

Barns användande och erfarenheter av texter i vår tid

Catarina Schmidt, Göteborgs universitet

Idag återfinns texter i en mängd sammanhang och i olika format. Barn möter och fascinerar av digitala spel och sociala medier, vilka kan ses som texter där ljud, skrift och bild kombineras. Det finns mycket som talar för att vi inom skolan behöver lära oss om elevernas erfarenheter av texter utanför skolan. Aktuella och viktiga frågor i vår samtid är: Vilka texter möter barn och unga i sin vardag? Hur kan undervisningen stödja eleverna i att tolka och förstå vem som står bakom en viss webbsida, vem innehållet riktar sig till och varför? Hur kan vi tillsammans med yngre elever tänka kritiskt kring texters innehåll? Om detta handlar denna artikel.

Undervisningen och de texter som används i klassrummet omgärdas av alla de texter som eleverna möter hemma och på sin fritid. Vivian Vasquez (2004) är en av många forskare som menar att undervisningen behöver utgå från elevernas frågor, gjorda erfarenheter och upplevelser här och nu. Hon betonar vikten av lärarens dialog och kritiska tänkande tillsammans med eleverna. Med kritiskt tänkande avses här inte att vara negativ utan istället att tänka utifrån olika perspektiv. Frågor som kan stödja kritiskt tänkande hos yngre elever kan exempelvis handla om vem som är med eller inte i en text eller vem som bestämmer. Vasquez (2004) menar att lärarens undervisning utifrån sådana förhållningssätt innebär en ständigt pågående process där eleverna och läraren hela tiden justerar, lär mer och bygger vidare på klassens samlade kunskap. Att skapa ett återkommande sammanhang där eleverna dramatiserar, beskriver, förklarar och gestaltar innehåll som de tar del av på sin fritid, som exempelvis populärkultur, kan vara ett sätt att integrera deras autentiska erfarenheter i klassrummets språk- och textarbete.

En möjlighet är att se på elevernas erfarenheter av datorspel och sociala medier som berättelser, vilka läraren och eleverna kan tänka kring tillsammans. Det kan innebära att läraren och eleverna skapar nya berättelser där populärkulturella karaktärer ingår och där karaktärernas möjliga handlingar och egenskaper förändras och vidgas. Sådana lokala berättelser från ett visst klassrum kan innebära att gemensamma minnen skapas bland eleverna. Det kan också innebära att eleverna skaffar sig nya erfarenheter och sätt att förhålla sig till texter och deras innehåll.

Berättelserna och skriften

Före skriften fanns det muntliga berättandet. Från generation till generation fördes berättelser vidare som var viktiga för gemenskap och identitet. Carina Fast (2001) beskriver hur berättelser genom historien ”tjänat som hjälp för människor att känna samhörighet” (s. 26). På så sätt, menar Fast, har berättelser under olika tider förenat människor och hjälpt dem att komma ihåg sitt ursprung och finna tröst i stunder av utsatthet. Genom skriften har sedan kunskap, berättelser och traditioner fästs på pränt. Skriften, tillsammans med

boktryckarkonsten, har medfört att mänskligheten idag har ett gigantiskt kollektivt minne (se Säljö, 2005, s. 119–122). Under de senaste decennierna har skriften utgjort en förutsättning för internet och den snabbt framväxande digitaliseringen som präglar vårt samhälle.

Ett förändrat text- och medielandskap

När vi idag talar om texter är det inte enbart i den tryckta bokens form. Samtida informationstekniker innebär att texter förpackas och distribueras på fler sätt än någonsin tidigare. De böcker, tidningar och uppslagsböcker som varit så självklara förut, men också fotografier och medier som radion, har i vår tid fått konkurrens av applikationer på mobilen samt olika webbsidor och sociala medier. De berättelser och den information vi tar del av via olika slags skärmar baseras oftast på flera modaliteter som skrift, bild och ljud. Visuella bilder och animationer har kommit att få en allt större betydelse för samtida kommunikation. De texter barn och unga möter idag ställer kanske ännu högre krav på att läsarna kan avkoda, förstå, kritiskt granska och analysera innehållet och de sätt som det presenteras på.

