

MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2006: 102
ISSN 1404-0891

Personalläsecirklar på folkbibliotek
- Ett forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt

JENNY ENGLUND
EDDA TRAUTMANN



HÖGSKOLAN I BORÅS

© Jenny Englund/Edda Trautmann
Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: Personalläsecirklar på folkbibliotek – Ett forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt

Engelsk titel: Staff reading groups in public libraries – An arena to strengthen literature-pedagogical perspectives

Författare: Jenny Englund och Edda Trautmann

Kollegium: Växjö universitet

Färdigställt: 2006

Handledare: Lena Stenmalm Sjöblom

Abstract: The purpose of this master's thesis is to examine how librarians perceive the importance of staff reading groups in helping to make fiction more accessible to adult users of public libraries. The study also examines how librarians perceive the learning processes in such groups, and what these learning processes involve and how they appear.

The empirical data was acquired via observations of four staff reading groups and interviews with seven public librarians who took part in the groups. In part, the empirical data is interpreted by means of Lena Wilhelmsson's analytical tool, which deals with changes of perspective within an organised group. The theoretical framework draws on theories regarding social and organisational learning, with an emphasis on interaction and reflection.

The observations and interviews show that staff reading groups derive from the need to keep up to date with the enormous range of published books. They also show that the staff reading groups are viewed and appreciated as an arena for learning through exchanges of experience, which in the longer term leads to a wider fiction repertoire, an enhanced critical-analytical approach to the reading of fiction, and a broader understanding of the library user's needs. In sum, the study shows that depending on the structure of the staff reading groups; in-turn- or dynamic structure, they serve as an aid to librarians by strengthening their literature-pedagogical perspective on literature, and thus making fiction more accessible to adult library users.

Nyckelord: bibliotekarie, bibliotekspedagogik, folkbibliotek, fortbildning, interaktivt lärande, litteraturpedagogik, personalläsecirkel, skönlitteratur

Innehåll

Innehåll.....	3
1. Inledning.....	5
2. Problemet och dess bakgrund.....	6
2.1. Syfte och frågeställningar	7
2.2. Avgränsningar.....	7
2.3. Definitioner.....	7
3. Skönlitterär verksamhetsutveckling - två exempel.....	9
3.1. MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbete.....	9
3.2. Reader Development – läsarinriktad litteratursatsning i England.....	11
4. Tidigare forskning och annan litteratur	13
4.1. Studiecirklar.....	13
4.2. Cirklar på bibliotek.....	14
4.3. Bibliotekspedagogik	15
4.4. Interaktivt lärande	16
5. Teoretiska utgångspunkter.....	18
5.1. Pedagogik och lärande	18
5.1.1. Lärande i arbetslivet.....	18
5.1.2. Praxiskollektiv	20
5.1.3. Cirkelpedagogik.....	21
5.1.4. Lärande genom interaktion och reflektion	22
5.2. Pedagogik och lärande på folkbibliotek	24
5.2.1. Bibliotekspedagogik	25
6. Metodologi.....	26
6.1. Urvalsprocess	27
6.2. Urval.....	28
6.3. Intervju	29
6.4. Observation.....	31
6.5. Analys.....	32
6.5.1. Bearbetning av intervju	32
6.5.2. Bearbetning av observation	33
6.5.3. Analysverktyg.....	34
6.8. Etiska överväganden	36

7. Resultat och analys av den empiriska undersökningen.....	38
7.1. Organisering av personalläsecirklar.....	38
7.1.1. Personalläsecirkarnas strukturer.....	38
7.1.2. Drivkrafter för personalläsecirkarna	41
7.2. Lärande genom erfarenhet	44
7.2.1. Förmedling av erfarenhet.....	44
7.2.2. Gemensamma erfarenheter	47
7.3. Lärande genom reflektion.....	49
7.3.1. Reflektion över det egna lärandet.....	49
7.3.2. Reflektion genom förståelse för varandras perspektiv	51
7.3.3. Reflektion genom argumentering	52
7.4. Personalläsecirklar som verktyg för att tillgängliggöra skönlitteratur.....	54
7.4.1. Användarens behov i relation till kvalitetslitteratur	54
7.4.2. Utveckling av en skönlitterär repertoar	57
8. Diskussion och slutsatser.....	60
9. Sammanfattning	65
Otryckta källor.....	67
Tryckta källor	67
Bilagor.....	71
Bilaga 1	71
Förfrågan via BIBLIST	71
Intervjuguide	72
Bilaga 3	73
Observationsguide.....	73

1. Inledning

”Kan du rekommendera en bra bok?” tillhör en vanligt förekommande fråga som bibliotekarierna i sin yrkesvardag ställs inför. Även om frågan till sin karaktär kan tyckas konkret och handlingsinriktad, låter sig en outtalad förväntan om ett kompetent och tillförlitligt svar skymtas. Hur bemöter bibliotekarien användarens önskan om en bra bok?

En skönlitterär repertoar kan i sådana situationer vara bibliotekarien behjälplig som en trygghet i mötet med användaren. Men kanske vilar ändå svarets beskaffenhet på hur bibliotekarien i dialog lotsar användaren till att själv artikulera sina önskemål. Utvecklingen av en skönlitterär repertoar ser vi i det här sammanhanget som en språngbräda för bibliotekarierna att tillsammans samtala och reflektera kring hur den skönlitterära repertoaren kan ligga till grund för litteraturpedagogiska förhållningssätt. Om utrymme för samtal och reflektion bibliotekarierna emellan möjliggörs, finns potential för bibliotekarien att stå bättre rustad då frågan om en bra bok gör sitt inträde.

Synen på biblioteket som en lärandearena växer sig allt starkare hos såväl allmänheten, som i biblioteksvärlden. Bibliotekariernas pedagogiska roll förknippas inte sällan med att på bästa sätt lotsa användaren i informationssökningsprocessen. Den del av bibliotekariernas pedagogiska roll som inbegriper tillgängliggörandet av skönlitteratur har inte uppmärksamats i samma utsträckning. För att synen på bibliotekariernas pedagogiska roll ska breddas behövs en större pedagogisk medvetenhet, som genomsyrar hela biblioteksverksamheten. Vi tror att intern fortbildning har betydelse för att gynna utvecklingen av medvetna pedagogiska förhållningssätt. Läsecirklar riktade mot personal, så kallade personalläsecirklar, är exempel på intern fortbildning på folkbibliotek. I personalläsecinklarna ges bibliotekspersonalen utrymme att ta tillvara på och utveckla litteraturpedagogiskt kunnande. Personalläsecirkeln på folkbibliotek tillhör fortfarande ett relativt outforskat område, och ter sig viktigt att lyfta fram, som ett forum för bibliotekarien att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt.

2. Problemet och dess bakgrund

I besparingstider tenderar arbetet med skönlitteratur att skjutas åt sidan, vilket vi tror speglar en allmänt rådande syn på skönlitteratur som mer eller mindre överflödig. I ett samhälle präglad av resultatorientering snarare än långsiktighet och kvalitet, tycks den omedelbara nyttan med informationshantering mer självklar. Enligt Immi Lundin, författare till boken *Cirkelbevis*, har man i Sverige fokuserat på biblioteken som samhällseliga informationscentra, med den positiva följden att information i demokratisk anda blivit tillgänglig på flera plan. Samtidigt betonar hon vikten av att parallellt med tillgängliggörande av information, erbjuda möten kring skönlitteratur.¹ När biblioteket allt mer utvecklas i riktning mot ett informationscentrum och bibliotekarien mot ”infotekarie”, finner vi det därför angeläget att uppmärksamma betydelsen av bibliotekariens pedagogiska förhållningssätt, för att lyfta fram även skönlitteraturens plats på biblioteket.

Statistik inom biblioteksområdet har sedan 1980-talet konstaterat en nedåtgående trend, gällande utlåning av skönlitteratur på folkbibliotek.² Även om statistik kan vara missvisande, då vissa faktorer bortses ifrån och andra framhålls, manar siffrorna ändå till eftertanke. Vad kan då bibliotekarierna göra för att vända en sådan negativ trend?

I England kan vi idag finna exempel på hur bibliotek i samverkan med andra samhällseliga institutioner, utifrån litteraturpedagogiska metoder, arbetar för att lyfta fram skönlitteraturen. Fokus ligger bland annat på upplevelseinriktat läsande, för barn och vuxna, där läsarfremjande aktiviteter i ett socialt sammanhang skapar utrymme för läsandet. Bibliotekarier träffas dels i fysiska, dels i digitala personalläsecirklar med avsikt att utveckla kreativa litteraturanknutna tillvägagångssätt och projekt för att nå ut till användarna.³ Andra länders och biblioteks erfarenheter anser vi kan ge impulser till att finna egna vägar för bibliotekarier på hemmaplan.

Det inre biblioteksarbetet, i form av fortbildning, spelar i det här sammanhanget en viktig roll för att bibliotekarierna i den yttre verksamheten ska kunna verka för att stärka arbetet med skönlitteraturen. Vi vill med denna undersökning bidra med kunskap om hur bibliotekarier tillsammans, genom samtal och reflektion inom ramen för personalläsecirklar, kan utveckla en bibliotekspedagogisk kompetens som gynnar litteraturpedagogiska förhållningssätt. En didaktisk begreppsapparat kan i detta sammanhang utgöra en brygga mellan teori och praktik, och i en kontinuerlig dialog kring frågorna: *vad, hur och varför* främja ett pedagogiskt klimat. Vår förhoppning är att detta leder till att bibliotekariens litteraturpedagogiska förhållningssätt blir en självklar del av bibliotekspedagogiken, vilket i förlängningen stärker bibliotekariens yrkesidentitet.

¹ Lundin, Immi 2004. *Cirkelbevis: Läsecirklar på bibliotek*, s. 8.

² Nilsson, Sven 2003. *Kulturens nya vägar*, s. 172.

³ Van Riel, Rachel 2006-02-24. Föredrag. *Opening the Book - Nationell idékonferens för alla som arbetar på bibliotek*.

2.1. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna undersökning är att beskriva och analysera hur sju bibliotekarier upplever personalläsecirklar som forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt gentemot vuxna användare. Vidare avser vi att undersöka hur personalläsecirkelns form och struktur inverkar på samspelet och kommunikationen, samt i förlängningen deltagarnas lärande. Den överordnade frågeställningen som vägleder oss i vår undersökning är:

- Hur ser bibliotekarierna på personalläsecirkelns betydelse för att utveckla tillgängliggörandet av skönlitteratur för vuxna?

Den överordnade frågeställningen är nedbruten i två frågeställningar:

- Hur upplever bibliotekarierna sitt eget och det gemensamma lärandet i personalläsecirkeln?
- Hur kommer det interaktiva lärandet till uttryck i personalläsecirkeln?

2.2. Avgränsningar

I denna undersökning väljer vi att rikta in oss på personalläsecirklar på folkbibliotek. Med personalläsecirklar avser vi personalläsecirklar som äger rum på arbetstid och som behandlar vuxenlitteratur

Vi har medvetet valt att rikta uppmärksamhet mot just hur personalläsecirkeln kan utgöra redskap för utveckling av litteraturpedagogiska förhållningssätt, i förhållande till användargruppen vuxna. Avgränsningen motiverar vi med att det bibliotekspedagogiska arbetet lika självklart ska komma vuxna användare på folkbibliotek till godo, som barn/elever/studenter på skol- och universitetsbibliotek.

2.3. Definitioner

I uppsatsen finns vissa återkommande begrepp som beroende på vem som definierar dem får sin speciella innebörd. Våra definitioner bör därmed inte ses som entydiga beskrivningar av ett visst fenomen, utan är ämnade för att underlätta för läsaren att förstå sammanhangen i vilka vi brukar dessa begrepp.

Personalläsecirklar: När vi använder personalläsecirklar som begrepp, avser vi sådana förlagda till folkbibliotekets inre verksamhet. Med personalläsecirklar menar vi planerade träffar på arbetstid, där personal i kompetensutvecklande syfte samtalar och reflekterar kring skönlitteratur, som en integrerad del i verksamheten. Utformning och innehåll kan variera, men allas delaktighet är central.

Bibliotekspedagogik: Bibliotekspedagogik tar liksom pedagogik utgångspunkt i: *vad* som lärs, *hur* det lärs, och *varför* det lärs i bibliotekssammanhang. Vi stödjer vår definition på Sætre, som utgår ifrån ett biblioteksdidaktiskt perspektiv då hon talar om hur bibliotekarier och användare i samverkan och i dialog kan öppna upp för såväl informellt som formellt lärande på biblioteket.⁴

Litteraturpedagogik: Som del av bibliotekspedagogik innefattas litteraturpedagogik, vilken inbegriper tillvägagångssätt för hur bibliotekarier tillgängliggör skönlitteratur på folkbiblioteket ur ett processororienterat pedagogiskt perspektiv. När en situation präglas av ett litteraturpedagogiskt klimat, verkar bibliotekarien medvetet för att tillsammans med användaren ge rum för en dynamisk interaktion, där båda parter ger och tar och lär av varandra.

Förmedling av skönlitteratur: Att tillgängliggöra skönlitteratur på folkbibliotek beskrivs ofta i termer av förmedling av skönlitteratur. I de undersökningar i Tidigare forskning och annan litteratur (kapitel 4), som berör tillgängliggörande av skönlitteratur, används inte sällan termen förmedling. I de sammanhangen när vi refererar till nämnda undersökningar förekommer termen även i vår undersökning. För övrigt väljer vi konsekvent att istället för förmedling tala om tillgängliggörande av skönlitteratur. Anledningen till att vi undviker termen förmedling är att den ur ett pedagogiskt perspektiv för oss förknippas med att kunskap ses som överförbar från en sändare till en passiv mottagare.

Skönlitterär repertoar: Skönlitterär repertoar används framförallt som begrepp i Resultat och analys av den empiriska undersökningen (kapitel 7). Begreppet återkommer för att beskriva och analysera hur bibliotekariernas upplevelser av den inlästa litteraturen bidrar till att stärka ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt. Att bygga upp en skönlitterär repertoar handlar bland annat om att tillägna sig kunskap om hur skönlitteratur är uppbyggd, vilken genre den tillhör, men också om att utveckla ett ”mentalt” bokarkiv.

Interaktivt lärande: Då vi talar om interaktivt lärande stödjer vi oss på den symboliska interaktionismen⁵ vilken betonar kollektivet framför individen. Lärande sker i sociala och kommunikativa sammanhang. Samtalet ses som betydelsefullt och nödvändigt för att vi ska kunna ta del av varandras erfarenheter, för att därur låta en gemensam förståelse växa fram.⁶

⁴ Sætre Pemmer, Tove 2001. *Biblioteket som læringsarena med bibliotekarien som pedagog- et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekspedagogikk"*, s. 108.

⁵ Symbolisk interaktionism uppehåller sig kring hur vi tolkar handlingar, och därur skapar mening. Meningsskapandet sker i en ständigt pågående process, som i sin tur ligger till grund för hur vi agerar. Ur: Wilhelmsson, Lena 1998. *Lärande dialog*, s. 45.

⁶ Wilhelmsson 1998, s. 45.

3. Skönlitterär verksamhetsutveckling - två exempel

I England har det sedan flera år tillbaka lagts stora resurser på läsfrämjande verksamheter på folkbibliotek, dels för att lyfta fram skönlitteraturens status, dels för att locka till ökad läsning. Här i Sverige har engagemanget i vissa fall tagit sig uttryck i arrangemang och utbildningssammanhang, där man haft en uttalad avsikt att vidareutveckla bibliotekariens arbete med skönlitteratur. Ett exempel på kompetensutveckling inom litteraturförmedling på svenska folkbibliotek är kursen MetodUtveckling i Skönlitterärt. Innan vi fördjupar oss i vår undersökning om personalläsecirklar som forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, ämnar vi först göra en kort presentation av ovan nämnda insatser. Med en inblick i dessa verksamheter önskar vi skapa bakgrundsförståelse för betydelsen av fortbildande satsningar inom skönlitteratur på folkbibliotek.

3.1. MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbete

MUSA, MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbete, var en kurs som pågick under året 2005 med kursdeltagare från bibliotek i hela landet. Förutom att utveckla det skönlitterära arbetet på bibliotek har kursen varit ett forum för att utbyta erfarenheter kring litteratur.⁷ Tanken var att en liknande kurs inom ramen för MUSA skulle ges även 2006, men på grund av för få anmälda ställdes kursen in. Kursarrangörerna ser bibliotekens strama budgetar samt brist på tid som orsaker till de uteblivna anmälningarna.⁸

Projektet MUSA, som drivs av läns- och regionbiblioteken i Skåne och Stockholm i samarbete med Svenska Akademiens Nobelbibliotek, drogs igång mot bakgrund av många år av teknikprioriteringar och upplevelsen av att skönlitteraturen därav fått en allt mer undanskymd plats och roll på folkbibliotek. Genom samordning av representanter från ovan nämnda bibliotek och folkhögskolan i Kungälv bedrevs kursen under 20 veckor, fördelade på två terminer. Utöver föreläsningar byggde kursen på distansuppgifter och kurslitteraturläsning. Följande delmoment ingick:

- Läsarstudier: Studierna berörde hur skönlitteratur definieras. Under denna kategori diskuterades även läsarvanor. "Vad är skönlitteratur? Varför finns det skönlitteratur? Vad läser vi för något? Vad läser andra?"
- Förmedlarrollen – Läsecirklar, boksamtal, bokpresentationer med mera: Delmomentet uppehöll sig vid didaktiska frågor kring förmedlarrollen. "Hur förmedlar man 'läsinformation'? Hur inspirerar man till fördjupad läsning?"
- Planering av det skönlitterära beståndet på bibliotek: Här fördes en diskussion kring medieplanering med betoning på skönlitteratur, uppdrag och samhällets påverkan i form av trender, marknadsanpassning och kulturpolitik. "Hur ser bibliotekets ansvar ut? Vilken litteratur skall finnas på hyllorna? Inköp, urval, kanon. Det statliga litteraturstödet och distributionsordningen. Den kommunala kulturpolitikens styrning."

⁷ Kimberg, Maria 2005. Skönlitteraturen kommer igen – Musa stärker ställningen. *Länsnytt*, nr. 2, s. 10.

⁸ Rabe, Annina 2006. Musa-projektet uppskjutet *Biblioteksbladet*, nr. 2, s. 14.

- Konstnärlig kvalitet och värdering av litteratur: Området behandlade hur skönlitteratur värderas, samt vilka forum som används för att välja litteratur. ”Vad är kvalitet? Hur finner man skäl för sina värderingar? Hur arbetar litteraturkritiker?”
- Strategier och utvecklingsplaner för arbetet med skönlitteraturen: Hur teknisk utveckling, alternativt arbete och kreativt synliggörande av litteratur kan främja arbete med skönlitteratur var centrala frågor i detta delmoment. ”Strategier för att göra biblioteket till en litterär mötesplats, samarbetsparter, kontaktnät, ett kontinuerligt samtal.”
- Praktiska tillämpningar: Under kursens gång fick deltagarna olika uppgifter, som exempelvis intervjuer och recenserande av litteratur.⁹

Vid tre tillfällen per termin sammanstrålade kursdeltagarna för att ta del av föreläsningar, samt redovisa och diskutera hemuppgifter och litteratur. Distansformen möjliggjorde för deltagarna att integrera kursens delmoment på deltagarnas respektive bibliotek. Det övergripande syftet bestod i att främja arbetet med skönlitteratur, på folk- och skolbibliotek, samt vissa specialbibliotek, med tonvikt på metoder att förmedla denna. Kursens målgrupp var utbildade bibliotekarier.¹⁰

Kursutvärderingen visar att MUSA motsvarat de flesta deltagares förväntningar. Många av kursdeltagarna bär med sig en stärkt medvetenhet från kursen kring betydelsen av skönlitteraturen och dess roll på biblioteket och i samhället. Kursen har även inspirerat till olika skönlitterära aktiviteter på hemmaplan, utifrån konkreta förslag. Flera av deltagarna värdesatte mötet med andra bibliotekarier och möjligheten att utifrån MUSA som plattform bygga nätverk.¹¹ MUSA har bidragit till att folkbibliotek ges möjlighet att arbeta mer aktivt för att på ett pedagogiskt sätt föra ut skönlitteraturen till allmänheten. Förankrandet av de metoder som man lärt sig under kursens gång är i viss mån beroende av den enskilde deltagarens engagemang och vilja att på sitt hembibliotek omsätta dessa i ett längre perspektiv. Exemplet från England, som följer nedan, gör oss uppmärksamma på betydelsen av att olika instanser i samhället blir övertygade om hur litteratsatsningar på ett långsiktigt sätt kan gynna bibliotekarier i deras yrkesutveckling, biblioteksanvändare och samhället i stort.

⁹ Länsbibliotek Skåne, Nordiska Folkhögskolan i Kungälv, Regionbibliotek Västra Götaland, Regionbibliotek Stockholm och Svenska Akademiens Nobelbibliotek 2005. *Anmälan och kursplan till metodutveckling i skönlitterärt arbete 2.*

¹⁰ Länsbibliotek Skåne, Nordiska Folkhögskolan i Kungälv, Regionbibliotek Västra Götaland, Regionbibliotek Stockholm och Svenska Akademiens Nobelbibliotek 2005.

¹¹ Kursledningen MUSA 2005. *Utvärdering av MUSA 1 2005.*

3.2. Reader Development – läsarinriktad litteratursatsning i England

Utan tidigare kännedom om vad begreppet *Reader Development* står för, kan en engelsktalande ana sig till att det i någon form handlar om att utveckla läsande. Med fokus på den individuella läsaren och dennas/dennes läsupplevelse har Reader Development mer eller mindre utvecklats till en rörelse med djup förankring i det brittiska kultur- och biblioteksområdet. Genom utbildning, förändring av attityder och punktinsatser arbetar rörelsen för att vidga, den förut utbredda, uppfattningen om litteratur som instrumentell och nyttobetingad, till en mer upplevelseorienterad.¹²

Reader Development har sitt ursprung i en litteraturfestival som anordnades i Sheffield 1989. Tillställningar av detta slag hade dittills kännetecknats av ett fokus på författare och deras framträdanden. Ur detta riktade perspektiv uppstod en önskan att öppna upp för nya grepp; nå fler målgrupper, samtala om läsandets potential och processerna bakom det skrivna ordet. *Opening the Book*, som blev namnet för den ”nya” festivalen, ämnade strategiskt, redan i valet av namn, frammana såväl en konkret som metaforisk bild av dess innehåll och upplägg. Festivalen blev en sådan succé att den kommunala kulturverksamheten övertog namnet *Opening the Book*, i hopp om att vidareutveckla läsfrämjande aktiviteter i festivalens anda. På grund av den ekonomiska situationen i början av 1990-talet expanderade dock inte verksamheten i den riktning som man hade önskat.¹³

Rachel van Riel, en av bibliotekarierna bakom idén till *Opening the Book*, satsade under de ekonomiskt svåra åren på konsultverksamhet i ovanstående namn och anda. Med stöd från sponsring, statligt bidrag och genom ideella krafter utvecklas verksamheten fortfarande. Redan i begynnelsen av *Opening the Book*'s historia ändrade van Riel fokus från *Reading Development* till *Readers Development* med avsikt att sätta läsaren i centrum. Reader Development grundar sig på att öka människans självtillit som läsare, att höja läsandets status som kreativ verksamhet och att finna sätt att skapa kontakt mellan enskilda läsare.¹⁴ Idén att utgå ifrån läsupplevelser, går före åsikter om litterär kvalitet, baserade på en litterär kanon. Genom att undvika begränsningar och förhållningsorder för vad som bör läsas, främjas individens tillit till sina egna val av litteratur och till sitt eget läsande. I förlängningen vågar läsaren därigenom vidga sina litterära vyer. van Riel ser bland annat som sitt kall att förankra dessa attityder hos bibliotekarier och andra samhällsmedborgare. Förändringsarbetet har bland annat bestått i att utbilda ett antal bibliotekarier, så kallade *Agents of Change*, så att de i sin tur ska kunna förankra och sprida budskapet på sina respektive bibliotek. Programmet som går under namnet *Branching-Out*, har till syfte att tillgängliggöra och integrera bibliotekets bestånd och service på strategiska platser, även utanför bibliotekets fysiska väggar. Även här framträder den användarcentrerade synen som genomsyrar hela Reader Development i sitt hänsynstagande till användarnas behov, livssituation och intressen.¹⁵

¹² Van Riel 2006-02-24.

¹³ Lundin 2004, s. 65.

¹⁴ Lundin 2004, s. 65.

¹⁵ Van Riel 2006-02-24.

Även konstruktionen av digitala bibliotek bygger på denna användarorienterade filosofi. Det mest tydliga exemplet är kanske, *wichbook.net*,¹⁶ en form av sökmotor som bygger på motsatspar, beskrivande böckers innehåll. Genom att användaren positionerar sig på en skala, ringas hennes/hans specifika önskemål om tema, innehåll, karaktärer, miljö, genre in. Sökningen resulterar i en träfflista bestående av ett urval, för användaren relevanta böcker, med korta presentationer, färdigställda av för detta ändamål utbildade bibliotekarier. Varje bok på träfflistan länkas sedan till ett bibliotek nära användaren. Presentationerna följer en specifik mall utarbetad av Opening the Book, där en objektiv sammanfattning följs av en subjektiv kommentar. Strukturen ska underlätta för bibliotekarierna på ett neutralt och icke-värderande sätt presentera böckerna. Därmed skapas bättre förutsättningar för användaren att själv bilda sig en uppfattning.¹⁷

Sammanfattande diskussion

De ovan genomförda projekten visar på möjligheter att på kreativa sätt bidra till att vända en nedgående trend av utlåningen av skönlitteratur, genom att bereda nya vägar för skönlitteraturen och användarna att finna varandra. Det här sker inte av sig självt, utan förutsätter aktiva medvetna satsningar. För att satsningarna ska få förankring på såväl bibliotek som i bibliotekariens förhållningssätt bör det ges rum för kontinuerlig fortbildning. Det handlar inte om att arrangera storvulna utbildningsdagar, utan snarare att ta tillvara på den interna kompetensen, och ge utrymme för samtal och reflektion kring verksamhetsanknutna problem och behov. En utgångspunkt i behov och i en vilja att lösa problem, ter sig i större grad bära potential att bli en integrerad del av verksamheten. Härur ges även bättre förutsättningar för att öppna upp för en utveckling av såväl bibliotekariens kunnande, som verksamhetens mål.

¹⁶ Opening the Book Ltd. *Whichbook*.

¹⁷ Van Riel 2006-02-24.

4. Tidigare forskning och annan litteratur

Vi lyfter i det här kapitlet fram tidigare forskning och annan litteratur som tar utgångspunkt i liknande sammanhang som personalläsecirkeln: *studiecirklar, cirklar på bibliotek*. Då personalläsecirkeln försiggår på folkbibliotek och vi ämnar undersöka den ur ett pedagogiskt perspektiv behandlas även här forskning kring *bibliotekspedagogik och interaktivt lärande*.

