

MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2004:79

Skolbibliotekariers yrkesidentiteter

En diskursanalys

KARIN BRUNNEGÅRD
CARINA BÖHLMARK

© Karin Brunnegård/Carina Böhlmark
Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande av författarna.

Svensk titel:	Skolbibliotekariers yrkesidentiteter: En diskursanalys
Engelsk titel:	The professional identities of school librarians : A discourse analysis
Författare:	Karin Brunnegård och Carina Böhlmark
Kollegium:	3
Färdigställt:	2004
Handledare:	Anette Eliasson

Abstract:

The aim of this Master's thesis is to identify discourses within the school library field and to analyse which professional identities the discourses result in for school librarians. The empirical data consist of 71 articles from Swedish journals concerning school libraries and school librarians, between the years 2000-2003. The theory and method used is a discourse analysis which is inspired by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. This form of discourse analysis was chosen since it was useful when identity was the focus of study.

The analysis is accomplished in three steps. The first step is about concepts of subject positions, while the second step deals with whether the subject positions are related to elements, either positive or negative. In the last step the discourses, found through a close reading of the empirical data, are presented. The identified discourses were; *discourse of profession*, *information literacy discourse* and *a school library discourse*. These three discourses result in three different professional identities for school librarians. The discourse of profession leads to an identity as a professional group with specialist skills, while the information literacy discourse results in an identity as an educationalist, finally the school library discourse leads to an identity as a traditional librarian to whom books are the main focus.

Nyckelord: Skolbibliotekarier, yrkesidentitet, skolbibliotek, lärare, diskursanalys

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Syfte, frågeställningar och avgränsningar.....	6
1.2 Uppsatsens disposition.....	7
1.3 Bakgrund.....	7
1.3.1 Vad är ett skolbibliotek?.....	7
1.3.2 En tillbakablick på skolbiblioteken i Sverige.....	8
<i>Skolbibliotek eller bokrum.....</i>	<i>8</i>
<i>Tekniken och elevaktivt arbetssätt.....</i>	<i>9</i>
<i>I riktning mot informationskompetens.....</i>	<i>10</i>
1.3.3 Bilder av bibliotekarier och skolbibliotekarier.....	11
2 Teori, metod och material.....	14
2.1 Diskurs och diskursanalys.....	14
2.2 Laclaus och Mouffes diskursteori.....	15
2.2.1 Identitet.....	17
2.3 Diskursanalys inom biblioteks- och informationsvetenskap.....	19
2.4 Uppsatsens empiriska material.....	22
2.5 Genomförande av analysen.....	23
3 Tidigare forskning.....	25
3.1 En otydlig roll.....	25
3.2 Traditionella roller.....	26
3.2.1 Skolbibliotekarier och användarundervisning.....	26
3.2.2 Skolbibliotekarier som läsfrämjare.....	28
3.3 Skolbibliotekariers nya roller.....	29
3.3.1 Nya roller i anslutning till teknik.....	29
3.3.2 Nya roller i anslutning till skolans arbetssätt.....	30
3.4 Skolbibliotekarier och lärare: lika och olika.....	31
3.5 Teman i tidigare forskning.....	32
4 Analys.....	34
4.1 Subjektpositioner.....	34
4.1.1 Allmänna subjektpositioner.....	35
4.1.2 Specifika subjektpositioner.....	35
<i>Positioner som en särskild kompetens.....</i>	<i>35</i>
<i>Positioner med pedagogisk anknytning.....</i>	<i>37</i>
<i>Positioner i relation till litteratur.....</i>	<i>38</i>
<i>Sammanfattning.....</i>	<i>38</i>
4.2 Relationskedjor.....	39
4.2.1 Skolbibliotekarier som en särskild kompetens.....	40
<i>Bibliotek.....</i>	<i>40</i>
<i>Skola.....</i>	<i>41</i>
<i>Sammanfattning.....</i>	<i>42</i>
4.2.2 Skolbibliotekarier som pedagoger.....	43
<i>Bibliotek.....</i>	<i>43</i>
<i>Skola.....</i>	<i>44</i>

<i>Sammanfattning</i>	45
4.2.3 Skolbibliotekarier som läsfrämjare och litteraturkännare.....	46
<i>Bibliotek</i>	46
<i>Skola</i>	47
<i>Sammanfattning</i>	48
4.3 Diskurser.....	49
4.3.1 Professionaliseringsdiskursen.....	49
4.3.2 Informationskompetensdiskursen.....	52
4.3.3 Biblioteksdiskursen.....	56
4.4 Konklusion.....	58
5 Avslutande diskussion.....	60
5.1 Identitet och makt.....	60
5.2 Konsekvenser.....	63
5.3 Förslag till vidare forskning.....	65
6 Sammanfattning.....	67
Källförteckning.....	69
Artikelförteckning.....	73

1 Inledning

Under vår utbildning inom biblioteks- och informationsvetenskap har vi hela tiden intresserat oss för användargrupper knutna till skola och utbildning av olika slag, såsom gymnasieelever, lärarstudenter och doktorander. I denna uppsats har vi emellertid valt att inrikta fokus mot skolbibliotekarier, eftersom vi mycket väl skulle kunna tänka oss att arbeta som skolbibliotekarier.

Det är mycket som händer på skolbiblioteksområdet¹ och skolområdet idag. Det talas exempelvis mycket om ett problembaserat, undersökande och elevaktivt arbetssätt. För att kunna arbeta efter denna pedagogik, där läroböcker behöver kompletteras med andra informationskällor, behöver elever lära sig att söka, bedöma och bearbeta information (Limberg, 1998, s. 17). Det görs i tidigare forskning ofta en koppling mellan denna pedagogik och ett välfungerande skolbibliotek, med en eller flera skolbibliotekarier (se exempelvis Kühne, 1993). Denna koppling görs då bibliotekarier bland annat innehar kompetensen att organisera, återvinna och värdera information, varför de kan fylla en viktig funktion i skolan. Även den nya tekniken, i form av exempelvis datorer och Internet, gör att behovet och användningen av skolbibliotek och skolbibliotekarier ökar (se exempelvis Nissen, Riis & Samuelsson, 2000).

Synen på skolbiblioteket kan alltså sägas ha vidgats i och med den elevaktiva pedagogiken och den nya tekniken, från att främst ha varit ett rum med böcker till att bli ett alternativt läromedel och en aktiv del i undervisningen. Skolans arbetssätt och teknikutvecklingen kan leda till att skolbibliotekarier blir en integrerad del av undervisningen, vilket har gjort att vi har blivit intresserade av skolbibliotekariernas arbetssituation i allmänhet. Vad vi framförallt har blivit nyfikna på är hur det talas om skolbibliotekarier och deras yrke och kompetens. Vi är alltså intresserade av skolbibliotekarier som yrkesgrupp och den yrkesidentitet de har gemensamt och hur denna kommer till uttryck. I och med användandet av identitetsbegreppet kan vi även se skolbibliotekariers relation till andra grupper i deras närhet, exempelvis lärare, och hur det talas/skrivs om dessa grupper.

Vårt intresse för att skriva magisteruppsats inom skolbiblioteksområdet och med skolbibliotekarier som huvudgrupp väcktes redan under höstterminen 2003. Under teori- och metodkursen uppstod även ett intresse för diskursanalys som metod. Tankar om hur dessa båda intressen kunde knytas samman formades eftersom metoden är användbar då "synen" på något skall studeras (Bergström & Boréus, 2000, s. 237). Diskursanalysen är även en fungerande metod då identiteter skall analyseras (Bergström & Boréus, 2000, s. 237; Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 139).

Att studera vårt intresseområde i kombination med diskursanalys som metod kan sätta fokus på vad som sägs och skrivs i ett sammanhang och vilka bakomliggande värderingar som finns bakom utsagorna. Vi anser att detta gör studien relevant då det kan problematisera synen på skolbibliotekarier. Studien kan dessutom leda vidare till ett resonemang om utsagorna och varför de ser ut som de gör och inte bara stanna vid ett konstaterande av vad som faktiskt sägs.

¹ Skolbiblioteksområdet innefattar enligt vår definition skolbibliotekarier och deras verksamhetsområde, det vill säga skolbibliotek och skolan.

1.1 Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Syftet med uppsatsen är att identifiera diskurser inom skolbiblioteksområdet och att belysa vilka yrkesidentiteter för skolbibliotekarier som dessa ger utrymme för.

Följande frågeställningar skall hjälpa oss att uppfylla syftet:

- Vilka synsätt på skolbibliotekarier framkommer i vårt material?
- Vilka synsätt på lärare och lärarbibliotekarier framkommer i materialet?
- Vilka diskurser inom skolbiblioteksområdet styr utsagorna i vårt material?
- Vilka konsekvenser får diskurserna för skolbibliotekariernas yrkesidentiteter?

I uppsatsen kommer vi enbart att studera skolbibliotekarier på grundskole- och gymnasiebibliotek, vilket innebär att vi inte kommer att studera övriga bibliotekarier som arbetar i utbildningsväsendet, exempelvis högskolebibliotekarier. Vi gör inte någon skillnad mellan skolbibliotekarier på grundskolebibliotek eller gymnasiebibliotek, utan vi kommer att tala om dem som skolbibliotekarier. Skolbibliotek inom grundskolan har tidigare haft en tydligare inriktning på att främja skönlitteratur och läsning än vad gymnasiebiblioteken har haft. Men i och med skolans fokusering på informations-sökning och ett elevaktivt arbetssätt har en inriktning mot facklitteratur även inom grundskolan blivit tydligare (*Skolbibliotek i Sverige, 1999, s. 27*).

För att göra syftet hanterligt inom ramen för en magisteruppsats har vi valt att avgränsa uppsatsen till att enbart gälla svenska förhållanden. Vi kommer alltså bara att studera utsagor om svenska skolbibliotekarier och de diskurser som går att utläsa inom det svenska skolbiblioteksområdet. Tidsmässigt är vårt empiriska material begränsat till åren 2000-2003, eftersom vi är intresserade av att studera aktuella förhållanden.

I syftet skriver vi att vi vill belysa skolbibliotekariers yrkesidentitet. En yrkesidentitet är bara en del av en människas samlade identitet, men för den här uppsatsen är det alltså enbart yrkesidentiteten, eller mer precist skolbibliotekariers yrkesidentitet, som är av intresse. En annan vanlig utgångspunkt är att studera bibliotekarier utifrån deras yrkesroll, det vill säga bibliotekarierollen. Detta innebär ett rollutövande, alltså att det som studeras är själva yrkesutövningen (Alexandersson & Limberg, 2004, s. 78). Identitetsbegreppet fokuserar istället på hur yrkesgrupper identifierar sig, hur de ses av andra och hur de ser på andra, samt hur identiteten skapas genom ett aktivt deltagande i en gemenskap (Sundin, 2003, s. 44).

Olof Sundin ser i sin avhandling *Informationsstrategier och yrkesidentiteter* (2003) yrkesidentiteten som en social identitet, vilket innebär att den inte är fast och förutbestämd, utan att den skapas, bevaras och även förändras genom individers påverkan och tolkning av yrket. En yrkesidentitet innebär alltså att det finns en gemensam självuppfattning inom en grupp, och med detta medföljer vissa normer och värderingar angående yrket och dess syfte (Sundin, 2003, s. 43, 230).

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsens första kapitel består av en inledning som leder fram till uppsatsens syfte. I samband med syftet presenteras även uppsatsens frågeställningar samt avgränsningar. Kapitlet avslutas med en bakgrund där begreppet skolbibliotek definieras och skolbibliotekens utveckling i Sverige från 1940-talet redovisas. I bakgrundsavsnittet ger vi även en kort presentation av hur bibliotekarier uppfattas och beskrivs.

I det andra kapitlet redovisas uppsatsens teori och metod, som är diskursanalys. Vi börjar med att definiera diskursbegreppet och ger en kort beskrivning av diskursanalysens teoretiska utgångspunkter. Därefter presenterar vi den diskursinriktning som vi valt att använda i studien. Som en del i motiveringen av metodvalet kommer vi även att visa att diskursanalys är en användbar metod inom biblioteks- och informationsvetenskap. Detta genom att visa att metoden har använts i bland annat avhandlingar inom fältet. Kapitlet rymmer även en redogörelse för uppsatsens empiriska material samt en modell för hur analysen kommer att genomföras.

Kapitel tre består av tidigare forskning om framförallt skolbibliotekariers olika roller. Detta avsnitt avslutas med en slags sammanfattning om vad vi tar med oss för diskurser och tankar in i analysen.

I uppsatsens fjärde kapitel genomförs själva analysen som består av tre steg. Det första steget behandlar de subjektpositioner som finns i materialet och i det andra steget utformas relationskedjor utifrån ett urval subjektpositioner. Slutligen i det tredje steget presenteras de diskurser som vi funnit. Kapitlet avslutas med en konklusion.

I kapitel fem för vi en diskussion kring våra resultat där vi bland annat sätter diskurserna i relation till varandra och resonerar kring hegemoni och antagonism. Vi återknyter även till teorier om identitet och makt, samt diskuterar vilka konsekvenser diskurserna får för skolbibliotekariernas yrkesidentiteter.

Uppsatsens sjätte och sista kapitel består av en sammanfattning av uppsatsen.

1.3 Bakgrund

I följande avsnitt definieras vad ett skolbibliotek är och vi ger exempel på bilder av bibliotekarier och skolbibliotekarier. Vi berör även skolbibliotekens utveckling och roll i skolan i Sverige och de läroplaner som fått betydelse för skolbibliotekens integrering i skolan. Tanken med avsnittet är inte att ge en fullständig redogörelse för skolbibliotekens utveckling, utan vi vill ge en bild av hur utvecklingen har gått fram och tillbaka och vi tar därför avstamp i 1940-talet och går fram till idag.

1.3.1 Vad är ett skolbibliotek?

Det är svårt att beskriva vad ett skolbibliotek är på ett sådant sätt att det kan gälla för alla skolbibliotek i Sverige. På en del skolor är biblioteket kanske ett litet rum med några böcker i en hylla, medan skolbiblioteket på andra skolor är ett centralt utrymme där böcker och andra medier finns samlade och där en bibliotekarie arbetar. En definition som både tar fasta på det fysiska rummet, och en möjlig bibliotekarie är David Streatfield och Sharon Markless definition, där ett skolbibliotek beskrivs som:

- a set of (implicit or explicit) choices made by the school about the extent of central provision and exploitation of its own and other resources within (and sometimes beyond) the school, and

- the base at the school within which the librarian (if any) works or from which the librarian operates across and beyond the school. (Streatfield & Markless, 1994, s. 104)

Louise Limberg, professor vid Bibliotekshögskolan i Borås, påpekar att denna definition tar upp viktiga aspekter på ett skolbibliotek. Som redan nämnts inkluderar den en rumslig dimension och definitionen nämner även en bibliotekarie. Definitionen visar också att biblioteket finns i en skolkontext vilket påverkar den verksamhet som bedrivs i biblioteket (Limberg, 2003, s. 14f.).

1.3.2 En tillbakablick på skolbiblioteken i Sverige

Skolbibliotek eller bokrum

Skolbibliotekens ställning i skolan har skiftat över tid och det har genom åren talats mycket om skolbibliotek och dess roll i skolan. På 1940-talet och i början av 1950-talet hade skolbiblioteket till exempel en stark roll i skolan och 1940 års skolutredning ansåg att skolbiblioteket borde fungera som ett centrum i skolan. Skolbiblioteket omnämndes positivt även av skolkommissionen 1946, då skolbiblioteket ansågs kunna fungera som ”skolans hjärtpunkt” (Gómez & Swenne, 1996, s. 9).

Från mitten av 1950-talet och under hela 1960-talet växte ett nytt läromedelssystem fram i grundskolan. Genom centrala läromedelssystem och läromedelspaket skulle undervisningen göras mer effektiv. Detta medförde att skolbiblioteken fick en allt svagare roll och i Lgr 69² nämndes inte längre skolbiblioteket som just skolbibliotek, utan det talades istället bara om läromedels- och materialutrymmen och boksamlingar (Gómez & Swenne, 1996, s. 9). Gymnasiebiblioteken däremot utvecklades till att vara ett stöd för att uppnå Lgy 65³: s mål om att eleverna skulle utveckla ett kritiskt tänkande i självständiga arbetsformer (Limberg, 2003, s. 15).

På 1970-talet ansågs läromedelsbegreppet vara för snävt och det diskuterades kring behovet av att även inkludera skönlitteratur och kultur i skolan. Det kom flera statliga utredningar för att belysa detta (Gómez & Swenne, 1996, s. 9). Även skolbiblioteken undersöktes och denna undersökning resulterade i rapporten *Gymnasieskolans bibliotek* (1978) (ofta kallad ”Gula boken”). Rapporten gav en bild av hur gymnasiebiblioteken såg ut vid slutet av 1970-talet och den poängterade en rad brister och gav en del förslag till hur dessa brister kunde avhjälpas. Rapporten visade exempelvis att det bara var de större skolorna som hade anställda bibliotekarier och då i regel en halvtidstjänst, medan det i de mindre skolornas bibliotek arbetade timanställda lärare. Författarna till rapporten menade att de vore önskvärt att lärare och elever hade tillgång till en kunnig bibliotekarie under hela skoldagen (Projektgruppen för gymnasieskolans bibliotek, 1978, s. 31f.).

² Läroplan för grundskolan.

³ Läroplan för gymnasiet.

I och med Lgr 80 blev skolbiblioteken på nytt aktuella i läroplanssammanhang. Till exempel betonades vikten av skönlitteratur och läsning i kursplanen för svenska. Lgr 80 gav skolbiblioteket tre uppgifter. För det första skulle biblioteket vara ett ställe där eleverna kunde vara och arbeta, både med skolarbete och med fritidsintressen. För det andra skulle skolbiblioteket ge eleverna möjlighet att bekanta sig med skönlitteraturen och läsning, men även med annan kultur, såsom musik, konst och film. För det tredje skulle skolbiblioteket fungera som ett alternativt läromedel där eleverna självständigt kunde söka och värdera information (Gómez & Swenne, 1996, s. 9-10).

Drygt tio år efter "Gula boken" gjordes en ny undersökning för att se vad som hänt på skolbiblioteksområdet. I rapporten *Fem perspektiv på gymnasiebibliotek tio år efter "Gula boken"* (1989) konstaterades att situationen inte hade förändrats mycket. I undersökningen framkom att varken lärare eller rektorer hade klart för sig på vilket sätt som skolbiblioteket kunde användas. Lärarna såg exempelvis bibliotekarien som en servicepersonal och bibliotekets främsta funktion ansågs vara ett forum för informationsökning och lässtimulans. Undersökningen visade dock att rektorerna såg skolbiblioteket som ett kompletterande läromedel i större utsträckning än vad lärarna gjorde (Malmström & Stein, 1989, s. 3, 5, 7, 14, 17).

Tekniken och elevaktivt arbetssätt

Under 1980-talet började datorerna göra sitt intåg i skolans värld och det satsades oerhört mycket pengar på att öka datortätheten i skolan. Till att börja med undervisades det *om* datorer och de sågs som ett tekniskt hjälpmedel. I början av 1990-talet började datorer även att *användas* i undervisningen som ett pedagogiskt hjälpmedel (Riis, 2000b, s. 10, 12, 15). Att det satsades mycket på datorer medförde stora förväntningar på vad detta kunde leda till. Frågor som om fler kan lära sig mer på kortare tid kom upp i och med teknikutvecklingen. Utvecklingen har dock gått vidare och i dag talas det inte längre om att IKT⁴ påverkar inlärningshastigheten eller att lärare kan rationaliseras bort av tekniken (Riis, 2000a, s. 25).

1994 kom nya läroplaner för grund- och gymnasieskolan. Läroplanerna, Lpo 94⁵ och Lpf 94⁶, drar upp riktlinjer för skolans inriktning samt mål för vad varje enskild elev skall kunna vid avslutade studier (*Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 40). Som mål står exempelvis att eleverna skall kunna "[...] söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje" (Skolverket, 1994, s. 5). På lärarnas ansvar ligger att de skall se till att eleverna får en inblick i bok- och bibliotekskunskap. Även rektorn förväntas ha en aktiv roll i elevernas lärande. Han/hon skall se till att eleverna har tillgång till bibliotek och datorer för att öka elevernas möjlighet att söka och utveckla kunskap. Läroplanerna betonar ett problembaserat, undersökande och elevaktivt arbetssätt. Arbetssättet i skolan innebär att eleverna med hjälp av lärare skall formulera egna frågor kring ett problem, söka information och sedan presentera ett resultat. Biblioteket finns också med i detta sammanhang även om det bara nämns helt kort (Skolverket, 1994, s. 6, 9).

Ett styrdokument från bibliotekshåll kom 1996 i och med Bibliotekslagen, där det bland annat står att "[...] inom grundskolan och gymnasieskolan skall det finnas lämpligt

⁴ Informations- och kommunikationsteknologi.

⁵ Läroplan för det obligatoriska skolväsendet.

⁶ Läroplan för de frivilliga skolformerna.

fördelade skolbibliotek för att stimulera skolelevernas intresse för läsning och litteratur samt för att tillgodose deras behov av material för utbildningen.” (*Bibliotekslagen*, 1996, § 5). Denna lag är förstås, såsom de flesta lagar, väldigt allmänt hållen, vilket också är syftet med den. I lagen poängteras skolbibliotekets funktion att verka läsfrämjande samt att vara en servicecentral vad gäller skolmaterial. Huruvida bibliotekarier bör finnas i biblioteket eller ej, omnämns inte.

I förhållande till Bibliotekslagen är Unescos skolbiblioteksmanifest mer visionärt. I manifestet ses skolbiblioteket som en central institution i dagens informations- och kunskapsbaserade samhälle där skolbiblioteket kan hjälpa och stödja eleverna till ett livslångt lärande. Skolbiblioteket beskrivs som viktigt för elevernas utbildning och manifestet framhåller att utbildningen till och med kan bli bättre om skolbibliotekarier och lärare samarbetar. I manifestet betonas även vikten av att ha en skolbibliotekarie i skolbiblioteket (Unesco/IFLA, 1998).

I *Exploderar gymnasiebiblioteken?* (1997) gjordes en ny uppföljning av ”Gula boken”, cirka 20 år efter dess tillkomst. Fortfarande såg man problem i samarbetet mellan skolan och biblioteket. I mångt och mycket hade utvecklingen inte gått så som man hoppats. Till exempel visade det sig i rapporten att det fortfarande var vanligt att lärare, och även skolläda, såg biblioteket som en serviceinstitution och inte som en aktiv del i det pedagogiska samarbetet. Enligt undersökningen såg praktiskt taget alla rektorer och 3/4 av lärarkåren skolbiblioteket som en viktig del i skolarbetet, medan bara 1/3 av bibliotekarierna ansåg att biblioteket verkligen spelade en central roll i skolarbetet (Hedenström, 1997, s. 29).

Kulturrådets rapport *Skolbiblioteken i Sverige* (1999) hade som syfte att studera skolbibliotekens standard och funktion. Utredningen poängterar att skolbiblioteket skall vara en verksamhet och inte bara ett rum med böcker. För att detta skall bli genomförbart krävs att det i skolbiblioteket finns tillgång till medier, teknik och personal. Utredningen framhåller att arbetssättet i skolan medför ett ökat behov av skolbibliotek i skolorna. Då eleverna skall arbeta undersökande kan bibliotekarier bistå med viktig kunskap om den information som finns tillgänglig och vägleda eleverna i deras informationssökning. Det slås också fast att lärare och bibliotekarier har ett gemensamt ansvar för att eleverna utvecklar sin informationsfärdighet. I rapporten framkommer dock att skolläda i stort sett ser biblioteket som dess samling och att dess syfte framför allt är att fungera som ett utlåningsbibliotek. För att kunna utveckla en fungerande skolbiblioteksverksamhet är det viktigt med en engagerad och stöttande skolläda. Det framhålls också som viktigt att skolbiblioteksverksamheten finns med i kommuners skolplaner och enskilda skolors arbetsplaner (*Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 7f., 31, 63f., 92).

I riktning mot informationskompetens

I början av 2000-talet gav regeringen Skolverket tre uppdrag som kom att sammanföras i det övergripande projektet Språkrum. Uppdraget är att utveckla och stödja språkutvecklingsarbetet i skolorna, genom att arbeta med att förbättra läs- och skrivmiljöerna i skolan, att arbeta för att skolbibliotekets pedagogiska roll skall förstärkas, och att, tillsammans med högskolor och universitet, arbeta för och diskutera kring kompetensutveckling kring skolbibliotekets pedagogiska roll (Myndigheten för skolutveckling, 2004b). Det framhålls att den mångfald av informationskällor och pedagogiska arbets-

sätt som finns i skolbiblioteket är viktig och användbar för att eleverna skall kunna arbeta på ett sätt som passar var och en av dem. Målen med projektet är bland annat:

*att problematisera skolbibliotekets pedagogiska funktion,
att fokusera skolbibliotekets roll i ett undersökande, elevaktivt och språk-
utvecklande arbetssätt, vilket bla. innebär att kunna välja för syftet rätt medier,
rätt redskap och uttrycksformer, [...]
att utveckla långsiktiga strategier och nätverk för vidare arbete med skol-
bibliotekets pedagogiska funktion i det språkutvecklande arbetet i en mång-
kulturell skola. (Myndigheten för skolutveckling, 2004b)*

Projektet slutrapporterades 2003 och resulterade bland annat i forskningsöversikten *Skolbibliotekets pedagogiska roll* (Limberg, 2002), men projektet fortsätter emellertid inom Myndigheten för skolutveckling (Myndigheten för skolutveckling, 2004b).

Sedan hösten 2000 skall gymnasieelever genomföra ett projektarbete om 100 poäng. Syftet med projektarbetet är att eleven dels skall tillämpa och fördjupa sig inom ett kunskapsområde och dels utveckla sin förmåga att planera och ta ansvar för ett längre arbete. Arbetsprocessen är i projektarbetet lika viktig som slutresultatet i bedömningen av arbetet. Genom att ha genomfört ett projektarbete har eleverna fått en bra erfarenhet inför arbetslivet, där arbete i projektform är vanligt (Myndigheten för skolutveckling, 2004a). I detta arbete kan skolbibliotekarierna spela en roll som exempelvis handledare för eleverna, då de ofta behöver söka information till sitt arbete.

1.3.3 Bilder av bibliotekarier och skolbibliotekarier

Det finns mycket skrivet om skolbiblioteket och dess roll i skolans verksamhet, men inte lika mycket om den grupp som arbetar i skolbiblioteken, skolbibliotekarierna. Journalisten Peter Almerud påpekar i *Biblioteken, bibliotekarien och professionen* (2000) att detta även gäller för bibliotekarier i allmänhet. Med anledning av detta kommer vi därför i följande avsnitt inte bara att behandla skolbibliotekarier, utan bibliotekarier mer allmänt.

I diskussionerna talar man mycket om bibliotekens roller. Man talar mindre om bibliotekariernas roller, trots de stora förändringarna, både vad gäller arbets-situation och kompetenskrav, och trots att såväl bibliotekariernas faktiska roll som hans/hennes bild av sin egen och bibliotekets roll har avgörande betydelse för biblioteksutvecklingen. Vi vet dessutom mycket lite om hur bibliotekarierna själva ser på sin yrkesroll och på bibliotekens samhällsroll. Och vi har ganska lite kunskap om hur bibliotekariernas självbild och bild av biblioteket påverkar biblioteksverksamheten.” (Almerud, 2000, s. 3f.)

Richard E. Rubin, professor vid School of Library and Information Science vid Kent State University, påpekar i *Foundations of Library and Information Science* (2000), att bibliotekarier tror att folk i allmänhet har en negativ bild av en traditionell bibliotekarie, där bibliotekarier uppfattas som äldre, ogifta kvinnor med hårknut och fotriktiga skor. Bibliotekarierna tror även att de uppfattas som kontrollerande och auktoritära, med tendenser till att eftersträva total tystnad i biblioteken (Rubin, 2000, s. 383). Att främst framhålla fysiska och mentala drag hos bibliotekarierna kan hänga samman med att det är svårt för en utomstående att sätta fingret på vad en bibliotekarie egentligen kan och gör. Att bibliotekarier främst arbetar med praktiska göromål, som att katalogisera och låna ut böcker är en vanlig uppfattning och att detta inte är särskilt kvalificerade uppgifter, som kräver en särskild utbildning. Robert Hauptman sätter ord på detta när

han skriver: "Any intelligent college graduate can begin working in a special, public, or academic library and quickly learn the skills necessary to catalog, do reference work, manipulate overrated computer systems, or even administer." (Hauptman, se Rubin, 2000, s. 372f.). Enligt denna utsaga skulle i stort sett vem som helst kunna arbeta som bibliotekarie efter en kortare introduktion i arbetsuppgifterna.

