

KANDIDATUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP  
AKADEMIN FÖR BIBLIOTEK, INFORMATION, PEDAGOGIK OCH IT  
2023

# Multimodalitet i barnbibliotekariers läsfrämjande arbete

Peter Cliffordson Weicht  
Nina Höglund



HÖGSKOLAN  
I BORÅS

© **Peter Cliffordson Weicht och Nina Höglund**  
Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats  
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: Multimodalitet i barnbibliotekariers läsfrämjande arbete

Engelsk titel: Multimodality in children's librarians work of promoting reading

Författare: Peter Cliffordson Weicht och Nina Höglund

Färdigställt: 2023

Abstract:

The aim of this thesis is to gain an understanding in children's librarians usage of multimodal tools and different methods for expression in their work regarding promoting reading activities, in a public library context, and what effect these methods and tools have on the children participating in such activities. Empirical content was gained in the vein of qualitative studies through semi structured interviews with five children's librarians. To analyze the results of the findings multimodal social semiotic theory and sociocultural theory were used. Our results show that the physical book – despite storytelling from other media – remain the common aim of promoting reading. And although many activities contain multimodal expressions, it isn't something that most of the respondents are actively thinking about. Expressions seem to emerge by themselves, mostly because of – connected to younger children that don't know how to read – how children's literature is composed: the combination of written words and pictures. The use of expressions seems to be mainly used for clarifying or amplifying purposes. Social contexts and social gatherings are regarded as even more important than the use of different expressions, though the analysis show that there is a collective understanding of the multimodal expressions beneficial aspects when it comes to the aim of getting children to gain interest towards books and reading. The red thread running through the promoting reading activities, according to the empirical findings, is interaction, social gatherings, making reading a joyous experience, communication and activities centered around creating.

Nyckelord: läsfrämjande, läslust, multimodalitet, socialsemiotik, sociokulturell teori, barnbibliotekarier

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>3</b>
1.1 Problemformulering.....	4
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	5
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
3.1 Barn och ungas läsning.....	7
3.1.2 Läsning i en digital samtid.....	8
3.2 Bibliotekets läsfrämjande roll.....	8
3.3 Meningsskapande i en social kontext.....	9
3.4 Multimodalitet.....	10
3.4.1 Multimodal design – att skapa och kombinera uttryck.....	10
3.4.3 Multimodala aktiviteter.....	11
3.5 Multimodalitet och det gemensamma lärandet.....	12
<b>4. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>13</b>
4.1 Multimodal socialsemiotisk teori.....	13
4.2 Sociokulturell teori.....	14
<b>5. Metod.....</b>	<b>15</b>
5.1 Semistrukturerade intervjuer.....	15
5.2 Urval.....	17
5.3 Analysmetod och tillämpning av valda teorier.....	17
5.5 Etik.....	18
5.5.1 Hantering av data.....	19
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>19</b>
6.1 Sammanfattande inledning.....	20
6.2 Design – tillämpning av multimodalitet.....	20
6.2.1 Interaktiva aktiviteter.....	22
6.2.2 Skapande aktiviteter.....	24
6.2.3 Aktiviteter och litteratur.....	25
6.2.4 Övriga multimodala aktiviteter och funktioner.....	26
6.3 Diskurs – den sociala kontexten.....	26
6.3.1 Att fånga barnens intresse.....	27
6.3.2 Skapa förståelse genom multimodala uttryck.....	29
6.3.3 Tid och rum för diskussion.....	30
6.3.4 Uttryckens funktioner.....	31
<b>7. Diskussion och slutsatser.....</b>	<b>33</b>
7.1 Barnbibliotekariers tillämpning av multimodalitet.....	34
7.2 Upplevda effekter av multimodalitet.....	35
7.3 Sammanfattning och slutsatser.....	36
7.3.1 Förslag till vidare forskning.....	37
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>42</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>44</b>

## 1. Inledning

Läsning öppnar inte bara dörrar till helt nya fantastiska världar, den bidrar också till egen personlig utveckling och förmåga att se sin omvärld ur olika synvinklar – den som kan läsa ökar också sina möjligheter att vara en aktiv, deltagande samhällsmedborgare.

I en ledartext i Svenska Dagbladet skriver bibliotekschefen Kirsten Åkerman (2023) om hur undersökningar visar att svenska 10-åringars läsförståelse sammantaget sjunker, och lyfter i och med det, *lusten* som den ”magiska ingrediensen” med vilken läsare blir till. Åkerman framhåller hur viktig tillgången till läsning är:

Att ha tillgång till en värld som skrämmer, förtrollar, förklarar, tröstar och underhåller, är avgörande för vår utveckling till fungerande individer. Mellan bokens pärmar tillåts vi hela livet ta del av faror, magi, fakta och fiktion på ett tryggt vis, i vår egen takt och ibland tillsammans med andra som hjälper oss att förstärka eller tolka berättelsen. (Åkerman, 2023, 14:de stycket)

Vidare beskriver Åkerman hur hon, vid ett besök på biblioteket, får syn på ett barn som hämtar och klär på sig en klänning från ungdomsavdelningens återbrukshylla. Därefter sätter sig barnet tillrätta bland några utvalda böcker och läser: ”Den alldeles för stora klänningen ligger som en blomma runt henne. Hon har förstärkt sin upplevelse, ingen har givit henne regi, hon har bara tagit en chans som erbjuds”. Åkermans text lyfter både hur en läsupplevelse kan förstärkas genom olika attribut, som att klä ut sig, samt hur viktig den sociala kontexten kan vara för upplevelsen.

Ett av folkbibliotekens uppdrag är, enligt Bibliotekslagen (SFS 2013:801), att arbeta läsfrämjande. Lagen säger att barn och ungdomar är särskilt prioriterade, samt att biblioteken ska ”stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar”. Att bredda synen på läsning och vidga dörren in till läsandet kan vara ett sätt att nå fler barn och unga, oavsett vilka förutsättningar dessa har. Läsning framhålls ofta som essentiellt i en välfungerande demokrati. Enligt Agenda 2030, FN:s handlingsplan för omställningen till ett hållbart samhälle, är god och inkluderande utbildning väsentligt för en jämlikt och hållbar omvärld (Regeringskansliet, u.å.). Läs- och skrivkunighet kan helt enkelt berika livet. Enligt Statens Medieråd (2021) har andelen barn i åldern 9-16 år som läser varje dag dock minskat kraftigt de senaste ca 10 åren. År 2016 fick en kommitté med namnet Läsdelegationen (2018) i uppdrag av regeringen att samla olika aktörer kring läsfrämjande insatser, både inom skolan och på fritiden. Läsdelegationen kunde konstatera att mätningar visar att både läsförståelse och intresse för att läsa minskar bland unga. De pekade även ut folkbiblioteken som de viktigaste läsfrämjande aktörerna, vid sidan om skolan.

Inom undervisning har *multimodalitet* – vilket Jewitt et al. (2016) beskriver som simultan användning av olika typer av uttrycksformer; till exempel bild, text, tal och färg – visat sig ha goda effekter på elevers inläring av nya kunskaper samt förståelse för de kunskaper de själva redan besitter (Cappello & Walker, 2021; Adoniou, 2013). Att arbeta med flera olika typer av uttryck hjälper, enligt Höglund (2017), eleverna att skapa mening. Lärarstiftelsen (2021) konstaterar dessutom att undersökningar visar att det finns en stark korrelation mellan läsförståelse och läslust. Att förstå vad man läser gör läsningen roligare, men för att uppnå den förståelsen krävs övning. Lusten spelar därför en mycket stor roll, både för att skapa och

för att underhålla en god läsförståelse.

Läsning är en social aktivitet, oavsett om den sker enskilt eller i grupp (Andersson, 2015), och förutsättningarna för den, möjliggörs, framställs och praktiseras av människor – som någon slags form av kommunikation. Ingången i, och upplevelsen av, en berättelse görs alltså utifrån människors olika erfarenheter och förförståelser, vilket i en social kontext gör samtalen, det sociala sammanhanget och interaktionen till en stark grogrund och plattform för lärande och utveckling (Black & Allen, 2018; Maxson et al., 2019; Bergman, 2019). Kucirkova och Cremin (2020) menar att också barns läslust gynnas av läsningens sociala aspekt.

Enligt Rydsjö och Elf (2007) ska folkbiblioteken, till skillnad från skolan och dess kunskapsmål, huvudsakligen arbeta för att skapa just läslust. I en studie av Hedemark (2018), som undersöker ungas läs- och biblioteksvanor, konstateras det dock att många unga förknippar läsning med skolan och läsningen anses därmed ofta vara tråkig och kravfylld. I och med det samband som finns mellan läslust och läsförståelse är det lätt att se ett instrumentellt värde i bibliotekens arbete med att främja lustfylld läsning – läslusten kan leda till större läsförståelse, vilket i sin tur troligen resulterar i bättre skolresultat. Men det är av högsta vikt att även låta läsningen vara värdefull i sig själv – något som Johansson (2010) menar att många bibliotekarier också anser.

När det inte finns några kunskapsmål eller liknande som måste uppnås, utan när själva läsoplevelsen i sig är det väsentliga, bör det vara lättare att hitta nya vägar in i läsningen och kanske även nya sätt att läsa. De vägarna kan biblioteket hjälpa till att hitta genom att på ett kravlöst och kreativt sätt också, utöver den tryckta texten, medvetet arbeta med andra uttrycksätt i sitt läsfrämjande arbete.

## 1.1 Problemformulering

I rapporten ”Läsfrämjande som professionellt objekt” diskuterar Lindberg et al. (2020) det läsfrämjande arbetet på folkbibliotek. Intervjuer med yrkesverksamma bibliotekarier visar att den tryckta boken fortfarande har en tydligt framstående roll och att läsfrämjandet oftast utgår ifrån tryckta, skönlitterära böcker. Samtidigt menar rapportförfattarna att det är en utgångspunkt som kan behöva medvetandegöras och omvärderas. Hedemark (2017) menar, angående hur interaktioner i sagostunder kan ta sig uttryck, att barns läskunnigheter består av så mycket mer än bara skriven text. Vad som under den typen av högläsningssituationer ”läses” av barnen, är tonlägen i berättarens röst, kroppsspråk, projicerade bilder, hur rekvisita hanteras, och andra barns reaktioner. Den skrivna texten ter sig alltså för mottagaren i en sagostund som ett sekundärt uttryck; ett uttryck som egentligen heller inte ens behövs, då berättaren skulle kunna memorera en text. Barns läskunnigheter kan alltså betraktas som multimodala förmågor (Hedemark, 2017).

Inom undervisning används multimodala metoder framgångsrikt, då de erbjuder en slags flerdimensionell inlärning. Exempelvis har Adoniou (2013) undersökt hur teckning kan fungera som ett stöd för att uppnå större läs- och skrivförståelse hos skolelever med annat modersmål än, i det här fallet, engelska. Även Coulthard (2016) betonar, kopplat till läsförmåga och språkbarriärer, multimodalitetens inkluderande och överbryggande egenskaper – den som har svårt för, eller ännu inte kan, läsa skriven text kanske lättare förstår innebörden av en bild istället. Multimodalitet som en del av folkbibliotekets läsfrämjande arbete möjliggör en breddning av begreppet läsning från att endast relatera till skriven text till

att också omfatta exempelvis visuella och audiella uttryck. Det är ett sätt att anpassa sig till det samtida medielandskapet, skapa nyfikenhet och fånga upp fler potentiella läsare.

Precis som i fallet med sagostunderna är det läsfrämjande arbetet många gånger uppbyggt kring gruppaktiviteter och sociala sammanhang, såsom bokcirklar och andra litteraturförmedlande sammankomster. I samtal och interaktion med andra kan multimodala uttryck, till exempel, rösten, det talade språket och kroppsspråket – genom att dela med sig av sina, och tolka andras, tankar – hjälpa till att skapa mening och fördjupad förståelse för läsningens innehåll (Höglund, 2017). Det kan även, i förlängningen, utveckla intresse och lust gentemot litteraturen (Andersson, 2015).

I skolans värld är multimodalitetens effekter väl dokumenterade (se t ex Adoniou, 2013; Höglund, 2017; Cappello & Walker, 2021). Dess inverkan på inläringen bör, med anledning av läsförståelsens relation till läslusten, också innebära att det även för folkbiblioteket – i och med dess läsfrämjande uppdrag – finns ett intresse för att undersöka hur multimodaliteten används och fungerar som en del i arbetet att främja läsning och läslust. Det är därför relevant att utreda hur, och på vilka grunder, barnbibliotekarier arbetar med multimodalitet som ett läsfrämjande verktyg och vilken påverkan de, tack vare detta, tycker sig se hos barnen.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att bidra med ytterligare kunskap kring barnbibliotekariers användning av multimodalitet i läsfrämjande aktiviteter, samt multimodalitetens betydelse för de deltagande barnen. Det uppnås genom strävandet efter att besvara följande forskningsfrågor:

1. På vilka sätt tillämpar barnbibliotekarier multimodalitet i sitt läsfrämjande arbete?
2. Vilka effekter av att använda multimodala metoder kan barnbibliotekarier se hos barn som deltar i läsfrämjande aktiviteter?

