

MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2006:94
ISSN 1404-0891

Lust och lärande i läsfrämjandet
- Pedagogiska perspektiv på bibliotekarierollen och metoderna bokprat,
boksamtal och Sommarboken

CARINA KARLSSON
KERSTIN STEEN



HÖGSKOLAN I BORÅS

© Carina Karlsson/Kerstin Steen
Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: Lust och lärande i läsfrämjandet – Pedagogiska perspektiv på bibliotekarierollen och metoderna bokprat, boksamtal och Sommarboken

Engelsk titel: Joy and learning in the reading promotion activities – pedagogical perspectives on the librarian role and the methods booktalk, discussions on reading, and summer reading challenge.

Författare: Carina Karlsson och Kerstin Steen

Färdigställt: 2006

Handledare: Stefan Sellbjer, Växjö universitet

Abstract: The problem presented in this master's thesis is: How can pedagogical theory be used to illuminate and analyse attitudes of librarians in reading promotion activities for children and young people? The aim is to investigate librarians' pedagogical role and attitudes in reading promotion activities for children and young people. The following questions are asked:

- How can the pedagogical role of librarians be understood on the basis of different pedagogical perspectives?
- How do librarians describe their pedagogical role in reading promotion activities for children and young people?
- Is there a relation between pedagogical perspectives and the ways in which reading promotion methods are developed by librarians?

Reading promotion methods investigated are booktalk, discussions on reading and summer reading challenges for children and young people. The methods used in the study are literature studies, qualitative interviews and observations. The result is analysed from several pedagogical perspectives; individual constructionist, social constructionist, a traditional perspective and folk pedagogy.

The result reveals that the librarians were not aware of their pedagogical role in reading promotion activities. More than one pedagogical perspective could be seen in reading promotion activities that were observed. Also the same reading promotion activity can be seen from different pedagogic perspectives, depending on how the librarians choose to do the teaching. Further the result shows that not all reading promotion activities give positive effects. Therefore it is important for librarians to become aware that the ways in which reading promotion activities are designed, will affect their result.

Nyckelord: Läsfrämjande metoder, pedagogik, bibliotekarier, bokprat, barn- och ungdomsverksamhet, bibliotek, bibliotekspedagogik, litteraturförmedling

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Problemformulering, syfte och frågeställningar	8
1.3 Avgränsning och begreppsdefinitioner	9
1.4 Disposition.....	10
2 Litteraturgenomgång.....	11
2.1 Litteratursökning.....	11
2.2 Tidigare forskning	11
2.3 Handboks litteratur	18
3 Teoretiska utgångspunkter	22
3.1 Vardagspedagogik	23
3.2 Pedagogiska perspektiv	25
3.2.1 Individuell konstruktivism.....	25
3.2.2 Social konstruktivism	26
3.2.3 Det traditionella perspektivet.....	27
3.3 Jämförelse av teoretiska utgångspunkter och tillämpningar.....	28
4 Metod	30
4.1 Urval	30
4.2 Observation.....	31
4.3 Intervju.....	32
4.4 Metodanalys.....	33
5 Resultat och analys	34
5.1 Presentation av intervju personer och yttre förutsättningar vid observationerna ..	34
5.2 Bibliotekariernas syn på sin pedagogiska roll i läsfrämjandet	35
5.2.1 Bibliotekariernas syn på lärande kopplat till de pedagogiska perspektiven och vardagspedagogik	37
5.3 Bibliotekariens pedagogiska roll i den läsfrämjande metoden bokprat	40
5.3.1 Bokpratets betydelse i relation till individuell konstruktivism.....	41
5.3.2 Bokpratets betydelse i relation till social konstruktivism.....	43
5.3.3 Bokpratets betydelse i relation till det traditionella perspektivet.....	44
5.3.4 Sammanfattning bokprat.....	44
5.4 Bibliotekariens pedagogiska roll i den läsfrämjande metoden boksamtal.....	45
5.4.1 Boksamtalets betydelse i relation till individuell konstruktivism.....	45
5.4.2 Boksamtalets betydelse i relation till social konstruktivism.....	46
5.4.3 Boksamtalets betydelse i relation till det traditionella perspektivet	47
5.4.4 Sammanfattning boksamtal	47
5.5 Bibliotekariens pedagogiska roll och uppläggnings av Sommarboken.....	47
5.5.1 Sommarbokens betydelse i relation till individuell konstruktivism.....	48
5.5.2 Sommarbokens betydelse i relation till social konstruktivism	49
5.5.3 Sommarbokens betydelse i relation till det traditionella perspektivet	50
5.5.4 Sammanfattning Sommarboken.....	51
6 Diskussion.....	52
6.1 Den pedagogiska rollen och läsfrämjandet	52
6.2 Utformning av de läsfrämjande metoderna	55
6.2.1 Bokurvalets betydelse	55
6.2.2 Förförståelsens betydelse i bokpratet.....	57
6.2.3 Betydelsen av bokpratets utformning	59

6.2.4 Kommunikationen och samtalsledarens roll i boksamtalet	61
6.2.5 Sommarboken och belöning som motivation	64
6.3 Slutsatser	67
6.4 Metod- och teoridiskussion.....	68
7 Sammanfattning	70
Källförteckning	73
Otryckta källor	73
Tryckta källor.....	73
Bilaga, Intervjuguide	77

1 Inledning

Läsfrämjande verksamhet pågår på bibliotek över hela landet och för alla åldrar, från sagostunder för de allra minsta till boksamtal med tonåringarna och vuxna.

Läsfrämjandet kan vara mindre synligt dagligt arbete eller visionära storslagna projekt finansierade av bidrag. I informationsflödets tid där det handlar om att erövra informationskompetens, krävs något grundläggande först; förmåga och lust att läsa. Vilken utmaning är det inte att försöka väcka läslust och med vilken entusiasm tar sig inte många bibliotekarier an denna uppgift?

En anledning till att studera detta område är att det inte finns så mycket litteratur som kopplar ihop bibliotekariens läsfrämjande arbete med pedagogiska teorier. En del av det som skrivits både i uppsatser och handbokslitteratur om exempelvis bokprat är beskrivande och handlar om hur ett bokprat går till rent praktiskt. Där saknas ibland ett mer kritiskt förhållningssätt till frågorna; vad, hur och varför just dessa läsfrämjande metoder väljs. Slutsatser är ofta att läsfrämjandet är ett angeläget arbete och att det är viktigt att vara engagerad och väcka läslust, men texterna blir inte överblickande eller argumenterande. Det verkar som om de styrs av ett personligt intresse för att betona hur betydelsefullt och roligt bokpratet är för bibliotekens verksamhet, men att tid, samarbete och pengar saknas. Ofta ifrågasätts inte de läsfrämjande åtgärderna. Varför gör man på detta sätt? Det finns ibland ingen förankring i hur barn lär sig läsa och motiveras att läsa eller hur barn lär sig. Bibliotekarierna hänvisar inte till teorier eller metoder som de utgår från i sitt bokprat, utan de är ofta självlärda och tar över den tradition som finns på biblioteken. Handbokslitteraturen är intressant, rolig och stimulerande och i princip kan några av dem fungera som en manual för hur exempelvis ett bokprat utförs. Det behövs både metodhandböcker och forskning om läsfrämjande åtgärder. Praktik och teori kan då komplettera varandra. Läsning och läsfrämjande är inte bara lust och praktik utan också lärande och reflektion. När läsfrämjande åtgärder pågår i ett klassrum är de knutna till den pedagogiska verksamheten. Även bibliotekens läsfrämjande skulle kunna tjäna på att ses ur pedagogiska perspektiv. Om bibliotekarien görs medveten om vilka teorier som kan belysa olika arbetssätt ges större möjlighet att reflektera över handlandet. Då finns det chans att se vilka konsekvenser ett visst förhållningssätt kan leda till. När den bakomliggande pedagogiken medvetandegörs och synliggörs är det lättare att se bibliotekarien som en pedagogisk resurs i det viktiga arbetet med att förbättra barns läsförmåga och läslust, istället för att bibliotekarien bara betraktas som en "sagotant" som tillhandahåller böcker.

Vi har själva erfarenhet av att ett gott syfte kan få konsekvenser man inte tänkt sig. Det här upptäckte en av oss i arbetet med Sommarboken, som innebär att barnen ska läsa åtta böcker under sommaren och sedan redovisa innehållet för en bibliotekarie som prickar av titlarna. När läsningen är klar får barnet som belöning en bok. En flicka som deltagit i Sommarboken sa efter lovet: "Du de där böckerna som jag läst. Det var så länge sedan nu så jag kommer inte ihåg. Jag tror jag skiter i det". Det här väckte tankar om vilka signaler som Sommarbokens upplägg ger. Själva ordet redovisning kan få samtalet med bibliotekarien att likna ett läxförhör, där barnet tror att det måste kunna bokens alla detaljer, namn och händelseförlopp för att bli godkända. Hur kan bibliotekariens pedagogiska förhållningssätt påverka bemötandet av barnet i denna situation?

Sommarboken, bokprat och boksamtal är alla läsfrämjande åtgärder som vi till viss del har provat, då vi har arbetat som biblioteksassistenter på folk- och skolbibliotek. Erfarenheten har gett oss en inblick i, och en förståelse för arbetet med läsfrämjande åtgärder, såsom bokprat och Sommarboken. Vi hoppas få möjlighet att arbeta med läsfrämjande åtgärder i det framtida yrkesutövandet. Därför finns intresse för att ta reda på hur bemötande och förhållningssätt kan påverka lärandet och mötet med barnen i läsfrämjandet. Det är även angeläget att försöka se hur upplägget i olika läsfrämjande åtgärder kan påverka elevernas lärande. I den Biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen i Växjö, som vi gått, är inriktningen till stor del pedagogik och det gör det ytterligare intressant att se på läsfrämjandet ur pedagogisk synvinkel.

1.1 Bakgrund

Forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap visar att pedagogiska perspektiv och bibliotekariens pedagogiska roll är ett angeläget undersökningsområde. Exempel på forskning som tar upp bibliotekariens pedagogiska roll, och bibliotekariens förhållningssätt i den pedagogiska situationen är Sætre och Rafste (2004), Sætre (2002), Limberg (2003) och Dressman (1997). Louise Limberg (2003) menar, i forskningsöversikten *Skolbibliotekets pedagogiska roll. En kunskapsöversikt*, att det inte finns så mycket forskning om skolbibliotekens läspedagogiska roll. Hon efterfrågar svar på vad olika förhållningssätt och metoder innebär för elevernas läsutveckling. Mycket framstår som enkelt, gott och självklart när det gäller läspedagogik, men Limberg menar att det är mer komplext. Viktigt i bibliotekariens läspedagogiska roll är relationen mellan böckerna och de läsande eleverna och att det finns plats för samtal om innehåll och mening (s. 66f.). Detta kan tolkas som att bibliotekarier inte funderar över vilka pedagogiska antaganden som ligger bakom olika sätt att utforma lässtimulerande åtgärder. Vedertagna koncept används för att främja ett ökat läsande, utan att metoderna ifrågasätts.

Elisabeth T. Rafste (2004) och Tove Pemmer Sætre (2002, 2004) framhåller pedagogikens roll inom Biblioteks- och informationsvetenskap som ett sätt att stärka och reflektera över det praktiska arbetet inom verksamheten. Författarna menar i den vetenskapliga artikeln *Bridging gaps – pedagogical investment* att pedagogiken kan överbrygga gap mellan bibliotekarier och användare, bibliotekarier och andra yrkesutövare, biblioteket och utbildningsinstitutioner.

I *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog* anser Sætre (2002) att didaktik kan vara till praktisk användning i biblioteksarbetet och hänvisar till Myhre, Ulstrup Engelsen, Bjørdal och Liberg. Genom didaktiken kan man förstå verksamheten, funktionen i samhället, syftet, valet och organiseringen av innehållet, förhållandet mellan lärare och elev, lärarens roll, metodiska tillrättalägganden och värderingar. De didaktiska frågorna 'vad', 'hur' och 'varför' kan belysas. 'Vad' handlar om innehåll och mål. 'Hur' omfattar arbetssätt, undervisningsformer eller metodproblematik. 'Varför' hör ihop med de grunder som finns för val och beslut som tas i relation till mål, innehåll och metoder. Genom didaktiken och pedagogiken kan teori och praktik integreras både i skola och bibliotek till nya undervisningsmål och till ett erkännande för bibliotekets pedagogiska sidor (s. 30f.).

Det här kan innebära att bibliotekarien funderar över sin roll i läsfrämjandet. Vilka mål finns för den läsfrämjande verksamheten? Vilket innehåll, vilka arbetssätt och metoder används? Vad kan detta medföra för problem? Hur hänger mål, innehåll och metoder ihop? Det kan handla om strävan efter kvantitativ läsning som Sommarboken eller tävlingar ifall målet är att nå så många som möjligt, eller om bibliotekarien genom boksamtal vill nå en ökad förståelse för det lästa. Det är tänkvärt att Pemmer Sætre tydligt framhåller pedagogiken som en självklarhet i biblioteket och mötet med användarna. Det här har betydelse när det gäller bibliotekariernas pedagogiska förhållningssätt, och de läsfrämjande åtgärderna ur pedagogiska perspektiv. Vi uppfattar att bokprat, boksamtal och Sommarboken till stora delar är präglade av tradition, erfarenhet och praktiskt utförande. Genom att se dem ur pedagogiska perspektiv, tror vi att de kan berikas. Läsfrämjandet kan vara både ett informellt och ett formellt lärande, och detta påverkas av bibliotekariernas syn på sin yrkesroll, kunskap och människor.

Mark Dressman (1997) har skrivit *Literacy in the library. Negotiating the Spaces Between Order and Desire* som direkt berör hur de läsfrämjande åtgärderna påverkas av bibliotekariens roll, bakgrund och förhållningssätt. Särskilt intressant blir det när Limberg tolkar Dressmans undersökning. Limberg (2003) hänvisar till Staffan Thorsons studie *Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska*, där man undersökt tre olika modeller för litteraturundervisning. Den traditionalistiska, den pragmatiska och den emancipatoriska strategin visar att olika pedagogiska strategier ger olika pedagogiska resultat. Den traditionalistiska strategin innebär att det är bildningsfunktionen och kulturarvet som är det primära. Det kan innebära att bibliotekarien framhåller klassiker i bokpratet. Vid användning av den pragmatiska strategin är det nyttan av att läsa, själva färdigheten som är viktig. Innehållet i det som läses är av underordnad betydelse. Det väsentliga är mängden böcker som barnen läser. Enligt denna strategi är det mindre intressant vilka böcker bokpratet handlar om. I den emancipatoriska strategin försöker bokprataren hitta böcker som känns meningsfulla för eleverna (s. 63). Dessa strategier kan liknas vid bibliotekariens olika förhållningssätt i det läsfrämjande arbetet. Exempelen visar att den strategi man har är avgörande för vad man lägger vikt vid i de läsfrämjande åtgärderna. När Limberg på detta sätt tolkar Dressmans undersökning visar hon bibliotekariens pedagogiska roll i de läsfrämjande åtgärderna och vilka konsekvenserna kan bli.

På en av skolorna i Dressmans (1997) undersökning sågs barnen inte som läsare av naturen utan måste lockas att läsa skönlitteratur varje dag. För att få barnen att läsa mycket präglades de läsfrämjande åtgärderna av tävlingar, belöningssystem, kvantitet och kontroll av läsningen. Konsekvenserna blev bland annat att barnen endast kunde svara på enkla frågor och inte hade några diskussioner med bibliotekarien. Barnen valde böcker med många sidor och lite text för att snabbt belönas (s. 50-71). När Limberg (2003) kallar den här bibliotekariens strategi för pragmatisk så är det nyttoaspekten och inriktningen på resultatet som avses. Det är då viktigt att kontrollera och styra elevernas läsning och betona kvantitet snarare än förståelse. På den andra av Dressmans undersökta skolor menar Limberg (2003) att bibliotekarien hade emancipatoriska strategier när hon gav eleverna möjlighet att utvecklas till kritiska och självständiga läsare. Bibliotekarien gav eleverna frihet att välja litteratur och hitta egna vägar. Hon hjälpte dem att förstå bibliotekets system och förde en dialog (s. 63f.). Den tredje skolbibliotekarien i studien hade enligt Limberg (2003) en traditionalistisk strategi där hon fokuserade på språk och form, och ville att barnen skulle uppskatta litteraturen medvetet intellektuellt. Barnen uppfattade därför läsningen av litteratur som skolarbete

istället för lustläsning (s. 63ff.). Dressman (1997) visar att bibliotekarien här i viss mån styrde undervisningen genom det gensvar hon gav eleverna på de frågor hon ställde. Bibliotekarien fick barnen att distansera sig till texten genom att vissa kommentarer ignorerades medan kommentarer om textform uppmärksammades (s. 97ff.). Bibliotekariens förhållningssätt ledde till att eleverna gjorde motstånd mot det distanserade sättet att läsa och upplevde läsandet som ett hot mot den avkopplande nöjesläsning som de ägnade sig åt utanför skolan (s. 107f.). Detta visar att bibliotekariens förhållningssätt i allra högsta grad är av betydelse för vilka konsekvenser arbetet med de läsfrämjande åtgärderna kan få. Dressmans undersökning är viktig därför att den direkt berör bibliotek och bibliotekarier.

Våra teoretiska utgångspunkter är inte desamma som de strategier Limberg använder vid tolkningen av Dressman. Det skulle bli förvirrande att även använda den modell av Thorson Limberg hänvisar till, i denna uppsats, eftersom termerna är snarlika men har olika betydelse. Dessutom överlappar termernas betydelse varandra. Den traditionalistiska strategin kan inte jämföras med något av uppsatsens teoretiska perspektiv. Däremot tycks den strategi som kallas pragmatisk ligga nära det traditionella perspektivet, medan den emancipatoriska tycks ha drag av individuell och social konstruktivism. Den tidigare forskningen visar vikten av att undersöka läsfrämjandet ur pedagogiska perspektiv. Otvivelaktigt har bibliotekariens pedagogiska förhållningssätt betydelse, och det finns därmed anledning för bibliotekarien att bli mer medveten om sin pedagogiska roll. Forskningen visar även att pedagogiska teorier kan belysa det praktiska arbetet.

1.2 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Problemformuleringen lyder: På vilka sätt kan pedagogisk teori användas för att belysa och analysera bibliotekariers förhållningssätt i det läsfrämjande arbetet gentemot barn och ungdomar?

Uppsatsens syfte är att undersöka bibliotekariers pedagogiska roll och förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdomar.

Frågeställningarna är följande:

- Hur kan bibliotekariens pedagogiska roll förstås utifrån olika pedagogiska perspektiv?
- Hur beskriver bibliotekarier den pedagogiska rollen i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdom?
- På vilket/vilka sätt utformar och utvecklar bibliotekarier de läsfrämjande metoderna utifrån sina pedagogiska förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten för barn och ungdom?

1.3 Avgränsning och begreppsdefinitioner

Undersökningen har avgränsats till bibliotekariens arbete med de läsfrämjande åtgärderna bokprat, boksamtal och Sommarboken, eftersom de representerar tre helt olika sätt att arbeta lässtimulerande och är vanligt förekommande. Vi har själva kommit i kontakt med någon eller några av dessa metoder under vår korta erfarenhet av biblioteksarbete. De undersökta bibliotekarierna arbetar med läsfrämjande åtgärder för barn i åldern sex till sexton år på skolbibliotek, folkbibliotek eller integrerade folk- och skolbibliotek.

I uppsatsen används ordet läsfrämjande åtgärder för att beskriva bibliotekariens arbete med bokprat, boksamtal och Sommarboken. Dessa åtgärder kan i till exempel bokpratet sägas innebära en förmedling av litteratur, då bibliotekarien väljer ut och presenterar litteratur som förväntas väcka läslust hos en viss grupp läsare. Den förmedling av litteratur som då avses överensstämmer med den betydelse Tveit (2004) ger begreppet, och som innebär att informera om och synliggöra litteratur som svarar mot läsarens behov, i syfte att skapa läslust (s. 18). Vi har dock valt att inte använda oss av begreppet litteraturförmedling explicit i denna uppsats, utan detta ingår som en del av de läsfrämjande åtgärderna.

Med bokprat avses en presentation av ett antal utvalda böcker inför en grupp tilltänkta läsare. Bokpratets syfte kan vara att introducera böckerna och väcka läslust hos åhörarna. Ett bokprat kan se ut på många olika sätt, men bör vara anpassat till målgruppen för att nå önskad effekt.

Ett boksamtal är ett samtal kring en text som alla samtalande personerna har läst. Det behöver inte vara en hel bok, utan kan vara en novell, ett kapitel eller ett avsnitt ur en bok. Syftet med boksamtalet kan vara att fördjupa förståelsen av den lästa texten. Ett boksamtal kan vara oorganiserat och förekomma mellan endast två personer eller organiserat och hållas i en grupp. Här avses det planerade och organiserade boksamtalet. Synonymt med ordet boksamtal används också textsamtal eller litteratursamtal.

Sommarboken innebär att barnen ska läsa ett antal böcker under sommaren, för att sedan få någon form av belöning om de lyckas. Belöningen kan bestå i att läsaren får en bok eller deltar i en utlottning med attraktiva priser. Sommarboken får här även symbolisera andra liknande läsfrämjande åtgärder, där barn stimuleras till att läsa ett antal sidor eller böcker under en viss period och belönas om de lyckas.

Förutom dessa tre läsfrämjande åtgärder förekommer det liknande former eller kombinationer av dessa. Ett exempel är så kallade bokklubbar där barn i olika åldersindelade grupper deltar efter skolans slut. Aktiviteter i bokklubbar kan vara bokpresentationer, diskussioner om böcker, redovisningar av lästa böcker, högläsning, teaterföreställningar och lekar.

1.4 Disposition

Uppsatsen startar med en inledning. Därefter följer en bakgrund som sätter in ämnesvalet inom Biblioteks- och informationsvetenskapens kontext. Sedan följer, problemformulering, uppsatsens syfte och frågeställningar, avgränsning och begreppsdefinitioner samt uppsatsens disposition.

I kapitel 2 följer litteratursökning och en litteraturgenomgång. Kapitlet är uppdelat i tidigare forskning, vilken är baserad på teorier och undersökningar, samt handbokslitteratur, som är praktisk och saknar teoretisk grund.

I kapitel 3 redovisas uppsatsens teoretiska utgångspunkter som är vardagspedagogik, individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet.

I kapitel 4, "Metod", beskrivs de metoder som har använts i uppsatsen under rubrikerna "Urval", "Observation", "Intervju" och "Metodanalys".

I kapitel 5 redovisas uppsatsens resultat. Där är empirin, både observationer och intervjuer, integrerad med analysen i den löpande texten. Inledningsvis presenteras intervjupersoner samt observationernas yttre förutsättningar, och därefter bibliotekariernas syn på sin pedagogiska roll i läsfrämjandet, följt av bibliotekariernas syn på lärande kopplat till de pedagogiska perspektiven och vardagspedagogik. Sedan redovisas bibliotekariens pedagogiska roll i de undersökta läsfrämjande metoderna bokprat, boksamtal och Sommarboken, tolkade utifrån de olika pedagogiska perspektiven.

I kapitel 6 följer en diskussion om bibliotekariens pedagogiska roll och deras utformande av de läsfrämjande metoderna. Där tolkas resultat och analys mot tidigare forskning och litteratur. Kapitlet avslutas med en metod- och teoridiskussion.

I kapitel 7 görs en sammanfattning av uppsatsen. Därefter följer en källförteckning och slutligen en bifogad intervjuguide.

2 Litteraturgenomgång

Här redovisas litteratursökning, samt tidigare forskning och litteratur med relevans för detta arbete. Uppdelningen är gjord under två rubriker; "Tidigare forskning" och "Handbokslitteratur", för att läsaren lättare ska kunna skilja mellan de som har vetenskaplig grund, och de som inte har det.

2.1 Litteratursökning

Litteraturen har sökts upp i olika databaser; Libris, Uppsök, Nordiskt BDI-index, ERIC, LISA, Svenska Barnboksinstitutets databaser BULB och ELSA samt via sökmotorn Google. Exempel på termer som använts är läsfrämjande åtgärder, läsfrämjande, bokprat, boksamtal, sommarboken och litteraturpedagogik på biblioteket. I ERIC och LISA har exempelvis följande söktermer använts i olika kombinationer; Reading motivation, Reading stimulation, Reading promotion, Reading enjoyment, library role, librarianship, public libraries, school library, pedagogic, pedagogical, pedagogy, children, teaching methods, teaching, booktalk, book talks och summer reading programmes. Ett annat viktigt sätt för litteratursökning har varit att undersöka referenslistor i relevant litteratur och på så vis få värdefulla tips som lett vidare. En genomgång har även gjorts av vilka kandidat- och magisteruppsatser inom Biblioteks- och informationsvetenskap som berört läsfrämjande.

2.2 Tidigare forskning

Detta avsnitt tar upp den litteratur som har teoretiska ramar och/eller bygger på undersökningar.

Litteraturforskaren Joseph Appleyard (1994) tar i *Becoming a reader – The experience of Fiction from Childhood to Adulthood* upp utvecklingen av den skönlitterära läsaren från barndom till vuxen ålder. Han menar att läsaren bär med sig förväntningar som grundar sig på livserfarenhet och litteraturerfarenhet, och det han eller hon läser kan antingen motsvara eller förkasta detta (s. 9f.). Efter hand som vi mognar utvecklas vår läsning och får olika betydelse för oss, vilket Appleyard beskriver som olika läsroller (s. 14f.). Rollerna är: The reader as a Player, The reader as Hero and Heroine, The reader as Thinker, The reader as Interpreter och The Pragmatic reader. Han menar att barn i skolåldern befinner sig i rollen som The reader as Hero and Heroine. Barn mellan sju och tolv år vill upptäcka information om den värld vi lever i och läsa om äventyr (s. 60). Berättelserna kan vara okomplicerade och repetitiva i strukturen (s. 62). Appleyard påpekar att det finns ett samband mellan barns kognitiva utveckling och komplexiteten i de berättelser de läser (s. 65f.). Appleyards bok är relevant eftersom den ger förståelse för barns val av böcker. Att ha kunskap om vilken typ av litteratur barn och ungdomar är mogna för under olika stadier i sin utveckling, är viktigt vid utformandet av bibliotekariernas läsfrämjande arbetet.

Debbie Denham (2000) visar i avsnittet "Promotion", i *A place for children. Public libraries as a major force in children's reading*, att bibliotekarier ser en skillnad mellan sin och lärarens roll. Bibliotekariernas betoning av läslusten ses som en motsats till den pedagogiska roll som läraren har i läsning. För bibliotekarierna handlar det om att erbjuda god litteratur för nöjesläsning, stödja läsningen men inte själva läsfärdigheten, försöka utveckla läsandet men inte undervisa. Detta ger motsatta roller där bibliotekarierna fokuserar på det roliga med läsning och litteratur medan lärarna står för den pedagogiska och undervisande rollen. Det negativa är att bibliotekariernas viktiga roll i barnens läsutveckling inte framgår (s. 78). Denna undersökning är relevant för oss, eftersom den tar upp hur bibliotekarien ser på sin pedagogiska roll i de läsfrämjande åtgärderna.

Utbildningsforskaren Mark Dressmans (1997) studie *Literacy in the library. Negotiating the Spaces Between Order and Desire* vill lösa upp gränserna mellan kritiskt etnografiska studier och mer praktiskt orienterade etnografiska studier. De mer praktiskt inriktade studierna förnekas, menar han, de ekonomiska, politiska och kulturella omständigheter som finns när det gäller undervisning och lärande. Genom sin etnografiska ansats har han undersökt tre skolbibliotek i USA, deras möjligheter och problem som kulturella platser. Där gör läsande elever av olika social klass, kön och etnisk tillhörighet motstånd och rekonstruerar sin egen agenda av skolgång och skolbiblioteksyrket (s. 3). Dressmans undersökning tar upp betydelsen av bibliotekariens förhållningssätt i det läsfrämjande arbetet. Han visar tydligt att bibliotekariernas erfarenheter, syn på eleverna, läsning och lärande i biblioteket har betydelse för det läsfrämjande arbetet. Han sätter in läsning och läsfrämjande i en vidare kontext än vi när han betonar politiska, sociala och kulturella förutsättningar. Dressman visar det komplexa med läsfrämjande åtgärder och hur läsfrämjande påverkas av bibliotekariens bakgrund och syn på sin yrkesroll, och av bibliotekens sammanhang och elevernas förutsättningar. (Se även uppsatsens bakgrundskapitel 1.1.)

Judith Elkin och Margaret Kinnell (2000) tar i *A place for children. Public libraries as a major force in children's reading* upp folkbibliotekens roll och funktion i det läsfrämjande arbetet för barn. Den grundar sig på forskning från Storbritannien. Forskningsmetoderna som använts är enkätundersökningar, litteraturstudier, fokusgrupper och fallstudier. Boken ger exempel på hur folkbiblioteken kan stödja barnens utveckling och läsning. Många lärare, föräldrar, bibliotekarier och barn tror att detta kan hjälpa barnen att växa socialt, kulturellt och intellektuellt, men budskapet om bibliotekens roll når inte fram till politiker och styrande på lokal och nationell nivå. Det är viktigt att varje barn ges stöd och service oavsett bakgrund, ålder, kön, välstånd, psykisk eller fysisk förmåga och var det befinner sig geografiskt (s. 115). Boken ger intressanta, konkreta exempel på de olika läsfrämjande åtgärderna och hur de kan utformas för att stimulera barns läsning, vilket är av intresse för vår undersökning.