Anmärkningsvärt är att grupper som arbetar nära bibliotekarier, exempelvis lärare och rektorer, inte heller alltid har klart för sig vad en skolbibliotekarie har för kompetens och hur de arbetar. Att skolbiblioteket har en central roll i skolans arbets sätt påpekas i olika rapporter och undersökningar, varför det borde vara tydligare vilken funktion skolbibliotekarier kan ha i skolans arbets sätt. Undersökningarna och rapporterna visar dock snarare på motsatsen (se exempelvis Hedenström 1997; *Skolbiblioteken i Sverige*, 1999). Det är vanligt att rektorer och lärare sätter likhetstecken mellan skolbiblioteket och dess resurser, och att de inte ser skolbibliotekariernas funktion i undervisningen. De reducerar även skolbibliotekarierna till att bara bli servicepersoner som skall ta fram lämpligt material till lärare och elever efter deras förfrågningar (Hedenström, 1997, s. 27; Malmström & Stein, 1989, s. 5, 17; *Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 63f.). Detta, trots att det framhålls som viktigt att ha ett bibliotek i undervisningen och att många rapporter och undersökningar poängterar att ett samarbete mellan skolbibliotek och lärare är ett måste för att eleverna skall utveckla informationsfärdighet (*Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 7f.).

Vi har även sett att då skolbibliotekarier omnämns i texter är det ofta då det skrivs att det är önskvärt att anställa fler skolbibliotekarier på skolorna och i skolbiblioteken (Projektgruppen för gymnasieskolans bibliotek, 1978, s. 31f.; *Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 7f.). Detta visar att det inte är ovanligt att det inte finns skolbibliotekarier ute på skolorna, utan det är snarare lärare med nedsatt undervisning som administrerar skolbiblioteken (Malmström & Stein, 1989, s. 3, 7, 14). För att skilja mellan bibliotekarier och lärare som arbetar i biblioteket kom lärarförbundet och DIK-förbundet i slutet av 1980-talet överens om att enbart fackutbildade bibliotekarier skulle få kallas för skolbibliotekarier och lärare med nedsatt undervisningstid till förmån för biblioteksarbete kom alltså i stället att kallas lärarbibliotekarier (*Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 82).

Bibliotekarier och skolbibliotekarier kommer själva till tals i olika undersökningar, exempelvis i en undersökning om gymnasiebiblioteken som gjordes 1989 framkom att många gymnasiebibliotekarier ansåg att deras viktigaste uppgift var att ge upplysningar och att inspirera elever till att läsa. Bibliotekarierna beskrev sitt yrke i både positiva och negativa ord. Yrket beskrevs exempelvis som självständigt, omväxlande, intressant och stimulerande. Det negativa som sades om yrket var att det var stressigt och splittrat, för mycket kontorsarbete, att arbetet hade låg status på skolan och att de ofta blev bortglömda. Det sades även att det var ensamt att arbeta utan kollegor (Malmström & Stein, 1989, s. 3, 7, 14).

I rapporten *Biblioteken, bibliotekarien och professionen* (Almerud, 2000) redovisas bibliotekariers tankar om sitt yrke och sin verksamhet på biblioteken. Bibliotekarierna gav i berättelserna bilder av hur de uppfattar sitt arbete och sin situation utifrån en frågemall. Bland annat framkom att många trivdes bra med sitt arbete och att de sökt sig till arbetet på grund av människointresse, bok- och samhällsintresse. Det framkom även att de i många fall kände sig pressade av omorganisationer och nedskärningar inom

bibliotekssektorn, vilket i några fall gjort att engagemanget har övergått i uppgivenhet. Rapporten visade också att bibliotekarierna ansåg att även om samhället har en positiv bild av bibliotekarier så har det samtidigt dålig kunskap om bibliotekariernas kunskap och arbete. Bibliotekarierna tror att detta kan leda till att arbetet nedvärderas vilket i sin tur kan leda till minskade ekonomiska resurser. Bibliotekarierna anser dock att de spelar en central roll i skolsystemet och många anser att de spelar den roll de bör spela. Det som framhålls som kunskaper som bibliotekarier bör inneha förutom en bibliotekarieutbildning är kunskaper i pedagogik och i hur skolan fungerar, barnpsykologi, datakunskaper, kunskap om barn- och ungdomslitteratur, administration och ledarskap samt ett intresse för kunskapsförmedling (Almerud, 2000, s. 5, 12, 51, 54).

2 Teori, metod och material

I detta avsnitt presenteras uppsatsens teoretiska ram och analysmetod, som är diskursanalys. Att använda sig av diskursanalys i en uppsats innebär en helhet vad gäller teori och metod. Detta innebär alltså att med den valda metoden följer vissa teoretiska grundprinciper som måste accepteras för att kunna genomföra analysen. Inledningsvis försöker vi förtydliga diskursbegreppet och vad en diskursanalys är, samt att redogöra för diskursanalysens teoretiska utgångspunkter. Därefter presenteras den diskursanalytiska inriktning som vi valt att arbeta med. Vi visar också att diskursanalys är en användbar metod inom biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning genom att ge exempel på forskare som brukat denna metod inom vår disciplin. Därefter gör vi en presentation av vårt empiriska material och slutligen redogör vi för hur vi konkret kommer att gå till väga i analysen.

2.1 Diskurs och diskursanalys

Innan vi börjar utröna vad det innebär att genomföra en diskursanalys bör vi försöka förklara begreppet diskurs. Det råder en viss oenighet om begreppet, inte minst beroende på att det används inom flera olika discipliner, såsom exempelvis samhällsvetenskap och humaniora. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips, båda verksamma vid institutionen för kommunikationsvetenskap på Roskilde universitetscenter, definierar diskursbegreppet genom att skriva att diskurs är: ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (1999, s. 7). Denna definition anser vi vara en relativt tydlig och kortfattad definition av begreppet. En något fördjupad förståelse av begreppet ger Göran Bergström och Kristina Boréus, lektorer vid statsvetenskapliga institutionen på Stockholms Universitet, i följande formulering: ”Med **diskurs** avser vi en uppsättning utsagor, talade eller skrivna, i ett bestämt socialt sammanhang, liksom de *nær* eller mindre uttalade regler som styr vad som ’kan’ och ’inte kan’ sägas eller skrivas i sammanhanget” (Bergström & Boréus, 2000, s. 17). Vi anser att båda definitionerna fungerar för vår uppsats eftersom de innefattar att en diskurs är det som sägs eller skrivs om världen i ett visst socialt sammanhang och att det är diskursen som styr vad som är möjligt att uttrycka i detta sammanhang.

Med tanke på att definitionerna ovan framhåller att diskurserna kommer till uttryck i talade eller skrivna utsagor kan diskursanalysen beskrivas som en metod för att analysera text, men den kan även beskrivas som en analys av diskurser (Bergström & Boréus, 2000, s. 222f.). Av detta följer alltså att den inte är en ren textanalys, utan den syftar till att identifiera och skapa en förståelse av de diskurser som finns runt ett samhällsfenomen (Sahlin, 1999, s. 89).

Som sagts ovan är diskursanalys inte bara en metod utan även en teori. För att förklara detta ytterligare skall vi här kort beröra diskursanalysens teoretiska utgångspunkter. Diskursanalys kan beskrivas som ett socialkonstruktivistiskt⁷ angreppssätt som framförallt bygger på fyra premisser om verkligheten och kunskap. För det första anses det inte finnas någon självklar kunskap och därmed inte heller någon objektiv sanning.

⁷ I Winther Jørgensen och Phillips används begreppet socialkonstruktivism och eftersom vi referera dem använder vi också detta begrepp. Begreppet är dock det samma som socialkonstruktivism.

Den kunskap som vi har om verkligheten är en skapelse, inte en spegelbild av hur det verkligen är. För det andra ses människan som präglad av sin tid och sin kultur. Vår kunskap och vårt synsätt är alltså vad det är beroende på historisk och kulturell påverkan och alltså kontingent. Detta betyder att förändring är möjlig och att allt kunde ha varit annorlunda under andra förutsättningar. Trots dessa möjligheter till förändring finns det dock någon slags regelbundenhet, eftersom förändringar kan vara svåra att få till stånd och strukturer i regel är ganska tröga att påverka. Det kan exempelvis vara svårt att ifrågasätta något som ses som en sanning. För det tredje anses vår kunskap vara socialt skapad. Detta innebär att vi gemensamt bygger upp föreställningar om vad som är rätt respektive fel i samhället. Slutligen påverkar ett visst synsätt på världen våra handlingar, det vill säga det begränsar vissa handlingar och gynnar andra. Detta medför alltså att vår syn på världen får konsekvenser för de konkreta handlingar vi kan, respektive inte kan utföra i samhället (Burr, 1995, s. 2ff. se Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 11f.).

Sammantaget innebär detta att syftet med en diskursanalys inte kan vara att nå fram till den sanna verkligheten, utan diskursanalytikern vill förstå och förklara hur verklighet är socialt konstruerad (Sahlin, 1999, s. 90). Detta innebär också att analysen inte vill försöka ta reda på vad personen bakom utsagorna verkligen menar, eller om dennes beskrivning av verkligheten stämmer. Diskursanalytikern är istället intresserad av hur verkligheten representeras genom hur vi talar om den och vilka konsekvenser detta får (Potter & Wetherell, 1987; Talja, 1999; Wetherell & Potter, 1988 se Talja, 2001, s. 10, 14; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28).

2.2 Laclaus och Mouffes diskursteori

Ernesto Laclau och Chantal Mouffe är två professorer inom politisk teori som tillhör den anglosaxiska inriktningen av diskursanalys.⁸ Författarparet är, som sagts, främst teoretiker men deras tankar och begrepp kan användas konkret i en analys. En huvudanledning till att vi valt denna analysinriktning är att deras teoretiska arbete är användbart då en kollektiv identitet skall analyseras. Denna diskursteori studerar även vilka diskurser som finns i samhället under en viss tid och kampen mellan de diskurser som finns inom ett speciellt socialt område (Bergström & Boréus, 2000, s. 231f.; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 27, 139). Viktigt att påpeka är att vi i huvudsak använder tolkningar av Laclaus och Mouffes teori och metod och det är framförallt Winther Jørgensen och Phillips som inspirerat och väglett oss. Vi anser att de presenterar och sammanfattar diskursanalysen i allmänhet och Laclaus och Mouffes diskursteori i synnerhet på ett tydligt och överskådligt sätt. Vi har dock läst Laclaus och Mouffes *Hegemony and socialist strategy* (2001) för att bekanta oss med deras teorier och tankar i originaltext.

⁸ Bergström och Boréus talar om tre huvudinriktningar inom diskursanalys; en fransk, en anglosaxisk och en kritisk. Den franska inriktningen har Michel Foucault som förgrundsgestalt, vilken även ofta räknas som en grundare av diskursbegreppet. Denna inriktning vill studera diskursiva förändringar och använder därför ett långt tidsperspektiv. Inriktningen intresserar sig för vad som är gemensamt för en diskurs och hur denna sedan förändras och övergår i en annan diskurs. Inom den anglosaxiska inriktningen är just Laclau och Mouffe ledande teoretiker vars teori vi kommer att presentera mer ingående i följande kapitel. Slutligen, den kritiska diskursanalysen har Norman Fairclough som centralgestalt. Kritisk diskursanalys har, förutom vetenskapliga ambitioner, även som mål att föra fram kritik gällande sociala och politiska förhållanden för att en förändring skall komma till stånd (Bergström & Boréus, 2000, s. 225ff.).

Som nämnts tidigare har vi anslutit oss till Bergström och Boréus och Winther Jørgensen och Phillips definitioner av diskurs. Laclau och Mouffe har en annan och vidare definition av diskurs ”... med diskurs menar vi inte en kombination av tal och skrift, utan snarare att tal och skrift i sig blott är interna komponenter av diskursiva helheter.” (Laclau & Mouffe se Bergström & Boréus, 2000, s. 228). Detta innebär att det inte bara är tal och skrift som kan vara föremål för en diskursanalys, utan allt som kan vara betydelsebärande kan analyseras diskursivt. Att till exempel ha blå/vita kläder på en fotbollsmatch signalerar exempelvis att vederbörande håller på IFK Göteborg. Laclau och Mouffe skiljer således inte mellan diskursiva och icke-diskursiva praktiker, utan allt som producerar mening ses som diskursivt (Laclau & Mouffe, 2001, s. 107). Laclaus och Mouffes definition är intressant, men för vår uppsats bedömer vi den som för vid då vi inte har utrymme att analysera diskursiva helheter inom ramen för vår magisteruppsats.

Laclaus och Mouffes uppfattning om språket bygger på tankar från socialkonstruktionismen, där strukturalismen och poststrukturalismen är en del. Detta innebär att de anser att det är genom språket vi får tillträde till verkligheten. Språket ses emellertid inte som en neutral återspeglning av världen, utan språket bidrar även till att skapa, bevara och förändra verkligheten (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 11 ff., 32). Om vi bara får tillgång till verkligheten genom språket låter det kanske som att det inte finns någon verklighet utanför tal och skrift. Laclau och Mouffe menar dock att det faktiskt finns en materiell verklighet utanför språket, men det är genom hur vi talar och skriver om världen som den får mening. Laclau och Mouffe ger ett exempel på detta genom att säga att en tegelsten som faller är en händelse som sker i verkligheten, men att den kan förklaras antingen som en tillfällighet och en naturlig händelse eller som Guds verk. Vilken förklaring händelsen ges beror alltså på i vilken diskurs man befinner sig och på så sätt får händelsen olika betydelser (Laclau och Mouffe, 2001, s.108).

Laclaus och Mouffe har i sin syn på språket påverkats av en strukturalistisk språkvetare vid namn Ferdinand de Saussure. Saussure ansåg att det samband som finns mellan ett språkligt uttryck och verkligheten är godtyckligt. Han exemplifierade detta genom att säga att ordet hund inte har någon naturligt förhållande till det djur som vi benämner med *tecknet* ”hund”. Saussure beskriver språket och dess struktur som ett fisknät där tecknen har en speciell plats och ett speciellt förhållande till andra tecken. Tecknen får sin betydelse genom deras relation till andra tecken, det vill säga tecknet hund får exempelvis sin betydelse genom att det står i relation till andra djur som det inte är. Saussure anser att denna struktur av tecken ligger fast och går därmed inte att förändra (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 16f.).

Laclau och Mouffe håller fast vid tanken att tecken får betydelse genom deras relation till andra tecken. Däremot ifrågasätter de att tecknens plats är fixerade i en fast struktur. En kärna i Laclaus och Mouffes tankar är att inget fenomen någonsin är färdigt eller totalt. Tecknens betydelse kan förändras beroende på kontext och därför är betydelsen kontingent, det vill säga det är en möjlig betydelse men det skulle kunna vara annorlunda (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17, 32). I och med att relationen mellan tecknet och det som tecknet betecknar är godtycklig och att betydelsen kan förändras innebär det att det kan uppstå en kamp om vilken betydelse tecknet skall ha (Sjölin, 2002, s. 7). Det kan ligga i olika gruppers intresse att bestämma innehållet i ett begrepp, exempelvis kan man tänka sig att tecknet pedagog inte är automatiskt knutet

till lärare, utan andra grupper, såsom bibliotekarier, skulle kunna göra anspråk på att tecknet även betecknar dem.

Trots att ingen betydelse kan vara fast och oföränderlig kan en diskurs uppfattas som en tillfällig fixering av betydelse. Tecknen i en diskurs kallas för *moment*, då det ser ut som om tecknen har en och endast en betydelse som ligger fast. I motsats till moment, där tecknen alltså har en tydlig betydelse, finns det tecken som har en oklar och icke-fastställd betydelse och dessa tecken kallas för *element*. Diskursen vill göra alla element till moment för att reducera mångtydigheten, men övergången från element till moment avslutas aldrig då inget teckens betydelse kan fastställas en gång för alla (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105ff.; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 33ff.). Ett element får sin betydelse genom *artikulation*. ”[...] we will call *articulation* any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Till exempel sätts element, då vi talar, i relation till andra tecken och på så sätt visar vi vilken betydelse vi ger elementet. Elementet bok får exempelvis olika betydelser beroende på om det står i relation till skog eller hylla.

Som sagts är en diskurs en tillfällig fixering av betydelse vilket innebär att det finns andra betydelser som diskursen utesluter. Det kan exempelvis vara en betydelse som diskursen tidigare haft eller en betydelse som finns i en annan diskurs. En diskurs talar om vad den är genom att tala om vad den utesluter. Allt det som diskursen inte är finns i *det diskursiva fältet* enligt Laclau och Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 33f.). Winther Jørgensen och Phillips anser att det går att plocka in den kritiska diskursanalytikern Norman Faircloughs *diskursordningsbegrepp* mellan Laclaus och Mouffes begrepp *diskurs* och *det diskursiva fältet*. I en diskursordning finns ett par eller flera olika diskurser som kämpar om att ge sin bild av världen inom samma område. Detta innebär att det kan uppstå *antagonism* där diskurserna kolliderar. Motsatsen till antagonism är *hegemoni* då samförstånd och enighet råder. Med en diskursordning kan man placera de diskurser som är mer sannolika att hävda sig mot diskursen än att placera alla övriga diskurser i det diskursiva fältet, där det finns diskurser som i princip kan handla om vad som helst (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 64).

Genom att använda en diskursordning kan analysen få en ram. Med hjälp av diskursordningen kan ett antal diskurser ringas in, som kan vara aktuella för analysen. För att få en bild av diskursordningen kan en början vara att läsa tidigare forskning på det specifika området och på så sätt urskilja mönster som finns där. Men detta behöver inte ge hela diskursordningen, utan genom närläsning av det egna materialet kan även andra diskurser upptäckas som kan utöka bilden och därmed diskursordningen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 134f., 63f.). Det krävs emellertid en stor undersökning för att kunna se en hel diskursordning och med tanke på uppsatsens omfång kan vi inte göra anspråk på att vi skall kartlägga en hel diskursordning. Vi kommer dock att läsa den tidigare forskningen på vårt område med tanke på att det kan ge oss tänkbara diskurser.

2.2.1 Identitet

Föreliggande uppsats skall behandla en kollektiv identitet, det vill säga skolbibliotekariers yrkesidentitet. I följande avsnitt kommer vi att behandla den individuella

identiteten likväl som den kollektiva identiteten då de i mycket bygger på samma principer (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51).

Identitet, enligt Laclau⁹, är en social skapelse och den ses därför inte som ett uttryck för ett individuellt inre. Identiteten skapas i diskursiva processer där subjektet förhandlar om, antar eller tilldelas en identitet. Laclaus teori om subjektet är en vidareutveckling av Jacques Lacans subjektbegrepp som hjälper till att förklara varför subjektet identifierar sig med vissa diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49, 51). Enligt Lacan är subjektet splittrat. Som spädbarn lever barnet i symbios med modern för att sedan mer och mer bli ett eget subjekt. Barnet har dock ett minne av den ursprungliga helhetskänslan, vilken den hela tiden strävar efter att återupprätta. Under uppväxten får barnet så kallade diskursiva bilder som försöker tala om för barnet vilken identitet det har. Dessa bilder stämmer dock aldrig riktigt, vilket leder till en känsla av alienation (Lacan se Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50). Det splittrade subjektet innebär en drivkraft, det vill säga subjektet strävar ständigt efter att hitta sig själv i diskurserna (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50).

Enligt Lacan betyder identiteten att man identifierar sig med något och i diskurserna finns olika *subjektpositioner* att identifiera sig med (Lacan se Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50). Laclau och Mouffe skriver att "as every subject position is a discursive position, it partakes of the open character of every discourse; consequently, the various positions cannot be totally fixed in a closed system of differences" (Laclau & Mouffe, 2001, s. 115). Subjektpositioner är olika positioner som subjektet kan inta; det vill säga i skolan är man student, hemma är man maka och/eller mor och i affären är man kund. Ett subjekt kan antingen själv placera sig i en viss position men han/hon kan även bli placerad av andra i en viss position (Davies & Harré, 2001, s. 264). Ett exempel är om subjektet själv beskriver sig som kunnig i relation till någon annan ger det samtidigt den andre positionen som okunnig. På detta sätt skapar subjekten maktrelationer som ger identiteter och styr de relationer vi har till varandra (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 45). Med subjektpositionen följer ett visst sätt att se på världen samt förväntningar vad gäller beteende och vad som kan respektive inte kan sägas (Davies & Harré, 2001, s. 262). En skolbibliotekarie förväntas exempelvis att tala varmt om böcker och vikten av att läsa. Att tala om att lägga ner skolbibliotek och att skolbiblioteken är slöseri med skattepengar vore däremot nästintill otänkbart.

Som sagts ovan finns det inte någon bestämd subjektposition för subjektet utan det finns alltid möjligheter för subjektet att identifiera sig på olika sätt. Detta gör att subjektet kan ha olika identiteter vid olika tillfällen, vilket innebär att identiteten är situationell och aktiveras i vissa sammanhang (Neumann, 2003, s. 104, 111). Laclau och Mouffe kallar detta för att subjektet är fragmenterat. De olika positionerna kan existera sida vid sida utan problem men det kan dock uppstå problem om subjektet tvingas in i två olika positioner som inte kan kombineras (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). Ett subjekt kan exempelvis inte vara minkuppfödare och djurrättsaktivist samtidigt. Eftersom det inte finns någon bestämd subjektposition för subjektet, finns det alltid möjlighet för subjektet att identifiera sig på olika sätt. De subjektpositioner som vi tar för naturliga innebär egentligen bara att det inte finns någon öppen konflikt med andra möjliga positioner. Precis som vi skrev tidigare skulle allting alltså ha kunnat vara

⁹ Vissa texter är bara skrivna av Laclau. Se Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31.

annorlunda, det vill säga att subjektet skulle kunna identifiera sig med en annan subjektposition (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49).

Som beskrivits ovan uppstår konflikt när två identiteter inte går att förena inom samma område. Antagonismen kan mer eller mindre försvinna genom att möjligheter för den ena identiteten trycks bort vilket gör att bara den ena identiteten är möjlig och därmed uppstår en slags entydighet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). När hegemoni råder kanske man inte ens tänker på att det finns andra alternativ och att man kan inta andra positioner. Hegemonin kan alltså vara något som gör att människors verkliga möjligheter döljs för dem själva (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39, 55).

Laclau och Mouffe anser alltså att det inte finns någon förutbestämd indelning eller placering av grupper i samhället. Grupper bildas genom att vissa specifika identitetsmöjligheter betonas som viktiga. Inom gruppen betonas och framhävs likheterna medan skillnaderna ignoreras (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51f.). Iver B. Neumann, forskare vid Utrikespolitiska institutet i Norge, skriver att individer eller grupper behöver andra individer eller grupper för att kunna definiera sig själv. "All identitet måste därför vara *relationell* – identiteten ligger inte i gruppen själv utan i gruppens förhållande till andra grupper. Det är därför som en grupps samtal om 'de andra' alltid också är ett samtal om vilka 'vi' är." (Neumann, 2003, s. 111). En grupp blir till samtidigt som någon talar om den, till exempel "de mesiga i klassen". Dessa är kanske inte en fysisk grupp, men genom talet sammanfogas de till en grupp. Genom hur gruppen representeras följer en bild av samhället med (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 52f.), där de "mesiga" står i kontrast till de "populära".

Laclau och Mouffe skriver att "[...] to be something is always not to be something else [...]" (Laclau & Mouffe, 2001, s. 128). Detta innebär att identiteten konstrueras genom att den å ena sidan säger vad den *är* och å andra sidan säger vad den *inte är*. Med tanke på detta kan *ekvivalenskedjor* vara ett användbart begrepp vid analysen av identitet. Hos Winther Jørgensen och Phillips ges ett exempel på en ekvivalenskedja:

Den diskursiva konstruktionen av 'man' anger vad 'man' liknar och skiljer sig från. En allmänt spridd diskurs sätter exempelvis likhetstecken mellan 'man' och 'styrka' och 'fotboll' (och mycket annat) och ställer det mot 'kvinna' och 'passiv' och 'stickning'. (Bracher se Winther Jørgensen och Phillips, 1999, s. 50)

Mats Sjölin påpekar emellertid i sin magisteruppsats *Bibliotekariens kunskap* (2002) att detta begrepp är ottydligt beskrivet i metodlitteraturen. Han har därför valt att istället för att uttala sig om huruvida elementen ekvivalerar varandra, det vill säga om det går att sätta likhetstecken mellan elementen, studera hur begreppen relateras positivt eller negativt till varandra i diskursen (Sjölin, 2002, s. 9f.). Inspirerade av detta väljer vi att i analysen studera hur element associeras med subjektpositionerna, antingen positivt eller negativt, och vi kommer att kalla dessa associationer/relationer för *relationskedjor*. De positiva relationerna visar exempelvis egenskaper som man vill framhålla i gruppen medan de negativa relationerna är intressanta då de visar vad gruppen inte vill vara.

2.3 Diskursanalys inom biblioteks- och informationsvetenskap

Med anledning av att diskursanalys fortfarande är en relativt ny forskningsmetod inom biblioteks- och informationsvetenskap kommer vi i följande avsnitt att visa att flera forskare inom fältet argumenterar för att diskursanalys kan vara en fruktbar metod inom

biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning. Berndt Frohmann, professor inom Information and media studies vid University of Western Ontario i Kanada, poängterar exempelvis att ett tvärvetenskapligt ämne som biblioteks- och informationsvetenskap behöver en mångdisciplinär metod. Flera forskare betonar även angreppssättets fördel eftersom den innebär att forskningen blir kontextanknuten, detta i och med att diskurser får sin betydelse i specifika sammanhang (Frohmann, 1994, s. 119; Talja, 1997, s. 73; Tuominen & Savolainen, 1997, s. 89). Förutom att vi kommer att ta upp artiklar som har inspirerat oss kommer vi även att visa att diskursanalys har använts som metod i avhandlingar inom biblioteks- och informationsvetenskap och givit intressanta forskningsresultat.

Frohmann visar i artiklarna ”The power of images” (1992) och ”Discourse analysis as a research method in library and information science” (1994) att de teorier som används inom biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning kan fungera som data vid en diskursanalys. Med hjälp av diskursanalys går det att studera hur olika teorier beskriver och använder begreppen information, informationsanvändning och informationsanvändare, och genom det specifika sätt att tala om begreppen konstrueras dessa diskursivt. Frohmann ser alltså identiteten som diskursivt konstruerad, vilket utmanar andra typer av identitetsstudier där identiteten ses som en inneboende del i subjektet. I benämningarna av begreppen ligger en maktaspekt då det finns möjlighet att styra uppfattningen av information, hur den skall användas och av vilka (Frohmann, 1994). I den förstnämnda artikeln belyser Frohmann hur det kognitivistiska synsättet tar makt över informationsanvändaren genom att göra denne till någon som bara underordnar sig informationssystemet. Synsättet fokuserar även, enligt Frohmann, på användarens okunnighet snarare än dennes kunskap (Frohmann, 1992).

Även Sanna Talja, verksam vid institutionen för Information studies vid Universitetet i Tammerfors, är kritisk mot det kognitiva synsättet i artikeln ”Constituting ’information’ and ’user’ as research objects” (1997) där hon menar att det kognitiva synsättet i huvudsak fokuserar på användarens mentala process. Talja hävdar att diskursanalys kan bidra med nya perspektiv inom forskningsfältet vid studiet av information och användare. Diskursanalys medför studier på en mer generell nivå där individen inte är själva studieobjektet, detta eftersom det diskursanalytiska synsättet istället intresserar sig för hur kunskap formas diskursivt. Talja pekar på två viktiga förändringar som följer på det diskursanalytiska synsättet. Dels ses användarna som vetande subjekt, och dels ses informationssystemen som delaktiga i att organisera social kunskap (Talja, 1997).

Kimmo Tuominen utför i artikeln ”User-centered discourse” (1997) en diskursanalys av hur användarnas och bibliotekariernas identitet konstrueras diskursivt i Carol Kuhlthaus *Seeking meaning*. Tuominen var då artikeln skrevs verksam vid Universitetet i Tammerfors. Syftet med studien är att försöka se bakomliggande idéer i Kuhlthaus användarorienterade text. Studien visar att den användarorienterade diskurs och den osäkerhetsprincip som boken bygger på får negativa konsekvenser för användaren. Användaren beskrivs som osäker och okunnig medan bibliotekarien blir experten som vet vad användaren behöver, vilket leder till ett ojämnt maktförhållande dem emellan. Förhållandet parterna emellan blir en form av läkare-patient/vuxen-barnrelation som gagnar bibliotekarien och informationssystemen, men inte användaren (Tuominen, 1997).

Trots att diskursanalys är relativt ny inom fältet finns det exempel på konkret användning av diskursanalys i avhandlingar. Ett svenskt exempel är universitetslektorn Joacim Hanssons licentiatavhandling *Om folkbibliotekens ideologiska identitet* (1997). Avhandlingen studerar vilken ideologisk identitet som kan tillskrivas folkbiblioteket vid början av 1900-talet. Hansson identifierar en konservativ folkbiblioteksdiskurs och till viss del även en liberal diskurs och att folkbiblioteken har sin ideologiska grund i sockenbiblioteken. De konservativa motiven handlar bland annat om att kontrollera medborgarna, att uppfostra och bilda dem samt att försvara och bevara en viss ordning. Detta tog sig exempelvis uttryck i den litteraturfrämjande verksamhet som förespråkades, det vill säga det klassiska kulturarvet. Avhandlingen ställer folkbiblioteken i ett nytt ljus då konservativa förtecknen är de dominerande till skillnad från den socialdemokratiska välfärdsideologi som folkbiblioteket annars förknippas med (Hansson, 1997).

