

”Här dansar Herr Gurka, men vad gör han på nästa sida?”

Folkbibliotekariers skönlitterära läsfrämjande för barn.

Andreas Nilsson



HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION

© **Andreas Nilsson**

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: ”Här dansar Herr Gurka, men vad gör han på nästa sida?”. Folkbibliotekariers skönlitterära läsfrämjande för barn.

Engelsk titel: ”Here dances Mr. Cucumber, but what does he do on the next page?”. Public librarians’ reading promotion of fiction for children.

Författare: Andreas Nilsson

Färdigställt: 2019

Abstract: This study examines public librarians’ reading promotion of fiction for children. Reading promotion is a diverse field with few fixed boundaries. Therefore it can be hard to fundamentally understand what reading promotion actually constitutes and how it is performed. The purpose of this study is to gather knowledge on how public librarians can view and work with fiction and fiction reading to promote reading for children. Material for the study is gathered through qualitative semi-structured interviews and the material is then analyzed with the help of theoretical models for reading. The results show that the librarians interviewed work to promote fiction for children in a multitude of ways. The results also show that their chosen activities and work methods can be understood through the theoretical models for reading to gather knowledge on what kind of views motivates public librarians’ work to promote fiction reading for children and how this work is performed.

Nyckelord: läsfrämjande, läsförmedling, läsning, skönlitteratur, barn, folkbibliotek, bibliotek

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	PROBLEMFÖRMULERING.....	3
1.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
1.3	AVGRÄNSNINGAR.....	4
1.4	CENTRALA DEFINITIONER	4
1.5	DISPOSITION	4
2	TEORETISK REFERENSRAM	6
2.1	LÄSFRÄMJANDE	6
2.2	LÄSTEORETISKA PERSPEKTIV	7
2.3	NYTTAN OCH NÖJET MED LÄSNING	10
2.4	SAMMANFATTNING	12
3	METOD	13
3.1	INSAMLINGSMETOD.....	13
3.2	ANALYSMETOD.....	15
3.3	TILLÄMPNING.....	16
3.4	SAMMANFATTNING	17
4	RESULTAT	18
4.1	LÄSFRÄMJANDET I PRAKTIKEN	18
4.2	URVALSKRITERIER	25
4.3	PERSPEKTIV PÅ SKÖNLITTERATUR OCH SKÖNLITTERÄR LÄSNING	27
4.4	YRKESROLLEN	31
4.5	LÄSFRÄMJANDETS SYFTE/SYFTEN.....	32
4.6	SAMMANFATTNING	34
5	ANALYS OCH TOLKNING	35
5.1	SKÖNLITTERÄRT LÄSFRÄMJANDE FÖR BARN	35
5.2	MATERIALITET OCH MODALITET	36
5.3	MENINGSSKAPANDE OCH MAKT	38
5.4	LITTERATURPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	38
5.5	NYTTAN MED NÖJESLÄSNING	40
5.6	DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	42
6	KÄLLFÖRTECKNING	45
7	BILAGA	47

1 Inledning

I den nya bibliotekslagen (SFS 2013:801) framgår med tydlighet att ett av folkbibliotekens huvuduppdrag är att arbeta läsfrämjande, med särskilt fokus på barn och ungdomars språkutveckling och lust att läsa:

7 § Folkbiblioteken ska särskilt främja läsning och tillgång till litteratur. (SFS 2013:801)

8 § Folkbiblioteken ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar. (SFS 2013:801)

Lagen säger även att biblioteken ”ska främja litteraturens ställning och intresset för bildning, upplysning, utbildning och forskning samt kulturell verksamhet i övrigt” (SFS 2013:801) och att folkbibliotekens ”utbud av medier och tjänster ska präglas av allsidighet och kvalitet” (SFS 2013:801). Riksdagen har även beslutat om ett antal nationella mål för litteratur- och läsfrämjandet. Målen består i att alla i Sverige ska ha möjlighet att utveckla sin läsförmåga och ha tillgång till högkvalitativ litteratur utifrån sina egna förutsättningar och önskemål. Konkret ska detta ske genom en allmänt förbättrad läsförmåga, att fler läser både skön- och facklitteratur samt genom att sprida kunskapen om läsningens nytta vad det gäller bildning, utbildning och möjligheten att vara en aktivt deltagande samhällsmedborgare (Dir 2016:78).

Bakgrunden till detta är att regeringen 2011 tillsatte en kommitté som fick namnet *Litteraturutredningen*. Kommitténs uppdrag var att analysera litteraturens ställning i Sverige och undersöka vilka utvecklingstendenser som kan komma att påverka litteraturområdet i framtiden. I allmänhet bedöms litteraturens ställning som god, men utredningen pekar på några tecken i tiden som tyder på att det kan komma att förändras. Enligt utredningen har tidigare studier visat på en flerårigt pågående negativ trend i försämrade läsvanor, läsförståelse och intresse för litteratur i Sverige, framförallt bland barn och unga och beroende på socio- ekonomiska faktorer. Litteraturutredningens arbete resulterade i slutbetänkandet *Läsandets kultur* (2012) där kommitténs analys presenteras. Utredningens övergripande mål definieras som ”att stärka litteraturens ställning” genom att ”öka läsandet, särskilt bland barn och unga, och att säkra konsumenternas tillgång till kvalitetslitteratur” (SOU 2012:65, s. 30). Utredningen konstaterar att läsningen har ett flertal olika värden. Till att börja med är att kunna läsa och förstå skriftlig information en viktig beståndsdel i språklig förmåga i stort. Den språkliga förmågan bedömer utredningen som avgörande för alla former av kommunikation och viktig för att kunna sätta sig in i och förstå andras perspektiv. Läsandet har ett egenvärde i sig självt och läsförmågan kan endast utvecklas genom att människor regelbundet läser olika slags texter. Detta bedömer författarna är särskilt viktigt för barn och unga. Utredningen menar även att det spelar roll vad som läses. En individ måste kunna läsa, förstå och reflektera kring texter av en viss komplexitetsgrad, sett till innehåll och längd, för att uppnå en mer avancerad läsförståelse – dels för att kunna delta i det demokratiska samtalet och dels för att det är en viktig färdighet att ha i dagens kunskapsintensiva samhälle. Däremot spelar det ingen större roll i vilka medieformat dessa texter läses, eller

vilken typ av litteratur det rör sig om. Kvalitetslitteratur bestämmer utredningen som ”kvalificerade texter i motsats till mindre komplexa texter, snarare än vad som är bra eller dålig litteratur” (SOU 2012:65, s. 32). Dock bedömer de mångfalden i utbudet som betydelsefull. Det kan vara motiverat att särskilt främja vissa litteraturkategorier framför andra om dessa kategorier är svagt representerade på marknaden. Utredningen lyfter även det humanistiska- eller bildningsperspektivet på läsning som säger att litteraturläsning har ett värde i sig självt genom ”den estetiska upplevelsen av verket och de specifika erfarenheter som därigenom förmedlas” (SOU 2012:65, s. 31). Genom att läsa lär människor känna världens litterära kulturarv, blir förtrogna med litteraturhistorien och får ta del av några av mänsklighetens främsta konstverk. Detta bedömer utredningen som avgörande för att kunna tolka och sätta in dagens konstnärliga uttryck i ett sammanhang och för att förstå samhället i stort.

I Kulturrådets kunskapsöversikt av forskning kring läsfrämjande och läsfrämjande metoder beskriver Jonas Andersson läsfrämjandet som ”en verksamhet i syfte att *öka läsmotivationen, bredda läsintresset, och förbättra attityder till läsning*” (Andersson, 2015, s. 14) och i Kulturrådets handlingsplan, som togs fram i anslutning till de nationella målen för läsfrämjandet, definieras läsfrämjande som att:

- göra läsare av läskunniga
- öppna vägar till litteraturen för den som inte läser
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur
- ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsidentitet

(Kulturrådet, 2014, s. 4)

Gemensamt för bibliotekslagen, Litteraturutredningen, de nationella målen och Kulturrådets handlingsplan är att fokus läggs på främjandet av människors läsförmåga genom litteraturläsning. Litteraturen kan förmedlas på olika sätt och genom olika medier och läsfrämjandet kan innefatta en mängd olika typer av aktiviteter, men det är ändå litteratur som läsfrämjandet är avsett att kretsa kring. Sätillvida framstår läsfrämjandet i dessa texter som något relativt okomplicerat. Bilden förändras dock vid läsning av annan forskning på området. Denna forskning får en närmare presentation nedan. Inledningsvis vill jag dock sätta fokus på att de politiska texter som hittills lyfts fram väcker frågor kring läsfrämjande och läsning som är av ett mycket mer grundläggande slag än vad de själva besvarar. För vad betyder det egentligen att främja läsning? Hur och på vilka sätt ska folkbiblioteken främja litteraturens ställning, intresset för bildning och upplysning? Vad kännetecknar medier och tjänster präglade av allsidighet och kvalitet? Stort utrymme och ansvar lämnas för folkbiblioteken att själva tolka och förstå de uppgifter som bibliotekslagen ålägger dem att uppfylla.

1.1 Problemformulering

För att kunna diskutera ovanstående frågor är det nödvändigt att börja med att titta på vad läsfrämjande egentligen är. Begreppet är svårare att definiera än vad det först kan verka. Precis som Amira Sofie Sandin (2010) skriver är läsfrämjandet nära kopplat till frågeställningar om läsning som praktik och eventuella föreställningar om vad som utgör kvalitativ litteratur och texter värda att främjas. Dessutom finns ett antal mer eller mindre synonyma eller närbesläktade termer som kan skapa ytterligare förvirring, så som *litteraturförmedling* eller *lässtimulans*. Gemensamt för dem är att de vid en närmare anblick väcker komplexa frågor om vad läsning egentligen är, vilken sorts läsning som ska stimuleras, vilken litteratur som ska förmedlas och i vilka medier denna litteratur ska läsas. Vidare är det inte ens längre självklart vad som konstituerar en text (Sandin, 2010). I och med teoretiska perspektiv så som *det vidgade textbegreppet* behöver inte texter längre bestå enbart av skriftliga dokument. De kan inkludera allt från film, ljud och bild, det talade ordet, tv- och datorspel, internetanvändning med mera (Lindberg, 2017; Hedemark, 2011). I detta perspektiv blir även datorspelade en slags läsakt. Det har stora implikationer för vad det innebär att arbeta läsfrämjande.

En betydande del av det läsfrämjande arbetet vid folkbiblioteken utgörs av arbetsmetoder och aktiviteter som på olika sätt involverar litteratur och texter av olika slag. Utbudet är enormt vilket förutsätter att ständiga urval måste göras. Men på vilka grundvalar? Eftersom det inte är helt tydligt hur, på vilka sätt och vilken sorts läsning läsfrämjandet ska främja betyder det också att det inte är självklart vilka texter eller vilken litteratur som ska användas i det läsfrämjande arbetet, eller utifrån vilka kriterier dessa texter och denna litteratur ska väljas. Däremot är det så att den litteratur och de arbetsmetoder som väljs för att främja läsning av nödvändighet är kopplade till föreställningar kring läsning och litteratur som praktik och fenomen, vare sig dessa föreställningar är medvetna eller inte hos personen som gör valet. Frågan är hur den litteratur som används i läsfrämjandet väljs ut och på vilka sätt, eller genom vilka aktiviteter, dessa texter förmedlas till barnen? Om fokus för det läsfrämjande arbetet exempelvis är att utveckla barns språkliga förmåga är detta kopplat till ett mer instrumentellt och nyttoorienterat perspektiv på läsning än om fokus ligger på att väcka barns fantasi och förmedla en god berättelse.

1.2 Syfte och frågeställningar

I denna uppsats studeras folkbibliotekariers skönlitterära läsfrämjande för barn. Syftet med studien är att utifrån ett antal folkbibliotekariers erfarenheter av och tankar om läsfrämjande skapa kunskap kring hur folkbibliotekarier ser på och arbetar med skönlitteratur och skönlitterär läsning i det läsfrämjande arbetet för barn.

Den övergripande frågeställningen är:

Hur arbetar folkbibliotekarier för att främja skönlitteratur och skönlitterär läsning för barn?

Denna frågeställning rymmer två underliggande frågeställningar:

– Vilka är de valda arbetsmetoderna/aktiviteterna för det skönlitterära läsfrämjandet för barn och varför väljs just dessa?

– Hur väljer folkbibliotekarier den skönlitteratur som används i det läsfrämjande arbetet för barn – hur ser urvalsprocessen ut och vilka är urvalskriterierna?

1.3 Avgränsningar

För denna uppsats har några huvudsakliga avgränsningar gjorts. Först och främst avgränsas studien till att handla om folkbibliotekariers läsfrämjande arbete för barn. Anledningen till detta är för att bibliotekslagen ålägger folkbiblioteken att rikta läsfrämjandet till denna målgrupp. Eftersom jag vill studera hur detta får uttryck i den praktiska verksamheten på folkbiblioteken faller det sig naturligt att avgränsa studien till just folkbibliotek och folkbibliotekarier för att kunna säga något om hur det läsfrämjande arbetet ser ut i Sverige idag. Vidare har jag valt att avgränsa studien till att handla om enbart skönlitterärt läsfrämjande eftersom det skönlitterära läsfrämjandet väcker intressanta frågor om läsningen som nytto- eller nöjessam på ett tydligare sätt än vad läsning av facklitteratur gör. För de som betraktar läsning som något i första hand "nyttigt" är det lättare att argumentera för nyttan med att läsa facklitteratur eftersom det ökar läsarens kunskaper kring ett givet ämne. Det går givetvis att argumentera även för nyttan med att läsa skönlitteratur (språkutveckling, ordförråd och så vidare), men det är inte lika uppenbart om eller varför det är "nyttigt" att ta del av berättelser på samma sätt som det är "nyttigt" att läsa facklitteratur. Skälet till denna avgränsning är även för att en stor del av det läsfrämjande arbete som sker för barn och ungdomar på folkbiblioteken i Sverige idag kretsar kring just skönlitteratur. Jag vill koncentrera uppsatsen kring berättandets och berättelsers plats i det läsfrämjande arbetet och undersöka förhållandet mellan skönlitterärt berättande och läsfrämjandets övergripande mål. Jag antog även att det finns en risk att intervjuerna skulle komma att handla för mycket om likheter och skillnader mellan att läsa skönlitteratur kontra facklitteratur om båda dessa litteraturformer vore del av studien. En sådan inriktning vore förvisso intressant, men är inte i linje med denna uppsats syftesbeskrivning.

1.4 Centrala definitioner

De begrepp som är viktiga att definiera för denna uppsats är begreppen *läsfrämjande*, *läsning*, *barn* och *skönlitteratur*. Med läsfrämjande avser jag alla former av aktiviteter eller arbetsmetoder som syftar till att få människor, i detta fall barn, att själva läsa eller intressera sig för litteratur. Läsning ska, för enkelhetens och tydlighetens skull, inom ramarna för denna uppsats förstås i traditionell bemärkelse: som läsning av en tryckt text, men i såväl fysiskt som digitalt format. Begreppet barn innefattar barn mellan 0-12 år och skönlitteratur ska förstås som skönlitterära berättelser i alla tänkbara medier och format, framförda på alla tänkbara och möjliga sätt.

1.5 Disposition

I kapitel 1 (Inledning) introduceras läsfrämjandet som begrepp. Här formuleras även det problem som motiverar studiens syfte- och frågeställningar, som även de redogörs för i detta inledande kapitel. I kapitel två (Teoretisk referensram)

presenteras den teori kring läsning och läsfrämjande som sedan används för att genomföra min analys och tolkning av intervjumaterialet. Kapitel tre (Metod) beskriver vilken metod som använts för att samla in intervjumaterialet och varför just denna metod valts. Här förklaras även hur jag gått tillväga för att dela in materialet i olika tematiska kategorier och hur dessa sedan analyserats med hjälp av de teoretiska modellerna. I kapitel fyra (Resultat) presenteras intervjumaterialet utifrån olika teman som därefter analyseras i kapitel fem (Analys och tolkning). Detta sista kapitel avslutas med ett avsnitt som diskuterar studiens fynd och drar slutsatser utifrån dessa. Här diskuteras även resultatens rimlighet och trovärdighet och förslag ges till vidare forskning baserat på de svar som erhållits och de nya frågor som uppkommit under arbetet med uppsatsen.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras den teoretiska referensram som utgör studiens analysverktyg. Kapitlet tjänar även som en introduktion till läsning och läsfrämjande som forskningsområden. Denna forskning är mycket omfattande och kapitlet gör inte anspråk på att utgöra en fullständig bild av dessa områden. Istället har jag valt att exemplifiera forskningen genom att lyfta fram studier, texter och teori med särskild relevans för denna uppsats. Kapitlet inleds med en kort presentation av tidigare forskning om läsfrämjandet på landets folkbibliotek och texter skrivna av bibliotekarier och pedagoger med erfarenhet av att hålla bokprat. Detta inledande avsnitt är främst ämnat att ge läsaren en övergripande bild av hur läsfrämjandet ser ut i praktiken. Därefter övergår kapitlet till att presentera de olika lästeoretiska perspektiv som används för att genomföra analys och tolkning av det insamlade materialet. Dessa teoretiska modeller har valts både utifrån sina likheter och olikheter, för att de i mycket påminner om varandra, men samtidigt belyser läsning utifrån delvis olika perspektiv och därmed kan ge olika ingångar till att analysera och tolka intervjumaterialet. I det sista avsnittet i detta kapitel lyfts forskning som diskuterar nyttan och nöjet med skönlitterär läsning och läsning i stort. Denna forskning är intressant för min studie eftersom det skönlitterära läsfrämjandet för barn existerar i gränslandet mellan det nyttiga och det nöjessamma, mellan läsning som underhållning och läsning som utveckling av språkkunskaper eller andra kunskaper och färdigheter.

2.1 Läsfrämjande

I projektet *Dela läslust*, där alla folkbibliotek i Dalarna, Gävleborg, Värmland och Uppsala län deltog, framkom vid intervjuer med bibliotekspersonalen att nästintill allt arbete, alla resurser och tjänster som folkbiblioteken utför och tillhandahåller i någon mån kan betraktas som läsfrämjande (Lindberg, 2017) Ett liknande perspektiv på läsfrämjande framkommer i Catarina Schmidts (2015) studie som genomfördes i samarbete med regionala biblioteksverksamheter i Blekinge, Kronoberg, Kalmar län, Skåne, Jönköping och Halland. Studien undersökte vilka läsfrämjande insatser som utförts vid folkbibliotek i dessa områden mellan åren 2011-2013. Precis som i fallet med *Dela läslust* är listan över de läsfrämjande aktiviteterna och arbetsformerna omfattande och inkluderar en mängd vitt skilda insatser.