I *Booktalk dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading* har Katarina Eriksson (2002), forskare vid tema barn vid Linköpings universitet, undersökt boksamtal för barn i årskurs fyra till sju. Eriksson har genom att videofilma boksamtalen vid ett flertal tillfällen kunnat identifiera ett antal dilemman i boksamtalen. Hennes frågeställningar handlar om hur skolorna försöker förmedla läslust, samt hur lärare och elever interagerar med varandra under boksamtalen. Hon har därefter analyserat resultaten utifrån Aidan Chambers (2001) bok *Böcker inom oss: Om boksamtal*, där han ger råd om boksamtal. Erikssons (2002) resultat visar att barnens frihet att läsa för nöjes skull

kan komma i konflikt med pedagogens mål för undervisningen (s. 407). Denna undersökning är intressant eftersom flera av de dilemman som identifierats även skulle kunna uppkomma i ett boksamtal som leds av en bibliotekarie.

I *Children talking about books: Seeing themselves as Readers*, som grundar sig på en serie intervjuer med unga läsare, visar litteraturforskaren Donald Fry (1985) att barn genom att tala om sin läsning utvecklar sin roll som läsare. Han menar vidare att det är viktigt att låta eleven vara fri och följa sitt intresse vid val av böcker (s. 29). Pedagoger bör se skönlitterära böcker som upplevelser för barnen, och inget som ska ställas krav på (s. 38). Föräldrar, lärare och andra som på olika sätt uppmuntrar barnen till läsning, hjälper dem att se sig själva som läsare (s. 96). Den här boken tar upp betydelsen av att ge barn förståelse inför läsningen och förklarar varför barn väljer en viss typ av böcker. Detta är av intresse för vår undersökning, eftersom den behandlar bibliotekariens förhållningssätt och utformandet av läsfrämjande åtgärder.

Inspiring Children: The Impact of Summer Reading Challenge (2003) är en nationell studie som tar upp effekterna av Storbritanniens biblioteks största satsning på läsfrämjande för barn. Studien utfördes av University of Leicester. Undersökningen bygger på intervjuer, där deltagarna intervjuades både före och efter deltagandet i Summer Reading Challenge, för att man skulle kunna påvisa om någon förändring i barnens attityder och beteende hade skett. I Summer Reading Challenge deltar 600 000 barn och 3 800 bibliotek. Barnen ska under sommarlovet läsa minst sex böcker för att bli godkända i Summer Reading Challenge. Om barnen klarar av det, så får de en belöning. Hälften av deltagarna slutför läsningen. Syftet med undersökningen var att ta reda på hur Summer Reading Challenge kunde förändra barns attityd till läsning, främja läsglädje och förmåga att välja och läsa böcker med självförtroende. 380 intervjuer genomfördes med barn som fullföljde The Reading Maze. Undersökningen är relevant därför att den tar upp och ger en positiv syn på en företeelse som påminner om Sommarboken i Sverige. Barnen har fått ge sina synpunkter på vad de tycker att de lärt sig och hur de upplevt läsandet över sommaren. Detta är relevant för vår undersökning, eftersom studien visar vad en läsfrämjande aktivitet utformad i likhet med Sommarboken, kan leda till i form av lärande hos barnen.

I den vetenskapliga artikeln *Does accelerated reader work?* presenterar utbildningsforskaren Stephen Krashen (2003) forskning som visar att riklig tillgång till böcker och tid för läsning leder till mer och bättre läsning. Han är däremot kritisk till läsfrämjande åtgärder där barnen belönas för att läsa mycket. Krashen menar att forskningsresultat antyder att denna typ av läsåtgärder inte har någon effekt på lång sikt. De barn som läser ett antal böcker för att nå en belöning blir inte automatiskt entusiastiska läsare efter det att läsprogrammet är avslutat. Resultaten är intressanta eftersom läsprogrammen påminner om Sommarboken och andra likartade läsfrämjande åtgärder.

Louise Limberg (2003), är professor i Biblioteks- och informationsvetenskap. Hennes forskningsöversikt *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt* är av vikt för vår studie, eftersom hon bland annat har studerat biblioteket och bibliotekariens arbete med läsfrämjande åtgärder ur ett pedagogiskt perspektiv, där bibliotekarien ses som en pedagog.

Limberg visar att tillgång till välförsedda och varierande bokbestånd är av betydelse när det gäller att väcka läslust och stimulera utvecklingen av barns läsande (s. 57). Flera forskare menar också att det är viktigt att inte bara erbjuda skönlitteratur utan även facklitteratur i det läsfrämjande arbetet (s. 59). Bibliotekariens roll i det läspedagogiska arbetet ses i forskningen främst som att väcka läslust hos barnen. Bokprat är en etablerad och vanligt förekommande metod. Limberg menar att bibliotekariens kännedom om litteratur ger möjlighet att erbjuda bredd och variation i utbudet, samtidigt, som urvalet kan anpassas efter enskilda behov (s. 62). Limberg ser en skillnad i hur relationen mellan läsare och text hanteras. Bibliotekariens speciella sätt att arbeta påverkar det läsfrämjande arbetets resultat. Limberg efterlyser en ökad medvetenhet om vilka följder olika förhållningssätt hos bibliotekarien kan få i den pedagogiska situationen. Limberg pekar på ett behov av att skapa utrymme för samtal om böcker och deras mening. Vidare konstaterar hon att bibliotekariens roll i de läsfrämjande åtgärderna inte ifrågasätts i forskningen. Samtidigt menar hon att förhållandevis lite forskning har förekommit under de senaste åren som fokuserar på skolbibliotekens roll i det läsfrämjande arbetet (s. 66f.). (Se även uppsatsens bakgrundskapitel 1.1.)

Rigmor Lindö (2005) är universitetslektor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Studien *Den meningsfulla språkväven. Om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter* är betydelsefull eftersom den är en didaktikbok om textsamtal. Lindö utgår i sitt arbete från sociokulturella och humanistiska teorier grundade på Vygotskijs och Bakhtins tankar. ”Vygotskij menar att samspelet mellan barnet och den vuxne är centralt för både begreppsutvecklingen och språkutvecklingen. Begrepps- och språkutvecklingen tar sin utgångspunkt i en gemensam upplevelse som lärare och elever utforskar tillsammans”. Lindö hänvisar till Bakhtin, när hon tar upp kreativ förståelse, vilket innebär att mening och insikt uppstår i dialogen mellan människor. Lindö säger: ”Den didaktiska modell för lässamtalet som jag vill argumentera för är att uppmana eleverna att läsa, begrunda på egen hand, utbyta erfarenheter, läsa om och utveckla sin förståelse i samspel med sina medläsare.” Hon tar vidare upp det ständiga samtalet med givande och tagande, där läraren lyssnar, utmanar och uppmuntrar. Där skapas ett växelspel och en flerstämmighet som vidgar förståelsen om personerna själva och världen (s. 17ff.).

Lindös bok är av intresse, därför att den liksom vår studie kopplar textsamtalet till bl.a. Vygotskijs teorier. Författaren betonar förståelse och lyfter fram barnens förmåga att reflektera kring texter. Lindö visar också pedagogens roll i textsamtalet. Hon betonar vikten av att vi som undervisar utgår från oss själva och frågar oss varför vi undervisar på det sätt vi gör. Det är också viktigt att vi ser vår förmåga att förändras och vår vilja att utvecklas pedagogiskt (s. 211). Lindö ger ett brett spektrum på textsamtal med text, läsare, dialog och pedagog i samverkan. Boken belyser att åtskilliga komplexa faktorer samverkar i litteratursamtal. Denna slutsats är intressant, då den antyder att textsamtalets utformning är avgörande för vilket resultatet blir.

Lyckas med läsning. Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland (2001) är en lärarhandledning som via Nya Zeelands utbildningsdepartement skickas ut till alla skolor i landet. Den har tagits fram som ett stöd i undervisningen och ska öka förståelsen om hur barn lär sig läsa. Handledningen har en rad författare med olika yrken; läs- och skrivningskonsult, expert inom läs- och skrivinläring, rektor, språkkonsulent, lärarutbildare, lärare och professor i pedagogik. Margaret Hayes och

Bas Steveson är kända experter inom läs- och skrivinlärning och lärarutbildning i Nya Zeeland och USA. Deras kunskaper baseras på grundlig forskning om läsinlärning. Tillsammans med övriga skribenter ger de en vetenskaplig och faktagranskad grund till lärarhandledningen. Den visar hur lärarna i Nya Zeeland arbetar med läs- och skrivinlärning och tar exempelvis upp läsprocessen, lärarens roll, metoder, utvärdering och olika genrer av böcker. Boken är intressant eftersom den ger en lättillgänglig grund för hur barns läs- och skrivinlärning går till. Den ger exempel på hur undervisningen ska utgå från barnen och ha ett innehåll som intresserar. Författarna tar också upp hur man motiverar barnen och understryker betydelsen av en stöttande miljö. Detta är angeläget även för bibliotekarierna att ha kunskap om när de pedagogiskt ska utforma de läsfrämjande åtgärderna, vilket berör vår undersökning där bibliotekariernas pedagogiska roll och utformandet av de läsfrämjande metoderna belyses.

Litteraturläsning som lek och allvar. Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet är en metodhandbok av den litteraturvetenskapliga forskaren Lars-Göran Malmgren och pedagogen Jan Nilsson (1993). De visar hur skolämnena svenska, bild och orienteringsämnen kan integreras. Barnen jobbar tematiskt, och skönlitterära texter är viktiga i undervisningen. Boken är ett resultat av ett aktionsforskningsprojekt där en klass följdes under två år. Undervisningen dokumenterades genom observationer, intervjuer, lärardagbok, elevernas teckningar och texter. Litteraturperspektivet är i fokus för undersökningen, men den tar även upp interaktion, skrivpedagogik, könsskillnader och olika pedagogiska metoder (s. 25-29). Boken är relevant därför att den även visar problem som kan uppkomma under textsamtal. Samtalen behöver inte alltid vara konstruktiva, dialogiska och givande. Det kan uppstå konflikter mellan lärare och elever, och där läraren auktoritärt tar över och styr samtalet med traditionell pedagogik. Denna bok är även intressant för vår studie, eftersom den visar att lärarens eller bibliotekariernas förhållningssätt är av största betydelse och får konsekvenser i textsamtalet.

I *Reflekterande läsning och skrivning* beskriver utbildningsforskaren Gunilla Molloy (1996) metodiska tillvägagångssätt för att integrera litteraturpedagogik med skrivpedagogik i klass sju till nio. Hon kallar denna litteraturpedagogiska hållning för erfarenhetspedagogisk. Med detta menas att den skönlitterära texten ska ges mening av erfarenheter från alla som läser och talar om den. Molloy betonar att det är viktigt att läraren ger utrymme för dialogen mellan eleven, texten och alla övriga elever tillsammans. Det metodiska genomförandet vilar, enligt Molloy, på hur läraren reflekterar kring undervisningens innehåll, arbetssätt och arbetsmetoder. I reflektionen är både det förflutna och nuet närvarande. Läraren kan tänka över sin egen syn på kunskap, undervisning, tradition och skaffa sig ett självständigt förhållningssätt (s. 9ff.).

Trots att Molloy behandlar lärarens situation kan den delvis jämföras med den undervisande bibliotekariens. Molloy gör en intressant jämförelse mellan Aidan Chambers och Jan Nilsson som visar hur litteratursamtal kan utvecklas i olika sammanhang. Slutsatsen att det är viktigt att reflektera över metoder och arbetssätt vid genomförandet av ett litteratursamtal, kan kopplas till vår studie, där vi undersöker hur bibliotekarierna utformar de läsfrämjande aktiviteterna utifrån sina pedagogiska förhållningssätt.

I sin doktorsavhandling *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, redogör utbildningsforskaren Gunilla Molloy (2002) för

vad som händer i mötet mellan den skönlitterära texten och eleven, vad som är lärarens intentioner med den skönlitterära läsningen och hur eleverna uppfattar lärarens intention. Undersökningen gjordes under tre års tid i fyra skolor. Forskningsmetoden som användes var aktionsforskning. Det teoretiska ramverket integrerar didaktik, genusteori och receptionsteori. Undersökningen visar att de didaktiska frågorna ”vad”, som handlar om innehåll, samt ”hur”, som handlar om förmedling och ”varför”, som handlar om motivet, kan belysa lärarnas didaktiska val i samband med elevernas läsning. Resultatet i studien visar att läraren ofta tycker att eleverna ska svara på frågor om texten de har läst, och att eleverna då uppfattar det som att läraren har det rätta svaret på de ställda frågorna. Molloy önskar att läraren ska vara mer synlig som läsare, aktivt delta i litteratursamtalen och hjälpa ungdomarna att samtala. Undersökningen visar de konflikter som kan uppstå när olika uppfattningar kommer fram i samtalen. Allt detta är viktigt att ta hänsyn till även för bibliotekarier i läsfrämjandet när de utformar ett boksamtal och reflekterar över den pedagogiska rollen, eftersom bibliotekariens roll i boksamtalen kan liknas vid lärarens.

Pedagogen Jan Nilsson (1997) presenterar i läroboken *Tematisk undervisning* en tvärvetenskaplig modell där skolämnen slås samman och läggs upp tematiskt istället för strikt ämnesvis. En pedagogisk grundsyn är att skönlitteratur är en betydelsefull kunskapskälla. Utgångspunkten är att barn är nyfikna, aktiva, har förställningar och lärdomar om sin omvärld (s. 5). Nilsson vänder sig inte bara till lärare utan även till bibliotekarier. Han tar upp flera saker som är betydelsefulla för den läsfrämjande verksamheten och intressanta för vår undersökning, bl.a. hur barnen i en läroboksstyrd och faktafokuserad undervisningssituation snarare reproducerar fakta än får förståelse. Relevant för bibliotekariers och lärares läsfrämjande verksamhet är också förhållandet mellan kvalitativ och kvantitativ läsning, olika syn på läsning, hur litteraturen väljs, samt hur barn tolkar texter och deltar i boksamtal. Då bibliotekarien utformar olika typer av läsfrämjande åtgärder, såsom bokprat, boksamtal och Sommarboken, är det viktigt att ha kännedom om vilka konsekvenser olika förhållningssätt och upplägg i den läsfrämjande verksamheten, kan leda till. Annars kan undervisningen leda till reproducerande av fakta, snarare än till förståelse hos eleven.

I Ann Sunnvius (2004) kandidatuppsats, *Bokprat – en pedagogisk metod för barnbibliotekarier*, analyseras bokprat utifrån Vygotskijs pedagogiska teorier. Uppsatsen är viktig för att den direkt kopplar samman pedagogik med en läsfrämjande metod. Det empiriska materialet bygger på observationer och intervjuer av bibliotekarier. Sunnvius huvudsakliga syfte med uppsatsen är att se om det finns några likheter mellan Vygotskijs teorier om kreativitet och fantasi och bibliotekariens sätt att planera och genomföra bokprat. Hon vill belysa och beskriva bokpratets funktion och bakgrund. Dessutom tar hon upp bibliotekariens utbildning i bokprat, utvärdering och effekt av bokprat, och eventuellt samarbete mellan lärare och bibliotekarier (s. 15ff.). Sunnvius menar att det går att finna likheter mellan Vygotskijs teorier och bokprat. Likheterna gäller hur bibliotekarierna skapade förförståelse, nyfikenhet, intresse, fantasi, motivation och kreativitet, samt hur de socialt samspelade med barnen. Ingen av bibliotekarierna använde sig dock medvetet av Vygotskijs pedagogiska teorier. Trots att inga belägg finns så menar Sunnvius ”att det går att hitta exempel på att någonting som liknar Vygotskijs pedagogik används” (s. 29). Sunnvius syfte skiljer sig från denna uppsats eftersom hon analyserar bokpratet utifrån en enda pedagogisk inriktning. Vi utgår från fler pedagogiska perspektiv och jämför fler läsfrämjande metoder än bokprat. Fokus är också bibliotekariens pedagogiska roll. Likheten med Sunnvius uppsats och

denna undersökning är det pedagogiska perspektivet och försöket att finna det även om det inte uttrycks direkt.

I *Läsning* beskriver Frank Smith (2000) barns läsinlärning och vad läraren bör veta för att underlätta läsprocessen. Författaren är forskare i språk, tänkande och inlärning. Han betonar vikten av meningsfulla texter som barnen är intresserade av och förstår. I boken beskrivs exempelvis hur läsandet och lärandet går till, lässvårigheter och lärarens roll. Boken vilar på vetenskaplig grund. Den är intressant eftersom den visar hur läraren både kan underlätta och försvåra barnens läsning, vilket kan kopplas till vår studie, där bibliotekariens förhållningssätt i den läsfrämjande åtgärden undersöks.

Tove Pemmer Sætre (2002) är chefsbibliotekarie vid högskolan i Bergen. Hennes vetenskapliga studie *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog*, som är en 'hovedfagsoppgave' i pedagogik vid Norsk lærerakademi. Sætre kallar den för ett pionjärbete. Den är ett utvecklingsarbete knutet till biblioteksutbildningen med syfte att etablera det nya ämnesområdet bibliotekspedagogik. Sætre visar hur pedagogiken kan ge insikt och kunskap i biblioteksarbetet. Det blir ett möte mellan pedagogik som ämne och bibliotek som en arena för pedagogisk verksamhet. Sætres slutsats är att en pedagogisk teoretisk ram kan berika, ge perspektiv och hjälpa till att analysera bibliotekens erfarenhetsbaserade vetande och tradition. Denna studie är intressant för vårt arbete, eftersom den behandlar bibliotekariens pedagogiska roll och visar vilken betydelse pedagogiska teorier kan ha för det praktiska biblioteksarbetet. (Se även uppsatsens bakgrundskapitel 1.1.)

Bridging gaps – pedagogical investment är en vetenskaplig artikel av Tove Pemmer Sætre och Elisabeth T. Rafste (2004). De tar upp hur pedagogik kan berika biblioteks- och informationsvetenskapen och bibliotekariens praktiska yrkesutövning. Skolbiblioteken är inte tillräckligt synliggjorda i den nationella läroplanen eller integrerade i undervisningen. Skolbibliotekarier är ofta osäkra i sina pedagogiska roller eller förnekar att de har en pedagogisk funktion. Därför kan teorier om lärande hjälpa dem att medvetandegöra och reflektera över sitt bemötande av användarna. Slutligen ger Rafste och Sætre exempel från två norska biblioteksutbildningar som fört in pedagogik som ämne. Artikeln är relevant för vår studie, eftersom den visar vilka positiva konsekvenser det kan bli om bibliotekarien ser sin pedagogiska roll och får ökad kunskap om den. Den visar samtidigt vilka problem som kan uppstå om bibliotekarien inte har ett reflekterande synsätt. Ett par belysande exempel visar vad som händer när användarna bemöts på olika sätt. Resultatet pekar på att användarna inte blir hjälpta och självständiga om skolbibliotekarien bara ger dem vad de vill ha. (Se även uppsatsens bakgrundskapitel 1.1.)

Åse Kristine Tveit (2004) är verksam vid högskolan i Oslo inom ämnet Biblioteks- och litteraturvetenskap. *Innganger. Om lesing og litteraturformidling* tar upp hur skönlitteratur förmedlas till läsaren. Teorin är hämtad från litteraturvetenskap och litteratursociologi. Handboken syftar till att ge kunskap som är till hjälp för litteraturförmedlaren i planeringen och genomförandet. Den mer praktiskt inriktade delen av boken visar förmedlingens arbetsformer i skola, bokhandel och bibliotek. Exempelen är hämtade dels från Tveits egen erfarenhet, dels från projektarbeten i litteraturförmedling som studenter vid Oslos högskola genomfört. Förhoppningen med boken är att den ska ge lust, inspiration till och ökad förståelse för den viktiga uppgiften (s. 11). Boken ger kunskap om förhållandet mellan presumtive läsaren och förmedlaren

exempelvis angående bemötande, bokval, vägledning och att väcka läslust. Allt detta är relevant för vår undersökning, eftersom en stor del av bibliotekariens arbete med läsfrämjande åtgärder innebär att på olika sätt förmedla litteratur.

Barnens tre bibliotek – Läsning av fiktionböcker i slukaråldern av litteraturvetarna Kristian Wåhlin och Maj Asplund Carlsson (1994) är en läsvanestudie av barn i åldern nio till tolv år. Den beskriver barnens tillgång till tre bibliotek; familjebiblioteket, kompisarnas böcker och samhällsbiblioteket i skol- och biblioteksmiljön. Wåhlin och Asplund Carlsson menar att samtalet om det lästa gör att läsförmågan utvecklas. Samtidigt bearbetas de tankar och känslor som väckts under läsningen (s. 82f.). Läsningen blir på så sätt en social aktivitet. Undersökningen visar hur barn väljer ut böcker för läsning, och bibliotekets roll för läsare på olika nivåer (s. 169ff.), vilket är av intresse för vår egen studie om bibliotekariernas utformning av de läsfrämjande åtgärderna. Om bibliotekarien har kännedom om hur, vad och varför barnen väljer att läsa de böcker som de gör, så kan bibliotekarien anpassa den läsfrämjande verksamheten därefter, och därmed ha lättare att nå fram till barnen.

2.3 Handbokslitteratur

Handbokslitteraturen är metodböcker i läsfrämjande arbete utan tydligt uttalad teoretisk anknytning.

Läsglädje i skolan – En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn av Helen Amborn, lärare och bibliotekarie och Jan Hansson (2000), litteraturpedagog, tar upp olika sätt att arbeta med skönlitteratur i skolan för att uppfylla målen i läroplanen Lpo 94. Författarna ser bokpratet som en metod för att ge barnen den förförståelse som krävs för att undanröja osäkerhet och locka till läslust (s. 32). De menar att elever lär sig att reflektera över texter genom att samtala om böcker (s. 46f.). När elevernas läsning svarar mot deras egna erfarenheter hjälper det dem att strukturera omvärlden (s. 23). Boken är av vikt, eftersom den tar upp olika läsfrämjande åtgärder och deras betydelse i undervisningssammanhang.

Kathleen A. Baxter, barnlitteraturkonsult och Marcia Agness Kochel (2002), bibliotekarie, ger i *Gotcha again! : more nonfiction booktalks to get kids excited about reading* ca 350 förslag på olika faktaböcker som kan användas till bokprat. Böckerna är ordnade tematiskt och avsedda för barn i skolåldern. Författarna visar hur bokpratet kan genomföras. Bibliotekarien eller läraren kan enkelt utföra bokpratet efter författarnas anvisningar, sidhänvisningar, bokurval och faktaurval. Baxters och Kochels förslag på färdiga bokprat är instrumentella, eftersom det inte krävs att bokprataren reflekterar över sin roll eller sitt pedagogiska förhållningssätt. Det här är intressant för vår undersökning, då vi granskar bokpratet ur ett pedagogiskt perspektiv.

Joni Bodart (1980), som är en internationellt känd bokpratare, har skrivit *Booktalk! Young adult booktalkning and school visiting*. Den är en praktisk handbok i hur man utför bokprat, och Bodart ger läsaren råd och tips. Hon framhåller vikten av att ge barnen en förförståelse som leder dem in i bokens handling för att väcka deras nyfikenhet (s. 5ff.). Det är viktigt att urvalet är anpassat till ålder, könsfördelning och

läsnivå (s. 37). Bodart knyter inte bokprat till pedagogiska teorier, men är ändå av intresse för vår studie, eftersom frågor tas upp kring hur ett bokprat bör utformas.

Aidan Chambers (1995) är ett välkänt namn när det gäller framför allt boksamtal. Han är föreläsare, lärare och författare. I *Böcker omkring oss* tar han upp läsmiljöns betydelse för att väcka läslust. Läsmiljön är inte enbart en fysisk plats för läsning utan innefattar också läsarens sociala sammanhang. Det handlar bland annat om vuxenstöd vid läsning, val av böcker, bokbestånd, skyltning, berättande, högläsning, lästid och läsplatser. Mycket av detta ingår i bibliotekariens arbete med läsfrämjande åtgärder, och är därför av intresse för oss. Om bibliotekarien har kunskap om vilka faktorer som påverkar barns läsning, så kan han eller hon lättare utforma de läsfrämjande aktiviteterna så att de anpassas till barnen.

I *Böcker inom oss* visar Aidan Chambers (2001) hur man kan hålla boksamtal med barn och ungdomar. Han kallar sin bok för en idébok. Chambers redovisar inte för sin pedagogiska eller didaktiska grundsyn, men betonar att det finns en teoretisk grund i läsandets fenomenologi. Teoretiker som nämns är Wolfgang Iser, Jonathan Culler, Roland Barthes, Margaret Meek, Jerome Bruner och Wayne C. Booth (s. 12). Samtalen är i fokus och hjälper barnen till reflektion och förståelse av texterna. Chambers böcker är fast etablerade som handböcker i det läsfrämjande arbetet. Då vi i vår studie undersöker utformandet av boksamtalet, är denna bok intressant för oss.

Katarina Kuick (2005), författare och översättare, har skrivit avsnittet "Delad läsning är dubbel läsning - Om boksamtal" i *På tal om böcker - Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Kuick menar att boksamtal kan utveckla barnen från bokslukare till tänkande läsare och leda till att de fortsätter läsa skönlitteratur som vuxna (s. 83-103). Kuicks påpekande om boksamtalets betydelse för att ge barnen en ökad förståelse av det lästa, gör kapitlet intressant för vår studie där vi undersöker boksamtalet ur pedagogiska perspektiv.

I *Bokprat – Om textsamtal mellan barn och vuxna* diskuterar läraren Lars Norström (1997) barns läsning och textsamtalets betydelse. Norström understryker vikten av att kunna läsa obehindrat för att läsningen ska bli en odelat positiv upplevelse (s. 11f.). För att uppnå detta krävs lästräning som utvecklar läshastighet, läsförståelse och språk (s. 16f.). Författaren menar att barn lättare väljer en bok som de har presenterats för (s. 25). Vidare anser Norström att textsamtal ökar förståelsen av en text (s. 68), och ger eleverna möjlighet att relatera det lästa till sina egna liv (s. 37). Norström beskriver hur man praktiskt kan arbeta med textsamtal och utveckla förståelse skolan. Därför är Norströms bok relevant för denna uppsats, eftersom den lyfter fram pedagogens roll och samspelet mellan elev och pedagog.

Karna Nyström (2005), som är en erfaren bokpratere, barnbibliotekarie och litteraturpedagog, har skrivit avsnittet "Bokprat – Hur? Var? När? Varför?" i *På tal om böcker - Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Nyström tar upp de didaktiska frågorna hur?, var?, när? och varför? i samband med ett bokprat. Hon menar att bokpratet hjälper läsaren att välja rätt bok och ger svaga läsare den förförståelse som behövs för att lyckas med läsningen (s. 9-26). Nyströms kapitel är relevant för vår uppsats, eftersom hon tar upp de didaktiska frågorna "Hur", "Var", "När" och "Varför" i bokpratet. Dessa frågor ger svar på hur bokpratet ska utformas, vilket till viss del är ämnet för vår uppsats.

Greta Renborg (1977) visar i *Bibliotekariens PR- och kontaktarbete* hur bokpratet kan planeras, genomföras och vad det kan innehålla (s. 58-69). Renborg uppfattar bokpratet som ett sätt att förmedla läsoplevelser. Det talade ordet ses som en PR-metod. Vår syn på bokpratets funktion är inte i första hand att det ska marknadsföra biblioteket och dess innehåll. Vi ser det främst som en pedagogisk metod för att stimulera läsande. Boken är betydelsefull, eftersom Renborg var en föregångare för bokprat i Sverige och hon tar upp frågor om dess utformning.

I *Att väcka läslust hos lässvaga barn och ungdomar: ett metodutvecklingsprojekt* redovisar Maria Törnfeldt (1993), bibliotekarie, ett projekt vid Karlskoga bibliotek. Projektets syfte är att prova och utveckla nya metoder för bibliotekariernas läsfrämjande verksamhet (s. 3). Målet var att bättre kunna tillgodose lässvagas och läsovilligas behov. Framgångsrika metoder för att stimulera läsande är små grupper i biblioteket och bibliotekariens hjälp för att välja ut böcker på individuell nivå. Genom bokpratet får barnen förhandskunskaper om böckerna. Bibliotekariens bokurval för bokpratet bör vara brett och blandat. Det begränsade urvalet gör det lättare för barnen att välja. Bibliotekarien bör visa intresse för elevernas läsning och föra individuella boksamtal med dem. Betydelsefullt var också att lärare kontinuerligt informerades om nya böcker och annat biblioteksmaterial (s. 5).

Törnfeldt menar att det är viktigt att utgå ifrån elevens behov och intressen vid val av böcker till lässvaga och läsovilliga barn. Detta kan ske genom att samarbeta med lärarna som känner barnen, medan bibliotekarien har kännedom om litteraturen (s. 30). Författaren påpekar att vad som anses "lättläst" är subjektivt utifrån den enskilda individens upplevelse av en bok (s. 29). Törnfeldt tar upp en mycket viktig aspekt av det läsfrämjande arbetet när hon belyser metoder för att väcka läslust hos lässvaga barn. En av bibliotekarieyrkets största utmaningar är nog att stimulera de som inte vill eller kan läsa till läslust och bokintresse. Därför är detta metodutvecklingsprojekt relevant för vår studie när vi undersöker utformandet av läsfrämjande åtgärder.

Nedan följer ytterligare ett antal handböcker om läsfrämjande. De tas med här, därför att de har gett oss en god inblick i hur det praktiska arbetet med läsfrämjande arbetet går till.

Edlund (2005). Utan böcker – ingen chans. Ingår i *På tal om böcker – Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*; Fylking (2003). Om läs- och skrivutveckling. Ingår i *Läslust & Lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*; Körling (2003). Läsning från början. Ingår i *Läslust & Lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*; Lundquist (2000). Litteratur som existentiellt samtal, tidsfördriv eller plåga? Ingår i *Den sköna litteraturen – I och utanför biblioteket*; Nilsson (1994). Bokprat. Ingår i *Barnspåret – Idébok för bibliotek*; Rönström (2000). Skärholmen – bokprat och poesi i storstad. Ingår i *Ett läsande Norden – Bokprat, barnbokskaravaner och lässtaffetter*; Wilhemsson (2000). *Som fisken i vattnet – Barnens väg till språk och läsande*; Wingård & Wingård (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*.