I sin doktorsavhandling, *Music, culture, and the library* (2001) genomför Sanna Talja en diskursanalys. Syftet med avhandlingen är att studera föreställningar om konst, kultur och civilisation och deras påverkan på biblioteket, och i detta fall ett musikbiblioteks kontext. Talja studerar sättet att tala om musikbibliotek och relaterar detta till en generell kulturdiskussion. Studien visar att det inte finns någon skillnad mellan biblioteksanvändares och officiella styrdokuments syn på musikbibliotekets roll och urvalsprinciper. Detta beror på att de diskurser som Talja fann angående biblioteket har sina rötter i en allmän kulturdiskussion och används beroende på vilket syfte som skall uppnås. De biblioteksdiskurser som Talja fann var en efterfrågediskurs, en alternativdiskurs och en generell utbildningsdiskurs. Dessa tre diskurser har alltså sina rötter i en diskussion om kultur. En diskurs om allmänkultur leder till att det i bibliotekssammanhang talas om en mer generell roll och urvalsprincip medan en konsumentstyrd kulturdiskurs leder till tal om det alternativa urvalet, och slutligen en diskurs om blandkultur innebär tal om att efterfrågan skall styra urvalet (Talja, 2001).

Under de senaste åren har även flera magisteruppsatser på Bibliotekshögskolan i Borås skrivits med en diskursanalytisk ansats. Av dessa är framförallt Åse Hedemark och Jenny Hedmans uppsats *Vad sägs om användare?* (2002) och Mats Sjölin *Bibliotekariens kunskap* (2002) de mest uppmärksammade. Hedemark och Hedman studerar hur synen på folkbiblioteksanvändarna konstrueras diskursivt genom en folkbildningsdiskurs, en pedagogisk diskurs, en informationsteknologisk diskurs och en marknadsekonomisk diskurs (Hedemark & Hedman, 2002). Sjölin studerar hur bibliotekariens kunskaper diskuteras i två texter om bibliotekarieutbildningen, och på så sätt framträder två diskurser som står i ett antagonistiskt förhållande till varandra angående synen på vilken slags kunskap en bibliotekarie bör ha (Sjölin, 2002).

Vi har framförallt inspirerats av Frohmanns tankar om att, bland annat, användarens identitet kan ses som diskursivt konstruerad. Även Tuominens artikel visar hur användarens respektive bibliotekariens identitet konstrueras diskursivt. Tuominens artikel har varit av stort intresse för oss eftersom han använder sig av subjektpositioner då han studerar skolbibliotekariers identitet i relation till elever. Det är bland annat denna artikel som har gjort att vi istället för att studera skolbibliotekarier och elever valt att inrikta oss mot skolbibliotekarierna i relation till lärare.

2.4 Uppsatsens empiriska material

I avsnitt 2.1 och 2.2 har vi visat att diskursanalys är en metod för att analysera språk, såväl talat som skrivet. Med tanke på uppsatsens syfte är vi intresserade av att analysera utsagor om främst skolbibliotekarier, men även utsagor om grupper i deras närhet såsom lärare och lärarbibliotekarier. Ett tänkbart material där sådana utsagor kan finnas är tidskriftsartiklar där yrkesgrupperna och deras verksamheter diskuteras och beskrivs.

Ett annat möjligt material för en diskursanalys är exempelvis intervjuer, där intervju-transkriptionerna analyseras. Detta hade alltså inneburit att vi själva hade "skapat" ett material tillsammans med informanterna. Vi bedömer dock att vi på grund av bristande erfarenheter i att genomföra intervjuer hade kunnat påverka materialinsamlingen i alltför stor utsträckning. Enligt Winther Jørgensen och Phillips visar flera undersökningar att små förändringar i formulering av frågor leder till stora skillnader i svar. Att istället använda sig av ett befintligt material innebär en möjlighet att få ett större material och materialet kan dessutom bli mer varierat (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 117, 119).

Materialet har samlats in genom sökning i Artikelsök, en referensdatabas som tillhandahålls av Bibliotekstjänst. I databasen finns cirka 30 tidningar och cirka 550 tidskrifter representerade, däribland flera av biblioteks- och lärartidskrifterna. Artiklar som är indexerade är exempelvis analyser, debatter, större reportage, intervjuer, artikelsier och forskningsresultat med mera (Bibliotekstjänst, 2004). Innan vi bestämde oss för att använda Artikelsök för att samla in vårt material gjorde vi även sökningar i Nordiskt BDI-index, som är en referensdatabas inom biblioteks- och informationsvetenskap. Databasen innehåller artiklar och monografier och förutom svenskt material även material från övriga Norden; något som enligt våra avgränsningar går utanför uppsatsens syfte.

Innan vi samlade in materialet ställde vi upp ett antal urvalskriterier utifrån vårt syfte och våra avgränsningar:

- Artiklarna skall handla om svenska skolbibliotek och/eller skolbibliotekarier.
- Artiklarna skall återfinnas i tidskrifter.
- Artiklarna skall vara publicerade mellan åren 2000-2003.

De två första kriterierna placerar in texterna i en viss kontext, nämligen svenska skolbibliotek/skolbibliotekarier på facknivå. Det sista urvalskriteriet är uppställt eftersom vi vill ha ett så aktuellt material som möjligt. Anledningen till att inte lärare och lärarbibliotekarier finns med i våra urvalskriterier är att vi bara är intresserade av dem i relation till skolbibliotekarier. Vi är alltså inte intresserade av artiklar som bara behandlar lärare eller lärarbibliotekarier. Vi förväntar oss emellertid att dessa grupper ändå ryms i artiklarna om skolbibliotek och/eller skolbibliotekarier.

Utifrån kriterierna ovan formulerade vi den söksträng som vi använde för vår materialinsamling, nämligen gymnasiebibliotek* ELLER skolbibliotek*. Vi använde även Artikelsöks funktioner vad gäller avgränsningar i tid respektive publikation. Denna sökning gav 69 träffar. Här stötte vi på problem. Det verkade rimligt med 69 artiklar men vi fann att en del av träffarna innehöll flera artiklar och ibland även kortare texter

som notiser. Totalt hade vi till slut 100 texter. (Vi kommer i fortsättningen att skriva ”artiklar” trots att det både kan vara artiklar och notiser.) Detta bedömde vi vara ett för stort material för vår analys, eftersom metoden är mycket tidskrävande. Vid en närmare genomläsning av artiklarna, med urvalskriterium nummer ett i åtanke, kunde vi sortera bort 29 artiklar som inte direkt handlade om skolbibliotek eller skolbibliotekarier i svenska förhållanden. Efter denna sortering blev vårt slutgiltiga material 71 artiklar. Detta bedömde vi som ett hanterligt material, eftersom det var stort nog för att ge bredd, och tillräckligt litet för att vi skulle hinna närläsa artiklarna. De artiklar som finns med i materialet återfinns i en rad olika tidskrifter, men framförallt är bibliotekstidskrifter representerade, men även några lärartidskrifter finns bland träffarna.¹⁰ Vi bedömer detta som en fördel i materialet då det gör materialet mer varierat.

En förteckning över artiklarna återfinns i slutet av uppsatsen. Artiklarna är numrerade och vi kommer att använda denna numrering som referens vid citering av artiklarna i analysen. Detta för att inte störa läsningen genom att presentera vem som står bakom artikeln då det i diskursanalys är texten i sig som är objekt för analysen, inte vem det är som har skrivit texten, eller i vilket syfte.

Vi formulerade en vid sökning för att täcka in många aspekter på skolbibliotek och skolbibliotekariearbete. Sökningen täcker förstås inte in allt som går att säga på området, eller alla artiklar som skulle ha kunnat vara av intresse. Viktigt att påpeka är att vi inte gör anspråk på att ge en heltäckande bild av de diskurser som finns på skolbiblioteksfältet. För att göra detta behövs mer tid och en större studie. Vi bedömer dock att materialet är så pass omfattande och brett att det ändå är möjligt att genomföra en meningsfull analys.

2.5 Genomförande av analysen

Genomförandet av analysen har skett i tre steg. Formen för analysen är utarbetad med inspiration från Winther Jørgensen och Phillips. De beskriver hur man konkret kan gå tillväga i en analys av identitet med hjälp av Laclau och Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 54).

Materialet har bearbetats genom en noggrann och upprepad närläsning och enligt det analyschema som vi beskriver nedan. Det har varit viktigt för oss att följa ett analyschema dels eftersom vi är två uppsatsförfattare och dels för att få en struktur på analysen.

- I analysens första steg har vi försökt identifiera de aktuella subjektpositioner som skolbibliotekarier, och ibland även lärare och lärarbibliotekarier, kan inta eller tilldelas i artiklarna.
- Därefter har vi studerat hur några övergripande subjektpositioner får innehåll med hjälp av att knyta samman element i relationskedjor, där elementen antingen kan stå i positiv eller negativ relation till subjektpositionerna. På detta

¹⁰ De tidskrifter som är representerade är: *Barn & Kultur* (38 artiklar), *Biblioteksbladet* (18 artiklar), *Datorn i utbildningen* (6 artiklar), *DIK-forum* (3 artiklar), *Ikoner* (1 artikel), *Lärarnas tidning* (1 artikel), *Opsis Kalopsis* (1 artikel), *Skolledaren* (1 artikel), *SKTF-tidningen* (1 artikel), *Svensk biblioteksforskning* (1 artikel).

sätt får vi reda på vad subjektpositionerna associeras med respektive skiljer sig från.

- Det sista steget i analysen är att genom närläsning av artiklarna utläsa mönster i utsagorna och därigenom försöka beskriva vilka diskurser som styr utsagorna i artiklarna.

Att bedöma uppsatsens reliabilitet, det vill säga om upprepade mätningar skulle ge samma resultat, och validitet, det vill säga om vi mäter det som är avsett att mätas, är svårt vad gäller diskursanalys. Dessa begrepp är utvecklade ur den kvantitativa forskningen i relation till dess kunskapsanpråk, vilket gör att de passar den kvalitativa forskningen dåligt. Den kvalitativa forskningen skiljer sig från den kvantitativa på en rad punkter, exempelvis genom att forskaren inom den kvantitativa forskningen skall kunna bytas ut utan att resultaten förändras (Widerberg, 2002, s. 18). Viktigt att ha i åtanke är att vi som uppsatsförfattare självklart kommer att påverka resultatet genom att det är våra tolkningar som vi presenterar, vilket gör att om någon annan skulle genomföra samma undersökning är det inte självklart att resultaten skulle bli desamma. Ytterligare krav på den kvantitativa forskningen är att det skall kunna förutsägas vad forskaren förväntas mäta och att denne dessutom mäter just detta (Widerberg, 2002, s. 18). I vår uppsats syftar vi till att identifiera diskurser men i och med att diskurser i sig inte är fasta till sin struktur, utan de förändras ständigt, vilket gör det svårt att säga att vi verkligen har fångat de diskurser som finns på skolbiblioteksområdet. För att ändå ge läsaren en möjlighet att bedöma uppsatsens reliabilitet och validitet är det viktigt att vara tydlig med de val och tolkningar som görs och att vara noggrann med att redogöra för hur vi har gått till väga i undersökningen (Widerberg, 2002, s. 18). Vi försöker göra detta genom att presentera många citat ur vårt material och att vara tydliga med hur vi har tolkat dem. Detta är även ett sätt att ge läsaren tillgång till materialet och få en bild av vad som står att läsa i våra artiklar.

Winther Jørgensen och Phillips framhåller att det kan vara svårt att studera diskurser inom ett område som man som forskare själv står nära. Denna närhet till fenomenet innebär att det kan vara svårt att upptäcka det som uppfattas som självklarheter, alltså de diskurser som ingen ifrågasätter utan tar för neutrala. Som forskare bör man därför göra sig medveten om sin förförståelse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28ff.). Vi är medvetna om att vi automatiskt tar skolbibliotekariernas parti eftersom vi studerar biblioteks- och informationsvetenskap och har så att säga skolats in i ett tankesätt. Denna medvetenhet har hjälpt oss att stanna upp och diskutera våra tolkningar och varför vi tolkar som vi gör. Winther Jørgensen och Phillips påpekar också att genom att använda en teori, i vårt fall diskursanalys, kan man få hjälp att se världen på ett visst sätt som gör att det som tas för givet uppmärksammas (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28-30).

3 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen om skolbibliotek och skolbibliotekarier är omfattande och vi presenterar därför i följande avsnitt bara ett utsnitt av detta forskningsområde som vi bedömer som användbart för vår uppsats. Vi behandlar både svensk och internationell forskning på området, trots att vi i uppsatsen har avgränsat oss till att studera svenska förhållanden. Detta kan motiveras av att mycket av den internationella forskningen kommer det svenska biblioteksområdet till del och är något som det förhåller sig till.

I tidigare forskning talas det framförallt om skolbibliotekariens olika roller. Trots att vi är intresserade av skolbibliotekariers yrkesidentiteter är denna forskning intressant för oss då den kan ge en bild av hur skolbibliotekarier ser på sig själva och andra grupper. Den kan även visa hur andra grupper, såsom exempelvis lärare, ser på skolbibliotekarier.

Avsnittet är tematiskt uppdelat, vilket innebär att allt av en forskare inte nödvändigtvis presenteras på ett och samma ställe. Detta kanske kan te sig rörigt men vi bedömer att en tematisk uppdelning av den tidigare forskningen kan ge en intressant läsning och att sambanden mellan texterna blir tydligare.

Till vår hjälp i urvalet av tidigare forskning har vi framförallt använt oss av två forskningsöversikter rörande skolbibliotek och skolbibliotekarier, nämligen *Informationssökning och lärande* (Limberg, Hultgren & Jarneving, 2002) och *Skolbibliotekets pedagogiska roll* (Limberg, 2003). Vi har även sökt litteratur i Högskolan i Borås bibliotekskatalog Voyager, Libris, LISA och Nordiskt BDI-index på termer såsom skolbibliotek, gymnasiebibliotek, grundskolebibliotek, skolbibliotekarie, gymnasiebibliotekarie med flera. En ytterligare hjälp har varit att läsa tidigare magisteruppsatser, som har behandlat liknande ämnesområde, för att finna lämplig litteratur.

I avsnittet 2.2, om diskursordning, skrev vi att vi skulle läsa tidigare forskning utifrån att den kan ge oss en bild av vilka diskurser som finns inom skolbiblioteksområdet. Kapitlet avslutas därför med en kort sammanfattning av vad vi tar med oss från tidigare forskning in i analysen. Det är viktigt att ha i åtanke att diskurser har att göra med olika uppfattningar och inte en faktisk verklighet och därför blir en jämförelse med den tidigare forskningen inte helt oproblematiserad, eftersom den tidigare forskningen beskriver verkligheten. Den tidigare forskningen kan i och för sig ses som diskursiv varför det kan vara intressant att jämföra forskningen med våra diskurser. Vi är dock medvetna om att jämförelsen inte sker på samma nivå.

3.1 En otydlig roll

I tidigare forskning beskrivs skolbibliotekariens yrkesroll ibland som otydlig. Bland grupper som finns i skolbibliotekariers närhet, exempelvis lärare och rektorer, finns inte en klar och entydig bild av skolbibliotekarier och deras verksamhetsområde. Vi ser också exempel på att det även inom skolbibliotekariekåren ibland är svårt att riktigt definiera sin roll på ett tydligt sätt. I slutet av 1990-talet genomfördes en undersökning bland bibliotekarier i Norden för att få en bild av hur bibliotekarier själva uppfattar sig som yrkesgrupp. Resultatet presenteras i rapporten *Biblioteket, bibliotekarien och*

professionen (Almerud, 2000) där det framkommer att bibliotekarierna anser att många inte vet vad biblioteksarbete innebär. Denna okunskap om vad bibliotekarierna faktiskt gör medför att yrket får en lägre status och att den kompetens som bibliotekarierna har inte utnyttjas till fullo (Almerud, 2000).

Ken Haycock, verksam vid University of British Columbia, beskriver skolbibliotekariens roll som oklar och otydlig för rektorer och lärare i "Strengthening the foundations of teacher-librarianship" (1999). Dessa grupper tenderar att se skolbibliotekarier som en yrkesgrupp som sköter tekniska och administrativa uppgifter, menar han. Skolbibliotekariens roll beskrivs även som otydlig för skolbibliotekarierna själva (Haycock, 1999). Även Philip M. Turner, verksam vid School of library and information science vid University of North Texas, beskriver skolbibliotekarierollen som oklar i *Helping teachers teach* (1993). Detta eftersom rollen skiftar beroende på den biblioteksverksamhet som gäller på de olika skolorna. Turner poängterar dock att det i detta även kan ligga något positivt eftersom varje skola är unik. Men det innebär också att skolbibliotekarien praktiserar sin profession utan klara gemensamma mål, det vill säga på den ena skolan kan huvuduppgiften vara att ge instruktioner i biblioteks-kunskap, på den andra att berätta om folkberättelser och deras historia, och på den tredje att undervisa i on-line sökning (Turner, 1993). Turner uttrycker detta som en "identity crisis waiting to happen" (Turner, 1993, s. 3).

3.2 Traditionella roller

Till skolbibliotekariernas traditionella roller räknar vi arbetsuppgifter som handlar om användarundervisning samt rollen som läsfrämjare. Till den traditionella rollen kan även räknas uppgifter som handlar om materialförsörjning. I Peggy Heeks & Margaret Kinnells enkätundersökning bland brittiska lärare, *School Libraries at work* (1994), visas att det som lärarna främst uppskattar är skolbibliotekariernas traditionella uppgifter. Detta visas exempelvis genom att de framförallt poängterar bibliotekariernas förmåga att ta fram lämpligt och användbart material. När lärarna skall berätta vad de tycker bäst om med biblioteket nämner de exempelvis att personalen är hjälpsam, atmosfären, den fysiska miljön och bokbeståndet (Heeks & Kinnell, 1994).

3.2.1 Skolbibliotekarier och användarundervisning

I *Seeking meaning* (1993) har Carol C. Kuhlthau, professor vid School of communication, information and library studies vid Rutgers state university, grupperat bibliotekariers olika sätt att bedriva användarundervisning. Hon visar på fem olika nivåer som skolbibliotekarier kan ha vid användarundervisning. Nivå ett innebär att bibliotekarien inte undervisar alls, utan hans/hennes uppgift är att se till att beståndet är välordnat och sökbart. Här fungerar bibliotekarien som en slags organisatör. De kan ibland även utforma skriftliga, allmängiltiga instruktioner hur man använder sök-systemen i biblioteket. Nivå två innebär att bibliotekarien är en föreläsare som undervisar gruppvis i biblioteksorientering, vanligen i början av en termin, vid enstaka tillfällen. Ibland undervisas även enskilda elever. Här finns tendenser att berätta precis allt med en gång. Vanligt är också att dessa orienteringar sker lösryckt från annan undervisning, vilket gör att användaren kan ha problem med att knyta an till sina egna kommande behov. På nivå tre genomförs undervisning vid enstaka tillfällen omkring enstaka källor, exempelvis hur olika databaser kan användas. Detta görs i anslutning till att användaren har en uppgift att lösa när just denna källa kan behövas. Denna grupp

samverkar med lärare för att få reda på vilka uppgifter och källor som skall presenteras. På denna nivå fungerar bibliotekarien som handledare, vilket han/hon även gör på nivå fyra. Skillnaden här är dock att undervisningen sker vid flera tillfällen för att presentera olika källor, i vilken ordning och vid vilka tillfällen det kan vara lämpligt att använda respektive källa. Bibliotekarien följer även användaren i dess användning av olika källor och undervisar om relationen mellan de olika källorna. Bibliotekarierna planerar tillsammans med lärarna för att biblioteksundervisningen skall komma in vid rätt tillfälle i skolans undervisning. De planerar även vilka källor som skall användas och hur de skall dela upp undervisningen. På den femte nivån är bibliotekarierna processororienterade och har ett helhetsperspektiv vad gäller användarnas lärande och fungerar som en rådgivare. Mycket energi läggs på support och uppmuntran och undervisningen syftar till att ge möjligheter till ett livslångt lärande. Bibliotekarien är här en fullvärdig medlem i skolans arbetslag och är med i planeringsarbete (Kuhlthau, 1993).

Kuhlthau menar att en och samma skolbibliotekarie kan arbeta på olika nivåer vid olika tillfällen, inte att en skolbibliotekarie som arbetar på en nivå vid ett tillfälle alltid bara befinner sig på den nivån. Men hon menar att det kan vara intressant att se om en skolbibliotekarie oftast befinner sig på samma nivå, eller om han/hon aldrig arbetar på en specifik nivå.

Kuhlthau beskriver även tre förhållningssätt som skolbibliotekarier kan ha angående användarundervisning. Det första förhållningssättet fokuserar källan och innebär att skolbibliotekarien lär eleven att hitta lämpliga informationskällor till sina informationsbehov. Det andra förhållningssättet innebär att skolbibliotekarien lär eleven olika vägar och strategier för att finna lämplig information. Inom det tredje förhållningssättet behandlar skolbibliotekarien hela informationssökningsprocessen och gör eleven uppmärksam på att lärande inte bara innebär att söka "rätt" svar, utan att det är en process (Kuhlthau, 1993). Kuhlthau menar att bibliotekarien kan arbeta på olika sätt beroende på var i informationssökningen användaren befinner sig.

Ett sätt att motivera skolbibliotekets och skolbibliotekariernas roll i undervisningen är att betona att dagens skola skall utbilda eleverna till att bli informationskompetenta och på så sätt ge en grund för ett livslångt lärande. Informationskompetens har blivit lite av ett modeord som används flitigt i skolvärlden. Christine Bruce, verksam vid Queensland University of technology i Brisbane Australien, undersöker i sin doktorsavhandling *The seven faces of information literacy* (1997) hur informationskompetens uppfattas och förstås av högskolelärare och bibliotekarier. Bruce talar i avhandlingen om en diskurs om informationskompetens som bland annat förknippas med livslångt lärande (Bruce, 1997). Bruce skapar sju kategorier av hur informationskompetens kan uppfattas:

1. att använda IT för informationssökning och kommunikation av information
2. att finna information på egen hand eller med hjälp av en förmedlare
3. att tillämpa informationssökningsprocesser
4. att ordna och kontrollera information
5. att skapa sig en egen kunskapsgrund på ett nytt intresseområde
6. att arbeta med kunskap och personliga perspektiv för att nå nya insikter
7. att använda information klokt för andras bästa (Bruce, 1997, s.110).

De fyra första kategorierna sätter informationstekniken, källorna, informationsprocessen och kontrollen av information som det centrala vad gäller informationskompetens. I de

övriga tre kategorierna betonas informationsanvändningen. Bruce påpekar att ingen av kategorierna är fel, utan att de är olika sätt att se på fenomenet informationskompetens och att begreppet är beroende av vilken kontext det ingår i. Men det finns ändå någon slags hierarki mellan kategorierna i och med att sättet att se på informationskompetens blir mer komplext desto högre upp bland kategorierna man kommer. Intressant är att informationstekniken inte anses som det mest centrala då det gäller informationskompetens och att det inte heller är den som gör att informationsanvändningen blir effektiv. Att se informationskompetens som olika kategorier gör att det inte är lika fruktbart att tala om informationskompetens i form av attribut, det vill säga kunskaper och färdigheter som måste läras (Bruce, 1997).

3.2.2 Skolbibliotekarier som läsfrämjare

En annan traditionell skolbibliotekarieroll är den som läsfrämjare av framförallt skönlitteratur. Mark Dressman, verksam vid Department of curriculum and instruction vid University of Illinois, studerar i *Literacy in the library* (1997), som är en etnografisk studie, hur tre bibliotekarier arbetar för att göra skolans elever till läsare. Dressman använder sig bland annat av diskursanalys för att analysera sitt material. Studien sätts in i en social och kulturell kontext som påverkar skolan och därigenom även skolbiblioteket och dess verksamhet. Skolbibliotekariernas egen livshistoria, det vill säga hur de växte upp och blev läsare, menar Dressman också påverkar hur bibliotekarierna sedan arbetar läsfrämjande i biblioteket. Dressman talar bland annat om en skolbiblioteksdiskurs som delar in biblioteket i skönlitterära böcker och fackböcker, och där skönlitteraturen har en framträdande plats. Detta eftersom det är just skönlitteraturen som anses kunna göra eleverna till läsare. Med skönlitteraturen följer även viktiga signaler om medelklassen, som den traditionellt förknippas med. Vidare skriver Dressman om en diskurs om socialklass som styr den verksamhet som finns i biblioteket (Dressman, 1997).

Dressmans studie visar att trots att alla tre skolbibliotekarierna arbetade mycket aktivt för att främja läsning var det egentligen bara en bibliotekarie som lyckades skapa en grund för eleverna att bli självständiga läsare. I den första skolan arbetade bibliotekarien aktivt för att få eleverna att läsa med hjälp av bland annat kampanjer och affischer med slagord. Hon ansåg att det var betydelsefullt att visa dessa elever att det är viktigt att läsa eftersom eleverna kom från arbetarklassfamiljer och därför inte vanligtvis är läsare. På skolan koncentrerade de sig på att eleverna skulle läsa många böcker och de fick poäng och priser för de böcker de läste. Det kontrollerades även att de verkligen läst de böcker som de hävdade genom förhör. Dressman menar att bibliotekets verksamhet sågs av elever utifrån deras arbetarklassbakgrund, då läsningen blev deras arbete och att poängen/priserna sågs som deras lön. I den andra skolan gick framförallt elever med medelklassbakgrund. Bibliotekarien på denna skola var inriktad på att ge eleverna en smak för god litteratur, något som alltså passade in i den kultur de redan tillhörde. Vid bokprat tog hon exempelvis upp böcker som hon ansåg höll en viss kvalitet och som hade ett språk eller form de skulle komma i kontakt med längre fram i livet. Även på denna skola blev läsningen förknippad med arbete istället för nöje. På den tredje skolan lyckades bibliotekarien skapa en grund för eleverna att bli läsare genom att noggrant välja ut böcker som passade deras intressen. Hon lärde även eleverna att själva hitta i biblioteket vilket medförde att de fick en grund för att själva söka rätt på böcker som de ville läsa i framtiden (Dressman, 1997).

David V. Loertscher, verksam vid School of library and information science vid San José state university, talar också om hur viktigt det är att skolbibliotekarier arbetar litteraturförmedlande i *Taxonomies of the school library media program* (2000). Han poängterar att det är viktigt att läsa och att det inte spelar någon roll om det är skönlitteratur eller facklitteratur. Han visar, med hjälp av amerikanska studier, att elever med tillgång till både skolbibliotek och skolbibliotekarie läser mycket, medan de elever som inte har vare sig skolbibliotek eller skolbibliotekarie tillgänglig inte alls läser i samma utsträckning (Loertscher, 2000).

3.3 Skolbibliotekariers nya roller

I forskningen framhävs att skolbibliotekarierna får nya roller, framförallt i och med den nya tekniken och skolans undersökande arbetssätt. Universitetslektorn Ann-Christine Juhlin Svenssons avhandling, *Nya redskap för lärande* (2000), visar att i skolor där IT spelar en stor roll och där man arbetar undersökande och elevaktivt får biblioteket en betydande roll. I dessa skolor fanns även ett omfattande samarbete mellan lärare och bibliotekarier. Studien visar att synen på och användning av läromedel i skolan var beroende av den gällande kulturen på skolan, det vill säga om det exempelvis var en kultur där den gemensamma läroboken var normen eller ej (Juhlin Svensson, 2000).

3.3.1 Nya roller i anslutning till teknik

Jörgen Nissen, doktor på Tema teknik och sociala förändringar vid Linköpings Universitet, Ulla Riis, professor i pedagogik vid Uppsala Universitet, och Joakim Samuelsson, adjunkt i pedagogik, visar i "Effekter av IKT på skola och undervisning i det sena 1990-talet" (2000) en koppling mellan användningen av IKT i skolan och att biblioteket får en mer framträdande roll i undervisningen. I avsnittet talas det också om att bibliotekarien har fått en ny roll och att dennes uppgifter har blivit synligare och därmed också tydligare i och med IKT (Nissen, Riis & Samuelsson, 2000).

I rapporten *Biblioteket, bibliotekarien och professionen* (2000) poängteras att eftersom informationstekniken har gjort att låntagarna söker mer information på egen hand har bibliotekarien fått en ny roll som rådgivare och lärare. Att utbilda användaren i hur man söker och värderar information har blivit en allt viktigare uppgift i arbetet. Många bibliotekarier i undersökningen lyfter också fram att de även vill vara en aktiv del i utbildningen (Almerud, 2000).

Nancy Thomas, doktor i Information and library studies, kopplar i *Information literacy and information skills instruction* (1999) samman den nya datateknologin med skolbibliotekens betydelse för undervisning och inläring. För att de elektroniska verktygen skall bli integrerade i undervisningen krävs att skolbibliotekarien och lärarna samarbetar, menar Thomas. Vad som mer behövs är att lärarna förstår vad informations-sökningsprocessen innebär. Detta medför att skolbibliotekarien kanske även måste utbilda lärare likväl som elever i informationssökning, och även att hjälpa lärare när de utformar sina uppgifter som eleverna sedan skall lösa i biblioteket (Thomas, 1999).

