

Barnet, platsen, tiden
Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld

Red. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren, Louise Limberg

Barnet, platsen, tiden

Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld

Red. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren, Louise Limberg

Regionbibliotek
Stockholm



Bibliotek

Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld

Redaktion: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren, Louise Limberg
Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan
Högskolan i Borås och Göteborgs universitet

© Författarna och Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek

ISBN: 978 - 91 - 978490 - 4 - 3

Stockholms stadsbiblioteks skriftserie 16

Boken kan beställas från Regionbibliotek Stockholm, regionbiblioteket.ssb@stockholm.se

Formgivning: Maria Rodrick Nordström

Tryck: EO Grafiska

Innehåll

11 Förord Lena Lundgren

Kerstin Rydsjö

13 Introduktion

14 Erfarenheter, förutsättningar och kunskapsutveckling

20 Referenser

Barbro Johansson

23 Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv

24 Varför "barnperspektiv"

26 Empowerment

28 Barnbibliotekarien – på barnets sida

30 Barndomsforskaren – medforskaren

32 Forskaren

33 Bibliotekarien

35 Betydelsen av ålder

37 Det personliga mötet

40 Relationen till nuet

41 Rum och materialitet

44 Synen på kompetens och resurser

45 Avslutning

46 Referenser

Elisabeth Björklund

51 De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar

52 Sociokulturell teori betonar social interaktion i språk och handling

55 Kompetenta barn erövrar världen

58 Litteracitet en del av barns vardag

69 Både språkutveckling och litteracitet för de yngsta

72 Referenser

Monica Axelsson

75 Flerspråkighetsutveckling – ett samspel mellan barn och vuxna

75 Flerspråkighet ur samhällsperspektiv

76 Flerspråkighet i förskoleperspektiv

77 Att utveckla språk i familjen

81 En studie av språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor

84 Barnböcker som utgångspunkt för samtalet

101 Referenser

- Mats Dolatkah**
103 Barnbiblioteken och läsandets fyra ”M”
106 Läsandets fyra ”M”
114 Läsannde barn
123 Fyra ”M” i läsfrämjande verksamhet
126 Barnbiblioteken och läsforskningen
127 Referenser
- Anna Lundh**
131 Fråga, finna, formulera, förstå – yngre elevers lärande med hjälp av IKT i skola och bibliotek
132 Förändring och kontinuitet i skolan
135 Läsannde och skrivande i informationsområdet
138 Informationspraktiker under de första skolåren
144 Att stötta barns informationsaktiviteter och lärande
148 Referenser
- Patrik Hernwall**
151 Barns och ungas medievärldar – exemplet identitetsskapande online
153 Ett föränderligt medielandskap
158 Ianspråktagandet av en allestädes närvarande teknik
161 Barn och ungas identitetsskapande online
167 Referenser
- Vibeke Bing**
171 Familjecentralen som stödjande miljö
172 Familjecentralen
174 Folkhälsoperspektivet
181 Programteori för öppna förskolor på familjecentraler
189 Diskussion
191 Referenser
- Gunilla Haldén**
195 Förskolan som en plats för barn och barnens sätt att göra denna plats till sin
197 Från barnomsorg till förskola
199 Förskolan som en omsorgsinstitution eller en skola
208 Referenser
- Casper Hvenegaard Rasmussen & Henrik Jochumsen**
213 Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet
215 Historiska nedslag i biblioteksrummet för barn och ungdomar
225 Biblioteksrummet som en plats att vara
230 Biblioteksrummet som plats för lärande
232 Barnbiblioteket som experimentarium
233 Biblioteksrummet som verkstad
235 Användarstyrd förnyelse
236 Det levande biblioteket
238 Referenser
- Beth Juncker**
241 Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp
242 Barns bibliotek – två sektorer, två kulturer, två typer
250 En ny stor historia?
254 Lekteori
260 Kultursektorns kulturer
263 Sektorer, kulturer – samspel, medspel, motspel?
264 Politiska utmaningar – för utbildning och kulturliv
268 Referenser
- Kerstin Rydsjö, Louise Limberg & Frances Hultgren**
271 Det samtida barnbiblioteket – ett bibliotek i barnens tjänst
271 Platsen och barnet som är, lär och gör
273 Det lärande barnet
274 Det handlande barnet
276 Läsning och litteracitet
279 Den reflekterande och agerande barnbibliotekarien
280 Barnbibliotekets identitet
283 Barnbibliotek – utveckling och forskning
285 Referenser
287 Register

Förord

Barnbibliotekskonsulenterna vid Länsbiblioteken i Mellansverige, LIM, har sedan 2001 drivit flera projekt med syfte att bidra till utvecklingen av barnbiblioteksverksamheten. Det började med en målsättningsdiskussion som resulterade i *På barns och ungdomars villkor*, de riktlinjer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet, som Svensk Biblioteksförning antog 2003. Samarbetet fortsatte med projektet ”Hissa segel och bygga vindskydd”, där målsättningen omsattes i bibliotekens vardagsarbete (se rapporten *Hissa segel och bygga vindskydd – projektet som blev en process*, 2005).

I det följande projektet, ”Doff” (det tredje steget, Ole dole doff), gick konsulenterna vidare med några av idéerna från Hissa segel-projektet och tog fram symboler för fjorton populära skönlitterära genrer och föreslog nya och för barn mera lättbegripliga termer för SAB-systemets klassifikationsavdelningar. Omvärldsorientering har varit en röd tråd i projekten och barnbibliotekarierna har erbjudits föreläsningar av forskare och andra experter. Ett uppskattat inslag har också varit information om relevanta magisteruppsatser från utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap. Inom Doff-projektet sammanställdes därför en tematiserad kunskapsöversikt över den forskning som fanns om barnbiblioteken, *Studier av barn- och ungdomsbibliotek – en kunskapsöversikt* (2007). Översikten gjordes av Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan vid Högskola i Borås på uppdrag av Regionbibliotek Stockholm.

I kunskapsöversikten blev det tydligt att det i stort sett saknas forskning på högre nivå inom området barn och folkbibliotek och författarna understryker behovet av studier inom en rad delområden. Författarna saknar också ”studier som definierar barnbiblioteket i relation till olika forskningsfält”, alltså forskningsfält som inte direkt rör barn- och ungdomsbibliotek men som har betydelse för området och som kan bidra till att bredda och fördjupa kunskapsutvecklingen.

Regionbibliotek Stockholm tog därför initiativet till en antologi med

bidrag av författare inom olika relevanta forskningsfält. Bibliotekshögskolan fick även denna gång uppdraget och en redaktionsgrupp bestående av forskarna Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Louise Limberg har sammanställt antologin. En referensgrupp, Anna-Karin Albertsson, Borås stadsbibliotek, samt Lena Lundgren och Malin Ögland, Regionbibliotek Stockholm, har deltagit i diskussionerna om val av författare och bidragens innehåll.

Vi tackar härmed redaktionsgruppen för det stora arbete som den har lagt ner och som har resulterat i denna stimulerande antologi. Vi tackar också Kulturrådet som har gett bidrag till boken. Förhoppningsvis kan antologin bidra till barnbibliotekariernas omvärldsorientering, vara till nytta för utbildning och fortbildning och underlätta samverkan mellan olika aktörer, allt i syfte att skapa ”samtidiga” barnbibliotek.

Lena Lundgren
Regionbibliotek Stockholm

Introduktion

Kerstin Rydsjö

Barnbiblioteket är barnens bibliotek, det hörs på namnet. I barnbiblioteket kan barn fråga, de kan söka, upptäcka, läsa, låna, leka, lära. De kan komma dit ensamma eller tillsammans med andra barn eller vuxna. Där finns många olika slags medier, där finns olika aktiviteter att delta i, om man vill. Varje folkbibliotek, från det minsta till det största, har en avdelning som kallas barnbibliotek eller barnavdelning, även om dessa sinsemellan kan se olika ut. Att använda barnbiblioteket är gratis och frivilligt och i de svenska barnbiblioteken finns en tradition av att vara inbjudande och inkluderande. Det moderna folkbiblioteksideal som vann mark under tidigt 1900-tal innebar att bibliotekets dörrar skulle vara öppna för alla barn (Söderblom, 2002; Åberg, 1981). Sedan tidigt 1970-tal har barnbibliotekarierna också valt att arbeta uppsökande, att gå ut genom bibliotekets dörrar och kontakta barn, föräldrar och andra vuxna i hemmet, på barnavårdscentralen, i förskola och skola (Lundgren, 2001; Rydsjö, 1994). Barnbiblioteket är därmed en av många olika samhällsinstitutioner som barn idag kan komma i kontakt med, från de allra första barndomsåren. Det innebär inte att alla barn faktiskt kommer i kontakt med bibliotek, det finns inte *en* agenda för om och hur biblioteket etablerar kontakt med nya medborgare och inte heller ett enda barnbibliotekskoncept. Hur de barn som hittar till biblioteket uppfattar och använder det är i sin tur beroende av en hel mängd andra faktorer.

Idag sker omvärldsförändringar i en allt snabbare takt. Fenomen som globalisering, medialisering, digital teknikutveckling, konsumism och andra aspekter av det senmoderna samhället samspelar och förstärker varandra. Därmed förändras också barns barndomar och barnbibliotekskarier behöver nya kunskaper för att kunna ompröva sina arbetsmetoder så att barnbiblioteket kan bli fortsatt intressant och angeläget för barn.

Erfarenheter, förutsättningar och kunskapsutveckling

En barnbibliotekarie arbetar i samspel med andra vuxna som har med barn att göra, professionellt eller som föräldrar, med arbetsmetoder som utvecklats under decennier. Idag är det barnen själva som är barnbibliotekariens viktigaste samarbetspartner. Barnbibliotekets viktigaste styrdokument, förutom Bibliotekslagen och lokala styrdokument, är *FN:s konvention om barnets rättigheter* och konventionen är implementerad och konkretiserad i den målsättning för barnbibliotek, *På barns och ungdomars villkor*, som antogs som rekommendation av Svensk Biblioteksforening 2003. Att lyssna på och hitta former för att arbeta tillsammans med barn har därmed blivit 2000-talets stora utmaning och att lära mer om barns skiftande villkor, om förändringar i deras livsvärldar och medievärldar är en förutsättning för att en barnbibliotekarie ska kunna stå väl förankrad i sitt arbetsfält idag.

Barnbibliotekariers arbete grundar sig i hög grad på beprövad erfarenhet. Det finns ingen särskild barnbibliotekarieutbildning utan kunskapsöverföringen sker huvudsakligen inom bibliotekets väggar, yrkesidentiteten växer fram genom att man deltar i yrkesgruppens praxis. (Andersson & Ekberg, 2007). Traditionens makt kan ha både fördelar och nackdelar – fördelar genom lokalkännedom och personkännedom, genom närhet till praktik och metodik i de goda exemplen. Nackdelarna finns, här som i andra yrken, i risken att verksamheten stagnerar och blir sig själv nog: ”Så här har vi alltid gjort!” Det finns med andra ord behov av att föra in ny relevant kunskap som kan utveckla barnbibliotekarieprofessionen och bidra till verksamhetsutveckling. I den kunskapsöversikt över barnbiblioteksområdet, *Studier av barn- och ungdomsbibliotek* (Rydsjö & Elf, 2007), som beställdes och gavs ut av Regionbibliotek Stockholm, identifierade författarna forskning om barn och barnbibliotek som ett bristområde inom ämnet biblioteks- och informationsvetenskap. De såg också ett behov av att förankra barnbiblioteket i moderna teorier och fann att forskning och teorier inom närliggande, relevanta forskningsområden skulle kunna bidra till barnbibliotekens kunskapsutveckling och utmana invanda föreställningar genom att ge verktyg för analys, reflektion och utveckling. (Ibid., s. 179 f).

Regionbibliotek Stockholm uppdrog åt Institutionen Biblioteks- och in-

formationsvetenskap/ Bibliotekshögskolan, att planera för en sådan antologi. En redaktionsgrupp bildades inom institutionen och en referensgrupp, bestående av Lena Lundgren och Malin Ögland, utvecklingsledare vid Regionbibliotek Stockholm, och Anna-Karin Albertsson, bibliotekarie vid Borås stadsbibliotek, utsågs. Vårt arbete påbörjades i december 2008.

Utgångspunkter och avgränsningar

I forskningssammanhang brukar en antologi bestå av ett antal kapitel där ett forskningsfält blir belyst ur olika perspektiv, med bidrag från olika författare. Vårt uppdrag krävde ett annorlunda upplägg. Vi placerade oss, bildligt talat, inne i barnbiblioteket, blickade ut i omvärlden och frågade oss: Vad behöver barnbibliotekarier veta mera om, vilka forskningsområden är relevanta, vilka ämnen och vilka perspektiv kan bidra till kunskapsutveckling och till fördjupad förståelse av barnbibliotekets utmaningar? Utifrån den beskrivning av barnbibliotekariers arbetsmetoder vi gör i inledningen blev barnbiblioteket i relation till andra samhällsinstitutioner för barn ett tydligt tema. Vilka frågor, vilken forskning och vilka teorier är aktuella inom dessa och vilka olika utmaningar står de inför? Ett annat, lika tydligt tema blev att få nya perspektiv på områden som är centrala för yrket, som språkutveckling och läsning, men också forskning om barns ständigt växande ”nya” medievärldar. Vi ville ha med ett kapitel som kunde ge teoretiska perspektiv på barnbiblioteket som rum. Barnkulturbegreppet borde också belysas, eftersom barnkultur är en integrerad del av barnbibliotekens verksamhet. Många andra områden fanns med i våra diskussioner om antologins innehåll – forskning om barns fritid och om barns egen kultur är några viktiga exempel. När vi inte presenterar dessa i egna kapitel kan det bero på att vi inte lyckats med att knyta till oss författare men också på att vi önskat en mer utvecklad forskning inom ett område.

En viktig utgångspunkt var den barndomsforskning och det synsätt på barn och barndom som vuxit fram inom samhällsvetenskaperna under de senaste decennierna och som återspeglas i styrdokumentet. Här är barns position i samhället och deras livsvillkor och vardagsliv i fokus. Medan forskning inom beteendevetenskaperna främst har uppmärksammat barns brister och barns utveckling i perspektivet av

deras framtid som vuxna, betonar ny barndomsforskning barnens *här och nu*, barndomen knyts till tid och plats och barn ses som aktiva och agerande, skapare och medskapare av sina egna liv. (Se t.ex. James, Jenks & Prout, 1998; Mayall, 1994; Qvortrup, 1994) En metodologisk konsekvens av detta skifte i synsätt har blivit att forskarna utvecklat metoder för att kunna bygga undersökningar med barn på barns egna utsagor och handlingar – forskarna undersöker barns perspektiv på företeelser i världen. (Se t.ex. Greene & Hogan, 2005; Kampmann, 2000). När vi sökte och valde författare till de olika kapitlen såg vi denna utgångspunkt som en gemensam förutsättning, även om vi sedan överlämnat åt författarna att göra sina preciseringar och föra sina diskussioner kring begreppen.

Barnbiblioteken arbetar ofta med en definition av ”barn” som utgår från FN:s barnkonvention: barn är ”varje människa under 18 år”. I bibliotekspraktiken åldersindelas verksamheterna, de riktas mot spädbarn, småbarn, förskolebarn, mellanålderns barn (som ibland kallas ”twens” eller ”tweenies”), ungdomar, unga vuxna. Att ringa in och problematisera verksamheter för alla åldrar inom antologins ramar visade sig snart vara ett omöjligt uppdrag. Vi har valt att lämna ungdomar och unga vuxna utanför, främst för att vi såg behovet av fördjupade kapitel inom alla de teman vi identifierat: av ungdomstidens institutioner, av ungdomars läsning och medievanor, kultur och estetiska uttrycksformer och av ungdomars platser. Ett annat sätt att hantera detta dilemma skulle varit att lyfta ut något eller några teman. När vi ändå valde denna avgränsning var det i förhoppningen att ungdomsforskning som är relevant för bibliotek kan få utvecklas i en egen antologi.

I det följande vill vi ge en kortfattad beskrivning av våra överväganden kring de olika kapitelns teman och introducera författarna.

Kapitelinhåll och författare

Den utgångspunkt som uttrycks ovan, ett synsätt på barn som aktiva medskapare av sina egna liv och sammanhang, ligger som undertext i alla kapitel men vi ville också få detta perspektiv utvecklat i ett eget kapitel. *Barbro Johansson* har forskat om barns datoranvändning, om barn som konsumenter och om barn, mat och hälsa. Hon har också va-

rit följeforskare inom biblioteksprojektet MVG (Johansson, 2009). Vi bad henne att i ett kapitel diskutera olika synsätt på barn och barndom och relatera begreppen barnperspektiv och barns perspektiv till barnbibliotekarierollen. *Barbro Johansson* är docent i etnologi, verksam vid Centrum för konsumtionsvetenskap vid Göteborgs universitet. Hennes avhandling har titeln *Kom och ät! Jag ska bara dö först – : datorn i barns vardag* (2000).

I valet mellan olika samhällsinstitutioner som barnbiblioteket över tid har utvecklat samarbete med, fann vi att förskola och skola måste finnas med, med varsitt kapitel. Vi ville också uppmärksamma familjecentralen, en ny typ av institution som vuxit fram som en samlade institution för de yngsta barnens och barnfamiljernas behov. Vi ville få idéerna bakom familjecentralen, dess möjligheter och dilemman, belysta i ett kapitel och samtidigt få en introduktion till Anton Antonovsky. Antonovsky är den teoretiker som ofta åberopas när familjecentralen som fenomen diskuteras, liksom hans begrepp KASAM, människans behov av känsla av sammanhang i tillvaron. Vi bad *Vibeke Bing*, hälsovetare med stor erfarenhet av familjecentraler, att skriva detta kapitel.

Förskolan har genomgått stora förändringar och vi kunde fokuserat på dessa, på konsekvenser av nya regelverk eller de stora förändringar som ökade barngrupper och minskad personaltäthet tycks ha inneburit. Vi bad i stället *Gunilla Halldén* skriva ett kapitel om förskolan. I hennes bok, *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (2007), fanns det perspektiv som vi ville skulle genomsyra vår bok. Halldén och övriga medverkande författare har, inom ett forskningsprojekt, undersökt vad förskolan betyder för barn och hur de använder den. För denna antologi skriver *Gunilla Halldén* om förskolan som en plats som skapas och görs av barn. *Gunilla Halldén* är professor vid Tema Barn vid Linköpings universitet.

Vilka stora utmaningar står skolan inför, och vad behöver barnbibliotekarier veta om skolan? Här finns förstås en oändlig mängd möjliga teman. Läsning och läsförmåga är t.ex. ämnesområden som ständigt är aktuella och ständigt debatteras, informationsökning och problem-baserat lärande är ett återkommande problemområde (för barnbiblio-

teken) när skolbibliotek saknas. Vi såg ett behov av att dessa teman i så fall borde belysas i perspektivet av hur skolan möter de digitala erfarenheter som barn har med sig från sin vardag. Vi bad Anna Lundh skriva detta kapitel, och ta sin utgångspunkt i egna studier av barns samspel kring datorn i klassrummet. *Anna Lundh* är doktorand i biblioteks- och informationsvetenskap vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet.

Den digitala kulturen finns sedan länge som en självklar del i barns vardag. Här såg vi behov av ett kapitel som kunde belysa aktuell forskning om barn och digitala medier, både för att få en fördjupad förståelse för hur barn använder medierna och samspelar och kommunicerar kring dem och för att få en grund för att utveckla bibliotekens mediebegrepp och medieerbjudanden för barn. Vad betyder de nya digitala medierna för barn och unga, vad menar vi med mediekompetens? Vi bad *Patrik Hernwall*, som forskar kring barns medievärldar, skriva detta kapitel. Patrik Hernwall är docent i pedagogik vid Södertörns högskola. Hans avhandling har titeln *Barns digitala rum: berättelser om e-post, chatt & Internet* (2001).

Barnbibliotekariens arbetsuppgifter rör i hög utsträckning metoder och redskap för språk- och lässtimulans. Vi ville å ena sidan, utifrån bokens uttalade syfte, kunna belysa hur barn själva, i samspel med andra barn och vuxna, utvecklar språk – eller litteracitet. Vi ville å andra sidan att vuxnas insatser skulle lyftas fram, illustreras och problematiseras. Vi valde att de två författare skriva var sitt kapitel. Våren 2009 disputerade *Elisabeth Björklund* på en avhandling med titeln *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Här finns ett perspektiv på läsande och skrivande som väl överensstämmer med den första aspekten. Elisabeth Björklund accepterade också att bidra med ett kapitel i boken. Om vuxnas insatser skriver *Monica Axelsson*, utifrån många års forskning och erfarenheter av barn i flerspråkiga miljöer. Vi såg att en vinkling av detta kapitel så att flerspråkiga barnfamiljer uppmärksammades skulle vara både viktigt och värdefullt. Att inspirera och motivera föräldrar och andra vuxna att samspela med barn och stödja språkutveckling är en av barnbibliotekariens centrala arbetsuppgifter, men det är inte självklart att man känner sig trygg i sina arbetsätt i relation till flerspråkiga barnfamiljer. Elisabeth Björklund är lektor i didaktik vid Hög-

skolan i Gävle och *Monica Axelsson* är docent i tvåspråkighetsforskning och lektor vid Stockholms universitet.

Barnbibliotekariers behov av uppdaterade kunskaper och nya forskningsrön är kanske särskilt stor när det gäller läsning. Vi valde att inte fördjupa oss i frågor om barns läsförmågor eller olika läsaneundersökningar utan att i stället uppmärksamma vad som händer i mötet mellan barn och texter. *Mats Dolatkbah* som skriver detta kapitel är doktorand i biblioteks- och informationsvetenskap vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet. I sin kommande avhandling uppmärksammar han barnet som läsare i bl.a. bibliotekets och familjens sammanhang, i historiskt perspektiv.

Att arbeta med barnkultur har alltid varit en av barnbibliotekariens arbetsuppgifter, mer eller mindre framträdande beroende på ekonomi, samhällsklimat och aktuella trender inom biblioteken. Vi ville ha ett kapitel där frågan om barnkultur och barns kultur problematiserades, i ljuset av de barndomsteorier vi knyter an till i inledningen, och vi vände oss till *Beth Juncker* som skriver, forskar och föreläser om barn, kultur och ett förändrat barnkulturbegrepp. Beth Juncker är professor vid Danmarks biblioteksskola i Köpenhamn och ordförande i BIN Norden, nätverket för nordisk barnkulturforskning. Hon disputerade 2006 med avhandlingen *Om processen: det estetiskes betydning i barns kultur*.

Ett av bokens kapitel handlar specifikt om barnbibliotek, nämligen det om biblioteksrummet. Det finns idag ett stort intresse för platsen och för rummets utformning, både inom bibliotekspraktiken och biblioteksforskningen, och runt om i världen skapas nya rum som på olika sätt utmanar det ”traditionella” biblioteksrummet. Vad vill dessa rum kommunicera, på vilken teoretisk grund stödjer de sig? Vi bad *Casper Hvenegaard Rasmussen* och *Henrik Jochumsen*, utveckla detta i sitt kapitel. Författarna är lektorer vid Danmarks biblioteksskola i Köpenhamn, och har i olika sammanhang skrivit om nya barnbibliotek, med exempel från USA och Europa.

Boken har också ett slutkapitel. Få av de medverkande författarna har erfarenheter av biblioteksområdet och att författarna själva ska göra

kopplingar mellan den egna forskningen och barnbibliotekariers verksamheter är inte ett krav vi kunnat ställa. Det avslutande diskuterande kapitlet, där vi drar samman trådar och teman från de olika kapitlen, är därför skrivet av redaktionsgruppen, i nära dialog med referensgruppen och de medverkande författarna.

Referenser

- Andersson, Elin & Ekberg, Tove (2007). *En profession med mission: barnbibliotekariers yrkesidentitet*. Magisteruppsats. Lund: Lunds universitet, Biblioteks- och informationsvetenskap.
- Bibliotekslag*: SFS 1996:1596 (1996). Stockholm: Fritzes.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- FNs konvention om barnets rättigheter* (1989). Svenska FNförbundet. Tillgänglig via: <http://www.manskligarattigheter.gov.se> [2010-02-28]
- Greene, Sheila & Hogan, Diane (2005). *Researching children's experiences: methods and approaches*. London & Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Halldén, Gunilla (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hernwall, Patrik (2001). *Barns digitala rum: berättelser om e-post, chatt & Internet*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alen (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, Barbro (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först – : datorn i barns vardag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen.
- Johansson, Barbro (2009). *Driftiga bibliotekariers och läsglada barn: en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Halmstad: Regionbibliotek Halland.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen: det estetiskes betydning i barns kultur*. Diss. København: Tiderne Skifter.
- Kampmann, Jan (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Lundgren, Lena (2001). Barnen. I: Ristarp, Jan & Andersson, Lars G., *Mitt i byn!: om det moderna folkbibliotekets framväxt*. Lund: Bibliotekstjänst, s. 64-82.
- På barns och ungdomars villkor: Svensk Biblioteksförnings rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet* (2003). Stockholm: Svensk Biblioteksförning, specialgruppen för barnverksamhet.
- Qvortrup, Jens (1994). Childhood matters: An introduction. I: *Childhood matters: social theory, practise and politics*. Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, Helmut Wintersberger (eds.). Wien: European centre, s.1-24.
- Rydsjö, Kerstin (1994). Barnspåret i backspegeln. I: *Barnspåret: idébok för bibliotek*. Av Anna Birgitta Eriksson et al. Lund: Bibliotekstjänst, s.15-25.
- Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Söderblom, Harriette (2002). *Ska vi gå till bibblan?: Stockholms stadsbiblioteks barnavdelningar under 50 år: en tillbakablick, byggd på egna och andras minnen samt på material i Stockholms stadsbiblioteks arkiv*. Stockholm: Stockholms kulturförvaltning.
- Åberg, Åke (1981). Barnbibliotekets begynnelse – ett shanty. *Förr och nu*, nr 1, s. 14-37.

Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv

Barbro Johansson

När man talar om relationen mellan barn och vuxna, föreställer man sig nog ofta att de vuxna är antingen föräldrar eller pedagoger, alltså de vuxna som barnen dagligdags umgås med. Men det finns också många andra vuxna i barnens närhet, med sina föreställningar om vad ett barn är och om hur mötet mellan ett barn och en vuxen ska gestalta sig. I det här kapitlet kommer jag att ta upp två sådana vuxenkategorier, barnbibliotekarier och barndomsforskare, och deras barnperspektiv. Jag kommer att relatera dessa barnperspektiv till aktuell barndomsforskning och till teorier om empowerment. Syftet är att visa hur de båda professionerna verkar för en syn på barn som utmanar traditionella förståelser av vad ett barn är och vad barndomen är till för.

Sett från ett svenskt perspektiv är barn idag en angelägenhet för många vuxna. Det sägs att barn aldrig förr har fått så mycket uppmärksamhet och omsorg och att vi aldrig tidigare sett en sådan strävan från vuxenvärldens sida att sätta sig in i barns perspektiv. Samtidigt beskrivs barndomen ofta som hotad: av kommersialism och medialisering, av föräldrars stress och kommuners sparkrav, av ett ökat samhällstempo och hårdnande konkurrens, som slår igenom ända ner i förskolan.

Under 1900-talet har synen på barn och barns plats i samhället förändrats på ett sätt som förmodligen saknar historiskt motstycke, och idag kan vi, beroende på vart vi riktar blicken, upptäcka en mängd olika förhållningssätt till barn och många olika sätt att vara barn. Barndom kan förstås som ett fält influerat av ett flertal diskurser, d.v.s. synsätt och påståenden om vad barn och barndom är, vilka kan samverka eller motverka varandra och vars olika unika konstellationer skapar ett myller av upplevelser, relationer och kunskaper. När jag har undersökt på vilka sätt barndomsforskare och barnbibliotekarier talar om och agerar i förhållande till barn har jag funnit att betydelsen av ålder, relationen till nuet och synen på kompetens är tre viktiga aspekter i de båda professionernas barndomssyn, samt att det som förenar dessa

förhållningssätt har något att göra med barns empowerment.

Varför "barnperspektiv"

Barnperspektiv innebär att se något från ett barns synvinkel, och här skulle man kunna hävda att inga andra än barn kan ha ett barnperspektiv, medan den vuxne alltid har ett vuxenperspektiv. Begreppet används dock ofta i betydelsen att vuxna försöker sätta sig in i och förstå barns perspektiv. Inom forskningen skiljer man mellan "barns perspektiv" och "barnperspektiv", där det förra står för mångfalden av barns individuella perspektiv och kulturskapande, medan det senare betecknar hur vuxenvärlden i form av t.ex. myndigheter eller beslutsfattare strävar efter att ta tillvara barns intressen. I praktiken innefattas ofta båda dessa aspekter i begreppet barnperspektiv (Halldén, 2003).

Men varför finns begreppet barnperspektiv? Varför är det relevant att prata dels om barns egna perspektiv, dels om vikten för vuxna av att förstå det? "Barn" är, vad som kan kallas, en markerad kategori (Davies, 1989). Det betyder att när man talar om en person tillhörande gruppen människa som är under ca 15 år, så markerar man detta genom att använda begreppet barn.¹ På motsvarande sätt markeras andra tillhörigheter som "kvinna", "funktionsnedsatt", "utlandsfödd", "homosexuell", "muslim" etc. Markeringen behövs för att ange ett avsteg från en tänkt "normal-person", en representant för beteckningen "individ", som lätt tenderar att associeras till en svenskfödd, urban, heterosexuell medelklassman i arbetsför ålder. Att barn är en markerad kategori avspeglas på alla plan, t.ex. genom att det finns "barnlitteratur", "barnbibliotekarier" och "barndomsforskare", men inte motsvarande "vuxen"-kombinationer, utan där får "litteratur", "bibliotekarier" och "forskare" representera såväl det generella som det normala.

Genusforskaren Yvonne Hirdman (1988) har skrivit om hur "genus-systemet", ordnar män och kvinnor genom isärhållande och könshier-

¹ Enligt Barnkonventionen räknas varje människa under 18 år som barn. Här utgår jag från en allmän uppfattning, där begreppen barn, ungdom och vuxen delvis överlappar varandra.

arki. Det innebär att skillnader mellan könen görs betydelsebärande – att egenskaper, ting och verksamheter kodas som antingen manliga eller kvinnliga – och att det manliga värderas högre än det kvinnliga (ibid.). På motsvarande sätt kan man tala om ett "ålderssystem", som håller isär och hierarkiskt ordnar människor utifrån ålder. Vuxna och barn görs till motsatser genom att olika företeelser och egenskaper knyts till respektive grupp, t.ex. arbete-intellekt-ansvar-kultur respektive lek-känslor-ansvarslöshet-natur. Hierarkiskt ordnas kategorierna så att det vuxna överordnas det barnliga (Johansson, 2005; Prout, 2005).

En populärdefinition av "barnet" är en individ som är beroende (till skillnad från den vuxne som är självständig) och som har färre resurser till sitt förfogande. Härav följer att barn också definieras som en grupp i behov av särskilt beskydd och omsorg. Det är detta skyddsbehov som ligger till grund för deklARATIONER om barns rättigheter, t.ex. Genève-deklarationen 1925 och Barnkonventionen 1989. Utöver de rättigheter som tillkommer alla människor behöver alltså barns rättigheter särskilt uppmärksammas för att de inte ska komma till korta i förhållande till den starkare gruppen vuxna. Det är en syn på barn som "globala medborgare", vilken erkänner att barnets och familjens eller statens intresse kan gå isär och att barn inte är föräldrarnas eller statens egendom (Lee, 2001 s. 34, 2005).

Det finns också nackdelar med att hävda ett särskilt barnperspektiv (eller kvinnoperspektiv, homosexuellt perspektiv eller funktionsnedsattas perspektiv), nämligen att det bekräftar den markerade gruppens underordning och att man bortser från människornas styrkor och resurser liksom från allt det som förenar människor över kategorigränserna. Det döljer också det faktum att varje individ å ena sidan kan inordnas under flera kategorier och å andra sidan alltid är något mer än summan av dessa tillhörigheter och aldrig helt kan infångas av benämningar och etiketter. Barnkonventionen, som innehåller ett flertal artiklar om de särskilda rättigheter barn har i egenskap av att vara en svag grupp, innehåller också ett antal medborgarartiklar, som tillerkänner barn rättigheter som yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet och rätten till privatliv (Barnombudsmannen, 1999). Det yttersta målet med att

inta ett barnperspektiv skulle därför kunna vara att tömma begreppet ”barn” på mening och istället sträva efter att erkänna och respektera varje individs unika perspektiv.

Empowerment

Begreppet empowerment saknar tyvärr en bra svensk motsvarighet: egenmakt, delaktighet, bemyndigande, egenkontroll är ord som pekar på vad det handlar om; en process där individen ges eller tar sig möjligheten till större inflytande över sitt liv och de sammanhang han/hon befinner sig i. Ole Petter Askheim konstaterar att empowerment-tanken tar sin utgångspunkt i ”en positiv syn på människan som ett i grunden aktivt och handlande subjekt som vill och vet sitt eget bästa om man bara skapar rätt förhållanden” (Askheim, 2007, s. 19). Empowerment är trots det ett begrepp som kan täcka in mycket och som kan tolkas utifrån olika världsbilder och användas för olika syften.

En problematik handlar om hur initiativet fördelas mellan den/de som ska stärkas och den som tar på sig att medverka till en persons eller grupps empowerment. Vem är det t.ex. som avgör vad som är en individs bästa? Vem definierar vad som är ”rätt” förhållanden eller vad som ska anses vara ett lyckat slutresultat av en empowerment-process (Korp, 2004)? Ofta är det vuxna som tar på sig att göra de här definitionerna, och som styr hur processen ska gå till och vart den ska leda, och barnen blir då ”bemyndigade” på vuxnas villkor (Starrin, 2007).

När barn betraktas som en svag och skyddsvärd grupp är det lätt att placera problemet hos individen, att förutsätta att det är barnet som ska stärkas och frigöras, något som Askheim (2007, s. 26f) kallar för en ”terapeutisk position”. I denna förståelse skapas en tydlig skillnad mellan ”terapeuterna” och ”klienten” vilket innebär att det finns ett underförstått ”rätt sätt” att utöva den makt som man får genom empowerment-processen. I vårt fall skulle det innebära att de vuxna forskarna och bibliotekarierna redan har en idé om vad processen ska utmynna i, och ser som sin uppgift att lotsa barnen rätt. Forskarna skulle då styra barnen mot att äta hälsosamt

och bibliotekarierna skulle leda barnen till ”god” litteratur och till ”rätt” sätt att söka information. I skolan består ”det undersökande arbetsättets dilemma” i att eleverna själva ska formulera problem och frågor, men göra det på ett sätt som passar skolan (Lundh, denna volym).

Ett motsatt förhållningssätt på skalan som handlar om fördelning av initiativ är när empowerment-processen helt överläts åt barnen, det Askheim kallar ”den marknadsorienterade riktningen”. Här är empowerment liktydigt med att stärka individen som väljande konsument. Den vuxnes roll är att ge individen tillräcklig information för att kunna göra kloka (konsumtions)val, men den vuxne bidrar inte med egna perspektiv eller förslag. Översatt till biblioteksvärlden innebär det att bibliotekariens uppgift är att tillhandahålla de böcker besökarna efterfrågar, utan att försöka påverka deras val i någon riktning (jfr Klasson, 1997). Översatt till ett forskningsprojekt som ”Barn som medforskare av matlandskap”, BAMB, skulle det innebära att forskarna låter barnen själva bestämma vad de skulle forska om och hur och förse dem med det material de efterfrågar, men avstår från att tillföra sin professionella kompetens.

Båda de här individinriktade perspektiven kan kontrasteras mot ett perspektiv där samhällsstrukturerna och olika gruppers särintressen och konkurrens med andra grupper är i fokus. Askheim kallar detta ”empowerment som etablering av motmakt” (Askheim, 2007). Det handlar om att fokusera skillnader mellan den regerande klassen och underklassen och att mobilisera gruppkänslan. I vårt fall innebär det att barn betraktas som en missgynnad grupp, som behöver få hjälp att formera sig som grupp och driva sina intressen i konkurrens med vuxnas intressen. Synsättet kan kopplas till teorierna om generationsordning, att det finns en grundläggande strukturell ojämlikhet som innebär att resurserna är ojämnt fördelade mellan vuxna och barn. Exempel på hur vuxna kan underlätta för barn att formera sig som grupp och utbyta generationsspecifika erfarenheter är att tillhandahålla medieforum, t.ex. en tidskrift som Kamratposten eller ett konsument-tv-program som REA och olika webbplatser. Det finns också exempel på hur barngrupper, ensamma eller tillsammans med personal, agerat politiskt mot försämringar inom skolan eller fritidsverksamheter.

Att förflytta sig till andra ändan även av denna skala skulle kunna betyda

att ifrågasätta alla fasta kategorier och grupperingar och istället se att hierarkier och maktasymmetrier inte är givna på förhand utan uppstår i konkreta situationer. Det innebär att inte förstå makt som något som ägs av individer eller grupper, utan som görs av människor, organisationer, ting, texter och teknik tillsammans (Latour, 1998; Lee, 2001). Varje händelse, varje möte får avgöra hur maktrelationerna ser ut just då, och i varje möte får varje inblandad komma med sina resurser. Ett barn som är en bemyndigad biblioteksanvändare kan vara det tack vare faktorer som att biblioteket finns på gång- eller cykelavstånd hemifrån och har öppettider som passar; att hon har ett fungerande lånekort och vet hur man gör när man lånar; att det finns böcker som hon är intresserad av och att böckerna är lätta att hitta i hyllorna; att personalen på biblioteket är lättillgänglig och att de kan ge tips och inspiration; att biblioteksrummet inbjuder till läsupplevelser och att miljön är trygg m.m. Allt det här spelar roll för hur mycket egenmakt en person har och det kan se olika ut vid olika tillfällen och i olika konstellationer. På motsvarande sätt kan ett barn som deltar i ett forskningsprojekt ha möjlighet till mer eller mindre egenmakt beroende på vilka materiella, organisatoriska och personliga resurser som finns tillgängliga. Poängen är att principen även gäller vuxna. Handlingar kan utföras därför att det finns ett nätverk av andra möjliggörande aktörer. I varje ögonblick är vi alla, oavsett ålder, kön eller andra tillhörigheter, beroende av ”supplement och utvidgningar”, som Nick Lee uttrycker det (Lee, 2001, s.106, även Lee, 2005).

Barnbibliotekarien – på barnets sida

Under ett år, från augusti 2007 till augusti 2008, följde jag en grupp barnbibliotekarier som deltog i metodutvecklingsprojektet MVG². Projektet bedrevs av regionbiblioteken i Västra Götaland och Halland, Länsbibliotek Sörmland samt Svenska Barnboksinstitutet och finansierades av Statens kulturråd samt de tre läns- och regionbiblioteken. Projektet gick ut på att hitta nya former för läsfrämjande och på så vis stärka och öka intresset för läsning bland barn och ungdomar och höja kvaliteten på barnbibliotekens läsfrämjande verksamhet. Arbetet lades upp runt sex

2 Förkortningen står för Metodutveckling, Visioner, Grunder.

mötestillfällen à två dagar fördelade över ett år, där programmet bestod av föreläsningar och övningar. Deltagarna fick också genomföra egna metodutvecklingsprojekt på sina bibliotek. Min insats bestod i att bedriva s.k. följeforskning, d.v.s. kombinera en utvärdering av projektet med en vetenskaplig analys. Jag deltog vid två av mötestillfällena samt genomförde intervjuer och enkäter med deltagare, projektledning och styrgrupp (Johansson, 2009a).

Något som fångade mitt intresse redan från början var att såväl deltagare som projektledning förde fram ett uttalat barnperspektiv. På en enkätfråga om vad som är barnbibliotekariens viktigaste uppgift sammanfattade en deltagare mångas uppfattning:

Jag tycker att barnbibliotekariens viktigaste uppgifter idag är att lyssna på barnen, se barnen och tillåta dem att vara i och använda biblioteket. Jag vill kunna sprida det i så många sammanhang som möjligt så att alla barn vet att det finns en plats, och intressanta saker för dem på biblioteket. Jag vill att de skall berätta för mig vad som skall finnas och hur det skall se ut.

Att se och välkomna varje barn och att ge dem inflytande över biblioteket var centralt för de bibliotekarier som deltog i projektet. De betonade vikten av att finnas till hands, att lära känna besökarna och att hjälpa var och en att hitta böcker som passar just den. Barnbibliotekarien vill ”skapa läslust och biblioteksglädje”³; i barnbibliotekariens värld är läsningen sitt eget mål: det är en njutning och en glädje att läsa, att gå in i främmande miljöer, hitta berättelser att känna igen sig i eller få veta mer om något man är intresserad av. I sitt arbete vill bibliotekarien öppna nya perspektiv för ungdomar, men det huvudsakliga målet är inte lärande utan man framhåller att läsandet har sitt viktigaste värde i upplevelsen här och nu, att det är läsglädje det framför allt handlar om.

De bibliotekarier jag mötte i metodutvecklingsprojektet framställde barnbibliotekarien som ”en annan sorts vuxen”, som ”en vuxen som finns men som man inte behöver prestera något för”, ”en del av det sociala skyddsnätet”, någon ungdomar kan vända sig till med frågor ”som de inte vågar fråga föräldrarna om”⁴. I sina svar på mina frågor beskrev de

3 Svar från deltagare på enkät.

4 Svar från deltagare i intervjuer.

bibliotekarien som en vuxen som finns till hands och kan erbjuda trygghet och stöd.

Barndomsforskaren – medforskaren

Själv kom jag till barnbibliotekariernas metodutvecklingsprojekt som etnolog och barndomsforskare. Jag hade under femton års tid ägnat mig åt etnografisk forskning om barns liv och tillägnat mig ett barnperspektiv som visade sig ligga nära bibliotekariernas. När en forskare kommer för att intervjua människor eller delta i deras vardag är det av stor betydelse att uppnå en icke-hierarkisk och förtroendefull relation. Strukturella ojämlikheter baserade på klass, etnicitet, kön eller ålder kan ställa till problem och göra att det är svårt för parterna att nå fram till varandra. När det gäller forskarens möte med barn är det lätt att inta rollerna lärare-elev, och barn har ofta god förmåga att känna av och anpassa sig till vad den vuxne förväntar sig. Hos barndomsforskare finns därför, precis som hos barnbibliotekarier, en vilja att vara ”en annan sorts vuxen”, som inte ställer krav eller vill ha ”rätt svar” på sina frågor, utan är intresserad av att få veta något om barns liv och tankar. Barnet är expert på att vara barn, och det är just detta som forskaren är intresserad av.

Inom den etnografiska barndomsforskningen pågår en omfattande metoddiskussion om hur man som forskare kan göra barn delaktiga i forskningsprocessen (Alderson, 1995; Christensen & James, 2000; Lewis & Lindsay, 2000; Berggren Torell, 2005). Det senaste skottet på den plantan utgörs av vad som kallas ”medforskning”, d.v.s. att låta barnen aktivt delta i hela forskningsprocessen: att formulera forskningsfrågor, välja metod, samla in material samt analysera och redovisa. Det är denna metod som är utgångspunkten i ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt, ”Barn som medforskare av matlandskap”, BAMB, som vi genomför på Centrum för konsumtionsvetenskap vid Handelshögskolan, Göteborgs universitet. I projektet deltar barn från två fjärdeklasser i en skola i en av Göteborgs grannkommuner samt forskare från etnologi, mat, hälsa och miljö, företagsekonomi samt avdelningen för design på Chalmers tekniska högskola. Fältarbetet genomfördes

under läsåret 2008-2009. Det utformades som en ”forskarskola”, där medforskarna arbetade i grupper med en vuxen forskare som handledare, samtidigt som medforskarnas frågor och idéer kontinuerligt fick bestämma i vilken riktning forskningen skulle gå. I forskningsprojektet ingick att utforska sina egen matmiljöer, ställa forskningsfrågor, pröva olika insamlings- och analysmetoder, sammanställa resultat, utarbeta idéer för förbättringar i sin matmiljö och att slutligen åskådliggöra och presentera resultaten för föräldrar och skolpersonal. Forskningsprocessen i sin helhet kommer att redovisas i en rapport 2010 (Brembeck m.fl., kommande).

I det här kapitlet undersöker jag forskares och barnbibliotekariernas barnperspektiv och deras strävan att vara en annan sorts vuxen. Jag försöker dock inte täcka in samtliga personer inom yrkesgrupperna. De barnbibliotekarier jag utgår ifrån är de som jag träffat inom MVG-projektet och i litteraturen i samband med det. De forskare jag refererar till är de som finns inom min egen forskningstradition: forskare med etnografisk inriktning, vilka med metoder som intervjuer och deltagande observationer söker att förstå olika aspekter av människors liv.

Relationen till skolan

När barnbibliotekarien och barndomsforskaren diskuterar sina professioner visar det sig att båda gärna tar spjörn mot skolan och pedagogerna. Det finns flera anledningar till detta. För det första samarbetar både bibliotekarier och forskare ofta med skolan på olika sätt och de olika yrkesidentiteterna kommer då i direktkontakt med varandra, vilket kan verka såväl inspirerande som begränsande. För det andra är barn som lärandesubjekt en så stark diskurs. Det ligger djupt i vuxenrollen att fostra och undervisa barn och det ligger djupt i barnrollen att vara en växande och lärande individ. Lite tillspetsat kan man påstå att varje möte mellan vuxen och barn därför är ett potentiellt undervisnings- eller fostranstillfälle.

För det tredje är skolan, jämfört med barnbiblioteks- och barnforskarverksamheten, en dominerande institution i samhället och i barns liv. Skolan är Sveriges största arbetsplats och obligatorisk för alla barn i vissa åldrar. I vilken mån forskare kommer in i skolan beror på intres-

serade och välvilliga rektorer och lärare, och detsamma gäller för i vilken utsträckning folkbiblioteken används av skolan.

Forskaren

Forskningsprojektet BAMB bedrevs i skolmiljö och i samarbete med lärare, fritidsledare och skolmåltidspersonal. Vi forskare upplevde det som en stor förmån att få tillgång till en del av elevernas skoltid och på så vis kunna nå betydligt fler barn än om vi sökt upp dem på deras fritid. Skolan tillhandahöll också lokaler och en del av det materiel vi behövde för forskningsprojektet, förutom att den i sig var en forskningsarena där vi kunde se något av barnens matvardag i skolmatsal, på fritidsklubben och på rasterna. Vi hade också mycket stöd av skolpersonalen som hjälpte oss och uppmuntrade barnens forskning. Att forska i skolan har alltså uppenbara fördelar, vilket väl är en anledning till att även forskare som ägnar sig åt helt andra ämnen än skolan söker sig dit för att få kontakt med barn och även för att dra nytta av de upparbetade rutiner för föräldrakontakter som skolan har.

Men vi upplevde också att skolmiljön innebar begränsningar i vårt arbete. För det första har skolan en tidsmässig och rumslig struktur, och vi fick inordna vårt forskningsprojekt utifrån skolans schema och i de lokaler som fanns tillgängliga för oss. För det andra blev det en kollision mellan forskningens frivillighet och skolans obligatorium. Som vid alla forskningsprojekt var vi vid introduktionen noga med att påpeka att det var frivilligt att delta i BAMB, och det visade sig att samtliga elever i de båda klasserna valde att vara med. Det väckte frågor om hur stor frivilligheten egentligen var, eftersom alternativet för de elever som inte deltog var att göra något skolarbete på egen hand. Det i sin tur ledde till att forskningen uppfattades mer som en skolaktivitet. För det tredje upplevde vi dilemmat att det i skolan finns inarbetade strukturer för relationen mellan barn och vuxna, elever och lärare. Som vuxen i skolan positioneras man som pedagog eller annan personal eller som besökande förälder. Eftersom vi jobbade aktivt med barnen i grupper i klassrummet hamnade vi obönhörligt i lärar- eller kanske snarare vikariefacket.

För det fjärde hade barnen visserligen tidigare arbetat med forskning

inom skolans ram, men vår inramning av forskningen var en annan. Vi hade inte i förväg gjort upp en plan för vad vi skulle göra i forskningen, och inte heller hade vi ett mål för vad vi skulle komma fram till i forskningen. Istället var ju själva idén med BAMB att det var medforskarnas intressen och idéer som skulle föra forskningen framåt. För det femte skilde sig vår ansats från skolans så till vida att vi inte ville förmedla några värderingar om mat och hälsa till barnen. Istället utgick vi ifrån att barnen redan väl kände till vad som anses hälsosamt och ohälsosamt och att de hade egna värderingar, som forskningen kunde bygga vidare på. Slutligen hade vi dessutom ett syfte som sträcker sig utanför skolan, nämligen att vi med vårt projekt, tillsammans med våra medforskare, ville ge ett bidrag till forskarvärlden inom området barn, mat och hälsa.

Bibliotekarien

Också i projektet MVG mötte jag en dubbel inställning till skolan och dess relation till bibliotekets verksamhet (Johansson, 2009a). Å ena sidan såg man fördelarna med att samarbeta med skolan. Skolan kan avsätta tid för biblioteksbesök och genom skolan kan man nå alla barn i en viss åldersgrupp eller ett visst geografiskt område. Skolan och biblioteket har också gemensamma mål och delar uppfattningen att unga människor har nytta av att uppöva kompetens i läsning och informationssökning. Å andra sidan uttryckte bibliotekarier som deltog i MVG att de kunde känna sig styrda av skolan och att deras värderingar ibland kom i konflikt med lärares värderingar. Bibliotekarierna uttryckte att läsning har ett värde i sig och att biblioteket ska vara en trygg och kravlös plats, en fristad dit man kan komma som man är (ibid, s. 50).

De ville att barnen skulle uppleva glädjen och njutningen med att läsa och kände sig motarbetade i denna strävan, när lärare beordrade elever till biblioteket eller krävde att de skulle skriva bokrecensioner enligt förbestämda mallar. En av de bibliotekskonsulenter som var projektledare menade att bokrecensioner med förtryckta frågor är en ”bra läslustdödare” och att hon skulle kunna bedriva ett korståg mot att

skriva recensioner i skolan (ibid, s. 55). En deltagande bibliotekarie berättade om att hon hade arrangerat en bokklubb för barn. En lärare gav då hela sin klass i uppgift att delta i bokklubben, vilket fick till följd att de tysta bokslukarna kom i kläm och att bibliotekarien fick lägga upp arbetet så att hon motiverade de mer ovilliga läsarna. I kontakten med skolan kan biblioteksverksamheten sugas in i skolans syn på kunskap och lärande (jfr Gallagher, 2006). Till problematiken hör också det faktum att neddragna resurser i kommunerna gör att många skolor har lagt ner skolbiblioteken och därmed har folkbiblioteken fått ta över en del av skolans lärandemål (Lundgren m.fl., 2005). Risken är att bibliotekariens roll reduceras till att tillhandahålla det som lärare beställer i form av boklådor, boktips och att undervisa i bibliotekskunskap och att bibliotekarien får en ”reaktiv” roll och använder sina litteraturkunskaper för att nå skolans mål (Rydsjö & Elf, 2007, s. 170). Biblioteket som serviceorgan för skolan var en diskussionsfråga inom MVG-projektet och flera bibliotekarier sade sig ha fått upp ögonen för detta under projektets gång och även fått både argument och självförtroende för att inta en mer självständig ställning i förhållande till skolan (Johansson, 2009a, s.57). Lärande och utveckling å ena sidan och närvaro och livsnjutning å andra sidan kan förstås mycket väl samexistera och behöver inte motsäga varandra. Projektet MVG syftar ju just till att verka läsfrämjande, d.v.s. påverka barn och ungdomar att läsa mer. Flera deltagare berättar också om ett friktionsfritt samarbete med skolan, där varje profession deltar med sina kompetenser.

När barnbibliotekarier värjer sig för att bli hopkopplade med skolans redovisningskrav och kunskapsmätning, förstår man att det handlar om något centralt som har med yrkesidentiteten att göra. Deltagare i MVG uttryckte att man som bibliotekarie representerar en annan ”kultur” än skola och myndigheter som har en mer hierarkisk syn på relationen mellan vuxen och barn. Folkbibliotekens uppdrag är framför allt att stimulera barns nyfikenhet och läslust, medan skolans främsta uppgift när det gäller läsning är att alla barn ska lära sig läsa och uppnå skolans mål, skriver Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf (2007, s. 28). Att prioritera det lustfyllda läsandet är helt enkelt en del av bibliotekariens identitet, liksom att lojaliteten ligger hos besökarna. ”Den goda bibliotekarien” lyssnar på och uppmuntrar barnen, erbjuder dem en

trygg och rolig fristad, men förelägger dem inte några uppgifter eller talar om för dem vad och hur de ska läsa (Johansson, 2009a, s. 58).

Betydelsen av ålder

Liksom genusforskare på 1970-talet hade börjat problematisera kön, började barndomsforskare, främst sociologer, tjugo år senare problematisera ålder och generation. Den strukturella ojämlikheten mellan vuxna och barn uppmärksammades och begreppet ”generationssystem” eller ”generationsordning” introducerades (Alanen, 1992; Qvortrup, 1994). Forskarna synliggjorde diskurser som uppfattats som uttryck för en naturlig ordning. De konstaterade att barn inte bemöts och behandlas som ”human beings” utan mer som ”human becomings”, människor i vardande, ännu inte riktigt färdiga och utvecklade (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1994). Syftet med att hävda att barn också är human beings var att uppmärksamma att barn är aktiva kulturvarelser som påverkar sin omgivning och att deras liv är viktiga och värdefulla här och nu, inte bara för vad de ska bli en gång i framtiden. Detta låg väl i linje med den nyligen antagna Barnkonventionens syn på barns rättigheter. Ett nytt barndomsparadigm (James & Prout, 1990) växte fram under denna tid, där barn i högre grad kom att ses som handlingskraftiga och kompetenta, och den nya barndomssynen fick stort genomslag, vilket visade sig bl.a. i nordiska doktorsavhandlingar från olika discipliner (Heggli, 2000; Johansson, 2000; Hernwall, 2001; Wærdahl, 2003; Kjær, 2005).

Bland barndomsforskare som arbetar i skolan och andra institutioner för barn förs en diskussion om hur man kan bemöta barn på ett annat sätt än vad vuxna traditionellt har gjort. Det man strävar efter är helt enkelt att tona ner betydelsen av ålder och att inte ta för givet att det i varje situation finns separata barnperspektiv och vuxenperspektiv. Pia Christensen och Alan Prout kallar detta för ”etisk symmetri” (Christensen & Prout, 2002), där utgångspunkten är att den etiska relationen mellan forskare och informant är densamma oavsett om forskningen bedrivs bland vuxna eller bland barn, och att samma etiska principer

ska tillämpas oavsett informantens ålder (ibid, s.482). Att bemöta varje barn utifrån dess behov och intresse snarare än utifrån kategorier som ålder och kön, och att som bibliotekarie bidra med sin professionella kompetens i detta möte, är också den modell som lyfts fram som det mest konstruktiva förhållningssättet för barnbibliotekarien (Riihelä, 1996; Klasson, 1997).

Slutsatsen är alltså inte att forskarnas och bibliotekariernas barndomsyn är motsatt pedagogernas, eftersom mycket av den barndomsyn som personerna i mina exempel ger uttryck för också återfinns i skolan och vice versa. Istället är det så att forskare och bibliotekarier tar spjörn mot en dominerande syn på barn som lärandesubjekt och att vi gör det i syfte att profilera våra egen professionsroller som ”en annan sorts vuxna”. (Jfr Halldéns kapitel i denna volym, där hon problematiserar att förskolan omdefinierats från omsorgsinstitution till pedagogisk institution.) En aspekt som framstår som betydelsefull när man ser på forskares och bibliotekariers relation till skolan är betydelsen av ålder. I skolan ordnas barnen till övervägande del utifrån ålder, även om andra tillhörigheter, som kön och nationalitet också kan användas för uppdelningar. Även inom biblioteks- och forskarvärlden organiseras barn efter ålder. Biblioteket har avdelningar och böcker för de minsta, för dem som just lärt sig läsa, för ”mellanåldern”, ”bokslukaråldern”, ”tonåringarna” och ”unga vuxna”. Forskare låter ofta en viss åldersgrupp utgöra forskningsfältet – i fallet med BAMM valde vi elever i årskurs 4 utifrån våra föreställningar om vad som kännetecknade just denna grups karaktär, kunskaper och kompetenser. Som forskare kan man vara specialiserad på förskolebarn eller barn i skolåldern. Mellan barndomsforskare och ungdomsforskare går en gräns som nästan kan liknas vid en klyfta i det att man bygger på olika forskningstraditioner och ofta också är lokaliserade till var sina vetenskapliga discipliner.

Forskar- och bibliotekskontexterna skiljer sig alltså inte från de flesta andra institutioner i samhället som gör ålder till en betydelsefull kategori. Men man inspireras också av möjligheten att överskrida de gränser som födelseåret sätter och minska betydelsen av antalet levnadsår. Detta sker på flera sätt: Genom att ta avstånd från synen på barndom som brist och istället se barndom som en tillgång. Genom att skapa mötes-

platser mellan vuxna och barn som handlar om ömsesidigt utbyte istället för undervisning. Genom att i projekt som man gör tillsammans initiera upplevelser och upprätta mål som är gemensamma för alla, oavsett ålder. Fortfarande är dock ålder en så verksam kategori, att det snarare handlar om att tänja på gränser än att suddas ut dem, men det kan ju vara gott nog. Hur kan då en högre eller lägre grad av betoning på ålder främja barns möjlighet till empowerment? ”Det kompetenta barnet” är ett uttryck som fick spridning under 1990-talet och som dels syftar på att barn likaväl som vuxna har kapacitet att tänka, agera och reflektera sin situation, dels att barn äger kompetenser som inte vuxna har. Det kan vara generationsspecifika kompetenser, t.ex. att ha lätt för att använda och se möjligheterna i ny teknik (Johansson, 2000; Hernwall, 2001; 2003, denna volym), eller åldersspecifika kompetenser som vighet, lekfullhet och fantasi. I en sådan förståelse kan människor i olika åldrar utgöra resurser för sig själva och varandra just i kraft av att de har olika ålder.

Det personliga mötet

När barn ses som becoming, som blivande samhällsmedborgare, fungerar nuet mest som en språngbräda för framtiden. Det som händer just nu har då alltid en relation till en annan tid, allt vad barnet gör eller utsätts för kan sätta spår, goda eller dåliga, vilket kommer att visa sig senare i livet. Även den vuxnes handlingar, med syfte att undervisa, fostra och leda, får med ett sådant synsätt sitt värde först i framtiden. Men i många av de möten som sker mellan vuxna och barn är det inte framtiden som är i fokus utan det som händer här och nu, och att detta är fallet även i pedagogiska institutioner framgår av Lundhs och Halldéns kapitel i denna volym.

Det personliga mötet är i själva verket något som lyfts fram som centralt från både barnbibliotekarier och barndomsforskare. Idealt är det grundat på ett genuint intresse att förstå den andre, att sätta sig in i dennes värld. Istället för att den vuxne talar om något för barnet, vilket är vanligt i många andra möten mellan vuxna och barn, är det den vuxne som vill få veta något, som barnet kan tillföra. Utgångspunkten

är alltså att barnet har kunskaper och erfarenheter som den vuxne inte har, men som det är värdefullt för denne att ta del av.

Den nya barndomsforskningen perforerade skiljeväggen mellan barndom och vuxendom och visade att det inte bara är vuxna som är kapabla och reflekterande human beings. Projektet var att problematisera barndomen, medan vuxendomen förblev oproblematiserad och omarkerad i ytterligare ett decennium. Men 2001 publicerade Nick Lee boken *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty* där han diskuterar begreppet "becoming" och menar att det i själva verket är en beskrivning som gäller för alla människor, oavsett ålder. Argumentet är att ingen människa är självständig och autonom, utan för sin existens är beroende av andra – människor, organisationer, infrastruktur, tjänster, ting m.m. – samt att vi alla hela tiden är på väg mot något annat, att vi är ofullkomliga och i vardande. Medan vuxnas beroende av andra har setts som beroende av omständigheterna, har barns beroende av andra uppfattats som en del av barnets natur. Att vara barn har per definition inneburit att vara beroende (Lee, 2001, s. 23). Men idag, menar Lee, blir kategorin "being" alltmer innehållslös, eftersom detta att bli vuxen inte längre handlar om fullkomnande, stabilitet och att nå slutet på resan (ibid, s. 85).

I boken *Barn frågor – kan biblioteket svara?* (Lundgren, m.fl., 2000) diskuterar bibliotekarier och biblioteksforskare hur man kan möta unga biblioteksanvändare respektfullt i en dialog, som tar formen av en "meningsskapande process" (ibid, s.51), där bibliotekarien och barnet tillsammans resonerar och prövar sig fram till att hitta den text som barnet vill ha, ett samtal där det inte är den ena eller andra som har svaret, utan där svaret blir ett resultat av mötet mellan de båda. Boken ger exempel på hur ett sådant resonemang ofta kan ta vindlande vägar – vi får bl.a. ett amerikanskt exempel, där en sjuårig pojke inledningsvis frågar efter en geografibok och efter dialog och letande tillsammans med bibliotekarien slutligen hittar det som han ville ha: en bok om valar (ibid, 122f).

På motsvarande sätt kan barndomsforskaren som intervjuar barn inte räkna med att det går att följa en frågelista från början till slut. Ofta

tar samtalet helt andra vändningar, kanske bort från forskningsämnet, och då gäller det för forskaren att vara lyhörd och försöka hänga med i barnens tankar. Det är då som forskarens perspektiv kan vidgas och det är ofta vid de tillfällena som man som forskare får de viktigaste aha-upplevelserna. Därför är det viktigt att använda metoder där barnen kommer till sin rätt. Om man får oanvändbara svar är det inte barnen utan metoderna det är fel på, påpekar Patricia Alderson (2000). De metoder som används måste vara relevanta för de deltagande barnens erfarenheter, intressen, värderingar och vardagliga rutiner (ibid; Christensen & Prout, 2002; Kellett m. fl., 2004).

Nutida etnologer, som jag själv, är medvetna om att "kulturen" inte är något som finns "därute" och väntar på att en forskare ska komma och upptäcka den, utan att kulturella uttryck hela tiden konstrueras i möten mellan människor, inklusive forskaren själv. Därav följer att den kunskap som blir resultatet av ett forskningsprojekt har skapats av forskare och beforskad tillsammans (Mayall, 2000; Berggren Torell, 2005). "Kunskapandet" blir på så vis ett gemensamt projekt för den vuxne och barnet (se även Björklund, denna volym). Detta är naturligtvis särskilt tydligt när barnen agerar medforskare. Här blir man påmind om att forskning inte bara handlar om att söka svar på frågor, utan också, och kanske främst, att ställa frågor. I BAMM var forskningsfrågorna en återkommande punkt, i det att vi kontinuerligt uppmuntrade barnen att formulera frågor om vad de ville veta mer om när det gällde mat och hälsa. Här kände vi ofta att vi skulle velat haft mer tid med enskilda barn för att kunna följa upp deras funderingar, något som även bibliotekarier i *Barn frågor – kan biblioteket svara?* efterlyser. Anna Lundh visar i sitt kapitel i denna volym att också lärarna behöver kompetenser för att hjälpa eleverna att formulera forskningsfrågor i sitt skolarbete.

Kerstin Rydsjö (2000) skriver om hur besökare på biblioteket ofta ställer "vaga frågor" om litteratur, som inte enkelt går att slå upp i bibliotekens sökverktyg. Barn har dessutom delvis andra sätt att uttrycka sig än vuxna, vilket gör det ännu svårare eftersom sökverktyg och ämnesord är anpassade efter den vuxne som mall. Bakgrunden till frågorna kan också skilja sig åt på så vis att det kanske inte är barnets

eget intresse som styr frågan utan att det är en ”ålagd” fråga, där barnet har skickats till biblioteket för att lösa en skoluppgift (Rydsjö, 2000, s. 24; Lundh, denna volym). Ytterligare en svårighet när det gäller barns biblioteksfrågor, är att barn kan dra sig för att gå fram till en disk och fråga bibliotekarien, särskilt om disken också är till för vuxna låntagare, ett bra exempel på hur bibliotekets inredning är en aktör som påverkar i vilken utsträckning barn kan få svar på sina frågor.

Rydsjö menar att ”det sociala mötet” som föregår frågemötet är minst lika viktigt, eftersom det bestämmer besökarnas inställning till biblioteket och dess personal. I ”frågemötet”, som kommer sedan, handlar det för bibliotekarien om att uppöva strategier för att få ett samtal med barn, där barnen får hjälp både att formulera sina frågor och att hitta svar på dem. Ömsesidighet och öppenhet är därför viktiga egenskaper för barnbibliotekarier att öva upp, skriver Rydsjö, med hänvisning till den danska forskaren Birgit Wanting (ibid, s. 28f). Även här spelar organisatoriska faktorer en roll. Finns det tid i bibliotekariens arbetsschema för individuella frågemöten och finns det en bra plats för att kunna talas vid i lugn och ro?

Relationen till nuet

Det som forskaren och bibliotekarien strävar efter i det personliga mötet är alltså inte egentligen att inta ett ”barnperspektiv”, utan att försöka förstå ”den andres perspektiv”. Det är en viktigt skillnad, eftersom varje kategori (baserad på t.ex. ålder, kön, etnicitet, social bakgrund) har blivit till för det diametralt motsatta syftet: att kunna greppa en större mängd individer genom att generalisera. När jag inte bara ser en ”människa” framför mig utan ”en mörkhyad 8-årig flicka från Angered” kommer min förförståelse av dessa kategorier att färga min förståelse, mitt beteende och min kunskapsproduktion i just det här unika mötet. Självklart går det inte att koppla bort sina förkunskaper och fördomar, men det går att vara medveten om att de finns och hur de verkar, och det går att sträva efter att inte låta dem vara styrande i mötet med den andre.

I den praktik som utgörs av det personliga mötet är relationen till nuet

av stor betydelse. Här och nu möts två eller flera individer, med skiftande bakgrund och kompetenser, i syfte att nå längre än de skulle gjort var för sig. Här finns en strävan att sätta upplevelsen i centrum, en upplevelse som kan vara intellektuell i ett utbyte av tankar och idéer, men som också ofta innefattar känslö- och sinnesupplevelser, i form av allt från att tillsammans kura ihop sig i en sagogrotta med en spännande bok till att göra en vetenskaplig studie som består av att bedöma smak på och förpackningar för olika frukostflingor. Platsen där mötet sker och alla andra ”icke-mänskliga” aktörer som finns med i mötet har betydelse för vad som sker och hur egenmakt kan utövas (Latour, 1998).

Relationen till nuet är också central i olika barndomsförståelser. Mellan föreställningen att nuet är det enda som är betydelsefullt till att se det innevarande ögonblicket enbart som en språngbräda till framtiden, finns ett brett kontinuum av relationer där nuet respektive framtiden poängteras i olika hög grad. På hela detta kontinuum kan barnet utöva egenmakt på olika sätt; genom att själv ta ansvar för sitt lärande, genom att framträda som expert på barndom, genom att anta eller avvisa de erbjudanden som vuxenvärlden erbjuder, etc. Vidare har nuet inte bara en relation till framtiden utan också till dåtiden. Barn kan representera (det lyckliga) förflutna, som kan gälla den vuxnes egen barndom såväl som mänsklighetens historia. Barndomen omges då av ett nostalgiskt, romantiskt skimmer, som kan innebära att barn marginaliseras. Men det kan också ge möjligheter för barn att stärka sig själva som grupp, ”vi barn”, och att använda och skapa barnkulturella uttryck i opposition mot vuxenvärlden.

Rum och materialitet

Något som företrädare för det nya barndomsparadigmet uppmärksammade var att barndom i stor utsträckning har betraktats som en brist, där barnet definieras utifrån sin ofullkomlighet, utifrån allt det som det ännu inte har tillägnat sig (Qvortrup, 1994). Forskning inspirerad av nätverksteorier och neomaterialistiska teorier har istället framhållit alla människors brist och visat att alla är beroende av omvärlden för att kunna utö-

va aktörskap, att det som definierar aktörerna är situationen, snarare än individer med en sammanhållen identitet. Filosofen Gilles Deleuze, som har stort inflytande på den här inriktningen, använder begreppet *becoming*, men på ett annat sätt än vad barndomsforskare gjort. För Deleuze är *becoming* inte något som tillhör framtiden utan en beskrivning av vad som sker just nu, *becoming* som tillblivelse (Deleuze, 1998). *Becoming* som tillblivelse innebär att förflytta perspektivet från en individ med inre egenskaper till det flöde i vilket individer, kroppar eller ting kopplar sig samman med andra och på så vis befinner sig i ständig förändring, i ett pågående blivande (Wenzer, 2007 s. 9). I dessa teorier har det materiella fått en helt annan betydelse än i de synsätt som är mer fokuserade på människor som unika aktörer. Materialiteten, d.v.s. en kropp, en form, ett rum eller en fysisk struktur används inte bara passivt av mänskliga aktörer utan tillför något eget till det som händer.

Rummet med dess arkitektur och inredning och kroppars förhållande till den fysiska omgivningen är centrala element i både bibliotekariers och forskares verksamheter och de är det också utifrån den betydelse de har för barns delaktighet och empowerment (jfr Halldén, denna volym). I biblioteksverksamheten problematiseras detta kontinuerligt, vad gäller allt från hur besökaren välkomnas i entrén till katalogiseringssystemets uppbyggnad. På barnbiblioteksavdelningarna arbetar man mycket med att göra rummet inbjudande för barn, och att göra det lätt för barnen att ta i besittning, t.ex. genom att man har ett lättförståeligt system för böckernas placering och trivsamma sittplatser, att man visar böckers framsida och har en särskild informationsdisk för barnen nära bokhyllorna etc.

I metodutvecklingsprojektet MVG genomförde alla deltagare egna projekt på sina respektive bibliotek, och flera av projekten gällde biblioteksrummet. Diskussioner om den fysiska miljön fördes också kontinuerligt under projektets gång. En fråga gällde hur böckerna presenteras och organiseras. ”Långa rader med böcker med bokryggarna utåt är inte intressant för dagens barn och unga”, sa en deltagare, som liksom flera andra efterlyste dels en bättre exponering av böckerna och dels ett mer lekfullt klassifikationssystem, som bättre stämmer med små barns logik, ”myror på nedersta hyllan och fåglar på översta hyllan till exempel” (Johansson, 2009a, s. 62, Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen, denna volym).

De deltagande barnbibliotekarierna uppvisade en förståelse för att små barns kroppar behöver något annat än vuxnas, att de inte utan vidare kan inordnas i en vuxenanpassad miljö. Istället är estetik och taktilitet viktiga; biblioteksrummet ska kunna upplevas med alla sinnen och förutom att bläddra och läsa i böcker ska barn också inbjudas till aktiviteter runt böckerna, framhåller en annan deltagare (Johansson, 2009a s. 63, jfr Aleman m.fl., 2009). Begrepp som ”upplevelsecentrum” och ”experimentverkstäder” visar hur man kan vidga idén om vad ett bibliotek är för sorts plats och hur relationen mellan biblioteket och besökarnas kroppar ska se ut. Sagosoffor, myshörnor, rutschkanor och aktivitetsrum inbjuder besökarna till fler aktiviteter än att bara sitta och läsa en bok och breddar därmed möjligheterna att utforma sin biblioteksupplevelse. Bibliotekariers barnperspektiv är, med andra ord, ett i högsta grad materialiserat barnperspektiv, inbyggt i arkitekturen, möbleringen och bokplaceringen (Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen, samt Dolatkhan, denna volym).

Medan det finns en etablerad fysisk plats – barnbiblioteket – för mötet mellan barnet och berättelserna, finns inte motsvarande materiella förankring för mötet mellan barnet och forskningen. Men rum och kropp är viktiga också för forskaren när det gäller att ge bästa tänkbara möjligheter för barns definitioner och inflytande. I forskningskontexten är ämnet för forskningen ofta någon del av barns liv och den plats som väljs som utgångspunkt för fältarbetet kommer att forma såväl mötet mellan forskare och informanter som kunskapsproduktionen. I BAMM var vår utgångspunkt skolan, där vi kunde sitta i skolmatsalen och äta tillsammans med barnen, gemensamt göra studiebesök i skolans kök och följas åt till den lokala livsmedelsbutiken och pizzerian, där barnen kände sig hemma och där de fick visa vägen. I själva intervjusituationen finns också ett flertal strategier för att uppnå en så symmetrisk relation som möjligt mellan forskaren och barnet: att den vuxne sitter på en stol med lägre höjd än barnets; att man sitter snett vid sidan om varandra istället för mitt emot som i en förhörssituation; att forskaren är ensam medan barnen är flera; att barnen får lov att använda inspelningsapparaten även till annat än att svara på frågor, t.ex. sjunga, leka radio och då och då lyssna på vad som har sagts. Ju yngre barnen är, desto viktigare är det också att ha ting i någon form att relatera till när man pratar. I

ett annat projekt, ”Barns och vuxnas attityder om mat och hälsa”⁵, lät vi barnen klippa bilder ur reklamannonser och göra collage över mat de tyckte om respektive inte tyckte om, och de fick också ta fotografier och måla egna bilder. De här bilderna blev så utgångspunkter för samtal, samtidigt som de i sig utgjorde ett intressant forskningsmaterial. I BAMM märkte vi att de mest populära aktiviteterna var de där inte bara hjärnan utan hela kroppen var delaktiga, som när medforskarna genomförde provsmakningar, blandade till egna sportdrycker, när de ritade och byggde modeller för förbättringar i sin matmiljö eller när de byggde upp olika forskningsstationer för föräldrarna inför redovisningen av projektet. I dessa konkreta situationer, i det vardagliga, ofta inte verbaliserade, görandet, kommer barnens kompetenser och resurser till uttryck på ett annat sätt än i mer ”vuxenlika” möten.