Modaliteter i samspel

I tryckta medier har skrift och bild sedan länge blandats. Texter på olika slags skärmar är oftast än mer komplexa eftersom de består av flera modaliteter. Visuell information kan bestå av fotografier, tecknade bilder, grafisk information, animerade rörliga bilder och filmsekvenser, medan de auditiva delarna kan bestå av såväl tal som musik. Begreppet multimodalitet innebär att olika modaliteter samspelar och tillsammans skapar en helhet (Danielsson, 2013). Multimodala texter är exempelvis teater, datorspel, spelfilmer och bilderböcker. När elever leker, dramatiserar, ritar, målar, skriver och berättar kombineras modaliteter som exempelvis gester, bild, färg och skrift.

Texter är producerade inom ett visst sammanhang där de på olika sätt relaterar till andra texter; de är intertextuella (Kristeva, 1969). Det innebär exempelvis att samma eller liknande karaktärer och berättelser återfinns i såväl filmer, videoklipp, leksaker som böcker.

Dessutom läses texter på olika sätt. Många texter är skrivna linjärt som i den tryckta bokens form och läses sida efter sida i den ordningen. Att läsa och förstå information på en webbsida innebär däremot att läsaren måste navigera, överblicka och söka sin egen väg. Webbtexter kan dessutom ha länkar i olika riktningar. Ytterligare en dimension av samtida medier är den ökade flexibiliteten när vi nu överallt, genom smarta mobiler och surfplattor, kan ta del av texter och bilder och själva kommunicera utan begränsning i tid och rum. Genom digital teknik förflyttas skriftlig och visuell information med en hastighet som förut inte var möjligt. Ulla Carlsson (2010) beskriver det som att ”skiljelinjen mellan privat och offentligt, verkligt och virtuellt, suddas ut” (s. 9).

Barns textvärldar

Barn i Sverige använder och läser böcker och serietidningar samtidigt som de i hög grad möter, läser och använder texter på olika slags skärmar. Sms, mms, film, videoklipp, tv-program, datorspel och inlägg i sociala medier är alla exempel på texter som barn använder i sin vardag. I undersökningar från Statens medieråd (2017a, 2017b) framkommer att barn är

aktiva på och konsumerar medier som aldrig någonsin tidigare. Barn använder ofta flera medieformer samtidigt:

Man kanske har tv:n påslagen samtidigt som man chattar, lyssnar på musik och spelar ett spel etc. Det går alltså inte att påstå att de som uppger att de ser på tv 3–4 timmar om dagen, surfar på nätet 1–2 timmar och spelar datorspel 3–4 timmar skulle tillbringa 7–10 timmar med dessa medier per dag. Sannolikt har en hel del – om inte allt – ägt rum samtidigt vilket i så fall ”bara” blir 3–4 timmar. (Statens medieråd, 2010, s. 35)

Många elever spelar olika slags datorspel på sin fritid. Det kan då röra sig om kortare spel som bara tar några minuter eller spel som tar betydligt längre tid i anspråk och som innebär att spelaren intar en bestämd roll i ett visst sammanhang. Fler pojkar än flickor använder olika slags datorspel medan fler flickor än pojkar använder olika slags sociala medier (Statens medieråd, 2017a, 2017b). Det senare synliggörs även i en longitudinell etnografisk studie kring barns textanvändande i och utanför skolan från att de var 9 till 11 år (Schmidt, 2013). Där var en majoritet av flickorna aktiva på sociala medier medan de av eleverna som spelade längre datorspel uteslutande var pojkar. Datorspelen utgick från olika mästerskap i fotboll eller baserades på berättelser som till exempel Harry Potter, Star Wars eller Spiderman. Pojkarna spelade också vad de själva benämnde som ”krigarspel” (liktydigt med spel där man använder vapen som man strider och skjuter motståndarna med). Ett exempel på det var Battlefield Bad Company II, där man spelar som rysk eller amerikansk soldat med uppdrag i olika länder och med syftet att förhindra ett nytt världskrig. Av de drygt 60 elever som ingick i studien använde en majoritet olika webbsidor, datorspel och sociala medier samt Youtube och sökmotorn Google. Även här framkom olika användarmönster, vilka kan beskrivas som delvis könskodade (Schmidt, 2013).