4.1. Studiecirklar

Studiecirkeln uppstod ur folkbildningssträvanden i början av förra seklet. Biblioteket fick en viktig funktion för studiecirkeldeltagarnas informationssökande, då deltagarna, i enlighet med studiecirkelns pedagogiska ansats, uppmanades att själva aktivt söka sin kunskap.¹⁸ Beroende på den kontext studiecirkeln befunnits sig i har innehåll, upplägg och syfte varierat.¹⁹ Personalläsecirkeln med sin icke-formella karaktär kan ses som en sådan variant, och tar likt studiecirkeln fasta på socialt lärande. Båda cirkelstrukturerna bygger på deltagarnas aktiva deltagande och intresse att i processliknande former lära.

Avhandlingen *Studiecirkeln: livslångt lärande...på svenska!* av Petros Gougoulakis syftar till att studera fenomenet folkbildning i allmänhet och studiecirkeln som pedagogiskt sammanhang i synnerhet. Detta gör han genom sin förståelse av studiecirkelarna som sociokulturella och pedagogiska fenomen, där deltagarna lär av varandra.²⁰ Studiecirkeln som form anser han bära yttersta potential för lärande; den språkliga kommunikationen medverkar till att människors erfarenheter berikar varandra, och vidgar på så sätt möjligheten för en intersubjektiv förståelse.²¹ Avhandlingens fokus på studiecirkeln som kommunikativt och pedagogiskt fenomen har relevans för vår undersökning, då personalläsecirkeln till sin form påminner om de egenskaper han anser utmärkande för studiecirkeln som lärandeforum.

Ett exempel på en utveckling av studiecirkeln är forskningscirkeln, som har funnits sedan 1970-talet, och bygger på bildningstraditionen inom den svenska arbetar- och fackföreningsrörelsen.²² I forskningscirkeln strålar forskare och arbetstagare samman för att diskutera ett gemensamt arbetsrelaterat problem. Deras skilda perspektiv kan ses bidra till en fördjupad kunskapsutveckling. Syftet med cirkeln består i att gagna såväl arbetslivet som arbetslivsforskningen. Forumet möjliggör för gränsöverskridande möten som öppnar för att forskare och arbetstagare kan tillvarata varandras kunskaper och erfarenheter.²³ Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten har studerat forskningscirkeln som mötesplats. Deras resultat går bland annat att finna i rapporten *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*, i vilken det ges en översikt av forskningscirkeln utifrån ett kunskapsutvecklande perspektiv. Både personalläsecirkeln och forskningscirkeln tar tillvara och utvecklar den kunskap som finns inom organisationen, men i

¹⁸ Gustavsson, Sophie 2001. *Folkbiblioteket – en bildande samhällsinstitution i framtiden?*, s. 26.

¹⁹ Holmstrand, Lars & Härnsten Gunilla 2003. *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*, s. 149.

²⁰ Gougoulakis, Petros 2001. *Studiecirkeln: Livslångt lärande...på svenska! – En icke-formell mötesplats för samtal och bildning för alla*, s. 7f.

²¹ Gougoulakis 2001, s. 67.

²² Döös, Marianne 2001. Med arbetsuppgiften som glasögon. Ingår i Tedenljung, Dan (red). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*, s. 107.

²³ Döös 2001, s. 107.

forskningscirkeln möts i högre grad två ”världar”; representanter från forskningsfält och arbetsliv. Vi ser beröringspunkter mellan personalläsecirkeln och forskningscirkeln, dels förankringen i den folkbildande traditionen, dels den demokratiska synen på kunskap; allas kunskap anses på likvärdiga grunder bidra till en fördjupad utveckling av kunskaper och erfarenheter.

4.2. Cirklar på bibliotek

Den vanligaste formen av cirklar på bibliotek är läsecirkeln, som tidigare har studerats som fenomen, och då främst ur ett deltagarperspektiv. I viss utsträckning har det även gjorts undersökningar kring bibliotekariens roll i dessa sammanhang.²⁴ Läsecirkelarna kännetecknas av att de pågår i bibliotekets yttre verksamhet, i vissa fall med bibliotekarien som cirkelledare. Cirklar i bibliotekets inre verksamhet, personalläsecirklar, ter sig däremot som relativt outforskade. Immi Lundin framlägger dock i sin bok *Cirkelbevis*, personalläsecirkeln som ett led i utvecklingen av läsecirklar på bibliotek. Hon intresserar sig och argumenterar för läsecirkelns lärande- och identitetsstärkande potential. Samtidigt påpekar hon, understött av exempel från England och dess läsarinriktade fokus, att vi i Sverige ännu har en bit kvar innan vi har utvecklat och förankrat läsecirkeln som upplevelse- och lärandeforum.²⁵ Visserligen kan hon se att fler och fler bibliotekarier inser betydelsen av arbetet med skönlitteratur, men att det samtidigt tycks finnas en svårighet i att ta tillvara på och uppvärdera den delade läsoplevelsen. Hon konstaterar att den tekniska utvecklingen i viss mån skett på bekostnad av uppmärksammandet av skönlitteraturens potential. Enligt henne borde biblioteket utvecklas i riktning mot ”sambandscentraler för litteraturupplevelser.”²⁶ Lundins kunskaper och studier blir värdefulla i bearbetningen av vårt undersökningsmaterial. Även om hon i sin bok *Cirkelbevis* fokuserar på läsecirkeln i allmänhet, förefaller hennes resonemang om bibliotekariens betydelse för att främja läsoplevelser som intressant att sätta i relation till personalläsecirkeln's ändamål.

Lena Havel och Solveig Kraft tar i sin magisteruppsats *Boksamtal* upp läsecirkeln ur flera perspektiv; deltagarnas upplevelser, bibliotekariens roll och interaktionsmönster i läsecirkelsammanhang på bibliotek. Bibliotekarierna som intervjuades i studien ansåg att litteraturcirkeln för dem utgör en form av fortbildning, samt gav i sammanhanget uttryck för en önskan om att vidareutveckla litteraturcirkeln till att ge rum för att vidga sina kunskaper om litteraturens struktur och hur man uttrycker och delar med sig av sina upplevelser av en bok.²⁷ Uttalandet understryker viljan att ge utrymme för fortbildande satsningar inom skönlitteratur, vilket med andra ord tycks främja en attityd av att verksamheter, såsom exempelvis personalläsecirklar, betraktas som självklara och nödvändiga verktyg, för att för att stå bättre rustad i mötet med användaren.

²⁴ Se: Bjarne, Ann-Sofi & Larson, Katarina 2004. *Läsaren i den informella läsecirkeln* och Havel, Lena & Kraft, Solveig 2003. *Boksamtal- intervjuer med bibliotekarier och deltagare i olika litteraturcirklar*.

²⁵ Lundin 2004, s. 9.

²⁶ Rabe, Annina 2006. Vem är Immi Lundin?. *Biblioteksbladet*. nr. 4, s. 34.

²⁷ Havel & Kraft 2003, s. 69.

4.3. Bibliotekspedagogik

Bibliotekspedagogik framstår som ett betydelsefullt verktyg för utveckling av dels bibliotekariens förhållningssätt gentemot användaren, dels som en bredare begreppsram, som hela bibliotekets verksamhet kan sättas i relation till. Inom bibliotekspedagogik har det hittills bedrivits forskning knuten till hur bibliotekarier och användare kan ses samarbeta för att bli informationskompetenta. Bibliotekspedagogik har med andra ord en stark koppling till den del av bibliotekariens uppgift som handlar om att tillgängliggöra information. Samtidigt gör sig bibliotekspedagogikens betydelse inom andra biblioteksområden mer och mer synlig.

Jofrid Karner Smidt behandlar i avhandlingen *Mellom elite og publikum* i vissa hänseenden bibliotekariens pedagogiska roll, som förmedlare av skönlitteratur, utifrån strategier som bibliotekarier anser vara effektivast för förmedlandet av ”god” litteratur.²⁸ Hon sätter bibliotekariens yrkeskunskande i relation till dennas/dennes syn på vad som kännetecknar dels litterär kvalitet, dels användarnas behov. Mot bakgrund av denna balansgång, att tillvarata användarnas önskemål och tillhandahålla kvalitetslitteratur, studerar hon hur folkbibliotekariernas litterära smak påverkar förmedlandet av litteratur.²⁹ Balansgången anser hon bidra till ideologiska dilemman, vilka i sin tur sätter käppar i hjulen för folkbiblioteken att utforma strategier för att förmedla litteratur.³⁰ De avsnitt där det förs en diskussion kring hur informanterna i hennes avhandling ser på sin roll gällande tillgängliggörande av skönlitteratur för vuxna, kan ses vara av intresse för vår undersökning. Trots att hennes studie är förlagd till norska bibliotek, kan det ur vår undersökning utkristallisera sig mönster i reflektioner kring förhållningssätt som går att sätta i relation till hennes resultat. Hennes beskrivning av bibliotekariens förmedlarroll ser vi ha koppling till bibliotekariens litteraturpedagogiska förhållningssätt, som en utmärkande del av bibliotekspedagogik.

Tove Pemmer Sætre önskar med sin rapport *Biblioteket som læringsarena med bibliotekarien som pedagog* skapa underlag för en ny och utvidgad bibliotekarieroll genom en tydligare pedagogisk dimension. Införandet av bibliotekspedagogik redan på utbildningsnivå möjliggör förankring av detta ämne som en utgångspunkt för ett bibliotekspedagogiskt förhållningssätt.³¹ Enligt henne har biblioteket ett pedagogiskt mandat som ska uppfylla vissa utbildningsmål, men även bör ses i ett vidare pedagogiskt perspektiv där inte enkom skolbiblioteken inbegrips, utan även folkbiblioteken.³² Skönlitteraturen kan här ses som ett pedagogiskt verktyg för att bredda användarnas och bibliotekariernas erfarenhetshorisont och fungera som drivkraft i bildningsprocessen.³³ Den pedagogiska ansats som Sætre utvecklar finner vi intressant utifrån många aspekter, men kanske främst genom dess önskan att befästa ett pedagogiskt tänkande som genomsyrar hela biblioteksverksamheten.

²⁸ Karner Smidt, Jofrid 2002. *Mellom elite og publikum – Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkbibliotek*, s. 127.

²⁹ Karner Smidt 2002, s. 4.

³⁰ Karner Smidt 2002, s. 6.

³¹ Sætre 2001, s. 160.

³² Sætre 2001, s. 61.

³³ Sætre 2001, s. 136.

Det finns en grupp inom svensk biblioteks förening med ambitionen att främja det pedagogiska biblioteket betonar användarperspektivet och pedagogiken som verktyg för att gynna lärande i bibliotekssammanhang. Genom metarefleksion önskar ovan nämnda grupp att ständigt utveckla det pedagogiska förhållningssättet med användaren i fokus. Även om en del av metoderna går att omsätta även i övrig pedagogisk verksamhet, så är det övergripande målet att möta användarnas informationsbehov, med en pedagogik baserad på individens självständiga lärande. En metod som gruppen utarbetat, *pedagogiska bord*, utgår från bibliotekariernas konkreta erfarenheter med syftet att genom gemensam reflektion utveckla bibliotekariens roll och plats i läroprocessen. Pedagogiska bord innebär att bibliotekarier samlas kring ett bord. Med hjälp av en kortlek, där varje kort innehåller olika utmaningar, i form av frågor, samtalar bibliotekarierna kring pedagogiska ”problem”.³⁴

Pedagogiska bord som metod förefaller enligt vår uppfattning en aning instrumentell, men samtidigt även ett konkret verktyg och hjälpmedel. Dels möjliggör pedagogiska bord att medvetet konfronteras och reflektera över den dagliga verksamheten och det därmed förbundna förhållningssättet. Dels kan den verka som stöd i det konkreta arbetet. Detta forum uppvisar likheter med personalläsecirklar, i vilka man försöker medvetandegöra sina tankar kring skönlitteratur, samt i interaktion inspirera varandras litteraturpedagogiska förhållningssätt. Metoden pedagogiska bord blir också intressant ur synvinkeln att man här liksom i personalläsecirkeln utgår ifrån sina egna erfarenheter, vilka prövas mot varandras.³⁵

4.4. Interaktivt lärande

Då vi undersöker personalläsecirklar som forum för interaktivt lärande, anser vi det angeläget att bekanta oss med detta forskningsområde. Den tidigare forskning inom interaktivt lärande som vi här väljer att behandla, befattar sig med lärande knutet till en arbetslivskontext, med betoning på samtal snarare än icke-verbal kommunikation, i form av kroppsspråk.

När Marianne Döös väljer att ta sig an lärandet utifrån ett interaktivt perspektiv, fokuserar hon på de redan kunnigas lärande. Hon studerar vad som kännetecknar deras kunnande, och hur dessa vidareutvecklar sitt kunnande.³⁶ I *Den kvalificerade erfarenheten* behandlar hon bland annat interaktionens betydelse för att nå fram till förståelse.³⁷ Interaktion framstår för Döös som ett verktyg för att utveckla kompetenta relationer.³⁸ Döös’ forskning ser vi som särskilt intressant då hon behandlar förutsättningar för att genom interaktion utveckla relationer, som i sin tur kan leda till ett givande och tagande för att bli bättre i sitt yrke. Kontexten hon undersöker blir i och med betoningen på utbytet av kompetent kunnande som motor för lärande, möjlig att översätta på den kontext som vi är intresserade av: personalläsecirklar.

³⁴ Svensk biblioteks förening, Specialgruppen för bibliotekspedagogik 2005. *Tänk om...! Pedagogiska metoder i biblioteket*, s. 6f.

³⁵ Svensk biblioteks förening, Specialgruppen för bibliotekspedagogik 2005, s. 7.

³⁶ Döös, Marianne & Wilhelmson, Lena 2005. De kunnigas vardagliga lärande som tillväxtmotor?. Ingår i Utbult, Mats (red). *Lärande och tillväxt – men hur?*, s. 23.

³⁷ Döös, Margareta 1997. *Den kvalificerade erfarenheten*, s. 120.

³⁸ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 19.

Lena Wilhelmssons avhandling, *Lärande dialog*, behandlar hur lärande kan uppstå genom dialog, inom ramen för den pedagogiska metoden *dialogsamtal* (även kallad gruppssamtal). De studerade samtalen ordnas, för att skapa förutsättningar för människor, från olika bakgrund och med olika erfarenheter, att på lika villkor ta del i samtalen. Hon menar att *hur* samtalet struktureras, påverkar samtalets innehåll, vilket i sin tur inverkar på vad individen lär. Wilhelmsson ser lärande både som individuellt och gemensamt; individen förändrar sin föreställning om ett visst fenomen i "ett socialt spel".³⁹ Ett av de analysverktyg hon använder för att åskådliggöra för hur, om och varför individen lär i samtalsform, är begreppet perspektiv.⁴⁰ Perspektivförändring menar hon har betydelse för individens och gruppens lärande. I sin studie använder sig Wilhelmsson även av ett maktperspektiv för att peka på olika hinder för lärande. En samtalare som breder ut sig kontrollerar samtalet skapar därmed en makthierarki, som försvårar för andra samtalare att göra sig hörda.⁴¹ Lena Wilhelmssons bidrag till denna forskning sammanfaller på flera plan med personalläsecirkelns läroprocesser, vilka också uppstår i samtalsrelaterade sammanhang.

Liksom Gougoulakis menar Wilhelmsson att formen bestämmer innehållet, som i sin tur betingar lärandet. Till skillnad från Gougoulakis kommer Wilhelmsson fram till att trots skapade förutsättningar för "dialogiska förhållningssätt",⁴² är det inte säkert att dessa dialoger genererar lärande. Personalläsecirkelns struktur bygger, i viss mån, i enlighet med dialogssamtal, på att ur samtal frambringa lärande, dock utan att en medveten användning av en bakomliggande pedagogisk metod föreligger. Gruppssamtalen i hennes studie sker visserligen under andra former och i andra kontexter än de personalläsecirkelns som vi studerar, men det övergripande syftet för båda dessa sammanhang är att lärande kan ses uppstå ur samtalsituationer.

³⁹ Wilhelmsson 1998, s. 5.

⁴⁰ Wilhelmsson 1998, s. 7. Se även vidare 6.5. Analysverktyg, s. 31.

⁴¹ Wilhelmsson 1998, s. 20.

⁴² Wilhelmsson 1998, s. 5.

5. Teoretiska utgångspunkter

Våra teoretiska utgångspunkter är valda utifrån vår förståelse av personalläsecirkel som kommunikativa sammanhang med lärandepotential. Gemensamt för de valda teorierna i kapitel 5 är att de utgår från hur lärande sker i sociala sammanhang. Eftersom personalläsecirkelarna pågår i en arbetslivskontext anser vi det viktigt att beakta teorier kring *lärande i arbetslivet*. Inom arbetslivspedagogiken väljer vi att lyfta fram teorier som tar utgångspunkt i socialt lärande, så som lärande genom tillhörigheten i ett *praxiskollektiv*. Personalläsecirkelns form och struktur inbjuder liksom studiecirkeln till att ta tillvara den interna kompetensen. Lärandet i studiecirkeln blir belyst i avsnittet *cirkelpedagogik*. För att förstå hur det interaktiva lärandet kan ta sig i uttryck och hur deltagarna i personalläsecirkeln upplever sitt och det gemensamma lärandet behandlas här även teorier om *lärande genom interaktion och reflektion*. Eftersom denna undersökning utgår ifrån lärande som försiggår på folkbibliotek avslutas våra teoretiska utgångspunkter med *pedagogik och lärande på folkbibliotek; bibliotekspedagogik*.

Teorierna ligger i vår undersökning som grund för analys av sambandet mellan arbete och lärande ur såväl ett organisationspedagogiskt perspektiv, som hur lärande ses växa fram mellan och inom deltagarna i personalläsecirkeln. Praxiskollektivets och studiecirkelns form utgör här teoretiska verktyg till en analys kring hur formen inverkar på deltagarnas mellanmänniska lärande. Med hjälp av teorier om lärande genom interaktion och reflektion kan en mer fördjupad analys kring de underliggande lärandeprocesserna som leder fram till litteraturpedagogiska förhållningssätt ges. Parallellt med att teorierna i detta kapitel till en del utgör komponenter i bibliotekspedagogik kan dessa teorier ytterligare gynna en utveckling av bibliotekspedagogik, och i förlängningen även ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt.

5.1. Pedagogik och lärande

Pedagogik används idag i större utsträckning som verktyg för att planera för lärande och inte enbart i utbildningssammanhang. Inom till exempel arbetslivet organiseras lärande utifrån olika arbetslivspedagogiska ansatser. Den pedagogik som genomsyrar utbildningsväsendet kan inte fullt översättas till en arbetslivskontext för vuxna. Trots att båda sammanhangen kännetecknas av en önskan att utvecklas och lära såväl individuellt som gemensamt, finns det vissa aspekter att beakta, då man talar om arbetslivspedagogik. Det handlar exempelvis om hur arbetsplatsen är strukturerad, och i vilken utsträckning det ges utrymme för lärande och kommunikation mellan anställda.⁴³

5.1.1. Lärande i arbetslivet

En av dessa arbetslivspedagogiska ansatser, den organisationspedagogiska, betonar hur man på ett gynnsamt sätt organiserar lärande på arbetsplatsen. Genom att artikulera lärandet som sker, medvetandegör man sambandet mellan arbete och lärande.⁴⁴ Marianne Döös skiljer på att *arrangera lärtillfällen* och att *organisera för lärande*. Dessa två tillvägagångssätt vittnar om olika syn på lärande, där arrangerandet

⁴³ Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros 2006. Om kunskap, bildning och lärande - perspektiv på vuxnas lärande, i Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros (red) 2006. *Vuxnantologin*, s. 40.

⁴⁴ Döös, Marianne 2004. Arbetsplatsens relationik. *Arbetsmarknad och arbetsliv*. Årgång 10 nr 2, s. 82.

frånkopplas den dagliga verksamheten, det vill säga lärtillfällena förläggs utanför arbetsplatsen, eller som ett isolerat moment på arbetsplatsen, och ses därmed som en skild och separat aktivitet. Att organisera för lärande däremot kännetecknas av en vilja att ge utrymme för lärande i den dagliga verksamheten, så att lärandet ges förutsättning att pågå kontinuerligt. Till skillnad från arrangerade lärtillfällen, där information mer eller mindre ses överföras från en eller få individer till kollektivet, innebär organiserade träffar att i samtalsliknande former diskutera exempelvis problem utifrån tidigare erfarenheter.⁴⁵

Utvecklingen av kunskaper i arbetslivet gynnas, enligt Döös, av en syn på lärande som erfarenhetsbaserat för att förstå de underliggande pedagogiska processer, som inbegripande såväl handlande som reflektion. Med en sådan syn som utgångspunkt leder alla erfarenheter till ett kontinuerligt lärande. Lärandet ses tätt förknippat med aktivt handlande, vars resultat ”bildar grund i individens aktiva meningsskapande och reflekterande bearbetning”.⁴⁶ Döös anser att lärande inte nödvändigtvis sker på ett medvetet plan, utan som en sidoeffekt av de aktiviteter vi ständigt är inbegripna i. Individens lärande beskriver Döös som ett tankenätverk, som kontinuerligt konstrueras samtidigt som arbetsuppgifter utförs.⁴⁷ Hon menar att lärande uppstår då dessa nätverk förändras, vilket föregås av en interaktion med andra.⁴⁸ I interaktionen omstruktureras individens tankenätverk i växelspel mellan känsla, sinne och tanke, mellan kontextbunden handling och en förståelse av sammanhanget.⁴⁹ Döös poängterar således betydelsen av det situationsbundna lärandet. I det här sammanhanget använder hon begreppet kontextualisering med betydelsen att individen mentalt distanserar sig från och därmed tillgängliggör sina tankar för egen och gemensam reflektion. Här ges möjlighet att utveckla förståelse och kunskap, i kommunikation med andra. Dialogen möjliggör skapandet av en gemensam begreppsapparat, som i sin tur underlättar det praktiska arbetet.⁵⁰ Utifrån gemensamma sysslor kan individen tillsammans med andra skapa en förståelse för och reflektion kring hur man på bästa sätt kan utföra en arbetsuppgift.⁵¹

Den åtskillnad som Döös gör mellan att arrangera lärotillfällen och organisera för lärande, synliggör olika pedagogiska ansatser enligt vilka organisationer skapar tillfällen för lärande. Dessa respektive former ger i sin tur uttryck för skilda pedagogiska grundsyner. Synen som ligger till grund för de arrangerade lärotillfällena, motsvarar en snarare förmedlingspedagogisk grundsyn, där informationen ses överförbar från en sändare till en passiv mottagare. Att organisera för lärande vittnar däremot om en pedagogisk grundsyn, som ger uttryck för varje situations inneboende möjligheter till lärande. Formerna går kanske inte att hålla så strikt isär, men vi har ändå en förhoppning om att personalläsecirkelarna uppfyller fler kriterier inom definitionen av att organisera för lärande. Att organisera för lärande i personalläsecirkelsammanhang skulle innebära att personalläsecirkeln inte ses frångående den övriga biblioteksverksamheten, vilket förutsätter en medveten strävan att öppet reflektera kring

⁴⁵ Döös 2004, s. 88.

⁴⁶ Döös 2001, s. 135.

⁴⁷ Döös 2004, s. 81f.

⁴⁸ Döös 2001, s. 139.

⁴⁹ Döös 2001, s. 142.

⁵⁰ Döös 2001, s. 160.

⁵¹ Döös 2001, s. 160.

sitt yrkeskunnande i relation till innehållet i personalläsecirklarna. En sådan kunskapssyn främjar ett helhetstänkande och kommer inte bara att påverka hur man strukturerar lärandet, utan också hur allas erfarenheter tas tillvara i en fortgående dialog.

5.1.2. Praxiskollektiv

Etienne Wenger har skapat teorin *Communities of Practice*, *praxiskollektiv*, baserat på teorin om situerat lärande, där kunskapsutveckling ses som en kulturellt och socialt betingad process.⁵² Praxiskollektiv definieras som en grupp individer, vilka samlas kring ett gemensamt intresse, eller problem i önskan om att öka sin kunskap och kompetens inom detta område. Praxiskollektiv behöver dock inte nödvändigtvis vara organiserade, utan existerar även oorganiserade i vår vardag. För att lärande ska ske, inom ramen för ett praxiskollektiv, krävs ett aktivt deltagande, genom utbyte av erfarenheter. Deltagande i detta kollektiv betraktas inte enbart som en aktivitet, utan också som ett slags tillhörighet, som både formar det vi gör, våra tolkningar av det vi gör, samt vår identitet.⁵³ De handlingar som sker inom ett praxiskollektiv är aldrig förutbestämda av ett yttre mandat, genom en föreskrift, eller genom en enskild deltagare. Även när ett praxiskollektiv uppstår som ett svar på ett yttre mandat, utvecklas detta utifrån praxiskollektivets tolkning. På så vis producerar kollektivet sin egen praxis.⁵⁴

Teorin om praxiskollektivet bygger, som tidigare nämnts, på tanken om lärande som socialt betingat, vilket Wenger menar behöver inkludera vissa komponenter för att lärande ska kunna äga rum. Beståndsdelarna: praxis, mening, identitet och tillhörighet, utgör viktiga delar i en helhet och förutsättningar för lärande. Även om varje beståndsdel kan belysas var för sig, står de alltid i ett slags inbördes beroendeförhållande.⁵⁵

För att praxis och kollektiv ska sammanfalla, behöver deltagarna enas kring ett *ömsesidigt engagemang*, en *enad verksamhet* och en *delad repertoar*. Först när dessa kriterier uppfyllts, finns förutsättningar för ett socialt lärande i praxiskollektivet.⁵⁶ *Ömsesidigt engagemang* definierar praxiskollektivet genom hur den enskilde individens identitet och kompetens integreras och ses växa i det ömsesidiga engagemanget. Det är i relationen mellan deltagarnas identiteter som det ömsesidiga engagemanget existerar och utvecklas.⁵⁷ *Enad verksamhet* handlar om att förhandla fram en gemensam definition av verksamheten. Det handlar om att ta tillvara på allas olika åsikter snarare än att nå konsensus. På en arbetsplats kan förhandlingen om att uppnå en enad verksamhet bestå i frågor som berör vilka saker som har betydelse för verksamheten och hur man ska agera i vissa situationer.⁵⁸ *Delad repertoar* består i explicita och implicita artefakter, som praxiskollektivet skapar och skapat under sin livstid, och som har integrerats i praxisen på arbetsplatsen. Den kan ses som en resurs för att förhandla fram mening och användas som ett redskap i ett framtida yrkesutövande.⁵⁹

⁵² Översättning av Illeris i: Illeris, Knud 2001. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*, s. 129.

⁵³ Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*, s. 181.