Synen på kompetens och resurser

När man ser närmare på rummets och tingens betydelse för mötet mellan vuxna och barn i biblioteks- och forskningssammanhang aktualiserar den aspekt av människors liv som handlar om kompetens och resurser. Den värld som barnet föds in i är en i högsta grad vuxendefinierad värld, där barn inte är delaktiga på samma villkor som vuxna, utan bereds tillträde på särskilda barnarenor, som skolor och förskolor, lekplatser, barntv-program eller barnavdelningar på institutioner eller i kommersiella miljöer. I en värld där vuxenhet har tolkningsföreträde mäts barns kompetenser mot en vuxen mall, och därmed kommer med nödvändighet barnen till korta (Korcak, 2003). Den som bara når med näsan över disken får inte samma överblick som den vars utsiktspunkt är belägen en halv meter högre upp och den som inte kan uttrycka sig på ”vuxenska” (Johansson, 2009b, s.159) riskerar att inte bli tagen på allvar.

Om man istället ser varje situation som unik och varje individ som stadd i ständig tillblivelse genom kopplingar till andra aktörer ritas en annan bild upp. Möjligheten till självständighet ifrågasätts för alla, oavsett

⁵ Ett delprojekt inom projektet ”Barns livsstil och fetmaepidemin”, som leds av Sahlgrenska akademien, se www.epilife.sahlgrenska.gu.se/Samverkan/EpiLife_Child__CLOE_/.

ålder, och aktörskap är ingen personlig tillhörighet för någon individ, utan i varje enskild situation framträder någon som aktör. En stol, en bandspelare, ett bibliotekskort, en rutschkana, en sax eller en skylt kan, likaväl som en lyssnande vuxen eller en deklaration om barnets rättigheter, vara det komplement som ett barn behöver för att kunna utöva egenmakt. Kompetens blir då inte en fråga om ålder utan beror på vilka supplement och utvidgningar en individ kan mobilisera. Barnbibliotekarierna och forskarna tar sig båda an denna fråga genom att försöka utforma miljöer och tillhandahålla material med avsikt att släppa fram och ta tillvara barns alla kompetenser och resurser.

Avslutning

När jag har undersökt hur barndomsforskare och barnbibliotekarierna förhåller sig till aspekterna ålder, nuet och kompetens har jag sett en strävan att överskrida ålder, att uppvärdera nuet samt att skapa rum för att barnets kompetenser och resurser ska komma till uttryck. Att överskrida ålder handlar om en strävan efter att skapa möten där det är människan, snarare än barnet eller eleven vi möter, och att utgå från att ålder bara är en av många tillhörigheter, vilken inte nödvändigtvis har betydelse i varje ögonblick. Att uppvärdera nuet innebär att vända blicken bort från vilka framtida vinster som nuet kan leda till, och istället sätta den unika upplevelsen i centrum och undersöka det innevarande ögonblicket med alla sinnen. Att skapa rum för resurser och kompetens betyder att möta den andre som den unika individ denne är, att ge möjligheter till fruktbara hopkopplingar mellan människor, rum och ting och att inte i förväg avgöra vad som är kompetens eller hur kompetens bör uttryckas.

Tre invändningar ska avslutningsvis göras. För det första handlar kapitlet visserligen om bibliotekariernas och forskarens barnperspektiv, men det innebär varken att jag säger något underförstått om andra vuxnas barnperspektiv eller att jag påstår att just dessa båda professioners barnperspektiv är genuina och entydiga. Bibliotekarierna och forskarna är, lika lite som andra, enhetligt sammansatta subjekt, som agerar likadant i alla situationer. Ibland är det lätt att delta i sammansättningar där barns em-

powerment gynnas, ibland är det av olika anledningar svårt. För det andra har jag också visat i kapitlet att barn kan utöva egenmakt även genom andra barndomsförståelser, t.ex. genom att stärka sig som grupp i opposition mot vuxna eller få inflytande genom sin annorlundahet som just barn (jfr Dolatkah, denna volym).

För det tredje måste jag konstatera att ämnet för kapitlet, ”barnperspektiv”, till sist kom att upplösas, och att titeln, som var nödvändig i början, blev vilseledande på slutet. Det jag velat visa i det här kapitlet är ju hur vuxna som arbetar tillsammans med barn (här exemplifierat med forskare och bibliotekarier) kan främja barns egenmakt, inte genom ett särskilt barnperspektiv, utan genom en människosyn som inte bygger på kategorier och generaliseringar. Utifrån synsättet att vi alla alltid är i tillblivelse, befinnande oss i förändring och utveckling, ständigt beredda att koppla ihop oss med andra människor och ”icke-människor” (Latour, 1998; 2005; Deleuze, 1998), kan aldrig någon, oavsett ålder, betraktas vare sig som komplett eller självständig. I förlängningen innebär en sådan här ansats att var och en ständigt måste uppmärksamma och ifrågasätta sin tendens att placera in andra människor i fack utifrån vissa karakteristika, att det är just denna öppenhet för vad det unika mötet har att erbjuda som ger oss möjlighet att möta verkligheten som den är, d.v.s. oändligt komplex, innehållsrik och spännande.

Referenser

Alanen, Leena (1992). *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Institute for educational research. Publication series A. Research reports 50. University of Jyväskylä.

Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barking: Barnado's.

Aleman, Lotta, Hatamian, Lousia, Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (2009). *Användarnas bibliotek: Slutgissat! Bibliotek med användarperspektiv*. Uppsala: Länsbibliotek Uppsala och Regionbibliotek Stockholm.

Askheim, Ole Petter (2007). Empowerment – olika infallsvinklar. I: *Empowerment i teori och praktik*. Red.: Ole Petter Askheim, & Bengt Starrin. Malmö: Gleerup.

Barnombudsmannen (1999). *Mänskliga rättigheter för barn: ett informationsmaterial om FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Berggren Torell, Viveka (2005). Utvärdering av forskningen med barn som medforskare. I: *Utvärdering av projektet Barnkläder som industriellt kulturarv, forskning och pedagogisk verksamhet*. Red.: Anna Sjölander och Viveka Berggren Torell. Vänersborg: Regionmuseum Västra Götaland.

Brembeck, Helene, Johansson, Barbro, Hillén, Sandra, Ossiansson, Eva, Bergström, Kerstin, Jonsson, Lena, Shanahan, Helena, (kommande). *Rapport från projektet Barn som medforskare av matlandskap*.

Christensen, Pia & James, Allison (2000). Researching children and childhood: cultures of communication. I: *Research with children: perspectives and practices*. Red.: Christensen, Pia & Allison James. London: Falmer Press.

Christensen, Pia & Prout, Alan (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9, s. 477-497.

Davies, Bronwyn (1989). *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. NSW: Allen & Unwin.

Deleuze, Gilles (1998). *Essays critical and clinical*. London, New York: Verso.

Gallagher, Michael (2006). Spaces of participation and inclusion? I: *Children, young people and social inclusion*. Red.: E. Kay M. Tisdall, John M. Davis, Malcolm Hill & Alan Prout. Bristol: The Policy Press.

Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, s. 12-23.

Heggli, Gry, (2000). *Skoledagboken: en folkloristisk studie av unge jenters skrivelser*. Det historisk-filosofiske fakultet. Diss. Bergen: Universitetet i Bergen.

Hernwall, Patrik, (2001). *Barns digitala rum: berättelser om e-post, chatt & Internet*. Diss. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Hernwall, Patrik (2003). *Barn@com: att växa upp i det nya mediasamhället*. Stockholm: HLS förlag.

Hirdman, Yvonne (1988). *Genussystemet: teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala: Maktutredningen 1988.

James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/Bristol: The Falmer Press.

Johansson, Barbro (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först. – : datorn i barns vardag*. Diss. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

Johansson, Barbro (2005). *Barn i konsumtionssamhället*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Johansson, Barbro (2009a). *Driftiga bibliotekarier och läsglada barn: en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Halmstad: Regionbibliotek Halland.

Johansson, Barbro (2009b). Barns inflytande på en stad i förändring. I: *Mellanrummens möjligheter: studier av föränderliga landskap*. Red.: Katarina Saltzman. Göteborg/Stockholm: Makadam.

Kellett, Mary, Forrest, Ruth, Dent, Naomi & Ward, Simon (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and Society* 18, s. 329-343.

Kjær, Bjørg (2005). *Børn og barndom på fritidshjem: et folkløstisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. København: Learning Lab Denmark.

Klasson, Maj (1997). Temat folkbibliotek, folkbildning och livslångt lärande. I: *Folkbildning och bibliotek? På spaning efter spår av folkbildning och livslångt lärande i biblioteksvärlden*. Maj Klasson (red). Göteborg: VALFRID.

Korczak, Janusz (2003). *Hur man älskar ett barn?* Stockholm: HLS Förlag.

Korp, Peter (2004). *Hälsopromotion*. Lund: Studentlitteratur.

Latour, Bruno (1998). *Artefaktens återkomst: ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Göteborg: Nerenius & Santérus förlag.

Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.

Lee, Nick (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Lee, Nick (2005). *Childhood and human value: development, separation and separability*. London: Open University Press.

Lewis, Ann & Lindsay, Geoff (red.) (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Lundgren, Lena, Herlitz, Inger-Anne, Rolén, Lena & Rydsjö, Kerstin (2000). *Barn frågor – kan biblioteket svara? Om referensarbete för barn och ungdomar*. Länsbiblioteket i Stockholms län.

Lundgren, Lena, Blomberg, Sylvia, Hedenström, Solveig, Wennerholm, Christine, Zetterberg, Karin, Corneliussen, Cay, Törnfeldt, Maria & Wilhelmsson, Wiviann (2005). *Hissa segel och bygga vindskydd: projektet som blev en process*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Mayall, Barry (2000). Conversations with children: working with generational issues. I: *Researching children's perspectives*. Red.: A. Lewis & G. Lindsay. Buckingham: Open University Press.

Prout, Alan (2005). *The future of childhood*. London and New York: RoutledgeFalmer Press.

Qvortrup, Jens (ed.) (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Riihelä, Monika (1996). *How do we deal with children's questions? Semantic aspects of encounters between children and professionals in child institutions*. Helsinki: Stakes.

Rydsjö, Kerstin (2000). Referensarbete för barn – en litteraturoversikt. I: *Barn frågor – kan biblioteket svara? Om referensarbete för barn och ungdomar*. Red.: Lena Lundgren, Inger-Anne Herlitz, Lena Rolén & Kerstin Rydsjö. Länsbiblioteket i Stockholms län.

Rydsjö, Kerstin & Elf, Anna Carin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Starrin, Bengt (2007). Empowerment som förhållningssätt – Kan vi lära oss något av Pippi Långstrump? I: *Empowerment i teori och praktik*. Red.: Ole Petter Askheim, & Bengt Starrin. Malmö: Gleerup.

Wenzer, Jakob (2007). *Resonanser: en neomaterialistisk analys av independentscenen i Göteborg*. Diss. Göteborg: Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.

Wærdahl, Randi (2003). *Learning by consuming: consumer culture as a condition for socialization and everyday life at the age of 12*. Rapport 4:2003. Diss. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.

De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar

Elisabeth Björklund

Kapitlet som tar sin utgångspunkt i min avhandling (Björklund, 2008) har fokus på hur små barn och deras handlingar av läsande och skrivande i kommunikativa möten med omgivningen visar sig och uttrycks. Genom omdefinitioner av begreppen läsande och skrivande har innebörden i dem kommit att förändras. Numera tillåts en friare tolkning som både nyare studier inom läsforsknings- och pedagogikområdet visat. Mer förfinade metoder, som videoinspelning i miljöer där barn vistas, har gjort det möjligt att följa hur redan de yngsta barnen vet hur en bok kan läsas eller berättas eller vilka ord som passar att användas när läsande och skrivande sker. I det vidgade läs- och skrivbegreppet, av vissa forskare benämnt *skriftspråklighet* (jfr Gustafsson & Mellgren, 2005) eller multimodalitet (jfr Kress, 1997) eller *litteracitet*¹ (jfr Björklund, 2008) ingår också talat språk, gester, bilder, berättande, ritande och sjungande. Alla tre begreppen kan knytas till någon form av skriftbaserade handlingar. Det går knappast att idag säga att läsande och skrivande är det enda sättet att skaffa sig kunskap och förstå världen på. Flertalet forskare är eniga om att texter, symboler, bilder och kombinationer av dem också förmedlar budskap och ingår i erövrandet av ”konsten att läsa och skriva”. Kapitlets syfte är att visa hur barn erövrar denna konst i interaktion med andra barn i förskolan.

Processen mot läsande och skrivande skapas främst genom sociala och kommunikativa interaktioner med andra människor i den värld som finns omkring barnet. Det innebär att det som sker mellan ett barn och dess omgivning också färgas av den specifika kultur som varje barn omges av. På så sätt kan man säga att en viss kulturs språk erövrar om och om igen av varje barn som föds in till en sådan kultur. Men språket reproduceras inte på ett exakt sätt eftersom varje generations kreativitet påverkar, förändrar och omskapar det genom att det används, vilket leder till att nya tankestrukturer hos oss människor ständigt ut-

¹ Senare i texten kommer begreppet litteracitet att tas upp mer ingående.

vecklas. Det gör att språket omformas liksom sättet att kommunicera med varandra. I sin tur bidrar detta till att något nytt läggs till språket och därmed även till människans historia. Till exempel är det språk vi talar idag inte detsamma som för femtio år sedan, eftersom nya ord och uttryck har skapats genom vår användning av det.

I det professionella mötet med små barn blir kunskapen om och förutsättningarna för språk och kommunikation, och i ett längre perspektiv läsande och skrivande, en stor utmaning att förhålla sig till. Varje barn representerar sin egen ”kultur” med vad det kan innebära att använda språket eller att läsa i och lyssna på bilderböcker. Att betrakta människan och ”inskolningen” till en viss kultur som social, där språket utgör grunden, förespråkas främst av forskaren och pedagogen Lev S Vygotskij (1896-1934). Hans kulturhistoriska eller sociokulturella teoribildning har vunnit insteg i såväl nationell som internationell pedagogisk forskning och genomsyrar idag arbetet i förskolor och skolor i Sverige. Kapitlet inleds med en presentation av några delar i det sociokulturella perspektivet, som ligger till grund för den forskning som diskuteras i resten av kapitlet. Därpå följande avsnitt presenterar aktuell forskning om läs- och skrivhandlingar som kommunikativt samspel. I andra halvan av kapitlet redovisas och diskuteras resultat av min studie om de yngsta barnens litteracitet genom kommunikation och samspel i förskolan (Björklund, 2008).

Sociokulturell teori betonar social interaktion i språk och handling

I den sociokulturella teorin är språket och handlingen viktiga utgångspunkter. Att erövra kunskap i en kultur är att delta i social interaktion med en omgivning. Kultur kan sägas vara den miljö som människorna har format. I ett sociokulturellt perspektiv finns ett antagande att språk och handlingar hör ihop och är viktiga i allt samspel. Språk och föremål är det vi använder när vi samspelar med varandra. I samtal och möten med barn kan vuxna exempelvis påbörja en problemlösning för att allt eftersom överlåta till barnet att fortsätta en sådan aktivitet. ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att

kunna göra självständigt”, är ett ofta citerat uttryck från Vygotskij (1978, s. 87 min övers.). Det understryker vikten av att någon annan mer skicklig partner kan stötta ett barn att komma vidare i det som ska lösas eller förstås. Detta kan ske med stöd av vuxna eller av andra barn i en grupp, äldre som yngre. Vygotskij menade att ett barn genom att få stöd i att nyttja sin fulla potential kan ”bli huvudet högre” eller nå till sin närmaste utvecklingszon (Zone of Proximal Development ZPD).

Språket har enligt Vygotskij (1999) två funktioner. Den ena är den utpekande funktionen där även gester ingår och den andra är den teckenspråkliga funktionen. I den teckenspråkliga (semiotiska) delen innefattas det ikoniska tecknet – bilden – och det konventionella tecknet – språket – med dess system av tecken – de skrivna orden. Kress (1997; 2003) ser också bilden som en del av semiotiken. I hans eget skapade begrepp, multimodalitet som nämnts tidigare, inlemmas många olika tecken som på så sätt ger nya kommunikationsmöjligheter. Språket och kommunikationen har stor betydelse för förskolebarnens möjligheter att nå kontakt med andra barn och vuxna och utgör en viktig bas för läsandet och skrivandet. Enligt Vygotskij (1999) förmedlar (medierar) språket verkligheten och är knutet till en specifik social praktik. *Mediera och mediering* är grundläggande begrepp som förknippas med Vygotskijs teori. Strandberg (2006) är en av dem som enklast förklarar innebörden av begreppet mediering. Han skriver följande:

Vi möter inte världen direkt. Vår relation till världen är medierad. Mellan oss och världen finns medierande artefakter – verktyg eller tecken – som hjälper oss när vi löser problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift, när vi tänker. (Strandberg, 2006, s. 11)

Vad Strandberg uttrycker är att vår relation till omgivningen är indirekt. Språket och olika verktyg utgör bryggan mellan världen och oss själva. Människan blir den som handlar genom olika medel i en konkret sociokulturell och historisk situation. En av utgångspunkterna i ett sociokulturellt perspektiv är just att mänskliga handlingar är bundna till kulturella, historiska och sociala sammanhang (Wertsch, 1991). Erfarenheter som individen får blir därför beroende av situationerna och vad som sker i dem. Det betyder att vi förstår en händelse främst i det

sammanhang där vi befinner oss. När barn deltar i förskolekontexten och använder kulturens redskap, exempelvis böcker och pennor, i sina handlingar går det att anta att det ger barnen mening som gör att de hela tiden erfar nya ting. Mening och meningsskapande är också återkommande begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Vygotskij beskriver begreppet mening som det som ligger *mellan* tanken och ordet. Klarare uttryckt är det den betydelse som läggs i ordet och i handlingen. Mening existerar inte i ett tomrum utan uppstår genom processer som äger rum i en specifik kontext och genom människors kommunikation och handlingar i den.

För att vi överhuvudtaget ska kunna ta intryck av och använda det vi möter i kulturen sker, enligt Vygotskij, en så kallad internaliseringsprocess. I varje situation är det möjligt för barn att överta kunskaper i samspel med omgivningen. Det betyder att den processen bidrar till att aktiviteter som sker inom kulturens ram anammas och påverkar det inre planet, tänkandet. Men överföringen sker inte på exakt samma sätt som det framstår på det yttre planet, utan tas emot, förändras och omvandlas till något eget. Barn är själva aktörer i denna process (jfr Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Internaliseringsbegreppet benämns av andra forskare som *appropriering* (Säljö, 2000; Wertsch, 1991) eller *tillägnet* genom aktivt deltagande (Rogoff, 1990).

Sammanfattningsvis kan sägas att det som beskrivits ovan handlar specifikt om hur kunskap skapas hos människan. Aktiviteter och handlingar har stor betydelse i samband med den processen. Vygotskij och Wertsch talar båda om mänsklig aktivitet, språk och handlingar med andra människor som olika delar som samspelar för att nå kunskaper om tingen och världen. Barns drivkraft blir en förutsättning för det och även att det finns en miljö och en omgivning där denna kraft kan verka.

Kompetenta barn erövrar världen

Barns egen drivkraft utgör ett grundantagande i aktuell forskning om barns lärande. Termen ”erövra” innefattar barns egen aktiva medverkan medan begreppet *utveckling*, som vanligen brukar användas för att beskriva det som händer när små barn lär sig nya saker, signalerar en mer inväntande hållning, som att något ska komma till barnet utifrån eller inifrån dem själva. Erövra står för hur barn söker olika vägar att uttrycka sin kunskap på och har, som jag ser det, inget slut utan befinner sig i ständig rörelse. Det är genom interaktion i en specifik kontext, här förskolan, som barn erövrar sina erfarenheter. Kontexten där barnen är delaktiga ges genom sin organisation och tradition en kulturell inramning som även är historiskt formad. Det får betydelse för barns möten med andra i den. Kulturens roll är således viktig. Här ingår språk och artefakter (föremål) som medieras inom ramen för den.

Tidig kommunikation

De senare decenniernas forskning ger en tydlig bild av hur små barn når kontakt med sin omgivning. När det gäller den tidiga kommunikationen visas att små barn är förberedda och öppna för kommunikation med sin omvärld. I den är barnen själva aktiva dialogiska partner (Bruner, 2002; Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999; Hundeide, 2003). Pekgesten och att följa riktningen av någons blick är bland det första av synliga handlingar som visar att det går att dra slutsatser om barns förmåga att kommunicera. Genom det visar de sig kompetenta att dela uppmärksamhet med någon annan. När den vuxne pekar på exempelvis lampan och barnet inte endast följer den utsträckta armen med blicken utan ser och bekräftar lampan, uppstår den gemensamt delade handlingen. Genom delaktighet i olika samspel kan barn successivt ta den andres roll och har då förutsättningar att leva sig in i den andres avsikter och känslor. Detta är ett viktigt steg i barns sociala utveckling. Förmågan att samordna uppmärksamheten ger också förutsättning att kunna föreställa sig vad andra individer vet, kan eller ämnar göra.

Berättande i samspel

Den tidiga kommunikationen utvidgas efter hand genom omgivningens

medverkan. Kommunikationen är således något som inleds mycket tidigt i barns liv och framträder mer synbart i det som av en del forskare benämns ”skripts” eller ”scenario”² (Nelson, 1996; Sacks, 1972). I ett scenario uttrycker barnen sig först via kroppsspråket som svar på den vuxnes ord. Senare sker det genom enstaka ord som i sin tur följs upp och sammanbinds till helheter av omgivningen. I denna kommunikation återfinns vanligen orsaks- och tidsmässiga delar. Kommunikationen kan därför betraktas som en form av berättande och utgör en länk till barns språkliga världar. Dessa tidiga former av kommunikation eller berättande definieras olika av olika forskare beroende på deras disciplintillhörigheter. Uppfattningarna varierar om när det är möjligt att tala om att de yngsta barnen berättar och inte endast yttrar sig. Dock råder det samstämmighet bland flera (se t.ex. Bruner, 1990; 2002; Sacks, 1972) att berättande börjar tidigt hos barn. De erövrar denna kunskap genom samspel med omgivningen och sammanhanget har avgörande betydelse för detta. Berättandet är ett av de kulturella redskap som formar människans kollektiva minne (Säljö, 2005). Barn får del av det genom kulturen de lever och verkar inom. Små barns tidiga deltagande i berättande blir ofta framgångsrika förutsatt att ämnena intresserar dem. Viktigt är även att barnen får många och varierade frågor från sina samtalspartners som i sin tur ger utrymme att svara och bemöta dem. Det ställer krav på omgivningen att upprätthålla och stödja denna kommunikation samt visa intresse och vilja att både tolka och föra dialog med barnen.

Genom kommunikativa samspel lär sig barn förstå lyssnarens perspektiv samt urskilja olika språkliga utgångspunkter, genrer och annan kommunikation. Exempelvis får barn genom dem kunskap om när språkliga svar behövs eller om något kan mötas genom tyst kroppsspråk (gester). Johansson (2007) har studerat de yngsta barnen i förskolan och pekar på hur barnen med sina kroppar kommunicerar med varandra. De lutar sig fram, lägger huvudet på sned och gestaltar närhet genom att vara nära varandra och visar avstånd genom bortvänd rygg. Sådana kroppsliga uttryck används ofta av barn och är mer eller mindre tydliga beroende på i vilken kontext deras agerande utspelar

² Scenario som begrepp passar bättre för det ofta löst sammanhängande och flexibla sätt barn och vuxna använder sig av när de berättar.

sig. I de sammanhangen behöver inte heller ett barns kroppsspråk förtydligas eller förklaras inför andra barn som deltar i det specifika sammanhanget. All kommunikation är viktig att upprätthålla för dem som möter barn tidigt eftersom den leder vidare till barns fortsatta erövrande av den språkliga förmågan och av läs- och skrivaktiviteter. Sommer (2005) menar att studier inom barnforskningsområdet har lett till förändrade perspektiv hos forskare i deras grundläggande uppfattningar om vad ett barn är och vilken förmåga det har att ta till sig omgivningens skiftande budskap. Sommer beskriver barnet som kompetent och betonar dess förmåga att av egen kraft erövra kunskap om omvärlden. Tydligast återspeglas detta skifte i synen på barn som kommunicerande individer redan tidigt i livet.

Språk och samspel

Den tidiga kommunikationen mellan barn och omgivning kännetecknas av både verbala uttryck och gester. Nyfödda barn uppfattar många aspekter av språket redan när de föds och allra först lär de sig språkets ljudsystem (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999). Så småningom kommer orden som är inbäddade i en ständig ström av ljud. Det borde rimligen vara svårt för så små barn att uppfatta de olika ljuden, men de tycks ha förmåga att lära sig det som är unikt i det egna språket innan de själva ens har lärt sig orden. Vid ca 10 månader förstår barnet ungefär 40 olika ord men individuella variationer förekommer. Pekandet och benämning av föremål är viktigt i detta skede. Barn handlar i omvärlden långt innan de själva kan tala med många ord. Detta betyder att det kroppsliga agerandet, det vill säga att göra, dominerar när barnen är små. Talet, ofta i form av ”mmm” eller ”nä” är inte bortkopplat utan är en viktig ledsagare till barnens handlingar. Ordförrådet utökas successivt och fram till tonåren lär sig barn förstå och uppfatta innebörden av minst 50 000 ord (SOU 2008, s.109).

Språket tillsammans med handlingen har visat sig ha betydelse för hur barn kan genomföra och avsluta en handling. Ett illustrerande exempel är när ett barn drar fram en stol för att klättra upp och ta fram en bok ur en hylla. I det ögonblick stolen dras fram uttrycker barnet kanske ”ta stolen” eller när barnet får fatt i boken säger ”boken”. Praxis föregår således teorin. Det barn uppfattar som meningsfullt i dessa händel-

ser påverkar dock handlingarna och ”håller kvar” barnen inom händelsen. I sådana sammanhang är utvidgade språkliga kommentarer från omgivning- en viktiga att få för barnet. Det fyller på deras ordförråd och visar dessutom hur språket kan variera fast själva händelsen kan vara likartad. De tre första åren i barns liv utgörs av händelser av olika slag, som exempelvis innefattar medverkan i rutiner, imitationslekar, sånger och verbal och icke verbal kommunikation. Genom deltagande i dem lär sig barn det mesta om språkets uppbyggnad och hur det kan brukas i olika sammanhang. Dessutom får barnen möjlighet att se och ”ta in” helheten i händelserna som även innefattar den kulturella betydelsen av dem. Språket som används hjälper då till att markera vad som händer, för händelserna framåt och utvecklar dem. Nelson (1996) menar att kommunikationen rör sig på så sätt gradvis mot allt vidare språkliga former och får allt större betydelse i samvaron med andra. Det skapar innebörd och förståelse i händelser som barn och vuxna upplever och delar.

Litteracitet en del av barns vardag

Flertalet forskare är idag eniga om att läsa endast är ett av en mängd olika sätt som vi människor förstår världen på. Vi använder oss ofta av olika medier integrerat utan att alltid skilja skriven text från annat. Exempelvis använder vi ofta bilder och symboler som kan vara av betydelse för att förstå ett sammanhang. Forskare (Barton, 2007; Heath, 1983; Pahl & Rowsell, 2005) menar att vi inte längre enbart kan luta oss mot att tidigare teorier om förmågan att läsa och skriva är de enda sätten som finns för att beskriva hur ett budskap kan kommuniceras. Tal, gester, symboler, bilder och musik räknas numera även in i det nya bredare perspektivet på vad att läsa och skriva kan vara (Kress, 2003). Redan tidigt möter barn i förskolan ett utbud av möjligheter som hör till läs- och skrivområdet. Det skapar förutsättningar för barnen att erövra insikter och att använda dem som de finner meningsfullt.

Små barn som växer upp i vårt samhälle idag och som ständigt möter så mycket skriven text utvecklar sannolikt många tankar och idéer om vad detta är och hur text och tecken kan användas i olika sammanhang. Det

sker ofta långt innan den formella undervisningen i skolan påbörjas, menar forskare som Gillen och Hall (2003). I kommunikation via datorer och andra medier används ofta bilder i kombination med text i syfte att tydliggöra budskap. Tecken och bilder i form av ”smilies” visar till exempel hur vi känner oss eller om vi ”säger” något ironiskt eller med glimten i ögat. Genom logotyper får vi veta vad det är för företag eller varumärke som avses och ibland förstår vi sådana tecken lika väl som om det vore en skriven text. Även de allra yngsta barnen möter bilder och tecken tidigt i livet.

Litteracitet börjar i det sociala vardagslivets aktiviteter och knyter an till det nya forskningsfältet ”early childhood literacy” eller ”early literacy” (Hall, Larson & Marsh, 2003) och översatt till svenska av mig till *litteracitet i de tidiga åren*. En sammanfattande definition av begreppet betonar att en bred och tillåtande verksamhet där barn får tillgång till olika material och modeller i en variationsrik miljö under barndomen bör gälla (Gillen & Hall, 2003). Detta breda perspektiv öppnar för att betrakta barns litteracitet som kommunikation av olika slag, berättande, läsande, skrivande, sjungande, bilder och symboler. Runt omkring barnen i förskolan förekommer alla dessa former och uttryck för litteracitet som de hämtar upp och använder när det passar och verkar meningsfullt för dem. Framför allt behöver det understrykas att litteracitet inte ska betraktas som något ”förstadium” till något som ska komma senare utan berättande, läsande och skrivande som barn ägnar sig åt bör betraktas som den litteracitet de känner till och ger uttryck för. I och med det behöver inga uttryck som ”läsasläsa” eller ”läsas-skriva” användas utan lärarnas blick bör riktas mot och identifiera vad som sker i de vardagliga sammanhangen och där stödjande och uppmuntra barnens olika handlande kring litteracitet.

Litteracitet och de yngsta barnen i förskolan

I mitt avhandlingsarbete (Björklund, 2008) studerades hur en grupp av de yngsta barnen i förskolan handlar och uttrycker sig kring det som vi brukar tala om som läsning och skrivning. Förskolan är en plats där en stor andel barn från tidig ålder vistas dagligen och där de kan komma att möta andra former av kommunikation, text och tecken än dem som de har med sig hem-ifrån.

Litteracitet som valts som begrepp i studien understryker vikten av att

bredda synen på tidigare använd terminologi. Det står för ett överordnat, vitt begrepp, som har rötterna i engelskans literacy, och som på ett eller annat sätt kan relateras till läsande och skrivande. Begreppets breda innebörd passar väl in att använda i förskolesammanhang och avser att specifikt gälla de yngsta barnens handlingar kring läsande och skrivande i förskolan (Axelsson, 2005; 2006; Björklund, 2008; Wedin, 2006). För att kunna beskriva och analysera hur innehållet i barns litteracitet i de tidiga åren skapas och uttrycks, är utgångspunkten *litteracitetshändelser* där det som utspelar sig synliggörs. När barnen agerar i olika händelser omtalas dessa som *litteracitetspraktik* som innefattar olika handlingar. Barnens ”görande” i dessa litteracitetshändelser kan i ett vidare perspektiv även relateras till ett kulturellt handlande i den specifika kultur som här är förskolan.

Studiens uppläggning och genomförande

En förskolegrupp med totalt 17 barn i åldrarna 1½ – 3 år studerades. Antalet barn varierade under insamlingsperioden bl.a. genom sammanslagning av två avdelningar, några barn fick syskon och stannade hemma en tid och några barn flyttade till annan förskola. Studien pågick under ca 20 månader och syftet var att med hjälp av videoobservationer, fältdagbok och insamlat material fånga barnens handlingar och verbala uttryck när de samspelade med varandra i förskolan. Noggranna analyser genomfördes där det kontextuella och barns handlingar var i fokus. Utöver det genomfördes analys och tolkningar också med utgångspunkt tagen i sociokulturell teoribildning samt med begrepp som hör till läs- och skrivforskningsområdet.

Barnens berättande

Att involvera barn i berättande om vardagslivets olika händelser är en viktig ingång i att understödja barnens litteracitet i hem och förskola. Genom det får barnen *berättarkunskap* (Björklund 2008). Fem komponenter ger denna kunskap. Genom delaktighet i berättandet får begreppen ”*här och nu*” och ”*där och då*” innebörd för barnen som utgör den första komponenten. Detta ger barn möjlighet att tala om det som inte är synligt och konkret, vilket kan gynna förståelsen av abstrakta fenomen. Som nästa komponent involveras och involverar sig barnen själva att ingå i ett berättarsammanhang som kan bidra till

egen kunskap om hur en *berättelses struktur* byggs upp. Det i sin tur blir stöd för det egna berättandet. *Nyckelord* som ofta utgår från bilder eller innehåll i en text utgör startpunkt när barnen bygger sina egna berättelser. De kan ofta kopplas till en pågående handling, t.ex. ”äter” och ”badar”, som ofta förflyttar berättandet i riktning framåt och är den tredje komponenten. Barnen kan med utgångspunkt från de tre nämnda komponenterna som en fjärde komponent, sedan ge sin berättelse *delvis ett nytt innehåll*. Ett sådant exempel är när en pojke använder en plasttraktor som hunden i en specifik saga får åka på, vilket är något som inte händer i själva sagan. Som sista komponent inspireras *andra barn att dras in* och bli deltagare i berättandet. Erfarenheterna barnen får genom att medverka och tillsammans med andra skapa berättande och berättelser kan sammanfattas i termen berättarkunskap. Med hjälp av fraser från lärarna i förskolan som ”kommer du ihåg” och ”berätta för mig vad vi gjorde ute på gården i går”, kan barnens berättelser utvidgas till en helhet vilket skapar mening och sammanhang och öppnar för mer fördjupade samtal (jfr skripts eller scenario). I följande exempel visas hur det kan komma till uttryck:

Lil som har Axel (2.5)³ i närheten frågar då de sitter vid frukostbordet: *Axel vad gjorde du häromkvällen, då du bara försvann? Tyss, säger Axel med fingret för munnen i en tystgest. Lil skrattar både mot Axel och mot de andra vuxna och hon fortsätter frågandet och Axel svarar. Gick du till farmor alldeles själv, över vägen? Mmm, svarar Axel. Utan att mamma såg det? fortsätter Lil. Aschet, säger Axel då. Var mamma i garaget? upprepar Lil. Mamma, nickar och bekräftar Axel. Ringde du på dörren, undrar Lil då. Mmm, svarar Axel. Tänk om farmor inte var hemma? Vilken tur att hon var det. Samtalet ebbar ut. (Fältant. 18/2-04)*

I scenarier uttrycker barnen korta meningar eller ord som en stomme, ofta hämtade ur vardagen, som följs upp och binds ihop med stöd av omgivningen. I denna berättarform återfinns vanligen orsaks- och tidsmässiga delar som gör att det kan betraktas som ett berättande. Ett scenario som barn använder saknar till en början en berättarstruktur, men tillsammans

³ Barnets ålder markeras ofta på detta sätt där i det här fallet 2 betyder år och 5 står för månad. Detta barn är vid observationstillfället två år och fem månader. Ibland förekommer semikolonstecknet mellan år och månad i stället för en punkt.

med andra utvidgas således enkla och med enstaka ord formulerade uttryck, till att bli berättande.

Vuxna behöver inspirera även de yngsta barnen genom att inte endast använda vardagshändelser, som här, utan även berätta från sagornas värld. Det kan ske muntligt, med hjälp av bilder och genom skapade föremål som hör till en viss saga. Föremålen hjälper i sin tur barnen att hålla den röda tråden i egna berättarstunder och kan precis som bokens bilder fungera både som inspiration och stöd i berättandet.

Eftersom barn börjar berätta tidigt i livet blir utgångspunkten att det narrativa behöver uppfattas i vid bemärkelse och att det som vi inte genast ser som en berättelse ändå kan ha egenskaper som påminner om en sådan. Med den öppna beskrivningen går det att anta att berättande utgör en betydande del i barns vardag i förskolan och att det inte behöver delas upp i samtal å ena sidan och berättande å den andra.

Böcker och bläddrande – vägen till läsande?

De flesta barn visar tidigt intresse för böcker (Björklund, 2008) och i hem och förskola är det viktigt att böcker finns tillgängliga för dem. Boken fyller flera olika funktioner i barnens litteracitet. De tillämpar olika sätt för att undersöka och utforska alla bokens möjligheter. I boken finns bilder och text som kan förmedla bokens meningsinnehåll. Att granska boksidor, peka på bilder och text, läsa tyst, läsa högt, läsa tillsammans med andra är delar som ingår i litteracitet. Vi som möter barn kan ibland se att de går omkring med en bok under armen. Om barnen blir upptagna av annat som fångar deras uppmärksamhet placeras den då ofta inom räckhåll. Då och då tas boken upp och barnet läser eller bläddrar i den. Det tycks som om boken med dess bilder och textbudskap tillfredsställer något grundläggande hos barnen som säger att i boken finns ett något som barnet är förtroget med och som tycks betyda något särskilt för det specifika barnet.

Många variationer av det explorativa handlandet är samtidiga eller följer efter varandra inom samma tidsrymd. Barnen kan inleda en händelse genom att bära runt på boken för att sedan bläddra en kort stund varpå boken kanske lämnas en stund. Sådana händelser inleds ofta med ett barn som ensam utforskare innan andra barn tillkommer. De kanske bär

vidare på den nyss lämnade boken om den verkar färdigläst och det barn som först hade boken inte opponerar sig. När barn gör detta verkar de bildligt talat bära omkring på sin kunskap om att just den boken de har kan förmedla något som berör dem i stunden. De stannar då ofta upp och bläddrar ett tag till synes för att kontrollera något. Kanske uppfattar de att bilderna och tecknen i boken på något sätt ger försäkran om att boken är den ”rätta” med önskan om att återknyta till berättelsen de hört tidigare.

Den fysiska kontakten som ett litet barn får genom en bok kan inte nog understrykas. Bokbladens prasslande vid bläddrandet och bildernas färgrikedom tycks utgöra en källa för ständigt utforskande. Ibland kommer en bild upp som barnet kanske letade efter och ibland kommer en annan bild fram som föreställer något helt annat. Dessa ofta till synes slumpvisa tillvägagångssätt att få fram bilderna verkar fascinera barnen för det är en aktivitet som barn ägnar mycket tid åt. För att utveckla kunskap om en specifik boks innehåll behövs många stunder av det slaget med varje bok. Det är viktigt att tillåta barnen att på olika sätt använda böcker och annat skrivet material. Barnens olika handlingar bidrar till att få kunskap om vad en bok är och vilka möjligheter och begränsningar den har. Att boken har en viktig roll i barnens vardag i förskolan är tydligt och boken fungerar som redskap för läsning och för interaktion med många andra. Det är viktigt att ha kunskap om olika barns former och uttryck för litteracitet. En första utgångspunkt är att erbjuda böcker med hög grad av variation eftersom även de yngsta barnen gärna läser böcker med ett innehåll som först kan verka alltför avancerat för dem. Boken har också en plats i vår kultur även om andra medier kompletterar den bilden. Den ger upplevelser av spänning för runt en bok finns även mycket mer än innehåll och handling. När barnen lyssnar när någon läser läggs ofta olika känslouttryck och utvikningar till som barnen sedan utanför högläsningen kan ta med sig i eget berättande och läsande.

Bläddrandet utgör således en betydande del av barnens handskande med böcker. Sådana händelser benämnt *bläddrandets praktik* (Björklund, 2008) behöver erövrats av barnen för att denna ”handgripliga” kunskap ska kunna brukas i bokverksamheter och senare i andra sammanhang. Bläddrandet engagerar barnen och variationsrikedomen är stor i olika sätt

att bläddra. Barnen bläddrar snabbt eller långsamt, ofta också kombinerat med bildstuderande och ibland mjukt och ibland hårt. Det långsamma bladvändandet varvas då och då med lågmäld och ibland viskande läsning med eller utan munrörelser. Exempel på det visas i följande observation.

Maja (2.7) sitter i vuxensoffan och försöker öppna en pekbok. Hon får upp en sida och börjar läsa högt. Hon gör stora munrörelser och munnen formas till ord och det går att urskilja ett och annat av dem. Boken handlar om Nalle. Maja läser: *Nalle, Nalle*. Hon fortsätter att läsa. *Inga klädej*, läser hon. Maja betonar dessa ord och samtidigt nickar hon på huvudet. Läsningen fortsätter. *Nalle, å*, säger hon medan hennes läppar rör sig hela tiden och huvudet nickar då och då. Maja skakar på huvudet medan hon läser högt. (Band 5, 15/1-04)

Bokbläddrandet som barnen ägnar sig åt utgör en central del av läspraktiken. Detta är något som barnen själva har skapat som en del av den. I vuxnas möten med barn i förskolan är det viktigt att det finns insikter och förståelse för barns bokbläddrande och att det inte utan vidare avbryts eller underskattas som något mindre viktigt. Kanske går det att säga att bläddrandets praktik gläntar på dörren till läsandet?

Vad som även har gått att observera i nämnda studie är att barn gör val när de hämtar fram en bok. Det visas när barnen då de tar upp en bok, inte alltid bestämmer sig för den som ligger överst, utan lyfter undan och lägger vissa titlar åt sidan tills de når den bok de vill ha. Detta säger att barnen sannolikt inte väljer bok planlöst. Snarare väljer de från igenkänning av bilden på bokens framsida tillsammans med vetskapen om att det är just den specifika boken med dess specifika innebörd som de vill ha och som är avgörande för deras val. De föredrar helt enkelt vissa böcker framför andra (Björklund, 2008; Nikolajeva, 2003).

Bilder ger mening åt läshändelser

Innan barn behärskar läsning av text används bilden som utgångspunkt i läsningen och det gäller både när barnen läser på egen hand och när lärarna läser högt för dem (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006). Vissa bilderböcker läses om och om igen. En del böcker som har ett komplext innehåll verkar uppskattas mer av barnen och används när de berättar ur dem för varandra. Det komplexa kanske ger mer stoff till barnens läsning än böcker med enklare innehåll. Det visar också vilka

böcker barnen föredrar. Böcker med kortfattad text går snabbt att läsa, medan längre text verkar ha mer att säga barnen. Pekboken med bilder och litet text har således sin begränsning. Trots det har den ett berättigande fast under en relativt kort tid för de unga barnen i förskolan. Barn övar sig tidigt i bildläsning genom företrädesvis bilderböcker och läser bilder innan de övergår till orden. Ord som hör ihop med en saga och som barn har hört i samband med högläsning kan ofta förekomma när barn läser själva. Simonsson (2004, s. 203) har funnit att barn inte enbart använder bilderna i syfte att "tittas på" utan de uppehåller sig längre vid vissa bilder, som de sedan tar som utgångspunkt för interaktion med andra barn. I denna bildläsningsform, "visual literacy", kan även andra tecken som hör till boken ingå och få betydelse, till exempel bokstäver och siffror. I barnens egna läs- och berättarstunder kring kända sagor kommer artefakter till användning, som precis som bilderna kan fungera både som inspiration och stöd i berättandet. Artefakter utgörs av olika föremål som tagits fram av de vuxna i den undersökta förskolan (t.ex. stol, pall och stäva som finns i *Sagan om den lilla, lilla gumman*) och som barnen använder vid det egna sagoberättandet.

Barn skapar sin egen litteracitet

För barnen kan läsning betyda att ha en bok eller något annat som innehåller olika tecken eller bilder att kommunicera om. Successivt skapar de genom sina olika handlingar allt mer förfinade mönster för sin litteracitet och ett *litteracitetsmanifest* (Björklund, 2008) blir resultatet av detta. Det har ett rikt innehåll. I manifestet av sin egen skapade litteracitet verkar det vara viktigt att *sitta nära varandra*. Tolkningen är att barnen behöver det för att kunna se och läsa i varandras böcker. De *pekar, upprepar ord och fraser*. Vidare uttrycker barnen olika *signalord* som ger omgivningen information om vad de gör, "titta jag läser" eller "hoppa", om haren som ska få komma in i vanten när de läser *Sagan om vanten*. Detta visar både på att läsning pågår och understryker ett skeende där verben "knuffa" läsningen framåt. Barnen *står ofta på knä* eller sitter i en soffa och pekar i sina böcker när de samtalar om vad de läser. När barnen explicit uttrycker något högt och ljudligt om boken eller bilden uppmärksammas också den närmaste omgivningen på att det är läsning som sker. Till manifestet hör en *bokhämtningsprocedur*, som innebär avlämning av boken på samma plats

som den hämtades på, samt ordet ”*slut*” som anger att boken är färdigläst vilket avrundar läsningen.

När barnen berättar eller läser ur bok använder de också presensform när de beskriver vad de gör i sin litteracitet, till skillnad från barn som leker som då i stället använder imperfektform (Knutsdotter Olofsson, 1987). Till exempel säger barnen när de håller på med en lek ”vi lekte att du var mamman och jag var babyn”. Att tala i pågående form skulle kunna tolkas som att barnen inte leker att de läser, utan att de anser eller menar att de gör det. Det som sker kan på motsvarande sätt relatera till barnens yttranden som är *performativa* (utförande satser). I flertalet av exemplen där barn agerar på detta sätt åtföljs också deras handlingar av ”titta, jag läser”, som med sådana ord bekräftar och lyfter fram det som sker.

Inhägnar sin litteracitet, platsens betydelse

Barnen sitter ofta tillsammans på samma plats när de läser eller berättar (Halldén, denna volym). Det kan liknas vid ett mönster eftersom detta ofta upprepas. Att sitta i en soffa är ett sådant mönster eller att använda soffan som ”bord” för den uppslagna boken är ett annat. Barnen behöver utrymme för sina ofta till formatet stora bilderböcker och pärmar⁴, vilket gör att en stor soffa kan vara en lämplig plats. Det går även att föreställa sig att barnen gärna är tillsammans eftersom läsande oftast sker som kollektiva handlingar. Trots många gånger begränsat utrymme tillåts alltid andra barn som vill läsa en bok att ingå i den gemenskap som redan har bildats kring det barn som påbörjat läsningen. De nytillkomna barnen sätter sig ner hur trångt det än verkar vara utan att konflikter uppstår. Snarare kan den bok den nye har med sig få andra barns uppmärksamhet. Simonsson (2004) har undersökt bilderbokens betydelse i förskolan. Hon menar att barnen utöver läsning, ges tillfälle att stödja varandra med ”närhet och kroppsligt välbefinnande” (s. 207) vilket annars mest sker vid de återkommande omsorgssituationerna. Hennes studie understryker bokens centrala plats i dem och att barnen själva skapar sådana situationer för att ha kroppskontakt med varandra.

Björklunds studie visar på motsvarande sätt bokens framträdande roll

⁴ I pärnarna eller portföljerna dokumenteras barnens vardag hemma och i förskolan genom fotografier och texter som fylls på allt eftersom.

och användningsområden. Men genom min analys av många olika litteracitetshändelser med boken i fokus tolkar jag den nära kontakt barnen har med varandra i dem, inte som omsorgssituationer, även om omsorg inte behöver uteslutas. Inte heller ser jag barns agerande enbart som emotionell närhet, vilket de kan uppleva, utan i stället tolkas det barn gör som uttryck för det som kännetecknar en litteracitetspraktik. För i dessa sammanhang är det tydligt att litteracitet står i fokus därför att det förekommer både text, andra tecken och explicita litteracitetsuttryck som barnen kommunicerar muntligt med varandra om, och som visas genom deras handlingar med materialet. Således är de slutsatser jag drar utifrån mina analyser av barnens interaktioner med boken att dessa snarare utgör tydliga och meningsskapande exempel på barnens erövrande av bokens och läsningens olika användningsområden. Min slutsats grundar sig på det synsätt jag har på barns kompetens att själva erövra och skapa en värld omkring sig som engagerar dem och i den ingår, vill jag hävda, ett uppenbart intresse för det som har med litteracitet i dess hela bredd att göra.

Barn skiljer på ritande och skrivande

Rita och skriva är aktiviteter som även de yngsta barnen gärna håller på med i förskolan. Det är inte så märkligt, eftersom tecken och text finns nästan överallt. Texter och logotyper uppträder på förpackningar, kläder och leksaker och avspeglar hur redan mycket små barn inlemmas i denna tecken- och bildkultur som har vuxit sig stark som en form av kulturell kommunikation (Gredler & Shields, 2008). Barns skrivande börjar så snart de får tillgång till passande material såsom pennor och ritark. Traditionen säger visserligen att skrift är nedskrivet tal och innan barn kan tala borde de inte heller ha förutsättningar att kunna skriva. De små streck som barn gör på ett papper omnämns därför vanligtvis som klotter. Det är viktigt att uppmärksamma barns tidiga skrivande och erbjuda dem variationsrikt material som de kan använda vid sitt skrivande och ritande. Barn blandar begreppen rita och skriva och de yngsta barnens spontana skrivande kan relateras till multimodala aktiviteter.

Forskare som Kress (1997) och Anning (2003) argumenterar för att verksamheten i förskolan bör uppmuntra barns flexibla sätt att kombi-

nera tal, agerande, ritande och ljud i relation till textskapande. De bör således inte betraktas som enbart låtsasaktiviteter. Anning understryker också att lika viktigt som det är att stödja barns läsande, lika viktigt är att det att se barnens skrivande och ritande som något som hör samman med tecken och skrift. Små barn som producerar skrift och tecken på ett ritark kan uttala sig om skillnaden i det de har skrivit även om skriften ser precis likadan ut för betraktaren (Tolchinsky, 2003). Barn har inte egentligen några perceptuella problem med att skilja på det som de har skrivit. Saken är i stället den att barn inte äger eller inte har sökt efter något sätt att teckna ned skillnaderna på. Skrivandet förekommer således både i anslutning till ritandet och tvärtom, då ett ritande ofta kan övergå till ett skrivande beroende på barn och tillfälle.

Sång är ljud på flera sätt

Att sjunga är ofta en dagligen återkommande aktivitet i förskolan som barnen får vara med om genom lärarnas planeringar av samlingarna. Sång är både genom sin koppling till skrift och genom sin framställning som är ”sångligt verbal” del av litteracitet i dess vida betydelse. I sångsamlingar ingår även social samvaro och samtal. Det utgör grundvalen för litteracitet. Barnen görs delaktiga i sånger och i samtal som sker runt dem. Det som framgår är att de enkla texternas ofta rimmade ord ger barnen möjlighet att följa med i vad som sker i sångerna och kan även ge dem beredskap för att fylla i det som rimmar. Rim och ramsor passar väl att använda här. Förmågan att klappa till stavelser och rimma säger dock egentligen inte speciellt mycket om barnets kommande läsförmåga. Att lyssna och uppfatta ljud kan dock bidra till att barnen får erfarenhet av att urskilja olika ljud som texten är uppbyggd av. Genom kontakter med olika teckensystem ges barnen möjligheter att konstruera mening och förstå världen omkring.

Högläsning vidgar barnens värld

Böcker och högläsning har en viktig plats i alla förskolor och varje förskola hade tidigare ofta ett eget bokförråd, vilket inte är lika vanligt idag. Istället har många förskolor ett utbyggt samarbete med närliggande bibliotek. Högläsning ger barn en betydelsefull ingång till ett långsiktigt förhållande till läsandet. Läsning blir till ett spännande äventyr där nya världar öppnas för dem. Vid högläsning får barn kunskap om

hur en berättelse är uppbyggd, får förklaringar till komplicerat innehåll, får samtala om bilder och får nya ord att fylla sitt begreppsförråd med. Vuxna som är uppmärksamma och känsliga för barnens reaktioner kan bidra med att ge dem meningsfulla och lärorika lässtunder. Det förutsätter att läraren har totalt fokus i ögonblicket för att kunna fånga och behålla intresset hos barnen. Alla barn, även de allra yngsta, behöver få uppleva många stunder av högläsning, som inkluderar bildläsning, och då utan avbrott. I min studie, Björklund (2008) avtäckte analysen att det var först sent på året, när flertalet barn redan var två år och äldre, som högläsningen blev mer allmänt etablerad. Innan dess uppstod mest sporadisk läsning från lärarnas sida när barn kommer med en bok som de visar fram och vill ha läst för sig. Varför det var på det sättet finns inga svar på eftersom frågorna aldrig har ställts.

Både språkutveckling och litteracitet för de yngsta

Vad är det då som min studie visar om barns litteracitet och kulturpåverkan som vi inte redan visste och som i så fall kan säga att något nytt har tillkommit? I analysen framträder barnets litteracitet som mångsidig och varierad, vilket tydligast märks när de bläddrar och pekar i böcker som hör till de mest konkreta av alla litteracitetshändelser. Just detta visar sig i barns handlingar med böcker och läsning och kan ses som en historisk och kulturell verksamhet förmedlad via kulturen. Böcker lånas och finns ju i förskolan och bokläsning sägs också ha stor plats i alla förskolor. I en förstudie som föregick den i detta kapitel återgav huvudstudien tillfrågades förskollärare om just högläsning och hur ofta det skedde. Föreställningen om att bokläsning är en vanlig och ofta förekommande aktivitet i förskolan var utbredd i svaren bland lärarna. Efter mer fördjupat samtal med dem visade det sig dock att organiserad bokläsning möjligen skedde en gång om dagen och då ofta i anslutning till vilostunden och ibland när ett enskilt barn önskade det. Men läsning planeras sällan in som en egen aktivitet. När läsning sker läses ofta ”många böcker” vid ett och samma tillfälle.

Genom att böcker och läsning är något som ”alltid” funnits och som

kan förknippas med förskolan, lever också föreställningen kvar att detta utnyttjas i den pedagogiska verksamheten mer än det verkar göra. Lärarna i förskolan behöver ta till sig kunskapen som forskning under många år visat, nämligen att högläsning är ett av de viktigaste redskapen för barns varaktiga intresse för aktiviteter kring läsning och för hela den process som pågår under hela förskoletiden. Hur kan då de här barnens tydliga intresse och handlingar med böcker och skrivet material förklaras utifrån förskolans kultur? Kanske genom att barnen erbjuds böcker som placeras tillgängligt är det som bidrar till att upprätthålla deras intresse och engagemang och genom att vuxna bekräftar deras handlingar vid bokläsning. Barn är nyfikna och kompetenta och finner själva vägar att skaffa sig erfarenheter på, vilket tydligt framgår av denna studie. I övrigt blir förskolans kulturella handlingar synliga när pedagogerna hänger upp fotografier, bilder och andra kreativa material som barnen har gjort på väggarna. På barnens alster skrivs namn och pedagogerna samtalar och berättar med och för barnen om vardagshändelser.

Det är här även viktigt att understryka att barns kommunikation och utveckling av språk är helt beroende av omgivningens språkliga resurser samt vilja att ständigt vara beredd att kommunicera med dem. I förskolan blir därför lärarnas kunskaper om språkets dialogiska funktion av avgörande betydelse för att kunna handskas med barns varierande språkliga uttrycks sätt. Lärarna och andra som möter barn behöver också vara införstådda med det egna sättet att uttrycka sig verbalt och ha kunskaper om hur de nyansrikt kan möta och förmedla ett väl utvecklat språk till barnen de möter i förskolan. Med andra ord handlar det om att ge akt på hur det egna språket hanteras och är en av de avgjort viktigaste påverkansfaktorerna för förskolebarnens språkliga och kommunikativa framgång. Det är genom att aktivt lyssna, svara och inte minst utvidga dialoger som barn lär sig att känna igen språkliga uttryck och mönster i sin egen kultur. Det är när barn ser en mening i det som sker som deras kunskapsförråd byggs på. När det gäller allt lärande i förskolan bör barns lek och andra självinitierade aktiviteter vägleda den vuxne att finnas till hands och ibland även delta i dem. I min studie (Björklund, 2008) om barns egna handlingar kring språk-, läs- och skrivaktiviteter i vardagliga sammanhang i förskolan framträder bilden av att när barnen på egen hand var engagerade i egna

verksamheter uppmärksammades detta i mindre grad än när liknande aktiviteter genomfördes i den av lärarna planerade samlingsstunden. Studien visade även att de allra yngsta barnens vardag i förskolan var fylld av aktiviteter som kunde relateras till det breda läs- och skrivområdet. Det skapades av dem själva tillsammans med andra barn och lärarna deltog då i mindre utsträckning. En viktig slutsats som går att dra av det resultat som här visades är att mer fokus från vuxnas sida behöver riktas mot de händelser som utspelas bland barnen i de vardagliga sammanhangen. Planerade aktiviteter behövs också men barnens egen ”praktik” med kommunikation och vidgade språkaktiviteter behöver få mer utrymme och en starkare ställning i förskolan. Det förutsätter känslighet och väl rustade lärare som förstår att ta tillvara barnens kompetens och utnyttja situationerna där den synliggörs.

Kanske är det förströelse barnen ägnar sig åt i väntan på måltiden eller innan de ska sätta sig i samlingsstunden. Men nämnda studies empiriska material gör gällande att barnens litteracitet innefattar mycket mer än så och visar att de på varierat sätt och ständigt verkar i sin litteracitet. Att det är frågan om just litteracitet betonar en del av barnen själva när de säger ”jag läser” eller ”det står där”, vilket är den explicita sidan. Den andra och kanske viktigare sidan och som omfattar många fler av barnen är att litteracitet har en så tydlig plats i barnens vardag. Detta förmedlas till omgivningen genom att de deltar, bidrar, skapar, interagerar och kommunicerar i litteracitetshändelser och litteracitetspraktik. De är engagerade och djupt upptagna när de ägnar sig åt sin litteracitet.

Vad som kan konstateras från studiens vunna resultat, betraktad genom analys och tolkning är att vi borde ompröva litteracitetens betydelse när det gäller de yngsta barnen. Självklart har barnens språk betydelse för litteracitet men att enbart ha kunskap om språkutveckling räcker bara en bit då hela bredden ska kunna fångas. Det i denna text introducerade begreppet, *litteracitet*, med dess innebörder bör ges större utrymme i lärarnas och andra vuxnas kunskapsbank. Det barnen skapar på egen hand inom detta område behöver synliggöras mer och uppmärksammas i den stund det sker.

Vi borde även utmana begrepp som ”stödja barns språkutveckling” och i

stället rikta fokus mot lärarna och deras språk och sätt att kommunicera med barnen på. Språkutveckling sker inte i ett vakuum utan skapas i sociala rum tillsammans med andra. Språket och kommunikationen är sålunda en given utgångspunkt för barns litteracitet. Genom att aktivt lyssna till barns språk i olika handlingar med litteracitet går det att upptäcka att det är litteracitet som barnen håller på med. Utan aktivt lyssnade och iakttagande kan barns upprepade handlingar av att bläddra, peka och titta på bilder lätt uppfattas som imitationer eller reproduktioner och inget eget producerat (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, Liberg 2007a, 2007b).

Referenser

- Anning, Angela (2003). Pathways to the graphicacy club: the crossroad of home and pre-school. *Journal of Early Childhood Literacy*. 3 (5), s. 5-35.
- Axelsson, Monica (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Red.: Monica Axelsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut, s. 19-98.
- Axelsson, Monica (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I: *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola*. Red.: Madeleine Ellvin. Svenskläraryrkeförbundet årskrift Stockholm: Natur och Kultur, s. 53-67.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Malden, MA.: Blackwell.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/18674>
- Bruner, Jerome (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dominkovi, Kerstin, Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillen, Joanne & Hall, Nigel (2003). The emergence of early childhood literacy. I: *Handbook of early childhood literacy*. Red.: Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh. London: Sage, s. 1-12.
- Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew. N. & Kuhl, Patricia K. (1999). *The scientist in the crib: minds, brains, and how children learn*. New York, N.Y.: Morrow and Company.
- Gredler, Margaret E. & Shields, Carolyn. C. (2008). *Vygotsky's legacy: a foundation for research and practice*. New York: Guildford Press.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, Nigel, Larson, Joanne. & Marsh, Jackie (2003). Preface. I: *Handbook of early childhood literacy*. Red.: N. Hall, J. Larson & J. Marsh. London: Sage.
- Heath, Shirley. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hundeide, Karsten (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson, Eva (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.
- Kress, Gunther (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Liberg, Caroline (2007a). Språk och kommunikation. I: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Red.: Caroline Liberg, Kenneth Hyltenstam, Mats Myrberg, Clas-Uno Frykholm, Madeleine Hjort, Gert. Z. Nordström, Ulla Wiklund & Magnus Persson. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, s. 7-23.
- Liberg, Caroline (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. I: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Red.: Caroline Liberg, Kenneth Hyltenstam, Mats Myrberg, Clas-Uno Frykholm, Madeleine Hjort, Gert. Z. Nordström, Ulla Wiklund & Magnus Persson. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, s. 25-44.
- Nelson, Katherine (1996). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolajeva, Maria (2003). Verbal and visual literacy: the role of picture books in reading experience of young children. I: *Handbook of early childhood literacy*. Red.: Nigel Hall, Joanne Larson, & Jackie Marsh. London: Sage, s. 235-248.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2005). *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman.

Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Sacks, Herbert (1972). On the analyzability of stories by children. I: *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Red.: Dell Hymes & John J. Gumpertz. New York: Holt, Rinehart and Winston, s. 325-345.

Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. (Linköping Studies in Arts and Science nr 287). Linköping: Linköpings universitet.

Sommer, Dion (2005) *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.

SOU 2008:109 (2008). *En hållbar läraryrkeutbildning: betänkande av utredningen om en ny läraryrkeutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

Tolchinsky, Liliana (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. (The Developing Mind Series). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Vygotskij, Lev, S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wedin, Åsa (2006). Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling. I: *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola*. Red.: Madeleine Ellvin. (Svenskläraryrkeförbundet årskrift, 2006). Stockholm: Natur och Kultur, s. 152-160

Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Flerspråkighetsutveckling – ett samspel mellan barn och vuxna

Monica Axelsson

En morgon på förskolan Solrosen kommer femåriga Ari fram till mig och visar en CD-skiva med kurdisk musik som han tagit med till förskolan. Vi sätter på musiken och Ari visar mig och kamraterna hur man sjunger och dansar till musiken. Sången är på sorani, hans förstaspråk. Han berättar att under helgen har han varit på släkträff och då har man sjungit och dansat till denna musik. (Axelsson, 2005, fältanteckning 4.4 2003)

Trots att denna och övriga fyra förskolor som jag besökte en dag per vecka under hösten 2002 och våren 2003 övervägande har flerspråkiga barn är denna händelse mycket ovanlig. Från mina observationer under detta år har jag många dokumentationer av aktiviteter på svenska men ytterst få anteckningar om att barnen använder sitt förstaspråk i förskolan. Hur kommer detta sig? Jag hade ju valt förskolor i området som är dominant flerspråkiga. Förskolor där flera i personalen har utbildning i tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. För att besvara denna fråga kommer jag i denna artikel att utgå från de möjligheter till flerspråkighet som de svenska styrdokumenterna medger, förskolans tolkning och implementering av läroplanen samt flerspråkiga familjers stöttning av de egna barnens språk- och litteracitetsutveckling. I syfte att ge en bild av familjens, förskolans och samhällets insatser för att barn ska utveckla språk och litteracitet ges därefter exempel på språkliga samspel i förskolan med barnboken som utgångspunkt.

Flerspråkighet ur samhällsperspektiv

På den politiska samhällsnivån i Sverige finns lagar och förordningar som stödjer förskole- och skolutveckling i ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle. Den lagstiftning, det regelverk och de centrala dokument som rör den etniska och språkliga mångfalden inom det svenska utbildningssamhället är ur ett internationellt perspektiv förhållandevis

omfattande och starka med ett uttalat mål om aktiv tvåspråkighet.

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, poängteras kopplingen mellan språk och lärande samt språk och identitetsutveckling. Förskolans uppdrag är att ”sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål”. (Lpfö 98 s. 9)

Skolverket presenterade 2002 en nationell kartläggning av modersmålsanvändningen i förskolan vilken visade mycket låga siffror för modersmålsträning i förskolan över hela landet. Slutsatsen var att modersmålet efter en kraftig nedgång från 90-talet åter måste in i förskolan och att det finns politisk konsensus kring detta. 2008 publicerade Myndigheten för skolutveckling boken *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial* skriven av Susanne Benckert, Pia Håland och Karin Wallin där man med stöd av både teori och praktik illustrerar hur förskolebarns flerspråkighet kan stimuleras och utvecklas. En strävan i boken är att ge en helhetssyn på de flerspråkiga förskolebarnens språkutveckling där också barnens modersmål blir en integrerad del av verksamheten.

Från offentligt håll har vi sålunda bestämmelser och initiativ som innebär ett tillmötesgående och en öppnare språksyn där flerspråkighet i Sverige liksom i övriga världen börjar ses som ett normal tillstånd. För förskolan och skolan finns möjlighet att erkänna och synliggöra de resurser barnet kommer med, samt lägga till något nytt, svenskan och dess kultur, i syfte att främja den flerspråkiga individens utveckling och skolframgång.

Flerspråkighet i förskoleperspektiv

Barnomsorgen i förskola och familjedaghem omfattar idag 97 % av alla barn mellan ett och fem år¹. Av dessa 97 % har 17 % ett annat modersmål än svenska² vilket innebär att gruppen flerspråkiga barn i förskolan är något större än motsvarande grupp i grundskolan där

myndigheterna givit lagstadgade möjligheter till modersmålsundervisning. Det är ett faktum att förskolebarn tillbringar många timmar per dag och vecka i förskolan redan från ett års ålder vilket, om förskolan endast omfattar det svenska språket, för de flerspråkiga barnen innebär att utrymmet för familjens språk och barnets modersmål i hög grad begränsas till kvällar och helger. Detta innebär att det potentiellt flerspråkiga barnet i ett år har levt i en hemmiljö som förmedlar ett visst språk och en viss omvärld och därefter, abrupt, sätts i en omgivning som använder ett helt annat språk och kanske förmedlar en världsbild som är starkt väsensskild från hemmets. Eftersom barns huvudsakliga språkutveckling sker mellan 18 och 36 månaders ålder möter då det potentiellt flerspråkiga barnet det svenska språket innan hon har börjat producera sitt modersmål vilket, tillsammans med tidsrymden/vecka som barnet tillbringar i förskolan, kan innebära en risk för modersmålets fortsatta utveckling. Slutligen finns ett oupplösligt band mellan språk och identitetsutveckling, något som talar för att språk i minoritetsställning behöver visas fram och få utrymme för att stärka den flerspråkiga individens självkänsla. Ansvaret hos förskolan ligger i att i handling visa de flerspråkiga barnen och deras familjer att flerspråkighet är en normalitet i Sverige, att det är legitimt att använda både modersmål och svenska i förskolan samt att förskolepersonalen har den professionalitet som krävs för att tillsammans med föräldrarna stötta utvecklingen av såväl barnets modersmål som svenskan.

Att utveckla språk i familjen

Om vi utgår ifrån det nyfödda barnet så kommer detta barn att utveckla de språk som talas i omgivningen. Barnet har biologiska och kognitiva förutsättningar att utveckla språk och tvåspråkighetsforskningen nationellt och internationellt är enig om individens kapacitet att utveckla och behärska flera språk samtidigt redan i mycket unga år (Grosjean, 1982; Baker, 1996; Garcia, 2008). Det måste dock till ett

¹ Skolverkets statistik för 2008; förskola 93.0%, familjedaghem 4.2%

² Av dessa 17 % fick 17.8 % modersmålsstöd i förskolan enligt Skolverkets statistik för 2008.

verbalt samspel med omgivningen för att ett eller två språk³ ska utvecklas. Processen sätts igång genom att barnet hör språk runt omkring sig och genom att personer som finns i barnets närhet börjar tala med barnet. Den omgivande språkstimulansen är nödvändig, i tidiga liksom fortsatta stadier – utan språk som används i omgivningen utvecklas varken ett eller flera språk. I samhällen där två eller flera språk lever sida vid sida sker detta naturligt.⁴ I Sverige, där svenskan vanligtvis dominerar, måste det språk som är i underläge få särskild uppmärksamhet och stimulans.

Vid intervjuer med nio flerspråkiga föräldrar i förskolan Solrosen⁵ framkommer en bild av föräldrar som både är angelägna om att socialisera sina barn genom sitt eget modersmål och att barnen ska lära sig svenska i förskolan. Alla nio föräldrarna uppger att de främst talar modersmålet med sitt barn och då kräver att barnet ska svara på modersmålet. En pappa kommenterar att förskollärarna har påpekat för honom hur viktigt det är att föräldrarna använder modersmålet till barnen.⁶ Dessutom kommunicerar familjerna regelbundet med släktingar och vänner i ursprungslandet och i Sverige. Sex familjer använder e-post för den här kontakten, men också telefon och i viss grad pappersbrev. Familjerna ser på TV och video på modersmålet och svenska och ibland också på engelska. Föräldrarna läser tidningar och böcker på modersmålet och svenska och dagligen läser de flesta föräldrarna tidningen Metro. Flera föräldrar läser barnböcker på både modersmålet och svenska för sina barn.

De nio intervjuade föräldrarna säger att de är nöjda med att barnens förskoledomän är på svenska eftersom de är angelägna att barnen ska tillägna sig svenska. En förälder jämför med sin egen skoltid i Libanon där han hade matematik och naturkunskap på franska och övriga ämnen på arabiska. Den erfarenheten ligger till grund för att han inte ser

³ Jag tänker mig i det här stadiet primärt att det lilla barnet samspelar med mamma som talar ett språk och pappa som talar ett annat språk

⁴ Globalt är det fler människor som är två- eller flerspråkiga än enspråkiga i världen.

⁵ Samtalen ägde rum på förskolan efter att respektive förälder hade haft utvecklingssamtal med sitt barns förskollärare. Samtalsspråket var svenska.

⁶ *Två språk eller flera? Råd till flerspråkiga familjer* (2002). Skolverket och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Skolverket, www.skolverket.se.

några problem med att förskolan för dottern är på svenska. Några föräldrar kommenterar dock att de saknar sagoläsningen på modersmålet som stadsdelen ordnade i biblioteket året innan och alla intervjuade föräldrar säger att de kommer att begära modersmålsundervisning när barnet börjar i förskoleklassen. En förälder poängterar vikten av att lära sig svenska i Sverige och önskar samtidigt att barnet i skolan kunde få modersmålsundervisning två gånger i veckan. På frågan hur föräldern bäst kan bidra till sitt barns läs- och skrivutveckling har föräldrarna många förslag som involverar både modersmålet och svenskan. Föräldrarna anser att barnets läs- och skrivutveckling främjas genom:

- att barnet ser att föräldrarna skriver,
- att föräldern visar hur man skriver när barnet visar intresse för det,
- att föräldern visar barnet alfabetet,
- att föräldern köper ABC-böcker på modersmålet och läser för barnet,
- alla slags språkaktiviteter på båda språken,
- att barnet använder böcker och dator,
- att barnet lär sig skriva sitt namn på båda språken,
- att barnet lär sig ytterligare språk (arabiska),
- att barnet går på lördagsskola på modersmålet,
- att föräldern berättar och läser sagor för barnet samt
- att familjen träffar släkt och vänner.

Rapporterad språkanvändning i hemmet

I samtalet med de nio föräldrarna fick dessa också beskriva den språkanvändning som de bedömde att man hade hemma i familjen och med vänner. I centrum för denna beskrivning sattes barnen. Som nämndes ovan anser alla föräldrar att de främst talar sitt modersmål med sitt barn, men i tre familjer är svenskan det dominanta språket för barnen, också till föräldrarna. I övriga sex familjer svarar barnen föräldrarna på modersmålet om de tilltalas med det. Salmans pappa kommenterar att om han tilltalar Salman på svenska så får han också svar på svenska. Till sina syskon uppges sex barn tala svenska, två barn använda båda sina språk till syskon samt ett barn tala modersmålet. Denna övervikt för att tala svenska med sina syskon stämmer väl överens med ett övergripande språkanvändningsmönster i flerspråkiga familjer, d.v.s. att det är mellan syskon som majoritetsspråket snabbast blir det främsta sam-

talsspråket. I de nio familjerna fanns i princip tre språkanvändningsmönster: 1) att mamma och pappa främst använder modersmålet när de talar med sina barn och att barnen svarar på modersmålet och även använder det sinsemellan samt att äldre släktingar tilltalar barnet på modersmålet, 2) att föräldrar och syskon främst använder svenska sinsemellan även om modersmålet förekommer i hemmet samt 3) att föräldrarna som också har en god nivå i svenska talar både modersmål och svenska till barnen medan syskonen talar svenska sinsemellan och att familjen genom besök i länder där modersmålet talas försöker stimulera barnens utveckling av modersmålet.

De nio intervjuade föräldrarna ger en bild av att vara väletablerade i det svenska samhället. De har alla låtit sina barn börja tidigt i förskolan och de är angelägna om att barnen lär sig svenska och införlivar den svenska kulturen. Samtidigt håller de familjens språk och kultur högt och anser det vara en självklarhet att barnen utvecklar sitt modersmål. Familjerna beskriver nära kontakter med släktingar och vänner både i Sverige och i ursprungslandet där modersmålet blir det naturliga kommunikationsspråket. De är dock medvetna om svenskans dominanta ställning och t.ex. Salmans pappa berättar att han vid större sammankomster får uppmana barnen att använda bengali också till varandra. Språkanvändningsmönstren hemma talar också sitt tydliga språk när det gäller den språkliga maktdimensionen. Problemet är inte att stimulera barnens utveckling av svenskan, utan svårigheten är att samtidigt ge utrymme och stimulans så att modersmålet vidareutvecklas.

En viktig slutsats av hemmens språkanvändning är att det kan skilja sig mycket mellan olika hem. För vissa föräldrar är det självklart att modersmålet förs över till barnet trots att man bor i en miljö där ett annat språk, svenskan, är samhällets och utbildningssystemets majoritetsspråk. Andra föräldrar behöver omgivningens stöd och praktiska råd för att våga och orka hävda sin språkliga särart och barnen behöver i båda fallen se att det finns ett legitimt utrymme för deras modersmål i det svenska samhället.