## 1.3 Avgränsning

Den här studien fokuserar på folkbibliotekets läsfrämjande aktiviteter riktade till målgruppen barn och unga, och där aktiviteten innebär att någon slags direkt interaktion sker mellan bibliotekarien och de barn som deltar. Denna avgränsning görs då vi, utöver de multimodala aktiviteternas praktiska utformning, också intresserar oss för bibliotekariernas uppfattning om hur både multimodaliteten och den sociala situationen påverkar de barn som aktiviteterna riktar sig till.

### 1.3.1. Begreppet uttryck

I multimodala sammanhang pratar man om exempelvis *semiotiska resurser* för att beskriva de olika medium som används för att skapa mening (Kress, 2010). Dessa resurser kan bestå av bild, ljud, tal, gester eller liknande – helt enkelt uttrycksformer som hjälper till att föra fram eller förstärka ett budskap.

Vi har hädanefter valt att använda oss av termen *uttryck* för att beskriva de olika medium barnbibliotekarier använder i sitt multimodala, läsfrämjande arbete.

## 2. Bakgrund

Läsfrämjande är en av bibliotekarieprofessionens huvuduppgifter (Lindberg et al., 2020). I Kulturrådets (2019) handlingsprogram för läsfrämjande definieras begreppet på följande sätt:

Läsfrämjande är att:

- ta bort hinder för läsning och öppna vägar till litteratur
- bidra till att människor kan utveckla alla sina språk
- stärka läsarens självförtroende och läsidentitet
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar

(Kulturrådet, 2019, s. 5)

Vidare skriver Kulturrådet (2019): ”Det är svårt att tänka sig ett samhälle utan text och utan läsare. Men läsningen är inte enbart något man antingen behärskar eller inte behärskar. Det finns skillnader på hur man läser, och dessa skillnader kan vara avgörande”.

Handlingsprogrammet tar upp att det finns olika sätt att ta till sig en text, exempelvis via tal- eller ljudböcker, men det är den tryckta texten som utgör utgångspunkten för vad begreppet läsning handlar om. Läsfrämjande, enligt Kulturrådet, syftar till att främja den traditionella läsningen. Även den kontext i vilken läsfrämjandet sker lyfts fram av Kulturrådet som menar att sammanhanget har betydelse i skapandet av en läsare. Bland särskilt prioriterade insatser nämns sådant som vänder sig till barn och unga, samt så kallad *social läsning* – vilket bland annat innefattar bokcirkel och sagostunder.

Samtal och diskussion i ett socialt sammanhang kan, enligt Andersson (2015), få unga att börja engagera sig i litteratur, genom att de delar med sig av sin upplevelse och sina tankar som deltagare i, till exempel, en bokcirkel. Högläsning, som också är en del av den sociala läsningen, kan i form av en sagostund bilda en sorts berättelsegemenskap där läsoplevelsen tillsammans med andra ”skapar gemensamma band och referensramar” (Andersson, 2015). Högläsning, som sådan, berikar ordförråd och skapar, för de yngre, ett tidigt intresse för läsning, och kan, kopplat till en sagostund genom dockor, dramatisering, ljud eller bildkonst, göra litteraturen levande (Andersson, 2015).

I undervisningssammanhang pratas det om *ett vidgat textbegrepp* (Löthagen-Holm, 2016). Termen innebär en tanke om att *text* inte bara utgörs av det skrivna ordet utan även innefattar uttrycken bildspråk, talspråk, ljud, musik, rörelse och gester (Nordlund & Svedjedal, 2020). Att använda termen *text* i det vidgade synsättet handlar alltså om att se läsning som något mer än att låta ögonen vandra över en berättelse eller kommunikation, utformad av *skriftspråk*.

### 3. Tidigare forskning

Läsfrämjande aktiviteter har, precis som Andersson (2015) skriver, ett syfte; att få barn att läsa. För att förstå läsfrämjande, är det rimligt att också sätta sig in i barns läsning. Följande avsnitt berör därför, utöver olika aspekter av multimodalitet, också forskning om barns läsning och bibliotekets läsfrämjande uppdrag.

#### 3.1 Barn och ungas läsning

Läskunnighet har sedan länge ansetts ha en väsentlig betydelse i människans liv och att vara läskunnig förknippas med möjligheten till ett aktivt medborgarskap (Hedemark 2020). Hedemark (2020) har undersökt hur synen på barns läsning tar sig uttryck i politiska styrdokument från 1970- till 2010-tal, och menar att det har skett stora förändringar under de senaste årtiondena. Fokus låg tidigare på att förmedla så kallad *god litteratur* till barnen, och skola och bibliotek hade gemensamt en stor del av ansvaret. Sedan 2010-talet har istället själva läskunnigheten givit upphov till oro och det största ansvaret har överförs till barnens föräldrar. Oron handlar nu snarare om barns förmåga att över huvud taget ens kunna läsa och *all* läsning anses numera vara god läsning – åtminstone om det är tryckta böcker som läses.

Det framgår av Hedemarks (2020) artikel att det ofta finns någon typ av litteratur som anses dålig, eller åtminstone anses vara ett sämre alternativ. Definitionen av vad som räknas som sämre litteratur är däremot föränderlig, men formatet verkar dock vara av betydelse. Under 2010-talet, när hållningen kring barns läsning snarare övergått till att de kan läsa lite vad som helst, så länge de faktiskt läser, fanns det enligt Hedemark ändå en stark skepsis gentemot digitala källor. Den tryckta boken hade fortsatt högre status, trots att exempelvis ljudboken blivit allt vanligare. Som Lindberg et al. (2020) skriver i sin rapport om läsfrämjande på folkbibliotek, har tryckta böcker ännu idag en ganska ohotad ställning.

Enligt Hedemark (2020) har barns läsning ofta haft en instrumentell roll, tätt kopplad till *bildning*. Målet är att de läsande barnen ska utvecklas till bildade medborgare. Synen på vad som räknas som läsning kan dock, vilket Hedemark (2012) är inne på, behöva förändras, eller åtminstone breddas. Nödvändigheten med denna breddning förstärks av det vidgade textbegreppets intåg inom undervisningen. Hattwig et al. (2013) menar att studenter idag behöver lära sig att behärska olika typer av läskunnigheter, för att till fullo kunna tillgodogöra sig information i dagens skärmbaserade samhälle. Det innebär att läskunnighet kan vara mycket mer än att bara besitta förmågan att tolka och förstå tryckt text i en bok.

Barns läsvanor kan variera starkt; de läser alltifrån skönlitteratur och faktaböcker, till tecknade serier och reklamblad (Kucirkova & Cremin, 2020; Hedemark, 2012). Kucirkova och Cremin (2020) belyser dock framför allt vikten av berättande texter, vilka anses fungera utvecklande och förstärkande av barns fantasi. Det engagemang som uppstår när ett barn fångas av en berättelse skapar lust till vidare läsning, samt viljan att prata om det hen läst tillsammans med andra. Den sociala aspekten av läsningen har, enligt Kucirkova och Cremin (2020), stor betydelse för barnens läslust. Det menar även Howard och Wallace (2016) samt Andersson (2015), som lyfter fram frågeställningar och samtal kring berättelser som ett sätt att engagera barn i läsningen.



### 3.1.2 Läsning i en digital samtid

Med anledning av dagens teknik, har många unga ett läsmönster som sträcker sig utanför traditionella tryckta källor. Hedemark (2012) inkluderar mer än text i begreppet läsning. Hon menar att användning av internet, tv-spel och film också innefattar läsande, men kan samtidigt konstatera att barnen själva inte verkar ha samma uppfattning. De barn som ägnar mycket tid åt till exempel tv-spel ser sig inte nödvändigtvis som läsare, trots att många spel idag bygger på ganska avancerade berättelser och kräver läsning för att kunna komma vidare i spelandet. En del populära barnspel är dessutom baserade på litterära förlagor (Rydsjö & Elf, 2007). Begreppet läsning är dock fortsatt starkt sammankopplat med fysiska böcker.

Interaktiva appar och dylikt kan vara ett sätt att fånga intresset för läsning, men för de allra minsta kan tekniken ibland snarare utgöra ett hinder på så sätt att den tekniska utrustningen intresserar mer än själva berättelsen (Howard & Wallace, 2016). Enligt en studie av Hui-Yun och Ssu-Han (2019) syns inga större skillnader i barns läsförståelse vid jämförelse av läsning av tryckta böcker och multimedial läsning. Dock konstaterades att multimediala inslag, i synnerhet ljud och rörlig bild, påverkade hur mycket barnen uppskattade läsningen.

### 3.2 Bibliotekets läsförmedlande roll

Läsförmedlande aktiviteter har alltid en intention – bland annat att tillgängliggöra litteratur, för personer som sällan läser eller för personer som har olika läs- eller skrivsvårigheter (Andersson, 2015). Målet är att locka fram den frivilliga läsningen, den som styrs av lust och vilja.

I en studie av Loh et al. (2022) undersöks hur skolbibliotek kan främja elevers läsning, så att de utvecklas till läsare, inte bara läskunniga. Den självständiga läsningen kopplas samman med ett flertal färdigheter, som exempelvis ett ökat ordförråd, prestation i skolan och läsfärdigheter. Loh et al. (2022) menar att barn behöver erbjudas ett samtida utbud av litteratur; det räcker inte att som bibliotekarie förlita sig på vad som var populärt för några år sedan eller kanske till och med när bibliotekarierna själva var barn. Preferenserna förändras, både över tid och i takt med barnens egen utveckling. Hedemark (2012) menar att det är nödvändigt att biblioteken tar barns *multilitteracitet* i beaktning för att, i utformandet av aktiviteter och dylikt, kunna fånga in och inkludera olika typer av läsning och läsupplevelser.

Läsförmedlande och litteraturförmedling kräver med andra ord omvärldsbevakning och förmågan att hålla sig informerad och uppdaterad – och förmågan att tänka nytt. Till exempel tecknade serier lyfts fram som en litteraturform med bestående popularitet, om än föränderligt på så sätt att olika titlar är populära i olika tider; enligt Gillenwater (2009) är eget skapande av tecknade serier ett bra sätt att på samma gång öva upp både visuell läskunnighet och skrivkunnighet. Att kombinera läsningen med andra intressen kan också vara ett framgångsrikt sätt att öka barns intresse för att läsa (Shenton & Hay-Gibson, 2022). Redan kända berättarvärldar, från exempelvis film och TV, kan locka till vidare läsning inom samma eller liknande genrer.

Hedemark (2012) menar att Folkbibliotekens läsförmedlande aktiviteter kan ha stor betydelse för barns läsning, enligt barnen själva, men att det samtidigt finns många barn som inte alls visar lika stort intresse för att delta. Hon tar upp att vissa läsförmedlande insatser ibland lockar med olika typer av belöningar, som godis eller fika, för att locka fler barn, men att det medför att vissa barn istället ”fuskar” – de deltar helt enkelt för att få del av belöningen, men struntar

i att faktiskt läsa. Det kan, enligt Hedemarks studie, ha att göra med bristande läsförmåga, men inte nödvändigtvis; studien visade att vissa barn helt enkelt var ovilliga att läsa tryckta böcker, medan andra medieformat gick bra. Berättelser intresserar, men hellre i andra format, som datorspel och tv.

Det är, enligt Hedemark (2012) främst barn som redan *är* läsare och läser för nöjes skull som faktiskt tar del av bibliotekens läsfrämjande aktiviteter. Det finns dock, menar Hedemark, anledning för biblioteken att, vid sidan om det traditionella läsfrämjande arbetet, lägga än större vikt vid att undersöka barns faktiska läsbeteenden; alla barn läser inte för nöjes skull och de barn som läser, läser alltså inte alltid traditionella tryckta böcker i skönlitterär form. De kan föredra exempelvis facklitteratur eller helt andra kulturformer, samt andra medieformat. För många unga förknippas den traditionella läsningen så starkt med skolan, att den därför upplevs vara kravfylld och tråkig (Hedemark, 2018). Som en motvikt till det, lägger många bibliotekarier, enligt Johansson (2010), tonvikten vid den lustfyllda läsningen i sitt läsfrämjande arbete. Hedemark (2012) lyfter att många barn kommer i kontakt med biblioteket just via skolan, och att det ibland förekommer en viss konflikt mellan lärares och bibliotekariers syn på läsning. Skolan behöver förhålla sig till läroplaner och kunskapskrav, vilket kan leda till att läraren ratar vissa typer av böcker. På biblioteket bör valet kunna vara friare.

Barns läsbeteenden ter sig alltså på olika sätt; lust, ”tvång”, fack- eller skönlitteratur, tryckt text, digitalt eller datorspel och biblioteken bör, enligt Hedemark (2012), bredda sina kunskaper om hur, vad och varför barn läser.

### 3.3 Meningskapande i en social kontext

Inom socialsemiotiken ses kommunikation som en slags komplex interaktion för meningsskapande (Kress, 2010). Kommunikationen kan ske med hjälp av olika kulturellt och socialt stöpta *semiotiska resurser* eller uttrycksformer (Leijon & Lindstrand, 2012; Magnusson, 2014). I likhet med det vidgade textbegreppets syn på text utgörs även dessa uttrycksformer av, till exempel gester, tal, färg, bild, ljud, rum och skriftspråk (Leijon & Lindstrand, 2012; Magnusson, 2014; Kress, 2010).