⁵⁴ Wenger 1998, s. 79f.

⁵⁵ Wenger 1998, s. 4.

⁵⁶ Wenger 1998, s. 73.

⁵⁷ Wenger 1998, s. 76.

⁵⁸ Wenger 1998, s. 4.

⁵⁹ Wenger 1998, s. 83.

De tre komponenterna möjliggör för praxiskollektivet att definiera sin kompetens.⁶⁰ Lärande sker i spänningsfältet mellan den definierade kompetensen och våra erfarenheter.⁶¹ När en ny deltagare kommer in i praxiskollektivet, får denna/denne tillgång till kollektivets kompetens, och anpassar sina tidigare erfarenheter till praxiskollektivets artikulerade kompetens.⁶² Tvärtom kan också praxiskollektivets kompetens omdefinieras genom individers nya erfarenheter och insikter. När en individ inhämtat en erfarenhet som faller utanför ramen för praxiskollektivets kompetens, sker en förhandling som eventuellt leder fram till en gemensam omdefinition av praxiskollektivets kompetens.⁶³

Parallellt med att praxiskollektivet förnyar sin kompetens, modifieras individens identitet i en ständigt pågående social läroprocess. Lärande kan därmed ses som en identitetsskapande erfarenhet.⁶⁴

Läroprocesserna som sker inom ramen för personalläsecirklar, kan förstås utifrån praxiskollektivets förutsättningar för lärande. Personalläsecinklarna uppstår i många fall som svar mot uttalade och outtalade krav. I likhet med praxiskollektivets öppenhet för omvärdering av sin verksamhet, erbjuder personalläsecirkeln utrymme för att definiera sin praxis.

Att ta tillvara på allas erfarenheter för att utveckla en gemensam kompetens, stämmer överens med vår förförståelse av lärande i arbetslivet. Den gränsdragning mellan kompetens och erfarenhet som görs utifrån teorin om praxiskollektiv finner vi dock problematisk, då vi ser erfarenhet som så sammanvävd med kompetens att vi upplever det svårt att skilja det ena från det andra. Vi reagerar även mot den statuskillnad som olika deltagares erfarenheter i praxiskollektivet tillskrivs, där nykomlingens erfarenheter inte räknas i samma utsträckning. Här tycks man bortse ifrån att nykomlingen bär med sig erfarenheter och kunnande, som skulle kunna ses som jämbördiga komponenter i forandet av en kollektiv kompetens. Nykomlingarnas perspektiv som tillförs verksamheten, ser vi istället bära potential att ifrågasätta och utmana rådande strukturer.

5.1.3. Cirkelpedagogik

I likhet med praxiskollektivet samlas deltagarna i studiecirklar kring ett gemensamt intresse och en vilja att utveckla detta. Gougoulakis tillhör en av de teoretiker som gett sig i kast med att formulera en pedagogisk grundsyn i relation till lärande i studiecirkeln. Han definierar pedagogik utifrån ett socialt perspektiv. Pedagogik handlar om alla de processer som människan deltar i under sin livstid, vilka har för avsikt att skapa egna och gemensamma existentiella villkor. ”Pedagogiska handlingar med eller utan i förväg explicita mål utgör former av sociala praktiker som resulterar i ett visst lärande hos de deltagande.”⁶⁵ De kunskaper som anses viktiga bestäms av samhällets ideologiska grundvalar. Mot bakgrund av ett ökat fokus på kunnande och kompetens i

⁶⁰ Wenger, Etienne 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*. Vol. 7(2), s. 229.

⁶¹ Wenger 2000, s. 226.

⁶² Wenger 1998, s. 214.

⁶³ Wenger 2000, s. 227.

⁶⁴ Wenger 1998, s. 215.

⁶⁵ Gougoulakis 2001, s. 27f.

dagens samhälle förväntas den enskilde att kontinuerligt utbilda sig. Frågan om vilken kunskap som värderas har därmed ett pedagogiskt intresse för hur och vad man lär.⁶⁶ Han poängterar vidare kommunikationens betydelse för att lärande ska äga rum. Genom kommunikation tillåts människan att konfronteras med olika perspektiv, vilket i sin tur har inverkan på hur individen utvidgar sitt synfält. Därigenom fastlägger Gougoulakis att människan utvecklas och lär genom interaktion med den fysiska och sociala miljön hon/han ingår i. Utifrån denna kunskapssyn relaterar han till studiecirkeln som den optimala formen för att genom processer och deltagarstyrning utveckla ett demokratiskt lärande.⁶⁷ Varje individs erfarenheter ses som verktyg att ta tillvara på i ett gemensamt konstruerande av kunskap. Deltagarnas egna behov och problem får styra innehåll och utformning.⁶⁸ Utifrån dessa förutsättningar menar han att studiecirkeln har sin egen pedagogik, så kallad cirkelpedagogik.

Gougoulakis' syn på lärande som socialt betingat, genomsyras av ett demokratiskt ideal, om alla likas betydelse i kunskaps- och erfarenhetsutbyten. Den pedagogik han beskriver, får oss oundvikligen att dra paralleller till personalläsecirkeln och dess utformning. Synen på lärande som en del av ett perspektivtagande med innebörden att tillsammans kritiskt reflektera kring problem ställer vi oss bakom. Vi anser att det aktiva deltagandet som människor i olika situationer är inbegripna i främjar ett lärande på djupet. Vi ställer oss dock tveksamma till att upphöja studiecirkeln till en garant för lärande. Formen kan under rätta förhållanden förvisso skapa förutsättningar för lärande forum, samtidigt som det kan finnas inneboende hinder, hos såväl de enskilda individerna, som i gruppstrukturen. Om inte alla ges jämbördiga möjligheter att delta på lika villkor, samt om motivation saknas att skifta perspektiv, föreligger risken att lärandet stagnerar. Vi ser på så sätt att överskridandet av perspektiv, genom kritisk reflektion, är avhängigt fler faktorer än formen som sådan, för att ett kollektivt lärande ska äga rum.

5.1.4. Lärande genom interaktion och reflektion

En kunskapssyn som bottnar i en uppfattning om lärande som en social aktivitet tar till vara på samspelet mellan individer. Dialogen spelar en central roll som verktyg för att nå lärande genom *interaktion och reflektion*.

Interaktion

Interaktivt lärande betonar det kollektiva framför det individuella kunskapandet. Kommunikation ses som verktyg för att nå en gemensam förståelse, som ligger till grund för skapandet av gemensamma referenspunkter.⁶⁹ Mezirow ser på interaktion som en process som skapar förutsättningar för socialt lärande. Lärandet utvecklas då individer genom interaktion ifrågasätter sina och andras förutfattade meningar, och därigenom banar väg för ny förståelse.⁷⁰

Döös talar om ett kunnande och en kompetens som sitter i relationerna mellan människor. För att särskilja kompetenta relationer från vardagliga använder hon av

⁶⁶ Borgström & Gougoulakis 2006, s. 27f.

⁶⁷ Gougoulakis 2001, s. 65f.

⁶⁸ Gougoulakis 2001, s. 70f.

⁶⁹ Wilhelmsson 1998, s. 45.

⁷⁰ Wilhelmsson 1998, s. 56f.

begreppet *relationik*. Relationik innefattar: ”den sammanhängande mängd av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor.”⁷¹ I detta sammanhang poängterar Döös att relationer inte bör ses liktydigt med interaktioner, men interaktionen utgör grunden för att relationer ska kunna uppstå. I en arbetslivskontext framstår relationerna som bärare av kompetens i utförandet av arbetsuppgifter, genom de interaktiva processer som lockar fram det kunnande som finns mellan individer.⁷² Wilhelmsson utvecklar detta resonemang med att de kompetenta relationerna inte uppstår av sig självt, utan kräver att vi kontinuerligt ges utrymme att träna oss i att kommunicera och interagera, vilket hon benämner dialogkompetens. *Dialogkompetens* liknar hon vid en förmåga att kunna artikulera sina tankar tillsammans med andra, och därmed skapa en tankegemenskap. Förmågan att vara dialogkompetent behöver tränas upp. Hon menar dock att skola och arbetsliv inte ger tillräckligt utrymme för utveckling av denna kompetens. Enligt henne kan möjligtvis studiecirkeln till sin form generera dialogkompetens, genom att den inbjuder alla deltagare att bidra med sina egna erfarenheter. Att vara dialogkompetent inbegriper oundvikligen förmågan att aktivt lyssna in andras erfarenheter. Wilhelmsson skiljer mellan att höra och att lyssna, där lyssnandet innebär en större beredskap och vilja att försätta sig i hur andra tänker och erfar. En följd av lyssnandet kan i bästa fall vara att individen låter sina förgivettaganden utmanas.⁷³

Reflektion

Reflektion och lärande ses som tätt sammanhängande processer i lärandesammanhang. Hur reflektion definieras, är avhängigt den kontext som lärandet försiggår i. Vidare ses reflektion ske på olika nivåer, såsom individuell, interaktiv och organisatorisk. Därutöver existerar det olika former av reflektion, till exempel reflektion, kritisk reflektion och kritisk självreflektion. Formerna skiljer sig från varandra beroende på vilken betydelse som man tillskriver individens, respektive kollektivets funktion i reflektions- och lärandeprocessen.⁷⁴ Reflektion innebär att beakta relationen mellan våra tankar och vår förståelse, samt vårt handlande i en social kontext.⁷⁵

Bengt Molander definierar reflektion som en process, vilken innebär att man distanserar sig själv och/eller sina handlingar, för att därigenom vinna en djupare förståelse av sig själv och sina handlingar i olika situationer. Distansen innebär att det reflekterande subjektet inte omedelbart befinner sig i situationen som aktiv deltagare, utan tar ett steg tillbaka. Den reflektiva processen måste ha sin gång och kan inte forceras fram, vilket förutsätter tillräckligt med tid.⁷⁶ Molander baserar sin syn på reflektion, i relation till yrkespraktik, på Donald A. Schöns teori om praktiskt kunnande. Schöns teoretiska ståndpunkter refereras ofta till i sammanhang där organisatoriskt lärande behandlas. I mångt och mycket går hans teorier ut på att reflektionen pågår parallellt med den aktiva handlingen, utan distansering i tid och rum.⁷⁷ Den reflektion som vi söker finna i personalläsecirkelarna, bygger på att distansera sig från den utåtriktade

⁷¹ Döös 2004, s. 78.

⁷² Döös, 2004, s. 84.

⁷³ Döös, Marianne & Wilhelmson, Lena 2005, s. 25f.

⁷⁴ Høystrup, Steen 2004. Reflection as a core process in organisational learning. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 16 No. 8, p.443f.

⁷⁵ Høystrup 2004, s. 447.

⁷⁶ Molander, Bengt 1996. *Kunskap i handling*, s. 143f.

⁷⁷ Molander 1996, s. 142.

yrkesverksamheten. Därmed ligger Molanders definition närmare vår förförståelse av reflektion i personalläsecirklarna, än vad Schöns gör.

I likhet med Molander menar Döös att, för att reflektion ska äga rum, krävs distans; ett utrymme i tid och rum. Då hon använder sig av begreppet reflektionsutrymme, som för övrigt sammanfaller med vad hon beskriver som kontextualisering, handlar det om att individen stannar upp, för att få ett utifrånperspektiv.⁷⁸ Lika viktig i reflektionssammanhang är interaktionen och dialogen med andra, där frågan ses som ett verktyg för fördjupad förståelse.⁷⁹ Att ställa sig frågor medför att uppmärksamheten skärps och att situationen kritiskt granskas. Ur detta kan ett mer reflekterat kunnande utvecklas.⁸⁰ Därmed garanterar inte en viss tids arbetslivserfarenhet automatiskt utveckling av kvalificerat yrkeskunnande, vilket istället förutsätter utrymme för dessa reflekterande frågor.⁸¹

Wilhelmsson grundar sin teori om reflektion på Mezirows teori om transformativt lärande. Mezirow skiljer mellan reflektion, kritisk reflektion och kritisk självreflektion.⁸² Dessa utgör olika nivåer av reflektion, där kritisk självreflektion ses som den mest utvecklade formen. Wilhelmsson ser kritisk självreflektion som ett öppet, ifrågasättande förhållningssätt gentemot sig själv och sina förgivna taganden i relation till situationer och andras synsätt.⁸³ Wilhelmsson betraktar lärande beroende av både individens och kollektivets förmåga att genom dialog bidra till "kunskapsbildning". Förmågan att kritiskt reflektera över sig själv, både i och över situationen, det vill säga reflektionsförmågan, ses som förutsättning för dialogkompetens. Denna förmåga innefattar en öppenhet för andras ståndpunkter, parallellt med förmågan att framföra sin egen ståndpunkt, samtidigt som man förhåller sig kritisk till denna. Ett växelspel mellan distans och närhet i kollektivet, har gynnsam inverkan på ett dialogiskt reflekterande. Varje deltagares skiftande reflektiva förmåga och insikt i sin roll som "egen kunskapare" utgör en viktig del i gruppens gemensamma kommunikativa kunskapsbildning.⁸⁴

5.2. Pedagogik och lärande på folkbibliotek

På biblioteksområdet ter sig vetenskaplig teoriutveckling som något relativt nytt. Därmed har bibliotekspraxisen länge haft sin utgångspunkt i snarare erfarenhetsbaserad yrkeskunskap, som inte åtnjutit vetenskaplig status. Den tilltagande akademisering som kan konstateras i utbildningen till bibliotekarie, har inneburit att en större teoretisk bas har införts, vilket har bidragit till en starkare teoriförankring i hela biblioteksverksamheten.⁸⁵ Pedagogiken kan ses som ett bidrag till denna teoriförankring.

⁷⁸ Döös 1997, s. 61.

⁷⁹ Döös 1997, s. 59.

⁸⁰ Döös 1997, s. 155f.

⁸¹ Döös 1997, s. 59.

⁸² Wilhelmsson 1998, s. 63.

⁸³ Wilhelmsson 1998, s. 235.

⁸⁴ Wilhelmsson 1998, s. 244.

⁸⁵ Sætre 2001, s. 87.

5.2.1. Bibliotekspedagogik

Sætre har en vision om att biblioteken ska utveckla en tydligare bibliotekspedagogik, som i sin tur bygger på en specifik didaktik, med utgångspunkt i biblioteket som lärandearena.⁸⁶ Hon förespråkar ett brett didaktikbegrepp som sysselsätter sig med frågor som rör varför lärande har förutsättningar att äga rum på bibliotek, lärandets innehåll och hur biblioteket kan användas som lärandearena. För att åskådliggöra samspelet och dynamiken mellan de olika aspekterna av didaktiken använder sig Sætre av en praxistriangel, översatt till bibliotekssammanhang. Praxistriangeln är tänkt att bidra till en ökad medvetenhet kring den pedagogiska sidan av yrkesrollen, genom att lyfta upp frågor som rör allt från bibliotekariens beredskap till att hantera oväntade frågor, till hur biblioteket uppfyller sitt pedagogiska mandat.⁸⁷

Biblioteksdidaktik har en integrerande funktion som tar tillvara på den praktiska erfarenheten från biblioteksältet och sätter det i relation till pedagogisk teori. I detta möte uppstår en ny insikt och förståelse.⁸⁸ Likt Sætre finner vi det av största vikt att på flera plan förankra ett bibliotekspedagogiskt tänkande, inte enbart som ett ämne inom utbildningen till bibliotekarie, utan även som en väl integrerad teoretisk bas att arbeta utifrån; en teoretisk bas som hela tiden tar intryck och låter sig berikas av biblioteksverksamhetens praktik. Personalläsecirkeln ser vi som ett forum, i vilket det ges utrymme att artikulera och vidareutveckla en yrkesidentitet och ett yrkeskunnande.

Yttermera behandlas i rapporten hur bibliotekarier tillsammans vidareutvecklar sin kompetens och stärker sin yrkesidentitet genom reflektion kring den bibliotekspraktiska verksamheten. Ur denna reflektion skapar bibliotekarier handlingsberedskap i mötet med användare, samt dessutom en ökad medvetenhet kring yrkesidentiteten.⁸⁹ Hennes argumentation för att lyfta fram den gemensamma reflektionen som ett yrkesstärkande verktyg, ligger nära vår förförståelse av personalläsecirkelns ambition.

Sætre anser att pedagogisk verksamhet på bibliotek bör förstås mot bakgrund av de värdefilosofiska grunderna som ger upphov till samhällssyn, kunskapssyn, människosyn, med flera. Enligt henne förklaras utvecklingen av biblioteket som samhällsinstitution utifrån en bakomliggande pragmatisk kunskapssyn, enligt vilken biblioteken definieras som nyttiga och betydelsefulla kunskapsförvaltare och kunskapsförmedlare. Värdet av bibliotek kopplas till frågan i vilken utsträckning samhället kan ha nytta av bibliotekets innehåll och tjänster.⁹⁰ I likhet med Sætre anser vi att för att biblioteket ska kunna verka som en pedagogisk arena behöver verksamhetens ledning och bibliotekarier tillsammans klargöra bibliotekets värdefilosofiska grunder. Med tydliga definitioner rörande samhällssyn, kunskapssyn och människosyn kan en motvikt skapas till en pragmatisk syn, och istället lyfta fram värdet av sådant som inte vid första anblicken ger snabba resultat, så som värdet och betydelsen av skönlitteratur. Personalläsecirkeln framstår i sig som en pedagogisk arena, men samtalen som pågår här bär samtidigt kraft att tydliggöra verksamhetens värdefilosofiska ståndpunkter, vilka kan ses utgöra grund för utveckling av litteraturpedagogiska förhållningssätt.

⁸⁶ Sætre 2001, s. 29.

⁸⁷ Sætre 2001, s. 162.

⁸⁸ Sætre 2001, s. 30.

⁸⁹ Sætre 2001, s. 168.

⁹⁰ Sætre 2001, s. 65.

6. Metodologi

I en undersökning finns möjligheten att dels pröva en hypotes, dels generera en teori. Tillvägagångssätten skiljer sig på så sätt att den hypotetiskt/deduktiva ansatsen utgår från en befintlig teori, som sedan bekräftas eller förkastas, medan den induktiva ansatsen tar sin utgångspunkt i det som undersöks. Den senare ansatsen ämnar lyfta fram ny kunskap och nya aspekter, som det tidigare inte teoretiserats kring.⁹¹ När man går in i en undersökning bör man således ställa sig frågan, vilken kunskap man eftersträvar att blottlägga, med andra ord, de mål man har med sin undersökning.⁹² Den kunskapsteoretiska ansats man väljer att arbeta utifrån avgör sedan vilka redskap som kan vara lämpliga för att få fram denna kunskap.⁹³ Medvetenheten om den metodologiska process som förbinder vetenskapsteorierna med undersökningen är av större betydelse än av valet av metod. Denna medvetenhet förankrad hos forskaren, ger bättre förutsättningar att välja metod, med förbehållet att dessa tillvägagångssätt i en kontinuerlig process ifrågasätts gällande dess tillförlitlighet och trovärdighet.⁹⁴

Valet av teorier i denna undersökning speglar till stor del vår syn på kunskap, som först och främst sprungen ur samspelet mellan människor, vilket indirekt medverkar till vår förståelse av personalläsecirklar som kontexter, kännetecknade av kunskapsutveckling i kollektiva sammanhang. Denna förförståelse skulle kunna ha inneburit att vi valde att utgå ifrån en deduktiv ansats, baserad på en kunskapsteori kring kollektivt lärande, med vilken vi kunde fastställa eller omkullkasta hypotesen om personalläsecirklar som ett forum för kollektivt lärande. Istället valde vi att låta empirin stå i förgrunden, för att ur denna synliggöra oartikulerade mönster för hur kunskap utvecklas i personalläsecirklarna, i detta fall hur litteraturpedagogiska förhållningssätt utvecklas i samspel med andra. Här ansåg vi det viktigt att i ett inledningsskede medvetandegöra vår egen kunskapssyn, för att inte låta denna i allt för hög grad färga hur vi såg på kunskapsutvecklingen i personalläsecirklarna. Först och främst kan vår undersökning därmed liknas vid en undersökning med induktiv ansats, men då vi brukade en teori som analysverktyg⁹⁵ för det empiriska materialet, har den även deduktiva drag.

I vår undersökning strävade vi dels efter att söka problematisera bibliotekariernas syn på personalläsecirklar som forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, dels efter att se hur lärandet genom samspel i personalläsecirklarna leder till reflektion kring arbetet med skönlitteratur för vuxna. I viljan att avtäcka och få tillträde till bibliotekariernas syn på personalläsecirklarnas potential att skapa utrymme för utveckling av litteraturpedagogiska förhållningssätt, fann vi intervjun vara ett lämpligt verktyg. Intervjun som tillvägagångssätt har fördelen att svårfångande resonemang låter sig följas upp och fördjupas, till skillnad från till exempel enkät. Valet av intervju hänför sig till stor del till vår syn på kunskap, framsprungen ur samspel. Det handlar, med andra ord inte bara om att intervjuaren ges information, utan att respondenten och intervjuaren tillsammans explicitgör de oartikulerade litteraturpedagogiska verktygen,

⁹¹ Einarsson, Charlotta & Hammar Chiriak, Eva 2002. *Gruppobservationer – teori och praktik*, s. 17.

⁹² Åsberg, Rodney 2000. Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser. *IPD-rapport*, nr. 2000:13.

⁹³ Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas 2002. *Varför vetenskap*, s. 104.

⁹⁴ Bjereld, Demker & Hinnfors 2002. s. 112f.

⁹⁵ Se 6.5. Analysverktyg, s. 31.

utvecklade i personalläsecirklarna. Som ett komplement till intervjun valde vi även att observera personalläsecirklarna, med avsikt att ur iakttagelserna bidra till att få en helhetsbild av skeendena och samtalen som respondenterna gav uttryck för. Observationerna möjliggjorde tillträde till inte bara respondenternas perspektiv, utan även till kontexten som den framstod för oss. Respondenternas utsagor och observationerna utgjorde sammantaget empirin.

6.1. Urvalsprocess

Vårt första försök att komma i kontakt med bibliotek där personalläsecirklar pågår, bestod i att skicka ut en förfrågan⁹⁶ via BIBLIST.⁹⁷ Detta försök resulterade i några få svar, varav de flesta ej stämde överens med vårt kunskapsområde. Antingen rörde det sig om personalläsecirklar på fritid, eller sådana avsedda att utveckla det skönlitterära arbetet för främst barn och ungdom.

Under litteraturstudierna blev vi uppmärksammade på att det planerades en fortbildning i arbete med litteratur på bibliotek riktad till bibliotekarier. För att närmare klarhet i om dessa planer satts i verket, gjorde vi sökningar via allmänna sökmotorer på Internet.⁹⁸ På så sätt fick vi kännedom om projektet MUSA – MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbeta, vars arrangörer vi omgående kontaktade via e-post. En av arrangörerna svarade snabbt, och gav oss namn på deltagare som dels deltagit i MUSA-kursen, dels ämnade medverka i ”Rachel van Riel-dagen”.⁹⁹ Därutöver fick vi förslag på bibliotek som eventuellt skulle kunna tänkas ha personalläsecirklar. Till samtliga av de deltagarna som tillkännagavs, skickade vi en förfrågan med e-post,¹⁰⁰ huruvida det pågick personalläsecirklar på just deras bibliotek. I förfrågan ingick även en kort presentation av vår bakgrund och ämnet för vår uppsats, samt att vi fått kontakten förmedlad via en arrangör från MUSA. Ur svaren visade det sig att intresset för olika former av läsecirklar på bibliotek är stort. En del hade pågående personalläsecirklar på fritiden, andra hade haft, ytterligare några planerade att eventuellt starta upp personalläsecirklar i bibliotekets regi. Tyvärr föll alla dessa utanför ramen för vår undersökning, då vi här avsåg att undersöka pågående personalläsecirklar på arbetstid.

Av en för oss bekant bibliotekarie fick vi ytterligare hjälp med att söka respondenter via Svensk Biblioteksförnings specialgrupp för skönlitteratur.¹⁰¹ Fortfarande förblev responsen sval. I det här läget satte vi vårt hopp till ”Rachel van Riel-dagen”, för att där knyta för oss viktiga kontakter med bibliotekarier. Under nämnda studiedag blev vi introducerade för Immi Lundin, författare till boken *Cirkelbevis*.¹⁰² Hon gav oss många

⁹⁶ Se bilaga 1.

⁹⁷ Chalmers Bibliotek: BIBLIST är en diskussionslista som distribueras via e-post, med syfte att vara ett forum för bibliotekarier, övrig personal på bibliotek, samt personer av intresse för nordiska bibliotek. Medlemskapet är fritt och alla medlemmar kan göra inlägg.

⁹⁸ Vi använde oss till att börja med fritextsökning utifrån begreppen: litteratur + fortbildning + bibliotek, i olika kombinationer och med hjälp av trunkeringar.

⁹⁹ En föredragsdag för bibliotekarier i Göteborg, 2006-02-24.

¹⁰⁰ Se bilaga 3.

¹⁰¹ Svensk biblioteksförning: Svensk Biblioteksförning för skönlitteratur arbetar för att sprida kunskap om skönlitteratur och dess villkor, bland annat genom att anordna kurser, konferenser och seminarier. Specialgruppen är öppen för alla medlemmar i Svensk Biblioteksförning som har intresse för skönlitterära frågor.

¹⁰² Lundin 2004.

förslag på bibliotek där hon trodde det pågick personalläsecirklar, samt presenterade oss för några bibliotekarier, tillika deltagare i läsecirklar för bibliotekarier. Dessvärre rörde det sig om personalläsecirklar förlagda på fritiden i hemmiljö.

Efter denna dag började vi att mer riktat ringa runt, dels till de bibliotek som vi fått förslag på, under "Rachel van Riel-dagen", dels till chefer och bibliotekarier på länsbibliotek, med förhoppningen att från dessa få vidare information om förekomsten av personalläsecirklar i länet. Några av bibliotekarierna och cheferna på länsbiblioteken kunde direkt berätta om bibliotek som de trodde, eller visste hade personalläsecirklar i sitt län. De övriga erbjöd sig att vidarebefordra vår förfrågan ut i biblioteken i sina respektive län. När vi sedan tog kontakt med de fyra folkbibliotek som vi visste hade personalläsecirklar, visade sig alla positiva till att delta i vår undersökning. Mot bakgrund av svårigheten att finna folkbibliotek med personalläsecirklar med inriktning mot vuxna användare, avgränsades urvalet till de av oss funna antalet folkbibliotek med personalläsecirklar.

6.2. Urval

Sammanlagt observerade vi fyra personalläsecirklar. Dessa bestod av både bibliotekarier och andra anställda på biblioteket. Var och en av de fyra personalläsecirklarna observerades vid ett tillfälle vardera. I samband med observation intervjuade vi också sammanlagt sju bibliotekarier, som deltagit i någon av dessa personalläsecirklar. Respondenterna fördelades relativt jämnt över de undersökta personalläsecirklar. Urvalet av respondenter styrdes av förekomsten av personalläsecirklar på arbetstid, där arbetsplatskontexten motiverade syftet att utforska personalläsecirklar ur ett kontextuellt verksamhetsperspektiv.