En studie av språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor

Intervjuerna med de nio föräldrarna ingick i en större studie som finansierades av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté och min del utfördes i fem förskolor i Stockholmsområdet med en majoritet av flerspråkiga barn (Axelsson, 2005). I fokusgruppen på förskolan Solrosen var alla 16 barn fem år och hade en tvåspråkig bakgrund. De språk som förutom svenskan var representerade i barngruppen var: arabiska (4), somaliska (2), syd-kurdiska/sorani (3), tigrinja (2), bengaliska (1), engelska (1), franska (1), lingala (1) och indonesiska (1). Förutom indonesiskan användes alla dessa språk regelbundet i barnens liv. Dessutom talade två av barnen svenska hemma som ett av sina två förstaspråk. Alla barn utom ett hade börjat i förskolan vid ett års ålder eftersom deras föräldrar arbetade utanför hemmet eller stod till arbetsmarknadens förfogande. Det material som samlades in under ett år utgjordes av observationer och ljud- och videoinspelningar varje vecka samt intervjuer med föräldrar och regelbundna informella samtal med pedagogerna.

Resultaten visar att barnen på förskolan är inblandade i många aktiviteter som involverar litteracitet på svenska. Däremot är ytterst få av dessa aktiviteter på barnens modersmål. Under det år studien utfördes används eller refereras det till modersmålet endast tretton gånger. Vid ett av dessa tillfällen är det en flicka som "låtsas-läsa" Pippi Långstrump på sitt modersmål, sorani, och frågar "Hur kan den vara på sorani när Astrid Lindgren är svensk?" Förskolläraren förklarar hur man översätter en bok från ett språk till ett annat. Vid ett annat tillfälle samtalar en förskollärare och en grupp barn om hur arabiska skrivs från höger till vänster och svenska från vänster till höger. Båda exemplen visar att även om tvåspråkiga aktiviteter var sällsynta i förskolan så var tvåspråkigheten i olika former och uttryck något barnen reflekterade över. Under studiens gång diskuterades det begränsade utrymmet för modersmålsaktiviteter och det ledde till att föräldrar bjöds in till förskolan. Två föräldrar hade möjlighet att komma till förskolan och leda

aktiviteter på sina respektive modersmål med grupper av barn.

En annan begränsning kopplad till litteracitet var antalet genrer⁷ som barnen mötte. I tal och skrift kom barnen främst i kontakt med berättelser inom den svenska kultursfären, medan de förblev obekanta med andra texttyper. Rent fysiskt var de berättelse- och bilderböcker som fanns i förskolan oftast placerade i bokhyllor i läshörnor bredvid sköna soffor. Något som däremot nästan helt saknades var ”skrivplatser” och de tjocka färgpennor som erbjöds var främst till för att färglägga medan blyertspennor var en sällsynthet. I referensmaterialet för förskolan (Benckert, Håland & Wallin, 2008) kan vi dock se att detta börjar förändras och barnen ges möjligheter att också ”skriva”.

Litteracitet

Det perspektiv på litteracitet som är i fokus i föreliggande studie är synen på litteracitet som en social praxis som utvecklas i samhället. Litteracitet är en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift. Genom dessa konkreta aktiviteter, litteracitetshändelser, formas en litteracitetspraxis som är specifik för ett samhälle eller en kulturell grupp (Street, 1984; 2000; 2001). Härav följer att man snarare talar om flera litteraciteter än om en litteracitet eftersom det handlar om flera samhällen och olika sociala processer som är kopplade till att läsa, skriva eller använda text. I den mån individen har flera språk i sin repertoar finns också möjligheten att omfatta flerspråkiga litteraciteter. Invävt i litteracitetspraxisen finns samhällets eller gruppens underliggande normer, värderingar och konventioner kopplade till att läsa och skriva. Det är sålunda en kulturkänslig modell för litteracitet som förs fram, en modell som inkluderar men tonar ned de kognitiva aspekterna på individen och istället betonar de socialt situationsbundna. Detta innebär också att litteracitetspraxisen inte är neutral utan ses som en värdebemängd social och kulturell produkt som representerar en viss ideologi. Den pedagogiska uppgiften består i att förskola och skola låter individen använda och utveckla det språk och den litteracitet hon för med sig hemifrån som en utgångspunkt och parallellt med utvecklingen

⁷ Genre används här synonymt med texttyper. Exempel på basgenrer är återgivande, berättande, instruerande, beskrivande, förklarande och argumenterande genrer.

av den formella, globala litteraciteten i skolan. Härigenom kommer en allt större del av befolkningen att omfatta flerspråkiga litteraciteter (se Luke och Kale, 1997; Kenner, 1997; 2000; och Kenner m.fl., 2004).

Syftet med min studie var att undersöka den sociokulturella miljöns och framförallt den pedagogiska miljöns betydelse för flerspråkiga barns litteracitetsutveckling i förskolan. Genom att kombinera en längre djupstudie från en förskola med kortare studier på ytterligare fyra förskolor i Stockholm kan en bild av förskolornas språk- och litteracitetsarbete ges. Syftet har varit att utforska hur flerspråkiga barn socialiseras in i litteracitet i förskolan. Övergripande frågor som ställts inför studien är: I vilka litteracitetshändelser interagerar barnen i förskolan? och Hur förmedlas litteracitet vid dessa tillfällen? Tanken har varit att redovisade litteracitetshändelser ska kunna ge en bild av den litteracitetspraxis som förskolan kännetecknas av. Ett ytterligare syfte har varit att med utgångspunkt i förskolesituationen synliggöra den kunskap barn bär med sig i mötet med förskolan och undersöka hur barnens kunskap tas emot i förskolan.

En flerspråkig förskolas fysiska miljö

På Solrosen har varje avdelning ett antal rum till sitt förfogande med gängse svensk förskoleutrustning. Det finns t.ex. hyllor med böcker, spel och leksaker och det finns en dockvrå. I materialrummet finns en dator som främst pedagogerna, men ibland också barnen använder. På olika ställen i den fysiska miljön syns att det finns tvåspråkiga barn i förskolan. I lekhallen är hälsningsord på många olika språk uppsatta på väggen (”hej, alsalam alaikum, hola, czesc, tjoani, merhaba, jambo, nabat” etc) tillsammans med bilder på barn från olika länder. Därunder finns en rad med flaggor från olika nationer. På en annan vägg finns ett stort plakat med ordet ”välkommen” skrivet på flera språk (”karibu, bien venido, selamat datang, fann jing, tervetuloa, bakirbi” etc). I den centrala personalkorridoren finns två plakat där man kan läsa ”Ge ditt barn ditt språk” och ”Vi ger ditt barn det svenska språket”, inneslutna i varsitt hjärta.

På en av avdelningarna har varje barn, ovanför sin klädhylla, en utklippt trollslända i plastad papp med barnets foto i mitten och med för-

äldrars och syskons namn och språk skrivna på vingarna. Föräldrarna har hjälpt till att skriva t.ex. ”arabiska” med arabiska skrivtecken. På trollsländan står också barnets födelsedatum vilket barnen gärna tittar på och vill få uppläst för sig för att veta när den åtråvärda födelsedagen inträffar. När jag vid ett tillfälle träffar Ayse och en av avdelningens yngre flickor i korridoren leder vårt samtal till att jag, till flickornas förtjusning, går runt och läser upp varje barns födelsedag.

På samma avdelning, i kapprummet, har man satt upp fyra plakat med ordlistor på somali, arabiska, kurdiska och persiska. Som överskrift står det på den ena ”Farsi (Iran)” och därunder ord på persiska. Sedan följer tre spalter med ord på svenska (hej), ord på persiska skrivna med latinska bokstäver (salam) och persiska ord skrivna med persisk skrift. Därefter följer ytterligare centrala ord för barnen på samma sätt.

Det har, under de senaste åren, varit en medveten satsning av förskolepedagogerna att skaffa böcker på alla barns modersmål så att föräldrar kan låna hem och läsa för sina barn. Högst upp på bokhyllan står det också: ”Läs en saga för ditt barn”. Två bokhyllor med barnböcker på barnens förstaspråk finns på förskolan. En är uppsatt i den centrala personalkorridoren och en finns inne på en av de studerade avdelningarna. Böckerna är lätt tillgängliga för barn och föräldrar och det finns en lånelista där man kan skriva upp sig.⁸

På förskolorna Olvonet och Tulpanen är datorer utplacerade i barnens rum och ofta ser jag barn, även de riktigt små på Olvonet, engagerade framför datorn. På Olvonet har man satt upp en bokningslista ovanför datorn så att alla ska få sin chans.

Barnböcker som utgångspunkt för samtalet

Svenska barnböcker har en central plats på alla de besökta förskolorna. Regelbundet får barnen lyssna på en berättelse efter lunch, antingen

⁸ Bland dessa böcker finns både översättningar av svenska författare och böcker på originalspråket.

när de vilar på madrasser eller sitter tillsammans i en soffa.

Vid sidan av dessa regelbundna läsetillfällen förekommer andra tillfällen av mer eller mindre spontan karaktär där förskollärare på alla besökta förskolor samlar en större eller mindre grupp barn till samling runt en bok. Vid dessa tillfällen är läsningen mer dialogisk och interaktionen mellan pedagog, barn och barn är central. Under våren 2003 och våren 2004 videofilmade jag sådana lästillfällen i alla förskolor. Det är förskollärarna som har valt de böcker som läses och utformat de aktiviteter som knyts till läsesamtalen och min roll är att dokumentera händelserna. Vid analysen av dessa aktiviteter har jag kunnat konstatera att de har lite olika fokus i förhållande till barnboken och i redovisningen nedan presenterar jag aktiviteterna under följande rubriker:

- Boken och språket
- Boken och de egna erfarenheterna
- Boken och textinnehållet
- Boken och dramatiseringen
- Boken och återberättelsen
- Boken, teckningen och den egna texten

Samtalen i dessa grupper har givit upphov till autentisk interaktion där innehåll och meningsskapande är i fokus och där barnen får möjlighet att använda och förfinas sin kommunikativa kompetens.

Boken och språket

Vid en helgruppläsning (åtta barn) av Gunilla Bergströms *Vem räddar Alfons Åberg?* på Solrosen uppmärksammar Ayhan ordet ”tjuta”⁹ och ber om en förklaring. Förskolläraren låter frågan gå till kamraterna.

Dialog 1	
Förskoll.:	(läser) Viktor kan både slåss och tjuta och tycker inte alls precis som Alfons vill.
Ayhan:	va e tjuta för nåt?
Förskoll.:	ja va gör man när man tjuter (<i>vänder sig till hela barngruppen</i>)

⁹ Följande transkriptionsprinciper har använts: /: kort paus, //: längre paus, ///: lång paus, ?: frågeintonation, VERSALER: inlägg av motparten i talarens tur, (kursiv inom parentes): kommentar, kursiv: rollbeteckning, understrykning: betonat ord, fet: text som läses, x: hörbart ord.

<i>Osama:</i>	Skjuta
<i>Mustafa:</i>	skjuta pistol / skjuter så här
<i>Förskoll.:</i>	sch / ja men tjuta / då skriker man å gråter / å blir sur / de e tjuta

Osama associerar till ”skjuta” och Mustafa hakar på med instrumentet ”skjuta pistol”. Till sist ger förskolläraren en förklaring till ordet. Här efterfrågas den semantiska betydelsen hos ordet tjuta och när förskolläraren låter frågan gå till gruppen ges ett fonetiskt närliggande förslag som visar att Osama har välutvecklade associationsmöjligheter på fonematisk nivå.

Vid en smågruppsläsning av samma bok på Solrosen uppkommer följande interaktion med fokus på språk.

Dialog 2	
<i>Förskoll.:</i>	<i>(läser vidare och visar bilder)</i>
<i>Ari:</i>	Mållgan e nästan som Alfons
<i>Förskoll.:</i>	ja dom ser nästan likadana ut
<i>Ari:</i>	dom e de / dom e likadana
<i>Förskoll.:</i>	fast han e / han finns inte på riktigt / Alfons tänker mycket på honom / de e en kompis

Lyhört tar förskolläraren upp Aris reflektion om likheten mellan Mållgan och Alfons. Hon för in frasen ”se likadan ut” med Aris uttryck ”nästan” inorporerat. Ari uppfattar det synonyma uttrycket, tar upp det och använder genast. Därefter återvänder förskolläraren till innehållet i berättelsen och poängterar att Alfons vän inte finns på riktigt.

Vid smågruppsläsningen i Dialog 3 upprepar Ari ”trillat” och förskolläraren tolkar det som en fråga om betydelse. Frågan ställs till barnen och Zeta svarar ”man ramlar” vilket Ari precis som i exemplet ovan omedelbart använder i nästa tur. Förskolläraren upprepar ordet, utvidgar och knyter tillbaka till händelsen i boken.



Bild ur Vem räddar Alfons Åberg?
av Gunilla Bergström
(Bildens återges med upphovsmannens medgivande)

Dialog3	
<i>Förskoll.:</i>	<i>(läser) trillat så det blöder.</i>
<i>Ari:</i>	trillat <i>(nästan utan frågeintonation)</i>
<i>Förskoll.:</i>	ja trillat / vad gör man då?
<i>Zeta:</i>	man ramlar
<i>Ari:</i>	han har ramlat
<i>Förskoll.:</i>	han har ramlat / trillat e samma sak / han har ramlat ute så byxorna har gått sönder å så har han skrapat upp knät / så de börjar blöda

I sin avslutande tur expanderar och preciserar förskolläraren pojken skada med information som inte finns i boken. En stund senare kommer två barns egna erfarenheter av att ”få blod”¹⁰ och hur de brukar göra för att stoppa blödningar (se Dialog 9).

Efter flickornas erfarenhetsberättelser kommer Ari in med sina upplevelser och ger i Dialog 4 genom sitt ordval upphov till en lexikalt inriktad interaktion.

Dialog 4	
<i>Ari:</i>	en gång när ja bryte min fot / ja fick en en jättestor bustasj
<i>Förskoll.:</i>	bandage
<i>Mustafa:</i>	bandage / man säger inte mustasch
<i>Förskoll.:</i>	mustasch <i>(pekar ovanför munnen)</i> som en del pappor har / ja men de låter nästan lika // du fick bandage här runt benet
<i>Ari:</i>	bandage här <i>(pekar på knät)</i>
<i>Förskoll.:</i>	runt knät?
<i>Ari:</i>	ja min storebror fick de
<i>Förskoll.:</i>	hade du gjort illa knät då?
<i>Ari:</i>	nej här var lite så här stor här / här hela <i>(pekar på knät)</i> / de kom så här hela blod / sen lägge bandage runt i knäna / sen ja gick så här <i>(stiger upp och går haltande)</i>
<i>Förskoll.:</i>	då haltade du sen

Ari använder berättarintroduktionen ”en gång” för att återge sin upplevelse av skada och blod. Här ges ett av flera exempel på hur snabb och skicklig Ari är på att använda det givna uttrycket ”bandage” när han fått det påpekad. Lyhörda Mustafa tar upp ordet mustasch som han associerat till vid Aris inledande replik och det leder förskolläraren

¹⁰ Förskolläraren kommenterar senare denna konstruktions dominans över verbet ”blöda”.

in på en förklaring av mustasch, men med återkoppling till bandage.

Senare i den här smågruppläsningen associerar Mustafa färdigheten skoknytning (se Dialog 8) med allt man måste kunna i skolan och prövar nedan om förskolläraren kan ordet ”pyroman”.

Dialog 5	
<i>Mustafa:</i>	ja kan / på skolan måste man lära sig allting / pyromanen de vet du inte vad det är/ ja vet va pyroman är
<i>Förskoll.:</i>	vänta M säger nåt här / säj det en gång till
<i>Mustafa:</i>	pyroman de e en eldman
<i>Förskoll.:</i>	ja pyroman tänker du på / de e om nån sätter eld på nånting / de e farliga saker de (<i>vänder sig till A</i>) å titta nu kunde du knyta / en knut / bra

Det kan synas som om Mustafa tar ordet ”pyroman” helt ur luften, men i Alfonsboken, uppslaget innan, finns en bild som visar hur Mållgan räddar tre killar ur ett brinnande hus. Det kan vara härifrån som Mustafa hämtar sin association. Trots att förskolläraren inte uppfattar ordet först håller Mustafa fast vid ordet och ger en förklaring. Vi kan här iaktta hur egna erfarenheter och kunskaper interagerar med berättelsen. Efter den förklarande utvecklingen för förskolläraren ämnet tillbaka till ”knytande” igen.

På förskolan Olvonet i samband med storboksläsning som sen utmynnar i dramatisering fångar videokameran följande korta dialog:

Dialog 6		
<i>Tur</i>	<i>Barn</i>	<i>Förskollärare</i>
1		ja men varför heter hon så / varför heter hon inte Rödluvan
2	därför därför / ja vet inte	
3		hur såg hon ut?
4	röda läppar som blod / håret svart som x (<i>ebenholts</i>)?	

Sannolikt rör samtalet sagan om Snövit och förskolläraren ställer en varför-fråga som ett barn påbörjar ett därför-svar på innan hon ger

upp. Omformuleringen av frågan syftar på Snövits utseende och ett barn kommer med en fras direkt ur boken ”röda läppar etc”. Utan berättelsen som källa skulle en sådan fras aldrig komma ur en fem-åringens mun. Det är också värdefullt för barnens fortsatta språk- och kunskapsutveckling att de uppmärksammat sammankopplingen mellan ”varför” och ”därför”.

Boken och de egna erfarenheterna

Under läsningen av boken om Alfons på Solrosen görs då och då kopplingar till barnens upplevelser utanför förskolan. Långt in i helgruppläsningen av Alfons gör Ari följande erfarenhetsanknutna association:

Dialog 7	
<i>Ari:</i>	Sofia hon e kär i alla killar / en tjej som e kurd / en som e somaliska / en tjej som e arabiska
<i>Osama:</i>	en kille som e arabisk (<i>med förtjust ton</i>)
<i>Förskoll.:</i>	känner du henne?
<i>Ari:</i>	hon bara pussar mej / ja bara springer
<i>Förskoll.:</i>	brukar hon passa dej?
<i>Ayhan:</i>	inte passa / <u>pussa</u>

Ari berättar om en flicka som är kär i många pojkar. När han räknar upp pojkarnas etniska tillhörighet råkar han säga tjej istället för kille vilket Osama korrigerar implicit i nästa yttrande. Förskolläraren vill veta mer om Aris koppling till den nämnda flickan och Ari berättar att hon alltid vill pussa honom när de träffas. Förskolläraren uppfattar verbet som ”passar” vilket ger påpassliga Ayhan ett tillfälle att med eftertryck upprepa ”pussa”. Interaktionen visar hur uppmärksamma barnen är också på varandras yttranden och hur de använder olika typer av formkorrigeringar, implicita och explicita, för att den avsedda betydelsen ska gå fram.

Berättelsen om Alfons stöttar och för upp barnens egna erfarenheter till ytan och varje barn får i smågruppen (fyra barn) rejält med utrymme att i utsträckt monolog berätta vad de varit med om. Under dessa individuella berättelser lyssnar alla intensivt och både förskolläraren och barnen ställer följdfrågor. Zeta som bott i London får frågan av Ari vad man talar för språk där och Leyla svarar snabbt ”engelska”. Zeta

får ordhjälp av Leyla när hon berättar att det var läskigt när flygplanet började gå ner, ”landade”, som gör att Zeta formulerar en kreativ nyskapelse ”nä arlandade ner / de va läskigt tyckte jag”. Ari gör en koppling till att hans mamma inte vill flytta tillbaka till Kurdistan därför att där måste också barn arbeta, vilket leder till en utveckling om arbetsförhållanden i Kurdistan såsom Ari upplevt dem.

Förskolläraren på Solrosen har tidigare kommenterat att Alfons i boken tappat sin stövel. Leyla uppmärksammar detta när hon tittar på bilden av stöveln som ramlat av och ger en förklaring till det. Istället för ”knyta” använder hon det mer generella verbet ”stänga” vilket ger förskolläraren ett tillfälle att föra in verbet ”knyta”.

Dialog 8	
Leyla:	(<i>pekar på Alfons stövel på bilden</i>) han stängde inte den här
Förskoll.:	nä han knöt inte sina skosnören å då tappar han / stöveln
Ari:	han måste lära sej
Förskoll.:	kan du knyta då? /
Mustafa:	ja kan knyta
Zeta:	ja kan
Förskoll.:	ja / kommer jag ihåg (<i>till Zeta</i>) vänder sig till Ari) ja du har ju knutit dina ärmor/ ja såg de ju

I denna stund sitter Ari och knyter sin tröja runt axlarna vilket påpassligt utnyttjas som ytterligare illustration och direkt förkroppsligande av verbet knyta. Att knyta skosnören är en färdighet som de äldre barnen i förskolan förväntas ha och förskollärarens kommentar till Zeta tyder på att detta kontrolleras ibland. Även om det är förskolläraren som styr och dominerar läsningen och samtalet är det påtagligt hur barnens kommentarer om textens innehåll påverkar i vilken riktning interaktionen går.

Språksamtalet om ”trillat” och ”ramlat” ovan avslutar förskolläraren genom att precisera pojken skada med information som inte finns i boken. Detta leder så småningom Zeta in på en beskrivning om hur hon generellt brukar göra om hon blöder lite (Dialog 9).

Dialog 9	
Förskoll.:	han har ramlat / trillat e samma sak / han har ramlat ute så byxorna har gått sönder å så har han skrapat upp knät / så de börjar blöda (<i>Efter ytterligare några läs- och interaktionssekvenser.</i>)
Zeta:	A! (<i>tilltalar förskolläraren med namn</i>) / om ja får bara lite blod då tar ja bara blodet så hära (<i>finger till munnen</i>)
Förskoll.:	du slickar bort de
Zeta:	jaa
Leyla:	om ja får blod då / ja går å lämnar vatten på
Förskoll.:	ja då tvättar du rent först å sen / sätter du på plåster sen på såret?
Leyla:	jaa

Leyla hakar på med ett annat sätt som hon brukar använda för att bli av med blodet och förskolläraren expanderar och utvecklar yttrandet.

Boken och textinnehållet

I dialog 10 är temat personkaraktärer och förskolläraren leder i smågruppsläsningen in samtalet på några av bokfigurernas karaktärer varpå Mustafa ger det självklara svaret att de är dumma och onda.

Dialog 10		
1	Förskoll.:	tycker ni dom är snälla dom här killarna?
2	Mustafa:	nä dumma å <u>ont</u> (<i>med eftertryck</i>)
3	Leyla:	Alfons han e klok
4	Förskoll.:	varför e han klok?
5	Leyla:	därför han e bra
6	Förskoll.:	ja de e en bra kille // va e re han gör som e så bra då?
7	Leyla:	han törs inte slåss
8	Förskoll.:	nej / jaa han törs nog men han vill inte
9	Ari:	varför?

I öppningen av denna dialog ställer förskolläraren, i tur ett, en av mycket få kontrollfrågor¹¹ som Mustafa snällt ger det rätta svaret på. Leyla kontrasterar med att kommentera Alfons karaktär och använder då synonymerna ”klok” och ”bra” samt använder uttrycket ”törs

¹¹ Med kontrollfråga avses en fråga som frågeställaren redan vet svaret på.

inte” som finns i texten i början av berättelsen.

Boken och dramatiseringen

På förskolan Olvonet används storböcker också som ingång till dramatiseringar av de berättelser man läst. När jag besöker en grupp 3-4-åringar (födda 2000) är de precis i slutfasen av att samberätta Rödluvan. Förskolläraren sitter på en stol framför sju barn som sitter i en soffa, visar storboken *Rödluvan och vargen* och samkonstruerar berättelsen med barnen. Videoinspelningen börjar när sagan redan är igång.

Dialog 11		
Tur	Barn	Förskolläraren
1	Som tur var hade han sin jägaryxa me sej	
2	Han letade övervallt / den stygga vargen	
3		överallt ja
4	å han sa han sa / vargen ja har leta efter på dej hela tiden / så sa han	
5		va gjorde han me vargen sen?
6	Han tog saxen och klippte ut vargens mage	
7		och då
8	hoppade ut mormor å Rödluvan	
9		hela å oskadda / å jättegla å tacksamma / å dom tackade jägaren så mycke / å jägaren klappade Rödluvan på huvet så här (<i>klappar en flicka på huvudet</i>) men lilla flicka lyssna på mamma från å med nu (<i>pekar med pekfinger i luften</i>) å gå inte vilse i skogen
10	Nä	
11		å så va sagan slut
12	nu tycker ja att vi ska leka den (<i>en pojke</i>)	

Här vidtar rollbesättningen av Rödluvan och vargen. Lite extraroller som lillasyster och pappa skapas också. Möbleringen diskuteras och bestäms. De olika rollernas attribut, kniv, hatt, korg etc, bestäms och

tas fram. Alla går till sina platser och dramatiseringen börjar (se Dialog 12).

Dialog 12		
Tur	Barn	Förskolläraren
1		så mamma / nu kan du börja berätta för Rödluvan / berätta att mormor e sjuk å de
2	<i>lillasyster</i> : gå till stigen (<i>riktat till Rödluvan</i>)	
3	<i>mamma</i> : bara på stigen / inte stanna (<i>pekfinger upp</i>)	
4	<i>lillasyster</i> : inte stanna / gå bara på stigen (<i>pekfinger upp</i>)	
5	<i>mormor</i> : ja vill inte va mormor	
6		jamen nu kan du va mormor å bo där
7	<i>mormor</i> : ja vill Leyla	
8	<i>annat barn</i> : nää	
9		de finns ingen Leyla i sagan
10	(<i>Rödluvan går runt med korgen</i>)	nu går Rödluvan / nu går hon i skogen / alldeles själv
11	<i>Rödluvan</i> : vilken e där (<i>pekar på pojken som spelar vargen</i>)	
12		de e vargen
13	<i>vargen</i> : de e vargen som (<i>förklarar för Rödl.</i>)	
14		nu får du börja plocka nånting å så / å söla lite i skogen
15	<i>flera barn</i> : plocka plocka / plocka	

Under hela dramatiseringen kan man iaktta hur både barnen och förskolläraren går in i berättelsen (t.ex. tur 1-4) eller går ut ur den (t.ex.

tur 5-9) samtidigt som dramat fortskrider i enlighet med sagan (t.ex. tur 10). Under ledning av förskolläraren som hela tiden håller den röda tråden i sagan bereder dessa perspektivskiften inte barnen några svårigheter, trots att de är relativt unga (3 och 4 år) och har svenska som andraspråk.

Boken och återberättelsen

På förskolan Gullkragen har fyra barn gått in i sagorummet och valt varsin saga. Varje saga är skriven på ett A4-papper och ligger tillsammans med flanobilder i en plastficka som hänger på väggen. Nu väntar barnen på förskolläraren. Jag och barnen talar om vilken berättelse var och en har valt. Sagorummet är relativt litet, kvadratisk och har kuddar runt väggen och en mjuk matta på golvet. När förskolläraren kommer in räknar Hassan, som redan sitter framme vid flanotavlän, ole dole doff om vem som ska få börja. Alla visar sina plastmappar för förskolläraren och säger namnet på sin saga. Rosa sitter framför flanotavlän där hon har satt upp alla bilder som hör till sagan hon ska berätta.

Dialog 13		
Tur	Barn	Förskolläraren
1		vi fortsätter med Rosa å sen kommer du
2	Rosa: en flicka som heter Rödluvan / mamma hon sa till Rödluvan att hon ska att hon ska ge till mormor en / kakor sen / sen hon gick // sen vargen kom JAA / sen han frågade va ska du gå / sen Rödluvan sa att hon ska gå till mormor MM / å sen / att hon / sen vargen han frågade om dom ska tävla sen sen / Rödluvan sa aah / sen dom tävlade MM / sen vargen kom först / å Rödluvan kom fel väg / å kom eh / i mammas hus istället	
3		ojdå
4	Hon gick fel / bakom skogen va doms hus	
5		okej

6	å sen han äte upp mormor / men den blev inte i magen	
7		nehej
8	varg gömde sej här / sen kom sen kom vargens mamma (<i>skrattar busigt</i>) / här / å vargens mamma / sen hon sovde me honom / sen Rödluvan kom	
9		jaa
10	hejdå mamma / ha så trevligt // ojdå va e de här / vargen inte mormor / mormor / mormor / vakna // varför har du så stor näsa / ja vet därför du ska lukta mej bättre	
11		okej
12	varför har du så stora ögon / därför / ja vet / därför du ska se mej bättre // ja vet / varför har du så långa öron // ja vet / därför / hon frågar som vet	
13		varför?
14	vet inte // varför har du så stora mun / därför / ja vet / du ska äta mej bättre	
15		va hände då?
16	sen hon sen hon gömde också sej bakom bakom han / ingen såg dom	

Rosa berättar snabbt och självständigt sagan om Rödluvan och vargen fram till och med tur 14. Därefter går hon utanför sagan och hittar på ett eget händelseförlopp. Med skratt (tur 8) signalerar hon medvetenhet om att hon går utanför den ursprungliga sagan. Förskolläraren försöker återföra Rosa till sagan genom att peka på en av flanobilderna och fråga vem den föreställer vilket gör att Rosa för ett ögonblick återvänder till den ursprungliga sagan, men snart går över till sin egen saga, dock genom att använda huvudpersonerna i Rödluvan. Flanobilderna illustrerar huvudpersonerna i sagan och centrala föremål som hus, korg etc. De är ett stöd för minnet och genom placeringen på flanotavlän ger de en viss struktur åt berättelsen. Flera av barnen använder, ”agerar med”, flanobilderna under berättelsens gång.

Samtidigt som dialogen mellan förskollärare – barn och barn – barn är centrala för språk- och litteracitetsutvecklingen så är också monologen viktig för skriftspråksutvecklingen. I Dialog 13 ovan, som snarast är

en monolog, får Rosa möjlighet att under lång tid uttrycka sig i sammanhängande tal. Genom att barnet berättar mycket och länge tar det ett eget kommunikationsansvar och berättar en text som är självständig i relation till här och nu situationen (Hagtvét, 1990). Det är också genom möjligheten till övning av att åstadkomma monologer som Hagtvét ser samlingens viktigaste funktion. Samlingen kan ge ”träning i att våga tala länge och tåla det kommunikationsansvar och den kommunikationspress det innebär att föra ordet inför en grupp” (Hagtvét 1990, s. 51). I Rosas och de andra barnens fall på Gullkragen så finns också den rena språkfaktorn med i spelet. Rosa och hennes kamrater berättar på ett av sina två språk och övar i monologen också sin rent språkliga uttrycksförmåga i det använda språket, d.v.s. svenskan. Förskolläraren ställer ibland korta stödfrågor som driver berättelsen framåt.

Boken, teckningen och den egna texten

Efter läsning och samtal av *Vem räddar Alfons Åberg?* i en av smågrupperna på Solrosen sätter sig de fyra barnen vid det stora bordet och ritat i anslutning till Alfonsboken. När en teckning är klar ber förskolläraren barnet berätta vad han/hon har ritat och så skriver förskolläraren ner berättelsen på teckningen. Förskolläraren skriver ner barnens texter ordagrant, med i princip normerat skriftspråk och läser därefter upp berättelsen för respektive barn.¹²

Denna aktivitet uppbar flera meningsskapande funktioner. För det första får barnet möjlighet att genom teckningen uttrycka sin tolkning av den lästa berättelsen. I vissa fall leder det till att en specifik händelse i boken fokuseras eller att huvudpersonerna avporträtteras. Hos alla barn finns någon anknytning till boken. För det andra får barnet möjlighet att muntligt berätta sin egen berättelse utifrån teckningen. Strategierna kan då variera. Antingen utnyttjas den ursprungliga Alfonsboken eller också spinner barnet fritt vidare på den i en egen berättelse. Utgångspunkten Alfons används av alla barn i den egna texten. Sen varierar skaparlusten och berättelserna riktar sig in mot Alfons eller ut mot en egen berättelse. För det tredje får barnet se sina egna ord, sin egen berättelse, nedskrivna som en text på den egna teckningen. Det innebär ett slags jämförande förhållande mellan barnet och författaren eftersom barnets produktion blir lik författarens, bild plus text. Ari har t.ex. redan förberett för

¹² I denna grupp tar berättande och nedskrivande totalt 15 minuter för de fyra barnen vilket visar att denna, för barnens litteracitetsutveckling mycket värdefulla aktivitet, inte är särskilt tidskrävande.

denna tudelning genom att dela av sin teckning med två horisontella streck under de ritade figurerna. För det fjärde kan barnet genom att i sin egen berättelse använda typiska berättaruttryck det var en gång, (snipp snapp..) knyta an till den traditionella berättelsens form och försätta sig i berättarens eller författarens roll. Slutligen får barnet en direkt upplevelse av att den nedskrivna texten betecknar det barnet själv uttryckt muntligt. Texten kodar barnets värld och är språkligt meningsfull för barnet.

I en av smågrupperna sätter sig de tre barnen, efter läsning och samtal om Alfons, vid det stora bordet och ritat i anslutning till berättelsen. När en teckning är klar ber förskolläraren barnet berätta vad han har ritat och så skriver förskolläraren ner berättelsen på teckningen. Barnens texter skrivs ner ordagrant, med i princip normerat skriftspråk, och därefter läser förskolläraren upp berättelsen för respektive barn.

Ebela har ritat ett höghus med tre fönster och placerat pojkar i två av fönstren sannolikt med referens till första uppslaget i Alfonsboken, men med egna tillägg. Hennes berättelse till teckningen börjar med en traditionell sagoöppning.

Ebelas text

Det var en gång en Viktor. Viktor tittade i fönstret å han hade en idé att han fiskade upp mat å sen gjorde honoms granne de för han hämtade köttbullar, lila tuggummi å sen hämtade han så här makaroner
⊗
å sen hämtade han jord
⊗
å sen skulle han äta jord.
Han fick sova lite
⊗
i mammas säng.
o----o
Han fick en tjej å dom gifte sig och pussas hela tiden.

Efter ”makaroner” avbryter Ebela förskollärarens textskrivande vid ett par tillfällen och ritat små blommor under den textrad som förskolläraren just skrivit. Blommorna och styckeavdelaren placeras omsorgs-

fullt mitt under textraderna och vi förstår att hon har sett andra texter med liknande textavdelare tidigare.

Ebela har inte en färdig text i huvudet när hon börjar diktera utan processar texten efter hand och eftersom det går långsammare att skriva än att diktera får Ebela lov att producera sina meningar i en takt så att förskolläraren hinner med. Det innebär att hon måste hålla meningsstrukturen i huvudet och diktera lite i taget. Det har hon inga svårigheter med utan säger först en hel mening som hon sen upprepar i småbitar med exakt samma struktur och innehåll.

Hela Alfonsaktiviteten, högläsning, samtal, rita, diktera, skriva och lyssna engagerar barnen mycket. Smågruppsformen är viktig eftersom alla barn lätt kommer till tals utan att det blir långdraget eller oroligt. Barnen lever sig in i Alfonsberättelsen, men har också lätt att ta fram egna erfarenheter och berättelser kopplade till Alfons, vilket uttrycks i den egna teckningen och berättelsen. Barnen skapar mening i sina egna teckningar och berättelser och får en konkret upplevelse av hur deras värld kodas till en skriven text, i högsta grad meningsfull för dem själva.

Slutord

Litteracitetsarbetet i de besökta förskolorna utgörs till stor del av aktiviteter runt svenska barnböcker. I utdragen ovan gavs exempel på hur förskollärare initierade och upprätthöll dialoger med och mellan barnen samt gav utrymme för barnens monologer i koppling till det stoff som böckerna erbjöd. Vid analys av barnens språknivå i svenska i slutet av undersökningsåret kunde jag konstatera att detta arbete bidragit till att barnens framgångsrikt utvecklat sitt svenska språk och litteracitet på svenska.

Barnen har haft olika roller i samband med bokläsningen. De har agerat medberättare, frågeställare, frågebesvarare och kommentator samt gått in i sagoroller vid dramatiseringarna. I mindre grupper har de fått utrymme att berätta om egna upplevelser i anknytning till bokberättelsen och vid dessa tillfällen har förskollärare och barn visat genuint intresse för varandras berättelser och åsikter. Tillsammans med dessa autentiska tillfällen till samspel har barnen också haft möjlighet att själva återberätta tidigare hörda berättelser och uttrycka sig i monologform. I dessa sammanhang

visar barnen hur de utvecklat en övergripande berättelsestruktur med behärskning av berättelsens huvuddelar, inledning, handling, avslutning (se Dialog 13) – en kunskap som värderas högt i skolan. Eftersom de flesta av de inspelade femåringarna är födda i Sverige och har gått i förskolan sen de var ett år har de också hunnit tillägna sig en svenska som klarar både ett situationellt respektive språkligt kontextualiserat berättande.¹³ Heath (1983; 1996) konstaterar att barn behöver få utrymme för att uttrycka sammanhängande tal tillsammans med personer som de litar på. Dialog 13, där en flicka självständigt återberättar Rödluvan med stöd av flanobilder, är ett sådant exempel. I samband med t.ex. Alfonsberättelsen förekommer dessutom många dialoger mellan förskollärare och barn som rör orsakssamband, huvudpersoners motiv och reaktioner.

Barnbibliotekarien som möter små barn i t.ex. sagostunder och boksamtal på biblioteket kan sannolikt lätt känna igen sig i ovanstående exempel samt addera ytterligare aktiviteter som involverar litteracitet. Den fråga som däremot kvarstår för både förskole- och biblioteksverksamheten är i vilken utsträckning och hur dessa värdefulla litteracitetsaktiviteter också skulle kunna inkludera barnens modersmål. I förskolan Solrosens stadsdel har man året före min studie haft sagoläsning på några av barnens modersmål på det lokala biblioteket, men av ekonomiska skäl varit tvungna att sluta med den verksamheten.

En primär källa till språkstimulans i flera språk än svenska är barnens föräldrar och äldre syskon. På några förskolor i Stockholmsområdet har elever med olika språk i grannskolan kommit till förskolan och läst berättelser – en aktivitet som gynnat båda parter. I andra sammanhang har föräldrar engagerats för kortare eller längre insatser samtidigt som förskolorna har börjat kartlägga sin egen personals språkfärdigheter och mer systematiskt börjat använda denna hittills ”dolda” resurs (se Benckert m. fl., 2008 för fler lösningar).

En viktig slutsats utifrån min studie är att flerspråkig utveckling i ett samhälle som det svenska inte går av sig självt utan kräver medvetna beslut och språkstimulerande åtgärder av såväl familj som förskola och när-

¹³ Andra beteckningar på dessa två språktyper är de synonyma termerna närspråk vs fjärrspråk eller vardagsspråk vs skolspråk.

samhälle. Vad beror det då på att de undersökta förskolorna trots kunskap och språkmedvetenhet inte förmått implementera en verksamhet som också omfattar barnens modersmål?

Ett svar är språkkomplexiteten. Bland de sexton barnen på Solrosen fanns nio olika språk representerade förutom svenskan, vilket innebär att några barn var ensamma talare av sitt modersmål. Några barn hade dock yngre syskon på en annan avdelning som kan samlas för särskilda språkstunder. En ytterligare och mycket viktig faktor var att föräldrarna till barnen på Solrosen var väldigt nöjda med sina barns förskola och att de uttryckte detta till personalen. Här ingick som en central del att föräldrarna kunde iakttä att barnens utveckling av svenska var mycket framgångsrik. Detta tolkades av förskolepersonalen som att föräldrarna bara ville ha svenska för sina barn. Dessutom var det föreståndarens uppfattning att om man skulle ha ett större utrymme för olika modersmål i förskolan så skulle inte föräldrar välja denna förskola, av rädsla för att barnen inte utvecklade svenska. I mina samtal med föräldrarna framkom tydligt att de såg som en självklarhet att barnen skulle utveckla både svenska och modersmål. Föräldrarna var klart medvetna om svenskans betydelse för barnens kommande skolframgång och karriärmöjligheter, men för kopplingen till familjen, släkten och föräldrarnas ursprungsland var modersmålet också en självklarhet. Min bedömning är därför att förskolan måste visa att den klarar båda delarna, d.v.s. fortsätta sitt goda arbete för en stark utveckling av barnens svenska men samtidigt ge ett utrymme och framför allt legitimitet för familjens modersmål inom förskolans väggar (jfr Kenner, 2000). Barnen tillbringar så mycket tid per dag och vecka på förskolan att det inte är tillräckligt att modersmålet bara används hemma. Dessutom är det ett förekommande mönster i flerspråkiga familjer att barnen snart börjar tala majoritetsspråket med varandra vilket ytterligare minskar modersmålet utrymme. Att förena barnens och familjernas totala språkbehov genom att från och med förskolan och upp genom skolan ge ett reellt och autentiskt utrymme också för modersmålet så att båda språken kan fungera som instrument för litteracitet och kunskapsutveckling skulle skapa kontinuitet mellan hemmets, förskolans och skolans litteracitetspraxis.

Referenser

- Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: Axelsson, M., Rosander, C. & M. Sellgren (2005) *Stärkta trädor: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet och Stockholms stad.
- Baker, Colin (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2:a uppl. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benckert, Susanne, Håland, Pia & Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Liber, Myndigheten för Skolutveckling.
- Bergström, Gunilla (1976). *Vem räddar Alfons Åberg?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Garcia, Ofelia (2008). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, Francois (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hagtvet Eriksen, Bente (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heath, Shirley B. (1983, 1996). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenner, Charmian (1997). A child writes from her everyday world: using home texts to develop biliteracy at school. I: *One child, many worlds: early learning in multicultural communities*. Red.: Eve Gregory. London: David Fulton Publishers.
- Kenner, Charmian (2000). *Home pages: literacy links for bilingual children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, Charmian, Kress, Gunther, Al-Khatib, Hayat, Kam, Roy & Tsui, Kuan-Chun (2004). *Signs of difference: how children learn to write in different script systems*. Tillgänglig via: www.regard.ac.uk/research_findings/R000238456/report.pdf.
- Luke, Allan & Kale Joan (1997). Learning through difference: cultural practices in early childhood language socialisation. I: *One child, many worlds: early learning in multicultural communities*. Red.: Eve Gregory. London: David Fulton Publishers.
- Lpfö 98, *Läroplan för förskolan* (1998). Stockholm: Skolverket.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I: *Multilingual Literacies*. Red.: Marilyn Martin-Jones & Kathryn Jones. Amsterdam: John Benjamins.

Street, Brian (2001). Introduction: ethnographic perspectives on literacy. I: *Literacy and development: ethnographic perspective*. Red.: B. Street. London: Routledge.

Två språk eller flera? Råd till flerspråkiga familjer (2002). Stockholm: Skolverket och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Tillgänglig via: www.skolverket.se.

Barnbiblioteken och läsandets fyra "M"

Mats Dolatkhah

Läsning är ett begrepp med stark och central position i barnbibliotekens verksamhet. Läsning är den aktivitet genom vilken barn använder många av bibliotekens medier, och barnbiblioteken har också till uppdrag att aktivt stimulera, stödja och främja läsningen. En viktig utgångspunkt för verksamheten är därför den förståelse för barns läsning som omfattas av barnbiblioteken och dessas personal. Detta gäller oavsett om förståelsen är outtalad eller formulerad i ett måldokument. Till förståelsen kan vi till exempel räkna värderingar och föreställningar om vad som är värt att läsa och inte. Hit hör bedömningar om litterär kvalitet, men också frågor om huruvida det för barnets utveckling är bättre att läsa längre sammanhängande texter i böcker än korta textfragment på Internet. En annan aspekt är förståelsen av läsning som aktivitet – föreställningar om vad som händer när barn läser, hur läsprocessen är beskaffad och varför barn vill (eller inte vill) läsa.

Begreppet läsning är svårt att definiera: Vad är det egentligen för aktivitet som barnbiblioteken vill stödja och främja? Läsning innefattar en tolkningsprocess, vilket betyder att bokläsning kan liknas vid andra tolkande aktiviteter, som till exempel att titta på film eller video. Mot sådana jämförelser kan det invändas, att bokläsning trots allt kräver en viss kompetens (läskunnighet) för att kunna bedrivas. Ytterligare frågor kan då ställas om vad det är som händer när barn bläddrar i en bilderbok och tolkar bilderna, utan att kunna avkoda texten. I sådana handlingar aktiveras ingen alfabetisk kompetens, men genom att bläddra i böcker bekantar sig barn med boken som medium. Vad står i centrum för den läsfrämjande verksamheten: tolkningsprocessen, den alfabetiska kompetensen eller boken som medium?

I stället för att på övergripande nivå argumentera för det ena eller andra läsbegreppet, kanske barnbiblioteken kan se de olika läsbegreppen som en bank av resurser. Ett kritiskt och professionellt läsfrämjande arbete gentemot barn skulle då kunna innebära, att den förståelse för

läsning som arbetet utgår från görs uttalad, och därefter systematiskt omprövas, testas och ifrågasätts utifrån dessa olikartade begrepp. Det finns för sådana syften en omfattande forskning om läsning att tillgå, som till sin karaktär är mycket heterogen. Den pedagogiskt orienterade forskningen, som i denna volym representeras av Elisabeth Björklund och Anna Lundh, är exempel på ett av läsforskningens delområden.

I detta kapitel behandlas teorier från ett annat delområde, som intresserar sig för forskningen om läsning som historiskt fenomen. Teorierna ifråga har sitt ursprung i akademiska forskningssammanhang, men det betyder inte att deras relevans och användbarhet är begränsade till forskning i snäv mening. Tvärtom bör de också kunna fungera som utgångspunkter vid kritik och utveckling av olika former för läsfrämjande arbete. Det bör också klargöras att teorierna inte specifikt konstruerats med tanke på barns läsning, men det finns inget som hindrar att de används också i relation till den läsargruppen. I de delar av texten som introducerar begreppen på generell nivå redogör jag för de forskningssammanhang som begreppen hämtas från. Dessa sammanhang utmärks inte nödvändigtvis av ett intresse just för barns och ungas läsning, och det är därför först efter begreppsutredningen, som min egen text explicit orienteras mot barns och ungas läsning.

Att intressera sig för läsandet som historiskt fenomen behöver kanske inte främst innebära att man intresserar sig för läsning i förflutna situationer, utan kanske framför allt att intresset riktas mot läsandets kontextbundenhet och föränderlighet över tid. Begreppen och teorierna som behandlas i det följande kan därför vara användbara för att förstå läsning i det förflutna, samtiden och eventuellt också framtiden. Icke desto mindre är studier av läsning i andra historiska situationer ett effektivt sätt att förhålla sig kritiskt och reflekterande till förhållanden i samtiden. Mycket av det vi idag betraktar som självklart ifråga om barns läsning kan eventuellt på så sätt identifieras som historiskt specifika produkter av särskilda tekniska, ekonomiska och ideologiska förhållanden. Kapitlet har skrivits med särskild tanke på barnbiblioteksverksamhet, och kan inte göra anspråk på att fungera som en mer förutsättningslös introduktion till det läshistoriska forskningsområdet. Utförliga introduktioner finns att tillgå på andra håll för den intresse-

rade (Darnton, 1990, kap. 9; Price, 2004; Rose, 2007), och här får det räcka med att notera några få förhållanden.

Ofta betraktas idag läshistoria som ett delområde inom ett vidare bokhistoriskt fält. I några av de mest inflytelserika försöken att beskriva bokhistoria som forskningsfält presenteras läsning (eller reception) av böcker som ett delmoment i en kretsloppsmodell. I modellerna inryms då också moment som exempelvis böckers publicering, distribution, författande och bevarande (Adams & Barker, 1993; Darnton, 1990, kap. 7). Vad gäller läshistoria mer specifikt, så kan åtminstone några av fältets rötter sökas i forskningen om bokköp och bokägande (se en sammanfattande studie i Darnton 1984, kap. 6), och i studierna av läskunnighetens utveckling i olika historiska situationer (Cipolla, 1970; Johansson, 1977). De senaste decennierna har emellertid inneburit att intresset för *hur* och *varför* läsning bedrivits i olika historiska situationer har ökat (jfr. Darnton, 1990, s. 157). James Raven menar också att "[...] histories of reading and readers have been transformed by research aimed less at identifying numbers and types of readers, or at estimating literacy levels and the several types of text read, than at understanding reading practices, the nature of reading, and the experiences of the individual reader" (Raven, 1998, s. 268f).

I Sverige har forskningen om läsandet i historiska situationer ofta varit utspridd över olika delområden. En sammanhållen forskningstradition odlades emellertid inom den numera upplösta utbildningshistoriska gruppen vid Umeå universitet, som länge leddes av Egil Johansson. Gruppen fokuserade framför allt på folkundervisningen innan folkskolans införande, och studerade bland annat husförhörlängder för att mäta läskunnighetens utveckling i olika sammanhang. Daniel Lindmark har beskrivit hur gruppens fokus med tiden kom att förskjutas från "literacy rates" mot "literacy practices", vilket bland annat innebar ett ökat intresse för läskunnighetens konkreta funktioner i specifika kontexter (Lindmark, 2004; s. 39ff). Läsning i historiska situationer har också behandlats inom litteratursociologi (Furuland, 1991, s. 10-19 och passim), folkrörelseforskning (Ambjörnsson, 1988) och av forskningen om folkskolan (Isling, 1988). Empiriskt grundade analyser som utgår från och hålls samman av ett intresse för själva läsandet är

ändå relativt ovanliga. Ofta kan intresset istället komma till uttryck i form av utblickar, delstudier eller bakgrundsteckningar rörande läsning, i studier som i huvudsak är ägnade åt ett annat fenomen, exempelvis en viss publikation (Johannesson, 1980, kap. 1; Svensson, 1983, s. 19-36) eller ett bildningsideal (Ambjörnsson, 1998, del 3 och 5).

I det följande utgår jag huvudsakligen från internationell forskning och några mer systematiska försök att teoretisera kring just läsandet som historisk praktik. Min avsikt är att rikta uppmärksamhet mot några av de intresseförtätningar som finns inom forskningsområdet, och som skulle kunna vara intressanta att ställa i relation till dagens läsfrämjande verksamheter för barn. I det följande presenteras fyra begrepp tillsammans med exempel på hur de kommer till uttryck i forskning. Därefter behandlas några empiriska exempel, där jag använder begreppen för att analysera barns läsning i en historisk situation. Slutligen diskuteras vad de teoretiska begreppen kan innebära för läsfrämjande verksamhet såsom den bedrivs, eller skulle kunna bedrivas, gentemot barn idag. Med ”läsning” avses i det följande de aktiviteter genom vilka människor utvinnet mening och upplevelser ur tryckkulturens artefakter (framför allt böcker, tidningar och tidskrifter). En av dessa aktiviteter – uttolkandet av den eventuella alfabetiska text som artefakten bär på – får en särskild uppmärksamhet, men den är inte den enda som behandlas. I de empiriska beskrivningarna förekommer till exempel fall av högläsning och tolkning av illustrationer. Flera av de resonemang som förs är i och för sig överförbara på andra typer av medier, men det är inget jag behandlar explicit.

Läsandets fyra ”M”

Den som inom den läshistoriska forskningen letar efter en utförligt beskriven, sammanhängande, förenande och allmänt vedertagen teori om läsning kommer kanske att bli besviken. En vildvuxen flora av begrepp med olika upphov används på olika sätt, och inspiration hämtas från flera olika håll. Emellertid används ofta de många olika begreppen och teorierna för att rikta uppmärksamhet mot några återkommande pro-

blem angående läsning. Dessa problem har jag valt att beteckna som *meningsskapande*, *materialitet*, *modalitet* och *makt* – läsandets fyra ”M”.

Meningsskapande

Ett av de problem som många läsforskare och professionella läsfrämjare har att brottas med, är att olika personer ofta läser en och samma text på olika sätt. Detta kan exemplifieras med hur religiösa traditioner ofta växer fram kring olikartade tolkningar av en och samma urkund. Läsningen kan då exempelvis vara antingen bokstavstrogen eller öppen för att texten innehåller metaforer och analogier. Innebörden i en given text framträder alltså inte nödvändigtvis på samma sätt för olika personer i olika situationer. Läsandets resultat i form av en särskild tolkning eller upplevelse kan därför vara mycket svår att förutsäga med utgångspunkt enbart i texten. Det förefaller ofta som om mening skapas i läsakten, snarare än att mening i fix och färdig form ligger i texten och väntar på att bli extraherad.

Inom läshistorisk forskning behandlas detta problem på olika sätt. Många forskare hänvisar till exempel till hermeneutik, fenomenologi eller till teoribildningar som receptionsteori och läsresponsteori (*reader-response criticism*) för att försöka förklara hur läsare tolkar och förstår texter i olika sammanhang (Darnton, 1990, kap. 9; Chartier, 2006a). Istället för att gå djupt in i dessa områden har jag valt att presentera ett konkret exempel på hur problemet om läsandets meningsskapande karaktär behandlas i forskningen. Det hämtas från forskaren Jonathan Rose och hans studier om den brittiska arbetarklassens läsning i olika historiska situationer.

Rose ställer sin forskning i bjärt kontrast till de primärt textanalytiska metoder som ofta används inom litteratur- och kulturvetenskapliga forskningstraditioner. Det framgår av den monografi (Rose, 2001) som rapporterade resultaten, men också i en tidigare och mer programmatiskt inriktad artikel (1992) där Rose drog upp riktlinjerna för en så kallad ”publikhistoria” (*history of audiences*). De forskare som primärt arbetar textanalytiskt begår enligt Rose ofta ett misstag, som han kallar för ”det receptiva felslutet” (*the receptive fallacy*). Det receptiva felslutet innebär i korthet att textanalytikern, istället för att studera

läsarresponser, helt enkelt antar att också andra läsare upplever en text på samma sätt som analytikern själv (a. a., s. 49). Eftersom Rose studerar vad individer ur de arbetande klasserna själva skrev om sin läsning och hur de uppfattade vad de läste, verkar han se sin forskning som ett sorts korrektiv till vad han uppfattar som ett alltför yvigt teoretiserande om texters politiska och ideologiska funktioner.

Hans egen forskning pekar till exempel på att litteratur som avsiktligt skrevs som politisk propaganda, inte nödvändigtvis fick någon märkbar effekt på läsarens politiska medvetande. Om den fick det, så var det inte nödvändigtvis den effekt som var avsedd. Mer eller mindre subliminala meddelanden kunde ibland också undvikas. En av de självbiografiska författare som Rose citerar, en viss George Acorn, minns till exempel hur hans intresse kretsade kring själva handlingen, och hur han även som barn brukade hoppa över moraliserande och måleriska avsnitt. Den selektiva läsningen var en sorts självförsvar mot:

the flood of goody-goody literature which was poured in upon us. Kindly institutions sought to lead us into the right path by giving endless tracts, or books in which the comparative pill of religious teaching was clumsily coated by a mild story. It was necessary in self-defence to pick out the interesting parts, which to me at the time were certainly not those that led to the hero's conversion or the heroine's first prayer (Acorn enligt Rose, 1992, s. 67).

Rose arbetar med ett brett läsbegrepp som kretsar kring själva tolknings-, absorptions- och responsprocessen. Eftersom vi också tolkar exempelvis lektioner, filmer och radiosändningar kan dessa fenomen inrymmas i det breda läsbegreppet (Rose, 2001, s. 3). Teoretiskt utgår Rose från Erving Goffmans begrepp om ramar (*frames*), för att förstå den brittiska arbetarklassens läsning. Ramar betraktas då som olika sätt att organisera erfarenheter och förstå sin omvärld (a. a., s. 6). De träder också i kraft när vi läser och bestämmer då hur läsaren förstår texten. Rambegreppet gör det möjligt, menar Rose, att lösa det klassiska problemet om meningen ligger i texten eller konstrueras av läsaren. Olika ramar kan användas av olika läsare i olika situationer, men det går inte att konstruera vilken mening som helst med utgångspunkt i vilken text som helst utan att överskrida och förstöra språkets kom-

munikativa funktioner (a. a., s. 7).

Med begreppet om ramar förhåller sig Jonathan Rose till det fenomen vi här kallar meningsskapande. Givet att texter kan läsas på olika sätt beroende på läsarens ramar, framhäver Rose också betydelsen av att empiriskt studera själva läsandet i olika sammanhang, och problemen med att dra långtgående slutsatser enbart på grundval av de texter som lästes.

Materialitet

Upplevelsen av att texten har en mening som vi förstår intellektuellt eller emotionellt, är förstås ofta en högst väsentlig dimension av läsakten. Läsning behöver dock inte enbart ses som en intellektuell eller emotionell operation. Det är också en fysiskt och materiellt manifesterad operation, som går ut på att en kropp (läsaren) manipulerar ett föremål (till exempel en bok) i ett rum (jfr. Chartier, 2003, s. 275f; Chartier, 2006a, s. 88). Inom den läshistoriska forskningen finns ett intresse för dessa olika materiella aspekter på läsning. Delvis kan nog detta intresse förstås mot bakgrund av forskningsområdets förankring i bokhistoria, och det bokhistoriska (bibliografiska) intresset för boken som fysiskt objekt (vattenmärken, bindningar, pappers- och bläcktyper med mera). Intresset för böckers och texters fysiska status är troligen, för bokhistoriskt orienterade läsforskare, enkla att omsätta i ett intresse också för läsandet som fysiskt fenomen.

Om vi förstår en text som en sekvens av bokstäver (jfr Dahlström, 2006, s. 63f) är det lätt att inse att bokstäverna alltid måste finnas representerade materiellt för att vi ska kunna läsa dem. Bokstäverna har alltid en fysisk form – en viss storlek, färg och typografisk layout. När vi läser är bokstäverna dessutom representerade (exempelvis tryckta eller inristade) på något objekt. Det objektet kallar vi för textens *medium* (jfr a.a., s. 60). Även mediet har vissa bestämda fysiska egenskaper, som till exempel färg, form och vikt. För att läsa texten i ett medium måste vi ofta ta tag i det och manipulera det rent fysiskt – till exempel scrolla med musknappen eller vända sidorna. Allra minst måste vi hålla ögonen öppna och vända mot bokstäverna. Läsning tar därför också kroppen i anspråk på olika sätt.

Den individ som inom det läshistoriska området kanske allra tydligast understryker betydelsen av den materiella manifestationen av texten och

läsandet som fysisk handling, är Roger Chartier (2003; 2006a). Han argumenterar för nödvändigheten av att i läshistorisk forskning också inrymma bibliografiska och textkritiska studier av de lästa texterna, och att betrakta läsning som en förkroppsligad praktik (2006a, s. 88). Själv har Chartier bland annat, med avseende på den franska så kallade ”gamla regimen”, forskat om ett slags billigböcker som då utgavs med sikte på folkliga publikationer (1987, kap. 7). Ofta utgjordes dessa böcker av nyutgåvor av verk, som ursprungligen skrivits för socialt privilegierade kretsar. I de folkliga utgåvorna var kapitlen fler (och inte nödvändigtvis indelade efter berättelsens logik), texten var inte lika tät, styckena var uppdelade och meningarna förkortade. Passager som inte drev handlingen, exempelvis sådana som handlade om romankaraktärernas emotionella tillstånd, ströks ofta, och passager med religiösa innebörder utsattes för strikt censur. Illustrationer infogades också för att framhäva textens sensmoral. Paradoxalt nog genomfördes redigeringen ofta så slarvigt, att de förändringar som skulle förenkla för den folkliga läsaren snarare gjorde att texten blev mer svårsläst. Chartier studerade visserligen inte de folkliga läsarnas reception av dessa böcker – Jonathan Rose (1992, s. 69) menar till och med att han sålunda gjorde ett receptivt felslut – men hans påpekanden om att textens form också har betydelse för den meningsskapande process som läsning utgör, måste åtminstone betraktas som intressanta hypoteser.

Vi läser dessutom alltid på en bestämd fysisk plats – till exempel en busshållplats, i sängen eller vid skrivbordet. Potentiella platser för läsning är också familjecentralen, förskolan och biblioteket, vilka i denna volym behandlas utförligt av Bing, Halldén respektive Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen. Robert Darnton ger i en artikel om läsandets historia några exempel på platsens betydelse, med hjälp av olika avbildningar av läsning. I en bild från 1600-talet urskiljer Darnton hur studenter vid universitetet i Leiden läser stora, fastkedjade folianter. De läser stående i biblioteket, iklädda hattar och rockar till skydd mot kylan. Darnton (1990, s. 167) konstaterar att läsning inte kan ha varit en särskilt bekväm sysselsättning i den klassiska humanismens miljöer, och berättar som kontrast om bilder gjorda halvtannat sekel senare, av ledigt klädda läsare i bekväma fåtöljer, som hanterar nätta små duodecimovolymer (ibid.).

Med begreppet om materialitet kan vi på dessa sätt rikta uppmärksamhet mot hur läsandet alltid manifesteras konkret, och hur läsupplevelser alltså inte bara beror på våra tolkningsramar och det litterära

verkets egenskaper. De beror också på det objekt som texten är fäst vid, hur texten presenteras på objektet, det rum vi läser i och hur vi disponerar vår kropp i detta rum.¹

Modalitet

För att beteckna en mer övergripande förståelse för hur läsning varierar, till exempel i egenskap av meningsskapande och materiellt manifesterad handling, använder jag här termen *modalitet*.² Med det menar jag att vi alltid läser på ett visst *sätt*. Forskningen om läsandets historia handlar i mycket om att urskilja sådana olika läsarter, och att studera hur och varför de uppstår, förändras, och eventuellt tynar bort. Det finns då några klassiska teorier om skiften och förskjutningar mellan olika sätt att läsa, som ofta fungerar som utgångspunkter för forskning och diskussion.

Intensivt omdebatterade är exempelvis teorierna om ett skifte mellan *intensiv* och *extensiv* läsning.³ Enligt dessa teorier, ibland formulerade som teorier om en ”läsrevolution”, ska en förskjutning i sättet att läsa ha ägt rum mot slutet av 1700-talet. Förskjutningen innebar att en äldre, intensiv, läsart började utmanas av en extensiv. Den intensiva läsarten kännetecknades av att ett fåtal texter, ofta religiösa, lästes högt upprepade gånger. Under slutet av 1700-talet framträdde däremot en extensiv läsart som innebar att flera olika, ofta profana, texter lästes och i regel inte återupptogs. Kritiker av teorin (Darnton, 1987, kap. 6; Darnton, 1990; Wittman, 2003) har bland annat framhållit, att även om intensiva och extensiva läsarter existerade, så existerade de jämsides med varandra och eventuellt också med ytterligare andra läsarter. Istället för ett snabbt och abrupt skifte bör man enligt vissa kritiker tänka sig en förändringsprocess som uppträder gradvis, och som dessutom är knuten på vissa sätt till olika sociala skikt. Likaså kunde den extensiva läsningen bedrivas synnerligen intensivt och passionerat.

Läsandet varierar också på så sätt att det antingen bedrivs i form av högläsning eller tyst läsning. Dessa två läsarter har bedrivits i olika omfatt-

¹ Jämför hur materialitetsbegreppet används inom biblioteks- och informationsvetenskaplig dokumentforskning (Dahlström, 2006 och Francke, 2008).

² Här är jag återigen inspirerad av Chartier (t. ex. 2006a, s. 88).

³ Som upphovsman till teorin räknas ofta Rolf Engelsing, som jag själv inte läst i original. Debatten presenteras dock av bland andra Wittman (2003). Se även Hall (1996, s. 36-78) för en liknande beskrivning av förhållanden i USA ungefär vid samma tid.

ning under olika historiska perioder. Idag läser vi kanske oftast tyst, men normen har i många historiska sammanhang varit att uttala den lästa texten. Paul Saenger (1997) menar att en äldre konvention att skriva ihop ord och meningar utan mellanrum, innebar att texten ofta lästes högt eller mumlande. På så sätt var det nämligen lättare att urskilja orden. När metoden att separera orden i en text med hjälp av mellanrum spreds, gynnade detta den tysta läsningen. Roger Chartier (2006b) menar vidare att den tysta läsningens gradvisa framsteg i vissa samhällsgrupper mellan 1500 och 1800, var betydelsefull för dessa gruppers möjligheter till ett privatliv:

The spread of literacy, the widespread circulation of written materials whether in printed or manuscript form, and the increasingly common practice of silent reading, which fostered a solitary and private relation between the reader and his book, were crucial changes, which withdrew the boundary between the inner life and life in the community. (A.a., s. 157)

Chartier påpekar emellertid att högläsning i kollektiva sammanhang fortfarande levde kvar, särskilt i de grupper som historiskt sett varit ovanliga läsare (a.a.). 1836 utgick också Joshua Leavitt, i en läsebok för skolbarn, från att den lästa texten skulle uttalas: ”*Reading is talking from a book*” (Leavitt, 1836, s. 14, originalets kursivering).

På olika sätt har alltså den historiska läsforskningen uppmärksammat variationer i sättet att läsa. Dessa läsarter kommer ofta delvis till uttryck i läsandets materiella och meningsskapande dimensioner, men är ofta så sammansatta att de inte kan beskrivas enbart som ett sätt att skapa mening eller enbart ett sätt att fysiskt arrangera läsandet. För att kunna urskilja väsentliga variationer finns det sålunda skäl att på mer övergripande nivå försöka ringa in och beskriva mer sammansatta modaliteter.

Makt

Historiskt orienterade läsforskare intresserar sig också för hur läsning bedrivs inom ramarna för olika typer av maktrelationer. I Cavallo & Chartiers introduktion till antologin *A history of reading in the west* formuleras exempelvis ett övergripande perspektiv, ur vilket läsandet i historiska situationer betraktas som en produkt av ett dialektiskt

samspel mellan olika former av begränsningar och läsarens uppfinningsrikedom. Med detta avses å ena sidan auktoriteters och utgivares försök att begränsa och styra läsandet genom publiceringsstrategier, censurering och lagstiftning, och å andra sidan läsarens egna eventuella förmåga att skapa mening i enlighet med sina egna förutsättningar (Cavallo & Chartier, 2003, s. 33ff). Cavallo & Chartier gör ingen långtgående analys av maktbegreppet, men uppmärksammar ändå olika typer av maktrelationer som läsandet är beroende av. Läsarens eventuella uppfinningsrikedom och möjligheter att tolka en text på andra sätt än vad som avses av de auktoriteter som producerade och distribuerade texten, kan emellertid betraktas som en viss motmakt.

Läsandets makter och motmakter berörs på sätt och vis av Chartier i en uppsats om möjligheten att studera folklig kultur (1995, kap. 4). Där utvecklas ett begrepp om *appropriering*,⁴ som är avsett att lösa problemet om att forskningen ofta riskerar att överbetona antingen populärkulturens självständighet eller dess beroende i förhållande till en dominerande kultur. Appropriering avser i sammanhanget de kulturella praktiker genom vilka de diskurser, idéer och symboler som produceras och förmedlas av en dominerande kultur, kan tolkas och användas på flera olika sätt i en folklig kultur (a.a., s. 88). Det finns alltid en möjlighet, menar Chartier, att folkkulturen erbjuder ett visst motstånd mot olika disciplinerings- och kultiveringsförsök. Till exempel menar han att: “A description of the norms, disciplines, discourses and teachings through which absolutist, Reformation culture may have intended to subject the population does not prove that the people were in fact totally and universally subjected” (a.a., s. 86). Genom approprieringsbegreppet riktar Chartier alltså uppmärksamhet mot den möjliga skillnad som kan finnas mellan intentionerna bakom den kultur som förmedlas av ofta mäktiga kulturproducenter, och de olikartade upplevelser, identiteter och praktiker genom vilka den förmedlade kulturen tas emot och tolkas.

Det finns alltså i den läshistoriska forskningen beskrivningar av de makter och motmakter som ställs mot varandra i läsningen. Sociala auktoriteter

⁴ Notera skillnaden mellan den pedagogiska sociokulturella teoribildningens approprieringsbegrepp (som i denna volym används av Björklund), och det approprieringsbegrepp som formuleras av Chartier. Jfr även begreppet om ianspråktagande som används av Hernwall.

har ofta makten över vilka texter läsaren får tillgång till, men det betyder inte nödvändigtvis att de kan styra de processer och sammanhang genom vilka läsaren förstår texten. Läsning kan i detta perspektiv ofta tolkas som en motståndshandling. Wendy Griswold har till exempel skrivit om den läsforskning som betraktar läsaren som en sorts kreativ "hjalte" (1997, s. 53ff).

Läsande barn

I det följande presenteras ett antal empiriska exempel på barns läsning i konkreta historiska situationer. Exempelen hämtas från en samling retrospektiva intervjuer med biblioteksfolk, bokvänner och folkbildningsentusiaster som på Åke Åbergs initiativ samlades in av Bibliotekshögskolans studenter under 1970- och 80-talen (se Åberg, 1983 och 1989). Intervjuerna handlar till största delen om lokal biblioteksutveckling under 1900-talet, men i flera fall har informanterna också berättat om läsning i barndomen. Eftersom många av de intervjuade var omkring 70 år vid intervjutillfället kan vi röra oss så långt tillbaka som till det tidiga 1900-talet och de specifika villkor för läsning som då existerade. Samlingen *Biblioteksminnen* finns idag tillgänglig i digitaliserad form via Högskolebiblioteket i Borås.

Frågan om källmaterialets vetenskapliga värden har jag valt att lämna utanför denna text. Analysen som följer är avsedd att demonstrera ett sätt att tänka om läsning, och det centrala är därför inte att de beskrivningar jag utgår från är oklanderliga vittnesbörd om en förfluten verklighet. Det finns annars en omfattande litteratur om *oral history* som forskningsmetod, som den intresserade kan vända sig till (Perks & Thomson, 1998; Thompson, 2000; Thor 2001). Några av mina egna ståndpunkter rörande just *Biblioteksminnen* finns också publicerade (Dolatkhah, 2008).

För övrigt har framställningen inga anspråk på att systematiskt representera samlingen som helhet, eller att lyfta särskilt typiska exempel i mer allmän mening. Avsikten är att exemplen ska kunna illustrera

de teoretiska begreppen på olika sätt. Från dagens utsiktspunkt är det kanske särskilt lätt att lägga märke till hur ett religiöst tema löper genom presentationen. Sekulariseringsprocessen var visserligen inte lika långt gången vid 1900-talets början som den är idag, men här drivs ingen tes med utgångspunkt i detta. Nedan behandlar jag tre olika individers beskrivningar av sin barndoms läsning, och analyserar dem med utgångspunkt i de begrepp som behandlats ovan. Mitt tillvägagångssätt är att först presentera något av sammanhanget som läsningen ägde rum i, och att därefter göra ett nedslag i en mer specifik passage och behandla den mer utförligt. Beskrivningarna är inte avsedda att referera intervjuerna som helheter. De delar jag har bedömt som irrelevanta i detta sammanhang (till exempel de som handlar om informantens vuxenliv) har inte tagits med. Allt det som informanterna berättar om sin barndoms läsning kan av utrymmesskäl inte heller refereras.

Bibeln som "action"

Det första exemplet hämtas från en intervju med en man som, såvitt jag förstår av intervjun, växte upp i ett fosterhem i Luleå (Forsberg, 1976/2006)⁵. Av intervjun framgår inte mannens födelseår, men däremot uppges att han började småskolan år 1915. Något av den sociala situationen framgår av att hans fostermor tycks driva en strykinrättning i hemmet. Hon var också baptist samt engagerad i Godtemplarrörelsen och den kvinnliga, kristna nykterhetsorganisationen Vita bandet. Det berättas att fostermodern ägnade sig åt läsning, men att mycket tid också gick åt till arbetet. Informanten berättar att han tyckte om att läsa som barn, och i skolan gick det så bra att han fick hoppa över merparten av andra klassens undervisning. Under sommaren sattes han då att läsa *Svenska folkets underbara öden* (av Carl Grimberg) som fostermodern hade börjat prenumerera på (den utkom alltså häftesvis), och även om detta inte direkt var roligt, så menar han att det gav en god lästräning. Om sin barndoms läsning har han dessutom följande

⁵ Referenser görs till ljudupptagningens upphovsrättsinnehavare (som anses vara den intervjuade studenten), året då ljudupptagningen gjordes och året då den digitaliserade versionen publicerades av Högskolan i Borås. Ljudupptagningarna är att betrakta som självständiga publikationer; de finns fritt tillgängliga via www, men här har jag ändå valt att inte publicera informantens namn eller andra uppgifter som gör denne lätt att identifiera. Då sådana uppgifter ingår i titlarna på ljudupptagningarna hänvisas i referensförteckningen istället till ljudupptagningens nummer, som består av en bokstav och en siffra.

att berätta:

Böcker hemma. Ja, det var egentligen bara böcker med religiöst innehåll. Vi hade, [jag har kvar den nu?], en stor familjebibel som kom i häften någon gång i början av 1900-talet och som sedan bands in, och den var illustrerad, det var bland annat Dorés teckningar, och jag minns att vi grabbar i Båthusbacken, vi brukade ibland då få komma hem, och så satt vi och bläddrade i Bibeln, och tittade på de där mycket dramatiska bilderna. Jag minns en speciellt när någon hade stött ett spjut i magen på en elefant, och vi gissade då hur det skulle gå med denna elefant som höll på att... som förstås var dödsdömd.

Vad gäller den *meningskapande* handling som beskrivs i citatet, kan vi notera hur informanten först berättar om Bibeln som ett exempel på ”böcker med religiöst innehåll”. Detta framstår som en konventionell beskrivning, eftersom Bibeln – i egenskap av kristendomens främsta urkund – förknippas med religiöst präglade läsningar. Vid det enskilda lästillfälle som omtalas var det emellertid inget religiöst budskap som utlästes ur boken. Den ”ram” som verkade i den aktuella läsakten utstängde det religiösa budskapet, och lät istället dramatiken och våldet träda fram. Just vid detta lästillfälle handlade Bibeln sålunda om en sårad stridselefants dödskamp. Pojkarna konstruerade, genom sina gissningar, också egna berättelser av det råmaterial som finns att tillgå i boken, och Bibeln får sålunda ligga till grund för våldsspekulation i alldeles bokstavig mening. Detta tjänar sålunda som illustration till att innehållet i en bok som Bibeln kan beskrivas som ett spektrum av olika latent meningsmöjligheter, som antingen realiseras eller ej beroende på läsarens ram. Den historiska konventionen är att tolka Bibeln som en religiös text, men det betyder uppenbarligen inte att det religiösa innehållet som kan utläsas ur den, måste framträda vid varje enskild läsakt.

