsområde. *Barn*, 3, 5 - 8.
- Litteraturutredningen. (2012). *Läsandets kultur* (SOU 2012:65). Stockholm: Fritze.
- Limberg, L. (1992) Vad är det för skillnad på skolbibliotek och folkbibliotek? *Barn och Kultur*, (38), nr. 1, s. 6 – 8.
- Limberg, L. (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Möllenhoff, A. (2016). *Läsning på fritidshem. En studie om strategier och förutsättningar för att skapa läsande elever* (Kandidatuppsats, Södertörns Högskola, Stockholm). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:926470/FULLTEXT01.pdf>
- PIRLS (2011). *Läsförstågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- PISA (2012). *15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- PISA (2015). *15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

- Rydsjö, K., & Elf, A. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: En kunskapsöversikt* (Stockholms stadsbiblioteks skriftserie, 14). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 5. doi:<http://dx.doi.org/10.7577/nbf.315>
- Sandin, A-S. (2011). *Barnbibliotek och Lässtimulans: Delaktighet, Förhållningssätt, Samarbete*. Stockholms Stadsbiblioteks Skriftserie 7. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Skolinspektionen. (2017) Skolbibliotek. Hämtad 2018-05-10 från <https://www.skolinspektionen.se/skolbibliotek>
- Skollag* (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). Svenska elever bättre i PISA. Hämtad 2018-05-11 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battare-i-pisa-1.255881>
- Skolverket. (2016b). Fritidshemmet - ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2017/18*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3941>
- Svensk biblioteksforening. (2008). *Läsfrämjande – förnyelse behövs!* Hämtad från http://www.biblioteksforeningen.se/wpcontent/uploads/2017/01/8lasframjande_2008.pdf
- Tegelberg, J., & Flyckt, L. (2015). “*Kan du inte läsa klarar du ju dig inte idag så är det ju*” - en studie av om och hur fritidshemmen bidrar till främjande av elevers läskunskaper. (Examensarbete, Högskolan Väst, Trollhättan). Hämtad från <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:823316/FULLTEXT01.pdf>
- Thorson, S. (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I *Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Läromedelsöversynen.
- Vara, A., Hultgren, F., & Widhe, O. *Att stimulera elevers läsintresse – ett samverkansuppdrag*. (Läslyftet). Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B (2009). Qualitative Analysis of Content. I B. Wildemuth (Red.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. (s. 308-319). Westport: Libraries Unlimited.

Ögland, M. (2013) *Taxonomier – verktyg för biblioteksutveckling*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

BILAGA

Intervjuguide

Biografiska öppningsfrågor:

Om respondenten

- Kan du berätta hur det kom sig att du började arbeta som fritidspedagog/i fritidshem?
- Hur länge har du arbetat som fritidspedagog/i fritidshem?
- Kan du berätta om hur verksamheten ser ut där du arbetar idag?

Om läsning

- Kan du beskriva hur ni på din arbetsplats arbetar med att läsning? (Väcka intresse, stimulera, språkutvecklande)
- Vad är det för typ av läsning ni arbetar med? (Tryckta böcker, digital text, ljudböcker, film, drama, eget skrivande, högläsning)
- Kan du beskriva ett eller flera aktiviteter som ni genomfört i ert läsfrämjande arbete?
- Varför tycker du att det är viktigt att arbeta med läsning på fritidshem?
- Hur ser du på att arbeta med läsning i en fritidshemskontext kontra i en skolkontext?
- Hur upplever du att eleverna ser på läsning på fritidshemmet i jämförelse med läsning på lektioner?
- Vilka aspekter eller förutsättningar upplever du gör barnen till mer motiverade läsare? (Läsrum, fler resurser, olika typer av texter)
- Vad har ni fått för gensvar från övriga skolan om att ni arbetar med läsning?
- Om du skulle få önska, vilka verktyg eller resurser skulle du vilja ha för att på bästa sätt gagna barns läsning? (Kompetensutveckling, fler materiella resurser, mindre barngrupper).

Samarbete med bibliotek

- Hur får ni tillgång till den litteratur eller de texter ni använder på fritidshemmet? (skolbibliotek/folkbibliotek, skolbibliotekscentralen, egna inköp, digitalt gratis etc.)
- Vem väljer ut vilka resurser som finns tillgängliga för er och era elever?
- Vem väljer ut vilka böcker eller texter ni arbetar med?
- Har ni ett skolbibliotek som tillhör er skola? (Har ni i så fall tillgång till detta även på fritidshemmet? Har skolbiblioteket en bibliotekarie eller bibliotekspedagog)
- Hur tar skolbibliotekets läsfrämjande arbete sig i uttryck?
- Hur ser samarbetet ut med folkbiblioteket?
- Om du skulle få önska, hur hade ett samarbete med ett folk- och/eller skolbibliotek sett ut för att gagna barns läsning på bästa sätt?
- Vad tycker du att bibliotekarier borde veta om fritidshemmets verksamhet för att kunna stödja det läsfrämjande arbetet på bästa sätt?

Slutfrågor

- Är det något du vill förtydliga eller som du tycker är viktigt att få med?