Att många bibliotekarier ser läsfrämjandet för barn och ungdomar som en viktig uppgift är tydligt i den litteratur som finns på området. Förutom forskning som med vetenskapliga metoder undersökt läsfrämjandets effekter på barn och ungdomar finns även litteratur som beskriver läsfrämjandet utifrån ett mer anekdotiskt perspektiv. Det som framkommer där styrker det som forskningen visat: för barn är det viktigt att introduceras för språk och litteratur för att ge dem goda förutsättningar i skolan och livet i stort. I boken *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek* (BTJ förlag, 2005) skriver ett antal vana bokpratare om sina erfarenheter av att hålla bokprat. Bibliotekarien Annika Edlund (2005) skriver:

För att bli en läsare ska man ha haft en riktig läsupplevelse först. Då handlar det om högläsning. Den mest demokratiska formen av läsning. Här kan alla vara lika. Tänk att få höra en riktigt bra bok läsas av en

engagerad vuxen. Först när vi har en upplevelse av vad en bok verkligen kan ge så kan vi också själva förstå vitsen med att läsa böcker. Därför har jag i alla mina bokprat en bok lämplig att läsa högt! (Edlund, 2005, s. 32f)

Karna Nyström (2005) menar att en svårighet med att hålla bokprat för barngrupper är att framförandet måste anpassas till målgruppen. I bokprat för barn är det särskilt viktigt att använda rätt språk och hon upplever att det är betydligt svårare att upprätthålla barnens fokus än när hon talar för vuxna. Samtidigt är bokpratet för barn särskilt viktigt eftersom de enligt Nyström kan vara ett av få tillfällen då barnen kommer i kontakt med böcker utifrån perspektivet att böcker är något roligt. Att vara en läsande förebild anser hon är en av de viktigaste aspekterna när det kommer till att locka barn till att själva vilja läsa. Ytterligare ett sätt att arbeta läsfrämjande för barn och ungdomar är att dramatisera berättelser. Ylva Steen och Birgitta Norgren (2005) berättar om hur det kan se ut när de framför dramatiseringar av barn- och ungdomslitteratur vid Sambiblioteket i Härnösand. Vid deras bibliotek har det skett ett samarbete mellan bibliotekarierna och en dramapedagog för att levandegöra berättelserna som förmedlas till barnen som kommer på besök.

2.2 Lästeoretiska perspektiv

Samtliga av de lästeoretiska perspektiv som presenteras nedan används för att genomföra studiens analys och tolkning, men de två som presenteras först, Mats Dolatkhahs (2010) och Staffan Thorsons (1988), väger något tyngre än de andra. Frågorna i intervjuguiden är konstruerade med framförallt dessa teoretiska modeller i åtanke eftersom jag bedömer att de kan belysa läsning och läsfrämjande utifrån intressanta och delvis olika perspektiv. Därmed är Hedemarks (2011) och Furhammars (1996) lästeoretiska modeller avsedda att tjäna mer som komplement till de två förstnämnda.

Dolatkhahs fyra problemområden för läsning

Dolatkhah (2010) delar in läsningen i fyra olika problemområden som han menar är återkommande i den läshistoriska forskningen. Läsningens fyra problem består av *meningsskapande*, *materialitet*, *modalitet* och *makt*. Läsningens materialitet handlar om att läsning inte bara är en psykologisk företeelse, utan även något som involverar människans kropp, det medium hon läser från och det rum hon befinner sig i. Vi kan läsa texter i bokform, i alla möjliga olika slags format, på en datorskärm, en smartphone eller liknande. I var och en av dessa medier antar bokstäver olika storlek och typsnitt och layouten förändras. Alla medier förutsätter att vi interagerar med dem med våra kroppar. Dessutom försiggår läsningen i olika slags rum, till exempel i hemmet, i skolan eller på ett bibliotek. Allt detta spelar roll för vår upplevelse av själva texten. Läsningens modalitet innebär att det sätt människor läser på kan variera. Det är möjligt att läsa på olika sätt. Exempelvis kan läsning vara tyst, individuell läsning eller utgöras av högläsning i grupp. Dolatkhah tar även upp skillnaden mellan intensiv och extensiv läsning som i läshistoriska sammanhang avser en förändring i slutet av 1700-talet i det sätt som människor läste på. Enligt teorin innebar den intensiva läsakten att få texter höglästes upprepade gånger. Dessa texter var ofta av religiöst slag. Den nya extensiva läsakten som ska ha uppstått vid 1700-talets slut kännetecknades istället av att en större variation av texter, som ofta saknade religiöst innehåll, lästes en gång

och sedan inte lästes igen. Med meningsskapande avser han att texter läses och förstås på olika sätt av olika personer, det vill säga att texters mening konstrueras i själva läsakten och att det därför är svårt att på förhand säga hur en text kommer mottas. Läsningens meningsskapande är nära kopplat till läsningens makt där Dolatkah syftar på de olika maktrelationer som läsning involverar. Han skriver att den läshistoriska forskningen identifierar läsningen som bestående av ett spel mellan makter och motmakter. Den eller de som bestämmer vilka texter som tillgängliggörs för läsaren har i sin tur inte fullständig kontroll över hur dessa texter mottas och tolkas. Därför kan läsning betraktas som en slags motståndshandling (Dolatkah, 2010, s. 103-129).

Dessa fyra problemområden menar Dolatkah (2010) är relevanta för bibliotekens läsfrämjande verksamhet för barn. Läsningens materialitet har stor betydelse i det läsfrämjande arbetet såtillvida att det spelar roll vad som läses, vilken sorts text det handlar om och i vilken miljö denna text blir läst. Likaså är läsningens modalitet avgörande för hur läsfrämjandet går till. Rör det sig till exempel om högläsning av bibliotekarien eller får barnen själva läsa högt i grupp? Vad det gäller meningsskapandet är det bibliotekarien som ansvarar för att välja ut litteratur och andra texter att använda i det läsfrämjande arbetet, men det är inte säkert att barnen mottar och förstår dessa texter på det sätt som bibliotekarien avser. Barnen kan istället komma att utvinna en helt annan mening ur texten. Detta är även ett exempel på hur maktrelation kan se ut i det läsfrämjande arbetet för barn. Bibliotekarien är i maktposition genom att det är han eller hon som väljer vilken litteratur som ska främjas och på vilket sätt. Bibliotekarien har dock inte kontroll över hur barnen i slutändan mottar och tolkar de berättelser som förmedlas eller vad de tycker om de läsfrämjande aktiviteterna i stort.

Thorsons tre litteraturpedagogiska strategier

Louise Limberg (2002) använder Staffan Thorsons (1988) tre huvudmodeller för litteraturundervisning för att analysera vilka litteraturpedagogiska strategier som används vid tre olika skolbibliotek. Dessa tre modeller består av den *traditionalistiska*-, den *pragmatiska* och den *emancipatoriska strategin*. Hon skriver att syftet med litteraturundervisning i den traditionalistiska strategin i första hand anses vara att bilda och främja kulturarv. I praktiken innebär detta att fokus läggs på texters språkliga eller litterära kvaliteter snarare än på hur de får läsaren att känna. Ett problem med detta förhållningssätt är att det kan leda till att barn upplever litteraturläsning som något påtvingat och mödosamt snarare än något lustfyllt. På grund av detta kan de komma att ta avstånd från läsning. I den pragmatiska strategin är målet att barnen ska läsa så mycket som möjligt. Eftersom det är kvantiteten som räknas spelar det mindre roll vad som läses, men lärare, bibliotekarier eller andra vuxna kan ändå vilja ha kontroll över vad barnen läser så texterna är på en lagom nivå. I den pragmatiska strategin är synen på läsning instrumentell såtillvida att läsningen syftar till att utveckla den språkliga förmågan eller att lära sig andra former av kunskaper. Eftersom läsningen inte sker för läsningens egen skull kan även yttre incitament anses nödvändiga för att överhuvudtaget få barnen att läsa. I praktiken kan det innebära att läsningen görs till en lek eller ett spel där de barn som läser flest böcker får olika belöningar eller priser, exempelvis i form av godis eller fika. Ju fler böcker barnen läser desto bättre, men mindre vikt läggs vid att tala med barnen om texternas innehåll för att höra om de förstått det de läst eller deras tankar om det. Problemet med denna strategi är enligt studien att

barnen lätt genomskådar vuxnas försök att på detta sätt ”lura” dem till att läsa (Limberg, 2002, s. 60-67). Det kan leda till att barnen försöker fuska, vilket kan betraktas som en slags motståndshandling. Exempelvis kanske barnen påstår att de läst böcker fastän de inte har gjort det. Denna typ av fusk är förstås lättare att komma undan med om barnen aldrig tillfrågas om böckernas innehåll (Hedemark, 2011). Den emancipatoriska strategin syftar till att sätta litteraturläsningen i sitt ”politiska och sociala sammanhang” (Limberg, 2002, s. 62) och att göra barnen till självständiga, kritiska läsare. I denna strategi läggs stor vikt vid att samtala med barnen om texternas innehåll och på att barnen själva får vara delaktiga i att bestämma vilken litteratur som ska läsas. I en sådan strategi kan till exempel bibliotekarien sätta stort värde vid innehållet i de böcker som han eller hon väljer att bokprata om. Barnen får även vara med och själva bestämma den litteratur som de vill läsa och diskutera böckernas innehåll. Tid kan även läggas på att lära barnen hur biblioteket fungerar för att göra dem till självständiga biblioteksbesökare med tillräckliga kunskaper för att kunna nyttja bibliotekets resurser oberoende av lärares eller bibliotekariers inflytande (Limberg, 2002, s. 63).

Hedemarks tre förhållningssätt till läsning

I studien *Barn berättar: En studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek* undersöker Åse Hedemark (2011) barns behov av berättelser och läsning. Frågor som ställs är hur barn hittar och väljer vad de ska läsa och vilken bibliotekets roll är i att väcka och främja barns intresse för berättelser och läsning generellt. Hedemark diskuterar även hur biblioteksverksamheten kan utvecklas för att göra berättelser mer tillgängliga för barn och på så sätt främja läsutvecklingen. Hon identifierar tre olika förhållningssätt till läsning bland de intervjuade barnen: *den lustfyllda läsningen*, *läsning som tvång* och *den instrumentella läsningen*. Den lustfyllda läsningen innebär att barnen ser läsning som en nöjsam aktivitet. De läser helt enkelt för att de tycker om att läsa. Det är även det förhållningssätt som är vanligast förekommande i intervjuerna. Läsning som tvång är motsatsen till detta. I detta förhållningssätt är läsning något som barnen upplever sig tvingade att göra av till exempel föräldrar eller lärare. Det resulterar i en i allmänhet negativ syn på läsning. Hedemark beskriver detta förhållningssätt som sällsynt i intervjuerna och menar att det finns ett samband mellan läsning som tvång och bristande läskunskaper hos de barn som upplever läsning på detta sätt. Den instrumentella läsningen, slutligen, innebär att barnen betraktar läsning som en aktivitet som utförs i syfte att uppnå andra mål: för att få nya kunskaper, för att utveckla den språkliga förmågan eller som en viktig färdighet att ha inför vuxenlivet. I detta förhållningssätt är barnens inställning till läsning neutral. De läser i första hand för att lära sig andra kunskaper. Hedemark ser paralleller mellan detta förhållningssätt till läsning och Limbergs pragmatiska strategi som hon menar är vanligt förekommande i skolans läsundervisning. Här är syftet med läsningen i första hand att bli bättre på att läsa eller att lära sig andra kunskaper.

Furhammars fyra läskategorier

En i forskningslitteraturen ofta nämnd teoretisk modell för att analysera olika förhållningssätt till läsning är Sten Furhammars (1996). Denna modell presenterades första gången i hans bok *Varför läser du?* och består av fyra överordnade läskategorier. De fyra kategorierna är *personlig*

upplevelseläsning, opersonlig upplevelseläsning, personlig instrumentell läsning och opersonlig instrumentell läsning. De största skillnaderna mellan dessa kategorier består i hur personligt och känslomässigt involverad läsaren är i texten, samt i vilket syfte texten läses. I den personliga upplevelseläsningen är läsaren djupt investerad i texten och upplever och tolkar den utifrån sitt eget liv, sina egna känslor och erfarenheter. Läsaren känner sig närvarande i berättelsens händelseförlopp och identifierar sig med textens karaktärer. Genom läsningen erhåller läsaren nya upplevelser och erfarenheter. I den opersonliga upplevelseläsningen intar läsaren istället ett mer distanserat förhållande till texten. Textens handling kan fortfarande upplevas som intressant eller spännande, men läsaren är inte personligt involverad i den. Läsningen betraktas som ren underhållning eller förströelse och lämnar inga djupare spår. Utmärkande för den personliga instrumentella läsningen är enligt Furhammar att den ofta har en terapeutisk funktion. Läsningen sker i syfte att lära sig om sig själv och för att nå större självinsikt, för att hjälpa eller trösta. Slutligen innebär den opersonliga instrumentella läsningen att läsningen betraktas som ett medel genom vilket ny kunskap nås. Denna kunskap är dock inte kopplad till läsarens identitet eller upplevelser utan rör istället sådant som ligger ”utanför” läsaren. Det tydligaste exemplet på texter som ofta läses på detta sätt är facklitteratur, men även fiktion kan läsas i syfte att till exempel lära sig om historiska miljöer eller om olika samhällsfenomen.

2.3 Nyttan och nöjet med läsning

Emergent literacy

I det forskningsfält som kallas *emergent literacy* görs ingen åtskillnad mellan att lyssna, tala och läsa: dessa tre anses höra ihop och utvecklas parallellt med varandra. Det innebär att grunden för barns läsförmåga etableras mycket tidigare än i samband med att deras formella skolgång inleds. Lynne McKechnie (2006) skriver att forskning visat på ett starkt samband mellan barns litteracitetsnivå i skolan och hur ofta och hur många berättelser de fått lästa eller berättade för sig i hemmet. Högläsning anses ha denna effekt eftersom den knyter starka band mellan människor, lär barn hur narrativ fungerar, förklarar komplicerade saker på ett sätt som barn kan förstå, samt ger barnen lust att själva läsa. De aspekter som anses uppmuntra läsning i ett tidigt stadium av livet är, förutom dessa, att ha tillgång till böcker och texter i hemmet, i skolan eller via biblioteket, att barn själva har möjlighet att välja vad de vill läsa, att ha tid och utrymme för både individuell läsning och att få läsa tillsammans med andra, att vara del av en familj som läser och att ha möjlighet att prata om det som läses, upplevelsen av att läsning är en meningsfull aktivitet samt att ha vuxna i ens närhet som uppmuntrar till läsning (McKechnie, 2006).

Om nöjesläsning

I boken *Varför läsa litteratur?* skriver Magnus Persson (2007) om litteraturundervisningen i det svenska utbildningssystemet. Skolans litteraturundervisning är inte ämnet för min studie, men Persson skriver även om hur synen på litteratur och litteraturundervisning påverkar hur litteratur och läsning presenteras för barn. Persson ifrågasätter uppfattningen om att litteraturen måste ”legitimera sig för att den är så lustfylld och onyttig” (Persson, 2007, s. 218). En sådan inställning innebär att det i första hand är

läsningens nytta som ska betonas för att motivera varför det är viktigt att läsa litteratur. Persson skriver dock att problemet i skolan många gånger är det motsatta. Det är inte alls säkert att barnen i skolan ser på läsning som något lustfyllt, utan snarare något som de tvingas göra. Den viktigaste frågan enligt Persson blir då istället hur lärare ska få barnen att uppskatta läsning och på så sätt göra dem till läsande individer. Persson uttrycker det tydligt: ”Om arbetsprincipen fullständigt ersätter lustprincipen kapas samtidigt en av de viktigaste anledningarna till varför man läser” (Persson, 2007, s. 218). Persson gör en genomgång av de styrdokument som litteraturundervisningen i utbildningssystemet vilar på och lyfter det problematiska i att dessa dokument säger att nyttan med läsning är att läsning *är* språkutvecklande, att läsning alltid leder till ökad kunskap och så vidare. Enligt Persson är det inte så enkelt som att denna process sker automatiskt bara individen läser, det behövs mycket mer eftertanke och mer riktat arbete än så.

Catherine Ross (2006) skriver att läskunnighet idag inte betyder detsamma som det gjorde förut. Det moderna informationssamhället kräver allt mer avancerade litteracitetsfärdigheter för att människor ska kunna delta i samhället på ett meningsfullt sätt. Idag förväntas vi inte enbart kunna läsa. Vad *litteracitet* är har förändrats och innefattar allt från de mest basala läsfärdigheterna till att kunna förstå och använda språket på mycket mer avancerade sätt. Det verkliga problemet menar hon är att människors läsfärdighet stiger, men att den inte stiger tillräckligt fort i förhållande till hur snabbt världen förändras och de krav som idag ställs på människors läskunnighet. Ross listar ett antal forskningsfynd som hon och hennes medförfattare bedömer särskilt viktiga att känna till när det kommer till att främja läsning för barn. Först och främst är det viktigt att förstå att litteracitet, som tidigare nämnts, inte längre bara handlar om att kunna eller inte kunna läsa. Istället är det en fråga om hur väl en människa läser och vilken litteracitetsnivå hon befinner sig på. För det andra är läsning en inlärdd färdighet – ju mer du läser desto bättre blir du på att läsa. Nöjesläsningen är central eftersom det i grunden är människors intresse för läsning som driver dem att läsa mer. Skillnaderna i litteracitet mellan barn som själva väljer att läsa för att de tycker om att läsa, och barn som bara motvilligt läser när de är tvungna att göra det blir större och större i takt med att barnen blir äldre. Slutligen blir glappet så stort att det kan vara svårt för de icke-läsvana att ta igen det senare i livet. Forskning har enligt Ross visat att nöjesläsning tycks vara en viktig ingrediens för att motverka låg litteracitet. Det har stor betydelse för frågor rörande hur läsning på bästa sätt lärs ut till barn i skolan. Enligt denna forskning är det första (och kanske viktigaste) steget när det kommer till att introducera barn för läsning att göra det utifrån perspektivet att läsning är roligt. Målet måste vara att barnen själva väljer att läsa, och fortsätter läsa under resten av livet, men för att lyckas med det krävs det att de till att börja med faktiskt tycker om att läsa. Ett av bibliotekens huvudsakliga funktioner är att låna ut böcker för nöjesläsning. Detta är, enligt Ross, något som bör tas fasta på och inte avfärdas, eftersom nöjesläsningen är nyckeln till att göra människor till kompetenta läsare. För att introducera barn för läsning som något lustfyllt är högläsning en mycket bra metod, eftersom det låter barnen få ta del av en berättelse utan att någon press sätts på dem att de själva måste läsa. Eftersom människor oftast väljer att göra de aktiviteter som de upplever att de lyckas med menar Ross att det ökar chanserna till att barnen kommer välja att fortsätta läsa genom livet. Sätillvida kan läsning förklaras som en cirkulär

rörelse, från en första positiv upplevelse av texter och berättelser som gör att barnen får upp ögonen för vad läsning kan innebära. Det leder till att de vill höra fler berättelser och så småningom börjar läsa själva vilket successivt gör dem till bättre och bättre läsare. De börjar identifiera sig som läsande individer vilket i sin tur skapar ännu större läslust och så vidare (Ross, 2006).

2.4 Sammanfattning

I detta kapitel har en kortare genomgång gjorts av tidigare forskning kring läsning och läsfrämjande med särskild relevans för denna uppsats. För att svara på studiens frågeställningar sker analys och tolkning av det material som samlas in med hjälp av de lästeoretiska perspektiv som här presenterats. Insamlingsmetod och analys- och tolkningsmetod beskrivs i nästföljande kapitel där jag även beskriver hur de teoretiska modellerna är tänkta att användas för att förstå och tolka det insamlade materialet.