Bibliotekarierna själva valde ut respondenter till intervjuerna, utifrån vår önskan att respondenterna både var bibliotekarier och deltagare i personalläsecirkeln på biblioteket. Dessvärre brast det vid ett tillfälle i tydlighet från vår sida, vad gällde avsikten med intervjuerna. Detta resulterade i att vi blev tilldelade en biblioteksassistent som respondent, istället för en bibliotekarie, vilket tyvärr framkom i ett alltför sent skede av intervjun. Även om personalläsecirkeln kan ses gynna såväl bibliotekarier som övrig personal, fanns ett intresse från vår sida att uppmärksamma bibliotekariens litteraturpedagogiska förhållningssätt kopplat till bibliotekariernas yrkesidentitet. Intervjun med biblioteksassistenten innebar därmed ett bortfall.

Datum för observation och i de flesta fall intervju, fastställdes utifrån tidpunkten för personalläsecirkeln, som på flera bibliotek endast äger rum vid ett begränsat antal tillfällen under året. Storleken på bibliotek varierar, allt från mindre kommunbibliotek till länsbibliotek. Storleken på personalgrupperna i personalläsecirklarna har till följd av detta även skilt sig åt, det vill säga allt från en handfull deltagare till ett tjugotal. Det har slumpat sig så att de undersökta biblioteken befinner sig på ett relativt begränsat geografiskt område i södra Sverige, dock i olika län.

6.3. Intervju

Intervjun kan ses som ett kommunikativt redskap, som möjliggör att få en djupare förståelse kring specifika fenomen, tack vare dess strukturerade form. I intervjun finns en medveten strävan efter att få tillträde till respondentens beskrivning och upplevelse av sin livsvärld, ur vilken en förståelse hos såväl intervjuaren som respondenten kan växa fram.¹⁰³ För att ringa in mönster kring hur bibliotekarierna upplever skeendena och samtalen i personalläsecirklarna, ansåg vi det därmed relevant att bruka intervjuer som verktyg.

Vid användandet av intervju rekommenderas en noggrann planering som innebär att intervjuaren i ett tidigt skede funderar över och gör klart för sig vad intervjun syftar till och varför denna form passar för undersökningen. I denna process ingår att utifrån undersökningens syfte konstruera teman. Först därefter kan intervjuaren ta ställning till hur intervjun ska genomföras, exempelvis graden av öppenhet i frågeställningar.¹⁰⁴ I planeringsstadiet av undersökningen inhämtade vi kunskaper om personalläsecirklar och närliggande kompetensutvecklande aktiviteter, genom föredrag, diskussioner med bibliotekarier, samt via inläsning av litteratur. Dessa förberedelser möjliggjorde för oss att ringa in syftet för undersökningen och i sin tur för intervjuerna. Undersökningens frågeställningar sprungna ur syftesbeskrivningen, utgjorde utgångspunkt för konstruerandet av teman till en intervjuguide.

Intervjuguidens grad av struktur kan variera. En lägre grad av struktur lämnar det öppet för intervjuaren att under flexibla former anpassa sig till hur samtalet fortlöper. Frågornas ordningsföljd och formuleringar får då en underordnad betydelse. Intervjuguiden sätter här ramar, men ger ändå utrymme för spontanitet och överraskande vändningar i samtalet. En högre grad av struktur möjliggör däremot att mer systematiskt täcka in det avsedda kunskapsområdet, vilket sedan underlättar en eventuell jämförelse av intervjuerna.¹⁰⁵ Oberoende vilken struktur guiden har, är det viktigt att förhålla sig medveten om de fallgropar som respektive form kan medverka till. I den ostrukturerade intervjun föreligger en risk att omedvetet ställa alltför ledande frågor, exempelvis ja- och nej-frågor, i brist på förmåga att konstruera spontana frågor i situationen. I den strukturerade formen kan detta i större grad undvikas, då frågorna redan innan intervjutillfället har färdigställts och genomgått en kritisk granskning. Den ostrukturerade formen kräver följaktligen mer av intervjuaren, då det handlar om att kunna bemästra den svåra balansgången att både få svar på sina frågor och samtidigt upprätthålla ett dynamiskt samtalsklimat.¹⁰⁶ Vår intention med intervjuerna var just att få till stånd en öppenhet där samtalet fick styra förloppet, genom en intervjuguide med låg grad av struktur. Intervjuns syfte att synliggöra så subtila processer som utveckling av litteraturpedagogiska verktyg, avgjorde till viss del att vi valde bort i förväg konstruerade frågor, då dessa i så låg grad låter sig anpassas till respondentens skiftande förmåga att i ord synliggöra processerna. Intervjuguiden hjälpte ändå till att bibehålla fokus på de för oss relevanta kunskapsområdena, i det spontana samtalet.

¹⁰³ Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 13.

¹⁰⁴ Kvale 1997, s. 91.

¹⁰⁵ Bjørndal 2005, s. 92.

¹⁰⁶ Kvale 1997, s. 118.

Vår förhoppning att få till stånd ett spontant intervjusamtal bestod vidare i att få respondenten att känna sig så bekväm som möjligt, för att till viss del kompensera det faktum att vi var två intervjuare. I intervjusituationen får intervjuaren automatiskt ett maktövertag genom att hon/han bestämmer innehåll och struktur,¹⁰⁷ vilket ytterligare riskerar att förstärkas genom närvaro av två intervjuare per respondent. I bästa fall skulle den här konstellationen med två intervjuare, trots allt kunna skapa förutsättningar för att ordet fördelas mer jämnt mellan alla deltagare, och därigenom ett avspändare samtalsklimat. Nämda konstellation kan även ses bidra till att det ges större utrymme för var och en att tillåta sig tankepauser och vidareutveckla tankar och resonemang, utan att det för den skull känns konstlat.

Vi valde att inleda varje intervju med en kort beskrivning av vårt kunskapsområde. Här betonade vi framförallt vår önskan att ta del och lära av respondentens kunskaper, upplevelser och syn på personalläsecirkelnas lärandepotential för arbetet med skönlitteratur avsett för vuxna användare. Respondenterna hade varken innan intervjun eller under intervjun fått tillgång till intervjuguiden. Avsikten med detta var att uppmuntra respondentens situationella reflekterande, och undvika alltför anpassade svar.

Varje intervju påbörjade vi på likartat sätt, genom att be respondenten berätta i stora drag om personalläsecirkeln. I hög grad fortskred intervjun med hjälp av uppföljningsfrågor, vilka bidrog till att utveckla respondentens utsagor. Frågorna hjälpte både oss, som intervjuare, och respondenten att förstå och sätta ord på lärandet i personalläsecirkeln. För att ytterligare locka fram ett resonerande kring respondentens utsagor, ställde vi frågor av uppmanande karaktär, så som: ”Det du sa om... tyckte jag lät intressant, kan du förklara det närmare?” I de situationer där vi kände oss osäkra på vad vi skulle följa upp i respektive resonemang, eller vi inte kunde finna något att vidareutveckla samtalet kring, var de ”back-up-frågor” vi formulerade i planeringsstadiet till god hjälp att falla tillbaka på, för att styra in samtalet på de för vår undersökning avsedda kunskapsområdet. Ett exempel på en ”back-up-fråga” var: ”Beskriv en personalläsecirkelträff som du speciellt kommer ihåg?” Med frågan önskade vi få inblick i vad respondenterna upplevde som betydelsefullt i personalläsecirkeln, exempelvis till form och innehåll. Svaret kunde sedan öppna upp för reflektion kring varför just denna personalläsecirkelträff stannat kvar i minnet.

Alla intervjuer avslutades med en fråga till respondenten om denna/denne hade något att tillägga, eller något att fråga oss. Med denna uppmaning ville vi möjliggöra för respondenten att ta upp saker som denna/denne ansåg låg nära kunskapsområdet, men som vi under intervjuns gång inte samtalat kring. Överlag fann vi förmågan att lyssna vara en minst lika viktig resurs, som att kunna ställa ”rätt” sorts frågor. Att lyssna aktivt innebär lyhördhet för de små nyanserna i utsagorna, som kan vara av intresse att följa upp.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Kvale 1997, s. 118.

¹⁰⁸ Bjørndal 2005, s. 94.

6.4. Observation

Observation möjliggör att genom iakttagelser uppmärksamma det som sker mellan individer, och inte enbart det som individer anser ske. Fördelen med att använda observation i vår undersökning ansåg vi just vara att dess möjlighet att göra en beskrivning och analys av skeendena och samtalen, så som de framstod för oss. Ett för observationen tydligt formulerat syfte, behövs i lika stor utsträckning som i en intervjuundersökning, för att kunna fokusera på det för undersökningen relevanta kunskapsområdet.

Observatörens grad av deltagande kan variera. En observation av första ordningen kännetecknas av att inte delta i den kontext som observeras, med andra ord inta en utomstående position. Här ses observationen som den primära uppgiften, till skillnad från en observation av andra ordningen, som innebär att observatören parallellt aktivt deltar i kontexten.¹⁰⁹ Fördelen med att inte aktivt delta i de sociala sammanhang som observeras är att observatören kan tillåta sig rikta all uppmärksamhet mot de processer som försiggår mellan deltagarna.¹¹⁰ Som ovana observatörer fann vi det lämpligast att inta en passiv roll i den sociala situationen för att på så sätt kunna koncentrera oss helt på det som skedde i personalläsecirklarna, vilket kvalificerade oss till utomstående observatörer av första ordningen.

I rollen som observatör kommer man oundvikligen, genom sin närvaro, inverka på klimatet för den observerade situationen. Oberoende om observatören aktivt deltar i den sociala situationen eller ej, sker denna påverkan.¹¹¹ Under de förutsättningar personalläsecirklarna organiserades, föll det sig naturligt att utföra en öppen observation, vilket innebar alla deltagares medvetenhet om våra förehavanden. Både före observationstillfället och som inledning till personalläsecirklarna presenterade vi oss, och klargjorde vår önskan att studera personalgruppen vid dessa tillfällen. För vår del innebar det att vi kunde tillåta oss att öppet föra anteckningar, utan att behöva koncentreras oss på att hålla oss dolda, vilket vi befarar hade påverkat observationen negativt.

Utöver den inverkan som observatörens närvaro frambringar, har denna/denne även att ta i beaktan hur dessa observerade intryck omedvetet sorteras och kategoriseras. Hur vi organiserar det vi upplever står i relation till tidigare livserfarenheter, och leder till att vi omedvetet tolkar sammanhang och anpassar information så att den stämmer överens med vår världsbild. Eventuella sympatier eller antipatier för deltagarna kan ses som exempel på faktorer som inverkar på hur observatören tolkar situationen. Ett kritiskt förhållningssätt kan i detta sammanhang underlätta för det observerade att framställas i mer rättvisande dager.¹¹² I dessa sammanhang kan flera observatörer som studerar samma förlopp, bidra till ökad reliabilitet genom att dessa i efterhand jämför sina noteringar.¹¹³ Att vi var två observatörer bidrog till att nyanser i de observerade

¹⁰⁹ Bjørndal 2005, s. 26.

¹¹⁰ Bjørndal 2005, s. 26.

¹¹¹ Rönnberg, Sten 1978. En kort orientering om systematiska beteendeobservationer, i Westin, Charles (red). *Pedagogisk observation*, s. 43.

¹¹² Bjørndal 2005, s. 30.

¹¹³ Einerasson & Hammar Chiriac 2002, s. 43.

förloppen, som hade kunnat förbises i en observation utförd av en observatör, trädde fram.

Tillvägagångssätten för att fånga in det som observatören iakttar varierar. Vanligt förekommande är så kallade observationsscheman, vilka kännetecknas av i förväg fastställda kategorier, där skeendena och processerna placeras in i passande kategorier.¹¹⁴ Förutsatt att kategorierna väl representerar den observerade situationen och skeendena, underlättar detta tillvägagångssätt såväl själva observerandet som redovisandet av materialet.¹¹⁵ Observationsscheman kan ses erbjuda ett fokus, som underlättar för flera observatörer att jämföra sina resultat. Ett annat verktyg i observationer utgörs av löpande protokoll, vilket innebär en lägre grad av observationsstruktur. En observation med en låg grad av struktur möjliggör dels för observatören att förbli öppen för oväntade skeenden, dels att komplexa samband kan uppmärksammas,¹¹⁶ men strukturen behöver inte betyda att observatören går in i situationen helt förutsättningslöst, utan kan ta stöd i den för observationen övergripande problemformuleringen.¹¹⁷ Våra observationer kännetecknades av en låg grad av struktur av liknande anledning som vi motiverade att använda oss av en intervjuguide med låg grad av struktur. Den låga graden av struktur som ingång har potential för oss som observatörer att ringa in de svårfångade skeendena och samtalen i personalläsecirklarna. Under observationens gång förde vi löpande protokoll utifrån ett för observationen formulerat syfte.¹¹⁸

6.5. Analys

Under denna rubrik beskriver vi hur vi utifrån intervju och observation gick till väga när vi analyserade och presenterade vårt empiriska material. Vidare presenterar vi det analysverktyg som bistod vid beskrivningar och analys av de djupare läroprocesserna i personalläsecirkeln.

6.5.1. Bearbetning av intervju

Efter genomförd intervju har intervjuaren att ta ställning till hur materialet ska bearbetas och presenteras. Vanligtvis inleds denna fas med en transkribering, vilket även innebär ett beslut i hur precist intervjuerna ska skrivas ut. Ska tillexempel ”hm-anden”, suckar och tankepauser synliggöras? Till viss del kan valet av tillvägagångssätt hänföras till vad intervjuerna ska användas till.¹¹⁹

Våra intervjuer transkriberades i det närmaste ordagrant, med undantag för vissa utfyllnadsord (såsom exempelvis ju, då och så) och emotionella uttryck (såsom exempelvis skratt). Transkriberingsförfarandet var först och främst avsett som en hjälp för oss att rekonstruera intervjuerna i bearbetnings och analysfasen, samt för att i resultat och analys kunna återge vad respondenterna sagt så rättvisande som möjligt. Vår undersökning hade för avsikt att med hjälp av intervjuer ringa in bibliotekariernas

¹¹⁴ Bjørndal 2005, s. 51.

¹¹⁵ Bjørndal 2005, s. 110.

¹¹⁶ Bjørndal 2005, s. 110.

¹¹⁷ Einerasson & Hammar Chiriac 2002, s. 20.

¹¹⁸ Se bilaga 3.

¹¹⁹ Kvale 1997, s. 156.

syn, snarare än *hur* denna framfördes. Emotionella uttryck, betoningar, intonationer och så vidare saknade därmed relevans, då dessa inte hade gjort någon skillnad för hur vi tolkade utsagorna.

Nästa steg i bearbetningsfasen bestod i att granska de enskilda intervjuerna närmare utifrån de frågor som ligger till grund för vår undersökning. Intervjuerna skrevs ut så som vi transkriberat dem, med undersökningens tre frågeställningar parallellt infogade, i en spalt vid sidan om utsagorna. Utskriftsformatet, med frågeställningarna synliggjorda, möjliggjorde för oss att bibehålla fokus på det vi avsåg att beskriva och analysera. Till att börja med studerade vi det transkriberade materialet på varsitt håll. Därefter förenades vi för att jämföra våra respektive noteringar. Granskningen bestod i att försöka se vilken/vilka av våra tre frågeställningar som de enskilda utsagorna skulle kunna besvara. Utsagorna markerades med siffrorna 1, 2 eller 3 (så som de följer i syftbeskrivningen) eller en kombination av dessa, samt en reflektion kring vad som gjorde att de explicita och implicita mönstren i utsagorna kunde ses besvara frågeställningarna. Anledningen till att granskningen i ett första skede skedde individuellt var att i sökandet efter mönster i vad utsagorna uttryckte, låta våra enskilda uppfattningar framträda. En gemensam jämförelse från första början hade kunnat innebära att vi förbisåg vissa mönster och nyanser i utsagorna. Den gemensamma genomgången gjorde att vi uppmärksammade varandras skilda upptäckter gällande mönster, samt ringade in vissa gemensamma mönster. Dessa mönster låg sedan till grund för övergripande kategorier.

I detta skede var kategorierna ännu allt för många och övergripande, vilket föranledde oss att gemensamt ytterligare gå igenom det transkriberade materialet. Omläsningen gav upphov till nya kategorier; *Organisera för lärande, utbyte av erfarenheter, intersubjektiv förståelse, skilda perspektiv - fördjupad kunskap, lärande som tankenätverk*, till viss del inspirerade av begrepp inom kapitlet tidigare forskning och teoriavsnittet. De ”nya” kategorierna låg sedan till grund för utformandet av ett schema bestående av fem spalter med tillhörande kategorirubrik. Samtidigt som utsagorna gav upphov till kategorierna, fick kategorierna tjänstgöra som hjälp för att organisera de mindre tydliga utsagorna. Vid inplaceringen av utsagorna under respektive kategori, skilde vi medvetet respondenternas utsagor åt, så att vi fortfarande kunde se vem som sagt vad, med avsikten att snarare åstadkomma en överblickbar struktur än en vilja att jämföra de respektive bibliotekariernas utsagor. När vi granskade det fullbordade schemat konstaterade vi att vissa kategorier gick in och låg innehållsmässigt nära varandra, vilka utmynnade i rubriker som användes i resultat och analyskapitlet.

Respondent/er som begrepp användes konsekvent i *Resultat och analys av den empiriska undersökningen*, kapitel 7, för att så tydligt som möjligt synliggöra de sammanhang i vilka vi beskrev och analyserade det som framkom ur intervjuerna.

6.5.2. Bearbetning av observation

Observationsförfarandet bestod i löpande protokoll, vilket i vårt fall innebar att vi utifrån våra observationsfrågor flödesskrev sådant som vi uppfattade som intressant i samtalen i personalläsecirklarna. Det kunde röra sig om speciella utsagor och frågor som deltagarna ställde till varandra. Vi observerade skeendena och samtalen under hela

personalläsecirke träffen, oberoende av dess längd, med en strävan att bibehålla fokus på samtal och skeenden, sedda genom våra observationsfrågor.¹²⁰ Alla observationer sammanfattades av oss gemensamt direkt efter varje observation, för att i största möjliga mån undvika att de observerade skeendena och deltagarnas samtalanden i alltför hög grad lät sig påverkas av för oss nya intryck, eller förändring genom hopblandning av tidigare erfarenheter. Ett alternativ hade varit att enskilt sammanfatta iakttagelserna efter observationstillfällena, och först därefter jämföra våra nedskrivna intryck. Anledningen till att vi valde att anta ett motsatt förfarande än det vid intervjuerna, var att de löpande protokoll som vi förde, inte i samma utsträckning som de transkriberade intervjuerna kunde återge skeendena så som de för oss föreföll vara. Genom att vi i direkt anslutning tillsammans från våra löpande protokoll skrev ner det vi observerat, kunde vi genom en så ”färsk” dialog som möjligt återskapa skeendena på ett för oss så verklighetstroget sätt som möjligt.

Observationerna utfördes i ett tidigt skede av undersökningen, varför materialet oavsiktligt blev liggande en tid. Den distans som oundvikligen infann sig, från tidpunkten då vi sammanfattade våra observationer till bearbetningsfasen, gjorde att vi insåg nödvändigheten av att inte endast återvända till sammanfattningen utan även till det löpande protokollet. När vi granskade materialet, det vill säga sammanfattningen och protokollet, utifrån undersökningens frågeställningar, använde vi främst vårt analysverktyg¹²¹ som glasögon. Deltagare som begrepp användes konsekvent i *Resultat och analys av den empiriska undersökningen*, kapitel 7, för att så tydligt som möjligt synliggöra de sammanhang i vilka vi beskrev och analyserade iakttagelserna från observationerna.

6.5.3. Analysverktyg

De teoretiska utgångspunkterna (kapitel 5) utgjorde tillsammans beståndsdelar som låg till grund för vår förståelse av hur lärande i personalläsecirkelna utvecklas i det sociala samspelet. I avsikten att ytterligare synliggöra och gå djupare in i de interaktiva läroprocesserna som tar sig i uttryck i personalläsecirkeln och genom respondenternas utsagor använde vi oss av Wilhelmssons analysverktyg. Wilhelmsson har, ur Mezirows teori om *transformativt lärande*, utvecklat detta analysverktyg, som bygger på olika nivåer av perspektivtagande. Wilhelmssons önskan, i likhet med vår, var att utifrån perspektivförändring förstå hur lärande kan ske i gruppsamtal. När hon använder sig av perspektivbegreppet, vill hon lyfta fram hur lärandet kan tänkas ske, genom att, utifrån tidigare erfarenheter, skapa nya tolkningar genom att gå bortom förståelsehorisonter.¹²²

Den första nivån, *breddning av perspektiv*, innebär att man i en homogen samtalsgrupp håller sig inom ett och samma perspektiv. Samtalet går ut på att tillsammans enas kring gemensamma ståndpunkter, ”genom igenkännande och bekräftelse av varandras erfarenheter”. Erfarenheten kopplas till konkreta situationer, utifrån vilka man bekräftar varandras erfarenheter från liknande situationer.¹²³ Det här kan leda till ”perspektivensidighet”, då perspektiv inte ifrågasätts och utmanas. I och med att den här

¹²⁰ Se bilaga 3.

¹²¹ Se 6.5. Analysverktyg, s. 31f.

¹²² Wilhelmsson 1998, s. 157.

¹²³ Wilhelmsson 1998, s. 222f.

ensidigheten råder, har man inte förmågan att lyfta blicken mot nya horisonter, bortom det "enda" perspektivet.¹²⁴ Breddning utesluter dock inte att lärande utvecklas, förutsatt att det utifrån det konkreta problemet föreligger ett behov av förändring.¹²⁵ För att man ska kunna gå vidare, krävs att flera olika perspektiv kommer till uttryck och framträder tydligt. Först då finns förutsättningar för att samtalen ska få en mer skiftande karaktär, med fördjupad problematisering.¹²⁶

Nästa nivå, *skiftande mellan perspektiv*, kännetecknas av att det ges utrymme för olika röster att komma till tals. Skiftandet kan ske på två olika sätt; kooperativt och kompetitivt. Det kooperativa perspektivskiftet utmärks av att man tillsammans vandrar från ett synsätt till ett annat.¹²⁷ Närvaron av en "ordförande" har betydelse för att se till att alla ges möjlighet att framföra sina åsikter. Även på den här nivån finns risken att perspektiv inte utmanas och utvecklas. Trots att olika åsikter ges rum, uppstår ingen ny kunskap i slutänden.¹²⁸ Till skillnad från det kooperativa perspektivskiftet ges det i det kompetitiva perspektivskiftet plats för divergerande åsikter. Samtalen har en argumenterande karaktär, där de olika åsikterna framträder tydligt. Det egna argumenterande sker på bekostnad av lyhördhet för andras uppfattningar. Man svarar visserligen på varandras repliker, men mest för att hävda sina egna ståndpunkter. Följden blir att nya gemensamma synsätt inte ges utrymme att utvecklas. När lyssnandet saknas, omintetgörs steget över till ett överskridande av perspektiv.¹²⁹

Det *överskridande perspektivskiftet* möjliggör att på ett kollektivt plan lära av varandra, genom att man tar tillvara på allas perspektiv, för att nå ny förståelse. Först när gruppen utifrån flera olika perspektiv kommer fram till ett gemensamt perspektiv, överskrids perspektiv, vilket banar väg för kollektivt lärande.¹³⁰ Den nya kunskapen bär med sig mer än var och ens tidigare kunskaper,¹³¹ och kan föranleda förändring av samtalarans sätt att agera.¹³² Lärandet i det överskridande perspektivskiftet förutsätter att samtalararna ges tid att utveckla en subjekt-subjekt-relation, det vill säga en förmåga att inta och ifrågasätta såväl sitt eget som andras perspektiv. När samtalet ligger på en överskridande perspektivskiftande nivå har gruppen gått ett steg djupare än det breddande och skiftande stadierna, genom att samtalararna ser varandra som "intentionella subjekt", med potential att tillsammans via lyssnande och deltagande integrera varandras synsätt.¹³³

De läroprocesser som försiggår i personalläsecirklarna låter sig inte enkelt synliggöras, då det rör sig om komplexa samspels-sammanhang. Vi upplever, i enlighet med Wilhelmsson, förmågan att inta andras perspektiv som väsentlig för att lärande ska utvecklas, både på en individuell och på en kollektiv nivå. De olika nivåer av perspektivförändring som Wilhelmsson redogör för utgjorde i vår undersökning ett

¹²⁴ Wilhelmsson 1998, s. 197.

¹²⁵ Wilhelmsson 1998, s. 222.

¹²⁶ Wilhelmsson 1998, s. 199.

¹²⁷ Wilhelmsson 1998, s. 199.

¹²⁸ Wilhelmsson 1998, s. 227.

¹²⁹ Wilhelmsson 1998, s. 200f.

¹³⁰ Wilhelmsson 1998, s. 243.

¹³¹ Wilhelmsson 1998, s. 201.

¹³² Wilhelmsson 1998, s. 231.

¹³³ Wilhelmsson 1998, s. 203.

greppbart verktyg för att studera det svåråtkomliga interaktiva lärandet mellan deltagarna i personalläsecirkelarna, som det framstod för oss och som bibliotekarierna gav uttryck för. Med dessa perspektiv i bakhuvudet blev vi uppmärksamma på att samtalen i sig inte genererar lärande, utan är beroende av i vilken mån den organiserade situationen möjliggör för deltagarna att integrera varandras erfarenheter. En svårighet, då vi tillämpade denna modell, bestod i att placera in utsagor och skeenden i "rätt" kategori. Ofta ställdes vi inför dilemmat att till exempel en utsaga placerade in sig i gränzonen mellan eller kvalificerade sig för två olika perspektiv. Bearbetningen av det empiriska materialet (Resultat och analys av den empiriska undersökning, kapitel 7) via analysverktyget synliggörs i slutet av varje avsnitt under rubriken: sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget.

6.8. Etiska överväganden

Vissa frågor förväntas, ur ett etiskt perspektiv, alltid finnas integrerade genom hela forskningsprocessen; hur informera?, hur få samtycke?, hur upprätthålla konfidentialitet?, hur nyttja det insamlade materialet?¹³⁴ I inledningsskedet bör även frågor ställas gällande vad undersökningen ur ett individuellt och samhällligt perspektiv kan bidra med. Parallellt med reflektionen kring vilken ny kunskap undersökningen eventuellt genererar, bör ställning tas till hur man motiverar deltagare att medverka i undersökningen.¹³⁵ Respondenterna behövde i vårt fall inte övertygas om medverkan, då vi upplevde att bibliotekarier, involverade i personalläsecirkel, önskar medverka till att liknande utbildningsformer sprids. Därmed kan vi konstatera att det redan från början existerade en gemensam vilja och ett intresse från vår och respondenternas sida att genomföra och delta i denna undersökning.