I likhet med Thomas, framhåller Ray H. Doiron, verksam vid Faculty of education vid University of Prince Edward Island i Kanada, i sin artikel "University/school library collaborations to integrate information technology into resource-based learning activities" (1999) att skolbibliotekarierna behärskar den moderna tekniken. Doiron

skriver att skolbibliotekarier har en framstående roll vad gäller IT och han påpekar att lärare har mycket att vinna på att samarbeta med denna grupp, eftersom han menar att lärare har svårt att hinna med i utvecklingen av utbildningsfrågor, särskilt vad gäller integration av IT. Tekniken beskrivs som användbar när eleverna skall forska i biblioteket och som ett redskap för att främja kritiskt tänkande (Doiron, 1999).

3.3.2 Nya roller i anslutning till skolans arbetssätt

I tidigare forskning görs ofta en sammankoppling mellan skolbibliotekarier/skolbibliotek och en förbättrad undervisning i skolan. I förlängningen anses detta även bidra till bättre lärande för elever. Turner förespråkar exempelvis, i *Helping teachers teach* (1993), att skolbibliotekarien bör fungera som en ”instructional consultant” (undervisningsrådgivare, vår översättning). Turner menar alltså att skolbibliotekarien kan hjälpa läraren med aktiviteter såsom att planera, genomföra och utvärdera undervisningen och därigenom kan skolbibliotekarien bidra till effektivare undervisning och ökad inläring bland eleverna (Turner, 1993).

Limberg menar i sin forskningsöversikt *Skolbibliotekets pedagogiska roll* att istället för att utgå ifrån antaganden om att skolbiblioteket kan höja undervisningens kvalitet och elevers lärande borde forskningen istället försöka att problematisera detta (2003). Ett forskningsresultat som visar att användning av skolbiblioteket inte nödvändigtvis leder till bättre kvalitet på undervisningen är den utvärdering av projektet Library Power som genomfördes av Douglas L. Zweizig och Dianne McAfee Hopkins, professorer vid University of Wisconsin – Madison school of library and information studies, i *Lessons from library power* (1999). Projektet bedrevs i New York i slutet av 1980-talet i syfte att förbättra skolbiblioteken, vilket förväntades ge en högre kvalitet på undervisningen i skolorna. För många av skolbibliotekarierna innebar projektet att de fick nya och mer utvecklade roller i undervisningen, såsom exempelvis lärare och handledare. Vad gäller kvaliteten på undervisningen visade utvärderingen av projektet på olika resultat. I en del skolor ledde projektet till att lärare började formulera utbildningsmålen på ett annat sätt, och att de införde nya aktiviteter i undervisningen som innebar en större intellektuell utmaning för studenterna. Detta gjorde att undervisningens kvalitet höjdes. På andra skolor kunde de inte se någon höjning av utbildningskvaliteten trots att biblioteket användes mer. Detta berodde på att uppgifterna som eleverna fick var för enkla eller triviala. Dessa resultat visar att utbildningskvaliteten inte automatiskt höjs genom ökad biblioteksanvändning, utan det avgörande är snarare vilken kunskap lärarna har om kunskapsprocessen (Zweizig & McAfee Hopkins, 1999).

Streatfield och Markless genomför i *Invisible learning?* (1994) en undersökning, på uppdrag av British Library, för att studera skolbibliotekets effekter på undervisningen och lärande i skolan. Genom observationer och intervjuer framträder en bild av hur lärare ser på skolbiblioteket och skolbibliotekarier och hur de faktiskt använder sig av dessa i undervisningen. Undersökningen innefattar både lärare som är ointresserade av vad skolbiblioteket har att erbjuda och lärare som är medvetna om skolbibliotekariens färdigheter och samarbetar med dem. I undersökningen framkommer att den viktigaste faktorn för att skolbiblioteket skall användas effektivt i undervisningen är att lärarna har en positiv inställning till skolbiblioteket och skolbibliotekarierna, samt vilken undervisningstradition som gäller på skolorna. Streatfield och Markless åskådliggör undervisningstraditionens påverkan på användandet och synen på skolbibliotek/skolbibliotekarier i en figur. Av figuren framgår att skolor som bedriver en traditionell

undervisning, vilket innebär att läraren undervisar i klassrummet utifrån läroböcker, ser på skolbiblioteket som en plats för skönlitteratur och skolbibliotekarien som en bok-utlånare. I skolor där undervisningen istället är inriktad på ett undersökande arbetssätt ses skolbiblioteket som en källa för elevernas lärande och skolbibliotekarien som en jämlik kollega till lärarna som kan hjälpa eleverna i deras läroprocess (Streatfield & Markless, 1994).

Den amerikanske biblioteksforskaren David V. Loertscher har i *Taxonomies of the school library media program* (1988) skapat en taxonomi för skolbibliotekariers integrering i skolan. Taxonomin har elva nivåer där nivå ett och två har att göra med den fysiska lagringen av böcker och medier och nivå tre till sju fokuserar på direkt-service till studenter och lärare. Nivå åtta till tio handlar om att skolbibliotekarier och lärare samarbetar för att skolbiblioteket skall få en mer central roll i skolan. Nivå elva innebär att samarbetet är välutvecklat och skolbibliotekarier tillsammans med lärare utvecklar och planerar undervisningen (Loertscher, 1988).

I forskning där skolbibliotekarierna relateras till skolans arbetssätt framhålls alltså att de skall vara en aktiv del i skolan och fungera som rådgivare och lärare. Även Haycock menar i "Strengthening the foundations of teacher-librarianship" (1999) att skolbibliotekarierna måste, med en enad röst, förtydliga och förklara sin roll som en professionell lärare som kan ansvara för undervisande uppgifter. Viktigt att påpeka är dock att i bland annat Kanada, vars förhållanden Haycock skriver om, har skolbibliotekarierna både en bibliotekarieutbildning och en lärarutbildning. Limberg påpekar i forskningsöversikten *Skolbibliotekens pedagogiska roll* att trots dessa förutsättningar löser det alltså inte alla problem för hur skolbiblioteket kan användas som en pedagogisk resurs (2003).

3.4 Skolbibliotekarier och lärare: lika och olika

I tidigare forskning har vi sett exempel där skolbibliotekarier beskrivs som viktiga samarbetspartners på skolan, men vi har även sett exempel där det påpekas att de inte får eller kan spela den roll de vill spela. Birgitte Kühne utvärderar i sin avhandling, *Biblioteket - skolans hjärna?*(1993), ett projekt vars syfte var att biblioteket skulle integreras i undervisningen genom att lärares och bibliotekariers samarbete utvecklades. Kühne skriver att för att nå skolans mål om att elever skall arbeta problemorienterat och med ett undersökande arbetssätt krävs ett utvecklat samarbete mellan lärare och skolbibliotekarier. Kühne visar att problem som kan uppstå, vad gäller samarbete, är att skolbibliotekarier ibland ses som utomstående och därför glöms bort. De får exempelvis inte alltid reda på när konferenser hålls eller när lektioner ställs in. Hon visar också att skolbibliotekarier och lärare kan ha olika syn på vem som skall göra vad i exempelvis biblioteksundervisning (Kühne, 1993).

Jean Donham van Deusen, verksam vid Cornell college, Iowa, skriver i artikeln "The school library media specialist as a member of the teaching team" (1996) om hur skolbibliotekarien kan vara en tillgång för lärares arbetslag i och med att han/hon både kan ses som en "insider" och "outsider" i arbetslaget. Donham van Deusen har genomfört en fallstudie vid en skola och funnit att skolbibliotekarien kan fungera som en "insider" då han/hon regelbundet deltar vid lärarnas möten med arbetslaget och på så sätt blir han/hon accepterad i teamet. Skolbibliotekarien är dock även en "outsider" då han/hon inte är en klassrumslärare, vilket de övriga i teamet är. Denna dubbla roll kan

ses som en fördel då han/hon både är en ”insider”, på samma nivå som lärarna, men även en ”outsider” och kan därigenom få lärarna att formulera sina tankar tydligare då han/hon inte är en av dem. Skolbibliotekariens roll kan på detta sätt utvecklas från en som bara förser lärare och elever med material till en idégivare och initiativtagare som kan komma med andra idéer. Skolbibliotekarien kan även få en roll som en som ifrågasätter och testar lärarnas undervisningsplaner genom att få lärarna att förklara vad de vill att eleverna skall lära sig av de olika uppgifterna och på så sätt ge lärarna tydligare fokus i uppgifterna (Donham van Deusen, 1996).

Helena Sundstedt och Maj-Len Wärnlund undersöker samarbetet mellan skolbibliotekarier och lärare i sin magisteruppsats, *Kommunikation och samarbete* (2000). Författarna diskuterar att samarbetet inte fungerar beroende på att det är två olika kulturer/verksamhetssystem som möts och därmed att olika syn på kunskap och lärande kan förekomma. Ansvar för ett fungerande samarbete läggs på båda parterna, och då framför allt på rektor och bibliotekschef. Lärarna som intervjuades i undersökningen ansåg att det kanske inte var helt självklart att ta in en skolbibliotekarie i planeringsarbetet, kanske framförallt för att det skulle ta för mycket tid i anspråk, men även för att det mellan de olika grupperna förekommer ett visst mått av revirtänkande. Det framkommer också i undersökningen att lärarna ibland anser att samarbete är det samma som användning av biblioteket och bibliotekarierna (Sundstedt & Wärnlund, 2000).

Louise Limberg påpekar i sin avhandling *Att söka information för att lära* (1998), vars syfte var att studera informationssökning i relation till lärande, att elevernas syn på informationssökning, exempelvis som ren faktasökning, påverkar inlärningsresultatet. För att hjälpa eleverna att utveckla deras syn på informationssökning krävs det att skolbibliotekarier och lärare samarbetar mot gemensamma mål, där ämnet och informationssökningen blir integrerat. Limberg påpekar att läraren ofta är noggrann med ämnesinnehållet i uppgiften och kanske inte förstår informationssökningens komplexitet. Bibliotekarien fokuserar istället på informationssökningen som det viktigaste och tar mindre hänsyn till ämnesinnehållet (Limberg, 1998).

Det är inte självklart att alla ser på vad samarbete är på samma sätt och att alla skall tycka att det är lika viktigt. Haycock skriver i ”Strengthening the foundations of teacher-librarianship” (1999) att man inte kan förvänta sig att rektorer och lärare själva skall förstå varför de behöver arbeta i ett nära samarbete med skolbibliotekarien. Skolbibliotekarien måste marknadsföra sig och betona vikten av ett samarbete för att eleverna skall kunna utveckla förmågan till ett livslångt lärande. Vidare talar Haycock om behovet att skapa gemensamma band med skolkontexten, exempelvis genom språket. Istället för att tala om bibliotekskunskap borde skolbibliotekarierna tala om informationskunskap, vilket är lättare att motivera i en skolmiljö. Även titeln teacher-librarian visar att skolbibliotekarien är mer av en lärare och en naturlig medlem av lärarpersonalen enligt Haycock (1999). Som redan påpekats har skolbibliotekarier i Kanada både en lärarutbildning och en bibliotekarieutbildning, men trots detta finns det ändå problem i samarbetet.

3.5 Teman i tidigare forskning

Genom läsning av tidigare forskning har vi funnit några uttalade diskurser, men vi har även funnit att texterna kan sorteras i olika teman som lyfts fram för att argumentera för skolbibliotek och skolbibliotekarier. Ett första sådant tema handlar om de traditionella

rollerna som skolbibliotekarierna har i skolan. Det är vanligt att lärare tillskrivs denna syn på skolbibliotekarierna. I Dressmans studie beskrivs en skolbiblioteksdiskurs för att förklara skolbibliotekariernas beteende när det gäller läsfrämjande verksamhet och Dressman talar även om en diskurs om social klass, vilket påverkar den aktivitet som bedrivs i skolbiblioteket.

Det andra temat i forskningen berör pedagogiska aspekter på skolbiblioteket och även pedagogiska roller för skolbibliotekarierna. Detta innebär alltså att skolbiblioteket och skolbibliotekarierna ses som en del i skolans undervisning. En diskurs som kan knytas till detta tema är den informationskompetensdiskurs som Bruce behandlar i sin avhandling.

Ett tredje tema i forskningen är att skolbibliotek och skolbibliotekarier lyfts fram i och med att modern informationsteknik ses som viktigt för informationssökning i skolan. I och med detta påpekas även nya och synligare roller för skolbibliotekarier.

4 Analys

I detta kapitel redovisar vi den analys vi genomfört av det empiriska materialet med hjälp av diskursanalys som teori och metod. I analysen av artiklarna har vi använt oss av ett analyschema som presenterades i avsnitt 2.5, detta har vi gjort för att strukturera vår analys, vilket inte minst är viktigt eftersom vi är två som analyserar materialet. För att läsaren skall få en rimlig chans att följa med i våra tolkningar och resonemang, och därav göra texten ”genomskinlig”, ger vi många exempel ur vårt material. Detta gör vi även eftersom det ger läsaren en bild av vårt material och för att läsaren skall kunna följa med i våra tolkningar. Vissa exempel återkommer vid mer än ett tillfälle, beroende på att de kan fungera belysande i fler än ett sammanhang.

Där det förekommer personnamn, eller namn på skolor och kommuner har vi valt att inte skriva ut namnen, utan vi har ersatt dem med exempelvis ”bibliotekarien”, ”gymnasiet” etcetera och satt dem inom klammer. Dessa namn är inte intressanta för analysen, utan vi tror istället att de hade kunnat ta uppmärksamhet från själva texten. Vem det är som har författat artiklarna är inte heller relevant eftersom diskursanalys fokuserar på utsagorna i sig, inte vem som står bakom utsagorna.

Vi börjar med att studera vilka subjektpositioner som skolbibliotekarier och ibland även lärare och lärarbibliotekarier tilldelas eller identifierar sig med i vårt material. Därefter konstrueras relationskedjor för att se vilka element som associeras positivt respektive negativt till ett urval av de funna subjektpositionerna för skolbibliotekarier. Avsnittet avslutas med en behandling av de diskurser som vi har kunnat utläsa på skolbiblioteksområdet utifrån vårt material och med hjälp av diskursordningen, och som kan sägas styra vilka skolbibliotekarieidentiteter det finns utrymme för.

Vi tar inte in den tidigare forskningen i någon större utsträckning i de två första avsnitten eftersom dessa främst syftar till att presentera det empiriska materialet. I avsnittet om diskurser knyter vi an till den tidigare forskningen eftersom detta avsnitt är av mer diskuterande karaktär. Viktigt att ha i åtanke är att diskurserna och den tidigare forskningen emellertid befinner sig på olika nivåer och därför inte är helt jämförbara.

4.1 Subjektpositioner

I avsnitt 2.2.1 skrev vi att identiteten kommer av att subjektet identifierar sig med något, och att det i diskurserna finns olika subjektpositioner att identifiera sig med. I följande avsnitt studerar vi skolbibliotekariernas subjektpositioner i vårt material genom att se vilka positioner de intar eller tilldelas. I vissa fall är det även intressant att titta på vilka positioner lärare och annan personal har i materialet. Detta i och med att identiteten är relationell, det vill säga att identiteten ligger i gruppens relation till andra grupper.

Nedan behandlar vi allmänna positioner i materialet, alltså positioner som innefattar mycket, men som kanske inte säger så mycket specifikt om just skolbibliotekarier, varför de inte ges ett större utrymme i analysen. Därefter går vi djupare in på de mer specifika positionerna.

4.1.1 Allmänna subjektpositioner

I materialet återfinns en del mycket allmänna subjektpositioner som skolbibliotekarier intar eller tilldelas, då de exempelvis omnämns som *människor* och *vuxna*. Dessa subjektpositioner fungerar som exempel på att skolbibliotekarierna är bärare av flera identiteter, och att vissa subjektpositioner går att kombinera med andra positioner utan att det behöver uppstå konflikt. Det är exempelvis möjligt att både ha positionen som vuxen och positionen som barn, utan att positionerna behöver stå i ett antagonistiskt förhållande till varandra, eftersom vuxna exempelvis alltid är sina föräldrars barn. Subjektpositionerna som vuxen och människa är subjektpositioner som skolbibliotekarierna delar med andra vuxna och andra människor i allmänhet, men i vårt material i synnerhet med skolans personal. Positionen som vuxen kan emellertid vara betydelsebärande i förhållande till barn/elever. Detta har Tuominen visat i sin analys av Kuhlthaus *Seeking meaning* (se avsnitt 2.3) och funnit att denna vuxen/barnrelation är ett uttryck för ett ojämnt förhållande mellan grupperna (Tuominen, 1997, s. 363f., 368). Vi kommer dock inte att analysera elever som en grupp som skolbibliotekarier definierar sig emot, då detta hade gjort uppsatsen alltför omfattande.

Vi har också funnit allmänna positioner där skolbibliotekarier knyts till en yrkesverksamhet, exempelvis benämns de som *personal*, *kollega*, *resurs* och *bemannning*. De här benämningarna är inte bara knutna till skolbibliotekarierna, utan de innefattar förmodligen ibland även biblioteksassistenter, lärarbibliotekarier och lärare.

I materialet återfinns även en rad metaforer, där skolbibliotekarier benämns som *trafikledare*, *brygga*, *liftarens guide till galaxen*, *bollplank* och *beskyddande ande*. Detta visar bland annat en bild av skolbibliotekarier som en grupp som kan leda användarna i deras uppgifter och som personer som kan ge värdefulla idéer.

Ibland inrymmer benämningen *skolbibliotek* även skolbibliotekarier och de ses alltså som ett med själva rummet eller byggnaden. Påfallande ofta benämns skolbibliotekarier i singularis, alltså som *en* skolbibliotekarie. Lärarna däremot benämns ofta i pluralis. Detta understryker att skolbibliotekarier befinner sig i ett slags underläge och det framkommer i vårt material att det kan upplevas som ett ensamt arbete, då skolbibliotekarier arbetar utan bibliotekariekollegor.

4.1.2 Specifika subjektpositioner

De specifika subjektpositionerna har vi grupperat i tre grupper, nämligen positioner som kan relateras till skolbibliotekarier som en grupp med en särskild kompetens, positioner med pedagogisk anknytning och positioner som kan kopplas till litteratur.

Positioner som en särskild kompetens

Flera av de specifika benämningarna ger positioner som en särskild kompetens, till exempel genom att skolbibliotekarier vid ett flertal tillfällen framhålls som *fackutbildade*, *kvalificerade*, *professionella*, *specialister*, *experter* och som en *kompetens*. Inte sällan är positionerna inom denna kategori direkt kopplade till information¹¹ och

¹¹ Michael Buckland identifierar tre sätt att se på information: För det första information som process, det vill säga information är lika med processen att bli informerad. För det andra information som kunskap innebär att information omvandlas till kunskap hos den som blir informerad. Slutligen information som

informationsteknik¹², såsom *informationshanteringskunnig, informationshanteringsproffs, let- och sorteringsexpert och en kompetent informationsökare.*

Från start rustades biblioteket och jag blev anställd som heltidsanställd, fackutbildad bibliotekarie på skolan. (58)

Nu har vi ett vackert, väl fungerande skolbibliotek med en professionell skolbibliotekarie [...]. (60)

Bibliotekarier är experter på att organisera kunskap och återvinna kunskap. (4)

Det jag önskar är skolbibliotekarier som är 'informationshanteringsproffs' [...]. (48)

I materialet betonas alltså att skolbibliotekarierna har en fackutbildning och med denna benämning följer att de har en viss kunskap och kompetens. Sedan 1989 är det endast fackutbildade bibliotekarier som kan kalla sig skolbibliotekarier (*Skolbiblioteken i Sverige*, 1999, s. 82). Fackutbildade skolbibliotekarier är självklart en faktisk grupp, det vill säga *alla* som är fackutbildade skolbibliotekarier. I och med att det talas om dem som en grupp ger man också gruppen skarpare gränser och mer innehåll gällande deras specifika kompetens.

Att skolbibliotekarierna benämns som professionella, kvalificerade och fackutbildade innebär att i relation till dem finns det en grupp som inte är professionell, kvalificerad och/eller fackutbildad. Som vi skrev i avsnitt 2.2.1 behövs andra grupper för att definiera den egna gruppen, och när ett subjekt intar en position innebär det samtidigt att den placerar andra subjekt i en annan position (Davies & Harré, 2001, s. 264; Neumann, 2003, s. 111). I vårt material ser vi till exempel att skolbibliotekarierna vill markera sin kompetens gentemot lärarbibliotekarier och assistenter.

Lärarbibliotekarierna får stå för utlån, bokuppsättning och städning och får ibland hjälp med gallringen. Annars hinner [bibliotekarien: vår anm.] bara med det mer kvalificerade – att plocka litteratur i olika ämnen, att bokprata, besvara frågor via epost och hålla lektioner i klassrummen. (54)

Vilken kompetens och roll vill du som skolledare att din skolbibliotekarie skall ha? En av skolans lärare som får tid att utveckla och sköta skolbiblioteket' eller 'en drivande person som är handledare, pedagog, fixare och sakkunnig. En flexibel personlighet med gedigen grundläggande behörighet och social kompetens.' (48)

I exemplen ovan ställs alltså skolbibliotekarien mot lärarbibliotekarien och det framgår tydligt vem det är som är kvalificerad respektive okvalificerad. På samma gång som dessa benämningar markerar en skillnad från lärarbibliotekarier markerar den en slags jämlikhet med lärarna. I exemplet nedan framhålls att yrkesgrupperna står i ett jämlikt förhållande, men mer som olika yrkesgrupper.

Och det ska åstadkommas genom ett nära samarbete mellan lärare och bibliotekarier, där de olika professionernas kompetens tas tillvara för att ge eleverna bästa möjliga utbildning. (24)

sak, det vill säga fysiska objekt såsom exempelvis dokument ses som information då de innehåller information (1991, s. 43).

¹² Med informationsteknik menar vi det som på engelska benämns information technology. "We use [...] technology to denote a physical resource that can serve as a tool for accomplishing something." (Buckland, 1991, s. 69).

I och med att skolbibliotekarierna också intar positioner som proffs och expert på information och informationsteknik sätter de, som sagts ovan, andra grupper i en annan position. I materialet, där skolbibliotekariers kunskap om informationsanvändning ställs i direkt relation till lärare, blir synen på den egna och den andra gruppen tydlig.

[...] bibliotekarien har den åtråvärda kunskapen i informationssökning som lärarna saknar. (35)

Både elever och lärare har också dåliga kunskaper om Internets olika skikt, säger [bibliotekarien: vår anm.]. (27)

Bibliotekarien är specialist på informationskompetens, ett område där de flesta lärare bara har generella kunskaper [...]. (33)

- Lärare är vana vid sitt arbetssätt, de ser inte alltid bibliotekets roll i skolan och vågar inte släppa in bibliotekarien. De är rädda [...]. Osäkerheten bottnar oftast i okunskap. Lärare vet inte vilka böcker som står i bibliotekshyllorna, vilka tidskrifter som finns i stället och att de kan ha nytta och glädje av både böcker och bibliotekarier. (35)

Det är intressant att uppmärksamma vilka positioner som lärarna får i materialet. I materialet beskrivs lärare exempelvis som okunniga, osäkra och ovana och i relation till dem blir skolbibliotekarierna kunniga och säkra. Skolbibliotekarier är specialister och experter där lärarna bara har generella kunskaper. Detta medför ett ojämnt förhållande mellan de båda yrkesgrupperna, där skolbibliotekarien sätts på en högre nivå än lärarna.

Positioner med pedagogisk anknytning

Det talas ofta om skolbibliotekarier som *pedagogisk resurs, pedagog, handledare, pedagogisk handledare, lärare, del av den pedagogiska personalen, medlem i arbetslagen, del i pedagogisk ledningsgrupp* och *vägledare*. I tidigare forskning poängteras exempelvis att detta är positioner som skolbibliotekarier bör inta för att förtydliga sin roll och också för att bli en del i skolans undervisning (Haycock, 1999, s. 10). Haycock talar om nordamerikanska förhållanden där skolbibliotekarierna både har en lärar- och bibliotekari utbildning, men ändå behöver alltså de pedagogiska positionerna betonas. I Sverige har skolbibliotekarier en bibliotekari utbildning och det finns inget krav på att förutom denna utbildning även ha en lärarutbildning, men i vårt material ser vi att de pedagogiska positionerna framhålls som viktiga.

I egenskap av bibliotekarie och som pedagogisk resurs har jag hjälpt arbetslaget med anskaffning av litteratur, bistått med sökningar på Internet, gett kurser i källkritik för elever [...]. (57)

[...] hur bibliotekarierna blir de pedagoger som ska lära användarna att klara sig på egen hand. (10)

Att bibliotekarierna, som del av den pedagogiska personalen, ska delta i en skolutveckling som bygger på informationsteknik, kan tyckas som en självklarhet [...]. (71)

Det är intressant att dessa positioner stämmer överens med hur lärare benämns, det vill säga som *pedagog, skolans pedagogiska personal* och *handledare*. Enligt Laclaus och Mouffes diskursteori är inget tecken fastställt en gång för alla, utan tecknets betydelse eller vem det betecknar kan förändras över tid (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Att pedagog vanligen betecknar lärare behöver inte betyda att det bara kan beteckna

dem. I vårt material har vi alltså sett att skolbibliotekarier vill vara med och definiera elementet pedagog så att det även betecknar dem. Till exempel undervisar skolbibliotekarier inte bara elever, utan även lärare i informationssökning. Men även om skolbibliotekarier och lärare betecknas på samma sätt är det inte självklart att skolbibliotekarierna alltid räknas som pedagoger i relation till lärarna. När positionen tas eller ges åt lärarna kan skolbibliotekarierna ibland få en annan position, till exempel som personal med en mindre innehållsrik position. Detta medför att det blir en skillnad mellan bibliotekarier å ena sidan och lärare å andra sidan.

Positioner i relation till litteratur

En traditionell uppgift för skolbibliotekarier har ofta varit att förmedla litteratur och läsoplevelser. Benämningar som *läsfrämjare* och *berättare* förekommer i materialet. Att vara läsfrämjare förutsätter att skolbibliotekarien har en stor kännedom om böcker. I materialet benämns skolbibliotekarier även som *litteraturkännare*, *medieexpert* och *garant för ett fint bokbestånd*. Dessa benämningar handlar dock inte enbart om skönlitteratur, utan de rymmer dessutom facklitteratur och även andra medier.

Min uppfattning är att skolorna i stället måste bestämma sig för att satsa på en egen skolbibliotekarie, som kan bli en verklig läsfrämjare [...]. (8)

En betydande del av den pedagogiska roll som gymnasiebibliotekarien har hänger samman med bibliotekarien som medieexpert och litteraturkännare. (7)

[...] 'helt klart är det ett lyft för hela den pedagogiska verksamheten på skolan att alltid ha en kunnig person som inspirerar, vägleder, håller sig à jour med nya böcker [...]'. (20)

I citaten märks en koppling mellan subjektpositioner och en pedagogisk verksamhet vilket medför att skolbibliotekarier även skulle kunna benämnas som pedagoger i detta sammanhang. Att inspirera eleverna till att läsa kan alltså ses som ett pedagogiskt arbete.

I föregående avsnitt såg vi försök till att skolbibliotekarierna markerade sin kompetens gentemot lärarna, något som vi även kan märka här men inte alls lika tydligt.

En enskild lärare, svensklärare eller inte, har svårt att överblicka de förändringar som sker bland läsarna och inom litteraturen och andra media. (7)

Positioner i relation till litteratur är kanske mer etablerade för både skolbibliotekarier och lärare, och därför behöver de inte motiveras lika starkt.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ser vi att de allmänna subjektpositioner som skolbibliotekarier har i materialet är: *vuxna*, *människor*, *personal*, *kollega*, *resurs*, *bemannning*, *skolbibliotek*, *trafikledare*, *brygga*, *liftarens guide till galaxen*, *bollplank* och *beskyddande ande*.

De mer specifika positionerna går att placera i tre grupper, nämligen:

- **Positioner som en särskild kompetens:** *professionell*, *kompetent*, *fackutbildad*, *kvalificerad*, *specialist*, *expert*, *informationshanteringskunnig*, *informationshanteringsproffs*, *let- och sorteringsexpert*, och *en kompetent informationsökare*.

- **Positioner med pedagogisk anknytning:** *pedagogisk resurs, handledare, lärare, del av den pedagogiska personalen, medlem i arbetslaget, del i pedagogisk ledningsgrupp, vägledare, pedagog, pedagogisk handledare*
- **Positioner i relation till litteratur:** *berättare, läsfrämjare, garant för ett fint bokbestånd, litteraturkännare, medieexpert*

Det kan även vara intressant att förtydliga skolbibliotekariernas subjektpositioner i en jämförelse med de subjektpositioner som tillskrivs lärare och även lärarbibliotekarier i materialet. I figuren nedan visas att både skolbibliotekarier och lärare benämns som professionella och kvalificerade inom deras respektive yrkesområde. Lärarbibliotekarier däremot blir okvalificerade och de räknas ej heller som professionella i jämförelse med skolbibliotekarierna. I materialet får skolbibliotekarierna även positioner som specialist, expert och proffs vilket placerar lärarna i en slags amatörposition. Både lärare och skolbibliotekarier intar emellertid subjektpositionen som pedagog.