Det är i mötet och genom interaktion som *mening* – vilket Magnusson (2014) likställer med *betydelse* – skapas och framkommer, genom att inom den sociala kontexten använda rätt uttryck beroende på vad man vill förmedla, och för vem (Kress, 2010; Carlito, 2018; Jewitt et al., 2016). Kärnan för semiotiken är uttrycket, vilket är en sammanslagning av mening och form, och källan, det som genererar uppkomsten av mening, är det sociala samspelet (Kress, 2010).

Multimodalitet i socialsemiotisk teori syftar till att hantera flera uttryck, många gånger också samtidigt. Uttrycken skapas i det sociala sammanhanget genom handling och interaktion (Kress, 2010). Att arbeta multimodalt innebär alltså att man i sitt handlande kombinerar och använder minst två av de semiotiska uttrycken på samma gång, till exempel bild, ljud och skriftspråk, i sitt meningsskapande. Detta kräver dock en förståelse för sammanhanget och den sociala kontexten vilken man i sitt meningsskapande befinner sig i (Van Leeuwen, 2017).

### 3.4 Multimodalitet

Multimodalitet bygger alltså på meningsskapande och kommunikation genom att uttryck inom specifika kontexter på olika sätt kombineras och byggs ihop (Van Leeuwen, 2017). I likhet med det vidgade textbegreppet syn på läsning innebär alltså multimodaliteten en ingång till ett ”större” språk; att uttrycka sig med, att ta del av, nå nya kunskaper genom och att förmedla och uppleva berättelser på ett djupare plan med. I en bibliotekskontext används flera olika slags uttryck i utformandet av, och i interaktionen med, många av de aktiviteter som biblioteken erbjuder. Att använda multimodala uttryck i en bibliotekskontext är att erbjuda ett verktyg och hjälpmedel för fördjupad förståelse och social interaktion.

#### 3.4.1 Multimodal design – att skapa och kombinera uttryck

Ett nyckelkoncept inom socialsemiotiken är begreppet *design*, vilket åsyftar skapandeprocessen av uttryck (Jewitt et al., 2016). Det är i den processen personen som skapar uttrycket – hädanefter kallad designer – bestämmer och väljer vilka olika semiotiska uttryck som skall användas och hur de bör arrangeras utifrån den sociala kontexten (Jewitt et al., 2016). Design förutsätter god kännedom om de tillänkta uttryckens egenskaper, det sociala sammanhanget samt vem eller vilka som är mottagare av det som skapas (Kress, 2010). En lärare, till exempel, är en designer som för sin lektion skapar ett visst innehåll som sedan presenteras och framförs på ett visst sätt (Kress & Selander, 2012). Detsamma gäller en bibliotekarie som utformar en aktivitet.

Begreppet design är inte statiskt – det går att vrida på och ge olika innebörder. En vinkling är *interaktiv design* vilket bygger på att mottagarna av det som skapas själva är med och kan engagera sig och samverka, både med varandra och med den huvudsaklige designern för att på så sätt skapa en gemensam mening (Kress & Selander, 2012). Ytterligare en variant på begreppet design är *re-design* vilket handlar om, likt interaktiv design, att alla medverkande inom det sociala samspelet är designers, men att det mer är en fråga om tolkning och utveckling av den skapade meningen; alltså *re-design* (Kress & Selander, 2012). Man skulle kunna se det som en rundgång där meningsskapandet studsar fram och tillbaka mellan olika designers och i studsandet utvecklas och förnyas, både gällande mening och form – beroende på vilket eller vilka uttryck som används. Ett vardagligt exempel, inom en bibliotekskontext, skulle kunna vara något så enkelt som ett referenssamtal vid informationsdisken. En eftersökt titel beskrivs och tolkas i interaktion genom gester, tal, skrift och bilder. Både bibliotekarie och besökare jobbar aktivt mot en konsensus och ett gemensamt meningsskapande genom att hela tiden tolka, utvärdera och utveckla den andres uttryck.

Multimodal design kan anta många former och skapas på många olika sätt – den är lika analog och fysisk som den är digital och beroende av teknik – den kan skapas genom tal och fysisk aktivitet, tecknande och skrift eller genom film och skrift (Adoniou, 2013). Alla specifika situationer och sociala sammanhang kräver eller erbjuder specifika uttryck (Leijon & Lindstrand, 2012). Människan är således, med sin talförmåga och sitt kroppsspråk, per automatik en multimodalt kapabel designer eller re-designer – vilket även Hedemark (2017) knyter an till angående barns interaktion med sagostunder. Men det är först nu som multimodalitet på ett större plan medvetandegjorts och nått den breda massan tack vare digital teknik, vilket innebär att, i princip vem som helst med en dator eller annat digitalt hjälpmedel kan sägas vara en multimodal designer (Van Leeuwen, 2017).

Att vara multimodalt läskunnig är att förstå hur kommunikation och uttryck, som består av mer, eller av något annat, än det tryckta ordet, skapas och tolkas (Carlito, 2018). Att se och förstå de olika semiotiska uttryckens för- och nackdelar och samtidigt ha mottagaren i åtanke då man i egenskap av *designer* skapar sin kommunikation (Cordes, 2009). För att meningen skall framträda och kommunikationen tjäna sitt syfte bör man alltså som designer också vara medveten om mottagarens multimodala litteracitet. Kommunikation sker genom ett ”språk” alla inblandade förstår.

Den multimodala litteraciteten är inte bara *en* litteracitet, utan ett kluster bestående av flera delar som alla kräver sin specifika ”läskunnighet”. Viktiga beståndsdelar är bland annat informationskunnighet, visuell litteracitet, kulturell litteracitet, medielitteracitet och kritisk litteracitet (Cordes, 2009; Van Leeuwen, 2017). Sammanfattningsvis innebär multimodal litteracitet förmågan att hantera, värdera, analysera, använda och skapa information i form av till exempel bild, ljud och video, men även att ha förmågan att se, jämföra och kontrastera olika kulturella uttryck och värdegrunder. Det innebär också att ha insikt i och förståelse för olika medieformer, det vill säga; förmåga att analysera och skapa meddelanden inom olika typer av medieuttryck och genrer (Cordes, 2009).

Olika plattformar för information och kommunikation har olika initiala användningsområden och syften – ”begränsningar”, utformningar och kontexter kan lätt leda användaren in mot ett visst arbetssätt (Van Leeuwen, 2017). Detta kräver alltså ett *kritiskt tänkande*; att man är medveten om hur verktyget hanterar och presenterar de uttryck man ämnar använda eller läsa av och tolka.

### 3.4.3 Multimodala aktiviteter

En metod för ökad förståelse och upplevelse av en text eller berättelse är att själv få vara kreativ. Som designer eller re-designer i en skapandeprocess, genom interaktion och samtal med andra kan nya färdigheter, kunskaper och insikter nås (Adoniou, 2013; Cappello & Walker, 2021). Det som skapas kan då, utifrån de resurser och uttryck aktiviteten bjuder, ta sig an många olika skepnader.

Av Hedemark (2018) nämns bland annat bokcirkel, datorspel, måleri- och skrivarkurser ihop med serieteckning och workshops för skapande som aktiviteter unga biblioteksanvändare deltar i. Dessa aktiviteter är alla uppbyggda av, eller skapar i sitt sammanhang underlag för, olika uttryck med vilka deltagarna i sin tur skapar något nytt och ytterligare med och av.

Social läsning, såsom högläsning och att dramatisera en bok, kan som aktivitet både inspirera till läsning och generera relationer av personlig karaktär till en berättelse (Rydsjö & Elf, 2007). Multimodaliteten möjliggör alltså genom uttrycken, inte bara fler vägar och kanaler för den egna kreativiteten att nå ut via, utan också en bredare kommunikationspalett att skapa och nå erfarenheter, relationer och mening med, i det sammanhang paletten är sprungen ur.

För de yngre barnen, i synnerhet de som ännu inte lärt sig läsa och skriva, verkar sagostunder och högläsning som en tidig inkörsport till läsning och litteratur (Andersson, 2015). Sagostunden består av ett flertal uttryck och beskrivs, av Hedemark (2017), som en plats för komplex kommunikation där, till exempel, bild och fysiska ting kopplat till boken ses som viktiga inslag. Den visuella kommunikationen, rekvisitan och berättarens röst är uttryck som verkar vara lätta för barn att interagera med (Hedemark, 2017), vilket i sin tur tyder på, i enlighet med det vidgade textbegreppet, att barn och ungas ”läskunnigheter” helt enkelt

innefattar olika sorters *texter*; vilket betyder att det handlar om multimodala läskunnigheter (Hedemark, 2017).

Vidare kan en sagostund, som aktivitet, också bygga på *endast* bildens berättande. Bilderböcker utan text, så kallade *Silent books*, utmärker sig genom att narrativet och historien drivs fram och skapas enbart med hjälp av det visuella uttrycket (Lindfors, 2016; Corneliuson, 2018). Avsaknaden av skrivtecken gör att läsförmåga och språkliga differenser inte behöver beaktas vid läsning av en sådan bok. Många, både barn och vuxna – med olika språkliga förutsättningar – kan därför ta del av och uppleva samma berättelse, utan att formatet på något sätt måste anpassas eller modifieras (McGillicuddy, 2019).

Då berättelsen upplevs genom läsning av bilder lämpar sig *Silent books* väldigt väl för interaktiva aktiviteter, såsom diskussion om vad berättelsen handlar om eller att i skrift sätta ord till bilderna helt utan visuell gestaltning (Lindfors, 2016; Corneliuson, 2018). Och på samma sätt som att en *Silent book* skulle passa som underlag för en multimodal bokcirkel, kan blicken också vändas mot den, i litteratursammanhang, allt mer accepterade serietidningen som en god utgångspunkt för läsning kopplat till samtal och reflektion för ökade kunskaper och lärande (Maxson et al., 2019). Serietidningen, som består av än fler uttryck än *Silent books*, kräver dock en mer utvecklad litteracitet, men är samtidigt mer hjälpsam, och ledsagar läsaren genom berättelsen med hjälp av bilder, förtydligande rutnönster och text, samt textens disposition och utformning (Mouilly, 2011).

Ytterligare ett sätt att praktisera multimodalitet kan vara att använda olika semiotiska uttryck för att bearbeta eller förmedla information, som i Adonious (2013) artikel där författaren beskriver barns parallella arbete med text och bild för att exempelvis förklara – och förstå – hur pannkakor tillagas. Ett liknande tillvägagångssätt beskrivs av Hagerman et al. (2022), vars artikel handlar om barns tillverkning av musikinstrument av återvunnet material. Utöver själva instrumenttillverkningen, skapar barnen även en instruktion med hjälp av bland annat text och bild för att möjliggöra för andra att återskapa deras kreationer.

Multimodala aktiviteter kan vara ett sätt att få upp ögonen för någonting, till exempel läsning eller specifik litteratur. Rajchel och Snyder (2016) beskriver hur ett amerikanskt högskolebibliotek skapat en interaktiv, multimedial utställning baserad på medier i bibliotekets bestånd som inte fått den uppmärksamhet biblioteket ansåg att de förtjänade. Utställningen, som innehöll både digitala och analoga element, var förvisso resurskrävande, men resulterade i att fler upptäckte vilka skatter biblioteket faktiskt huserade.

### 3.5 Multimodalitet och det gemensamma lärandet

All inlärning sker i någon form av social kontext (Black & Allen, 2018; Maxson et al., 2019). Möjligheten att diskutera och utbyta information kan bidra till att redan befintlig kunskap fördjupas (Black & Allen, 2019; Bergman, 2019). Påståendet styrks även av undervisningsmetoden *Talking Drawings* (Cappello & Walker, 2021), som bygger på användningen av teckning som ett verktyg för att förmedla och fördjupa kunskap. Det vidgade textbegreppet gör sig också gällande och påmint i form av tanken om vikten av att se och förstå litteracitet genom en bredare definition (Cappello & Walker, 2021); detta angående hur Kress (2010) beskriver världen; att den är uppbyggd av uttryck och symboler – däribland bilder och visuella framställningar. Barn och ungas värld är en visuell värld, därav nödvändigheten i att elever i skolan får möjligheten att nå multimodal litteracitet och bli både kunniga i att kritiskt granska, samt skapa texter som bygger på multimodalitet, och som också

är visuella (Cappello & Walker, 2021).

Talking Drawings-metoden lägger även stor vikt vid diskussion och kunskapsutbyte i klassrummet mellan de skolelever som deltar i aktiviteten. Eleverna får alltså inte bara, via ord och bild, förmedla den kunskap de redan besitter om ett visst ämne eller ting, utan kan också diskutera sinsemellan och därigenom komma till nya insikter.

I undervisningssammanhang har multimodala metoder visat sig ha goda effekter på inläring och förmågan att skapa mening av den kunskap som inhämtas (Cappello & Walker, 2021; Adoniou, 2013; Höglund, 2017). Även för barn med annan kulturell bakgrund, med annat hemspråk än det som talas i klassrummet och som ännu inte hunnit lära sig tyda och använda det ”nya” språkets tecken och symboler, kan en multimodal ansats och de multimodala uttrycken verka både inkluderande och meningsskapande (Coulthard, 2016). Där en skriven text ter sig abstrakt genom ovana teckenkombinationer och kanske ett helt nytt alfabet, kan en bild kopplat till boken eller sagoboken öppna upp inte bara möjligheten att tolka och uppleva berättelsen utan också skänka en känsla av samhörighet och gemenskap (Coulthard, 2016).