Vid en första kontakt med respondenterna bör undersökningens syfte och på vilket sätt materialet kommer att användas, framgå tydligt.¹³⁶ I samband med detta har man att betänka hur mycket information som ska lämnas ut innan insamlandet av data.¹³⁷ Undersökningens syfte kan i vissa fall äventyras då "för mycket" information tillkännagavs på förhand. Ett exempel på när information om en undersökningens syfte med fördel undanhålls, är vid deltagande observation, då vetenskapen om observatörens existens riskerar att påverka de observerade förloppen negativt.¹³⁸ Respondenterna informerades i ett tidigt skede om undersökningens syfte. Vi lämnade således ut all information som önskades angående avsikten med undersökningen. Det låg inte i vårt intresse att för undersökningens syfte undanhålla information. En förutsättning för att komma i kontakt med "rätt" respondenter, det vill säga deltagare i personalläsecirkel på arbetstid, bestod just i att så tydligt som möjligt informera om vår undersökningens syfte.

Deltagarna i en undersökning har utifrån konfidentialitetskravet, rätt att förbli anonyma och oidentifierbara, om inte andra överenskommelser har träffats. Initialt har man alltså som undersökare till uppgift att försäkra respondenterna om att, och hur avrapportering kommer att ske. Om man redan tidigt anar att information av någon anledning kan

¹³⁴ Vetenskapsrådet 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, s. 7f.

¹³⁵ Kvale 1997, s. 113.

¹³⁶ Vetenskapsrådet 1990, s. 7.

¹³⁷ Kvale 1997, s. 113.

¹³⁸ Vetenskapsrådet 1990, s. 7.

komma att avslöja identiteter bör man försäkra sig om ett samtycke från respondenterna, för att få publicera dessa uppgifter.¹³⁹ För alla i undersökningen berörda parter fanns i vår undersökning en öppenhet om vilka andra bibliotek som deltog i undersökningen. I förlängningen ser vi att detta skulle kunna möjliggöra ett utbyte över biblioteks- och personalläsecirkelgränserna. Däremot skyddade vi bibliotekens och bibliotekariernas identitet utåt mot allmänhet. Vid bearbetningen och hanteringen av den insamlade datan var vi redan vid transkriberingen dessutom noga med att fingera namn, både på bibliotek och biblioteksanställda, för att därmed undanhålla avslöjande information. Om de etiska övervägandena kontinuerligt finns närvarande under undersökningens gång, gagnas utsikterna för att slutresultatet nyttjas på ett etiskt adekvat sätt. Därmed minimeras risken för att de inblandade kommer till skada, eller att undersökningen används i oseriösa och ovetenskapliga syften.¹⁴⁰ Med undersökningen avsåg vi att synliggöra och diskutera personalläsecirkelarnas strukturer och funktioner på ett sådant sätt att det dels kunde komma biblioteken till del, dels ge impulser till vidare forskning inom området. Med en kontinuerlig medvetenhet om etiska dilemman, önskade vi därmed att garantera respondenternas integritet och anonymitet i ett eventuellt framtida nyttjande av vår undersökning.

¹³⁹ Kvale 1997, s. 109.

¹⁴⁰ Vetenskapsrådet 1990, s. 14.

7. Resultat och analys av den empiriska undersökningen

I detta kapitel kommer vi att beskriva och analysera vårt empiriska material. Undersökningens frågeställningar står som grund för att söka gemensamma fenomen från respondenternas utsagor, samt ur de genomförda observationerna. Parallellt med en beskrivning av hur vi uppfattat personalläsecirkelarna och vad respondenterna uttryckt, analyseras sammanhangen och processerna med hänsyn taget till tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna, som tidigare behandlats i kapitel 4 och 5. Varje avsnitt (exempelvis 7.1. och 7.2.) avslutas med en sammanfattande analys utifrån vårt analysverktyg, förklarat i kapitel 6 under rubriken *Analysverktyg*. De processer, vilka påverkar hur bibliotekarierna i personalläsecirkelarna utvecklar litteraturpedagogiska förhållningssätt, har vi här valt att begränsa till: yttre faktorer; *organisering av personalläsecirkel*, kommunikativa faktorer; *lärande genom erfarenhet* och reflektiva faktorer; *lärande genom reflektion*. Utifrån dessa faktorer beskriver och analyserar vi skeenden och samtal i personalläsecirkelarna, för att slutligen knyta ihop säcken med frågorna i vilken mån, och hur personalläsecirkelarna leder till litteraturpedagogiska verktyg i mötet med vuxna biblioteksanvändare; *personalläsecirkel som verktyg för att tillgängliggöra skönlitteratur*.

7.1. Organisering av personalläsecirkel

De personalläsecirkel som varit föremål för vår undersökning försiggår regelbundet (alltifrån två gånger per termin till en gång per månad) som en del av bibliotekens fortbildande verksamhet. Gruppstorlekarna i personalläsecirkelarna varierar, från en handfull deltagare till ett tjugotal. Strukturen för personalläsecirkelarna skiljer sig även åt. Personalläsecirkelarna som vi har observerat behandlar skönlitteratur för vuxna utifrån ett i förväg oftast gemensamt bestämt innehåll.

7.1.1. Personalläsecirkelarnas strukturer

Beskrivningen och analysen av personalläsecirkelns strukturer tar främst hänsyn till de yttre ramarna, i form av innehåll, samtalsfördelning och ledarskap. Utifrån observationerna har det utkristalliserats två personalläsecirkelstrukturer: *turordningsstruktur* och *dynamisk struktur*.

Turordnings- struktur

Den ena strukturen, turordnings-strukturen, kännetecknas av en formell karaktär, där deltagarna i turordning presenterar böcker för varandra. Här utgår man ifrån ett för tillfället valt tema, samt läser självvalda böcker inom avsedda tema. Upplägget påminner om den förförståelse vi har av bokprat, som innebär att bokens innehåll presenteras i korthet, följt av personlig beskrivning av den egna upplevelsen. Efter att de enskilda böckerna presenterats i personalläsecirkeln, lämnas ordet för övriga deltagare att kommentera eller ställa frågor slutligen fritt. Förekomsten av en tydlig ”ordförande”, som fördelar ordet och för samtalet vidare, kännetecknar vidare denna form av personalläsecirkel. Varje deltagare ges under samma premisser möjlighet att komma till tals, genom att tiden relativt jämnt disponeras mellan de enskilda deltagarna. Man är mån om att ingen ska ta för stort utrymme, och manar genom strukturen de mindre talföra att göra sina röster hörda. Turordnings-strukturen har i sitt upplägg tydliga kopplingar till det medborgerliga utbildningsideal som en gång utgjorde grunden för

studiecirkeln, där alla deltagare förväntas att aktivt bidra.¹⁴¹ I enlighet med den pedagogiska metoden dialogsamtal kan man också behöva undanröja hinder för lärande, för att alla ska kunna bidra på lika villkor. Ett sådant hinder skulle kunna bestå i att en deltagare kontrollerar samtalet.¹⁴² Genom att talutrymmet disponeras jämnt mellan deltagarna i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur motverkas risken med att enskilda deltagare tar över och dominerar samtalet:

Alla får ju komma, de flesta brukar ju vara med. [...] Ja, så brukar det väl vara så att Viveka [fingerat namn] säger någonting, kanske inte något speciellt, hälsar oss välkomna och sedan går det laget runt. Man går runt bordet, att en och en berättar sin bok som man har läst. [...] Jag tycker nog att alla tar för sig ganska jämlikt på något vis.

Turordnings-strukturens ”laget-runt-karaktär” tillåter med andra ord att var och en att fritt disponera över en jämlikt delad tidsrymd. ”Laget-runt-metoden” blir en garant för att allas erfarenheter ges utrymme, vilket möjliggör att alla deltagares erfarenheter i lika stor utsträckning leder till gemensam förståelse. Här uppvisar åter igen personalläsecirkeln organiserad enligt en turordnings-struktur likheter med de egenskaper Gougoulakis lägger i begreppet cirkelpedagogik.¹⁴³ En respondent nyanserar den positiva bilden av ovan nämnda jämnt fördelade talutrymme:

... man kanske ibland kan känna att nu är det min tur och så vet jag att det är de här kvar och de brukar prata mycket, eller de brukar prata lite och då kan man anpassa efter sig själv. Det skulle jag kunna tänka mig ha kunnat ha påverka det, kanske.

Hos respondenten tycks det råda en ambivalens i uppfattningen om organiseringen av ”sin” personalläsecirkel (den som har en turordnings-struktur). Ambitionen är att tiden ska fördelas jämnt, men i själva verket riskerar tiden att bli ojämnt fördelad genom att deltagarna ”tvingas” anpassa sig efter förgående och återstående talare. Från våra observationer har vi sett hur den tillrättalagda turordningen i kombination med det begränsade talutrymmet hos vissa deltagare framkallar en nervositet som allteftersom den egna presentationen närmare sig, växer sig starkare.

Dynamisk struktur

Den andra strukturen, dynamisk struktur, utmärks av en mer informell karaktär, där ordet mer eller mindre släpps fritt, och samtalet utvecklas under träffens gång. Alla deltagare läser en och samma bok, vars innehåll det spontant diskuteras kring, i många fall i relation till potentiella läsare. Trots att diskussionen förefaller växa fram mellan deltagarna, går det ändå att skönja vissa i situationen själv- eller av gruppen utvalda ”ordföranden”, som sätter igång de andra deltagarna när så krävs, antingen genom frågor ställda ut i gruppen, eller mer riktade sådana: ”Beata [fingerat namn] är ganska bra på att föra. När man sitter så här och det är ganska informellt, så kan det ju ibland glida iväg, och då är hon rätt så duktig på att få det på spår igen.” Om någon av deltagarna, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, av någon anledning inte läst in sig på personalläsecirkelträffens litteratur tycks flera respondenter ändå se deras närvaro som betydelsefull: ”Det

¹⁴¹ Se 4.1. Studiecirklar, s. 13.

¹⁴² Se 4.4. Interaktivt lärande, s. 16f.

¹⁴³ Se 5.1.3. Cirkelpedagogik, s. 21.

viktigaste är att man har något, och har man inte något så är man naturligtvis också välkommen. Det är liksom inga sådana regler, men vi brukar vara duktiga på att läsa allihop och ha någonting att komma med.” Att inte vara inläst på träffens aktuella litteratur tycks ändå inte utesluta ett utrymme för att aktivt delta. Det aktiva deltagandet uppmuntras på så sätt att alla inbjuds att delta i samtalen kring den inlästa litteraturen. I likhet med praxiskollektivet blir deltagarna i personalläsecirkeln del av ett yrkesidentitetsskapande sammanhang och deltar i aktiviteten utifrån viljan att tillsammans skapa tolkning och förståelse.¹⁴⁴ Den vikt som deltagarna i en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur tillskriver varandras aktiva deltagande verkar bygga på liknande värderingar som Döös innefattar i sitt begrepp relationik. Deltagarna i personalläsecirkeln organiserad enligt en dynamisk struktur framstår ur en sådan beskrivning som bärare av individuella kompetenser som i den interaktiva processen lockar fram den kompetens som finns mellan deltagarna.¹⁴⁵

Beröringspunkter mellan turordnings- och dynamisk struktur

Oavsett om personalläsecirkeln är strukturerad enligt en turordnings- eller dynamisk struktur, inbjuds all personal att delta, det vill säga inte enbart bibliotekarierna. Det råder ingen hierarki, där vissas erfarenheter anses mer värdefulla: ”Naturligtvis är det sådana som pratar mer och mindre, så är det ju alltid. Men det finns ingen respekt. Åh[!], det är bibliotekarierna, där vågar vi inte säga någonting.” Synen sammanfaller med det kriterium, som behöver uppfyllas för att definiera studiecirkeln; att inte experternas kunskap utgör sanningen, utan varje människas erfarenhet.¹⁴⁶ Den demokratiska aspekten genomsyrar båda strukturerna, på så sätt att allas bidrag ses som lika värdefulla.

Vare sig det rör sig om en turordnings- eller en dynamisk struktur, tycks det som om ett utrymme för att konstruera en gemensam begreppsapparat finns, utifrån de beståndsdelar Döös menar bör ingå.¹⁴⁷ Detta synliggörs i såväl våra observationer som utifrån respondenternas beskrivningar och upplevelser av strukturen i personalläsecirkeln. En av respondenterna framför just denna funktion med personalläsecirkeln på följande sätt: ”Skillnaden här är ju att vi samlar det, att vi strukturerar det, formaliserar det mellan kollegor. Det är sådant man alltid ha gjort. Skillnaden är att man samlar och sätter någon form av etikett på det.” Respondenten framför här en beskrivning av hur den kompetens som finns mellan kollegerna ges tillfälle att utgå ifrån i tolkning, definition och utförande, samt utveckling av det litteraturpedagogiska arbetet. I respondentens utsaga finns därmed en medvetenhet om det viktiga i att tillvarata varandras kunskaper i utformandet av en gemensam begreppsapparat; en gemensam ”etikett”. Vägen fram till denna definition tycks åter igen förklarbar i de processer som inbegriper personalläsecirkeldeltagarnas relationik.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Se 5.1.2. Praxiskollektiv, s. 19f.

¹⁴⁵ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 22.

¹⁴⁶ Se 5.1.3. Cirkelpedagogik, s. 21f.

¹⁴⁷ Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 19.

¹⁴⁸ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 22.

7.1.2. Drivkrafter för personalläsecirkelarna

Personalläsecirkelarna har vuxit fram ur ett behov hos bibliotekarierna att exempelvis hålla sig uppdaterad inom utgivningen av skönlitteratur. Personalläsecirkeln framstår även som ett försök att råda bot på den vanligt förekommande bristen på lästid på folkbibliotek. Personalläsecirkeln blir ur ovan nämnda perspektiv att betrakta som ett *frivilligt deltagande för yrkesutveckling på arbetstid*.

Hålla sig uppdaterad

Samtliga respondenter ger uttryck för att personalläsecirkelarna har uppstått ur ett behov av att hålla sig à jour med den närmast översiktliga utgivningen av skönlitteratur, för att: ”Den typen av möten var alla väldigt nöjda med; för det blir ju både en utbildning internt då, och det blir ju också att orientera sig i litteraturen.” Liksom nämnda utsaga går det även hos andra respondenter att urskilja personalläsecirkelns centrala funktion för att hålla sig uppdaterad inom skönlitteraturen, för att bättre kunna finna passande litteratur till användarna:

Ja, men det är ju helt enkelt för att bli bättre i sitt arbete, självklart. Jag menar, motsvarar vi inte de krav som allmänheten har på oss, då kommer man ju inte. Om man upptäcker att: ’Nej, men de kan ju ingenting!’ Då går du väl inte tillbaka. Du måste ju vara nöjd som kund.

Några av respondenterna vars bibliotek inte längre i första hand beställer litteratur från Bibliotekstjänsts sambindningslistor ger uttryck för hur personalläsecirkeln bidrar till att stå bättre rustade: ”när vi sedan ska gå ut och se vad vi ska köpa i bokförlag och kataloger och allt det här [...] Då ser jag dessa [personalläsecirkelarna] som en förutsättning för att vi ska klara det här lite mer avancerade inköpsjobbet.” Samtalen i personalläsecirkelarna tycks med andra ord ge större säkerhet såväl i mötet med användaren, som i yrkeskunnandet som rör inköp av skönlitteratur. Liksom Sætre ses här det interna utbildningsforumet leda fram till en ökad handlingsberedskap i mötet med användaren.¹⁴⁹

Det förefaller som om funktionen att hålla sig uppdaterad svarar mot framför allt tre krav. Det första kravet ligger på en allmän nivå och består i att försöka hänga med i den översiktliga bokutgivningen. Det andra kravet består i att uppfylla de förväntningar som allmänheten har på bibliotekariers yrkeskunnande. Det tredje härrör ur verksamhetens krav på bibliotekarien att uppdatera sin kompetens i inköpsarbetet. Teorin om praxiskollektiv berör huruvida ett yttre mandat formar hur kollektivet agerar. Wenger drar slutsatsen att yttre mandat *inte* styr praxiskollektivet. Då ett sådant ändå föreligger, formar praxiskollektivet en egen tolkning.¹⁵⁰ Personalläsecirkeln verkar ha uppstått och till viss del formats utifrån flera yttre mandat i form av den översiktliga bokutgivningen, allmänhetens förväntningar och verksamhetens krav på bibliotekarien att hålla sig uppdaterad i inköpsarbetet.

Personalläsecirkelarnas framförhandlade svar på den givna, så väl yttre som inre situationen, kan liknas vid ett av praxiskollektivets fundament, enad verksamhet, som av samtliga respondenter upplevs bidra till att stärka yrkespraxisen. Därmed ges

¹⁴⁹ Se 5.2.1. Bibliotekspedagogik, s. 25.

¹⁵⁰ Se 5.1.2. Praxiskollektiv, s. 20.

personalläsecirkeldeltagarna utrymme för att i likhet med praxiskollektivet gemensamt artikulera för verksamheten angelägna frågor, och definiera verksamhetens kompetens.¹⁵¹

Frivilligt deltagande

Trots att deltagandet i personalläsecirkelarna vilar på en frivillig grund, kan vi hos en del respondenter skönja en mer eller mindre uttalad förväntan på att alla ska delta. En respondent tar relativt tydligt ställning till hur denna/denne ser på bibliotekspersonalens deltagande:

Det hade jag tyckt vara lite oförskämt, att man inte skulle vara intresserad. Antingen hade jag tyckt det vara dåligt, att man inte var intresserad av att prata böcker, vilket ju vore en tråkig inställning av en biblioteksanställd att ha. Eller också så skulle jag tycka att det var lite oförskämt mot ens kollegor; att man inte vill lyssna på vad de har att säga.

Resonemanget, sprunget ur erfarenheter från en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, motsäger i viss mån den välkomnande attityd som anses präglad samtalsklimatet. I turordnings-strukturen, där var och en läser olika böcker, som presenteras för varandra, verkar samtalen bygga på att var och en har något att bidra med. Här framstår ett ”bortfall” mer kännbart, medan det i de personalläsecirkel där man läser samma bok inte tycks märkas lika tydligt om en person inte läst boken. Frånvaron av tidsbegränsningar och ”laget-runt-metoder”, ter sig ur denna synvinkel underlättat för en icke-påläst att ändå delta i samtalen. Det verkar som om respondenten, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, förväntar sig att alla har läst in sig på den aktuella litteraturen. Även andra respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, upplever att: ”... man får ju ta ansvar för de här mötena, alla deltagarna. De kan inte komma och inte ha läst någonting, till exempel, och inte läst på. Det förväntar vi oss, inom rimliga gränser naturligtvis.” Uttalandet antyder att det trots gemensamt engagemang behövs något/någon som driver på de andra. Om den ”tysta” uppmaningen saknas som motor kan istället en person ta på sig rollen att mana övriga deltagare till dialog. Det här kan ses som ett försök, i likhet med Wilhelmssons pedagogiska metod dialogsamtal, att skapa optimala förutsättningar för att få alla att delta i samtalen.¹⁵²

Vilken form motorerna antar varierar. En motor, i egenskap av ordförande, kan använda sig av metoder, vilka i sig kan ses som motorer, för att fördjupa samtalet i personalläsecirkeln. Specialgruppen för bibliotekspedagogik har olika förslag på metoder som kan tjäna som ingång och inspiration för hur bibliotekarier kan samtala och begreppsliggöra sina tankar kring pedagogiska problem.¹⁵³

Yrkesutveckling på arbetstid

Bristen på tid att läsa återkommer som ett problem vad gäller att utveckla den skönlitterära repertoaren, samt litteraturpedagogiska förhållningssätt hos majoriteten av respondenterna. I detta sammanhang uttrycker sig många positiva till att det avsätts tid för sådana verksamheter som personalläsecirkelarna:

¹⁵¹ Se 5.1.2. Praxiskollektivet, s. 20.

¹⁵² Se 4.4. Interaktivt lärande, s. 17.

¹⁵³ Se 4.3. Bibliotekspedagogik, s. 16.

Vi hinner ju nästan aldrig sitta [...] det händer ju i personalrummet när vi fikar och när vi lunchar [...] men inte att man sitter i en grupp och analyserar lite mer. Det är ju det vi har tid med på de här mötet, och det är ju väldigt bibliotekariskt. Det älskar vi allihopa, och har så lite tid till detta egentligen, allt mindre tid känns det som. Alla sitter hemma på kammaren och läser och läser och läser, på sin fritid.

Även om bibliotekspersonalen genom sitt stora läsintresse redan ägnar sin fritid till att bredda sin skönlitterära repertoar, framgår det att den privata läsningen inte räcker för att motsvara de krav som ställs i yrkeslivet. Det faktum att personalläsecirkarna äger rum på arbetstid, understryker just att det inte främst rör sig om läsning för den egna upplevelsens skull, utan ses som fortbildande och nödvändiga verksamheter, i vilka färdigheter av olika slag utvecklas för att omsättas i det praktiska arbetet:

Vi samlas ju inte för läsoplevelsen bara. Den kan ju också finnas med naturligtvis, den finns med som en grund; att folk har läst det här och haft en upplevelse av det. Men det är ju inte det vi egentligen är där för att prata om. Utan vi är där för att prata om annat; hur vi kan jobba med litteratur.

Noterbart i detta sammanhang är att lika väl som den fortbildande aspekten av personalläsecirkarna framhålls, talar de flesta av respondenterna sig varma för vikten av att bibehålla glädje i form av delad läsoplevelse, som en viktig drivkraft: "Det är ju aldrig något sånt att man har krav på sig att man ska säga ett visst antal minuter [...]. Då hade det ju inte varit kul, för det är ju fortfarande en lustfylld läsning." Önskan att betona det lustfyllda i läsandet tror vi kan förklaras med det stora läsintresset som de flesta deltagarna i personalläsecirkarna delar. Det lustfyllda läsandet verkar dock inte stå i motsättning till den fortbildande aspekten, utan båda dessa funktioner anses driva yrkesutvecklingen framåt.

Sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget

I det här avsnittet har vi synliggjort olika aspekter av personalläsecirkeln yttre form, som ligger till grund för de av oss skapade kategorierna turordnings- och dynamisk struktur. Turordnings-strukturen med sin "laget-runt-modell" ger utrymme för olika röster att framträda. I och med att man i en personalläsecirkel, organiserad enligt en turordnings-struktur, läser olika böcker banar strukturen väg för att deltagarna vandrar från ett synsätt till ett annat, så kallat kooperativt perspektivskiftande. Ordföranden spelar en viktig roll i att se till att ordet fördelas jämnt, vilket ett kooperativt skiftande av perspektiv bland annat kännetecknas av.

Den dynamiska strukturen inbjuder till en större bredd vad gäller möjligheten att inta olika nivåer på perspektivtagande. I och med att man läser samma bok, och därmed har samma utgångspunkt, kan skilda perspektiv, under de optimala omständigheterna, framträda och utmanas i enlighet med ett överskridande perspektivskifte. Likväl skulle en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur kunna stanna på en individuell nivå av perspektivskifte; breddning. Risker med att utgå ifrån en och samma bok består i att deltagarna till varje pris söker gemensamma referenspunkter i sin tolkning och förståelse. Hur måna deltagarna än visar sig vara om olika åsikter ska få framträda, tycks en önskan att till slut enas om tolkningar, ändå föreligga.

Den artikulering som vi ser äga rum i personalläsecirkelarna kan inneha förutsättningar att nå fram till ett överskridande av perspektiv. De yttre ramarna och kraven på kompetensutveckling utgör komponenter som driver denna artikulation framåt. För att kunna dra en slutsats, huruvida artikulationen för med sig ett lärande kännetecknat av ett överskridande av perspektiv, bör dock hänsyn tas till inre faktorer, såsom exempelvis interaktionen mellan deltagarna i personalläsecirkeln.

Vi har i detta avsnitt beskrivit och analyserat faktorer som respondenterna upplever har betydelse för personalläsecirkeln existensberättigande. Respondenternas upplevelser har vi satt i relation till hur vi ser strukturen i personalläsecirkeln utveckla ett perspektivtagande, som i slutänden genererar ett lärande som leder till litteraturpedagogiska förhållningssätt. I nästa avsnitt övergår vi till att närmare beskriva och analysera de inre komponenterna, som respondenterna ger uttryck för och som vi ser växa fram i personalläsecirkelarna.

7.2. Lärande genom erfarenhet

Människans erfarenheter kan ses som en grund för hennes lärande, men lärande förutsätter utrymme för utbyte av erfarenheter. I personalläsecirkelarna framträder erfarenhetsutbytet som en central del. Erfarenhetsutbytet kan visa sig i *förmedling av erfarenheter*, på så sätt att någon/några delger sina erfarenheter, utan att dessa tycks integreras med mottagarnas. När deltagarna i samtalen istället uppehåller sig kring *gemensamma erfarenheter* finns potential att på ett djupare plan integrera varandras erfarenheter, beroende på hur deltagarna förhåller sig till framförda erfarenheter. Härnäst avser vi beskriva och analysera några av de erfarenhetsutbyten som vi observerat, i relation till respondenternas uppfattningar och betydelsen av erfarenhetsutbyte i personalläsecirkelarna.

7.2.1. Förmedling av erfarenhet

Förmedling av erfarenheter har i denna undersökning använts som rubricering för att beskriva och analysera det utbyte, som respondenterna anser ske och det som vi ser ske i personalläsecirkeln, utifrån ett "en-vägs-kommunikativt-tillvaratagande" av erfarenheter. Hur den enskilde deltagaren tar till sig andras erfarenheter utifrån förmedling har vi låtit beskrivas genom att inta *mästar-lärling-förhållande*, genom att *föreläsa för varandra*, eller genom att *ta efter varandras metoder och erfarenheter*.

Mästar-lärling-förhållande

Det lärande, genom utbyte av erfarenheter, som sker inom ramen för personalläsecirkelarna, upplevs av de flesta respondenterna som om: "att vi [cirkeldeltagarna] ska fortbilda varandra". Citatet betonar att den erfarenhet som existerar internt i personalläsecirkeln framstår som viktig för yrkesutvecklingen, och att lärandet som detta erfarenhetsutbyte frambringar är socialt. Förutsättningen för att socialt lärande ska äga rum är att det ges utrymme för utbyte av just dessa erfarenheter.¹⁵⁴ Samma respondent som ovan förtydligar sin syn på vad som kännetecknar utbytet av erfarenheter mellan personalen med att förklara att:

¹⁵⁴ Se 5.1.1. Praxiskollektiv, s. 19.

... det handlar ju lite om mentorskap också [...] eftersom vi har många unga kollegor, som är ganska nybörjare, så tycker jag att det är synd om det är folk som jobbat länge med någonting, att man så att säga inte tar på sig det uppdraget.