Hur skolbibliotekariers och lärares kunskap och kompetens (eller det som Tuominen kallar kognitiva tillstånd) beskrivs i materialet skiljer sig åt då skolbibliotekarierna å ena sidan benämns som kunniga, kompetenta och säkra och lärarna å andra sidan benämns som att de bara har generell kunskap eller är okunniga samt att de är osäkra. I en jämförelse mellan skolbibliotekarierna och lärarna visas även ett ojämnt förhållande då skolbibliotekarierna är lärare och lärarna är elever.

	Skolbibliotekarier	Lärarbibliotekarier	Lärare
Identiteter	Professionell Kvalificerad Specialist Proffs Expert Pedagog	Ej professionell Okvalificerad	Professionell Kvalificerad Amatör Pedagog
Kognitiva tillstånd	Kunnig Kompetent Säker		Okunnig Generella kunskaper Osäker
Relation	Lärare		Elev

Figur 1. Jämförelse mellan skolbibliotekariers, lärarbibliotekariers och lärares subjektpositioner. Figuren är inspirerad av Tuominen (1997, s. 368).

4.2 Relationskedjor

I föregående avsnitt fick vi fram flera positioner som skolbibliotekarier intar eller tilldelas. De subjektpositioner som vi valt att gå vidare med i analysen är de specifika positionerna, det vill säga positionen som en särskild kompetens, positionen som pedagog och positionen som litteraturkännare/läsfrämjare. Den sistnämnda positionen kan i och för sig ses som två olika positioner men eftersom de i stort relateras till samma element har vi valt att placera dem under en rubrik. I följande avsnitt formeras relationskedjor kring dessa subjektpositioner för att se hur de associeras med olika element, antingen positivt eller negativt.

Vi har valt att skilja mellan element som kan sägas vara mer skolanknutna respektive element med biblioteksanknytning. Skolelement är sådana element som kan sägas vara mer förknippade till skolan, exempelvis projektarbete och lärararbetslag. Biblioteks-element är element som har en tydligare koppling till bibliotek, till exempel bokbestånd och bokprat. Limberg (2003) skriver i sin forskningsöversikt att skolbibliotek befinner sig mellan både en biblioteks- och en skoltradition och hon frågar sig om det i Sverige, där skolbibliotekarier utbildar sig tillsammans med exempelvis folkbibliotekarier, får till följd att skolbibliotekarier lutar sig mer mot de traditioner som kommer från folkbiblioteket med frihet och folkbildning. Detta kan jämföras med skoltraditionen som är mer kravfylld och kontrollerande (Limberg, 2003, s. 85). Vi tror att det kan vara en poäng med att skilja mellan element som kan relateras till skola respektive bibliotek då det kan tänkas att vissa subjektpositioner kanske är mer positivt relaterade till skolelement än andra positioner. Ytterligare en anledning till denna uppdelning av avsnittet är även för att analysen skall bli mer strukturerad och lättläst. Efter varje avsnitt presenterar vi en figur över relationskedjorna för att visualisera dem. På figurens vänstra sida finns de element som relateras positivt till subjektpositionen och på den högra sidan finns de elementen som relateras negativt. I figuren synliggörs även de element som är knutna till bibliotek respektive skola. Till figurerna finns även en sammanfattande text.

4.2.1 Skolbibliotekarier som en särskild kompetens

Bibliotek

När skolbibliotekarien benämns som en särskild kompetens, det vill säga där det poängteras att han/hon exempelvis är fackutbildad, relateras denna subjektposition till element som är speciella just för skolbibliotekarier. Skolbibliotekarien beskrivs alltså som en kompetens som exempelvis behärskar informationshantering och litteratur.

I biblioteket möter eleverna bibliotekarier som är bärare av sina yrkestraditioner och erfarenheter. Genom sin utbildning har bibliotekarier bl.a. skaffat sig kunskaper om litteratur, om hur information kan organiseras för att återvinnas och hur man kan navigera i ett stort informationsöverskott för att finna relevant material. (43)

Bibliotekarierna har arbetat med datorer i över tjugo år och är vana att strukturera och tillhandahålla information. (71)

Hos oss kan de få hjälpa till att göra länksidor till arbetsområden för 7-9, som bibliotekarierna ofta står för. (57)

Internet kom också in i biblioteket med [skolbibliotekarierna: vår anm.]. Och det här har naturligtvis alla som använder biblioteket glädje av. (69)

Skolbibliotekarier associeras alltså positivt med element som rör informationsteknik och det framhålls att de behärskar olika informationskällor, tryckta såväl som elektroniska. Teknik, såsom exempelvis datorer, är något som framförallt förknippas med män och manlighet och i detta ligger även en maktaspekt då männen kontrollerar och behärskar tekniken (Nissen, 2003, s. 77, 81, 87). Ulf Mellström, lektor på Tema teknik vid Linköpings Universitet, menar att teknik är en del av den manliga sociala och kulturella identiteten, vilket den inte är för kvinnor. I och med att Mellström ser teknik och genus som konstruerade av kultur och historia innebär det emellertid att en förändring är möjlig (Mellström, 2003, s. 73f.). I vårt material kan vi alltså se att skolbibliotekarier,

vilket är ett traditionellt kvinnodominerat yrke, kan sägas vara en viktig grupp som kan hantera informationstekniken på skolan och att tekniken blir en del av deras identitet. Att använda sig av ett manligt attribut kan ses som en strategi för att höja sin status.

I artiklarna framhävs den specifika kompetensen även genom att visa vad skolbibliotekarierna inte vill bli associerade med, som en slags distans mot andra yrkesgrupper. Det kan bland annat handla om arbetsuppgifter som de vill markera att de inte vill bli förknippade med.

Lika lite som en lärares kompetens begränsas till att vara en faktabank inom sitt ämnesområde är skolbibliotekarien en informationsautomat eller bokutlånare. (33)

Lärarytlikheterna får stå för utlån, bokuppsättning och städning och får ibland hjälp med gallringen. Annars hinner [bibliotekarien: vår anm.] bara med det mer kvalificerade – att plocka litteratur i olika ämnen, att bokprata, besvara frågor via epost och hålla lektioner i klassrummen. (54)

I båda exemplen ovan, men framförallt i det andra, beskrivs uppgifter som att låna ut böcker, sätta upp böcker i hyllan och att städa som okvalificerade uppgifter. Framförallt städning anser vi kan ha en mycket negativ association, medan de andra uppgifterna är mer förknippade med arbetsuppgifter på ett bibliotek som ofta utförs av assistenter.

I vissa artiklar ser vi även att skolbibliotekarier inte bara avgränsar sig emot andra grupper, utan även mot sin egen yrkesgrupp. Exempel på detta ser vi i materialet där skolbibliotekarien ställer sig emot en traditionell bild av en bibliotekarie.

Bredvid barnen står bibliotekarien som för länge sedan sparkat av sig filttofflorna och lösgjort hårknuten, beredd att svara på frågor och berätta om författare, böcker, tidskrifter, Internet och cd-skivor. Bjuder på sin entusiasm och sitt kunnande. – Vi måste vara mer färgstarka, synas och höras mer. Bibliotekarier är en alldeles för tyst och grå grupp. Men nu går bibliotekarien in i en ny roll där de måste bjuda på sig själva, vara utåtriktade och glada människor. (36)

Då skolbibliotekarier omnämns som en särskild kompetens blir det viktigt att distansera sig mot bilden av en traditionell skolbibliotekarie för att istället betona det som gör dem till viktiga medarbetare i skolans arbetslag.

Skola

Genom sin specifika kompetens markerar skolbibliotekarien sin anknytning till skolans värld och då handlar det framförallt om en positiv relation till skolans arbetslag och undervisningsformen i skolan.

Man förväntar sig också att fackutbildade skolbibliotekarier alltid skall ses som fullvärdiga medlemmar i det pedagogiska arbetslaget. (39)

Att kunna arbeta projektinriktat, problembaserat, undersökande, elevinriktat på en skola ställer krav på ett bibliotek i undervisningen öppet under hela skoldagen och med kvalificerad personal. Det kräver också att bibliotekarien har en plats i den pedagogiska ledningsgruppen där skolans undervisningsformer grundläggs. (31)

Men vi ser även att detta element kan relateras negativt då samarbetet inte alltid fungerar.

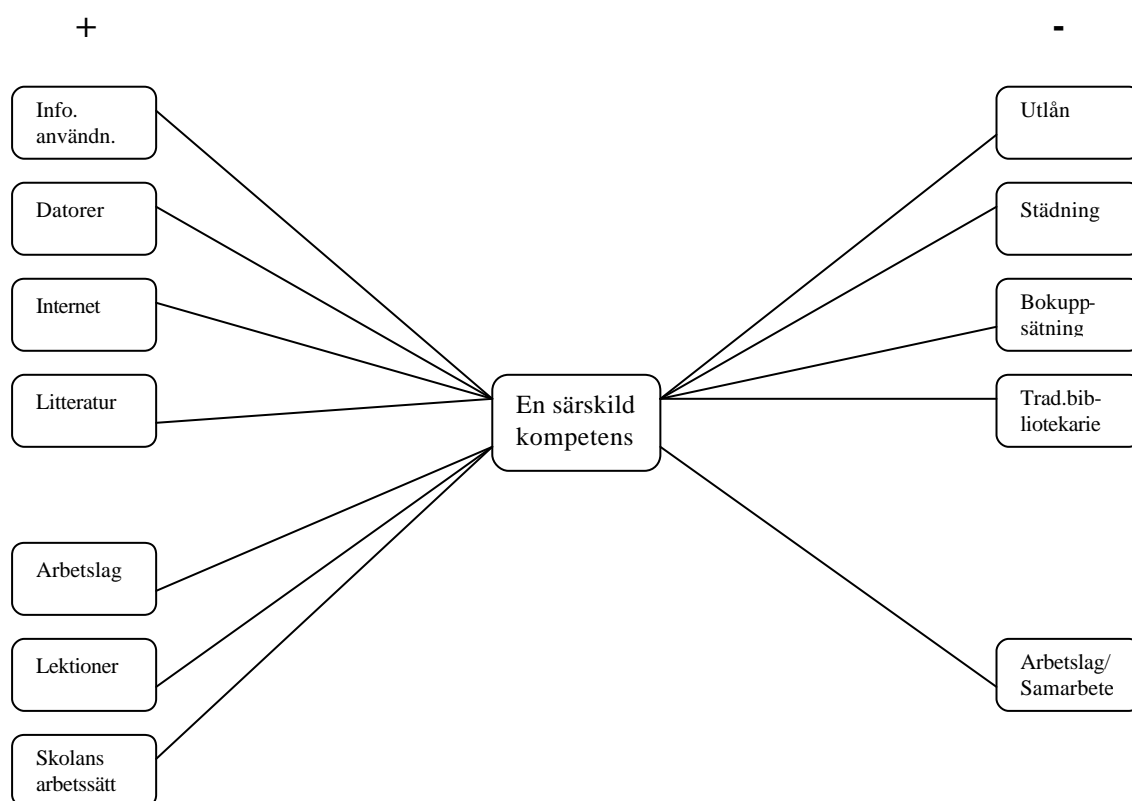
[...] bibliotekarierna [har: vår anm.] på många håll stött på motstånd för att vara med som 'fullvärdiga' deltagare i arbetslagen (71).

Visst sker kulturkrockar, skolan och biblioteken är skilda världar och det är inte alltid så lätt för bibliotekarien att komma in i arbetslaget och bli betraktad såsom en i gänget, som man har nytta av [...] (35).

I exemplen ovan ser vi hur kontrasten mellan lärare och bibliotekarier framställs, med hjälp av begrepp som *motstånd*, *kulturkrockar* och *skilda världar*. Detta visar att skolbibliotekarier och lärare kan ses som tillhörande olika världar varför det kan vara svårt att samarbeta.

Sammanfattning

I relationskedjan nedan visas att skolbibliotekarier som en särskild kompetens relateras positivt (övre vänstra hörnet) till bibliotekselement i form av informationsanvändning, datorer, Internet och litteratur, men de relateras även negativt (övre högra hörnet) till flera bibliotekselement, nämligen utlån, städning och bokuppsättning. De relateras även negativt till bilden av en traditionell skolbibliotekarie. Figuren visar alltså att positionen relateras positivt till bibliotekselement som innebär kvalificerade uppgifter för skolbibliotekarierna och de relateras negativt till bibliotekselement som innebär okvalificerade uppgifter. Inom denna position är det viktigt att betona vad man är med hjälp av att säga det man inte är. Kedjan visar också att vad gäller skolelement relateras skolbibliotekarier positivt (nedre vänstra hörnet) till element som skolans arbetssätt, arbetslag och lektioner. Vi ser dock även att de relateras negativt (nedre högra hörnet) till arbetslag och samarbete, beroende på att det upplevs svårt att bli en del av arbetslagen och att de båda grupperna har olika syn på vad samarbete innebär.



Figur 2. Relationskedja: En särskild kompetens.

4.2.2 Skolbibliotekarier som pedagoger

Bibliotek

Vid positionen pedagog har vi funnit biblioteksrelaterade element som har anknytning till skolbibliotekariens undervisande funktion. Vad skolbibliotekarien främst undervisar i är hur och var eleverna skall söka efter information.

[Dataläraren: vår anm.] och bibliotekarien samarbetar kring introduktionen i informationssökning för eleverna. De går igenom olika sökstrategier för både tryckta medier och Internet, källkritik och källförteckningar, olika sätt att söka på Internet, databaser, webbplatser, e-post med mera. (22)

Bibliotekarierna tipsar om var man kan söka, de visar på databaser, böcker, tidningsarkiv artikelarkiv etc. (9)

Vi ser i exemplen att skolbibliotekarier har en viktig uppgift i användarundervisningen och vi kan se i materialet att det ligger särskild betoning på att de kan hantera informationsteknik och olika informationskällor. Skolbibliotekarier associeras alltså med informationssökning vilket kanske anses viktigt att framhålla för att etablera sin plats i skolans värld. I "Effekter av IKT på skolor och undervisning i det sena 1990-talet" framhåller Nissen, Riis och Samuelsson att IKT-användningen i skolan har lett till att biblioteket har uppmärksamats mer. Skolbibliotekarierna har även fått en ny roll genom IKT och skolbibliotekariernas arbete har blivit synligare (Nissen, Riis & Samuelsson, 2000, s. 82, 87). Kanske ses rollen som ny just för att den har blivit synligare för personalen på skolan, men egentligen har bibliotekariers och skolbibliotekariers arbetsuppgifter alltid rört informationssökning och informationshantering.

Det som skolbibliotekarier associeras negativt till inom denna kategori är traditionell biblioteksundervisning. Denna undervisning innebär exempelvis att eleverna får en rundvandring i biblioteket och separata moment av informationssökningsövningar utan förankring i verkliga uppgifter eller behov. Detta anses alltså vara en lösryckt verksamhet som eleverna sedan har svårt att knyta an till och använda vid senare tillfällen. Detta resonemang stämmer väl överens med Kuhlthaus beskrivning av hur skolbibliotekarier på nivå två arbetar, det vill säga de undervisar vid enstaka tillfällen och utan anknytning till elevernas uppgifter (1993, s. 146).

Eleverna på [x-gymnasiet: vår anm.] får ingen regelrätt kurs i informationssökning, istället knyts undervisningen i hur man söker, granskar, sovrar och bearbetar information direkt till det arbete eleverna har framför sig. (27)

Någon traditionell biblioteksundervisning eller undervisning i informationssökning har de inte. – Det är meningslöst att ha sådan undervisning om den inte är kopplad till direkta behov. (64)

Det framhålls på flera ställen i materialet att skolbibliotekarier och skolbibliotek ses som en serviceinstans där skolbibliotekarier skall "ta fram" lämpligt material till lärarna efter deras önskemål och förfrågningar. Men då skolbibliotekarien skall vara pedagog framhålls att han/hon inte bara kan vara en servicefunktion.

Förändras lärarnas syn på bibliotekets funktion i undervisningen, förändras också troligen deras inställning till bibliotekspersonalen. Från att i dem bara se någon som plockar fram böcker och material på beställning, till att bli viktiga samarbetspartners vid planeringen

av undervisningen och som har en uppgift som handledare i biblioteket när eleverna ska forska. Bibliotekspersonalens största dilemma är nämligen ofta, att man på skolan efterfrågar service, inte samarbete. (60)

På samma sätt som läraren måste bort från katedern, ut från klassrummet för att kunna ge eleverna chansen att lära sig något som blir levande kunskap, så måste också skolbibliotekarien bort från informationsdisken, ut från biblioteket för att delta fullt ut i skolverksamhetens kärna, undervisningen. (33)

Tanken är dock inte att bibliotekarien ska lämna över färdiga paket med svar, utan lära pedagoger och elever att själva hitta ett söksätt för framtida projekt. Det är lätt hänt att man fastnar i 'snabbköpservicen' i brist på planering och på grund av stress. (57)

För att komma ifrån att bli förknippad med enbart service sägs alltså att skolbibliotekarier måste lämna sin arena på biblioteket och gå in på lärarnas och elevernas område för att kunna fungera som pedagog.

Skola

Vad skolbibliotekarien som pedagog relateras positivt till är element som är knutna till skolans värld. Det kan bland annat handla om hur undervisningen planeras och genomförs. Det skolbibliotekarien som pedagog framförallt vill markera sin tillhörighet till är skolans elevaktiva arbetssätt. När eleverna arbetar projektinriktat framhålls att det är viktigt att en skolbibliotekarie finns med, både för att ta fram lämpligt material, men även för att guida i informationssökningsprocessen. Här ser vi att de tre olika förhållningssätten till användarundervisning som Kuhlthau beskriver tydligt kommer till uttryck. Skolbibliotekarierna hjälper eleverna att finna relevanta källor, olika sökvägar och att problematisera informationssökningsprocessen (Kuhlthau, 1993, s. 11f.).

Skolbibliotekarierollen har utvecklats från en glad 'bokutlånare' till 'vägledare' i läroprocessen. (4)

I biblioteket blir det många diskussioner kring analys och källkritik, vad säger den här källan jämfört med en annan, vem är det som säger vad, vad är fakta och vad är värdering. – Vi får det roligaste. Det händer så mycket när eleverna kommer hit. Vi kan se det lärande som sker hos enskilda elever och ofta önskar vi att lärarna kunde vara med mer när eleverna arbetar här. (27)

För att kunna göra en verklig skillnad i elevernas studier måste bibliotekarien finnas i verksamhetens kärna, i undervisningen [...]. (33)

Skolbibliotekarierna i vårt material relateras också positivt till gymnasieskolans Projektarbete. Detta arbete innefattar att eleverna skall söka information på egen hand och att arbetsprocessen är lika viktig som slutresultatet. Skolbibliotekarierna i artiklarna är mycket angelägna om att få vara en del av denna kurs. Projektarbetet infördes hösten 2000 för gymnasieskolans elever (på en del gymnasieskolor introducerades kursen senare vilket syns i exemplet nedan), varför det i vårt material är ett aktuellt ämne att diskutera.

Under hösten 2002 börjar den nya kursen Projektarbete 100 poäng och för att eleven ska lyckas väl med denna kurs tror jag att bibliotekarien spelar en viktig roll. Då måste man som bibliotekarie vara med i lärararbetslagen när kursen planeras för att på lämpliga tidpunkter under kursens gång få möjlighet att möta eleverna och därigenom påverka genomförandet positivt. (33)

Bibliotekarierna är en nyckelgrupp i det här arbetet [projektarbetet, vår anm] och det är angeläget att de är med. (53)

Idag så handlar det mer om att lära eleven att lära. För oss gymnasiebibliotekarier känns det också glädjande att projektarbetet har medfört att bibliotekets roll som pedagogisk resurs förtydligats. (32)

För att framhålla vikten av att ha med skolbibliotekarier i detta arbete används begrepp som *nyckelgrupp*, *lyckas väl*, *positivt genomförande* och *angeläget*. Utsagorna visar på en stark tro på sin egen förmåga och att skolan har ett verkligt behov av dem.

För att skolbibliotekarien skall bli integrerad i undervisningen framkommer det att han/hon måste vara en aktiv och jämlik del i lärarnas arbetslag.

De två bibliotekarierna finns med i var sitt arbetslag tillsammans med lärarna och deltar i planeringen av undervisningen och kommer med egna förslag om vad och hur man ska göra. (9)

Störst möjlighet för ett bra samarbete finns det om bibliotekarien ingår i arbetslaget [...] då blir bibliotekarien en del av det pedagogiska samtalet, planering av teman, innehåll och så vidare. (23)

[...] lärare och bibliotekarie skall bilda ett team i det pedagogiska arbetet [...]. (61)

Även om skolbibliotekarier kan anses vara en viktig pedagogisk resurs så visas det i materialet att så inte alltid är fallet, utan skolbibliotekarierna har ibland svårt att bli den jämlika del i arbetslagen som de eftersträvar.

Ofta finns skolbiblioteket 'vid sidan om' skolans kärnverksamhet och ses inte som en möjlighet att bidra till kvalitetshöjning på undervisningen. (49)

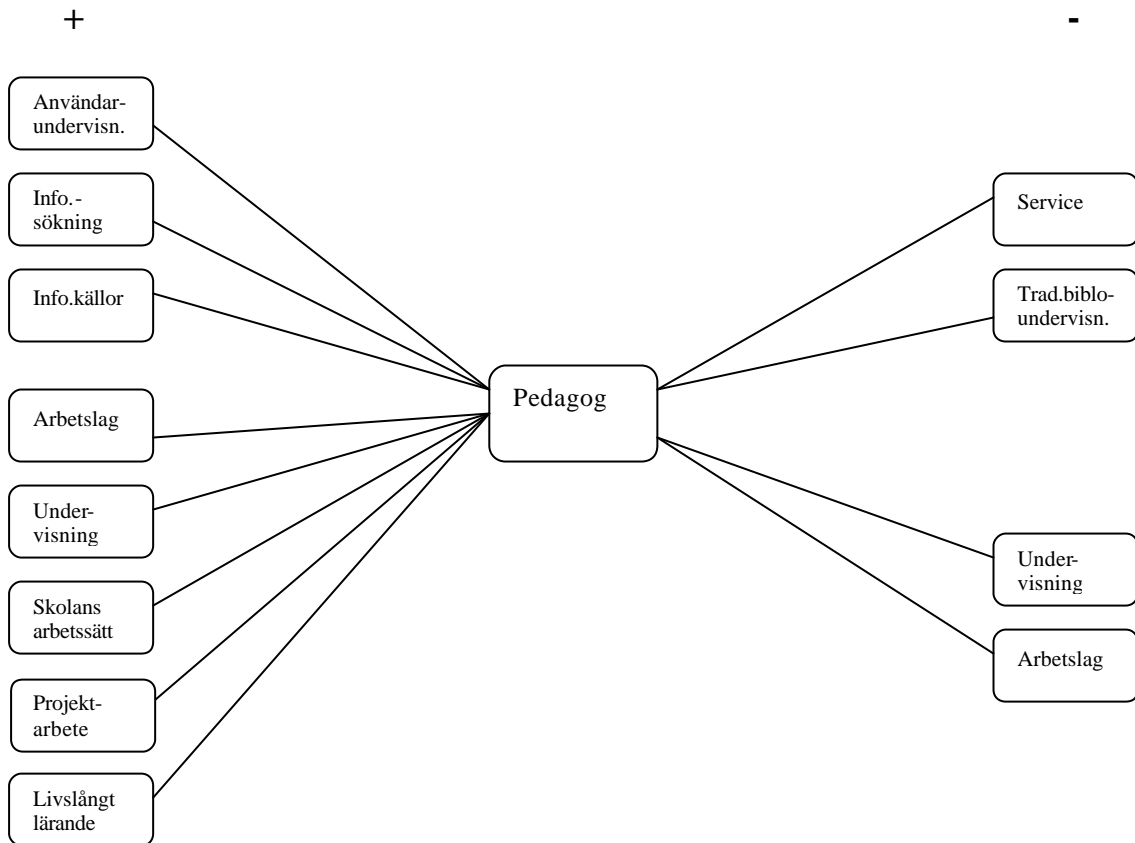
Lärarna är ofta helt omedvetna om bibliotekariernas kompetens och ser inte hur de kan bidra till elevernas lärande. (23)

Detta kan tänkas bero på att lärarna kanske inte ser den pedagogiska funktionen som så viktig, eftersom de själva är pedagoger.

Sammanfattning

I relationskedjan nedan visas att skolbibliotekarien som pedagog relateras positivt (övre vänstra hörnet) till bibliotekselementen användarundervisning, informationssökning och informationskällor. Detta är alltså bibliotekselement som handlar om att undervisa användaren i hur och var eleverna och även lärarna kan söka information. De relateras negativt till (övre högra hörnet) traditionell biblioteksundervisning och service, eftersom det poängteras att de undervisar lärare och elever och alltså inte enbart ger service.

I skolsammanhang relateras skolbibliotekarier positivt (nedre vänstra hörnet) till flera element, såsom livslångt lärande, arbetslag, undervisning, skolans arbetssätt och projektarbete. Negativt (nedre högra hörnet) i skolsammanhang relateras de till undervisning och arbetslag, även här för att det är svårt att få den plats i arbetslagen som eftersträvas.



Figur 3. Relationskedja: Pedagog.

4.2.3 Skolbibliotekarier som läsfrämjare och litteraturkännare

Bibliotek

Positionen som litteraturfrämjare hör traditionellt till skolbibliotekarier. Främst associeras denna position med aktiviteter för att uppmuntra till läsning, och då framförallt skönlitteratur, som positiva.

Vi har också lanserat en ide [sic!] som kort och gott kallas Bokfrossa. Jag har köpt in massor och då menar jag massor av pocket, skönlitterär pocket och placerat ut dem i Kreativa Forum. Böckerna ska inspirera till lust, läsning, byte av tankar, byte av böcker, byte av idéer. (29)

En betydande del av den pedagogiska roll som gymnasiebibliotekarien har hänger samman med bibliotekarien som medieexpert och litteraturkännare. Inom det området tycker jag att samspelet mellan lärare och bibliotekarier bör fokuseras. Lärarna känner sina elever och vi bibliotekarier känner vårt material, våra texter, böcker, filmer och musik. (7)

Det sista exemplet ovan visar att skolbibliotekarier även relateras till andra medier och att deras kunskap om litteratur inte bara stannar vid skönlitteraturen, utan den inkluderar facklitteraturen. Att skolbibliotekarierna ändå främst relateras till skönlitteratur kanske beror på att det inom grundskolan läggs stor vikt vid elevernas läsutveckling. I och med det undersökande arbetssättet i skolorna kommer dock facklitteraturen in som viktig även på grundskolan.

I materialet framkommer att skolbibliotekarier som litteraturkännare och läsfrämjare inte alltid vill associeras med vad som kan kallas en traditionell litteratursyn, där biblioteket skall borga för en god kvalitet på den litteratur som det rymmer. I vårt material ser vi exempel på att skolbibliotekarier vill bredda sin litteratursyn till att anpassas mer efter det läsarna vill ha och inte lägga för mycket värdering i vad som är god respektive dålig litteratur.

Och jag, som inte är så traditionellt biblioteksaktig, sa inte alltid de rätta sakerna som passar in i bibliotekens värld. Som att argumentera för att lättviktig litteratur såsom kärleks- och underhållningsromaner borde stå i bibliotekshyllorna. (36)

– Det viktigaste är att man läser, inte vad. Biblioteken ska vara så bra, att det finns alla sorters böcker. Vi ska vägleda barnen, se till att de får kvalitetsböcker men också lyssna till vad de vill ha. (36)

Vanliga metoder som skolbibliotekarier använder för att locka eleverna till att läsa böcker är till exempel bokprat och boksamtal. Även lärare kan stimuleras till att läsa på detta sätt.

Tänk bara när eleverna kommer till biblioteket för bokprat och alla sedan vill läsa just de böcker du tipsat om eller när de vill prata om sina egna läsupplevelser. (68)

Genom att bidra med sin egen kunskap kan gymnasiebibliotekarien samtidigt stimulera bokläsandet bland lärarna, med allt från 'blänkare' till bokprat och läsecirklar. (7)

[X-gymnasiets: vår anm.] andra uttalade utvecklingsområde handlar om att stimulera invandrarelevorna till att läsa skönlitteratur. Tre litteraturcirklar med tio elever vardera startades i höstas. Bibliotekarierna har fortlöpande litteratursamtal med dessa elever. (47)

Förutom att stimulera eleverna och lärare till att läsa associeras skolbibliotekarien som litteraturkännare med traditionella uppgifter som hör till allmänt biblioteksarbete, det vill säga att de känner till sin samling och sköter den genom att köpa in nya böcker och rensa ut gamla.