Diskussionen och den sociala kontexten har en central roll och det är via samtal med andra elever som arbetet med till exempel en skoluppgift kan ta sig framåt och vidare (Höglund, 2017). Att diskutera och att ägna sig åt kritiskt reflekterande dialog tillsammans med andra bidrar också till möjligheten att den gemensamma kunskapen blir mer omfattande och komplex, tack vare att alla som ingår i en arbetsgrupp eller liknande har olika förkunskaper, erfarenheter och synsätt och därför alltså kan bidra med olika saker (Bergman, 2019; Black & Allen, 2018). Gruppens sammansättning har betydelse för vad den kan åstadkomma.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Den här studien utgår huvudsakligen ifrån läsfrämjande i en social kontext, där själva aktiviteten bygger på någon form av direkt interaktion mellan dels barnbibliotekarien och de barn som deltar och även barnen sinsemellan. Multimodalitet bygger, enligt Kress (2010), på socialsemiotik, vilket innebär att interaktionen mellan människor är av intresse när multimodalt arbete studeras. Eftersom vi är särskilt intresserade av den sociala kontexten, använder vi – utöver multimodal teori – också sociokulturell teori för att bygga upp det teoretiska ramverket.

### 4.1 Multimodal socialsemiotisk teori

Multimodalitet är som redan nämnts sprunget ur socialsemiotik; en teori som bygger på *meningsskapande* där mening, i olika former, skapas genom social interaktion (Kress, 2010). Semiotik är uppbyggt kring vad Kress kallar *signs* – symboler med en given mening vilka används för att förmedla specifika budskap. Socialsemiotik handlar, enligt Kress, däremot snarare om att *skapa* meningsfyllda symboler istället för att bara *använda* dem. En annan väsentlig skillnad mellan semiotiken och socialsemiotiken är den om relationen mellan *mening* och *form* (Leijon & Lindstrand, 2012). Semiotiken anser den relationen vara mer eller mindre godtycklig medan socialsemiotiken anser att det alltid skall finnas en koppling mellan de båda och ett samband då den valda formen för uttrycket utgör själva förutsättningen för hur meningen eller innehållet i kommunikationen skall tolkas och förstås – det innebär att mening och form, inom socialsemiotisk teori, inte kan ses som två olika saker (Leijon & Lindstrand, 2012).

Kress och Van Leeuwen (2001) har tillsammans utformat en teoretisk modell där multimodalitet delas in i fyra olika *strata*; diskurs, design, produktion och distribution. Av dessa är det i huvudsak de två förstnämnda som är av intresse för oss i bearbetningen av vår empiri. Med *diskurs* menar Kress och Van Leeuwen (2001) ett socialt sammanhang i vilken gemensam kunskap eller konsensus uppnåtts. I en läsfrämjande kontext kan det exempelvis innebära att förståelsen för en berättelse fördjupas tack vare en diskussion i grupp, där varje gruppmedlems individuella kunskap tas i beaktning och tillsammans bidrar till en sammanvävd helhet. Begreppet *design* syftar till användningen och kombinerandet av olika semiotiska uttryck (Kress & Van Leeuwen, 2001). Enligt Carlito (2018), som applicerat Kress och Van Leeuwens modell i en akademisk bibliotekskontext, är det genom designen som envägskommunikation förvandlas till ett samtal. Som Kress och Selander (2012) uttrycker det, är den som ”tar emot” ett uttryck medskapare i och med sin egen tolkning och utveckling av just det uttrycket.

Multimodal socialemiotisk teori i aktion innebär alltså att individen eller gruppen, i egenskap av designers, får tillgång till ett mycket större ordförråd – genom uttryckens bredd och oändliga kombineringsmöjligheter – att använda sig av i sitt meningsskapande (Leijon & Lindstrand, 2012). Genom det språkbruk multimodaliteten ger upphov till uppstår möjligheten till att i kommunikationen uttrycka sig väldigt tydligt för hög förståelse (Leijon & Lindstrand, 2011; Kress & Selander, 2012). Ett exempel skulle kunna vara att använda den vedertagna signal- och varningsfärgen *röd* ihop med en text som uttryckligen säger ”fara”. Å andra sidan kan multimodala metoder, i vissa kontexter och specifika sammanhang, också skapa lekfulla och experimenterande kommunikationer och *meningar*, genom att kontrasterande uttryck kombineras. De olika uttrycken kan ha helt olika betydelser beroende på gruppering, diskurs eller kontext (Kress & Selander, 2012; Leijon & Lindstrand, 2012).

## 4.2 Sociokulturell teori

Sociokulturell teori innebär synsättet att all kunskap är en produkt av socialt samspel och mänsklig interaktion, samt att människor i sin tur är produkter av den sociokulturella kontext de befinner sig i (Black & Allen, 2018). Det är i dessa kontexter, genom och under sociala aktiviteter tillsammans med andra människor, lärandet uppstår och sker (Maxson et al., 2019). Gemensamma referensramar och erfarenheter skapar grunden för kunskapsdelningen genom samtal och diskussion (Bergman, 2019). Interaktionen och samspelet inom den gemensamma kontexten resulterar i ett ömsesidigt lärande (Black & Allen, 2018). Det innebär att den som lär ut och förmedlar kunskap, samtidigt också för egen del – likt en pingpong-effekt – nås av ytterligare och nya kunskaper.

Black och Allen (2018) konstaterar att sociokulturell teori är vanligt förekommande inom undervisning, då grupperns sammansättning anses ha stor inverkan på kunskapsdelningen i sådana sammanhang. Vilka som ingår i en grupp kommer att, tack vare de enskilda individernas förkunskaper och erfarenheter, påverka informationsutbytet i gruppen.

Ytterligare en aspekt av informationsutbyte och kunskapsdelning, baserat på grupperns sammansättning, är den om hur själva interaktionen och lärandet sker: genom de *kulturella verktygen* gruppen eller individen har tillgång till (Bergman, 2019). Dessa kulturella verktyg tar sig uttryck i både fysisk och intellektuell form – det kan handla om digitala hjälpmedel eller ett attribut, till exempel ett visst klädesplagg, men även det språkliga, både vad det gäller mentala tankeflöden och hur språket faktiskt yttrar sig och används (Bergman, 2019; Wertsch,

1991). Kopplat till verktygen går det att dra paralleller mellan den sociokulturella teorin, socialemiotiken och strata-modellens *diskurs* (Kress & Van Leeuwens, 2001). Där diskurs handlar om en grupps gemensamma förståelse av världen – alltså en kontextuell konsensus – baseras också de kulturella verktygen på den kontext användaren av dem är sprungen ur och agerar inom (Bergman, 2019; Black & Allen, 2018). Det betyder också att användningen av verktygen nödvändigtvis inte behöver ske som ett aktivt handlande, utan också sker omedvetet eller av vana, utifrån naturliga eller nödvändiga faktorer (Wertsch, 1991). Att dela språk och tankevärld med andra – att befinna sig inom en viss specifik sociokulturell kontext – skapar en tillhörighet (Black & Allen, 2018). Den sortens gemenskap lägger sig till grund för ett ömsesidigt lärande.

Med hjälp av de kulturella verktygen sker interaktion och kommunikation. Som exempel på ett fysiskt verktyg kan appen Snapchat nämnas. Hur den används – vilka filter och typsntitt som väljs – och varför, har med den kulturella kontexten att göra. Barn och unga som använder appen anpassar sig efter de medel och begränsningar verktyget bjuder, vilket i sin tur ger en tydlighet i hur den lekfulla kommunikationen kan gå till (Michelsen, 2020). Barnen skapar på det sättet, utifrån deras upplevelser och erfarenheter, en alldeles egen typ av kommunikation, ett eget språk, som är just för dem. Och i likhet med Kress (2010) och det symbolspråk som i socialemiotiken kallas *signs*, ser även sociokulturell teori på de intellektuella kulturella verktygen som en sorts semiotiska uttryck för kommunikationen (Wertsch, 1991). De kulturella verktygen är alltså tätt kopplat till det språkliga, de gemensamma referenserna och interaktionen mellan människor, vilket också, i grund och botten, är just det som den sociokulturella teorin handlar om – språket och mötet (Bergman, 2019; Wertsch, 1991; Black & Allen, 2018).

## 5. Metod

I linje med de teorier studien lutar sig mot grundar sig även metoden för insamling av empiri på det sociala samspelet, och det är inom ramarna för den hermeneutiska kvalitativa ansatsen studien har sin plats. Hermeneutiken syftar till att tolka innebörder av och i, bland annat, upplevelser, handlingar och symboler (Wallén, 1996); Bryman, 2016). Kontexten och bakomliggande sammanhang till det som framträder av det undersökta, kommunikation och sociala mönster är viktiga hållpunkter för hermeneutiken (Wallén, 1996). Då studien ämnar söka insyn i barnbibliotekariers läsfrämjande arbete kopplat till multimodalitet och de effekter det arbetet ger eller kan ge upphov till, har kvalitativa semistrukturerade intervjuer valts som metod. Vi intresserar oss för bibliotekariernas arbete, upplevelser och tankar, vilket är lättast att ta reda på genom att helt enkelt fråga.

### 5.1 Semistrukturerade intervjuer

Grunden för intervjuerna utgjordes av en intervjuguide bestående av 35 frågor inordnade under fem övergripande teman, vilka i sin tur berörde både bibliotekariens praktiska arbete och de eventuella effekter som bibliotekarierna tycker sig se hos de deltagande barnen. Intervjuguiden växte fram och utvecklades genom att frågorna först motionerades och prövades i ett antal pilot-intervjuer, vilket bidrog till att vi kunde upptäcka missförstånd och otydligheter i frågorna, och därefter försöka justera dem. Beräknad tidsram för varje intervju uppskattades inledningsvis till att ligga någonstans mellan 45 - 60 minuter, men hamnade i praktiken på strax över timmen.



Den semistrukturerade intervjun beskrivs som flexibel i sin form och möjliggör därmed avvikelser från intervjuguiden (Larsen, 2018; Bryman, 2016). Det innebär att det finns utrymme att ställa följdfrågor och för respondenten att utveckla och konkretisera sina svar. Den semistrukturerade intervjuns strukturellt luddigare ramar tillåter på så sätt inte bara eftertänksamhet, utan ger också plats för både reflektion och utsvävningar (Bryman, 2016). Dessa utsvävningar har för vår del vidare kunnat mynna ut i helt nya frågor och resonemang. I och med intervjumetodens flexibilitet, har frågor i intervjuguiden ibland bytt plats, omformulerats eller helt hoppats över eftersom vi upplevt att respondenten redan svarat i samband med en annan frågeställning. Det krävde dock stor uppmärksamhet i vår roll som intervjudare, för att undvika att varken upplevas som tjatiga eller gå miste om något svar.

Larsen (2018) förespråkar att om intervjuguiden är indelad i olika teman skall dessa, för tydlighets skull, också delges respondenten under intervjun. Genom att arbeta på det sättet och förmedla vår intervjuguides olika teman, erbjöd vi respondenten en tematisk tydlighet genom hela intervjun, vilket skapade en röd tråd som underlättade både för oss i vårt analysarbete och för respondentens möjlighet att hålla sig inom temat, för tydligare resonemang.

Fackuttryck och ord som *diskurs*, *design* och *socialsemiotik* – och även multimodalitet – utelämnades i själva intervjufrågorna för att undvika förvirring, i enlighet med vad Larsen (2018) säger angående just fackuttryck och främmande ord i intervjusituationer. Det framgick under pilot-intervjuerna, samt i korrespondensen med respondenterna i samband med rekryteringen, att detta är termer som i regel inte är särskilt förekommande i barnbibliotekariers vardagliga språkbruk. Termer som användes när diskurs, design och socialsemiotiska begrepp diskuterades var istället bland annat: *samspel*, *social interaktion* och *uttryck*.

Ordet *uttryck* har i intervjuerna genomgående använts istället för begreppet multimodalitet. Dock förekom och förklarades multimodalitet, både som ord och begrepp, i de utskickade intervjufråganingarna tillika under samtal med respondenterna före och efter de genomförda intervjuerna. Detta medför att respondenterna, då de var bekanta med vad multimodalitet handlar om, faktiskt resonerade kring läsfrämjande aktiviteter och uttryck med den kunskapen i ryggen och till och med själva nämnde begreppet fastän frågorna aldrig gjorde det. Vi vet dock att begreppet multimodalitet sannolikt inte är nytt för åtminstone fyra av våra fem informanter, då det finns återgivet i styrdokument inom den biblioteksorganisation de arbetar i.

Fyra av fem intervjuer genomfördes, och spelades in, genom videosamtal. Den femte ägde rum på respondentens arbetsplats och spelades in med hjälp av mobiltelefon. Studiens författare var båda närvarande vid varje intervju – den ena iklädd rollen som intervjuare medan den andra hade rollen som bisittare. Bisittaren kunde, utöver att föra anteckningar, fokusera på att redan i intervjusituationen koppla respondentens utsagor till de teoretiska utgångspunkterna, den tidigare forskningen och forskningsfrågorna. Det har dock varit fritt fram för både intervjuare och bisittare att komma med följdfrågor som uppstått i stunden.