Exemplet illustrerar också betydelsen av att uppmärksamma de konkreta, *materiella* och enskilda föremål som ligger till grund för läsandet. Det var inte Bibeln som ett abstrakt verk som lånade sig till pojkarnas tolkning, utan ett specifikt exemplar från den utgåva ”som kom i häften någon gång i början av 1900-talet”, och som illustrerades av ”Dorés teckningar”. Vi ser här att Bibelns betydelse för sina läsare byggde på den form i vilken texten (bokstavssekvensen) presenterades.

Den ”läsning” pojkarna gjorde av denna Bibel – kännetecknad av fokuseringen på våldet och dramatiken i illustrationerna – hade inte varit möjlig med vilken Bibelutgåva som helst.

Läsandets *modalitet* kan beskrivas på olika sätt. I jämförelse med de läsarter vi presenterat ovan, kan detta exempel beskrivas som en sorts kollektiv och gemensam läsning. Det är inte fråga om en intim och privat relation mellan en enskild läsare och en text. Pojkarna uttalade inte texten högt, för texten var inte det centrala, men däremot arbetade man fram en berättelse ur illustrationerna genom vad som verkar ha varit ett gemensamt samtal.

När informanten berättar att ”vi brukade ibland få komma hem” förefaller det som om läsningen också villkoras av en *maktrelation*, mellan pojkarna och fostermamman. Pojkarna stod tydligen inte fria att komma hem och läsa närhelst de ville, utan fostermamman verkar ha haft det sista ordet om hemmet och de böcker som där fanns att tillgå. Läsningen de genomför kan också betraktas som ett intressant fall av appropriering. Ur ett barnperspektiv är det emellertid inte mest angeläget att försöka betrakta detta som en ”folklig” appropriering av en kulturell artefakt från en socialt dominerande kultur. Mer betydelsefullt torde det vara att försöka förstå läsningen som ett exempel på hur barn approprierar en kulturell artefakt som producerats och distribuerats genom vuxenvärldens institutioner. Denna vuxenvärld hade kanske inkluderat illustrationerna i utgåvan för att hos barn och/eller andra väcka engagemang och inlevelse i Bibelns texter, men knappast för att de skulle läsas som en egen berättelse vid sidan av den alfabetiska texten. I en bemärkelse kan vi därför förstå läsningen som ett exempel på hur barn approprierade vuxenkultur i helt andra syften än de som den producerats för, och hur de därmed utövade en viss motmakt.

Genom de fyra begreppen kan vi sålunda urskilja några centrala element i denna läsakt, och förstå den som produkten av att en viss ”ram”, som var särskilt mottaglig för spänning och dramatik, genom ett gemensamt samtal applicerades på ett specifikt materiellt objekt. Detta ägde rum i ett utrymme i tid och rum, som var beroende av den maktrelation som fanns mellan å ena sidan ett barn och hans kamrater, och å andra

sidan en förälder. På ett annat plan illustrerar läsningen hur barns kulturella praktiker och upplevelser kan uppstå i ett spänningsfält mellan den vuxenvärld som har makten över produktionen och distributionen av kulturella artefakter, och de ramar, förväntningar och intressen som barnen själva tar med sig in i tolkningen av dessa artefakter.

Farfar läser Bibeln

För att ytterligare illustrera betydelsen av de teoretiska begreppen har jag valt att ge ännu ett exempel på hur just Bibeln lästes. Som vi skall se genomförs denna läsning på ett helt annat sätt, och utmynnar också i en helt annan typ av upplevelse. Informanten i detta exempel föddes 1915 och bodde i ett litet gruvsamhälle i Dalarna (Pettersson, 1981/2006). Hennes farfar arbetade i gruvan, men hennes far hade efter folkskolan börjat arbeta på Posten. Därifrån hade han kommit till gruvkontoret på orten där han arbetade som kassör. Modern var intresserad av att skriva, men det intresset verkar ha blivit hämmat av fadern. Icke desto mindre började informanten själv att skriva dikter tidigt, faktiskt så till den grad att läxorna blev lidande.

Intresset för skrivandet förklarar hon i intervjun med att hennes farfar och farmor bodde på samma gård och hade hårda regler: "[...] och jag fick inte göra det, och jag fick inte göra det [...]" (a.a.). Syskonen var också betydligt äldre än hon själv (ca 10 års åldersskillnad) och hon var därför ofta ensam. "Och då började jag att gå för mig själv och fantisera och prata med träd och omgivning." Skrivandet tycks alltså ha fungerat som ett sätt att uttrycka sin fantasi i en miljö som inte erbjöd så många andra uttryckssätt. I hemmiljön fanns några böcker, men inte mycket. Informanten nämner bland annat *De tre musketörerna* och "religiösa böcker", samt att far och mor också brukade läsa tidningen.

Informanten menar också att hon var lässugen som barn. Hon uppskattade exempelvis skolans litteraturtimmar där de läste dikter av Kellgren, Lenngren, Bellman med flera, och efter skolan brukade gå hon hem och tänka på de dikter som hade lästs. Läsintresset, som också ledde till att hon utnyttjade bibliotek tidigt, kretsade annars först kring sagor och sedan romaner. Under en period gick hon också i högre folkskola på en större ort. De barn som hon träffade där var uppfostrade

på annat sätt och enligt andra "seder och bruk". Detta innebar återigen att hon upplevde en känsla av ensamhet, vilken framhålls som orsak till hennes omfattande läsning.

En mer specifik och rutinartad läspraktik omtalas också av informanten:

Informant: Min farfar han läste mycket Bibeln. Han var inte religiös och han var med i någon förening eller nånting, men han läste... varje söndag gick han in i stora rummet, som vi sa, och läste evangelium.

Intervjuare: Läste han för er andra då?

Informant: Nej, han läste högt. Ibland så smög jag mig in där och lyssnade. Han ville liksom vara ensam också, det var ingen annan som gick med honom heller [...] och han läste det där högt, men jag gick in där och lyssnade, och tänk att jag tyckte att det var alldeles som en kyrka. Nästan kunde höra orgel och allting, och jag minns så väl det där. Varenda söndag gjorde han likadant.

Intervjuare: Det måste ha varit fantastiskt för dig att uppleva att han hade en sådan plats för det.

Informant: Ja, det var högtid och då var det där i salen, som vi sa, och där läste han det där. (A.a.)

Flickans upplevelse av Bibeln i detta sammanhang, kan kontrasteras mot den upplevelse som omtalas i det föregående fallet. Till skillnad från pojkgängets läsning, som utmynnade i fascination för våld och dramatik, låg flickans upplevelse närmare den historiskt konventionella förståelsen av Bibeln. Den *meningsskapande* processen kan spåras i associationerna som görs till "kyrka", "orgel" och "högtid", och därmed till kyrkliga institutioner. Det är fullt möjligt att de uttalade bibelorden bidrog till denna upplevelse, men i intervjun hänvisas faktiskt inte explicit till Bibelns text. I hög grad tycks det snarare vara läsandets *modalitet* – den mer eller mindre ritualiserade högläsning farfadern ägnade sig åt – och den *materiella omgivning* som utgjordes av "stora rummet", eller "salen, som vi sa", som bidrog till att producera hennes starka (hon kunde nästan höra orgelmusiken) och högtidliga kyrkliga associationer.

Maktrelationen är också intressant. Farfadern förefaller ha fungerat som en betydande auktoritet, med sina regler om vad flickan fick och inte fick göra. I fallet med läsningen i "salen" ville farfadern vara ensam med

sin Bibel. Några absoluta möjligheter att genomdriva sin vilja hade han emellertid inte, eftersom flickan trots detta kunde smyga sig in. Spekulationer kan göras om huruvida maktrelationen i sig också bidrog till flickans upplevelse. Hade hon upplevt läsningen på samma sätt om farfadern varit en mindre auktoritär person? Eller bidrog auktoriteten till att skapa det upplevelsemönster som bestod av religiöst-kyrkliga associationer? Föll farfaderns auktoritet in i detta mönster, på så sätt att han i flickans förståelse av situationen kom att fungera som en sorts ställföreträdande, improviserad präst?

Vi har i detta fall inga utförliga uppgifter om farfaderns egna syften och upplevelser. Det bör noteras att han enligt informanten alltså inte var religiös själv. Möjligen skulle hans bibelläsning ändå kunna tolkas som ett uttryck för en eventuell, och i så fall djupt liggande och disciplinerad, religiositet som endast visar sig på detta sätt. Hans relativt riskfyllda existens som gruvarbetare bör kanske i så fall också uppmärksammas. Informanten berättar i en annan passage att gruvarbetarna brukade läsa en bön innan de påbörjade sitt arbete (a. a.). Denna rutin kanske kan förstås som ett sätt för dem att reflektera över gruvarbetets eventualiteter och att, om det värsta skulle inträffa, ha skaffat sig en liten himmelsk kredit. Kan också farfaderns Bibelläsning förstås som ett slags existentiellt reflekterande, som han genomförde mot bakgrund av sitt farliga arbete? Farfaderns läsning delade för övrigt vissa egenskaper med den intensiva läsart som nämnts ovan, även om den senare primärt ska ha ägt rum i kollektiva sammanhang. Bibelläsningen skulle då eventuellt kunna tolkas som en sorts rest av denna lästradition, som han kanske upplevt under sin egen uppväxt och som han av personliga skäl – exempelvis trygghetskänslor eller goda minnen – vinnlade sig om att upprätthålla.

Renskiljning, rökutveckling och religion

Berättelsen jag utgår från härnäst kommer från en kvinna som föddes i en renskötarfamilj 1915 (Paulsson, 1981/2006). Informanten kom att bli den äldsta av sex syskon, men från två års ålder fram till skolåldern bodde hon inte hos sina föräldrar, utan hos en lantbrukande morbror och moster: "[...] de var barnlösa, men ville gärna ha ett barn, och då fick de låna mig" (a. a.). Under intervjun berättas utförligt om hennes möten med olika typer av texter: väggar tapetserade med tidningar, en

ABC-bok, Bibeln, julböcker, böcker i skolan med mera. De passager jag valt att lyfta fram handlar om läsning i föräldrahemmet.

Föräldrarna läste *Västerbottenskuriren* "från pärm till pärm", och hade för övrigt *Konsumentbladet*, *Husmodern*, Frälsningsarméns organ *Stridsropet* och pingströrelsens veckotidning *Evangelii härold*. Bibeln lästes också i detta hem, som verkar ha varit starkt religiöst. Att döma av tidskrifterna som nämns hade religiositeten frikyrkliga drag. I hemmet ansågs det syndigt att läsa romaner, men flickan läste ändå en roman som gick som följetong i *Konsumentbladet*, och hon läste dessutom "[...] Runa⁶ väldigt mycket, för det var lovlig litteratur [...]" (a. a.). Hon kom också på olika sätt i kontakt med andra böcker. Sådant som nämns är *Sörgården*, *I Önnemo*, *Blomsterfesten i täppan*, en bok som hette *De fyra temperamenten* och något av Karlfeldt.

Ett av informantens mer specifika minnen rör en höstkväll då det hade varit renskiljning i närheten av gården. På grund av renskiljningen var det den aktuella kvällen mycket folk som skulle sova över i stugan. Barnen fick då inte plats i boningshuset, och fick därför sova i ett härbre.

Det var trettio grader kallt ute, men det betydde ju ingenting på den tiden, och vi hade gott om kläder, så att det var ingen sak. Men nu var det så att varenda kväll brukade jag berätta sagor för mina syskon, och gjorde jag inte det så brukade jag läsa ur någon sagobok, troligtvis *Bland tomtar och troll*, eller vad det var för någonting, det kommer jag inte ihåg nu inte. Men nu hade vi ju inget ljus, då tog jag en spann [...] zinkspann och så tog jag massvis med björknäver och eldade i spannen, och det flammade duktigt och i skenet av de här flammorna kunde jag läsa för dem, kvällssagan. Och så småningom somnade vi, och vaknade på morgonen och blev hämtade. Jag tog mina småsyskon och gick in i stugan när folket hade stigit upp där, och de kunde inte begripa vad vi var svarta under näsan allihopa. Det här nävret hade brunnit och det hade varit en otrolig rökutveckling. Det tänkte jag inte på då inte, men det förstod jag ju sedan. Och när vi andades så fick vi in den röken. (A.a.)

I denna passage berörs ett problem av mycket stor betydelse för läsandet – belysning. Problemet har tidigare behandlats av Lars Furuland

⁶ Pseudonym för Elisabeth Beskow, ej att förväxla med Elsa Beskow.

(1991, s. 33-62). Många texter är möjliga att uppfatta för det mänskliga ögat endast eftersom den *materiella* yta de är fästa vid, reflekterar ljus. Det är idag kanske lätt att bortse från de århundraden av experiment och uppfinningar som lett till att vi idag ofta kan bada i ljus bara genom att trycka på en knapp. I intervjupassagen framstår belysningsfrågan emellertid tydligt som ett problem som måste lösas om läsning ska kunna äga rum. Barnens lösning framstår här som improviserad och synnerligen riskfylld, och den är troligen inte alls särskilt representativ i sina detaljer – det vill säga att elda näver i en zinkspann. Emellertid fanns det vid denna tid många lösningar på belysningsfrågan som innebar risker, i och med att de involverade öppna lågor och/eller explosionsbenägna gasbehållare (Furuland, 1991, s. 35ff).

I övrigt berättar intervjupassagen också om läsandets *modalitet*. Det är en variant av högläsning som bedrivs för att förmedla kvällssagan till småsyskonen. Noteras bör att läsandet här ingår tillsammans med muntligt berättande i en rutin som vi skulle kunna kalla för ”kvällssagans praktik”. Det är framförandet av en saga som är det centrala målet, och läsning och berättande är två olika sätt att nå dit. Kvällssagans praktik tycks också vara knuten till den särskilda typ av sociala relationer och roller som finns i en syskonskara, och högläsningen ingår i den omhändertagande roll som här intas av storasystern.

Säkert var denna roll även förknippad med en *maktposition* i förhållande till småsyskonen. En mer omfattande auktoritet innehades emellertid av föräldrarna. Detta kom till uttryck då de inom familjen upprätthöll en religiositet, som motiverade olika regler om vad som fick och inte fick göras. Som vi har sett tar det sig uttryck i att vissa genrer – romaner – ansågs syndiga, men reglerna kunde också ta sig uttryck i vissa sätt att läsa och vissa läsoplevelser. Detta är fallet i en annan passage:

Informant: När jag var tonåring så hittade jag, uppe på vinden i [Gårdens namn] hittade jag en bok som hette *Två fångar*.⁷ Det var en roman.

Intervjuare: Hur hade den hamnat där?

Informant: Det var någon utav drängarna som hade haft den med sig och gömt den i sågspånen. Och jag förstod ju att det här var en bok som man

absolut inte fick läsa. Men jag brukade smyga mig upp, så jag läste den här. Den var mycket, mycket spännande. (A.a.)

Detta fall är i olika avseenden belysande för hur läsandet tar form i förhållande till maktrelationer. Här skedde det främst genom ett kringgående av ett förbud. Det kan för det första noteras hur en roman, trots reglerna, letat sig in i hushållet genom olika omständigheter. För det andra lyckades flickan, reglerna till trots, att läsa den. Detta var möjligt genom att den förbjudna boken, och den förbjudna läsningen av den, var rent fysiskt undandömda på en av hushållets mer marginella och svåröverbakade platser. Informanten menar också att boken var mycket spännande. Detta bör kanske först och främst förstås som att upplevelsen av spänning uppstod i den meningsskapande process genom vilken flickan applicerade en förståelseram på själva texten, som därigenom kunde upplevas som spännande. Det kan emellertid också spekuleras om inte smygandet, förbjudenheten och undandömdheten i sig skulle kunna ha bidragit till spänningen vid detta lästillfälle. I så fall får vi förstå denna läsupplevelse som en mer komplex produkt av text, läsare, maktrelationer och materiella omständigheter.

Fyra ”M” i läsfrämjande verksamhet

De begrepp som presenterats och belysts empiriskt ovan, sätts i detta avsnitt i relation till läsfrämjande verksamhet, såsom den bedrivs eller skulle kunna bedrivas på barnbibliotek. Till att börja med framstår då de försök som görs att väcka läslust genom materiella arrangemang som intressanta, meningsfulla och värda att utvecklas systematiskt. Vid en föreläsning jag höll ungefär på detta tema berättade en lärare om en intressant erfarenhet från sin vardag i skolan.⁸ Jag minns inte de exakta ordalydelserna, men de skolbarn som definierats som ”lässvaga” fick inför läsuppgifter ett särskilt stöd i form av ljudupptagningar (inspe-

⁷ Två fångar är titeln på en roman av den ungerske författaren Lajos Zilahy. En svensk översättning gavs i två volymer ut av Åhlén 1933. Detta borde innebära att informanten var 17 eller 18 år vid det omtalade tillfället

⁸ Tack till den lärare som delgav mig detta.

lade på kassett eller CD?) av de texter som skulle läsas. Ljudupptagningarna hade försetts med ett omslag som hade producerats genom att den tryckta bokens framsida hade kopierats i svartvitt på en vanlig kopieringsmaskin, och kopiorna hade sedan fästs vid fodralets framsida. Läraren berättade hur tråkigt det kändes att dessa lässvaga barn inte kunde få något mer lockande och attraktivt till stöd för sin läsning än detta konvolut med trista gråa kopior.

Historien berättar inte hur barnen själva upplevde situationen, men lyfter fram den potentiella betydelsen av att de objekt som ska läsas ger ett tilltalande, spännande, fräscht, urgammalt, vördnadsfullt eller lagom läskigt intryck. Vid sidan av texternas materiella former kan man vidare tänka sig att variationer rörande de platser, tidpunkter på dygnet, årstider, väderlekar och ljussättningar skulle kunna användas som ett spektrum av upplevelseresurser för läsfrämjande verksamheter av olika slag. Låt sedan detta spektrum genomköras av olika läsmodaliteter – högläsning, tystläsning, gömd läsning, ”läsning” genom gemensamma samtal eller intensiv upprepad läsning av samma text (skiftar dess betydelse när man läser om den?) – och möjligheterna flerfaldigas.

Med utgångspunkt i föreställningen om meningsskapande kan också en rad problem ställas rörande barnbibliotekens läsfrämjande verksamhet. Till exempel genomförs kanske urval och inköp ofta med utgångspunkt i de värden som bibliotekarierna själva utläser ur de texter som övervägs. Recensioner av barnlitteratur finns också att tillgå på olika håll, men det bör noteras att de ofta är skrivna av professionella vuxna, och att det kan vara svårt att med ledning av recensionen förutsäga hur barnen själva kommer att uppfatta texterna. En kulturhistoriskt konventionell tolkning av ett verk (exempelvis att det behandlar en genusproblematik), är inte nödvändigtvis vad barnen kommer att åstadkomma då de läser texten, och det gäller då att undvika det ”receptiva felslutet”.

Begreppet om meningsskapande kan också användas för att problematisera föreställningar om läsförståelse. Att mäta, studera och genom pedagogiska insatser stödja utvecklingen av läsförståelse är givetvis centralt för att barn ska kunna utveckla förmågan att använda skriftspråket som kommunikationsmedel. Mot den bakgrunden kan man hävda att vilken

text som helst kanske inte kan läsas hursomhelst. Det finns skillnader mellan ”dam” och ”damm”, ”lam” och ”lamm” samt mellan ”fryst kycklinglever” och ”fryst kyckling lever”.⁹ Dessa skillnader blir högst betydelsefulla i relation till skriftspråkets konventioner. I den meningen blir det möjligt att betrakta läsningar som bryter mot konventionerna som ”missförstånd” eller uttryck för bristande läsförståelse. Förståelsen av en enskild text varierar emellertid också med den förståelseram som appliceras på den, och som kanske producerar olika läsupplevelser hos två olika barn. Även om barnets förståelse för texten härrör från ett missförstånd av ett visst ord eller en viss passage, kanske den ändå är intressant, *empowering* (Johansson, denna volym), eller lärorik i något annat avseende.

Det är också tänkvärt att den meningsskapande funktionen i läsningen kan fungera som en plats från vilken barn kan erbjuda motstånd mot de ideologier, socialisationsprocesser och värderingar som vuxna försöker förmedla till dem. Kulturella artefakter för barn produceras inte sällan med tanke på hur vi vill att barnen ska bli som vuxna. Exempelvis skrivs barnböcker om ”starka flickor” och ”regnbågsfamiljer” för att fostra barn till rättvisa, självständiga, medvetna och toleranta individer. Men om barns läsning betraktas som en sorts approprieringspraktik är det inte säkert att den mening som utvinns ur böckerna av barnen själva, är densamma som de vuxna författarna vill förmedla.

Personligen anser jag att det är lätt att sympatisera med förståelsen av det läsande barnet som en ”hjälte”, som självständigt utvinns mening ur böcker och andra kulturprodukter. Samtidigt finns problem med att reservationslöst hylla barns eventuella motståndskraft mot ideologiska läxor som smygs in i barnlitteraturen. Barnkulturen, såsom den produceras av vuxna, är ofta på ett eller annat sätt avsedd att bearbeta och förmedla mänskighetens historiska erfarenheter av förtryck och orättvisor som mobbing och rasism. Dessa intentioner kan ju vara väl värda att främja. Barns självständiga och kreativa läsning kan därför å ena sidan betraktas som något som barnbiblioteken – kanske till skillnad från den mer målinriktade skolan – har till uppgift att slå vakt om.

⁹ I dagens populärkultur förekommer ”fryst kyckling lever” som ett exempel på lustiga särkrivningar.

Men å andra sidan kan det också finnas ett värde i att vägleda barn i deras läsning, genom att uppmärksamma dem på de eventuella etiska problem som kulturproducenterna avser att ställa i en given text, om nu dessa riskerar att hamna i skymundan när texten blir läst.

Barnbiblioteken och läsforskningen

De empiriska exemplen ovan visar hur barns läsning och läsoplevelser kan uppstå i skärningspunkten mellan meningsskapande processer, läsmodus, maktrelationer samt materiella objekt och omständigheter. Varje begrepp kan i sig användas för diskussion av läsfrämjande verksamheter, men det bör framhållas att läsningarna som beskrivs i de empiriska exemplen uppstår genom att olika dimensioner överlappar och griper in i varandra. Därigenom demonstreras också att läsandet i olika avseenden kan vara ett undflyende och svårgripbart kunskapsobjekt.

Den omfattande forskningen om barns läsning arrangeras i stor utsträckning med utgångspunkt i den akademiska organisationen av olika ämnen. Pedagoger intresserar sig sålunda kanske ofta för läsandets relation till lärande och läskunnighet. Litteraturvetare brottas ofta med de litterära verken i sig, och ytterligare andra discipliner och forskningsfält intresserar sig för hur barns alfabetiska och/eller interpretiva kompetenser kommer till uttryck i relation till olika uppsättningar av tekniker (se bidragen av Hernwall och Lundh i denna volym). För att nå långt behövs i forskning ofta en snäv fokusering, men förhållandena inom läsforskningen ställer stora krav på barnbibliotekarierna. De kanske inte på ett entydigt sätt kan betrakta sig som pedagoger, litteraturvetare eller teknikexperter, utan måste kanske ofta fungera på olika sätt och som ”lite av varje”. I så fall behöver de tillägna sig (appropriera!) den heterogena forskningen med utgångspunkt i den egna verksamhetens integritet och den egna komplexa yrkesidentiteten. Även om det inte är möjligt att någonsin prestera en ”komplett” teoretisk beskrivning av läsning, kanske ett uppenbart eklektiskt fält som läshistoria (som givetvis också arbetar med sina begränsningar) kan fungera som inspiration i barnbibliotekens arbete med att väva

samman olika förståelser och perspektiv.

Referenser

Ljudspår

Forsberg, Berith (1976/2006). *Biblioteksminnen*. K70. Borås: Bibliotek & läranderesurser, Högskolan i Borås. <<http://hdl.handle.net/2320/113>> [2010-02-09]

Paulsson, Robert (1981/2006). *Biblioteksminnen*. K89. Borås: Bibliotek & läranderesurser, Högskolan i Borås. <<http://hdl.handle.net/2320/1522>> [2010-02-09]

Pettersson, Gerd (1981/2006). *Biblioteksminnen*. Y20a. Borås: Bibliotek & läranderesurser, Högskolan i Borås. Tillgänglig via: <<http://hdl.handle.net/2320/160>> [2010-02-09]

Tryckta källor

Adams, Thomas R. & Barker, Nicolas (1993). A new model for the study of the book. I: *A potencie of life: books in society: the Clark lectures 1986-1987*. Red: Nicolas Barker. London: British Library, s. 5-43.

Ambjörnsson, Ronny (1998). *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverksamhålle 1880-1930*. 3. uppl. Stockholm: Carlsson.

Cavallo, Guglielmo, & Chartier, Roger (2003). Introduction. I: *A history of reading in the west*. Red: Guglielmo Cavallo & Roger Chartier. Amherst, MA.: University of Massachusetts Press, s. 1-36.

Chartier, Roger (1987). *The cultural uses of print in early modern France*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Chartier, Roger (1995). *Forms and meanings: texts, performances and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Chartier, Roger (2003). Reading matter and 'popular' reading: from the renaissance to the seventeenth century. I: *A history of reading in the west*. Red: Guglielmo Cavallo & Roger Chartier. Amherst, MA.: University of Massachusetts Press, s. 269-283.

Chartier, Roger (2006a). Labourers and voyagers: from the text to the reader. I: *The book history reader*. Red: David Finkelstein & Alistair McCleery. London: Routledge, s. 87-98.

Chartier, Roger (2006b). The practical impact of writing. I: *The book history reader*. Red: David Finkelstein & Alistair McCleery. London: Routledge, s. 157-181.

Cipolla, Carlo M. (1970). *Utbildning och utveckling*. Lund: Gleerup.

Dahlström, Mats (2006). *Under utgivning: den vetenskapliga utgivningens bibliografiska funktion*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

- Darnton, Robert (1984). *Boken i rännstenen: bland författare, kolportörer och boktryckare i upplysningstidens undre värld*. Stockholm: Ordfront.
- Darnton, Robert (1987). *Stora kattmassakern och andra kulturhistoriska bilder från fransk upplysningstid*. 1 uppl. Stockholm: Ordfront.
- Darnton, Robert (1990). *The kiss of Lamourette: reflections in cultural history*. 1 uppl. New York: Norton.
- Dolatkhah, Mats (2008). The rules of reading: examples of reading and library use in early twentieth-century Swedish families. *Library history*, 24(3), s. 220-229. Även tillgänglig via: <<http://www.adm.hb.se/~msn/LBH24.3-Dolatkhah.pdf>> [2009-02-09]
- Francke, Helena (2008). *(Re)creations of scholarly journals: document and information architecture in open access journal*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.
- Furuland, Lars (1991). *Ljus över landet och andra litteratursociologiska uppsatser*. Hedemora: Gidlund.
- Griswold, Wendy (1997). Aktuella tendenser inom litteratursociologin. I: *Litteratursociologi: texter om litteratur och samhälle*. Red: Lars Furuland & Johan Svedjedal. Lund: Studentlitteratur. 52-66.
- Hall, David D. (1996). *Cultures of print: essays in the history of the book*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Isling, Åke (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola 2: det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.
- Johannesson, Eric (1980). *Den läsande familjen: familjetidskriften i Sverige 1850-1880*. Stockholm: Nordiska museet.
- Johansson, Egil (1977). *The history of literacy in Sweden: in comparison with some other countries*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Leavitt, Joshua (1836). *Early lessons in reading: for the use of the younger classes in common schools*. Keene, NH: J. Prentiss. Digital version, tillgänglig via Google books. [2009-10-29]
- Lindmark, Daniel (2004). *Reading, writing and schooling: Swedish practices of education and literacy 1650-1880*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.
- Perks, Robert & Thomson, Alistair (red.) (1998). *The oral history reader*. London: Routledge.
- Price, Leah (2004). Reading: the state of the discipline. *Book history*, 7, s. 303-320.
- Raven, James (1998). New reading histories, print culture and the identification of change: the case of eighteenth century England. *Social history*, 23(3), s. 268-287.
- Rose, Jonathan (1992). Rereading the English common reader: a preface to a history of audiences. *Journal of the history of ideas*, 53(1), s. 47-70.
- Rose, Jonathan (2001). *The intellectual life of the British working classes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rose, Jonathan (2007). The history of education as the history of reading. *History of education*, 36(4-5), s. 595-605.
- Saenger, Paul (1997). *Space between words: the origins of silent reading*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Svensson, Sonja (1983). *Läsning för folkets barn: Folkskolans barntidning och dess förlag 1892-1914: Med en inledning om fattiga barns läsning på 1800-talet*. Stockholm: Rabén & Sjögren. Diss. Uppsala universitet.
- Thompson, Paul (2000). *The voice of the past: oral history*. 3 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Thor, Malin (2001). Oral history: mer än en metod. *Historisk tidskrift*, 121(4), s. 325-345.
- Wittmann, Reinhard (2003). Was there a reading revolution at the end of the eighteenth century? I: *A history of reading in the west*. Red: Guglielmo Cavallo & Roger Chartier. Amherst, MA.: University of Massachusetts Press, s. 284-312.
- Åberg, Åke (1983). Folket läste. I: *Den svenska boken 500 år*. Red: Harry Järv. Stockholm: Liber, s. 365-400.
- Åberg, Åke (1989). Att skriva folkbibliotekens historia vid BHS. Ingår i: Åke Åberg (red.), *Biblioteksstuderande skriver bibliotekshistoria: Sex uppsatser*. Borås: Högskolan i Borås, s. 3-14.

Fråga, finna, formulera, förstå – yngre elevers lärande med hjälp av IKT i skola och bibliotek

Anna Lundh

I de andra kapitlen i denna antologi går det att läsa om en rad olika arenor där delar av barns liv utspelar sig, såsom i förskolan, på familjecentraler och i barnbibliotek. I detta kapitel tas utgångspunkten i en institution som upptar en betydande del av barns tillvaro, nämligen grundskolan. Särskilt riktas intresset mot de första skolåren och mot vad informationskompetens kan vara under dessa skolår. Informationskompetens är ett begrepp som framförallt används av olika aktörer inom, men ibland också utanför, biblioteksområdet (Pilerot & Hedman, 2009, s. 8f). Begreppet informationskompetens kan ha något skiftande betydelser, men i regel innefattas ”förmågan att söka, kritiskt värdera och använda information för att lösa problem i olika sammanhang” (Limberg, Sundin & Talja, 2009, s. 38) i begreppet. Enligt min uppfattning är ”olika sammanhang” en betydelsefull del i denna beskrivning av informationskompetens. Beroende på sammanhang kan kraven på informationsökning, informationsanvändning och kritisk värdering av information se olika ut. Detta innebär att informationskompetens ses som kontextbunden (Hedman & Lundh, 2009, s. 278ff). Förväntningarna på hur elever bör kunna söka, använda och värdera information under de första skolåren behöver inte vara desamma som i andra sammanhang. För att använda sig av ett biblioteks- och informationsvetenskapligt språkbruk kan man säga att de första skolårens informationspraktiker kan skilja sig från informationspraktiker i andra miljöer och sammanhang. I det följande kommer olika aspekter av de första skolårens informationspraktiker att diskuteras.

Till att börja med presenteras tidigare forskning om informationssökning och informationsanvändning i både grundskola och gymnasium. Denna forskning utgår från förändringar som skett både i och utanför skolan, som har betydelse för skolans informationspraktiker. Därefter diskuteras hur informationskompetens kan ses som en del av basfärdigheterna läsa och skriva, något som är särskilt spännande i relation

till de första skolåren där en stor del av tiden ägnas åt just barns läs- och skrivlärande. Efter dessa mer teoretiska delar ges två empiriska exempel som beskriver informationspraktiker under de första skolåren. Slutligen förs en diskussion som med utgångspunkt i de mer teoretiska resonemangen och de empiriska exemplen tar upp vad barn- och skolbibliotek kan göra för att stödja de yngsta skolbarnens informations-sökning och lärande.

Förändring och kontinuitet i skolan

I dagens samhälle tillbringar alltfler människor allt längre tid inom utbildningsinstitutioner, från förskola till universitet och arbetsplatsanknutna utbildningar (Sandin & Säljö, 2006, s. 7f). Men grundskolan är fortfarande den skolform flest medborgare har erfarenheter av. De vuxna som i sina professionella roller möter skolbarn har egna bilder av vad det innebär att gå i grundskolan. Men – som påpekas ett flertal gånger i denna bok – att vara barn idag är inte detsamma som det var att vara barn för ett antal decennier sedan. Precis som i det övriga samhället har det förstås skett förändringar i grundskolan.

Följande två citat är hämtade från fältanteckningar nedskrivna av mig som forskare under en etnografisk studie som genomfördes under vårterminen 2008 tillsammans med elever och personal i två tredjeklasser i en svensk grundskola. Pernilla är en av lärarna som deltog i studien och Anton är en av eleverna. Givetvis är namnen fingerade.

Klockan åtta stannade jag kvar i Pernillas klassrum och hon gick igenom dagens planering, som var ganska komplicerad eftersom barnen skulle göra många olika saker i olika gruppkonstellationer (åka och handla, gå på mattestuga, ha jympa o.s.v.)

Anton pratade också med mig innan jag gick tillbaka till datorsalen [...] Han berättade också att det inte fanns så bra fakta på Internet om reptiler som han forskade om, mest hittade han sådant som handlade om att folk ville sälja reptiler, så han hade inte haft så stor nytta

av sin tankekarta. Han sa att han hade mer fakta i böcker.

Dessa två korta citat illustrerar några förändringar som har kommit att uppmärksammas av forskare inom både pedagogik och biblioteks- och informationsvetenskap det senaste decenniet. För det första visar anteckningarna på hur redan de yngre skolbarnen förväntas klara av ökade krav på självadministration (jfr Alexandersson & Limberg, 2009, s. 102ff); en skoldag innebär inte längre att alla elever i en klass arbetar med samma typ av uppgifter under ledning av en lärare. För det andra får vi en beskrivning av arbetssätt som inkluderar självständig informationssökning och informationsanvändning. För det tredje får vi också prov på hur en nioårig pojke kan jämföra olika typer av redskap för informationssökning, både traditionella redskap som tryckta böcker och nyare digitala redskap som webben.

Dessa förändringar har fokuserats inom stora svenska forskningsprogram som LearnIT¹ som finansierades av KK-stiftelsen och det av Vetenskapsrådet finansierade Linnécentret LinCS².

I forskningsresultaten har bland annat framkommit, att förhoppningarna om att lärandet i skolan skulle komma att förbättras i och med införandet av ny informations- och kommunikationsteknik (hädanefter kallat IKT), inte har infriats (se t.ex. Säljö & Linderöth, 2002). Roger Säljö (2004) skriver i en artikel om problemen med att tänka sig att IKT i sig skulle revolutionera lärprocesser i skolan. Visserligen framhåller Säljö att kraven på vad människor behöver kunna har förändrats i och med att nya redskap för informationssökning och informationsanvändning har börjat användas. Detta är dock inte detsamma som att tänka sig att lärandet av ett visst kunskapsstoff kommer att effektiviseras genom införandet av en viss teknologi. Skolans traditioner tar tid att förändra. Till exempel visar Mikael Alexandersson och Louise Limberg (t.ex. 2004; 2009) att arbetssätt med datorn som redskap ofta reduceras till kopierande av enkla faktauppgifter. Liknande sätt att arbeta, fast utan datorn som redskap, beskrivs redan av Margareta Winke, född 1910, som berättar om sina biblioteksminnen från sin tid

¹ Se <http://www.learnit.org.gu.se/>

² Se http://www.ipd.gu.se/english/research/research_programmes/lincs/

i realskolan under 1920-talet:

[...] Och då tog man ju nästan alltid något geografiskt, man tog ett land helt enkelt. Därför det var så lätt att återge, det var mycket svårare att återge något historiskt. Och tog man historiskt så tog man en person. Man tog till exempel vad som stod om Karl XII:e, hur gammal han var, och hur han var ute och härjade och att han var ogift och kom tillbaka och blev skjuten i Fredrikshald eller vad det heter. Det var ju enkelt att ta med, men något större historiskt sammanhang, det var svårt att få det ihop.³

Visserligen är denna beskrivning endast en enskild utsaga som inte har analyserats i något större sammanhang, men den illustrerar ändå betydelsen av skolans traditioner då elever lär sig att söka och använda information, som Alexandersson och Limberg lyfter fram i sin forskning (2004). Så även om nya redskap, som datorer eller mobiltelefoner, införs i skolan innebär inte detta per automatik att undervisningen i sig förändras radikalt.

Men trots att IKT i sig inte förändrar pedagogiska praktiker i skolan, innebär det inte att IKT-redskap inte behövs i skolan. Tvärtom – elever behöver lära sig att hantera IKT-redskap, vilket också slås fast i den i skrivande stund rådande läroplanen:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande (*Läroplan...* 1998, s. 10).

Grundskolans uppdrag består till stor del i att förbereda barn och ungdomar för ett liv som vuxna yrkesarbetande medborgare i ett samhälle där modern IKT numera är en nödvändig och självklar del. Av denna anledning måste undervisningen i grundskolan erbjuda möjligheter för elever att lära sig att använda och förstå dessa – och kommande – IKT-redskap. Men tidigare forskning visar alltså på att införandet av ny IKT i skolan är en komplex process.

I forskningen om informationssökning och lärande i dagens samhälle

³ Ljudupptagningen finns att tillgå på <http://bada.hb.se/handle/2320/156>, den citerade passagen går att höra vid 08:21. Stort tack till min doktorandkollega Mats Dolatkah som uppmärksammat mig på denna intervju passage.

fokuseras i regel de äldre eleverna i senare delen av grundskolan och i gymnasiet. Varför så är fallet kan man förstå undra över. Beror det på att de yngsta skolbarnen inte arbetar med undersökande arbetssätt i skolan? Beror det på att de inte använder sig av moderna IKT-redskap, vara sig i skolan eller i andra sammanhang? Är det för att de yngre skolbarnen inte behöver lära sig någonting om informationssökning? Är det så att de yngsta skolbarnen inte behöver vara informationskompetenta? Dessa frågor är förstås till stor del retoriska. Samtidigt kommer vi se att det inte alltid är en självklarhet att de yngsta skolbarnen förväntas använda sig av exempelvis datorer under de första skolåren. Men först ska vi diskutera vad de nyare IKT-redskapen innebär för kraven på läs- och skrivkunnighet i dagens samhälle.

Läsande och skrivande i informationssamhället

Att hävda att god läs- och skrivförmåga är en förutsättning för många informationssökningsaktiviteter är förstås inte ett kontroversiellt påstående⁴, då dessa aktiviteter ofta är skriftspråksbaserade (jfr Limberg, Hultgren & Jarneving, 2002, s. 39-48). Att informationsaktiviteter som sådana ingår i själva definitionen av läs- och skrivkunnighet är dock inte lika självklart. Men det finns de som menar att så är fallet. På engelska kallas informationskompetens för information literacy, något som signalerar att informationsaktiviteter har med läs- och skrivkunnighet att göra.

Idag har sätten att få tillgång till texter blir allt fler och många av de sammanhang där skriftspråk används blir alltmer specialiserade. Detta ger upphov till en rad genrer, samtidigt som de redskap som används för skriftspråklig kommunikation möjliggör att texter kan lagras i en rad olika format. Dessa förändringar, tillsammans med att problemlösande arbetssätt blir vanligare inom både utbildning och yrkesliv, kräver

⁴ Informationssökning definieras på olika sätt, även inom det forskningsområde som just kallas Information Seeking and Use (Case, 2007, s. 80f). I många definitioner räknas även aktiviteter som enbart inkluderar verbal kommunikation, såsom att fråga någon, som informationssökning.

att människor också har kunskaper i skriftspråksbaserad informations-sökning. Dessa krav på skriftspråksanvändning skiljer sig från tidigare historiska epokers. Den danske biblioteks- och informationsvetaren Jack Andersen hävdar i en artikel från 2006 att:

[...] a literate person in late modern society is not someone with reading and writing skills only. He/she must also be in possession of information seeking skills as late modern society and its information structures demand this. (Andersen, 2006, s. 217)

Andersen menar alltså att läs- och skrivkunnighet idag även innefattar att exempelvis kunna söka information på webben. Liknande resonemang går att finna i uttrycket ”den fjärde basfärdigheten” myntat av Stig Roland Rask i en text utgiven av KK-stiftelsen (Rask, 2000). Denna basfärdighet innefattar kunskaper om och i informationssökning, informationsanvändning och informationsbearbetning och Rask menar att denna basfärdighet borde få lika stort utrymme i grundskolans undervisning, som de tre traditionella basfärdigheterna läsa, skriva och räkna.

Huvudpoängen i dessa resonemang är dock inte att kunskaper om informationssökning har blivit allt viktigare; att förstå hur information uppkommer, lagras, organiseras och distribueras i ett samhälle har alltid varit viktigt för individer och grupper genom historien (jfr Andersen, 2006; Hedman & Lundh, 2009). Men man skulle kunna hävda att de redskap vi använder för att producera, lagra, organisera och distribuera information har blivit alltfler och i allt högre grad skriftspråksbaserade.

Dessutom är det så att skriftspråksaktiviteter är kommunikativa aktiviteter, som är knutna till specifika sammanhang (jfr Gee, 2002). Att kunna kommunicera med skriftspråk inom ett område innebär alltså att man måste ha en förståelse för skriftspråksanvändning inom just detta område:

En medicinskt utbildad person kan läsa medicinska texter på detta [meningskapande] sätt, men långt ifrån alla sådana texter. De mest specialiserade vetenskapliga tidskrifterna inom ett område är inte längre förståeliga för den som företräder en annan specialitet, även om man har en liknande bakgrund

vad gäller utbildning. På samma sätt är det inom andra områden. Man kan ha en mycket hög läsförmåga, men ändå inte kunna läsa och förstå exempelvis stickbeskrivningar, lagtexter eller läroböcker i psykoanalys eller nanoteknik (Säljö, 2005, s. 146ff.). För att kunna extrahera mening ur sådana texter måste man genomgå en speciell sorts socialisation och bli bekant med ett kunskapsområdes distinktioner och traditioner. (Säljö, 2009, s. 29)

Vad yngre skolbarn idag behöver börja bekanta sig med är således tämligen avancerade aktiviteter på sina vägar mot att bli läsande och skrivande personer. Utöver att lära sig att avkoda text på ett eller flera språk, samt att lära sig att stava och formulera sig med hjälp av skriftspråk behöver de exempelvis lära sig att fundera över vem som står bakom en viss text och varför den har publicerats; de behöver lära sig att hitta texter och använda sig av dem för att lösa olika typer av uppgifter; de behöver lära sig att läsa olika typer av texter och de behöver lära sig att själva uttrycka sig på olika sätt i olika sammanhang (jfr Säljö, 2005, kap VII). En invändning kan förstås vara att detta är kunskaper, förmågor och kompetenser som yngre skolbarn knappast kan förväntas besitta. Men vad behöver de då lära sig under sina första skolor, ifråga om skriftspråksanvändning?

I Säljös citat ovan betonas att det är en svår uppgift att definiera god läs- och skrivförmåga, då denna förmåga är knuten till de fält eller kommunikativa sammanhang där läsningen och skrivandet sker. Givetvis är det så att ingen förväntar sig att yngre skolbarn ska kunna läsa avancerade vetenskapliga texter (vilka dessutom i regel är skrivna på engelska), men likväl är det så att även yngre skolbarn deltar i en rad sammanhang där skriftspråk används på olika vis. Att chatta med eller skicka SMS till en vän innebär ett visst språkbruk, som i hög grad kan skilja sig från att skriva en berättelse i skolan om vad man har gjort under sommarlovet (jfr Fast, 2007). Om de kommande sociala sammanhang som barnen ska förberedas inför beaktas – allt från virtuella gemenskaper till högspecialiserade yrkesliv – blir frågan om att stödja barns väg till att bli läsande och skrivande personer än mer komplex.

Så även om jag inte kan ge en given definition av god läs- och skrivförmåga, så vill jag hävda att förmågor och kunskaper om och i informa-

tionssökning och informationsanvändning ingår i vad som kallas läs- och skrivkunnskap. Utifrån ett sådant synsätt torde det vara uppenbart att grundskolan, liksom skol- och barnbiblioteken, borde se det som sin uppgift att tillsammans med de yngre skolbarnen öppna upp för och kritiskt arbeta med en rad olika typer av texter, genrer och medieformer. Samtidigt är det idag ingen självklarhet att de yngsta skolbarnen i svenska grundskolor får möjligheter att arbeta på detta sätt, även om det förstås finns sådana exempel (se t.ex. Enochsson, 2007, kap. 5). I det följande ska vi göra en typ av studiebesök på ett mindre antal svenska skolor. Till att börja med ska vi titta på hur förutsättningarna för informationskompetens kan se ut under de första skolåren. Därefter kommer vi att se vad de yngre skolbarnen faktiskt gör när de lär sig att söka och använda information i skolan.

Informationspraktiker under de första skolåren

Denna del av texten bygger på studier som genomförts inom projektet ”Lärandets innehåll och redskap” (LIR) vid Högskolan i Borås, som tidigare har presenterats i Davidsson, Limberg, Lundh & Tyrén (2007), Lundh & Limberg (2008), samt Davidsson, Lundh & Limberg (2009). För den intresserade läsaren rekommenderas dessa texter, som beskriver både metoder, teoretiska utgångspunkter och resultat mer detaljerat. I det första avsnittet är det pedagogerna som får komma till tals. Här berörs framförallt några av de förutsättningar som finns för informationskompetens under de första skolåren. I det andra avsnittet, som bygger på mitt pågående avhandlingsarbete (Lundh, opublicerat manus), riktas intresset mot barnens handlingar. Dessa två avsnitt visar exempel på vad informationspraktiker under de första skolåren kan innebära.

Pedagogers beskrivningar av barns IKT-användning

Under LIR-projektet genomfördes bland annat fyra fokusgruppsamtal med 20 pedagoger på tre grundskolor. Pedagogerna hade olika typer av utbildningsbakgrund och arbetsuppgifter, men alla hade på något vis en pedagogisk roll gentemot skolbarnens informationssökning. Samtalen leddes av en moderator och de rörde framförallt två teman; för det första berörde de barns IKT-användning och för det andra handlade de om undersökande ar-

betssätt, som på just dessa skolor kallades för antingen ”tema” eller ”forskning”. Utöver fokusgruppsamtalen genomfördes även två individuella intervjuer med en skolbibliotekarie och en IT-assistent på en av skolorna.

Samtals- och intervjumaterialet analyserades på en diskursiv nivå, vilket innebär att intresset riktas mot vad intervjudeltagarna säger och hur de beskriver barns IKT-användning och undersökande arbetssätt. En sådan analys ger inte en entydig bild om vad som faktiskt försiggår i klassrum och bibliotek, istället framgår skilda och ibland motsägelsefulla sätt att tala om IKT-redskap och undersökande arbetssätt. Det bör också betonas att resultaten inte kan kopplas till enskilda individer, som om att vissa pedagoger hävdade en sak under intervjuerna, medan andra hävdade det motsatta. Dessutom, ett av studiernas kanske viktigaste resultat var att många av pedagogerna beskrev att de kände sig osäkra på sin egen kompetens när det gällde IKT-användning och därmed också på hur de kunde arbeta med IKT med barnen. Sätten att tala om barns IKT-användning och informationssökning bör därför förstås mot denna bakgrund.

Vad framkom då i analysen av samtalen med pedagogerna? För att schematiskt och något förenklat beskriva de bilder av barns IKT-användning och arbete med tema eller forskning som framkom i analysen har jag ställt upp ett antal motsatspar, som kan ses i tabellen nedan. Ett genomgående tema eller motsatspar, som kan ses som en grund för de tre övriga, är det som här betecknas som beskrivningar av ”den goda barndomen” (jfr Halldéns kapitel, denna volym) gentemot beskrivningen av vad som här kallas ”de samtida barndomarna”. Till dessa olika barndomar kan olika redskap, sätt att arbeta och olika praktiker eller sammanhang kopplas.

Den goda barndomen	De samtida barndomarna
Välkända redskap	Nya redskap
Skolpraktiken	Fritidens praktiker
Traditionella arbetssätt	Undersökande arbetssätt

Tabell 1 Schematisk bild av vår analys av olika sätt att tala om yngre skolbarns informationssökning och användning av IKT, samt undersökande arbetssätt. Tabellen bygger på Davidsson m. fl. (2007) och Davidsson m. fl. (2009).

Det första motsatsparet gäller redskap för informationssökning. Här

kunde vi se att traditionella redskap för informationssökning, sådana som pedagogerna hade vana att arbeta med, sammankopplades med uttryck för mjuka värden och en god barndom, eller själva essensen av vad det borde innebära att vara barn. De redskap som framförallt framhölls som lämpade för yngre skolbarn var den tryckta boken, både av facklitterär och skönlitterär art, samt konkreta och sinnliga upplevelser och sätt att söka information, som att lära genom att vistas i naturen eller att fråga andra. Dessa redskap användes enligt pedagogerna i arbetet med tema och forskning.

När det gäller nyare IKT-redskap uttrycktes en större skepsis och osäkerhet, både inför den egna användningen och när det gällde lämpligheten av dessa redskap för yngre skolbarn. Sammantaget ger samtalen en bild av nya IKT-redskap som hotfulla, både mot barnen och mot de egna yrkesidentiteterna. I samtalen framkom farhågor som att barnen genom att söka information på webben kunde stöta på material som inte var lämpligt för dem (såsom pornografiskt material), och pedagogerna berättade också om negativa erfarenheter när det gällde barns användning av chattjänster. Det uttrycktes även oro för att barnens lärande av skriftspråk skulle kunna bli lidande just genom att chatta; föreställningen om att barnen måste kunna läsa och skriva ordentligt innan de använde sig av Internet uttrycktes också.

Traditionella redskap, såsom tryckta böcker, framställdes alltså som mest användbara i skolarbetet med barnen. Vad vi har kunnat identifiera är något vi kallar för ”medieprogression” (Davidsson m.fl., 2009, s. 71); att barnen skulle lära sig att använda vissa redskap innan de ansågs vara mogna att använda andra. Vi kunde också se att nyare redskap framförallt talades om i relation till aktiviteter utanför skolarbetet, och då ofta i negativa termer, som exempelvis ett hot mot traditionella utomhuslekar eller andra aktiviteter som pedagogerna menade att barn borde ägna sig åt. På så vis framställdes det som att skolans uppgift är att kompensera de bristfälliga barndomar barnen beskrevs ha utanför skolan. Detta illustreras i motsatsparet ”skolpraktiken” gentemot ”fritidens praktiker”.

Det sista motsatsparet gäller arbetssätt i skolan, å ena sidan traditionella arbetssätt, å andra sidan arbetssätt som inkluderade barnens självständiga

informationssökning. Samtidigt som dessa sistnämnda arbetssätt beskrevs som betydelsefulla och en del av skolarbetets vardag, ifrågasattes om det verkligen var möjligt att arbeta med genuint undersökande arbetssätt med de yngsta skolbarnen. Bland annat beskrevs barnens bristande förmåga att använda och förstå skriftspråk som ett hinder i detta arbete och kopierande av text sågs som en nödvändig del i arbetet, även om pedagogerna såg problem med att temaarbeten och forskning reducerades till enbart ”textflyttar” (jfr Alexandersson & Limberg, 2004).

Dessa diskurser, eller sätt att tala om barns informationssökning och användning av IKT-redskap, är inte unika för LIR-studierna. Bland annat visar David Buckingham (2000) och Kirsten Drotner (1999) att liknande diskurser har förekommit i offentliga diskussioner i stort sett varje gång en ny medietyp har introducerats och börjat användas. Dessa sätt att tala om och förstå nya medier kan också få konkreta konsekvenser för barns medieanvändning och informationssökning i skolan. Exempelvis visade Carina Fast (2007) i sin avhandling, där hon följt sju barn från förskoleålder och vidare in i skolan, hur en del av barnens skriftspråkliga erfarenheter inte var välkomna i skolan, till exempel då sådana som var kopplade till populärkulturella uttrycksformer. Även AnnBritt Enochsson (2007, kap. 5) visar i en aktionsforskningsorienterad studie hur arbete med Internet-baserade verktyg till en början kunde mötas av en viss skepsis av de deltagande pedagogerna, som arbetade med skolbarn från förskoleklass till och med år tre. Denna skepsis förändrades dock under studiens gång, där eleverna fick använda sig av Internet för att kommunicera och på så vis blev sporrade att lära sig att använda och förstå skriftspråk.

Som ovan nämnts har även Alexandersson och Limberg (t.ex. 2004; 2009) studerat informationssökning i samband med undersökande skolarbete. Bland annat visar de på hur elever, då de arbetar undersökande, anpassar sig efter två olika skolideologier. Det gäller å ena sidan en traditionell skolideologi där man förväntas finna ”rätta” och redan kända svar. Å andra sidan handlar det om en ny skolideologi, där eleverna förväntas utforska frågor som det inte finns några givna svar på. Visserligen kan en sådan anpassning till två motsatta ideologier betraktas som en avancerad förmåga, men samtidigt kan man fråga sig om denna anpassning verkligen är det som eftersträvas då man använder

sig av undersökande arbetssätt i skolan. (Jfr Hedman & Lundh, 2009 s. 272f).

Att ställa frågor i skolan

I en uppföljningsstudie av LIR-projektet följdes under fem veckors tid (mellan februarilov och påsklov) två tredjeklasser på en av de skolor som hade ingått i den tidigare studien. En skillnad mellan denna studie och de tidigare är att intresset framförallt riktades mot aktiviteter i klassrum och bibliotek när de utspelades. De två klasserna arbetade då med vad de kallade för ”forskning” ungefär två dagar i veckan. Arbetet dokumenterades av mig, framförallt med en bärbar videokamera. Både under tiden filmningen pågick och när kameran var avstängd förde jag informella diskussioner med både barn och pedagoger. Filmades inte dessa samtal så dokumenterades de genom fältanteckningar. Dessutom samlades de forskningshäften barnen producerade under femveckorsperioden in. Dessa häften gjordes för hand av eleverna, och bestod av både text och bilder. Tillsammans med muntliga redovisningar, utgjorde häftena det konkreta resultatet av barnens arbete. Materialet är rikt och kan belysas utifrån flera synvinklar och håller i skrivande stund fortfarande på att analyseras. Ett tema i analysen rör frågeformuleringar och framförallt hur frågor uppstår i interaktionen mellan elever och pedagoger. (Se Lundh, under tryckning).

Inom biblioteks- och informationsvetenskapen har frågeformuleringar länge varit ett centralt studieobjekt. Ett återkommande tema har varit processen där en fråga, eller ett informationsbehov, ska formuleras på ett sätt som passar ett informationssystem, såsom en bibliotekskatalog eller varför inte en sökmotor (t.ex. Taylor, 1962; 1968; Belkin, Oddy & Brooks, 1982). Just detta att omformulera en fråga från naturligt språk till ett systemanpassat språk har i tidigare forskning visat sig vara ett problem för barn då de använder sig av datoriserade informationssystem (Limberg, Hultgren & Jarneving, 2002 s. 50ff).

Ett annat tema, som skiljer sig något från ovanstående, rör formuleringen av grundläggande frågor vid undersökande arbete, alltså de frågor som formuleras – eller borde formuleras – inför informationssökning, skrivande och avrapportering. Vikten av att kunna ställa forskningsbara

frågor har bland annat uppmärksamats av Alexandersson och Limberg (2004). Forskningsbara frågor är sådana frågor som kan förväntas ge nyanserade och analyserande svar, snarare än kortfattade faktasvar som antingen kan vara rätt eller fel. Forskningsbara frågor är av den typ som ofta inleds med ett ”varför”, medan enklare frågor av faktakarakter ofta inleds med exempelvis ”när”, ”hur mycket” och ”var” (jfr Alexandersson & Limberg, 2004, s. 114). Att lära sig att ställa denna förstnämnda typ av frågor kräver dock stöd från pedagogisk personal som lärare och bibliotekarier. I det material som samlats in i de två tredjeklasserna finns flera exempel på hur frågeformuleringar går till, men också exempel där denna viktiga del i det undersökande arbetssättet inte ägnas någon större uppmärksamhet, varken av elever eller av pedagoger. Flera av barnen arbetade med tämligen vaga och breda teman, som till exempel ett visst land eller en typ av motorfordon, utan någon egentlig grundläggande frågeformulering. Men det förekommer också en rad situationer där just forskningsfrågorna blir föremål för förhandling mellan elever och lärare, eller mellan elever och bibliotekarie. Dessa förhandlingar ser ut på olika vis, både vad gäller hur pedagogerna agerar och hur barnen bemöter pedagogernas förslag och krav. Bland annat finns det exempel på när pedagogerna i samtal med barnen för in frågor i barnens arbete, frågor som inte formulerats av barnen själva.

I tidigare litteratur görs en distinktion mellan *egeninitierade* och *ålagda* frågor. Begreppsparet har sitt ursprung i Melissa Gross studier av frågor som ställs i bibliotek (t.ex. 2001) och det har bland annat använts av Lena Lundgren (2000) i en studie av barns frågor i referensdiskar vid två folk/skolbibliotek. Skillnaden mellan egeninitierade och ålagda frågor ligger i vem som från början har formulerat en fråga som ställs i en informationsdisk – en ålagd fråga härrör således inte från den person som ställer den. Denna sistnämnda typ av fråga beskrivs av Lundgren (2000, s. 40ff) som besvärlig, då varken personen som ställer frågan eller bibliotekarien kan känna sig säkra på vad som avses med frågan eller hur den bör besvaras.

I min analys visar det sig dock att skillnaden mellan en egeninitierad fråga och en ålagd fråga inte alltid är glasklar. Vissa situationer, där det kan tyckas som om barnen får stöd av pedagogerna i den svåra uppgiften att formulera forskningsbara frågor, kan också beskrivas som situationer där

frågor åläggs barnen. I dessa situationer framgår en intressant motsättning eller spänning i det undersökande arbetssättet, något Alexandersson och Limberg (2004, s. 112) kallar ”det undersökande arbetssättets dilemma”; det undersökande arbetssättet bygger på att eleverna själva ska formulera och arbeta med problem, samtidigt som detta tillsynes friare arbete ska utföras på ett sätt som passar i skolan. Eleverna i min studie arbetar med uppgifter som enligt lärarna ska utgå från deras egna frågor och intressen; samtidigt får de inte genomföra sin uppgift precis på det sätt de behagar. Eleverna behöver alltså lära sig att ställa frågor som framstår som egen-initierade, även om de i själva verket är ålagda. Att kunna hantera sådana krav måste, som nämnts ovan, ses som en kompetens i sig.

Då Gross (2001) diskuterar frågetyper i relation till yngre skolbarn beskrivs ålagda frågor framförallt i negativa termer. Utifrån en av sina egna studier, som visar på hur antalet ålagda frågor tenderar att öka med skolelevens ålder, ställer Gross frågan vad detta kan innebära för barns ”ability to develop and maintain a love of reading into adulthood” (2001, ingen paginering). Denna farhåga kan kännas igen även från den ovan redovisade LIR-studien, där pedagogerna till viss del ställde sig frågande inför att de yngsta skolbarnen kan och bör arbeta undersökande överhuvudtaget. Om skolans uppgift under de första skolåren uppfattas som att skapa utrymme för ”den goda barndomen”, en barndom som innefattar lek, snarare än prestation, blir det begripligt att ålagda frågor, liksom undersökande arbetssätt betraktas med viss ambivalens (jfr Davidsson m.fl., 2009, s. 78f). Men trots denna typ av invändningar är realiteten sådan att svenska barn under sina första skolår arbetar med ålagda frågor och förväntas att besvara dessa genom egen informationssökning. För biblioteken, skolbiblioteken såväl som barnbiblioteken, finns därför en viktig roll att fylla.

Att stötta barns informationsaktiviteter och lärande

Inledningsvis beskrivs i detta kapitel informationskompetens som kontextbunden, vilket innebär att det går att tala om att de första skolårens

informationskompetenser kan skilja sig från andra praktikers informationskompetenser. Därefter beskrevs att skolans informationspraktiker har förändrats genom att nya redskap för informationssökning och informationsanvändning har börjat användas, samtidigt som arbetssätt där elever själva söker, värderar och använder information har kommit att bli vanligare. Jag argumenterade också för att informationskompetens är en del av dagens läs- och skrivkunnighet. Därefter gavs två exempel på informationspraktiker under de första skolåren; först presenterades några förutsättningar för dessa informationspraktiker och sedan diskuterades hur dessa informationspraktiker kan se ut.

Syftet med denna antologi är att lyfta fram forskning som kan vara av relevans för barnbiblioteksverksamheter. Vad kan då ovanstående resonemang och resultat innebära för barnbibliotek, vars verksamhet – till skillnad från skolbibliotekens – inte är direkt knuten till grundskolan? Givetvis kan det finnas fördelar att i vissa sammanhang framhålla skillnader mellan barn- och skolbibliotek, men i detta sammanhang väljs att fokusera på likheterna. Även om barnbibliotek och skolbibliotek är två olika typer av verksamheter ifråga om målgrupper, orientering och uppdrag (Limberg, 1994), så möter båda typerna av bibliotek barn i lärande, både i och utanför grundskolans kontext. Dessutom fungerar många bibliotek både som skol- och barnbibliotek och än viktigare – för de flesta yngre skolbarn är förmodligen inte distinktionen mellan de två bibliotekstyperna av betydelse då de har skoluppgifter att lösa.

En relevant fråga i sammanhanget är vilken typ av informationskompetens skol- och barnbibliotek bör, vill och kan stödja. Båda typerna av bibliotek har uppdraget att ”främja språkutveckling och stimulera till läsning” (Bibliotekslag, 9§) i sitt arbete med barn och unga. Men hur kan man stimulera och främja språkutveckling och läsande i ett samhälle som kräver vad Säljö (2009) kallar för digitala mediefärdigheter? I ovan redovisade studier framstår det som om det inte är en självklarhet att arbeta med sådana färdigheter med yngre skolbarn, bland annat för att nyare IKT-redskap inte ses som en del av vad som här har kallats ”den goda barndomen”. Snarare framkommer ett synsätt där barnen först och främst ska lära sig läsa traditionella texter, som barnlitteratur, innan de anses mogna nog att arbeta med digitala medier. Att

våga utmana den här typen av föreställningar är betydelsefullt av flera anledningar.

En anledning är att barn och unga inte lär sig att hitta, bedöma, välja, läsa, förstå, använda, kritiskt granska och själva producera texter av olika slag i olika medieformat enbart genom att bli äldre. Grundskolan, skolbiblioteken och barnbiblioteken har en viktig uppgift i att tidigt börja arbeta med denna typ av frågor med barn. En annan anledning är att många barn – dock inte alla – gör erfarenheter utanför grundskolans kontext som kräver dessa färdigheter. I de medie- och kommunikationserfarenheter barn gör utanför institutioner som skolor och bibliotek finns en stor potential för den som arbetar med barns läsande och skrivande. Detta kräver förstås att man som professionellt verksam låter dessa erfarenheter ta utrymme i klassrum och bibliotek, och skapar sig en egen förståelse för vad denna medieanvändning innebär. I en tid då många barn, om än inte alla, möter en rad olika genrer och medieformer finns stora möjligheter att arbeta med frågor kring texters ursprung och tillkomst, deras tänkbara betydelser och användningsområden. Dessutom, för de barn som inte har möjligheter till och får stöd i att ta del av en rad olika typer av texter och medier utanför skola och bibliotek, blir denna uppgift än viktigare.

Som redan nämnts kan det visserligen finnas problem med att tänka sig att dagens medielandskap och de kompetenser som idag krävs ifråga om läs- och skrivkunighet radikalt skiljer sig från tidigare perioder. Vikten av att veta var, hur och varför texter produceras är inte något unikt för dagens medborgare. Inte heller är arbetsformer som kräver elevers självständiga informationssökning och informationsanvändning ett helt nytt fenomen, även om de redskap elever idag har till sitt förfogande har förändrat förutsättningarna för dessa aktiviteter. Stödet elever behöver tycks dock vara av minst lika stor betydelse idag. Likaväl som barn och unga behöver lära sig att kritiskt granska information av olika slag, är det viktigt att de lär sig att förstå de skolpraktiker som de enligt lag måste delta i och vad det innebär att söka och använda information i dessa praktiker. Här har barnbiblioteken och skolbiblioteken en betydelsefull uppgift; att hjälpa barn att förstå och kanske även problematisera vad det innebär att söka och använda information som elev. Barn- och

skolbiblioteken har en position där skolans informationspraktiker både kan stödjas och ifrågasättas; biblioteken kan både fungera som en samarbetspartner och ett alternativ till verksamheten i grundskolans klassrum (Limberg, 2002 kap. 5). För detta krävs dock en förståelse för de sätt varpå barn förväntas vara informationskompetenta i sina roller som skolelever.

Till exempel kan det vara betydelsefullt att förstå de ibland motsägelsefulla krav som ställs på de yngsta skolbarnen när de arbetar undersökande. I min analys som diskuterats ovan framgår alltså att barnen behöver lära sig att ställa frågor på ett särskilt sätt; det ska framstå som om de själva är intresserade av den fråga som ställs, samtidigt som de måste förhålla sig till de krav och mer eller mindre uttalade bedömningskriterier som finns i skolan. I det enskilda mötet med barn som har denna typ av krav att hantera, kan man som bibliotekarie vara till stor hjälp i att göra de undersökande arbetssätten mer begripliga. Att lära sig söka och använda information behöver då inte reduceras till att lära sig de rätta handgreppen i relation till olika källor. Ett professionellt bemötande kan hjälpa barnen att formulera frågor så att de blir hanterbara, intressanta och en grund för ett fortsatt lärande. På ett annat plan är det förstås också betydelsefullt med en dialog med de lärare som formar förutsättningarna och bedömningskriterierna för de skoluppgifter barnen har att lösa.

Även om jag i denna text problematiserar att barn i skolan behöver lära sig att ställa frågor som om de helt uppkommit i deras egen nyfikenhet, samtidigt som det finns krav på vad rimliga frågor kan vara, betyder det inte med nödvändighet att jag argumenterar för att undersökande arbete alltid måste grundas i någon typ av genuin nyfikenhet. Delvis handlar detta om att begreppsparet egeninitierade respektive ålagda frågor är något trubbigt; alla frågor uppstår givetvis i en kontext. Det vore orimligt om lärare och bibliotekarie inte hade möjligheten att väcka barns nyfikenhet inför områden som de ännu inte känner till (jfr Alexandersson & Limberg 2009, s. 95). Att hjälpa barn att lära sig att ställa forskningsbara frågor, och samtidigt skapa ett intresse för dessa frågor är, som jag ser det, den stora utmaningen.

I detta kapitel har ett antal aspekter av informationskompetens under

de första skolåren diskuterats, särskilt vad gäller informationskompetens i relation till basfärdigheterna läsa och skriva, i relation till nya IKT-redskap och i relation till undersökande arbete. Den här redovisade forskningen lyfter fram både problem och möjligheter i informationspraktiker i skolan och väcker möjligen fler nya frågor, än vad den ger svar. Det finns förstås en rad frågeställningar, som inte redovisats här, men som har betydelse för vår förståelse för de första skolårens informationspraktiker. Än så länge är forskningen om de yngre barnens informationskompetenser, både i och utanför skolan, i sin linda. Detta kan dock knappast bero på att barn inte ägnar sig åt informationsaktiviteter. Att vetenskapligt beskriva, problematisera och diskutera dessa aktiviteter är ett viktigt uppdrag för framtida forskning.

Referenser

- Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2004). *Textflytt och sök slump: Informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2009). Elevers "forskning" via datorn: Mantra, metod eller meningsfullt lärande? I: *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Red: Jenny Hedman & Anna Lundh. Stockholm: Carlsson, s. 85-107.
- Andersen, Jack (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62 (2) s. 213-228.
- Belkin, Nicholas J., Oddy, Robert N., & Brooks, Helen M. (1982). ASK for information retrieval: Part I. Background and theory. *Journal of Documentation*, 38 (2) s. 61-71.
- Bibliotekslag*: SFS 1596 (1996). Stockholm: Fritzes. Tillgänglig via: <<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1996:1596>> [2009-11-20].
- Buckingham, David (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Case, Donald O. (2007). *Looking for information: a survey of research on information seeking, needs, and behavior* (2 rev. uppl.). Amsterdam: Academic Press.
- Davidsson, Birgitta, Limberg, Louise, Lundh, Anna & Tyrén, Lena (2007). Informations-sökning som diskursiv och social praktik i de yngsta skolbarnens rum för lärande. *Human IT*, 9 (2) s. 76-133. Tillgänglig via: <<http://www.hb.se/bhs/ith/2-9/bdillallt.pdf>> [2009-11-20].
- Davidsson, Birgitta, Lundh, Anna & Limberg, Louise (2009). Yngre skolbarns informationssökning och pedagogers föreställningar om den goda barndomen. I: *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Red: Jenny Hedman & Anna Lundh. Stockholm: Carlsson, s. 66-84.
- Drotner, Kirsten (1999). Dangerous media? Panic discourse and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, 35 (3) s. 593-619.
- Enochsson, AnnBritt (2007). *Internetsökningens didaktik*. Stockholm: Liber.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gee, James Paul (2002). A sociocultural perspective on early literacy development. I: *Handbook of early literacy research*. Red: Susan B. Neuman, David K. Dickinson. New York: The Guilford Press, s. 30-42.
- Gross, Melissa (2001). Imposed information seeking in public libraries and school library media centres: A common behaviour? *Information Research*, 6 (2). Tillgänglig via: <<http://InformationR.net/ir/6-2/paper100.html>> [2009-11-20].
- Hedman, Jenny & Lundh, Anna (2009). Informationskompetenser: Reflektioner kring teman i antologin. I: *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Red: Jenny Hedman & Anna Lundh. Stockholm: Carlsson, s. 268-285.
- Limberg, Louise (1994). Libraries for pleasure reading and learning. *Svensk Biblioteks-forskning*, (1), s. 7-15.
- Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk. Även tillgänglig via: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1027>> [2009-11-20].
- Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Jarneving, Bo (2002). *Informationssökning och lärande: En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Även tillgänglig via: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=935>> [2009-11-20].
- Limberg, Louise, Sundin, Olof & Talja, Sanna (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. I: *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Red: Jenny Hedman & Anna Lundh. Stockholm: Carlsson, s. 36-65.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (1998) Stockholm: Utbildningsdepartementet. Fritzes offentliga publikationer.
- Lundgren, Lena (2000). Barn frågor på biblioteket. I: *Barn frågor – kan biblioteket svara?: om referensarbete för barn och ungdomar*. Stockholm: Länsbiblioteket i Stockholms län, s. 33-56.
- Lundh, Anna (under tryckning). *Question-negotiating in primary school*. Seminarie-text presenterad vid forskningsseminarium vid Institutionen biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås, 14 december 2009.

Lundh, Anna & Limberg, Louise (2008). Information practices in elementary school. *Libri*, 58 (2) s. 92–101.

Pilerot, Ola & Hedman, Jenny (2009). Är informationskompetens överförbar? I: *Pedagogiskt arbete i teori och praktik: om bibliotekens roll för studenters och doktoranders lärande*. Red: Birgitta Hansson & Anna Lyngfelt. Lund: Btj, s. 7-44.

Rask, Stig Roland (2000). *Med eller utan filter?: personliga funderingar kring etiken, pedagogiken, källkritiken och vuxenrollen när Internet kommer till skolan*. [Ny utg.] Stockholm: Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling.

Sandin, Bengt & Säljö, Roger (2006). Utbildningsvetenskap. I: *Utbildningsvetenskap*. Red: Bengt Sandin & Roger Säljö. Stockholm: Carlsson, s. 7-25.

Säljö, Roger (2004). Learning and technologies, people and tools in co-ordinated activities. *International Journal of Educational Research*, 41 (6) s. 489-494.

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

Säljö, Roger (2009). Medier och det sociala minnet: Dokumentationspraktiker och lärande från lertavlor till Internet. I: *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Red: Jenny Hedman & Anna Lundh. Stockholm: Carlsson, s. 13-35.

Säljö, Roger & Linderöth, Jonas (red.). (2002). *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.

Taylor, Robert S. (1962). The process of asking questions. *American Documentation*, 13, s. 391-396.

Taylor, Robert S. (1968). Question-negotiation and information seeking in libraries. *College and Research Libraries*, 29, s. 178-194.

Barns och ungas medievärldar – exemplet identitetsskapande online

Patrik Hernwall

Temat för denna artikel är barn och ungas villkor i ett snabbt föränderligt medielandskap. Som underlag för denna diskussion kommer jag att särskilt uppmärksamma barn och ungas identitetsskapande online, där ett pågående forskningsprojekt (the.GTO.project¹; <http://mt.sh.se/gto>) utgör empirisk bas. Teoretiskt tänker jag mig att detta identitetsskapande sker i spänningsfältet mellan kultur, kropp och teknik. Här kommer, liksom i the. GTO.project, genusteorier att ha en framträdande roll. Av de övriga teoretiska perspektiven som förekommer i denna artikel, vill jag redan här särskilt påtala *remediering* och *ianspråktagande* (eng. ”appropriation”). Det övergripande syftet med artikeln är att bättre förstå barn och ungas villkor i vår samtid. Med det, låt mig inleda artikeln med några ord om hur jag ser på relationen mellan digitala medier och mänskligt handlande.