3 Metod

I detta kapitel ges en närmare beskrivning av den metod som valts för att genomföra studien och för att besvara dess frågeställningar. I kapitlets första avsnitt presenteras den insamlingsmetod som valts och därefter följer en beskrivning av studiens analysmetod och tillämpningen av densamma.

3.1 Insamlingsmetod

Från början var tanken att studera folkbibliotekariers skönlitterära läsfrämjande för både barn och ungdomar, men i slutänden valde jag att fokusera enbart på det skönlitterära läsfrämjandet för barn. Återkommande i intervjumaterialet är att läsfrämjandet för barn och ungdomar till största del består av läsfrämjande för barn mellan 0-6 år vid de bibliotek där informanterna arbetar. De aktiviteter eller arbetsmetoder som riktar sig till barn mellan 6-12 år få och ännu färre är de läsfrämjande aktiviteter som riktar sig till ungdomar. Anledningen till detta är enligt informanterna att det är lättare att främja läsvana och språkförståelse för yngre barn än äldre. Det plus att det saknas tid och ekonomiska resurser till att främja läsning för alla i åldersspannet från barn till ungdom gör att fokus läggs på att främja läsning för de yngsta barnen. Det är för denna åldersgrupp bibliotekarierna känner att de kan göra störst nytta. Genomgående i de intervjuer som utförts uppger informanterna att de läsfrämjande aktiviteter eller arbetsmetoder som riktar sig till ungdomar, det vill säga barn från 13 år och uppåt, är ytterst få vid stadens olika bibliotek. Då det insamlade materialet därvidlag säger väldigt lite om skönlitterärt läsfrämjande, eller läsfrämjande överhuvudtaget, för denna målgrupp har jag valt att istället koncentrera studien helt hållet på skönlitterärt läsfrämjande för barn mellan 0-12 år.

Studien antar inte på förhand vilka folkbibliotekariernas inställningar till läsning, skönlitteratur och läsfrämjande är. Meningen är istället att låta folkbibliotekarierna själva berätta om sitt arbete och genom deras svar bilda en uppfattning om deras föreställningar och perspektiv med hjälp av den teoretiska referensram som är studiens analysapparat. En metod som lämpar sig väl för att samla in denna typ av mer djuplodande och resonerande material är semistrukturerade intervjuer. Den semistrukturerade intervjun är inte lika strikt som den strukturerade intervjun vad det gäller ordningen på de frågor som ställs och har heller inga begränsade svarsalternativ. Samtidigt är den inte heller lika löst hållen som en ostrukturerad intervju, utan existerar i gränslandet mellan dessa båda intervjuemetoder. I den semistrukturerade intervjun används en frågeguide med förformulerade frågor indelade i olika teman relevanta för det ämne som ska studeras, men forskaren är fri att till exempel ändra ordningen på frågorna från intervju till intervju om så bedöms nödvändigt, eller ställa följdfrågor på det som framkommer i intervjun utan att dessa frågor måste finnas med i intervjuguiden (Liu & Wildemuth, 2017, s. 249). I den semistrukturerade intervjun är målet att undersöka informantens världsbild utifrån dennes unika perspektiv och informanten uppmuntras därför att svara fritt och öppet på de frågor som ställs (Kvale & Brinkman, 2009).

Eftersom intervjuerna var av ett mer djuplodande slag valde jag att begränsa antalet intervjuer till fyra stycken. Detta beslut togs efter att de två första intervjuerna visat sig generera så mycket material att jag bedömde att fler än fyra intervjuer riskerade att ge för mycket analysmaterial sett till uppsatsens

längd. Intervjuerna utfördes individuellt på plats på respektive bibliotekaries bibliotek. Samtliga studiedeltagare arbetar vid olika folkbibliotek i en större stad någonstans i Mellansverige. Två av informanterna arbetar vid samma bibliotek. Jag ville att alla informanter skulle arbeta på folkbibliotek i en och samma stad eftersom jag bedömde att chansen då skulle vara större att intervjuerna skulle generera intressant material för jämförelser dem emellan. Grundantagandet var att de läsfrämjande aktiviteter och arbetsformer som sker vid folkbibliotek inom samma stad förmodligen kommer vara desamma, eller åtminstone påminna mycket om varandra eftersom både stadsbibliotek och stadsdelsbibliotek har samma ledning och lyder under samma styrdokument. Jag var i första hand intresserad av att undersöka om det finns olika perspektiv eller uppfattningar om en och samma läsfrämjande aktivitet eller en och samma arbetsform för läsfrämjande och bedömde att chansen var större att kunna göra detta om det var möjligt att fråga informanterna om samma aktiviteter och arbetsformer. Med tanke på den insamlings- och analysmetod som valts och det faktum att antalet informanter är få innebär det att studien inte kan ge några generaliserbara svar för hur folkbibliotekarier ser på och arbetar med skönlitterärt läsfrämjande i allmänhet.

Eftersom jag själv arbetar vid olika bibliotek i denna stad har jag fått kontakt med informanterna genom arbetet. En av dem har jag arbetat närmare med. Att forskaren har en personlig relation till studiedeltagarna kan i vissa fall vara ett problem, men min upplevelse är att det i fallet för denna studie snarare varit en fördel. Det gjorde det lätt att skapa en avslappnad intervjuatmosfär tillsammans med informanterna. Samtidigt är det givetvis så att min kännedom om verksamheten och personliga förhållande till de bibliotekarier jag intervjuar riskerar att färga min förståelse av det insamlade materialet. Genom att vara medveten och transparent med detta här och i min analys och tolkning av intervjumaterialet är målet att minimera min förförståelses inverkan på studiens genomförande.

För att hålla informanternas identiteter konfidentiella används alias istället för deras riktiga namn. Jag har valt att kalla studiedeltagarna för Sofia, Erik, Lovisa och Sara. Samtliga är i trettioårsåldern förutom Sara som är strax över sextio. Sofia och Erik har båda två kandidatexamina i biblioteks- och informationsvetenskap och har arbetat som bibliotekarier i staden under ett flertal år. Erik har även arbetat som bibliotekarie på andra orter i Sverige. Lovisa har endast haft fast anställning sedan årsskiftet 2018/2019. Hon har inte studerat biblioteks- och informationsvetenskap men blev ändå anställd som bibliotekarie tack vare att hon har en kandidatexamen i Litteraturvetenskap och lång erfarenhet av att arbeta inom servicesektorn. Inte heller Sara har någon formell bibliotekarieutbildning, men är däremot utbildad pedagog och har mångårig erfarenhet av att arbeta med barn innan hon började arbeta som bibliotekarie. Dessa fyra valdes som informanter för att jag på förhand visste att de hade erfarenhet av att arbeta med liknande läsfrämjande aktiviteter, ibland genom varierade samarbeten mellan de olika biblioteken, och för att de arbetar på olika stadsdelsbibliotek i staden som är jämförbara i storlek och med ett liknande besökarantal.

Vid intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga) med färdigformulerade frågor om läsfrämjandet av skönlitteratur för barn indelade i olika teman. Jag formulerade intervjufrågorna med den teoretiska referensramen i åtanke i

allmänhet och Dolatkhahs (2010) och Thorsons (1988) lästeoretiska modeller i synnerhet. Däremot ville jag inte att frågorna skulle förutsätta tidigare kunskap eller förförståelse kring denna teori för att kunna besvaras. Lösningen blev att formulera frågor med utgångspunkt i temana: *Läsfrämjandet i praktiken, yrkesrollen och läsfrämjandets syfte/syften, urvalskriterier samt perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning*. Dessa teman var tänkta att generera material relevant för olika aspekter av den teori som presenterats, även om jag förväntade mig att de många gånger ändå skulle komma att överlappa varandra. Frågorna under temana ”läsfrämjandet i praktiken” och ”urvalskriterier” syftade i första hand till att generera material som kunde analyseras med hjälp av två av Dolatkhahs (2010) problemområden för läsning: materialitet och modalitet. Tanken var att sådant som rör läsfrämjandets praktiska utförande och de kriterier som styr urvalet av texter i läsfrämjandet förmodligen är det som är lättast att koppla till dessa två problemområden. Frågorna rörande ”yrkesrollen och läsfrämjandets syfte/syften” och ”perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning” var först och främst avsedda att knytas till Dolatkhahs kvarvarande två problemområden: läsningens meningsskapande och läsningens makt. Tanken här var bland annat att bibliotekariernas perspektiv på rollen som läsfrämjare och syftet med det läsfrämjande arbetet kunde komma att säga något om eventuella maktförhållanden mellan dem och barnen, samt ge insikt i hur skönlitteraturens mening skapas genom dessa möten. Genom att fråga bibliotekarierna om deras eget förhållande till skönlitterär läsning och deras perspektiv på skönlitteratur var även här syftet att se vad det kunde säga om eventuella maktförhållanden och informanternas syn på skönlitterär mening. Vad det gäller Thorsons (1988) tre litteraturpedagogiska strategier, den traditionalistiska-, den pragmatiska- och den emancipatoriska strategin, tänkte jag att samtliga teman i intervjuguiden borde kunna generera intervjumaterial som är intressant att studera med hjälp av dessa.

Intervjuerna varierade i längd beroende på att informanterna hade olika mycket att säga trots att frågorna var desamma från intervju till intervju. Den kortaste intervjun blev strax över en timme och den längsta intervjun blev närmare två timmar lång. Med skriftligt samtycke från informanterna spelades intervjuerna in på min mobiltelefon via appen *HI-Q MP3 Recorder*. Filerna lagrades tillfälligt på min enhet tills jag hade möjlighet att säkerhetskopiera dem varefter de raderades helt från enheten.

3.2 Analysmetod

Eftersom de frågor som ställs i intervjuerna är öppna och informanterna uppmuntras att utveckla sina tankar och resonemang krävs en mer djuplodande tolkning av de svar som ges. För att göra detta framstår en kvalitativ tematisk innehållsanalys som den bäst lämpade analys- och tolkningsmetoden. Bryman (2004) skriver att forskaren i den tematiska innehållsanalysen inte bara tar det mest framträdande i det studerade materialet i beaktande utan måste gå djupare än så: ”It becomes necessary to probe beneath the surface in order to ask deeper questions about what is happening” (Bryman, 2004, s. 188). Ett alternativ hade kunnat vara att analysera materialet genom en diskursiv analys. Jørgensen och Phillips (2000) definierar diskursanalysen som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). De listar ett antal nyckelpremisser gemensamma för olika typer av diskursanalytiska inriktningar. Den första är att diskursanalysen

förutsätter en ”kritisk inställning till självklar kunskap” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 11). Det innebär att vår värld skapas genom våra kategorier, genom vårt språk. Den andra är att vår uppfattning och representation av världen är beroende av det historiska och kulturella sammanhang som vi befinner oss i. Den tredje är att kunskap skapas genom social interaktion och att kunskap och sanning därför också är en social konstruktion. Den fjärde och sista nyckelpremissen är att den sociala världsbilden och den konstruerade kunskap och sanning som denna världsbild innefattar leder till sociala handlingar. Diskursanalysen bygger på antagandet att det är omöjligt att ta sig utanför diskursen, ”att man aldrig kan nå verkligheten utanför diskurserna , och att det därför är diskursen i sig som är föremål för analysen.” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 28).

Efter transkribering av intervjuerna delas materialet in i samma teman som intervjuguidens (se bilaga) tematiska indelning. Intervjumaterialet analyseras och tolkas därefter med hjälp av den presenterade teorin, och då framförallt genom Dolatkhahs (2010) fyra problemområden för läsning och Thorsons (1988) tre huvudmodeller för litteraturundervisning. Dolatkhahs modell är tänkt att belysa hur det läsfrämjande arbetet ser ut och vad det innehåller utifrån läsningens fyra problemområden och hur dessa aktualiseras i det läsfrämjande arbetet. Relevanta frågor kan exempelvis vara: vilka är de skönlitterära texter som används för att arbete läsfrämjande? På vilka sätt och i vilka rumsliga miljöer presenteras texterna för barnen? Vilka är syftena med att välja just dessa texter och metoder? Hur går meningsskapandet kring dessa texter till i kommunikationen mellan bibliotekarierna och de barn som deltar i de läsfrämjande aktiviteterna? Vad säger det om eventuella maktrelationer mellan bibliotekarierna och de barn som deltar?

Med Thorsons (1988) tre litteraturpedagogiska strategier vill jag studera om och hur dessa strategier kan relateras till informanternas utsagor om det skönlitterära läsfrämjandet för barn. Går deras beskrivningar och tankar kring läsfrämjandet att koppla till någon eller flera av Thorsons litteraturpedagogiska strategier? Här fungerar även Hedemarks (2011) och Furhammars (1996) modeller för läsning som ett komplement till den traditionalistiska-, den pragmatiska- och den emancipatoriska strategin. Tanken är också att titta på eventuella samband mellan bibliotekariernas arbetsmetoder och Dolatkhahs (2010) fyra problemområden för läsning för att se om det går att fördjupa analysen genom att kombinera dessa lästeoretiska modeller. I ljuset av Thorsons (1988) strategier: har valet av arbetsmetod någon inverkan på läsningens meningsskapande, materialitet, modalitet och makt? Har det betydelse för vilka former av läsfrämjande aktiviteter för att främja skönlitteratur som prioriteras? Hur påverkar det bibliotekariernas syn på skönlitteraturens plats och mening i läsfrämjandet? Finns det något samband mellan strategi och bibliotekariernas syn på förhållandet mellan dem som pedagoger och de barn som deltar i de läsfrämjande aktiviteterna? Det är några exempel på frågeställningar som kan komma att bli aktuella i analysen av intervjumaterialet.

3.3 Tillämpning

Efter transkribering av intervjuerna delas intervjumaterialet in i samma teman som utgör indelningen för intervjuguiden. Till dessa formuleras

underkategorier baserat på vad som framkommer i intervjuerna. Det innehåll som prioriteras i första hand är information om läsfrämjande aktiviteter och arbetsmetoder som är återkommande mellan intervjuerna eftersom detta, av de skäl som angivits ovan, torde skapa störst möjligheter till intressanta jämförelser.

3.4 Sammanfattning

I detta kapitel har valet av insamlingsmetod och analysmetod presenterats. Insamlingsmetoden är kvalitativa semistrukturerade intervjuer som därefter analyseras genom en kvalitativ tematisk innehållsanalys. Själva analysverktyget består av de teoretiska modeller som presenterats i föregående kapitel. Bland dessa väger Dolatkahs (2010) och Thorsons (1988) modeller tyngre än Hedemarks (2011) och Furhammars (1996) eftersom de två förstnämnda bedöms som särskilt intressanta att använda i anslutning till varandra, medan de två kvarvarande fungerar mer som komplement eller för att studera samma fenomen utifrån ett liknande, men något annorlunda perspektiv. Det är även Dolatkahs (2010) och Thorsons (1996) modeller som använts för att formulera frågorna till den intervjuguide som ligger till grund för de intervjuer som utförs. För tydlighetens skull presenteras i nästkommande kapitel studiens resultat indelade i samma teman som i intervjuguiden.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras det insamlade intervjumaterialet indelat i temana: läsfrämjandet i praktiken, urvalskriterier, perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning, yrkesrollen och läsfrämjandets syfte/syften. Där så bedömts nödvändigt har dessa teman delats in i underkategorier. I huvudsak har jag koncentrerat mig på att lyfta fram delar av materialet som är gemensamma mellan intervjuerna för att, som jag tidigare nämnt, kunna göra intressanta jämförelser mellan dem. ”Läsfrämjandet i praktiken” tar upp en stor del av detta kapitel. Anledningen är för att detta avsnitt introducerar de läsfrämjande aktiviteter och arbetsmetoder som de påföljande avsnitten beskriver vidare, men utifrån andra infallsvinklar.

4.1 Läsfrämjandet i praktiken

Sagolekar, sagostunder och Babybabbel

Babybabbel är en aktivitet som Sofia och hennes kollega startade tillsammans 2017 efter att ha uppmärksammat att det inte fanns några aktiviteter för de allra minsta barnen på folkbiblioteket. I denna aktivitet samlas en grupp bestående av åtta barn (0-10 månader) och åtta vuxna under fyra veckor för att lyssna på högläsning ur pek- och småbarnsböcker. Sofia säger att de håller hårt på tio-månadersgränsen eftersom det inte är bra med barngrupper där barnen befinner sig på helt olika utvecklingsstadier. Sofia och hennes kollega talar även med föräldrarna om nyttan med läsning utifrån aktuell forskning. En pek- eller småbarnsbok väljs ut och högläses för grupperna, och var och en av deltagarna får med sig ett eget exemplar av boken hem. Därefter arbetar de med samma bok med grupperna under fyra veckor.

Så vi får följa dem på liksom, en liten resa. Och då brukar man ofta se att den här boken ger genomslag, mycket ordentligare än de andra böckerna. [...] och att de vuxna arbetar även hemma med böckerna och att alla då ser förändringen hos barnen [...], på bara en månads tid får de respons på de här böckerna fastän de [barnen] är fyra månader. (Sofia, 2019)

I Babybabbel handlar det om att vara positiv, att läsa med olika röstlägen och att överdriva berättandet ännu mer än vid läsning för äldre barn. Sofia säger att det ”nästan lite fånigt, men det är ju inte fånigt för dem” (Sofia, 2019). Talet ska vara barnriktat, välartikulerat och det är viktigt att ha god ögonkontakt och läsa om orden flera gånger; något som Sofia aldrig skulle göra med barn som redan lärt sig tala eftersom de bara skulle uppleva det som tjatigt. Speciellt med Babybabbel är även att barnen är så små att det kan vara svårt att bedöma vad de egentligen upplever under aktiviteten. Sofia säger att hon måste tolka och läsa in mycket, hur ”de hänger med i ljuden, visar med ansiktsuttrycken att de blir glada och vill se mer...” (Sofia, 2019). Babybabbel sker på plats ute på förskolorna vilket innebär att Sofia och hennes kollega inte har någon kontroll över hur rummet ser ut som aktiviteten sker i. De får anpassa sig till de rum som förskolan väljer åt dem för aktiviteten. Dock behöver de mycket golvyta eftersom aktiviteten utförs med bibliotekarier och deltagare sittande i en cirkel på golvet. Det förekommer även rekvisita i Babybabbel för att förstärka de ord som presenteras för barnen. “[...] vi får ju alltid tänka, den här gången de hör det här ordet, det är första gången de stöter på det här. Så då väljer vi att antingen förstärka det med tecken som stöd, eller rekvisita” (Sofia, 2019).

Sofia bedömer att rekvisitan i Babybabbel är viktigare än den i sagolekarna eftersom de minsta barnen inte har den utvecklade fantasin som äldre barn som deltar i sagolekarna har.