Det inspelade materialet har därefter transkriberats med hjälp av programmet *Transcripts*, som skapar en textfil av ljudinspelningen. Transkriberingen har naturligtvis även krävt en extra kontroll av mänskliga ögon och öron för att se till att programmet har haft rätt uppfattning om vad som verkligen sades under ljudupptagningen – och vissa korrigeringar har gjorts därefter. Dessa har underlättats genom att programmet också med intervaller tidskodat

det transkriberade materialet. Vi har också behövt redigera transkriberingen för att rent visuellt tydliggöra vem som har sagt vad – intervjuare eller respondent.

## 5.2 Urval

Rekryteringen av respondenter har gjorts genom ett godtyckligt urval, där vi har valt att höra av oss till sju olika, handplockade bibliotek med vår i intervjuförfrågan. Det godtyckliga urvalet beskrivs av Larsen (2018) som ett urval som görs av forskaren själv, baserat på dennes egen uppfattning om hur väl det uppfyller vissa specifika kriterier. Ett godtyckligt urval är inte representativt för populationen som helhet, men det är inte heller generaliserbarhet som är syftet med kvalitativa studier (Larsen, 2018). För vår studie har det huvudsakliga kriteriet varit att våra respondenter för närvarande arbetar som barnbibliotekarier på folkbibliotek, samt att läsfrämjande aktiviteter ingår i deras arbetsuppgifter.

I korrespondensen informerades vi om syftet med studien och att vi ämnade samla in det empiriska underlaget genom intervjuer med barnbibliotekarier, samt erbjudit möjligheten att välja mellan att träffas ansikte mot ansikte eller genom videotjänsten Zoom. Trots att vår förfrågan, på initiativ av ett av de bibliotek vi inledningsvis valde att kontakta, skickades vidare till samtliga bibliotek inom samma kommun, lyckades vi endast rekrytera en enda respondent på den vägen. Övriga fyra av de totalt fem respondenter som utgör det slutgiltiga urvalet rekryterades istället genom personlig direktkontakt. En av dessa kontaktades för att vi tidigare, i andra sammanhang, blivit varse om att hen faktiskt verkar arbeta med just sådana metoder som vi är intresserade av att undersöka.

Urvalsprocessen resulterade till slut i intervjuer med fem respondenter, som alla arbetar som barnbibliotekarier på olika folkbibliotek inom samma region – fyra av fem i samma stad, men i olika stadsdelar. Respondenterna arbetar eller har arbetat med, sammantaget, hela åldersspannet inom målgruppen barn och unga, från de allra yngsta upp till ungdom. Två av respondenterna har dessutom tidigare arbetat som skolbibliotekarier, vilket till viss del kan vara av intresse i och med det undervisningsfokus som ofta återkommer i tidigare multimodal forskning. Dock ligger vårt fokus på respondenternas multimodala, läsfrämjande arbete på folkbibliotek.

## 5.3 Analysmetod och tillämpning av valda teorier

Syftet med läsfrämjande arbete är att hitta vägar in i läsningen (Kulturrådet, 2016). Det handlar inte om några kunskapsmål som ska uppnås, utan snarare om att främja den rena lustläsningen. Kunskapen som, enligt den sociokulturella teorin, uppstår i interaktionen mellan människor kan i en läsfrämjande kontext handla om nya sätt att förstå en berättelse, tack vare att den på olika sätt upplevs tillsammans med andra. Den sociala situationen och diskussionen kan förstärka och fördjupa upplevelsen.

Vi har i vår analys använt två av de fyra strata som ingår i Kress och Van Leeuwens (2001) teoretiska modell – *design* och *diskurs* – i kategoriseringen av den insamlade empirin, för att på så sätt söka nå inblick i hur respondenterna ser på, och jobbar med multimodala metoder i det läsfrämjande arbetet.

För att analysera intervjumaterialet använder vi oss av innehållsanalys, vilket Larsen (2018) menar är en av de vanligaste metoderna för att analysera kvalitativa data. Den typen av

datainsamling genererar stora mängder text och det gäller att försöka hitta mönster i textmaterialet (Larsen, 2018; Patel & Davidson, 2019). En semistrukturerad intervjusituation kan ge upphov till flera sidospår och liknande, som i slutändan inte har något att tillföra själva analysen, men som ändå bidrar till att det transkriberade materialet blir väldigt omfattande.

Bryman (2016) och Larsen (2018) menar att innehållsanalys kräver någon form av tematisering för att kunna ta sig an materialet. Vi använder oss av två teman, vilka i huvudsak utgörs av *design* och *diskurs* ur Kress och Van Leeuwens (2001) modell. Dessa termer kan med enkelhet appliceras på våra forskningsfrågor, vilka berör multimodalt arbete i praktiken och de sociala situationer i vilka detta arbete praktiserar.

Design		Diskurs		Övrigt
Praktiska exempel	Uttryckta tankar bakom aktivitetens utformning	Fånga intresse	Skapa förståelse	Övrigt intressant

Tabell 1. Tematisk indelning av empirin

Indelningen i teman gjordes med hjälp av färgkodning, vilket på ett överskådligt sätt synliggör vilka partier i texten som berör vilket tema (teman och färgkodning återges ovan). Genom att använda ett flertal olika färger i kodningen, kunde vi skapa olika underkategorier till de två övergripande. Huvudtemat *design* förgrenades i underkategorierna *praktiska exempel* och *uttryckta tankar bakom aktivitetens utformning*. Det andra huvudtemat, *diskurs*, fick underkategorierna *fånga intresse* och *skapa förståelse*. Ytterligare en färg användes för kategorin *övrigt*, där bland annat uttryckta tankar om budgetfrågor, tids- och möjlighetsaspekt samt bibliotekets relation till skolan hamnade. Efter att gemensamt ha bestämt respektive tema och färg, genomförde vi inledningsvis färgkodningen på varsitt håll, för att därefter tillsammans jämföra och diskutera vad vi kommit fram till. Det framkom då att vi ibland haft olika uppfattning om under vilket tema olika delar av empirin hörde hemma. I vissa fall nådde vi, efter diskussion, konsensus och i andra fall landade vi i att de utvalda citaten hörde hemma under flera teman.

## 5.5 Etik

I den initiala intervjufrågan som skickades ut till de tilltänkta respondenterna ingick information om vår utbildning, samt syftet med studien. Vidare var vi tydliga med att intervjuerna skulle komma att spelas in och därefter transkriberas. Samtidigt intygade vi att respondenterna anonymiseras. Dock räknas ljudinspelningar som en identifieringsfaktor – röster går att känna igen, vilket kan medföra att en identitet kan röjas. och att deras identiteter därmed kan röjas. Rösten är en personuppgift och det krävs därför att varje deltagande respondent skriver under en samtyckesblankett, i enlighet med principen om *informerat samtycke*, vilket enligt Vetenskapsrådet (2017) krävs vid forskning som behandlar någon typ av personuppgifter. Samtyckesblanketten, utformad av Högskolan i Borås och modifierad av oss för att tjäna studiens syfte, skickades via e-post ut till respektive respondent i angränsning till varje enskilt intervjutillfälle.

Vår studie hanterar inga känsliga uppgifter, men vi har självfallet ändå strävat mot konfidentialitet – inga namn eller andra identifieringsfaktorer används, inte heller de bibliotek

respondenterna arbetar vid nämns. Som respondent har man dessutom, precis som Bryman (2016) förespråkar, rätt att när som helst avbryta sin medverkan, vilket respondenterna också informerades om.

### 5.5.1 Hantering av data

Vi strävar efter att på ett så säkert sätt som möjligt hantera, arbeta med och lagra den data som kan kopplas ihop med de som valt att delta i studien – alltså de inspelade rösterna. Enligt Högskolan i Borås är Google drive ett godkänt It-system för lagring av den här typen av data (Högskolan i Borås, u.å.). När filerna lagts upp på Google drive raderas de från den device de skapades på.

## 6. Resultat och analys

Under den här rubriken presenteras resultatet av den analyserade empirin; insamlad via intervjuer med fem verksamma barnbibliotekarier. Avsnittet är, genom analysmetoden, uppdelat i studiens teoretiska utgångspunkter, med fokus på de två strata som valts ut ur Kress och Van Leeuwens (2001) modell: *design* och *diskurs*, samt dessa stratas – av oss särskilt för studien skapade – underrubriker. Vidare färgas resultatet och analysen av de teman som utgör grund för intervjuguidens många frågeställningar (intervjuguiden återfinns i sin helhet som en bilaga sist i dokumentet). Var och ett av dessa teman kan vidare härledas till två övergripande huvudkategorier; ”Bibliotekarien” och ”Om barnen”, vilka i sin tur direkt knyter an till studiens två forskningsfrågor.

Bibliotekarien	Om barnen
<i>Det praktiska arbetet</i>	<i>Barnens deltagande</i>
<i>Tankar bakom aktiviteter; hur, för vem och varför</i>	<i>Bibliotekariens uppfattning om effekter</i>

Tabell 2.

Till rubriken ”Bibliotekarien” kopplas det läsfrämjande arbetet och tankar om vad som är viktigt att tänka på angående aktiviteter, samt resonemang kring interaktiva aktiviteter och användningen av olika uttryck och medier. ”Om barnen” behandlar istället barns läsning, läslust, sociala aktiviteter, interaktion och skapande.

För att möjliggöra viss jämförelse mellan respondenterna och deras tankar och syn på användningen av uttryck och läsfrämjande aktiviteter har de i följande avsnitt försetts med pseudonymen *Respondent (nummer)* för att kunna skiljas åt. Tanken med detta är inte att ställa respondenterna mot varandra, det handlar snarare om att tydliggöra resultatet genom att visa hur resonemangen har med den egna erfarenheten att göra, och det egna intresset eller ointresset.

Respondent 1: har arbetat som barnbibliotekarie i ca 13 år och har erfarenhet av att arbeta med både stora och små barn. Respondenten har även arbetat som skolbibliotekarie för äldre barn. Idag arbetar hen på folkbibliotek med de som brukar kategoriseras in som mellanåldern; 9–12 år.

Respondent 2: har arbetat som barnbibliotekarie på folkbibliotek i ca ett och ett halvt år, med

åldersgruppen 0–6 år. Har tidigare lång erfarenhet av arbete som skolbibliotekarie på grundskola, upp till åk 9.

Respondent 3: har arbetat som barnbibliotekarie i två år, främst med åldersspannet 0–9 år, men har även viss erfarenhet av äldre barn.

Respondent 4: har arbetat som barnbibliotekarie i 10 år, med åldersgruppen 0–12 år, dock med fokus på de yngre.

Respondent 5: har arbetat som barnbibliotekarie i ca 8 år, med målgruppen barn och unga, alla åldrar, vilket betyder det breda spannet mellan 0–25 år.

## 6.1 Sammanfattande inledning

Samtliga respondenter arbetar, enligt empirin, multimodalt – däremot är det inte alltid utefter en medveten tanke. Vissa kombinationer av uttryck är helt enkelt så vedertagna att de bara sker, till exempel användningen av bild och text, vilket är vanligt förekommande under aktiviteten *sagostund* där bilden ur boken ofta projiceras samtidigt som bibliotekarien läser högt.

Fyra av fem respondenter upplever att det inte finns tillräckligt med utrymme i tjänsten att arbeta multimodalt, varken budget- eller tidsmässigt. Detsamma gäller för utrymmet att skapa aktiviteter överhuvudtaget. Dock arbetar alla faktiskt multimodalt, även om det inte alltid sker utefter en medveten tanke.

Det finns en skillnad i hur uttrycken används gällande yngre och äldre barn. Bilden, till exempel, försvinner ofta ur böckerna då barnen blivit äldre, vilket gör att aktiviteterna mer börjar rikta sig mot själva läsningen – alltså den läsning som utförs av barnen själva. Interaktiva aktiviteter som betonas av lekar försvinner också ur aktivitetsarsenalen då barnen blir mer och mer läskunniga.

Två av fem respondenter trycker extra på att det är viktigt att bibehålla en tydlig skillnad mellan skola och bibliotek då de menar att multimodala metoder verkar vara vanligare i skolan och mer kopplat till lärande (i motsats till lust, som biblioteken förespråkar).

Läslusten lyfts fram som essentiell av samtliga respondenter. Aktiviteterna är i sin design utformade för att locka och skapa intresse för litteratur, läsning och bibliotek. Här har den sociala kontexten stor betydelse, bland annat för förmågan att skapa ny förståelse för de böcker som lästs, men också för att tillsammans med andra skapa och uppleva nya saker.

De multimodala inslag respondenterna ger uttryck för att de använder sig av i sitt arbete, kan delas in efter funktion: *förtydligande* eller *förstärkande*. Antingen kan uttrycken bidra till att förklara och tydliggöra vad som sägs i texten, eller så kan de istället fungera stämningsskapande och fördjupande.

## 6.2 Design – tillämpning av multimodalitet

I enlighet med Kress och Van Leeuwens (2001) teoretiska modell syftar begreppet design till att på olika sätt använda och kombinera *semiotiska resurser* för kommunikation och

meningsskapande. Design handlar om valet av de tillänkta uttrycken; hur uttrycken skall användas och hur de skall arrangeras sinsemellan (Jewitt et al., 2016).