Samtliga böcker som presenteras under rubriken "Handbokslitteratur" är till stor del praktiska böcker om hur man kan arbeta läsfrämjande. Många av dem tar upp vikten av att ge läsaren en förförståelse om de böcker som ska läsas, samt att det är viktigt att kunna erbjuda läsaren ett brett bokurval på rätt nivå. Några betonar samtalet om böcker

som ett sätt att nå förståelse och att reflektera över det lästa. Gemensamt för dem alla är att de vill stimulera till läsning. Speciellt tar vi fasta på de faktorer i läsfrämjandet som kan ses utifrån uppsatsens pedagogiska perspektiv.

3 Teoretiska utgångspunkter

Uppsatsens syfte är att undersöka bibliotekariers pedagogiska roll och förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdomar. Utifrån olika pedagogiska teorier förknippade med hur lärande går till, nämligen 1) individuell konstruktivism, 2) social konstruktivism och 3) det traditionella perspektivet, belyses bibliotekariens pedagogiska roll. Den syn bibliotekarien har på hur lärandet sker, kommer sannolikt att påverka hur hon eller han utformar den pedagogiska situationen.

Den pedagogiska psykologin innefattar hur undervisning går till och människors lärande. Det är ingen enhetlig teoribildning som är vedertagen av alla, men den omfattar två överordnade perspektiv som är varandras motsatser. Det är dels behaviorismen med en realistisk/empiristisk kunskapssyn, dels kognitivismen från en rationalistisk tradition. Inom behaviorismen befinner sig Burrhus Frederic Skinner som visade hur beteende utvecklas och kontrolleras genom betingning. Inlärning sker genom att önskvärda beteenden belönas, medan andra nonchaleras eller bestraffas (*Pedagogisk uppslagsbok* 1996, s.466ff.). I det traditionella perspektivet ingår behaviorismen, medan den individuella och sociala konstruktivismen utgår från kognitivismen. På så vis täcker uppsatsen in olika motsatta perspektiv med olika syn på kunskap och lärande.

Konstruktivismen är emellertid ingen enhetlig skolbildning utan innehåller flera. De teorier som kan föras tillbaka till biologen, psykologen och kunskapssteoretikern Jean Piaget grundar sig på att kunskap är något som den lärande aktivt konstruerar själv. Lärandet är en process. "Lärandet innebär alltså inte upptäckten av en utanför subjektet existerande oberoende värld" (*Pedagogisk uppslagsbok* 1996, s. 318). Denna syn på lärande med Piaget som förgrundsnamn ingår i uppsatsen under rubriken individuell konstruktivism. Den sociala konstruktivismen går tillbaka till Lev Vygotskij. Inom den sociala konstruktivismen understryks "de sociala faktorernas betydelse för lärandet. Vår kunskap är en följd av kultur och värderingar och återverkar på dessa" (*Pedagogisk uppslagsbok* 1996, s. 318f.).

I de fall där bibliotekarien inte är medveten om sina pedagogiska antaganden, kommer bibliotekariens förhållningssätt att tolkas mot Jerome Bruners (2002) vardagspedagogik, folk pedagogi, i *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Skillnaden mellan vardagspedagogiken och de tre pedagogiska synsätten individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet, är att vardagspedagogiken inte vilar på någon medveten vetenskaplig pedagogisk teori, utan grundar sig på lärarens vardagliga intuitiva antaganden om hur barns medvetande fungerar och hur lärande går till.

De teorier som går igenom här kommer att användas på två olika sätt. De tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet, är vetenskapliga pedagogiska teorier om hur lärande går till. Utifrån dessa teorier kommer bibliotekariernas roll i de läsfrämjande metoderna; bokprat, boksamtal och Sommarboken att tolkas. Vardagspedagogiken är däremot ingen vetenskaplig pedagogisk teori, utan en benämning för hur människan själv förstår och uppfattar sin omvärld i den pedagogiska situationen. I de fall där bibliotekarierna inte är medvetna om vilka pedagogiska teorier som ligger till grund för deras handlande, kommer vi att analysera deras pedagogiska förhållningssätt utifrån

vardagspedagogikens antaganden om hur lärande går till. Vardagspedagogiken kan här ses som ett verktyg för att tolka hur bibliotekarien utformar de läsfrämjande åtgärderna och förhåller sig till barnen, då bibliotekarien inte är medveten om sina pedagogiska antaganden, eller arbetar medvetet utefter pedagogiska teorier. Vi kommer även att analysera deras handlande och förhållningssätt utifrån de tre vetenskapliga pedagogiska perspektiven.

Nedan följer en genomgång av vardagspedagogik, samt de tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet.

3.1 Vardagspedagogik

Psykologiprofessorn Jerome Bruner har haft stor inverkan inom pedagogik och fullbordat traditionerna från Dewey, Vygotskij och Piaget. Hans forskning har handlat om det sociala samspelets roll för att utveckla kommunikativa och språkliga färdigheter och visat hur viktigt det är att ta hänsyn till barnets upplevelser av världen (*Pedagogisk uppslagsbok* 1996, s. 87).

I *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning* menar Bruner (2002), att våra interaktioner med andra människor i vardagen påverkas av hur vi tror att deras medvetande fungerar. Lärarens sätt att undervisa styrs av hur han eller hon tror att elevens medvetande är konstruerat och vilken hjälp som behövs för att ett barn ska kunna lära sig. Bruner (2002) kallar det här vardagspedagogik (s. 64f.). Exempel ges på olika föreställningar om hur lärande kan ske; genom imitation, upptäckter, samarbete eller genom instruktion. Bruner (2002) menar att vi måste förbättra vår förståelse av hur våra elevers medvetande fungerar om vi vill förbättra vårt sätt att arbeta pedagogiskt (s. 69). Detta kan göras genom att läraren görs medveten om vilka teorier och antaganden som ligger bakom dennes undervisning. Pedagogen får då möjlighet att reflektera över sitt undervisningssätt och dess konsekvenser. En lärare som ser barnen som omedgörliga och uppstudsiga kan se ett behov att hålla ordning och dela ut straff. Den lärare som däremot uppfattar barnen som oskyldiga och värnlösa individer kanske ser ett behov att genom praktisk aktivitet tillägna barnen vissa färdigheter som gör att de kan klara sig i samhället. Om pedagogen ser barnet som en tom behållare, där den vuxne kan fylla på kunskaper så kommer undervisningen att se annorlunda ut, än om läraren ser jagcentrerade varelser som behöver socialiseras (s. 68).

Författaren uppfattar fyra olika dominerande pedagogiska modeller av den lärandes medvetande som alla leder till olika utbildningsmål:

1. Barn lär sig genom att imitera.
2. Att barn lär sig genom didaktiska framställningar att tillägna sig kunskap.
3. Att barn är tänkande individer som lär sig genom interaktion med andra.
4. Barn är kunniga, kan bemästra objektiv kunskap.

I det första fallet lär sig barn genom att imitera en vuxen som demonstrerar hur handlingen ska utföras. De antaganden som görs av läraren är att barnet kan och vill lära sig att utföra handlingen efter att den har förevisats av den vuxne. För att detta ska lyckas måste barnet förstå vad det är läraren vill uppnå och förstå de medel som leder

till målet. Tidigare kunskaper och förståelse är inte lika viktiga här, utan förmågan att kunna göra något.

I antagandet om att människan lär sig genom didaktiska framställningar, när hon tillägnar sig kunskap, bygger undervisningen på att den lärande ska presenteras för fakta som sedan ska präntas in. Undervisningen baserar sig på att läraren genom tal och skrift kan förmedla objektiv kunskap till den lärande. Kunskap antas vara något som kan slås upp och läsas i böcker. Eleven är passiv och ses som en tom behållare som kan fyllas med kunskap. Det enda som krävs är vissa mentala begåvningar.

I det tredje antagandet, där barnet ses som en tänkande varelse, tar man hänsyn till barnets perspektiv i lärprocessen. Barnet tolkar sina intryck från omvärlden utifrån sina tidigare kunskaper. Pedagogens uppgift blir att hjälpa eleven till förståelse av det som ska läras in genom att låta barnet kommunicera med andra och uttrycka sin åsikt. En dialog förekommer mellan läraren och barnet om olika tolkningar. Genom att resonera om en sak så kan barnet reflektera och utveckla sitt tänkande.

I det fjärde antagandet vill man i undervisningen få barnet att förstå skillnaden mellan individens personliga kunskap, och det som är allmänt vedertaget inom kulturen. Kunskap anses objektiv när den utsatts för kritisk granskning. För att ändra på etablerad kunskap krävs mycket övertygande bevisning. Personlig kunskap kan tolkas mot bakgrund av de kunskaper som har ackumulerats genom historien (Bruner 2002, s. 73-83).

Några av Bruners begrepp kan behöva kommenteras. Det andra antagandet med begreppet didaktiska framställningar tycks ligga nära det traditionella perspektivet. Inom det traditionella perspektivet kan läraren föra över kunskapen till eleven (Sellbjer 2002, s. 49ff.). Orden "lär sig genom didaktiska framställningar" kan också vara förvirrande. I originaltexten står det "learning from didactic exposure" (*The culture of education*, Bruner 1996, s. 54). Även det tredje antagandet om att barnen är tänkande kan låta väldigt märkligt. I den engelska utgåvan står det "seeing children as thinkers" (Bruner 1996, s. 56). Naturligtvis är alla barn tänkande individer och ingen pedagog oavsett undervisningssätt skulle förneka det. Trots att begreppen låter missvisande väljer vi att använda dem, eftersom det finns risker med att tolka om dem.

Bruner (2002) menar att undervisning oftast inte bara består av en undervisningsmodell eller ett antagande om elevens medvetande (s. 84). Eftersom undervisning föregås av olika antaganden om elevens medvetande, så menar han att det är angeläget att ta reda på hur denna föreställning ser ut. Genom att vara medveten om dessa antaganden och vilka uttryck de tar sig, kan bibliotekarien lättare förutsäga vilka konsekvenser ett visst sätt att undervisa kommer att få. I de fall där bibliotekarien inte är medveten om vilket pedagogiskt synsätt som ligger bakom arbetet med de läsfrämjande åtgärderna, kan Bruners fyra undervisningsmodeller användas för att tolka deras förhållningssätt. Viktigt är att bibliotekarien blir medveten om sin egen uppfattning om hur lärande går till, eftersom denna uppfattning kommer att prägla utbildningens utförande. Det här betonas även i *Pedagogisk filosofi* av Christer Stensmo¹ (1994, s. 34). Han menar att varje pedagog bör bilda sig en uppfattning om filosofiska frågor, eftersom han anser att dessa utgör grunden för all pedagogik. I sin bok tar han upp samtida

¹ Docent i pedagogik.

utbildningsfilosofier och deras ursprung, samt vilken pedagogik som blir följden av dessa.

Bruners (2002) vardagspedagogisk handlar alltså om hur människor i interaktionen med andra är influerade av de vardagliga intuitiva teorierna. Dessa teorier som finns med i vardagslivet uttrycks sällan explicit. Med vardagspedagogik avses situationer när de vuxnas handlingar bestäms av deras åsikter om konstruktionen av barns medvetande, och hur de ska hjälpa barnen att känna omvärlden och lära sig saker.

Vardagspedagogiken påverkar lärare, elever och undervisning. Undervisningen, oavsett om den pågår i skola eller andra sammanhang, är direkt präglad av lärarens antagande och uppfattningar om eleven (s. 64ff.). Vardagspedagogik kan vara givande att använda för att försöka beskriva bibliotekariernas uppfattningar och agerande i de läsfrämjande åtgärderna. Då är det intressant att ta reda på hur bibliotekarierna ser på lärande, barnen och kommunikationen i läsfrämjandet

3.2 Pedagogiska perspektiv

3.2.1 Individuell konstruktivism

Enligt den individuella konstruktivismen är kunskap något som aldrig objektivt kan avbildas eller överföras. Istället konstruerar varje individ aktivt själv sin kunskap om världen (*Kognition, kunskapskonstruktion och undervisning*, Glaserfield² 1998, s. 39), vilket är en uppfattning man delar med den sociala konstruktivismen. Piaget introducerade begreppen assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att nya erfarenheter och intryck från omgivningen anpassas till och förstärker det vi redan vet. Vid assimilation införlivas den nya informationen i individens tidigare kunskaper, så att dessa förändras. Information som inte passar in i individens befintliga tankemönster, men är så övertygande att vi är beredda att förändra vårt sätt att tänka så att den nya informationen kan passa in, kan leda till en ackommodation. Ackommodation innebär en förändring av existerande tankemönster. Individens kunskap omformas och vidareutvecklas hela tiden när vi utsätts för påverkan från omgivningen (*Lärandet i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*, Illeris³ 2001, s. 27ff.). Kunskap är subjektiv eftersom den konstrueras utifrån den enskilda individens förförståelse av ett visst fenomen. Det som driver individen till kunskapsinhämtning är nyfikenheten och strävan efter förståelse (Stensmo 1994, s. 33f.).

Det som ska läras in bör utformas efter den lärandes nuvarande kunskapsnivå (Stensmo 1994, s. 133f.). Därför är det viktigt att pedagogen känner till individens förförståelse (Illeris 2001, s. 29). Piaget talar om att det är barns kognitiva utveckling som avgör om ett barn är moget för att lära sig någonting. Utvecklingen går från det konkreta till det abstrakta. Under de yngre skolåren infaller den konkret-operationella fasen. Då bör undervisningen vara så konkret och vardagsnära som möjligt. Efterhand blir barnet mottagligt för det mer abstrakta. Barnen förutsätts dessutom vara aktiva i den lärande situationen, eftersom de erövrar kunskap genom sina erfarenheter och sitt handlande.

² Professor emeritus och ledande företrädare för konstruktivismen.

³ Professor i utbildningsforskning.

Det behöver inte betyda att barnet ska experimentera praktiskt med fysiska föremål för att kunna lära sig något. Det kan också tolkas som att barnet ska vara aktivt mentalt (*Piagets genetiska epistemologi*, Engström⁴ 1998, s. 94). För att eleven ska kunna lära sig något, måste läraren arrangera en situation där elevens intresse för att förstå eller utforska väcks (Stensmo 1994, s. 133f.). Sedan kan eleven själv aktivt konstruera sin egen personliga kunskap utifrån den information hon får från omgivningen via sinnesförmågor (*Vad är konstruktivism*, Ernest⁵ 1998, s. 24). Detta tolkas sedan i samspel med det han eller hon redan vet (Illeris 2001, s. 28f.).

I uppsatsen kan de läsfrämjande åtgärderna tolkas ur ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv bland annat eftersom bokprat, boksamtal och Sommarboken kan anpassas till den enskilde individens nivå och behov.

3.2.2 Social konstruktivism

Inom socialkonstruktivismen menar man att kunskap är en social konstruktion. Människan är oskiljbart sammanfogad med det sociala rum hon befinner sig i. Detta innebär att den enskilde individen formas genom interaktion med andra människor. Samtalet och det sociala meningsskapandet är centralt för denna typ av konstruktivism. Med samtal avses inte bara samtal via språket människor emellan, utan även den enskilda människans tänkande. Man menar att människans medvetande är socialt, och att alla tankar vi tänker har uppkommit ur ett socialt sammanhang. Det sociala meningsskapandet innebär att människor gemensamt skapar en betydelse av fenomen i sin omvärld. Meningen som vi ger olika företeelser bygger på en gemensam erfarenhet och uppfattning om vad som accepteras i den sociala kontexten. Bilden av omvärlden kan därmed ses som en i ett samhälle överenskommen social konstruktion av verkligheten. Individen socialiseras in i den sociala verklighet som råder och övertar dess uppfattningar och kunskaper. Samtidigt bidrar individen genom sitt deltagande i det sociala fältet till att hela tiden utveckla och förändra den sociala verkligheten tillsammans med andra. Detta betyder att det inte finns någon ”sann” bild av verkligheten, utan det finns endast en av människor socialt konstruerad föränderlig bild. Skillnaden mot den individuella konstruktivismen ligger i att man anser att den sociala konstruktionen av verkligheten kommer före den enskilde individens konstruktion (Ernest 1998, s. 27ff.).

I *Vygotskij och pedagogiken* betonas betydelsen av språket och samspelet med omgivningen för att åstadkomma lärande (*Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis*, Bråten⁶ & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). Vygotskij talar om den potentiella utvecklingsnivån som är en kognitiv nivå inom räckhåll för barnet. Genom att barnet samarbetar med andra som har nått längre i utvecklingen, kan det prestera mer än vad det skulle ha klarat på egen hand. Detta kallas ”medierat lärande”, och bygger på tanken att det man klarar med hjälp idag, kommer man att kunna behärska själv imorgon. Den potentiella utvecklingszonen är den kunskapsnivå som eleven med hjälp och stöd från sin lärare och sin omgivning har möjlighet att nå upp till. Lärarens uppgift blir att stimulera eleven till aktivt samspel och

⁴ Universitetslektor i pedagogik.

⁵ Forskare i matematikdidaktik, utbildar lärare.

⁶ Professor i pedagogik.

imitation för att nå upp till en högre utvecklingsnivå. Individerna väljer att imitera det som ligger inom dess potentiella utvecklingszon, eftersom det bara är inom denna nivå han eller hon har möjlighet att lära. Språket och kommunikationen har stor betydelse i lärprocessen. Det är genom dialogen som vi kan uttala våra tankar och låta andra ta del av dem. Pedagogerna ska handleda och uppmuntra eleven i lärprocessen, utan att ge de rätta svaren. Det är viktigt att väcka elevens intresse och göra undervisningen meningsfull för eleven (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). Genom att utgå från barnens intressen utvecklas nya intressen. I *Vygotskij och skolan* förespråkas intresse som drivkraft för lärande istället för belöning och bestraffning, där arbetet görs efter lärarens krav. Därför bör utbildningen och undervisningen utformas med hänsyn till intressen. Ämnen ska ha samband med varandra, innehållet i skolan ska ha förankring i verkliga livet och vidgas och fördjupas istället för att bygga på repetition (Lindqvist⁷ 1999, s. 75-78).

Det finns delar i de olika läsförmedlande åtgärderna som gör att de skulle kunna tolkas utifrån social konstruktivism. I boksamtalen, bokpratet och vid redovisning av Sommarboken kan en konstruktiv dialog förekomma, som gör att gemensam kunskap skapas. Alla tre läsförmedlande åtgärder kan dessutom anpassas så att de ligger inom barnens potentiella utvecklingszon.

3.2.3 Det traditionella perspektivet

Inom det traditionella perspektivet menar man att kunskap är objektiv och kan uppfattas på samma sätt av alla. Överföring av kunskap kan ske via språket. Läroboken är central, eftersom den innehåller en vetenskaplig sanning, som via det skrivna ordet kan överföras till eleven (*Real konstruktivism - ett försök till synen av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande*⁸, Sellbjer⁹ 2002, s. 53f.). Det som läraren säger kan korrekt överföras till eleven, så att denne uppfattar samma sak (s. 49). Sättet att undervisa kan liknas vid att kunskap är något som bit för bit fylls på i en från början tom behållare, det vill säga eleven. Enligt denna syn på lärande, blir eleven en passiv mottagare av kunskap. Läraren använder sig av belöning och straff för att motivera eleven till att vilja lära och för att styra elevens beteende (s. 54f.).

Skinnerns teori om motivation ligger bakom tanken att stimulera eleven till lärande genom belöning och straff. Hans utgångspunkt är att beteendet hos en människa, responsen, kan styras genom att man utsätter individen för olika händelser i miljön, så kallade stimuli. Beroende på vilken form av stimuli personen utsätts för kommer det att leda till olika konsekvenser i beteendet. Om konsekvenserna av ett visst beteende leder till något positivt, såsom en belöning eller någon form av vinst, är chansen stor att detta beteende kommer att upprepas i framtiden. Visar det sig däremot att ett beteende får en negativ konsekvens, såsom utebliven belöning eller någon annan form av bestraffning, är det större sannolikhet att beteendet försvinner. I lärosituationen innebär detta att det stoff som ska läras in delas in i ett antal målbeteenden. Efterhand som eleven klarar av delmålen på ett tillfredställande sätt, får han eller hon en återkoppling på sitt beteende genom belöning eller förstärkning (Stensmo 1994, s. 94). Läraren blir enligt detta

⁷ Fil. Dr. i pedagogik

⁸ Doktorsavhandling som bland annat tar upp intuitiva teoriers betydelse för undervisningen.

⁹ Fil. Dr., universitetslektor i pedagogik.

synsätt den som har kunskap att överföra, samt den som motiverar eleven till att ta emot kunskapen (Sellbjer 2002, s. 55).

De undersökta läsfrämjande åtgärderna skulle även kunna tolkas ur ett traditionellt perspektiv. Överföring av kunskap via språket kan förekomma i bokpratet, boksamtalen och Sommarboken. Sommarbokens belöningsystem antas uppmuntra ökat läsande.

3.3 Jämförelse av teoretiska utgångspunkter och tillämpningar

Inom vardagspedagogiken menar man att det sätt på vilket man tror att individens medvetande fungerar, kommer att avgöra hur man utformar den pedagogiska situationen. Bruner (2002) anger fyra pedagogiska modeller som grundar sig på antaganden om hur lärandet går till. Dessa är att lära sig genom att imitera, att tillägna sig kunskap genom didaktiska framställningar, att barn är tänkande individer som lär sig genom interaktion med andra, eller att barn är kunniga och kan bemästra objektiv kunskap (s. 63-86). Det andra antagandet om att barn lär sig genom didaktiska framställningar genom att presenteras för fakta, kan liknas vid det pedagogiska synsätt som det traditionella perspektivet utgör. Enligt det tredje antagandet att barn är tänkande individer som lär sig genom interaktion med andra, är kunskap något som tolkas utifrån individens förståelse och genom att kommunicera med andra. Detta antagande kan liknas vid det individuellt och det socialt konstruktivistiska perspektivet. Skillnaden mellan vardagspedagogiken och de tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet, är som tidigare påpekats att vardagspedagogiken inte har någon vetenskaplig grund, utan härrör från lärarens egna intuitiva uppfattningar och antaganden om hur det går till när barn lär sig.

Inom den individuella konstruktivismen tror man att lärandet sker inom individen, och i samspel med den förståelse individen redan har. I lärsituationen är den lärande aktiv, nyfiken och experimenterande. Inom den sociala konstruktivismen menar man att lärandet först sker utanför individen i den sociala kontexten, och genom interaktion med andra människor. I båda dessa perspektiv anses kunskapen konstrueras utifrån individens förståelse, och informationen som ges till den lärande bör därför vara anpassad efter den lärandes kunskapsnivå. Det som huvudsakligen skiljer dessa båda perspektiv åt, är var man tror att lärandet äger rum, vilket har betydelse i den pedagogiska situationen. Om lärandet tros ske inom individen, bör en inlärningssituation arrangeras där individen på egen hand kan upptäcka och undersöka för att nå förståelse. Tror man däremot att lärandet sker i ett socialt sammanhang utanför individen och i interaktion med andra människor, bör den lärande ges tillfälle att utbyta tankar och idéer med andra. Inom det traditionella perspektivet tror man att det finns en sann kunskap som kan överföras med hjälp av språket, och att alla kan uppfatta samma sak. För att motivera den lärande används straff och belöning. I lärsituationen innebär detta att den som lär ut enligt detta synsätt, via språket kan överföra kunskaper till den lärande. Skillnaden mellan de konstruktivistiska perspektiven och det traditionella perspektivet, är att i det senare är eleven en passiv mottagare av kunskap, och det finns en objektiv kunskap som alla kan uppfatta. I de konstruktivistiska perspektiven konstruerar den lärande sin kunskap utefter vad han eller hon redan vet. Därmed ser alla

individens kunskaper olika ut beroende på tidigare förförståelse och kunskapen är föränderlig enligt det konstruktivistiska synsättet.

4 Metod

I de empiriska undersökningarna har de kvalitativa metoderna intervju och observation, använts. Då vårt syfte var att undersöka bibliotekariers pedagogiska roll och förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdomar, valde vi att använda oss av kvalitativa metoder, där vi genom intervju och observation kunde studera pedagogisk roll och pedagogiskt förhållningssätt i de olika läsfrämjande metoderna. Det vi ville se var hur den pedagogiska situationen såg ut och hur den kunde tolkas gentemot de pedagogiska teorierna. Observationerna blev en förutsättning för att se hur bibliotekarierna utformade de läsfrämjande metoderna. Repstad (1999) menar i *Närhet och distans*, att syftet med observation är att se hur människor naturligt möts och uppför sig i situationer. Man kan även behöva samtala med deltagarna för att få deras tolkningar och uppfattningar av det man observerat. I observationerna kan forskaren direkt se sociala samspel och sociala processer när de äger rum. Intervjuer och textanalyser är indirekta och ger bara andrahandskunskap om detta (s. 23f.). Observationer bedömdes vara givande för att se det sociala samspelet mellan bibliotekarierna och barnen. Detta samspel är viktigt för att undersöka den pedagogiska rollen och förhållningssättet. Observation och intervju har varit viktiga kompletterande metoder i uppsatsen. Observationerna gjordes före intervjuerna, men ska inte ses som underordnade intervjuerna utan båda metodernas empiriska material har lika stor betydelse i tolkningen av resultaten. Intervjuer bedömdes som en effektiv metod för att ta reda på hur bibliotekarierna såg på exempelvis lärande, kunskap, samspelet med barnen och utformningen av den läsfrämjande verksamheten. Kvale (1997) anser i *Den kvalitativa forskningsintervjun* att man genom den kvalitativa intervjun har en effektiv metod ”för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord” (s. 70). Syftet med både observationerna och intervjuerna var att undersöka bibliotekariens pedagogiska förhållningssätt och de pedagogiska perspektiven i de läsfrämjande åtgärderna.

4.1 Urval

Till undersökningen valdes fyra bibliotekarier som aktivt arbetar med läsfrämjande åtgärder. Urvalet gjordes på grundval av att det skulle täcka in bokprat, boksamtal och Sommarboken. Samtliga fyra bibliotekarier hade erfarenhet av bokprat och Sommarboken eller bokredovisningar. När det gällde boksamtal arbetar två av bibliotekarierna aktivt med detta, men alla fyra var införstådda med boksamtalets roll inom läsfrämjande verksamhet. De två som inte arbetade aktivt med boksamtal såg dess hinder och möjligheter. En av dessa hade dessutom egen erfarenhet av att delta i boksamtal för vuxna. Samtliga fyra bibliotekarier observerades och intervjuades. En av bibliotekarierna observerades vid två tillfällen, men med olika grupper av barn närvarande. För att nå bibliotekarierna togs vid två tillfällen direkt kontakt med de verkamma bibliotekarierna. Vid de andra två tillfällena togs kontakt med två nätverk för bibliotek som hjälpte till med kontakten av bibliotekarier. Biblioteken, ett skolbibliotek, ett folkbibliotek och två integrerade filial- och skolbibliotek, låg på skilda orter.

En förutsättning för deltagande i undersökningen var att det fanns möjlighet att både observera bibliotekarien när den läsfrämjande åtgärden utfördes och att även intervjua bibliotekarien. På så sätt var det i intervjun lättare att relatera till det observerade. Två av observationerna och intervjuerna var kopplade till person eller verksamhet som var kända. Repstad (1999) hänvisar till flera forskare som menar att det är problematiskt att välja ett fält där man har kunskap om verksamheten eller känner deltagarna. Risken är att man bedömer snarare än beskriver, förlorar den akademiska distansen eller väljer sida (s. 27). Av det skälet valdes att inte studera våra nuvarande arbetsplatser. Fördelen med två observatörer var att när miljön eller personen var känd för den ene observatören, var den ny för den andra. Detta kan stärka undersökningens trovärdighet de gånger ett fält nära observatörerna valts. Ingen stark beroendeställning fanns heller till de undersökta personerna. Repstad (1999) betonar att det också finns fördelar med att ha förhandskunskaper om miljön för att kunna förstå händelser. Forskaren kan vara motiverad och uthållig när ett personligt intresse finns, och när händelser som berör studeras (s. 28).

Observationerna och intervjuerna bildar tillsammans det empiriska underlaget för uppsatsen. Avgränsningen av empirin gjordes med hänsyn till att de läsfrämjande metoder vi valt inte sker dagligdags för var och en av de intervjuade bibliotekarierna, utan cirka en gång per månad eller ett par gånger per termin. Det bedömdes också mycket svårt att hitta finna ett antal bibliotekarier som var och en utförde samtliga läsfrämjande åtgärder under den tid som denna undersökning gjordes. Därför representerar varje observation minst en av de undersökta metoderna. Varje intervju däremot täcker in bokprat, boksamtal och Sommarboken.

4.2 Observation

De fem observationerna var icke-deltagande, med målsättningen att vara två observatörer på plats samtidigt. Där det var små grupper fick hänsyn tas så att bara en observatör deltog. Repstad (1999) anser att det har både för- och nackdelar med två observatörer. Nackdelen är att forskningseffekten kan bli alltför stor med förändringar i deltagarnas beteende. Fördelen är att de två observatörer kan komplettera intrycken och jämföra tolkningarna (s. 27). Utifrån en enkel provobservation gällande ett bokprat för en annan målgrupp, bekräftades att observation är en lämplig metod.

Observationerna var öppna i det att bibliotekarien var medveten om att undersökningen gällde olika läsfrämjande metoder. För att inte i onödan påverka de undersökta bibliotekarierna, valdes att inte berätta detaljerat om den pedagogiska inriktningen. Barnen visste att vi var där i egenskap av blivande bibliotekarier.