De erfarenheter vi gör i barndomen och under ungdomstiden har stor betydelse för vilka vi utvecklas till att bli, hur vi ser på världen och vilka värderingar vi bär. Detta i kombination med att varje tid färgas av de sociala och kulturella medier som är tillgängliga, gör att människans villkor är oupplösligt sammanflätade med teknikens utveckling. Spontant måhända detta argument kan uppfattas som ett onyanserat bejakande av tekniken. Snarare är det, tänker jag mig, uttryck för något essentiellt mänskligt, där vi som människor är just redskapsanvändare, och där vi skapar och förfinar redskap i en strävan att påverka vår egen situation. En första nödvändig förutsättning för att förstå barns och ungas medievärldar är därför att utveckla en kritisk reflekterande förståelse för samtidens digitala medier, eller informations- och kommunikationsteknik (IKT). Därtill behöver vi naturligtvis även en adekvat

¹ GTO ska uttydas Gender Tweens Online, vilket utgör centrala temata i det mångvetenskapliga internationella forskningsprojektet ”Konstruktion och normalisering av genus online bland unga i Estland och Sverige”. Projektet, som har sin hemvist på Södertörns högskola, är finansierat av Östersjöstiftelsen och beräknat att pågå under perioden 2009-2011; projektledare Patrik Hernwall.

förståelse för människans meningsskapande. Här är min utgångspunkt att människan är ett kognitivt intentionellt reflekterande semiotiskt redskapsanvändande subjekt, och vad jag menar med det kommer jag att utveckla senare. Inledningsvis räcker det med att konstatera att redskap kan vara av två typer. Å ena sidan fysiska, materiella redskap (som sågen, räknestickan eller bilen), och å andra sidan intellektuella eller psykologiska redskap (som språket, minnesramsor eller fantasin). Detta synsätt på redskap, som dels intellektuella dels fysiska, är en central utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på människan, där hennes utveckling är intimt sammanflätad med den historiska kulturella miljöns unika förutsättningar och de där tillgängliga redskapen. Redskap bär därmed inte någon definitiv eller slutgiltig innebörd eller betydelse, utan formas och omskapas av människans bruk och meningsskapande. Innebörd eller betydelse utvecklas med andra ord i mötet mellan individens handlande och kulturens samlade erfarenheter. Som exempel på detta kan vi se hur förståelsen för bilen och dess egenskaper är baserad på ett subjektivt erfalande. Och detta alldeles oavsett om det är en direkt fysisk erfarenhet av att nyttja familjens bil för torsdagarnas storhandlande i något närbeläget köpcentrum, där halva restiden består av trafikköer och rödljus. Eller om detta erfalande har sin bas i ungdomstidens fascinerat insupande av Jack Kerouacs *På drift*, med tillhörande romantiserande om att korsa kontinenten i ett dimmigt rus. Otvivelaktigt är detta två väsentligt olika erfarenheter, där fenomenet eller redskapet ”bil” har påtagligt olika betydelser. Vad jag vill peka på, är att de erfarenheter vi gör, redskapens plats i detta erfalande, och inte minst sätten att förstå redskapen, är i högsta grad betydelsebärande. Men, som sagt, människans meningsskapande återkommer jag till senare i denna artikel, vars övergripande tematik är att ge ett perspektiv på relationen mellan teknikens utveckling och människans nya villkor, där människans förmågor och möjligheter är intimt sammanflätade med tekniken och dess utveckling. Eller, med andra ord, om vi ska förstå barns och ungas medievärldar, bör vi sträcka ambitionerna längre än till ett benämning av vilka medier de använder eller hur ofta. Förståelsen kräver, tänker jag mig, utvecklandet av adekvata teorier och perspektiv. Men innan dess en karakterisering av det som kan benämnas samtidens medielandskap, vilken som sig bör börjar med en tillbakablick.

Den typografiska mediekulturen som central informationsbärare och kulturförmedlare, som ju fick sitt stora genombrott på slutet av 1400-talet, när Gutenbergs innovation blev tagen i anspråk i en bredare mening (Man, 2004), blev egentligen inte utmanad förrän under 1900-talet. Med utvecklingen av radion och sedan televisionen, kom en elektronisk mediekultur att skapa nya förutsättningar för medielandskapets tid-rum. Förmedling kunde nu ske inte bara snabbare, utan också illustreras med rörliga bilder direkt in i hemmet. En intressant konsekvens av detta är att begreppet text – där text traditionellt likställs med typografisk text – nu vidgas till att inbegripa även andra uttrycksformer. En betydelsefull konsekvens av denna breddning av ”text”, står att finna i hur det blivit möjligt att förmedla information och erfarenheter på andra och ibland även nya sätt. Ett vidgat textbegrepp kan också återfinnas i läroplanen för grundskolan (Lpo 94, s. 10). Medier är med andra ord medierande (förmedlande) redskap, vilka skapar en relation mellan sändare och mottagare. Viktigt att ha i minnet är att även om nya medierande redskap som datorn och mobiltelefonen ger nya möjligheter, bär de också sina inneboende tekniska förutsättningar och begränsningar. Eller, annorlunda uttryckt, kan medier och medieanvändande vara både marginaliserande och frigörande. Men detta återkommer jag till senare i denna artikel.

Utvecklingen av medierande redskap från typografisk text till television är egentligen ganska självklar, i ljuset av att människan strävar efter mening och förståelse för den värld hon befinner sig i. Liksom inom varje annat område, utvecklas medietekniska redskap som en effekt av människans kritiska reflektion och kreativa fantasi. Denna reflektion och fantasi är intimt sammanflätad med det faktum att vi som människor är teckentolkande varelser, vilket betyder att vi i en semiotisk process skapar – och därmed tillskriver – mening. Ofta är denna tolkning i enlighet med vår egen bakgrund och i linje med rådande normer. Ibland är tolkningen på tvärs. Men tolkningen har alltid relevans för vår egen värld och våra egna behov. Gutenberg tänkte på tvärs, i relation till *hur* text kan produceras. I denna process gav han vinpressen en ny

tolkning, där han såg nya möjligheter att snabbt och enkelt duplicera text. Däremot var hans tänkande om textens utseende och innehåll traditionellt, och byggde mer eller mindre uteslutande på den religiösa handskrivna texten (Man, 2004).

Intåget av den elektroniska mediekulturen under framför allt första halvan av 1900-talet innebar en lång rad förändringar i termer av sätten att skapa och förmedla information. Men vi är fortfarande kvar i vad Poster (1995) kallar den första medieåldern. Den andra medieåldern inträder, enligt Poster, i och med utbredningen av digitala medier, vilka i grunden är av annan karaktär än tidigare medieformer. För vad som inte förändrats i övergången från en typografisk till en elektronisk mediekultur, är att information fortsatt *förmedlas* från producent och sändare, till mer eller mindre passiva mottagare, i vad vi idag kan benämna traditionella massmedier (tv, radio, tidningar). Att nya medier åtminstone inledningsvis till form och innehåll bygger på äldre, benämner Bolter & Grusin (1999) re-mediering. Det är därför inte att förvånas över att de första texterna som Gutenberg tryckte var religiösa texter, inte heller att de första typerna var skapade för att den tryckta texten skulle efterlikna handskrivna texter. Relativt snart kom dock nya tryckare, som såg helt andra och nya möjligheter (Man, 2004, se även Hernwall, 2007). I termer av re-mediering, så är det med en ny generation tryckare den tryckta texten som remedieras, snarare än den handskrivna religiösa texten (vilken ju var Gutenbergs primära inspiration).

Den tryckta texten kom i ett första skede att nå fler personer, men relativt snart även andra målgrupper. Läsarna blir med andra ord både fler och andra, något som inte endast kan förklaras med att tryckpressen gjorde det förhållandevis snabbt, enkelt och billigt att trycka och distribuera texter. Vad som skedde var också att texten som sådan förändrades i takt med att den nya tekniken togs i anspråk, och blev bredare i s.a.s. sitt utbud, liksom att ”folkliga” texter (eller vad vi idag kanske skulle benämna som populär- eller skräpkultur) kom i omlopp. Vad som var en bok kom därmed att få en annan, och vidare, betydelse. Denna bokens betydelse är i en ständig förhandling, där inte sällan individens önskan om att uttrycka sig stått i kontrast till etablis-

semangets strävan efter kontroll. Bokbål, fundamentalism och censur är bara några av historiens alla illustrationer över inte bara kraften i det uttalade argumentet, utan också över att bokens innehåll och funktion har ändrats över tid. På motsvarande sätt har fenomenet bibliotek kommit att förändras. Mina tidiga minnen från 70-talets bibliotekarier som grindvakter har etsat sig starkt i minnet, när de snorkigt avfärdade en tioårig pojkes frågor efter böcker som intresserade honom med att ”sånt har vi inte på ett bibliotek”. Kommentaren speglar inte bara en syn på barn, utan också ett sannolikt tidsbundet perspektiv på vad en bok är och ska vara, likväl vad som är det goda läsandet. Betydelse och mening är något som förhandlas fram, i en evig process, och inte sällan är de sammanvävda med – eller i opposition mot – ambitioner om tolkningsföreträde och makt.

En liknande re-medieringsprocess som med texten ovan, ser vi ske när radion och sedan televisionen tar en alltmer framträdande plats i samhällslivet. Hur gamla medieformer re-medierades kan illustreras med att den tidiga televisionen ofta kritiserades, och sannolikt med rätta, för att vara televiserad radio eller teater. När så televisionen blivit en självklar del i vår samtid, med allt tjockare tv-bilagor i kvällspressen samtidigt som tv-apparaten blir allt tunnare, är det inte bara televisionen som fått en annan plats i vardagslivet. Även kritiken mot dess innehåll, likväl som dess roll i människans vardag, har blivit en annan. Nu handlar snarare kritiken om att privatlivet nonchaleras, samtidigt som allt fler synes vara beredda att vara alltmer privata framför tv-kamerorna. Medan den tidiga televisionen i sig var något fascinerande eller exotiskt, är det nu privatlivet som exotiseras. Och denna utveckling har, liksom i fallet med den tryckta texten, gått snabbt. 40 år efter det stora genombrottet för tv i Sverige (fotbolls-VM på hemmaplan, 1958), sändes ”Expedition Robinson” 1997 i SVT, vilket sägs vara världens första s.k. dokusåpa. Mitten av 1990-talet ser även en annan stor förändring av medielandskapet, med den breda utbredningen av digitala medier i allmänhet och internet i synnerhet. Här har vi så den tredje mediekulturen, den digitala mediekulturen, vilken inledningsvis remedierade kanske i första hand den tryckta texten. Men med den grafiska webbläsaren (som såg sitt ljus 1993 med Mosaic), vilken gjorde det möjligt att inte bara länka information, utan även inkludera

ljud, bild och rörlig bild, kom snart innehållet på hemsidor att förändras. Ett viktigt skäl till detta är att den digitala mediekulturen tillåter mottagaren/användaren att inta positionen som både producent och sändare.

Även om den tekniska utvecklingen är snabb, tar det ett tag innan användarna i en bredare mening tar i anspråk mediets mer eller mindre unika egenskaper. Går vi tillbaka till mitten av 1990-talet, då inte minst de politiska visionerna om internet var kanske allra mest påtagliga, åtminstone på en svensk arena, kan vi nu med erfarenhetens krassa blick se att mycket av den offentliga information som presenterades på internet blev presenterad i mer eller mindre statisk (byråkratisk) form. Denna publiceringsform, tänker jag mig, hade ingen vare sig egentlig tanke på mottagarens (medborgarens) möjligheter att hitta i denna "informationskloak" som Gärdenfors karakteriserade ett ungt internet (1996), eller att erbjudas adekvat information. Det tidiga s.k. 24-timmarssamhället var snarare ett offentliggörande av arkiv och protokoll än målgruppsanpassade informationsstrukturer baserade på det digitala mediets egenskaper. Ett ytterligare exempel på hur ett redan etablerat tänkande överförs på ett nytt medium, och som konsekvens begränsar de upplevda möjligheterna, är de tidiga (vi befinner oss nu i mitten av 1990-talet) hemsidornas återkommande "under construction", med tillhörande logotyp, vilket speglar ett synsätt där information är något statiskt och kontrollerat, och som bär tydlig avsändare. Båda dessa är exempel på att en äldre medieform remedieras, och att detta i första hand handlar om att det är människan i sitt beteende och med sina tolkningar som skapar mening och innebörder. Jag återkommer strax till detta, men innan dess vill jag avsluta karakteriseringen av digitala medier (och den tredje mediekulturen). Utöver att positionerna producent, sändare och mottagare blir andra med digitala medier, så innebär det digitala mediet att det inte längre finns någon betydelsefull skillnad i kvalité mellan original och kopia. De senaste illustrationerna på att original och kopia är utbytbara är (i skrivandets stund) Ipred-lagen, rättegången mot Piratebay och hela fildelningsdebatten med Piratpartiet som fanbärare. Lägg därtill att det i den andra medieåldern är möjligt att agera i mediet, så har vi huvudpunkterna i Posters (1995) karakterisering av den andra medieåldern.

Och remedieringsprocessen fortgår. Med webb 2.0, ett begrepp som myn-

tades av Tim O'Reilly 2004, riktas uppmärksamheten mot applikationer som stödjer interaktivitet och samarbete: Allt från bloggar och nät-communities till tjänster för informationsdelning och användarstyrda uppslagsverk kan samlas under detta begrepp. Utvecklingen av medielandskapet fortsätter, vilket är ett särskiljande drag hos digitala medier (Hernwall, 2009). I korthet beror detta på två sammanflätade processer; dels att den digitala tekniken rymmer en plasticitet i det att den är möjlig att förändra, modifiera och utveckla, dels att det är människan som i sin kreativitet skapar nya och inte sällan oväntade möjligheter. Det konstruktivistiska subjektets mer eller mindre unika användande är med andra ord något som växer fram i mötet mellan individens behov eller nyttor och teknikens upplevda menings- eller handlingserbjudanden. Lägg därtill människans nyfikenhet och ett globalt nätverk, så blir det mer eller mindre uppenbart att det är mycket svårt att sia om ens en nära framtid. Människan, både som individ och som grupp, bär en oförutsägbar kreativitet, vilket gör förutsägelser ytterst spekulativa. Vad vi däremot vet, är att datorer och internet har en framträdande plats hos en stor del av samtidens barn och unga, vars mediebruk utmanar den dualistiska uppdelningen i producent och mottagare, eller sändare och mottagare. De är snarare användare, eller medskapare i ett medielandskap där populärkulturen blivit, med Thomas Ziehes (2005) uttryck, "the major symbolic homeland". Eller, med andra ord, populärkulturen är kanske den kanske primära referensramen medan den s.k. finkulturen har en alltmer undanskymd och marginell plats. Massmediernas allt bredare tillgänglighet är en viktig förutsättning här, och dess innehåll är avgörande. Och därmed har vi rört oss från den tyska 1920-talets kulturmiljö som Horkheimer & Adornos (1997/1947) befann sig i, där deras borgerliga kritik av nya populärkulturella uttryck som film har sitt ursprung, över mina egna erfarenheter av 1970-talets svenska bibliotek som försvarare av en upplevd högre estetik än populärkulturens s.k. kiosklitteratur, till dagens kulturlandskap där det populärkulturella samsas med det högkulturella, där inte bara kunskap relativiserats utan även smak och värderingar.

Det har sagts förut och på många olika sätt: De barn som växer upp idag, är ”nätets infödda” (Dunkels, 2007), vilket bara är en av många metaforer för att understryka det egentligen enkla faktum att individer födda sedan åtminstone 1990-talet växer upp i ett medielandskap som dramatiskt skiljer sig från tidigare. Telefonen kan få illustrera detta. Telefonen har gått från att placeras på en central plats i hemmet (inte sällan på telefonbänken under hallspeglarna), till att ha en central plats i vardagen. Och egentligen är detta, tänker jag mig, ganska naturligt: Telefonens funktion är ju att tillåta personlig direktkommunikation över fysiska avstånd. Så länge telefonen är låst till hemmet, skapar varje hushåll sina regler för dess användande. När telefonen blev trådlös, fick den inte bara en ny utbredning i hemmet, utan förutsättningarna för dess användande kom också att ändras. Med mobiltelefonen sker ytterligare en stor förändring i hur vi telefonerar; telefonen blir personlig. Den mobila telefonen har nu blivit en central del av det vardagliga sociala livet, vilket inte skall misstolkas för en teknikfascination eller ett teknikberoende; det väsentliga hittar vi snarare i önskan om att upprätthålla de sociala mönster som mobiltelefonen gjort möjligt. Att bära på en egen mobiltelefon – vår tids skvader?² – med funktioner som sms, kamera, mp3-spelare, spel, etc., gör att telefonens funktion i det sociala livet fortsätter att förändras. Att då ta mobiltelefonen i anspråk och göra den till en ”naturlig” del av vardagen, påverkar därför det sociala livet (Mogren, 2006).

Här är det lätt att hamna i värderingar om bra och dåligt, hur det var förr, eller vad som är nyttigt eller skadligt. Men det är ett resonemang som glömmer kanske det mest essentiella av ett redskaps egenskaper: att det ska förändra villkoren för människans handlande. Så är det med hammaren, med alfabetet och med bilen. När vi som kognitiva reflekterande subjektivt tagit i anspråk ett redskap, påverkar detta hur vi ser på inte bara redskapet, utan också oss själva, på våra möjligheter och begränsningar. Motsatsen är också viktig: Att inte ha tillgång eller inte ha tagit centrala kulturella redskap i anspråk, är begränsande

² Fantasijuret som är hälften hare, hälften tjäder.

eller kanske till och med marginaliserande. Att *inte* kunna läsa är handikappande i ett samhälle med en relativt utbredd alfabetisering. Att *inte* ha körkort och/eller tillgång till bil, blir begränsande i en bilburen miljö med dåligt utbyggd kollektivtrafik. Att *inte* kunna hantera datorer blir marginaliserande i en kultur med omfattande utbyggnad av en IT-struktur (i en bred betydelse). Eller, med andra ord: varje redskap skapar nya möjligheter, men det tenderar även att marginalisera den individ som inte har tillgång (i dess dubbla betydelse av fysisk samt mental/intellektuell tillgång) till det. *Hur* ett redskap ska (komma att) förstås, är resultatet av den kognitiva människans handlande, erfaran- de och meningsskapande.

Ianspråktagandet är ett centralt begrepp här, liksom allestädes närvarande (vilket är den otympliga svenska översättningen av den engelska tungvrickaren ”ubiquitous”). Den digitala tekniken finns i alla samhällssektorer, i ett växande antal funktioner, applikationer och användningsområden. Genom att ta i anspråk IKT (informations- och kommunikationsteknik) i den egna vardagen, blir tekniken en *funktion* snarare än ett objekt. Detta är en tankegång som ligger nära McLuhans (1964/1994) teori om medier som utbyggnader av våra sinnen, och hans protes-begrepp, något som inte ska missförstås som den medicinska, kompenserande, protesen (vilken rymmer så mycket normerande värderingar). McLuhans protes har snarare en parallell i det sociokulturella perspektivets (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991; Säljö, 2005) förståelse av artefakter eller redskap. I detta perspektiv anses utveckling och socialisation vara nära förbundet med bruket av redskap. Säljö beskriver detta som att ”socialisation av människor [...] innebär att deras sätt att resonera och tänka kommer att koordineras med intellektuella och fysiska redskap” (2005, s.181). Men, och detta är viktigt, denna koordinering ska inte ses som att det ligger en inneboende agens i redskapen. En sådan teknikdeterministisk tanke missar, tänker jag mig, oförutsägbarheten i människans intellektuella verksamhet. Det sociokulturella perspektivet anser snarare att det är via människans tolkande och meningsskapande aktiviteter som ett visst redskap ges sin mening. Ett klassiskt exempel på detta är hur mobiltelefonens sms-tjänst gick från utvecklarnas och operatörernas tänkta affärsmässiga informationsutbyte till ett ungdomskulturellt socialt kitt. *Att* vi kom-

mer att tolka och söka efter mening i ett skeende, är genuint mänskligt. *Hur* vi kommer att förstå ett givet fenomen, och *hur* vi kommer att agera i en given situation, kan inte formuleras som annat än mer eller mindre rimliga antaganden.

För att över huvud taget kunna skapa mening eller förståelse av fenomen i världen, behöver vi utveckla mönster och relationer i vårt erfärande. Skulle vi inte ha denna förmåga och strävan, skulle världen framstå, som bäst, som fragmenterad och ständigt ny eller obekant, som sämst som kaotisk och hotfull. Det är också denna strävan efter mönster som gör att människan både som individ och som art utvecklas, genom att gjorda erfarenheter och kunskaper utgör väsentligt fundament för begripliggörandet av det nya. Men, samtidigt som detta är ett väsentligt drag för människan, rymmer det också en begränsande och ibland snarast destruktiv sida. Det som vi en gång lärt oss, alldeles oavsett om det är människan som unikt subjekt eller som grupp/kultur, har en tendens att stelna till förgivet-tagna sanningar. Att utmana konventioner och normaliseringar bygger ofta på en medveten intellektuell handling. Snarare än att vara korrekta antaganden om världen, har istället dessa sanningar en tendens att framstå som förenklande (eller t.o.m. moraliserande) konventioner och normaliseringar. Genom att de är just normaliserande – och med det är del av en heteronormativ maktordning – går de hand i hand med ett vi-dom-tänkande. Detta dualistiska tänkande återser vi i konstruerade motsattpar som bra-dåligt, rätt-fel, man-kvinna, vitt-svart, normal-handikappad, vuxen-barn, men också i dikotomier som biologi-teknik och natur-kultur.

Om vi istället ser det biologiska och det tekniska, naturen och kulturen, som sammanflätade och oskiljaktiga, som varandra ömsesidigt befruktande storheter, överskrider vi ett traditionellt dualistiskt, dikotomiskt, begripliggörande av världen och dess fenomen. Haraway (2003) använder begreppet "natureculture" för att visa hur uppdelningen mellan natur och kultur, mellan biologi och teknik, inte längre är meningsbärande (se även Prout, 2005). Konsekvensen av detta är, tänker jag mig, att vi inte bara tar i anspråk ny teknik. Vi snarare *använder* tekniken och dess funktioner, för att ta i anspråk oss själva och vardagens utmaningar och behov (Hernwall, 2005). Eftersom det då inte längre finns

någon klar skiljelinje mellan tekniken och det mänskliga, eller mellan kultur och natur, kan den digitala tekniken bli ett redskap som gör det möjligt att se och förstå, men också att utmana, oss själva och vad det är att vara en människa (Haraway, 1997). Mina möjligheter här i världen är oupplösligt sammanflätade med de intellektuella och fysiska redskap som står mig till buds och sättet varpå jag förstår dem. Hur jag tagit dessa redskap i anspråk är avgörande för hur världen kommer att gestalta sig.

Barn och ungas identitetsskapande online

Låt mig nu uppehålla mig kring ett av mina nuvarande specialintressen: Barns och ungas identitetsskapande online. Identitetsskapande online är ett fält som rönt relativt omfattande intresse sedan åtminstone början av 1990-talet, även om det förekommer tidigare både praktiska och vetenskapliga/teoretiska exempel (där Michael Benedikt (1991), Rosanne Stone (1995) och Sherry Turkle (1995) är några betydelsefulla exemplen på i alla fall det senare). Retoriken i mitten av 1990-talet var inte sällan i linje med Peter Steiners berömda skämtteckning från 1993 i *The New Yorker*, där en hund sittande vid ett tangentbord förklarar för en annan hund: "On the Internet, nobody knows you're a dog." Denna kommentar rymmer två återkommande antaganden; dels att du kan välja att vara vad du önskar när du är på internet, dels att du kan överskrida den fysiska kroppens ofta marginaliserade position. Och därmed skulle deltagande i något av internets allt fler sociala rum vara frigörande i relation till det fysiska rummets stereotypa heteronormativa värderingar (jfr Rheingold, 1993; Stone 1995, m.fl.). Måhända var det så under internets pionjärtid då det var ett relativt begränsat antal (inte sällan privilegierade) personer, ofta med specialintressen, som sökte sig till dessa socio-digitala rumsligheter. Men med den ökade spridningen av internet, med ett stadigt växande antal användare, med ett användande som blivit en integrerad del av ett vardagligt socialt agerande, finns skäl att nyansera bilden.

Nakamura (2002) använder begreppet "cybertypes" för att illustrera

just hur kulturellt konstruerade heteronormativa värderingar och stereotyper återkommer i cyberrummet; därav begreppet cybertypes. I sina studier visar Nakamura att manliga karaktärer har högre status än kvinnliga, att etnicitet är en värderande kategori och att förmågor eller kompetenser värderas utifrån ett genusstereotypiskt tänkande. Dessa heteronormativa strukturer är uppenbara även i barns och ungas presentationer (så som de tar sig uttryck i framför allt text och bild) på SNS (Social Networking Sites, eller internets sociala rum), där flickors självpresentationer kretsar vänskap, utseende och självreflektion. I pojkarnas självpresentationer återkommer fokuseringen på utseende, även om detta sker i lite andra former än hos flickorna. Därtill återkommer sport och aktiviteter som centrala inslag i pojkarnas presentationer. Dessa generaliseringar ska snarast ses som illustrationer av att digitala medier är en integrerad och självklar del av barns och ungas liv. För Nät-Generationen (Tapscott, 1998) har SNS blivit en väsentlig arena i det vardagliga sociala livet. Där är just frågan om individens identitet ofta den första fråga hon måste besvara innan hon ges tillträde: vem är du?; vad vill du kalla dig?; hur gammal är du?; ditt kön?

Förväntan om att skapa sig själv, att benämna vem man är och vem man vill vara eller bli, är inte något som är avgränsat till SNS eller internet. Snarare lever vi alla (i det senmoderna västerländska samhället) i en kultur där just skapandet av det egna jaget, den egna identiteten, är ett ständigt pågående projekt. I en kakofoni av bilder och andra intryck (Poster, 2004), möter barnen ”en kulturell pluralism, som utfordrar dem till hela tiden att tolka sig selv”. (Holm Sørensen, 2001 s.31). Vad som framträder här skulle kunna uttryckas som en postmodern intertextuell identitet. Och individens förmodade ansvar för denna identitet sträcker sig betydligt längre än till användarnamnet på Lunarstorm, avataren i World of Warcraft eller bilderna på Facebook. Ansvaret handlar även om yrkesval, om kläder och om utseende. Och det handlar om den fysiska kroppen, vilken vi idag kan modifiera på sätt som tidigare varit både omöjligt och ytterligt begränsat i omfång (både till antal och sociala grupper). Samtidens trend i tatueringar, piercing och andra former av kroppssmyckning eller kroppsmodifiering är i en mening inget annat än en illustration av en förändrad syn på jag, kropp och identitet (Hernwall & Lundmark, 2006; Brandt, 2004; Pitts, 2003; Caplan, 2000). Estetiska uttryck som dessa är sammanflätade med en postmodern syn på kroppen som något modifierbart, något plastiskt,

och en teknik. Andra exempel på att kroppen blivit åtkomlig för påverkan kan vi finna i proteser, implantat, (kosmetisk) plastikkirurgi och dopning. Men också hälsotrender, bantningskurer och ”biggest loser”. Alla är i en mening uttryck för samma sak: Du kan själv, och du bör själv, ta ansvar för din egen kropp.

Genom att ta i anspråk digitala medier, som t.ex. SNS, i den egna vardagen skapas nya rum för individens handling och meningsskapande. Den digitala tekniken blir en resurs, där individen i sitt aktiva deltagande är innehållsproducent i den betydelse som Jenkins (2006) lägger i begreppet (skapare av innehåll på ex. youtube). Den digitala tekniken erbjuder också en plats för skapandet av en person eller avatar, där denna identitets innehåll eller karakteristika är uttryck för individens (medvetna eller omedvetna) självreflektion. Den samtida hyperkomplexa globala kulturen med dess förväntningar om personlighet, krav på självmedvetenhet och önskan om särdrag är samtidigt inspiration och kravställare. I denna process av identitetsskapande är en av individens viktigaste resurser den egna kroppen, denna modifierbara ”biologiska skinnpåse” (Clark, 2003). Identiteten ska här förstås som en mångfacetterad, relationsmässig och situationsbunden (Hall, 1996) icke-stabil och nomadisk konstruktion (Braidotti, 1994). Identiteten, konstruerad i en social praktik, är därmed den del av självet som är tillgänglig för andra och som är framträdande i ett visst sammanhang. Identitetsskapandet sker, i detta perspektiv, i spänningsfältet mellan kropp, kultur och teknik. Detta skulle kunna illustreras som:

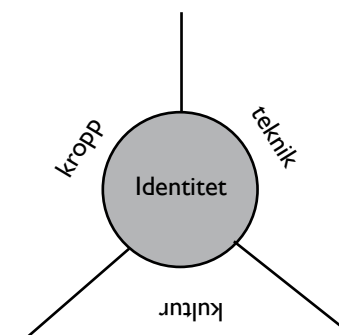


Bild : *Identitetens spänningsfält.*

En poststrukturalistisk feministisk (jfr Lenz-Taguchi, 2004) läsning av

storheter som kropp, kultur och teknik visar att dessa via benämningens praktik fylls med heteronormativa valörer. Eller, uttryckt på annat sätt, teknik, kropp och kultur är genusmärkta, och därför utsatta för värderande benämningar och förståelser. Därför blir möjligheterna för ett identitetsskapande online bortom heteronormativa värderingar inte mycket annat än en from förhoppning, då dess uttryck i en mening är en spegling av kroppens, kulturens och teknikens genus. För barn och unga som skapar en (alternativ) identitet online, kommer denna identitet oundvikligen att vara en spegling av rådande normer och värderingar. I the.GTO.project, har vi som ambition att studera hur barn och ungas bruk av SNS (t.ex. Bilddagboken i Sverige och Rate.ee i Estland) är sammanvävt med vardagliga praktiker. Särskilt fokus är på hur genus och genusroller/-normer konstrueras och blir normaliserade inom en barn/ungdomskulturell vardaglig praktik där det s.k. virtuella (online) och det s.k. reella (offline) är sammanvävda och ömsesidigt påverkande storheter i en levd verklighet (se Siibak, 2009; Löfberg, 2008).

När så barn och unga skapar identitet på en SNS, berättar detta betydelsefulla historier om deras situation i det samtida samhället, vilka ger oss en inblick i deras erfarenheter av denna värld, och om deras syn på sig själva. Som en spegelbild av ungas livssituation, utgör självpresentationer på SNS därför unika ingångar i barns och ungas världar och erfarenheter. I dessa presentationer av dem själva, utgör text och bild det medierande ledet mellan den fysiska personens erfarenheter och dess framställningsform så som den tar sig uttryck i en självpresentation på en SNS. Att på detta sätt ”publicera” sig själv på en SNS, skapar en dialogisk relation mellan det privata jaget, de personliga erfarenheterna och det offentliga rummets granskande blick. Ett centralt inslag i SNS är just möjligheten att kommentera och värdera (jfr Siibak, 2007). Många presentationer bär också en uttrycklig fråga om ”vad tycker du?” eller ”duger jag?”, vilket onekligen speglar en medvetenhet om ett kritiskt granskande sammanhang. Den publicerade bilden tar därmed form som inte enbart en dokumentation av ett jag, utan också ett tillfälle till ökad självförståelse i en identitetsutvecklande process. Eller, annorlunda uttryckt, bilden som medium har gått från en dokumentation av ”så här var det” till ett temporärt inlägg i frågan om ”vad tycker du om mig nu då?”.

Kameran har blivit inte bara ett integrerat redskap i en mobil kultur, utan

också ett centralt redskap för anteckningar och ögonblickliga nedslag. Kameran har alltså remedierats, där den tekniska utvecklingen varit en förutsättning, men där ianspråktagandet är den avgörande instansen för denna remediering. Hur kameran och dess möjligheter förstås, är resultatet av människans tolkande och meningsskapande kapaciteter. Att ta ett kort för familjealbumet bär andra textuella markörer än ett kort på firmafesten. Att ta kort med mobilkameran för att publicera en bild på en SNS bär på andra värden om bildens temporalitet, än besöket hos en fotograf i samband med en förlovning eller ett barns födelse. Med digitala medier vidgas oundvikligen textbegreppet till att inkludera även bild, ljud och rörlig bild, vilka är textuella uttryck vars betydelse och funktion är bundet till situation; att skriva ett sms är ett annat textuellt uttryck än författandet av denna text. Pennan ger oss möjlighet att kommunicera över tid och rum, under förutsättning att vi erövrat skriftspråket. Boken ger oss tillträde till världar bortom vår egen, under förutsättning att vi erövrat skriftspråket. Tar vi i anspråk digitala medier ges nya möjligheter till sociala och identitetsskapande processer.

I överförd mening remedierar barn och unga den egna kroppen, likväl som kulturella värderingar och normer, genom sitt vardagliga agerande i SNS. Skapandet av identitet är en process, där inte minst omgivningens respons på individens handlingar, utseende och åsikter är betydelsefulla inslag i en självreflekterande process. Att då återkommande beskriva sig själv på en SNS, torde öka medvetenheten om den egna personen och den egna fysiska kroppen. Detta är så en medvetenhet som är kulturellt färgad, där konventionella hierarkiska normer om genus och etnicitet (Nakamura, 2002), om det vackra och framgångsrika (Siibak, 2009) remedieras. Men remedieringsprocessen inbegriper också ett potentiellt moment av kritisk reflektion. Detta betyder inte att ungas deltagande i SNS skulle rymma en frigörande potential i meningen att det fysiska rummets eller den fysiska kroppens begränsningar eller värderande marginaliseringar kan överskridas. Som sagt, erfarenheten visar att så inte är fallet. Däremot vet vi att erfarenheter är grund för ny förståelse, och här spelar barns och ungas självpresentation på SNS en viktig roll i den samtida kulturen, i utvecklandet av den egna identiteten, en identitet som inbegriper föreställningar om inte minst den fysiska kroppens kvaliteter.

Uppenbart är det kulturellt skapade konventioner om manligt och

kvinnligt, om det framgångsrika, det attraktiva och det sexiga (och så vidare), som unga s.a.s. remedierar i sin vardag, alldeles oavsett om denna vardag utspelar sig i det fysiska rummet eller i ett SNS. Dessa heteronormativa konventioner är inte något som uppstår i en ungdomskulturell vardag, utan snarare är det så att de unga i sin vardag bearbetar och söker en personlig relation till dessa normer. Även om mediernas kulturella påverkan i sig inte är något nytt fenomen, är det uppenbart att det är ett långt steg mellan 1980-talets begynnande zappande framför tv-apparatens satellitsändningar och det tidiga 2000-talets aktiva datoranvändare. Det är ett långt steg från att sitta med vänner i soffan framför MTV, till att bli bedömd och värderad utifrån den person du skapar på Lunarstorm, Rate.ee eller Bilddagboken. För att utveckla kunskap om vad detta bruk betyder i ett barn- och ungdomskulturellt perspektiv behövs en omfattande empiriskt baserad teoretisk kunskap om barns och ungdomars bruk, förståelse och meningsskapande av och om digitala medier (jfr Lankshear, 2006), som medvetet utmanar konventionella värderingar och dualismer. Redan uppdelningen i on- och offline är en sådan dualism som bär på värderande omdömen, där ett västerländskt tänkande alltför ofta värderar det närvarande via det frånvarande (och tvärtom). Uppdelningen i manligt och kvinnligt är kanske det tydligaste exemplet på en sådan dualism, vilka alla rymmer maktanspråk.

Utän att gå på djupet i intersektionalistisk teoribildning (Lykke, 2003; Mc Call, 2005; de los Reyes & Mulinari, 2005), kan det sägas är det är ett teoretiskt perspektiv som tydliggjort att individens position kan ses som benämnd av intersektioner, eller ömsesidigt påverkande storheter såsom genus, etnicitet, ålder, etc. Barnets skapande av identitet i en SNS är påverkat av erfarna hierarkiska kategorier, och speglar därför en maktordning vilken tar sig uttryck i just skillnader mellan flickors och pojkars självpresentationer. Barns och ungdomars bruk av SNS eller andra digitala medier är med andra ord inte isolerade fenomen, utan intimt sammanflätade med, inte bara deras levda verklighet, utan också deras förståelse av sig själva och sina möjligheter och begränsningar. Eller, uttryckt på ett annat och mer generaliserat sätt: Alla redskap, oavsett om dessa är mentala/psykologiska eller konkreta/fysiska, skapar nya möjligheter för människan och hennes handlande i

världen. Att inte ha tillgång till kulturellt centrala redskap är inte sällan marginaliserande samtidigt som en sådan tillgång skapar nya och andra möjligheter för den person som tagit dessa redskap i anspråk i den egna vardagen.

Referenser

- Benedikt, Michael (red.) (1991). *Cyberspace: first steps*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bolter, Jay D. & Grusin, Richard (1999). *Remediation: understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Brandt, Keri J. (2004). The skin we live in: explorations of body modification, sexuality and citizenship. *Symbolic Interaction* 27, s. 3.
- Caplan, Jane (2000). *Written on the body: the tattoo in European and American history*. London: Reaktion Books Ltd.
- Clark, Andy (2003). *Natural-born cyborgs: minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Dunkels, Elza (2007). *Bridging the distance: children's strategies on the Internet*. Diss. Umeå: Umeå University.
- Gärdenfors, Peter (1996). *Fängslande information*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hall, Stuart (1996). Who needs identity? I: *Questions of cultural identity*. Red.: Stuart Hall and Paul du Gay. London: Sage.
- Haraway, Donna (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™*. New York, London: Routledge.
- Haraway, Donna (2003). *The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Hernwall, Patrik (2005). Virtual society: skillnad, tillgång, frånvaro: om villkoren för inträdet i cybersamhället. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1-2/2005.
- Hernwall, Patrik (2007). Thinking outside the box. I: The Virtual: Designing Digital Experience Conference 2006. Red.: Patrik Hernwall (conference chair). *Publications*

- from M3, #4. Institutionen för Kommunikation, Teknik & Design, Södertörns högskola.
- Hernwall, Patrik (2009). Att ta vardagen i anspråk. *Pedagogiska magasinet*, 1, s. 51-53.
- Hernwall, Patrik & Lundmark, Sofia (2006). Kroppen som marknadsplats: konstruktionen av kropp bland unga människor. *Locus*, 1, s. 32-47.
- Hernwall, Patrik (red.) (2006). People and technology: ICT in everyday life. *Publications from M3*, #3. Institutionen för Kommunikation, Teknik & Design, Södertörns högskola.
- Holm Sørensen, Birgitte (2001). Chat – identitet, krop og kultur. I: *Chat. Leg, identitet, socialitet og læring*. Red: Birgitte Holm Sørensen. Köpenhamn: Gads forlag.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1997/1947). *Upplysningens dialektik: filosofiska fragment*. Göteborg: Daidalos.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Lankshear, Colin (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetanse*, 1, s. 12-24.
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lykke, Nina (2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1, (9) s. 47-56.
- Löfberg, Cecilia (2008). *Möjligheternas arena? Om barn, unga, sociala samspel, kultur, kön och sexualitet som fenomen i det virtuella rummet*. Diss. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Man, John (2004). *Gutenberg: historien om en man och hans uppfinning som förändrade världen*. Stockholm: Ordfront.
- McCall, Leslie (2005). Intersektionalitetens komplexitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2-3, (25) s. 31-56.
- McLuhan, Marshall (1964/1994). *Understanding media: the extension of man*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Mogren, Ragnhild (2006). Meaning construction. I: *People and technology: ICT in everyday Life*. Red.: Patrik Hernwall. Publications from M3, #3. Stockholm: Institutionen för Kommunikation, Teknik & Design, Södertörns högskola.
- Nakamura, Lisa (2002). *Cybertypes: race, ethnicity, and identity on the Internet*. London & New York: Routledge.
- Pitts, Victoria (2003). *In the flesh: the cultural politics of body modification*. New York: Palgrave Macmillan.
- Poster, Mark (1995). *The second media age*. Cambridge: Polity Press.
- Poster, Mark (2004). Perfect transmissions: Evil Bert Laden. I: *Envision: the new media age and everyday life*. Red.: Patrik Hernwall. *Digital Thoughts*, 2 & *ViS reports* #1.: Stockholm: Utbildningsprogrammet Multimedia pedagogik teknik, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Rheingold, Rheingold (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Siibak, Andra (2007). Reflections of RL in the virtual world: visual gender identity of the most remarkable youngsters in Estonian dating website rate. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 1. Tillgänglig via: <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2007072301&article=7> [10-03-25]
- Siibak, Andra (2009). *Self-presentation of the "Digital Generation" in Estonia*. Dissertationes de mediis et communicationibus Universitatis Tartuensis, 7. Tartu: Tartu University Press.
- Stone, Rosanne Alluquère (1995). *The war of desire and technology at the close of the mechanical age*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tapscott, Don (1998). *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Turkle, Sherry (1995). *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ziehe, Thomas (2005). Post-detraditionalization: reflections on a changed life attitude of today's youth. Keynote lecture presented at the conference *Childhoods 2005: Children and Youth in Emerging and Transforming Societies*, 29 juni-3 juli, 2005, Oslo University, Oslo.

Familjecentralen som stödande miljö

Vibeke Bing

Ingen tid att passa och inget som behöver göras upp i förväg. Känner du på morgonen för att gå iväg så är det bara att ta på sig och gå. Det finns fika och allting. Det är många som säger det – att här kan man bara vara.

En förälder berättar om sin familjecentral och framhåller tillgängligheten, enkelheten och möjligheten att släppa på fasaden för att bara vara sig själv. Föräldern är en av många som medverkat i en utvärdering av 16 familjecentraler i Västra Götaland. Det kan förefalla oklart hur dessa fördelaktiga sidor av familjecentralen kan bidra till bättre folkhälsa. För det är så det är tänkt. Familjecentralerna ska genom sin organisation av hälsoarbetet främja barns psykosociala hälsa. De är en utveckling av mödra- och barnhälsovårdens arbete.

Genom att nå alla småbarn och blivande och nyblivna föräldrar förväntas familjecentralerna också bidra till att utjämna hälsoklyftor bland barn. På en familjecentral finns mödravårdscentral, barnavårdscentral och öppen förskola under samma tak. Socialtjänsten finns också på plats med förebyggande och hälsofrämjande insatser. På så sätt kommer en rad yrkesgrupper att samarbeta på familjecentralen, ibland även bibliotekarier. Öppna förskolan får en central betydelse och är mycket uppskattad av både besökare och anställda. Detta visar en rad utvärderingar (Enéll, 2007). Men detta räcker inte för att veta om och hur familjecentralerna bidrar till bättre och större jämlikhet i hälsa. Västra Götalands Folkhälsokommitté har därför låtit genomföra den nämnda utvärderingen. En kvantitativ del har kartlagt vilka familjer de öppna förskolorna inom familjecentralerna når. En kvalitativ del konstruerar mer kunskap genom en programteori som beskriver vad som sker på familjecentralerna, på vilket sätt detta gagnar besökarna och hur det kan förklaras.

Syftet med detta kapitel är att med hjälp av resultaten från Västra Götalands utvärdering belysa familjecentralernas roll (Abrahamsson,

Bing, Löfström, 2009). De frågor som diskuteras är om familjecentralerna har potential att utjämna hälsoklyftor och i så fall på vilket sätt. I fokus står det hälsofrämjande perspektivet med dess koppling till salutogenes (se s. 178). Jag är själv en av utvärderarna och refererar till det nya folkhälsoarbetet och dess strategier.

Familjecentralen

De senaste decennierna har mödra- och barnvårdscentraler successivt omvandlats till familjecentraler. Landsting och kommuner har slagit ihop sina påsar för att under samma tak bedriva mödrahälsovård, barnhälsovård, öppen förskoleverksamhet och social rådgivning. Förändringen innebär att hälsovård blivit mycket mer än vaccinering, hälsoundersökning och rådgivning. Den omfattar också lek, aktiviteter, lärande och gemenskap. Familjecentralerna vänder sig precis som alla mödra- och barnvårdscentraler till samtliga boende som väntar barn eller har småbarn i centralens närområde. Öppna förskolan gör familjecentralen till en livfull och lättäm motesplats. Dit går föräldrar med sina barn för att leka, fika och umgås. Det är en unik förskoleform genom att där är barn och föräldrar tillsammans, den kostar inte föräldrarna något och kräver ingen förhandsanmälan.

Bakgrunden till Sveriges drygt 100 familjecentraler är ett förändrat ohälsopanorama hos barn. Till denna ”nya sjuklighet” räknas ohälsa som orsakas av socioekonomiska och psykosociala förhållanden. Även social ojämlikhet och hälsans orättvisa fördelning räknas till den nya sjukligheten. Genom familjecentralerna sker en förskjutning från sjukdom och sjukdomsförebyggande arbete mot hälsa och hälsofrämjande arbete, från fragmentering till helhet, från paternalism till empowerment. Förändringen har påskyndats underifrån. Drivna av en stark övertygelse har barnmorskor, barnsjuksköterskor, socionomer, psykologer och förskollärare påverkat sina olika huvudmän och förvaltningar att göra gemensam sak. Idag betraktas familjecentralerna emellertid som en strategisk del av det nya folkhälsoarbetet och är på dagord-

ningen i många lokala och regionala folkhälsoplaner (Bing, 2005).

Utvärderingen av familjecentralerna – med fokus på öppna förskolan
Familjecentralerna är befolkningsinriktade. De vänder sig till hela befolkningen i ett geografiskt område och påverkar därigenom många barn och föräldrar. Därför har det varit angeläget att studera hur de fungerar. Västra Götalands utvärdering har bland annat tagit utgångspunkt i medborgarperspektivet. Med detta ville man undersöka vilka besökarna är och vad de kan få ut av verksamheten. Det blev besökarna på familjecentralernas öppna förskolor som ingick i studien.

Utvärderingen omfattar en huvudstudie och en fördjupningsstudie. Huvudstudien omfattade 16 familjecentraler. Sex familjecentraler ingick i den fördjupade studien. Fördjupningsstudien genomfördes som en flerfallsstudie enligt en replikationslogik (Yin, 2003). Initialt formulerades en hypotes som bearbetades och reviderades under studiens gång. På varje familjecentral genomfördes samma procedur som kan liknas vid länkar i en kedja. Först intervjuades på varje öppen förskola föräldrar och sedan personal individuellt. På grundval av intervjuerna valdes sedan fokus för en gruppintervju med föräldrar och personal tillsammans. När datainsamlingen var slut tog nästa familjecentral vid och samma procedur upprepades. Genom att fokus för gruppintervjuerna varierade på varje öppen förskola kunde fenomenet öppen förskola på familjecentral få en heltäckande belysning. När studien var slut kompletterades och justerades hypotesen med det som framkommit.

För att komma fram till en djupare förståelse valdes djupstudien sex familjecentraler ut med hänsyn till erfarenhet och informationsrikedom. Några representerade förorter, andra glesbygd. Några hade funnits riktigt länge, andra bara några år. Drygt 40 föräldrar intervjuades en och en under några timmar. Intervjuerna skrevs ut och svaren kategoriserades. På samma sätt hämtades information från omkring 20 anställda (socialarbetare, förskollärare och bibliotekarie). Med föräldrarnas och personalens hjälp beskriver utvärderingen vad som sker på familjecentralerna och analysen resulterade i en så kallad programteori (se s. 181). Ur ett digert material framträdde en sammanhängande bild av vilka insatser som görs framför allt på familjecentralens öppna för-

skola och vad insatserna resulterar i, men också hur de kan förklaras. Utvärderingens slutsatser illustreras genom åtskilliga citat. Dessa återfinns på flera ställen i detta kapitel och av texten framgår vilka som uttalat sig.

Folkhälsoperspektivet

Folkhälsan beskriver befolkningens hälsa och hur hälsan är fördelad mellan olika grupper. Politikerna bär ansvar för folkhälsan medan hälsan är en angelägenhet för individen. Folkhälsoarbete definieras som samhällets organiserade insatser riktade till grupper av befolkningen eller till hela befolkningen i syfte att förebygga sjukdom, förlänga liv och främja hälsa. Det baseras på förebyggande arbete (prevention) och hälsofrämjande arbete (promotion). De båda strategierna utgår från skilda hälsodefinitioner där prevention utgår från en biomedicinsk syn medan hälsopromotion har en humanistisk inriktning (Alexandersson & Medin, 2000). Familjecentralerna är exempel på det nya folkhälsoarbetet som framhåller det hälsofrämjande arbetet och dess strategier (Seedhouse, 2004).

Att familjecentralerna anses vara av betydelse för folkhälsan beror både på målgruppen och på arbetets tänkta innehåll. Barns hälsa är avgörande för hela folkets hälsa och tidigt, redan i moderlivet, påverkas barns hälsa av föräldrarnas levnadsvillkor. Familjecentralerna vänder sig till hela målgruppen ofödda och nyfödda barn, förskolebarn, blivande och nyblivna föräldrar. Den psykiska hälsan och de psykosociala frågeställningarna har kommit i förgrunden. Genom familjecentraler breddas det medicinskt förankrade arbetet och rustas för att tackla dagens hälsoproblem.

Vid en uppmärksammas konferens i Ottawa 1986 tog *Världshälsoorganisationen*, WHO, fram grundprinciperna för det hälsofrämjande arbetet. Det riktas till hela befolkningen och inte i första hand till enskilda individer med särskilda risker för att råka illa ut. Arbetet påverkar faktorer som är avgörande för och bidrar till hälsa, alltså erkända

frisk- och skyddsfaktorer. Detta leder till att arbetet kombinerar olika metoder och arbetssätt och såväl samhälleliga som lokala instanser, vilket innebär samverkan (Green & Kreuter, 1999).

Hälsofrämjande arbete är en process där människor uppmuntras att öka kontrollen över sin hälsa och förbättra den. Delaktighet, empowerment och stödjande miljö är olika sätt att förverkliga detta. Det så kallade *Ottawamanifestet* ger primärvården en viktig uppgift även om de flesta hälsofrämjande aktiviteter hör hemma inom det sociala och pedagogiska fältet. Folkhälsovetenskap är ett tvärvetenskapligt forskningsfält och utgör den vetenskapliga bas som praktiskt folkhälsoarbete vilar på. För barnens del finns en barnens folkhälsovetenskap, Child Public Health, som förenar de nämnda internationella folkhälsostrategierna, folkhälsovetenskapen och barns särskilda behov av skydd för sin hälsa (Norvenius m. fl., 2001).

Jämlikhet i hälsa – om att nå de utsatta

Familjecentraler är en lågriskstrategi, vilket innebär att insatserna riktar sig till alla och envar, inte bara till dem som anses ha störst behov. Ändå syftar strategin till att hjälpa dem som kan behöva mer stöd innan symtom och problem ger sig till känna. När man alla kan de som behöver mer hjälp och stöd få detta och de som verkar ha det ganska bra kan också få något som rustar dem för framtiden. Så kallade riskbarn kan bli ”friska” och ”friskbarnen” kan slippa bli riskbarn. I utvärderingen berättar en förskollärare hur hon ser på detta:

De socioekonomiskt starka kan vara svaga i en annan ända och de socioekonomiskt svaga kan vara välfungerande i en annan ända. De starkare kan ge till de svagare och tvärtom. Det kan vara bra för den som har lite att se hur de som har hus och hem och allt kan ha det. Även deras barn ligger och skriker på golvet och vill inte gå hem.

Det finns emellertid en utbredd tveksamhet till om det är möjligt att hjälpa utsatta barn genom generella insatser. En vanlig uppfattning är att man tidigt kan identifiera så kallade riskbarn och att det är bättre att vända sig direkt till dem. Men det är svårt att göra korrekta prognoser. I själva verket är det små möjligheter att förutsäga vilka barn som

kommer att få betydande svårigheter. Barn med dystra förutsättningar går det bra för. Barn som har haft en bra barndom behöver ändå en dag psykiatrisk hjälp. Därför är det inte möjligt att med riktade insatser nå dem som behöver mest (Lagerberg & Sundelin, 2000).

Om man under första levnadsåret avgränsar den tjugondel barn som är mest "belastad" kommer omkring 75 procent av dessa barn att ha normaliserats av egen kraft vid 18 års ålder. Bland barnen som verkade bekymmersfria som små har däremot en tjugondel fått problem när de fyllt 18 (Bremberg, 1999). En fördel med generella insatser är att barn och föräldrar kan få stöd i det tysta utan att vara identifierade som ärenden eller problem. Fritidsgården, biblioteket och förskolan kan uppfattas som en klippa i tillvaron. Att familjecentralen kan fungera stödjande utan att föräldern bett om hjälp bekräftas av en intervjuad mamma:

Jag kände att det var så bra när jag berättade. Vet inte om det var omedvetet men jag kände mig mer än välkommen. Jag kände som om de tog hand om mig inte bara mitt barn. De stöttade eller något.

Kristin Mathiesen, forskare på Regionsenter for barn og unges psykiske helse i Oslo, har samlat upplysningar om trivsel, problem och levnadsbetingelser för samtliga barnfamiljer med 18 månader gamla barn på 19 norska barnavårdscentraler. På den nordiska familjecentralskonferensen 2005 betonade hon att förebyggande insatser måste ta sikte på att förbättra miljön för alla. Särskilt framhöll hon vikten av att föräldrar får praktiskt och emotionellt stöd från familj, vännätverk och stödjande grannskap. Kommunerna måste i större utsträckning prioritera primärt förebyggande och kontaktskapande verksamhet på bekostnad av det hon kallar belastningsorienterat förebyggande arbete (*Träffpunkt juni* – 2005).

Familjecentralens besökare

Vilka är det då som kommer till familjecentralerna och tar för sig av öppna förskolans resurser? En allmän föreställning har länge varit att det sker en social snedrekrytering på så sätt att det mest är väletablerade kvinnor med ett eller högst två barn som använder sig av familje-

centralen (Socialstyrelsen, 2008). Utvärderingen från Västra Götaland ger en helt annan bild. Huvudstudien innehåller data från samtliga 437 föräldrabesökare, som under två halvdagar besökte de 16 familjecentralerna. Ena datainsamlingstillfället var vid ett så kallat babykafé som riktar sig till föräldrar med barn under ett år. Andra tillfället var en dag när verksamheten var öppen för alla. Föräldrarna intervjuades enligt ett strukturerat frågeformulär.

Ser man till andelen ensamstående, lågutbildade, arbetslösa och invandrare speglade besökarnas ekonomiska profil väl den socioekonomiska profilen i områden där familjecentralen var belägen. Anledningen till att de kom var främst för barnens skull men också för att träffa andra, byta erfarenheter och få hjälp och stöd. Med andra ord nådde de studerade familjecentralerna alla socioekonomiska grupper med sina utökade resurser. Därmed har familjecentralerna en potential att utjämna hälsoskillnader.

Öppna förskolan som mötesplats var särskilt betydelsefull för invandrarföräldrar i förortsområden. Där träffar de svenskar och lär sig svenska. En mamma berättar:

Det är viktigt att han kan hemspråket bra för att kunna lära andra språk. Här har redan den lille lärt sig svenska. Det är roligt att han kan förstå båda språken för barnen skall också lära sig svenska ordentligt. Han älskar sångstunderna och böckerna. Det är jättepopulärt. Lånar ofta och läser hemma.

Hälsofrämjande faktorer och generella motståndsrresurser

Frågan är vad familjecentralerna betyder för föräldrarna och barnens hälsa. Om man tänker att hälsoutvecklingen är ett svar på hur olika faktorer bidragit till ett visst hälsoutfall så är det lättare att tänka i termer av förebyggande och hälsofrämjande. Hälsoutfallet är resultatet av något man har påverkat, alltså ohälsans och hälsans så kallade bestämningsfaktorer. Det är faktorer som man vet går att påverka och är viktiga och avgörande för hälsan. Familjecentraler måste därför luta sig mot vetenskaper som kan peka ut bestämningsfaktorer för social och psykisk hälsa hos barn och föräldrar. Det handlar om frisk- och skyddsfaktorer. De flesta försök att definiera psykiskt välbefinnande

betonar glädje, tillit, tillförsikt, god självkänsla och förmågan att hantera utmaningar och påfrestningar.

Det är inte sjukdomar, utsatthet och misslyckanden som är i fokus på familjecentralen. Det är ett annat sätt att tänka. För att förstå insatsernas värde måste man känna till det nya folkhälsoarbetets hälsofrämjande principer och det salutogena synsättet. Folkhälsovetenskapen har länge ägnat sig åt sjukdomsvetenskap och letat efter riskfaktorer, som har föregått de tillstånd man vill undvika. Syftet har varit att förebygga sjukdom och andra oönskade tillstånd. Medicinen har svarat på frågor om smärta, sjukdom och död. Patogenesen har beskrivit uppkomsten av och orsaker till sjukdom.

Denna tradition har emellertid haft sin begränsning genom att missa alla som inte blivit sjuka eller olyckliga. Det finns människor som genom knep och förhållningssätt tagit sig fram på annat sätt. De som har lärt sig simma eller på olika vägar klarat sig torrskodda över livets flod har negligerats. Aaron Antonovsky, israelisk professor, har skakat om forskningens patogena och sjukdomsorienterade fundament och introducerat det salutogena synsättet. Han har många gånger använt sig av floden som en metafor för hälsoutveckling. Att främja hälsa genom att laga brofästet vid livets flod räcker inte, menar Antonovsky. Man kan visserligen hindra folk från att ramla eller hoppa i vattnet och drunkna. Men de måste också lära sig simma (Antonovsky, 1991).

Salutogenesen ser människan i optimistisk dager, som erfaren, kapabel och resursstark (Eriksson, 2007). Salus är i romersk mytologi välfärdens och sundhetens gudinna. Latinets salus betyder oskadat skick, hälsa och tillfrisknande. Antonovsky undersökte vad som gör att människor kan ha hälsa och livskänsla i behåll trots att de genomlevt stora påfrestningar. Han frågade sig vilka egenskaper och förutsättningar som främjar psykisk hälsa och överlevnad. Svaret blev KASAM, känslan av sammanhang (sense of coherence), som sammanfattar hans teoribildning kring det han kallat generella motståndsrresurser. Vi människor behöver en grundläggande känsla av tillförsikt för att handskas med livets påfrestningar. Att vara värdesatt som en handlande människa är nödvändigt om tillvaron ska upplevas *begriplig, hanterbar* och

meningsfull, de tre nyckelbegreppen i KASAM.

Förutsättningen är att våra samlade upplevelser och erfarenheter skapar känslan av att det går att förutsäga vad som sker (begriplighet). Under rimlig belastning skapas då tilltro till att livet går att hantera (hanterbarhet). En meningsskapande dimension bygger på att människan måste känna sig delaktig i sitt liv och i att skapa sina villkor (meningsfullhet).

En förälder från utvärderingen är inne på samma tema:

Jag kände mig friare och kunde vara den jag är. Här behövde jag inte hålla tillbaka. När jag var här kunde jag se mig själv hur jag var och betedde mig mot barnen. Då kunde jag slappna av för personalen var väldigt bra på att skjutsa mig framåt utan att jag kände det så. Jag förstod det i efterhand att det var så det hade gjort. Dom var väldigt bra på det. Hade de inte gjort det hade jag inte kommit upp. Därför säger jag att för mig handlade det om överlevnad. Jag är nog lite rädd för att någon skall komma och analysera mig, men här gjorde de inte det. En väldigt bra stämning gjorde det möjligt för mig att börja slappna av och våga se mig själv.

Lika banbrytande som Antonovsky blev Emmy Werner, som i studier systematiskt redogjort för barns frisk- och skyddsfaktorer. Hon följde barn, som levde under svåra förhållanden på stillahavsön Kauai, upp till vuxen ålder. Mot alla odds klarade sig en tredjedel av barnen bra. Forskningen om barnens motståndskraft (resilience) har identifierat viktiga skyddsfaktorer som hjälper högriskbarnen. Det är en personlig läggning som väcker positiva reaktioner hos de närmaste. Det är förmågan och viljan att använda sig av egna resurser och anlag och det är föräldrars attityder som speglar omsorg och förmedlar en positiv självkänsla till barnen. Även andra vuxna som inger de unga tillförsikt är av stort värde, liksom att det öppnas dörrar som ger möjlighet till förändring. Werners definition av psykisk hälsa är förmågan att älska, att arbeta, att leka och förvänta sig gott (Werner & Smith, 2003).

Det salutogena synsättet och det hälsofrämjande perspektivet har också en tidsaspekt. Småbarnsföräldrar och barn ska leva sina liv framåt. Ben Furman är finsk psykiater och kritisk till många forskares ensidigt blick-

ande i backspegeln när de forskar på barn. Vi är inte det förflutnas fångar menar han, och ifrågasätter två förenklingar som forskningen ägnat sig åt. För det första att svåra barndomsupplevelser nödvändigtvis leder till problem i framtiden. För det andra att svårigheter i vuxenlivet beror på svår barndom. Människor blir inte det vi tror. Motståndskraft, uthållighet, tåga och energi hjälper vissa att hantera barndomens prövningar. Furman ifrågasätter också utvecklingspsykologins enkelriktade trappstegsmodell för växande. Livet vilar inte så tungt på en enda avsats. Det finns fler vägar att gå. Inte bara det förflutna sätter spår. Lika mycket påverkas vi av vår uppfattning om framtiden (Furman, 1998). En av utvärderingens mam-mor säger:

När jag gifte mig var min gladaste stund. Vi har mycket passion. Jag mår jät-tebra. Jag är inte nära min mamma, det var en jättekomplicerad uppväxt. Vi fick mycket stryk varje dag och jag var liten när pappa gick. Mamma uppfostrade oss ensam. Hon hade det värre. Många har sagt att jag skall förstå när jag själv får barn. Men att ta hand om barn är bara glädje, inte svårt när man får så mycket tillbaka.

Stödjande miljö och empowerment

Antonovsky, Werner och Furman beskriver påverkbara egenskaper hos in-dividen men också förutsättningar i miljön. Inom det nya folkhälsoarbetet talar man om en stödjande miljö för hälsa. Människor ska få chanser på livets vardagsarenor där de lever, verkar och träffar andra. Det kan vara en skola, en arbetsplats, ett bibliotek eller en familjecentral (Haglund m.fl., 1996). Uppmärksamheten flyttas från individens beteende till omgivning-ens betydelse.

Empowerment, ofta översatt till maktmobilisering, självförstärkning eller vardagsmakt, ingår också som en strategi inom det hälsofrämjande arbe-tet. Empowerment beskrivs i andra kapitel av denna bok och uttrycket dök upp inom samhällsforskningen under 1970-talet i samband med ett ökande intresse för lokal utveckling och mobilisering. Empowerment innebär något vardande. Något påbörjas eller det som redan är i rörelse förstärks och påskyndas (Forsberg m. fl., 1997). Det är en väg till förändring som handlar om medborgares deltagande, inflytande och makt över sin egen livssituation. Syftet är maktfördelning och begreppet sätts i motsatsställ-

ning till en paternalistisk hållning som utgår från över- och underordning i samhället och människor emellan. Åter till en intervjuad förälder:

Utan personal skulle det vara som att komma till en arbetsplats utan chefer. Men de är inte som chefer utan mer som vänner. De styr upp utan att vara styrande. Det är jätteskönt att få vara där utan att de säger vad man skall göra och inte göra.

Programteori för öppna förskolor på familjecentraler

Professionella har så kallade vardagsteorier för det man gör i det dagliga arbetet. De är i allmänhet outtalade men kan också skrivas ner och kall-las för programteorier. I utvärderingen formulerades det outtalade var-dagsarbetet i en programteori för familjecentraler. För att identifiera vad som fungerar och varför ställdes frågor som kunde förklara mekanismer mellan insats och resultat (Cook, 2006). Dessutom testades personalens uppfattningar mot föräldrarnas uppfattningar om vad verksamheten på öppna förskolan resulterat i för dem själva och deras barn. Med hjälp av alla intervjuade blev det tydligt vilka resultat som är möjliga, hur de är möjliga att uppnå och hur de kan förklaras.

Familjecentralens resultat

Resultaten från fördjupningsstudien är en sammanvägning av information från omkring 60 föräldrar och personal. Det är familjecentralens potenti-ella kapacitet som framträder, det vill säga vad som är möjligt att uppnå.

Öppna förskolan är i fokus. Den bygger på gemenskap och är en arena för samvaro, aktivitet och avlastning. Föräldrarna beskriver att de framför allt bekräftas i att vara en vanlig förälder med ett vanligt barn. Det sker ett föräldraskapande där föräldrar tillsammans stärker varandras identitet som förälder och känner att de i allt större grad räcker till för sina barn:

Man kommer hit stolt och mallig. Om man haft det tungt och jobbigt sträcker man på sig när man hör någon säga vad duktiga barnen är. Man burrar upp sig lite extra här. När vi har varit här och går hem känner jag mig så stark.

Jag får någon slags styrka och barnen får stimulans och sin uppmärksamhet. Sådana dagar är jag alltid nöjd.

Föräldrar beskriver hur de lugnar ner sig och växer. ”Tillräckligt bra”, ”duglig som förälder”, ”good enough” är uttryck som återkommer. Barnet verkar vara som barn är mest och det man gör är riktigt. Just det stolta och glädjefyllda återkommer i många svar, vilket barnens engagemang bidrar till. En förälder säger:

Sångstunden är rolig även för vuxna. Först har han hört sången många gånger, sedan kan han fylla i en mening mot slutet. Lisa (personal) visar en ekorbild och då vet han vad som händer.

Besökarna är i huvudsak föräldralediga föräldrar och mycket små barn. På öppna förskolan legaliseras umgänget med barnen, där är det tillåtet ”att bara vara”. Föräldrar berättar om kraven hemma och att det är svårt att ge barnen den tid de önskar:

Om mamma mår mycket bättre när hon kommer ut så orkar hon ge mer när hon kommer hem. Att komma hit hjälper mycket, att kunna släppa allt och tänka bara på här och nu. Att bara få vara och träffa andra och få vara själv, då ger man sina barn mer. Hemma ger jag bara en sak och jag vill ge mer.

Personalens ständiga närvaro och erfarenhet bidrar till trygghet. Inte minst för föräldrar med sjukliga eller funktionshinderade barn är förtroendet mycket betydelsefullt. Vissheten om att stöd i olika former ständigt finns på plats ger trygghet. Personalen kan ge konkret handledning och socionomer finns tillgängliga i den öppna verksamheten. Enligt föräldrarna ger familjecentralen också tillgång till socialt nätverk och vänskap:

Man träffar många som man aldrig skulle träffas annars. Pojken har egna kompisar här. En ny pojke har han börjat träffa utanför familjecentralen också. Över huvudtaget är det många mammor som träffas och börjar umgås.

Oavsett etnisk eller social bakgrund befinner sig föräldrarna i samma fas i livet. Hemmet är den plats de huvudsakligen vistas på. Arbetslivet är i

skymundan. En pappa delar med sig av sina erfarenheter:

Jag har lärt mig sjunga barnsånger. En gång kom jag på mig med att hur har jag hamnat här? Jag satt där tillsammans med en massa mammor med slöja och sjöng barnsånger och jag tyckte om det. Mitt liv har blivit helt annorlunda. Det var härligt.

I denna sociala miljö, intimt hopkopplad med mödra- och barnhälsovården och dess resurser anser sig föräldrar också hämta kunskap. De lär om sociala förmåner och vårdnadsbidrag, om barn, samlevnad, sjukdom och hälsa. I det vardagliga umgänget med andra, under sångstunder och vid utflykter till naturen får föräldrar nya erfarenheter. Inte minst gäller detta föräldrar som är nya i Sverige. En förälder förklarar:

Man undersöker vad som kan göras annorlunda och kan få råd. Alla föräldrar är ju inte likadana. Jaså, gör du så? Sen kan man testa. Om barnet sover eller inte, äter eller inte. Man får tips och kommer fram till bra lösningar som passar just mig.

Personalens insatser

Hur ser personalens insatser ut? Det är en varierande grupp mammor och pappor som besöker den öppna förskolan. Besökarna växlar från dag till dag. Att ta hand om den stora gruppen med barn i olika åldrar och med skiftande behov ställer sina krav. Alla ska ha utbyte av verksamheten. Både personal och föräldrar betonar att gemenskapen är det centrala. Alla är aktörer, såväl föräldrarna som barnen och personalen. De är där samtidigt, påverkar varandra ömsesidigt och är delaktiga i det som sker. Föräldrarnas motivation att besöka öppna förskolan gör att barnen kommer i kontakt med verksamheten. Barnens utbyte, leken och den sociala samvaron gör att föräldrarna vill återvända.

Framst är det förskolläraren som tillsammans med socionomen hanterar den öppna verksamheten. Genomgående för deras insatser är att de skapar rammar för ett umgänge, som inkluderar alla barn och vuxna. De ser till att alla blir inbjudna, att ingen känner sig utanför och att nya blir välkomnade. De tar ansvar för att det uppstår en harmoni mellan barn och föräldrar och en öppenhet som gör att föräldrar kan

delar erfarenheter med varandra. De arbetar för att föräldrar ska kunna släppa på fasaden av den duktiga föräldern med snällt och lydigt barn. Inga frågor ska kännas dumma och personalens intresse för barnen understödjer känslan av lugn och trygghet. En förskollärare förklarar:

Vi behöver finnas till hands, vara en sorts spindel i nätet som förmedlar kontakter. Man visar att allting är normalt och att det finns vänlighet och att alla är lika viktiga. Barnen är i centrum och utifrån barnen når vi föräldrarna och utifrån föräldrarna barnen. Vi har ett viktigt motto – att vara är gott nog. Här har vi många gånger bara en sångstund som är planerad i förväg. Det känner vi som jätteskönt som kontrast till all stress och TV och barnvagnsbio och massor av aktiviteter, som föräldrar springer på. Det finns mycket värderingar som man kan sitta och diskutera.

Ständigt dyker det upp nya besökare. Det första steget underlättas av att personal ser när besökarna kommer, välkomnar och lägger namn på minnet. De går ut i hallen både när besökarna anländer och oftast också när de klär på sig för att gå hem. Då säger man hej då och välkommen tillbaka. Barnen hjälper till genom att själva ta kontakt med varandra. Ett vanligt sätt att säga välkomna in i värmen är att börja dagen med ett bak.

Påtagliga är de ständiga samtalen. Dessa ser personalen som en överordnad aktivitet och är uppmärksam på hur samtal förs. De finns med i diskussioner som utspinner sig mellan vuxna, håller tillbaka de alltför ivriga och ser till att tystlåtna kommer till tals. Lika viktigt som samtalet är lyssnandet. Föräldrar avlyssnar samtal och kommer underfund med saker. Även barn lyssnar på vad som utspelas mellan andra. Personalen kan tala med en blyg förälder för barnets skull eller tala direkt till barnet. I båda fallen är det för att ge barnet bekräftelse och erkännande. Barn märker om föräldern får uppskattning eftersom de iakttar vad som sker och drar sina slutsatser. En förskollärare säger:

Vi är väldigt inne på anknytningen och då handlar det om bekräftelse. Att man säger att, se hur han tittat på dig nu. Många föräldrar tvivlar på att de klarar av att få barnet att lugna ner sig och att älska dem. Man pratar om det goda hos föräldern och om barnet hur underbart det är, om beröring och

om att samtala med barnet.

När personalen tar initiativ till aktiviteter innefattar dessa alltid föräldrar även om de är till för barnens skull. Varje dag sjunger vuxna och barn ungefär samma visor tillsammans. Föräldrarna berättar hur noga de är med att pricka in sångstunden och fascinerar av barnens förtjusning. Många familjecentraler har tätt samarbete med bibliotek, några har till och med egen barnbibliotekarie. En bibliotekarie beskriver hur boken, bilden och läsandet blir en naturlig del av verksamheten och föräldrar i de invandrartäta bostadsområdena bekräftar hur viktiga böckerna är.

Slutligen är syftet med personalens dagliga samarbete att föräldrar som har det kämpigt ska få hjälp tidigt. De stimulerar föräldrarnas handlingsberedskap genom att stödja dem att själva hitta lösningar på vardagliga problem. Personalen fungerar också som en sammanhållande länk till andra resurser i huset. Barnmorskorna, barnhälsovårdens sjuksköterskor, psykologerna och socionomerna är inom räckhåll. Ibland går den sociala väckarklockan igång genom en vag känsla av oro. Socionomerna försöker närma sig tabun genom att finnas med i samtalen. Inte förrän föräldern själv ber om hjälp eller problemen blivit uppenbara går det att bli klar över och formulera det verkliga behovet. En mamma beskrev hur det kan gå till:

Jag tror att jag såg andra som hade barn i samma ålder och märkte då att en mamma fick hjälp. Eller kan det ha varit att jag kände att jag ville reda ut den klump jag hade i magen hela tiden. Det var så mycket barnen drabbades av och i min relation till min man. Man kan ju mörka en del när det bara är barn inblandade men när vuxna märker det så går det inte längre.

Förklaringar

Man måste förstå det livssammanhang som föräldrarna befinner sig i. Det hänger ihop med hur samhället fungerar, var och hur familjerna bor och hur deras socioekonomiska verklighet ser ut. Öppna förskolan finns med i barnens liv tills föräldrarna börjar arbeta, barnen börjar vanlig förskola och familjemedlemmarna skingras till olika arenor. En

pappa säger:

Det är relationer som är livet och där man växer. Att komma ut för att komma in. Närvaro är mitt ord. Man är där barnet är och ingen annanstans. Ibland flyger tankarna iväg men här får man hjälp med att ta av sig allt. Yttre världen är borta och man tränas att vara bara där bland mammorna och leksakerna på golvet.

Gemenskapen är huvudförklaringen, enligt personalen. Gemenskapen fyller många funktioner och används på flera sätt. Den underlättar utvecklingen till en starkare förälder. Den gör att barnen ser sina föräldrar i en ny dager, som en förälder bland andra. Barnen etablerar nya relationer, hämtar uppskattning och stimulans. De lär en massa och kommer hem med mer engagerade och lugnare föräldrar. Tre betydelsebärande dimensioner förklarar resultaten. En förklarar gemenskapens sociala betydelse. Föräldrar hämtar glädje och styrka, vardagen blir mer hanterbar. I det sociala samspelet blir föräldrar och barn stöd för varandra. De har resurser, som kommer andra föräldrar och barn tillgodo. De visar upp ett större register av sig själva än vad som brukar vara i fallet i vård-, patient- och klient-situationer. En ensamstående mamma kunde se sig själv i en annan dager:

Den första gången jag kom hit så skrek han så mycket när han skulle lära sig äta mat och jag hade gett honom innan för jag ville inte att han skulle bli sån. När jag kom hit fick jag se att en annan mammas barn skrek på det viset och ingen reagerade. Jag förstod att jag inte var ensam om det svåra och det kändes så skönt.