Gemensamt för respondenterna är att ett multimodalt arbetssätt, i en form eller en annan – både i tanke och praktik – verkar uppstå ganska naturligt vare sig det är medvetet eller ej. Tydligast syns detta i de utsagor och resonemang som kretsar kring arbetet med de allra minsta barnen, där bland annat bilderboken ofta står som utgångspunkt. Kombinationen av bild och text eller tal ter sig i de sammanhangen som en mer eller mindre vedertagen metod för att nå och skapa kontakt med de yngre, och kan ses som självklar vid till exempel högläsning, vilket respondent 3 ger exempel på: ”Om jag har sagostund till exempel så projicerar vi bilderna från bilderboken på väggen”. Även respondent 4 ger uttryck för en sådan kombination: ”Jag har ju fotat av mycket bilder och så till sagor och så där när jag ska läsa inför större grupper”.

Kopplat till de mindre barnen verkar bilden vara det uttryck, förutom talet, som mest naturligt förekommer som ett kombinerande element, och då som något kompletterande eller förtydligande till den text och berättelse som framförs. Bilden kräver inget ”språk” och kan därför förstås och tolkas av fler. Respondent 1 förtydligar relationen mellan barn och de visuella uttrycken, hur tillgången av bilder minskar ju äldre barnen blir: ”Det försvinner sen när barnen blir mer läskunniga ... Ja, men det blir mer fokus på boken då.”

I övrigt uttrycker fyra av fem respondenter sig något försiktigt kring att koppla multimodalitet till aktiviteter. Det verkar finnas en uppfattning att arbetet med olika typer av uttryck måste vara något storslaget och krångligt, eller något som de själva upplever att de kanske inte behärskar – även om alla faktiskt implementerar multimodalitet. Respondent 3 uttrycker det såhär: ”Jag har inte utforskat det arbetssättet så jättemycket faktiskt. Och jag hoppas att det kommer bli mer av det. För jag tycker att det är väldigt spännande”.

Respondenterna menar att det skall vara lustfyllt att komma till biblioteket och att det inte skall vara förknippat med förhör och prestation.

Vi får inte stå för en läsning som blir som den här i skolan. Jag tänker att skolan jobbar ganska mycket multimodalt tror jag. Mer än vad biblioteket gör. Så att jag, jag vet inte, jag kanske är lite bakåtsträvande där, men jag tror att vi ska hålla... Vi ska försöka hålla det så enkelt som möjligt. Sen tror jag att det är ett jättebra verktyg för att nå icke-läsarna. Det är jag helt övertygad om. (Respondent 3)

Samtidigt råder en uppfattning bland respondenterna att multimodala aktiviteter är något som faktiskt kan generera lust och nyfikenhet. Och även om många inte anser sig arbeta utefter multimodal agenda, förutom respondent 2, finns det ett intresse för multimodala samt interaktiva inslag. Respondent 4 önskar sig vidare kunskaper för att med större medvetenhet kring olika grepp, skapa sina aktiviteter: ”Jag skulle vilja ha mer utbildning i olika, kanske pedagogiska grepp så där. Det finns ju sätt att fånga en grupp.”

Utöver att multimodalitet sällan eller aldrig förekommer som en medveten tanke bakom aktiviteternas utformning nämns också tidsaspekten, resurserna och budgeten som bromsklossar och motstånd.

Vi har inte jättemycket av den typen av [multimodala] aktiviteter. Tyvärr. Och den största anledningen till det tror jag är att vi känner att vi inte riktigt har tid. Det är mycket annat som som äter upp den tiden liksom ... Alltså vi har ju så extremt lite budget. För aktiviteter över lag. (Respondent 3)

Tyvärr har vi väldigt lite tid och resurser ... Sen måste det ju passa in i schemat och så. Det gör det ju sällan. Men då får man lösa det. Det där med förberedelsetid och så ... Det är ju oftast väldigt kort tid man har också när man jobbar på ett bibliotek.  
(Respondent 4)

### 6.2.1 Interaktiva aktiviteter

Utöver uttrycken bild och text, tas även det kroppsliga upp: rörelse, det muntliga och nyttjandet av olika rekvisita: ”Vi använder ju oss väldigt mycket av oss själva. Det är ju högläsning till exempel.” Citatet beskriver tankarna kring en helt vanlig sagostund. Det förekommer även sagostunder som utgår från speciella tema-påsar, där en bok samsas med lekmaterial, till exempel figurer, dockor och möbler som hör till boken.

Jag brukar inte använda den [boken] i själva sagostunden, utan då har jag memorerat så att det blir lite som en... lite lek eller interaktiv saga. Och att barnet alltså kan... att det också blir en egen saga. Det behöver inte bli precis som det står i boken.  
(Respondent 3)

Även respondent 5 säger sig ha använt dockor under sagostunder för att iscensätta vad det är som händer i berättelsen. Vidare menar respondenten att leken med rekvisita kring en berättelse också underlättar för de barn som inte har språket med sig; att de med hjälp av dockor till exempel ändå får möjlighet att kunna ta berättelsen till sig. Detta går helt hand i hand med meningsskapandet och det större ”ordförråd” designen utifrån uttryckens kombinationsmöjligheter ger upphov till (Leijon & Lindstrand, 2012). Fler uttryck tillsammans skapar, om inte större förståelse, i alla fall ett mervärde i form av nyfikenhet, intresse och lust.

Kombinering av uttryck visar sig också medföra öppningar i aktiviteterna för interaktivitet att uppstå, vilket respondent 3 påvisar i citatet ovan där sagostunden som en lek skapar utrymme för *interaktiv design* där barnen i form av med-designers aktivt bjuds in i sammanhanget för att tillsammans skapa ett nytt innehåll, i linje med begreppet design enligt (Kress & Selander, 2012). Den *multimodala litteraciteten* visar sig genom respondenternas tillämpning av uttryck barnen känner igen, känner till och känner sig hemma med.

I empirin framkommer många olika exempel på interaktiva aktiviteter, både till utformning och syfte samt att det finns uppenbara skillnader i hur interaktivitet används beroende på ålder och målgrupp. För yngre barn har sagostunder med rekvisita redan nämnts, men både respondent 1 och respondent 3 (citatet) tar även upp exemplet *Dansa en bok* – som innebär kroppsliga tolkningar av berättelser: ”Att lämna normen är ju ganska viktigt för innehållet och upplevelsen.” Citatet visar att respondenten ändå har tankar kring att en tillämpning av multimodalitet gör att barnen kan få ut mycket mer av berättelsen – genom att alltså leva ut den i en dans tillsammans med andra. Och precis som att bibliotekarierna använder sig av kroppen som uttryck i aktiviteter, erbjuds alltså också barnen att genom rörelse uttrycka sig med hjälp av sina kroppar. Dock menar respondent 3 att den typen av aktivitet ofta leds av en pedagog och att det inte är något som själva bibliotekarien per se är en aktiv del av.

Den interaktiva aktiviteten kan ta sig an många olika uttryck, och också skapas utifrån olika intentioner: att locka fram samtal eller att skapa större förståelse. Respondent 4 resonerar utifrån ytterligare en aspekt: ”För mig är det nog att skapa en känsla... ett avtryck kanske. Att de... eller jag tror väldigt mycket på det, att använda ... olika sinnen och hur man tar in.”

Citatet, vars mening i mångt och mycket också delas av de övriga respondenterna, handlar i grund och botten om att olika uttryck i kombination många gånger används för att förstärka det som händer; vare sig det handlar om stämningsfull musik, projicerade bilder eller dramatisering med hjälp av rekvisita. Detta innebär att det nödvändigtvis inte behöver finnas någon större tanke bakom den interaktiva aktiviteten, mer än den att just skapa förutsättningar för lust att växa och att väcka intresse för litteratur, i synnerhet gällande de små barnen.

Vidare om interaktiva aktiviteter och de små barnen har respondent 4 följande att säga: ”Jag har kanske mer sådana interaktiva uttryck när det är yngre barn. Och kortare tid. Man kan inte hålla på så länge. Yngre barn orkar ju inte sitta stilla så mycket.” Detta citat är ytterligare exempel på att det bland respondenterna finns en multimodal litteracitet som visar sig genom kännedom om mottagare, sociala sammanhang och kontexter, och olika uttrycks egenskaper (Kress, 2010). Målgruppen formar aktiviteten och den design som styr aktivitetens form.

Respondent 2 som är den bibliotekarie som i både intention och handling är mest aktiv i det multimodala arbetet använder sig bland annat av musik och sånger som hen själv framför. Men det som framför allt utmärker respondenten, kopplat till multimodal tillämpning, är att hen också tillverkar sina egna spel som sedan används som en del av de olika aktiviteter respondenten håller i. Vidare är det så att det är den här respondenten som, mer än de andra, verkar vara benägen om att faktiskt försöka få plats, inom ramen för aktiviteten, med ett uppsamlade eftersamtal eller någon form av avslutande meningsskapande. Av de andra respondenterna nämns ofta tidsaspekten som något som sätter käppar i hjulet för samtalet, såvida det inte handlar om en bokcirkel, där samtalet i princip utgör aktiviteten. Respondent 2 känner inte av tidsaspekten på samma sätt och upplever med andra ord ingen tidsbrist. Detta verkar ha att göra med att respondenten inte känner någon ängslan över den här typen av arbete; hen är trygg och behöver till exempel inte lägga någon tid på repetition, utan bara gör och kör på:

Jag tycker ändå att man har tid att vara väldigt kreativ. [...] Jag har jobbat ganska mycket med att stå inför folk och så där, så att jag behöver inte öva. Jag vet att väldigt många vill förbereda sig till tänderna liksom supermycket innan. Och det känner jag att då kan jag vara... sitta och vara kreativ och sådär. Så kan jag tänka igenom det och sen göra det liksom. Istället för att, ja, förbereda och förbereda och öva. Så att jag tycker det finns tid till det här i min, ja, under min arbetstid. (Respondent 2)

Respondent 2 använder alltså spel som ett verktyg och hjälpmedel för att få igång ett samtal. ”Jag hade alltid ett spel kopplat till, för att det ska bli ett samtal kring det vi hade läst då. För jag tycker att det är viktigt att man snackar om det som man läser.” Spelen bygger i regel på den bok som lästes under sagostunden. Vidare bör tilläggas att metoden, enligt respondent 2, dock lämpar sig bäst för lite äldre barn, men att hen ändå använder spelet även om det gäller de yngre, men då utan att metoden aktivt måste leda till någon form av förtydligande eller meningsskapande. Spelet blir i de sammanhangen istället bara en rolig del av aktiviteten.

Respondent 2 är dock inte den enda som använder sig av hjälpmedel under aktiviteter med samtal. Respondent 1 nämner appen *Boksamtal*, med vilken olika frågor kopplade till en bok kan slumpas fram, för att på så sätt få en ingång och riktning i samtalet. Respondenten beskriver även en viss affisch med utformning som en spelplan där olika vägar leder till olika frågor, om bland annat karaktärerna och miljöerna i den lästa boken. Respondent 3 använder sig av en typ av ”fråge-kort” när barnen verkar blyga och inte riktigt självmant börja prata. Korten bryter barriären då barnet får något annat, något fysiskt, att fokusera på.



### 6.2.2 Skapande aktiviteter

De aktiviteter som nämns av respondenterna är många och av varierande art; anpassade och skapade utifrån olika målgruppers och ålderskategoriers förutsättningar, behov och intressen. Bokklubbar samsas med sagostunder, och teaterföreställningar med filmklubbar, pyssel med lekar, sånger och tipspromenader. Kroppsliga uttryck samsas med utställningar och spel med skrivartävlingar.

Och precis som att aktiviteter i kommunikation och uttryck kan vara interaktiva kan de också bygga på rent skapande – då ofta med utgångspunkt ur en viss berättelse, vilket respondent 4 påvisar i de två följande citaten: ”Det [skapande] är ju väldigt bra alltså. Det använder vi nästan alltid när vi vill ... förmedla läslust och litteratur”, ”Det är jättevanligt, det är en klassiker skulle jag säga, att vi använder något skapande och plockar grejer från berättelsen.”

Som exempel på hur en sådan aktivitet kan gå till berättar respondent 4, kopplat till bokserien Amulett, om hur biblioteket under ett lov erbjöd barnen att tillverka egna amuletter som de sedan fick ladda med olika krafter genom att välja en färgad sten att applicera på amuletten, där en särskild färg symboliserade en specifik kraft.