Resonemanget ligger nära praxiskollektivets insocialisering av nykomlingens erfarenheter, där nykomlingen får tillgång till praxiskollektivets kompetens. Genom att de erfarnas erfarenheter förs vidare till nykomlingarna ges dessa erfarenheter kontinuitet. Omvänt kan även nykomlingars erfarenheter tas tillvara, även om detta inte syns lika uttalat i praxiskollektivet, där man snarare tar tillvara redan etablerade deltagares erfarenheter inhämtade utanför praxiskollektivet.¹⁵⁵

Föreläsa för varandra

En form som uppvisar likheter med mästar-lärling-förhållandet är föreläsningsformen. I likhet med mästar-lärling-förhållandet sitter den "förmedlande" inne med kunskaper som anses värdefulla att föra vidare till övriga deltagare: "Hon vet vad som händer nationellt inom skönlitteraturen, och då kan hon ju förmedla det tillbaka till oss." Citatet är hämtat från en kontext som låter oss förstå hur man tar tillvara på fortbildning som äger rum utanför bibliotekets väggar. Avgörande för att delge kollegerna de inhämtade kunskaperna från fortbildningen är i det här sammanhanget inte en lång yrkeserfarenhet, utan blir istället avhängigt exempelvis ett starkt specialintresse i kombination med viljan och engagemanget att föra de inhämtade kunskaperna vidare. Tillvägagångssättet, att föreläsa, exemplifierar det som Döös beskriver som arrangerat lärtillfälle, där lärandet ses skilt från övrig verksamhet, och där information ses överförbar från en sändare till mottagare.¹⁵⁶

Samtidigt som respondenterna ger uttryck för hur man i personalläsecirkeln kan ta tillvara på varandras erfarenheter uttrycker en av respondenterna att det kollegiala erfarenhetsutbytet inte ses som tillräckligt: "Jag kan tänka mig också att man får ta in, alltså att vi inte alltid kan göra allting själva, att vi lånar in personal eller någon föreläsare som håller i det utifrån." I detta sammanhanget ges det uttryck för att den egna kunskapen och erfarenheten inte anses räcka till. MUSA,¹⁵⁷ som exempel på en extern utbildning, kan ses som en kombination av att ur interna (bibliotekarier) och externa (föreläsare, arrangörer) krafter tillsammans utvecklar litteraturpedagogiska verktyg. I brist på tid och pengar skickas oftast bara ett fåtal personer från varje bibliotek för att delta. Dessa får ta på sig uppgiften att förmedla det som inhämtats från kursen vidare, och förväntas även entusiasmera kollegor som inte deltagit i kursen. Externa fortbildningar passar in på Döös' definition arrangerat för lärande, som i motsats till organisera för lärande förlägger fortbildningen utanför verksamhetens väggar, vilket vittnar om en syn på lärande som överförbar från en kontext till en annan.¹⁵⁸

Ett alternativ till externa utbildningar är: "att vi byter kompetens med universitetsbiblioteket." Att "byta kompetens" påminner i det här sammanhanget om forskningscirkelns grundidé, enligt vilken man drar nytta av och låter olika kompetenser

¹⁵⁵ Se 5.1.2. Praxiskollektiv, s. 20.

¹⁵⁶ Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 18.

¹⁵⁷ Se 3.1. MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbete, s. 9.

¹⁵⁸ Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 18.

mötas och berikar varandra. Att "vi byter kompetens" förutsätter att båda parter ger och tar i samma utsträckning, och strävar mot gemensamt satta mål.¹⁵⁹

Ta efter varandras metoder och erfarenheter

Vare sig det rör sig om erfarenhetsutbytet präglat av ett mästare-lärling-förhållanden eller ett erfarenhetsutbyte, som antar en föreläsningskaraktär, så ger personalläsecirkeln utrymme för utbyte av erfarenheter förutsättningar för varje deltagare att omsätta erfarenheterna i den yttre verksamheten: "Men det är faktiskt väldigt användbart det här att man har fått höra andra prata om böcker, man kan liksom sno deras sätt att prata om det. Ja, det är lite beroende på vad det är för böcker också, vad det handlar om." Ett sätt att använda sig av andras erfarenheter i mötet med användaren består alltså i att låta andras tillvägagångssätt, att prata om böcker, bli en del av det egna förhållningssättet i mötet med användaren. Flertalet av respondenterna ger även uttryck för att i mötet med användaren kunna hänvisa till kollegers läsupplevelse:

Det viktiga är att man får en annan persons, vad de tycker om boken, så att jag kan, till exempel om jag ska ge bokrekommendationer, eller har sådan tur att de ställer en fråga om just en bok som har varit med på just en sådan där cirkel, så kan jag ju rekommendera den, och hänvisa till att, "Nej, jag har inte läst den, men en kollega till mig har sagt..."

Utvecklingen av litteraturpedagogiska förhållningssätt tycks här ses ske på ett snarare individuellt plan, genom att individen tillägnar sig de andra deltagarnas erfarenheter. Erfarenheterna består i det här sammanhanget i mängden inläst litteratur. Ju fler förmedlade böcker, desto större underlag i mötet med användaren. Den kvantitativa aspekten av erfarenhetsutbytet återkommer framförallt hos respondenter som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur:

Det ger väldigt mycket. För av 10-15 böcker vi har läst, så har man kanske läst två, tre, mer hinner man inte. Och så får man sig till livs, alla de här böckerna, så att säga, utan att ha läst dem. Folk är ju duktiga här på att berätta! Alltså, många är ju oerhört vana att ha bokprat och är jätteduktiga på att berätta innehållet, och fångslande på många sätt.

Utsagor som dessa ger uttryck för uppskattning av varandras förmedlingsstrategier. Även iakttagelser från observationerna understryker denna vilja att uppmärksamma och ta efter varandras förmedlingsstrategier, snarare än viljan att utveckla nya gemensamma litteraturpedagogiska tillvägagångssätt. Döös poängterar betydelsen av att genom interaktion ta tillvara på varandras yrkeserfarenheter för att på så sätt skapa förutsättningar för utveckla kompetenta relationer. Dessa relationer skapar sedan grund för att bli bättre i sitt yrkesutövande.¹⁶⁰ Ur Döös definition framstår det som om ovan nämnda utbyte av förmedlingsstrategier kan ses som en väg till att stå bättre rustad i mötet med användaren.

¹⁵⁹ Se 4.1. Studiecirkel, s. 13.

¹⁶⁰ Se 4.4. Interaktivt lärande, s. 16.

7.2.2. Gemensamma erfarenheter

När respondenterna ger uttryck för gemensamma erfarenheter präglas detta ofta av ett igenkännande i vad andra upplevt eller varit med om. Det förefaller som om deltagarna i personalläsecirkelarna, trots skiftande yrkesbeteckningar, i mångt och mycket eftersträvar att *uppnå samförstånd*. Även när skiftande åsikter uppmuntras, mynnar samtalen inte sällan ut i att man *enas kring en tolkning*.

Uppnå samförstånd

Från observationerna noterade vi en skillnad i samförståndssträvanden mellan personalläsecirkel organiserade enligt turordnings- respektive dynamisk struktur. Det föreföll som om deltagarna i personalläsecirkelarna, organiserade enligt en turordningsstruktur redan i ett tidigt skede visade tecken på samförstånd. Samförståndet kom bland annat till uttryck i kompletterande kommentarer och instämmande nickanden. Formen att presentera olika böcker för varandra ställer krav på "bokpratarna" att få till stånd ett samtal; att aktivt och medvetet mana övriga deltagare framåt, genom att exempelvis ställa frågor. Vilken typ av frågor och hur frågorna ställs, tycks ha betydelse för hur samtalet utvecklas. De flesta frågorna som framförs i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordningsstruktur upplever vi ha en "objektiv" karaktär, på så sätt att det "rätta" svaret går att finna. Några få frågor utgör undantag, genom att de kännetecknas av en mer hypotetisk och reflektiv karaktär, där bokpratarna och deltagarna tillsammans söker finna svar. Denna typ av frågor, av hypotetisk och reflektiv karaktär, kan vi se uppträda mer frekvent i en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur. Kanske kan en förklaring till denna frekvens förstås mot bakgrund av att deltagarna har läst samma bok? Deskriptiva frågor av objektiv karaktär behöver här inte behandlas, eftersom alla deltagare redan har innehållet klart för sig. Däremot kan vissa händelseförlopp eller karaktärer i boken föranleda djupare analys, i form av hypotetiskt-reflektiva frågor. Döös framhåller frågans potential som bärare av att nå en djupare förståelse.¹⁶¹ Frågans närvaro i personalläsecirkelträffarna ter sig central oavsett personalläsecirkelstruktur. Med hjälp av frågan kan boken/böckerna granskas med mer kritiska ögon, och beroende av frågans karaktär bidra till ett reflektivt samtalande.

De flesta respondenter i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordningsstruktur, verkar medvetna om att för att ett givande och tagande samtal ska utvecklas: "krävs [det] ju att man förarbetar ordentligt tycker jag. Det får ju inte slarvas med. Det krävs, tror jag, att man tar det på blodigt allvar." Medvetenheten om att man måste "förarbeta ordentligt" kan tänkas bestå i en vilja att lyfta "bokpratet" i personalläsecirkeln till en högre dimension som öppnar för reflektion hos deltagarna. Respondenten ger här uttryck för förekomsten av en viktig beståndsdel som skulle kunna utgöra skillnaden mellan att "bara bokprata" och att få till stånd ett mer interaktivt "bokprat". Genom att man tar "bokpratet" på "blodigt allvar", anser flera respondenter att man därigenom kan stå bättre rustad inför framtida litterära möten med användare. Respondenternas upplevelser av personalläsecirkeln som litteraturpedagogiska verktyg bekräftas av Lundin som anser att personalläsecirkeln just fyller funktionen att förbereda sig inför möte med användare i läsecirkel.¹⁶² Betydelsen av att förarbeta framstår här i ett större

¹⁶¹ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 23f.

¹⁶² Se 4.2. Cirkel på bibliotek, s. 14.

sammanhang, där personalläsecirkeln inte ses som ett självändamål, utan har användaren för ögonen.

Enas kring en tolkning

Utbytet av erfarenheter i personalläsecirkelarna, organiserade enligt en dynamisk struktur, utmärkte sig genom en mer argumenterad karaktär. Erfarenhetsutbytet framstod som mer eller mindre självgående här, men istället gled deltagarna emellanåt ifrån ämnet. Från flera respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, framförs återkommande personalläsecirkeln, enligt dem viktiga funktion, att ge utrymme för olika erfarenheter att framträda:

Det är ju så att många utav oss är ju väldigt olika, eller olika, mycket är vi väl lika också, men det gör ju också att man ser olika saker. Det är ju väldigt sällan som det är en bok som alla är överens om, så och så och så, och sedan är det bra. Utan det blir oftast diskussioner om personer, eller hur man uppfattat personer [i boken]. Och sedan kan det ju vara så att man har uppfattat en person på ett sätt, och sedan får man ju ändra sig. När man hör andra säga något annat, så kan man köpa det.

Vårt intryck från observationerna är att deltagarna i personalläsecirkel organiserade enligt en dynamisk struktur just lyssnar in varandras erfarenheter och uttrycker respekt för varandras skiftande uppfattningar. Viljan att ändra sin ståndpunkt kommer även till uttryck i exempelvis kommentarer såsom: ”Ja, så kan man ju se på det!” Inte sällan avrundas erfarenhetsutbytet med att deltagarna anammar en deltagares erfarenhet till en gemensam, utan att olika erfarenheter sammansmält till en ny. Här kan det spekuleras i om den av gruppen utvalda tolkningen anammas tack vare upphovspersonens artikulatoriska förmåga, eller om det faktiskt är den erfarenhet som bäst speglar en gemensam tolkning? Till viss del kan vi notera att deltagarna i personalläsecirkeln förhandlar fram en gemensam tolkning, som i likhet med praxiskollektivet kan ses utgöra en enad verksamhet, användbar i tillgängliggörandet av skönlitteratur. Till skillnad från praxiskollektivets tillvaratagande av allas olika åsikter i framförhandlandet av den enade verksamheten, tycks deltagarna i personalläsecirkeln främst sträva mot att uppnå konsensus.¹⁶³

Sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget

Erfarenhetsutbytet i personalläsecirkeln, som främst består i redogörelse för och/eller upplevelser av inläst litteratur, kan översättas till Wilhelmssons perspektivförändringsmodell. Förmedling av erfarenheter, som vi främst ser exempel på i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, antar en skiftande karaktär, på så sätt att olika åsikter ges rum, dock utan att dessa blir utmanade. Respondenterna från en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur poängterar de betydelsefulla kollegiala erfarenheter, som dels är resultat av lång arbetslivserfarenhet, dels kännetecknas av specialkunskaper som härrör ur intresse eller fortbildning. Utbytet av dessa erfarenheter beskrivs av de flesta respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, i ordalag som motsvarar förmedlingsstrategiska tillvägagångssätt. Förmedlingsstrategiska tillvägagångssättet tycks bädda för att samtalen stannar vid en breddning av perspektiv,

¹⁶³ Se 5.1.2. Praxiskollektiv, s. 20.

vilket utesluter att dessa ifrågasätts och utmanas, men däremot ses som värda att ta efter, som verktyg i de litterära mötena med användarna.

Samtalet kännetecknas också av att man vandrar mellan en redogörelse av en bok till en annan. Vid redogörelserna inflikas det ibland bekräftande kommentarer, som ger intryck av att samförstånd råder, i enlighet med en perspektivbreddning. De bekräftande kommentarerna består i stor utsträckning i att, utifrån exempel från verksamheten, delge liknande erfarenheter. De frågor som ställs förstärker samförståndssökandet genom att de ofta antar en ”objektiv” karaktär.

I personalläsecirkeln organiserad enligt en dynamisk struktur strävar deltagarna mot att olika perspektiv utifrån den gemensamt inlästa litteraturen ges rum. Här går samtalen inte sällan från ett kompetitivt skiftande till ett kooperativt skiftande perspektiv. Respondenterna uttrycker och vi uppfattar, utifrån våra observationer, att det kompetitiva samtalet, då man mest strävar efter att föra fram sina egna erfarenheter i form av tolkningar, dominerar i inledningsskedet. Men att det kompetitiva skiftandet allteftersom personalläsecirkelträffen fortskrider allt mer övergår i ett kooperativt perspektivskifte. Kompetitivt skiftande åsikter ges fortfarande utrymme, på så sätt att de personliga upplevelserna av boken ställs mot varandra i en önskan att framhålla sin egen. När alla har artikulera sina upplevelser framstår det som om strävan att enas kring en upplevelse är starkare än att argumentera för sin egen. Kanske bottnar denna önskan till enighet i en vilja att stå enad även utåt mot användaren?

Även om personalläsecirkelstrukturernas deltagare intar olika nivåer av perspektivskifte verkar det gemensamma för både en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur och en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur bestå i att nå fram till gemensamma erfarenheter och enade tolkningar.

7.3. Lärande genom reflektion

Till skillnad från lärande genom erfarenhet, som vi beskrev och analyserade i föregående avsnitt, handlar lärandet genom reflektion mer om att begripliggöra våra erfarenheter, genom att sätta dessa i relation till vad andra tycker och tänker, samt till den arbetslivskontext deltagarna i personalläsecirkeln befinner sig i. Den reflektion som försiggår i personalläsecirkelarna har vi här valt att benämna: *reflektion över det egna lärandet, reflektion genom förståelse för varandras perspektiv och reflektion genom argumentering.*

7.3.1. Reflektion över det egna lärandet

Den reflektion som berör det egna lärandet beskrivs av alla respondenter som mer eller mindre tydligt. Genom beskrivningarna framträder bilder, vars konturer förstärker och kompletterar varandra. Sammantaget resulterar detta i en förståelse av att respondenterna uppfattar personalläsecirkeln som att: ”man får mycket med sig liksom, undermedvetet nästan också. Man kommer ihåg mer än vad man tror, känner jag själv faktiskt om böckerna. Det är en bra sak.” Utsagan explicitgör den distans som krävs för att reflektionen och förståelsen av det egna lärandet utvecklat i personalläsecirkeln först i efterhand framstår som tydlig för den enskilde deltagaren. Döös bekräftar att reflektionen kring det egna lärandet inte alltid sker på ett medvetet plan, utan som en

sidoeffekt av människans aktiviteter, i vilka tankenätverk byggs på, i en meningsskapande process.¹⁶⁴ Respondenten nedan visar hur personalläsecirkeln lett till metarefleksion kring det egna lärandet:

Man försöker se mer i en bok än vad man har gjort tidigare [...] men jag tror att det är så att man läser ännu mer kritiskt på läsebokcirkeln än om man, alltså varje deckare eller roman som man skulle dyka på, på sin fritid, kanske man inte har samma kritiska ögon, men någonstans, så visst, visst utvecklar det ens synsätt.

Förmågan till kritiskt tänkande i förhållande till skönlitteratur anser respondenten främjas i, och tack vare, personalläsecirkeln. Det förändrade sättet att läsa kan ses som ett resultat av att i en organiserad form konfronteras med andras synsätt. De mångfacetterade sätten att ta sig an innehållet i boken inverkar på samtalen, som i sin tur ytterligare utvecklar det egna läsandet och reflektionen.

Respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordningsstruktur, anser sig utveckla en tyst kunskap. Trots att man inte läst alla böckerna som presenteras på personalläsecirkelträffen lär man sig genom mängden inläst litteratur att definiera böckers kvaliteter och genretillhörighet:

Men man inser ju faktiskt efter ett tag, att har man läst en viss mängd litteratur i alla fall, och sedan så att man kanske har reflekterat över böcker, så har man oftast saker att säga om böcker som man inte har läst; man känner kanske till författarskapet eller genren.

Kvantiteten inlästa böcker tycks därmed medverka till att man bygger upp och strukturerar ett *mentalt arkiv*, där ”nya” böcker automatiskt sorteras in: ”Man försöker hela tiden sortera allting i någon sorts, man försöker bringa någon ordning på hela allt det där som man möts av hela tiden.” Förutsättningarna för att personalläsecirkeln ska kunna bidra till ett omfattande mentalt arkiv verkar gynnas av att alla deltagare läser olika böcker, i likhet med personalläsecirkel organiserade enligt turordningsstruktur. Till skillnad från uppbyggandet av ovan nämnda mentala arkiv, ger respondenter hemmahörande i personalläsecirkel organiserade enligt en dynamisk struktur uttryck för vikten av att gå djupare in i en bok. Samtidigt relateras det till den bredd i olika upplevelser som kommer till uttryck i en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, genom att:

... man hade uppfattat saker helt olika. Så det var jätteroligt att se! Och det breddar ju. Man får ju ut så himla mycket mer av berättelsen. Och det gäller faktiskt alla böcker man läser. [...] Bara gå runt och fundera kring vad som dök upp i tanken, gör ju att boken breddar sig med en gång.

Respondenten ser sitt eget lärande utvecklas i en ständigt pågående tankeprocess, som ses påverka hur denna/denne fortsättningsvis läser och analyserar böcker. Den inlästa skönlitteraturen ses av samtliga respondenter som en katalysator för att öppna för reflektion och utveckla verktyg till en mer kritisk läsning hos den enskilde deltagaren. Sætre lyfter i likhet med respondenterna fram skönlitteraturen som ett pedagogiskt verktyg för att bredda användarnas och bibliotekariernas erfarenhetshorisont.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 19.

¹⁶⁵ Se 4.3. Bibliotekspedagogik, s. 15.

7.3.2. Reflektion genom förståelse för varandras perspektiv

Förmågan att stanna upp och fundera på tidigare handlingar och tankar kan ses som en grund för att förhålla sig reflektiv till sig själv och sin omgivning. I mötet med andra blir man uppmärksam på hur andra ser på saker och ting, vilket i sin tur manar till eftertanke hos en själv. Genom tillträde till andras perspektiv skapas därmed förutsättningar för en fördjupad reflektion, dels individuellt, dels gemensamt.¹⁶⁶ Nedan följer ett exempel på hur samtalen i personalläsecirkeln hos den enskilde deltagaren manar till reflektion över andras läsande, där respondenten funderar över:

... om man över huvud taget reflekterat över det, och jag känner själv att det gör inte jag på det viset. Jag tänker inte på det viset heller, när jag läser böcker, om det är en man eller kvinna som kan tänkas tycka om den. Jag tycker att det ligger på ett annat plan om man gillar den eller inte, men samtidigt är det ju intressant att höra det, för man förstår vad de [andra deltagarna i personalläsecirkeln] menar med böckerna.

Citatet är hämtat ur ett sammanhang där det förs ett resonemang kring hur man i personalläsecirkeln, genom kategorisering av användarna, knyter an den inlästa litteraturen till potentiella användargrupper. Respondenten antyder att hon generellt inte delar övriga deltagares uppfattningar, men att hon ändå kan förstå hur de tänker. Vid en närmare granskning av utsagan framkommer både ett motstånd mot den i hennes ögon något ”grovhuggna” kategoriseringen: ”man eller kvinna”, parallellt med en förståelse av denna. Citatet vittnar om en öppenhet och ödmjukhet inför andras ståndpunkter, samtidigt som respondenten förhåller sig kritisk, vilket stämmer överens med förmågan att vara dialogkompetent.¹⁶⁷ Förståelsen för de andras perspektiv i konstruerandet av kategorier tycks här ligga på en praktisk nivå, snarare än en förståelse för *hur* kategorierna har uppstått. Citatet är hämtat från en respondent i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, men vi har från våra observationer av personalläsecirkel organiserade enligt en dynamisk struktur kunnat konstatera liknande tillvägagångssätt; att kategorisera användare. Kanske ligger förklaringen i ambivalensen att tillgängliggöra god litteratur och samtidigt tillmötesgå användarnas önskemål i enlighet med Karner Smidts resonemang om frånvaron av tydliga riktlinjer i tillgängliggörande av skönlitteratur?¹⁶⁸

Deltagarna, som tillhör personalläsecirkel organiserade enligt en dynamisk struktur, uppehåller sig kring upplevelsen av den inlästa litteraturen, snarare än att redogöra för innehållet. Upplevelsen tar ofta utgångspunkt i hur man kan inspirera användaren utifrån den egna upplevelsen av boken. Här ses samtliga personalläsecirkeldeltagares känslor och tidigare erfarenheter kunna berika egna läsoplevelser, både under personalläsecirkelträffen och i mötet med användaren:

Eftersom man har olika infallsvinklar när man läser, så är det mycket både aha-upplevelser, och ”ja, just det, så kan man ju se på det också.” Det här att man uppfattar en bok på ett visst sätt, och en annan berättar att den har uppfattat det på ett helt annat sätt, man får lite respekt, och att man blir lite, tror jag, lite mer tolerant också.

¹⁶⁶ Se 5.2.2. Lärande genom reflektion och interaktion, s. 24.

¹⁶⁷ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 24.

¹⁶⁸ Se 4.3. Bibliotekspedagogik, s. 15.

Respondentens yttrande ter sig till en början som ett exempel på hur andras infallsvinklar leder till fördjupad förståelse (aha-upplevelse): ”man får lite respekt...och att man blir lite, tror jag, lite mer tolerant också”, får oss ändå att antaga att reflektionen stannar vid en förståelse för olika uppfattningar: ”Dessutom får man en väldig respekt för andra människors åsikter, det har man kanske innan.” Personalläsecirkeln anses av respondenterna ge ett unikt tillfälle inom ramen för yrkespraxisen att öva upp sin tolerans och respekt för andra människors åsikter: ”Det får man ju ändå när man jobbar härute i disken, men man får det ännu mera när man får det förklarat, liksom varför.” En förståelse för andra människors perspektiv tycks även utvecklas i den yttre verksamheten, men här ger respondenten uttryck för att förståelsen djupnar ju mer man granskar varandras perspektiv. En fördjupad förståelse för andras perspektiv verkar således växa fram i personalläsecirkeln och utvecklas parallellt då man arbetar i den yttre verksamheten. Deltagarnas förståelse tycker vi oss se utvecklas då deltagarna i personalläsecirkeln lyssnar in varandra. Därigenom skapar deltagarna grund för att tillsammans forma en tankegemenskap,¹⁶⁹ med utrymme för gemensam reflektion, vilket följande utsaga exemplifierar: ”Ja, det tror jag är det annorlunda med det här, att man delar med sig, och att man faktiskt analyserar över vad man tycker och tänker.”

7.3.3. Reflektion genom argumentering

Inläsningen av litteratur tycks hos den enskilde deltagaren i personalläsecirkeln väcka olika känslor och funderingar. Förmågan att kunna uttrycka sina tankar i ord ses utgöra ytterligare ett steg i den reflektiva processen. Utifrån våra observationer noterar vi att personalläsecirkeln ger deltagarna övning i att för varandra explicitgöra, och öppet reflektera kring de upplevelser som vuxit fram genom inläsning av litteratur. Majoriteten av respondenterna (så väl de som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings- som dynamisk struktur) upplever sig ha en positiv inställning till ett fritt och öppet reflekterande kring varandras erfarenheter. Från observationerna upplever vi emellanåt att diskussionen i en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, antar en ivrig karaktär. Mer frekvent tycks ändå en reflektion kännetecknad av en öppen argumentering förekomma, där en tolkning utmanar en annan. Samtliga respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, verkar även betona vikten av just detta klimat: ”Nu idag så tyckte vi ju ganska likadant om boken, och då blir det lite tråkigt. [...] [En annan bok] hade vi otroligt olika uppfattningar om, ja vi hade högljudda diskussioner och det var jättekul.” Respondenten bekräftar här att ju mer skiftande uppfattningar som en och samma bok ger upphov till, desto mer givande samtal. Liknande uppfattning om betydelsen av att det i personalläsecirkeln ges utrymme för divergerande åsikter, ger även följande utsaga prov på:

Alltså hade alla suttit här och tyckt likadant varje gång, då hade det ju inte gett speciellt mycket förmodligen känner jag. Utan just det här att det är så öppet klimat och att vi är så olika och ser oftast väldigt olika saker så gör det att det blir en rolig diskussion då.

Det argumenterande klimatet förefaller öppna upp för möjligheten att utveckla det som Wilhelmsson benämner dialogkompetens. För att dialogkompetens ska kunna utvecklas fullt ut behöver förmågan att aktivt lyssna in vad andra säger, parallellt med en

¹⁶⁹ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 23.

beredskap att reflektera kring sina och andras förgivettaganden, övas upp.¹⁷⁰ En risk med att tillskriva argumentation en överordnad betydelse kan innebära att man istället för att lyssna in vad andra har att säga, vässar sina argument för att ge liv åt diskussionen. Respondenternas upphöjande av det argumentativa utbytet skulle på liknande sätt kunna ske på bekostnad av *vad* som sägs, vilket därmed skulle kunna förhindra djupare analys och möjlighet att ur det som sägs utveckla ny gemensam förståelse. När olika argument ställs mot varandra finns samtidigt potential att argumenteringen leder fram till egen och gemensam reflektion. Men:

det är svårare om någon inte tycker om en bok som man själv tycker är helt fantastisk, än tvärtom. Det är oftast svårt att svälja det här om man har en bok som man känner i hela kroppen: ”Åh.” ”Näe, det var väl inget” säger någon annan. Då är det ju jättebra när man är många, och så får man prata om det här. Eftersom böcker intresserar, så känns det bra att få prata ut.