En psykologisk dimension har en infallsvinkel, som handlar om inre förändringar. I andras ögon blir man någon. Föräldrar får bekräftelse och självförtroende. Med andras hjälp framkallas självbilden. I samspelet mellan barn och vårdnadshavare grundas barnets självförtroende och dess förtroende till yttre världen. Ensamstående föräldrar som är beroende av ett socialt sammanhang får här bekräftelse och uppskattning. Sker detta stärks relationen till barnet vilket framgår av en mammas berättelse:

Mig har det betydligt mycket för eftersom jag är ensamstående. Jag har fått jättestöd när jag inte tycker jag har dugt som förälder. Jag kunde inte ta till

mig det positiva utan blev fixerad vid det negativa. Jag ville vara perfekt men nu har jag lärt mig att jag inte behöver vara perfekt, att jag duger i alla fall.

En tredje dimension berör olika sidor av lärande. Hela miljön skapar förutsättningar för lärande där alla lär och alla lär ut. Här finns erfarenheter, sakkunskap och möjlighet att lära ”by doing”. Man kan tala om en frigörande pedagogik där föräldrar lär på egna villkor. Det är också en barnanpassad och pedagogisk miljö för små barn vars hela livskraft är inriktad på att lära.

Att bli förälder kännetecknas av motivationen att vilja sitt barn väl. Motivation är en drivkraft för allt lärande. Situationen är ny, viljan att göra sitt barn väl är stark. Personalen skapar en atmosfär som gör att föräldrar låter sig inspireras av andra. Det finns gott om barn och föräldrar att ta intryck av. Man ser hur andra gör, tar efter och prövar. De många samtalen, sången och boken inspirerar till språkinläring både för barn som lär sig tala och för barn och vuxna som behöver lära sig svenska. Barnbibliotekariens bidrag till lärande kan se ut så här:

Ibland pratar jag med besökaren om allt möjligt; recept, pottråning, sjukdomar, föräldraskap, då blir det ofta naturligt att fråga även om läsning, språk och böcker. Jag finns med i verksamheten på ett naturligt sätt och blir en övergång till bibliotek som av tradition är ett ställe dit läsande människor går. Alla vet inte vad ett bibliotek är, hur det fungerar och så vidare. Det finns till för alla, oavsett språk. Informationen vid ett studiebesök på biblioteket genom SFI (Svenska För Invandrare) räcker inte. Det går snabbt och man behärskar kanske inte språket tillräckligt just då. Att i lugn och ro komma i kontakt med bibliotek som på öppna förskolan är verkligen ett bra sätt där man kan sitta i lugn och ro, och har man frågor finns jag där och har tid att lyssna in vad personen vill veta, om man vill låna och så vidare.

Slutligen går det att formulera en programteori kring familjecentralens öppna verksamhet. Den tycks fylla ett tomrum som handlar om att med kollektivets hjälp växa in i föräldraskapet. Här omges man av kravlande och tultande småbarn, bebisar och föräldrar. De är där av lust och fri vilja för att leka, umgås och prata. Doften av nybakat bröd ersätter lukten av vårdcentral. Bland alla barn sitter föräldrar omgivna

av legobitar och böcker. Gemensamt skapar de innehåll och mening åt verksamheten. Det pågår ett dagligt tankeutbyte genom samtal och lyssnande. Personalen håller i ramarna, tar ansvar för att ingen ska känna sig utanför och att de som behöver stöd får detta. Gemenskap genom fikastunder, sångstunder, lästunder, soppluncher och småprat är en del av hälsoarbetet. De vuxna beskriver samhörighet och upplevelser tillsammans med barnen. Att barnen tycker om att komma till familjecentralen är en glädje som föräldrarna gör till sin egen. Men de berättar också om djup vänskap och stöd i livskriser och depressioner

Sammanfattning av programteorin

RESULTAT Föräldrars uppfattningar	INSATSER i verksamheten Innehåll i verksamheten som tillsammans ger resultat	FÖRKLARING Sammanhanget öppen förskola på familjecentral
Utveckling av föräldraidentitet till en vanlig förälder med ett normalt barn	Skapar ramar för socialt umgänge med barnet i centrum och för en god atmosfär där föräldrar stödjer varandra.	Flexibel och dynamisk med plats för: - gemenskap - personlig utveckling - lärande
Socialt nätverk och vänner för både föräldrar och barn	Möter besökare för att de ska våga komma över tröskeln	Livssituation för föräldrar med små barn - samhället i stort - socioekonomi - föräldrars livsvärld; livshistoria och livssituation som nybliven förälder
Socialt stöd ger trygghet genom att det finns tillhands	Stärker anknytningen mellan förälder och barn	
Kunskap som man behöver som förälder	Ger service och social rådgivning	
	Skapar möjligheter för samtal och lyssnande för att stärka föräldrar att växa som föräldrar	

Abrahamsson m. fl 2009 s. 25

Diskussion

Programteorin sammanfattar familjecentralens potential, alltså vad som är möjligt att uppnå. Familjecentralens värde går att söka i ett yttre sammanhang som berör föräldrars villkor och samhället i stort. Dess struktur av enkelhet, öppenhet, tillgänglighet och frivillighet är länkar till hjälp, stöd och uppmuntran i rätt ögonblick. Slutligen handlar det om familjecentralens inre, som beskrivs som en inbjudande barnvänlig miljö där stämningen och atmosfären inger trygghet och acceptans.

Det återstår att se om insatser och resultat är relevanta för folkhälsoarbetet och har stöd i litteraturen. Familjecentralens sociala funktion har stöd. Det är en av de mest erkända skyddsfaktorerna för hälsa (Bing, 2003). Ett fungerande socialt nätverk bidrar till att människan känner sig värdefull och bekräftad. I nätverket hämtas förståelse och praktisk hjälp. Graden av förtrolighet och att hjälp finns inom räckhåll är viktiga kvaliteter, särskilt för psykisk hälsa (Dalgard, 1995). Vänskap, den mest individuella formen av solidaritet, är också en beskriven skyddsfaktor (Lennér-Axelsson, 1989). Vänskap är en form av solidaritet där människor uppför sig mest korrekt mot varandra. För barn som lever under pressade förhållanden är vänner utanför hemmet till avgörande hjälp (Werner & Smith, 2003).

Psykologiskt kapital som tillit och självkänsla är också erkända beståndsdelar för hälsa. Tillit är en känsla som riktas till någon eller något. Den grundläggs i det första samspelet mellan spädbarn och förälder. Rutiner och vanor skapar också tillit genom att göra tillvaron förutsägbar. Normer, tankar och avsikter som stämmer överens bidrar till att människor känner tillit och litar på varandra. Därför understöder tillit också samarbete (Misztal, 1996). Slutligen kan tillit ses som en allomfattande inställning till att världen är pålitlig, meningsfull och hanterbar. Medborgare som känner tillit är samhällets stora drivkraft. De har lust att agera för egen och andras sak.

Tillit härbärgeras av självkänslan. I självkänslan summeras andras uppfattning om en själv. Detta sker i tre steg där det första är föreställ-

ningen om hur vi ter oss i andras ögon, det andra är uppfattningen om hur andra bedömer oss och det tredje är den självkänsla som ger utfall i skam eller självaktning (Cooley, 1981). Föräldrar med god självkänsla har en stadga som ger överskott och kommer barnet tillgodo. Fylls självet med goda känslor har barnet en stabil skyddsfaktor. Den goda självkänslan är som en inre pelare, säger Jesper Juul (2007):

Jag är som jag ska och har ett värde, helt enkelt för att jag finns till.

Anknytningsteorierna har satt spår i öppna förskolans arbete. Anknytning är en omtalad skyddsfaktor som beskriver spädbarnens tidiga beteende mot föräldern (Hedenbro & Wirtberg, 2000). Även föräldrarnas hållning och känslor för barnet kallar man vardagligt anknytning. När anknytningen är trygg och säker leder detta till god självkänsla och välfungerande relationer. Har barn en ambivalent och otrygg anknytningshistoria blir de betydligt mer utsatta. Miljön runt föräldrarna är viktig för hur anknytningen och föräldrarnas omsorg fungerar. Risken för otrygg anknytning tiodubblas i familjer som lever under stress relaterad till ekonomi, sjukdomar, missbruk och konflikter (Medicinska forskningsrådet, 1999). Dock finns det gott om möjligheter att hjälpa det goda samspelet på traven (Hwang & Wickberg, 2001).

Föräldrauppgiften är mer än samspel, se därför till hela situationen och rikta insatserna till hela familjen, säger Kari Killén (2000). Spontanitet och äkthet är föräldraskapets mest utmärkande drag, fortsätter hon. Hennes inställning ger stöd för familjecentralens dynamik och öppenhet. Att uppmuntra föräldrar att samtala om sina barn är hälsofrämjande. Det gör att föräldrar engagerar sig och göra sig mer tillgängliga för barnen. Hon varnar för ensidigt användande av strukturerade modeller för samspelsträning och ser en fara i att professionalisera föräldraskapet. Kraven på föräldrarna blir för stora. Självkänslan som förälder undermineras. Föräldrars tillgänglighet är en kvalitet, som bland annat föräldraförsäkringen bidragit till. Ekonomi, hälsa och arbetsvillkor bestämmer om föräldrar har kapacitet att vara närvarande för sina barn i tid och rum. Därför är socialt stöd viktigt. Ju mer föräldrar upplever positiva, stödjande relationer, desto större möjlighet har de att höja uppfattningen av sig själva och sina barn (Killén, 2000).

Det finns stora skillnader i barns livsvillkor, alltså i betingelser av bety-

delse medan barn alltjämt är barn. Skillnaderna leder till hälsoklyftor (Elmén, 1995). I det hälsofrämjande arbetet finns en gränsöverskridande dimension, som innebär att skaffa arbete, successivt tjäna mer pengar, förbättra hälsan, skaffa utbildning och påverka. Det innebär att ta för sig, riva barriärer och använda egna och andras resurser för att kunna välja andra alternativ än dem som finns till hands. Samhällsvetare och sociologer framhåller att social integrering är en viktig kvalitet i hälsosamma samhällen. Putnam talar om socialt kapital och betydelsen av horisontella nätverk och kulturella umgängesformer som framhåller ömsesidighet. Social samhandling är en kvalitet som innebär ömsesidigt utbyte av det som är meningsfullt just när det behövs (Putnam, 1996). Familjecentralen skulle kunna vara en pusselbit i ett sådant samhällsbygge.

Referenser

- Abrahamsson Agneta, Bing, Vibeke, Löfström, Mikael (2009). *Familjecentraler i Västra Götaland*. Göteborg: Västra Götalandsregionen Folkhälsokommittén.
- Alexandersson, Kristina & Medin, Jennie (2000). *Begreppen hälsa och hälsofrämjande: en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans mysterium*. Köping: Natur och kultur.
- Bing, Vibeke (2003). *Små, få och fattiga: om barn och folkhälsa*. Lund: Studentlitteratur
- Bing, Vibeke (2005). *Föräldrastöd och samverkan: familjecentralen i ett folkhälso-perspektiv*. Växjö: Gothia.
- Bremberg, Sven (1999). *Bättre hälsa för barn och ungdom: en strategi för de sämst ställda*. Folkhälsoinstitutet Rapport 1998:38. Växjö: Gothia
- Cook, Thomas (2006). Collaborative action research within developmental evaluation: learning to see or the road to myopia? *Evaluation*, 12, s. 418-436.
- Cooley, Charles (1981). *Samhället och individen*. Göteborg: Korpen
- Dalgard, Odd (1995). *Socialt nätverk, helse og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elmén, Håkan (1995). *Child health in a Swedish city: mortality and birth weight as indicators of health and social inequality*. Diss. Göteborg: Nordiska hälsovårdshögskolan.
- Enéll, Sofia (2007). *Kunskapsöversikt om familjecentraler*. FoU-rapport 2007:2 IFO Individ-och familjeomsorg. Jönköping: Luppen Kunskapscentrum.

Eriksson, Monica (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis: the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's Sense of Coherence Scale*. Diss. Turku: Folkhälsan Research Centre.

Forsberg, Erik, Haglund, Curt, Starrin, Bengt (1997). *Frigörande kraft: empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.

Furman, Ben (1998). *Det är aldrig för sent att få en lycklig barndom*. Stockholm: Natur och Kultur.

Green, Lawrence & Kreuter, Marshall (1999). *Health promotion planning: an educational and ecological approach*. New York: McGraw-Hill.

Haglund, Bo J. A. m.fl. (red.) (1996). *Creating supportive environments for health: stories from the Third International Conference on Health Promotion*, Sundsvall, Sweden. World Health Organization.

Hedenbro, Monica & Wirtberg, Ingrid (2000). *Samspelets kraft*. Stockholm: Liber.

Hwang, Philip & Wickberg, Birgitta (2001). *Föräldrastöd och spädbarns psykiska hälsa*. Stockholm. Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut 2001:37.

Juul, Jesper (2007). *Hjälp! Vi har kompetenta barn!* Föredrag på Föreningen för Familjecentralers årskonferens i Västerås, 2007.

Killén, Kari (2000). *Barndommen varer i generationer: förebyggning er alles ansvar*. Oslo: Komuneforlaget AS.

Lagerberg, Dagmar & Sundelin, Claes (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Lennér-Axelsson, Barbro (1989). *Kärlek*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Misztal, Barbara (1996). *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*. Oxford: Polity Press.

Norvenius, Gunnar, Köhler, Lennart, Johansson, Jan, Wennergren, Göran (2001). *Protection, prevention, promotion: development and future of child health services*. NHVrapport 2001:5, Nordiska Hälsovårdshögskolan. Uddevalla: Media Print.

Putnam, Robert (1996). *Den fungerande demokratin: medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS.

Seedhouse, David (2004). *Health promotion philosophy, prejudice and practice*. Chichester: John Wiley & Sons.

Socialstyrelsen & IMS (2008). *Familjecentraler: kartläggning och kunskapsöversikt*. Västerås: Edita Västra Aros.

Träffpunkt – juni 05 Nordiskt ljus över omtyckt hus, dokumentation av den nord-iska familjecentralkonferensen i Stenungsund 2005. Karlstad: Föreningen för Familjecentralers Främjande.

Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (2003). *Att växa mot alla odds: från födelse till vuxenliv*. Stockholm: Svensk Förening för Psykisk Hälsa.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research design and methods (Vol.3)*. London: Sage.

Medicinska Forskningsrådet (1999). *Barnhälsovårdens betydelse för barns hälsa: en analys av möjligheter och begränsningar i ett framtidsperspektiv: State-of-the-art-konferens i Stockholm 23-25 september 1999*. Stockholm: Medicinska Forskningsrådet.

Förskolan som en plats för barn och barnens sätt att göra denna plats till sin

Gunilla Halldén

Den moderna barndomen beskrivs ofta som institutionaliserad genom att skolan och förskolan spelar en stor roll för barnens socialisation och inte enbart utgör institutioner för lärande (Kampmann, 2004), men det har också påpekats att just genom att barn socialiseras på ett fält med många aktörer erbjuds möjligheter för barnen att utveckla friområden (Halldén, under utg.). Vi kan alltså konstatera en dubbelhet som innebär att institutioner som förskola och skola spelar en stor roll i barnens socialisation, men att barnen också är aktörer på dessa institutioner och inte enbart ska ses som påverkade av, utan också som påverkare av institutionen. På denna arena utvecklar barnen sin kultur, som består av lekar, bildskapande och meningsskapande. Forskare har också visat hur medier av olika slag inverkar och gör att barns kultur inte kan ses som isolerad från den kultur som omger barnet utan som barnens tolkning och omgestaltning (Sparrman, 2002). Det vi ofta betecknar som barnkultur, alltså en kultur skapad för barn, utgör tillsammans med övriga kulturprodukter den fond varur barnen hämtar och skapar sin egen kultur. Detta perspektiv innebär att barn betraktas som aktörer och att de inte är ”ett folk som bor i ett främmande land” eller ett ”tribal child” som barndomssociologerna uttrycker det (James, Jenks och Prout, 1998), utan att deras agerande står under inflytande av samhället och att deras tolkning av samhällsföreteelser är det som utgör barnens kultur.

Barnbiblioteken, som de olika kapitlen i denna bok relaterar sig till, kan ses som en arena präglad av barndomsideal från olika tidsperioder, men också en plats där barnen möter en barnkultur, som de kan förhålla sig till. Det är en institution för kultur- och kunskapsförmedling och en institution som barnen kan göra till sin. Samma resonemang kan föras om förskolan som numera är en del av utbildningssystemet och därmed länkat till idén om det livslånga lärandet, men som bär på en lång tradition av omsorg och som numera utgör en del av barns var-

dagsliv. I detta kapitel vill jag, mot bakgrund av denna långa omsorgstradition, diskutera det uppdrag som förskolan numera har och därmed länka denna institution till andra samhällsinstitutioner. Jag vill också i linje med resonemanget ovan visa hur förskolan används av barnen och hur de på denna arena skapar platser som de kontrollerar och ser som sina. Kapitlet kommer att beröra frågan om hur det förändrade uppdraget tolkats och vilka bilder av den goda barndomen som knyts till verksamheten, men det kommer också att diskutera hur de individuella barnen tar förskolan i bruk som den plats där de lever sitt vardagsliv. Uttrycket ”den goda barndomen” syftar här på de barndomsideal som kan utläsas ur olika verksamheter och programbeskrivningar. 1900-talet har omtalats som ”barnets århundrade” (Key, 1900) och vi kan konstatera att många av de reformer som har genomförts har styrts av en vilja att verka för ”barnets bästa” (Sandin & Halldén, 2003). Det betyder att den goda barndomen inte ges en absolut betydelse utan hänför sig till det som man vid en viss tidpunkt betraktar som barnets bästa.

Det projekt som bildar grund för mina resonemang i detta kapitel har titeln *Förskolan i omvandling* och en ny barndom och finansierades av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté. I projektet medverkade tre doktorander som skrev sina avhandlingar inom projektets ram (Markström, 2005; Simonsson, 2004; Änggård, 2005a). Projektet har också resulterat i en gemensam publikation (Halldén, 2007a) och i artiklar (se t.ex. Markström & Halldén, 2009; Simonsson, 2006; Änggård, 2005b). Avhandlingarna har skilda fokus men det gemensamma är att de behandlar frågan om barnens möjligheter att inverka på förskolan och därmed fungera som aktörer på platsen. Mitt arbete i projektet har inneburit att analysera den betydelse som förskolans förändrade uppdrag har haft och den barndomssyn som uttrycks i texter om förskolan (Halldén, 2009). Det har dessutom inneburit att analysera platsbegreppets ställning som fruktbart inom barndomsforskningen (Halldén, 2007b). Jag kommer att återvända till platsbegreppet senare i texten, men först teckna en bild av förskolans framväxt som en fond för studien.

Förskolan utgör ett exempel på ett ökat offentligt ansvar för de yngre barnen, men också en förskjutning av en verksamhet från ett socialt område till ett utbildningsområde. Det har skett en förändring från daghem, som en del av den sociala omsorgen och sorterande under Socialdepartementet till förskola som en del av skolsystemet och sorterande under Utbildningsdepartementet. Det vi har sett under senare delen av 1900-talet kan beskrivas som en utveckling från en verksamhet för några till en gemensam verksamhet för alla barn, men också som en förändring från familjepolitik till utbildningspolitik. Synen på barn, som ligger bakom denna förändring, kan fungera som en samhällsspegel och belysa en utveckling från att barn betraktades som tillhöriga en privat sfär till en syn på det offentligas ansvar för barndomens utformning och illustrera vad hos barnen som blir föremål för statligt intresse.

Förskolan har som så mycket inom den sociala barnavården filantropisk bakgrund (Hatje, 1999). Den har en pedagogisk utgångspunkt, men har också en koppling till barnkrubborna och föreningar därmed tillsyn med pedagogisk verksamhet (Holmlund, 1996). Daghemmen har alltså sin historia både i barnkrubborna, som var filantropins och fattigvårdens stöd till de fattigaste barnen, och i barnträdgårdens filantropiskt drivna halvdagsomsorg. När barnomsorgen utreddes av 1968 års Barnstugeutredning, valde man att lansera begreppet förskola som en gemensam beteckning på både heldags- och halvdagsverksamheten (SOU, 1972, s. 26-27). Detta var ett sätt att markera den pedagogiska grunden för verksamheten. Barnstugeutredningen syftade till att utveckla ett pedagogiskt program för förskolan, men den initierades under en tid då den stora frågan var hur man över huvud taget skulle få till stånd en barntillsyn, som gjorde det möjligt för föräldrar att förvärvsarbeta. Den linje som drivits inom delar av barnträdgårdsrörelsen, att man ville utgöra ett komplement till hemmet genom att i första hand erbjuda halvdagsomsorg, avlöstes av att alltfler krafter kom att verka för en heldagsomsorg med en pedagogisk inriktning (Holmlund, 2003). Även om den officiella beteckningen, enligt Barnstugeutredningens betänkande, var förskola så användes begreppet barnomsorg för

det föräldrar önskade få hjälp med, alltså omsorg om barn och daghem är fortfarande en vanlig beteckning hos gemene man. Daghem allude-
rar på verksamheten som ett slags hem och knyter an till en tradition
från barnträdgårdsrörelsen med dess tydliga mål att skapa en hemlik
atmosfär där moderliga egenskaper hos personalen odlas och en miljö
skapas som har likheter med ett hem (Taylor Allen, 1982).

När regeringen 1996 i regeringsdeklarationen fastslog att förskolan,
skolan och skolbarnomsorgen skulle integreras inleddes en viktig för-
ändring. Ett utredningsarbete påbörjades och en kommitté med upp-
drag att lämna förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska
verksamheten för barn och ungdom 6-16 år tillsattes. Förändringen
innebar att delar av socialtjänstlagen om förskoleverksamhet och skol-
barnsomsorg fördes in i skollagen och att det som tidigare varit en del
av Socialstyrelsens ansvarsområde som huvudman nu fördes över till
att bli en del av Skolverkets. Sverige valde att föra över sexåringarna
till en förskoleklass som en del av skolan. Kommunerna har skyldighet
att erbjuda plats till alla sexåringar, men det är inte obligatoriskt för
dem att delta. Förskolan kom därmed att omfatta barn mellan 1 och 5
år. I Norge valde man först att behålla förskolan inom socialdeparte-
mentets område, men 2006 följde man Sveriges exempel och förde över
den till Utdannings- och forskningsdepartementet (Korsvold, 2008, s.
159).

I utredningen som lämnades till den ansvariga skolministern Ylva Jo-
hansson (S) i november 1997 poängteras att det är två pedagogiska
traditioner som möts och målet är att de ska vävas samman och berika
varandra (SOU, 1997:157 s. 7). Kommittén föreslår i sitt betänkande
att förskolan bildar en egen skolform inom det offentliga skolväsendet
och att förskolan ges en egen portalparagraf. Verksamheten ska styras
av en läroplan med uppställda mål som till skillnad från skolans upp-
näendemål i förskolan ska vara strävansmål. Detta sistnämnda innebär
en markering av att förskolan inte ska utvärdera individuella barns
prestationer på samma sätt som skolan gör. De två traditioner som en-
ligt utredningen ska mötas har olika fokus. Förskolan har en pedago-
gisk tradition där omsorg och lärande ses som starkt sammankopplat,
medan skolans fokus har varit på lärande. I den läroplan för förskolan,

som blev resultatet av utredningen, skrivs omsorg fram som viktigt,
men kopplas samtidigt till lärandebegreppet (Lpfö 98). Det sägs att
förskolan har att hantera denna dubbla uppgift att både vara en om-
sorgsinstitution och en institution för lärande. På regeringens uppdrag
har Skolverket senaste året arbetat på att förtydliga förskolans mål.
Innehållet anger fler mål än tidigare och poängterar lekens betydelse,
men det innebär inte en förändring i förhållande till synen på omsorg
(Skolverket, 2009).

En genomgång av verksamhet riktad till de yngre barnen under ett
hundraårsperspektiv, om än aldrig så översiktlig, visar hur såväl tillsyn
som pedagogisk verksamhet har funnits som mål (se t.ex. Vallberg Roth,
2002). Strävan att utveckla en verksamhet som förenar dessa mål har
förekommit i olika former. När förskolan nu är en del av skolan blir
det viktigt att definiera vad som är innebörden i begreppet pedagogisk
verksamhet. Så länge det var en boskillnad mellan förskola och skola,
via olika huvudmän och olika instanser för tillsyn och styrning, var det
lättare att utveckla olika pedagogiska traditioner. När nu avsikten är
att de olika verksamhetsformerna ska berika varandra kan man fråga
sig vem som får tolkningsföreträde och vilken idé om barndomen som
blir dominerande. Den studie som Vallberg Roth och Månsson (2008)
redovisat visar hur förskolan tenderar att bedöma barnen i förhållande
till uppnåendemål snarare än strävansmål, det vill säga att man bedö-
mer barnens prestationer i stället för att bedöma miljön och det som
miljön strävar mot. Detta innebär att man bryter mot läroplanen, men
också att dessa bedömningar fungerar segregering. I den första ut-
värderingen av förskolan som gjorts efter införandet av läroplanen,
har det visat sig att förskolan blivit alltmer lik skolan, något som inte
var avsikten (Skolverket, 2004). Mycket talar för att denna utveckling
kommer att fortsätta och det bekräftas också i en senare rapport (Skol-
verket, 2008).

Förskolan som en omsorgsinstitution eller en skola

Denna förändring av förskolans inriktning, som vi har kunnat iakttä

under senare år, kan ses som uttryck för ett nytt barndomsideal. Det är det kompetenta barnet som träder fram i styrdokument av olika slag och även om det markeras att omsorg och lärande inte kan skiljas från varandra så är det lärandebegreppet som fått en dominans (Halldén, 2007c). Det är emellertid viktigt att skilja mellan de ideal som framträder i texter och de ideal som präglar personalens idévärld och deras praktiker. Förskolan har, som påpekats ovan, en lång omsorgstradition och även om retoriken kring förskolan ändras och även dess praktik, så är det mycket som talar för att omsorgen finns kvar. Föräldrarnas behov av barnomsorg, som innebär att barnen ofta vistas på förskolan långa dagar, gör också att man i den praktiska verksamheten har andra viktiga uppgifter än de som skolan har. Den kan länkas till arbetsmarknadspolitiken genom att den möjliggör föräldrars förvärvsarbete och den diskussion som förs i olika sammanhang om öppettider tydliggör relationen till arbetsmarknaden. Den kan ses som en del av familjepolitiken genom att dess verksamhet i stor utsträckning är beroende av reglerna för föräldraledigheten. Den starka tradition av att se förskolan som en del av det förebyggande sociala arbetet gör att vi också kan se länkarna till folkhälsoarbetet. Dock har staten genom läroplanen tydliggjort att den öppna förskolan inte är en del av förskolan och därmed inte en del av skolan, utan en egen form (se också Vibeke Bings kapitel i denna bok).

En plats för barn

Den barndomsforskning som under de senaste årtiondena har haft stort inflytande hämtar sina teorier från samhällsvetenskaper snarare än beteendevetenskaper. Det har lett till att sociologer och antropologer har utvecklat vad de kallar *the social studies of childhood* eller barndomssociologi och där barns ställning i samhället är i fokus (för en beskrivning av denna utveckling se t.ex. Halldén, 2007d). Denna vidgning av de teoretiska perspektiven för att studera barndom har gjort att nya begrepp blivit viktiga. Ett sådant är platsbegreppet som visat sig fruktbart för att analysera barns livsvillkor och som hänger samman med barndomsgeografins etablering. En av de bärande idéerna i den nya barndomsforskningen är att barndom alltid måste förstås i relation till tid och rum. Det finns ingen universell barndom. Den är alltid situerad – levd i en tid på en plats. Plats används både för att beteckna nå-

got konkret som en fysisk plats och något symboliskt som den fysiska platsens betydelse för enskilda personer. Plats kan också användas som ett viktigt begrepp för att diskutera den ställning som en institution har i det offentliga rummet. Använt på detta sätt innebär begreppet att frågan om förskolans ställning i relation till privat och offentlig sfär belyses. Förskolan kan emellertid också studeras som barnens plats och analyseras med en barndomssociologisk ansats. Vi ska börja i frågan om institutionens plats på den samhälleliga arenan.

Förskolan kan sägas vara en sfär mellan det privata och offentliga, där betalt och obetalt arbete möts. De som är betalda, till exempel personal i förskolan, och de som är obetalda, föräldrarna, möts i ett gemensamt ansvarstagande för barnen. *Intermediate domain* (Mayall 2002) är ett verksamt begrepp för att förstå vad som karakteriserar förskolans samhälleliga ställning och de komplexa relationer som råder mellan det offentliga och det privata. Begreppet tydliggör på så sätt relationen mellan stat och familj i välfärdsstaten liksom det visar hur lekmanperspektiv och professionella perspektiv inverkar på varandra. Förskolan är en offentlig verksamhet understödd av skattemedel och utformad i relation till de riktlinjer som politiker gett via offentliga utredningar och följande propositioner och lagförslag. På denna arena exponeras det privata livet och verksamheten är beroende av ett samarbete med föräldrar som behöver få tillsynsproblemet löst för att kunna fullfölja sina uppgifter. Verksamheten är också beroende av ett samarbete med barnen som är exponenter för sin familj och samtidigt har sina egna idéer om hur vardagslivet i förskolan ska förlöpa.

Begreppet *intermediate domain* ska inte förstås som en specifik plats utan som ett område där det obetalda arbetet skapar förutsättningar för det betalda och där förhandlingar om arbetsfördelningen sker. Förskolan är ett utmärkt exempel på hur det privata och det offentliga ständigt ingriper i vartannat. När Berry Mayall (2002) knyter resonemanget om relationen privat/offentligt till studier av barn, sker det genom att hon frågar sig hur barnen med sitt arbete också möjliggör verksamheter inom hälsosektorn och skolsektorn. Genom begreppet *intermediate domain* kan barns agerande i olika sammanhang tydliggöras och förstås som centrala för den verksamhet som bedrivs i

de institutioner där barnen finns. Om vi betraktar förskolan som en verksamhet som kan förstås via begreppet *intermediate domain* blir de förhandlingar som sker mellan olika aktörer viktiga och barnen blir viktiga inte bara som mottagare av vård eller undervisning, men som några som möjliggör omsorg och lärande genom att vara aktiva parter i en dialog. Betraktat på detta sätt gör barnen ett arbete som institutionen är beroende av.

En plats som skapas av barn

Otvivelaktigt är det så att förskolan är skapad av vuxna som en plats för barn, men det är viktigt att analysera förskolan som en plats som *görs av barn*. Vad betyder platsen för konstruktionen av barndomen och vilka platser är knutna till det vi uppfattar som centralt i barndomen? Vi kan studera förskolan som en plats där barn lever sina vardagsliv och där olika symboliska rum skapas vilka möjliggör olika erfarenheter. Genom att lyssna på hur barn beskriver olika platser kan vi komma åt vilka olika erfarenheter dessa platser har gett och därmed också förstå platsens symboliska mening. Det blir också en möjlighet att diskutera hur identitet och självbild utvecklas i relation till en viktig plats. Platsen kan sägas ha vissa egenskaper som inverkar, men människan inverkar också på platsen genom sin tolkning av platsens egenskaper och sättet att tillskriva platsen speciella innebörder.

För att hämta verktyg för en analys av detta slag behöver vi anknyta till den barndomsgeografiska diskussionen om barn och plats. Barndomsgeografien är ett område som numera är etablerat via antologier och temanummer i tidskrifter (se t.ex. Christensen & O'Brien, 2003; Fog Olwig & Gulløv, 2003; Holloway & Valentine, 2000; samt *Childhood* 1997, 2000 och 2004). Inriktningen har numera också en egen tidskrift (*Children's Geographies*) och har beröringspunkter med forskningen om plats och kön (Halldén, 2005). Fältet är nära knutet till barndomsforskningen och kan ses som en underavdelning av det forskningsområde som går under beteckningen barndomsociologi eller *social studies of childhood*. Sarah Holloway och Gill Valentine (2000) identifierar tre områden nämligen platsens betydelse, vardagslivets platser och rumsdiskurser. Det senare innebär att forskare identifierar olika diskurser om barn utifrån vilka rum som betraktas som bra eller

dåliga för barn. Resonemang om var barn ska vara och varför, tolkas som uttryck för barndomsideal och föreställningar om barnets bästa. Texter om förskolan som ett rum för barn, kan på så sätt ses som uttryck för en rumsdiskurs. De exempel som jag kommer att välja här utifrån vårt projekt rör inte diskurser i så stor utsträckning utan utgör snarare analyser av barnens praktiker. Det gör att platsens betydelse och vardagslivets platser är de områden inom barndomsgeografien, som är mest relevanta här.

I forskningen om *platsens betydelse* ställs bland annat frågor om globaliseringens inverkan och relationen mellan globala och lokala processer. När barn lever sina liv innebär det ett organiserande av dagen på en bestämd plats och denna organisering är influerad av artefakter som är globala fenomen. Barns användande av till exempel mobiltelefon för olika ändamål kan ses både som en global och en lokal process. På detta sätt binds det lokala och det globala samman (Holloway & Valentine, 2000, s. 10). Patrik Hernwalls och Barbro Johanssons båda kapitel i denna bok ger exempel på studier som undersöker platsens betydelse i både fysisk och virtuell mening.

Forskningen om *vardagslivets platser* intresserar sig bland annat för hur barn har tillgång till det offentliga rummet och i vad mån barndomen levs som domesticerad. Gatan som en del av det offentliga rummet är annekterad av vuxna och trafiksituationen är en av de faktorer som begränsar barns tillgång till gatan. Studier av var barn lever sina vardagsliv är viktiga för att se vilka platser barn har tillgång till och vilka platser som det står en kamp om (Björklid, 2005). Dessa tankegångar är centrala inom den barnforskning som bedrivs av landskapsarkitekter och ett tydligt exempel utgörs av Maria Kylins avhandling om barns kojor (2003). Hon visar hur barnen skapar platsen/kojan och hur denna fyller en viktig funktion just genom att den är delad. Den är en plats som barnen kan inverka på och den utgör samtidigt utgångspunkten för en social gemenskap.

Platsen som en förutsättning för kamratkulturer

Vad betyder då platsen för konstruktionen av barndomen och vilka platser är knutna till det vi uppfattar som centralt i barndomen? I det

projekt som beskrevs inledningsvis har vi använt plats som ett analytiskt begrepp och analyserat vad som gör förskolan till en lämplig plats för barn och vilka föreställningar om den goda barndomen som styr verksamheten. Vi har också sett hur barn förhandlar om vad ett rum ska användas till och att dessa förhandlingar både utspelar sig mellan barn och personal och mellan olika barn. Den fysiska lokalitet, som rummet utgör, är inte en gång för alla definierad som en bestämd plats med specifika innebörder. Platsen skapas via de förhandlingar som äger rum och den skapas också som en effekt av barnens tolkningsarbete. På det sättet existerar platsen både som ett resultat av kamratkulturer och av enskilda barns avgränsningar och meningstillskrivande. Det är tydligt i det empiriska materialet hur det i förskolan hela tiden pågår ett arbete med den sociala ordningen, där olika platser definieras och bildar utgångspunkt för sociala relationer och för identitetsprocesser. Det kan uttryckas som att människan alltid är "emplaced", alltid är under inflytande av en plats (Christensen, 2003, s. 16). Platsen kan sägas ha vissa egenskaper som inverkar, men människan inverkar också på platsen genom sin tolkning av platsens egenskaper och sättet att tillskriva platsen speciella innebörder. Det är detta som Asplund beskriver som att den fysiska lokaliteten tillsammans med människors meningstillskrivande skapar platsen (Asplund, 1983).

Förskolan är en institution, men institutionen skapas av de aktörer som befolkar den. Barndomsgeografins begreppsapparat kan vara användbar för att analysera de processer som utspelar sig på platsen. Barnen skapar sina egna platser genom att utnyttja de vardagliga arenor där de befinner sig. Här kan barnen avgränsa egna revir och ge dem en specifik betydelse. Platsen erbjuder då möjligheter för barnen att framträda genom att barnen har satt gränser för vad som får ske där. Platserna är sociala till sin karaktär och detta leder till att de kan ses som en del av en kamratkultur, som i sin tur utgör en del av barnens kultur. Som jag antydde tidigare kan det vara lämpligt att skilja mellan barnkultur i betydelsen kultur för barn och barnens kultur som det som barn skapat. När barnen skapar sin kultur sker det inte isolerat från den omgivande kulturen. Barnkulturen är viktig som inspiration, men också andra kulturella fenomen. Platsens sociala och materiella aspekter är också viktiga för att ge barnen utrymme för att skapa. Det som vi kan

se i projektet genom att analysera barnens sätt att göra olika platser till sina, är en barnens produktion av meningsfulla aktiviteter och således en kultur.

Markström har visat i sin analys av förskolans hall hur den kan ses som en plats där gränsen mellan privat och offentligt tydliggörs och förhandlas. Här sker övergången mellan föräldrars och personalens ansvar liksom i barnets övergång från hemmabarn till förskolebarn (Markström, 2007). Förskolan är en plats som är delad mellan barn, föräldrar och personal. Från personalens perspektiv är det en institution med en läroplan och med en samhällelig uppgift att kombinera barntillsyn med pedagogiska mål. Det är också personalens arbetsplats, som de har behov av att utforma i enlighet med vad de ser som centralt i sin yrkesroll. Från föräldrarnas perspektiv är förskolan en institution, där deras barn möter samhället i form av regelverk och där de själva har att relatera sin föräldraroll till de förväntningar som de uppfattar att institutionen står för. Från barnens perspektiv är förskolan en plats för möten med andra barn och vuxna, där deras förmåga att relatera till andra och inordna sig i ett regelsystem ställs på sin spets. Det är också en plats, där de skiljs från sina föräldrar. De ska hantera den separationen och lära sig den tidsordning som gäller på förskolan. Förskolans betydelse, som en delad plats där sociala ordningar förhandlas i mötet mellan olika aktörer, blir tydlig i hallen.

En annan rumslik aspekt har behandlats av Änggård som analyserar hur barns bildskapande tar sig olika uttryck i de olika rum där aktiviteten förekommer. Genom att studera hur målrummet och ritbordet används av barnen, går det att visa hur barnen förhåller sig till de regler som finns, men även hur de överskrider reglerna och förhandlar om den sociala ordningen (Änggård, 2007). Den materialitet som Mats Dolatkhan hänvisar till i sitt kapitel om läsning i denna bok, pekar mot att den fysiska miljön och dess egenskaper är betydelsefulla för de aktiviteter som äger rum, något som också är tydligt i dessa empiriska studier. I den tredje delstudien i projektet blir detta tydligt på ett sätt som har relevans för att förstå bokens betydelse inte bara som förmedlare av kunskap och underhållning, utan också som en artefakt som kommer att avgränsa en plats. Simonsson har studerat de bokpraktiker

som förekommer i förskolan och analyserat dem som arenor för samspel och identitetsskapande (Simonsson, 2004; 2007).

Bokens ställning som skapare av en plats

De interaktioner som förekommer runt bilderboken synliggör barnens relationsskapande med dess inkluderingar och exkluderingar. Boken kan bjuda in barnen till ett gemensamt skapande och en lek, men den kan också utgöra en plats för avskildhet. Förskolan utgör en kollektiv miljö, där barn ständigt befinner sig i en grupp och har att hantera relationer till andra barn. Att vara ensam kan vara svårt för ett enskilt barn, men det kan också uppfattas som ett hot mot ideologin om inkludering; ”alla ska vara med”.

Det etnografiska fältarbete som karakteriserar Simonssons delstudie skapar ett empiriskt material som möjliggör detaljerade analyser av barnens samspel. Simonsson har arbetat med videofilmningar och dokumenterat alla aktiviteter där en bok förekommer. Det innebär att både vuxeninitierade och barninitierade aktiviteter förekommer och att barnens samspel runt boken blir tydligt. Ett intressant perspektivskifte erbjuds genom att Simonsson inte ser boken som en del av en barnkultur som de vuxna erbjuder barnen, utan snarare som en artefakt som barnen nyttjar och som kan bilda utgångspunkt för lekar som inte alltid har med läsning att göra. Det är barnens bruk av boken som är viktigt.

I Simonssons analys får vi bland annat följa två pojkars lek i anslutning till en bild i Jan Lööfs ABC-bok. Bilden illustrerar bokstaven S som i slott och utgörs av en riddarborg med riddaren på sin häst släpande den dödade draken efter sig och med prinsessan vinkande välkomnande på slottstrappan. Bilden erbjuder en scen där de två pojkarna inträder som rollspelande figurer och där teman som farlighet, styrka och hjältemod är centrala. Jag kan inte på detta utrymme ge rättvisa åt den inträngande analys av barnens samspel som Simonsson gör (se vidare Simonsson, 2004, s. 144-154), men jag vill peka på den roll som bilderboken här får som erbjudande en plats för leken. Pojkarna värnar sin lek och hindrar andra barn att träda in på scenen, där de tillsammans prövar sin styrka och sitt mod att möta faran. Bilden blir för pojkarna en plats som de benämner Bali och dit de reser för att möta äventyret och detta land

försvavar de mot inkräktande kamrater, som inte förstår spelreglerna.

I de etnografiska exemplen i Simonssons studie framgår också hur boken kan bli en legitimering för att vara ensam. Boken kan erbjuda en stillhet och vila. Artefakten har där inte rollen som bas för interaktion utan som bas för enskildhet. Budskapet i boken eller de enskilda bildernas dragningskraft är inte det centrala, men det välbekanta skapar den cirkel, eller ”läsbubbla” som Simonsson kallar det, runt barnet. I den kollektiva miljön barnen befinner sig använder de ibland boken för att skapa denna bubbla som blir en plats där de är ensamma. Samtidigt är de sysselsatta med något och kan då få respekt för sin aktivitet från personal som vill undvika att barn blir ensamma och lämnade utanför. I andra kapitel i denna bok har läsningens process och funktion analyserats (se Elisabeth Björklund och Mats Dolatkah), genom att lyfta fram boken som plats ger Simonssons studie ett annat perspektiv på vad boken kan spela för roll för barnen.

Förskolan som en mötesplats

Som framgått av denna text kan förskolan ses som en plats mellan det privata och det offentliga. Det är en verksamhet styrd av läroplan och beroende av statliga och kommunala medel. Dess personal bör ha adekvat utbildning och man eftersträvar här en lärarutbildning från Högskolan. Samtidigt är det en plats där det privata livet blir exponerat, både föräldrarnas och barnens. På det sättet kan det ses som en intermediate domain, ett område mellan det privata och offentliga. Den miljö som förskolan utgör är inte bara ett led i det livslånga lärandet, utan också en miljö där ett vardagsliv levs. Förskolan har en stor potential genom att den möter alla barn. På samma sätt som skolan utvidgar den familjen, men förskolan är på ett tydligare sätt knutet till den privata sfären och dess personal får inblickar i familjelivet som är ovanligare att lärare får. Här ligger möjligheterna för förskolan att bli en mötesplats, ett stöd i föräldraskapet och en resurs för barnen genom att den erbjuder flera sociala relationer. Den kan då betraktas som en betydelsefull del av socialpolitiken, folkhälsopolitiken och familjepolitiken och inte bara en utbildningspolitisk angelägenhet.

När vi betraktar förskolan som en del av den moderna barndomen,

blir den en viktig arena för barns sociala relationer. Den blir också en arena där förhandlingar äger rum om vad som är accepterat sätt att vara på, något som är styrt av de olika barndomsideal som kommer till uttryck bland olika vuxna. Vad är eftersträvansvärt och var går gränserna för individuella olikheter? Vilket barnliv levs där och vilka sätt att vara barn på uppträder i barnens förhandlingar sinsemellan? Barn skapar i förskolan sociala relationer med andra barn och med vuxna. Samspelet mellan barnen handlar om att känna igen sig i andra och identifiera vilka som är lika. Barn är på detta sätt viktiga för varandra och den barnkultur som växer fram är ett resultat av barnens samspel med omgivningen och den tolkning och det meningstillskrivande som ständigt sker.

För att förstå barns villkor behöver vi alltså ta hänsyn både till de sociala praktiker som barn är involverade i och det sammanhang där barnen lever och där vuxna med sina bilder av den goda barndomen inverkar på barnens liv. Vi kan inte förstå barns villkor utan att förstå de relationer som erbjuds barnet och de föreställningar och idéer om det goda livet som omfattas av de personer, som barnen har relationer till.

Referenser

- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Childhood* (1997) 4 (1).
- Childhood* (2000) 7 (3).
- Childhood* (2004) 11 (2).
- Christensen, Pia (2003). Place, space and knowledge: children in the village and the city. I: *Children in the City: home, neighbourhood and community*. Red.: Pia Christensen & Margaret O'Brien. London: Routledge Falmer, s. 13-28.
- Christensen, Pia. & O'Brien, Margaret (red.) (2003). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer.
- Fog Olwig, Karen & Gulløv, Eva (red.) (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Halldén, Gunilla (2005). Platsens betydelse och barns sätt att ladda en plats med symbolisk mening. I: *Speglingar av rum. Om könskodade platser och sammanhang*. Red.: Tora Friberg. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings förlag Symposium, s. 173-191.
- Halldén, Gunilla (red.) (2007a). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halldén, Gunilla (2007b). Barns plats och platser för barn. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Gunilla Halldén (red.) Stockholm: Carlsson Bokförlag, s. 81-96.
- Halldén, Gunilla (2007c). Barndomens innebörder och barndomens metaforik. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Red.: Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson Bokförlag, s. 174-186.
- Halldén, Gunilla (2007d). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Red.: Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson Bokförlag, s. 25-40.
- Halldén, Gunilla (2009). Dagem eller förskola. Om beteckningars betydelse. I: *Historien, barnen och barndomarna. Vad är problemet?* Red.: Judith Lindh m.fl. Linköping: LiU-Tryck, s. 125-143.
- Halldén, Gunilla (under utg.). Children's sense of place in a preschool context. I: *The modern child and the flexible labour market: child care policies and practices at a crossroads?* Red.: Anne-Trine Kjørholt & Jens Qvortrup. London: Palgrave.
- Hatje, Ann-Katrin (1999). *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska Media.
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. I: *Children's geographies: playing, living, learning*. Red.: Sarah L. Holloway & Gill Valentine. London: Routledge, s. 1-26.
- Holmlund, Kerstin (1996). *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Diss. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Holmlund, Kerstin (2003). Governing new realities and old ideologies: A gendered, power bound and class-related process. I: Marianne Block m.fl. (eds.), *Governing children, families and education: restructuring the welfare state*. New York: Palgrave, s. 63-91.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kampmann, Jan (2004). Socialization of childhood: New opportunities? New demands? I: *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare Societies*. Red.: Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann. Frederiksberg: Roskilde University Press, s. 127-152.

- Key, Ellen (1900). *Barnets århundrade I-II*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Korsvold, Tora (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kylin, Maria (2003). *Från koja till plan: om barnperspektiv på utemiljön i planerings-sammanhang*. Diss. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae; 472. Alnarp: Lantbruks-universitetet.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices, Linköpings Universitet.
- Markström, Ann-Marie (2007). Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Red.: Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson, s. 97-118.
- Markström, Ann-Marie & Halldén, Gunilla (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society* 23, s. 112-122.
- Mayall, Berry (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (2003). Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom. I: *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Red.: Bengt Sandin & Gunilla Halldén. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Symposium, s. 7-23.
- Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping Studies in Arts and Science 287. Linköping: Linköpings Universitet.
- Simonsson, Maria (2006). *Pedagogers möte med bilderboken i förskolan*. Linköping: Skapande Vetande, Linköpings universitet.
- Simonsson, Maria (2007). Barndom och kulturella artefakter: platsen som skapas runt bilderboken. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Red.: Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson, s. 119-139.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid*. Skolverket rapport nr 239. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Skolverket rapport nr 318. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan: slutrapport*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1972:26 och 27 (1972). *Förskolan 1 och 2: betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1997: 157 (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorgs- och Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Sparrman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköping Studies in Art and Science 250. Linköping: Linköpings Universitet.
- Taylor Allen, Ann (1982). Spiritual motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1848-1911. *History of Education Quarterly*, 22, (3) s. 319-339.
- Vallberg Roth, Ann-Christin (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Student-litteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christin & Månsson, Annika (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: likriktning med variation, *Pedagogisk forskning i Sverige* 13, (2) s. 81-102.
- Änggård, Eva (2005a). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping Studies in Arts and Science 315. Linköpings Universitet.
- Änggård, Eva (2005b). Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: narration as a way of doing gender. *Gender & Education*, 17:5, s. 539-553.
- Änggård, Eva (2007). Platser för bildskapande – arenor för samspel och utforskande av gränser. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Red.: Gunilla Halldén. Stockholm: Carlsson, s. 140-163.

Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet

Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen

Under senare delen av 1990-talet påstods med jämna mellanrum att det fysiska biblioteket inom en överskådlig framtid skulle dö ut. Bakgrunden till denna dystra profetia var Internets snabba utbredning. I takt med att alltmer kunskap, information och underhållning så småningom skulle gå att erhålla på nätet, skulle människors behov av att utnyttja det fysiska biblioteket långsamt försvinna. Men så har det inte blivit. Det är svårt att spå – och i synnerhet om framtiden. Tvärtom har vi bevittnat en lång rad nya och spektakulära biblioteksbyggen, där huvudbiblioteken i Seattle och Amsterdam tillhör de mest framträdande. I skrivande stund finns det samtidigt planer på att bygga nya huvudbibliotek i alla de tre skandinaviska huvudstäderna. Den teknologiska utvecklingen har på inget sätt inneburit det fysiska bibliotekets försvinnande, men i samspel med en rad andra faktorer har teknologin utmanat det sätt varpå biblioteksrummet inrättas. I bibliotekskretsar har denna utmaning sammanfattats i visionen *from collection to connection*. Det innebär att biblioteken ska utvecklas från att ha varit passiva samlingar av böcker till att bli levande institutioner som sammanför den enskilda användaren med medier, kunskap, kultur och andra användare. Ifall denna vision ska förverkligas så krävs det ett nytänkande beträffande biblioteksrummet. En snabb överblick över nya åtgärder och försök i biblioteken visar att denna utmaning tas på allvar – det experimenteras som aldrig förr med både rummet och nya förmedlingsformer.

Ansträngningarna att förändra biblioteksrummet för barn är en bra seismograf för denna utveckling, eftersom det här går att se många och mycket olikartade nya initiativ. En tendens är till exempel att iscensätta biblioteket på ett nytt och spännande sätt. Ett av de mest utstuderade exemplen på detta finner man i *Cerittos Library* i en förort till Los Angeles där man har försökt bygga det 21:a århundradets upplevelsebibliotek. Iscensättningen blir särskilt tydlig i barnbiblioteket, där ingångspartiet

är utformat som en port av manshöga klassiker ur barnlitteraturen. När man har passerat bokporten möts man av en verklighetstrogen kopia av ett tyrannosaurus rex-skelett, och andra attraktioner är en rymdskeppsmodell, ett gigantiskt regnskogsträd och ett mycket stort saltvattensakvarium vars årliga driftskostnad uppgår till 300.000 USD (Jochumsen & Hvenegaard Rasmussen, 2008, s. 7-17). Trots dessa effekter är det ändå frågan om ett traditionellt barnbibliotek i Cerittos, då det primärt består av böcker och bokhyllor presenterade i en spektakulär och dyr inramning. På ett annat radikalt sätt har man gått tillväga i Aalborg, där man har utvecklat *Det (næsten) bogløse børnebibliotek*. Här har man förvisat 90 procent av böckerna med tillhörande bokhyllor till ett magasin i ett försök att skapa ett barnbibliotek som är attraktivare för målgruppen och som avspeglar nutidens mediebild (Jensen & Buchhave, 2009). I *Rum för barn* i Stockholm har man däremot inte tagit bort böckerna. En av grundtankarna här är nämligen att böckerna fortfarande är en oundgänglig resurs för barns lärande, men att de ska förmedlas på ett nytt och annorlunda sätt. Till exempel genom att böcker om ormar har placerats lågt, medan motsvarande litteratur om fåglar ska finnas högt upp. Detta är en förmedlingsprincip som utvecklar några av de bakomliggande pedagogiska tankarna om att rörelse och lek främjar barns lärande (Lundgren, 2007).

I detta kapitel kommer vi att ge fler exempel på hur man just nu experimenterar med att utveckla biblioteksrummet för barn och ungdomar. Vi börjar dock med en historisk tillbakablick som fångar in huvudlinjerna i det klassiska folkbibliotekets mål och utformning för såväl vuxna som barn och ungdomar. På så vis skapas en kontrasterande bakgrund till de efterföljande förändringar i bibliotekens utformning som vi därefter beskriver. Att biblioteksrummet just nu är föremål för ett intensivt utvecklingsarbete beror på att villkoren för att driva bibliotek har förändrats markant under de senaste åren. Därför kommer vi att beskriva och analysera de utmaningar som biblioteken i dag står inför – utmaningar som i ett danskt sammanhang har föranlett Kulturministeriets rapport *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). Som titeln antyder ges här förslag på hur framtidens barnbibliotek bör utformas. Dessa råd kan kort sammanfattas som att framtidens barnbibliotek ska vara en plats där man både kan *vara, lära* och *göra*. I artikelns andra halva analyserar, perspektiverar och diskuterar vi vad

det konkret betyder för utformningen av biblioteksrummet för barn om framtidens barnbibliotek ska vara ”et værested, et lærested og et værksted” (ibid. s.14), d.v.s. en plats att vara, en plats att lära och en plats att göra – en verkstad.

Historiska nedslag i biblioteksrummet för barn och ungdomar

Som tidigare nämnts kan en beskrivning av det klassiska folkbiblioteket fungera som en kontrasterande bakgrund för diskussionen om nutidens bibliotek och dess utformning. Som exempel på det klassiska biblioteket har vi valt *Frederiksbergs huvudbibliotek* från 1935 eftersom det har fungerat som ett riktmärke för biblioteksbyggandet ända fram till 1950-talet. Själva biblioteksbyggnaden har starka nyklassicistiska drag som kommer till uttryck i en stram symmetri, fyra stiliserade pilastrar runt entrépartiet och sist men inte minst fanns det ursprungligen en större diagonal trappa som ledde upp till biblioteket. Enligt den danske biblioteksforskaren Nan Dahlkild finns det i såväl bibliotekets arkitektur som dess placering tydliga likheter med antikens tempel och deras placering. De grekiska tempen, till exempel Akropolis, har likaså en hög placering med diagonala trappor upp mot det symmetriskt utformade templet (2006, s. 252). Den stilmässiga överensstämmelsen med det antika templet ger en fingervisning om den roll som det nya huvudbiblioteket i Frederiksberg var tänkt att ha. Biblioteket var det moderna samhällets partiella ersättning för religionen – en sekulär katedral med en stilla auktoritet där en rationellt förankrad upplysning skulle fostra och bilda alla delar av befolkningen.

När man som användare hade forcerat trappan upp till biblioteket och gick in genom en av de tre huvuddörrarna kom man in i en imponerande förhall i två våningar med galleri och överljus. Men trots den imponerande förhallen var bibliotekets chef G. Krogh-Jensen mest hänförd över utlåningshallen: Han skriver: ”Byggnadens största och festligaste rum är utlåningssalen som går igenom två våningar och har karaktären av en täckt innergård” (Krogh-Jensen, 1935, s. 260). I dag kan ordet festlig tyckas lite överdrivet om en utlåningssal som primärt

kännetecknades av räta vinklar och hyllor där varje bok hade sin rätta placering. För Krogh-Jensen var emellertid det nya biblioteket en dröm som hade blivit verklighet. En byggnad där både utformning och teknologi kunde främja bibliotekets tydligt definierade syfte, som var att låna ut den goda boken i upplysningens tjänst. Boken var därför den helt centrala huvudpersonen, vilket också framgår av beskrivningen av utlåningssalen i *Danske Biblioteksbygninger* från 1946: ”Det har lagts vikt vid att så vitt möjligt låta det vackra bokbeståndet fungera som det dominerande elementet i rummet, varför det har använts neutrala brun-grågulaktiga färgtoner, golvet mörkast, träarbetet ljusare och överväggarna lättast” (Jørgensen, 1946, s. 122).

Barn som vuxna i miniatyr

Samma sobra upphöjdheter återfinns även i barn- och ungdomsavdelningen som på många sätt är en förminskad kopia av biblioteket i övrigt. Till exempel är bibliotekstjänsterna för barn och ungdomar också uppdelade i en utlåningssal och en läsesal, vilka i likhet med motsvarande funktioner i vuxenavdelningen är placerade i rektangulära rum med fast monterade bokhyllor längs väggarna. Andra gemensamma drag är att barnens och ungdomarnas rum också har överljus och högt sittande fönster och att alla rum i biblioteket är i det närmaste kliniskt fria från utsmyckningar. Det råder med andra ord inget tvivel om att det är boken och läsningen som står i centrum för det upplysningsarbete som riktas till de uppväxande generationerna. I det skriftliga material som finns om huvudbiblioteket i Frederiksberg nämns barn- och ungdomsavdelningen, men den kommenteras inte. Utifrån ritningar och beskrivningar av samtida bibliotek vet vi emellertid att biblioteksresurserna för barn och ungdomar var synnerligen goda i Frederiksberg (Jørgensen, 1946).

Denna prioritering av kraftfulla satsningar på bibliotek för barn och ungdomar kan betraktas som en naturlig konsekvens av samhällets modernisering och det framväxande välfärdssamhället. Enligt den danske barndomsforskaren Jens Qvortrup (1990, s. 43-48) förändrades relationen mellan barn, föräldrar och samhälle under denna period. I det förmoderna samhället var barn en långsiktig investering för föräldrarna, en investering som gav avkastning i form av manuellt ar-

bete när barnen hade nått arbetsför ålder och som utgjorde en trygghet på ålderdomen. I takt med samhällets modernisering förändrades denna relation mellan barn och föräldrar. Välfärdssamhället börjar i allt högre grad också investera i barns utveckling och trivsel eftersom de nu betraktas som en oundgänglig resurs för samhällets fortlevnad och utveckling. Det ligger därför i samhällets intresse att det manuella barnarbetet inte sker på bekostnad av skolarbetet, som är en hörnsten i samhällets modernisering. För föräldrarna är konsekvensen av dessa förändringar att barn i högre grad har blivit en ekonomisk börda, men samtidigt möjliggör de också att föräldrarnas relation till sina barn kan bli mer emotionell. Om vi vänder blicken mot de uppväxande generationerna innebär dessa förändringar att *hemmet*, *skolan* och *fritiden* på allvar blir de centrala arenorna i deras liv. När det gäller barn- och ungdomsavdelningen i Frederiksbergs huvudbibliotek råder det ingen tvekan om vilka av dessa arenor som biblioteket anknyter mest till. Den tydliga fokuseringen på boken och läsandet hänvisar mycket mer till skolan än till hemmet, och den klassiska kunskapsstämpeln signalerar mer det institutionella än det som tillhör hemmet. Självfallet kan man hävda att biblioteksverksamheter för barn och ungdomar relaterar till fritiden, eftersom biblioteket primärt används på fritiden. Här måste man emellertid vara uppmärksam på att det inte var barns intressen och smakpreferenser som stod i fokus. Det som stod i fokus var centralt definierade listor över fullödig litteratur och bibliotekarier som kunde välja ut och förmedla den godkända litteraturen till barn och ungdomar (Hvenegaard Lassen, 1962, s. 304-313). Eller uttryckt på ett annat sätt: Bibliotekarierna visste i utgångsläget mer om biblioteket och böckerna än om de barn och ungdomar som utnyttjade biblioteket.

Fokuseringen på biblioteket och dess samling av böcker på bekostnad av användarnas intressen och preferenser berättar samtidigt indirekt en del om den syn på barndomen som det klassiska folkbiblioteket representerar. I barndomsforskningen utgör åtskillnaden mellan *becomings* och *beings* den centrala skiljelinjen i synen på barn. Här hänvisar ”becomings” till en förståelse av barn som några som är på väg. Oavsett om barn i grunden betraktas som besvärliga, oskyldiga eller oskrivna blad så är de individer på väg mot målet – ett liv som vuxna. Beroende på hur barnet betraktas är det ett objekt som i varierande grad ska dis-

ciplineras, ägnas omsorg eller genomleva olika faser på bestämda sätt. En förståelse av barn som "beings" betonar däremot att livet som barn har ett värde i sig. Här är barnet ett handlande subjekt med egna behov, rättigheter och status (James, Jenks & Prout, 1998). Synen på barn som "becomings" och "beings" får inte betraktas som ett antingen/eller där man enbart kan representera det ena synsättet. Begreppsparet utgör i stället två poler mellan vilka olika synsätt på barn kan placeras (Prout, 2005). När det gäller synen på barn och ungdomar i klassiska bibliotek, som Frederiksberg representerar, kan man med viss rätt hävda att den uppväxande generationen i övervägande grad betraktades som "becomings" – och faktiskt i dubbel bemärkelse. För det första representerade det klassiska biblioteket en förmyndaraktig upplysningssyn där målet var att "läsa upp" befolkningen, som den danske bibliotekspionjären Thomas Døssing uttryckte det (1932). Merparten av befolkningen var därmed "becomings" som skulle upplysas så att de kunde bli myndiga samhällsmedborgare. För det andra indikerar barn- och ungdomsavdelningens uppbyggnad som en miniatyrvariant av det övriga biblioteket att barn och ungdomar betraktas som "små" vuxna. Även om de har tilldelats en egen avdelning så avspeglar denna i utpräglad grad vuxenbiblioteket.

1960-talet: Designade läslandskap

Precis som Frederiksbergs bibliotek blev det nya *Stadsbiblioteket i Lyngby* från 1968 också ett markant riktmärke för de följande decenniernas biblioteksbyggande. Enligt Dahlkild (2007) inkarnerar biblioteket många av tidens tendenser – till exempel välfärdsstatens utbyggnad, den experimenterande modernismen och att biblioteket skulle vara ett kulturcentrum i lokalsamhället. I Lyngby kommer det senare till uttryck genom att biblioteket förutom de traditionella faciliteterna som utlåning och läsesal också har permanenta utställningsytor, en stor filmsal och ett bibliotekscafé, liksom utlåning av konst och musik. I jämförelse med Frederiksbergs huvudbibliotek är det därmed frågan om en bredare förståelse av vad ett bibliotek är, då Lyngby stadsbibliotek inte uteslutande relateras till böcker och läsning. Arkitektoniskt skiljer sig biblioteket också från Frederiksbergs eftersom klassicismen har ersatts av modernism. Det är frågan om en mindre monumental arkitektur till det yttre, och invändigt har det klassiska bibliotekets

stränga rumsfördelning lösts upp. Barnbiblioteket och ungdomsavdelningen utgör således var för sig en del av det stora utlåningsrummet i bottenplanet, där de båda funktionerna har avgränsats av bokhyllor. Även om stadsbiblioteket i Lyngby framstår som mindre monumentalt än det klassiska biblioteket så har man inte kompromissat med kvaliteten. I *Arkitektur DK* skriver de båda arkitekterna bakom byggnaden till exempel:

Möbleringen är i övrigt av hög klass och har en stor variation. Här har använts möbler av en lång rad möbelkonstnärer: Kaare Klint, Poul Kjærholm, Mogens Korch, Børge Mogensen, Eero Saarinen, för att bara nämna några. Vi vill särskilt framhålla Nanna Ditzels mattbeklädda "läslandskap" i barnavdelningen, som i hög grad har visat sig få barnens gillande, även om det också aktiverar till annat än läsning; och äventyrsrummet i källaren, också av Nanna Ditzel, inrett med scen och ljusa kuddar i mättade blå och röda färger. (Holm & Grut, 1968, s. 285)

Här nämns en lång rad av tidens aktade möbeldesigner, där i synnerhet Nanna Ditzels mer uppslupna design för barn lyfts fram. Och som de båda arkitekterna anmärker så stimulerar läslandskapet till annat än läsning – underförstått att det ofta blir en rekvisita för lek. Detta indikerar två saker. För det första har fokus förskjutits i triaden mellan skola, hem och fritid i förhållande till Frederiksberg på 1930-talet. Ditzels designade läslandskap är nämligen en hybrid mellan skola (läsning) och fritid (lek). För det andra är förståelsen av barn som "becomings" avsevärt mindre uttalad i 1960-talets Lyngby än i 1930-talets Frederiksberg. Läslandskapet är inte precis en allmän typ av biblioteksinventarium som har anpassats till barnens storlek, utan däremot en särskilt designad möbel till barnavdelningen som inbjuder till många olika läsställningar och lekar, medan de vuxna prydligt måste sitta i var sin möbelklassiker. Därmed är barnavdelningen ett experimenterande alternativ till det övriga biblioteket, om än i en "smakfull" och måttfull version sett med dagens ögon.

1970-talet: Hemtrevnad i Ølkassebiblioteket

Mer radikalt gick man tillväga i Gladsaxe där man skulle upprätta en ny barnavdelning år 1970, vilken senare fick namnet *Ølkassebibliote-*

ket (på svenska: ölbacksbiblioteket). I *Bogens Verden* kunde man läsa följande notis om det nya biblioteket:

I Høje Gladsaxe i Köpenhamn är biblioteket placerat i lokaler i det lokala köpcentrumet. Från början var det ett enrumsbibliotek, men det visade sig snart att barnens avdelning blev för trång. När en butiklokal i köpcentret blev ledig hyrde man därför denna för att flytta dit avdelningen för barn. Inventarierna hade emellertid en lång leveranstid och då man inte ville vänta med flytten så köpte man helt enkelt in 400 ölbackar och 20 meter spånplatta. Bibliotekscentralens inventarieavdelning ”möblerade” lokalen med backarna, barnbibliotekarierna fyllde dessa med böcker och barnen tog omedelbart läslandskapet i bruk. Som bilderna visar fann de sig snabbt till rätta mellan backarna, under backarna och på backarna – och den dagliga utlåningen mångdubblades ... (1970, s. 638-639).

Som framgår av notisen kan ölbacksbiblioteket i Gladsaxe betraktas som en mer hemmagjord variant av Ditzels läslandskap. Men ölbacksbiblioteket handlade om mer och annat än bara billiga inventarier. Ølkassebiblioteket blev till exempel utgångspunkt för en infekterad diskussion om vad ett bibliotek skulle vara. Bibliotekschefen Kristian Lindbo-Larsen ville hålla fast vid det klassiska barnbiblioteket med fokus på regler, böcker och läsning, medan barnbibliotekarierna ville utveckla ett bredare utbud där barn och ungdomar också kunde använda ölbacksbiblioteket som en mer informell plats att vara och mötas, med utrymme för lek. Lindbo-Larsen menade att om saken sattes på sin spets så skulle barnbiblioteket därmed gå att jämföra med en förskola och skulle således förlora sin legitimitet (Scheuer-Nielsen & Nyeng, 1970). En ledare i den nystartade fackföreningstidskriften *Bibliotek 70* sammanfattade den motsatta synpunkten i frågan om ölbacksbiblioteket: ”Åtskilliga barnbibliotekarier har visat sig eniga om att det traditionella barnbiblioteket – oavsett hur strömlinjeformat och läckert det än är – är en otillfredsställande kopia av vuxenbiblioteket” (Nyeng, 1970). Här beskrivs inte ölbacksbiblioteket som en hemmasnickrad variant av barnbiblioteket i Lyngby, vilket var fallet i notisen i *Bogens Verden*. Däremot betraktas Lyngbys barnbibliotek med designat läslandskap som en förtunnad variant av ölbacksbiblioteket. Här markeras tydligt en syn på barn som inte betraktar dem som små vuxna,

utan som individer med egna behov och preferenser. Och om dessa ska tillgodoses måste barnbiblioteket inte bara vara skolans förlängda arm, utan det måste också finnas utrymme för lek och andra former av barns egen kultur i en inramning som medvetet bryter med den institutionella prägel. Vid denna tidpunkt var ölbacken nämligen en mycket omtyckt del av möblemanget i många danska hem som beboddes av människor som huvudsakligen såg sig själva som vänsterorienterade och progressiva. Därmed lyfts den tredje av det moderna barnets centrala arenor – hemmet – för första gången på allvar in i barnbibliotekssammanhang.

1980-talet: Videoverkstäder

I mitten av 1980-talet blev video på biblioteken ett hett diskussionsämne. Å ena sidan var video ett medium i explosionsartad tillväxt, å andra sidan väckte det framväxande mediet oroliga miner hos experter och kulturelit. Den vid den tiden så framträdande amerikanske medieforskaren Neil Postman ansåg till exempel att bildmediernas framväxt på skriftens bekostnad med tiden skulle avskaffa barndomen och göra alla mellan spädbarnsåldern och seniliteten till barnsliga vuxna. Motiveringen var kort sagt att bilder talar till känslorna, medan texter påkallar förnuftet (1982). Samma oro uttryckte de danska skolbibliotekarierna som hösten 1982 höll en konferens under rubriken *Video: ett hot mot barnkulturen*. Enligt den danska medieforskaren Kirsten Drotner är detta ett av många exempel på den mediepanik som följde i kölvattnet på videomediets utbredning och som har upprepats genom historien varje gång nya massmedier – till exempel film, tecknade serier och datorspel – har sett dagens ljus (Drotner, 1990).

Till följd av mediepaniken krävdes det därför goda argument för att införa video på biblioteket. Därför är det inte heller överraskande att många av tidens skriverier beträffande video och bibliotek i själva verket var långa försvarstal för mediets berättigande (Thorhauge & Ørum, 1986). Vid denna tidpunkt tillät emellertid varken ekonomin eller lagstiftningen att de danska biblioteken lånade ut videor i någon större utsträckning. Flera bibliotek började därför inrätta videoverkstäder där användarna själva kunde experimentera med mediet. Videoverkstäderna är i detta sammanhang intressanta av flera orsaker. Dels bryter de med den gängse förståelsen av biblioteket som en förmed-

lande och ickeproducerande institution, dels kan de betraktas som en föregångare till de tankar om barnbiblioteket som en verkstad som skisseras i rapporten *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). I förhållande till de centrala arenorna i barns och ungdomars liv – hemmet, skolan och fritiden – relaterar de danska videoverkstäderna till alla tre arenorna. Anknytningen till skolan ser vi till exempel tydligt i Kolding, där man i *Nørremarksbiblioteket 1976* upprättade en videoverkstad som skulle fungera som pedagogisk resurs för närområdets många olika utbildningsinstitutioner (Cajus Pedersen, 1983). I de flesta senare exempel på videoverkstäder saknas emellertid den direkta kopplingen till utbildningsinstitutioner, även om alla videoverkstäder i varierande omfattning betonar lärande beträffande mediekompetens och innehåll. Men i beskrivningar av verkstäderna i *Hvidovre Bibliotek* och *Vissen-bjerg Bibliotek* på Fyn poängteras också att produktionen av video både med och av barn kan medverka till att bryta ned bibliotekets institutionsprägel, och lust, glädje och fascination inför mediet är ord som återkommer (Bjørn, 1986; Lind, 1986).

1990-talet: Ungdomsbiblioteket flyttar hemifrån

Till skillnad från 1980-talets videoverkstäder, som i regel hade klämts in i de existerande biblioteken, upprättades på 1990-talet vissa särskilda specialbibliotek i de större danska städerna. I Köpenhamn fanns det till exempel i början av 1990-talet både ett *Databibliotek* och *Det Kulørte Bibliotek* som förmedlade tecknade serier och tecknad film. Dessa initiativ visar att biblioteken med tiden blev mer användarinriktade, då dataspel och tecknade serier tidigare både hade varit bannlysta medier i biblioteken och hade varit orsaker till mediepanik. För att finna det mest omtalade danska specialbiblioteket på 1990-talet måste man emellertid bege sig till Århus: *Fremtidssbiblioteket*. Till skillnad från de ovan nämnda biblioteken i Köpenhamn, som hade sin utgångspunkt i var sitt medium, var *Fremtidssbiblioteket* primärt inriktat på de kulturella skikten bland ungdomarna – de ungdomar som antingen inte hade lust eller möjlighet att gå den vanliga vägen med utbildning eller arbete, utan som i stället deltog i olika former av kulturprojekt som hade goda dagar tack vare de många projektmedel som då fanns tillgängliga. *Fremtidssbiblioteket* var ett samarbete mellan biblioteken i Århus och den tidens mest profilerade projektskapare, *Frontløberne*.

Redan 1989 riktade de sig till biblioteken med ett förslag om att upprätta ett nytt bibliotek i Frontløbernes byggnad. Det lokala biblioteket tackade ja med motiveringen att ungdomar var en underrepresenterad användargrupp i biblioteken och att *Fremtidssbiblioteket* var en uppenbar möjlighet att utveckla biblioteksutbudet för ungdomar. Förutom att *Fremtidssbiblioteket* skiljer sig från traditionella biblioteksutbud genom att ha flyttat hemifrån, var dess materialsammansättning också annorlunda. Till exempel var boken, och i synnerhet skönlitteraturen, ett mer perifert medium, medan trendsättande specialtidningar var den bärande materialtypen som kombinerades med musik, bildmedier och datorer med tillgång till programvaror och utvalda databaser (Droner, 1993). Om vi vänder blicken från *Fremtidssbiblioteket* till dess användare så ska det sägas att de stod för 20 procent av materialvalet, men vad som är mer intressant är att ungdomarna i Frontløbermiljön i hög grad upphävde skillnaden mellan skola, hem och fritid. Att arbeta som projektskapare var en livsstil baserad på ”hard fun” där man varken sneglade på klockan eller gjorde åtskillnad mellan det kommersiella, det sociala och det kulturella. Frontløbermiljön var med andra ord både utbildning, hobby och ett andra hem för de involverade, och *Fremtidssbiblioteket* ingick som en integrerad del av denna miljö.