Vid gallringen hjälper det med en omfattande kunskap om beståndet. [Bibliotekarien: vår anm.] har läst flertalet böcker i biblioteket. I själva verket hamnar sällan en bok på dess hyllor utan att hon först läst den. 'Det ligger alltid en stor trave på nattduksbordet', ler [bibliotekarien: vår anm.] men förklarar allvarligt att hon inte skulle kunna fungera om hon inte hade läst böckerna – som lärare, som inspiration för kollegorna, för eleverna – 'framför allt för dem med läsmotstånd'. (70)

Jag satte genast igång med gallringen och tog bort otroligt mycket böcker eftersom ingen hade gallrat sedan 70-talet. Därefter köpte jag en mängd nya böcker [...] (37).

Detta arbete medför att skolbibliotekarier blir till den expert på litteratur och medier som de ofta omnämns som.

Skola

Som en del av skolans verksamhet kan skolbibliotekariens litteraturkännande och läsfrämjande arbete bland annat relateras till elevernas läs- och språkutveckling och det talas också om att det är viktigt och önskvärt att få in mer skönlitterär läsning i undervisningen.

Målet med vårt arbete var att förstärka och utveckla barns språk genom att aktivt uppmuntra till litteratur [...]. (5)

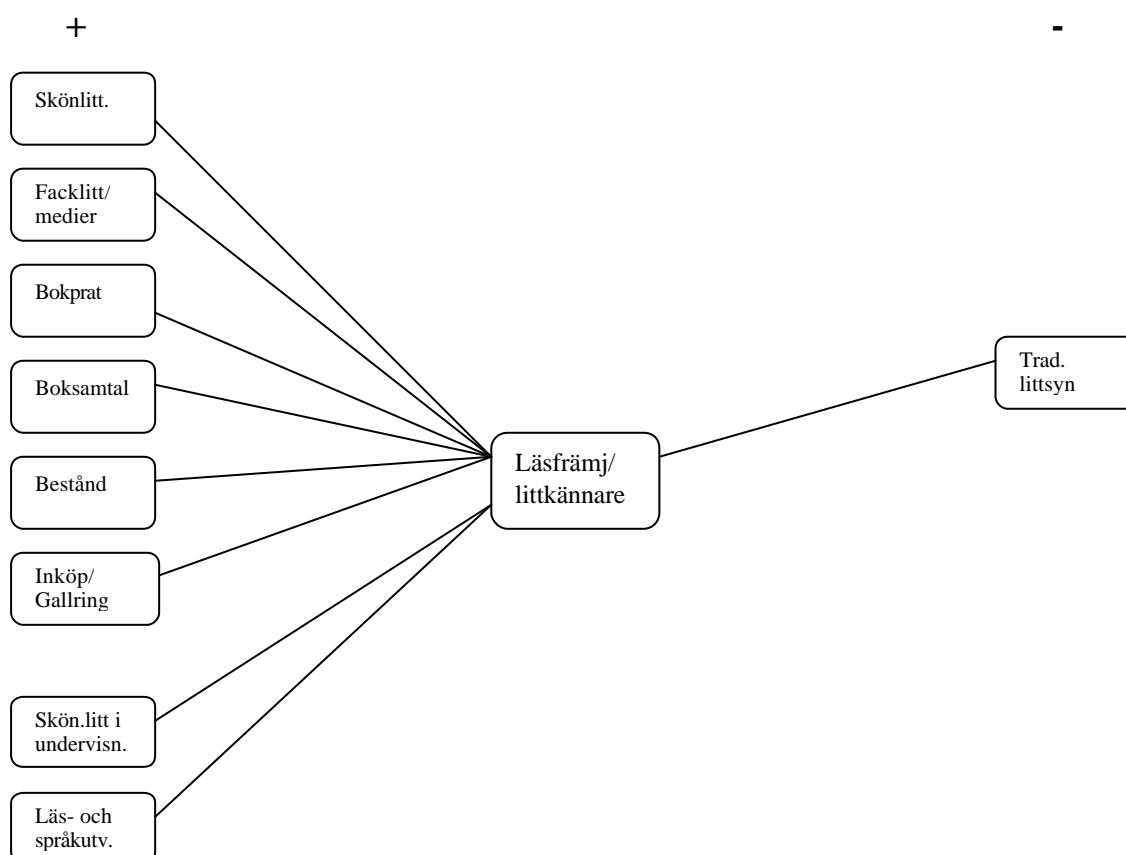
[Skolbibliotekarien: vår anm.] önskar också att skönlitteratur skulle användas mer i undervisningen. – Jag tror att man minns mer av upplevelseläsning. Många har vittnat om att de har lärt sig mycket mer om exempelvis historia genom skönlitterära böcker än genom enbart skolans historieböcker. (38)

Böcker och läsning blir alltså en viktig del i elevernas skolgång.

Sammanfattning

I relationskedjan nedan relateras skolbibliotekarier som läsfrämjare och litteraturkännare positivt (övre vänstra hörnet) till flera bibliotekselement skönlitteratur, facklitteratur och medier, bokprat, boksamtal, beståndet, inköp och gallring. Negativt (höger sida) i bibliotekssammanhang relateras de till vad som kan kallas en traditionell litteratursyn.

I skolsammanhang relateras skolbibliotekarier positivt (nedre vänstra hörnet) till skönlitteratur i undervisningen och läs- och språkutveckling. Vi har inte funnit några negativa relationer till skolbibliotekarier som läsfrämjare och litteraturkännare i skolsammanhang.



Figur 5. Relationskedja: Litteraturfrämjare/Litteraturkännare.

4.3 Diskurser

I avsnitt 4.1 fann vi tre övergripande subjektpositioner som vi sedan i 4.2 formerade relationskedjor kring. Dessa avsnitt tar hjälpt oss att urskilja mönster i artiklarna. I följande avsnitt presenteras de diskurser som vi har funnit i vårt material och vilka yrkesidentiteter diskurserna ger utrymme för. Innan vi går närmare in på våra diskurser kan det vara lämpligt att återknyta till de definitioner av diskurs vi valt att använda oss av i uppsatsen. Vi ser alltså en diskurs som utsagas med skolbiblioteksanknytning som styr vad som sägs respektive inte sägs i detta sammanhang. (Se Bergström & Boréus, 2000, s. 17; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 7) I avsnitt 2.2 skriver vi att en diskurs är en tillfällig fixering av betydelse, alltså att diskursen ser ut som om den är fast och oföränderlig, trots att den egentligen alltid kan förändras, eller konkurreras ut av en annan diskurs.

Till vår hjälp i analysen av diskurser har vi använt oss av en diskursordning för att ringa in ett antal diskurser som kan tänkas finnas inom skolbiblioteksområdet. Uppsatsens diskursordning har vi fått fram genom tidigare forskning om skolbibliotek och skolbibliotekarier. Diskursordningen har givit oss två diskurser, nämligen en informationskompetensdiskurs och en skolbiblioteksdiskurs. Dessa diskurser, som vi läst om i tidigare forskning, tycker vi oss alltså kunna se även i vårt material. Diskurserna stämmer förstås inte helt och hållet med de diskurser som vi hämtat från tidigare forskning, till exempel är Dressmans skolbiblioteksdiskurs snävare än vår diskurs. Detta medför att vi väljer att i uppsatsen kalla denna diskurs biblioteksdiskurs. Ytterligare en anledning till att inte använda Dressmans benämning skolbiblioteksdiskurs är att alla våra diskurser är diskurser som finns inom skolbiblioteksområdet. Genom närläsning av det egna materialet har vi även lyckats få fram en tredje diskurs, som vi kallar en professionaliseringsdiskurs.

Två av diskurserna som skall presenteras nedan går ihop på några punkter. Det är framförallt informationskompetensdiskursen och professionaliseringsdiskursen som har flera beröringspunkter och det kan ibland vara svårt att helt skilja dessa åt. Den tredje diskursen, biblioteksdiskursen, är tydligare avskild från de övriga två och denna diskurs kan ibland stå i direkt motsats till de andra diskurserna i uppsatsen.

4.3.1 Professionaliseringsdiskursen

I vårt material har vi funnit en diskurs som vi kallar för en professionaliseringsdiskurs. En profession, enligt professionsforskning, kännetecknas av att de bland annat har en gemensam teoretisk utbildning, att utövarna skall vara tekniskt skickliga och att det finns ett ledarskap och en viss status. Det framhävs även att en profession strävar efter att ha monopol över det specifika verksamhetsområdet och att professionen markerar sitt revir och sina egna intressen (Beckman, 1989; Brante, 1992; Hellberg, 1991; Olsson, 1989. Samtliga i Löfkvist, 2000, s. 25ff.).

Enligt dessa kriterier är det inte självklart att bibliotekariekåren inräknas bland professionerna. Andrew Abbot menar dock att den kan räknas dit, då hans definition av begreppet profession är vidare: ”Professions are somewhat exklusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases.” (Abbot, 1988, se Löfkvist, 2000, s. 27). Enligt Abbot strävar en profession mot jurisdiktion, vilket enligt honom innebär att professionen har kontroll över ett verksamhetsområde, eller

vissa specifika arbetsuppgifter (Abbot, 1988, se Löfkvist, 2000, s. 28). Skolbibliotekarierna i vårt material kan sägas vilja kontrollera olika informationskällor och hanteringen av dessa.

Den diskurs vi valt att kalla för en professionaliseringsdiskurs utmärks av att den marknadsför yrkesgruppen och detta kommer framförallt till uttryck i utsagor som betonar och framhäver att skolbibliotekarierna har en gemensam teoretisk utbildning och därmed också en specifik kompetens som skolbibliotekarier. Inom diskursen talas det exempelvis ofta om skolbibliotekarier som en särskild kompetens som kan söka och kontrollera information. Detta blir inte minst tydligt i uttalanden där skolbibliotekarier relateras positivt till den moderna tekniken, exempelvis Internet. Att skolbibliotekarier omnämns som tekniskt kunniga kan inom denna diskurs ses som en strategi för att bli betraktad som en professionell yrkeskår. Användandet av ett manligt attribut, det vill säga teknik, kan även ses som ett uttryck för professionaliseringsdiskursen där ett kvinnodominerat yrke försöker få en högre status.

De måste inse vikten av att *anställa* bibliotekarier, som genom sin syn på information, informationssökning och kunskap och [sic!] kan bidra på ett betydelsefullt sätt i utvecklingen av skolans arbetssätt. (71)

Bibliotekarier är experter på att organisera kunskap och återvinna kunskap. Det är en yrkesskicklighet som kräver förmåga att analysera vad medier handlar om, hur de kan beskrivas och hur de kan återvinnas. (4)

Bibliotekarierna har arbetat med datorer i över tjugo år och är vana att strukturera och tillhandahålla information. (71)

För att en profession skall utvecklas eller förändras krävs det att verksamhetsområdet professionen gör anspråk på är ledigt, eller att professionen går i strid med den profession som redan kontrollerar området (Abbot, 1988, se Löfkvist, 2000, s. 29). I vårt material ser vi exempel på bådadera. Sedan den nya tekniken med exempelvis IKT har fått fäste i samhället har ett nytt verksamhetsområde skapats. Detta område gjorde skolbibliotekarierna snabbt anspråk på och de framhävs som vana av och kunniga om att hantera datorer och söka information. I och med att skolbibliotekarierna vill utöka sin roll i skolan och bli en aktiv del i skolans värld ser vi att de går i strid med lärarna, som annars är den grupp som kontrollerar lärandet i skolan.

Enligt professionaliseringsdiskursen framställs skolbibliotekarier som avgörande för att skolans verksamhet skall fungera fullt ut. Kopplingen till information och informationssökning leder, inom denna diskurs, till utsagor där skolbibliotekarier och lärare hamnar i en slags ”vi mot dem-situation”. Den kunskap och kompetens som skolbibliotekarier har framhävs inom professionaliseringsdiskursen i kontrast till den kunskap som lärarna besitter.

Om man som bibliotekarie får vara med i ett projekt redan på planeringsstadiet finns det möjlighet att påverka ämnesval och problemställning så att eleverna har en rimlig chans att finna den information de behöver för att genomföra uppgiften. Detta handlar inte om att underkänna lärares kompetens att planera projekt eller formulera problem utan att skapa förutsättningar för en förbättrad undervisning där två olika yrkesgrupper bidrar med sin sakkunskap. En motbild, som alla skolbibliotekarier säkert känner igen, är följande scenario: en grupp elever kommer till biblioteket med en uppgift som är väl genomtänkt och täcker in flera fält som gör projektet intressant och ändamålsenligt men

där man som bibliotekarie direkt ser att informationssökningen kommer att bli mycket svår och där det egna biblioteket inte kommer att räcka till. (33)

Tänk 20 p i ämnet Skolbibliotek – det skulle alla lärare ha. Då skulle vi kanske inte längre ha 26% elever som går ut grundskolan utan godkända betyg i alla ämnen... (3)

Genom samarbete kan bibliotekarien erbjuda lärare bättre förutsättningar för att genomföra lyckade projekt [...]. (33)

Det är framförallt i relationen till andra grupper som professionaliseringsdiskursen är tydlig, det vill säga i utsagor om andra yrkesgrupper i dess närhet såsom lärare och lärarbibliotekarier. Genom att framhäva sin kunskap och kompetens kan skolbibliotekarierna på detta sätt utestänga andra grupper från sitt kompetensområde. Vanligt inom denna diskurs är ganska nedvärderande utsagor om lärare men även lärarbibliotekarierna.

– Lärare är vana vid sitt arbets sätt, de ser inte alltid bibliotekets roll i skolan och vågar inte släppa in bibliotekarien. De är rädda [...]. Osäkerheten bottnar oftast i okunskap. Lärare vet inte vilka böcker som står i bibliotekshyllorna, vilka tidskrifter som finns i stället och att de kan ha nytta och glädje av både böcker och bibliotekarier. (35)

Satsningen på IT inom skolan är många gånger enorm. Trots detta trampar pedagogerna på i samma hjulspår. Är det av bekvämlighet? Det måste vara en större utmaning, både för lärare och elever, om undervisningen leder till diskussioner istället för envägskommunikation. (68)

I utsagorna om lärarna handlar det om att förstärka sin position för att bli mer jämlika, men det handlar även om att markera en skillnad mellan yrkesgrupperna så att skolbibliotekariernas kompetens blir tydlig.

För både elever och lärare handlar det även om bättre sök teknik, att tänka innan man söker. 'De är ovana att snäva av eller utvidga, att ställa korrekta frågor', konstaterar [bibliotekarien] som menar att många lärare till exempel är obekanta med de länkskafferier som finns. (54)

Denna diskurs ger skolbibliotekarier höga positioner, det vill säga de intar eller tilldelas positioner som experter och specialister. Detta kan jämföras med den marknads-ekonomiska diskurs som Hedemark och Hedman fann i sin studie där bibliotekarien framställs som en professionell informationsspecialist där han/hon kan konkurrera med andra yrkesgrupper (2002, s. 44). Med hjälp av subjektpositionerna såg vi att de positioner som tillskrivs skolbibliotekarier, det vill säga positionen som expert med mera, samtidigt ger lärarna lägre positioner. Tuominen kommer i sin artikel (se avsnitt 2.3) fram till att den användardiskurs som kommer till uttryck i Kuhlthaus *Seeking meaning* för med sig ett ojämnt maktförhållande mellan bibliotekarien och eleverna. Parterna hamnar i en slags läkare/patientrelation där bibliotekarien "diagnostiserar" användaren och ger honom/henne "den rätta medicinen" med vars hjälp användaren blir "botad" från sin okunnighet och osäkerhet (Tuominen, 1997, s. 362f.). Tuominen skriver att: "[...] different discourses position people and construct their identities in different ways with varying degrees of power." (1997, s. 353). I professionaliseringsdiskurs kan vi se att diskursen placerar skolbibliotekarier och lärare i en expert/amatörrelation. Att beskriva den egna kompetensen som en expertkunskap och samtidigt den andra gruppens kunskap som mindre eller obefintlig är enligt Tuominen ett exempel på en professionaliseringsstrategi (1997, s. 363). Det kan alltså sägas att skolbibliotekarierna i vårt material placeras i en slags maktposition, vilket medför ett

ojämlikt förhållande mellan lärare och bibliotekarierna inom diskursen som gagnar bibliotekarierna men inte lärarna. Hos Tuominen ses detta som en strategi för att, bland annat, kontrollera användaren (1997, s. 364). Detta är en rimlig tolkning även utifrån vårt empiriska material då skolbibliotekarierna genom att kontrollera lärarna och deras kunskap/okunskap lättare kan hävda sig gentemot dem i skolan.

När det gäller lärarbibliotekarierna handlar det inom denna diskurs mer eller mindre om att markera revir och på detta sätt visa att skolbibliotekarier inte relateras till de mer okvalificerade delarna av skolbibliotekarieyrket. Att städa och låna ut böcker har inte hög prioritering inom denna diskurs. Förutom att distansera sig från andra yrkesgrupper kommer professionaliseringsdiskursen även till uttryck genom utsagor där det som traditionellt förknippas med bibliotek ses som negativt. För denna diskurs blir det alltså viktigt att visa vad skolbibliotekarierna inte är eller vill bli förknippade med.

Professionaliseringsdiskursen ger alltså skolbibliotekarierna en yrkesidentitet som en professionell yrkesgrupp som har expertkunskaper. Det som särskilt framhålls är deras särskilda kompetens vad gäller den moderna tekniken. Skillnaden mellan lärare och bibliotekarier framhålls inom diskursen och den ger uttryck för negativa utsagor om andra yrkesgrupper för att särskilt markera skolbibliotekariernas egen unika kompetens.

4.3.2 Informationskompetensdiskursen

Som redan nämnts är informationskompetensdiskursen hämtad från den diskursordning vi fått fram genom läsning av tidigare forskning. Denna diskurs har även likheter med den pedagogiska diskurs som Hedemark och Hedman funnit som en av de diskurser som styr synen på biblioteksanvändarna. Detta genom att göra användaren till någon som är i behov av utbildning och vägledning (2002, s. 40).

Bruce studerar i sin avhandling fenomenet *information literacy* och hon talar i avhandlingens inledande del om en *information literacy discourse* (1997, s. 4). Att översätta begreppet *information literacy* till svenska är inte helt oproblematiskt. Ibland översätts begreppet med informationsfärdighet, men det kan även översättas med informationskompetens. Vi har valt att använda oss av termen informationskompetens i vår uppsats, då bland annat Jan Hagerlid, som var redaktör för BIBSAMs¹³ utredning om högskolebibliotek, anser att termen *information literacy* kan översättas med det svenska begreppet informationskompetens (Hagerlid, 1996, se Grelle, 2001, s. 15). Detta begrepp förekommer även i vårt empiriska material.

Det finns olika sätt att se på vad begreppet informationskompetens innebär. Christina Doyle, som forskar om *information literacy* vid Northern Arizona University, sätter upp kriterier för vad en informationskompetent person skall ha för egenskaper. En informationskompetent person skall enligt henne exempelvis kunna identifiera ett informationsbehov och välja lämpliga informationskällor för att möta detta behov. En informationskompetent person skall även kunna värdera och använda informationen och bygga vidare på sin kunskapsbas (Doyle, 1994, se Grelle, 2001, s. 15f.). Enligt denna definition handlar informationskompetens alltså om kriterier som skall uppfyllas för att personen skall kunna räkna sig som informationskompetent. Även ACRLs¹⁴ definition

¹³ Kungliga bibliotekets avdelning för nationell samordning och utveckling.

¹⁴ Association of College and Research Libraries, en avdelning under ALA (American Library Association).

av informationskompetens bygger på olika färdigheter som den informationskompetente skall ha eller utveckla. Förutom de färdigheter Doyle framhåller skriver ACRL dessutom att informationskompetens innebär att personen kan använda informationen effektivt och att informationen skall användas enligt lagliga och etiska regler (ACRL, 2004).

Bruce kommer i sin avhandling fram till att informationskompetens kan ses som sju dimensioner (se avsnitt 3.2.1) där informationskompetens är relationell, det vill säga att det behövs olika färdigheter i olika situationer (1997). Vi använder begreppet i enlighet med Bruce.

Användandet av termen informationskompetens började vid mitten av 1960-talet och Bruce menar att det finns likheter med hur bibliotekarier talade då, med den diskurs om informationskompetens som finns idag (det vill säga 1997, då avhandlingen skrevs). Dåtidens koppling mellan en ökad kunskapsmängd och en teknisk utveckling, samt behovet av att ”lära sig att lära” känns ännu aktuellt (Bruce, 1997, s. 4).

Bruce visar i sin avhandling att informationskompetens ofta förknippas med fem delar av informationssamhället, det vill säga kunskap om informationsteknik, datorkunskap, bibliotekskunskap, informationsfärdighet och livslångt lärande. Hon menar att informationskompetens ofta används synonymt med någon av de ovan nämnda delarna, alltså att vara informationskompetent innebär exempelvis att man kan använda den nya informationstekniken. (Bruce, 1997, s. 20f.) Det finns anledning att tro att dessa begrepp används synonymt med informationskompetens i vårt empiriska material, som vi ser i exemplen nedan. Med anledning av detta kommer vi att behandla begreppen som en del av informationskompetensdiskursen. I materialet kan vi exempelvis se hur de olika delarna kombineras och hur diskursen för med sig samma retorik som på 1960-talet.

Jag har fortlöpande utbildning av eleverna i informationssökning och bibliotekskunskap inlagd i både kärn- och karaktärsämnen. När de väl har uppgifter och problem att lösa är de mottagliga för min pedagogik. [...] Internet och all den information som finns tillgänglig där, har blivit allt svårare för eleverna att överblicka eller handskas med. Det är i sig ett stort bibliotek, med en informationstäthet att likna med de svarta hål man pratar om inom astronomin. Samtidigt som den åtråvärda informationen ligger lika glest som oaser i en öken. Här behövdes en liftares guide till galaxen. (31)

Jag hade också önskat mer undervisning om det som kallas 'information literacy', på svenska brukar det kallas för informationsfärdighet. Då tänker jag inte enbart på att lära eleverna att söka information och värdera källor. Det handlar ju om hela processen från att hitta översiktsinformation över ämnet för att sedan gå vidare och begränsa sig och sedan redovisa resultatet. (68)

Bruce menar att det kan sägas finnas ett behov av begreppet informationskompetens bland bibliotekarier, bland annat för att få till stånd en biblioteksbaserad undervisning och för att ge bibliotekarierna en roll i undervisningen (1997, s. 3f.). De utsagor i vårt material som kan sägas vara styrda av en informationskompetensdiskurs för fram tankar om hur skolbibliotekarier och skolbiblioteket skall fungera som en integrerad del i skolans undervisning och på så sätt bidra till elevernas lärande. Diskursen kommer till uttryck genom att utsagorna betonar *informationskompetens*, *livslångt lärande*, *PBL* och att eleverna måste *lära sig att lära*.

Eleverna på [x-gymnasiet: vår anm.] ska bli informationskompetenta, redo för det livslånga lärandet – och ett informationssamhälle som ställer krav på att du i vardagslivet kan ta ställning till saker genom att skaffa information, sortera, bedöma och göra genomtänkta ställningstaganden. – De ska vara förberedda för livet efter skolan när vare sig lärare eller bibliotekariéer finns till hands för att stötta, säger [bibliotekarién: vår anm.]. Det är målet. (27)

När man ska lära sig informationskompetens, oavsett vilken nivå studierna bedrivs på, gör man det bäst då den undervisningen integreras i den läroprocess eleven just då befinner sig i. Som gymnasiebibliotekarié har man en god chans att under tre år fånga upp samma elever vid ett flertal tillfällen och på så vis bygga på elevens informationskompetens stegvis. [...] Om man som bibliotekarié deltar i planeringen av projekt och arbeten under alla tre åren och i olika ämnen kan man introducera flera och mer avancerade källor och sökmetoder när man ser att eleverna behärskar en grundläggande nivå i informationskompetens. (33)

Aldrig har det talats så mycket om skolbibliotek som nu. Aldrig har det talats så mycket om lärande, lärandeprocesser och livslångt lärande som nu. Till och med i regeringsförklaringen fanns skolbiblioteket med. Problembaserad undervisning är ett annat begrepp som väl tämligen generellt tillämpas i skolorna, en undervisningsmetod som bygger på att eleverna själva forskar och där biblioteket har en nyckelroll. (13)

I informationskompetensdiskursen intar skolbibliotekarién subjektpositionen som pedagog. I relationskedjan utifrån positionen pedagog såg vi att denna position framförallt relaterades positivt till element med skolanknytning, till exempel skolans arbetssätt. Skolbibliotekarién är den som är informationskompetent varför han/hon kan vara med och utveckla elevernas informationskompetens. Genom att relateras till skolvärlden och genom att ha samma position som lärarna, det vill säga som pedagoger, medför diskursen att skolbibliotekarierna kommer på samma nivå som lärarna. Lärarna undervisar i olika skolämnen i klassrummet, medan skolbibliotekarierna undervisar elever i biblioteket. De är pedagoger på olika arenor och konkurrerar inte med varandra på sina specifika kompetensområden, utan de kompletterar snarare varandra.

Informationskompetensdiskursen visar att det finns något som skolbibliotekarierna har kunskap om som lärarna inte har och här, precis som i professionaliseringsdiskursen, kan vi se att informationskompetensdiskursen placerar skolbibliotekarierna i en högre position än lärarna. Inom diskursen blir skolbibliotekarierna alltså även pedagoger som kan undervisa lärarna, vilket kan ses som en strategi för att verkligen visa att de är pedagoger då de alltså gör lärarna till sina elever och undervisar den vars profession handlar om att undervisa. Detta kan jämföras med den lärare/barnrelation som Tuominen fann mellan bibliotekarién och studenterna i sin analys av användardiskursen i *Seeking meaning* (1997, s. 363f.). I likhet med professionaliseringsdiskursen kan detta ses som ett ojämnt maktförhållande mellan parterna där skolbibliotekarierna genom sin makt över lärarna kan motivera sin position i skolan och sin yrkesidentitet som pedagog. I jämförelse med professionaliseringsdiskursen handlar det här emellertid mer om att bli sedd som en jämlik part och betona likheterna snarare än skillnaderna.

Det kräver också att bibliotekarién har en plats i den pedagogiska ledningsgruppen där skolans undervisningsformer grundläggs. Ett bibliotek ska spegla den undervisning som bedrivs på skolan och en bibliotekariés kompetens går hand i hand med lärarnas som redskap för att ge eleverna möjligheter att inte bara klara gymnasiet utan också ha möjligheter till ett framtida livslångt lärande. (31)

Förutom att informationskompetensdiskursen leder till utsagor för att motivera skolbibliotekariéns roll i undervisning och utbildning, leder den även till utsagor där det

framträder vad det är som skolbibliotekarien skall undervisa i och då är det framförallt informationsteknik som betonas. Hedemark och Hedman visar att den diskurs som de kallar den pedagogiska diskursen ofta fanns i texter som handlade om informationsteknik där användarna skall lära sig att bli självgående (2002, s. 40). Detta är något som även vi ser i vårt material.

På [x-gymnasiet: vår anm.] syns eleverna vara särskilt duktiga på att leta upp information på egen hand. – Vi har lyckats göra eleverna i hög grad självgående och de använder biblioteket framför allt som en verkstad – inte som ett uppehållsrum. Anledningen är inte bara att man lärt hur biblioteket ska användas utan också att man ordnat innehållet i datorerna på ett genomtänkt sätt. – Vi har placerat datorerna strategiskt. Vissa är Internetuppkopplade och vissa har enbart vår katalog. (6)

Det är ju inte bibliotekarien eller läraren som ska stå beredd att servera och mata med sked utan elever som ska få lära sig strategier för hur man söker effektivt och smart. Det har han/hon ju också glädje av senare i livet, både privat och i sitt arbete. (32)

Informationskompetensdiskursen kännetecknas av en koppling till informationsteknik. Skolbibliotekarien relateras positivt till element med teknikanknytning. Om vi jämför med Bruce:s sju dimensioner av informationskompetens (Bruce, 1997, s. 110) hamnar en stor del av utsagorna i vårt material angående informationskompetens inom de första tre kategorierna, alltså de som sätter tekniken, källorna samt processen i centrum och är mindre komplexa. Eleverna skall lära sig att hitta information och att använda olika källor/medier för att finna lämplig information (kategori 1 och 2). Detta beskrivs också som en process där eleverna skall kunna formulera sitt informationsbehov och sedan finna information för att möta detta behov (kategori 3). Skolbibliotekarien är starkt förknippad med teknik och diskursen om informationskompetens stannar till en stor del vid kategorier där tekniken och informationskällor ses som det centrala. Kanske är det lättare att kommunicera med skolans aktörer med hjälp av teknik då det är något som ofta framhålls att man måste kunna för att följa med i dagens informationsamhälle.

Som Bruce visar i sin avhandling uppfattas informationskompetens inte bara som att behärska tekniken och med dess hjälp kunna hitta information. De högre och mer komplexa formerna av informationskompetens handlar mer om tankemässiga redskap där informationskompetensen är något inom och mellan individerna, exempelvis ett kritiskt förhållningssätt eller vissa värderingar (Bruce, 1997, s. 110). Informationskompetensdiskursen i vårt material är inte enbart begränsad till färdigheter att använda exempelvis datorer, utan inbegriper även sätt att tänka kring informationsanvändning (kategori 5, 6, 7).