Till skillnad från Babybabbel är sagolekar och sagostunder riktade mot lite äldre barn i förskoleåldern, det vill säga barn som är mellan 1-6 år. Sofia är den enda av de fyra bibliotekarierna som talar om sagolekar istället för sagostunder. Den stora skillnaden mellan dessa aktiviteter tycks vara att det Sofia kallar sagolek sker på plats på biblioteket, medan sagostunderna som de andra bibliotekarierna talar om äger rum på förskolor och är del av folkbibliotekets uppsökande verksamhet. Sofia säger att hon brukar dela in sagolekarna i de som riktar sig till 1-3 åringar och de barn som är mellan 3-6 år. Vad som utgör en sagolek kan variera beroende på vilken bibliotekarie som utför den. Grundläggande är att bibliotekarien förmedlar en berättelse till en grupp barn i förskoleåldern. Detta kan antingen ske genom vanlig högläsning, eller som i Sofias fall, genom dramatisering av berättelser hämtade ur böcker: ”För vissa betyder det att man bara läser högt med en sång till [...], men för mig är det att antingen använda rekvisita eller sig själv för att förstärka sagan, och att boken då hamnar lite i skymundan... i alla fall under själva sagolekens gång” (Sofia, 2019). Som grund för sagolekarna finns alltid någon skönlitterär berättelse, eller ibland en fabel. Dessa framförs inte i sina originalutföranden, utan Sofia och hennes kollegor omarbetar, förkortar och lägger till utifrån vad de bedömer lämpligt för att framföra berättelserna på bästa sätt. Ofta inkluderas även sång och musik och berättelsen framförs med en kombination av högläsning, sång och dramatisering. Sagolekarna utförs i biblioteket i ett särskilt rum som annars används som grupprum. Vid sagolekarna anordnas en liten scen på ena sidan av rummet där bibliotekarierna spelar upp sin dramatisering. Den rekvisita som används varierar från sagolek till sagolek:

Det kan vara allt från... alltså, mycket är ju typ... så här djur... då är det leksaksdjur som man använder, till att vi bygger egna scener. Oftast är det bara att man använder sig av en bakgrund, till exempel, det kan vara att vi använder tygstycken, eller bilder från böcker som vi förstorat upp, liksom för att skapa själva miljön. (Sofia, 2019)

Vad det gäller rummen som sagolekarna anordnas i tror inte Sofia att det för läsfrämjandets skull spelar någon roll hur de ser ut. Det är såklart viktigt att de har en bra atmosfär för att skapa ett initialt intresse hos barnen, men för läsningens skull behöver rummen inte se ut på något särskilt sätt. Det fina med litteratur är ju enligt Sofia ”att man läser och så försvinner man” (Sofia, 2019).

Av de olika läsfrämjande aktiviteter som Lovisa arbetat med sedan hon blev anställd som bibliotekarie tycker hon att sagostunderna varit mest givande. Hon har tillsammans med en kollega besökt olika förskolor där de framfört två olika program, ett för barn mellan 0-3 år och ett för barn mellan 3-6 år. Mellan de olika sagostunderna har de utgått från olika pek- och småbarnsböcker eller bilderböcker med ”djur” som det förenande temat. Lovisa tycker om sagostunderna för att ”man får ju direkt respons att barnen är med, och att de sjunger och lyssnar när man berättar och tittar på bilderna man visar” (Lovisa, 2019). Vid sagostunderna högläser antingen Lovisa eller hennes kollega ur en bilderbok, medan den andra visar upp bilderna. När de läst böcker på temat djur har de även lagt till ljud för att representera de olika arterna. Barnen uppmuntras att delta aktivt i sagostunderna som präglas av kommunikation

mellan dem och bibliotekarierna. Detta kan exempelvis ske genom att en bild på en hund visas upp samtidigt som någon av bibliotekarierna härmar en hund som skäller varefter barnen får gissa vad det är för djur. För de minsta barnen (upp till tre-fyra år) i sagostunderna är berättelserna väldigt enkla med mycket fokus på interaktion mellan dem och bibliotekarierna. Lovisa ger ett exempel:

Det är en bok vi använder som heter *Svansa runt* och det handlar om att man börjar med att man ser ett djur, nu minns jag inte vilket, som står och håller i en svans och då står det, ”men vems svans är det?”, jag minns inte exakt hur det ser ut. Man skapar ju liksom en berättelse när man pratar om den.

[...] och så pekar man och.. ”ja, men vems svans tror du att det är?”, och så får de gissa lite. Så vänder man och ser, ja, men det är ju hästen liksom, så, ”jaha, men vems svans är det där?”, och så fortsätter det så. (Lovisa, 2019)

Lovisa berättar att sagostunderna inleds med att alla hälsas välkomna. Därefter framförs en ”hej-ramsa” där antingen barnen själva eller deras föräldrar får säga deras namn, varefter namnet sjungs. Böckerna presenteras och därefter sjungs en sång om bondgårdens djur. När den första boken berättats färdigt framförs ytterligare en sång innan den andra boken påbörjas. En avslutningssång framförs i slutet av sagostunden och sedan säger man ”hejdå”. Vid sagostunderna finns alltid en skönlitterär förlaga som bibliotekarierna förhåller sig ganska fritt till när de förmedlar berättelsen till barnen. För de lite äldre barnen (3-6 år) ser sagostunderna lite annorlunda ut. Tillvägagångssättet är det samma: bibliotekarierna högläser en bilderbok för barnen samtidigt som de visar upp bilderna. Skillnaden enligt Lovisa ligger i att de äldre barnen är lite mer tillbakadragna. Texterna i bilderböckerna är också mer avancerade än de som finns i pek- och småbarnsböcker och berättelserna mer utvecklade. Mycket interaktion sker fortfarande med barnen, men istället för att fråga ”vad tror du, vem tror du?” är det mer inriktat på ”ser du, ser du det där, ser du hur fluffig pälsen är här liksom, ser du ägget som ligger där” (Lovisa, 2019). Berättandet blir därför mer textbundet eftersom fokus ligger på att förmedla vad som händer i texten. Dock används sånger, rim och ramsor i sagostunderna även för de äldre barnen. Även Erik säger att det för sagostunderna alltid finns en skönlitterär förlaga i grunden, men att bibliotekarierna skapar ett framträdande med berättelsen som ett slags ramverk snarare än att bara högläsa den rakt av. Framförallt vill han genom sagostunderna engagera barnen i berättandet. Han menar att det inte handlar om att läsa *för* barnen, utan snarare om att läsa *med* barnen genom att fråga saker som ”vad händer närmast då, vad är den här tigern[...]?” (Erik, 2019) och liknande frågor. Han tycker det är en bra metod för att aktivera barnen, även de som är blyga. När han högläser en berättelse för barn tycker han att en bra metod är att koncentrera högläsningen till själva höjdpunkten i en berättelse för att sedan bryta av: ”[...] man ska fokusera på... fokusera på det positiva med en berättelse, kanske inte det som är emellan eller, lite tråkigare delarna utan... styrkorna med berättelsen eller boken som du vill förmedla” (Erik, 2019).

Precis som i fallet med Babybabbel sker sagostunderna för det mesta på plats på förskolorna. Förskolorna avgör själva i vilka rum sagostunderna ska utföras i och berättelserna framförs med barnen och bibliotekarierna sittande tillsammans i en ring. Enligt Lovisa kan det vara så att barn och deras föräldrar

kommer och går lite som de vill under sagostundens gång. Hon upplever inte nödvändigtvis detta som ett problem, men pekar samtidigt på att rummet som sagostunderna framförs i är av betydelse så tillvida att hon tror att det är viktigt att de i något avseende är avskilda, ”att det finns nån typ av stängd dörr” (Lovisa, 2019) eftersom det annars kan ha en negativ effekt på barnens koncentrationsförmåga. Hon menar dessutom att avskildheten är av betydelse för att hon som berättare ska känna sig bekväm och våga släppa loss. Sara säger att det nästan alltid är de läsfrämjande aktiviteterna som måste anpassas till rummet snarare än tvärtom. Vid sagostunderna sitter hon ofta tillsammans med barnen på golvet. Egentligen föredrar hon om allihop istället kan sitta på varsin liten stol eftersom det gör det lättare för barnen att upprätthålla koncentrationen. Precis som de andra säger Erik att det oftast är förskolepedagogerna som väljer vilket rum sagostunderna ska framföras i. Det innebär att kontrollen Erik har över miljön är begränsad, men det finns ändå några önskemål han brukar ha på rummen.

Vi brukar försöka hålla så det inte är några fönster i närheten, alltså bakom... för att fokus ska ligga på oss, vi försöker placera oss så vi sitter kanske i ett hörn, så att de ser, sitter mot oss, oftast i en halvring mot oss, och det brukar också funka för då är ju vi huvudfokus då. (Erik, 2019)

En del rekvisita förekommer vid sagostunderna. Det kan vara att bibliotekarierna använder sig av leksaker och annat som finns på plats på förskolorna eller att de har med sig särskilda föremål som representerar någon karaktär eller något föremål som ingår i berättelsen. Ett exempel på det första är att Lovisa och hennes kollega använde sig av leksaker föreställande bondgårdsdjur när de förmedlade sagor på temat ”djur” och ett exempel på det andra är när de berättade ur boken ”Fåret som kläckte ett ägg”, då de hade med sig ett påskägg med ett leksaksfår inuti (Lovisa, 2019). Vanligt förekommande vid sagostunderna är även olika sorters instrument. Sara, som arbetar på samma bibliotek som Lovisa, berättar att bibliotekarierna fått gå utbildningar i att förstärka sagoberättandet med hjälp av ljud, enklare kurser för att lära sig spela ukulele och annat som kan bidra till att göra dessa aktiviteter till spännande upplevelser för barnen. Hon lyfter även samarbetet kollegorna emellan och deras olika kompetenser som viktigt för att lyckas med sagostunderna. En av hennes kollegor är exempelvis dramapedagog i grunden och hjälper de andra bibliotekarierna att skapa dramatisera de sagor som ska berättas. Sara tror att det muntliga berättandet som sagostunderna kretsar kring är mycket viktigt. Det formas ett band mellan henne och barnen när de sitter tillsammans på golvet, upplever en berättelse tillsammans och tittar på bilderna. Hon försöker få barnen att delta samtidigt som hon också hela tiden är medveten om att det kan finnas barn i gruppen som är mer tillbakadragna än andra och att alla barn måste få delta på sina egna villkor. Även Erik, som arbetar på Lovisas och Saras grannbibliotek, berättar att de vid sagostunderna använder mycket ”ljud, kroppsspråk, rekvisita” (Erik, 2019) för att levandegöra berättelserna.

Läsgame

Även om läsfrämjandet för barn till största del är inriktat mot yngre barn finns dock en aktivitet som riktar sig till barn i låg- och mellanstadieåldern: Läsgame. Denna aktivitet utförs vid ett flertal av stadens folkbibliotek. I Läsgame får barnen själva välja böcker som de vill läsa och sedan berätta om dessa för en bibliotekarie. För varje läst bok får de en stämpel i ett häfte. Fyra

stämplarna innebär att de går upp i level. Det finns totalt fyra nivåer och när de fått de sista fyra stämplarna på den fjärde nivån har de klarat tävlingen och får titeln "Legend". Legenderna bjuds in till en sammankomst på biblioteket där de får fika tillsammans med bibliotekarierna och har chans att vinna olika priser. Sofia säger att barnen värmt upp till aktiviteten allteftersom, att många upptäckt att det är kul att "kunna klättra, och liksom... få vara lite bättre än någon annan en liten stund" (Sofia, 2019). Själv tycker hon att aktivitetens tanke är jättebra, att "lura dem lite till att läsa, eller... känna ett driv till att läsa, ja" (Sofia, 2019). På Sofias bibliotek har Läsgame inte pågått tillräckligt länge för att det ska gå att säga om den gett barnen ett förändrat perspektiv på läsning eller inte. En nackdel som Sofia kan se med aktiviteten är att det inte alls är säkert att barnen fortsätter att läsa efter att aktiviteten avslutats. Hon berättar att barn med olika läsvana förhåller sig olika till Läsgame. Vissa, som inte tidigare läst, lånar hem de tunnaste böckerna de kan hitta för att få så många stämplarna som möjligt med minsta möjliga ansträngning. För dessa barn menar Sofia att aktiviteten förmodligen inte kommer ha någon märkbar positiv effekt. Däremot tror hon att de barn som redan läser mycket kommer bli ytterligare stärkta i sitt läsande genom aktiviteten.

Erik tycker att Läsgame är en fantastisk aktivitet och på biblioteket där han arbetar har det varit många barn som deltagit aktivt. Han anser att spelifierade och prestationsinriktade aktiviteter som Läsgame kan fungera mycket bra för att främja läsning för barn som saknar tidigare positiva upplevelser av läsning och inte är intresserade av böcker.

De tar sig tid och energi för nånting som de egentligen inte gillar. Men under den här resans gång [...] så hoppas vi på att de kanske upptäcker en ny hobby, inte bara ett sätt att lära sig, men också en ny hobby, precis som tv-spel och film. [...] I början kanske de bara ser orden, men inte själva innebörden, och när de väl har kommit över det, och ser innebörden och lyckas tolka och får bilderna i huvudet, då har vi nått i mål. Att kunna återberätta böckerna så detaljerat som man gör, och berätta sina intryck och känslor om det liksom. Då har vi nått i mål tänker jag. (Erik, 2019)

Erik ser det som att aktiviteter som Läsgame, centrerade kring prestation och belöning fungerar väl eftersom det överensstämmer med hur människans hjärna fungerar. Barnen får stämplarna när de redogör för böcker som de läst, de går upp i level och är de tillräckligt strävsamma kan de "klara ut" Läsgame och få fina belöningar. Detta menar Erik sporrar barnen till att läsa fler och fler böcker. Erik säger också att det är mycket viktigt att han som bibliotekarie är med och uppmuntrar dem till att läsa vidare, och kanske även försöker få dem att utmana sig själva genom att hela tiden läsa lite svårare böcker. Han har sett en sådan utveckling hos vissa barn, som börjat med lättlästa böcker, gått över till kapitelböcker och sedan vidare till ännu tjockare kapitelböcker. Han tror även att belöningen som barnen får kan ha effekten att barnen själva tar initiativ till att läsa mer avancerad skönlitteratur eftersom de vill anpassa utmaningen till den "höga belöningen" (Erik, 2019). I slutet av tävlingen väntar det stora priset, att få titeln legend, få ett guldarmband och en guldbiljett till att delta i avsättningsfirandet av aktiviteten. Det bästa med aktiviteten har enligt Erik varit "att se hur barn har utvecklats, från att gå från icke-läsare till storläsare [...]" (Erik, 2019) och att få höra från deras föräldrar att dessa barn fortsatt läsa även efter att tävlingen avslutats. En annan fördel med aktiviteten

är att barnen får läsa vad de vill: ”Det spelar ingen roll om de bara vill vinna priserna, utan det viktigaste är att de bara läser” (Erik, 2019). Samtidigt bekräftar Erik att en nackdel med aktiviteten kan vara just att vissa bara vill vinna och därför väljer de absolut lättaste böckerna de kan hitta, för att det ska gå fort att ta sig igenom dem och få nästa stämpel. Samtidigt ser han inte detta som något stort problem; är det så så är det så, hans uppgift är inte att tvinga barn att läsa det han tycker att de ska läsa, utan det viktigaste är att barnen läser det de själva vill läsa, och därigenom förhoppningsvis själva kommer att upptäcka det fina med läsning.

Lovisa är inte lika säker som Sofia och Erik på att Läsgame är en bra aktivitet. På hennes bibliotek har inte Läsgame gått lika bra som på Eriks bibliotek, trots att de försökt nå ut med information om aktiviteten till allmänheten. Hon tror att det kan ha att göra med sämre engagemang hos personalen, och att besökarna på Eriks bibliotek har en annan relation till bibliotekarierna som arbetar där. Lovisa tycker att Läsgame såklart är en bra aktivitet för de barn som varit aktiva och tyckt att det varit roligt. Problemet är bara att aktiviteten, som hon ser det, endast riktar sig till de barn som redan tycker om att läsa. Dessutom tycker hon inte om att Läsgame är prestationsinriktat; att barnen ska rapportera vilka böcker de har läst och vad de handlar om.

Även om jag inte tror att nån har lidit skada av det liksom, men det blir ju ändå på nåt vis att man märker att det inte kommer så naturligt, det är få personer... det är ju några barn man stöter på som är väldigt glada och vill berätta allt, men många vrider sig lite och tycker det är lite obekvämt, vill inte göra det, blandar ihop böckerna, vilket jag förstår för de har läst kanske åtta böcker som de kommer och berättar om, alltså nånstans där tycker jag att man tappar poängen. Det blir som en redovisning liksom. (Lovisa, 2019)

Lovisa anser att det förhållningssätt till läsning som aktiviteter som Läsgame innebär inte hör hemma på folkbiblioteket. Det blir nästan som att biblioteket konkurrerar med skolan. Budskapet blir att ju mer du läser desto bättre, och läser du tillräckligt mycket kan du vinna ett pris. Dessutom undrar hon om aktiviteten inte egentligen bara riktar sig till de barn som redan läser. Hon undrar vad de barn som inte tycker om att läsa har för anledning att vara med i Läsgame. Hon säger att de två barn som lyckades bli legender vid hennes bibliotek hade det gemensamt att de båda besökte biblioteket ofta tillsammans med sina mammor och lånade många böcker. Hennes intryck var att de kom från läsande familjer. För dem har aktiviteten fungerat väldigt väl, men det finns många påbörjade stämpelhäften av barn som aldrig kom tillbaka för att delta i Läsgame, eller som deltog ett par gånger och sedan tappade intresset. Sara bekräftar Sofias upplevelse av att Läsgame fungerat mycket sämre hos dem än på Eriks bibliotek, men har svårt att hitta någon bra förklaring till varför det blev så. Hon säger att det är svårt att nå ut och skapa ett intresse och hon tror även att det kan vara betydelsefullt att det är färre barn i rörelse runt deras bibliotek eftersom Eriks bibliotek ligger i närmare anslutning till skolor.

Boktips i biblioteket

En viktig del i att främja skönlitteratur för barn menar Sofia sker genom det vardagliga arbetet i biblioteket. Ett av hennes mål med att främja skönlitteratur är att barnen ska bli duktiga på att hitta litteratur åt sig själva och betrakta sig själva som läsande individer, oavsett hur många böcker de läser per år. För att

åstadkomma detta utgår hon alltid från vad barnen som kommer in i biblioteket själva är intresserade av att läsa om. Framförallt ställer hon frågor kring vad de har läst tidigare och vad de tyckte om den boken.

Om nån kommer fram och säger, ja, men jag skulle vilja läsa en bok, då börjar jag på en gång ställa frågor, det är inte som att jag bara tar en bok som jag tycker är bra. Så, utan jag bara... men vad har du läst, vad tycker du är bra, vad vill du att den ska handla om? (Sofia, 2019)

I dessa sammanhang menar Sofia att det är viktigt att hon som läsfrämjare är medveten om sina egna förutfattade meningar och håller dem i schack. Det är till exempel inte självklart att en pojke vill läsa sportböcker eller att en flicka vill läsa kärleksböcker.