Den subjektiva upplevelsen av den inlästa litteraturen hos respondenterna i en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur, återkommer tydligt som betydelsefull för att ge liv åt samtalen i personalläsecirkeln. Ovanstående utsaga ger uttryck för hur man genom att gemensamt reflektera kring vad man tycker och känner, kan komma fram till en djupare förståelse. Här tycks ett växelspel mellan känsla och tanke ges utrymme. I reflektionen och interaktionen deltagarna emellan finns förutsättningar för att detta växelspel leder fram till en omstrukturering av deltagarnas individuella tankenätverk.¹⁷¹

Sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget

Respondenterna i personalläsecirkel organiserade såväl enligt turordnings- som dynamisk struktur ger företrädesvis uttryck för hur samtalen i personalläsecirkeln leder till individuell reflektion. Den individuella reflektionen verkar ligga på olika plan. Respondenterna från en personalläsecirkel organiserade enligt en turordnings-struktur uppehåller sig kring hur reflektionen i personalläsecirkeln gynnar konstruerandet av mentala arkiv, som syftar till att bygga upp en bred skönlitterär repertoar, utveckla förmågan att genrebestämma litteratur, och på så sätt lägga grunden till att kunna sammankoppla den inlästa litteraturen med potentiella användare.

I en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur framstår den individuella reflektionen bestå i hur man utvecklar sin analytiska förmåga i förhållande till skönlitteratur. I det här sammanhanget reflekterar deltagarna i personalläsecirkeln öppet kring hur man kan bli bättre på att inspirera användare i val av skönlitteratur.

Samtliga respondenter, oberoende struktur, ger uttryck för att intagandet av andras perspektiv leder till ökad tolerans och öppenhet inför skilda ståndpunkter. Respondenterna i en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur tycks i sin beskrivning av hur intagandet av andras perspektiv sker ligga nära ett kooperativt perspektivskifte. Genom att man vandrar från ett perspektiv till ett annat upplever respondenterna att öppenheten och toleransen främjas. I en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur ger respondenterna uttryck för en positiv inställning till det lärande som mer kännetecknas av ett kompetitivt perspektivskifte. Flera av dessa respondenter tycks nöjda med att man har kommit så långt att man kan

¹⁷⁰ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 23.

¹⁷¹ Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 19.

tillåta sig att vara oense, vilket ses som ett gott tecken på att det i personalläsecirkeln är högt i tak. Ju mer argumenterande utbytet ter sig, ju mer lyckad anses personalträffen vara, vilket bekräftar att det rör sig om ett snarare kompetitivt perspektivskifte där olika synsätt utmanar varandra. Vi kan dock i personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur se ansatser till att man ibland stannar upp och ifrågasätter dessa synsätt, och därigenom skapar grund för ny gemensam förståelse.

Sammantaget konstaterar vi, oberoende av struktur, att reflektionen inte riktigt tar steget över till ett kollektivt lärande via ett så kallat överskridande av perspektiv. Samtliga respondenters belåtenhet med respektive personalläsecirkels struktur, försvårar möjligen för deltagarna att utveckla ett överskridande perspektivskifte. Vi får därmed intryck av att klimatet i personalläsecirkelna främst gynnar individuell reflektion.

7.4. Personalläsecirkel som verktyg för att tillgängliggöra skönlitteratur

Det lärande som vi utvecklar genom att synliggöra våra erfarenheter genom interaktion och reflektion kan ses bära potential att utvecklas till verktyg, som kan vara till hjälp för att bemästra situationer i såväl vardag som arbete. Verktyg kan mot bakgrund av denna beskrivning ses som ständigt förnybara resurser i en cyklisk process. I dialog med situationer där verktygen används, uppstår behov att förnya dessa verktyg.¹⁷² Samspelet i de undersökta personalläsecirkelna frambringar såväl explicita som implicita verktyg, som låter sig användas i det utåtriktade arbetet med att tillgängliggöra skönlitteratur för vuxna användare. I frambringandet av dessa verktyg tar man hänsyn till *användarens behov*, samtidigt som dessa sätts i *relation till kvalitetslitteratur*, i önskan att i enlighet med bibliotekets uppdrag tillgängliggöra denna, som ett alternativ till massmarknadsutbudet. *Utveckling av en skönlitterär repertoar* ses i sammanhanget som en väg mot att bättre kunna tillmötesgå användarens skönlitterära behov.

7.4.1. Användarens behov i relation till kvalitetslitteratur

Samtalen kring den inlästa litteraturen anser respondenterna bereda väg för att förstå och *tillmötesgå användarens behov*. Uppfattningen sammanfaller med den positiva attityd som respondenterna har till hur personalläsecirkeln möjliggör att skapa ett forum för att samtala kring hur man i relation till användarens behov kan *tillgängliggöra kvalitetslitteratur*.

Tillmötesgå användarens behov

Användarperspektivet blir i samtliga respondenters resonemang synligt dels i hur diskussionerna upplevs generera explicita verktyg, i form av exempelvis skraddarsydda litteraturlistor, dels i hur man i personalläsecirkelna utvecklar en förståelse för användarens behov:

Tack vare de här diskussionerna vi har, så är det ofta lättare att förstå dem [användarna], tror jag. Det är lättare att förstå vilken litteratur som kan intressera den här människan, eftersom han säger så och så, vad det är i boken som han vill åt. Det är lite lättare att ringa in.

¹⁷² Se 5.1.1. Lärande i arbetslivet, s. 19.

Innehållet såväl som diskussionerna kring den inlästa litteraturen verkar här bidra till en ökad förståelse för användarens skiftande behov av och önskemål kring skönlitteratur. I personalläsecirkeln organiserad enligt en dynamisk struktur uppehåller sig samtalen mest kring den inlästa litteraturen, medan deltagarna i personalläsecirkeln organiserad enligt en turordnings-struktur tydligt kopplar den inlästa litteraturen till användaren: ”och sedan brukar man väl också försöka tänka någonting, kanske på vad det är för låntagare som kan tänkas gilla boken.” Vi kan från observationerna se att deltagarna i personalläsecirkeln, oavsett struktur, inte alltid nämner användarna explicit. Däremot ger samtliga respondenter uttryck för hur samtalen i personalläsecirkeln har betydelse för det professionella mötet med användaren:

När du får en låntagare som kommer till infodisken och säger: ”jag vill ha en bra bok.” Den trevliga frågan får man ibland. Ja, vad är då detta? Ja, då gäller det ju att lära sig att intervjua. Försiktigt då; ”vad har du läst innan, som du tyckte var bra?” Så att man vet vilken genre man ska ta det här i, så att man inte klampar i klavret.

Användarperspektivet finns alltså oftast närvarande i personalläsecirkelnas samtal, även om det inte alltid artikuleras. En vanligt förekommande ingång till hur respondenterna, i sin yrkespraxis, ringar in användarens behov tycks bestå i att, så som utsagan ger uttryck för, fråga vad användaren läst innan. En inblick i användarens läsvanor verkar därmed underlätta för bibliotekarien att tillmötesgå dennas/dennes behov, och förhindrar att ”fel” litteratur hamnar i användarens händer. I interaktionen med användaren verkar bibliotekarien öva upp förmågan att använda sig av intervju som verktyg för att förstå användarens behov. Därigenom tydliggörs att bibliotekarien har möjlighet att ständigt utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, inte bara i personalläsecirkeln, utan även i interaktion med användaren. Enligt Gougoulakis syn på lärande uppstår just lärande kontinuerligt genom att individer i dialog med den specifika situationen tillsammans genererar lärande.¹⁷³

Deltagarna i personalläsecirkeln förhandlar i likhet med praxiskollektivet, via det ömsesidiga engagemanget, fram en slags handlingsplan (enad verksamhet),¹⁷⁴ som till viss del behandlar hur man tillgängliggör skönlitteratur för användaren. Även verksamhetens övergripande mål anser respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur, har betydelse för innehållet i personalläsecirkeln. Personalläsecirkeln upplevs av dessa som ett forum för utbyte av erfarenheter, i vilket man förhåller sig till verksamhetens övergripande mål i framförhandlandet av verksamhetsanpassade verktyg:

För vi har ju en kvalitetsgräns som är politisk tagen också. Och den är ju väldigt allmän hållen, men det har varit ett ovärderligt stöd när man kommer i diskussion. Vi ska vara ett alternativ till massmarknadsutbudet, står det faktiskt. Sedan är det ju vi som tolkar det.

Tolkningarna tycks materialiseras i verktyg, så som att: ”utmynna i något slags dokument, där vi har dels lite sammanfattning av hur diskussionerna gick, men också en litteraturlista som man kan använda sig av.” Litteraturlistan är ett exempel på ett konkret verktyg, men de flesta verktygen kännetecknas av att:

¹⁷³ Se 5.1.3. Cirkelpedagogik, s. 21.

¹⁷⁴ Se 5.1.1. Praxiskollektiv, s. 20.

... man tänker till, vilken typ av låntagare skulle den här boken passa. Det är bra att prata kring. För det är ju faktiskt så att det är olika grupper, och i ett bibliotek så kan det till och med vara personer; den skulle ju passa jättebra till den här personen.

Respondenten tycks medveten om att varje användare har unika önskemål och behov, och bör bemötas utifrån denna vetskap och att man aldrig kan inordna användaren utifrån exempelvis stereotypa användarkategorier. Ett implicit verktyg att tillfredsställa användarens behov tycks bestå i bibliotekariens förmåga att lyssna in dennas/dennes önskemål. Parallellt med att deltagarna i personalläsecirkeln kan ses öva upp sin dialogkompetens, sätts den utvecklade dialogkompetensen först på prov i mötet med användaren, där det gäller att kunna försätta sig i hur denna/denne artikulerar sina behov.¹⁷⁵

Tillgängliggöra kvalitetslitteratur

I samtalen som kretsar kring användaren kan vi se att dessa ofta pendlar mellan viljan att tillgodose användarens behov och tillvägagångssätt för att få användaren att upptäcka ”god” litteratur: ”Vi har ju haft någon ambition, vi folkbibliotekarier, och det tror jag folk på något sätt uppskattar, att man ska visa dem saker, eller man ska försöka ge dem böcker som de inte riktigt hade hittat själva.”

I problematiken att hitta rätt bok till rätt låntagare, ser vi att respondenterna i hög grad utgår ifrån den egna litterära smaken, det vill säga ”vissa av de böcker som vi läser skulle jag kunna rekommendera, andra skulle jag inte alls rekommendera över huvud taget”. I vissa fall väljer deltagarna till personalläsecirkelträffarna böcker som klassificeras som populärlitteratur, i en önskan att bättre förstå användarens behov:

Sedan läste vi Rosamunda Pilcher, och den var också rolig, därför att hon är ju så väldigt populär. Men här blev den alltså sågad längs fotknölna av samtliga, och vi diskuterade det här om det var lite prestige i att här kan man inte tycka att sådana böcker är bra.

Enligt respondenten reflekterar deltagarna i personalläsecirkeln över varför samstämmigheten blev så kännbar just vid diskussionen kring ovan nämnda litteratur. Respondenten tycks medveten om att en viss typ av litteratur bland deltagarna alltid klassificeras som sämre. Det förefaller samtidigt som om deltagarna vill ta denna typ av litteratur på allvar, för att bättre förstå användare som efterfrågar litteratur lik denna. Samtliga respondenter uttrycker en önskan om att försöka se förbi sina egna litterära måttstockar. Liknande resonemang förs av Karner Smidt, som dessutom menar att bibliotekariens litterära smak skulle ha en nedtonad betydelse, om det fanns tydliga strategier, för att förmedla ”god” litteratur, vilket förutsätter klara definitioner av begreppet.¹⁷⁶ Ytterligare ett exempel på balansgången mellan att tillmötesgå användarens behov och viljan att vidga användarens läshorisont ges här:

¹⁷⁵ Se 5.2.2. Lärande genom interaktion och reflektion, s. 23.

¹⁷⁶ Se 4.3. Bibliotekspedagogik, s. 15.

Sedan kan man ju ha åsikter om det att man sitter där och säger vad som är god och dålig, vad de tycker om att läsa. Men man kan ändå försöka vinkla in dem på något annat för att vidga deras läsning, att man inte bara går till biografihyllan och letar efter de böckerna där allting är pest och pina. Så det är väl lite sånt man försöker lyfta fram. Sedan har det ju en viss poäng det här också vilka sorts böcker man [användarna] skulle kunna tänkas passa för. Det är också någonting man försöker lyfta fram [i personalläsecirkeln], direkt eller indirekt, beroende på hur man då lägger fram det.

Utifrån bibliotekets uppdrag att tillhandahålla ett alternativ till massmarknadsutbudet tycks respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordningsstruktur, ta på sig rollen som folkbildare. Men: ”vi är kanske lite för allvarliga och respektfulla; tänk vad hemskt om det blir fel, då kommer de aldrig tillbaka och så.” Samtidigt som respondenterna uttrycker en vilja att tillgängliggöra kvalitetslitteratur, framträder samtidigt en rädsla att det blir ”fel” bok som sätts i händerna på användaren. Rädslan verkar hänga ihop med att förmedlandet av kvalitetslitteratur kan få motsatt effekt, det vill säga att användaren blir avskräckt.

I England har man delvis slagit in på en väg som söker sig bort från ängslan att förmedla ”fel” sorts litteratur. Inom ramen för Reader Development arbetar man strategiskt för att betona läsoplevelsen framför litterär kvalitet. Här låter man istället i större utsträckning användarens behov styra. Tillmötesgåendet av användarens behov utesluter dock inte att bibliotekarier inom ramen för Reader Development har en medvetenhet om kvalitetslitteratur, som bygger på en övertygelse att användaren själv kommer att finna fram till litteratur av hög kvalitet, utan pekpinna från bibliotekarien.¹⁷⁷ Vi har fått intryck av att man i personalläsecirkelarna, i motsats till Reader Development, har en snarare positiv inställning till att styra in användaren på ”god” litteratur. En av respondenterna kan från egen erfarenhet intyga att användarna inte sällan, då dessa ges möjlighet att ge förslag på inköp, väljer litteratur av ”god” kvalitet: ”Det är ju inte frågan om att de [användarna] vill ha slasklitteratur, nästan aldrig. Antingen har man lärt sig att det inte är lönt, eller också vill man inte ha det, det vet vi inte.” Även hos användarna kan vi här skönja motsvarande prestige gällande val av litteratur. Vi frågar oss om den erfarenhet som ovanstående respondent uttrycker möjligen härrör från vår förförståelse av att det är de redan ”frälsta” användarna som vågar göra sina röster hörda; de som vet att de får gehör för sina önskemål, eftersom önskemålen befinner sig inom ramen för en skönlitterär kanon?

7.4.2. Utveckling av en skönlitterär repertoar

I föregående avsnitt, användarens behov kontra kvalitetslitteratur, har vi redan snuddat vid den funktion av personalläsecirkeln som samtliga respondenter framhåller; att utveckla sin skönlitterära repertoar. Det tycks hos respondenterna föreligga en utbredd uppfattning om att en förutsättning för att bättre kunna tillmötesgå användarens behov består i att utveckla sin skönlitterära repertoar. En del i att utveckla den skönlitterära repertoaren går enligt en del respondenter till som så att den inlästa litteraturen placeras in i kategorier, där valet av kategori bygger på den upplevelse deltagarna fick vid inläsandet av litteraturen:

¹⁷⁷ Se 3.2. Reader Development – läsarinriktad litteratursatsning i England, s. 11.

Alltså att man får fram någon form av, ja, till exempel att det är en rolig bok eller det är en mörk berättelse. Det är ju lite sånt där som man känner själv att man vill ha med sig, när man ska prata böcker, när det kommer någon: "Hej, jag vill ha en bra bok. Jag vill att den ska vara så här och så här."

Respondenter, som tillhör en personalläsecirkel organiserad enligt en turordningsstruktur, försvarar återkommande mängden inläst litteratur, med att just kvantiteten bidrar till breddning av den skönlitterära repertoaren. Genom att läsa mycket skönlitteratur menar respondenterna i ovan nämnda personalläsecirkelstruktur att en förmåga att kontinuerligt förhålla sig kritisk-analytisk till både innehåll och form övas upp tack vare personalläsecirkeln. Ett exempel på hur turordnings-strukturen gynnar ett breddande av den skönlitterära repertoaren uttrycks av följande respondent:

Sen har det också den bonusen att man inser att man kan prata om böcker utan att ha koll på alla detaljer i boken. [...] Man kan ha en massa saker att säga om böcker och så, även om man inte kan boken perfekt. [...] Men man inser ju faktiskt efter ett tag att har man läst en viss mängd litteratur i alla fall, och sedan så att man kanske har reflekterat över böcker, så har man oftast saker att säga om böcker som man ju inte har läst; man känner kanske till författarskapet eller genren.

I en personalläsecirkel organiserad enligt en turordnings-struktur ses av respondenterna mängden inläst litteratur som en bonus för att utveckla en skönlitterär repertoar. I en personalläsecirkel organiserad enligt en dynamisk struktur betonar respondenterna istället det fördjupade samtalen kring ett fåtal utvalda böcker. När respondenterna framhåller samtalen och diskussionerna kring en bok istället för flera, tolkar vi det som att ur läsoplevelsen utvecklas en fördjupad förståelse för skönlitteratur:

I och med att vi diskuterar så mycket, att vi lär av varandra, att man ser olika sätt att se på böckerna. [...] Det gör ju att boken sitter mycket bättre; boken sitter bättre när man diskuterat den. Man kommer ihåg den. [...] De flesta titlarna i bokcirkeln kommer man ihåg för att man har pratat om dem så mycket. [...] Det är ju bra att ha som typ ett bokprat, det här ger ju mycket mer när man har en diskussion omkring boken. Man får fler tankar med sig om den.

Båda personalläsecirkelarna bäddar med andra ord för att utveckla en skönlitterär repertoar. Personalläsecirkeldeltagarnas utveckling av en skönlitterär repertoar sammanfaller med praxiskollektivets definition av delad repertoar, vilken utgör en komponent i praxiskollektivet. Den skönlitterära repertoaren, sprungen ur den inlästa skönlitteraturen, som utvecklas i personalläsecirkeln framstår som en del av personalläsecirkelns delade repertoar, som i sin tur bidrar till att definiera personalläsecirkelns kunnande. Den skönlitterära repertoar som utvecklas i personalläsecirkeln upplevs av respondenterna som en tillgång i det dagliga yrkesutövandet, och kan därmed ses som en del av hela verksamhetens delade repertoar.¹⁷⁸ I och med att respondenternas medvetenhet om nyttan med det lärande som personalläsecirkeln frambringar, tycks bibliotekariernas kollektiva utveckling av en yrkesidentitet stärkas. Personalläsecirkelns betydelse för främjandet av en gemensam yrkesidentitet tydliggörs av följande respondent: "Det är ju utvecklande för oss, jag känner att det är så. Det är självsäkerhet tycker jag, att sammanställa, men det här kan vi ju faktiskt. Då vågar man sig på mer saker, gå ut och själv sprida det vidare."

¹⁷⁸ Se 5.1.2. Praxiskollektiv, s. 20.

Sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget

Det lärande vi beskrivit och analyserat i tidigare avsnitt bestämmer hur de litteraturpedagogiska verktyg som deltagarna i personalläsecirkelna utvecklar, tar sig i uttryck. Personalläsecirkelns yttre struktur bidrar ofrånkomligen till hur bibliotekarierna ges möjlighet att utveckla såväl sin skönlitterära repertoar, som att tillgängliggöra skönlitteratur på litteraturpedagogiska sätt. Personalläsecirkeln organiserad enligt en turordnings-struktur, noterar vi, utvecklar en skönlitterär repertoar som betonar bredden, medan personalläsecirkeln organiserad enligt en dynamisk struktur strävar efter att i större utsträckning utveckla sin skönlitterära repertoar genom djupanalyser av ett färre antal böcker. Den skönlitterära repertoaren kan dels ses som ett explicit verktyg för att bättre tillmötesgå användarens behov, men den kan även ses som ett implicit verktyg för att utveckla sitt yrkeskunnande och sin yrkesidentitet.

Även om den skönlitterära repertoaren ser olika ut beroende på personalläsecirkelns struktur upplever samtliga respondenter att personalläsecirkeln genererar en starkt beredskap vad gäller att lotsa användaren till önskvärd litteratur, som svarar mot såväl användarens behov som bibliotekariens folkbildande uppdrag att tillgängliggöra ”god” litteratur.

De litteraturpedagogiska verktyg vi sett utvecklas tack vare personalläsecirkelna framstår svåra att granska utifrån vårt analysverktyg. De interaktiva lärande processerna som pågår i personalläsecirkeln bestämmer ytterst utvecklingen av litteraturpedagogiska verktyg, vilket gör att verktygen blir speglingar av dessa processer. De litteraturpedagogiska verktygen utgör istället resurser som skapas och utvecklas då deltagarna i personalläsecirkel intar varandras perspektiv.

8. Diskussion och slutsatser

Syftet med vår undersökning har varit att synliggöra hur bibliotekarierna upplever personalläsecirkelns betydelse för att tillgängliggöra skönlitteratur för vuxna på folkbibliotek. Vår avsikt har varit att beskriva och analysera om, hur och varför litteraturpedagogiska förhållningssätt främjas och utvecklas i personalläsecirkeln, dels genom att undersöka hur bibliotekarierna ser på sitt och det gemensamma lärandet, dels genom egna iakttagelser.

I vår förståelse av personalläsecirkeln fanns en föreställning om en uttalad pedagogisk ansats i såväl organiseringen av personalläsecirkeln som i samtalen. Istället visar undersökningen att personalläsecirkeln först och främst uppstått ur ett behov, där behovet har fått styra utformningen och innehållet, snarare än en medveten pedagogisk intention. Trots att det saknas en pedagogisk ansats i organisering av personalläsecirkeln och i samtalen visar empirin att utbytet av erfarenheter i dessa sammanhang utgör exempel på pedagogiska processer, i vilka det öppnas upp för fördjupade samtal och reflektion kring litteraturpedagogiska förhållningssätt. Dialogen i personalläsecirkeln förstås som redskap för att yrkesrelaterade frågor lyfts upp till gemensam reflektion. Härigenom synliggörs och uttalas de litteraturpedagogiska verktygen som skapas i personalläsecirkeln i form av litteraturlistor, mentala arkiv, skönlitterär repertoar, samt förståelse av andras upplevelser av skönlitteratur. Vi ser även att det genomgående hos respondenterna existerar en medvetenhet kring hur man menar att samtalen i personalläsecirkeln stärker det egna förhållningssättet i mötet med användaren.

Samtliga respondenter i vår undersökning betonar vikten av skönlitterära fortbildnings-satsningar. MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbete (MUSA), kan ses svara mot efterfrågan att utveckla bibliotekariens yrkeskompetens i arbetet med skönlitteratur på hemmaplan. Empirin visar att personalläsecirkeln också kan ses som ett svar mot ovan nämnda efterfrågan, och ett försök till att i förlängningen stärka skönlitteraturens status. Samtidigt försvarar respondenterna personalläsecirkelns fördelar med att den dessutom håller sig inom ramen för folkbibliotekens ofta strama budgetar. Personalläsecirkeln visar att fortbildande verksamheter inte kräver stora organisationer för att ta tillvara på och utveckla den kompetens som finns bland personalen.

Både bibliotekarier som har med sig litteraturvetenskapliga kunskaper från tidigare utbildning eller fortbildning och de bibliotekarier som inte har det, ges inom ramen för personalläsecirkeln möjlighet att förkovra sig och utveckla litteraturpedagogisk kompetens. Frågan om skönlitteratur ska ingå i utbildningen till bibliotekarie finns ständigt närvarande i diskussionen kring bibliotekariens professionella kunnande. Efterfrågan tycks i dessa fall bestå i att lära sig behärska litteraturvetenskapliga analysverktyg. Vi tolkar resonemanget som att litteraturvetenskapliga analysverktyg ses skapa en beredskap till att bättre kunna tillgängliggöra skönlitteratur. Vi instämmer i att det i utbildningen till bibliotekarie borde ges utrymme för hur man tillgängliggör skönlitteratur. Vi anser dock att fokus ska ligga på en tydlig pedagogisk ansats, som kan leda fram till litteraturpedagogisk kompetens, snarare än på litteraturvetenskapliga verktyg. Om sådant utrymme ges inom ramen för utbildningen till bibliotekarie skulle litteraturpedagogisk kompetens i högre grad framstå som en självklar del av yrkeskunnandet. Personalläsecirkeln skulle kunna ta vid där utbildningen upphör i en

fortgående diskussion kring hur man blir bättre på att tillgängliggöra skönlitteratur, då vi ser litteraturpedagogisk kompetens som en ständigt förnybar resurs. När yrkesrelaterade frågor ställs i relation till de didaktiska vad-, hur-, varför-frågorna, möjliggörs att detta i förlängningen stärker en litteraturpedagogisk medvetenhet, inom ramen för bibliotekspedagogik.

Vi har i den här undersökningen granskat personalläsecirkeldeltagarnas lärande utifrån Wilhelmssons analysverktyg, ämnad att förstå hur lärande uppstår, genom att man intar andras perspektiv. Vi har iakttagit att lärandet i personalläsecirkeln i mångt och mycket bygger på att ur erfarenheterna och reflektionerna finna gemensamma referenspunkter. Processerna till att nå fram till dessa referenspunkter har dock rört sig på olika nivåer, i enlighet med perspektivförändringsmodellen; allt från breddande av perspektiv till skiftande av perspektiv. Den sista nivån, överskridande av perspektiv, som innebär en övergång från det individuella till det kollektiva lärandet har vi sett färre exempel på. Även om deltagarna i personalläsecirkeln, oberoende struktur, till synes tar tillvara på varandras erfarenheter tycks dessa erfarenheter inte leda fram till ny gemensam förståelse. Tendensen att i personalläsecirkeln enas kring en utvald tolkning av den inlästa skönlitteraturen ger upphov till funderingar kring varför denna strävan att uppnå konsensus i vissa fall framträder tydligt? Mot bakgrund av Wilhelmssons perspektivförändringsmodell ter sig konsensussträvanden som bromskloss i den gemensamma lärandeprocessen. Vi noterar att även om deltagarna ibland i vissa personalläsecirkelar anammar en utvald tolkning, utesluter detta inte att deltagarnas olika tolkningar synliggörs och får utrymme. På så sätt lämnar ändå deltagarna personalläsecirkelträffarna med flera olika perspektiv på den inlästa litteraturen, vilket i förlängningen kan stärka beredskapen att tillgängliggöra skönlitteratur.