Margot Ely (1993) hänvisar i *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – Cirklar inom cirklar* till nio dimensioner förtecknade av Spradley som kan vägleda observerandet: rum, aktör, aktivitet, objekt, handling, händelse, tid, mål och känsla. Vidare hänvisas till några frågor som Lofland och Lofland föreslår (s. 56). Relevant för denna undersökning var aktörerna, aktiviteten, handlingen, händelserna och målet. Särskilt intressant för oss var samspelet mellan barnen och bibliotekarien. Det bedömdes inte som nödvändigt att använda ett strikt observationsschema under observationerna. Risken med observationsschema hade varit att observationerna blivit alltför fokuserade på schemat

och viktig information kunde förlorats. Uppsatsens syfte, frågeställningar, teoretiska utgångspunkter, Spradleys dimensioner och Loflands frågor bedömdes ge tillräckligt stöd och fokus under observationerna. På så vis fanns en ram åt observationerna utan att öppenheten för oförutsedda händelser förlorades. Under själva observationerna gjordes utförliga stödanteckningar. Ely (1993) menar att det kan vara bra att skriva om så mycket som möjligt, eftersom det som kan tyckas vara trivialt senare kan visa sig ha väsentlig betydelse. Hon anser vidare att bäst chans att lyckas finns om fokus läggs på en eller flera uppgifter som tycks meningsfulla (s. 55f.). Samma dag som observationerna gjordes skrev var och en av observatörerna rent sina anteckningar, vilket innebar att upplevelsen från observationen fortfarande fanns i färskt minne. På så vis blev materialet också rikare, eftersom bådas tolkningar av de läsfrämjande åtgärderna kom fram.

4.3 Intervju

Enligt Kvale (1997) börjar intervjuundersökningen med tematisering där man ställer sig frågorna ”vad”, ”hur” och ”varför” intervjun ska genomföras (s. 91). För att få svar på ”vad”-frågan gjordes litteraturstudier om läsfrämjande, pedagogiska teorier och bibliotekariens roll. Dessa gav förkunskaper om ämnet och underlättade utformandet av intervjuerna. Att formulera ett syfte för undersökningen ger svar på frågan ”varför” intervjun ska göras. För att kunna svara på frågan ”hur”, behövdes kunskaper om intervjumetodik. Sedan formulerades frågorna i intervjuguiden. (Se bilaga sist i uppsatsen.)

Kvale (1997) menar att det krävs god förkunskap om ett ämne eller ett fenomen för att man ska kunna veta vilka frågor som behöver ställas. Förkunskap bildar sedan en grund som den nya kunskapen kan byggas på. Författaren framhåller vikten av att vara bekant med miljön där undersökningen ska genomföras för att bättre kunna förstå det speciella fenomen som ska undersökas (s. 92). Båda uppsatsförfattarna är väl förtrogna med biblioteksmiljön och har ringa erfarenheter av bokprat och Sommarboken. Kvale (1997) menar att de teorier som undersökningen utgår ifrån styr vilket angreppssätt intervjun kommer att få (s. 93). Kunskap om olika pedagogiska förhållningssätt och teorier var nödvändiga för denna uppsats. Informationen som krävs för tolkningen saknas, om teorierna inte förs in förrän på analysstadiet av intervjun (s. 93).

Informanterna informerades om undersökningens generella syfte att undersöka bibliotekariens läsfrämjande åtgärder, så kallat informerat samtycke (s. 107). Eftersom en av de intervjuade var bekant med en av oss, valde vi att låta den av oss som inte kände den intervjuade att genomföra intervjun.

Intervjuerna var halvstrukturerade. En intervjuguide användes där frågorna delades in under rubrikerna ”läsfrämjande åtgärder” och ”lärande och kunskapssyn”. Det är tematiskt relaterade frågor (s. 121). Svaren från informanterna följdes upp och kompletterades med uppföljande, sonderande, specificerande, direkta eller tolkande frågor (s. 124f.). Genom att ställa klagörande frågor ökar intervjuns validitet (s. 214).

Intervjupersonernas utsagor behandlades konfidentiellt, så att deras identitet inte skulle kunna röjas vid redovisningen av intervjuerna (s. 109). Intervjuerna spelades in på band

och transkriberades. Redan under transkriberingen doldes känsliga uppgifter. Kvale (1997) menar att det kan medföra etiska problem att skriva ut intervjuer. Det är viktigt att skydda konfidentialiteten för dem som intervjuas och nämns i intervjun. Band ska förvaras säkert (s. 158). Under transkriberingen fingerades alla namn, orter och andra uppgifter som kunde avslöja vilken person det rörde sig om och vilket bibliotek som undersöktes. Bandinspelningarna fanns bara tillgängliga för uppsatsförfattarna. Båda författarna lyssnade på inspelningarna för att kunna uppfatta de nyanser som fanns, jämföra med den transkriberade texten och lyssna på intervjuarens agerande.

4.4 Metodanalys

Utskrifterna av intervjuer och anteckningar från observationer analyserades genom ad-hoc d.v.s. olika tillvägagångssätt och tekniker användes för att skapa mening. Detta är, enligt Kvale (1997), troligen den vanligaste analysformen för intervjuer (s. 184f.). Materialet lästes igenom flera gånger, meningstolkades, mönster hittades, jämförelser gjordes, innehållet koncentrerades, sammanställdes och sammanhang skapades. Utskrifterna tolkades utifrån en kontext av valda teorier, litteratur och observationer. Uttalanden i intervjuer och anteckningar från observationer tjänade som underlag för bedömningen av vilket pedagogiskt perspektiv empirin gav uttryck för. Det fanns svårigheter med att bedöma vilket pedagogiskt perspektiv som empirin kunde tolkas som, eftersom handlingar och uttalanden kan ses som uttryck för mer än ett perspektiv. Detta var särskilt tydligt för det individuellt konstruktivistiska och det socialkonstruktivistiska perspektivet, eftersom båda perspektiven har en liknande syn på hur lärande går till. Beteckningen konstruktivism har använts i de fall där perspektiven sammanfaller och där litteraturen inte skiljer på olika sorters konstruktivism. Kommunikationen i de olika läsfrämjande åtgärderna och synen på lärande var viktig för vilket perspektiv åtgärden placerades i. Risk fanns för övertolkning av en handling eller ett uttalandes betydelse. Därför har även andra faktorer varit angelägna för vilket pedagogiskt perspektiv den läsfrämjande åtgärden sågs som ett uttryck för. Exempel på faktorer är bibliotekariernas pedagogiska förhållningssätt, deras syn på läsfrämjandet och barnen.

I analysen tittade vi på hur de undersökta bibliotekarierna tror att lärande går till, och hur de uppfattar och förhåller sig till barnen. Detta kom sedan att utgöra grunden för vilka pedagogiska synsätt de bedöms ge uttryck för i sin roll som bibliotekarier i den läsfrämjande åtgärden. När vi tog upp bibliotekariens medvetenhet om sin pedagogiska roll, kom vi i de fall där bibliotekarien inte var medveten om sin pedagogiska roll och vilka pedagogiska teorier de arbetade utefter, att analysera detta utifrån Bruners teorier om vardagspedagogik.

Under hela analysen av materialet fanns de didaktiska frågorna; ”vad”, ”hur” och ”varför” närvarande i vårt medvetande, även om de inte uttrycks explicit i resultatredovisningen. För att göra resultatet lättillgängligt, narrativt och intressant att läsa, valdes att integrera analysen med resultatdelen.

5 Resultat och analys

I denna del presenteras först intervjupersoner och observationernas yttre förutsättningar, för att ge en uppfattning om vilka intervjupersonerna är, och i vilken miljö de verkar. Inledningsvis behandlas bibliotekariens syn på sin egen pedagogiska roll i läsfrämjandet, och därefter tas bibliotekariens syn på lärande upp, så som det uttrycks av dem själva. Den pedagogiska rollen, så som den uppfattas av bibliotekarierna, redovisas och kopplas till de tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet. Därefter redovisas bibliotekariernas syn på lärande och hur de uppfattar att lärande går till. Denna syn analyseras sedan utifrån Bruners teorier om vardagspedagogik, eftersom den ger uttryck för hur deras intuitiva antaganden om lärande ser ut. Bibliotekariernas syn på lärande kopplas också till de tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet. Detta för att ge en heltäckande bild av bibliotekariens pedagogiska roll i läsfrämjandet, kopplat till pedagogiken. Därefter analyseras bibliotekariernas arbete med de läsfrämjande metoderna bokprat, boksamtal och Sommarboken, utifrån de tre pedagogiska perspektiven. Här är det utformandet av metoderna som står i fokus. Vid redovisning av resultatet refereras till material som framkommit vid intervjuer och observationer, utan att direktcitats används.

5.1 Presentation av intervjupersoner och yttre förutsättningar vid observationerna

Bibliotekarien Alva är utbildad till bibliotekarie i Borås. Hon har också läst konst- och bildvetenskap, litteraturvetenskap samt 10 poäng barn- och ungdomslitteratur. Alva har arbetat med läsfrämjande åtgärder i ungefär ett år. Hon arbetar på ett stadsbibliotek med så kallade bokklubbar. I bokklubben träffas barnen på sin fritid en gång i månaden för att ta del av diverse aktiviteter som biblioteket anordnar. Vid observationstillfällena förekommer bokprat av bibliotekarien, fruktstund, boklån, lekar samt barnens redovisningar av lästa böcker. Alva har även bokprat på skolor. Två observationer utförs när Alva har bokklubb i ett ungdomsrum på ett mindre stadsbibliotek. Närvarande vid första observationen är förutom en observatör, en bibliotekarie och sex flickor i åldern 8-9 år. Vid andra observationen närvarar två observatörer, en bibliotekarie och tre flickor samt fem pojkar i åldern 10-12 år.

Berit har utbildat sig till bibliotekarie i Borås. Hon har även läst 80 poäng litteraturvetenskap. Berit har arbetat på bibliotek sedan 1971 och har arbetat med läsfrämjande åtgärder sedan 1976. Hon arbetar på olika skolbibliotek med exempelvis bokprat, bokklubbar, Sommarboken och bokpresentationer av skolbarn. Observationen äger rum på ett bibliotek i en F-6 skola. Närvarande är förutom två observatörer, en bibliotekarie samt en lärare och ett antal barn i årskurs 1-3. Eleverna presenterar lästa böcker för varandra. Bibliotekarien visar och läser en bok som man pratar om.

Cecilia arbetar på ett integrerat folk- och skolbibliotek på en F-9 skola. Hon har utbildat sig till bibliotekarie i Borås och även gått Kulturvetarlinjen. Cecilia har arbetat med läsfrämjande åtgärder på bibliotek sedan 1996. Hon arbetar läsfrämjande med bland

annat bokprat, Sommarboken och bokjuryn. Observationen är ett bokprat i ett klassrum i en F-9 skola. Närvarande vid observationen är två observatörer, en bibliotekarie, en lärare och ett antal elever i årskurs 6.

Diana har ingen bibliotekarieutbildning, men arbetar som bibliotekarie. I sin tjänst arbetar hon både på ett huvudbibliotek och på ett mindre integrerat folk- och skolbibliotek vid en F-9 skola. Hon har arbetat läsfrämjande i sex år, men bara ett år på den aktuella skolan. De läsfrämjande åtgärder hon har är bland annat bokprat, boksamtal, bokjuryn och Sommarboken. Observationen är ett boksamtal vid en F-9 skola. Närvarande vid boksamtalet är en observatör, en bibliotekarie och fyra flickor i årskurs 4. Boksamtalet varvas med högläsning av boken som diskuteras. Den bok man samtalar om är *Världens mesta Madonna* av Anna-Karin Eurelius.

5.2 Bibliotekariernas syn på sin pedagogiska roll i läsfrämjandet

Detta avsnitt handlar om hur bibliotekariernas syn på sin pedagogiska roll i läsfrämjandet ser ut. Fokus ligger på huruvida bibliotekarierna funderar över denna roll och hur den ser ut i det läsfrämjande arbetet. Deras utsagor kopplas även till de pedagogiska teorierna.

Alva menar att bibliotekarien har ganska stor funktion i de läsfrämjande åtgärderna och hon lyfter fram kunskapen om böcker och att söka efter böcker. Här syns rollen som litteraturkännare och informationssökare. Även när Alva säger att hon och barnen lär av varandra, menar hon kunskap om böcker och boktips. Hon har inte funderat på sin roll som handledare, lärare eller gruppmedlem. Alva anser sig inte vara som en lärare mer än när hon berättar om exempelvis Fantasy och hur det uppkommit. I bokklubben går det inte främst ut på att lära sig saker, utan det kommer med på köpet. Detta kan tolkas som att Alvas bokklubb i första hand är för lustläsning och att lärandet inte är i fokus. Den undervisande rollen framgår inte. För Alva är det en slags lärarroll när hon förmedlar faktakunskaper om böckerna och genren. Det blir den traditionella förmedlarrollen som sammankopplas med lärande. Ytterligare ett intressant exempel på detta kommer fram när Alva kort ska beskriva hur ett bokprat går till. ”Ja, i bokklubbarna blir det mer som ett samtal att man diskuterar lite vad de tycker om böckerna och vad de har läst. När man är ute i skolan blir det mer som en lektion när man berättar om böckerna”. Lägg märke till orden samtal och lektion. I skolmiljön inför eleverna beskriver Alva bokpratet som en lektion. Hon säger vidare att det inte är samma respons och relation till barnen där. Också här framkommer den pedagogiska traditionella rollen som förmedlare, medan det i bokklubbens små grupper blir diskussion, samtal, mer avbrott och mer respons. Det som uttrycks kan tolkas som två olika pedagogiska perspektiv, dels det traditionella perspektivet där det är Alva som förmedlar kunskapen, dels det socialkonstruktivistiska där samtalet är i fokus och barnen är mer aktiva.

Berit menar att bibliotekarien har en jätteviktig roll, kanske den viktigaste, i läsfrämjandet och säger: ”De förväntar sig också att vi bibliotekarier kan ösa ur så här.” Då hänvisar hon till bokkunskap och att hon läst väldigt många böcker i biblioteket. På

frågan om det förkommer något lärande i läsfrämjandet svarar hon med ett skratt och säger att hon verkligen tycker det. Tyvärr utvecklas inte följdfrågan på vilket sätt, mer än att Berit nämner lärande i kunskaper om sättet hon presenterar böcker på, förmedling av bibliotekskunskap om bokplacering och författarens efternamn. Hon ser det som självklart att hon och barnen lär av varandra. Det är svårt att bara av detta dra några slutsatser. Men lärandet handlar dels om bibliotekariens sätt att presentera och förmedla, dels om faktakunskaper. Det är en pedagogisk roll som belyses men inte på vilket sätt den utförs. Förmedling och presentation för tankarna till det traditionella perspektivet, medan uttalandet om att hon och barnen lär av varandra kan se som socialkonstruktivistiskt. I läsfrämjandet är lärandet en självklar del för Berit.

Cecilia lyfter fram samarbetet med läraren på frågan om bibliotekariens funktion i läsfrämjandet och en önskan om att de ska jobba mer med skönlitterära böcker i skolan. Oftast blir hon inte informerad och vet inte om de jobbar med exempelvis bronsåldern. ”Det är inte lätt att plocka fram böcker om man inte får reda på det i tid.” Bibliotekariens roll som materialförmedlare framgår här. När det gäller lärandet i läsfrämjandet handlar Cecilias svar om bibliotekskunskap. Hon jobbar med att barnen ska lära sig var böckerna står. Cecilia använder inte traditionell förmedling utan låter barnen själva vara aktiva och ställa sig vid hyllorna efter sina efternamn. Samtidigt får barnen öva på alfabetet. Det här tycker de är roligt och kommer ihåg. Barnen har även själva gett förslag och hjälpt till att ta ut böcker i olika genrer och placerat i biblioteket. Här syns ett aktivt lärande där barnen är delaktiga, motiverade och ger förslag. Cecilia arrangerar en inlärningsituation där hon låter barnen lära sig genom att handla praktiskt. Detta kan tolkas som att hennes undervisning sker i enlighet med den individuella konstruktivismens tankar. Hon uppmuntrar barnens intresse och upptäckarlusta när hon låter dem plocka ut böcker eller hjälpa till med bokuppsättning. Den pedagogiska rollen blir att skapa en löst strukturerad lärandesituation där barnen lär sig genom att själva undersöka och leta upp böcker i biblioteket. Cecilia anser inte att det är idé att ha bibliotekskunskap för en hel klass sjuor, eftersom alla ändå inte hör eller ser det hon försöker lära dem. Detta kan ses som att hon inte vill inta rollen som lärare i ett traditionellt perspektiv, där kunskap förväntas föras över korrekt via språket. Istället menar Cecilia att det är bättre att visa barnen i små grupper, när de ändå kommer till biblioteket för att låna. De yngre barnen leker lekar tillsammans i biblioteket för att lära sig var olika böcker står. Detta kan tolkas som socialkonstruktivistiskt lärande, där barnen genom interaktion lär av varandra.

Diana säger att bibliotekarien har en viktig funktion i läsfrämjandet, men att det är svårt att få tiden att räcka till. Hon menar att det finns många olika sorters lärande i läsfrämjandet. Exempelvis kan man lära sig om folks känslor och känna igen egna känslor i det som man läser. Under Dianas boksamtal uppmuntrar hon barnen att tala om sina känslor. Diana menar även att man i läsfrämjandet kan lära sig att använda nya ord. Vid ett tillfälle under boksamtalet säger ett barn ordet ”basar”. Bibliotekarien frågar barnen om de vet vad en basar är för att försäkra sig om att de förstår ordets betydelse. Den funktion som Diana har vid boksamtalet är i första hand rollen som samtalsledare. När deltagarna i gruppen tillsammans diskuterar sig fram till svaren kan det ses som socialkonstruktivistiskt lärande. Där medverkar alla till att utforma en gemensam kunskap (Ernest 1998, s. 27f.). Pedagogens roll är här att handleda och uppmuntra barnen i läroprocessen (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121).

Empirin kan tolkas som att bibliotekarierna inte uttrycker sin pedagogiska roll, även om de menar att det ingår lärande i läsfrämjandet. Ingen av de intervjuade bibliotekarierna i vår undersökning nämner uttryckligen sin pedagogiska roll, men samtliga menar att det förekommer lärande i läsfrämjandet. Alva och Berit framhåller kunskapen om böcker som är en roll som litteraturkännare. Cecilias svar visar på rollen som litteraturkännare och materialförmedlare när hon tar fram böcker åt skolan. Cecilia och Diana nämner ordkunskap och kunskap om alfabetet. Alva ser sig inte som lärare eller handledare i bokklubben. Hon nämner att skolans bokprat mer är som en lektion. När Alva förmedlar faktakunskapen om böckerna och genrer kan det tolkas som en lärarroll inom det traditionella perspektivet.

Bibliotekariernas pedagogiska roll i denna uppsats synliggörs genom deras läsfrämjande arbete och deras utsagor. När Alva, Berit, Cecilia och Diana arbetar läsfrämjande så anas deras pedagogiska förhållningssätt.

5.2.1 Bibliotekariernas syn på lärande kopplat till de pedagogiska perspektiven och vardagspedagogik

Detta avsnitt tar upp bibliotekariernas syn på lärande i läsfrämjandet ur två aspekter, dels som ett uttryck för vardagspedagogik, dels tolkat utifrån de pedagogiska teorierna.

Bibliotekariernas syn på lärande, barn och kommunikation kan tolkas utifrån vardagspedagogik. Ingen av de intervjuade bibliotekarierna säger att de använder sig av några pedagogiska teorier i läsfrämjandet, och tre av dem skrattar till inför frågan. Alva säger att hon tänkt läsa på lite mer. Berit berättar att hon läst barnpsykologi, alla möjliga kurser på bibliotekshögskolan i Borås och en fem-poängskurs i bibliotekspedagogik. Hon menar att hon inte kan peka på något speciellt eller säga direkt att hon använder sig av några teorier i sitt arbete. ”Men man bär väl med sig allt det där i en enda soppa.” Cecilia säger att hon inte läst pedagogik överhuvudtaget och menar att det istället handlar om erfarenhet och att lyssna på andra. Det är mer på känn som hon är pedagogisk, och hon får stöd av exempelvis böcker från Bibliotekstjänst om läsfrämjande. Diana har läst 20-poäng pedagogik för drygt trettio år sedan och säger att det inte finns kvar i huvudet.

I grundutbildningen till bibliotekarie har ingen av de intervjuade bibliotekarierna haft pedagogik. Berit och Diana har läst pedagogikkurser och har eller borde ha teoretiska pedagogiska kunskaper för sitt arbete, men de använder inte medvetet pedagogiken i läsfrämjandet.

Även om bibliotekarierna inte använder pedagogiska teorier i sitt arbete, så har de ändå ett pedagogiskt förhållningssätt eller en slags vardagspedagogik.

Lärande för Alva är att utvecklas, lära nya saker och se saker på nya sätt. Det ska vara roligt att lära och den som lär ska vara aktiv. Enligt Alva ska lärande inte vara helt lätt utan gärna ha en utmaning. Den som lär ska förstå varför den lär. När Alva menar att det ska vara roligt att lära sig och den lärande ska vara aktiv, kan detta tolkas som individuellt konstruktivistiskt. Uttalandet om att lärandet innebär utveckling och gör att man ser saker på nya sätt kan liknas vid ett konstruktivistiskt sätt att se på kunskapsutveckling. Kunskapen är aldrig färdig utan utvecklas och förändras ständigt.

Med andra ord så finns det inte någon klar och färdig sanning. Alva menar att hon och barnen lär av varandra. Hon anpassar sina bokprat och samtal om böcker till den respons hon får från barnen. Alva välkomnar och tycker det är roligt när barnen själva är aktiva och samtalar om böckerna, så att det inte bara är hon som talar. Detta kan tolkas som att Alva har en socialkonstruktivistisk syn på lärande och kommunikation. Alvas utsagor om delaktighet, gemensamt lärande och att förstå varför man lär, kan även ses som ett uttryck för hur hennes vardagspedagogik ser ut. Hennes uttalande kan liknas vid Bruners (2002) tredje antagande, där barn är tänkande individer som lär sig genom interaktion med andra (s. 76f.).

För Berit är lärande att få upptäcka något nytt som hon inte kunde. Det är också att förmedla något som barnen inte tidigare kunde, en upptäckt som stimulerar och gör dem nyfikna, glada och tillfreds över att de lärt sig något nytt. Det är viktigt att anpassa efter gruppen eller barnet och att hela tiden ha en dialog. Berit menar att lärande är att upptäcka något och det påminner om en individuellt konstruktivistisk syn på lärande. Även utsagorna om att barnen är nyfikna och blir tillfreds när de lärt sig något, kan tydas från individuell konstruktivism. Piagets ser lärandet som en jämviktsprocess, där människan är nyfiken och vill förstå sin omvärld (Stensmo 1994, s. 34). Berit talar också om förmedling av kunskaper, vilket antyder ett traditionellt perspektiv på kunskap som något som kan föras över från en person till en annan. Att hon vill anpassa undervisningen efter gruppen kan vara ett konstruktivistiskt sätt att se på lärandet, där man i lärandet utgår från individens nuvarande kunskapsnivå. Berit menar också att de olika grupperna befinner sig på olika kunskapsnivåer.

Berit förespråkar vikten av att ha en ständig dialog med barnen i undervisningen. Det här kan ses som ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärande, då dialogen är central för detta pedagogiska perspektiv. Hon säger dock att innan hon läser en bok som barnen ska diskutera så ber hon ibland dem att tänka på vissa saker. Sedan går de tillsammans igenom det lästa, blad för blad. Risken finns då att barnen fokuserar på det som Berit har bett dem vara uppmärksamma på, istället för att komma med egna reflektioner. Men hon menar också att barnen ibland kommer på egna saker att tala om.

Berit nämner att hon brukar fråga sina nu vuxna söner till råds om läsfrämjandet och ta vara på deras tankar, åsikter och erfarenheter av hur de kände när de var yngre. Deras tips brukar hon sedan använda sig av. Det här tyder på att Berit vill försöka förstå och sätta sig in i barnens situation när hon planerar för och utför de läsfrämjande åtgärderna. När det gäller kommunikation, så vill Berit inte kommunicera med barnen under själva läsandet. Hon kan dock avbryta läsandet och diskutera om det är något i texten som hon tror att barnen inte förstår. När Berit vill försäkra sig om att barnen förstår kan det innebära att hon vill utgå från barnens kunskapsnivå. Detta är ett konstruktivistiskt sätt att se på lärande. Berit och barnen diskuterar sig fram till svaret på det de inte förstod och det kan tyda på ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärandet. Barnen får presentera en bok, ge den ett betyg, och tala om vad de tycker om boken. Berit tycker att elevernas egna bokpresentationer är det bästa sättet att ge de andra barnen boktips. Hon hänvisar till undersökningar utan att nämna någon specifik.

Berit menar att barnen kommer med bra och intressanta inlägg i bokdiskussionerna och hon talar om vikten av dialog. Det här kan tolkas som att man lär sig genom interaktion. Berits uppfattningar om barnen kan här tolkas från Bruners (2002) tredje antagande inom vardagspedagogiken om barn som tänkande och intersubjektiva (s. 76f.) När Berit

talas om att förmedla kunskaper, skulle det kunna tolkas som att hon anser att kunskap är något som kan föras över till barnen genom muntlig framställning. Det ligger närmare Bruners (2002) andra vardagspedagogiska antagande (s. 75f.). När Berit visar barnen hur det går till att presentera en bok, kan detta liknas vid att barnen lär genom imitation. Det här kan ses ur ytterligare ett vardagspedagogiskt antagande (Bruner 2002, s. 73f.). Detta visar att man inte kan placera in en person i ett enda antagande. Bruner (2002) menar att undervisning oftast inte bara består av ett enda antagande om elevens medvetande, utan kan vara en blandning av flera (s. 84).

Cecilia säger att man lär sig bäst om man är intresserad och även när det är någon som är bra på att lära ut. Av erfarenhet har hon och hennes kollega kommit på vilket sätt som är bäst för att lära ut bibliotekskunskap och hur barnen hittar på biblioteket. Stora grupper är bortkastad tid, istället ägnar de sig åt en eller två personer åt gången eller små grupper och passar på när de ändå kommer in till biblioteket. Hon menar att de behöver lugn och ro. De får lära sig låna och göra lite praktiska övningar som exempelvis att sätta varsin bok på rätt hylla. Detta kan kopplas till individuell konstruktivism, där man menar att lärandet är en aktiv process där den lärande lär sig genom egna handlingar och att göra egna erfarenheter (Stensmo 1994, s. 134). Viktigt är också att den lärande är motiverad och intresserad av det som ska läras. Skolbarnen i Cecilias bibliotek befinner sig också till största delen i den konkret-operationella fasen, vilken Piaget menade infaller under låg- och mellanstadieåren (Stensmo 1994 s. 133f.). Utbildningen bör under denna fas vara konkret och laborativ, vilket den undervisning Cecilia ger kan sägas vara.

När Cecilia håller ett bokprat är hon i stort sett positiv till kommunikation med barnen. Men hon menar att det samtidigt är en balansgång, då det inte är säkert att hon hinner allt hon tänkt sig i bokpratet, om barnen får ta för mycket plats. Att släppa in barnen i bokpratet skulle kunna vara ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärande, om det uppstår en dialog mellan de närvarande. När Cecilia tvekar att låta eleverna få utrymme i bokpratet, skulle detta kunna vara ett tecken på en traditionell syn på lärande, där det är hon som lärare som har något att föra ut till barnen, och inte tvärtom. Vid observationen kunde vi konstatera att hon vid några tillfällen aktivt försökte få barnen delaktiga i bokpratet, genom att ställa frågor till dem.

Cecilias uppfattning om elevernas medvetande kan enligt vardagspedagogiken tolkas som att hon tror att barnen lär sig genom att imitera (Bruner 2002, s. 73f.), då hon först visar hur det går till när man sätter upp böcker, och sedan låter dem utföra handlingen själva. Cecilias undervisning tyder också på att hon ser barnen som tänkande individer som lär genom interaktion (Bruner 2002, s. 76ff.). Exempel som stärker detta är barnens alfabetslekar i biblioteket, förtroendet att låta barnen plocka ut böcker i olika genrer, och när Cecilia i bokpratet bjuder in eleverna genom att be dem fylla i, gissa och ställa frågor. Cecilia vill inte bli avbruten alltför mycket under bokpratet. Detta kan tolkas som att barnen lär sig och får kunskap om böckerna genom den didaktiska framställningen som hon gör när hon presenterar böckerna. Det här kan ses ur Bruners (2002) andra vardagspedagogiska antagande (s. 75f.).

För Diana är lärande att få nyfikenheten stillad för stunden. Lärande pågår ständigt, när man träffar människor eller upptäcker något själv. Uttalandet om att man upptäcker något själv, pekar på en konstruktivistisk inställning till kunskapsinhämtning, snarare än något som kan föras över. Diana säger att hon skulle vilja samtala med barnen och en

och menar att de kan uppfatta samma sak i en bok på olika sätt. Även detta tyder på en konstruktivistisk kunskapssyn, där kunskapen är subjektiv. Också det faktum att Diana anser att lärandet pågår ständigt pekar på ett konstruktivistiskt synsätt, där lärandet hela tiden är föränderligt.

Diana menar att den respons hon får i kommunikationen med barnen under bokpratet eller boksamtalet, påverkar hennes utförande. Hon välkomnar barnen att vara delaktiga i bokpratet och berätta det de vet om boken eller författaren, så att de andra barnen också får höra det. Detta kan ses som ett socialkonstruktivistiskt lärande. Allas kunskaper och åsikter bidrar till gruppens kunskaper och de lärande är aktiva (Ernest 1998, s. 27f.). Även i boksamtalet låter hon barnens uppfattningar och kunskaper få betydelse för samtalets utveckling. I samtalet spinner Diana vidare på elevernas uttalanden och detta kan antas vara ett konstruktivistiskt synsätt, där man vill utgå ifrån de lärande i lärsituationen. Det är Diana som avbryter läsandet och tar upp frågeställningar, men samtalet anpassas sedan efter barnen. De saker Diana tar upp är också sådant som hon tror att barnen ska fastna för och bli intresserade av. Dianans påpekande om att hon uppmuntrar barnen att medverka i de läsfrämjande aktiviteterna, kan tolkas som att hon ser barnen som tänkande individer enligt Bruners modell inom vardagspedagogiken. Barnen lär utifrån sina tidigare kunskaper och genom interaktion med varandra (Bruner 2002, s. 76ff.).