[...] det har hänt flera gånger att jag har blivit... eller att mina fördomar liksom... fått sig en smäll för att jag har.. då har jag gått in med inställningen att de kan ha [...] men att antagit i mitt stilla sinne att, men de kommer säkert vilja ha nåt sånt här, och så har det visat sig vara tvärtom. (Sofia, 2019)

För att tipsa om böcker brukar Lovisa, precis som Sofia, inleda med att fråga vad barnen tycker om att läsa. Tycker de om att läsa läskiga böcker, eller kanske romantiska böcker eller deckare? Efter det följer hon med dem till hyllorna för att ta en närmare titt på vad som finns. Om barnen vill titta själva brukar hon visa var de olika böckerna finns och sedan lämna dem ifred. Om barnen vill ha mer konkreta tips brukar hon utgå från författare som hon själv läst och tycker om eller titlar som hon vet är populära och som många lånar. I allmänhet tycker hon att det är svårt att veta hur hon ska nå fram till de barn som inte självmant intresserar sig för böckerna på biblioteket. Hennes intryck är att många av de barn som kommer till biblioteket är där för att de inte har så mycket annat att göra. Hon är rädd för att störa, samtidigt säger hon:

[...] men de är ju barn och jag tror att de kanske vill att man ska lägga sig i, en del av dem i alla fall. [...] det är några som kommer och bara är, ett par timmar liksom. Och att växla mellan datorn och att.. spela nåt spel och spelar lite schack och sådär. Där är det verkligen barn som man skulle kunna fråga om de vill starta en liten läsklubb kanske. (Lovisa, 2019)

Även Erik och Sara börjar med att fråga vad barnen själva är intresserade av när de kommer in på biblioteket och ber efter boktips. Erik brukar ta fram olika alternativ och ge många olika valmöjligheter och Sara beskriver hur hon ställer många frågor om vad barnet kan tänkas tycka är en bra bok.

Bokskolor

Sara och Lovisa pratar om de bokskolor som förekommer vid deras bibliotek. Bokskolorna riktar sig till barn i förskoleklasser, det vill säga barn som är sex år gamla. Vid dessa aktiviteter får enskilda förskoleklasser komma på besök på biblioteket. Där får de lyssna på när bibliotekarierna läser en berättelse varefter de får en guddad tur i biblioteket. Sara säger att syftet med bokskolorna är att introducera barnen för biblioteket som verksamhet, visa upp exempel på de olika sorters barnböcker som finns, lära dem hitta på barnavdelningen och ge dem deras första lånekort. Innan de lämnar biblioteket får barnen även

möjlighet att låna en första bok med sig hem. Både Lovisa och Sara säger att bokskolorna till stor del består av kommunikation mellan dem och barnen. Istället för att bara berätta för barnen vad ett bibliotek är och hur det fungerar inleder de istället med att fråga barnen vad de tror att ett bibliotek är.

Biblioteket som rum

I ett par av intervjuerna framkommer att även biblioteket som rum är av betydelse för det skönlitterära läsfrämjandet. Erik tror att rummet kan göra jättestor skillnad för barns lust att vara där och läsa. Det är viktigt att det finns färger och former och att miljön inte upplevs som grå och tråkig. I bästa fall menar Erik att det kan ge känslan av att komma in i en annan värld och på så sätt väcka läs- och leklust. Samtidigt förklarar han att resurserna är begränsade och att biblioteken måste arbeta utifrån de förutsättningar som finns. På Eriks bibliotek finns till exempel en barnhörna där man har försökt skapa en mysig och läsvänlig atmosfär ”med moln och matta och bord” (Erik, 2019) där många barn brukar ligga och läsa. Även Lovisa säger att rummet är mycket viktigt för att locka besökare och uppmuntra barn till läsning: ”Om det är en trevlig miljö, om det är mysigt, om det ser inbjudande ut, då vill man ju gå in där, då hittar man ju liksom en anledning att gå in där bara för att få vara där inne” (Lovisa, 2019). Hon beskriver den bibliotekslokal som hon själv arbetar i som ganska mörk och tror att det kan göra att barn inte blir så sugna på att besöka biblioteket.

4.2 Urvalskriterier

Sofia menar att det urval som görs på många sätt beror på vilken åldersgrupp läsfrämjandet är inriktat mot. För barn i förskoleåldern och uppåt (1-5 år) är det enligt Sofia berättelsen som styr urvalet. Vid sagolekar och bokprat är även böckernas omslag mycket viktiga. Om omslaget är tråkigt spelar det i Sofias erfarenhet ingen roll hur spännande boken än är, barnen dömer ut den direkt. Som förmedlare av litteratur ser Sofia det även som sin uppgift att stävja idén om att det finns litteratur som man ”ska” läsa. Det innebär att hon när hon till exempel bokpratar undviker att välja böcker som kan uppfattas tillhöra en kanon, böcker som man ”bör” ha läst. Ofta är det Sofias egen uppfattning om en berättelse som avgör urvalet, men det innebär inte att det nödvändigtvis är hennes upplevelse av litterär kvalitet eller ens bokens språkliga kvaliteter som är styrande. Det behöver inte ens vara en berättelse som hon själv tycker om. Det viktigaste är att hon tror att barnen kan tycka att berättelsen är bra och spännande. Hon säger att det sker ett skifte i läsfrämjandets fokus någonstans i förskoleåldern. Från att för de allra minsta barnen vara helt inriktat mot språkutvecklande aktiviteter för att ”kickstarta språket” till att fokusera mer på ”förkovring, nöje, att det ska vara bra berättelser som säger nånting” (Sofia, 2019) för de lite äldre barnen. I sagolekarna ligger fokus för det mesta på att förmedla ny skönlitteratur. De utgår alltid från tryckta texter. För sagolekarna är det berättelsens stomme, dess form, som avgör urvalet. Berättelsen måste också gå att dramatisera.

[...] Det kan vara att det är en liten resa och att man stöter på en massa karaktärer, en efter en, som att det är ju liksom... så här upprepande så att man får in en härlig rytm, kanske att man sen kan få barnen att hjälpa till och berätta, så att de ser mönstret, så att... och att jag kan visualisera hur jag skulle kunna dramatisera den här, så det kan ju inte vara nånting som skulle kräva alldeles för mycket rekvisita eller så, utan nånting som jag

kan se att jag kan enkelt genomföra, antingen själv eller med nån till. Det är just det här att om den triggas igång min fantasi att kunna göra nånting med den sagan mer än att läsa den högt. (Sofia, 2019)

I Babybabbel ser urvalskriterierna annorlunda ut eftersom de av nödvändighet måste baseras på småbarnens begränsade kognitiva och fysiska kapaciteter. Här är det inte berättelsen som är det primära. Istället menar Sofia att det viktigaste att ta i beaktande är att små barn exempelvis inte har samma synskärpa som äldre barn. Därför har de särskilda kriterier för bild och text när de väljer vilka böcker de ska använda sig av. Föremålen som visas i böckerna måste omges av kontrastlinjer och det måste även vara tydlig kontrast mellan för- och bakgrund. Bilderna får heller inte vara för detaljerade och böckerna ska helst innehålla bara ett föremål per sida. Vad det gäller texten ska den gärna vara ljudhärmande (till exempel ljuden av bondgårsdjur), ha en bra rytm och ord som är så allmänna som möjligt; i första hand substantiv och därefter verb.

För att välja berättelser till sagostunderna säger Lovisa att de på hennes bibliotek börjar med att titta på beståndet. De bläddrar i de böcker som finns och funderar. När temat för sagostunden satts, exempelvis tema djur väljs böcker som passar för detta tema. Berättelserna ska dels vara roliga, men de väljs även med tanke på vad som går att skapa runt omkring dem med rim och ramsor, ljud, sång och musik. På så sätt fungerar böckerna i sagostunderna som ett slags ramverk som bibliotekarierna bygger ett framträdande inuti. När det gäller boktips, bokskyltning i biblioteket eller böcker som hon ska tala om inför barn menar Lovisa att hon tänker mycket på att välja litteratur som visar på mångfald och även genusmedvetenhet såtillvida att de inte förstärker stereotypa könsroller. Eftersom hennes bibliotek är beläget i en stadsdel där det bor många människor med invandrabakgrund och annat modersmål än svenska anser hon att det är viktigt att också lyfta fram berättelser som barn uppväxta i denna miljö kan känna igen sig i och identifiera sig med. Hon brukar även utgå från böcker som hon själv läste och uppskattade som barn om hon bedömer att det är en berättelse som barnet hon talar med kan tänkas vara intresserad av. Hon är även uppmärksam på vad barn själva väljer att låna för litteratur och ser till att rekommendera sådant som är populärt. Hon tror att det kan fylla en viktig social funktion om många barn läser samma bok då det skapar förutsättningar för samtal kring skönlitteratur i skolan och i kompisgäng. Enligt Erik väljs böckerna till sagostunderna ofta gemensamt i arbetsgrupper. Det kan vara en svår balansgång att hitta rätt bok att förmedla. Erik tycker inte att det finns någon poäng med att välja barnbokslitteratur med tunga ämnen för dessa aktiviteter. Sagostunderna ska vara lättsamma och roliga och locka till vidare läsning. Boken ska också helst vara ganska neutral.

[...] de bästa det är ju de som handlar typ om djur och saker, för de har ju liksom ingen nationalitet eller läggning eller nånting, vi försöker fånga in det här lättsamma, naturliga, neutrala... oftast liksom... mycket färger och böcker om badbollar, djur och sådär... ofta kan de ha nåt tema, det är ju det bästa för då fångar man ju in alla målgrupper. (Erik, 2019)

Inför sagostunderna läser Sara nyare bilderböcker för att i möjligaste mån undvika att barnen redan har hört berättelsen. I första hand baserar hon valet på att det är en berättelse som hon själv tycker om som hon tror kan väcka barnens intresse. Samtidigt påpekar hon att det är viktigt att hon som vuxen inte dömer

ut specifika böcker för snabbt. Även om hon inte tycker om en bok kan det ändå vara så att barn ser något i den som hon inte förstår. För aktiviteter som sagostunder tittar hon även väldigt mycket på om bilderna är tilltalande. Böckerna måste dessutom vara lagom långa och innehålla stoff som gör det möjligt att involvera barnen i berättandet.

Urvalet av skönlitteratur för bokskolorna har enligt Sara och Lovisa inte så mycket med berättelsen att göra. För denna aktivitet är syftet istället att visa upp barnböcker av olika slag. Sara berättar:

När det gäller bokskolan då är det mer att välja ut böcker som ska representera, alltså en småbarnsbok, en lättläst bok, en lättläst bok med versaler, en faktabok, böcker på andra språk, och då brukar jag ibland göra så att jag tar en bilderbok, Alfons Åberg, och så har jag en bilderbok på arabiska Alfons Åberg och så visar jag att ”titta här, här läser man från det här hållet istället”. (Sara, 2019)

Det finns en särskild poäng med att visa upp böcker på andra språk vid Saras och Lovisas bibliotek eftersom ett stort antal av de barn som besöker biblioteket är flerspråkiga eller har annat modersmål än svenska.

4.3 Perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning

Personligt om skönlitteratur

Lovisa kommer från en läsande familj. Båda hennes föräldrar har akademisk bakgrund och har, precis som Lovisa själv, studerat litteraturvetenskap. Hon säger att hon alltid har läst och att skönlitteraturen varit enormt viktig för henne:

[skönlitteraturen] har alltid varit en sån fantastisk tillflyktsort, en sån här hemlig plats... eller, hemlig plats... men en plats som bara är min, där jag får vara, lite så här ifred och där man får lämna allt omkring liksom. Och det... jag tycker det känns hemskt att inte alla ska ha den möjligheten att få ha en sån plats. Det handlar inte om vilken bok det är, utan det handlar bara om att få komma in i en annan värld liksom. (Lovisa, 2019)

Hon betraktar skönlitteraturen dels som ett sätt att komma bort, som verklighetsflykt och en paus från vardagen. Detta menar hon kan vara särskilt viktigt för barn och ungdomar under uppväxten om de går igenom jobbiga saker; hemma eller i skolan. Hon säger att skönlitteraturen även kan fungera som bekräftelse för läsarens egna tankar eller känslor. Läsaren kan få tröst av att läsa en berättelse där någon går igenom samma saker som läsaren själv. Lovisa tror att det kan vara särskilt viktigt att få bekräftelse på de saker som människor kanske inte kan, eller inte är redo att säga högt. Hon tror att det är viktigt att läsa skönlitteratur av flera olika anledningar. Samtidigt påpekar hon att det såklart även finns människor som inte alls läser skönlitteratur som ändå lever fullgoda liv, men hon tror att människor går miste om mycket om de inte läser. Enligt henne har skönlitteraturen även en allmänbildande funktion i det att den västerländska kulturen är fylld av litterära referenser som är svåra att förstå för den som inte är någorlunda bevandrad i ämnet. Hon påpekar att fram till dess att nya teknologier som radio, TV, datorer och Internet växte fram under 1900-talet var allting i text: ”all vår historia är ju i text” (Lovisa, 2019). Självtänkt kan Lovisa bli frustrerad om hon läser någon skönlitterär referens som

hon inte förstår och söker genast efter information som kan ge klarhet. Hon tror att detta kanske kan ha med hennes tidigare läsvana att göra och att hon studerat litteraturvetenskap. Hon tror att just den här förmågan, att ha verktygen och kunna söka reda på information är viktigt för att människor ska kunna känna sig som fullgoda medborgare. Det är en sak att inte vara intresserad, ”men alla människor ska kunna ha den möjligheten att välja bort och veta vad man väljer bort [...], och där tror jag litteraturen har en väldigt viktig funktion.” (Lovisa, 2019). Lovisa säger även att berättelser har en förmåga att spilla över i och påverka den vardagliga upplevelsen i positiv bemärkelse. Hon bär ofta med sig de berättelser och karaktärer hon läser om i sina tankar även när hon inte läser och kan gå in i dessa fiktiva världar när vardagen känns lite tråkig eller motig. Hon upplever även att läsning kräver en särskild form av uppmärksamhet i nuet för att få ut något av den. Skönlitterär läsning är långsam och kräver koncentration, till skillnad från exempelvis sociala medier.

Precis som Sofia har Sara varit omgiven av böcker ända sedan hon var liten. Detta menar hon har bidragit till att läsning alltid har varit naturligt för henne. Framförallt tycker hon om att läsa deckarromaner, men hon läser även en hel del facklitteratur. Hon beskriver skönlitterär läsning som en rofylld aktivitet som får henne att glömma bort allt annat en stund och fokusera helt och hållet på vad som sker i berättelsen. Det hon beskriver är samma typ av verklighetsflykt, eller paus från vardagen, som Sofia lyfter som en av skönlitteraturens största förtjänster. Genom skönlitteraturen säger Sara att läsaren kan uppleva andra världar, något hon tror är väldigt viktigt för barn.

Sofia beskriver sig själv som en periodläsare. Vissa perioder läser hon jättemycket medan hon andra perioder inte läser alls. Hon läser mest ungdomslitteratur eftersom det helt enkelt är den sortens litteratur hon tycker bäst om. Hon tror att det är viktigt att läsa skönlitteratur, framförallt vad det gäller språkutvecklingen för barn. Däremot menar hon att den språkutvecklande aspekten nog blir mindre viktig när barnen blir äldre: ”[...] då handlar det ju om bara... ja, men få på sig nån annans skor, eller liksom bara... njuta av en berättelse” (Sofia, 2019). Hon upplever att senare forskning har stärkt bibliotekarieyrket såtillvida att forskning visat på alla positiva effekter som kan uppnås genom läsning. Berättelser är i hennes mening grundläggande för människan som varelse och har ”både nyttiga och nöjsamma aspekter” (Sofia, 2019). Hon talar även positivt om skönlitteraturen som ett sätt för att uppleva andra självupplevelser än sin egen och att skönlitteraturen därigenom kan få människor att se andras perspektiv.

Och just att kunna empatisera med nån man egentligen inte känner, eller ens existerar, liksom att det är ändå att... att öva på att... och att få känna de här känslorna, även om man kanske har en ganska stillsam vardag, att den får liksom... får utlopp för vissa känslor som man bara... bubblar i sig för att man får... man känner det via nån annan, och då är det ändå i en trygg miljö, av att man bara sitter och läser tyst för sig själv.” (Sofia, 2019)

Enligt Sofia märks det ofta tydligt om barn kommer från en läsande familj eller inte. Trots att de är så pass små som sex år kan deras position gentemot läsning redan vara befäst, i positiv eller negativ bemärkelse. Hon säger att det inte är något som en enskild aktivitet, som en sagolek, kommer att förändra, men tror

att det ändå finns ett värde i att barngruppen får en gemensam erfarenhet och ett minne som ändå kan göra något gott för deras syn på litteratur och biblioteket som verksamhet på längre sikt.

Erik är framförallt intresserad av fantasylitteratur och manga. Fantasy upptäckte han i mellanstadiet, men manga började han läsa först i vuxen ålder.

[...] man fastnar för en viss typ [av litteratur] när man var liten, sen har det liksom hängt kvar hela tiden. Och det är väl därför jag oftast gillat läsning, av samma anledning som jag gillat tv-spel och film. För att det blir liksom min berättelse på något sätt, och böcker är ju ännu mer personligare, för det är ju jag som... jag gör ju själva tolkningen av orden, och får ju bilderna i huvudet och deras röster och allting. Så det är ju det. Det blir liksom bara jag och läsningen. (Erik, 2019)

Det är just detta han vill förmedla till barn i det läsfrämjande arbetet: sina egna känslor för läsning. Speciellt med skönlitteratur är enligt Erik att läsaren måste tolka orden på ett mer avancerat sätt och skapa egna bilder av det som utspelar sig i berättelsen. Han tror att skönlitteraturen tack vare detta kan bidra till att människor blir mer öppensinniga och utvecklar förmågan att skapa kreativt i sina egna tankar.

Skönlitterär kvalitet

Lovisa tycker inte att det spelar någon roll vilken skönlitteratur som barn läser. Visst finns det litteratur som det kan vara bra att ha kännedom om, men de böckerna kommer barnen förmodligen stöta på i skolan ändå. Som Lovisa ser det är folkbibliotekets främsta uppgift att finnas till för människor på deras fritid och tillhandahålla alla former av litteratur. Skönlitteratur i sig är inte menad att vara praktisk eller nyttig.

Jag tycker liksom motsatsen till Flaubert som skrev Madame Bovary, att om man läser en massa romantiska romaner då dör man en ond bråd död därför att man blir helt förtappad. Jag tror inte det. Därför att man, människan är ju inte dum, man förstår ju också att... att det finns en annan värld liksom. En verklighet utanför böckerna. (Lovisa, 2019)

Erik tycker att det viktigaste är att bara läsa, sedan spelar det ingen roll vad som läses. Skönlitteratur är inte viktigare att läsa än facklitteratur. Båda former av litteratur är bra att läsa, men på olika sätt. I första hand handlar det om att varje människa ska läsa det han eller hon själv tycker är roligast att läsa. Erik gör ingen kvalitativ åtskillnad mellan olika typer av skönlitteratur. Det är så individuellt vad människor tycker om att läsa och var och en ska läsa det som han eller hon är mest intresserad av.