Barndomens populärkulturella texter

Många av de leksaker, tidningar, filmer och datorspel som specifikt riktas till barn tillhör det som kallas för populärkultur. Magnus Persson (2000) beskriver populärkultur som ”den kommersiella och den av de multinationella kulturindustrierna förmedlade kulturen” (s. 92). Populärkulturella texter på internet kan nås av barn i många olika länder. Barns textbaserade erfarenheter från populärkulturell och digital mediekultur har studerats av ett flertal forskare som sammantaget framhåller att den skapar möjligheter till identifikation, lek och fantasi samtidigt som den kan skapa vanor eller drömmar kring konsumtion och berömmelse (Burke, 2013; Dyson, 1997; Fast, 2007; Schmidt, 2013). Johanna Sjöberg (2013) ser en tydlig könsuppdelning i de texter som riktar sig till barn via reklam, där flickor erbjuds vad Sjöberg beskriver som en specifik flickkultur (s. 307). Ordet ”tjejer” styr för många barn valet av texter, som spel, tidningar eller bloggar, då det visar att något riktas specifikt till flickor och inte till pojkar. Detta görs inte på samma sätt med ordet ”killar” (Schmidt, 2013).

I ytterligare en klassrumsstudie i ett flerspråkigt sammanhang fick elever i årskurs 2 skriva berättelser utifrån olika populärkulturella karaktärer (Schmidt & Wedin, 2015). Genom en inventering av de texter eleverna använde på sin fritid framkom ett 20-tal karaktärer som sedan utgjorde underlag för gemensam och så småningom individuell textproduktion på

bärbara datorer. Fem av nio flickor skrev om Barbie. En flicka skrev om Rapunzel, en karaktär från en folksaga med samma namn som på senare år återkommit i Walt Disneys filmproduktion Trassel. En flicka skrev om popstjärnan Justin Bieber, en flicka om en ponny, baserat på ett videoklipp från Youtube, och ytterligare en flicka om Bamse. De karaktärer pojkarna utgick från i sin textproduktion var Steve, som fungerar som avatar i datorspelet Minecraft, Ninjago, Ben 10 och Lego Chima. De tre sistnämnda karaktärerna kan beskrivas som superhjältar med olika magiska egenskaper som kämpar mot olika faror. I valet av karaktärer går det att skönja ett könsrelaterat mönster. Medan en majoritet av flickorna skriver om Barbie, som har många vänner och är ”bra på att göra sig fin”, framkommer i pojkarnas berättelser mer av individuella aktörer som klarar av saker som att ”ta de ondas skatt”, ”bygga 1000 hus av guld” och ”limma fast rymden” (Schmidt & Wedin, 2015, s. 51–68).

Barndomens texter utgörs alltså till stor del av populärkulturella spel, klipp, filmer, webbsidor och sociala medier samt annonser som gör reklam för olika tjänster och produkter. Det är inte ovanligt att barn erbjuds att betala för medlemskap i sociala medier, något som kallas VIP och som möjliggör fler poäng och att högre nivåer kan nås. När Amal, ett av de deltagande barnen i den longitudinella etnografiska studien bland 9–11-åriga elever, har varit aktiv på det sociala nätverket *goSupermodel* i ett antal år gör hon följande reflektion:

Först spelar du gratis och du blir beroende och sedan får man ett begär att man bara måste göra det och då tjänar de pengar för att man köper VIP. Och då började jag bli trött på det. (Schmidt, 2013)

För att elever ska förstå vem som är avsändare bakom en text, som ett socialt nätverk eller en viss webbsida, krävs att de har vuxna i sin närhet som de kan samtala med och ställa frågor till. Elever behöver tänka högt om det de möter via internet tillsammans med vuxna, i och utanför skolan, för att klara av att se samband och dra slutsatser. Det senare är en förutsättning för att elever ska kunna utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Roger Säljö betonar att literacy inte enbart handlar om den tekniska färdigheten att avkoda ord utan också om att ”kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om i världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk” (s. 208).

Amal, i den ovan beskrivna studien, samtalar med sin mamma om det hon möter på *goSupermodel*. Det gör att hon delvis klarar av att förhålla sig på de sätt som Säljö (2005) beskriver. Nätverket *goSupermodel* startades år 2006 och stängdes ner 2016 och hade ett innehåll med fokus på mode och skönhet som enbart riktade sig till flickor, i linje med exempelvis *Stardoll*. Andra exempel på sociala nätverk som riktas till barn är *Club Penguin*, *Panfu* och *Moviestar Planet*, som enligt företagets hemsida har över 200 miljoner registrerade användare och används av barn i 16 länder och på 11 olika språk (Moviestarplanet, 2017). Sociala medier som riktar sig till olika grupper av barn kommer och går. En del stängs ner och andra lever kvar samtidigt som nya sociala medier tar vid och ofta med ett innehåll som känns igen. Den etnografiska studien som Amal ingår i visar att när barnen spelade olika

spel eller var aktiva på sociala medier så interagerade de ofta med klasskamrater och vänner genom att använda chattfunktionen (Schmidt, 2013). Samtidigt var de i relativt hög grad ensamma framför den skärm de för tillfället använde. De deltagande barnen fascinerades av de datorspel och sociala nätverk de kom i kontakt med på sin fritid. Anton, ett annat av de deltagande barnen, uttryckte det på följande sätt vid ett tillfälle när han spelade ett av sina ”krigarspel”:

Jag älskar den här banan jättemycket! Du ska få se varför. Den här banan är jättebra. Waoh! Jag står här vid sidan. Snart! Kolla! Waoh!

Samtidigt som barn spelar spel och använder sociala medier läser de böcker. Den grupp bland Sveriges befolkning som läser mest böcker per vecka är barn och unga mellan 9 och 14 år och här spelar självklart skolan en stor roll (Nordicom, 2016). Många barn läser böcker, besöker bibliotek och har egna böcker hemma, men inte alla. För en del barn är läslåxan det som gör att de läser på sin fritid, och en del barn besöker sällan eller aldrig något bibliotek utanför skolan.

Praktiker som stödjer literacy

Literacy innefattar en pluralistisk syn på läsande och skrivande som relateras till vardagliga sammanhang i barns och ungas liv. Luke och Freebody (1997) menar att elever behöver få tillgång till praktiker som innebär att de stöds i att avkoda, skapa mening, funktionellt använda och kritiskt granska texter. Dessa praktiker av läsande och skrivande kan ses som avhängiga av varandra och utgår från såväl talade som visuella och skriftliga texter.

Genom all undervisning skapas villkor och möjligheter för elevers lärande. När eleverna deltar i undervisning involveras de också i praktiker med lärande som mål. I resursmodellen, se figur 1, synliggör Luke och Freebody de praktiker som eleverna genom undervisningen behöver delta i för att utveckla de läs- och skrivförmågor som det idag ställs krav på.



Figur 1. Resursmodellen

Kodning av texter handlar om förståelsen för texters uppbyggnad, design och grammatik. Luke och Freebody (1997) använder uttrycket ”coding”, vilket är liktydigt med att elever behöver få tillgång till praktiker där de stöds i att koda av såväl skrift som olika slags multimodala texter online och off-line. Ofta används uttrycket avkodning när det gäller att förstå sambandet mellan språkljud och bokstäver, något som Luke och Freebody (1997) alltså införlivar i uttrycket kodning, vilket också innefattar stavning och språkliga konventioner. Att koda av multimodala digitala texter innebär en förståelse för hur texter på skärmar är uppbyggda från de minsta text-elementen till de större.

Funktionell textanvändning handlar om att förstå hur olika typer av texter byggs upp och struktureras. Funktionell textanvändning innebär också att skriva för olika syften samt att kunna göra kopplingar mellan texter och att kunna använda specifika strategier för att förstå olika slags texter.

Meningsskapande genom texter handlar om att förstå och författa meningsfulla texter som sätts i relation till tidigare kunskaper och erfarenheter. I detta meningskapande ingår att förstå hur händelser, idéer och budskap i en text hänger ihop och skapar mening.

Kritisk granskning av texter handlar om att ställa frågor om vem som är avsändare till en text, vilka budskap som avsändaren vill sända ut och till vem. Texter bär alltid på budskap och är därmed inte neutrala. Kritisk granskning av texter inbegriper källkritik, men innebär också att tänka om texters innehåll utifrån olika människors perspektiv i relation till mångfald som exempelvis genus och etnicitet.