5.3 Bibliotekariens pedagogiska roll i den läsfrämjande metoden bokprat

Detta avsnitt handlar om bibliotekariens roll i bokpratet, tolkad ur tre olika pedagogiska perspektiv. Faktorer som tas upp är förförståelse, läsnivå, bokval, intresse, nyfikenhet och förståelse, kommunikation, delaktighet och förmedling.

Alla fyra bibliotekarierna som intervjuats använder bokprat som läsfrämjande metod. Alva brukar ha bokprat i skolklasser. I bokklubbarna har hon ofta bokprat på ett tema. Under observationen är temat fantasy och det förekommer hela tiden en dialog mellan henne och barnen. Bokpratet blir på detta sätt informellt och barnen är delaktiga.

Berit har bokprat för framförallt barnen i årskurs sex. För de yngre barnen presenterar hon bara en eller två böcker åt gången. Ibland har hon bokprat på ett speciellt tema, såsom riddare eller medeltid, men annars är det alldeles nya böcker som hon talar om.

Cecilia har bokprat för årskurs fyra, fem och sex på våren. På Världsboksdagen den 23:e april har hon drop-in bokprat för eleverna på högstadiet. Dessutom har hon ibland några mindre bokprat för eleverna när de kommer till biblioteket i halvklass. Det är oftast nya böcker som väljs. Vid observationen håller Cecilia ett bokprat där hon på traditionellt sätt presenterar skönlitterära böcker i olika genrer och med olika svårighetsgrad inför en klass. Bokpratet har till stor del karaktären av att vara förmedlande med enstaka inslag av kommunikation med eleverna.

Diana har bokprat i olika klasser. Oftast är det nyare böcker som hon talar om. Ibland har hon hållit bokprat tillsammans med någon annan skolbibliotekarie på en annan skola, och de har då åkt till varandras skolor och bokpratad.

5.3.1 Bokpratets betydelse i relation till individuell konstruktivism

Inom den individuella konstruktivismen anses kunskapen vara subjektiv. Viktigt för lärandet är egen aktivitet, individens förförståelse med tidigare kunskapsnivå, intresse och nyfikenhet (Stensmo 1994, s. 33f., s. 133f.; Engström 1998, s. 94).

Bokpratet kan vara ett sätt att ge förförståelse och kunskap om de böcker som presenteras. Alva och Cecilia ger barnen en inblick i bokens handling. Det här kan ses som att de ger barnen den förförståelse som behövs för att de ska kunna avgöra om boken är intressant eller inte. Cecilia talar om vilken genre boken tillhör, gör en beskrivning av boken såsom ”rolig” eller ”spännande” och hjälper på så sätt barnen att avgöra vilken typ av bok det är. När Cecilia och Alva i ger eleverna ingående information om böckerna så får barnen större möjlighet att avgöra om det är en bok som passar dem på deras nivå. Cecilia berättar utförligt om alla böcker utom boken som är märkt med en gul ”sluka lätt” plutt, som hon presenterar helt kort. För en svag läsare kan det behövas mer förhandsinformation för att väcka intresse för boken. Om hon gör detta för att variera hur lång tid hon talar om varje bok, så är det inte bra att tala kortare tid om en lättläst bok. Dels kan det uppfattas som om denna bok är mindre intressant än de andra, dels får de svaga läsarna inte den förförståelse som de behöver för att välja just denna bok. Cecilia visar första Measle Stubbs boken, som hon tidigare introducerat för eleverna, och återger vad den handlar om innan hon presenterar uppföljaren. Det är positivt att Cecilia tar fram bokens föregångare för att ge förförståelse för efterföljaren. På så sätt kan barnen som inte läst den första få en inblick i den andra. De barn som redan läst kan utgå från sin erfarenhet och välja om de är intresserade av fortsättningen. Detta kan också visa om böckerna måste läsas i ordning eller var för sig. Inom konstruktivismen menar man att det är viktigt att utgå ifrån individens kunskapsnivå och att den förförståelse en människa har är avgörande för hur vi tillägnar oss ny kunskap (Stensmo 1994, s. 33f.). Alva och Cecilia ger barnen möjlighet att utgå ifrån sin kunskapsnivå och förförståelse i valet av böcker, när de berättar om böckerna de presenterar och talar om vilken typ av bok det är, samt anger svårighetsgrad. Detta förutsätter dock att bibliotekarierna genom sin presentation lyckas nå fram till barnen och får dem att lyssna, så att de kan ta till sig och uppfatta den information som ges.

I ett bokprat bör olika typer av böcker förekomma på olika nivåer för att kunna tillgodose alla behov. Cecilia hade i sitt bokprat böcker med klassifikationen Hcg och uHc. I Alvas bokprat förekom Fantasyböcker från förskoleåldern till vuxna. Hon presenterade en bilderbok, *Muminrollet* och en sagobok, *Alice i underlandet*, Hcf, Hcg, uHc och även en vuxenbok Hce, *Sagan om ringen*. Varken Alva eller Cecilia hade med någon faktabok, även om ett par böcker i Cecilias bokprat hade verklighetsbakgrund. Cecilia läste också upp fakta om den orkan som nämns i böckerna. Hon berättade att det på förlagets hemsida fanns mer att läsa om historien bakom böckerna om Alex Dogboy. Därigenom kunde de barn som lockats av böckernas verklighetsbakgrund utöka sin faktakunskap om gatubarnens situation och naturkatastrofens konsekvenser. Berit blandade både skönlitteratur och facklitteratur i sina bokprat. Hon berättar om

skillnaden och var böckerna står i biblioteket. På så vis tillgodoser hon behovet av skönlitteratur och fakta, samtidigt som hon ger barnen en möjlighet att hitta på biblioteket och lära sig skillnaden mellan facklitteratur och skönlitteratur. Genom att de bokpratande bibliotekarierna har ett brett urval av böcker, skulle detta kunna ses som ett sätt att utifrån ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv erbjuda barnen böcker som svarar mot just deras individuella behov. Både de svaga och de starkare läsarna, de som är intresserade av skönlitteratur och de som föredrar facklitteratur, får då större möjlighet att hitta läsning som passar dem.

Bokpratet ses som en möjlighet att låta barnen välja bok efter sitt intresse. Alva, Berit och Diana har ibland temabokprat på exempelvis fantasy, riddare, medeltid och böcker av särskilda författare. De barn som är intresserade av temana kan hitta böcker, men de som inte har något intresse av erbjuds inget att läsa. Det bör finnas en medvetenhet om risken att de ointresserade barnen utesluts och inte erbjuds alternativ. Samtidigt kan själva temat ge en bättre helhet i bokpratet. Temat kan vara ett bra sätt att integrera skönlitteraturen i skolundervisningen. Ett tema skulle kunna utgå ifrån barnens intresse. Böcker som är intressanta för barnen, kan vara texter som är viktiga och berör. När Cecilia i sitt bokprat presenterar böcker med verklighetsbakgrund som handlar om människoöden och naturkatastrofer, kan det ses som exempel på autentiska texter. Genom böckerna kan barnen få information till exempel om orkanen Mitch eller hur det är att leva som gatubarn i Honduras. Samtidigt får de ta del av en spännande och gripande berättelse. Att utgå från barnens intresse skulle kunna vara ett konstruktivistiskt sätt att utforma bokpratet, då både den individuella och den sociala konstruktivismen förespråkar intresse som drivkraft i lärandet (Stensmo 1994, s. 133f.).

Alva, Cecilia och Diana ser till att det finns olika typer av böcker på olika nivåer i bokpratet. Genom att ha en så bred repertoar av böcker, innebär det ur konstruktivistisk synvinkel att alla läsare kan hitta något som svarar mot hans eller hennes behov.

Graden av aktivitet kan vara viktig för att uppehålla intresset under bokpratet. Alva försöker få barnen engagerade genom att låta dem komma in i bokpratet. Hon väcker deras intresse genom att inlevelsefullt berätta dramatiska episoder ur boken. När Cecilia ställer frågor och ber barnen gissa saker i böckerna så utmanar hon dem att engagera sig mentalt i bokpratet. Enligt konstruktivismen erövrar kunskaper genom egen aktivitet, och den lärande har en naturlig nyfikenhet och intresse av att undersöka saker. Det är alltså eleven som ska vara aktiv, inte läraren eller läromedlet (Stensmo 1994, s. 134). I Cecilias bokprat är hon den aktiva under större delen av presentationen, men när hon använder kroppsspråket och gör stora gester samtidigt som hon berättar, lockar hon barnen till att bli mer aktiva och intresserade. Det kan jämföras med den individuella konstruktivismen som framhåller vikten av att göra det abstrakta mer konkret för barn. Piaget talade om det konkret-operationella stadiet som infaller under låg- och mellanstadieåldern, samma ålder som eleverna som lyssnar på bokpratet befinner sig i. Han förespråkade en mer konkret och vardagsnära undervisning som överensstämde med barnens utvecklingsnivå (Stensmo 1994, s. 133). Cecilia ger ett exempel på hur något abstrakt kan göras mer konkret när hon tar av sig koftan och i luften med hjälp av rörelser visar hur det går till att åla sig fram på golvet.

Bokpratet kan väcka nyfikenhet till att vilja lära och förstå. När Alva och Cecilia avslutar sin presentation av boken i ett dramatiskt och avgörande skede, likt en ”cliff-hanger”, så lockar de barnen till att vilja läsa fortsättningen. Cecilia avslöjar vid ett

tillfälle att huvudpersonen får sin önskan uppfylld, men inte på vilket sätt. Det här avslöjandet kan riskera att den nyfikenhet som driver läsaren till att fortsätta läsa boken mattas av. Diana brukar under sina bokprat berätta i korta drag vad boken handlar om och läsa en liten bit för att försöka ”fånga” barnens intresse, göra dem nyfikna och locka dem till att vilja läsa. Detta kan tolkas som ett individuellt konstruktivistiskt synsätt, där den lärande drivs av en nyfikenhet att undersöka det som väckt intresse (Stensmo 1994, s. 134). Alva, Diana och Cecilia tycker att det är lättare att berätta om en bok som de själva tycker är bra. Men bibliotekarien har en annan förförståelse än vad barnen de bokprat för har. Därför måste bibliotekarien istället försöka tänka sig in i hur barnen kan uppfatta boken och om de kan tänkas vara intresserade av att läsa den.

Tror bibliotekarien att den som ska lära sig måste vara aktiv och intresserad, så bör bibliotekarien på olika sätt försöka engagera barnen i bokpratet. Både Alva och Cecilia visar att de vill ge barnen en mer aktiv roll i bokpratet, när de ställer frågor eller ber dem gissa. I Alvas bokprat blir barnen även aktiva när de hjälper till att återge böckernas handling. Cecilia menar att hon tror att barnen lär sig bättre om de är aktiva och själva får utföra en handling. Det här kan tolkas som ett uttryck för en individuellt konstruktivistisk kunskapsuppfattning, där man menar att individen erövrar kunskap genom att vara aktiv i läroprocessen (Stensmo 1994, s. 134).

Bokpratet kan utifrån ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv ses som ett sätt att ge barnen förförståelse om böckerna, väcka deras intresse, aktivera dem och ge dem möjlighet att välja en bok utifrån sina individuella behov.

5.3.2 Bokpratets betydelse i relation till social konstruktivism

Inom den sociala konstruktivismen är det sociala meningsskapandet och därmed interaktionen som sker människor emellan av största vikt (Ernest 1998, s. 27f.). Den som bokprat kan bjuda in barnen till kommunikation och delaktighet. Alva, Cecilia och Diana uppmuntrar till dialog under bokpratet. Alva kommunicerar hela tiden med barnen när hon presenterar böckerna. Det sker alltså en interaktion mellan bibliotekarien och barnen, där hon är intresserad av vad de har att säga. Cecilia ställer vid några tillfällen frågor till barnen. Diana är positiv till att barnen delar med sig av sina uppfattningar till de andra i gruppen om böckerna som de har läst. Alva och Cecilia bjuder in barnen till att delge gruppen sin kunskap om bokens handling. Tillsammans bidrar de till att ge en mer komplett bild av boken. Det här kan antas var ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärande, där alla har något att bidra med i en grupp och allas synpunkter är viktiga (Ernest 1998, s. 27ff.).

De uppfattningar och upplevelser som bokprataren delar med sig av om böckerna är subjektiva. När Cecilia säger att en av böckerna är den bästa fantasybok som hon har läst, så uttrycker det hennes subjektiva uppfattning. Det behöver inte betyda att barnen tycker att boken är särskilt bra, eftersom barnen och Cecilia har helt olika förförståelse enligt ett konstruktivistiskt synsätt. Det kan tolkas både ur ett individuellt konstruktivistiskt och socialkonstruktivistiskt perspektiv där alla har olika uppfattning om vad som är bra och mindre bra utifrån det subjektiva synsättet på kunskap (Ernest 1998, s. 22f.). Det här skulle kunna ses som en konstruktivistisk uppfattning som är gemensam för flera sorters konstruktivism, där man menar att varje individ själv konstruerar sin kunskap om världen, vilket innebär att inte alla har samma syn (Ernest

1998, s. 22f.). Denna tolkning kan också passa in på individuell konstruktivism men är placerad här.

Vygotskij talar om den potentiella utvecklingszonen, som är det lärande som med utgångspunkt av vad en person redan vet, ligger inom räckhåll för honom eller henne (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). I bokpratet kan den information som eleverna får om böckerna ses som ett sätt för barnen att avgöra om en viss bok ligger inom den potentiella utvecklingsnivån i läsandet. En elev kan med andra ord få tips om vilka böcker som passar honom eller henne, samtidigt som den svage läsaren kan undvika den bok som Cecilia benämner som "lite tjockare än den förra, lite mera tungrodd men väldigt spännande".

Ett bokprat tenderar enligt vår tolkning att bli mer socialkonstruktivistiskt om det förekommer en dialog mellan bokprataren och de som lyssnar. Det bidrar också till att synliggöra vilka böcker som ligger inom läsarens potentiella utvecklingszon.

5.3.3 Bokpratets betydelse i relation till det traditionella perspektivet

Inom det traditionella perspektivet anses kunskap kunna föras över via språket i oförändrad form från en person till en annan (Sellbjer, 2002, s. 53f.). Handböckerna i bokprat kan tolkas som ett sätt att via språket direkt överföra kunskapen om bokprat. Bokprat kan riskera att bli envägskommunikation där bibliotekarien står för pratandet och kunskapen och vill överföra den till lyssnarna. Som tidigare setts kan bokpratet tolkas som att det har flera konstruktivistiska drag, men det mesta talutrymmet tillhör oftast bokprataren. Cecilia menar att det är en balansgång att släppa in barnen. Samtidigt vill hon hålla tiden och inte komma ifrån ämnet. Både Alvas och Cecilias bokpresentationer innehåller moment av förmedlingspedagogik på det sätt som förekommer inom det traditionella perspektivet, då information om böckerna antas kunna föras över via språket från bibliotekarien till barnen som lyssnar. Alva och Cecilia har bestämt temat för bokpratet, vilka böcker som ska presenteras och vad de ska säga om dem. Om barnen vill kan de sitta passivt och lyssna utan att vara engagerade och mentalt fokuserade på bokpratet.

Det som ska läras ut i bokpratet är en kunskap om de böcker som presenteras. Lärandet sker i samband med att böckerna på olika sätt introduceras i bokpratet av bibliotekarien. Om bibliotekarien som håller i bokpratet tror att kunskap kan överföras rakt av till dem som lyssnar, så räcker det med att bokprataren berättar det han eller hon vill att barnen ska veta om böckerna. Detta förväntas sedan leda till att det skapas en läslust hos barnen.

5.3.4 Sammanfattning bokprat

Bokpratet kan ses som att det mer eller mindre hör hemma i de olika perspektiven, beroende på hur det genomförs. Om bokpratet utgår ifrån barnen som lyssnar, aktiverar dem, och ger dem den förförståelse de behöver, så kan detta uppfattas som ett inslag av individuell konstruktivism. Låter bokprataren dessutom barnen vara delaktiga och för en dialog med dem, så kan detta ses som ett uttryck för socialkonstruktivism. Om

bokprataren däremot inte släpper in barnen i bokpratet, utan ser sig själv som den som sitter inne med kunskapen som ska föras över till barnen, så kan det uppfattas som ett lärande inom det traditionella perspektivet.

5.4 Bibliotekariens pedagogiska roll i den läsfrämjande metoden boksamtal

I detta avsnitt tas bibliotekariens roll i boksamtalet upp ur olika pedagogiska perspektiv. Särskild uppmärksamhet ägnas åt bokval, läsning, samtalets utförande och respons.

Av de fyra intervjuade bibliotekarierna är det Berit och Diana som har boksamtal. De arbetar med sina samtal på skilda sätt. Berit läser en kort bok eller ett kapitel högt och ber barnen vara uppmärksamma och sedan diskuterar de efteråt. Diana har återkommande träffar för boksamtal där gruppen läser en bok tillsammans och diskuterar under tiden. Alva har inte haft boksamtal men skulle gärna vilja prova. Hon tycker det verkar svårt att få tag i flera exemplar böcker av samma titel, få barnen att prata och för henne att kunna hålla igång ett samtal genom att ställa frågor som leder vidare. Cecilia skulle också gärna vilja ha boksamtal, men har svårt att hinna med. Av egen erfarenhet av bokcirklar vet hon att det ger mycket att diskutera böcker och boken kan betraktas annorlunda då.

När Berit läser en bok inför ett samtal vill hon helst inte ha någon kommunikation vid själva uppläsningen. Det är särskilt en klass som Berit provat boksamtal med och hon tycker att de är duktiga. Under observationen är det i huvudsak högläsningen som fångar barnen. De lever sig in i berättelsen. Diskussionen efteråt leds av bibliotekarien och hennes frågor, där hon visar och jämför bilderna med en annan bok av samma illustratör. Hon visar också hur boken är uppbyggd för att kunna läsas från båda håll. Det här fascinerar barnen. Men det är bibliotekarien som har svar på frågorna och ledsagar barnen. Det här utförandet påminner om ett traditionellt sätt att undervisa. Berit menar dock att hon och barnen brukar ha mycket intressanta diskussioner kring böckerna angående innehåll, författarens mening, personer eller djur i boken. Barnen kommer själva på saker och får reflektera.

5.4.1 Boksamtalets betydelse i relation till individuell konstruktivism

Här kommer olika aspekter av bokval vid boksamtal att tas upp.

Valet av bok är av stor betydelse vid ett boksamtal. Bokval är viktigt och frågan är vem som ska välja bok till boksamtalet. I Berits boksamtal är det hon som har valt vilken bok hon ska läsa och diskutera med gruppen. Barnen i Dianas grupp hade önskat vilken typ av bok de ville läsa. Diana valde då på temat kärlek ut första boken om Madonna. Boken som nu läses högt och diskuteras är uppföljaren *Världens mesta Madonna* av Anna-Karin Eurelius. Den har barnen själva valt eftersom de blev nyfikna och ville veta hur det skulle gå för huvudpersonen. Vid det första valet av bok använde bibliotekarien sina bokkunskaper och lyckades bemöta barnens intresse så att de ville läsa vidare. Vid

nästa val av bok utgick bibliotekarien från elevernas önskemål då de utifrån sin förförståelse ville läsa fortsättningen om Madonna. Det skulle kunna tolkas från individuellt konstruktivistiska teorier om lärande där man utgår ifrån individens intresse, nyfikenhet och tidigare kunskaper (Stensmo 1994, s. 133f, s. 33f.). Om Diana istället valt en annan kärleksbok, så skulle samtalet i gruppen ha sett annorlunda ut. Den bok som nu läses handlar om barn som fått ”nya” syskon och ny familjekonstellation efter att föräldrar skilt sig. Diana har talat med läraren, som känner barnen väl, för att utesluta att något av barnen nyligen varit med om en skilsmässosituation i familjen. Hon menar att det i så fall skulle kunna vara ett alltför känsligt ämne att diskutera i boksamtalen. Det här kan tolkas konstruktivistiskt som att hon utgår ifrån barnens situation i sitt val av böcker. Genom att samarbeta och samtala med läraren så kan hon lättare utgå ifrån barnens förkunskaper och nivå i boksamtalen. Valet av bok bör enligt den individuella konstruktivismen utgå ifrån individens behov och önskemål. Detta stämmer väl överens med Dianas sätt att agera vid val av böcker till boksamtalen. Det kan vara svårt att hitta en bok som passar alla när en stor grupp elever ska läsa och diskutera samma bok. Därför borde mindre grupper av barn vara att föredra när en bok ska diskuteras.

Boksamtalet kan ses ur ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv där valet av bok bör utgå ifrån individens intresse och nivå. Viktigt är att den som väljer bok är klar över läsarnas olika behov.

5.4.2 Boksamtalets betydelse i relation till social konstruktivism

Här tas högläsning, samtal och reaktioner på det lästa upp.

Högläsning kan vara ett sätt för att gemensamt ta del av en text till boksamtal, vilket ur ett socialkonstruktivistiskt synsätt kan ses som ett lärande inom den potentiella utvecklingszonen (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). Det som barnen inte behärskar idag, kan de klara av imorgon. Ett exempel på detta är Berits högläsning vid boksamtalet med de yngre barnen. När barnen i Dianas grupp turas om att läsa högt får de också egen lästräning. Diana har tidigare erfarenhet av en läsgrupp där en av deltagarna var en svag läsare, som genom övriga gruppmedlemmar uppmuntrades och fick starkare självkänsla och förbättrad läsförmåga. I Dianas samtalsgrupp stannar man upp vid flera tillfällen under läsningen för att diskutera det man just har läst. Detta gör att barnen inte hinner glömma handlingen.

Både Diana och Berit tycker att de och barnen lär av varandra i diskussionerna om böcker. Dianas boksamtalsgrupp träffas regelbundet och de brukar börja samtalet med att göra en gemensam sammanfattning av vad man hittills har läst. I Dianas samtalsgrupp lär barnen och den vuxne av varandra när de tillsammans försöker komma till klarhet om olika förhållanden i boken, vilket kan uppfattas som ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärandet, där allas uppfattningar bidrar till den gemensamma kunskapen (Ernest 1998, s. 27f.).

Diana brukar läsa igenom texten för att försöka tänka sig in i vad barnen kan vilja prata eller fråga om, innan boksamtalen. Det här är också ett konstruktivistiskt sätt att arbeta, då hon försöker utgå ifrån barnens intressen och frågor i boksamtalet. Hon menar dock att det hon tror att barnen vill prata om, inte alltid stämmer med det som de sedan

fastnar för i texten. Under observationen framkom att när någon elev i boksamtalet tar upp ett ämne, spinner bibliotekarien genast vidare på detta och för samtalet framåt. På så sätt kan man säga att samtalet tar sin utgångspunkt i eleverna. Diana ställer frågor i boksamtalet, utifrån det de nyss har läst, och som anknyter till barnens egna erfarenheter och tankar. Syftet med att samtala om en läst text, kan vara att ge ökad förståelse av det lästa och att träna sig på att uttrycka tankar och känslor. Dianans frågor som ”Vad är det som gör att man blir kär?” och ”Hur tror ni att X känner sig när Y kommer hem?” kan ses som en uppmuntran till detta. Att försöka anpassa boksamtalet till elevernas nivå, och få det att utgå ifrån dem, kan ses som ett konstruktivistiskt sätt att se på lärandet (Stensmo 1994, s. 33f.).

En text som flera tar del av kan diskuteras gemensamt. I boksamtalet kan då en gemensam kunskap växa fram där alla deltagarna bidrar med sin del. Den interaktion som samtalet innebär leder till en ökad förståelse av det lästa. Tillsammans kan det här tolkas som socialkonstruktivistiskt perspektiv.

5.4.3 Boksamtalets betydelse i relation till det traditionella perspektivet

Ledaren i boksamtalet kan på olika sätt påverka samtalet. Berit brukar be barnen att tänka på något speciellt i texten, innan hon börjar läsa för dem. Det innebär att hon redan från början har bestämt vad som ska tas upp i diskussionen. Hon menar dock att barnen bidrar med intressanta åsikter och reflektioner. Berit brukar avbryta högläsningen för att diskutera med barnen och försäkra sig om att de har förstått, när hon tror att någonting i boken är för svårt för dem. Här styr hennes bedömning om vad som kan vara svårt för barnen att förstå. Berit tar i sitt boksamtal upp frågor om bokens utformning och författarens syfte. Dessa frågor kan kopplas ihop med språkets form och handlingen. Att det är Berit som styr samtalet och som har svaren på frågorna, skulle kunna tolkas som ett uttryck för det traditionella perspektivet på lärande (Sellbjer 2002, s. 55).

5.4.4 Sammanfattning boksamtal

Sammanfattningsvis kan boksamtal ses genom olika pedagogiska perspektiv utifrån bibliotekariens förhållningssätt. Tolkad utifrån socialkonstruktivistisk syn på lärandet så lär sig alla deltagarna av varandra (Ernest 1998, s. 27f.). Från en individuell konstruktivistisk syn är det den enskilde individen, som genom förförståelse konstruerar sitt lärande (23f.) genom intryck av det som sägs i boksamtalet. Utifrån det traditionella perspektivet är det samtalsledaren som styr samtalet, och det finns en objektiv kunskap som alla kan uppfatta.

5.5 Bibliotekariens pedagogiska roll och uppläggningsen av Sommarboken

Detta avsnitt handlar om bibliotekariens roll i Sommarboken och liknande läsprogram, som ses ur tre olika pedagogiska perspektiv. De faktorer av Sommarboken som ägnas

särskild uppmärksamhet är valfriheten i bokvalet, högläsningens effekter, belöningssystemets konsekvenser för läsandet och redovisningens utformning.

Det finns ett flertal lässtimulerande åtgärder som uppmuntrar till läsning av ett stort antal böcker eller sidor, och barnen lockas med belöning. Sommarboken var det inte säsong för när uppsatsen skrevs, men uppsatsförfattarna har båda personlig erfarenhet av Sommarbokens redovisningar. Empiriskt material finns genom intervjuerna med bibliotekarierna om deras erfarenhet av Sommarboken och genom observationerna av bokklubbens bokredovisningar.

På den plats som Alva arbetar innebär Sommarboken, att barnen ska läsa åtta skönlitterära böcker under sommaren och sedan muntligt redovisa innehållet i alla böckerna för en bibliotekarie som skriver upp titlar, författare och redovisningsdatum. När läsningen är klar får barnet som belöning välja ut en bok. Alva har inte själv varit med om när något barn redovisat Sommarboken. Det här beror på att hon är ganska ny inom yrket och började sin nuvarande anställning först i höstas. Hon menar att principen är densamma som i bokklubben hon har för barnen. I bokklubben redovisar de tio böcker och får två.

Bibliotekarien Berit berättar att hon haft lotterier där eleverna läser en viss mängd böcker och sedan lottas det ut böcker i klassen. Det har även förekommit tävlingar mellan klasserna om hur många sidor de läst och då har de fått glass eller någon annan belöning. Sommarboken finns också men oftast redovisar barnen på huvudbiblioteket istället för på skolbiblioteket. Om de redovisar på huvudbiblioteket är det ofta skriftligt. Berit tycker att det är bra om barnen redovisar någon bok muntligt så att de kan diskutera. I den stad där Berit arbetar innebär Sommarboken att barnen ska läsa tio böcker. Titlar och författare skrivs upp i ett formulär och sedan redovisas en bok muntligt eller recenserar en bok skriftligt. Som belöning får barnen välja en bok.

På Cecilias bibliotek innebär Sommarboken att barnen ska läsa tio böcker, och att de måste redovisa minst en bok skriftligt eller muntligt för bibliotekarien. De får sedan en bok som belöning. Förra sommaren fanns på försök även en variant av Sommarboken för förskolebarnen under sex år. Då kunde föräldrarna läsa högt för sina små barn och barnen fick som belöning medalj och diplom.

På Dianas bibliotek finns olika varianter av Sommarboken. Den ena är att barnen läser fem böcker och får en bok, eller så läser de tio böcker och får två böcker. De barn som har svårt att läsa kan få böckerna upplästa av någon annan.

5.5.1 Sommarbokens betydelse i relation till individuell konstruktivism

Det läsfrämjande projektet Sommarboken kan ses ur individuellt konstruktivistiskt perspektiv. Barnen får själva välja vilka böcker som de vill läsa till Sommarboken. I den Sommarbok man har vid Alvas bibliotek, får barnen inte läsa bilderböcker, serier eller faktaböcker. Därmed stängs de barn ute som istället vill läsa faktaböcker om sin hobby. För övrigt har de ett stort utbud av böcker att välja mellan och kan låta sitt intresse styra. De kan också anpassa nivån på böckerna till sin egen läsförmåga. Detta överensstämmer med det individuellt konstruktivistiska synsättet att man bör utgå ifrån

den lärandes nivå och intresse i lärandet (Stensmo 1994, s. 133f.). Diana försöker lära känna eleverna så bra som möjligt under terminen, för att hon ska kunna erbjuda varje barn böcker som svarar mot deras läsnivå och intresse. Då barnen får välja själva, kan det innebära att de läser tio Fem-böcker av Enid Blyton, lika väl som tio olika äventyrsklassiker. En 16-åring skulle kunna läsa tio lättlästa böcker och bli godkänd vid redovisningen av Sommarboken, eftersom det inte finns några regler om svårighetsgrad på böcker i förhållande till ålder. Om 16-åringen är en svag läsare kan de lättlästa böckerna motsvara behovet. För att läsförmågan inte ska utestänga någon, tillåter man i den Sommarbok som finns vid Dianas bibliotek, att barnen istället lyssnar på böckerna. Diana menar att det är läsupplevelsen som är det viktiga.