Sofia tror att det är viktigt att läsa skönlitteratur, framförallt för läsvanan, ordförrådet och för att skapa goda förutsättningar för barn att klara skolgången. Däremot tror hon inte att det spelar någon roll vilken sorts litteratur som barn och läser. Hon tycker sig ha hört från sina äldre kollegor att de bör främja en viss typ av böcker, men upplever att bibliotekarier i hennes egen ålder inte lägger någon vikt vid vad människor läser. Det viktiga är att de läser överhuvudtaget. Som läsfrämjare anser Sofia att det är viktigt att inte värdera texter som bra eller dåliga, åtminstone inte när det kommer till nöjesläsning. Trots att Sofias eget arbete främst riktar in sig på att förmedla nytta med

läsning tar hon varje tillfälle hon får att tala om hur kul det är att läsa. Hon säger att det är det som särskiljer folkbiblioteken från andra verksamheter, ”vi är de, typ de enda som pratar om nöjesläsning [...]” (Sofia, 2019).

Sara tycker att barn i princip ska få läsa vad de vill, men att hon som bibliotekarie ska finnas där för att vägleda dem i sina val så det inte blir fel. Hon känner sig exempelvis kluven till att många barn frågat efter böcker som handlar om knarkaffior och är rädd för att dessa böcker främjar ett destruktivt ideal. Böckerna måste i någon mån vara åldersanpassade och hon kan ibland avråda barn från att låna böcker som uppenbart är avsedda för vuxna. Däremot lägger Sara ingen vikt vid vilken sorts skönlitteratur som barn vill läsa: ”[...] om man läser serier eller vad man än läser så spelar det ingen roll, huvudsaken är att man läser, för man hittar in till andra saker också” (Sara, 2019).

Medier för skönlitteratur

Lovisa tycker inte att det spelar någon roll genom vilket medium barn del av skönlitteratur. Tycker barnet bättre om att läsa en fysisk text ska den göra det, men vill barnet hellre lyssna på en ljudbok så går det lika bra. Hon är inte säker på vad hon anser i frågan om huruvida det är samma sak eller inte att lyssna på en skönlitterär text eller att läsa den själv. För egen del säger hon att hennes läsupplevelse är i princip densamma när hon läser en text som när hon lyssnar på en ljudbok, om det inte är så att uppläsaren har en röst som hon irriterar sig på. Ändå upplever hon att den fysiska boken fortfarande har en särställning i förhållande till texter i andra medier, men tror att detta främst har att göra med att den fysiska boken har funnits så mycket längre och ”att vi inte riktigt har vant oss av vid det” (Lovisa, 2019). I nuläget skulle biblioteksverksamheten såklart vara svår att bedriva utan fysiska böcker eftersom det fortfarande är den huvudsakliga publiceringsformen för skönlitteratur, men i takt med att teknologin utvecklas tror Lovisa att det kommer falla sig mer naturligt att läsa skönlitteratur genom exempelvis digitala medier. Viktigast för Lovisa är att alltid ha tillgång till originalkällan, oavsett om denna är en fysisk bok, en film eller en youtubekanal.

Sara beskriver sig själv som ”lite gammaldags” (Sara, 2019) eftersom hon föredrar att läsa fysiska böcker framför att lyssna på ljudböcker. Enligt henne är ljudböcker givetvis ett otroligt bra medium för de som av någon anledning har svårt att läsa själva, men för hennes del finns det inget läsmedium som kan mäta sig med upplevelsen av att läsa en fysisk bok. Tillskillnad från Lovisa är hon bestämd med att det inte är samma sak att läsa en bok som att lyssna på en ljudbok, men hon har svårt att förklara varför hon upplever det så. Dock tror hon inte att det spelar någon roll genom vilket medium barn tar del av skönlitteratur. Det viktigaste är att få tillgång till texter, valet av medium beror på vad som passar den enskilda individen, eller vad barnet är bäst hjälpt av om han eller hon till exempel har lässvårigheter. Sara berättar att hon vid en föreläsning som handlade om att läsa för små barn fick lära sig att det taktila i läsningen, att känna på en bok och vända från blad till blad är en viktig del av läsupplevelsen, framförallt för små barn. Hon : ”Här dansar Herr Gurka, men vad gör han på nästa sida? Att just det här att ha både ord och bild, och det tror jag fortfarande är väldigt viktigt” (Sara, 2019). Hon jämför det med att se en teaterpjäs, en föreställning som sker i nuet mellan skådespelare och publik. För Sara är det mötet och kommunikationen människa till människa som är det

viktigaste; mötet mellan henne som bibliotekarie och de barn som deltar i de läsfrämjande aktiviteterna.

Även om Erik nästan uteslutande arbetar med fysiska texter för att främja skönlitteratur lägger han, liksom Lovisa, ingen vikt vid genom vilket medium barn tar del av skönlitteratur. Det är innehållet, själva berättelsen som är det väsentliga. Om barn själva läser berättelsen eller får den högläst för sig spelar inte någon större roll. Högläsning och egenläsning hör ihop, det ena kan leda till det andra och vice versa. Han säger att det framförallt för små barn är viktigt att någon högläser för dem innan de själva har lärt sig att läsa eftersom det grundlägger deras relation till språket.

Sofia tycker att den tryckta texten, antingen som fysisk bok eller i digitalt format står över andra former av medier eftersom hon anser att läsakten i sig själv är det allra viktigaste. I de läsfrämjande aktiviteter som hon arbetar med används nästan uteslutande fysiska böcker. Hon säger att det inte är samma sak att få en berättelse återberättad för sig, eller se den som film, som det är att själv läsa samma berättelse. Om hon högläser en berättelse för barn läser hon de faktiska orden i boken, precis som om barnen själva skulle läsa den, men om hon bara återberättar en historia kommer hon bara använda ord som ingår i hennes egen vokabulär. Det är begränsande. Som hon ser det är målet med det läsfrämjande arbetet att barn själva ska bli bättre läsare, att stärka dem i livet genom att göra dem till läsande individer.

4.4 Yrkesrollen

Det är fortfarande väldigt nytt för Lovisa att arbeta som bibliotekarie och hon upplever rollen som läsfrämjare som ganska svår. Dels tycker hon att det är svårt att veta i vilken utsträckning hon ska agera läsfrämjare när hon arbetar ute i biblioteket genom att på olika sätt försöka få människor att intressera sig för böcker, men hon upplever det även som svårt att helt enkelt nå ut med information. Den läsfrämjande rollen skulle i hennes mening kunna utvecklas och definieras tydligare. Hon ser det som självklart att folkbiblioteken riktar in sig på uppsökande verksamhet och skapar olika programpunkter för att främja läsning, men tycker samtidigt att hon själv än så länge saknar verktygen för att kunna arbeta i dessa aktiviteter och genom dessa arbetsmetoder på ett effektivt sätt. Hon ser det som en stor fördel att bibliotekarieyrket är väldigt fritt såtillvida att det är möjligt att ta egna initiativ och rikta in sig på de delar av verksamheten som hon är mest intresserad av. Baksidan med det är att det kräver stöd från chefer och kollegor och att det ibland kan vara svårt att få alla att dra åt samma håll när var och en har sina egna enskilda arbetsuppgifter att utföra. Lovisa beskriver folkbiblioteket som en öppen plats dit vem som helst får komma och stanna så länge den vill. Som bibliotekarie tycker Lovisa att en av hennes viktigaste uppgifter är att få människor att känna sig välkomna och att biblioteket är en trevlig plats att vara på. I mötet med barn är det viktigt att de känner sig sedda och att mötet med bibliotekarien blir personligt så de gärna vill komma tillbaka igen.

Sofia ser det som sin uppgift som läsfrämjare att få barn att uppskatta läsning och göra dem till läsande individer. Hon vill att läsning ska bli en naturlig del av barns liv. Hon anser att det är viktigt att de själva lär sig att hitta böcker som passar dem för att på sikt göra dem till autonoma

biblioteksbesökare. Det viktigaste i hennes möte med barn säger hon är glädjen. Att dela upplevelsen av hur roligt det är att läsa och höra barnen berätta om vad de tycker om de böcker som läst. Hon tillägger dock att det tyvärr inte finns särskilt mycket tid till att göra just detta.

Sara anser att det viktigaste i hennes kontakt med barnen är att väcka deras läslust, guida dem genom bibliotekets bokbestånd och visa dem att det är roligt att läsa. Själv tycker hon att det roligaste i det läsfrämjande arbetet är direktkontakten med barnen som uppstår i aktiviteter som sagostunder och bokskolor. Precis som de andra bibliotekarierna är det alltså mötet och kommunikationen med barnen som hon upplever som mest betydelsefullt. Hon tycker att det svåraste med jobbet är att nå ut och få barn intresserade för biblioteket och läsning. Hon menar att en aktivitet som Babybabbel därför kan fylla en viktig funktion eftersom barns relation till böcker och läsning grundläggs i hemmet. Genom Babybabbel tror hon att föräldrar kan få upp ögonen för hur betydelsefull läsningen är för hur det ska gå för barnen senare i livet.

Erik ser det som att hans uppgift är att rekommendera, tipsa och fungera som en vägledare bland den litteratur som finns på biblioteket. Han ska locka till läsning och visa vilka valmöjligheter som finns snarare än berätta för barn och vad de borde läsa. Erik säger att en viktig del av det läsfrämjande arbetet för barn är att skapa en personlig kontakt med dem; att vara personlig, men inte för den skull privat. Det räcker inte med att bara säga att läsning är roligt, ”du måste visa i ditt kroppsspråk och ditt ansiktsuttryck att du tycker det är roligt också [...]” (Erik, 2019). Han tror även att bibliotekarie som yrkestitel kan göra att det väger lite tyngre när han eller någon av hans kollegor rekommenderar en bok.

4.5 Läsfrämjandets syfte/syften

Lovisa lyfter fram de språkutvecklande och allmänbildande aspekterna av läsfrämjandet av skönlitteratur som det stora syftet vari det kan ingå andra mindre eller personliga syften. Hon säger även att läsfrämjandet i första hand syftar till att nå ut till dem som inte redan läser eller inte är vana biblioteksbesökare. Även nöjesläsning är enligt Lovisa del av läsfrämjandets grundläggande syfte. En god läsförståelse är i hennes mening nödvändig för att verkligen kunna delta i samhället och förstå omvärlden. Hon ser läsförståelse som en mänsklig rättighet. Om det stora syftet är att främja språkutveckling och allmänbildning är det, enligt Lovisa, ändå så att fokus i det läsfrämjande arbetet är olika beroende på hur gamla barnen är. För de allra minsta handlar det mer om att uppmuntra föräldrar att läsa för eller tillsammans med sina barn för att öka chanserna för att barnen själva ska bli läsande individer när de blir äldre. Här kanske behovet som uppfylls snarare handlar om att barnet får ”höra mammas eller pappas röst och känna sig nära” (Lovisa, 2019) eller att lära sig enkla ord som hund och katt. När barnet blir lite äldre kan skönlitteraturen även användas i syfte att lära barnen hur saker fungerar i världen, till exempel vad det innebär att få ett syskon, medan skönlitteratur för ungdomar istället blir mer inriktat på att de ska hitta skönlitteratur att identifiera sig med, eller som kan fungera som tröst i sökandet efter en egen identitet. Själv vill Lovisa främst att barn och ungdomar genom skönlitteratur ska kunna ”hitta en egen liten plats där de får vara, ett verktyg för att stå emot all idioti som sker i världen”

(Lovisa, 2019). Hon ser det som att främjandet av skönlitteratur även skapar förutsättningarna för att skapa samtal mellan människor, mellan bibliotekarier och de barn som besöker biblioteket, vilket i sin tur kan göra att barnen får upp ögonen för litteraturens storhet och gör att de upptäcker ”en hel värld av referenser” (Lovisa, 2019). Hon säger att det är viktigt att barn börjar läsa tidigt eftersom det då faller sig mer naturligt för dem att fortsätta läsa och att de kan bli mer avancerade i sin läsning på ett tidigare stadium. Hon tror även att skönlitteraturen har en viktig roll i att utveckla barns fantasi, för att ge dem ”idéer till lekar och till pyssel... tankar till världsbilder” (Lovisa, 2019).

Sofia menar att målet med läsfrämjandet delvis skiljer sig åt beroende på om hon arbetar mot yngre eller äldre barn. I Babybabbel är det nyttan med skönlitterär läsning som står i centrum. Aktiviteten startade som ett initiativ till att på längre sikt höja språkkunskaperna hos människor i socioekonomiskt utsatta delar av staden. Sofia säger att de såklart inte tror att de fyra träffar som varje grupp får komma på kommer ha en jättestor inverkan på barnens språkutveckling. Tanken är snarare att i första hand informera föräldrarna om vikten och nyttan med läsning för barns språkutveckling, skolgång och så vidare samt att visa dem vilken sorts böcker som är på rätt nivå för barn i denna ålder. I slutändan är det föräldrarna som kan göra den största skillnaden för sina barn vad det gäller att introducera dem för böcker och läsning. Därför är aktiviteten mer inriktad på de vuxna för att de i sin tur ska främja läsning för sina egna barn. I sagolekarna är det inte språkutveckling som står i fokus, utan där säger Sofia att det handlar mer om att introducera förskolebarn till biblioteket och visa dem vad det finns för utbud. Ofta finns möjligheten för förskolan att låna boken som berättats och arbeta vidare med den på förskolan. Poängen är att försöka skapa ett intresse för böcker för att ”få till en läsvana” (Sofia, 2019). Det handlar om att bidra till barnens fantasi och att ge dem upplevelser. Läsfrämjandet av skönlitteratur för barn i förskoleåldern är alltså mycket mer barnfokuserat än läsfrämjandet för de allra minsta barnen som riktar sig mer till föräldrarna. Det övergripande syftet med det läsfrämjande arbetet för barn är dock enligt Sofia alltid detsamma oavsett åldersgrupp: att förmedla litteratur och skapa ett läsintresse.

Även Sara säger att den röda tråden i allt läsfrämjande arbete för barn och är ”att få alla intresserade av läsning på olika nivåer” (Sara, 2019) och att detta syfte sedan anpassas beroende på vilken åldersgrupp som läsfrämjandet riktar sig till. I grunden är dock syftet alltid ”att människor ska ha en möjlighet att gå vidare, att studera om man vill det, eller ägna sig åt nåt mer praktiskt, men att man faktiskt har tillgång till litteraturen genom allt det här” (Sara, 2019). Precis som de andra bibliotekarierna pekar hon på hur viktigt det är att barn introduceras tidigt för böcker och läsning. Hon tror att biblioteket har en viktig roll att fylla framförallt för de barn som inte har föräldrar eller andra vuxna i sin närhet som läser. Att väcka barns intresse för läsning anser hon även är en uppgift för hela samhället. Genom goda läskunskaper formas medborgare med förmåga till kritiskt tänkande, som kan förstå och använda information på ett bra sätt.

Erik säger att det övergripande syftet med läsfrämjandet för barn och alltid är detsamma, oavsett hur gamla barnen är. Syftet är helt enkelt att skapa förutsättningar för att barn och ungdomar ska lära sig läsa och skriva för att klara skolan, kunna få en utbildning och jobb och bli en del av det samhälle

som de lever i. Det fina med skönlitteratur är att ”det är ett spännande eller roligt sätt att lära sig läsa på” (Erik, 2019). För Erik är det även viktigt att lära barnen att kunna läsa mellan raderna. Att hjälpa dem att bli självständigt tänkande individer. Han säger att läsning är en färdighet som människor lär sig stegvis, därför måste också de olika aktiviteterna och arbetsmetoderna anpassas efter de olika åldersgrupperna. För de minsta måste aktiviteterna och arbetsmetoderna hållas på en väldigt grundläggande nivå eftersom de ännu inte har förmågan att hänga med i en berättelse. För dessa barn är det mycket viktigare att förstärka orden med ljud eller bilder. Ju äldre barnen blir desto mer textorienterat blir läsfrämjandet. Aktiviteterna måste även anpassas individuellt i viss mån eftersom barn kan ha olika former av funktionshinder eller diagnoser som gör att de har svårt för att läsa. För detta säger Erik att det finns särskild skönlitteratur i bibliotekets bestånd, ofta skriven av författare som själva är specialutbildade pedagoger.

4.6 Sammanfattning

I detta kapitel har studiens resultat presenterats indelade i temana: läsfrämjandet i praktiken, urvalskriterier, perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning, yrkesrollen och läsfrämjandets syfte/syften. I det första avsnittet redogjordes för genom vilka aktiviteter och arbetsmetoder som de intervjuade bibliotekarierna främjar skönlitteratur för barn. Aktiviteterna består bland annat av Babybabbel, sagostunder och Läsgame, men i intervjuerna framkommer även att en viktig del i det skönlitterära läsfrämjandet består i att ge bokrekommendationer i biblioteket och guida barn genom bibliotekets bestånd. Vidare säger även ett par av informanterna att biblioteket som rum kan ha stor betydelse för det läsfrämjande arbetet. De övriga temana i detta kapitel handlade även de om dessa aktiviteter och arbetsmetoder med utgångspunkt i varierade perspektiv.

5 Analys och tolkning

I detta avslutande kapitel analyseras och tolkas resultaten med hjälp av den teori som presenterats i Kapitel 2 (Teoretisk referensram). De två inledande avsnitten är organiserade utifrån Dolatkahs (2010) begrepp materialitet och modalitet samt meningskapande och makt. Tanken med denna indelning är att läsningens materialet och modalitet är närmast besläktade eftersom dessa begrepp beskriver genom vilket medium, format och miljö en text läses samt på vilket sätt denna text läses. Läsningens meningskapande och makt har ett nära samband genom att meningsskapandet av en text i läsfrämjande sammanhang kan sägas ske i växelverkan mellan läsfrämjare och de läsfrämjade, vilket i fallet för denna studie innebär: i växelverkan mellan folkbibliotekarier och de barn som besöker biblioteket eller deltar i läsfrämjande aktiviteter. I dessa två avsnitt diskuteras även Dolatkahs begrepp i relation till de andra lästeoretiska modeller som presenterats, framförallt Thorsons (1988) tre litteraturpedagogiska strategier: den traditionalistiska-, den pragmatiska- och den emancipatoriska strategin. Denna diskussion förs vidare i avsnittet "Litteraturpedagogiska perspektiv" och därefter ses resultaten i ljuset av den forskning kring nöjesläsning som tidigare presenterats. Uppsatsen avslutas med avsnittet "Diskussion och slutsatser" där jag återvänder till studiens forskningsfrågor för att avgöra om dessa besvarats, diskuterar resultatens rimlighet och trovärdighet och ger förslag till framtida forskning utifrån de fynd som framkommit i denna studie.