– Vi vill förändra bibliotekens och bibliotekariernas arbete. De ska inte bara utgöra en stödfunktion utan vara kreativa medskapare i läroprocessen. Vi ska kunna ge eleverna verktyg, både tekniskt och tankemässigt, så att de kan söka kunskap och förvärva 'den fjärde basfärdigheten' – informationskompetens. (9)

Skolbibliotekariens expertfunktioner vad gäller informationskompetens gör dem speciella som pedagoger i relation till lärarna som pedagoger, vilket gör att de borde kunna hävda sig gentemot lärarna. De båda yrkesgrupperna ses inom diskursen som jämlika, till skillnad från professionaliseringsdiskursen där framförallt skillnaderna betonas.

Som nämnts tidigare relateras subjektpositionen som pedagog främst till element från skolvärlden men även element från biblioteksvärlden. Skolbibliotekarier inom denna

diskurs placeras på ett tydligt sätt inom både skolan och biblioteket. Denna diskurs integrerar alltså skola och bibliotek och även lärare och skolbibliotekarier och skolbibliotekarierna ges/tar en yrkesidentitet som pedagoger.

4.3.3 Biblioteksdiskursen

Biblioteksdiskursen är inspirerad av Dressman som talar om en skolbiblioteksdiskurs där läsning och framförallt läsning av skönlitteratur hamnar i förgrunden. Med hjälp av skönlitteraturen kommunicerar skolbibliotekarierna medelklassens kunskap och kultur (Dressman, 1997, s. 3, 5). Dressmans undersökning berör främst grundskolan, där det är vanligare att skolbibliotekarier arbetar med fokus på läsfrämjande uppgifter. Vår diskurs är dock något vidare än Dressmans diskurs och den utmärks av dess anknytning till det traditionella skolbiblioteksarbetet, bland annat läsfrämjning men även utsagor om skolbibliotekarien som en servicefunktion. I jämförelse med professionaliseringsdiskursen, där det är viktigt att påpeka att skolbibliotekarier kan arbeta med mer än bara skönlitteratur och de traditionella bibliotekarieuppgifterna, framhålls det inom biblioteksdiskursen som positivt att ge service till lärare och elever.

De [lärarna, vår anm] drar upp riktlinjerna och vi på biblioteket underlättar för dem att göra sitt arbete. (2)

I Dressmans undersökning var skolbibliotekarierna inriktade på att få eleverna att läsa skönlitteratur, eftersom det var dessa böcker som ansågs kunna göra eleverna till läsare. Facklitteratur var snarare något som skolbibliotekarierna försökte förhindra att eleverna läste. Dressman menar att denna uppdelning för med sig en bild av att världen är uppdelad, det vill säga i manligt/kvinnligt och offentligt/privat, där skönlitteraturen är det kvinnliga och privata (1997, s. 3, 8, 11). I vårt material ser vi en inriktning på att det just är skönlitteratur som är det viktiga att eleverna stimuleras till att läsa. Diskursen blir även tydlig i uttalanden där skönlitteratur separeras från facklitteratur. Denna uppdelning är emellertid inte lika tydlig hos oss som hos Dressman. I vårt material ses facklitteraturen ibland som lika viktig att läsa som skönlitteraturen, men detta betonas alltså inte lika mycket. Loertscher poängterar dock att läsning av såväl skön- som facklitteratur är viktigt för elevers läsutveckling (2000).

Skolbiblioteket ordnar med jämna mellanrum aktiviteter med biblioteket i centrum. Bokens vecka är ett sådant arrangemang. [...] Bokens vecka ge [sic!] schemautrymme för särskilda aktiviteter. 'Denna vecka är det skönlitteraturläsning den första kvarten varje morgon.' Världsbokdagen är ett arrangemang som stöttas hos oss på liknande sätt. Inköp av priser kan bli aktuellt [...]. (1)

Ett gymnasiebibliotek där ungdomarna möts av kunniga vuxna, som faktiskt känner till och kan samtala om den litteratur som läses av ungdomar och framförallt ger sig tid till att samtala får fler och fler låntagare. Om vi som bibliotekarier dessutom kan bidra till att lotsa de unga läsarna vidare i upptäckten av litteraturens rika värld, så berikar vi oss själva. Det är en speciell känsla att medverka till att en människa blir läsare. Det är möjligt, men absolut inte enkelt, för det finns inga självklara titlar att rekommendera eftersom varje människa är unik. (7)

I studiehallen placerades all uppslagslitteratur, tidningar och tidskrifter. Även grupp och klassuppsättningar fanns där. Skönlitteraturen ställdes i biblioteket, vilket utrustades med trevliga möbler för upplevelseläsning. (1)

Inom denna diskurs intar skolbibliotekarien en traditionell position, det vill säga den som läsfrämjare, men även en position som pedagog, då detta arbete ofta beskrivs som ett litteraturpedagogiskt arbete. Även om flera av de element som skolbibliotekarien som läsfrämjare associeras till kan sägas ha biblioteksanknytning, det vill säga böcker och bestånd, finns det även en tydlig anknytning till skolan genom att skolbibliotekarierna i relationskedjan associeras med läs- och språkutveckling, det vill säga läsningen av skönlitteratur kan bidra till en läs- och språkutveckling hos eleverna.

'Den pedagogiska miljön från förskolan till gymnasieskolan är avgörande för elevens språkutveckling. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att stödja skolbiblioteken som en resurs i denna miljö. (48)

Biblioteket är den plats där alla elever får möta litteraturen, såväl skönlitteratur som facklitteratur. Att läsa ökar ordförrådet, flytet i språket, skrivförmågan och inte minst stimulerar fantasin. (1)

Denna diskurs för med sig en bild av skolbibliotek och skolbibliotekarier som något annat än skolan och lärare. Skolbiblioteket blir en plats där eleverna kan ta det lugnt och läsa. Skolbibliotekarien blir den som skall ge eleverna upplevelser och nöje genom läsning, medan lärarna blir mer förknippade med krav och plikt (se Limberg, 2003, s. 85). I Dressmans studie visas även denna skillnad mellan skola och bibliotek där skolbibliotekarierna försökte få eleverna att känna lust till att läsa med hjälp av olika metoder. Biblioteket skulle även förknippas med roliga aktiviteter och elevernas privata läsupplevelser. Skolan och klassrummet är vanligen platser som förknippas med läsning som arbete, menar Dressman. Studien visar dock att trots skolbibliotekariernas intentioner förknippade en del elever läsning i biblioteket som deras arbete beroende på deras arbetarbakgrund (Dressman, 1997, s. 33, 58, 71, 161).

'[...] Det är för mig viktigt att barn förknippar själva bibliotekslokalen med skojiga aktiviteter, så att det känns som ett roligt ställe att vara på och gå till.' (61)

Skolbiblioteket som pedagogiskt redskap i all ära, men när man sitter en förmiddag hos [skolbibliotekarien: vår anm.] och ser alla elever som kommer förbi med diverse ärenden eller bara för en pratstund minns man snart att ett bra skolbibliotek också är redskap för så mycket annat än det rent pedagogiska. (12)

– Jag vill att skolbiblioteket, utöver böckerna, skall vara en lugn plats dit de kan gå och sitta och prata. (17)

Uppdelningen av skola och bibliotek i olika sfärer där den ena för med sig nöje och den andra krav kan jämföras med informationskompetensdiskursen, där skolbiblioteket skall vara en verkstad där skolarbetet utförs och bibliotekarierna blir en del i elevernas undervisning och utbildning.

Denna diskurs ger även positionen som en slags expert, eftersom det är en specialistkunskap som skolbibliotekarien har om litteratur och medier i biblioteket. I jämförelse med den expertfunktion skolbibliotekarien intar i professionaliseringsdiskursen och informationskompetensdiskursen är detta kanske inte en position som hamnar lika högt och som därför inte används för att marknadsföra eller hävda yrkesgruppen lika tydligt eftersom den är mer given. Att vara expert på böcker och att vara det på teknik ger kanske inte lika hög status.

'Vari består gymnasiebibliotekets pedagogiska roll när det gäller skönlitteratur och litteraturpedagogiskt arbete?'. En betydande del av den pedagogiska roll som gymnasiebibliotekarien har hänger samman med bibliotekarien som medieexpert och litteraturkännare. [...] Urval och inriktning på det skönlitterära beståndet är en viktig del i gymnasiebibliotekets pedagogiska roll [...]. (7)

I citatet ovan finns dessa båda positioner sida vid sida och ses som kompletterande och alltså inte som antagonistiska positioner. Detta kan bero på att denna expertkunskap är mer etablerad. Detta märks exempelvis genom att när skolbibliotekarierna intar denna position behöver de inte, i någon större utsträckning, samtidigt relatera sig till lärare för att hävda sin kunskap. Inte heller när det gäller positionen som läsfrämjare behöver skolbibliotekarierna sätta sin kunskap i kontrast till lärarna. Detta kan ses som tydliga roller hos skolbibliotekarierna och roller som lärarna är medvetna om och accepterar.

Inom denna diskurs får skolbibliotekarien en identitet som en traditionell skolbibliotekarie som har hand om och servar skolan med böcker, samt stimulerar eleverna till att läsa.

4.4 Konklusion

I vår analys av det empiriska materialet kom vi fram till att utsagorna om skolbibliotekarier kan grupperas i tre diskurser, nämligen en professionaliseringsdiskurs, en informationskompetensdiskurs och en biblioteksdiskurs. Inom professionaliseringsdiskursen ser vi att skolbibliotekarier framhålls som fackutbildade och experter på informationshantering. Det blir viktigt att poängtera att skolbibliotekarier har en viktig roll att spela i skolan och att de har en kompetens där de benämns som specialister och där lärarna räknas som, i relation till detta, mindre kompetenta. Detta gör att skolbibliotekarierna placeras i framförallt högre position i förhållande till lärarna.

Även inom informationskompetensdiskursen sätts skolbibliotekarierna i relation till lärarna, även om det är likheterna som poängteras här, snarare än olikheterna. Skolbibliotekarierna beskrivs, inom diskursen, som viktiga faktorer för att skolans arbetssätt skall fungera tillfredsställande och de ges positioner som pedagoger som tillsammans med lärarna kan hjälpa eleverna mot att utveckla informationskompetens. Skolbibliotekarier och lärare förväntas samarbeta på jämlik nivå och skolbibliotekarier anses ha en självklar plats i skolans arbetslag.

Inom biblioteksdiskursen ses skolbibliotekarier som experter på litteratur och medier och de kan spela en viktig roll i skolan, bland annat för elevernas språk- och läsutveckling genom att verka läsfrämjande. Diskursen skiljer sig även från de andra diskurserna genom synen på (det fysiska) skolbiblioteket. Inom biblioteksdiskursen ser vi att skolbiblioteket kan vara en oas för eleverna i skolans annars kanske hektiska vardag och att där får eleverna "bara vara" utan de krav som kan komma i skolans sammanhang från både skolan och föräldrar. Inom de båda andra diskurserna beskrivs istället skolbiblioteket som en verkstad och som en plats där eleverna arbetar med skolarbete.

Den diskurs som kvantitativt fått mest utrymme i vårt material är informationskompetensdiskursen. Informationskompetens är något av ett modeord i bibliotekssammanhang och i relation till skolans arbetssätt är det ett användbart begrepp. Att denna diskurs får stort utrymme är inte heller särskilt förvånande eftersom vi befinner

oss i just *skol*/bibliotekssammanhang och denna diskurs är den som tydligast framhåller skolbibliotekariers plats i skolans värld, på samma nivå som lärarna och i samspel med dem. Professionaliseringsdiskursen drar, anser vi, lite mer åt att skolbibliotekarier vill hävda sig som en profession i förhållande till andra professioner, exempelvis genom att betona tekniken som sitt kompetensområde, snarare än att arbeta för en plats i skolan. Vi tycker oss också se att vid utsagor både inom informationskompetensdiskursen och inom professionaliseringsdiskursen framstår skolbibliotekarier som professionella, medan tonen inom biblioteksdiskursen är mer "käck" och informell. Vi tycker oss också kunna ana att denna diskurs inte förekommer så frekvent i vårt material beroende på att den kanske är mer befäst inom skolbiblioteksområdet. Ett område som är så etablerat upplevs kanske inte som i så stort behov av att debatteras eller diskuteras i någon större utsträckning.

De identiteter som diskurserna tillåter skolbibliotekarierna att inta är:

- identiteten som en professionell yrkesgrupp med expertkunskaper
- identiteten som pedagog
- identiteten som traditionell skolbibliotekarie, främst med relation till skönlitteratur

Våra resultat har både motsvarat våra förväntningar och till en viss del också förvånat oss. Att skolbibliotekarier har en yrkesidentitet som pedagog var ett resultat som vi förväntade oss. Vad som framförallt har förvånat oss är de negativa utsagor om främst lärare inom professionaliseringsdiskursen och informationskompetensdiskursen.

5 Avslutande diskussion

I följande kapitel diskuterar vi våra resultat med fokus på identitet och makt, men vi resonerar även kring vilka konsekvenser diskurserna får för skolbibliotekariers yrkesidentitet. I avsnittet använder vi oss av tidigare forskning för att belysa våra resultat, men inte i syfte att bevisa en faktisk verklighet. Utsagorna i vårt material har likheter med resonemang som förs i tidigare forskning varför det är intressant att jämföra dessa. Slutligen ger vi också förslag till fortsatt forskning.

5.1 Identitet och makt

Som vi skrev i avsnitt 2.2 om Laclaus och Mouffes diskursteori så fokuserar denna teori på att studera flera diskurser som finns i samhället vid en viss tid samt kampen mellan dessa diskurser. I vår analys av det empiriska materialet har vi funnit tre diskurser; en professionaliseringsdiskurs, en informationskompetensdiskurs och en biblioteksdiskurs. Mellan dessa diskurser har vi funnit både antagonism och hegemoni, alltså konflikt och samförstånd.

Uppsatsens syfte är förutom att identifiera diskurser inom skolbiblioteksområdet även att studera vilka yrkesidentiteter för skolbibliotekarier som dessa diskurser ger utrymme för. Vi ser alltså identiteten som socialt skapad, eller annorlunda uttryckt, att identiteten skapas i diskursiva processer, alltså att subjektet kan förhandla om sin identitet, tilldelas eller anta en identitet i en diskurs (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51). Därmed kan en diskurs sägas ge utrymme för en viss identitet.

Det finns ingen bestämd identitet för subjektet, utan det finns alltid möjlighet att identifiera sig på olika sätt. De tre identiteterna ovan kan alltså rymmas i en och samma person, men de aktiveras beroende på sammanhang (Neumann, 2003, s. 104, 111). Inom diskursteorin finns inte heller någon förutbestämd indelning av grupper i samhället. Grupper bildas genom att vissa specifika identitetsmöjligheter betonas och olikheterna inom gruppen ignoreras. Enligt vår analys ger professionaliseringsdiskursen utrymme för en identitet som en professionell skolbibliotekarie med expertkunskaper där deras specifika kompetens inom teknik och information betonas. I tidigare forskning ser vi hur skolbibliotekariernas kompetens inom IT framhålls som användbara för lärarna i undervisningen (Doiron, 1999, s.145; Juhlin Svensson, 2000, s.36, 67f.; Nissen, Riis & Samuelsson, 2000, s. 82).

Informationskompetensdiskursen ger utrymme för en identitet som pedagog och det som framhålls som gemensamt är skolbibliotekariernas informationskompetens och deras förmåga att undervisa eleverna och lärarna. Att skolbibliotekarierna har pedagogiska roller betonas i tidigare forskning bland annat genom att poängtera att skolbibliotekarierna kan arbeta med användarundervisning och att de kan hjälpa lärarna att planera, genomföra och utvärdera undervisningen (Haycock, 1999, s.9ff.; Kuhlthau, 1993, s.145-154; Turner, 1993, s. 4, 11f.). Mycket av forskningen kommer från Nordamerika, där skolbibliotekarier både har en lärarutbildning och en bibliotekarieutbildning, men vi har även sett exempel från den svenska forskningen där skolbibliotekariens undervisande funktioner diskuteras, exempelvis i Kühnes avhandling (1993, s. 57ff.).

Slutligen, biblioteksdiskursen ger utrymme för en skolbibliotekarieidentitet som kan sägas vara mer traditionell, där litteratur, främst skönlitteratur men även facklitteratur, och andra medier står i centrum för identiteten. Skolbibliotekariers arbete med att främja läsning kommer till uttryck i den tidigare forskningen, bland annat som ett viktigt arbete för att göra eleverna till "läsare" (Dressman, 1997, s. 33f., 50ff., 161ff.; Loertscher, 2000).

Identiteten konstrueras genom att gruppen säger vad den är och vad den inte är. Att säga vad gruppen är görs genom att gruppens medlemmar betonar det som är gemensamt för gruppen, som visas ovan. Vad gruppen inte är visas bland annat med hjälp av negativa element och deras relation till andra grupper. För att gruppen skall få en identitet behövs andra grupper att definiera sig emot, varför det går att säga att maktrelationer kan ge identiteter (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 45). Detta är framförallt tydligt inom vår professionaliseringsdiskurs, men även inom vår informationskompetensdiskurs. Att det talas om skolbibliotekarierna som experter, specialister och pedagoger gör att de placeras i en maktposition gentemot andra yrkesgrupper, där de andra blir okunniga och amatörer när det gäller information och teknik. Det går att utläsa en antagonism mellan professionaliseringsdiskursen och informationskompetensdiskursen inom detta område då professionaliseringsdiskursen medför utsagor som placerar skolbibliotekarier i en högre position än lärarna. Skolbibliotekariernas kompetens blir alltså något som konkurrerar med lärarnas kompetens på deras traditionella område. Utsagorna i vårt material kan jämföras med vad Thomas skriver då hon menar att lärarna måste förstå vad informationssökningsprocessen innebär för att skolbiblioteket skall bli integrerat i undervisningen och därför kan skolbibliotekarier behöva undervisa lärarna i vad processen innebär och dessutom hjälpa lärarna att utforma skoluppgifter (Thomas, 1999, s. 132). Både i vårt material och i den tidigare forskningen ifrågasätts alltså lärarnas kompetens att exempelvis utforma uppgifter. Inom informationskompetensdiskursen framhålls istället att skolbibliotekarier och lärare är jämlika kompetenser, varför de inte behöver konkurrera professionsmässigt.

Vi anser dock att det även råder hegemoni mellan dessa två diskurser då både informationskompetensdiskursen och professionaliseringsdiskursen poängterar att skolbibliotekarier spelar en viktig roll för att skolans arbetssätt skall fungera väl och att det är viktigt att skolbibliotekarier finns med i skolans arbetslag. Att inom dessa diskurser säga motsatsen till detta vore förmodligen otänkbart. Vi ser även exempel på detta i tidigare forskning då det ofta poängteras att ett samarbete behövs för att skolbiblioteket skall bli integrerat i undervisningen (Doiron, 1999, s. 145; Thomas, 1999, s. 132; Turner, 1993, s. 11ff., 59). Vi tycker oss även se att det råder hegemoni mellan professionaliseringsdiskursen och informationskompetensdiskursen vad gäller vilken plats skolbiblioteket skall ha i skolan. Inom de båda diskurserna ses skolbiblioteket som en arbetsplats för lärare och elever.

Både identiteten som pedagog och identiteten som en professionell expert för alltså med sig en slags maktkamp mellan skolbibliotekarier och lärare, även om den är tydligast i professionaliseringsdiskursen. Med hjälp av retoriken i diskurserna vill skolbibliotekarierna etablera sig på lärarnas område, vilket medför att de måste inta höga positioner för att öka sin status på skolan, i egna och andras ögon. Om analysmaterialet hade bestått av ett mer omfattande material där lärarna hade varit i fokus, och inte skolbibliotekarierna, hade vi kanske även kunnat se hur lärarna använder strategier för att utestänga skolbibliotekarierna från deras område.

I och med att diskurser bara är tillfälligt fixerade pågår en kamp om hur de olika tecknen inom diskursen skall bestämmas och vilket innehåll de skall ha. Det ligger i olika gruppers intresse att bestämma innehållet i olika tecken. Vi har sett exempel på detta inom informationskompetensdiskursen där både skolbibliotekarier och lärare vill bestämma innehållet i tecknet pedagog. Här uppstår följaktligen en antagonism mellan vilken betydelse skolbibliotekarier och lärare ger tecknet pedagog. Lärarna är en grupp som av tradition räknas som pedagoger och därför kontrollerar tecknets innehåll, men även skolbibliotekarier försöker vara med och ge tecknet innehåll genom att det i vårt material motiveras att deras kunskaper är en viktig del i skolans arbetssätt och att skolbibliotekarier kan bidra till elevernas lärande. Exempel på denna retorik finns även i den tidigare forskningen, exempelvis hos Turner (1993, s. 4, 11-19). Både Limberg och Zweizig och McAfee Hopkins påpekar emellertid att man inte kan utgå ifrån att ett skolbibliotek och en skolbibliotekarie per automatik medför bättre undervisning och lärande (Limberg, 2003, s. 83f.; Zweizig & McAfee Hopkins, 1999, s. 129f.). I vårt material kan dock denna retorik ses som en strategi för att motivera behovet av skolbibliotekarier i skolan.

I jämförelse med de två andra diskurserna ger biblioteksdiskursen utrymme för en mer traditionell skolbiblioteksidentitet och detta kan ses som en relativt ohotad och även etablerad identitet. I undersökningar (se exempelvis Heeks & Kinnell, 1994) där lärarnas syn på skolbibliotekarier och skolbibliotek kommer till uttryck framhålls att vad de främst uppskattar är till exempel den service som skolbibliotekarierna kan ge, vilket också ryms inom denna diskurs. Maktaspekten mellan skolbibliotekarier och lärare är inte tydlig inom denna diskurs då skolbibliotekarierna rör sig på deras egen arena och försöker inte ta över någon av lärarnas arbetsuppgifter.

Ett exempel där det råder tydlig antagonism mellan diskurserna, är då tecknet service skall innehållsbestämmas. Inom biblioteksdiskursen ses detta med att ge service åt lärare och elever som en naturlig och viktig uppgift för skolbibliotekarier, vilket kan jämföras med de fyra första nivåerna i Loertschers taxonomi gällande skolbibliotekariers integrering i skolan. Enligt Loertscher innebär dessa nivåer allt ifrån ingen inblandning alls i skolans verksamhet till spontant och tillfälligt samarbete mellan lärare och skolbibliotekarier, exempelvis vid temaarbete. För att skolarbete skall fungera på ett smidigt sätt på dessa nivåer krävs inget samarbete mellan grupperna, utan fokus ligger antingen på att lärare och elever klarar sig själv i biblioteket, eller att de får hjälp/service av skolbibliotekarierna. Inom professionaliseringsdiskursen relateras skolbibliotekarier negativt till servicedelen, vilket motsvaras av de högre nivåerna i taxonomin, där nivå nio till elva innebär att skolbibliotekarier och lärare samarbetar på jämlik nivå och att de tillsammans utvecklar skolans pedagogiska verksamhet (Loertscher, 1988, s. 10ff.). Inom professionaliseringsdiskursen är det viktigt att framhålla att skolbibliotekarierna har en kompetens som är högre än (eller jämlik) lärarnas, och att serviceuppgifter är något som lärarbibliotekarier eller assistenter får arbeta med. Inom biblioteksdiskursen framhålls istället att eftersom skolbibliotekarier är experter på medier och litteratur så har de en speciell kompetens just att ge lärarna det material som de efterfrågar och behöver.

Som nämnts ovan råder hegemoni mellan professionaliseringsdiskursen och informationskompetensdiskursen då de båda för med sig utsagor om skolbiblioteket som en plats för elevernas lärande. Det går att utläsa en antagonism mellan

biblioteksdiskursen och dessa två diskurser då den förstnämnda leder till utsagor där det istället poängteras att skolbiblioteket är en oas i skolan. Dressman påpekar bland annat att skolbiblioteket kan ses som ett utrymme i skolan där eleverna kan läsa av egen lust medan klassrummet innebär läsning som arbete (Dressman, 1997, s. 161).

Inom informationskompetensdiskursen och professionaliseringsdiskursen ser vi även exempel på ”intern” antagonism. I relationskedjan kring skolbibliotekarier som pedagoger och en särskild kompetens ser vi att de relateras både positivt och negativt till både arbetslagen och undervisning. Antagonismen uppstår då skolbibliotekarierna både associeras positivt till att vara aktiva delar i arbetslagen, samtidigt som det upplevs som en svårighet att bli den jämlika samarbetspartner som eftersträvas. Donham van Deusen har visat att skolbibliotekarierna kan fungera både som en ”insider” och en ”outsider” i skolans arbetslag och att lärarna uppfattar denna dubbla roll som positiv (1996, s. 243ff.). Även om lärarna alltså uppfattar denna dubbla roll som positiv kan vårt material tolkas som att det upplevs som jobbigt av skolbibliotekarierna. I vårt material framhålls att de vill vara fullvärdiga medlemmar i arbetslaget men att de upplever att de ibland glöms bort och inte används i så stor utsträckning som de vill. Kühne visar också detta i sin avhandling där samarbete framhålls som eftersträvansvärt men att det ofta upplevs som problematiskt (1993, s. 112). Vari problemet består förklaras bland annat med att skolbibliotekarier och lärare tillhör olika verksamhets-system och därför har olika syn på kunskap och hur uppgifter skall utformas (Limberg, 1998, s. 18; Sundstedt & Wärnlund, 2000, s. 70).

Gällande undervisningen är ju skolbibliotekarier inte klassrumslärare, med regelrätt undervisning, utan de är pedagoger eller en särskild kompetens inom sin arena, på biblioteket, men de kan ändå fylla en viktig funktion i skolans undervisning då undervisningen är problemorienterad och undersökande.

5.2 Konsekvenser

De tre diskurserna får olika konsekvenser för skolbibliotekariernas yrkesidentiteter, vilket i förlängningen även innebär konsekvenser för hur de ser på andra yrkesgrupper i sin närhet eftersom identiteten skapas i relation till andra grupper.

Professionaliseringsdiskursen för med sig en identitet för skolbibliotekarierna som en professionell yrkesgrupp med expertkunskaper. Detta innebär en identitet med hög status och identiteten innebär också en stark tro på skolbibliotekariernas förmåga. I och med att skolbiblioteken kan se mycket olika ut på skolor i Sverige och att personalen dessutom varierar mellan lärarbibliotekarier, fackutbildade bibliotekarier med mera, kan denna diskurs föra med sig en bättre syn på skolbibliotekarier som yrkesgrupp som genom sina speciella kvaliteter kan innebära en tillgång för skolan, lärarna och eleverna. De utsagor som denna diskurs för med sig fokuserar emellertid mest skolbibliotekarier och att den vill marknadsföra gruppen inom skolan. I tidigare forskning talas det om skolbibliotekarierollen som otydlig och att det därför är viktigt att skolbibliotekarierna marknadsför sig och förklarar sin roll för exempelvis lärarna (Haycock, 1999, s. 9ff.). Denna identitet är tydligt uppbyggd genom att skapa ett ”vi” som kontrasteras med ett ”dem” och på så sätt distansera skolbibliotekarierna från andra yrkesgrupper, såsom lärare och lärarbibliotekarier. Även om denna diskurs kan sägas medföra en positiv syn på skolbibliotekarierna och deras kompetens, för den även med sig en negativ syn på andra yrkesgrupper. Detta är förstås inte konstigt då diskursen innebär en slags

professionaliseringsstrategi, men frågan är hur bra en nedvärderande syn är på exempelvis lärarna, då skolbibliotekarierna dessutom är angelägna om att samarbeta med dem.

Den identitet som professionaliseringsdiskursen ger utrymme för har en tydlig förankring inom biblioteksområdet, inte bara som skolbibliotekarier utan egentligen som bibliotekarier överhuvudtaget. De övriga två diskurserna och de identiteter de ger utrymme för ser något annorlunda ut och de har mer förankring och tradition till skolan och skolbibliotekariernas uppgift, men självklart finns det förankring till biblioteksverksamhet även här. Informationskompetensdiskursen och biblioteksdiskursen sätter dessutom skolan och eleverna mer i centrum. Med anledning av anknytningen till skolan kan det vara intressant att jämföra våra resultat av vilken syn dessa två diskurser för med sig, med hjälp av en figur som Streatfield och Markless (1994) utarbetat, där undervisningstraditionen i skolan får betydelse för hur biblioteket används och hur lärare ser på skolbibliotekarierna. Deras figur inkluderar fyra fält varav vi här bara kommer att koncentrera oss på modellens ytterpunkter, det vill säga skolor med traditionell undervisning och skolor med undervisning som är baserad på olika källor, vilket kan liknas vid undervisning enligt undersökande arbetssätt (Streatfield & Markless, 1994, s. 143). Två av våra diskurser, biblioteksdiskursen och informationskompetensdiskursen går alltså att applicera på denna modellens ytterpunkter.