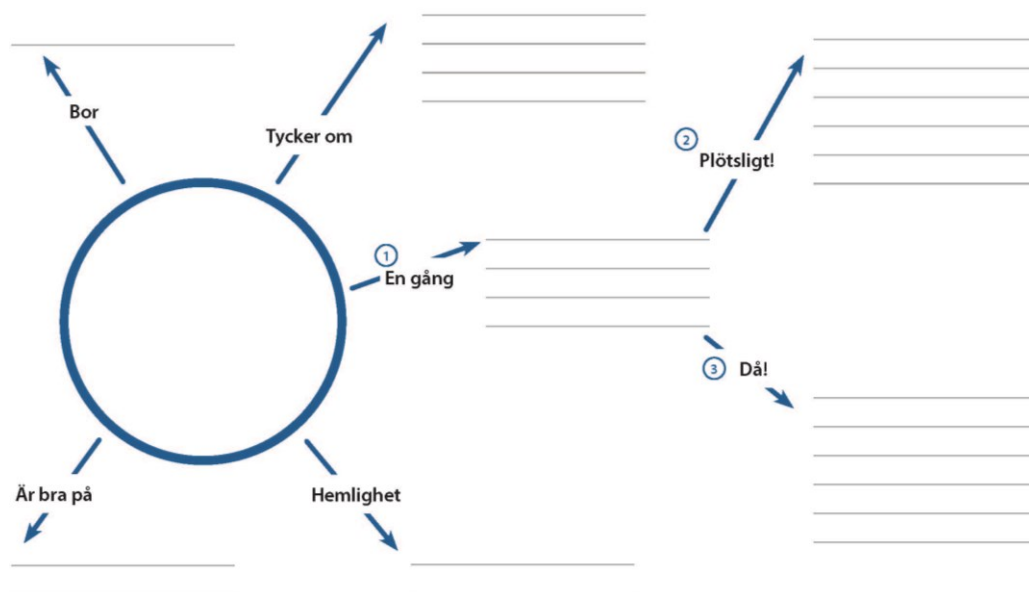
När lärare och elever tillsammans utforskar en sida på internet kan samtal föras om innehållet. Det är exempelvis inte självklart att yngre elever förstår vad som är reklam och varför det finns. Under sådana samtal kan eleverna göras delaktiga genom att de får klicka och scrolla samtidigt som klasskamraterna ser vad som händer. Genom dialog om innehållet kan alla elever få möjlighet att jämföra och reflektera. Det är viktigt att poängtera att det inte nödvändigtvis handlar om att dra slutsatser om ”rätt” och ”fel”, även om det kan vara möjligt beroende på webbsidans faktainnehåll.

Till den här modulen finns en film där elever berättar om böcker de tycker om, sagor som deras lärare läst för dem, filmer och videoklipp samt olika spel och sociala nätverk på internet. Genom samtal med elever kan man som lärare inventera elevernas textbaserade erfarenheter. Elever kan berätta om vad de gör framför datorn, vilka spel de spelar, vilka böcker de tycker om eller vilka leksaker de använder. Med yngre elever kan läraren med fördel använda bilder av till exempel böcker, mobiltelefoner, tidningar, datorspel och webbsidor för att konkretisera uppgiften. Under samtalet kan en tankekartor utformas, vilken vid ett senare tillfälle kan utgöra underlag för samtal där eleverna eventuellt korrigerar och berättar mer om sina text- och medievanor.

När elever berättar om eller själva skriver ner vilka texter och medier de använder på fritiden är de olika karaktärer som finns i dessa ofta betydelsefulla för eleverna. I filmen nämner eleverna fotbollsspelaren Ronaldo i Real Madrid, figuren Hulken som återfinns i serietidningar, datorspel och filmer, syskonen Hans och Greta i Bröderna Grimms saga och karaktären Strumpmannen som finns med i en bokserie författad och illustrerad av Dan och Lotta Höijer.

Karaktärer som eleverna känner till och fascinerats av kan i ett nästa steg utgöra underlag för fortsatt berättande. I undervisningsaktiviteten till denna del ges möjlighet att pröva detta. I det klassrumsprojekt i årskurs 2 som tidigare beskrivits, valde eleverna en karaktär och planerade för sin berättelse genom att fylla i en stödstruktur, se figur 2.

Utifrån sin planering enligt skrev eleverna sedan berättande texter om den karaktär de valt. Undervisningsaktiviteten kan givetvis anpassas utifrån elevernas ålder och undervisningens sammanhang. Aktiviteten går exempelvis att genomföra muntligt tillsammans med eleverna. Då kan en fortsättning vara att läraren och eleverna skapar en gemensam stödstruktur utifrån figur 2 och sedan kan en kollektiv text skrivas. Ett annat alternativ är att eleverna tillsammans och under lärarens ledning får leka och dramatisera en berättelse med en början, en mitt och ett slut om en eller flera karaktärer. Kanske kan eleverna leka och dramatisera en ny berättelse varje dag under en vecka? Uppgiften kan också ta sin början genom att eleverna får måla och rita en karaktär och var den bor, vad den tycker om och vad den är bra på. Sedan kan eleverna få möjlighet att muntligt berätta om karaktären med sina bilder som stöd. Förslagsvis kan något digitalt program för redigering av bilder användas så att en eller flera berättelser skapas utifrån elevernas egna bilder och egna berättande. Genom att låta eleverna använda flera modaliteter kan såväl deras språk som kronologiska berättande stödjas.