Vi hade ju en kul workshop som var kopplad till Amulett... Då tog vi ut bord i skogen på baksidan och så gjorde vi amuletter och sen kopplade vi på någon form, man skulle ladda sin amulett med någon slags magi också. (Respondent 4)

Det framgår dock inte huruvida barnen läst någon av böckerna eller inte, eller om aktiviteten bara fanns tillgänglig för att skapa ett intresse kring serien. Vidare berättar respondenten om hur biblioteken i staden under en stadsfest slagit upp ett Harry Potter-tält där barnen bland annat kunde få tillverka sina egna trollstavar. Denna händelse tas också upp av respondent 5:

Syftet var ju att bjuda in till den här liksom litterära miljön, och att barnen skulle få ha då, Harry Potter som är liksom en ganska så känd barnbokskaraktär. Att det liksom skulle bli som en ingång till både bibliotek och läsning. Och då hade vi liksom olika typer av aktiviteter kopplade till det. Man kunde göra trollstavar. Man kunde testa på att skriva fanfiction. Man bygger vidare på den här... man skapar nya berättelser i de här liksom redan kända världarna. (Respondent 5)

Att bygga vidare på redan kända världar och karaktärer är även något respondent 3 tar upp, kopplat till en lov-aktivitet där de hade bjudit in en person som under en halvdag visade barnen rollspel. De fick prova på att spela och bygga egna karaktärer. Bokhyllorna i biblioteksrummet hade genast ockuperats av de deltagande barnen i jakt efter inspiration: ”Man tar lite valda delar från de olika karaktärerna och skapar en ny, helt ny karaktär”.

Respondent 5 nämner även ett exempel på en skapande aktivitet, som inte bara fungerar som något som skall inspirera utifrån en specifik litterär värld, utan som också grundar sig på en gemensamt läst bok om ett monster.

Vi läste den här historien tillsammans och sen gick vi ut och så fick de göra egna ... monster och skapa pysselmateriel. Det blir liksom ett sätt att... när vi jobbar så, så får de... Ja, man bjuder in till att de gör egna och börjar fantisera själv. (Respondent 5)

Kopplingarna till litteraturen lyser igenom i nästintill samtliga aktiviteter. Det som varierar är själva utformningen, hur tänket i designen gått till. Citatet ovan beskriver ett relativt analogt

tillvägagångssätt för att uppnå fantasi och gemenskap med berättelsen. Respondent 2 går ofta tillväga på ett mer aktivt utstuderat multimodalt sätt, genom till exempel spel, digitala hjälpmedel och programmering av robotar.

Jag brukar alltid ha någon aktivitet kring sagostunden, att vi liksom diskuterar boken efteråt. Så då brukar jag skapa några ganska enkla spel ... så ställer jag lite frågor kring texten, så där öppna frågor 'Vad tyckte du var bra med boken?', 'Vem gillar du i boken?' och så tar de sig framåt i det här spelet då. Då bygger jag ju spelet på själva boken. (Respondent 2)

De har gjort en.. de har läst en saga, en bilderbok. Och sen har de målat upp den här staden som sagan utspelar sig i. Och så har de... den här roboten ska ta sig fram till ett speciellt ställe som de tar sig fram till i boken då, genom att barnen, ja, programmerar den ... Det var väldigt uppskattat bland barnen. (Respondent 2)

Filmvisning som aktivitet nämns i empirin vid ett fåtal tillfällen som något som förekommer men där det uppsamlade samtalet, likt i en bokklubb, uteblir då tidsramen ofta är för snäv och att det anses att barnen, efter en film, inte vill stanna kvar och ägna sig åt meningsskapande samtal. Dock menar respondent 5 att det finns ett värde i filmvisningen, i synnerhet om filmen i fråga är baserad på en litterär förlaga: "De ska få upp ögonen för böckerna också".

### 6.2.3 Aktiviteter och litteratur

En gemensam nämnare gällande respondenternas läsfrämjande arbete är den tryckta texten. Så gott som alla intentioner och aktiviteter kretsar kring, och utgår från just den, bland annat med hjälp av dockor, film eller spel – vilket respondent 3 väldigt koncist beskriver på följande sätt: "Det är ju kopplat till litteraturen, uteslutande". Respondent 1 beskriver det dock något mjukare: "Jag tycker nog att det är roligt att ha boken i fokus".

Samtidigt som empirin många gånger målar upp boken som källan till allt, tillskrivs även berättelsen som sådan, alltså fristående eller förmedlad via annat medie, som något att agera utifrån.

...vi försöker föra samtal kring litteratur med barnen, om vad man har läst eller vad man har upplevt. Och det kan ju vara film också, vi skiter ju i vilka... om det är en bok eller om man har lyssnat. Det spelar ju ingen roll tycker jag, alltså det handlar ju om något man har upplevt. Berättande som berättande. (Respondent 4)

När respondent 1 pratar om *berättelser* handlar det, i multimodal anda, om att genom kombinationer hitta nya vägar in i att skapa intresse och förståelse.

Alla kopplingar mellan berättelser är spännande ... Det kan vara en pjäs, det kan vara ett musikstycke. Det hör ihop, det handlar om samma sak. Det är ju jättekul att jobba med. Lyfta fram det. Att det är liksom samma berättelse i olika former. Att det är givande. (Respondent 1)

Vidare framhåller respondent 1 det läsfrämjande arbetets koppling till boken: "Det har väl varit så, i alla fall när jag har jobbat, att berättelserna är i fokus". De berättelser respondenten syftar till här är den litteratur bokcirkel grundar sina underlag och samtal på.

### 6.2.4 Övriga multimodala aktiviteter och funktioner

Även om det till synes verkar vara så att det är litteraturen som är det ständiga fokuset i aktiviteterna, verkar det också finnas, vid de tillfällen då respondenterna släpper lite på ”bibliotekarie-garden”, ett allmänt avslappnat förhållningssätt till aktiviteternas relation till litteraturen: ”Jag tycker inte boken är det viktigaste i det hela, utan det är väl berättelsen” (Respondent 1). Citatet bygger på ett resonemang kring att se film som bygger på redan lästa böcker – att det genom båda medier sker en fördjupning i det upplevda.

Respondent 2 är inne på samma spår, men drar det ett steg vidare: ”Alltså berättelse som berättelse egentligen ... Man behöver ju inte koppla det till en bok heller.” Även här är utsagan grundad i tankegångar kring visning av film, men inte bara; respondent 2 hänvisar också till tv-spel som ett narrativt medie där berättelsen ofta står i fokus. Och att det faktiskt också får lov att stanna vid bara just vad spelet i sig förmedlar: ”Man behöver inte känna att allt måste leda vidare till någon slags läsning och böcker liksom”.

Genom empirin framkommer det många gånger att vissa aktiviteter består av olika uttryck (såsom film, spel/rollspel, robotar och skapande) utefter tanken att de faktiskt också skall locka barnen och få dem att vilja delta – alltså att ens få in barnen och ungdomarna i biblioteket. Respondent 4 påvisar en viss slughet när det gäller aktiviteter för att locka användare, i synnerhet de som initialt inte är läsare.

Vi har ju andra aktiviteter på biblioteken också, men det kan ju kanske vara för att locka in andra grupper som inte kanske gillar läsning så mycket. Men då lurar vi in dem i biblioteket. Med andra grejer. (Respondent 4)

Respondent 2 delger att det är svårt att locka ungdomarna, men att tv-spelskvällar och tv-spelsturneringar verkar vara populärt och hjälper till med att öppna upp ungdomarnas ögon för vad som erbjuds i övrigt på biblioteket. Det skapar relationer både mellan de unga och bibliotekarierna men också ungdomarna emellan. Det handlar alltså både om att göra biblioteksrummet synligt och att skapa relationer.

### 6.3 Diskurs – den sociala kontexten

Som tidigare nämnts syftar begreppet diskurs, enligt Kress och Van Leuweens (2001), till ett socialt sammanhang där gemensam konsensus uppnåtts. Begreppet går också direkt att relatera till sociokulturell teori, som menar att interaktion och samspel kan resultera i gemensam kunskap (Black & Allen, 2018). Den sociala situationen verkar ha en mer eller mindre betydande effekt på deltagarna i de olika aktiviteter respondenterna beskriver. En av respondenterna uttrycker det som följer: ”I mötet med andra människor, där blir litteraturen levande tycker jag”.

Diskussionen framstår som ett väldigt viktigt verktyg som möjliggör för barnen att ta till sig en text, åtminstone i aktiviteter som till exempel bokklubbar, där själva diskussionen utgör aktivitetens kärna. Det är dock långt ifrån alla typer av aktiviteter som möjliggör efterföljande diskussioner, där de deltagande barnen får en chans att samtala om de berättelser de tagit del av. Respondent 3 berättar om när biblioteket bjuder in till teaterföreställning – det finns inte något utrymme för diskussion efteråt: ”Biblioteket är inte så mycket med i det faktiskt. Vi är ju mest bara en arena för själva föreställningen”. I exemplet utgörs teaterbesökarna av en skolklass, och det verkar som att eventuella diskussioner hamnar på elevernas pedagoger. Även Respondent 4 ger uttryck för en liknande uppfattning: ”Sen där är vi lite dåliga på att

följa upp berättelsen kanske, från oss på biblioteket. Men man hoppas ju att pedagogerna hakar på kanske”.

En anledning till att det är som det beskrivs i citaten kan vara tidsbrist – tre av fem respondenter beskriver att det inte alltid finns så stort utrymme i schemat för alltför utsvävande och tidskrävande aktiviteter.

Man måste liksom vara roddare i en timme innan man kan köra. Vi har ju inte jättebra förutsättningar för att använda massa roliga... Göra mycket roligt. Jag ska ha en sagostund nästa vecka, och då funderar jag mycket på det. Liksom att man får välja, orkar jag verkligen bygga upp hela... jag ska ha pass direkt efter... Ja, på vilken nivå kan man lägga sig. (Respondent 1)

Samtidigt framgår också att det finns en slags beröringsskräck med skolan; två av fem respondenter är mycket måna om att det finns en tydlig gräns mellan skola och bibliotek. Respondent 5 tar upp att hens arbetsplats genomfört filmvisning för ungdomar, men att man varit försiktig med att prata om filmen under alldeles för uppstyrda former för att undvika att deltagandet i aktiviteten ska upplevas som kravfylld: ”Då vill vi nog vara lite så försiktiga med att hamna i... att det liksom inte blir ett sånt läxförhör. Eller att det ska upplevas som ett läxförhör”.

Respondent 2, som tidigare arbetade som skolbibliotekarie i många år, ger också uttryck för vikten av att måna om den lustfyllda läsningen, dock utan att explicit dra några uttalade paralleller till skolan: ”Jag tror inte på att man ska trycka alltför mycket på att det är viktigt att läsa, för då tror jag att det blir... Ja, det slår tillbaka bara, att då blir läsningen tråkig”. Hen är också den av respondenterna som tydligast arbetar med samtal kring litteraturen, även i aktiviteter som *inte* är bokklubbar eller liknande.

Alla bibliotekarier vi intervjuar lyfter fram läslusten. Men det är samtidigt inte helt lätt för folkbiblioteket att erbjuda aktiviteter som möjliggör den typen av interaktion.

Men jag tror att för att känslan av något slags bestående utbyte och interaktion ska uppstå, så tror jag att det behöver vara en återkommande grupp. Nej, det är klart... Det är klart att det går att hitta den typen av aktiviteter som inte är återkommande också, som ändå kan ge de ringarna på vattnet. Men jag tror att det är viktigt med kontinuiteten där. (Respondent 3)

Respondent 2:s interaktiva sagostunder skulle kunna utgöra en sådan icke återkommande aktivitet som respondent 3 nämner i citatet ovan, där den barngrupp som deltar kanske aldrig träffas i samma gruppkonstellation igen, men där de ändå med hjälp av multimodala inslag får en chans att där och då vara delaktiga i skapandet av en fördjupad läsoplevelse. Själva värdet av att ingå i en grupp, om än för ett kort tag, betonas av respondent 4: ”Jag tänker mig att man växer och utvecklas ... Man växer i grupper alltså”.

### **6.3.1 Att fånga barnens intresse**

Samtliga fem respondenter betonar alltså att de i sitt läsfrämjande arbete strävar efter att skapa läslust och respondent 3 resonerar kring hur ett multimodalt arbetssätt kan vara ett sätt att nå fler potentiella läsare: ”Ett jättebra verktyg att faktiskt nå icke-läsare, hoppas jag. Bra att både dramatisera och avdramatisera läsandet”. Ordet *avdramatisera* antyder att användningen av olika typer av uttryck skulle kunna göra läsningen, eller lässituationen, mer lekfull.

Respondent 2 arbetar som sagt med spel i sina samtalsbaserade aktiviteter, vilket innebär att hen med hjälp av ett datorprogram skapar relativt enkla, interaktiva spel baserade på den bok hen bygger till exempel en sagostund kring.