Vid redovisningen kan barnen i flera fall själva välja ut den bok de vill redovisa skriftligt eller muntligt. På de ställen där barnen endast behöver berätta om en bok, skulle detta kunna dras fördel av genom att bara en eller två böcker läses. Bibliotekarien Berit är dock övertygad om att hon kan lita på att hennes elever har läst alla böcker. Hon känner dem väl och vet vilken läsförmåga de har.

Valfrihet att välja böcker efter intresse och önskad svårighetsgrad, kan sägas vara utmärkande för Sommarboken. Detta kan ses som uttryck för ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv.

5.5.2 Sommarbokens betydelse i relation till social konstruktivism

Cecilias och Dianas bibliotek ger möjlighet för barn som inte läser själva att delta i Sommarboken. De kan istället få lyssna till böckerna, och sedan berätta om vad de hört. Detta kan ses som ett uttryck för lärande inom det socialkonstruktivistiska perspektivet. Sommarboken på Cecilia och Dianas bibliotek gynnar därför de svaga läsarnas lärande. Genom att någon läser högt kan barnen ta del av texter som annars inte vore tillgängliga för dem. Diana menar att det är upplevelsen som är det viktiga i den Sommarbok som förekommer på hennes bibliotek.

Sommarboken kan locka barnen att tala med andra om de böcker som de läst. Om detta leder till ett samtal så kan det ses som socialkonstruktivistiskt. Barnet blir då aktivt i lärandet och i kommunikationen och får dela med sig av sin kunskap och upplevelse av boken. Alva lyssnar uppmärksamt på barnens berättelser om boken vid redovisningen i bokklubben. Berit menar att hon gärna vill ta del av en muntlig redovisning av Sommarboken, eftersom hon då får möjlighet att diskutera med barnen. På så sätt förekommer det en dialog mellan det redovisande barnet och bibliotekarien.

Högläsning blir en gemensam upplevelse. Om barnen även får tillgång till böcker som ligger strax över deras läsförmåga och möjlighet att samtala om dem, kan det ses som lärande inom det socialkonstruktivistiska perspektivet.

5.5.3 Sommarbokens betydelse i relation till det traditionella perspektivet

Sommarboken kan ses ur det traditionella perspektivet där belöning ska stimulera till lärande (Stensmo 1994, s. 94). Genom att läsa ett antal böcker får läsaren en belöning. Sommarboken uppmuntrar därmed till ett kvantitativt läsande. Att det är mängden i läsandet som premieras kan ses som att det är läsfärdigheten som är viktig och ska tränas upp. Naturligtvis är den kunskapen viktig för att eleverna överhuvudtaget ska ha möjlighet att kunna tillgodogöra sig en text på egen hand. Syftet med Sommarboken kan förutom lästräningen också vara att barnen ska läsa även under sommarlovet. Diana anser att Sommarboken är den läsfrämjande åtgärd som ger bäst resultat, eftersom det är så många som deltar.

Sommarboken sträcker sig över en tidsbegränsad period under barnens sommarlov från juni till augusti. Läsandet sker enskilt och behöver inte stimulera till en vidare diskussion om innehållet. Vid muntlig redovisningen av Sommarboken kan det dock uppstå ett samtal mellan bibliotekarie och läsare, men det är upp till bibliotekarien och de deltagande barnen. Berit säger att hon gärna diskuterar med barnen, vid den muntliga redovisningen. Vid bokredovisningen i Alvas bokklubb förekom samtal med fokus på handlingen. Utformandet av formulären där de lästa sommarböckerna ska redovisas med titel och författarnamn, uppmuntrar inte till ett sådant erfarenhetsutbyte eller lärande. Själva ordet redovisning kan föra tankarna till ett läxförhör, där barnet tror att det i samtalet med bibliotekarien måste kunna alla detaljer, namn och händelseförlopp för att bli godkända.

Sommarbokens upplägg kan ses som ett exempel på ett behavioristiskt lärande (Stensmo 1994, s. 94). Målet är att barnet ska läsa ett antal böcker. I Cecilias och Berits modell av Sommarboken ingår tio böcker, i Alvas åtta, medan det i Dianas räcker med att endast läsa fem. Det är det mätbara målet, och det observerbara beteendet är läsningen. Alla böcker som barnet läst till Sommarboken skrivs in med titlar och författare i ett formulär, och lämnas till biblioteket. För att styrka läsningen måste barnen i flera fall redovisa en eller flera av de lästa böckerna muntligt eller skriftligt. Förstärkningsstimulin, det som blir konsekvensen och som uppmuntrar till beteendet, är i Sommarboken belöningen. Marton & Booth (2000), som hänvisar till Skinner, menar att ett beteende som uppmuntras genom utsikten att få en belöning, istället för lärande, kan kallas för en aspekt av lärande. Han menar att det behavioristiska synsättet bara kan förklara att någon gör någonting, men inte vad eller hur någon gör det. Ingen hänsyn tas till personernas tidigare erfarenheter och intresse, mer än när det gäller hur beteendet uppmuntrats eller bestraffats (s. 19f.). Sommarboken kan dock uppmuntra till ett ökat intresse för läsning. Under en förhållandevis kort tid ska ett ganska stort antal böcker läsas. De som vill, kan och förmår att läsa fort och obehindrat och har självförtroende nog att redovisa sitt läsande kan gynnas. För dem som deltar i Sommarboken, slutför tävlingen och belönas, blir det en positiv erfarenhet. För de ovilliga eller de svaga läsarna, skulle det däremot kunna ses som ett misslyckande om de tvingas avbryta för att de inte hinner eller förmår att läsa in alla böcker under den utsatta tiden. För dem blir det en negativ erfarenhet när belöningen uteblir. I Dianas och Cecilias varianter av Sommarboken behöver inte barnen själva läsa böckerna för att delta. På så sätt får fler chansen att få en positiv erfarenhet av Sommarboken.

Beroende på hur redovisningen av Sommarboken utförs kan den anta formen av ett förhör eller en kontroll av läsningen. Den här risken finns om bibliotekarien ställer frågor under redovisningen som enbart fokuserar på att återge bokens handling och karaktärer, istället för att försöka spegla den personliga tolkningen och upplevelsen av boken. Att korrekt kunna återge ett händelseförlopp kan ses som ett traditionellt perspektiv, där det finns en objektiv kunskap som kan överföras via språket (Sellbjer 2002, s. 49).

Det innebär en form av reglering när det finns vissa kriterier som måste uppfyllas i läsningen för att läsaren ska få en positiv återkoppling i form av belöning. I Sommarboken kan det betyda att om du bara läser åtta eller nio böcker så går du miste om belöningen. På Berits skola har man anordnat lästävlingar mellan olika klasser där de som läser mest antal sidor får ett pris. Även här är det den kvantitativa läsningen som uppmuntras. När det är antal sidor som ger utdelning, finns risken att barnen läser böcker som går fort att läsa, istället för dem som ger den bästa behållningen. Kanske hinner eleverna inte tänka så mycket på vad de läser eftersom läsningen är en del av ett tävlingsmoment.

Sommarboken innehåller flera inslag som kan kopplas till det traditionella perspektivet, genom belöningsystemet som uppmuntrar till ett kvantitativt läsande. Att läsa mycket kan öka läsfärdigheten men behöver inte innebära en bättre förståelse av det lästa. Det kan också leda till negativa konsekvenser genom att läsningen upphör när belöningen uteblir. Redovisningsformen av Sommarboken kan anta en traditionell karaktär. Information om handlingen förväntas kunna återges korrekt för att godkännas.

5.5.4 Sammanfattning Sommarboken

Genomförandet av Sommarboken kan ses ur olika pedagogiska perspektiv. När barnen ges frihet att välja böcker efter eget intresse och på rätt nivå, så kan genomförandet ses som individuellt konstruktivistiskt. Om högläsning tillåts som ett sätt att tillgodogöra sig boken så kan detta ses som ett socialkonstruktivistiskt inslag. Där blir läsningen en gemensam upplevelse. Också det samtal som kan förekomma vid redovisningen av Sommarboken kan ge uttryck för ett socialkonstruktivistiskt synsätt om det innehåller en dialog om upplevelsen av det lästa på ett djupare plan. Genomförandet av Sommarboken kan också ses ur ett traditionellt perspektiv, eftersom läsandet motiveras av belöning. Ur samma perspektiv kan Sommarboken ses om bokvalet är starkt styrt och redovisningen antar formen av kontroll som att korrekt kunna återge bokens innehåll utan djupare reflektion.

6 Diskussion

I diskussionen ställs analys och resultat mot teorier, tidigare forskning och handboks litteratur. Först diskuteras bibliotekariens pedagogiska roll, hur bibliotekarierna ser själva på denna och hur den kommer till uttryck. Därefter följer en diskussion om bibliotekariens utformande av de läsfrämjande metoderna ur pedagogiska perspektiv. De delar som tas upp i diskussionen är det viktiga valet av bok i den läsfrämjande åtgärden, betydelsen av förförståelse och bokpratets utformning, kommunikationen och samtalsledarens roll i boksamtalen samt för- och nackdelar med belöning som motivation.

6.1 Den pedagogiska rollen och läsfrämjandet

Enligt vad som framgår av kapitlet "Tidigare forskning" reflekterar folkbibliotekarier i allmänhet inte över den pedagogiska rollen i yrket. Detta bekräftas av vår studie. Ingen av våra informanter påtalade den pedagogiska rollen i den läsfrämjande verksamheten. De anser dock att den har en stor funktion i läsfrämjandet och att det förekommer lärande. Alva, Berit och Cecilia beskriver yrkesrollen främst som litteraturkännare. Bibliotekarien Alva nämner även kunskapen att söka böcker. Cecilias roll som materialförmedlare framkommer, då hon berättar att lärarna på skolan ibland vill att hon ska plocka fram böcker i olika ämnen till dem. Limberg (2003) hänvisar till Heeks enkätundersökning av 150 lärare som visar att 85% av dem först och främst anser bibliotekarien vara materialförmedlare. Limberg refererar till forskning som visar att bibliotekariernas pedagogiska roll är otydlig också för dem själva. Däremot är den pedagogiska rollen som informationsexpert och litteraturkännare tydligare och ifrågasätts inte på samma sätt (s. 48ff.).

Alva har inte funderat på sin roll som lärare eller handledare. Hon menar att bokklubbar inte i första hand går ut på att lära men att det kommer med på köpet. Detta kan tolkas mot Denhams (2000) undersökning som visar att bibliotekarien anses stå för förmedlandet av läslusten, medan lärarna har hand om lärandet. Hennes studie visar också att den läsfrämjande rollen för bibliotekarierna innebär att de ska stimulera till läslust och erbjuda litteratur av god kvalitet för nöjesläsning. Läslusten ses som motsats till den pedagogiska delen av läsningen. Eftersom bibliotekarierna här inte erkänner sin pedagogiska roll, blir följden att deras viktiga roll i barnens läsutveckling inte uppfattas av dem själva (s. 78). Pedagogiken och lärandet ses ibland som motsättningar till det lustfyllda läsandet. Limberg (2003) och Dressman (1997) visar i sina studier att bibliotekarierna har en pedagogisk roll och att bibliotekariernas förhållningssätt i hög grad påverkar det läsfrämjande arbetet.

Sætre och Rafste (2004) hänvisar till forskning som visar att skolbibliotekarier är osäkra på eller förnekar den pedagogiska rollen och att de saknar kunskap om pedagogik (s. 114). Samtliga informanter i denna studie svarar nej på frågan om de använder någon pedagogisk teori i det läsfrämjande arbetet. Bibliotekarierna har olika kunskaper i och erfarenheter av pedagogiska studier. Alva och Cecilia har inte läst pedagogik. Alva menar att hon tänkt läsa på egen hand. Cecilia hänvisar till erfarenhet och pedagogik "på känn". Berit och Diana har pedagogiska kunskaper men kan inte säga att de

använder sig av dem. Berit som läst exempelvis bibliotekspedagogik och psykologi menar att allt finns med ”i en enda soppa”. Diana som läst pedagogik för över trettio år sedan har inget av det ”kvar i lilla huvudet”.

Sætre (2002) menar att bibliotekariens pedagogiska roll inte har studerats och att många saknar kunskaper inom pedagogik. Biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar i Sverige, Norge och England har inte lagt tonvikt på bibliotekspedagogik. Biblioteken bygger sin verksamhet på erfarenhetsbaserat vetande som är viktigt men skulle berikas av teoretiska ramar (s.13f). Sætre (2002) menar vidare att bibliotekarier i ringa utsträckning har utvecklat en reflekterad pedagogisk grund (s. 13f.). Även om bibliotekarierna inte har något explicit uttalat pedagogiskt förhållningssätt, så visar resultatet av vår undersökning antydningar om deras pedagogiska förhållningssätt, deras syn på lärande, kommunikation, läsförmedling och barn. Bibliotekariernas agerande och uttalande kan tolkas utifrån individuell konstruktivism, social konstruktivism, traditionellt perspektiv och vardagspedagogik. Meningen med detta är inte att placera in respektive bibliotekarie i olika fack. Det är varken möjligt eller önskvärt eftersom en människa är mer sammansatt än så. Det intressanta är att belysa och bekräfta den pedagogiska rollen och ge exempel på hur den kan uttryckas.

För Alva innebär lärande tillägnande av ny kunskap och förmågan att se saker på nya sätt. Det ska vara roligt och utvecklande, en utmaning och inte helt lätt. Hon menar att man ska förstå varför man lär och den som lär ska vara aktiv. Dessa uttalanden kan tolkas som en individuell konstruktivistisk och socialt konstruktivistisk syn på lärande. Där är den lärande aktiv, kunskapen utvecklas och förändras och lärandet sker inom den potentiella utvecklingszonen. När Alva menar att hon och barnen lär av varandra och att hon uppmuntrar barnen till aktivt samtal. Detta är uttryck för ett socialkonstruktivistiskt synsätt (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). Denna interaktion, delaktighet och önskan att förstå varför man lär kan också ses som ett uttryck för vardagspedagogik, så som det framgår av Bruners (2002) tredje antagande om att barn är tänkande individer som lär genom interaktion med andra (s. 76ff.). I bokklubbar finns utrymme för att lära utifrån dessa pedagogiska synsätt. Barnen har möjlighet att vara aktiva när de skriver, läser, lekar och samtalar. I de små grupperna beskrivs bokpratet som ett samtal. Observationerna visar också hur Alva aktivt ser till att barnen deltar i bokpratet, bjuder in dem att ge sina versioner av böcker de känner igen och mycket uppmärksam bemöter barnen. Bokpratet ute i skolorna beskriver hon däremot som en lektion. Där intar hon en traditionellt förmedlande pedagogisk roll på samma sätt som när hon berättar fakta om olika genrer. Alva, som inte har haft boksamtal, ser svårigheter med att leda samtalet vidare och skaffa fram tillräckligt många böcker. Alvas pedagogiska förhållningssätt visar goda möjligheter för henne att hålla konstruktiva boksamtal. Förutsättningen är att hon väljer frågor som öppnar upp för samtal och förståelse och att hon erkänner sin handledande roll i läsförmedlingen. Genom boksamtal skulle barnen få en större utmaning, utveckling och förståelse än den som exempelvis bokredovisningarna ger.

För Berit är lärande att upptäcka något nytt som hon inte tidigare kunde, och att få barnen nyfikna och tillfreds med att lära sig något. Det här kan tolkas som ett uttryck för individuell konstruktivism och Piagets tankar om jämviktsprocess. När människan inte förstår, vill hon genom tankar och konstruktion av kunskap finna förståelse och nå jämvikt (Stensmo 1994, 33f.). Att anpassa efter barnet och gruppen och utgå från deras

kunskapsnivå kan antas vara ett individuellt och socialt konstruktivistiskt sätt att se på lärande. Berit talar också om att hon vill förmedla till barnen vad de inte kunde tidigare. Under högläsning vill hon helst inte bli avbruten och innan boksamtalen ber hon barnen att fokusera på vissa saker i texten. Det här tyder på ett förhållningssätt jämförbart med traditionellt lärande. Det kan även jämföras med Bruners (2002) vardagspedagogiska antagande om att lära genom didaktiska framsällningar (s. 75f.). För Berit är det viktigt med en ständig dialog med barnen. Hon och barnen lär av varandra när de för intressanta diskussioner om böcker. Detta kan antas vara ett socialkonstruktivistiskt synsätt och sett ur vardagspedagogiken som att tänkande individer som lär genom interaktion (Bruner 2002, s. 76ff.). Berits sätt att undervisa också kunna vara ett uttryck för Bruners (2002) vardagspedagogiska antagande om att lära genom imitation (s. 73 ff.), när hon visar barnen hur de ska göra när de presenterar en bok. Berits sätt att arbeta läsfrämjande ger därmed uttryck för flera pedagogiska synsätt. Hon har många års vana vid en mängd olika sorters läsfrämjande arbete, anpassar, varierar, ändrar och märker vad som fungerar bra och inte för de olika grupperna av barn.

Cecilia menar att man lär sig bäst när man är motiverad, gärna i kombination med praktisk handling. Detta skulle kunna betraktas som en individuellt konstruktivistisk syn på lärande, som betraktar lärandet som en aktiv process där kunskaper erövrats genom handling. Den lärande förväntas ha en naturlig nyfikenhet och intresse av att lära (Stensmo 1994, s. 134). Cecilia anser att biblioteksundervisningen bör börja tidigt och ske i små steg. Hon menar också att om eleven själv får utföra handlingen, så ger det en bättre förståelse. Cecilia menar också att eleven lär sig bättre, om den får undervisning av någon som är bra på att lära ut. Detta för tankarna till det traditionella perspektivet där kunskap kan förmedlas, istället för att kunskapen konstrueras hos individen själv. I bokpratet vill hon kommunicera med barnen, om än i begränsad omfattning. Även detta kan tolkas som traditionellt lärande, där läraren står som kunskapens överförare. Cecilia menar att det inte är någon idé att försöka berätta för sjuorna om hur SAB-systemet fungerar, eftersom hon inte tror att alla eleverna kommer att lyssna till henne och uppfatta det hon försöker lära ut. Det här talar emot ett traditionellt synsätt på lärande. Istället förespråkar hon individuella övningar. Hennes pedagogik är utformad genom att hon provat sig fram till vad som fungerar och inte fungerar. Detta kan ses som ett uttryck för en vardagspedagogik, där hon genom erfarenhet har bildat sig en uppfattning om hur elevernas medvetande fungerar och hur det går till när de lär sig. Cecilias förhållningssätt kan ses som att lärande sker genom imitation, men också som att hon ser barnen som tänkande individer som lär genom interaktion (Bruner 2002, s. 73-86). Cecilia integrerar flera pedagogiska perspektiv i sin uppfattning om bibliotekarierollen i läsfrämjandet. Rollen skulle kunna utvecklas än mer om hon blev tydligare medveten om den.

För Diana innebär lärande att man får sin nyfikenhet stillad för stunden. En person lär sig genom att ”upptäcka någonting nytt”. Dessa båda uttalanden kan tydas som ett individuellt konstruktivistiskt sätt att se på lärandet. Diana menar vidare att lärandet pågår ständigt. I boksamtalet framkommer ett socialkonstruktivistiskt synsätt, då hon och barnen lär av varandra i samtalet. I bokpratet vill Diana ha mycket kommunikation, men menar att det inte alltid blir som hon tänkt sig. Den pedagogiska roll hon antar kan ses som att barnen är tänkande individer, vilka lär sig genom interaktion (Bruner 2002, s. 73-86).

Empiri och tidigare forskning visar att pedagogens förhållningssätt är av stor betydelse vid läsfrämjande åtgärder. Om bibliotekarierna blir medvetna om sin pedagogiska roll och vad olika förhållningssätt kan leda till i det läsfrämjande arbetet så kan de förbättra möjligheterna för barnens lärande. Det innebär inte att bibliotekarierna ska använda en eller flera pedagogiska teorier och applicera dem direkt på det praktiska arbetet. Några kunskaper om lärande kan ändå vara till nytta i arbetet, även om man kan ha ett pedagogiskt förhållningssätt utan pedagogisk teoretisk kunskap. De läsfrämjande åtgärderna kan väljas eller anpassas efter bibliotekariens syn på lärande och barnens behov.

Ett pedagogiskt synsätt på läsfrämjandet kan flytta fokus från innehåll till målsättning och utformning och tydligare belysa varför olika läsfrämjande metoder väljs och hur de används.

6.2 Utformning av de läsfrämjande metoderna

Bokprat, boksamtal och Sommarboken är metoder med syfte att väcka läslust. Dessa kan vara praktiskt inriktade utan tanke på vad de uttrycker för syn på lärande och ingå som en tradition på de enskilda biblioteken. Genom att belysa bibliotekariens agerande i dessa tre läsfrämjande åtgärder ur olika pedagogiska perspektiv, kan bibliotekarien lättare reflektera över sin roll i läsfrämjandet och aktivt välja metod och pedagogiskt förhållningssätt. Att väcka läslust och arbeta läsfrämjande är mycket mer än att försöka förmedla sin egen läsglädje. Det handlar också om vilken syn bibliotekarien har på läsfrämjandet, barnen och lärandet. Oavsett vilken läsfrämjande metod som väljs är det viktigt att reflektera över bibliotekariens pedagogiska roll. Lindö (2005) betonar vikten av att fråga sig varför vi undervisar som vi gör. Hon betonar vikten av viljan och förmågan att utvecklas pedagogiskt (s. 211). Molloy (1996) framhåller att det är nödvändigt att reflektera över undervisningens innehåll, arbetssätt och arbetsmetoder. Det är viktigt att tänka över egen syn på kunskap, undervisning, tradition och få ett självständigt förhållningssätt (s. 9ff.).

6.2.1 Bokurvalets betydelse

Valet av bok är ett viktigt moment i det läsfrämjande arbetet. Samtliga informanter menar att de försöker erbjuda ett brett utbud av böcker i sina bokprat. Detta gör de genom att presentera böcker inom olika genrer och av olika svårighetsgrad. Cecilia och Diana försöker också tänka på att ta med böcker där det finns manliga huvudpersoner och böcker där det finns kvinnliga huvudpersoner. Berit brukar dessutom blanda skönlitteratur och facklitteratur i sina bokprat. Allt detta bidrar till att de ger barnen möjligheten att hitta en bok som passar just deras behov och intresse. Detta sammanfaller med ett individuellt konstruktivistiskt synsätt, då det är barnens behov och intresse som är utgångspunkten vid bibliotekariens val av böcker till bokpratet.

Inom Biblioteks- och informationsvetenskapen har man i den läs- och litteraturpedagogiska forskningen tagit fasta på betydelsen av att ha tillgång till ett stort och varierat utbud av texter på olika nivåer. En annan aspekt som tas upp är betydelsen av att kunna erbjuda barnen valfrihet i läsningen, så att de själva kan bestämma vad de

vill läsa. Möjligheten att själv kunna välja sin läsning är en viktig faktor för att uppmuntra till läsande. Behovet av valfrihet skulle kunna tillgodoses med hjälp av en bibliotekarie, som såg till att lämpliga alternativa texter fanns tillgängliga (Limberg 2003, s. 54). Nyström (2005) ser bokpratet som ett sätt för unga läsare att hitta rätt bok. I bokpratet ges information om böckerna och det gör det möjligt för barnen att välja (s. 11f.). Nilsson (1994) menar att urvalet av böcker till ett bokprat ska vara brett, så att det kan spänna över alla sorters förförståelse och intressen som kan finnas i en grupp av barn. Bokurvalet ska innehålla äventyr, kärlek, humor, spänning, både lättlästa och lite svårare böcker (s. 96). Törnfeldt (1993) menar att det är en fördel att blanda skönlitteratur och fakta (s. 31). Tveit (2004) anser att vi väljer böcker efter hur vi känner oss och vilka behov vi har. Därför kan man inte placera in en läsare i ett speciellt fack (s. 66ff.). Det gäller att inte bemöta läsaren som om den alltid hade samma behov av en viss sorts böcker, utan istället ge möjlighet att läsa böcker som passar för just det unika tillfället. Nilsson (1997) anser att texter som barn ska läsa måste behandla sådant som barnen är intresserade av, som känns meningsfulla och som de kan relatera till (s. 37).

En aspekt som enligt forskningsresultaten visat sig vara betydelsefull beträffande elevers läsintresse och språkutveckling, är möjligheten att kunna erbjuda autentiska texter (Limberg 2003, s. 55). Med autentiska texter menas här texter som inte i första hand skrivits för att undervisa någon, utan för att likt skönlitteratur berätta eller gestalta något (Limberg 2003, s. 31f.). Dessa böcker är ofta mer tilltalande och meningsfulla för eleverna än läroböckerna, beträffande såväl språk som innehåll. Det abstrakta och påvra språk som ofta används i läroböckerna, påstås däremot till och med kunna hämma språkutvecklingen (Limberg 2003, s. 55). Malmgren & Nilsson (1993) menar att skönlitteratur kan utgöra en viktig kunskapskälla (s. 37). Dessa förväntningar och förslag efterlevs till stora delar redan idag, visar denna undersökning. Informanterna erbjuder i sina bokprat böcker som omfattar olika intressen där spänning, kärlek, humor och äventyr förekommer på olika nivåer. Cecilia har böcker med verklighetsbakgrund i sitt bokprat, vilka kan tjäna som en källa till kunskap, utan att innehålla ett alltför komplicerat och svårtillgängligt språk. Genom att blanda olika typer av böcker och genrer i bokpratet, finns förutsättningar för att bibliotekarierna också kan tillgodose barnens skiftande intressen. Barnen har inte samma möjlighet att välja efter intresse om bibliotekarien endast visar en liten del av utbudet och utesluter till exempel facklitteratur. Tveit (2004) menar att bokpratet är ett sätt att synliggöra böckerna (s. 78). Men bokpratet bör inte endast ses som ett sätt för bibliotekarien att synliggöra böckerna, så att barnen ges möjlighet att välja. Bibliotekarien har i bokpratet en större pedagogisk funktion än så, då bokpratet bör syfta till att ge barnen den viktiga förförståelsen som behövs för läsandet.

Även i boksamtalet är valet av bok av stor betydelse. Diana låter barnens intresse och tidigare läsning styra, när hon väljer bok till boksamtalet. Då finns också större förutsättningar för att även diskussionen kan komma att utgå ifrån dem. Detta kan kopplas till det individuellt konstruktivistiska perspektivet, där hon i bokvalet utgår ifrån eleverna. Chambers (2001) betonar också vikten av att utgå ifrån tidigare läserfarenheter när pedagogen ska välja nya böcker som ska läsas (s. 83). I boksamtalet är texten som samtalet utgår ifrån av stor betydelse. Forskning visar att urvalet av texter är viktigt för läsningen och för att hålla intresset uppe. De ska vara både stöd och utmaning, ha ett naturligt språk och få barnen att se på sig själva och omvärlden på nytt sätt. Texter ska vara intressanta, roliga, attraktiva och betydelsefulla för barnen (*Lyckas med läsning* 2001, s. 30). Chambers (2001) menar att det vi läser på ett eller annat sätt

kommer att påverka oss, varför den som väljer den bok som gruppen ska läsa kan sägas utöva makt (s. 78ff.). Chambers (2001) motsätter sig att slentrianmässigt låta en hel klass läsa samma bok. Han anser att barnen samtalar bättre om en bok om barnens boksmak respekteras vid val av bok (s. 78ff.). Eriksson (2002) har uppmärksammat dilemmat med att välja bok inför boksamtalet i sin studie *Booktalk Dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading*. I hennes undersökning valde lärarbibliotekarien ut sju till åtta böcker, som var första delen av serier och av varierande svårighetsgrad för åldern tio till fjorton år. Eleverna valde ut fyra böcker som de var intresserade av att läsa och utefter deras val av bok formades olika grupper. Meningen var att eleverna i grupperna skulle uttrycka tankar och känslor som framkommit vid läsningen. Lärarbibliotekarien fick hjälp av läraren vid utformning av grupperna för att elever med liknande läsförmåga skulle hamna i samma grupp. Det här innebar att om några av de barn som valt samma bok ansågs vara för svaga eller för starka läsare för just denna bok, så fick de istället läsa den bok som var deras andra-, tredje-, eller fjärdehandsval (Eriksson 2002, s. 391-408). Eleverna hade här endast ett begränsat antal böcker att välja mellan och kunde alltså inte välja fritt efter intresse och tidigare kunskaper. Det urval som lärarbibliotekarien tagit fram var dock anpassat till elevernas ålder, med det är ändå inte säkert att det fanns böcker som alla var intresserade av. De hade inte heller möjlighet att själva bestämma vilken bok de ville ha, eftersom lärarens uppfattning om vilken läskategori de tillhörde också spelade in. Läraren hjälpte dock till att anpassa bokvalet till den läsande elevens nivå. Det här är viktigt att tänka på i valet av böcker till boksamtal för att barnen ska kunna vara intresserade och delaktiga. I den klass där Diana har boksamtal, är man uppdelad i små grupper, där varje grupp läser en bok efter intresse. Därmed kan man också säga att barnens smak har respekterats. Att välja texter som angår och engagerar, är av största vikt i boksamtalet, då de texter som läses sedan ska diskuteras.

Även i Sommarboken har bokvalet betydelse. Diana säger att hon under året försöker lära känna eleverna så bra, så att hon vid vårterminens slut kan plocka fram böcker som passar eleverna. Detta kan ses som ett uttryck för ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv, där bibliotekarien försöker anpassa urvalet av böcker till barnens behov och intressen. I Sommarboken kan barnen till stor del fritt välja vilka böcker de vill läsa. I till exempel den Sommarbok som finns på Alvas bibliotek, är dock bilderböcker, serier och facklitteratur undantagna. Detta innebär en begränsning, som kan få till följd att de barn som är intresserade av och läser denna typ av böcker, väljer att inte delta i Sommarboken.