Trots att lärandet i personalläsecirkeln inte tycks ta steget över till ett överskridande av perspektiv, verkar respondenterna ändå nöjda med sitt lärande som sker inom ramen för personalläsecirkeln. Svårigheten att få fatt på de djupare lärandeprocesserna, som uppstår vid överskridande av perspektiv, kan eventuellt bero på att lärandet ofta stannar på en individuell nivå i personalläsecirkeln. För att ett överskridande perspektivskifte ska äga rum, behöver det ges utrymme för deltagarna att öva upp sin kritiskt-reflektiva förmåga, likväl som förmågan att lyssna in andras erfarenheter. Personalläsecirkeln framstår ändå som ett steg i riktning mot att organisera för lärande istället för att arrangera lärtillfällen. Personalläsecirkeln form kan ses gynna ett lärande tätt kopplat till verksamheten, men det krävs också att deltagarna aktivt arbetar för att man inom ramen för personalläsecirkeln tillåts och medvetet manar varandra till ett reflekterat utbyte av erfarenheter. I det här sammanhanget kan de didaktiska vad-, hur- och varför-frågorna bistå för att mer medvetet fråga sig vad i personalläsecirkeln som framstår väsentligt att behandla, hur; ur vilket perspektiv detta ska behandlas och varför ett förhållningssätt har företräde framför ett annat. En sådan reflektion möjliggör för bibliotekarierna att distansera sig från sina nuvarande tillvägagångssätt i tillgängliggörandet av litteratur, vilket i förlängningen kan leda till omvärdering och utveckling av litteraturpedagogiska verktyg.

En positiv konsekvens av att uppmärksamma och ta tillvara litteraturpedagogisk kompetens, kan enligt oss bidra till att stärka bibliotekariens yrkesidentitet. När man känner trygghet i sin yrkesroll, färgar det av sig, dels på mötet med användaren, dels på förmågan att kunna stå för, och artikulera sin kompetens. Vi ser personalläsecirkeln som ett forum för att reflektera kring tillgängliggörandet av skönlitteratur. Tack vare att

personalläsecirkeln ger utrymme för reflektion och artikulation upplever vi att respondenterna ser sig stärkta i att tillsammans, genom samtalen i personalläsecirkeln, synliggöra sin kompetens. I den återkommande debatten om bibliotekets existensberättigande, exempelvis i samband med att utlåningsstatistik presenteras, framstår det än viktigare att inte bara för sig själv kunna artikulera sin kompetens, utan även att synliggöra varför bibliotekariernas kunnande är betydelsefullt för samhället i stort, utåt mot allmänheten och beslutsfattare.

Folkbibliotekens besök och utlån av skönlitteratur har sedan 1980 minskat. Nyligen presenterade kulturrådet folkbiblioteksstatistiken för 2005, som visar att trenden fortsätter att hålla i sig.¹⁷⁹ När den årliga statistiken tillkännages vaknar debatten till liv, men klingar lika snabbt av. I sammanhanget hamnar de bakomliggande faktorerna; krympta mediebestånd, till följd av ekonomiska åtstramningar, i skymundan. Det positiva med uppmärksamheten kring statistiken är ändå att den i bästa fall sätter press på beslutsfattare att ta resultatet av statistiken på allvar. Utifrån nämnda statistik har Svensk Biblioteksförning utarbetat förslag för att främja utvecklingen för biblioteksverksamheten. Det föreslås bland annat att bibliotekspersonalen bör ges utrymme för kompetensutveckling. Svensk Biblioteksförning tycks ha insett betydelsen av kvalificerade interna fortbildningsåtgärder, vilket förhoppningsvis bäddar för en framtid för personalläsecirkeln, speciellt då många av förslagen tar utgångspunkt i en vilja att bredda förståelsen för betydelsen av läsandet. Personalläsecirkeln blir därmed ett forum såväl för att stärka skönlitteraturens status på folkbiblioteket, som en långsiktig investering för både användare och bibliotekarier.

Vår undersökning visar att det finns olika vägar till att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt. Beroende på hur personalläsecirkeln organiseras, antingen som en *turordnings-* eller som en *dynamisk* struktur, inverkar strukturen på inre faktorer som i sin tur genererar litteraturpedagogiska förhållningssätt. Strukturerna, turordnings- och dynamisk struktur, har dock vissa beröringspunkter, vilka då främst hänför sig till yttre faktorer. Vid sidan om att personalläsecirkeln försiggår som fortbildande verksamheter på arbetstid, så består även yttre faktorer i att hålla sig uppdaterad och att utveckla en skönlitterär repertoar. När det istället handlar om inre faktorer, så som utbyte av erfarenheter, lärande genom och interaktion och reflektion, konstaterar vi att tillvägagångssätten ligger på olika plan. Genom att synliggöra de olika tillvägagångssätten för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt hoppas vi deltagarna i personalläsecirkeln ges impulser till att ytterligare reflektera kring hur innehållet och strukturen leder till att man tillsammans utvecklar litteraturpedagogiska förhållningssätt. Att uppmärksamma personalläsecirkeln kan vidare inspirera andra folkbibliotek att se nytta med personalläsecirkeln på arbetstid som fortbildande verksamheter inom skönlitteratur. Personalläsecirkeln bidrar på så sätt till att utvecklingen av bibliotekariernas litteraturpedagogiska förhållningssätt, får kontinuitet, som en viktig resurs i arbetet med skönlitteraturen. Så länge frågan: ”Kan du rekommendera en bra bok?” ställs finns det hopp om skönlitteraturens berättigande på folkbibliotek. Frågan manar samtidigt bibliotekarierna att kontinuerligt reflektera kring hur tillgängliggörandet av skönlitteratur främjas av en litteraturpedagogisk medvetenhet i mötet med användaren.

¹⁷⁹ Lindberg, Niclas 2006. *Folkbiblioteksstatistiken en larmrapport*.

Metoddiskussion

Tillvägagångssätten, intervju och observation, har hjälpt oss att synliggöra de svårångade läroprocesser som pågår inom ramen för personalläsecirkeln. Intervjun har utgjort redskap för att undersöka bibliotekariernas upplevelser av personalläsecirkeln som forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt. Observation har använts i syfte att undersöka hur personalläsecirkelformen kan tänkas gynna ett interaktivt lärande. Utöver de svårigheter förbundna med respektive tillvägagångssätt, som vi redogjort för i metodologi kapitel 6, så har vi under undersökningens gång blivit mer medvetna om problematiken att låta den egna förståelsen i allt för hög grad "skymma sikten". Vår förståelse av personalläsecirkeln som ett forum för att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt utifrån en medveten pedagogisk ansats har till viss del påverkat våra sätt att ställa frågorna till intervjupersonerna. I och med att de litteraturpedagogiska förhållningssätten varit mer implicita än vi hade förväntat oss, föreföll det ännu svårare att utifrån vår öppna intervjuguide med låg strukturering hitta ingångar fram till respondenternas artikulering av dessa tillvägagångssätt.

Läroprocesserna som försiggår i personalläsecirkeln, och hos bibliotekarien, skulle dock kunna ringas in med hjälp av andra tillvägagångssätt. Ett förslag vore att till exempel låta en bibliotekarie under en längre tid föra dagbok över sina tankar och reflektioner som uppstår kring personalläsecirkeln såväl som i det skönlitterära mötet med användaren. Dagboksanteckningar kan anta form av en så kallad livsberättelse, för att här studera bibliotekariens kontinuerliga utveckling av litteraturpedagogiska förhållningssätt. Uppmärksammas bör dock att tillvägagångssättet kräver dels att en bibliotekarie vill engagera sig, dels att undersökningen ges utrymme att pågå under en längre tidsintervall.

Fortsatt forskning

I ett inledningsskede fanns från vår sida en ambition att fullfölja hela lärandeprocessen från bibliotekarien till slutanvändaren, det vill säga hur bibliotekariens litteraturpedagogiska kompetens kommer användaren till gagn. Med andra ord hade vi tänkt att parallellt med hur bibliotekarierna upplever personalläsecirkeln som forum för att vidareutveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, även studera om användaren upplever kvalitativa skillnader gällande tillgängliggörandet av skönlitteratur i mötet med bibliotekarien. Utifrån en sådan ansats skulle man till exempel kunna intervjua användare på bibliotek där det inte förekommer personalläsecirkel respektive användare på bibliotek där det försiggår personalläsecirkel, för att därur kunna genomföra en jämförande studie.

En aspekt av vår undersökning har varit att fånga upp de interaktiva processerna som kan tänkas generera lärande. I en fortsatt undersökning vore det intressant att ytterligare fördjupa perspektivet på det lärande som sker inom ramen för personalläsecirkeln. En ingång skulle exempelvis kunna vara hur den icke-verbala kommunikationen mellan deltagarna i personalläsecirkeln har betydelse för lärandet.

Utifrån observation av personalläsecirkeln har vi noterat att deltagarna ibland avslutar personalläsecirkelträffen med att enas kring en utvald tolkning av den inlästa litteraturen. Eventuellt skulle denna aspekt på deltagarnas konsesustänkande kunna ligga till grund för en undersökning om hur detta påverkar tillgängliggörandet av skönlitteratur ur ett användarperspektiv. En intressant aspekt vore också att studera om

konsesustänkandet skiljer sig mellan nyexaminerade bibliotekarier och bibliotekarier som examinerades då det inte fanns mer än en bibliotekarieutbildning.

En annan idé som växte fram då vi kom i kontakt med Reader Development var att, ur ett kompetensutvecklande perspektiv, undersöka varför England kommit så pass mycket längre än Sverige vad gäller satsningar på upplevelseinriktad läsning på folkbibliotek.

Bibliotekarier i innevarande undersökning har gjort oss uppmärksammade på att personalläsecirkeln till viss del ersatt bokinköpsmöten. Denna aspekt av personalläsecirkeln har vi inte vidare fördjupat oss i, men skulle kunna vara ämne för en annan magisteruppsats. En sådan undersökning skulle bland annat kunna möjliggöra att närmare undersöka kvalitetsaspekten dels vid urval, dels vid tillgängliggörande av skönlitteratur på folkbibliotek.

9. Sammanfattning

Ämnet för vår undersökning är personalläsecirklar som behandlar skönlitteratur för vuxna på folkbibliotek. Personalläsecirkarna undersöks utifrån en pedagogisk ansats som tar utgångspunkt i det sociala lärandet. Det lärande som står i fokus handlar om hur bibliotekarier upplever personalläsecirkeln som forum i utveckling av litteraturpedagogiska förhållningssätt.

Undersökningen ter sig viktig mot bakgrund av att skönlitteraturen de senaste åren har fått en allt mer undanskymd plats på folkbiblioteket, till förmån för informationshanteringen. I sammanhanget förefaller det angeläget att uppmärksamma betydelsen av att lyfta fram skönlitteraturen på folkbiblioteket, och hur bibliotekarien kan utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt i tillgängliggörandet av skönlitteratur.

Sju bibliotekarier som samtliga deltog i personalläsecirkarna på folkbiblioteken ingick i undersökningen. Respondenterna var fördelade på fyra olika folkbibliotek, vars personalläsecirkelträffar vi även observerade. Med hjälp av observationer avsåg vi att ringa in det interaktiva lärandet som sker inom ramen för personalläsecirkarna. Deltagarna i personalläsecirkarna utgjordes inte endast av bibliotekarier, utan även övrig bibliotekspersonal var välkommen att delta.

Tidigare forskning som berör ämnen med relevans för vår undersökning är indelad i rubrikerna: Studiecirklar, Cirklar på bibliotek, Bibliotekspedagogik och Interaktivt lärande. De teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för vår undersökning berör lärande ur ett socialt perspektiv. Döös och Wilhelmsson berikar med sina teorier om erfarenhetsbaserat lärande i arbetslivet vår undersökning, eftersom erfarenhetsutbytet i personalläsecirkarna ingår i en arbetslivskontext. Likaså har Wengers teori kring det situationsbundna lärandet i praxiskollektiv betydelse för förståelsen av hur de inre läroprocesserna formar och definierar kollektivet. Gougoulakis' cirkelpedagogik bygger på en pedagogisk grundsyn sprungen ur ett deltagarstyrt/demokratiskt ideal, enligt vilket allas aktiva medverkan ses som verktyg i det gemensamma lärandet. Hans syn på lärande har tydliga beröringspunkter med personalläsecirkelns organisering. Særtres rapport om bibliotekspedagogik och biblioteksdidaktik är behjälplig för att förstå vad, hur och varför personalläsecirkeln i ett större verksamhetsanknutet sammanhang kan ses som betydelsefull. I teorier kring lärande genom interaktion och reflektion återkommer Döös och Wilhelmsson, vars respektive teoretiska bidrag hjälper oss att förstå hur interaktionen i personalläsecirkeln kan leda till förändrade tankenätverk som genom interaktion och reflektion formar en tankegemenskap.

Vårt empiriska material beskrivs och analyseras under rubriken: Resultat och analys av den empiriska undersökning, vilken är indelad i avsnitten: Organisering av personalläsecirklar, Lärande genom erfarenhet, Lärande genom reflektion och Personalläsecirklar som litteraturpedagogiska verktyg. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattande analys med utgångspunkt i analysverktyget (Wilhelmssons), som bygger på hur lärande kan ske i samtal, utifrån olika nivåer av perspektivtagande.

I avsnittet: Organisering av personalläsecirklar berör vi hur personalläsecirkarna struktureras, och hur detta ger upphov till två skilda strukturer; turordnings- och dynamisk struktur. Turordnings-strukturen kännetecknas av att alla deltagare i

personalläsecirkeln läser olika böcker inom ett och samma tema. Deltagarna presenterar i turordning böckerna för varandra, genom att uppehålla sig kring bokens innehåll, författarbiografin, den egna upplevelsen, samt vilken typ av användare som boken skulle kunna tänkas passa för. Den dynamiska strukturen utmärks av att alla deltagare läser en gemensamt utvald bok, vilken det sedan samtals fritt kring, med betoning på den egna upplevelsen. Den främsta drivkraften för personalläsecirkelarna anser respondenterna vara att på arbetstid få utrymme för att hålla sig uppdaterad inom utgivningen av skönlitteratur, för att bättre kunna tillmötesgå användaren.

Nästföljande avsnitt: Lärande genom erfarenhet handlar om hur utbytet av erfarenheter upplevs och kommer till uttryck. Respondenterna uttrycker genomgående det positiva i att alla deltagares erfarenheter i personalläsecirkeln ges utrymme. Oavsett hur utbytet av erfarenheter gestaltas, tycks deltagarna sträva mot att, utifrån en deltagares erfarenhet, i slutänden anamma den som den gemensamma referenspunkten.

I avsnittet: Lärande genom reflektion kommer respondenternas reflektion kring det egna och personalläsecirkelns lärande till uttryck. Samtliga respondenter menar att personalläsecirkeln har stor betydelse för det egna lärandet och den egna reflektionen, genom att utveckla ett kritiskt-analytiskt läsande. Betydelsefullt anses även att, i personalläsecirkeln, få tillträde till andras förståelse av och reflektion kring skönlitteratur. Respondenterna menar att en respekt och tolerans för andras upplevelser därigenom gynnas, och i förlängningen medverkar till att bättre kunna tillgängliggöra skönlitteratur utifrån användarens perspektiv.

I det avslutande avsnittet: Personalläsecirkel som verktyg för att tillgängliggöra skönlitteratur synliggörs genom respondenterna hur personalläsecirkeln leder fram till implicita och explicita verktyg, som kan omsättas i mötet med användaren. Samtliga respondenter ser samtalen och innehållet i personalläsecirkelarna som ett led i att bättre kunna tillmötesgå användarens behov. En del respondenter upplever en svårighet i att både tillmötesgå användarens behov och samtidigt tillgängliggöra kvalitetslitteratur. En funktion av personalläsecirkeln som samtliga respondenter framhåller består i att utveckla en skönlitterär repertoar. De olika personalläsecirkelstrukturerna möjliggör på olika sätt en breddning respektive fördjupning av bibliotekariens skönlitterära repertoar.

Den sammanfattande analysen med utgångspunkt i analysverktyget visar sammantaget att intagandet av perspektiv hos samtliga deltagare i personalläsecirkelarna rör sig mellan igenkännande och bekräftelse av varandras erfarenheter och reflektioner (breddande av perspektiv), till att ställa olika erfarenheter och reflektioner mot varandra (kompetitivt skiftande av perspektiv) samt till att vandra från en erfarenhet/reflektion till en annan (kooperativt skiftande av perspektiv).

Vår undersökning visar att det finns olika vägar till att utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, vilka ytterst tycks sprungna ur hur personalläsecirkelarna organiseras; enligt turordnings- eller dynamisk struktur. Sammantaget visar vår undersökning att personalläsecirkeln fyller en viktig funktion, inte bara som ett forum för bibliotekarien att tillsammans med andra kollegor utveckla litteraturpedagogiska förhållningssätt, och bredda och fördjupa sin skönlitterära repertoar, utan även som ett redskap för att i förlängningen stärka såväl skönlitteraturens status på folkbiblioteket som bibliotekariens yrkesidentitet.

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor

Chalmers Bibliotek: *BIBLIST* (uppdaterad mars 2004). [online]
<http://www.lib.chalmers.se/biblist> [2006-06-17].

Intervjuer med 8 biblioteksanställda, varav 7 bibliotekarier, genomförda i mars och april 2006.

Kursledningen MUSA (2005). Utvärdering i MetodUtveckling i Skönlitterärt Arbeta 1 2005.

Opening the Book Ltd. *Whichbook*. [online] <http://www.whichbook.net> [2006-03-01].

Svensk Biblioteksförning. *Presentation av Svensk biblioteksförnings specialgrupp för skönlitteratur*. [online] <http://www.biblioteksforeningen.org> [2006-07-23].

Van Riel, Rachel (2006). Föredrag. *Opening the Book - Nationell idékonferens för alla som arbetar på bibliotek*. Göteborgs stadsmuseum: Regionbibliotek Västra Götaland tillsammans med Regionbibliotek Stockholm, Länsbibliotek Skåne, Göteborgs Stadsbibliotek och MUSA.

Tryckta källor

Bellack, Arno A. (1978). Metoder för observation av lärares och elevers klassrumsarbete. Ingår i Westin, Charles (red). *Pedagogisk observation: en introduktion*. Stockholm: PAN/Norstedt. S. 101-132.

Bjarne, Ann-Sofi & Larson, Katarina (2004). *Läsaren i den informella läsecirkeln*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, 2004:66).

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2002). *Varför vetenskap? : om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros (2006). Om kunskap, bildning och lärande – perspektiv på vuxnas lärande. Ingår i Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros (red). *Vuxnantologin – En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas. S. 23-54.

Döös, Marianne (2004). Arbetsplatsens relationik. *Arbetsmarknad och arbetsliv*. Årg. 10 nr 2, s. 77-93. [online]
http://ebib.arbetslivsinstitutet.se/aa/2004/aa2004_vol10s77-93.pdf [2006-03-12].

- Döös, Marianne (1997). *Den kvalificerade erfarenheten - Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. Stockholm: Universitetet, Pedagogiska institutionen. (Arbete och Hälsa, Rapport, 29).
- Döös, Marianne (2001). Med arbetsuppgiften som glasögon – i relationen mellan individers uppgiftsförståelse och organisationers förändringsprocesser. Ingår i Tedenljung, Dan (red). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur. S. 127-168.
- Döös, Marianne & Wilhelmson, Lena (2005). De kunnigas vardagliga lärande som tillväxtmotor?. Ingår i Utbult, Mats (red). *Lärande och tillväxt – men hur?*. Luleå: Luleå tekniska universitet. (Lärande reflektioner, 2005:05). S. 22-28. [online] http://www.ntglar.se/documents/Larande_Tillvaxt_NTG-lars_skriftserie2005.pdf [2006-05-26].
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Rev. version. Stockholm: Vetenskapsrådet. [online] <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> [2006-04-05].
- Einarsson, Charlotta & Hammar Chiriack, Eva (2002). *Gruppobservationer – teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gougoulakis, Petros (2001). *Studiecirkeln: Livslångt lärande...på svenska! – En icke-formell mötesplats för samtal och bildning för alla*. Stockholm: HLS förlag. Diss. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Gustavsson, Sophie (2001). *Folkbiblioteket – en bildande samhällsinstitution i framtiden*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, 2001:93).
- Havel, Lena & Kraft, Solveig (2003). *Boksamtal – intervjuer med bibliotekarier och deltagare i olika litteraturcirklar*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, 2003:33).
- Holmstrand, Lars & Härnsten Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan – En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus, Rapport, 10). [online] <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F101&cmd=download> [2006-04-17].
- Høyrup, Steen (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 16 No. 8, pp. 442-454.
- Karner Smidt, Jofrid (2002). *Mellom elite og publikum – Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarere i norske folkbibliotek*. Oslo: Unipub forlag. Diss. Oslos universitet.

- Illeris, Knud (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund : Studentlitteratur.
- Kimberg, Maria (2005). Skönlitteraturen kommer igen – Musa stärker ställningen, *Länsnytt*, nr. 2, s. 10-11. [online]
<http://www.ssb.stockholm.se/upload/L%C3%A4nsavd/Dokument/I%C3%A4nsnytt%20%202005.pdf> [2006-02-16].
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Niclas (2006). Svensk Biblioteksforeningen. *Folkbiblioteksstatistiken en larmrapport*. [online]
http://www.biblioteksforeningen.org/nyheter/g/utskrift_nyhet02296.html [2006-18-12].
- Lundin, Immi (2004). *Cirkelbevis: läsecirklar på bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Länsbibliotek Skåne, Nordiska Folkhögskolan i Kungälv, Regionbibliotek Västra Götaland, Regionbibliotek Stockholm och Svenska Akademiens Nobelbibliotek. *Anmälan och kursplan till metodutveckling i skönlitterärt arbete 2* [online] http://www.musa.se/Musa_folder.pdf [2006-02-16].
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. 2:a [omarbetade] uppl. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, Sven (2003). *Kulturens nya vägar – kulturpolitik och kulturutveckling i Sverige*. Malmö: Polyvalent AB.
- Rabe, Annina (2006). Musa-projektet uppskjutet. *Biblioteksbladet*. Nr. 2, s. 14.
- Rabe, Annina (2006). Vem är Immi Lundin?. *Biblioteksbladet*. Nr. 4, s. 34.
- Rafste Tallaksen, Elisabeth & Sætre Pemmer, Tove (2004). Bridging gaps – pedagogical investment. *Library Review*, Vol. 53, no. 2, s. 112-118.
- Rönnerberg, Sten (1978). En kort orientering om systematiska beteendeobservationer. Ingår i Westin, Charles (red). *Pedagogisk observation: en introduktion*. Stockholm: PAN/Norstedt. S. 28-51.
- Specialgruppen för bibliotekspedagogik (2005). *Tänk om ... !: pedagogiska metoder i biblioteket*. Stockholm: Svensk biblioteksforening.
- Sætre Pemmer, Tove (2001). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekarien som pedagog- et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekspedagogikk"*. Bergen: Høgskolen i Bergen. (Rapport 3).
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*. Vol. 7, no. 2, s. 225-246.

Wilhelmsson, Lena (1998). *Lärande dialog – samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. (Avhandling i Arbeta och hälsa, 1998:16).

Bilagor

Bilaga 1

Förfrågan via BIBLIST

Hej!

Vi är två studenter från Växjö universitet som läser biblioteks- och informationsvetenskap. Mot bakgrund av att vår utbildning haft en bibliotekspedagogisk inriktning, samt vårt intresse för litteraturens plats på biblioteket kommer vår magisteruppsats att handla om hur bibliotekarier i samverkan utvecklar sina pedagogiska verktyg i arbetet med litteratur. Vi vore tacksamma för att komma i kontakt med bibliotekarier, som i kompetensutvecklande syfte önskar utveckla ovan nämnda verktyg i förmedlingen av litteratur. Vi är speciellt intresserade att komma i kontakt med bibliotek där det förekommer studiecirkel inom personalgruppen (på arbetstid) som verktyg för att utveckla det yttre arbetet med litteratur, men vi är även öppna för att titta närmare på kompetensutvecklande aktiviteter av mer informell karaktär. Huvudsaken är att dessa syftar till att utveckla bibliotekariers pedagogiska förhållningssätt i arbete med litteratur.

Som metod tänker vi oss intervjuer och eventuellt icke-deltagande observationer. Det vi i sådana fall vill observera är dels kompetensutvecklande aktiviteter, dels resultatet av dessa (exempelvis läsecirkel riktade mot användare).

Den 24 februari kommer vi att befinna oss i Göteborg och ta del av Rachel van Riels föredrag. Om någon av er också befinner sig där och känner sig manade att ställa upp i vår undersökning, finns möjlighet till att fråga och diskutera med oss hur detta samarbete skulle kunna se ut. I annat fall går det utmärkt att e-posta oss eller ringa på nedanstående nummer!

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar!

Edda Trautmann och Jenny Englund

etrbi03@student.vxu.se

jenbi03@student.vxu.se

tel: 0739-9950803

Bilaga 2

Intervjuguide

Teman och frågor

Hur ser bibliotekarierna på personalläsecirkelns betydelse för att utveckla sitt tillvägagångssätt i tillgängliggörandet av skönlitteratur för vuxna?

- Innehåll/Organisation
 - Vad berörs?
 - Struktur?
 - Form?
 - Samtalsledare?
- Erfarenheter
 - Lära av varandra?
- Relationer/Samspel
 - Klimat i personalläsecirkelarna?

Hur upplever bibliotekarierna sitt eget och det gemensamma lärandet i personalläsecirkeln?

- Erinran
 - Minne av speciell personalläsecirkelträff?
- Erfarenheter
 - Konkret i relation till abstrakt?
- Idéer och tankar
 - Konsensus?
 - Argumentering?

Hur kommer det interaktiva lärandet till uttryck i personalläsecirkeln?

- Förverkligande
 - Idéer omsatta?
- Funktion
 - Verksamheten?
- Konsekvenser
 - Eget lärande i mötet med användaren?

Bilaga 3

Observationsguide

Syftet med observationen är att undersöka hur personalläsecirkarna organiseras utifrån yttre faktorer så som deltagarnas placering i rummet och om någon eventuellt intar en ledande roll. Mot bakgrund av dessa yttre faktorer önskar vi studera hur samtalen utvecklas, samt om det i dessa går att skönja eventuella kommunikativa mönster.

Frågor som vi har som utgångspunkt i observationen:

Hur organiseras personalläsecirkeln?

Intar någon en ledarroll?

Hur ser talutrymmet ut?

Vilka samtalsformer går att urskilja (diskussion, argumentation, reflektion)?

Går det att upptäcka implicita kommunikations mönster (interaktion, kroppsspråk)?