Figuren nedan¹⁵ visar vilken syn den traditionella undervisningen för med sig, som framkommer i Streatfield och Markless, samt vilken syn biblioteksdiskursen för med sig på skolbibliotek och skolbibliotekarier i vårt material. På samma sätt är den källbaserade undervisningen jämförbar med vår informationskompetensdiskurs.

	Traditionell undervisning	Biblioteks-diskurs	Källbaserad undervisning,	Informations-kompetens-diskurs
Undervisnings-stil /bibliotekstyp	Inriktad på undervisning	Inriktad på lässtimulans	Inriktad på lärande	Inriktad på lärande
Arbetsätt	Läraren kontrollerar undervisningen	Bibliotekarien kontrollerar biblioteket	Läraren planerar och genomför med bibliotekarien	Bibliotekarien planerar och genomför med läraren
Syn på skol-bibliotekarier	Bokutlånare	Läsfrämjare och litteraturkännare	Kollega och jämlik part	Pedagog
Syn på biblioteket	Boksamling	En oas i skolan	En källa vid lärande	En verkstad för lärande
Skolbibliotekets roll	Skönlitteratur	Främja läsning av skönlitteratur	Intellektuell tillgång	Lära eleverna att lära

Figur 6. Jämförelse mellan skolans undervisningsformer och informationskompetensdiskursen och den traditionella biblioteksdiskursen. Figuren är en bearbetning av Streatfield och Markless figur (1994, s. 143).

¹⁵ Figuren är egentligen skapad utifrån förhållanden på grundskolan, men vi finner att den kan fungera belysande för både grund- och gymnasieskolan.

Streatfield och Markless har funnit att om den undervisning som bedrivs på skolan är traditionell, det vill säga om undervisningen sker i klassrummet och utifrån läroböcker, blir inte bibliotekarien involverad i skolans/elevernas arbete. Lärarna ser i detta fall skolbibliotekarierna som bokutlånare och biblioteket ses som en boksamling för skönlitteratur (Streatfield & Markless, 1994, s. 141ff). Den traditionella skolan med traditionell undervisning kan jämföras med vår biblioteksdiskurs där skolbibliotekarien har en traditionell skolbibliotekarieidentitet som förknippas med böcker och service. Inom denna diskurs blir skolbibliotekarier sedda som en som kan skönlitteratur och en som kan plocka fram material och serva lärare och elever på många sätt. Skolbibliotekarier blir även sedda som något annat än lärarna eftersom det han/hon gör förknippas med nöje och lust och ställer inte krav såsom lärare och skolan gör.

Biblioteksdiskursen kan sägas medföra positiva konsekvenser då den fortsätter att bekräfta en redan etablerad identitet. Den lyfter också fram böcker och läsning som något centralt. Det som kan ses som negativt är att det finns tendenser till att diskursen medför en begränsning, där skolbibliotekarien kanske främst ses som en hjälpfunktion på en annan nivå än lärarna.

De skolor, i Streatfield och Markless undersökning, där undervisningen istället var källbaserad, vilket kan liknas vid undervisning enligt undersökande arbetsätt, var skolor där undervisningen handlade om elevernas lärande istället för att fokusera på undervisning. Inom denna undervisningsform fanns ett samarbete mellan lärare och bibliotekarier där de planerade och även undervisade tillsammans och där biblioteket ses som viktigt för elevernas inläring. Lärarna ser skolbibliotekarierna som kollegor och en jämlik partner som kan hjälpa eleverna med att få intellektuell tillgång till material (Streatfield & Markless, 1994, s. 145ff.). Detta kan jämföras med vår informationskompetensdiskurs där skolbibliotekarierna är involverade i skolans undervisning och i elevernas lärande. Skolbibliotekarierna inom denna diskurs blir pedagoger som ser lärarna som sina kolleger och där de tillsammans skall lära eleverna att lära. Informationskompetensdiskursen medför alltså positiva konsekvenser då den ger en identitet med en tydlig förankring i skolan och där elevernas lärande kommer i fokus.

5.3 Förslag till vidare forskning

En viktig användargrupp i vårt material är självklart eleverna, som både skolbibliotekarierna och lärarna arbetar med. Till att börja med ville vi studera och göra en jämförelse med eleverna, men vi valde sedan att bara fokusera studien på skolbibliotekarier, lärare och lärarbibliotekarier. Vi menar dock att det kan vara fruktbart att genomföra en diskursanalys och studera hur synen på skolelever kommer till uttryck i ett liknande material som det vi använt oss av. Vi har många gånger, då vi närläst vårt empiriska material, blivit lockade av att göra uttalanden om vilken syn på elever som framkommer i materialet, eller vilken syn som diskurserna ger på elever. Vi har nämligen sett många olika sätt att tala om skolbibliotekets viktigaste användargrupp. I artiklarna kan det exempelvis se ut så här:

Idag är skolbiblioteket [...] en plats dit elever kommer förväntansfulla och sugna på nya läsupplevelser och nya äventyr. Barnen är gladare och lugnare. När de kommer in på biblioteket uppför de sig som 'värdiga' biblioteksbesökare. (5)

En annan sak som hindrat arbetet har varit den relativt höga nivå av stökighet som med naturlighet följer alla ställen med många testosteronstinna ynglingar. (51)

Detta skulle även bli en intressant uppsats att jämföra med Hedemark och Hedmans magisteruppsats (2002) som behandlar folkbibliotekets användare.

Med tanke på de negativa utsagor om lärare som framkommit i vår analys skulle det även vara intressant att fördjupa sig i den syn på lärare som finns inom skolbiblioteksområdet. Hur tar denna syn exempelvis sig uttryck i praktiken?

Slutligen hade det även varit intressant att göra en studie av vilka diskurser som finns bland lärare i skolan i förhållande till skolbibliotek och skolbibliotekarier och göra en jämförelse med de diskurser vi funnit angående skolbibliotekarier.

6 Sammanfattning

Denna uppsats behandlar skolbibliotekariers yrkesidentiteter och syftet är att identifiera diskurser inom skolbiblioteksområdet och att belysa vilka yrkesidentiteter för skolbibliotekarier som dessa ger utrymme för. Följande frågeställningar har hjälpt oss att uppfylla syftet:

- Vilka synsätt på skolbibliotekarier framkommer i vårt material?
- Vilka synsätt på lärare och lärarbibliotekarier framkommer i materialet?
- Vilka diskurser inom skolbiblioteksområdet styr utsagorna i vårt material?
- Vilka konsekvenser får diskurserna för skolbibliotekariernas yrkesidentiteter?

Uppsatsens teori och metod är diskursanalys. I uppsatsen ses en diskurs som det som styr utsagor i ett visst sammanhang, det vill säga vad som kan respektive inte kan sägas i sammanhanget. En diskurs är en tillfällig fixering av betydelse, alltså att den ser ut som om den är fast och oföränderlig, trots att den egentligen alltid kan förändras, eller konkurreras ut av en annan diskurs. Den diskursanalytiska inriktning som vi valt att använda i uppsatsen har utarbetats av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe. Denna inriktning innebär att det kan finnas flera diskurser som kämpar om att etablera sig på ett område under en viss tid. Vidare innebär ett diskursanalytiskt förhållningssätt att forskaren ser samhället och identiteter som socialt konstruerade.

Det empiriska materialet består av 71 artiklar om skolbibliotekarier och skolbibliotek i Sverige från olika facktidskrifter. Artiklarna har analyserats i tre steg där det första steget innebär att vi identifierade subjektpositioner, varefter vi konstruerar relationskedjor kring ett urval subjektpositioner för att se hur de associeras med element antingen positivt eller negativt. Slutligen försöker vi utläsa och beskriva de diskurser som vi funnit i vårt material.

De diskurser vi funnit är en *professionaliseringsdiskurs*, en *informationskompetensdiskurs* och en *biblioteksdiskurs*. Professionaliseringsdiskursen utmärks av att den vill marknadsföra skolbibliotekarierna och deras kompetens, vilket får till följd att skolbibliotekarierna intar höga positioner, som exempelvis expert. Detta bidrar till att lärarna och lärarbibliotekarier får lägre positioner och blir amatörer i relation till skolbibliotekarier. Informationskompetensdiskursen ger skolbibliotekarierna positionen som pedagog på samma nivå som lärarna. Utsagorna i diskursen för med sig en retorik där skolan och skolbiblioteket måste verka för att eleverna skall bli informationskompetenta och utveckla förmågan till ett livslångt lärande. Slutligen, biblioteksdiskursen ger skolbibliotekarierna en mer traditionell skolbibliotekarieidentitet där böcker och service är viktiga komponenter. Denna identitet kan betecknas som etablerad, varför den inte behöver marknadsföras gentemot lärarna i någon större utsträckning.

Mellan diskurserna har vi funnit både hegemoni och antagonism. Både informationskompetensdiskursen och professionaliseringsdiskursen för med sig utsagor där skolbibliotekariers betydelse för elevernas lärande framhävs. Diskurserna betonar även vikten av att skolbibliotekarierna finns med i lärarnas arbetslag och att skolbiblioteket beskrivs som en arbetsplats för elever och lärare. Vi har funnit antagonism mellan biblioteksdiskursen och de båda andra diskurserna då biblioteksdiskursen beskriver

skolbiblioteket som en oas i skolan snarare än en arbetsplats. Ytterligare antagonism mellan biblioteksdiskursen och de två övriga diskurserna är då biblioteksdiskursen ser service till lärare och elever som något naturligt och positivt medan de två andra diskurserna inte vill bli förknippade med service då de vill vara en integrerad och jämlik del i skolan.

Diskurserna för med sig konsekvenser för skolbibliotekariernas identitet och hur de ser på andra yrkesgrupper i sin närhet. Detta visar sig exempelvis då professionaliseringsdiskursen ger utrymme för en identitet för skolbibliotekarierna som en yrkesgrupp med expertkunskaper. Den medför även en syn på skolbibliotekarier som en kompetent och professionell yrkesgrupp som kan vara en viktig samarbetspartner för lärarna. Men samtidigt för diskursen med sig en förhållandevis nedlåtande syn på lärare och lärarbibliotekarier då dessa framställs som mindre kompetenta. Informationskompetensdiskursen för med sig positiva konsekvenser då den ger skolbibliotekarierna en identitet med en tydlig förankring i skolan och där elevernas lärande är det centrala. Biblioteksdiskursen medför positiva konsekvenser då den bekräftar en redan etablerad identitet. Den lyfter också fram böcker och läsning som viktigt i skolan. Det som kan ses som negativt är att det finns tendenser till att diskursen medför en begränsning, där skolbibliotekarien kanske främst ses som en hjälpfunktion på en annan nivå än lärarna.

Källförteckning

Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2004). *Textflytt och sökslump: Informationssökning via skolbibliotek*. En forskningsrapport från LÄSK-projektet inom Helvetesgapet/Språkrum. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?manifest=publ&cmd=list> [2004-06-23].

Almerud, Peter (2000). *Biblioteken, bibliotekarien och professionen: En rapport från fyra nordiska länder*. Nacka: DIK-förbundet.

Association of college & research libraries (2004). *Information literacy defined*. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm#ildef> [2004-06-10].

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bibliotekslag: SFS 1996:1596 (1996). Stockholm: Fritzes.

Bibliotekstjänst (2004). *Artikelsök*. <http://www.btj.se> [2004-02-16].

Bruce, Christine (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.

Buckland, Michael (1991). *Information and information systems*. Westport, CT: Praeger.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (2001). Positioning: The discursive production of selves. Ingår i Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates Simeon J. ed. *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage Publications. s. 261-271.

Doiron, Ray (1999). University/School library collections to integrate information technology into resource-based learning activities. Ingår i Lighthall, Lynne & Howe, Eleanor, eds. *Unleash the power! Knowledge – technology – diversity. Paper presented at the the third international forum on research in school librarianship, annual conference of the international association of school librarianship (IASL)*, Birmingham, AL. s.145-154.

Donham van Deusen, Jean (1996). The school library media specialist as a member of the teaching team: "insider" and "outsider". *Journal of curriculum & supervision*, vol. 11, nr 3, s. 229-248.

Dressman, Mark (1997). *Literacy in the library: Negotiating the spaces between order and desire*. Westport, CT: Bergin & Garvery.

Frohmann, Berndt (1994). "Discourse analysis as a research method in library and information science". *Library & information science research*, nr 16, s. 119-138.

Frohmann, Berndt (1992). "The power of images: a discourse analysis of the cognitive viewpoint". *Journal of documentation*, vol. 48, nr 4, s. 365-386.

Gómez, Elsa & Swenne, Margareta (1996). *Aktivt lärande med skolbibliotek: Idéer och metoder för lärare och bibliotekspersonal i grundskolan*. Lund: Bibliotekstjänst.

Grelle, Dorothee (2001). *Informationskompetens- medel eller möjligheter?: En studie om informationssökning och –användning vid gymnasieläraryrket i Uppsala*. Uppsala: Uppsala universitet. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Institutionen för ABM, estetik och kulturstudier, Uppsala universitet, 2001:100).

Hansson, Joacim (1998). *Om folkbibliotekens ideologiska identitet: En diskursstudie*. Licentiatavhandling vid avdelningen för biblioteks- och informationsvetenskap vid Göteborgs universitet. Borås: Valfrid. (Skrifter från Valfrid, 17).

Haycock, Ken (1999). "Strengthening the foundations for teacher-librarianship." Ingår i Haycock, Ken, ed. *Foundations for effective school library media programs*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. s. 3-11.

Hedemark, Åse och Hedman, Jenny (2002). *Vad sägs om användare?: Folkbibliotekens användardiskurser i tre bibliotekstidskrifter*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 2002:61).

Hedenström, Solveig (1997). *Exploderar gymnasiebiblioteket?: En rapport om gymnasiebibliotekens resurser, integration i undervisningen och förändringsbehov*. Stockholm: Sveriges Allmänna Biblioteksförning.

Heeks, Pegge & Kinnell Margaret (1994). *School libraries at work*. London: British Library.

Juhlin Svensson, Ann-Christin (2000). *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS. Diss: Lärarhögskolan i Stockholm.

Kuhlthau, Carol Collier (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex.

Kühne, Birgitte (1993). *Biblioteket - skolans hjärna?: Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan*. Stockholm : Almqvist & Wiksell International.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. 2. uppl. London: Verso.

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

Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Jarneving, Bo (2002). *Informationssökning och lärande: En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Limberg, Louise (1998). *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: Valfrid. (Skrifter från Valfrid, 16) Diss. Göteborgs universitet.

Loertscher, David V. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. San Jose, Calif.: Hi Willow Research and publishing.

Loertscher, David V. (1988). *Taxonomies of the school library media program*. San Jose, Calif.: Hi Willow Research and publishing.

Löfkvist, Jenny (2000). *Gymnasiebibliotekarien – informationsspecialist och pedagog: Om gymnasiebibliotekariens yrkesroll och dess angränsning till lärarrollen*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 2000:11).

Malmström, Inger & Stein, Hannah (1989). *Fem perspektiv på gymnasiebibliotek tio år efter "Gula boken": resultat av en enkätundersökning i sex län*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. (Rapporter – planering, uppföljning, utvärdering; 89:14).

Mellström, Ulf (2003). Teknik och maskulinitet. Ingår i Berner, Boel ed. *Vem tillhör tekniken?: Kunskap och kön i teknikens värld* Lund: Arkiv förlag. S. 57-76.

Myndigheten för skolutveckling (2004a). *Projektarbete*.
<http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/projektarbete> [2004-04-14].

Myndigheten för skolutveckling (2004b). *Språkrum*.
<http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skolbibliotek/sprakrum/index.shtml> [2004-05-26].

Neumann, Iver B. (2003). *Mening, materialitet, makt: En introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Nissen, Jörgen (2003). Datorkulturen – en manlig historia. Ingår i Berner, Boel ed. *Vem tillhör tekniken?: Kunskap och kön i teknikens värld*. Lund: Arkiv förlag. S. 77-91.

Nissen, Jörgen, Riis, Ulla & Samuelsson, Joakim (2000). Effekter av IKT på skolor och undervisning i det sena 1990-talet. Ingår i Riis, Ulla ed. *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. S. 67-89.

Projektgruppen för gymnasieskolans bibliotek (1978). *Gymnasieskolans bibliotek: Uppgifter, organisation och resursbehov. Rapport och förslag från projektgruppen för gymnasieskolans bibliotek*. Stockholm: Kommunförbundet.

Riis, Ulla (2000a). Läroplanerna, konstruktivismen och det situerade lärandet. Ingår i Riis, Ulla ed. *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt* Stockholm: Skolverket. s. 25-28.

Riis, Ulla (2000b). Skolans datorisering under 1980- och 1990-talen. Ingår i Riis, Ulla ed. *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. s. 9-18.

Rubin, Richard E. (2000). *Foundations of library and information science*. New York: Neal-Schuman publishers, Inc.

Sahlin, Inger (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. Ingår i Sjöberg, K. ed. *Mer än kalla fakta: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 83-106.

Sjölin, Mats (2002). *Bibliotekariens kunskap: en diskursanalys*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 2002:35).

Skolbiblioteken i Sverige: Kartläggning, analys och probleminventering (1999). Stockholm: Statens kulturråd. (Rapport från Statens kulturråd; 1999:1).

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna: Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Streatfield, David & Markless, Shirley (1994). *Invisible learning?: The contribution of school libraries to teaching and learning*. London: British Library.

Sundin, Olof (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter – en studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen*. Borås: Valfrid. (Skrifter från Valfrid, 25). Diss. Göteborgs universitet/Högskolan i Borås.

Sundstedt, Helena & Wärnlund, Maj-Len (2000). *Kommunikation och samarbete: En studie av bibliotekariers och lärares förhållningssätt gentemot varandra gällande samarbete*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap, 2000:52).

Talja, Sanna (2001). *Music, culture, and the library discourse: an analysis of discourses*. Lanham: Scarecrow Press. Diss: Tammerfors Universitet.

Talja, Sanna (1999). "Analyzing qualitative interview data. The discourse analytic method." *Library & information science research*, vol. 21, nr 4, s. 459-477.

Talja, Sanna (1997). Constituting 'information' and 'user' as research objects: a theory of knowledge formations as an alternative to the information man-theory. Ingår i Vakkari, Pertti, Savolainen, Reijo & Dervin, Brenda eds. *Information seeking in context: Proceedings of an international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts 14-16 august, 1996, Tampere, Finland*. London: Taylor Graham. s. 67-80.

Thomas, Nancy Pickering (1999). *Information literacy and information skills instruction. Applying research to practice in the school library media centre*. Englewood, CO: Libraries unlimited, Inc.

Tuominen, Kimmo & Savolainen, Reijo (1997). A social constructionist approach to the study of information use as discursive action. Ingår i Vakkari, Pertti, Savolainen, Reijo & Dervin, Brenda eds. *Information seeking in context: Proceedings of an international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts 14-16 august, 1996, Tampere, Finland*. London: Taylor Graham. s. 81-96.

Tuominen, Kimmo (1997). "User-centered discourse: an analysis of the subject positions of the user and the librarian. *Library quarterly*, vol. 67, nr 4, s. 350-371.

Turner, Philip M. (1993). *Helping teachers teach: A school library media specialist's role*. 2 uppl. Englewood, Colo: Libraries unlimited.

Unesco/IFLA (1998). *School library manifesto*.
http://www.unesco.org/webworld/public_domain/ifla_manifesto_eng.html [2004-04-26].

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Zweizig, Douglas L. & McAfee Hopkins, Dianne (1999). *Lessons from library power: enriching teaching and learning: Final report of the evaluation of the national Library power initiative*. Englewood, Colo: Libraries Unlimited, Inc.

Artikelförteckning

1. Darin, Barbro. "Varför prioritera skolbiblioteket?: En rektor ger svar på tal." *Barn & Kultur* 2003: 6, s. 119-120.
2. Lagerhammar, Ann-Christine. "Årets skolbibliotekarie 2003: Biblioteket på Gunnesboskolan - en viktig resurs för elever och lärare." *Barn och Kultur* 2003: 6, s. 114-117.
3. Ekström, Anette. "Tio poäng skolbibliotek på Malmö högskola." *Barn och Kultur* 2003: 6, s. 112-114.
4. Hammargren, Suzanne. "Från glad bokutlånare till vägledare - skolbibliotekariens nya roll." *Barn och Kultur* 2003: 4/5, s. 102-103.
5. Roksandic, Nevenka. "Flitigt läsa gör dig klok därför läs varenda bok." *Barn och Kultur* 2003: 4/5, s. 78-80.
6. Nørby, Karin. "En resurs som används: Agnebergsgymnasiets bibliotek i Uddevalla: nominerat till årets bibliotek 2003." *DIK-forum* 2003: 12, s. 10-11.

7. Ullström, Margaretha. "Fokusera på samspel: En gymnasiebibliotekarie om det läspedagogiska arbetet på gymnasieskolan." *Barn och Kultur* 2003: 3, s. 68-69.
8. Zetterberg, Karin. "Skolbibliotek Eskilstuna: Från bokrum till Kultur- och kunskapscentrum." *Barn och Kultur* 2003: 3, s. 64-67.
9. Möller, Rode. "Kreativa bibliotekarier i Malmö." *Skolledaren* 2003: 3, s. 18-19.
10. Zorn, Henriette. "Skolbiblioteken - fråga för Svensk biblioteksforening?" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 14-15.
11. Zorn, Henriette. "Gransätterskolan – Årets skolbibliotek." *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 15.
12. Rabe, Annina. "Kreativt kaos hos Polly: Tema: Skolbibliotek." *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 8-9.
13. Steinsaphir, Marianne; Stenlund Annika. "Vem tar ansvar för skolbiblioteken?" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 3-6.
14. Steinsaphir, Marianne. "Elisabeth Håkansson, konsulent på Länsbibliotek Malmö" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 7.
15. Steinsaphir, Marianne. "Helle Barrett, Pedagogiska centralen, Malmö" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 7.
16. Steinsaphir, Marianne. "Utbildningsdepartementet" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 7.
17. Rabe, Annina. "En lugn plats för samtal." *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 10-11.
18. Stenlund, Annika. "Nätverk för skolbibliotek vill skapa mötesplatser." *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 11.
19. Steinsaphir, Marianne. "Skolverkets generaldirektör: 'Måste man utvärdera skolbiblioteken?'" *Biblioteksbladet* 2002: 9, s. 12.
20. Jacobsson, Maria. "Wärnerssonpengarna ger bibliotekarier till alla skolor!" *Barn och Kultur* 2002: 6, s. 125.
21. Värmås, Ann-Britt. "Vardagen i ett projekt - Kämpingeskolans språkrum." *Barn och Kultur* 2002: 6, s. 119-121.
22. Näslundh, Carina. "Kul med kunskap." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 22-23.
23. Näslundh, Carina. "Tid för samtal tid för utveckling: Tema: Informationssökning och lärande." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 20-21.
24. Näslundh, Carina. "Skolan en arbetsplats för eleverna." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 14-15.

25. "Årets skolbibliotek." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 16.
26. "Helvetesgapet." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 17.
27. Näslundh, Carina. "En bibliotekarie i varje arbetslag." *Datorn i utbildningen* 2002: 6, s. 12-13.
28. Hellström, Hege. "På biblioteket är alla lika: Kommunal tjänstemannen." *SKTF-tidningen* 2002: 18, s. 24-25.
29. Mechler, Monica. "Lustfyllt på Thorildsplåns gymnasium i Stockholm." *Barn och Kultur* 2002: 4/5, s. 86-87.
30. Johansson-Hjortvid, Ingrid. "Galleria bättre än snabbköp." *Barn och Kultur* 2002: 4/5, s. 84-85.
31. Nykvist, Agneta. "Väl fungerande skolbibliotek - en plattform för ny pedagogik och IT." *Barn och Kultur* 2002: 4/5, s. 82-83.
32. Ageberg, Marianne & Holstenson, Margaretha. "Synliga på ett helt nytt sätt: Om bibliotekariernas roll i projektarbetet." *Barn och Kultur* 2002: 4/5, s. 79-81.
33. Gardell, Olof. "Självklart att vara med i skolans arbetslag." *Barn och Kultur* 2002: 4/5, s. 76-78.
34. Rabe, Annina. "Hierarki och anarki när IT-miljonerna rulla i skolan." *Biblioteksbladet* 2002: 5, s. 8-9.
35. Mäki, Ninni. "Tala om motvalls: Skolbiblioteken i Katrineholm." *Barn och Kultur* 2002: 3, s. 64-65.
36. Mäki, Ninni. "Rör om i skolbiblioteken: Skolbiblioteken i Katrineholm." *Barn och Kultur* 2002: 3, s. 65-66.
37. Klingberg, Helena. "I huvudet på en skolbibliotekskonsulent: Skolbiblioteken i Katrineholm." *Barn och Kultur* 2002: 3, s. 66-67.
38. Dzedina, Annika. "Bibliotek vill ligga steget före." *Lärarnas tidning* 2002: 6, s. 40.
39. Rabe, Annina. "Skolbibliotek i fortsatt utveckling." *Biblioteksbladet* 2001: 8-9, s. 32-33.
40. Ekström, Anette. "God skolbiblioteksmiljö - några funderingar kring rummets betydelse." *Barn och Kultur* 2001: 6, s. 120-123.
41. Holmqvist, Christer. "Från skolbibliotek till mediatek i Stockholm." *Barn och Kultur* 2001: 6, s. 117-119.
42. Rabe, Annina. "Stora skillnader mellan grundskola och gymnasium." *Biblioteksbladet* 2001: 6, s. 36.

43. Alexandersson, Mikael; Limberg, Louise. "Skolbiblioteket - katedral eller basar eller...?" *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 96-98.
44. Arpi, Torsten. "På Brattåsskolan pågår läsningen för fullt: Projekt Helvetesgapet." *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 88-89.
45. Arpi, Torsten. "Kärraskolan får upp farten." *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 90-91.
46. Arpi, Torsten. "Läslust och undersökarlust på Långekärrens skola." *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 92-93.
47. Arpi, Torsten. "Kommunikation och samarbete på Fässbergsgymnasiet." *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 94-95.
48. Andersson, Jan-Anders. "Med Helvetesgapet som drivkraft." *Barn och Kultur* 2001: 4/5, s. 86-87.
49. Folkesson, Lena, Koldenius, Malin, Nilsson, Adam. "Helvetesgapet - ett brobygge i 00-talet." *Barn och kultur* 2001: 4/5, s. 80-85.
50. Larsson, Ingemar. "Plugg het potatis i nästa val." *Biblioteksbladet* 2001: 5, s. 3-4.
51. Rabe, Annina. "Älvstrandens bibliotek: drömvision för utredare." *Biblioteksbladet* 2001: 3, s. 11-13.
52. Ekeberg-Andersson, Annelie & Kappala, Annastina. "Att synas är att finnas." *Svensk biblioteksforskning* 2000: 2, s. 37-64.
53. Rabe, Annina. "Regeringsmiljoner till skolbiblioteken." *Biblioteksbladet* 2000: 7, s. 18-19.
54. Giselsson, Adina. "Den virtuella skolbibliotekarien." *Biblioteksbladet* 2000: 7, s. 16-17.
55. Fransson, Birgitta. "Trångt och trivsamt eldsjälsbibliotek." *Opsis Kalopsis* 2000: 3, s. 12-15.
56. Hell, Maud. "Partnerskola - Lärarstudenter även i skolbiblioteket!" *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 106-107.
57. Hardeborn, Charlotte. "Ett modellbibliotek!: Stenhagenskolan i Uppsala." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 94-96.
58. Ögland, Malin. "-med skolan i tiden!: Gransätterskolans bibliotek." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 100-101.
59. Norrman, Gudrun. "Biblioteket inspirerar till ett undersökande arbetssätt för alla elever: Uppsävjaskolan i Uppsala." *Barn och Kultur* 2000:4/5, s. 97.

60. Gunér, Kristina; Helling, Eva. "Några röster från kollegiet." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 96.
61. Sundstedt, Birgit. "Projekt Lärcentra." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 98-99.
62. Hilding, Malena. "Biblioteket har blivit skolans själ." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 86-87.
63. Månsson, Agneta. "Integrerade bibliotek i en ny tid." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 87.
64. Bellander, Wanda. "Eleverna ger högt betyg!" *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 92-93.
65. Hebert, Gunilla. "Förslag till ansvarsfördelning." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 88-89.
66. Arvidsson, Margareta. "Kunskapsstorget på Solängsskolan i Gävle." *Barn och Kultur* 2000: 4/5, s. 90-91.
67. Eriksson, Irene. "Att flytta samman: Det integrerade folk- och skolbibliotekets möjligheter och problem." *Barn och kultur* 2000: 4/5, s. 80-84.
68. Höglund, Anita & Berg Ann. "Brevväxling mellan två skolbibliotekarier." *Ikoner* 2000: 4, s. 16-21.
69. Almerud, Peter. "Man måste visa vad man kan." *DIK-forum* 2000: 10, s. 10-11.
70. Giselsson, Adina. "I skolans kraftcentrum." *Biblioteksbladet* 2000: 5, s. 12-13.
71. Beckman, Ida. "Skolbiblioteken faller på plats i ITiS." *DIK-forum* 2000: 1, s. 12-13.