5.1 Skönlitterärt läsfrämjande för barn

Påfallande i det insamlade materialet är att det skönlitterära läsfrämjandet för barn är omfattande och mångfacetterat, en bild som överensstämmer med tidigare forskning om hur det läsfrämjande arbetet ser ut i andra delar av landet (se Lindberg, 2017 & Schmidt 2015). De aktiviteter och arbetsmetoder som bibliotekarierna själva nämner för att främja skönlitteratur och skönlitterär läsning är mångtaliga och varierade. De innefattar de olika skönlitterära medier som folkbiblioteket tillhandahåller, läsfrämjande aktiviteter så som sagostunder och bokskolor, boktips till barn i biblioteket och även hur biblioteksrummet är organiserat och ser ut för att skapa en god läsatmosfär. Utifrån resultaten verkar bibliotekarierna å ena sidan uppleva en stor frihet i det läsfrämjande arbetet eftersom de har möjlighet att forma de läsfrämjande aktiviteterna och anpassa arbetsmetoderna efter eget huvud. Å andra sidan verkar detta även bidra till viss osäkerhet och ett ständigt pågående experimenterande med hur skönlitteratur främjas på bästa sätt. Flera av bibliotekarierna säger att de tycker att det är svårt att nå ut till barn och föräldrar och skapa ett intresse för läsning och skönlitteratur. Samtliga understryker även att det är viktigt att nå ut till barn i ett så tidigt skede som möjligt eftersom det blir svårare och svårare att etablera en positiv relation till skönlitteratur och läsning ju äldre barn blir. Både Lovisa och Sara beskriver hur avgörande det varit för deras nuvarande relation till skönlitteratur att de som barn hade tillgång till böcker i hemmet och att de omgavs av vuxna som läste. Detta är i linje med vad McKechnie (2006) tar upp som några av de viktigaste faktorerna för att väcka barns intresse för läsning i tidig ålder och främja deras språkutveckling. Här finns även en stark koppling till ett av de förhållningssätt till läsning som Hedemark (2011) identifierat, nämligen den lustfyllda läsningen, i vilken barn läser av det enkla

skälet att de tycker om att läsa. Bibliotekarierna uttrycker genomgående i intervjuerna att de på olika sätt försöker väcka barns lust att läsa för att främja deras språkutveckling och ge dem bra förutsättningar i livet. Inriktningen på att läsningen ska vara lustfylld för barnen tjänar i ett vidare perspektiv således ett mer nyttoorienterat syfte och kan därför sägas även ha starka inslag av det som Hedemark identifierar som ett instrumentellt förhållningssätt till läsning. I detta fall är det dock bibliotekarierna som intar ett instrumentellt förhållningssätt till läsning och inte barnen själva. Men detta hybrida förhållningssätt till läsning är inte bara en hybrid mellan Hedemarks lustfyllda- och instrumentella läsning, utan även en hybrid mellan två av Thorsons (1988) lästeoretiska strategier: den pragmatiska- och den emancipatoriska (mer om detta under ”Lästeoretiska perspektiv”).

5.2 Materialitet och modalitet

Läsningens materialet rör det som har med den fysiska kopplingen mellan människan och läsning att göra (Dolatkhah, 2010). Det mest uppenbara exemplet är att vi kan läsa en text som fysisk bok eller läsa samma text digitalt som e-bok. Trots att texten är densamma kan vår upplevelse av den ändå bli en annan på grund av skillnaden mellan olika läsmedier. Läsningens materialitet handlar även om det rum som läsningen sker i. Resultaten visar att samtliga tillfrågade bibliotekarier nästan uteslutande använder sig av fysiska böcker för att främja skönlitteratur för barn. Trots det verkar alla överens om att det inte är någon egentlig skillnad mellan att läsa en text i fysiskt format eller digitalt format. Både Lovisa, Erik och Sara går så långt som att säga att det medium varigenom barn tar del av skönlitterära berättelser egentligen är oväsentligt. Anledningen till detta uppger de är att varje människa själv måste få avgöra vad som passar bäst utifrån hennes egna individuella förutsättningar och preferenser. Enligt Lovisa märker hon själv ingen skillnad i läsoplevelse då hon läser en bok i jämförelse med när hon lyssnar på en ljudbok. Sofia däremot värderar den tryckta texten, i fysiskt eller digitalt format, högre än skönlitterära berättelser förmedlade genom andra medier eftersom fokus för hennes arbete är att barn ska lära sig att läsa. Intressant att iaktta här är att det är språkutvecklingen, att lära barn att läsa och skriva, som genomgående lyfts fram i intervjuerna som ett av läsfrämjandets grundläggande syften. Frågan är hur detta går ihop med uppfattningen att det medium varigenom barn tar del av berättelser inte spelar någon roll? Stundtals i intervjuerna framträder vad som tycks vara inkonsekvenser i bibliotekariernas förhållningssätt till läsfrämjandet. Å ena sidan är målet att barnen ska utveckla språket och lära sig läsa och skriva, men å andra sidan framkommer uppfattningen hos ett par av bibliotekarierna att det inte spelar någon roll om barnen lyssnar på en text bli uppläst istället för att själva läsa en text. Här uppstår en konflikt mellan det bibliotekarierna uppger vara ett grundläggande syfte med läsfrämjandet och deras vilja att låta barnen själva avgöra på vilket sätt eller genom vilket medium de ska ta del av berättelser. Om målet är att främja barns språkutveckling för att de ska bli bättre på att läsa och för att de ska kunna ta till sig information genom alla tänkbara olika medier och format är det viktigt att de själva läser texter av olika slag. Detta betyder inte att det inte är språkutvecklande att exempelvis få en berättelse högläst för sig eller att lyssna på en skönlitterär ljudbok, men för att kunna bli bättre läsare är det nödvändigt att barn faktiskt läser på egen hand. Således förefaller det som en omöjlig ståndpunkt att både hävda att läsfrämjandets syfte är att göra barn till bättre

läsare och samtidigt säga att det inte spelar någon roll genom vilket medium barn tar del av skönlitterära berättelser. Vad som här också är intressant att notera är att läsningens materialitet och modalitet är beroende av läsningens syfte. När Erik och Lovisa säger att mediet inte spelar någon roll gör de det eftersom de fokuserar på innehållet, det vill säga själva berättelsen: för berättelsens skull är mediet i deras mening oväsentligt, det handlar bara om vad den enskilda individen föredrar. Med en sådan inställning blir läsningens materialitet och modalitet flytande och helt och hållet beroende av individuella preferenser. Sofia däremot fokuserar omedelbart på det nyttiga med läsningen, språkutvecklingen, vilket fixerar läsningens materialitet till att handla om läsning av tryckta texter i fysiskt eller digitalt format och att dessa texter antingen ska läsas av barnen själva (om de har hunnit lära sig läsa) eller att texten ska högläsas för dem, individuellt eller i grupp, om de ännu inte börjat läsa. Ett sådan mer pragmatiskt orienterad syn på läsfrämjandet av skönlitteratur skapar en materialitetens och modalitetens hierarkier. Om syftet med läsfrämjandet i första hand är att utveckla barns språkliga förmågor genom läsning innebär det att tryckta texter i fysisk eller digital form (materialitet) och att barn själva läser dessa texter (modalitet) intar en högre position i hierarkin framför exempelvis ljudböcker eller dramatiseringar av berättelser.

Eftersom de flesta av de läsfrämjandet aktiviteter som bibliotekarierna arbetar med riktar sig till barn mellan 0-6 år är urvalet begränsat till de böcker i bibliotekets bestånd som är skrivna för denna målgrupp: pek- och småbarnsböcker, bilderböcker eller lättlästa böcker skrivna för barn som just börjat lära sig läsa. Sofia tar inte bara bokens innehåll i beaktande när hon väljer skönlitteratur för dessa aktiviteter. Lika viktigt, om inte viktigare, är bokens omslag eftersom barnens första uppfattning om en bok baseras på hur den ser ut: ser boken tråkig ut så är den tråkig. Även Sara uttrycker att bilderna i böckerna är avgörande för de böcker hon väljer. Betraktar man en berättelses innehåll, dess narrativa struktur, karaktärer, bilder och så vidare som en del av läsningens materialitet på samma sätt som bokens format eller typsnitt är det tydligt att de berättelser som förmedlas i exempelvis sagolekarna och sagostunderna har några utmärkande drag. Sofia beskriver att berättelser hon förmedlar vid dessa aktiviteter gärna ska vara strukturerade som en resa, med tydliga karaktärer som dyker upp en efter en. Lovisa och Erik säger att böckerna väljs utifrån teman, att de till exempel ska innehålla berättelser om och bilder med djur. Alla fyra bibliotekarier ger uttryck för att det mer än själva boken eller berättelsen i dessa aktiviteter handlar om vad som går att skapa runt omkring berättelsen. Finns det utrymme för musik, rim och ramsor, går berättelserna att dramatisera och är de möjligt att interagera med barnen om bokens innehåll? Lämpar sig boken att förmedla för barn i grupp? Dessa och liknande frågor är avgörande för vilken bok som i slutändan väljs för aktiviteten. Det tycks ske en ständig växelverkan mellan läsningens materialitet och läsningens modalitet i dessa aktiviteter. I första hand är det läsningens modalitet som är styrande då aktiviteterna per definition måste innehålla högläsning eller muntligt berättande i någon form eftersom barnen som deltar är så unga att de ännu inte hunnit lära sig läsa. Den bok som väljs måste således primärt lämpa sig för denna sorts berättande, men därefter har även materiella aspekter en stor betydelse. Det slutgiltiga framförandet både möjliggörs och begränsas av den rekvisita bibliotekarierna har till hands och det rum som aktiviteten utförs i.

5.3 Meningsskapande och makt

Mest framträdande i intervjuerna är att meningsskapandet i de läsfrämjande aktiviteter och arbetsmetoder som beskrivs sker i samarbete med barnen. Åtminstone tycks detta alltid vara bibliotekariernas intention. Fokus ligger på vad barnen tycker om, att barnen ska ha roligt och att de får höra berättelser som är spännande och låna böcker som de själva vill ha, inte böcker som någon annan säger åt dem att de ska läsa. Samtliga bibliotekarier lyfter fram kommunikationen med barnen i de olika läsfrämjande aktiviteterna som otroligt viktig. Framförallt sagostunderna, som de beskrivs, tyder på att meningsskapandet av en berättelse sker i samverkan med barnen och att det i stor utsträckning är detta som är själva poängen med sagostunderna som aktivitet. Ändå är det trots allt bibliotekarierna som väljer den skönlitteratur som ska användas i de läsfrämjande aktiviteterna, åtminstone när det gäller aktiviteter som sagolekar, bokskolor eller Babybabbel, vilket innebär att bibliotekarierna befinner sig i en maktposition i förhållande till de barn som deltar i aktiviteterna, och i fallet med Babybabbel, även i maktposition i förhållande till barnens föräldrar. I Babybabbel intar Sofia och hennes kollega rollen som auktoriteter på ämnet läsning och hela aktiviteten kretsar kring att lära föräldrar om nyttan med att högläsa för sina barn och, i förlängningen, nyttan med att läsa överhuvudtaget. När det gäller barn som kommer in på biblioteket för att få boktips gäller även här att bibliotekarien intar en maktposition i förhållande till dem om bibliotekarien förväntas ha kännedom om vilka böcker som är värda att läsa. Utifrån intervjuerna tycks bibliotekarierna på olika sätt sträva efter att minimera denna maktposition genom att hela tiden lägga fokus på vad barnen tycker om och vad barnen vill läsa istället för att främja litteratur som de själva anser att barnen borde läsa. Ingen av bibliotekarierna talar uttryckligen om makt i sina intervjuer, men oavsett om de är medvetna om det eller inte är makt något de förhåller sig till varje gång de kontrar barnets fråga ”vilken bok tycker du att jag ska läsa?” med ”vad tycker du om att läsa?”. Genom att anstränga sig för att få de läsfrämjande aktiviteterna och interaktionerna med barn i biblioteket att handla om vad barnen är intresserade av, vad de tycker är roligt och vad de själva vill läsa, arbetar de aktivt för att jämna ut positionerna mellan dem och barnen. De tonar ner sin egen maktposition genom att lyssna på hur och vad barnen vill läsa istället för att berätta för dem hur eller vad de borde läsa. Läsningens meningsskapande och makt har i sin tur ett nära samband med de olika litteraturpedagogiska perspektiv som nu ska diskuteras i förhållande till resultaten.

5.4 Litteraturpedagogiska perspektiv

Det går att dra tydliga paralleller mellan det som framkommit i föregående avsnitt med de läspedagogiska förhållningssätt som ingår i den emancipatoriska strategin. Bibliotekarierna har ständigt barnen och deras intressen och uppfattningar av vad som kan vara en spännande berättelse i åtanke när de planerar och genomför de olika läsfrämjande aktiviteterna. Detta kan även relateras till ett av de förhållningssätt till läsning som Hedemark (2011) identifierat, nämligen den lustfyllda läsningen. Avsikten och förhoppningen med bibliotekariernas läsfrämjande arbete är att få barnen att uppfatta läsning som något lustfyllt, men parallellt med denna intention finns även andra avsikter med det läsfrämjande arbetet som kan härledas till det

förhållningssätt till läsning som Hedemark kallar för den instrumentella läsningen. Den instrumentella läsningen innebär att läsa för att till exempel utveckla språket eller för att lära sig andra kunskaper snarare än att läsa för läsningens egen skull. Enligt Hedemark har detta förhållningssätt mycket gemensamt med den pragmatiska strategin. I den pragmatiska strategin är målet att få barn att läsa så mycket som möjligt utan att lägga någon större vikt vid om de förstår böckernas innehåll. Läsgame kan betraktas som en hybrid mellan den pragmatiska- och den emancipatoriska strategin, eller, för att använda Hedemarks (2011) modell: en hybrid mellan ett instrumentellt och ett lustfyllt förhållningssätt till läsning. Aktiviteten är i grunden pragmatisk: barnen uppmuntras att läsa så mycket som möjligt och för varje läst bok får de en stämpel i ett häfte. Det enda kravet för att få nästa stämpel är att barnen ska kunna redogöra för böckernas innehåll, men inga formella krav ställs på hur detta ska genomföras. Sofia säger att barnen som deltar i Läsgame nästan luras till att läsa i positiv mening genom att läsningen görs till en tävling. Erik tycker att det är just tävlingsmomentet som gör Läsgame till en så lyckad aktivitet eftersom det sporrar barnen till att läsa mer och bli bättre på att läsa. Båda dessa uppfattningar är starkt kännetecknande för den pragmatiska strategin, men Läsgame har även starka drag av den emancipatoriska strategin. Det finns inga formella krav på hur mycket barnen behöver säga, eller exakt vad det är de ska berätta om varje bok de läst. De får själva bestämma hur mycket eller hur lite de vill säga, men de måste berätta *något* om bokens innehåll. Ett särskiljande drag mellan den pragmatiska och den emancipatoriska strategin är just detta: i den emancipatoriska strategin läggs stor vikt vid att höra vad barnen tänker kring det de läser. På så sätt kan Läsgame anses vara både pragmatiskt och emancipatoriskt inriktad. Aktiviteten är i stor utsträckning vad barnen själva gör den till. Är de bara intresserade av att få stämplat och gå upp i level för att så snabbt som möjligt få legendstatus är det fritt fram för dem att göra det. Likaså är det fritt fram för dem att läsa skönlitteratur som utmanar deras läsförmåga och eventuellt öppnar deras ögon för allt vad skönlitteratur kan vara. De får dessutom möjlighet att sitta ner och tala enskilt med en bibliotekarie om varje bok som de läst. I mån av tid uppmuntras de att utveckla sina tankar och berätta om sina upplevelser av böckernas innehåll.

Däremot är det väldigt lite i materialet som går att härleda till en traditionalistisk litteraturpedagogisk strategi. Samtliga informanter säger att det inte spelar någon roll vilken litteratur som barn läser. Det viktiga är just *att* de läser. Både Sofia och Erik ger tydligt uttryck för en motvilja till att dela in skönlitteratur i ”bra” och ”dåliga” böcker och tar avstånd från idén om en kanon bestående av skönlitterära verk som är viktigare att läsa än andra. I deras intervjuer går det att ana att båda två i sitt arbete har stött på uppfattningar av ett mer traditionalistiskt slag, såväl från biblioteksbesökare som från kollegor, framförallt äldre kollegor. Lovisas inställning till varför det är viktigt för barn att läsa skönlitteratur är i grunden emancipatorisk, men har intressant nog även inslag av vad som i förstone kan tolkas som ett traditionalistiskt förhållningssätt. Hon anser inte att det är nödvändigt att läsa skönlitteratur, men tror att människor går miste om mycket om de inte gör det. Hon säger att den västerländska kulturen till stora delar är uppbyggd av litterära referenser som är svåra att förstå i avsaknad av kunskap kring kända skönlitterära verk. Det är lätt att här dra paralleller till uppfattningen att skönlitteratur ska läsas i bildningssyfte vilket i högsta grad hör hemma i en mer traditionalistisk syn på varför det är bra, eller kanske till och med nödvändigt, att läsa skönlitteratur.

Det är även möjligt att se Lovisas ambivalens till Läsgame som ett uttryck för en mer traditionalistisk hållning till skönlitterär läsning. Hon anser att läsning i första hand ska ske för läsningens egen skull, inte för att tävla om vem som kan läsa mest eller för att vinna fina priser. Vid en närmare anblick är det dock tydligt att skälet till varför Lovisa anser att det är viktigt att läsa skönlitteratur i slutänden handlar om att hon vill att människor ska ha kapacitet att förstå och delta i världen de lever i. Det är inte bildningen i sig som Lovisa anser är viktigast utan snarare att människor ska kunna förstå det som finns runtomkring dem och, som hon uttrycker det, vara medvetna om vad som finns för att själva kunna välja vad de är intresserade av. Trots att Lovisas uppfattning om skönlitteratur inledningsvis kan uppfattas som hemmahörande i ett traditionalistiskt synsätt visar den sig alltså vid en närmare granskning vara genomgående emancipatorisk.

Det övergripande syftet för det skönlitterära läsfrämjandet för barn kan för de intervjuade bibliotekarierna sammanfattas med att syftet är främja läsförståelse och läsintresse för att utveckla barns språkkunskaper och så tidigt som möjligt etablera en positiv relation mellan dem och skönlitteratur för göra dem till läsande individer. Limberg (2002) skriver att den emancipatoriska strategin handlar om att placera läsningen i sitt sociala och politiska sammanhang. Att döma av intervjumaterialet går den emancipatoriska strategin djupt, ända till kärnan av vad det läsfrämjande arbetet handlar om. För om syftet med läsfrämjandet å ena sidan är pragmatiskt inriktat mot att få barn att läsa för att utveckla den språkliga förmågan, finns det även ett djupare liggande syfte som handlar om att på sikt ge dem kapacitet och förmåga att tillägna sig kunskap och information för att bli aktivt deltagande samhällsmedborgare. I det sätt som bibliotekarierna talar om nyttan med att läsa skönlitteratur och genom de metoder som skönlitteratur förmedlas till barnen finns inslag av både ett pragmatiskt och ett emancipatoriskt förhållningssätt, men läsfrämjandet är, utifrån intervjuerna, i grunden emancipatoriskt. I slutänden handlar inte bibliotekariernas skönlitterära läsfrämjande, eller deras läsfrämjande arbete i stort, om bildning eller läsning för läsningens egen skull. Och trots att språkutvecklingen ofta sätts i första rum handlar läsfrämjandet inte heller enbart om språkutveckling för språkutvecklingens skull. Språket är nyckeln varigenom människor kan förstå och delta i samhället. Ju tidigare barn får denna nyckel desto större är chansen att det går bra för dem senare i livet. I slutänden handlar alltså bibliotekariernas läsfrämjande arbete om att ge barnen goda förutsättningar för att klara sig bra i livet och bli självständigt tänkande individer. För att åstadkomma detta är informanterna överens om att skönlitteraturen och skönlitterär läsning är ett viktigt verktyg.