Figur 2. Berättelse om en karaktär (Schmidt & Wedin, 2015, s. 55)

När eleverna får vara med om att en befintlig text om en karaktär förändras i enlighet med vad de själva tycker och tänker kan de bli delaktiga i undervisningen, något som kan möjliggöra maximal identitetsinvestering (Cummins, 2000, 2001). Uppgiften kan leda till att eleverna berättar om sådant som är betydelsefullt för dem och som de har investerat tid och intresse i. De kan också komma att berätta om sådant som riktas specifikt till dem som målgrupp i form av massproducerad populärkultur. Med tanke på att erfarenheter av populärkultur ofta leder till ett starkt engagemang hos barn, är det viktigt att bemöta deras tankar och erfarenheter med lyhördhet och respekt. Målet är att skapa ett utrymme i undervisningen där eleverna kan berätta, tänka om och eventuellt förändra innehållet.

I förskoleklassen och årskurs 1-3 behöver undervisningen ge utrymme för berättande med utgångspunkt i elevernas textbaserade erfarenheter. Som en fortsättning kan eleverna, precis som Amal, fundera över och ställa frågor kring innehållet. Detta måste dock ses som en process över tid. På sikt kan ett sådant utrymme som beskrivits i denna artikel innebära att eleverna ”orienterar sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde” (Lgr 11, kapitel 1). Det kan också innebära att elevernas egna resurser synliggörs och att de får möta andras erfarenheter. Läroplanens värdegrund om likvärdighet och respekt utgör hela tiden riktlinjer för undervisningen. Elevers frågor om texter kräver lyhörda, modiga och närvarande vuxna. Det behöver barn idag, i och utanför skolan.

Referenser

Burke A (2013) Stardolls and the Virtual Playground. How Identity Construction Works in the New Digital Frontier. In: Burke A and Marsh J (eds) *Children's Virtual Play Worlds. Culture, Learning and Participation*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, pp. 38-58.

- Carlsson, Ulla, red (2010). Barn och unga i den digitala mediekulturen. Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom.
- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Kerstin Naucér, red: *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 1–22. Stockholm: HLS förlag.
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. SecoEdition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Danielsson, Kristina (2013). Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I Åsa Wedin & Christina Hedman, red: *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*, s. 169–188. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson Haas, Anne (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York, London: Teachers College Press.
- Fast, Carina (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Uppsala: Uppsala Studies in Education 115.
- Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kristeva, Julia (1969). Intertextualitet. I Nationalencyklopedin.
<http://www.ne.se/sok?q=intertextualitet> [hämtad 2015-01-18]
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices* (pp. 195-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nordicom (2016). *Mediesverige 2016*. Nordicom: Göteborgs universitet.
- Nordicom (2013). Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2012. Göteborgs universitet: Nordicom. <http://www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/mediesverige-2016>
- Moviestarplanet (2017). Om Moviestar. <https://corporate.moviestarplanet.com/about/> [hämtad 2017-03-30]
- Persson, Magnus, red (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Schmidt, Catarina & Wedin, Åsa (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor – populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I Berit Lundgren & Ulla Damber, red: *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, s. 51-68. Umeå: Nordsvenska 22.
- Schmidt, Catarina (2013). Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter. Örebro: Örebro Studies in Education 44.
- Sjöberg, Johanna (2013). I marknadens öga. Barn och visuell kommunikation. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science. Dissertations No. 581, 2013.

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Statens medieråd (2017a). *Småungar & medier*.

<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/smaungarmedier2017.2343.html> [hämtad 2017-05-27].

Statens medieråd (2017b). *Ungar & medier*.

<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/ungarmedier2017.2344.html> [hämtad 2017-05-27]

Statens medieråd (2010). *Ungar & Medier 2010*. Stockholm: Statens medieråd.

<http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Produkter/Ungar--Medier-2010/> [hämtad 2015-01-19]

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Vasquez, M. Vivian (2004). *Negotiating Critical Literacies with young Children*. New York, London: Routledge.

Barn- och bilderböcker

Höjjer, D. & L.: serien om *Strumpmannen*. Stockholm: Natur & Kultur.