Betraktat i ett historiskt perspektiv är det alltså frågan om att bibliotekstjänster för barn och ungdomar förändras från att primärt ha varit skolans och upplysningens förlängda arm, som fallet var med Frederiksbergs huvudbibliotek år 1935, till att med tiden också i högre grad främja de uppväxande generationernas egna intressen inom en mindre institutionell ram. Eller uttryckt på ett annat sätt: Biblioteksverksamheter för barn och ungdomar relaterar med tiden till alla de centrala arenorna i deras liv. Och med Frontløberne och *Fremtidssbiblioteket* utmanas avgränsningarna mellan de olika arenorna på ett postmodernistiskt sätt. Parallellt med detta sker en förskjutning i synen på barn, där rörelsen går från att huvudsakligen ha betraktat barn som ”becomings”, som några som är på väg, till att i högre grad betrakta dem som ”beings”, som mer subjektivt handlande individer med egna behov och preferenser. Indikatorerna på denna utveckling är många: Böcker suppleras med andra medier. De kvalitetsbegrepp som styr urvalet av material blir bredare. Lärandeaktiviteter både kombineras och

kompletteras med lek, samvaro och upplevelser. Förändringar i såväl bibliotekets mål som innehåll får inflytande på bibliotekets rumsliga uttryck. Till exempel mjukas den monumentala biblioteksarkitekturen upp, liksom den strama inre rumsuppdelningen. Bokhyllor och skrivbord kompletteras med andra inventarier som både inbjuder till lek och försöker bryta med en institutionell prägel. Och sist men inte minst suddas gränserna ut mellan generationerna genom initiativ som videoverkstäder och specialbibliotek, som används av olika åldersgrupper.

Riktmärken för framtidens biblioteksrum

Den beskrivna utvecklingen av bibliotekstjänster för barn och ungdomar har med tiden givit ett alltmer allsidigt och inbjudande utbud, vilket för den beskrivna perioden också går att avläsa i det allt högre utnyttjandet av biblioteken hos de uppväxande generationerna i Danmark. Den senaste undersökningen av kulturvanor, med uppgifter från 2004, visar emellertid en markant tillbakagång i biblioteksanvändningen i åldersgruppen 7-15 år. År 1998 besökte 51 procent av denna åldersgrupp ett folkbibliotek minst en gång i månaden, medan motsvarande siffra för 2004 är 39 procent (Bille m.fl., 2005, s. 181-187). Denna nedgång i biblioteksutnyttjandet är den direkta orsaken till att den danska kulturministern tillsätter en kommitté som ska ge förslag på hur framtidens bibliotekstjänster för barn bör se ut. När det gäller det fysiska biblioteket är det grundläggande förslaget att framtidens barnbibliotek ska vara en plats där man både kan vara, lära och göra något (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn* 2008, s. 31-33). Dessa tre funktioner går utan större problem att para ihop med de tre centrala arenorna på följande vis: en plats att vara/hemmet, en plats att lära/skolan, en plats att göra/fritiden. Därför är det på inget sätt frågan om något radikalt nytänkande beträffande barnbibliotek. Tvärtom kan man konstatera att kommitténs förslag om framtidens biblioteksverksamheter ligger i en tydlig förlängning av den utveckling som har beskrivits i det föregående. Men vad innebär det för framtidens bibliotekstjänster att rummet ska vara attraktivt för barn att vara i, lära i och göra något i? Detta kommer vi att titta närmare på i den resterande delen av kapitlet.

Biblioteksrummet som en plats att vara

”Det tar bara fem minuter, men vi vill gärna att du stannar lite längre.” Så lyder en välkänd slogan från en större dansk lågpriskedja. I TV-reklamen lyfts denna slogan fram med hjälp av en ”dold kamera”, där personalen på olika fåniga sätt försöker hålla kvar kunderna. Lågprisbutikerna vill nämligen gärna ha kunder i butiken, men det ingår inte i deras koncept att kunderna ska stanna för länge eftersom lågprisbutiker konkurrerar med låga priser och ett snabbt flöde av kunder. Därför är lågprisbutikernas arkitektur och inredning rationell och ekonomisk, och kunden inbjuds inte – förutom de särskilda hyllorna med erbjudanden – att stanna kvar i butiken längre än absolut nödvändigt. Lågprisbutiken är alltså motpolen till en plats att stanna och vara i. Ska man jämföra denna typ av butiker med biblioteket är det klassiska biblioteket det närmaste man kommer, bortsett från läsesalen och de mer exklusiva inramningarna. Båda ställena är nämligen i grund och botten rationellt organiserade lagerhallar för varor respektive böcker, där den besökande i utgångsläget har en klar föreställning om vad vederbörande ska ha med sig hem. Men från det klassiska biblioteket och framåt har biblioteken utvecklat sig i riktning mot att bli platser där man vistas. Det tidigare nämnda Lyngby stadsbibliotek från 1968 är ett exempel på detta, då bibliotekscafét, de permanenta utställningsytorna och det designade länslandskapet är åtgärder som stödjer funktionen som plats att vara. Detsamma gäller den informella stämningen på Ølkassebiblioteket och 1980-talets videoverkstäder. Dessutom ordnar de flesta bibliotek olika arrangemang, de har behagliga läsplatser utspridda över hela biblioteket, och med tiden har det tillkommit fler arbetsplatser och mötesrum för barn. På det hela taget har detta inneburit att de flesta bibliotek, till skillnad från lågprisbutikerna, lever upp till ovanstående slogan.

Platsens legitimitet

Men varför är det över huvud taget viktigt att användarna uppehåller sig längre än absolut nödvändigt på biblioteket? I likhet med lågprisbutikerna, där det både är bekvämt och billigt, kunde biblioteken också marknadsföra sig med att de inte bara är billiga, utan både är gratis

och bekväma att utnyttja. Detta är viktiga kvaliteter för biblioteket, men frågan är om en ensidig föreställning om biblioteken som effektiva utlåningscentraler är en framkomlig strategi. I takt med att mer information, kunskap och upplevelser digitaliseras så krymper bibliotekets rena utlåningsfunktion. För bibliotekens vidkommande är det därför meningsfullt att argumentera för att biblioteket ska vara annat och mer än utlåning, oavsett om det är frågan om böcker, medier i fasta former eller andra digitala resurser. Men det är inte bara bibliotekens position som utlåningsinstitution som står under tryck, då kampen om användarnas uppmärksamhet i dag är hårdare än någonsin till följd av den tilltagande fokuseringen på upplevelseekonomi. Den bärande idén i upplevelseekonomin är att pris, kvalitet och service inte längre kan vara det enda utslagsgivande i den tilltagande globala konkurrensen, utan att upplevelser också har blivit en central konkurrensparameter (Pine & Gilmore, 1999). Det innebär med andra ord att tillväxtpotentialerna inte har så mycket med priskonkurrens att göra, som är fallet för lågprisbutikerna, utan att försäljningen av till exempel dagligvaror också måste tillföras en upplevelsedimension. Överfört till biblioteken innebär denna tankegång att ett besök på biblioteket ska handla om annat och mer än att låna och lämna tillbaka material – biblioteksbesöket ska också vara en upplevelse (Skot-Hansen, 2006). Men biblioteken ska inte skapa ramar för upplevelser bara för sin egen överlevnads skull, de måste självfallet samtidigt kunna legitimeras med hänvisning till något utanför dem själva. I detta sammanhang kan bibliotekets legitimitet som upplevelsebaserad plats relateras till både en individuell och en samhällelig nivå.

Men är användarna över huvud taget intresserade av biblioteket som en upplevelseorienterad plats? Utifrån enkätundersökningar är det inte mycket som tyder på det. Beroende på hur frågorna ställs prioriterar användarna mer traditionella aspekter av bibliotekens grundläggande funktioner och olika former av service. Det är till exempel viktigare att biblioteken stödjer allmänbildning och konkret problemlösning än att de är sociala mötesplatser i lokalsamhället (Audunson, 2001, s. 216). Likaså är god service och avstånd till närmaste bibliotek mycket viktigare än om man arrangerar evenemang eller har studieplatser på biblioteket (Pors, 2008, s. 440). Tittar man däremot på hur biblioteken

används, som det kommer till uttryck i besöksstatistik, är det bara ungefär hälften av användarna som lånar med sig material hem (Kommunernas Landsforening, 2004; ABM-utveckling, 2008). Den resterande halvan av besökarna vistas med andra ord på biblioteket utan att låna med sig något material hem. Det är primärt, men inte enbart, för denna grupp av besökare som det är meningsfullt att tala om biblioteket som en plats där man vistas. Funktionen handlar i grunden – och gemensamt för alla biblioteksanvändare – om att utnyttja de möjligheter till förmedling som potentiellt finns i det fysiska biblioteket. Användarna ska med andra ord välja att vara i biblioteket därför att de erbjuds något som de annars inte skulle kunna få.

När användarna vistas på biblioteket blir detta samtidigt en potentiell mötesplats i lokalsamhället som kan knytas till en överordnad samhällelig legitimitet. Enligt framträdande amerikanska sociologer som Richard Sennet, Ray Oldenburg och Robert Putnam (Ljødal, 2005) har de lokala mötesplatserna blivit färre med tiden till följd av bland annat ökad individualisering, dålig stadsplanering och den teknologiska utvecklingen. Resultatet av den partiella nedmonteringen av offentliga mötesplatser är nedslående, då de tre sociologerna menar att detta medför sämre livskvalitet för den enskilda individen, mindre social sammanhållningsförmåga och i sista hand en försvagad demokrati. Trots skillnader mellan amerikanska och nordiska villkor för offentliga mötesplatser, och även om man har ett mindre pessimistiskt synsätt än de tre sociologerna, är det tydligt att det fysiska biblioteket har en potential i detta sammanhang. Inte nog med att biblioteket är den mest utnyttjade av alla kulturinstitutioner, det kännetecknas samtidigt också av att användas av ett mycket brett utsnitt av befolkningen (Bille m.fl., 2005). Enligt den norske biblioteksforskaren Ragnar Audunson gör detta biblioteket till en lågintensiv mötesplats där man inte bara möter dem som liknar en själv (vilket typiskt sker på högintensiva mötesplatser), utan också dem som är annorlunda än man själv (2005). Därmed kan biblioteket enligt Audunson potentiellt medverka till att skapa en generaliserad tillit mellan människor – det vill säga att vi tror på att människor som vi normalt inte umgås med eller känner och som kan vara olika oss själva, i grund och botten vill oss väl och går att lita på. Generaliserad tillit är därmed både ett socialt kitt som håller ihop sam-

hället och en olja som smörjer vardagslivets sociala utbyten. Och enligt en internationell undersökning tycks biblioteken vara den viktigaste faktorn för att skapa generaliserad tillit i OECD-länderna (Vårheim, Steinmo & Ide, 2008).

Iscensättning av platsen

Som framgått av ovanstående finns det många goda argument för att biblioteket skapar rum för att vara och mötas. Men om biblioteken ska vidareutvecklas som rum där människor vistas och har möjlighet att mötas kan en iscensättning av biblioteket på nya sätt beträffande form, innehåll och *förmedling* vara en fruktbar överordnad ram.

Den formmässiga iscensättningen gäller i utgångsläget arkitektur och utformning. I förhållande till den övergripande arkitektoniska ramen är det viktigt att biblioteket har ett öppet och inkluderande uttryck om det ska fungera som en lågintensiv mötesplats. Dessutom måste biblioteket naturligtvis inbjuda till att man vistas där. Därför måste man tänka på att alla medier ska kunna användas på plats och att det finns rikligt med sitt- och arbetsplatser. Samtidigt ska biblioteket gärna vara både spännande och trevligt att vara i. Detta har man medvetet arbetat med i det nya *Hjørring Bibliotek*, där den danske arkitekten Jan Gehl har varit en viktig inspirationskälla (Gehl, 2007). Gehl har under närmare ett halvsekel arbetat med hur stadsrummet kan bli mer attraktivt för cyklister och fotgängare. En av hans grundläggande tankar är att stadsrummet i regel har planerats med utgångspunkt i den motoriserade trafiken, med betoning på breda och raka vägar. Enligt Gehl är ett sådant stadsrum emellertid varken spännande eller tilltalande för fotgängare, som föredrar ett mer förtätat och slingrande stadsrum, till exempel så som det kommer till uttryck i Gamla Stan i Stockholm. Överfört till biblioteksrummet blir ett sådant tänkande en uppgörelse med det ”vinkelräta biblioteket” där det står böcker och bokhyllor i snörräta rader så långt ögat når. Biblioteksrummet i Hjørring är i stället mer organiskt inrättat, vilket accentueras av några röda band som likt blodådror slingrar sig genom biblioteket. Dessutom har man i Hjørring, i likhet med en allmän tendens i nytt biblioteksbyggande (Ni-egaard, Lauridsen & Schultz, 2008), varit medveten om det moderna bibliotekets många olika aktiviteter, som spänner från det kollektiva

och mer högljudda till den individuella fördjupningen, och därför tänkt sig en uppdelning av biblioteket i olika zoner. I Hjørrings bibliotek kommer detta till uttryck genom att aktiviteter som kännetecknas av gemenskap och en högre ljudnivå har placerats vid entrépartiet, medan möjligheterna till individuell fördjupning ökar i takt med att man rör sig in i biblioteket (Søndergaard, 2008).

Den innehållsmässiga iscensättningen av biblioteket handlar om de material och aktiviteter som biblioteket innehåller. *Det (nästen) boglöse børnebibliotek*, som vi inledningsvis kortfattat beskrev, är ett radikalt förslag på en annorlunda materialsammansättning där 90 procent av böckerna med tillhörande hyllor har fått lämna plats för andra medier och nya aktiviteter. Beträffande andra aktiviteter i biblioteket än utlåning av material så kommer dessa att behandlas i de två följande avsnitten om biblioteket som rum för lärande respektive verkstad. Här ska dock nämnas en aktivitet som i dag väcker särskild uppmärksamhet i barnbiblioteket. Det handlar om leken, som både får en särskild betoning i *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* och som har medräknats vid i stort sett alla nybyggda eller renoverade barnbibliotek. På Hjørring Bibliotek finns det till exempel ett sagotråd där man kan klättra, lyssna på musik och höra berättelser, och på olika ställen i väggarna finns läsrör som fungerar som grottor för både lek och läsning. I Vejle barnbibliotek kan man leka i Pippis hus, ta en åktur i ”Fredriks buss” (en klassiker i dansk barnlitteratur), klä ut sig som riddare och prinsessor på Himmelslottet eller gå på upptäcktsfärd i ”författarskapen” (dansk ordlek, tittskåp där kända författare presenteras). Detta är bara två av många exempel som illustrerar att de tankar om lek och bibliotek som introducerades med länslandskapen på Lyngby Stadsbibliotek år 1968 i dag har blivit allmänt utbredda.

Den förmedlingsmässiga iscensättningen handlar i grund och botten om hur bibliotekets material förmedlas på andra sätt än genom det valda uppställningssystemet. Här ligger fokus alltså inte på hur nya aktiviteter kan genomföras, utan hur bibliotekets befintliga samling exponeras på nya sätt. I mycket förenklad form kan man säga att det klassiska biblioteket, där varje bok hade sin rätta plats, i vid utsträckning var utformat för de användare som visste vad de sökte efter. Oavsett om

den målinriktade användaren sökte en viss bok eller ett särskilt ämne så var det lätt att hitta i bibliotekets rationellt ordnade universum. Som framgår av den tidigare nämnda besöksstatistiken är det emellertid bara runt hälften av bibliotekets användare som lånar med sig något hem. Därför är det meningsfullt att förmedla bibliotekets material på nya sätt till dem som bara är besökare och inte också låntagare. Ett mycket centralt begrepp i detta sammanhang är *serendipitet*, som i bibliotekssammanhang kan översättas med oplanerade fynd av material. Biblioteksforskaren Lennart Björneborn (2008) skiljer i samband med serendipitet mellan konvergent (målinriktat) beteende och divergent (explorativt) beteende när användarna rör sig runt i det fysiska biblioteket. Det är i synnerhet det divergenta beteendet som serendipitetsfrämjande faktorer kan understödja. Enligt Björneborn kan man inte garantera att användarna upplever serendipitet, då det oplanerade som bekant inte går att planera, men man kan arbeta i riktning mot att den fysiska utformningen främjar och stimulerar serendipitet. Detta kan till exempel ske genom att man arbetar med de serendipitetsfaktorer som Björneborn räknar upp: obehindrat tillträde, diversitet, exponering, kontraster, markörer, icke perfekta sprickor, korshänvisningar, många ingångar, explorability, stopability (Björneborn, 2008, s. 51-53).

Biblioteksrummet som plats för lärande

Som tidigare framgått var det klassiska barnbiblioteket i mycket hög grad relaterat till skolan – och därmed lärande. Det är emellertid en markant skillnad mellan hur lärande uppfattades i det klassiska biblioteket på den tiden, då läsningen var den dominerande disciplinen, och nutidens bredare förankrade syn på lärande i biblioteken. I *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* handlar lärande förutom om läsning och språkstimulering även om kompetenser i medieanvändning och informationskompetens. Dessutom betraktas leken till och med som en informell lärkultur. När barn leker är leken i sig målet. Barn leker inte för att lära sig, men för att vara bra på att leka måste man bemästra en rad olika kompetenser som omfattar sociala, kommunikativa och konkreta färdigheter i anslutning till lek, spel och medier (2008, s. 54-56 och 69-

72). Om man arbetar utifrån ett sådant brett synsätt är lärande knutet inte bara till skolan, som fallet var tidigare, utan till alla de centrala arenorna i barns och ungdomars liv. Därmed har skolan och skolrelaterade aktiviteter inte längre patent på lärande eftersom detta också äger rum när barn spelar dataspel hemma på sitt rum eller leker i det offentliga rummet. Samtidigt innebär detta breda synsätt på lärande att barn inte bara betraktas som ”becomings” i en lärkontext, utan att det informella lärandet också kan understödja deras egna behov och preferenser. Barn betraktas med andra ord också som ”beings” i biblioteket som rum för lärande.

Den breda definitionen av lärande ställer krav på rummet eftersom det ska inrymma en lång rad olika aktiviteter. I likhet med det klassiska biblioteket måste det finnas läs- och studieplatser, men till skillnad från föregångaren ska dessa inte primärt vara placerade i en särskilt inrättad läsesal. Denna ger nämligen inte optimala möjligheter att studera material som hittas här och nu – det som Björneborn kallar stopability. Dessutom ska rummet ge möjligheter till läxcaféer, mötesrum och olika offentliga arrangemang, och det ska inbjuda till upptäcktsfärder och lek. Här kommer det klassiska bibliotekets strikta rumsuppdelning till korta, då det moderna biblioteket kräver flexibla rum. Men det är inte bara rummen som ska vara flexibla – även personalen måste vara flexibel. I utvärderingen *Børnebiblioteket som læringsrum* är en av huvudslutsatserna att bibliotekarierna måste vara mer flexibla. Kommunikationen med barnen ska inte bara ske med utgångspunkt i diskar och skrivbord, utan överallt i biblioteket (Drotner, Jørgensen & Nyboe, 2006, s. 7). Det är därmed frågan om en mer tillmötesgående service, som sannolikt inte går att underskatta, oavsett om biblioteket ska fungera bra som en plats att vara och uppleva i eller som rum för lärande. Vi fick själva en inblick i betydelsen av god service då vi var domare i en uppsatstävling om framtidens bibliotek som DBC (den danska motsvarigheten till BTJ) arrangerade 2008 för gymnasieelever. I de inkomna uppsatserna fanns det många olika förslag på hur framtidens bibliotek borde vara, men en sak var gymnasisterna överens om – att god service är a och o. Samma bild avtecknar sig i en surveyundersökning av danska gymnasieelevers användning av bibliotek och informationsresurser. Här betraktas en vänlig och tillmötesgående

service som bibliotekets viktigaste kvalitet (Pors, 2008, s. 440). Mot denna bakgrund är det knappast någon dålig idé att både *Rum för barn* i Stockholm och *Cerittos Library*, vilka vi nämnde i inledningen, konsekvent arbetar med att ta emot de besökande.

Barnbiblioteket som experimentarium

Upplevelser kan också användas i utvecklingen av biblioteket som plats för lärande, vilket är fallet i det nordjylländska projektet *Børnebiblioteket som eksperimentarium* (Krøijer, 2007). Ett av de huvudsakliga målen var här att ge användarna vissa upplevelser – och gärna upplevelser av ett mer sinnligt och kroppsligt slag än vad man normalt förväntar sig på biblioteket. För att bland annat främja denna vision så delade man in barnbiblioteket i Frederikshavn i tre delar:

- **Arkivet:** Det innehåller bibliotekets material som böcker, musik, film och så vidare. Det har inretts av konstnärer och ska ge en trivsamt, lite hemligt stämning som i Umberto Ecos roman *I rosens namn*.
- **Grottan:** Den riktar sig primärt till de minsta då scenografin är anpassad till användare som är kortare än 120 centimeter. Här experimenterar man med alternativa uppställningar av materialet.
- **Det runda rummet:** Detta är barnbibliotekets centrum. Här kan man experimentera med animationer, leka med ordklyverier, använda datorer, ta en tur på den berättande HyperHästen som Sigurd Barrett har matat med historier eller uppleva en helt ny form av sandlåda. Man kan också dela goda läsoplevelser med varandra eller gå på upptäcktsfärd bland konstnären Line Søndergaards textilier.

Både Arkivet och Grottan är olika former av iscensättningar av biblioteket, vilket vi beskrev i det föregående. Arkivet är nämligen en formmässig iscensättning där det traditionella biblioteket har fått en ny och annorlunda förpackning, medan Grottan är ett helt nytt sätt att iscensätta förmedlingen på. Det runda rummet är dock annorlunda, då upplevelsen här inte bara är ett medel för att öppna upp bibliotekets samling – upplevelsen är ett legitimt mål i sig. Skillnaden mellan Arkivet/Grottan och Det runda rummet går att tydliggöra ytterligare om de

jämförs med två olika typer av museiförmedling. Den första formen av förmedling är här den traditionella museiförmedlingen där föremålen spelar den helt avgörande huvudrollen. När vi besöker ett museum som är uppbyggt av föremål, som till exempel naturhistoriska museer, blir vi oftast tilldelade rollen som betraktare. Vi rör oss genom museets utställningsytor där man på olika sätt har arbetat med scenografi och annan förmedling av de utställda föremålen. Detta kan jämföras med Arkivet och Grottan, där det också är bibliotekets föremål – böcker och andra medier – som står i centrum. Den andra typen av museiförmedling är den som äger rum på science center som till exempel *Experimentarium* norr om Köpenhamn. I likhet med de naturhistoriska museerna förmedlar Experimentarium också kunskap om naturvetenskapen, men med en helt annan utgångspunkt. Här är det inte föremålen som står i centrum, men däremot de olika naturvetenskapliga fenomen som den besökande kan experimentera med. Det är i princip detsamma som sker i Det runda rummet. I likhet med klassiska biblioteksaktiviteter främjar Det runda rummet läsning, den goda berättelsen och lärande, men det sker för den sakens skull inte med utgångspunkt i bibliotekets klassiska föremål: Boken – eller andra medier.

Biblioteksrummet som verkstad

Barnbiblioteket som experimentarium överlappar i hög grad föreställningen om framtidens barnbibliotek som en verkstad då både experimentariet och verkstaden kännetecknas av att man kan göra något. Därtill är verkstaden, platsen att vara och uppleva i och platsen för lärande på det hela taget inflätade i och betingade av varandra. Till exempel är en verkstad en plats där man vistas och har möjlighet att lära sig något. Ett bra exempel på detta är *Bibliotek 10* i Helsingfors där en framträdande verkstadsfunktion kombineras med funktionerna som plats att vara och lära (Lauridsen, 2008). Bibliotek 10 är ett kombinerat IT- och musikbibliotek som har attraherat många av stadens ungdomar. Bibliotekstjänster för ungdomar har annars alltid varit bibliotekens sorgebarn, men med Bibliotek 10 har man uppenbarligen funnit ett slagkraftigt utbud till denna målgrupp. En av anledningarna till

framgången är kanske att en stor del av personalen själva är unga och på ett entusiastiskt sätt förmedlar bibliotekets olika möjligheter. Men en annan och bättre förklaring är nog att man kan göra många olika saker på Bibliotek 10. De olika utbudet beträffande musik kan illustrera detta. Naturligtvis har Bibliotek 10 en stor musiksamling, och man kan både låna hem musik och lyssna på plats vid någon av de talrika musikanläggningarna. Dessutom kan man låna musikinstrument och övningslokaler, och det går att spela in musik i bibliotekets ljudstudior. Gör man detta så kan den inspelade musiken ingå i bibliotekets musiksamling. Men Bibliotek 10 har inte bara verkstäder för ljud och musik, det går också att boka datorer med avancerad programvara för till exempel videoredigering och layout. Samtidigt finns det möjlighet att få undervisning i hur man använder de olika datorprogrammen. Förutom detta har Bibliotek 10 en mycket välbesökt läsesal för tidningar och en scen på bottenplanet där det fortlöpande pågår uppträdanden eller olika former av digitala visningar.

I likhet med Bibliotek 10 finns det även en rad bibliotekserbjudanden riktade till barn där verkstadsfunktionen också kombineras med funktionerna som plats att vara och lära. Det tidigare nämnda *Rum för barn* i Stockholm är ett exempel på detta. Här arbetar man med en mycket åldersspecifik förmedling av böcker i ett gult (0-3 år), ett brunt (4-7 år) respektive ett vitt rum (8-11 år), där varje rum iscensätts på ett särskilt sätt beträffande såväl scenografi som förmedling. Dessutom innehåller *Rum för barn* också en bildverkstad där barn kan experimentera med färger, former och olika material. Till verkstaden har man knutit konstnärer som kan inspirera och handleda besökarna (Lundgren, 2007). Ett annat exempel är *Rosedale Library* i USA där man har designat ett interaktivt lärcenter för barn upp till 5 år. Ramen runt detta lärcenter är *Storyville* – en stad i miniatyr med bland annat huvudgata, butik, bibliotek, teater och en byggarbetsplats. På byggarbetsplatsen har man till exempel möjlighet att rita och bygga hus, men man kan också leka och här finns litteratur om byggnation. I biblioteket kan man läsa, på teatern kan man spela teater och så vidare.

Användarstyrd förnyelse

Det gemensamma för alla ovan nämnda verkstadsresurser är att de har skapats för barn respektive ungdomar, men att göra något på biblioteket kan också innebära att användarna involveras i utvecklingen av bibliotekets utbud. Ett exempel på detta utanför biblioteken är *Unge Laboratorier for Kunst* (ULK) på Statens Museum for Kunst i Köpenhamn, där man har kombinerat verkstadstanken med användarstyrd förnyelse (Kulturministeriet, 2008). ULK är ett förmedlingskoncept som har utvecklats av ungdomar och som vänder sig till andra (ungdomar) med intresse för konst. På museet har man kontinuerligt anställt unga konstintresserade som kallas konstpiloter. De ska förmedla konst och vara en form av ambassadörer för institutionen. Konstpiloterna deltar i utvecklingen, utformningen och driften av olika fysiska och virtuella laboratorier där användarna kan arbeta med konst, få feedback och diskutera. Dessutom fungerar konstpiloterna som konstguider för andra ungdomar och de planerar olika arrangemang.

Ett liknande exempel på användarstyrd förnyelse med ungdomar i biblioteken är *Mindspot* i Århus (Overgaard, 2009). Mindspot bestod av två jämbördiga grupper: dels ”Mindspottarna” som var en grupp projektanställda ungdomar som skulle kartlägga aktuella tendenser och utveckla nya bibliotekserbjudanden till ungdomar, dels ”Mindkeeperna” som var biblioteksutbildad personal som skulle garantera att projektet både förmedlades till och förankrades i biblioteket. Då Mindspot fokuserade på innovation av biblioteksutbudet för och med ungdomar så anställde man varken ungdomar som beskrev sig själva som plugghästar, som var nöjda med biblioteket eller som inte verkade utåtriktade och driftiga – detta i ett försök att säkerställa projektets utvecklingspotential. Därför fanns det från början inte heller någon fast definierad uppgift för mindspottarna, förutom att de inom en given ekonomisk ram skulle medverka till att utveckla det nya biblioteksutbudet för ungdomar. En del av detta var ett fysiskt biblioteksrum där funktionerna som plats att vara, lära och göra skulle kombineras. De lyckades att skapa ett kombinerat rum för läxläsning och umgänge, men verkstadsdelen blev inte någon framgång eftersom rummets fy-

siska utformning inte inbjöd till alltför många aktiviteter och dessa varken var tillräckligt synliga eller tillräckligt målinriktade (Overgaard, 2009, s. 34-35). Därutöver bestod Mindspot av flera andra aktiviteter som ofta inte hade sin utgångspunkt i det fysiska biblioteket, till exempel "Spotmobilen" som var ett ambulerande bibliotek som ryckte ut till de ställen där ungdomarna uppehöll sig. Mindspottarna anordnade många olika arrangemang utanför biblioteket, till exempel konserter, dansföreläsningar och debatter.

Det levande biblioteket

Som framgår av det tidigare sagda så experimenterar man flitigt med att utveckla framtidens biblioteksutbud för barn och ungdomar. Samtidigt visar de olika åtgärderna också att barn och ungdomar fortfarande gärna vill besöka biblioteket, då de flesta av de beskrivna initiativen har blivit stora publikframgångar. På vissa ställen har funktionen som plats att vara och uppleva en framträdande roll, vilket till exempel är fallet på Hjørring Bibliotek. På andra ställen står lärandet i centrum, som i Storyville, medan Bibliotek 10 mer har fokuserat på att man kan göra något i biblioteket. Det som är karaktäristiskt för de beskrivna initiativen är emellertid att de tre funktionerna i de flesta fall kompletterar varandra, liksom att funktionen som en plats att vara och uppleva fungerar som en överordnad ram. Bortsett från Mindspots aktiviteter utanför biblioteket kännetecknas alla de beskrivna exemplen på framtidens bibliotekstjänster för barn och ungdomar av att besökarna uppehåller sig på biblioteket och att de presenteras för annat och mer än det vinkelräta bibliotek som primärt förmedlar till den målinriktade låntagaren.

Det är inte någon tillfällighet att de beskrivna biblioteken satsar som de gör. Trots övergående ekonomiska kriser ökar välståndet, varför människor i allt högre grad får råd att köpa litteratur, film, musik och så vidare. Samtidigt har teknologin utmanat bibliotekens position som förmedlare av kunskap, kultur och upplevelser, och konkurrensen om människors uppmärksamhet har aldrig varit större än nu. En av bib-

liotekens helt avgörande utmaningar tycks därför vara hur man på en och samma gång kan skapa ett både attraktivt och legitimt utbud i det fysiska biblioteket. För att klara av denna utmaning måste biblioteken vara levande och mångsidiga institutioner. De ska sorla av liv och aktivitet, med det ska också finnas plats för ro och fördjupning. Biblioteken ska dessutom vara levande i den bemärkelsen att de som en organism kontinuerligt förändrar sig. Framtidens bibliotek går inte att utforma en gång för alla, utan det utvecklas hela tiden. Därför kommer användarna inte heller enbart för att låna något särskilt, de kommer också för att se om det händer något nytt eller för att röra sig runt i biblioteksrummet som inbjuder till att gå på upptäcktsfärd och ger möjlighet till möten med andra människor.

Ett både mångsidigt och föränderligt bibliotek ställer särskilda krav på biblioteksrummet. De många och olikartade funktioner och aktiviteter som kännetecknar det moderna biblioteket kräver en medveten zonindelning så att det finns utrymme för både det larmande och det stilla, det gemensamma och det individuella, och så vidare. En strikt funktions- och rumsuppdelning kan vid första anblicken tyckas vara en möjlig lösning, men detta kolliderar både med principen om serendipitet och med möjligheten till fortlöpande förändring. Därför ska rum och inventarier i utgångsläget vara flexibla så att olika material successivt kan sammanföras och nya aktiviteter utvecklas. Men det levande biblioteket ska samtidigt ha en tydlig identitet som först och främst signalerar en demokratisk institution där alla är välkomna. En distinkt identitet kan dessutom medverka till att skilja ut biblioteket från dess omvärld. Det är med andra ord frågan om en balans mellan vad som ska vara kvar och vad som ska förändras. Det levande biblioteket kommer därför ständigt att kräva följande diskussioner: Vad ska vi inte förändra? Vad ska vi kontinuerligt förändra? Hur ska vi ge användarna inflytande? Och när ska vi låta dem vara i fred?

Översättning från danska: Per Larson

Referenser

- ABM-utvikling (2008). *Hvem er de og hvor går de? Brukeratferd i norske storbybibliotek*. ABM-skrift 46. Tillgänglig via: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/abm-skrift/abm-skrift-46.html/> [2009-07-08].
- Audunson, Ragnar (2001). Folkebibliotekernes rolle i en digital framtid: Publikums, politikernes og bibliotekarernes bilder. I: *Det siviliserte informasjonssamfunn: Folkebibliotekets rolle ved inngangen til en digital tid*. Red: Ragnar Audunson & Niels Windfeld Lund. Bergen: Fagbokforlaget. s. 206-224.
- Audunson, Ragnar (2005). The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context: The necessity of low-intensive meeting-places. *Journal of Documentation* 61 (3) s. 429-441.
- Bille, Trine m.fl. (2005). *Danskeres kultur- og fritidsvaner: med utviklingslinjer tilbake til 1964*. København: AKF.
- Bjørneborn, Lennart (2008). Serendipitetsfaktorer og brugeradfærd på det fysiske bibliotek. *Dansk Biblioteksforskning*, 4 (2). s. 43-56. Tillgänglig via: <http://www2.db.dk/dbf/2008/nr2/bjorneborn.pdf> [2009-07-08].
- Bjørn, Inga (1986). Bag om virkeligheden (Hvidovre). *Biblioteksarbejde*, nr 19 s. 50-53.
- Cajus Pedersen, Lis (1983). Rapport fra et videoværksted. *Bibliotek* 70, 14(1) s. 8-9.
- Dahlkild, Nan (2006). *Åbningen af biblioteksrummet: De formative år i danske folkebibliotekers arkitektur i det 20. århundredes første halvdel*. København: Danmarks Biblioteksskole.
- Dahlkild, Nan (2007). Bibliotekskanon? – 12 danske biblioteksbygninger. *Bogens Verden*, nr 3, s. 50-62.
- Drotner, Kirsten (1990). Modernitet og mediepanikk. I: *Kulturanalyse*. Red: Trine Deichman-Sørensen & Ivar Frønes. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drotner, Kirsten (1993). *Flyvende skildpadder – bibliotek, fremtid og folkeoplysning*. Aarhus: Hovedbiblioteket.
- Drotner, Kirsten, Jørgensen, Heidi & Nyboe, Lotte (2006). *Børnebiblioteket som læringsrum: kultur, kommunikation og transformation*. Aarhus: Hovedbiblioteket. Tillgänglig via: <http://www.aakb.dk/graphics/portal/bibliotekerne/laeringsrum-web.pdf> [2009-07-08].
- Døssing, Thomas (1932). Er det folkelige plysningsarbejde inde i en krise? *Bogens Verden*, s. 41-43.
- Fremtidens biblioteksbetjening af børn*. (2008). København: Biblioteksstyrelsen, København. Tillgänglig via: <http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/index.htm> [2009-07-08].
- Gehl, Jan (2007). *Livet mellem husene*. 6. udgave. København: Arkitektens Forlag.
- Holm, Tyge & Flemming, Grut (1968). Stadsbiblioteket i Lyngby. *Arkitektur* DK, nr. 6, s. 283 – 291.
- Hvenegaard Lassen, Holger (1962). *De danske folkebibliotekers historie: 1876 – 1940*. København: Dansk Bibliografisk Kontor.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, Thessa & Buchhave, Bente (2009). *Fremtidens børnebibliotek i konkret udformning: Rapport om projektet Det (næsten) bogløse bibliotek*. Aalborg Bibliotekerne. Tillgänglig via: [http://www.aalborgbibliotekerne.dk/Det_\(næsten\)_bogløse_børnebibliotek-473.aspx](http://www.aalborgbibliotekerne.dk/Det_(næsten)_bogløse_børnebibliotek-473.aspx) [2009-07-08].
- Jochumsen, Henrik & Hvenegaard Rasmussen, Casper (2008). *All that ... and books too!: en rundrejse gennem amerikanske biblioteker*. København: Danmarks Biblioteksforening.
- Jørgensen, Carl (1946). *Danske biblioteksbygninger*. København: Folkebibliotekernes Bibliografiske Kontor.
- Kommunernes Landsforening (2004). *Brugernes adfærd på folkebibliotekerne: KL's trafiktælling 2004*. Kommunernes Landsforening. Tillgänglig via: http://www.regionbiblioteket.stockholm.se/upload/L%C3%A4nsavd/Dokument/Brugernes_adfaerd_pa_folkebibliotekerne.pdf [2009-07-08].
- Krogh-Jensen, G (1935). Frederiksberg kommunes ny hovedbibliotek paa Solbjergvej. I: *Bogens Verden*, s. 257 – 265.
- Krøijer, Birgit (2007). *Børnebiblioteket som eksperimentarium: et udviklingsprojekt på Frederikshavn Bibliotek og Hjørring Bibliotek 2004-2006*. Frederikshavn Bibliotek. Tillgänglig via: <http://www.eksp.dk/> [2009-07-08]
- Kulturministeriet (2008). *Reach out: inspiration til brugerinddragelse og innovation i kulturens verden*. København: Kulturministeriet. Tillgänglig via: <http://www.kum.dk/sw80146.asp> [2009-07-08]
- Lauridsen, Jens (2008). Bibliotek 10: IT- og musikbiblioteket i Helsinki. I: *Biblioteksrummet: inspiration til bygning og indretning*. Red.: Hellen Niegaard, Jens Lauridsen & Knud Schultz. København: Danmarks Biblioteksforening.
- Lind, Søren (1986). Video: vold eller virkelighed (Vissenbjerg). *Biblioteksarbejde*, nr 19, s. 54-62.
- Ljødal, Hilde (2005). *Folkebiblioteket som offentlig møteplass i en digital tid*. ABM-skrift 18. Tillgänglig via: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/abm-skrift/abm-skrift-18.html/> [2009-07-08]

Lundgren, Lena (2007). *Rum för barn – möjligheternas bibliotek: en studie inom det nordiske projektet I Gulvhøide*. Regionbibliotek Stockholm. Tillgänglig via: <http://www.regionbiblioteket.stockholm.se/upload/Rum%20f%C3%B6r%20barn%20studie%202007.pdf> [2009-07-08]

Niegaard, Hellen, Lauridsen, Jens & Schultz, Knud (2008). *Biblioteksrummet: inspiration til bygning og indretning*. København: Danmarks Biblioteksforening.

Nyeng, Per (1970). Fejden i Gladsaxe. *Bibliotek* 70, 1 (2), s. 24.

Overgaard, Louise (2009). *Mindspot: make it your library*. Aarhus: Hovedbiblioteket. Tillgänglig via: http://www.aakb.dk/graphics/portal/young/Refleksionsrapporter/mindspot_rapport_dan_print.pdf [2009-07-08].

Pine, Joseph & Gilmore, James H. (1999). *The experience economy: work is a theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press.

Pors, Niels (2008). Traditional use patterns? An analysis of high school students' use of libraries and information resources. *New Library World*, 109 (9/10) s. 431-443.

Postman, Neil (1982). *Når barndommen forsvinder: har fjernsynet skylden?* København: Hekla.

Prout, Alan (2005). *The future of childhood*. Oxon: Routledge Falmer.

Qvortrup, Jens (1990). Børn forgår – barndommen består: på sporet af barndommens sociologi. *Dansk Sociologi*, nr 1.

Scheuer Nielsen, Helge & Nyeng, Per (1970). Ølkassebiblioteket er en parodi. *Bibliotek* 70, 1 (2) s. 6-10.

Skot-Hansen, Dorte (2006). Biblioteket i kulturpolitikken: Mellem instrumentel og ekspressiv logik. I: *Folkebiblioteket som forvandringsrum: Perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. Red. Leif Emerik, Casper Hvenegaard Rasmussen & Dorte Skot-Hansen. København: Danmarks Biblioteksforening.

Søndergård, Børge (2008). Hjørnings røde tråd. I: *Biblioteksrummet: inspiration til bygning og indretning*. Red.: Hellen Niegaard, Jens Lauridsen & Knud Schultz. København: Danmarks Biblioteksforening.

Thorhauge, Jens & Ørum, Anders (1986). Video på biblioteket. I: *Færdig med firserne: fremtiden i bibliotekerne*. Red: Søren Lind & Mogens Vestergaard. Aarhus: Stavnsager.

Vårheim, Andreas; Steinmo, Sven & Ide, Eisaku (2008). Do libraries matter? Public libraries and the creation of social capital. *Journal of Documentation* 64(6).

Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp

Beth Juncker

Barns bibliotek, både barnbibliotek och skolbibliotek, skapades för industrisamhällets fritids- och utbildningsbehov. Boken var det huvudsakliga mediet, läsning var medlet för både upplevelse, upplysning och kunskap. Tron på att den goda boken skapade goda medborgare med sunda intressen var ohotad. Att myndiggöra individen var målet: läsande, debatterande och diskuterande medborgare som kunde bidra till demokrati och demokratiska processer. En tradition som skulle grundläggas i barndomen. (Winge, 1976; Weinreich, 1985)

I dag är industrisamhället med dess fantastiska fabriker och mäktiga maskiner tillbommat och låst och på väg till museum. Barns bibliotek befinner sig mitt i ett upplevelse- och kunskapsamhälle som inom alla områden utmanar de traditioner som skapades under 1900-talet och de föreställningar om barn, barndom, barnkultur och barns kultur som dessa traditioner utvecklades med. Nya samhälls- och barndomsbetingelser, ny teknologi och nya medier, nya typer av tillgång till upplevelse, upplysning och kunskap, nya synsätt på barn, barndom, barnkultur och barns kultur, nya användartyper ställer nya krav. Barns bibliotek har förlorat sin auktoritet. Gränserna mellan förmedling och marknad har smulats sönder. Det är inte längre självklart att marknaden är ”the bad guy”, bibliotekets förmedling ”the good”, att folkliga kvaliteter är triviala och finkulturella är bildande och utvecklande. Det är inte heller längre givet att underhållning är den ytliga motpolen till upplysning. Industrisamhällets förmedlingsmonopol och kvalitetshierarkier har brutits. De populära kvalitetsföreställningarna lurar i kulissen. Barn som användare och barns kultur har hamnat i centrum. (Jochumsen & Rasmussen, 2006; Juncker, 2006.)

De samhälleliga faktorer som utmanar dagens barn- och skolbibliotek är i huvudsak desamma. Ny teknologi, nya medier, nya vägar till upplevelse, upplysning, kunskap och estetisk erfarenhet ska integreras

och därmed förnya såväl pedagogiken som undervisningen och kulturförmedlingen. Svaren på utmaningarna är i gengäld inte desamma. De senmoderna villkoren synliggör skillnaderna mellan de två bibliotekstyperna. Det är grundvalen för dessa skillnader som detta kapitel ringar in och bestämmer i syfte att bidra till en precisering av deras professionella profiler.

Barns bibliotek – två sektorer, två kulturer, två typer

Då danska barn år 1931 kom att omfattas av bibliotekslagen utvecklades ett nära samarbete om materialvalet mellan barn- och skolbibliotek. Först i slutet av århundradet kom skolbiblioteken att omfattas av den danska grundskolelagen med funktionen att vara ett pedagogiskt servicecentrum. Officiellt ombesörjde skolbibliotekarierna – förutom service till lärare och undervisning – grundskolans behov av att stärka läsvanorna genom pedagogiskt tillrättalagd, åldersstyrd litteratur, medan barnbibliotekarierna tillgodosåg barnens egna behov av läsupplevelser på fritiden. Inofficiellt styrdes materialval och förmedling av en rad gemensamma pedagogisk-psykologiska urvalskriterier som, baserat på teorier om adaptation, garanterade att även barnbibliotekens material bistod grundskolans bildnings- och utbildningsuppgifter. (Klingberg, 1972; Weinreich, 1992) Samarbetet är fortfarande centralt, men den gemensamma pedagogisk-psykologiska grundvalen går att diskutera. De nya samhälleliga betingelserna, nya krav på upplevelser på fritiden och på utveckling av kreativitet, innovation och samarbetsförmåga på skoltid, kräver ett nytänkande beträffande bibliotekens placering, profil och funktion. Meningsfullt samarbete förutsätter skillnader. Men vilka är skillnaderna?

Folk- och barnbiblioteken är knutna till kultursektorn, till fritiden, frivillighet och personliga intressen. De ska med den danska bibliotekslagens ord ”främja upplysning, utbildning och kulturell aktivitet genom att ställa böcker, tidskrifter, ljudböcker och andra lämpliga material till förfogande såsom musikbärande material och elektroniska informationsresurser, inklusive Internet och multimedia”. Skolbibliotek är

knutna till utbildningssektorn, till skoltid, undervisningsplikt och ämnesmässig kompetensutveckling. I den danska grundskolelagen har de fått bestämningen ”ett pedagogiskt servicecentrum” som ska ”ställa undervisningsmedel till förfogande för skolans undervisning, inklusive böcker även för elevernas fritidsläsning och ge vägledning beträffande deras bruk.” De två bibliotekstyperna är med andra ord placerade i var sin samhällelig sektor. Det innebär att det är olika dimensioner av ”barn och ungdomar” som de riktar sig till. Till folkbiblioteken går barn och ungdomar med egna intressen, egna behov av upplevelse, upplysning och kunskap, egna intresse- och tolkningsgemenskaper. Här är det barns och ungdomars kulturella tolkningsgemenskaper som utmanar praxis. På skolbiblioteket är barn och ungdomar elever. Dit kommer de med sina klasskamrater och på de villkor som gäller för deras årskurs. Här är det grundskolans ämnesmässiga kompetenskrav, medier, undervisningsformer och pedagogik som utmanar. Ställt på sin spets är barnbiblioteken barnens, skolbiblioteken skolans.

En väsentlig del av skillnaderna mellan de två bibliotekstyperna är att de sektorer som de är placerade i omfattas av olika kulturbegrepp och befolkas av olika kulturer. Skillnaden mellan utbildningssektorns och kultursektorns kulturbegrepp och kulturer har en avgörande betydelse för de två bibliotekens professionella profiler. Kultursektorn omfattas av estetisk filosofi och kulturteori, av antropologiska och estetiska kulturbegrepp och är sammansatt av olika typer av *autoteliska*¹ kulturer och praxisgemenskaper: de *folkliga*, som vi själva praktiserar i vår vardag, och de *professionella*, konstnärliga och kreativa, som vi uppsöker på vår fritid. Utbildningssektorn omfattas av pedagogisk filosofi, av pedagogisk-psykologiska utvecklingsteorier, pedagogiska och didaktiska begreppsapparater och är sammansatt av olika typer av *instrumentella kulturer* och *praxisgemenskaper*. När det gäller barns bibliotek står vi alltså inför ett komplext fält: två bibliotekstyper placerade i var sin sektor med var sina teorier, begrepp och kulturformer och därmed var sina professionella profiler. De ska båda angripas på ett innovativt, kreativt och användarstyrt sätt, och ingen av dem kan undgå att integrera medier och digital teknologi i sätten de gör det på. Men varken medier,

¹ Att ha eller vara ett syfte i sig själv, en autotelisk aktivitet görs för sin egen skull.

material eller sätt att göra det på är lika.

Utmaningar – i begrepp och föreställningar

Utmaningarna på vägen från de moderna industrisamhällena till de senmoderna upplevelse- och kunskapssamhällena hänger samman med den samhällsliga utvecklingen. Den förändrar inte bara villkoren och förutsättningarna, den griper också in i de föreställningar om barn, barndom och barnkultur som vi har haft för att förstå biblioteken.

Barnkultur betraktades fram till slutet av 1900-talet som ett professionellt pedagogisk-psykologiskt förmedlingsfält. *Kultur för barn*: litteratur, bilder, teater, musik, dans, och *kultur med barn*: kurser och verkstäder där barn kunde lära sig tekniker och färdigheter i praktiken. Även om det var ett kulturellt fält så var det en central del av förståelsen att konstnärliga upplevelser för barn skulle tillrättaläggas pedagogiskt i förhållande till ålder, mognad och intressen, och att kreativ utveckling skulle styras och tillrättaläggas pedagogiskt av vuxna instruktörer. (Juncker, 1998) I slutet av århundradet uppstår begreppet *barns kultur* eller *kultur av barn*. Det utmanar den pedagogisk-psykologiska infallsvinkeln och skapar osäkerhet både om fältet och om begreppen: Vad menar vi nu med kultur för, kultur med och kultur av barn? Står vi inför en omsvängning i synen på barn och barndom – ett paradigmskifte? (Juncker, 2001) Och om vi gör det, får det då konsekvenser för barns bibliotek?

Industrisamhällets begrepp och föreställningar

Både det barnkulturella system som producerade konst- och kulturupplevelser för barn och industrisamhällets bibliotek för barn, som förmedlade upplevelserna, byggde på den stora västerländska historien om barnet och dess barndom. Det var en upplysningshistoria med rötter i rationell filosofi och kunskapsteori. Den började med tänkare i slutet av 1600-talet och den utgör fortfarande, nu i början av 2000-talet, en aktiv del av vårt tänkande. Kort och populärt uttryckt handlade den om hur barnet under 1700-talet skildes ut från vuxna som en varelse med särskilda omsorgs-, utvecklings- och upplysningsbehov. Barndomen byggdes upp runt dessa behov som en värld i världen i syfte att garantera de kompetenser, den kunskap och den allmänna bildning

som var nödvändig i det vuxna livet. Barndomen var, bildligt talat, den period då barnet fick hjälp att genomleva den europeiska upplysningstidens variant av civilisationens historia – från mörker till ljus, från dunkel till klarhet, från sinnesförvirring till förnuft, från berättarkultur till skriftkultur. Förutsättningen för historien var föreställningar om barnet som ”vilt”, ”primitivt”, ociviliserat, okulturellt, men också oskyldigt och naturligt – en formbar varelse som skulle stödjas och bildas.

Bibliotekens förmedling till barn bygger på denna historia och på de pedagogiska konst-, kultur- och kvalitetsbegrepp som riktar sig till barn och som är en del av denna historia. Begreppen har sitt ursprung i det klassiska humanistiska bildningsbegrepp som understryker att vi är både subjekt och objekt för vår egen bildning, att vi alla alltså arbetar på att bilda oss själva genom hela livet. Men eftersom barn enligt samma kunskapsteori först måste lära sig att rationellt styra sina drifter och sin lust, måste de ha hjälp på vägen. Detta sker genom de särskilda varianter av bildningsbegreppet som kommer att omfatta dem och styra förmedlingen i förhållande till dem:

Det pedagogiska kulturbegreppet var ett bildningsbegrepp som med rötter i rationalistisk filosofi poängterade att barn inte själva kunde vara subjekt för sin egen bildning. Vuxna måste välja ut och pedagogiskt tillrättalägga de material, de upplevelser och den utveckling som kunde hjälpa dem på vägen.

Det pedagogiska konstbegreppet slog fast att i förhållande till de barn som inte var subjekt för sin egen bildning, måste innehållet – värderingar, rollmodeller och budskap – alltid föregå formen.

Det pedagogiska kvalitetsbegreppet inrymde de två övriga begreppen och påpekade att när konstnärliga upplevelser och kulturella aktiviteter för barn var tillrättalagda så att de överensstämde med åldersgruppernas utvecklingssteg, intressen och kognitiva förståelsemöjligheter, var de potentiellt av kvalitet.

Hela detta sammanhängande system av pedagogiska begrepp avgrän-

sade sig i förhållande till det estetiska och de sinnliga kunskapsvägarna. Som konstnärlig formgivning betraktades det estetiska som ”fint” och för barn svårbegripligt, som lust- och intressestyrd praxis i vardagen betraktades det sinnliga som farligt och förförande. Om barn följde sin egen smak och sina egna preferenser så var det sällan de kvalitetsstämplade upplevelserna och den kvalitetsstämplade utvecklingen som de valde! Barn avgränsades därmed både från den sinnliga kunskapens betydelse i vardagen och från den estetiska erfarenheten i konst och konstnärliga uttryck (Juncker, 2006). Sammantaget kan de begrepp som barnkultur och barns bibliotek i industrisamhället omfattades av sammanfattas på följande sätt:

Barns bibliotek i industrisamhället

Omfattades av det klassiska humanistiska kulturbegrepp som är individcentrerat och arbetar med bildning
Omfattades av pedagogisk-utvecklingspsykologiska teorier och kvalitetsbegrepp som garanterar den pedagogiska kvaliteten i de material som används för bildning
Omfattades av instrumentell förmedlingslogik som betonar materialens funktion
Brukare: individuella läsare, lyssnare, åskådare, upplevare
Omfattades av kognitiva kunskapsteorier
Barnkultur = kultur för och med barn

En uppsättning begrepp som prioriterade barn som becoming.

Upplevelse- och kunskapssamhällets begrepp och föreställningar

Under 1980-talet utmanas denna stora historia om barnet och dess barndom. Här möjliggörs nya förståelsesätt som med växlande uttryck placerar ”barnet” i en ny position: sociologin talar om barn som aktörer och handlande, kulturforskningen talar om barn som kulturskapande. Barnen själva har inte förändrats, men deras lekande, stojande, flamsande dimensioner, som tidigare betraktades som oförnuftiga och ”barnsliga” och som barndomen gradvis skulle avveckla, tillskriver vi nu både värde och vikt. Barn är inte längre enbart becoming, framtidens medborgare och användare; de är också beings, nuets medborgare och användare. De är i hög grad beings när de tillsammans med vänner och kamrater kliver in genom folkbibliotekens dörrar eller ger sig ut på nätet och uppsöker det virtuella

biblioteket och dess möjligheter. Med dessa nya föreställningar skapas termen ”barns kultur” och den nya blicken är riktad mot barn och barndom.

Det klassiska humanistiska kulturbegreppet och dess pedagogiska varianter är individcentrerade begrepp. Det talar om ”barnet”, om ”läsaren”, om ”lyssnaren”. Det är ett annat kulturbegrepp, det antropologiska, som öppnar våra ögon för att barn är i kultur – för barns kultur. Det är ett kollektivt begrepp. Det riktar sig mot gemenskaper: barns aktiviteter, barn i grupper, barns intressegemenskaper, barns tolkningsgemenskaper. Till exempel deras sätt att gå och hoppa på, som lektor Carsten Jessen beskriver i det följande:

Ofta är deras sätt ”att gå” till stort besvär för föräldrar och andra vuxna som helst vill komma fram så snabbt som möjligt och därför irriteras våldsamt av barnens behov av vagg fram, halta, gå balansgång på kantstenarna, gå på rad och deras ihärdiga försök att inte trampa på mellanrummen mellan gatstenarna och deras springande upp och inte minst ned för varje upphöjning som erbjuder sig. Det är samma sak med ”att hoppa”. Ett hopp är inte bara att röra sig upp och ned. Det kan uppövas som en konststart med sin egen estetik i rörelserna, och på motsvarande sätt kan språk, ljud och mycket annat utvecklas till uttryck och genrer. Får man väl syn på barns aktiviteter som uttrycksformer så dyker de upp överallt. (Jessen, 2002, s. 24)

I praktiska förmedlingssammanhang har termen barns kultur ofta missuppfattats. Det har talats om tre K: kultur för barn, kultur med barn och kultur av barn. Då kultur *för* barn var konstnärliga och kulturella produkter (professionell litteratur, teater, etc.), skapade av vuxna för barn, och då kultur *med* barn var kreativa aktiviteter där barn var aktivt utövande och som ofta resulterade i produkter (teaterföreställningar, små konserter, bildutställningar), ja då uppfattades kultur av barn ofta som de produkter barn själva skapade.

Detta är en alltför begränsad uttolkning. Att förstå barns kultur kräver en annan teorigrund än den klassiska humanistiska och den antropologiska. Barns kultur har sitt ursprung i lek som en självständig livskategori. Den följer den blick varmed de själva ser och värderar världen och dess möjligheter och det breda register av kulturella kommunikativa uttrycksformer som de använder i vardagen för att skapa mening här och nu. Det är, som

Carsten Jessen skriver:

[...] kultur, eftersom barn visserligen har fötts med biologiska förutsättningar för att kunna gå och hoppa, men inte med de konkreta formerna av gångarter och hoppstätt inkodade i generna. Det är barns kultur eftersom de hämtar förebilderna och formerna från varandra. (Jessen, 2002, s. 25)

Barns kultur manifesterar sig när barn sätter igång aktiviteter på egen hand, tillsammans med varandra eller tillsammans med oss. Ur detta kommer mening och betydelse, men sällan produkter. I den utsträckning det ändå sker så är produkterna – de sönderfallande sandslotten, klottret på pappret, de övergivna lekredskapen – oftast bara tecken på att ”något” har ägt rum. Det centrala är inte kvarlåtenskapen, utan det som skedde medan de blev till, medan de var i bruk. Barns kultur är processer som ger mening och betydelse, kunskap och erfarenhet i estetisk-symbolisk form. Att avkoda dem kräver ett kulturellt kunskapsbegrepp som också kan avläsa det icke språkliggjorda, samspelet mellan kropp, gestik, mimik, rytm, rörelse, ljud och ord som lärande- och kunskapsformer. Ett sådant kunskapsbegrepp kan i utgångsläget hämtas från antropologin. Kultur, säger det, är inte något vi har, det är något vi ser med, en position som vi talar från:

Kunskap i allmänhet har i hög grad förknippats med kognitiv kunskap som per definition är språkliggjord kunskap. Den icke-språkliga kunskapen har klassificerats som icke-kunskap. Det speciella med kulturell kunskap är emellertid att den inte nödvändigtvis låter sig uttryckas i ord. Det hänger samman med att den egna kulturen normalt inte är något som man talar om, utan en position som man talar från. Det är med andra ord något som man ser med snarare än det man ser.

Kulturell kunskap är den kunskap som tillåter människor att uppföra sig i en särskild värld. Det är en kunskap som är implicit, som till stor del är omedveten och som man snarare tillägnar sig i praxis än lär sig från böcker. Det är en kunskap som människor orienterar sig efter och som därmed ger deras praxis en särskild riktning och deras motiv en särskild bakgrund. (Hastrup, 1992, s. 41)

Överfört till termen barns kultur blir detta kulturella kunskapsbegrepp

fruktbart. Det förutsätter nämligen att barn, precis som vuxna, är i kultur, att de är delaktiga i en gemenskap som de medvetet eller omedvetet hämtar drivkraft, energi, lust och värderingar från. Barnet styrs också, precis som vi vuxna, av de föreställningar, de glasögon, som vi ser världen igenom. Om vi kombinerar det antropologiska kultur- och kunskapsbegreppet möjliggörs vissa centrala frågor som kan synliggöra denna överordnade gemenskap:

- Vilka positioner handlar och talar barn utifrån?
- Vilka riktningar ger dessa deras praxis?
- Vilka former av logik och etik inrymmer de?

Det antropologiska kultur- och kunskapsbegreppet fungerar i riktning mot att förstå termen barns kultur som en murbräcka. Det bryter de pedagogiska utläggningarna av det klassiskt humanistiska och öppnar ögonen för att barnkultur är ett fält, medan barns kultur – deras tillgång till världen och även till det barnkulturella utbudet – är något helt annat. Med denna öppning blir teori om lek, lekkultur, kulturellt lärande och estetiska begrepp om upplevelse, kvalitet, kunskap och erfarenhet en mycket central grund för en förnyelse av både barnbibliotekets förmedling och skolbibliotekets pedagogiska service. Få hade under 1900-talet frågat efter barns *egna* projekt under de år som med en vuxens minnesblick kallades deras barndomsår, alltså efter barn som *beings* – varelser som på egna premisser var tänkande, aktiva, kulturellt formande och socialt handlande varelser. Barns praxis- och tolkningsgemenskaper har varit verksamma, men mönstren och meningen i dem har varit osynliga.

Vi har mött dem om och om igen i glimtar, i oenigheter, som irritationer och ”bråk”, men vi har inte betraktat dem som tolkningsgemenskaper och inte tillskrivit dem egentlig mening och betydelse. Det är det betydelsefulla i dessa kulturella tolkningsgemenskaper och deras aktiviteter som vi kommer på spåren under 1980-talet, då vi börjar se barn som kulturellt skapande och socialt handlande. Betydelsefullt för barnbiblioteken, eftersom det är dessa tolkningsgemenskaper som de riktar sig till. Betydelsefullt för skolbiblioteken, eftersom dessa tolkningsgemenskaper inrymmer den utgångspunkt som de professionellt

ska respektera och kognitivt utmana och kvalificera. En rad begrepp och föreställningar som vi inte är helt förtrogna med har därmed blivit aktuella. De kan sammanfattas på följande vis:

Barns bibliotek i upplevelse- och kunskapssamhället

Omfattas av det antropologiska kulturbegreppet som är kollektivt, arbetar med grupper, praxis-, intresse- och tolkningsgemenskaper
Omfattas av estetiska teorier och kvalitetsbegrepp. Estetiska teorier och kvalitetsbegrepp knutna till vardagen och estetiska teorier och kvalitetsbegrepp knutna till professionell konst och kultur
Omfattas av expressiv förmedlingslogik
Användare: nya användartyper, tweenies, remixare, spelare, nördar, som inte bara läser, lyssnar och ser, utan också producerar och kommunicerar
Omfattas av sinnliga kunskapssteorier
Barnkultur = relationerna mellan barnkultur (för och med) och barns kultur

De nya begreppen och föreställningarna avskaffar inte de gamla. De skapar diskussion och de synliggör behovet av ett om- och nytänkande – också av grundvalen för barns bibliotek.

En ny stor historia?

Måste föreställningarna om underhållning som ren yta omvärderas? Finns det kopplingar mellan underhållning och upplevelse? Går det en kunskapsmässig väg från upplevelse till kunskap och erfarenhet? Vilken roll spelar kulturell kunskap, kulturellt lärande och estetisk erfarenhet? Kan – och ska – barnbibliotekens förmedling och skolbibliotekens pedagogiska service förankras i nya teser som via upplevelse kombinerar sinnlig och kognitiv kunskap och erfarenhet? Både begreppsmässigt och i praktiken står barns bibliotek inför en rad stora utmaningar – av estetiskt, av demokratiskt, av pedagogiskt och inte minst av politiskt slag. Den största handlar om huruvida det är möjligt att berätta en annan och kanske mer tidsenlig historia om dessa ”barn” och deras ”barndom”. Har upplysningsprojektets stora historia om barnet och dess barndom nått sin gräns? Är vi på väg mot en ny? Är det i ljuset av denna nya his-

toria som biblioteken teoretiskt ska nyförankras för att kunna nytänka och nyutveckla placering, rum, profil och roll? Centrala frågor i en tid då biblioteken utmanas av upplevelseekonomins marknads-, segment- och livsstilstänkande och där upplevelsesamhällets nya användartyper, med ett annat beteende, har satt sig själva och upplevelsen i centrum.

Industrisamhällets bibliotek skapades för individuella läs- och studieaktiviteter: bokhyllor, bord och stolar, soffgrupper, bilderboksavdelningar. Inspirationen var hämtad från det goda studielivet, det goda läsande och högläsande familjelivet, det goda barnlivet. Det hela inrättat i sektioner efter de kognitiva ålders- och utvecklingsfaser som skulle backas upp. Koncentration och fördjupning förknippades med lugn och ro. Inom kort är industrikulturens läsare och dessa föreställningar om lugn och ro som identiska med koncentration och fördjupning borta. Det som återstår är nya användargrupper, för vilka raden av nytillkomna medier inte är nya. De har alltid funnits i deras liv. De kräver *open access* så att de kan söka, finna, skapa, kommunicera, mixa, spela, uppleva och iscensätta med det som står till förfogande. De studerar, arbetar, underhåller sig i grupper, de utforskar, arbetar, upplever och leker via skärmar. För dem är koncentration och fördjupning förknippade med ljud – med samarbete, sparring, meningsutbyte, kommentarer, dialog – kollektiv kreativitet. Detta ställer nya krav på rum, på inredning, på utrustning och material. Varifrån hämtar de krav och kvalitetskriterier?

Unga brukartyper med expressiva krav och kriterier

År 2002 kom rapporten *Magiske øjeblikke* som var resultatet av en utvärdering av Dansk Amatør Teater Samvirke – DATS. DATS hade problem. Det var en gammal förening med en traditionstyngd föreningsorganisation. Den hade svårt att attrahera och hålla kvar ungdomar. Varför? frågade den. Rapporten, utarbetad av Center for Kulturpolitiske Studier vid Danmarks Biblioteksskole, gav en rad förslag. Den byggde bland annat på kvalitativa intervjuer med nio unga människor mellan 20 och 30 år som alla var engagerade i konstnärliga aktiviteter. Rapporten sammanfattade insikterna från dessa intervjuer på följande sätt:

Oavsett om de spelar teater, musik eller skapar film, använder de konsten som ett reflexivt laboratorium där de på en och samma gång kan se sig själva

och bli sedda utifrån genom historieberättande och iscensättning. Men utvecklingen används också som ett frirum för avslappning och återuppladdning, och det får aldrig bli allvarigare än att det samtidigt är ”helt galet roligt”. Leken blir ett nav för aktiviteten och därför väljer de unga ofta bort den formella föreningen till förmån för att utveckla sig i oberoende grupper eller projekt tillsammans med sina ”lekkamrater”. Genom leken skapar de sig själva, samtidigt som de skapar gemenskaper med andra unga. (Center for Kulturpolitiska Studier 2002)

Dessa unga människor hämtar sina krav och kvalitetskriterier från leken. Om de stångar pannan mot stela organisationsstrukturer med ordförande, styrelser och stadgeenliga årsmöten, föredrar de att gå sina egna vägar, att skapa sina egna projekt och använda egna nätverk. Trots att de är mellan 20 och 30 år så använder de samma kvalitetskriterier som de 10-12-åringar som av egen lust hade deltagit i kulturprojektet Egmontpasset. Under ett helt år besökte de en gång i månaden kulturinstitutioner i Köpenhamn. När året var slut tillfrågades de, i samband med projektutvärderingen: Vad var bäst? Vad var sämst? Om det var bra svarade de:

Roligt, galet roligt, mycket bra och mycket roligt, det bästa och det roligaste, också roligt, helt klart roligt.

Roligt, spännande och lärorikt, spännande, spännande, spännande.

Om det var dåligt svarade de:

Lite tråkigt, tråkigt, gäsp – det var tråkigt, tråkiga saker att titta på, skittråkigt, bara så tråkigt. (Juncker & Egmontfonden, 2000)

Kvalitetskriterierna är expressiva och emotionella. Även om det kan råda oenighet om vad som bedöms som roligt respektive tråkigt, råder det inte oenighet om kriterierna och inte heller oenighet om de värderingar som ligger bakom dem. När det roliga och spännande öppnar sig, så:

Suger man åt sig kunskapen, lär sig nya saker, känner sig lite klokare

Det roliga öppnar med andra ord vissa upplevelse-, insikts- och kun-

skapsvägar. Det tråkiga stänger dem. Det är dessa kunskapsvägar som den samhälleliga avtraditionaliseringen och det kulturella frigörandet har synliggjort. De är inte nya. Vi har känt till dem, men också distanserat oss från dem. Lust och nöje signalerade underhållning och ytlighet. De nya användartyperna insisterar på dem som legitima vägar till upplevelse, kunskap och erfarenhet.

Följer man upp undersökningar av och kännetecken för dessa senmoderna barn, the tweenies, och underkategorierna spelare, remixare, nördar, återkommer vissa överordnade drag: De har pengar, de är konsumenter, de är medie-, mode- och varumärkesmedvetna. De har inflytande över familjernas pengar och konsumtion. De är reklam- och trendmedvetna. De dyrkas av marknaden. Detta är generella kännetecken; de är konstaterande, inte värderande. De understryker bara att senmoderna barn har andra villkor än vad de industriella barnen hade och att en del av dem har möjlighet att ta dem i bruk. Och de som inte har det använder samma emotionella och expressiva kriterier. De är alla omgivna av en professionell iscensättnings- och marknadskultur som också utmanar biblioteken och deras professionalitet. Blir inte biblioteken synliga på nya sätt lokalt och virtuellt, är de inte till för dessa användare. Öppnar de inte nya mediemässiga och medierade kunskaps- och upplevelsemöjligheter försvagas både de privilegierade och de marginaliserade. Affischer, Pippi i papp och bokuppställningar på veckad sammet gör inte längre någon skillnad. Det måste till användarstyrd förnyelse, nya partnerskap och andra professionella förmedlingsformer. Skolbiblioteken har vad synligheten beträffar ett bättre utgångsläge. De är en integrerad del av skolans liv. Eleverna kommer dit oavsett om de vill eller inte. Men även som elever kommer de med medie- och upplevelsestyrda kunskapsvägar och med emotionella och expressiva krav på kvalitet som utmanar undervisnings- och arbetsprocesser och som påkallar IT och medier som en integrerad del av arbetsgrundvalen och arbetssätten. Tavlor, kriterior, rutade häften för räkneuppgifter och linjerade häften för välskrivning och utantillärda tabeller, ekvationer och floder är en saga blott. Var kan vi hämta teorier och begrepp som inte bara ser, värderar och avvisar dessa vägar som narcissistiska, ytliga och vilseledande, utan som ger en grund för förståelse?

Lekteori

Det kan vi i teorier om lek. Kultursektorn och dess folkliga och professionella kulturer har sitt ursprung i lek som en sinnlig upplevelse- och kunskapsform. Den utgör grundvalen för barns och ungdomars fritidskultur och de kvalitetskriterier som de använder. Den utgör också grundvalen för vuxnas. Rötterna är desamma, men repertoarerna olika. Det roliga öppnar kunskaps- och insiktsvägar. Det tråkiga stänger dem. Vilka vägar? Vad döljer leken?

Låt oss från dessa konkreta unga senmoderna människor gå tillbaka till medeltiden, till tiden då de gränser mellan barn och vuxna, barndom och vuxendom, lek och arbete, lust och plikt, som fortfarande utgör grunden för vårt tänkande och värderande, skapades. Tillbaka till Pieter Bruegels folklivsbild från 1569: Barnlek.



Pieter Bruegel, 1569, Barnlek

Livet utvecklar sig på gatan, torget, platsen. Det är ett myller av stora och små. De är klädda på samma sätt och de är i många olika varianter sysselsatta med samma sak. Det finns storleksskillnader, men ingen skillnad mellan vuxna och barn. Inget tänkande som förknippar barn med lek, vuxna med arbete, barn med lust, vuxna med allvar. Ingen skillnad mellan goda lekar och dåliga lekar. Man leker. Bilden inramar ett "nu", ett tillstånd där de sociala positionerna, hierarkierna, rangordningen och privilegierna som gör skillnad mellan människor, hela den sociala verkligheten, är upphävd. Den skildrar en utveckling som kopplar samman stora och små, män och kvinnor, pojkar och flickor, hög och låg. Det myllrar, men det råder samtidigt ett lugn och en försjunkenhet över bilden. Alla deltar, alla är upptagna av lek, alla befinner sig i lek.

Bruegels målning inramar en medeltida kulturell verklighet. Vi kan fortfarande se de fysiska ramarna. Men de klassmässiga skillnaderna, maktens positioner och privilegier, har avlägsnats. I fokus står bara den kulturella verkligheten. Bilden skildrar leken som en fri, självständig, allmänmänsklig livsfär som sammanbinder människor tvärs över alla gränser och som bara människor som läsande, lyssnande, lekande deltagare kan få att uppstå för en stund. Det är denna flyktiga kulturella verklighet, kopplad till nuet, till intressen och lust, till lekmönster, berättarmönster, rörelsemönster, musikaliska mönster och till fri tid, som en rad teoretiker har givit oss begrepp om och förståelse för. En av dem är den holländske kulturforskaren Johan Huizinga med verket *Homo Ludens* från 1938. Här studerar han hundvalpar och noterar att deras sätt att bita sänder ut olika signaler. Om de biter så är det en uppmaning till kamp. Om bittet bara antyds så är det en uppmaning till lek – och nöjet breder ut sig. Ett "vi låtsas som om"!

Play is older than culture, for culture (...) always presupposes human society, and animals have not waited for man to teach them their playing. We can safely assert (...) that human civilization has added no essential feature to the general idea of play. Animals play just like men. We have only to watch young dogs to see that all the essentials of human play are present in their merry gambols. They invite one another to play by a certain ceremoniousness of attitude and gesture. They keep to the rule that you shall not bite,

or not bite hard, your brother's ear. They pretend to get terribly angry. And – what is most important – in all these doings they plainly experience tremendous fun and enjoyment. (Huizinga, 2004, s. 117).

Det är zoologen Gregory Bateson som genom sina apstudier lyfter upp iakttagelserna till en egentlig begreppsbildning: *framing*. Detta är ett mycket centralt begrepp för att förstå lek som fenomen – och därmed de centrala skillnaderna mellan social verklighet och kulturell verklighet och mellan de instrumentella och autoteliska kulturer som vår vardag är sammansatt av. Knappt 400 år efter Bruegels bild, i en tid då de moderna samhällenas tänkande i motsättningar mellan barn och vuxna, lek och arbete, känsla och förnuft, styr forskning och tänkande, och där lek har bestämts som ett barnligt fenomen och utforskats med pedagogiska och utvecklingspsykologiska måttstockar, försöker Huizinga tränga bakom detta tänkande i lekens nyttofunktioner. Att befria det. Hans poäng är att om man betraktar leken utifrån, som en subkultur, ett fenomen som tjänar den existerande kulturen, förstår man inte dess oberoende, självständiga karaktär. En rad forskare har frågat efter lekens nyttofunktioner, men utan att ställa de centrala frågorna: Vad är lek i sig själv? Vad är lek för den lekande? Därmed förbiser de lekens grundläggande estetiska kvaliteter.