5.5 Nyttan med nöjesläsning

När bibliotekarierna tillfrågas om det är viktigt för barn och människor i stort att läsa skönlitteratur svarar de allihop att de tror att det är det. Erik säger förvisso att han inte tycker det är viktigare att läsa skönlitteratur än att läsa facklitteratur, men hans poäng är att fack- och skönlitterär läsning är bra av olika anledningar, inte att skönlitterär läsning i sig är oviktigt. Anledningarna som bibliotekarierna uppger till varför det är viktigt att läsa skönlitteratur sträcker sig från det personliga till det sociala. Lovisa och Sara är de av bibliotekarierna som uttrycker de starkaste personliga anknytningarna till skönlitteratur. Lovisas personliga skäl till varför hon anser det viktigt att läsa

skönlitteratur kretsar kring den skönlitterära berättelsens kapacitet att förflytta läsaren till andra världar och Sara ger uttryck för en liknande upplevelse av skönlitterära berättelser. Båda tror dessutom att skönlitteraturen kan vara avgörande för människor i sökandet efter identitet och mening, inte minst för barn och tonåringar. Dessa betraktelser kan kategoriseras under Furhammars (1996) läskategorier: personlig upplevelseläsning och personlig instrumentell läsning. I den förstnämnda är läsaren djupt försjunken och känslomässigt engagerad i berättelsen. I den andra fungerar berättelsen utöver detta dessutom som en form av terapi genom att den exempelvis skänker läsaren tröst eller ökad självinsikt. Sofia har främst arbetat med fokus på de nyttiga aspekterna med läsning: läsningens betydelse för hur väl barn lyckas med sina studier, deras språkutveckling, ordförråd och så vidare, men hon tror att dessa aspekter blir mindre viktiga ju äldre barnen blir. Läsningen går från att för de yngre barnen vara bra för den språkliga utvecklingen till att för de äldre barnen handla mer om att uppleva livet och världen från ett annat perspektiv än sitt eget eller att helt enkelt läsa för nöjes skull.

Nöjesläsningen är återkommande i intervjuerna. Sofia ser det som en viktig del i folkbibliotekets läsfrämjande arbete att främja nöjesläsning eftersom det i hennes mening inte finns någon annan aktör i samhället som gör det. Lovisa talar i första hand om skönlitterär läsning som både något meningsgivande och något nöjsamt och Sara beskriver läsning som en rofylld aktivitet. Erik anger i sin tur att anledningen till varför det är viktigt att främja skönlitteratur är för att det helt enkelt är ett roligt sätt att utveckla språket på. Han säger även att skönlitterär läsning kan göra människan mer öppen för nya idéer och främja fantasin. Dessa uppfattningar sammantagna kan jämföras med Ross (2006) mening att främjandet av nöjesläsning är en av bibliotekets viktigaste uppgifter. Nöjesläsningen lyfts av Ross och dennes medförfattare som central för att skapa ett initialt intresse för litteratur och läsning. Anledningen är helt enkelt att människor gör mer av det som de tycker om att göra. Om barn i ett tidigt skede av livet upptäcker att det är roligt att läsa är chanserna stora att de kommer fortsätta läsa resten av livet. Även Persson (2007) anser att betoningen på läsningens nytta är kontraproduktiv i skolan eftersom det lätt ger bilden av att läsning bara är ett nödvändigt ont. Istället menar Persson att lärare bör koncentrera sig på att hitta metoder för att få eleverna att uppskatta läsning. De intervjuade bibliotekarierna betonar allihop framförallt att de vill att barnen ska uppleva de läsfrämjande aktiviteterna som roliga och spännande. Deras fokus ligger nästan uteslutande på att på olika sätt försöka väcka barnens intresse för skönlitteratur och läsning genom att ständigt tala om och visa på hur roligt det är att läsa. Den aktivitet som handlar främst om nyttan med att läsa skönlitteratur är Babybabbel, men denna aktivitet riktar sig också i första hand till föräldrar eftersom de barn som deltar är för små för att verkligen förstå vad de upplever. Samtidigt handlar även Babybabbel till stor del om det nöjsamma med skönlitterär läsning eftersom syftet med aktiviteten är att visa föräldrar hur positivt barnen reagerar vid högläsning och hur högläsning mer än att bara bidra till barnens språkutveckling också är en aktivitet som kan skapa starka band mellan förälder och barn. Detta är överensstämmande med vad som framkommit i tidigare forskning där högläsning beskrivs som viktig för att introducera barn för läsning på ett otvunget sätt (se McKechnie, 2006 & Ross, 2006).

5.6 Diskussion och slutsatser

Det problem som formulerades i uppsatsens inledning var att det på grund av att läsfrämjandet som fenomen inte är lätt att ringa in därför inte heller alltid är lätt att avgöra vad läsfrämjandet egentligen ska främja. Det väcker frågor kring vilka texter eller vilken litteratur som ska användas i det läsfrämjande arbetet och utifrån vilka kriterier dessa texter och denna litteratur ska väljas. I denna uppsats har frågor relaterade till detta problemområde studerats genom att undersöka vad enskilda folkbibliotekarier tänker i frågan och hur de beskriver det skönlitterära läsfrämjandet för barn. Syftet med studien var att utifrån ett antal folkbibliotekariers erfarenheter av och tankar om läsfrämjande skapa kunskap kring hur folkbibliotekarier ser på och arbetar med skönlitteratur och skönlitterär läsning i det läsfrämjande arbetet för barn. Uppsatsens övergripande frågeställning och de två underliggande frågeställningarna var följande:

Hur arbetar folkbibliotekarier för att främja skönlitteratur och skönlitterär läsning för barn?

– Vilka är de valda arbetsmetoderna/aktiviteterna för det skönlitterära läsfrämjandet för barn och varför väljs just dessa?

– Hur väljer folkbibliotekarier den skönlitteratur som används i det läsfrämjande arbetet för barn – hur ser urvalsprocessen ut och vilka är urvalskriterierna?

Resultaten visar att det skönlitterära läsfrämjandet för barn i den stad som informanterna arbetar i sker genom en mängd olika aktiviteter och arbetsmetoder: sagolekar, sagostunder, Babybabbel, Läsgame och bokskolor. Det övergripande syftet med dessa aktiviteter är detsamma: att locka barn till att läsa och skapa ett band mellan dem, deras föräldrar och biblioteket. Däremot försöker dessa aktiviteter uppnå detta syfte på olika sätt. Babybabbel är i första hand inriktat mot att informera föräldrar till småbarn om vikten av att läsa högt för och tillsammans med sina barn. Detta är i linje med vad McKechnie (2006) berättar om forskning kring läsning som visar att högläsning främjar barns tidiga språkutveckling och skapar goda förutsättningar för att barn ska klara sig bra i skolan. I sagostunderna förmedlas skönlitteratur till barn på plats på förskolor för att väcka deras intresse för berättelser och ge dem en positiv upplevelse av vad skönlitteratur är. Läsgame riktar sig till lite äldre barn och försöker stimulera till skönlitterär läsning genom att locka med belöningar och fina priser och bokskolorna sker i första hand för att introducera förskoleklasser till biblioteket som verksamhet och dess bokbestånd. Eftersom upplägget och målet med de olika aktiviteterna och arbetsmetoderna skiljer sig åt innebär det att även urvalsprocessen och urvalskriterierna varierar. Sammanfattningsvis kan konstateras att urvalet ofta går till genom att bibliotekarierna bläddrar bland de barnböcker som finns på biblioteket, framförallt tittar de på nya böcker som kommit in, och väljer berättelser med tanke på vad de tror att barnen kan tycka är roligt och spännande. För sagostunderna och sagolekarna är det också mycket viktigt att det går att skapa något utifrån berättelserna. För dessa aktiviteter kan berättelsernas struktur vara viktigare än deras innehåll. I bokskolorna väljs de böcker som visas upp i första hand som exempel på olika delar av bibliotekets

barnboksbestånd. För att främja läsning menar bibliotekarierna också att det är viktigt att betona nöjet med att läsa litteratur.

För att analysera och tolka intervjumaterialet har den teori som presenterades i Kapitel 2 (Teoretisk referensram) varit till hjälp, särskilt Dolatkahs (2010) och Thorsons (1988) teoretiska modeller. Intervjumaterialet indikerar att läsningens materialitet och modalitet bland annat påverkas av läsningens syfte. Om syftet med en läsfrämjande aktivitet till exempel fokuserar på nyttan med läsning kan detta komma att fixera läsningens materialitet till skönlitteratur i fysiskt eller digitalt format. Detta skapar även en hierarki bland läsningens olika materialiteter och modaliteter där individens egen läsning av en tryckt text i fysiskt eller digitalt format hamnar i toppen av hierarkin. Dessutom tycks urvalet, planeringen och genomförandet av de olika läsfrämjande aktiviteterna ske genom en växelverkan mellan läsningens materialitet och dess modalitet. I de läsfrämjande sammanhang som beskrivits i intervjuerna framstår dessa av läsningens problemområden alltså som starkt påverkade och beroende av varandra. Vad det gäller de problemområden som Dolatkah (2010) kallar läsningens meningsskapande och läsningens makt visar resultaten att bibliotekariernas intention är att skapa mening för berättelserna *tillsammans* med barnen. Bibliotekarierna återkommer gång på gång till att de för att främja skönlitterär läsning kommunicerar med barnen och ställer många frågor. I alla aktiviteter vill de aktivera deltagarna och göra dem till medskapare av berättelsen. Dock framkommer i intervjuerna att de läsfrämjande aktiviteterna blir mer textorienterade och inriktade mot ren högläsning ju äldre barnen är som deltar. Genom att hela tiden lägga fokus på vad barnen tycker om och vill läsa visar intervjuerna att bibliotekarierna, medvetet eller omedvetet, strävar efter att jämna ut maktförhållandet mellan dem och barnen. En sådan tolkning av resultaten går hand i hand med analysen att bibliotekariernas beskrivningar av läsfrämjande aktiviteter, arbetsmetoder och läsfrämjandets syfte delvis kan kopplas till Thorsons (1988) pragmatiska strategi, men att starkare kopplingar kan göras till den emancipatoriska strategin. Utifrån bibliotekariernas utsagor handlar det skönlitterära läsfrämjandet för barn i slutänden om att skapa intresse för läsning och främja deras språkutveckling för att ge dem goda förutsättningar att klara sig bra genom livet och bli självständiga individer; ett i allra högsta grad emancipatoriskt förhållningssätt.

Som tidigare nämnts valde jag att fokusera på gemensamheter i de olika intervjuerna för att kunna göra intressanta jämförelser. Med gemensamheter avsågs främst de delar av intervjumaterialet där bibliotekarierna talar om samma arbetsmetoder eller aktiviteter eller där de diskuterar samma aspekter av läsfrämjandet, men utifrån varierade perspektiv. Jag anser att detta val resulterade i en ganska klar och omfattande bild av hur det läsfrämjande arbetet för barn i den avsedda staden ser ut och fungerar. Detta val innebar även att det blev enklare att jämföra intervjumaterialet i ljuset av den teori som användes för att genomföra min analys och tolkning eftersom det gjorde det möjligt att helt och hållet fokusera på likheter och olikheter i bibliotekariernas utsagor om samma läsfrämjande aktiviteter och arbetsmetoder. Samtidigt innebär valet att fokusera på gemensamheter i intervjuerna att risken finns att andra möjliga resultat, och analyser och tolkningar av dessa, kan ha förlorats i forskningsprocessen. Resultaten och påföljande analys och tolkning är således rimliga och trovärdiga utifrån det fokus som valdes och de avgränsningar som gjordes för att möjliggöra just denna studie. Resultaten indikerar även att detta

är ett ämne värt att studera vidare inom biblioteks- och informationsvetenskap i framtiden, exempelvis utifrån en diskursiv ansats. Genomgående i det intervjumaterial som presenterats är att bibliotekarierna i mångt och mycket ser på och arbetar med läsfrämjandet för barn på samma sätt. Det råder en likformighet i hur läsfrämjandet utförs och en konsensus kring varför det utförs på detta sätt. Kanske beror detta på att bibliotekarierna arbetar i samma stad, har samma ledning och lyder under samma styrdokument? Eller kanske är detta en första indikation på att utbredd konsensus råder i folkbibliotekskåren som helhet? Eftersom informanterna är få är studiens resultat inte generaliserbara för en större population. Det innebär att frågor av detta slag inte går att besvara inom ramarna för denna uppsats. Däremot utgör dessa frågor intressanta uppslag till eventuell framtida forskning på området.

6 Källförteckning

Andersson, J. (2015). Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området. *Kulturrådets skriftserie*, 2015:3. Stockholm: Statens kulturråd.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. 2:a uppl. New York: Oxford University Press.

Dir 2016:78. Kommittédirektiv. *Läsfrämjande insatser i och utanför skolan*. [Elektronisk]. Stockholm: Kulturdepartementet. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/lasframjande-insatser-i-och-utanfor-skolan_H4B178 [2019-10-02]

Dolotkhah, M. (2010). Barnbiblioteken och läsandets fyra ”M”. I *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Red. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren, Louise Limberg. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Edlund, A. (2005). Utan böcker – ingen chans. I BTJ Förlag (red.). *På tal om böcker. Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek* (ss. 32-35).

Furhammar, S. (1996). *Varför läser du?*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar. En studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksörening.

Kulturrådet (2014). *Handlingsprogram för läsfrämjande*. Stockholm: Statens kulturråd.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Limberg, L. (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Lindberg, J. (2017). *”Allt vi gör är ju läsfrämjande” - en fokusgruppsstudie med deltagare i projektet Dela läslust*. Borås: Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.

Liu, L. & Wildemuth, B. (2017). Semistructured Interviews. I Wildemuth, B. (Red.). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (ss. 248-257). (2:a uppl.). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

McKechnie, L. (2006). Becoming a Reader: Childhood Years. I Ross, McKechnie & Rothbauer (Red.). *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community* (ss. 63-100). Westport: Libraries Unlimited.

Nyström, K. (2005). Bokprat – Hur? Var? När? Varför?. I BTJ Förlag (red.). *På tal om böcker. Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek* (ss. 9-26). Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur

Ross, C. (2006). The Company of Readers. I Ross, McKechnie & Rothbauer (Red.). *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community* (ss. 1-62). Westport: Libraries Unlimited.

Sandin, A.S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Schmidt, C. (2015). "vi packar mängder med böcker, kanelgiffar, saft och kör ut": *En rapport om läsfrämjande insatser hos folkbiblioteken i sex län/regioner*. Region Halland: Regionsbibliotek Halland.

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.

SFS 2013:801. *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

SOU 2012:65. *Litteraturutredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Steen, Y. & Norgren, B. (2005). Att stimulera läslust med hjälp av drama. I BTJ Förlag (red.). *På tal om böcker. Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek* (ss. 59-67). Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB.

Thorson, S. (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken* (pp. 111-179). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wildemuth, B.M. (2017). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. (2:a uppl.).

Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuer

Sofia, 2019.

Lovisa, 2019.

Erik, 2019.

Sara, 2019.

7 Bilaga

Intervjuguide

Denna intervju genomförs i samband med kursen Masteruppsats/Master's Thesis vid Högskolan i Borås.

Syftet med min uppsats är att skapa kunskap kring hur folkbibliotekarier arbetar med och ser på skönlitteratur och skönlitterär läsning i det läsfrämjande arbetet för barn och ungdomar. Intervjumaterialet analyseras utifrån två vetenskapliga teoretiska modeller. Den ena är Mats Dolatkahs fyra problemområden för läsning och den andra är Staffan Thorsons tre huvudmodeller för litteraturundervisning genom Lousie Limbergs applicering av dessa i bibliotekssammanhang.

Intervjun spelas in och transkriberas av mig. Det insamlade intervjumaterialet hanteras i enlighet med den nya dataskyddsförordningen (GDPR). Din identitet kommer att hållas konfidentiell. Endast jag, min handledare och den kursansvarige kommer ta del av dina personuppgifter. Däremot kan jag inte garantera dig total anonymitet.

Har du några frågor om uppsatsen eller intervjun innan vi sätter igång?

Frågor

Läsfrämjandet i praktiken

Med fokus på de delar av läsfrämjandet som involverar skönlitterära texter/berättelser: kan du berätta lite om hur det läsfrämjande arbetet för barn och ungdomar ser ut på biblioteket?

- Genom vilka arbetsmetoder/aktiviteter främjas skönlitteratur?
- Väljer du själv vilka arbetsmetoder/aktiviteter du ska använda dig av?
- Är det någon/några av dessa arbetsmetoder/aktiviteter som du föredrar eller som du anser är bättre än andra?
- Finns det någon/några som du tycker mindre om eller som du anser är sämre?
- Varför/varför inte/utveckla?

Kan du berätta lite om hur du går tillväga rent praktiskt när du förmedlar en skönlitterär text/berättelse till barnen?

- Kan tillvägagångssättet variera?
- Genom vilka medier förmedlas skönlitterära texter för barn och ungdomar?

- Finns det något/några medier som är viktigare än andra? Hur ser du till exempel på den fysiska boken i förhållande till skönlitterära berättelser i andra medier/format?
- Hur ser rummen/miljöerna ut som biblioteket använder sig av för att främja skönlitteratur?
- Varierar rummen/miljöerna beroende på vilket medium som används och på vilket sätt en skönlitterär text/berättelse förmedlas på?
- Varför/varför inte/utveckla?

Yrkesrollen och läsfrämjandets syfte/syften

- Hur ser du på din roll som läsfrämjare på biblioteket?
- Vad är viktigast i din kontakt med de barn och ungdomar som du möter i läsfrämjande sammanhang?
- Är det något särskilt du vill uppnå med läsfrämjandet av skönlitteratur? Vad vill du att barnen och ungdomarna ska få ut av det?
- Vad skulle du som bibliotekarie säga är syftet/syftena med att främja skönlitteratur för barn och ungdomar?
- Är syftet/syftena samma oavsett arbetsmetod/aktivitet?
- Är syftet/syftena samma oavsett åldersgrupp?
- Varför/varför inte/utveckla?

Urvalskriterier

Hur gör du för att välja de skönlitterära texter/berättelser som du använder dig av för att främja läsning för barn och ungdomar?

- Är det något särskilt du söker efter när du väljer de texter du ska använda?
- Har du några särskilda urvalskriterier?
- Varierar tillvägagångssättet eller är det alltid detsamma?
- Är urvalskriterierna samma oavsett vilket medium som används eller på vilket sätt en skönlitterär text/berättelse förmedlas?
- Är rummet/miljön av betydelse för urvalet?

- Varför/varför inte/utveckla?

Perspektiv på skönlitteratur och skönlitterär läsning

Vad är ditt eget förhållande till skönlitteratur? Tycker du om att läsa?

- Är det viktigt att läsa skönlitteratur?

- Är det viktigt för barn och ungdomar att läsa skönlitteratur?

- Spelar det någon roll vilken skönlitteratur som barn och ungdomar läser?

- Spelar det någon roll genom vilket medium och på vilket sätt barn och ungdomar tar del av skönlitterära texter/berättelser?

- Varför/varför inte/utveckla?

Övrigt

Är det något mer du skulle vilja tala om vad det gäller främjandet av skönlitterära texter/berättelser för barn och ungdomar?

Tack för din medverkan!