6.2.2 Förförståelsens betydelse i bokpratet

Bokpratet blir ett sätt för bibliotekarierna att ge förförståelse om böckerna som presenteras, så att barnen lättare ska kunna välja och bedöma om böckerna är intressanta för dem. Genom att berätta om böckerna och ge barnen en inblick i deras handling, hjälper bibliotekarien dem att välja en bok som motsvarar deras behov och intresse. Att utgå ifrån individens behov och intresse, kan ses som ett uttryck för det individuellt konstruktivistiska perspektivet (Stensmo 1994, s. 133f.). Förförståelse kan ges om handling, genre, karaktärer, läsnivå och hänvisning till tidigare böcker. Cecilia beskrev på ett lättamt sätt de olika läsnivåerna. Hon visar att en bok är tjock och kallar den lite tungrodd men spännande. Den lättlästa boken kallar hon sluka-lätt och visar markeringen på bokryggen för lättläst. Men för den lättlästa boken ger hon inte samma

utförliga beskrivning av bokens innehåll, och därmed inte den viktiga förförståelsen, utan nämner bara temat kärlek. Detta kan medföra att den svaga läsaren inte väljer denna bok, trots att den är avsedd för denna målgrupp. Även handböckerna lyfter fram betydelsen av förförståelse. Amborn & Hansson (2000), Wingård & Wingård (1994), Törnfeldt (1993), Körling (2003), Nilsson (1994) och Fry (1985) talar samtliga om hur viktig förförståelsen är för barnen, särskilt för de läsovilliga eller de svaga läsarna. Barn i skolåldern kan inte få för mycket information om en bok och förförståelsen är viktig för att övervinna läsmotstånd (Amborn & Hansson 2000, s. 32). Den förförståelsen som bokpratet ger sätter in boken i ett sammanhang och underlättar barnets identifikation med bokens huvudperson (Nilsson 1994, s. 93). Genom att berätta utförligt om boken hjälper man de lässvaga att komma in i bokens handling, göra den välbekant och underlättar bokval (Törnfeldt 1993, s. 31; Wingård & Wingård 1994; s. 42f.).

Bibliotekarierna är medvetna om att deras bokprat bör innehålla litteratur på olika läsnivåer. Att erbjuda läsning som utgår ifrån barnens tidigare läserfarenheter och mognad, kan ses som ett individuellt konstruktivistiskt inslag. Alva har under sitt bokprat, på temat Fantasy, samlat böcker skrivna för yngre barn och upp till vuxna. Gruppen hon talar för är barn i åldern tio till tolv år. Genom den stora spridningen på böcker kan hon lättare möta barnens behov. Törnfeldt (1993) visar att en större öppenhet för åldersmässig spridning i urvalet av böcker till ett bokprat är att föredra, speciellt med tanke på de lässvaga. Detta innebär att Hcf, Hcg och uHc liksom bilderböcker och fackböcker kan blandas i ett bokprat (s. 31). För bokprataren handlar det om att inte fokusera på enbart barnens ålder, utan att ge dem alternativ att läsa olika sorters böcker för att bemöta deras behov, läsnivå och intresse.

Wåhlin och Asplund Carlsson (1994) anser att det är viktigt att rikta in sig på de lässvaga, likväl som den stora gruppen mellanläsare, och storläsare. De två första kategorierna av läsare förväntas genom olika insatser kunna tillhöra den senare kategorin. Samtidigt måste de aktiva läsarna få sitt läsintresse tillfredställt för att utvecklas i läsningen (s. 153). Wilhelmsson (2000) påpekar att barn ofta tröttnar på att läsa böcker på grund av att de inte har nått den mognad som krävs för den sortens bok (s. 22). Det här visar vikten av att bokprataren tar hänsyn till barnens läsnivå och förförståelse för att väcka och hålla kvar läslusten. Appleyard (1994) ser ett samband mellan strukturens komplexitet i berättelserna och den kognitiva utvecklingen hos ett barn (s. 64ff.). Bibliotekarien bör alltså erbjuda ett brett spektra av böcker för olika läsnivåer, blanda faktaböcker och skönlitteratur och böcker där barnen känner igen sig eller sina intressen. Bibliotekarierna i undersökningen gör delvis detta redan nu. Med en ökad medvetenhet om varför ett brett bokval och förförståelse är viktigt kan bibliotekarierna än mer aktivt sträva efter detta. Att barnen kan uppskatta andra böcker än bibliotekarien, kan ses som naturligt, då barnen och bibliotekarien inte har samma förförståelse och inte heller har nått samma läsmognad. Det som för bibliotekarien är en ärlig och sann bild av boken, behöver därför inte stämma överens med den bild barnen får av boken, då denna konstrueras utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter. Att alla upplever böckerna på olika sätt, kan tolkas som ett individuellt konstruktivistiskt synsätt.

6.2.3 Betydelsen av bokpratets utformning

Om syftet med ett bokprat är att få barnen att vilja läsa mer och se vad som finns i biblioteket, så handlar det om att verkligen nå fram till barnen. Genom att reflektera över pedagogiska perspektiv kan den viktiga praktiken och erfarenheten berikas och läsfrämjandet utvecklas. Om bokprat ses ur ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv så är förförståelse, intresse, aktivitet, nyfikenhet, förståelse och anpassning till läsnivå viktiga delar. Förförståelse och intresse kan även ses som ett uttryck för det socialt konstruktivistiska perspektivet. Både tidigare forskning och handbokslitteraturen betonar vikten av dessa faktorer. Det har stor betydelse på vilka sätt som bibliotekarierna utformar och utvecklar bokpratet. Bokpratet bör ses som mer än ett synliggörande av bibliotekets böcker. Genom bokpratet får barnen viktig kunskap om böckerna. Bibliotekarien kan utifrån sitt pedagogiska förhållningssätt utforma bokpratet och reflektera över vad som är viktiga delar i det.

Vi har i vår undersökning studerat bokpratet ur olika pedagogiska perspektiv, däribland det socialkonstruktivistiska där Vygotskijs tankegångar inkluderas. Genom att titta på bokpratet ur mer än ett perspektiv, har vi kunnat se att det finns inslag som kan ses från flera pedagogiska synsätt. Att skapa förförståelse och väcka intresse genom bokpratet, kan tolkas som ett uttryck för både individuellt och socialt konstruktivistiskt perspektiv. Men det som framför allt är utmärkande för det socialt konstruktivistiska perspektivet, är att det förekommer en ömsesidig kommunikation mellan de lärande, där alla ges möjlighet att vara delaktiga. I kommunikationen mellan bibliotekarien och barnen finns delar som kan tyda på ett socialkonstruktivistiskt lärande. Dessa inslag fanns i högre grad i Alvas bokprat, än i Cecilias. Det finns även betydande inslag av andra perspektiv. Hur väl ett bokprat stämmer överens med Vygotskijs teorier, beror med andra ord på bibliotekariens agerande och sätt att genomföra bokpratet. Om man har en socialkonstruktivistisk syn på lärande så innebär det att barnen och bibliotekarien lär sig i interaktion med varandra (Ernest 1998, 27f.). Nyström (2005) menar att man bör lägga in frågor i bokpratet och kommunicera med barnen (s. 22), vilket beläggs av studiens observationer.

Vygotskijs teori om medierat lärande innebär att individen, genom att samarbeta med andra som har nått längre i utvecklingen, kan klara av mer än vad han eller hon skulle ha gjort på egen hand (Bråten & Thurmann-Moe 1998, s. 103-121). I Alvas bokprat hjälpte och stöttade hon barnen, när de ville berätta om sin upplevelse av den bok hon talade om. Detta agerande skulle kunna tolkas som ett uttryck för det socialkonstruktivistiska perspektivet. Men det går inte att generellt koppla den läsfrämjande metoden bokprat till en viss pedagogisk teori, då sättet att genomföra bokpratet är avgörande för vilka teorier bokpratet kan ge uttryck för. Sunnvius (2004) menar att de bibliotekarier hon undersökt arbetade med att skapa förförståelse, nyfikenhet och intresse i sina bokprat. Hon anser även att de genom bokpratet skapade fantasi och kreativitet, och att detta bland annat framkom genom barnens respons. Sunnvius (2004) menar att detta arbets sätt för tankarna till Vygotskijs teorier, och ser det som ett tecken på att bibliotekarierna eventuellt arbetade efter dessa. Vår uppsats granskar inte bara bokpratet som läsfrämjande metod. De läsfrämjande åtgärderna ses dessutom ur fler än ett pedagogiskt perspektiv. Vissa inslag i bokpratet kan kopplas till Vygotskij, men detta är till stor del beroende på hur bokpratet genomförs.

Nilsson (1994) menar att det är viktigt att vara uppmärksam på hur barnen reagerar under bokpratet, och att anpassa det efter genvägen för att uppehålla barnens intresse (s. 98). I de observerade bokpratet föreföll barnen mer intresserade, då bibliotekarien aktivt försökte engagera eleverna i bokpratet. Bodart (1980) anser att man får barnen att vilja läsa, genom att undanhålla information så att deras nyfikenhet väcks (s. 5). Amborn och Hansson (2000) menar att bokens upplösning aldrig får avslöjas (s. 32). Vid vår observation avslöjade bibliotekarien delvis slutet på en bok, genom att tala om vad som skulle kunna hända, dock inte hur. Därför kan det antas att elevernas intresse och nyfikenhet för boken inte försvann. Att läsaren har ett intresse av att ta reda på hur det går, kan ses som ett individuellt konstruktivistiskt perspektiv, där den lärande anses ha en naturlig nyfikenhet att söka svar på det han eller hon inte förstår. Även det faktum att eleverna blev mer intresserade, då de själva aktiverades och gjordes delaktiga i bokpratet, kan ses som ett uttryck för individuell konstruktivism.

Handböcker i bokprat ger ibland intrycket att delar av bokpratets utförande kan förmedlas, vilket kan ses som ett uttryck för det traditionella perspektivet. Flera av dem ger konkreta tips på vad man ska tänka på i samband med ett bokprat. Renborg ger utförliga instruktioner om vad som är viktigt att tänka på om förberedelse, vad som ska tas med, lokal, genomförandet och efteråt. Exempel på handfasta råd är ta med böcker som ska presenteras, komma i tid, läsa på om målgrupp, tala tydligt, tala om titel och författare, inte avslöja allt och ge möjlighet att ställa frågor (Renborg 1977, 68f.). Dessa råd och andra som Renborg (1977) tar upp återkommer i liknande versioner i ett flertal handböcker. I princip skulle en nybliven bibliotekarie kunna ta till sig råden och utföra ett bokprat därefter utan att självständigt ta ställning till innehåll och utförande.

Boken, Gotcha again! : more nonfiction booktalks to get kids excited about reading, av Baxter och Kochel (2002), ger inte bara tips om utförandet, utan också ett exakt innehåll för bokpratet. Bibliotekarien eller läraren behöver inte ens läsa böckerna inför bokpratet, utan kan bara plocka ut några av de böcker Baxter och Kochel (2002) rekommenderar. Den som bokpratar kan visa upp den sida som anges och berätta den fakta som redan är tolkad. Författarna menar att det inte behövs några färdigheter för att bokprata utan bara högkvalitativa böcker och entusiasm. Man behöver inte heller läsa böckerna ordagrant. Det här är i högsta grad ett traditionellt synsätt. Från ett objektivistiskt paradigm får elever i undervisningen kunskap från läroboken som reflekterar vetenskapen som i sin tur uttrycker den externa världen. Eleverna kan redovisa dessa kunskaper. Språket är det som korrekt överför mening, vilket kan ses som ett uttryck för det traditionella perspektivet (Sellbjer 2002, s. 53f.). På liknande sätt kan handböckerna i bokprat ses där kunskapen kan överföras direkt till den som läser och sedan utföras i praktiken. Risken med detta är att bokpratet blir förmedlande och enbart en metod som inte kräver något kritiskt pedagogiskt förhållningssätt. Baxter och Kochel (2002) understryker ytterligare förmedlingspedagogiken när de inte ens kräver att läsaren söker fakta på egen hand, väljer ut böcker eller sidor för presentation. Läsaren behöver bara plocka ut delar ur författarnas bokprat och överföra dem till sig själv och sin egen miljö. I och med det faller alla konstruktivistiska drag från bokpratet, som degraderas till en färdig mall både till innehåll och till form. Bokpratet blir då inte bibliotekariens upplevelse av boken, utan någon annans tolkning och upplevelse av det lästa.

6.2.4 Kommunikationen och samtalsledarens roll i boksamtalet

Kommunikationen mellan barnen och bibliotekarien är till stor del avgörande för vilket pedagogiskt perspektiv den läsfrämjande åtgärden kan ses ur. Om kommunikationen är riklig men utgår ifrån en styrande bibliotekarie innebär detta inte att lärandet blir socialkonstruktivistiskt, oavsett hur mycket kommunikation som förekommer. För att lärandet ska ses som socialkonstruktivistiskt måste det finnas en dialog där allas synpunkter respekteras och är värdefulla, och kunskap skapas i dialogen. De undersökta bibliotekarierna vill ha kommunikation med barnen i varierande omfattning. Uttalanden från Alva och Diana antyder att det inte alltid blir som de tänkt sig, när barnen är mer delaktiga. Berit och Cecilia är ibland tveksamma till att släppa in barnen. Att låta barnen vara aktiva i läsfrämjandet kan innebära att det inte längre är bibliotekarien som har kontrollen. Det kan vara lättare att ge barnen mer talutrymme om bibliotekarien ser sin roll som handledare.

I Dianas boksamtal lät hon barnen vara med och tolka, och lyssnade på och respekterade deras åsikter. Därmed kan man säga att de hade tolkningsföreträde i dialogen. Att vuxna och barn tillsammans är med och konstruerar kunskap, kan ses som social konstruktivism. Lindö (2005) menar att läsoplevelsen bearbetas i textsamtalet när alla i dialog får ge uttryck för sina egna tankar om texten. Det är viktigt att den som leder textsamtalet lyckas med att tillvarata barnens värderingar, påståenden och erfarenheter som ska kunna utmanas och problematiseras. Det här ger djup och kvalitet åt samtalet (Lindö 2005, s. 17). Lundquist (2000) hävdar att litteratursamtal i skolan bör ske på elevernas villkor, där de har tolkningsföreträde i dialogen. Hon menar att mångstämmighet, bör vara att föredra framför samstämmighet, då hon ser den litterära texten som en modell av verkligheten (s. 64).

Lindö (2005) menar att det finns många olika mål med textsamtal, exempelvis att lära barnen argumentera, lyssna och respektera andras åsikter. Det kan även handla om att samlas kring en gemensam upplevelse för att förbättra förmågan att leva sig in i andras liv. Detta är ett demokratiskt förhållningssätt. Överordnat är att ge ökad läslust genom att ge barnen möjlighet att tolka litteratur tillsammans. På så sätt får de tillvägagångssätt för att senare självständigt tänka om och läsa böcker i olika genrer och med olika svårighetsgrad (s. 110). Detta kan tolkas som att den kunskap som skapas i det gemensamma boksamtalet ger barnen värdefulla erfarenheter och ökad förståelse för att på ett djupare plan tolka texter även utanför gruppen. När allas åsikter får uttryckas och respekteras kan samtalet leda vidare och fördjupas. Om fokus läggs på olika tolkningar, istället för enbart ytliga detaljer i boken där enighet råder, så kan ett mervärde skapas. I boksamtalet kan deltagarna tillsammans skapa en förståelse av det lästa genom att samtala. Detta kan liknas vid det Chambers (2001) kallar det gemensamma vetandet, där alla delar med sig av sin individuella läsoplevelse. Han anser att ingenting är rätt eller fel, bättre eller sämre i ett boksamtal, utan att allas förståelse av en text är lika viktiga (s. 65). Norström (1997) anser att textsamtalen fungerar bäst när barnen känner sig så trygga, så att de vågar dela med sig av sina synpunkter i gruppen (s. 34). I Dianas grupp fick man tillsammans fram det gemensamma vetandet, genom att diskutera sig fram till svaren på olika frågor. Alla i gruppen upplevdes vid observationen som om de kände sig trygga i situationen med boksamtalet.

Chambers (2001) betonar att det är viktigt att läraren håller tillbaka sin åsikt, för att eleverna inte ska få uppfattningen att det som läraren säger är det rätta (s. 65).

Malmgren & Nilsson (1993) ger exempel på när läraren alltför tydligt framhåller sin mening om texten. Det leder till att eleverna säger saker som i själva verket bygger på lärarens resonemang. De koncentrerar sig på att skriva av vad läraren säger och reproducerar den kunskapen. Istället för att få en dialog präglas samtalet av lärarens monolog. Lärarens argumentering får stå för tolkningen av texten (s. 157). Det här kan antas höra till det traditionella perspektivet, där synen på kunskap och världen uppfattas på samma sätt. Genom språket blir det möjligt att korrekt överföra mening (Sellbjer 2002, s. 49). Bibliotekariens förhållningssätt och agerande under boksamtalet påverkar dialogen. Det kan bli en konstruktiv dialog där allas åsikter gemensamt skapar kunskap, istället för att bibliotekariens åsikter dominerar. Norström (1997) påpekar att han ofta har en strategi för boksamtalets utveckling med en klass. Han låter diskussionen följa elevernas önskemål när de reagerar på annat än det han planerat och tänkt sig (s. 44f.). Detta kan tolkas som konstruktivistiskt. Han talar även om att vilja påverka eleverna i en viss riktning (Norström, 1997, s. 44f.). Det här för tankarna till traditionellt lärande där det på förhand bestämts vad eleverna ska lära sig (Sellbjer 2002, s. 49ff.). Berit säger att hon ibland ber barnen att fokusera på något speciellt i texten, vilket kan tolkas som traditionellt lärande. Diana brukar ta upp sådant hon tror att barnen ska fastna för. Men hon menar att hon ibland kan ta fel, och låter då barnens intresse styra. Därför kan det inte sägas att hon dominerar samtalet. Även Berit menar att barnen har möjlighet att göra egna reflektioner i boksamtalet.

Alltför stor påverkan från samtalsledaren kan leda till att dialogen uteblir. Malmgren & Nilsson (1993) ger ytterligare exempel på när boksamtalet övergår i vad de kallar en ”monologkaraktär i interaktionen”. Läraren banar väg för eleverna genom texten, frågar, definierar, förklarar och utvecklar nya ämnen. Eleverna följer efter, skriver och interagerar reproduktivt. Interaktionen innebär att lärare och elev har skilda roller i samtalet. Eleverna reproducerar och lärarens monolog har övertaget. Interaktionen är präglad av lärarfråga som ger elevsvar som leder till lärarutvärdering. Det blir mer aktivitet hos eleverna när innehållet i berättelsen diskuteras än formen. Eleverna är upptagna med att följa lärarens förklaring. Trots att detta verkar ge uttryck för ett traditionellt förmedlingsmönster kan det ibland behövas för att stärka elevernas läsprocess och ge dem ett utbyte av texten (s. 57f.). Molloy (1996) menar att när läraren presenterar sin tolkning är det svårt för eleverna att föra in sina erfarenheter i samtalet (s. 75). Vid observationen upplevdes inte att boksamtalet hos Diana hade karaktären av att vara en monolog. Hon styrde dock samtalet på så sätt att det var hon som avbröt läsningen och ställde frågor till barnen. Men kommunikationen i gruppen mellan den vuxne och barnen, gjorde att boksamtalet inte kan ses som ett uttryck för det traditionella perspektivet.

Eriksson (2002) ser motsättningar mellan att skapa läsglädje och att uppnå andra utbildningsmål under boksamtalet. Hon menar att när läraren försökte testa andra kunskaper under samtalen försvann elevernas diskussionsglädje. Det liknade ett förhör när läraren ställde frågor om bokens handling som om hon inte hade läst den. Syftet kunde av eleverna tolkas som om läraren ville kontrollera att de verkligen hade läst boken (Eriksson 2002, s. 391-408). Detta skulle kunna tolkas som ett traditionsenligt sätt att se på lärande där det finns en kunskap som alla kan förstå och uppfatta på samma sätt (Sellbjer 2002, s. 49ff.). Wingård & Wingård (1994) hävdar att upplevelsen av det lästa ska vara det primära så att boksamtalet inte får karaktären av en redovisning eller ett läsförståelsetest (s. 56). Frågor om upplevelsen av det lästa fanns med i Dianas boksamtal, medan de frågor Berit ställde till sina elever var mer inriktade på handling

och bokens utformning, där det antydde att bibliotekarien visste det rätta svaret. Det boksamtal Berit hade skulle på så sätt kunna påminna mer om ett lärande enligt det traditionella perspektivet, än det boksamtal som Diana hade.

Olika förhållningssätt kan få olika konsekvenser i boksamtalet. Molloy (1996) gör en intressant jämförelse mellan Chambers och Nilsson när det gäller förhållningssätt i textsamtal. Båda två vill att samtalen ska drivas fram av elevernas aktivitet. Men Molloy (1996) påpekar att Nilsson väljer kunskapssammanhang innan han väljer vilken bok som ska läsas. Detta innebär att han redan före boksamtalet har en uppfattning om vad det är han vill att eleverna ska förstå eller lära sig. (s. 70f.). Molloy (1996) menar att det kan förekomma olika typer av förståelse under ett litteratursamtal. Att förstå en text kan betyda att läsaren genom egna reflektioner och andras synpunkter, kan förstå någonting om sig själv och sitt eget liv. Det kan också betyda att läsaren förstår hur texten är uppbyggd rent språkmässigt (s. 70ff.). Molloy (1996) anser att återberättande av handlingen i en bok inte är samma sak som att tala om en bok. Att tala om en bok kräver att man tänker när man läser texten (s. 72). I vår empiri fann vi att i det boksamtal där det ställdes frågor om upplevelser och känslor, fick en annan karaktär, än det boksamtal där bibliotekarien ställde frågor om illustrationerna. Vilka frågor som ställs, och på vilket sätt de ställs, kan komma att styra boksamtalet. Då barnen i Dianas och även Berits samtalsgrupp visste att det de läste sedan skulle diskuteras, kan det betyda att de funderade mer på det som lästes. Då Berit ibland ber barnen tänka på något speciellt i texten, kan detta få till följd att det är just det som barnen koncentrerar sig på, och på så sätt missar annat i texten.

Lindö (2005) anser att skönlitteraturen är viktig för att få kunskap om andra och problem, hjälpa till att sätta ord på tankar och känslor och skapa mening. Språket utvecklas och identiteten stöds när eleverna får möjlighet att läsa och samtala om en text. När de får tala, uttrycka sina idéer och argument, ifrågasätta, jämföra och granska så tränas de socialt i turtagande och styrks i det språkliga självförtroendet. Detta skapar läslust och gör eleverna till aktiva läsare för livet (s. 24f.). Lindö (2005) ser högläsningen, berättandet och samtalet om texten som en förutsättning för att utbyta tankar, värderingar och erfarenheter. När eleverna har möjlighet att läsa, skriva och samtala kan de ”i interaktion med varandra utveckla och fördjupa sin förståelse av komplexa företeelser och samband” (Lindö 2005, s. 8f.). Därför bör det vara viktigt att lära sig att tala om böcker i organiserade boksamtal. Kuick (2005) föreslår att boksamtal kan bidra till att barn behåller intresset för läsning även efter den så kallade ”slukaråldern”. Hon påpekar även att vi utvecklas inte bara som läsare, utan även som talare och lyssnare i boksamtalet (s. 83-103). Törnfeldt (1993) fann i sitt metodutvecklingsprojekt att boksamtal mellan bibliotekarie och elev, där den vuxne intresserade sig för barnets läsning, var stimulerande och positivt för svaga läsare (s. 5). Limberg (2003) hänvisar till en rapport, (PISA, 2001), som tar upp elevers läsförmåga ur olika aspekter, och där förmågan att kunna tolka och reflektera över en läst text är en viktig del av läsförståelsen (s. 56f.). Genom att inte bara läsa, utan att även tala om det man läst, kan vi alltså utveckla vår förståelse av det lästa. Då eleverna i Dianas grupp först läser och sedan talar om vad de läst, får de också träning i att uttrycka sig. Detta gäller också i Berits boksamtal.

Boksamtalet kan få olika karaktär, beroende på hur det utförs. Det kan vara ett öppet samtal mellan barnen och samtalsledaren, där allas åsikter värderas lika och respekteras. Det kan också anta formen av ett förhör när en auktoritär ledare kontrollerar och styr

samtalet. Avgörande är samtalsledarens förhållningssätt. Man bör vara medveten om att boksamtalet i sig kan stå för individuell och socialkonstruktivistisk pedagogik, men att detta kan övergå i traditionellt lärande om bibliotekarien agerar som om det fanns rätta svar, styr för hårt eller låter sin åsikt dominera.

Chambers (1995) menar att samtal om läsarreaktioner gör att vi utvecklas till tänkande läsare. Han påpekar vikten av att en vuxen stödjer barnen i deras utveckling till tänkande läsare. Det är inte bara barnet som lär sig av den vuxne utan även tvärtom (s. 16ff.). Vid boksamtalet i Dianas grupp, uppmuntrades eleverna också till viss del att uttrycka sina tankar och känslor som det lästa givit upphov till. Gemensamt sökte man svar på frågor som väckts. Detta var tanken bakom de boksamtal som förekom i Erikssons (2002) studie (s. 391-408). Norström (1997) menar att man i boksamtalen kan koppla läsningen till eget liv. Han är också beredd att lämna berättelsen och låta samtalet övergå till att ta upp allvarliga problem som läsningen väckt tankar kring (s. 37). Amborn och Hansson (2000) menar att när litteratur motsvarar barnens erfarenheter får de hjälp att strukturera och samtala om dessa. De menar att på ett tidigt stadium är tänkandet kring boken främst inriktat på handlingen. Därefter utvecklas den känslomässiga delen och man börjar känna starkt för personerna i berättelsen. Sedan kommer nästa steg, som innebär att läsaren kan jämföra, bedöma och göra ställningstaganden. Skönlitteraturen ger oss faktakunskaper som sätts in i mänskliga sammanhang, vilket underlättar förståelsen (s. 23). I Dianas boksamtal förekom olika nivåer i boksamtalet. Både frågor inriktade på handlingen och känslor samt förklaringar till betydelsen av ord, togs upp och diskuterades. I Berits boksamtal berörde man främst handlingen, men även bokens utformning. Att Diana har försäkrat sig om att inget av barnen i gruppen nyligen varit med om en skilsmässa, antyder att hon inte vill gå lika långt som Norström (1997) och ta upp allvarliga problem i boksamtalet. De barn som finns i Dianas grupp är dock yngre, än de barn Norström undervisar.

Samtalsklimatet påverkas om barnen tror att den som leder samtalet sitter inne med de rätta svaren. Barnen kommer att försöka utröna vad samtalsledaren vill ska sägas, istället för att delge egna uppfattningar. I så fall leder inte boksamtalet till att man skapar en gemensam förståelse av det lästa, där alla bidrar med sin del. Gemensam förståelse och allas delaktighet förespråkas av Chambers (2001), Lindö (2005) och Lundquist (2000). Boksamtalet kan fylla flera funktioner. Det kan vara ett sätt att bearbeta det lästa och de känslor och tankar som läsningen väckt. Flera författare visar att det är viktigt att prata om de känslor litteraturen väcker (Eriksson 2002, s. 391-408; Wåhlin & Asplund Carlsson 1994, s. 82f.). Samtalet om det lästa kan också leda till en ökad läsförståelse och utveckling som läsare. Det här föreslår Lindö (2005) och Kuick (2005). Vilket pedagogiskt perspektiv boksamtalet kan ses ur beror bland annat på vilken form av interaktion som förekommer i samtalet. Om samtalsledaren är den som sitter inne med de rätta svaren eller kontrollerar samtalet kan det tyda på traditionellt lärande. Om det däremot förekommer ett demokratiskt samtal där alla känner sig trygga att uttrycka sin mening för att bidra till den gemensamma kunskapen, så kan det tolkas som socialkonstruktivistiskt lärande.

6.2.5 Sommarboken och belöning som motivation

Sommarboken uppmuntrar till ett kvantitativt läsande genom att belöna den som läser mycket. Här är det inte kvaliteten eller förståelsen som prioriteras, utan själva träningen

av läsfärdigheten. Lästräning är viktig eftersom förmågan att läsa är själva grunden för mycket av informationsinhämtandet. Uppmuntran till läsande genom belöning för tankarna till behavioristisk teori inom det traditionella perspektivet. Att på detta sätt uppmuntra till läsande kan ses som positivt. Men blir konsekvenserna enbart positiva? Undersökningar visar att belöningsystem inte bara ger positiva effekter utan även kan leda till motstånd till läsning och att läsningen upphör när målet är uppfyllt (Krashen 2003, Dressman 1997, s. 69ff.). Det leder inte automatiskt till att intresse för läsning väcks, utan kan också leda till att det är de som redan har ett läsintresse som gynnas. Läsningen av det stora antal böcker som Sommarboken innebär kan samtidigt utestänga svaga läsare och upplevas som ett misslyckande. Detta behöver inte betyda att bibliotekarien utesluter läsfrämjande åtgärder som bygger på behavioristisk kunskapsyn, men man bör göra ett medvetet val och fundera över konsekvenserna.

Risken med Sommarboken och andra läsprogram som uppmuntrar till kvantitativt läsande, är att barnen inte får ökad läsförståelse eller kritiskt tänkande kring texten. I själva samtalet om böckerna skulle man dock kunna locka barnet till ett ökat reflekterande kring texten. Men risken är stor genom det nuvarande upplägget av Sommarboken att fokus läggs på innehåll, där barnet försöker komma ihåg handling, detaljer och redovisar innehållet i kronologisk ordning. Ett alltför mekaniskt synsätt på bokredovisningar kan försvåra för barnen att reflektera över innehållet. En intressant tanke som läraren David framför är att bokredovisningar och bokrecensioner kan motverka en djupare förståelse av texten (Molloy 2002, s. 302f.). Risken finns att barnen styrs in på detta mekaniska sätt att ta sig an böcker, och snarare reproducerar innehållet, än söker skapa mening i texten utifrån egna erfarenheter och reflektioner.