All these hypotheses have one thing in common: They all start from the assumption that play must serve something which is not play [...] Most of them only deal incidentally with the question of what play is in itself and what it means for the player. They attack play direct with quantitative methods of experimental science without first paying attention to its profoundly aesthetic quality. (Huizinga, 2004, s. 118)

Ingen av dessa infallsvinklar till lek har insett att lek är en självständig kulturform. När leken med hjälp av ett kulturellt mönster har inramat den sociala verkligheten, öppnas den kulturella där man för en stund kan utkämpa våldsamma strider, skjuta, mörda och alla kan dö – utan att någon kommer till skada. Begreppet *framing*, inramning, tydliggör att det är skillnad mellan social och kulturell verklighet. Den sociala finns alltid där. Den kulturella finns bara där när vi lyfter upp den. Den kommer aldrig av sig själv. Den kräver lekmönster, berättarmöns-

ter, rörelsemönster, spelmönster, sångmönster, improvisationer – och förmåga att använda dem. Kulturella kompetenser. Har vi dem, eller om vi har konst, litteratur, teater, film, opera, dans, spel, musik, performances att använda som redskap, så kan vi få den kulturella verkligheten att höja sig. Den utspelar sig nämligen inte under sociala, utan under estetisk-symboliska betingelser. Det är dessa estetisk-symboliska betingelser som Huizinga frågar efter i sina studier. När barn och unga människor verkligen uppskattar upplevelser så sker det, som vi såg, med värderingen ”roligt”. De praktiserar ”roligt” som positivt kvalitetskriterium. Huizinga frågar just efter detta: Vad är lekens nöje? När den kulturella verkligheten har lyft sig och möjliggjort en mångfald av känslor – när vi skrattar, gråter, grinar, blir gripna, engageras, ropar, skriker – vad döljer det då?

What (is) actually is the fun of playing? Why does the baby crow with pleasure? [...] This intensity of, this absorption in, play finds no explanation in biological analysis. Yet in this intensity, this absorption, this power of maddening, lies the very essence, the primordial quality of play. [...] the fun of playing resists all analysis, all logical interpretation. As a concept, it cannot be reduced to any other mental category. [...] It is precisely this fun-element that characterizes the essence of play. Here we have to do with an absolutely primary category of life [...]. We may call play a “totality” in the modern sense of the word, and it is as a totality that we must try to understand and evaluate it. (Huizinga, 2004, s. 118)

Nöje går inte att förklara logiskt, konstaterar han. Dess centrala betydelse undkommer oss, ifall vi betraktar det genom dess möjliga nyttofunktioner. Vi tar inte itu med en kriminalroman för att bli bättre på att läsa eller för att bli mindre kriminella. Kanske blir vi det, men det är inte därför vi gör det! Lek tjänar ingenting annat än lek. Absorberingen, intensiteten, kraften går inte att förklara utifrån. Därför måste lek betraktas som en primär mänsklig livsform, en oberoende kultur som bara går att fånga in och förstå på dess egna premisser.

Det är detta som Bruegels bild fångar. Bruegel skildrar lek som en självständig mänsklig sfär som för en stund upphäver rang, privilegier och sociala hierarkier. Skildringen sker på medeltida villkor. Flyttar vi fram

den till senmoderna villkor så skulle han till raden av klassiska lekar ha kunnat tillfoga människor uppslukade av teaterföreställningar, film, konstutställningar, dansperformances, läs- och uppläsningssupplever, datorspel. Lek är det särskilda liv som vi hänger oss åt när vi för en stund prioriterar kulturella och konstnärliga upplevelser och aktiviteter. Reglerna här sätter sina egna normer och värden. Betraktat utifrån är aktiviteterna meningslösa – där sitter en grupp människor och gråter framför en skärm! Betraktat inifrån är de meningsfulla för dem som gråter. Bruegel skildrar upptagenheten, intensiteten, meningen. När den sociala verkligheten för en stund upphävs och den kulturella verkligheten tittar fram, är det andra normer och värden som styr medan det pågår. Det är inte bibliotekarien som avgör om den bok hon rekommenderade är bra för mig. Det är jag. Det är inte heller förskolläraren som avgör om den lek som 3-åringarna håller på med är bra för dem. Det avgör de själva! Det är skillnad på kvaliteter i en social och i en kulturell verklighet! Den kulturella verklighetens kvaliteter kan varken ses eller värderas med den sociala verklighetens måttstock.

Kulturella kvaliteter

Den ryske litteraturforskaren Michail Bachtin möjliggör en förståelse av denna skillnad i sina studier av medeltidens folkkultur. Det är en folklig skrattkultur.

Skrattet och dess former är [...] det minst utforskade området inom den folkliga kulturen. [...] Men vad värre är, den specifika naturen hos det folkliga skrattet har uppfattats på ett helt förvrängt sätt, eftersom man har förstått det utifrån föreställningar och begrepp om humor som utbildats inom ramen för en nyare tids borgerliga kultur och estetik som var helt främmande för detta folkliga skratt. (Bachtin, 1991, s. 13-14)

På samma sätt som Huizinga ser att lek har betraktats med en främmande måttstock, ser Bachtin att den folkliga skrattkulturen också har betraktats så. Den är ett vardagsestetiskt fenomen, men betraktat med 1700-, 1800- och 1900-talens konstestetiska och bildningsstyrda glasögon faller den igenom – som barns val av trams, påhitt och Potter. Bachtin erbjuder oss ett par andra glasögon. Han ser skrattet som den överordnade organiserande principen i den medeltida folkkultu-

ren. Det uttrycker sin egen bild av världen, människor och mänskliga relationer. Han använder karnevalen för att exemplifiera.

Alla dessa karnevalsformer [...] tillhör en helt annan existenssfär. Genom sin påtagliga, konkret-sinnliga karaktär och genom sitt starka inslag av lek är de nära befryndade med de konstnärligt-litterära formerna [...] Men den grundläggande, karnevalska kärnan i denna kultur [...] befinner sig i gränsområdet mellan konst och liv. Till sitt väsen är karnevalen livet självt, men ett liv som utformats enligt lekens princip. [...] Karnevalen är inte till för att betraktas – i den lever man, och lever gör alla, ty i enlighet med sin idé är den till för hela folket. Så länge karnevalen pågår finns inte för någon något annat liv än karnevalens. Under karnevalen kan man bara leva enligt dess lagar, dvs. efter dess frihets-lagar. [...] Den har en universell karaktär, den är ett särskilt tillstånd hos världen, där den pånyttföds och förnyas och där alla är delaktiga. (Bachtin, 1991, s. 16-17)

När karnevalen för en stund har upphävt den sociala verkligheten och dess lagar, blir skrattet den formande, iscensättande principen. Det är ett särskilt folkligt skratt – inte ironiskt, inte satiriskt.

Det är framför allt ett festens skratt. [...] För det första tillhör karnevalens skratt hela folket [...], alla skrattar, det är ett skratt ”ute bland folk”; för det andra är karnevalens skratt universellt, det är riktat mot allt och alla (också mot dem som deltar i karnevalen), allt förefaller löjligt, hela världen uppfattas och förstås i sin komiska aspekt, i sin muntra relativitet; slutligen, för det tredje, är karnevalens skratt ambivalent, dvs. det är glatt och muntert, triumferande, men på samma gång ironiskt, spotskt och hånfullt: det förnekar och bekräftar, begraver och pånyttför på samma gång. [...] detta folkfestens skratt [...] riktas också mot de skrattande själva. (Bachtin, 1991, s. 21-22)

Allt det som gestaltas och iscensätts under karnevalen måste förstås med detta fruktbara skratt och dess pånyttfödande kraft som princip. Eder och förbannelser, vulgariteter och skällsord får nya dimensioner och annan betydelse. Skäller du ut någon så är det inte på riktigt, inte heller om du förbannar någon. Dina uppvaktningar gäller också bara inom den ram och de möjligheter som karnevalen skapar, och skulle du händelsevis ha gift dig så gäller inte äktenskapet juridiskt när karnevalen är över! Den estetiska principen för alla

dessa gestaltningar kallar Bachtin grotesk realism. De estetisk-symboliska betingelserna möjliggör allt medan det sker. Ingenting gäller socialt och juridiskt i den sociala verkligheten, men upplevelsen och dess mening och värde för deltagarna är giltig. Det är stora ord Bachtin använder när han poängterar deltagandets och upplevelsens värde: den förnekar och bekräftar, begraver och pånyttföder. Uttryckt på ett annat sätt: Den ger oss ett avbrott, en paus, som gör det möjligt för oss att lägga märke till oss själva och våra känslor, en möjlighet att stå ansikte mot ansikte med döden, terrorn, lyckan, vilket möjliggör nya tolkningar, nya självföreställningar, nya brickor i identiteten.

Därmed får vi en om inte ny så i alla fall oprövad teoretisk grundval, en nyckel för att förstå barns emotionella och expressiva kvalitetskriterier. De vet när det sker, de vill att det ska ske och arbetar på att det ska ske varje dag – både på fritiden och i skolan. Men vi får också – och det är den primära poängen – en teoretisk grundval som ger oss möjligheter att skilja mellan kultursektorn och utbildningssektorn och mellan de olika kulturer som de två sektorerna består av. En teoretisk grundval som kan förklara skillnaden mellan barn- och skolbibliotek och ge riktlinjer för deras roller och professionella profiler.

Vi har traditioner för att knyta barns konstnärliga och kulturella upplevelser till deras institutionsliv – i förskola, skola och skolbarnomsorg. Men vi har nästan inga traditioner för att knyta barns konstnärliga och kulturella upplevelser till kultursektorns offentliga former: teatrar, biografier, museer, konsertsalar, festivaler. Barnbiblioteket har som kulturinstitution stått i skärningspunkten, men gång på gång med en politisk dagordning om att stödja skolornas och skolbibliotekens arbete, vilket har begränsat bibliotekens kulturella profil.

Kultursektorns kulturer

Kultursektorn har sin upprinnelse i våra personliga behov av upplevelse, kunskap, lärande och erfarenhet. Dess kulturer, både de folkliga och de

professionella, har sitt ursprung i ”lek” och praktiserar ”lek”. Dess mål är att garantera den kulturella verkligheten och de sinnliga insikts- och kunskapsvägar som den öppnar åt oss. Här lär vi oss alla för att *kunna* leka, festa, skratta, gråta, uppleva, för att kunna och få nya möjligheter att sätta i gång med det vi har lust till. Vi leker aldrig för att lära! Vi lär för att kunna leka, för att kunna öppna den kulturella verkligheten, bli drabbade av glädjen, samvaron, upptagenheten, sorgen – och suga åt oss. Det vi söker här styrs av personlig lust och personligt intresse. Det är en autotelisk kultur.

Metakulturer är självständiga, autoteliska kulturella system som inte hämtar sin betydelse och mening utanför sig själva. De upprätthåller sin egen verklighet, som är likvärdig med all annan verklighet. Precis så kan de kulturella system som skapar och upprätthåller lek och lekande situationer betraktas. De är system vars enda motivering och syfte är att etablera lek. (Jessen, 2002)

Barns praxis-, intresse- och tolkningsgemenskaper är autotelisk kultur. De odlar sinnliga kunskapsvägar. Det handlar om att under kortare eller längre tid sätta de instrumentella kulturernas utifrånkommande krav och normer ur spel, att sätta i gång, ha roligt och skapa mening här och nu. Skapa upplevelser och upplevelsevärden. Det är den kulturen som det barnkulturella systemet och dess huvudinstitution barnbiblioteket är till för. Det är barns *egna* behov av information, av kunskap, av upplevelse som är styrande. Det är för deras möjligheter att berikas, irriteras, inspireras av de professionella, konstnärliga kulturformerna som förmedlingen ska skapa utrymme, ramar, processer och erövringsmöjligheter. Utmaningen är att låta det sinnliga själv kalla på det rationella. Grovt sammanfattat kan kultursektorn och dess kulturer beskrivas på följande sätt:

Kultursektor – autoteliska kulturer

Fält:
Ett estetiskt fält – förmåga att umgås med det estetisk-symboliska i praktiken
Drivkraft:
Skapa mening och betydelse här och nu – nöje, spänning, utmaning
Perspektiv:
Barnperspektiv – barns perspektiv – deltagarperspektiv – barn som beings

Redskap:
Expressiva upplevelse- och kommunikationsformer
Kunskapsformer:
Sinnliga
Argumentationsformer:
Expressiv logik och etik
Lärande:
Icke mätbart

Utbildningssektorns kulturer

Utbildningssektorns kulturer har sin upprinnelse i samhällets – i dag upplevelse- och kunskapssamhällets – behov av arbetskraft. Det handlar om kunskaper, färdigheter och kompetenser som vi alla måste ha för att kunna klara oss på en arbetsmarknad. Det är en kombination av samhällsliga och pedagogisk-utvecklingspsykologiska teorier som utgör grundvalen och stakar ut de begrepp som yrkesmässigt går att utveckla och praktisera pedagogiskt och didaktisk. Grundskolan ska grundlägga kompetenserna, de fortsatta utbildningarna ska bygga ut och specialisera dem. Även om vi lever i ett demokratiskt samhälle så bestämmer vi inte själva vad eller hur vi ska undervisas och läras upp. Inom lagarnas, förordningarnas och läroplanernas ramar har vi bara inflytande över de sätt varpå de praktiserar och tar sig uttryck.

Vi befinner oss i en sektor som ska leverera kvalificerad arbetskraft till arbetsmarknaden och som därför styrs av arbetsmarknadens och samhällets krav. Utbildningssektorn är en instrumentell kultur befolkad av instrumentella praxisgemenskaper. Instrumentella kulturer vill och ska göra något med oss. Allt det som sker inom dem är målstyrt och bestämt. Här lär vi oss inte för att leka. Vi lär oss för att lära. Alla kan och ska provas, testas, mätas, värderas. Subjektiviteten spelar en roll i vardagens undervisningsprocesser. Men inte i de utslagsgivande proven, examina och betygssättningarna. Här spelar vardagens autoteliska kultur in som utmaning, men det är inte deltagarna som avgör deltagandets kvalitet. Det är yttre samhällsliga krav, nedfällda i ämnesmässiga krav och kvalitetskriterier, som är avgörande. Det är en helt annan kultur. Vad vi som deltagare anser och känner kan bidra positivt till undervisningssituationerna. Det är vår förmåga att genom undervisningsprocesser kvalificera och rationellt argumentera för våra

känslor, synpunkter och åsikter, som till slut blir avgörande. Det är här vi ska lära oss det som vi inte kan lära oss själva. Det som vi inte omedelbart har lust med, men som samhället värdesätter, kommer vi att få användning för. Utmaningen här är att låta det rationella, kognitiva tillåta och kvalificera det sinnliga. I förhållande till kultursektorn befinner vi oss i en utifrånkommande mål-, färdighets- och kompetensstyrd värld. Den kan i grova drag sammanfattas på följande sätt:

Utbildningssektor – instrumentella kulturer

Fält:
Ett pedagogiskt och didaktisk fält – förmågan att analysera, värdera, kritisera kulturella upplevelser
Drivkraft:
Utveckling av ämnesmässiga och läroplansbestämda kompetenser
Perspektiv:
Framtidsperspektiv, arbetskompetenser, barn som becomings
Redskap:
Analytiska uttrycks- och kommunikationsformer
Kunskapsformer:
Rationella
Argumentationsformer:
Logisk-begreppslig logik och etik
Lärande:
Mät- och testbart

Sektorer, kulturer – samspel, medspel, motspel?

Det är kultursektorns, kulturpolitikens, kulturinstitutionernas och kulturförmedlingens uppgift att kvalificera NUET, fritiden. Det är det som autoteliska kulturer kan och ska – för vår skull. Lärprocesserna styrs av personliga intressen och lust. *Lärandet* kan här varken mätas, vägas eller testas. Det styrs inifrån.

Det är utbildningssektorns, utbildningspolitikens, utbildningsinstitutionernas och undervisningens uppgift att kvalificera FRAMTIDEN,

arbetsmarknaden. Det är det som instrumentella kulturer kan och ska. Lärprocesserna styrs av samhälleliga intressen och önskemål. Lärandet kan och blir här testat och mätt. Det styrs utifrån.

Vi har med andra ord också två centrala men väsensskilda begrepp för lärande – ett kulturellt och ett socialt. Det är relationerna mellan sektorer, kulturer och lärandeformer som utmanar det pedagogiska arbetet, undervisningen och kulturförmedlingen i dag – och därmed barns bibliotek och deras professionella profiler. Den teoretiska grundvalen poängterar att just skillnaderna – om de uppodlas, stärks och utvecklas – kan underbygga en utbildningsmässig och en kulturell profil och därmed skapa en samarbetsgrund som gör insatsen meningsbärande och betydelsefull.

Politiska utmaningar – för utbildning och kulturliv

Olika samhällstyper värdesätter olika kompetenser. Grundskolan och folkbiblioteket har haft i uppgift att säkerställa grundvalen för dem – i utbildningen och på fritiden. De aktuella kulturpolitiska och utbildningspolitiska buden på omställning från industri- till upplevelse- och kunskapssamhälle vill se ett samarbete mellan kultursektorn och utbildningssektorn. Norge har satsat pengar i *Den kulturelle skolesekken*, som ska garantera norska barn konst- och kulturupplevelser. Sverige har startat *Skapande skola* för elever i grundskolans högstadium och överväger nu att utvidga detta initiativ till att gälla alla årskurser. I Danmark satsar man på huskonstnärer, där konstnärer under en period kan arbeta på skolor, och att avsluta de kreativa ämnena med prov och examina. I den norska stortingsrapporten med framtida riktlinjer för norska bibliotek slås det fast att det ska läsas och lustläsas tvärs över bibliotekstyper och kulturell skolsäck. I den danska rapporten *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008) heter det:

Det är nödvändigt att tänka sektorsöverskridande, och det ska vi göra av hänsyn till barngenerationens bibliotekstjänster. Av hänsyn till deras biblioteksvanor. Och av hänsyn till deras bildning och utbildning. (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn*, 2008, s. 62)

Biblioteket understödjer lärande och bildning, det ska skapas en arena

för lärande processer och lärande gemenskaper. Sektorsöverskridandet ska omfatta:

Lärande- och bildningsprocesser hos barn, som bryter med och löser upp folkbibliotekets traditionella bildningsuppgift och skolbibliotekets utbildningsuppgift. (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn*, 2008, s. 62)

Det inte bara satsas, det insisteras på konst och kultur. Bakgrunden är uppenbar. Det upplevelse- och kunskapssamhälle som nu formar villkoren och betingelserna, kräver nya kompetenser. Här krävs kreativitet, innovation, självständighet, förmåga att hantera och utforma kunskap och upplevelse, förmåga att samarbeta tvärs över gränser och kulturer. En ny typ av arbetskraft. De konstnärliga discipliner som det har funnits en tradition för i grundskolorna har aldrig tidigare haft status, de har fungerat som rekreation. Nu finns det behov av deras kreativitet. De politiska satsningarna sätter sin tillit till att ju mer konst och kultur barn och ungdomar får möjlighet att möta, desto mer kreativa och innovativa blir de. Satsningarna visar hur kultursektorns konstnärliga upplevelseutbud och kreativa utvecklingsutbud från politiskt håll betraktas som en möjlighet som kan hjälpa grundskolan att utveckla de erforderliga kreativa och innovativa kompetenserna.

Detta är i och för sig ingenting nytt. Bild, musik, gymnastik, slöjd och hemkunskap har sedan andra världskriget varit ett fast inslag i skolans scheman. Gästbesök med konstnärliga upplevelser, teaterföreställningar och konserter i skolans gymnastiksal är inte heller något nytt. Det nya är önskan om att inte bara använda dem som pauser mellan de ”riktiga” ämnena, utan att ge dem status och kvalificera dem genom att lyfta in konstnärliga arbetsprocesser och konstnärer som lärare i skolans vardag. Ett perspektivrikt utbildningspolitiskt tänkande. Men också ett tänkande som får konsekvenser. När kultursektorns autoteliska kulturer och sinnligt formgivande arbetsprocesser placeras i utbildningssektorn, blir de bildningsämnen som omfattas av grundskolans mål och bedöms på utbildningsmässiga villor. Därmed bidrar de konstruktivt till utbildningspolitiken, men under vilka betingelser? De politiska signalerna kan verka förvirrande: kultursektorns intressestyrda upplevelser och aktiviteter ska in i utbildningssektorn och ut-

bildningssektorns formella undervisningsformer ska in i kultursektorn. De gemensamma målen i förhållande till barn är lärande och arenor för lärande och bildning – i undervisningen och på fritiden. Men synen på lärande preciseras inte. Inte heller grundvalen för samarbetet.

Både i skolan, på folkbiblioteket och i kulturlivet innebär de politiska visionerna en ambivalens som inte omedelbart låter sig upplösas. Utan en preciserad samarbetsgrund placerar vi konstnärer, förskollärare, bibliotekarier, lärare – och inte minst barn – i ett vägskaal som inte är helt lätt att hantera. Är de barn med egna praxis-, intresse- och tolkningsgemenskaper? Är de pedagogisk-psykologiska utvecklingsbarn? Är de elever? Kommer konstnärerna som konstnärer med konstnärliga arbetsprocesser? De politiska buden sätter kulturlivets expressivitet i utbildningslivets instrumentella tjänst. Den sammantagna tendensen pekar i riktning mot en skolarisering och formaliserade utvecklings- och lärprocesser. För barn kan konsekvenserna bli stora. Deras kulturliv förlorar sina egna betingelser och blir ett medel för skolans eller förskolans mål. Barn förlorar offentliga kulturella arenor, deras kulturliv osynliggörs, barnbiblioteket förlorar sin kulturella profil.

Kulturkrock?

Är inte denna problematik ”överarbetad”? Har vi inte alltid haft en tradition att sätta barns kultur och deras fritidsintressen i skolans tjänst? Det har vi. Det har varit en del av industrisamhällets upplysningsprojekt, en del av dess vision om myndiga medborgare. Den visionen har infriats.

Upplevelse- och kunskapssamhället placerar upplevelsen som en ingång till insikt och kunskap. Det kräver nya vägar – både i undervisningen och i kulturförmedlingen. Vägar som kräver att vi preciserar och skiljer mellan sektorer och kulturer om vi ska kunna förnya både utbildningssektorns undervisningsformer och kultursektorns förmedlingsformer – och om vi ska kunna precisera de professionella skillnader som kan utgöra grunden för ett samarbete. Denna text är ett bidrag till en sådan precisering. Den avslutas därför med en sammanfattning som tar barns

intresse- och tolkningsgemenskaper som utgångspunkt och utmaning:

Kultursektor	Barn	Utbildningssektor
Grundval: lek och estetiska teorier och begrepp		Grundval: ämnespedagogiska, utvecklingspsykologiska och didaktiska teorier och begrepp
Folkbibliotek		Grundskola
Barnbibliotek		Skolbibliotek
Fritid		Skoltid
Autoteliska kulturer Litteratur, teater, film, musik, medier, bilder som upplevelse och utmaning	Barns kultur – en autotelisk kultur Lärande styrt av intresse- och tolkningsgemenskaper	Instrumentella kulturer Litteratur, teater, film, musik, bilder, medier som ämne och undervisningsmaterial
Nuet		Framtiden
Barn, beings		Elever, becoming
Upplevelse – vägar till sinnlig kunskap och estetisk erfarenhet		Upplevelse – ingång till undervisningslust, vägar till kognitiv kunskap och analytisk, kritisk erfarenhet
Lärande för att kunna odla intressen, för att kunna delta		Lärande styrt av samhälleliga och arbetsmarknadsmässiga behov
Kulturell dynamik		Didaktisk dynamik

Överfört till barns två olika bibliotek avtecknar sig två olika profiler, som – om de respekteras – kan stödja och komplettera varandra i förhållande till barn och barns kultur! Utan tydligt åtskilda profiler, utan självständig identitet, inte heller någon egentlig grundval för samarbete. Med tydligt åtskilda profiler öppnas de möjligheter som ett upplevelse- och kunskapssamhälle efterfrågar.

Översättning från danska: Per Larson

Referenser

- Bachtin, Michail (1991). *Rabelais och skrattets historia*. Gräbo: Antophos.
- Bateson, Gregory (2004). A theory of play and fantasy. I: *The performance studies reader*. Red. Henry Bial. London, New York: Routledge.
- Center for Kulturpolitiske Studier (2002). *Magiske øjeblikke*. Red: Dorte Skot-Hansen. København: Danmarks Biblioteksskole.
- Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). København: Biblioteksstyrelsen. Tillgänglig via: <http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/index.htm>
- Hastrup, Kirsten (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Huizinga, Johan (2004). The nature and significance of play as a cultural phenomenon. I: *The performance studies reader*. Red.: Henry Bial. London & New York: Routledge.
- Jensen, Joli (2003). Ekspressive logic: a new premise in arts advocacy. *The Journal of Arts Management, Law and Society*, 33, 1.
- Jessen, Carsten (2002). Kulturel kvalitet for børn. I: *Børnekultur og andre fortællinger*. Red.: Carsten Jessen, Helle Johnsen & Niels Mors. Odense: Odense Universitetsforlag, s. 24.
- Jochumsen, Henrik, & Rasmussen, Casper Hvenegaard (2006). Oplysning i senmoderniteten. I: *Folkebiblioteket som forvandringsru: perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. København: Danmarks Biblioteksforening & Danmarks Biblioteksskole.
- Juncker, Beth (1998). Adaptationskulturen. I: *Når barndom bliver kultur: om børnekulturel æstetik*. København: Forum.
- Juncker, Beth & Egmont fonden (2000). Daring to take a new look. I: *Årsskrift 2000*. København: Egmont Fonden, s. 42-43.
- Juncker, Beth (2001). Børnekultur – mellem to paradigmer. I: *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* København: Akademisk Forlag.
- Juncker, Beth (2006). Det æstetiske – fanden eller frelsen? I: *Folkebiblioteket som forvandringsrum: perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. København: Danmarks Biblioteksforening og Danmarks Biblioteksskole.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Klingberg, Göte (1972). *Barnlitteraturforskning: en introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Weinreich, Torben (1992). *Askepots sko: børnelitteratur og litteraturpædagogik 1965-90*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Weinreich, Torben (1985). *Børns bøger: bogen, barnet, skolen og samfundet*. København: Høst & Søn.
- Winge, Mette (1976). *Dansk børnelitteratur 1900 – 1945: med særligt henblik på børneromanen*. København: Gyldendal.

Det samtida barnbiblioteket – ett bibliotek i barnens tjänst

Kerstin Rydsjö, Louise Limberg & Frances Hultgren

Syftet med att bjuda in författare från olika discipliner och sammanhang att skriva om ”Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld” var att fånga in forskning och skeenden inom olika forskningsområden med bäring på barnbibliotek. Vad kan vi nu, med resultatet för ögonen, säga att vi ser? Vilka omvärldsförändringar, teman och mönster ser vi som särskilt relevanta och giltiga att uppmärksamma i arbetet med att utveckla barnbiblioteksverksamhet och vilka begrepp kan användas för att analysera och förstå viktiga förändringar i barns värld? Vi är övertygade om att varje barnbibliotekarie eller bibliotekariestudent kommer att göra sina egna upptäckter, utifrån vars och ens intressen eller yrkessituation. För oss i redaktionsgruppen är det några teman som nu, efter många samtal och omläsningar, framträder särskilt tydligt.

Vi ser *det handlande barnet*, som *är, lär och gör*, och betydelsen av barns *platser*; vi vill lyfta fram begreppet *empowerment*; barns *identitetsskapande* hör samman med övriga teman och vi anser att frågan om *litteracitet, läsning* och *medier* är lika avgörande för barnbibliotekets utveckling som frågan om *barnet som lärande subjekt*. Dessa aspekter eller teman är inte isolerade från varandra, tvärtom hänger de oupplösligt samman men i det följande försöker vi inledningsvis renodla dem och strukturera kapitlet utifrån dem.

Vi gör många hänvisningar till de olika kapitlen och har valt att göra det genom att enbart använda författarnamnen. När vi refererar till andra texter skriver vi ut årtal och eventuell sidhänvisning, så som vi annars anger källor i den här boken.

Platsen och barnet som är, lär och gör

Under läsningen har vår förståelse av det handlande barnet vuxit sig

allt starkare, barnet som både är, lär och gör, och vi vill hävda att den förståelsen är betydelsefull för hur biblioteksverksamheter kan utvecklas. Vi har vidare blivit uppmärksamma på betydelsen av de platser som barn har tillgång till och också hur barn skapar sina platser. ”Människan är alltid under inflytande av en plats”, skriver Gunilla Halldén. Platsbegreppet betecknar både något konkret, den fysiska platsen, och något symboliskt, platsens betydelse för den enskilda människan. Mats Dolatkhan skriver i sitt kapitel om en flicka som minns sin barndoms söndagar, när hennes farfar drog sig undan till salen och läste högt ur bibeln. För henne var både platsen, den högtidliga salen, och situationen, att hon smög sig undan, gjorde sig osynlig och lyssnade, betydelsefulla för upplevelsen av berättelsen. Platsen är en del av minnet. I denna bok diskuteras flera olika platser för barn: familjecentralen, förskolan, skolan, webben och biblioteket. Gunilla Halldén skriver om förskolan, att de olika idéer och föreställningar om barn och barndom som finns inom förskolan spelar roll för hur barnen kan använda den. På samma sätt spelar det roll vilka uppfattningar om barn och barndom som är accepterade inom vardagslivets övriga platser för barn, som biblioteket. När vi lyfter in begreppen vara, lära, göra i vår diskussion om barns platser utgår vi från den danska rapporten *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008), som talar om biblioteket som *et lærested, et værested och et værksted*, (en plats att lära, en plats att vara och en plats att göra, en verkstad) och den diskussion om begreppen som förs där. (Jfr Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen och Juncker) Samtidigt vill vi knyta an till diskussionen om barns platser i övriga kapitel eftersom vi ser att begreppen vara, lära, göra också kan beskriva familjecentralen, förskolan och skolan, liksom webben, som platser för barn (Axelsson, Bing, Björklund, Halldén, Hernwall och Lundh). Skolans identitet som en plats att lära är tydlig. Samtidigt spelar skolan som plats en viktig roll i andra delar av barns liv, för lek och kamratliv, som mötesplats och som plats för informellt lärande. Det innebär att skolan, utöver sitt samhällsuppdrag som utbildningsinstitution, också kan fylla funktioner som en plats att vara och göra (t.ex. Davidsson, 2008; Gustafson, 2007; Skantze, 1989).

Att vara, lära och göra tolkar vi som barns sätt att ta platser i besittning – alla aspekterna är viktiga för dem. Vi menar att samarbetet mel-

lan barnbibliotek och andra institutioner för barn kan dra nytta av en gemensam förståelse av barns vardagsplatser och bidra till att utveckla verksamheterna. Uppdraget för varje institution ligger i att möta barns behov av att vara, lära och göra genom utformningen av platsen, genom valet av tjänster och resurser som erbjuds och genom bemötandet av barn och vuxna. En samstämmighet hos institutionerna i uppfattningen om vad barn behöver ha sina platser till borde också underlätta för barn och deras föräldrar att röra sig mellan platserna. Familjecentralen, exempelvis, fångar upp föräldrar i en speciell situation i livet, när de är arbetslösa eller föräldralediga, och när den perioden är över går de vidare (Bing). Biblioteket, däremot, vänder sig till alla. Det konkurrerar inte med familjecentralen, men biblioteket kan *komplettera* med en attityd och ett bemötande som känns igen när föräldern prövar att besöka biblioteket. Vi kan alltså se värdet av en samstämmighet mellan institutioner i synen på barns platser – och samtidigt är det förstås lika viktigt att identifiera och utveckla varje institutions uppdrag och särart. Barnbibliotekets egen identitet måste vara tydlig och i relation till andra institutioner måste policyn vara att erbjuda samarbete och resurser utifrån den egna identiteten och egna val. Utmaningen här är att urskilja och formulera barnbibliotekets egen identitet – i förhållande till andra institutioner, och kanske främst i förhållande till det varande, lärande och görande barnet.

Det lärande barnet

Bland de uppfattningar om barn som framträder i bokens kapitel är det ett synsätt som framstår som särskilt starkt och dominant, det lärande barnet. I samhället idag finns starka diskurser om lärande – inte bara barn utan vi alla framstår som lärande subjekt. I relation till barn blir detta särskilt tydligt. ”Det ligger djupt i vuxenrollen att fostra och undervisa barn och det ligger djupt i barnrollen att vara en växande och lärande individ”, skriver Barbro Johansson. Å ena sidan kan man hävda att barn alltid ”lär”, å andra sidan leder synsättet till en problematik, om begreppet lärande överordnas andra begrepp, som lek, medieanvändning eller estetiska upplevelser, och dessa så att säga ställs i

det formella lärandets tjänst (jfr Juncker). Vi ser att kraften i diskursen om *barnet som lärande subjekt* framhäver barn som *becomings* och därmed medverkar till att osynliggöra barns ”här och nu”. Gunilla Halldén visar i sitt kapitel hur förskolans omsorgspraktik möter skolans lärandepraktik när förskolan och skolan får gemensam huvudman, och hur skolans idé om barn och barndom då blir den dominerande. Det lärande barnet framträder och förskolan kan komma att se barn som föremål för undervisning och bedöma deras prestationer, i strid mot läroplanen. Diskursen om barn som lärande subjekt riskerar att framhäva lärande på bekostnad av andra upplevelser, handlingar och aktiviteter där estetik, lust, konst eller lek utgör väsentliga dimensioner. Juncker benämner det ”skolans instrumentella kultur” där barns aktiviteter tolkas som ”lärande” i en mängd sociala kontexter utanför skolan. Som Lundh påpekar finns det fördelar från barnens perspektiv att låta deras medieanvändning, lek och kulturskapande komma till uttryck i skolan, men innebörden blir en annan om deras fritidsaktiviteter generellt ses som något som kan inkorporeras i skolans verksamheter för att mätas och bedömas.

Det handlande barnet

Utvecklingspsykologiska teorier med fokus på barns *ages and stages* (Buckingham, 2000) präglar vissa synsätt på barn som lärande subjekt. Sådana synsätt signalerar till vuxna att inta en inväntande hållning – tids nog kommer barnet att befinna sig på det trappsteg då det är moget att utveckla nya kunskaper och kompetenser. Andra synsätt på lärande framhäver den lärande som aktiv och handlande och innebär att allt lärande är resultat av handlingar. Diskursen om det handlande barnet ser därför ett aktivt, medskapande barn som lär i samspel med omgivningen (jfr Björklund).

Ett barnbibliotek som inte domineras av utvecklingspsykologiska teorier om lärande, som erbjuder olika slags upplevelser och som utgör rum för de tre dimensionerna att vara, att lära och att göra måste överskrida ensidigheten i diskursen om barnet som *becoming* för att möta

barn också på andra villkor och med andra uttrycksformer. Barnbiblioteksverksamhet kan ta som utgångspunkt att stödja barns egenmakt, empowerment. Begreppet *empowerment* återkommer i flera kapitel (Bing, Dolatkah, Johansson). Någon riktigt bra svensk översättning har varken författarna eller vi, men i relation till barnbibliotek tolkar vi begreppet som att det har bäring både på värderingar och attityder, och att det måste knytas till barnbibliotek som både fysisk och symbolisk plats.

Johansson utvecklar i sitt kapitel olika uppfattningar av begreppet empowerment. Subjektet är barnet, empowerment är kopplad till barnet. Vi tar fram en bild av en barnbibliotekarie som, både i biblioteket och i samarbete med andra vuxna inom andra institutioner, utvecklar arbetssätt som på olika sätt syftar till att stödja barns ”egenmakt”. I vårt sätt att se innefattar detta både ett respektfullt förhållningssätt till användaren och ett vardagsarbete där barnbibliotekarien är närvarande med sin kompetens och kunskap, i ett bibliotek där medier och material ställs till förfogande utan att föreskriva. Begreppet KASAM (se Bings kapitel) hör nära samman med empowerment och kan också användas för att pröva den egna verksamheten: Hur utformas olika aktiviteter så att de kan erbjuda olika barn stöd för att förstå tillvaron och göra den begriplig? Barnbiblioteket är inte ett och detsamma; beroende på omvärlden måste svaret på frågan skifta från plats till plats. Vi ser den medvetna bibliotekarien som i samspel med andra undersöker vilka resurser och metoder som det finns behov av här och nu. Vi vill också koppla begreppet till syftet med denna antologi, att utifrån en gemensam grundsyn på barn undersöka hur relevant forskning från olika forskningsområden kan bidra till att utveckla barnbiblioteket som stödjande miljö för barn.

Hernwalls bidrag i antologin målar upp en bild av det samtida barnets *identitetsskapande* online som är både befriande och problematisk. Befriande i den meningen att barn har en möjlighet att utforska den sociala världen på egen hand och med utgångspunkt i sina egna intressen och funderingar. Hernwall beskriver identitetsskapande som en strävan att skapa en personlig relation till normerna som finns inbyggda i de sociala praktikerna som samhället ger upphov till, exempelvis våra fö-

reställningar om kön, klass och etnicitet. Det är här det problematiska ligger i den meningen att den sociala världen som speglas i online-miljöer, och som nu blir tillgänglig på ett nytt sätt för barn och ungdomar, kan bekräfta stereotypa synsätt snarare än erbjuda alternativa förhållningssätt till kön, klass och etnicitet. Här ligger en utmaning för barnbibliotekarien att finna vägar för att både erbjuda tillgång till de fysiska verktygen och stöd i hur de kan utnyttjas på sätt som är konstruktiva ur barnens perspektiv.

Identitetsskapande tas upp av flera författare i antologin (Axelsson, Halldén, Hernwall, Johansson) och det poängteras att det är en situationsbunden aktivitet som utövas i relation till andra människor, till teknologi, till viktiga platser och till ting. Hur kan vi då se på barns identitetsskapande processer i relation till den nya positionen som Juncker menar att barn kan placeras i, d.v.s. ”barn som kulturskapande”? Forskarna erbjuder oss en ny ”blick” eller ett förståelsesätt som innebär att vi kan iaktta barn och barndom, i ett ”här och nu”-perspektiv.

Läsning och litteracitet

Barnbibliotekets roll för *läsning och litteracitet* utmanas genom de nya förståelser och dimensioner av begreppen som växer fram i flera av kapitlen, från de allra yngsta barnen hos Monica Axelsson, Elisabeth Björklund och Gunilla Halldén, barnen som bläddrar, leker, skriver och berättar, till de läsande barnen i Mats Dolatkhahs kapitel och barnen hos Patrik Hernwall och Anna Lundh, de som anammat nätkulturen, använder dem och utforskar dem.

Att vuxna är viktiga för de yngsta barnens tillgång till böcker och berättelser är ett känt faktum (Höglund & Wahlström, 2006; Rydsjö & Elf, 2007, kap.6), och barnbibliotekarier har i många år arbetat med att informera föräldrar och utveckla samarbete kring böcker och bibliotek med ”barninstitutioner” som BVC och förskolor. Men etablerade verksamheter och metoder måste hela tiden omprövas och utmanas. Idag är många barn i förskolan flerspråkiga, vilket ställer krav på

barnbiblioteket vad gäller litteraturförsörjning och metodutveckling. Monica Axelsson beskriver i sitt kapitel hur de flerspråkiga barnens föräldrar är engagerade i sina barns språkkunskaper. De vill att barnen ska utveckla både modersmål och svenska och har många tankar om hur de själva kan bidra till detta. Hennes kapitel ger också många fina exempel på hur förskollärarna ”pratar fram” barnens språk genom att gå i dialog med barnen. Barnbiblioteken kan stödja både förskolan och de flerspråkiga familjerna genom att aktivt arbeta med litteraturförsörjning för att stärka både svenskan och barnens modersmål och samtidigt arbeta med metodutveckling i själva barnbiblioteket. Elisabeth Björklund och Gunilla Halldén visar i sina kapitel hur de små barnen själva genom böcker, berättelser, bilder, sånger, skrivande och bläddrande utvecklar sin litteracitet och att detta inte ska betraktas som att barnen ”låtsasläser” eller ”låtsasskriver”.

Att få syn på och reflektera över barnens handlingar, både i förskolan och på barnbiblioteket, är en uppgift som kräver medvetna och närvarande vuxna. Vår slutsats blir att det är avgörande för bibliotekens samarbete med förskolan att både barnbibliotekarier och pedagoger tar fasta på dessa nya kunskaper. Vuxnas föreställningar om vad barn ”kan” i olika åldrar och vilka böcker som är lämpliga för små barn, är starka, både i barnbibliotek och i förskolan. Forskningen tyder på att dessa föreställningar inte alltid svarar mot barnens egna preferenser eller handlingar. Björklund visar i sitt kapitel hur små barn medvetet väljer sin litteratur och att de väljer böcker med olika svårighetsgrad. Författaren hävdar att för att möta barnen på ändamålsenliga sätt i deras läsande krävs både en förändrad syn på läsning och på barns litteracitetshandlingar. För barnbibliotekarier blir det därmed en utmaning att se till att förskolans lån av barnböcker svarar mot barnens behov, men också att se till att närvarande och aktiva barnbibliotekarier är på plats när förskolan besöker barnbiblioteket. Vi vill här hänvisa till resultaten hos Elf & Petrén (2004), Lans (2006) och Holmström (2009). Uppsatserna visar, på olika sätt, hur angeläget det är med aktiva, medvetna och närvarande barnbibliotekarier i biblioteket. (Jfr också Rydsjö & Elf, 2007, s. 66 ff.)

Barnen i Mats Dolatkhahs kapitel ”kan” läsa. Men läsning är en akt

med många dimensioner. Författaren visar hur samma text kan läsas och förstås på olika sätt av olika läsare, och hur andra aspekter, som platsen, situationen och textens fysiska utformning också spelar stor roll för läsningen. Han för därmed in nya begrepp som vi menar kan utmana och utveckla barnbibliotekariers lässtimulerande arbete och flytta uppmärksamheten från ett ofta kvantitativt synsätt till läsmiljön och lässituationen. Dolatkhah visar med sina intressanta, historiska exempel hur makt är en viktig dimension i barns läsning. Vi menar att denna dimension också är angelägen att uppmärksamma i barnbibliotekariers urvalsarbete och i deras lässtimulerande arbete, kanske särskilt när det bedrivs inom skolans ramar. Barbro Johansson visar i sitt kapitel hur barnbibliotekarier inom projektet MVG kunde känna sig styrda av skolan och hur deras värderingar och arbetssätt ibland kom i konflikt med lärarnas. (Jfr också Rydsjö & Elf, 2007, kap. 7 och 10). Vi menar att sådana upplevda konflikter visar på behovet av att synliggöra barnbibliotekets identitet.

Vi uppfattar en litteracitet som uppenbart också hör nära samman med förändringar i barnens medievärldar, vilket i andra sammanhang utforskats av bl.a. Gee (2003) och Fast (2007, 2008). I denna volym skrivs den nya medieåldern fram av Patrik Hernwall, och både Hernwall och Lundh ger i sina kapitel exempel på barns erfarenheter av nya sociala, digitala medier. Hernwall visar på barns identitetsskapande processer, som bland annat hör ihop med läsande, skrivande och bildproduktion på nätet. Lundh undersöker barn som söker information i ett skolsammanhang. Båda hävdar att bibliotekarier måste låta barns erfarenheter få utrymme i biblioteket och att bibliotekarier måste skapa ”en egen förståelse för vad denna medieanvändning innebär” (Lundh). Att inte alla barn har samma tillgång – och därmed inte heller samma möjliga erfarenheter – uppmärksammas av båda författarna.

Vad kan det innebära för bibliotekarier att låta barns erfarenheter få utrymme i biblioteket? Vi menar att det hör samman med både vara, lära och göra. Vi menar också att det hör samman med en förståelse av vad barnperspektiv och barns perspektiv innebär (se Johansson) och vad olika synsätt på barn kan innebära för barnbiblioteket (jfr Halldén, Juncker och Lundh). Vår slutsats blir att det inte finns några

möjliga genvägar i form av handböcker eller tipskataloger, utan att barnbibliotekarier tillsammans, i diskussioner med barn och genom egen reflexion måste utveckla förståelse för hur man kan forma och förändra bibliotek till att bli *samtida barnbibliotek*.

Den reflekterande och agerande barnbibliotekarien

Barnbibliotekariers arbete är beroende av de sammanhang där de befinner sig. Förväntningar och förutsättningar skiftar, barnbibliotekarier möter olika barn, olika vuxna, olika situationer, och de behöver därmed utveckla olika förmågor och kunskaper. Andersson och Ekberg (2007) visar hur barnbibliotekarier framför allt utvecklar sin identitet och sina arbetsmetoder genom att lära av kolleger (jfr inledningskapitlet). Att också lära av forskning innebär att kunna se på verksamheten med ”nya glasögon”, att kunna ta ett steg tillbaka och granska och ifrågasätta det förgivettagna. Denna antologi vill bidra med ny kunskap från många delar av barnbibliotekariens arbetsfält, samtidigt som kapitlen också öppnar mot nya kunskapsområden.

En röd tråd genom boken är synen på barnet. Beth Juncker skriver i sitt kapitel att det inte är barnen själva som har förändrats, det är vår blick och våra värderingar. Idag arbetar de svenska barnbiblioteken utifrån målformuleringar som grundar sig i FN:s barnkonvention (*På barns och ungdomars villkor*, 2003), vilket bland annat innebär att ta in barns perspektiv och hitta former för barns delaktighet i biblioteket. En rad större och mindre projekt har genomförts för att konkretisera måldokumentet och låta det genomsyra barnbibliotekens praktik, som *Hissa segel och bygga vindskydd* (2005), *2020 Mars Express* (Gullstrand 2007), m.fl. I dessa har utgångspunkten ofta varit barnperspektivet, alltså vuxnas förståelse av vad som är bäst för barn. Att ge utrymme för barns perspektiv har inte alltid varit enkelt, även om ambitionerna varit goda. Barbro Johansson visar i sitt kapitel på likheter mellan barnbibliotekarier och forskare. Båda vill vara ”en annan sorts vuxen”, en som inte värderar prestationer och som tar en lyssnande position. Både barnbibliotekarien och forskaren är intresserade

av barns uppfattningar och erfarenheter, eftersom det ju är barnet som ”är expert på att vara barn”. Barnbibliotekarier kan lära av forskarnas erfarenheter av att forska tillsammans med barn men också göra de dagliga mötena med barn i biblioteket till föremål för analys och reflektion. De litet äldre barnen nås lättast via skolan men skolkontexten färgar gärna av sig på både biblioteksprojekt och forskning. Av forskarna kan barnbibliotekarier lära att vara uppmärksamma på vad det kan spela för roll att forska med barn inom skolans väggar – och sedan ta med denna medvetenhet i sitt eget arbete. Vi välkomnar projekt där bibliotekarier själva prövar olika forskningsmetoder tillsammans med barn, för att utveckla verksamheten!

Begreppet empowerment, som vi diskuterade tidigare, har också en politisk dimension som hör samman med bibliotekets demokratiska uppgift. Barbro Johansson visar hur barns egenmakt är beroende av hur bibliotekets resurser relaterar till barn – avstånd, öppettider, tillgänglighet, bibliotekens organisationsformer o.s.v. I barnbibliotekariens reflekterande och agerande roll ingår också att vara den som möjliggör barns egenmakt genom att målmedvetet agera för barns biblioteksresurser, både utåt, mot beslutsfattare, och inåt, mot bibliotekssystemet.

Barnbibliotekets identitet

Med utgångspunkt i den förståelse av det handlande barnet, barnet som är, lär och gör, som bokens olika kapitel formar, vill vi hävda vikten av att barnbibliotekarier tar fasta på dessa olika dimensioner av barns liv och därmed inte låter synsättet på barn som becomings styra eller dominera barnbiblioteksverksamheten. Ett barnbibliotek på barns villkor behöver erbjuda verksamheter som innebär andra slags upplevelser och delvis står för andra värden än samhällets institutioner för formellt lärande eller omsorg. Dessa resonemang leder fram till den väsentliga frågan om barnbibliotekens särdrag och identitet.

I flera kapitel ställer författarna frågan *Vad är barnbiblioteket, vad vill det vara?* (Dolatkhah; Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen; Juncker;

Lundh). Detta är frågeställningar som barnbibliotek alltid brottats med, och som besvarats olika över tid. Kirsten Drotner skriver att utformningen av bibliotek och de medier och den verksamhet som erbjuds där hör nära samman med professionella förståelser av vad bibliotek ska användas till – och av vem. Uppfattningar om barnbibliotekets samhällreliga syfte, om barndom och barnkultur, påverkar verksamheten både direkt och indirekt. (Drotner, 2009)

Det är ingen tillfällighet att de två kapitel i boken som uttalat handlar om barnbibliotek har danska författare. Även om biblioteken i de nordiska länderna har utvecklats ganska likartat över tid, ser vi ändå skillnader. Å ena sidan var kanske de tidiga barnbiblioteken i Sverige ”modernare” än de danska. Valfrid Palmgrens nyskapande idéer om ett bibliotek för barn beredde marken och både Stockholms barn- och ungdomsbibliotek, som hon startade redan 1911, och Stockholms stadsbiblioteks barnavdelning, som stod färdig 1928, utformades med en stark känsla för barnets behov av sagor, fantasi och estetik, och fick en lekfull och lockande utformning (Söderblom, 2002). Å andra sidan var dessa satsningar inte nationellt mönsterbildande, i småstädernas folkbiblioteks barnavdelningar syntes sällan vare sig kunniga och vänliga barnbibliotekarier eller målningar av framstående konstnärer.

Barnbiblioteken i Sverige har länge haft en stark koppling till skolan, både av tradition och av strategiska och ekonomiska skäl. Louise Limberg uppmärksammade fenomenet i en artikel som syftade till att definiera likheter och skillnader mellan barn- och skolbibliotek (1992). *Läroplan för grundskolan*, Lgr 80 (1980), som föreskrev att skolan skulle arbeta med skönlitteratur i ämnet svenska, stärkte anknytningen mellan barnbiblioteket och skolan och utvecklingen har visat att allt fler integrerade folk- och skolbibliotek tillskapats i kommunerna på senare år (*Folkbiblioteken 2008, 2009*). Enligt vår mening ser relationen mellan skolbibliotek och folkbibliotek annorlunda ut i Danmark och för att närma oss kärnfrågan om barnbibliotek, *Vad är barnbiblioteket, vad vill det vara?*, ser vi en spegling i danska förhållanden som fruktbar. Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen visar i sitt kapitel på hur de danska barnbiblioteken, i ett historiskt perspektiv, ligger nära diskursen om barnet som lärande subjekt. I sin beskriv-

ning av dagens amerikanska och danska barnbibliotek visar de sedan hur biblioteken förändrats, de är mångsidiga, med flera funktioner, och möjligheterna att *vara-lära-göra* uttrycks på en rad olika sätt i iscensättningen av biblioteksrummen. Beth Juncker driver frågan om barns kultur och skillnaden mellan barnbibliotek och skolbibliotek framåt. Hon skriver att vi visserligen alltid har satt ”barns kultur och deras fritidsintressen i skolans tjänst” men att det nu krävs nya vägar om vi ska kunna precisera de professionella skillnader som kan utgöra grunden för ett samarbete. Juncker tar stöd i lek teori och i den ryske litteraturforskaren Bachtins teori om en folklig, burlesk kultur, och för därmed in starka tolkningsmöjligheter som hjälper oss att urskilja skillnader mellan barnbibliotek och skolbibliotek. Därmed bidrar hon till en ny förståelse för barns bibliotek och barns kultur.

I Sverige, där barn- och skolbibliotek ofta kombineras och där det finns en tradition av att framhålla likheter snarare än skillnader mellan dessa två bibliotekstyper (jfr Limberg 1992), kan det ställa stora krav på nytänkande och omprövning att på liknande sätt som i Danmark urskilja barnbibliotekets särart. Exempelen i denna bok kan ge stoff för både nytänkande och utveckling. Vikten av att ta utgångspunkt i barnens egen kultur, i barnens här och nu och i leken framhävs kraftfullt och innebär ett överskridande av diskursen om det lärande barnet som överordnad andra intressen och därmed bindningen till skolan.

Betydelsen av biblioteket som en demokratisk institution dit alla är välkomna ser vi som central (jfr Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen). Vi menar att för barnbiblioteket som demokratisk institution är begreppet empowerment i hög grad relevant samtidigt som biblioteket erbjuder barn tillgång till en plats i det offentliga rummet (jfr Halldén). Halldén skriver om förskolan som en *intermediate domain*, ett område mellan det privata och offentliga. Barnbiblioteket kan knappast ses som en domän mellan det privata och offentliga, däremot som en *intermediate domain* mellan olika institutioner för barn, där biblioteket kan samspela med dessa olika institutioner i barnens tjänst. Uttrycket påminner något om en formulering i tidigare forskning om skolbibliotek, som benämner biblioteket som det *porösa* rummet, ett rum som skiljer sig från skolans klassrum, där formell undervisning sker. Det porösa

rummet kännetecknas av att eleverna använder det både för formellt lärande och för fritidsaktiviteter (Rafste, 2001). Vi ser möjligheter att betrakta barnbiblioteket som ett poröst rum i bemärkelsen ett rum som erbjuder plats för det handlande barnet som är, lär och gör. Vi vill vidare framhålla innebörden av rum som inte bara skapas för barn utan också skapas och formas av dem som använder det eller vistas där. Ett samtida barnbibliotek formas därför av och för de olika verksamheter som pågår där, i skärningspunkten mellan skapande, lärande och lust. I flera kapitel (Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen; Juncker; Lundh) framhävs just betydelsen av att utforma biblioteksverksamheter som möter och stödjer barnen i deras olika handlingar och avsikter och som kombinerar möjligheter för varande, lärande och skapande.

Flera av bokens kapitel talar om barns identitetsskapande via olika medier och handlingar. Formulering och iscensättandet av barnbibliotekets identitet är en betydelsefull uppgift för barnbibliotekarier och en förutsättning för att kunna utveckla ändamålsenliga metoder i samverkan med andra aktörer med inriktning på barn. En stark och tydlig identitet innebär att barnbiblioteket skiljer ut sig från andra institutioner och samtidigt bygger en grund för samverkan med andra, där gemensamma intressen för barnens bästa utgör den styrande principen. Både Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen och Juncker tar utgångspunkt i upplevelse- och kunskapssamhället, som ställer krav på barnbiblioteket att formulera en tydlig profil. Utifrån deras framställningar menar vi att den stora utmaningen för barnbiblioteket just nu är att finna och uttrycka innebörder i dimensionerna *att vara* och *att göra*. Som vi ser det innebär en stark identitet för barnbiblioteket ett slags empowerment av barnbiblioteket, där det primära uppdraget är att möta handlande barn i deras olika intressen och på deras villkor – ett bibliotek i barnens tjänst.

Barnbibliotek – utveckling och forskning

Denna kunskapsöversikt presenterar forskning från olika kunskapsområden med relevans för barnbiblioteksverksamhet. I inledningskapitlet

hänvisade vi till en tidigare kunskapsöversikt om barnbibliotek (Rydsjö & Elf, 2007), där författarna efterlyste forskning om barn och barnbibliotek i biblioteks- och informationsvetenskap. Vi ser alltjämt behov av sådan forskning och hävdar att barnbiblioteksverksamhet utgör ett besvärande utforskat område både i Sverige och internationellt.

Antologins kapitel visar hur ny kunskap från olika ämnesfält kan berika, problematisera, stödja och utmana barnbiblioteken att utveckla verksamheterna. Urvalet av teman och författare är naturligtvis avgörande, ett annat urval hade givit en annan bok. Med det färdiga resultatet i handen kan vi konstatera en viss slagsida mot forskning om yngre barn och vi anser inte att det enbart beror av vårt val av teman utan också på att det finns mycket mer tillgänglig forskning om yngre barn, i olika kontexter. Vi anser naturligtvis inte att forskning om små barn är överrepresenterad eller mindre angelägen utan att den tidigare fått luft under vingarna, hunnit utvecklas och diversifieras. Tack vare detta kan vi lättare se hur biblioteket kan stödja de små barnens *vara, lära, göra* och hur biblioteket kan utvecklas som plats för små barn. Att få insikter om de äldre barnen som ”kulturvarer” (Juncker) är svårare, eftersom mycket av forskningen kring dem görs inom skolans institutionella kontext (se Johansson). Vi kan finna relevant forskning om barns medievärldar och medievanor, både i Sverige och internationellt, men vi efterlyser mer forskning om skapande och experimenterande barns drivkrafter. Vi skulle, med andra ord, vilja se en större bredd i forskningen med äldre barn.

Med detta förbehåll menar vi att de studier som presenteras i denna bok kan tas som utgångspunkt för vidare studier med biblioteks- och informationsvetenskaplig inriktning. Vi ser studier av barns och ungas medievärldar med barnbibliotekets roll som en infallsvinkel som angelägna. Vi efterlyser studier av barnbiblioteket som plats för varierade verksamheter med inriktning på det handlande barnet och på barns fritidsanvändning av bibliotek. Ytterligare frågor som behöver utforskas gäller vad som kännetecknar barnbibliotekets uppdrag som samhällsinstitution och barnbibliotekets identitet liksom barnbibliotekaryrket som profession. Ett centralt forskningsintresse handlar om läsning, läsutveckling, litteracitet och barnbibliotekets bidrag och möjligheter på detta område.

Vi ser en stark potential i tvärvetenskapliga allianser mellan forskare

med studier av barns villkor som gemensamt intresse och med nära koppling till professionella praktiker på områden som berör barnbibliotek, barns kultur och barn som handlande varer här och nu. Vi menar att förutsättningar för stark och välutvecklad barnbiblioteksverksamhet hänger samman med utvecklad kunskap om barns liv och tillvaro, som kan leda till utvecklade och fördjupade synsätt på barnbibliotekets identitet.

Referenser

- Andersson, Elin & Ekberg, Tove (2007). *En profession med mission: barnbibliotekariers yrkesidentitet*. Magisteruppsats. Lund: Lunds universitet, Biblioteks- och informationsvetenskap.
- Buckingham, David (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity press.
- Davidsson, Birgitta (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barnens perspektiv. I: *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Anette Sandberg (red.). Lund: Studentlitteratur, s. 37-62.
- Drotner, Kirsten (2009). Baggrundsanalyse af fremtidens biblioteksbetjening af børn I: *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*. København: Biblioteksstyrelsen, s. 19-40. Tillgänglig via: <http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/index.htm> [2010-02-08]
- Elf, AnnaCarin & Petrén, Nancy (2004). *Kolla vad jag hittade!: förskolebarns bilderboksökning med samspel i fokus*. Magisteruppsats. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, Carina (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkbiblioteken 2008* (2009). Stockholm: Statens kulturråd.
- Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). København: Biblioteksstyrelsen. Tillgänglig via: <http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/index.htm> [2010-02-08]
- Gee, James Paul (2007, revised and updated ed). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gullstrand, Anna (2007). *Mars express – spaning efter morgondagen i barn- och ungdomsbibliotek: beskrivning av ett projekt i första och andra steget från 2005 tom 2007*. Borås: Högskolan i Borås. Paper presenterat vid konferensen Mötesplats inför framtiden 10-11 oktober 2007. Tillgänglig via: <http://hdl.handle.net/2320/4755> [2010-02-28]

Gustafson, Katarina (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identitetsarbete och sociala geografier*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Hissa segel och bygga vindskydd: [lokala utvecklingsarbeten i nätverk] (2005). Örebro: Eskilstuna.

Holmström, Johanna (2009). *Får jag ta med min bebis in?: en fokusgruppsstudie om bebisföräldrar på folkbiblioteket*. Magisteruppsats. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap.

Höglund, Lars & Wahlström, Eva (2006). Biblioteken, barnen och framtiden. I: *Du stora, nya världen: trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2005*. Göteborg, SOM-institutet, Göteborgs universitet, s. 113-125.

Lans, Ann-Sofie(2006). *Nej, inte rita. Låna!: 3-4-åriga barns informationsbeteende på folkbibliotekets barnavdelning*. Magisteruppsats. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap.

Lgr 80 (1980) *Läroplan för grundskolan*. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner. Stockholm: Allmänna förlaget.

Limberg, Louise (1992). Vad är det för skillnad mellan skolbibliotek och folkbibliotek? *Barn och Kultur*, (38), nr 1, s. 6-8.

På barns och ungdomars villkor: Svensk Biblioteksförningens rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet (2003). Stockholm: Svensk Biblioteksförning. Tillgänglig via: <http://www.biblioteksforeningen.org/organisation/dokument/pdf/Barnrek.pdf> [2010-02-28]

Rafste, Elisabeth Tallaksen (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevens bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Diss. Oslo: Unipub.

Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Skantzé, Ann (1989). *Vad betyder skolhuset?: skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Söderblom, Harriette (2002). *Ska vi gå till bibblan?: Stockholms stadsbiblioteks barnavdelning under 50 år*. Stockholm: Stockholms kulturförvaltning.

Personregister

A

Alanen, Leena 35
Alderson, Patricia 30, 39
Alexandersson, Mikael 133-4, 141-4, 148
Andersen, Jack 136
Andersson, Elin & Ekberg, Tove 14, 279
Anning, Angela 68
Antonovsky, Aaron 17, 178-80
Askheim, Ole Petter 26-8
Asplund, Johan 204
Axelsson, Monica 18-19, 60, 75, 81, 272, 276-7

B

Bachtin, Michail 259-60, 282
Bing, Vibeke 17, 110, 171-3, 190, 200, 272-3, 275
Björklund, Elisabeth 18, 39, 51-2, 59-60, 62-5, 67, 69, 71, 104, 113, 207, 272, 274, 276-7
Björneborg, Lennart 230-31
Bolter, Jay, D. & Grusin, Richard 154
Buckingham, David 141, 274

C

Chartier, Roger 107, 109-14
Christensen, Pia 30, 35, 39, 202, 204

D

Darnton, Robert 105, 107, 110-11
Davidsson, Birgitta 138, 140, 144, 272
Davies, Bronwyn 24
Deleuze, Gilles 42, 46
Dolatkhah, Mats 19, 43, 46, 115, 205, 207, 272, 275-8, 280
Drotner, Kirsten 141, 221, 223, 231, 281

E

Enochsson, AnnBritt 138, 141

F

Fast, Carina 137, 141, 278
Furuland, Lars 105, 122

G

Gillen, Joanne 59
Gross, Melissa 143-4

H

Hagtvet, Eriksen, Bente 96
Hall, Nigel 59, 163
Halldén, Gunilla 17, 24, 36-7, 42, 66, 110, 139, 195-6, 200, 202, 272, 274, 276-8, 282
Haraway, Donna 160-1

Heath, Shirley 58, 99
Hernwall, Patrik 18, 26, 35, 37, 39-40, 104, 127, 151, 154, 157, 160, 162, 272, 275-6, 278
Hirdman, Yvonne 24
Holloway, Sarah & Valentine, Gill 202-3
Huizinga, Johan 256-9
Hvenegaard Rasmussen, Casper & Jochumsen, Henrik 19, 42-3, 110, 213-4, 272, 280, 281-3

J

James, Allison 16, 30, 35, 195, 218
Jenks, Chris 16, 195, 218
Jessen, Carsten 247-8, 262
Johansson, Barbro 25, 29, 33-5, 37, 42-4, 125, 273, 275-80, 284
Johansson, Egil 105
Johansson, Eva 56
Juncker, Beth 19, 241, 244, 246, 253, 272, 274, 276, 278-80, 282-4

K

Kenner, Charmian 82, 100
Knutsdotter Olofsson, Birgitta 66
Korczak, Janusz 44
Kress, Gunther 51, 53, 58, 68

L

Latour, Bruno 28, 41, 46
Lee, Nick 25, 28, 38
Liberg, Caroline 72
Limberg, Louise 130, 133-4, 138, 141-5, 147-8, 281-2
Lundgren, Lena 13, 15, 34, 38, 144, 214, 234
Lundh, Anna 18, 26, 37, 39-40, 104, 127, 131, 136, 138, 142, 272, 274, 276, 278, 280, 283

M

Markström, Ann-Marie 196, 205
Mayall, Barry 16, 39, 201

N

Nakamura, Lisa 161-2, 165
Nelson, Katherine 56, 58

P

Poster, Mark 154, 156, 162
Prout, Alan 16, 25, 35, 39, 160, 195, 218
Putnam, Robert 192, 227

Q

Qvortrup, Jens 16, 35, 41, 216

R

Rask, Stig R. 136

288

Raven, James 105
Rose, Jonathan 105, 107-10
Rydsjö, Kerstin 13, 34, 39-40, 276-8, 284

S

Simonsson, Maria 65-66, 196, 206-7
Skot-Hansen, Dorte 226
Sommer, Dion 57
Starrin, Bengt 26
Strandberg, Leif 53
Street, Brian 82
Säljö, Roger 54, 56, 132-3, 137, 146, 159
Söderblom, Harriette 13, 281

V

Vy
gotskij, Lev S. 52-4, 159

W

Wertsch, James 53-4, 159

Å

Åberg, Åke 13, 114

Sakregister

A

Appropriering 54, 113-114, 117, 126
Se också lanspråktagande

Artefakt 53, 55, 65, 106, 117-118, 126, 159, 203, 206-207

B

Barn

Barn som aktörer 246
Barn som lärande subjekt 31, 36, 271, 273-4, 281-2
Barn som konsumenter 16, 27, 253
Barn som medforskare 27, 30, 33, 39, 44
Barns delaktighet 30, 44, 55, 68, 183, 249
Det kompetenta barnet 35, 37, 55, 70, 200

Se också Platser

Barnbibliotek

Barnbibliotek som plats för lärande 31, 34, 41, 147, 214, 222, 224, 229, 230-3, 236, 266-7
Se också Lärande
Barnbibliotek som upplevelsecentrum 213, 224, 226, 232, 236, 241, 243-68, 280
Barnbibliotek som verkstad 43, 215, 221-5, 229, 233-5, 244, 272
Barnbibliotekets identitet 237, 273, 280, 283-5

289

Barnbibliotekarie 11-15, 17, 19, 23-4, 28-9, 30-1, 34, 36-7, 40, 43, 45, 99, 127, 185, 187, 220, 242, 271, 275-81, 283-4

Barnbibliotekariens yrkesidentitet 14, 31 34, 279

Barnböcker 36, 42-3, 54, 62-5, 68-9, 69-71, 75, 78, 83-5, 92, 98, 103, 105-6, 109-10, 116-7, 119, 121, 126, 133, 140, 155, 177, 185, 187-8, 213-4, 217-8, 220, 224, 225-5, 228-9, 231-4, 242-3, 276-7, 279

Se också Barnlitteratur, Bilderböcker,

Barndom

17, 23, 35-6, 38, 41, 46, 59, 139-41, 144, 146, 151, 176, 180, 195-7, 199-200, 202, 203-4, 208, 217, 221, 241, 244-7, 249, 251, 254, 272, 274, 276, 281

Barndomsforskning 15-16, 23-4, 30-1, 35-8, 42, 45, 57, 196, 200-2, 216-7

Barndomsgeografi 201-4

Barndomssociologi 200-2

Barnhälsovård 171-2, 183, 185

Barnkonventionen 16, 25, 35, 279

Barnkultur 15, 19, 41, 126, 195, 204-206, 208, 221, 241, 244, 246, 249-250, 262, 281

Se också Kultur av/för/med barn

Barnlitteratur 24, 125-6, 146, 214, 229

Se också Barnböcker, Bilderböcker

Barnomsorg 76, 197-8, 200

Se också Skolbarnomsorg, Förskola, Daghem Familjedaghem

Barnperspektiv/barns perspektiv 16-7, 23-5, 29-31, 35, 40, 43, 45-6, 117, 205, 262, 274, 276, 278-9

”being-becoming” 35, 38, 42, 217-9, 223, 231, 246-7, 249, 262, 264, 268, 274, 280

Bilderböcker 52, 64, 66, 82

Se också Barnböcker, Barnlitteratur

Bokhistorisk forskning 105, 109

D

Daghem 76, 197-8

Se också Familjedaghem

Digitala medier 18, 141, 146, 151, 154-7, 162-6, 221-4, 226, 241, 251, 254, 278

Se också Remediering, Medier

E

Elever 26, 30-39, 45-6, 61, 77, 118, 121, 144, 166, 185, 217, 221, 234, 242, 244-5, 251

Empowerment 23-4, 26-7, 37, 42, 46, 125, 172, 175, 180, 271, 275, 280, 282-3
Se också Makt

Estetik 43, 157, 247, 259, 274

Etnografisk forskning 30-32, 206-7

F

Familj 25, 75, 77-80, 100-1, 123, 176, 207, 251, 253, 277

Familjedaghem 77

Flerspråkighet 19, 75-101

Förskola 13, 16-18, 23, 36, 51-6, 60-72, 75-101, 131-2, 171, 176, 186, 195-208, 220, 261, 267, 272, 274, 276-7, 282

Se också Öppna förskolan

Förskoleklass 78, 141, 198

Föräldrar 14, 23, 25, 77-80, 99-100, 121, 123, 171-192, 197-8, 200-1, 205, 207-8, 216-7, 247, 273, 276-7

G

Generationssystem, åldersspecifika kompetenser 35, 37

Se också Ålderssystem

Genøvedeklarationen 25

Genus 24, 35, 125, 151, 162, 164-6

I

Ianspråktagande 113, 151, 158-159, 165

Identitet

Identitetsskapande, identitetsutveckling 42, 16-7, 76, 114, 127, 140, 151, 161-6, 202, 204, 206, 260, 268, 271, 275-6, 278, 283

Föräldraidentitet 181, 189

Informationskompetens 131-148, 230

Informations- och kommunikationsteknik (IKT) 131, 133, 145, 138-41, 146, 148, 151, 159

Intermediate domain 201-2, 207, 282

Se också Platser

Intersektionalistisk teoribildning 166

K

KASAM 17, 178-9, 275

Kroppen 42-4, 110, 151, 160-166, 232, 248

Kroppsspråk 56-7, 66

Kultur av/för/med barn 205, 244, 247

L

Lek 43, 66, 71, 92, 144, 172, 179, 184, 195, 199, 206-7, 214, 219-21, 224, 229-32, 234, 246, 248-266, 268, 272-4, 276, 282

Lekteori 254, 282

Litteracitet 18, 51-2, 58-60, 62-3, 65-9, 71-2, 75, 81-3, 95, 97-9, 101, 271, 276-8, 284
Se också Läsning

Lärande 17, 29, 34, 55, 71, 76, 127, 132-5, 140, 147, 172, 187, 189, 195, 199-200, 202, 231, 248-50, 261-2, 264-5, 267-8, 272-4, 280, 283

Läsresponsteori 107

Läsbegrepp 103, 108

Läsforskning, 51, 104, 112, 114, 126-7

Läsfrämjande/lässtimulering 18, 28, 34, 102, 104, 106, 124-6, 278

Läsförståelse 125

Läslust/läsglädje 29, 33-4, 125

Läsning 15-17, 19, 28-29, 33-4, 59, 63, 69-70, 78, 85-100, 103-127, 137, 146, 187, 205-7, 216, 218-20, 229-30, 233, 241, 243, 258, 271, 276-8, 284
Se också Litteracitet

M

Makt, egenmakt 14, 26-8, 41, 45-6, 80, 107, 113-4, 117-8, 120, 123-4, 126, 155, 160, 166, 180-1, 256, 275, 278, 280
Se också Empowerment

Medier 13, 23, 58-9, 63, 103, 106, 146, 151-4, 159, 166, 195, 213, 226, 228-30, 233, 243, 268, 271, 275, 280, 283
Se också Digitala medier

N

Neomaterialistisk teori 41-2

Nätverksteori 41-2

P

Pedagogik 51-2, 70, 82-3, 104, 113, 125, 133-4, 139, 143, 175, 187, 197-9, 205, 214, 222, 242-7, 249, 251, 256, 263-5, 267-8

Plats

16-17, 19, 29, 33, 36, 40-1, 43, 59, 66-7, 82, 110, 119, 123-4, 126, 163, 177, 195-208, 214-5, 220, 224-37, 271-3, 275, 278, 282-4
Se också Intermediate domain, Rum

Populärkultur 113, 125, 141, 157

R

Receptionsteori 107

Remediering 151-7, 165-6

Rum 42, 44, 83-4, 94, 119-20, 161, 164, 166, 204-5, 213

Biblioteksrum 19, 28, 42-3, 213-37, 282

Digitala rum 18, 161-2

Klassrum 32, 132, 139, 142, 146, 282

Det offentliga rummet 164, 201, 203, 282

S

Salutogenes 172, 178

Skola 13, 17-18, 26-7, 30-46, 59, 76, 79, 82, 88, 99, 101, 119, 121, 124, 126, 131-148, 153, 180, 195, 198-199, 207, 217, 219, 221-4, 230-1, 243, 254, 261, 263, 265-8, 272, 274, 278, 281-2, 284

Skolbarnomsorg 198, 261

Sociokulturell teori 52-4, 60, 82, 113, 152, 159

Se också Säljö, Vygotskij, Wertsch

Språkutveckling 15, 18, 69, 72, 76-7, 146

Se också Flerspråkighet

Tid

Dåtid 41, 122, 230

Framtid 35, 37, 41-2, 104, 175, 180, 213-5, 223-4, 231, 233, 236-7, 246, 264, 268

Fritid 140-1, 217, 222, 224, 242, 261, 264-5, 267

Nuet 41, 214-5, 230, 264, 268

Samtid 104, 139, 151-2, 155, 157, 162-4, 166, 270, 275, 279, 283

Skoltid 32, 78, 242-3, 268

Ålder 16, 23-8, 30, 33, 35-40, 45-6, 61, 77, 118, 121, 144, 166, 185, 217, 221, 234, 242, 244-5, 251

Å

Ålderssystem 25

Se också Generationssystem

Ö

Öppna förskolan 171-7, 181-3, 186, 188, 191

Se också Förskola