Limberg (2003) hänvisar till Dressman och Dohnham som varnar för ett alltför kvantitativt synsätt där pedagogiken innebär belöning och uppmuntran för att läsa mesta möjliga antal böcker. Dohnham hänvisar till forskare som menar att belöningsystem kan innebära att när eleverna inte belönas för sin läsning, så läser de inte. Dressmans undersökning visar att belöningsystem kan göra eleverna ovilliga att läsa (Limberg 2003, s. 54). Krashen (2003) hänvisar till en undersökning av McLoyd som visar att belöning kan hämma senare läsande. Tre grupper med barn undersöktes i samband med läsning. Två grupper lockades med belöning om de läste 250 ord fram till ett visst ställe i texten. Den tredje gruppen var bara tillsagd att läsa och ge sin åsikt om boken. De båda grupper som belönades läste endast vad de behövde för att belönas. Gruppen utan belöning var dubbelt så engagerad i sin läsning och läste dubbelt så mycket som de belönade grupperna (Krashen 2003). Detta visar att belöning som motivation för läsning kan få en helt annan effekt än vad som var avsett. Barnen läser för belöningsens skull istället för ett intresse för boken och läsandet i sig. De här riskerna finns också med Sommarbokens upplägg. Även Smith (2000) varnar för risker med belöning för att lära. Han menar att lärande är en naturlig process. Barn är ständigt motiverade att lära när det är något som de inte förstår. Att muta barn till engagemang är helt betydelselöst och behövs bara om de ska lära sig nonsens och det är meningslöst. Själva lärandet är sin egen belöning och tillfredställelse och därför behöver man inte belöna lärandet. Om det skulle behövas yttre belöning innebär det att det för barnet inte finns någon mening med lärandet (s. 125). Också Vygotskij förordar intresse som drivkraft för lärande istället för belöning och bestraffning, där arbetet görs efter lärarens krav (Lindqvist 1999, s. 75-78). I det upplägg av Sommarboken som finns på Alvas bibliotek, ska alla lästa böcker till Sommarboken redovisas för en bibliotekarie. Detta skulle av de deltagande barnen kunna uppfattas som en kontroll av läsandet, där bokens innehåll och handling måste

kunna redovisas, för att de ska bli godkända. Upplevelsen av boken kan riskera att komma i andra hand. I Berits och Cecilias uppläggningar av Sommarboken är det bara en bok som behöver redovisas, antingen skriftligt eller muntligt. Detta kan innebära att samtalet helt och hållet uteblir, eftersom det deltagande barnet kan välja att redovisa genom att skriva en kort recension om boken, istället för att samtala med bibliotekarien om det lästa. Redovisningen behöver inte heller ge någon djupare förståelse eller leda till en reflektion av det lästa. I Dianas Sommarbok anses upplevelsen av det lästa vara det primära, varför man tillåter de svaga läsarna och de som ännu inte kan läsa, att tillgodogöra sig böckerna genom att lyssna. Smith (2000), Lindö (2005) och Chambers (1995), menar att högläsningen innebär en form av lärande, och att den kan leda till att läsförmågan hos lyssnaren kan utvecklas på olika sätt. Detta betyder att de som väljer att lyssna till Sommarboken också utvecklar sin läsning, på samma sätt som var tanken med den traditionella sommarboksläsningen. De barn vars föräldrar inte har möjlighet att läsa för dem, kan dock fortfarande bli utestängda. Kanske kunde bibliotekarier eller lärare på något sätt tillgodose deras behov. Ett alternativ är att alltid lyfta fram medier som DAISY, ljudböcker, bok och band, som inte gör barnen beroende av att någon läser högt för dem.

Dressman (1997) fann i sin undersökning att man vid ett bibliotek anordnade olika läsprogram för att stimulera till ökad läsning. Barnen uppmuntrades att läsa ett visst antal böcker. Därefter fick eleverna besvara ett antal frågor. Det här blev en slags kontroll av att de verkligen hade läst böckerna. Andra läsprogram medförde att barnen fick priser efter att ha läst fem, sju eller tio böcker av samma författare. Detta ledde till att massproducerade serier av böcker lästes. Eleverna i klasserna delades in i olika läsnivåer, som grundade sig på deras läsförmåga. Sedan fick de bara låna sådana böcker som motsvarade deras läskapacitet (s. 50ff). Läsprogrammen i Dressmans (1997) studie kan sägas uppmuntra till ett kvantitativt läsande, där belöningen utgjorde motivationen. Den kvantitativa läsningen och redovisningen av böckerna kan liknas vid vår ”Sommarbok”. I Sommarboken har barnen större frihet i sitt bokval, än barnen i Dressmans undersökning, där alla böckerna skulle redovisas och bokintervjuerna sågs ibland som tester eller förhör (s. 70ff.). Barnen blev också uppmuntrade att läsa böcker av samma författare, vilket kan betyda att de läste många liknande böcker. Frågan är om deras läsande utvecklades, eftersom detta kan verka hämmande när det gäller att upptäcka nya författare och göra nya läsbekantskaper. Sett ur ett konstruktivistiskt perspektiv, skulle detta kunna innebära att när barnen läst sig mätta på en typ av böcker eller författare, kunde de inte gå vidare till nästa läsnivå, som motsvarade deras nya mognad och förförståelse av läsning. Dressman (1997) såg också detta problem med läsprogrammen, då eleverna var hänvisade till en på förhand angiven läsnivå och därmed inte kunde flyttas upp till en läsnivå som låg inom deras potentiella utvecklingszon. Han menar att det kvantitativa läsandet inte nödvändigtvis ledde till förståelse av det lästa. Det framgick att eleverna i många fall enbart läste för att få belöning. När elever gjorde motstånd mot programmet, sågs detta som motivationsproblem (s. 68ff.). Det fanns elever som inte ville delta i läsprogrammet, utan istället ville välja sin läsning själva (s. 78f.). Det här visar att det egna intresset och den fria viljan är viktiga utgångspunkter vid valet av läsning. I Sommarboken är läsningen inte lika hårt styrd som i Dressmans undersökning. I Alvas Sommarbok är det dock inte tillåtet att läsa serier, bilderböcker eller faktaböcker. Detta innebär en form av reglering, och kan betyda att de barn som är intresserade av denna typ av böcker, väljer att inte delta alls. Om läsningen i Sommarboken släpps fri vad gäller genre och sättet att

redovisa, kan fler barn inspireras till att delta. Detta eftersom den då lättare kan utformas utifrån den enskilde individens behov, enligt ett konstruktivistiskt synsätt.

I Sommarboken kan belöningen tjäna som en sporre för att uppmuntra till läsning. Men om förmåga och intresse för läsning saknas, är det tveksamt om enbart belöningen kan locka till deltagande. I de flesta fall består belöningen för Sommarboken av att deltagaren får välja en bok, vilket i sin tur kan uppmuntra till ytterligare läsning. Det finns undersökningar som visar positiva resultat i belönandet av läsning. I ”Summer Reading Challenge” så framgick det att de flesta av deltagarna, 53%, var roade av läsningen, medan 20 % som mest gillade att samla klistermärken och 20 % bäst tyckte om att få medalj (*Inspiring Children* 2005, s. 21). Det här skulle kunna tolkas som att ”Summer Reading Challenge” verkligen ger ett intresse för läsning. Av dem som gillade samlandet av klistermärken var det de små barnen i åldern fem till sex år som mest uppskattade det, hela 94 %, jämfört med 90 % för sju till nio år och 78 % för tio till tolv år. Av de minsta barnen var det 32 % som gillade böckerna bäst (s. 21). Det är bra att det sammanlagt var flest barn som gillade böckerna bäst. Men vad säger siffrorna om de små barnens låga intresse för böcker och höga intresse för klistermärken? Vygotskij varnar för risken att ett intresse övergår i ett annat. Han ger exempel på pedagoger som gör tricks för att lära barnen geografi och där intresset för ämnet skulle ha väckts, men där barnen istället lockas av själva utförandet utan att förstå ämnet. Vygotskij menar vidare att belöning ofta är förkastligt för att väcka intresse för exempelvis matematik. Barnet räknar flitigt för att få godis som belöning eller av rädsla för att inte belönas. Han menar att belöning är skadligt och kan se ut att ge ett stort intresse utåt, men inte inåt. Det handlar om att väcka intresse som istället leder åt rätt håll (Lindqvist 1999, s. 56f.).

Vid redovisningen av Sommarboken är bibliotekariens förhållningssätt avgörande för vilket pedagogiskt perspektiv den kan ses ur. Det kan ses som ett traditionellt lärande om redovisningen antar formen av ett förhör där barnet måste kunna alla detaljer i bokens handling. Om redovisningen däremot utgör ett informellt samtal mellan bibliotekarien och barnet kan detta ses som en form av boksamtal med utbyte av tankar som läsningen väckt. Det här skulle kunna tolkas som ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på lärandet. En alternativ redovisningsform för Sommarboken, skulle kunna vara om bibliotekarien samlade de barn som deltagit för en gemensam redovisning. De barn som har läst samma böcker under sommaren, skulle kunna träffas och prata om dem i små grupper. Ett annat alternativ är att var och en får berätta för de andra om vad just de har läst under sommaren. På så sätt skulle en form av boksamtal komma till stånd som en utveckling av Sommarboken.

6.3 Slutsatser

- Den pedagogiska rollen är inte tydlig i läsfrämjandet, vilket framgår i empirin. Även om rollen inte uttalas explicit så finns den med i intervjupersonernas uttalande om lärande och läsfrämjande.
- Bibliotekariens pedagogiska förhållningssätt har stor betydelse i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdomar.
- Det är angeläget att bibliotekarien görs medveten om vilka konsekvenser ett visst förhållningssätt kan leda till och erkänner sin pedagogiska roll i

läsfrämjandet. Genom att bibliotekarien blir medveten så blir det också lättare att reflektera över sitt handlande. Med en tydligare pedagogisk medvetenhet och kunskap kan bibliotekarien lättare uppfylla den oerhört viktiga uppgift som de läsfrämjande åtgärderna riktade till barn i skola och bibliotek faktiskt är.

- Genom att reflektera över pedagogiska perspektiv kan den viktiga praktiken och erfarenheten berikas och läsfrämjandet utvecklas.
- Ett pedagogiskt synsätt på läsfrämjandet kan flytta fokus från innehåll till målsättning och utformning och tydligare belysa varför olika läsfrämjande metoder väljs och hur de används.
- De läsfrämjande åtgärderna behöver inte enbart få positiva konsekvenser, utan bibliotekariens förhållningssätt och det sätt på vilken den läsfrämjande aktiviteten är utformad, påverkar vilket resultatet blir.
- Vilket pedagogiskt perspektiv bibliotekariens roll i den läsfrämjande åtgärden kan ses ur, påverkas till stor del av hur bibliotekarien väljer att genomföra åtgärden. Samma läsfrämjande metod kan alltså representera olika perspektiv, beroende på hur de genomförs.
- Hur kommunikationen ser ut i den läsfrämjande metoden, påverkar till stor del vilket pedagogiskt perspektiv den läsfrämjande åtgärden kan tolkas som att den ger uttryck för.

6.4 Metod- och teoridiskussion

De valda metoderna för insamling av empiri; intervju och observation, visade sig vara användbara för den här typen av undersökning. Intervjuerna och observationerna av varje bibliotekarie kompletterade varandra. En svaghet var dock det begränsade underlag av empiri i de läsfrämjande åtgärderna. Empirin är ändå tillräckligt omfattande för att ge intressanta resultat och belysande exempel på bibliotekariens pedagogiska roll i de läsfrämjande åtgärderna som undersökts. Det empiriska materialet är mycket omfattande med transkriberade intervjuer och utförliga observationsanteckningar. Avgränsningen av empirin var nödvändig eftersom samtliga undersökta läsfrämjande åtgärder inte utförs dagligen utan mer sällan, ibland en gång i månaden eller ett par gånger per termin. Jämförelser har också kunnat göras med tidigare forskning och med mer praktiskt utformad litteratur. Naturligtvis hade en längre tids fältstudier, under ett halvår till ett år, med kontinuerliga observationer och intervjuer kunnat ge ett betydligt mer omfattande material. Det skulle ge möjlighet att observera varje läsfrämjande åtgärd flera gånger. Dock skulle inte det rymmas inom ramen för vårt arbete.

De teoretiska utgångspunkter som har använts har kunnat belysa bibliotekariens roll och de läsfrämjande åtgärderna ur pedagogiska perspektiv. En svårighet har dock varit att säkert kunna bedöma vilket pedagogiskt perspektiv ett visst handlande eller utsaga kan hänföras till. Av de pedagogiska perspektiv som använts, har det socialkonstruktivistiska och det individuellt konstruktivistiska legat nära varandra. Därför har det också ibland varit svårt att avgöra vilket av dessa pedagogiska perspektiv bibliotekariens roll i den läsfrämjande åtgärden kan ses som ett uttryck för. Dessa perspektivs syn på lärande skiljer sig, då det individuellt konstruktivistiska perspektivet menar att lärandet sker inom individen, medan det socialkonstruktivistiska perspektivet ser lärandet som något som konstrueras utanför individen i interaktion med andra människor (Ernest 1998, s. 23f., 27f.). Även om individuell konstruktivism och social

konstruktivism har beröringspunkter som sammanfaller så har vi bedömt det som relevant att skilja dem båda åt. En enklare väg vore att slå ihop dem båda, men då skulle många intressanta aspekter av de pedagogiska perspektiven missas. Genom att de betonar olika saker i lärandet framhävs den pedagogiska rollen på ett mer nyanserat sätt. Med en sammanslagning av de båda perspektiven skulle nya problem ha tillkommit. Konstruktivismen är ingen enhetlig teori utan består av flera olika sorters konstruktivism. Hur skulle ytterligheterna av konstruktivism hanterats? Det finns på ena kanten konstruktivism som helt utgår från individens inre kunskapsprocess och på andra kanten konstruktivism där all kunskap är socialt konstruerad.

I analysen av materialet var det faktorer som kommunikation, förhållningssätt, syn på lärande, det läsfrämjande arbetet och barnen, som var utgångspunkt för tolkningen. Vi är dock medvetna om att bedömningen av dessa faktorer är subjektiva, men menar samtidigt att de är viktiga delar för att belysa bibliotekariens förhållningssätt och pedagogiska roll. Genom att belysa olika sätt att handla utifrån pedagogiska teorier, kan bibliotekarien göras medveten om hur de läsfrämjande åtgärderna kan påverkas av utförande och förhållningssätt. Det här kan ge bibliotekarien verktyg att reflektera över vad, hur och varför en läsfrämjande åtgärd ska göras.

Här följer några förslag till vidare forskning:

Materialet skulle ha kunnat analyseras och disponerats på andra sätt än våra, genom exempelvis begreppsanalys. Bibliotekarierollen kan tolkas genom andra kvalitativa metoder exempelvis fältstudier med etnografisk ansats, liksom Dressmans undersökning. Det kan även vara intressant att se på läsfrämjandet ur andra pedagogiska teorier. Alternativt kan läsfrämjandet ses från helt andra infallsvinklar, exempelvis genom ramfaktorteorier. Vår undersökning har lagt fokus på bibliotekarien och arbetet med de läsfrämjande åtgärderna. Fokus skulle kunna flyttas från bibliotekariens perspektiv till barnens perspektiv och hur de pedagogiskt uppfattar bokpratet, boksamtalen och Sommarboken.

7 Sammanfattning

Flera anledningar finns att undersöka de läsfrämjande åtgärderna genom olika pedagogiska teorier. Mycket av den litteratur som finns i ämnet om till exempel bokprat och boksamtal tar endast upp det praktiska genomförandet, utan att ha någon teoretisk förankring. Ofta ifrågasätts och reflekteras det inte över de läsfrämjande åtgärderna om vad de innehåller, varför de väljs och hur de utförs. I skolan är de självklart knutna till lärande, men detta är inte lika självklart på biblioteket. Tidigare forskning visar hur pedagogik kan berika det praktiska arbetet på bibliotek. Därför är det intressant att ta reda på hur bibliotekariens pedagogiska roll kan se ut, och hur olika förhållningssätt kan påverka de läsfrämjande åtgärderna.

Problemformuleringen lyder: På vilka sätt kan pedagogisk teori användas för att belysa och analysera bibliotekariers förhållningssätt i det läsfrämjande arbetet gentemot barn och ungdomar?

Uppsatsens syfte är att undersöka bibliotekariers pedagogiska roll och förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten riktad mot barn och ungdomar. Det görs med hjälp av följande frågeställningar:

- Hur kan bibliotekariens pedagogiska roll förstås utifrån olika pedagogiska perspektiv?
- Hur beskriver bibliotekarier den pedagogiska rollen i den läsfrämjande verksamheten för barn och ungdom?
- På vilket/vilka sätt utformar och utvecklar bibliotekarier de läsfrämjande metoderna utifrån sina pedagogiska förhållningssätt i den läsfrämjande verksamheten för barn och ungdom?

För att besvara frågeställningarna användes litteratur och forskning inom ämnet som tar upp lässtimulerande åtgärder, pedagogiska teorier och bibliotekariens roll. Empirin består av kvalitativa intervjuer med fyra bibliotekarier och fem observationer av bibliotekariernas läsfrämjande åtgärder. Vid analys av empirin har ad-hoc metoden använts som innebär att olika tillvägagångssätt används för att skapa mening. Empirin har tolkats utifrån bibliotekariernas pedagogiska förhållningssätt, deras syn på lärande, läsfrämjandet, barnen och kommunikation. Empirin analyserades utifrån de tre pedagogiska perspektiven individuell konstruktivism, social konstruktivism, det traditionella perspektivet och vardagspedagogik.

Bibliotekariens pedagogiska roll undersöktes i de läsfrämjande metoderna bokprat, boksamtal och Sommarboken. Anledningen till denna avgränsning är att de är vanligt förekommande och de representerar tre skilda sätt att arbeta lässtimulerande. Avgränsningen gäller också bibliotekariers arbete med dessa åtgärder för barn i åldern sex till sexton år på folkbibliotek, skolbibliotek och integrerade folk- och skolbibliotek.

De teoretiska perspektiv som valts för att undersöka bibliotekariens roll i de läsfrämjande metoderna är individuell konstruktivism, social konstruktivism och det traditionella perspektivet. Inom den individuella konstruktivismen menar man att kunskap är subjektiv och konstrueras inom varje individ utifrån den förförståelse individen redan har. I den sociala konstruktivismen anser man att kunskap är en social

konstruktion som formas genom interaktion med andra människor. Inom det traditionella perspektivet menar man att det finns en objektiv kunskap som med hjälp av språket kan föras över från en individ till en annan. I de fall bibliotekarierna inte har någon uttalat pedagogiskt förhållningssätt används vardagspedagogik. Denna antyder att det sätt man tror att elevens medvetande är konstruerat på, och vilken hjälp eleven behöver för att kunna lära sig, styr hur pedagogen utformar undervisningen.

Resultatet visar att bibliotekarierna ofta inte var medvetna om sin pedagogiska roll i de läsfrämjande åtgärderna. Istället ser de sig som litteraturförmedlare, och att de har en viktig funktion i det läsfrämjande arbetet. Lärandet som de anser förekomma handlar ofta om att barnen ska lära sig informationssökning i biblioteket. Ingen av de undersökta bibliotekarierna sa att de använde sig av pedagogiska teorier i läsfrämjande arbetet. Deras pedagogiska roll förstås genom tolkningen av deras sätt att se på lärande och utföra de läsfrämjande åtgärderna. Sättet de kommunicerar med barnen och ser på lärande och läsfrämjandet blir ofta avgörande för vilket pedagogiskt perspektiv deras undervisning kan belysas ur. Det kan tydas att de är sammansatta av synsätt som kan knytas till social konstruktivism, individuell konstruktivism, det traditionella perspektivet och vardagspedagogik. Vi har sett att inslag av flera olika perspektiv finns representerade hos en och samma bibliotekarie.

Vilket pedagogiskt perspektiv bibliotekariens roll i den läsfrämjande åtgärden kan ses ur, påverkas till stor del av hur bibliotekarien väljer att genomföra åtgärden. Samma åtgärd kan alltså representera olika perspektiv, beroende på hur de genomförs. Allt lässtimulerande arbete behöver inte leda till något positivt, eller det resultat man förväntar sig. Bokpratet kan av bibliotekarierna ses som enbart en praktisk metod som kan utföras efter en slags manual. Detta kan innebära att bokpratet inte når barnen, lockar till läsning och att bibliotekarien inte reflekterar över sitt eget pedagogiska förhållningssätt. Bokpratet kan vara förmedlande till sin karaktär där bibliotekarien står för kunskapen och barnen passivt tar emot. Annars kan bokpratet vara ett bra sätt för att ge förförståelse om böckerna och locka till läsning. Det kan också leda till samtal mellan barnen och bibliotekarien, där fler åsikter och kunskap kommer fram. Boksamtal som kan uppfattas ligga nära ett socialkonstruktivistiskt synsätt där kunskap och förståelse av text gemensamt skapas, kan genom ett auktoritärt utförande, få en motsatt effekt. En auktoritär ledare kan innebära att dennes åsikter snarare reproduceras bland de övriga i gruppen, än att det sker en gemensam kunskapsutveckling och reflektion, där alla får komma till tals. Sommarboken kan på grund av sin starka prägling av behaviorism inom det traditionella perspektivet leda till att belöningen är det som lockar till läsning. Genom sitt upplägg kan den även utesluta de svaga läsarna. På två av biblioteken finns möjlighet att ta del av Sommarboken genom högläsning och detta kan ses positivt för de lässvaga.

Bibliotekarierna erbjuder redan nu ett brett bokurval anpassat till barnens nivå, intresse och förförståelse. Det här är viktigt visar tidigare forskning och handbokslitteratur. Förförståelse kan vara nödvändigt för de lässvaga och läsovilliga eleverna. Sett ur pedagogiskt perspektiv är intresse, aktivitet och förförståelse också betydelsefullt för lärandet. Genom att se läsfrämjandet ur olika pedagogiska perspektiv kan bibliotekarierna aktivt ta ställning till metodernas upplägg och vidareutveckla dem. I alla läsfrämjande åtgärder har kommunikationen stor betydelse. I boksamtalet har bibliotekarien en avgörande roll som samtalsledare och möjlighet att gemensamt med barnen skapa kunskap och förståelse om det lästa.

Det är angeläget att bibliotekarien görs medveten om vilka konsekvenser ett visst förhållningssätt kan leda till och erkänner sin pedagogiska roll i läsfrämjandet. Genom att bibliotekarien blir medveten så blir det också lättare att reflektera över sitt handlande. Med en tydligare pedagogisk medvetenhet och kunskap kan bibliotekarien lättare uppfylla den oerhört viktiga uppgift som de läsfrämjande åtgärderna riktade till barn och ungdomar i skola och bibliotek faktiskt är.

Källförteckning

Otryckta källor

Alva Intervju 2006-03-07
Berit Intervju 2006-03-09
Cecilia Intervju 2006-03-20
Diana Intervju 2006-04-03

Observation bokklubb 2006-02-20
Observation bokklubb 2006-03-01
Observation boksamtal 2006-03-09
Observation bokprat 2006-03-16
Observation boksamtal 2006-04-03

Tryckta källor

Amborn, Helen & Hansson, Jan (2000). *Läsglädje i skolan: En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. 2 uppl. Stockholm: En bok för alla.

Appleyard, Joseph (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge university press.

Baxter, Kathleen A. och Kochel, Marcia Agness (2002). *Gotcha again! : more nonfiction booktalks to get kids excited about reading*. Colorado: Greenwood publ.

Bodart, Joni (1980). *Booktalk! : Young adult booktalking and school visiting*. New York: Wilson Company.

Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press

Bruner, Jerome (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.

Bråten, Ivar och Thurmann-Moe, Anne-Cathrine red. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. Ingår i Bråten, Ivar, red. *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. s.103-121.

Chambers, Aidan (1995). *Böcker omkring oss: Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts.

Chambers, Aidan (2001). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts.

Denham, Debbie (2000). Promotion. Ingår i Elkin, Judith och Kinnel, Margaret, ed. *A place for children – Public libraries as a major force in children's reading*. London: Library Association. s.68-95.

- Dressman, Mark (1997). *Literacy in the Library: Negotiating the Spaces Between Order and Desire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Edlund, Annika (2005). Utan böcker- ingen chans. Ingår i *På tal om böcker*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 32-35.
- Elkin, Judith och Kinnell, Margaret (Ed.) . (2000). *A place for children : public libraries as a major force in children's reading*. London: Library Association.
- Ely, Margot m.fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – Cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, Arne (1998). Piagets genetiska epistemologi. Ingår i Engström, Arne, red. *Matematik och reflektion*. Lund: Studentlitteratur. s. 82-96.
- Eriksson, Katarina (2002). Booktalk Dilemmas: Teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 46, No. 4, s. 391-408.
- Ernest, Paul (1998). Vad är konstruktivism?. Ingår i Engström, Arne, red. *Matematik och reflektion*. Lund: Studentlitteratur. s. 21-33.
- Fry, Donald (1985). *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fylking, Eva (2003). Om läs- och skrivutveckling. Ingår i Norberg, Inger, red. *Läslust och lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 26-36.
- Glaserfield, Ernst von (1998). Kognition, kunskapskonstruktion och undervisning. Ingår i Engström, Arne, red. *Matematik och reflektion*. Lund: Studentlitteratur. s. 34-53.
- Illeris, Knud (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Inspiring children: The impact of the summer reading challenge* (2005).
(Hämtat 2006-03-08)
<http://www.readingagency.org.uk/projects/children/documents/InspiringChildrenReport.doc>
- Krashen, Stephen D. (2003). *Does Accelerated Reader Work?*. (Hämtat 2006-03-08)
www.sdkrashen.com/articles/does_accelerated_reader_work/menu.html
- Kuick, Katarina (2005). Delad läsning är dubbel läsning – Om boksamtal. Ingår i *På tal om böcker*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 83-103.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, Anne-Marie (2003). Läsning från början. Ingår i Norberg, Inger, red. *Läslust och lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 10-25.

Limberg, Louise (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Lindqvist, Gunilla red. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven. Om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundquist, Ulrika (2000). Litteratur som existentiellt samtal, tidsfördriv eller plåga? Några funderingar om litteratursyn och läsandets villkor i skolan. Ingår i *Den sköna skönlitteraturen – i och utanför biblioteket*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 58-65.

Lyckas med läsning: Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland (2001). Stockholm: Bonnier utbildning.

Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference. & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Uno (1994). Bokprat och sagostunder. Ingår i Eriksson, Anna Birgitta, red. *Barnspåret – Idébok för bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 93-99.

Norström, Lars (1997). *Bokprat: Om textsamtal mellan barn och vuxna*. Solna: Ekelund.

Nyström, Karna (2005). Bokprat – Hur? Var? När? Varför?. Ingår i *På tal om böcker*. Lund: Bibliotekstjänst. s. 9-26.

Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna. (1996). Lundgren, Ulf. P m.fl. (red.). Stockholm: Lärarförbundets Förlag

Renborg, Greta (1977). *Bibliotekens PR- och kontaktarbete*. 3 uppl. Lund: Bibliotekstjänst.

Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Rönström, Thomas (2000). Skärholmen – bokprat och poesi i storstad. Ingår i Rönström; Thomas, red. *Ett läsande Norden: Bokprat, barnbokskaravaner och lässtafetter*. Köpenhamn: Nordbok. s. 144-153.
- Sætre, Tove Pemmer (2002). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekarien som pedagog*. Bergen: Høgskolen.
- Sætre, Tove Pemmer & Rafste, Elisabeth (2004). Bridging gaps –pedagogical investment. *Library Review*. Volym 53, nr 2.
- Sellbjer, Stefan (2002). *Real konstruktivism – Ett försök till syntes av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande*. Växjö: Växjö University Press.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sunnvius, Ann (2004) *Bokprat: en pedagogisk metod för barnbibliotekarier*, kandidatuppsats Borås: Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan
- Tveit, Åse Kristine (2004). *Innganger: Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Törnfeldt, Maria (1993). *Att väcka läslust hos lässvaga barn och ungdomar: ett metodutvecklingsprojekt*. Karlskoga: Karlskoga bibliotek.
- Wilhelmsson, Wiviann (2000). *Som fisken i vattnet: Barnens väg till språk och läsande: En idébok*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Wingård, Barbro & Wingård, Bo (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelund.
- Wåhlin, Kristian & Asplund Carlsson, Maj (1994). *Barnens tre bibliotek: Läsning av fiktionböcker i slukaråldern*. Stockholm ; Stehag : B. Östlings bokförl. Symposion.

Bilaga, Intervjuguide

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat med läsfrämjande åtgärder som bibliotekarie?

Läsfrämjande åtgärder (bokprat, boksamtal och sommarboken)

Vilka läsfrämjande åtgärder arbetar du med?

Berätta för mig hur du tänker när du planerar ett bokprat/boksamtal/sommarboken.

Beskriv kortfattat hur du genomför ett bokprat/boksamtal/sommarboken. Varför gör du så?

Hur ser du på kommunikationen (utbytet mellan dig och barnen) under bokpratet/boksamtalet/sommarboken?

Sker någon uppföljning av aktiviteten?

Hur har du som bibliotekarie lärt dig hur du ska utföra de läsfrämjande åtgärderna?

Vilken anser du är den bästa läsfrämjande åtgärden av de tre och varför?

Lärande och kunskapssyn

Vad är lärande för dig?

Beskriv hur du tycker ett bra lärande går till.

Vilken funktion anser du att bibliotekarien har i de läsfrämjande åtgärderna?

Upplever du att det förekommer någon form av lärande i ditt arbete med de läsfrämjande åtgärderna? Beskriv på vilket sätt i så fall.

Hur upplever du barnens respons under boksamtalet/bokpratet/sommarboken?

Påverkar detta ditt genomförande?

Har du förändrat ditt sätt att hålla bokprat/boksamtal/sommarboken?

I så fall varför? På vilket sätt?

Finns det några pedagogiska teorier som du använder dig av i ditt läsfrämjande arbete?