Det är ju att de ska bli lite mer taggade på att prata om böckerna då. Då blir det lite roligare istället för att jag ställer mig och kör något förhör efteråt, liksom linda in det i ett skojigt spel. (Respondent 2)

Den här typen av inslag upplevs kunna locka ett större antal deltagare och kanske kan spel – vilket väldigt många barn både uppskattar och har stor tidigare erfarenhet av – bidra till att samtalets startsträcka, i aktiviteter som inte uttryckligen bygger på just samtal, blir kortare. Barnens förståelse för berättelsen blir alltså djupare på ett lekfullt och lättsamt sätt, utan att behöva lägga massa värdefull tid på att alls få igång samtalet. Det framgår att respondent 2 ser ett stort värde i att barnen på något sätt ges möjlighet att reflektera kring den berättelse som lästs:

Ska jag vara ärlig så är jag egentligen inte superintresserad av tv-spel eller sådär, men jag märkte att det... Jag tyckte ändå att det behövdes något mer när man hade läst och sådär. Och så ville jag fundera på vad barnen tycker är roligt och så. Så tänker jag... men spel och ta sig framåt liksom. Det kan vara en skön känsla att känna att man liksom klarar av någonting samtidigt då, med en sådan progression. (Respondent 2)

I många fall verkar multimodala inslag användas som ett sätt att initialt fånga barnens intresse och få dem att vilja delta i aktiviteten. Respondent 1 berättar om en bokutdelning som ramats in av multimodala inslag, däribland en ljudinspelning som skapade spänning och gjorde de deltagande barnen nyfikna, vilket verkar ha bidragit till att fler fått upp ögonen för just den boken:

Det fanns en, det var en liten tjej som låtsades vara en av personerna... karaktärerna i boken och hade talat in på vårans telefonsvarare ett meddelande och sånt där. Och sen så märkte vi verkligen en jättestor skillnad i hur många sådana böcker som lånades ut. Att det blev ett riktigt uppsving. (Respondent 1)

Olika typer av skapande verksamhet på biblioteket har, enligt respondenterna, oftast en direkt koppling till litteratur. Samtidigt är det inte säkert att skapandet i sig har någon uttalad funktion eller tydlig effekt i relation till själva läsoplevelsen:

Vi har sagostunder, läsmys kallar vi det, och då har vi liksom både saga och ett spel till och sen ett pyssel kopplat till det då. Sen om det egentligen spelar någon roll för barnen... Jag vet inte. Men vi gillar lite att tänka så, att vi... ja, man ser den röda tråden. (Respondent 2)

Citatet ovan är ett svar på frågan ifall bibliotekarien anser det vara viktigt att eventuella pysselaktiviteter har någon tydlig koppling till den berättelse som aktiviteten kretsar kring. Trots viljan att hålla samman aktivitetens olika delar genom en röd tråd, verkar den del då barnen själva ges möjlighet att skapa någonting konkret ges minst utrymme – i alla fall i relation till den bok som lästs. Pyssel och eget skapande verkar oftast snarare mest vara ett roligt inslag vars syfte främst är att locka deltagare och ifall pysslet får något barn att reflektera över bokens innehåll, är det troligtvis snarare en slump.

Att kombinera olika uttryck kan alltså vara ett effektivt sätt att fånga barnens intresse och angående fördelar med detta arbetssätt svarade respondent 3: ”Framför allt är det ju det här

med delaktigheten och hur snabbt... hur snabbt det går att fånga barnens intresse. Betydligt snabbare än om man bara sitter med boken”. Samtidigt säger hen också: ”Alltså, jag tror i och för sig att [...] om jag är väldigt engagerad och duktig på att entusiasmera och går in med en positiv inställning till det vi ska göra, så tror jag att det mesta ändå kan funka”. Det kan tolkas som att respondenten tänker att multimodalitet kräver användning av mer eller mindre avancerade verktyg och rekvisita, men att det egentligen också kan funka med ”bara” rätt inställning för att fånga barns uppmärksamhet och intresse – vilket hen alltså inte verkar uppfatta som multimodalt. Det ligger dock nära till hands att tänka att entusiasm och positivitet exempelvis har inverkan på både tonfall och kroppsspråk, och enligt Kress (2010) syn på multimodalitet ingår både tal och gester i den teoretiska modellen. Olika uttryck kan tillämpas olika, beroende på målgrupp.

Det är ju väldigt... Det är väldigt analogt. Vilket jag upplever är lättare att använda för de mindre barnen. Det är betydligt lättare att få dem intresserade och delaktiga när det är... när vi berättar med faktiska ting, än att det ska vara på en skärm eller så här.  
(Respondent 3)

Respondent 3 menar att små barns intresse fångas lättare med hjälp av fysisk rekvisita – som i det här fallet träfigurer – än att använda sig av digitala medel.

### 6.3.2 Skapa förståelse genom multimodala uttryck

Inom den sociokulturella teorin ser man, som tidigare nämnts, på kunskap som någonting som skapas genom interaktion och socialt samspel (Black & Allen, 2018). Genom samtal föds nya insikter. Effekten av att samtala syns extra tydligt när respondenterna pratar om bokklubbar, där aktiviteten bygger på att en bok diskuteras av barn som i förväg läst boken. Respondent 1 berättar:

Vi brukar alltid börja med att man får sätta betyg det första man gör. Och så har man alltid chans sen att efter diskussionen ändra sig. För det kan ju hända att diskussionen gör att man vill byta betyg på boken. (Respondent 1)

Risken finns så klart att något barn vill byta betyg för att inte sticka ut i gruppen, ifall de givna betygen varierar kraftigt. Men troligen handlar det också till stor del om att diskussionen faktiskt erbjuder nya sätt att se på berättelsen och att synen på den då förändras på något sätt.

Det händer mycket mellan raderna ... och de bara ”det händer ju ingenting”. Men sen så när vi börjar prata om boken, så var det ju massa saker som hände ... Boken växer när man har pratat om den, när den inte bara är i ens eget huvud utan man är flera som pratar om den. (Respondent 1)

Citatet ovan är ett tydligt exempel på hur ny kunskap kan uppstå, tack vare att enskilda individer delar med sig av sina tankar till varandra och tillsammans skapar en gemensam förståelse för, i det här fallet, en berättelse. Respondent 2 tar upp hur förståelsen kan förändras av samtalet: ”Man kan se, inse att en text har flera bottnar och att man kan tycka olika saker om en text. Texten växer genom det här samtalet”. Vidare ger hen ett exempel på hur barnen i gruppen kan hjälpa varandra att förstå:

Någon har inte förstått nån liten sekvens i boken, och då är det någon annan som kan förklara. ”Varför blev han så arg den där killen?” Så är det någon annan som säger ”Ja,

men det var ju för att bla bla bla... (Respondent 2)

Gruppen i sig spelar en viktig roll, och som Black och Allen (2018) konstaterar, har gruppens sammansättning stor betydelse för vilken kunskap som delas. Olika individers olika erfarenheter vävs samman till en helhet, och helheten blir alltså specifik för just den gruppen.

Flera av respondenterna uttrycker att samtal kring litteratur kan öka både läslust och läsförståelse. Utöver att vara ett sätt att förstå själva berättelsen, kan diskussionen dessutom fungera som ett verktyg för att hantera andra frågor.

Jag tänker att läsning är en, oftast kanske en ganska ensam aktivitet. Att du själv sitter och läser tyst. Läsfrämjande blir för mig när man läser i grupp kanske. För jag tänker, som bokcirkel till exempel, att alla läser samma bok och pratar kring vad man har läst och så där. Jag hoppas ju att läsfrämjande innebär ökad social förmåga för att man också blir kanske medveten om saker och ting som man inte, ja, men som man har funderat över, men kanske inte riktigt vetat hur man ska närma sig eller förstå.  
(Respondent 3)

Respondent 3 talar vidare om bokklubbens funktion: ”Både för att någonstans skapa läslust, men också att det kan användas som ett bra verktyg för att prata om svåra saker och så. Så att det blir både den lustfyllda läsningen och den terapeutiska läsningen”. Att litteratur kan användas som utgångspunkt för att samtala om olika ämnen, utanför boken, är någonting som tas upp av flera respondenter. Det är förståeligt att barnen i diskussionen drar paralleller till sina egna liv och att samtalen därmed kan hamna utanför själva bokens handling. Enligt Respondent 4 verkar själva diskussionen i sig ha ett egenvärde: ”Man pratar om berättelser som man har upplevt och om något man tycker om eller något man hatar. En riktigt dålig läsoplevelse kan ju bli en riktigt bra diskussion”. Återigen framgår det tydligt hur viktig gruppen och samtalet är. En kollektiv läsoplevelse är en fördjupad läsoplevelse.

### **6.3.3 Tid och rum för diskussion**

Det är alltså långt ifrån alla läsfrämjande aktiviteter vars utformning möjliggör gemensamma reflektioner. Det kan gå till som respondent 2:s sagostunder, där tillhörande spel skapar ett samtal, men vanligare verkar vara att det går till som vid teaterbesöken. Tiden är helt enkelt inte tillräcklig. Respondent 3 vittnar om att de samtal som i sådana fall uppstår, ofta äger rum när barnen redan är på väg därifrån: ”Det är svårt att få till det. [...] Det är ju ofta diskussioner som uppstår direkt efter när barnen står och tar på sina ytterkläder och så.” De reaktioner och funderingar som barnen ger uttryck för efteråt är därmed ingenting som hinns fångas upp, åtminstone inte av bibliotekarien. Även Respondent 1 tar upp teater och film som exempel på aktiviteter där samtal inte hinns med, det blir istället en ”upplevelse man konsumerar”. I dessa aktiviteter är det inte lika självklart att deltagarna blir det som Kress och Selander (2012) kallar för re-designers. Upplevelsen är istället en envägskommunikation och det händer ingenting uttalat med det deltagarna får ta del av. Däremot nämns att många teatergrupper själva har med sig ett tillhörande samtalsmaterial som barnens medföljande lärare får med sig. Chansen är alltså ganska stor att barnen får en chans att reflektera över teaterföreställningen – dock inte i bibliotekets regi.

Vi kan se en tydlig skillnad mellan samtalsbaserade aktiviteter och aktiviteter där barnen snarare är mottagare av en berättelse; i de senare ges barnen inte samma möjligheter att skapa egna uttryck, att vara re-designers. Däremot förekommer det ganska ofta olika typer av workshops eller pyssel med direkt koppling till litteratur, men i dessa fall verkar skapandet

främst handla om själva kreativiteten (vilket naturligtvis har ett värde i sig), utan att den har till syfte att fungera som ett verktyg för att ta sig an berättelsen. Däremot kan pysslandet leda till andra typer av samtal, som vid den aktivitet Respondent 4 berättar om då barnen tillverkade amuletter och smyckade amuletterna med stenar och pärlor, varav vissa såg ut som ögon :

Då var det någon mamma som var med som började berätta om ... någon myt kring det här ögat som hon börjar berätta om, som var jättehemska. ... Men samtidigt blev det intressant. Vi pratade mycket om det här med tro, och vad man kan få andra att tro och så vidare. Så det blev skitbra. (Respondent 4)

### 6.3.4 Uttryckens funktioner

Olika uttryck verkar kunna användas för olika ändamål, vilka kortfattat kan delas upp i kategorierna *förtydligande* eller *förstärkande*. Med förtydligande menar vi att ett annat uttryck används för att på något sätt förklara vad som händer i texten – helt enkelt upprepa texten via ett annat medium, medan förstärkande snarare handlar om att ett annat uttryck bidrar till att skapa inlevelse och förhöja en stämning. Det förra fungerar pedagogiskt, medan det senare istället främst har ett, sett till upplevelsen, fördjupande syfte.

Olika användning av kombinerade uttryck	
Förtydligande	Förstärkande
<i>Ytterligare uttryck används för att återge det som redan står i texten, som ett komplement.</i>	<i>Ytterligare uttryck används för att skapa stämning och fördjupa upplevelsen. Uttrycket tillför något extra.</i>

Tabell 3.

Bilder, både stillbild och rörlig bild, ges ofta en förtydligande funktion: ”Bild och film och sånt där kan ju vara ett, ja, väldigt bra stöd för barnen för att förstå vad det var som hände i texten”. I samband med citatet här bredvid tar respondent 2 upp hur bilder ofta används i lättläst litteratur; det är då viktigt att bilden visar det som händer i texten och ingenting annat. Bilden används som ett stöd till texten och tillför egentligen ingen ytterligare information på egen hand. Samtidigt tar respondenten upp att det också finns bilderböcker i vilken även bilden i sig behöver tolkas och där bild och text kanske till och med motsäger varandra.

Det kan ju till och med vara så att det motsäger bilden. Eller texten. Någon säger ”åh, vilket vackert väder”, men så regnar det liksom väldigt. ”Åh, vad glad jag är idag”, så ser man att han inte... han ljuger för sig själv eller så där. (Respondent 2)

Bilden blir i dessa fall, på ett annat sätt, en betydande del av berättelsen – inte bara ett komplement.

Förtydligande kan också innebära att ta del av samma verk i olika versioner. Respondent 1 anser exempelvis att en läsoplevelse kan fördjupas av att se en filmatisering av boken:

En bok kan vara långsam ... Det liksom är så här långa sträckor och man tappar bort sig. Men i en film så suggs man ju in på ett annat sätt ... Det kan vara stor skillnad i hur man upplever en berättelse. För att man var lite trött när man läste typ, så bara ”oj, har det varit så här spännande, det fattade jag inte när jag läste”. (Respondent 1)



Rekvisita kan fungera både förtydligande och förstärkande. Ett exempel på när rekvisita används för att förtydliga en berättelse är de sagostunder Respondent 5 berättar om, vilka vi redan nämnt tidigare, då hen använder dockor för att gestalta vad som händer i berättelsen:

Även om man kanske inte har hela språket så kan man se på dockorna vad det är som händer och få ut någonting av det på så vis ... Ja, det skapar ett mervärde för barnen tänker jag ... Det blir som en förstärkning av berättelsen. Och det kan vara värdefullt, inte bara men framförallt för språksvaga barn. Det blir mer inkluderande, tänker jag. (Respondent 5)

Dockorna visar vad som händer i berättelsen rent visuellt, vilket alltså gör att även den som inte helt behärskar språket kan läsa av berättelsens handling. Att använda rekvisita, om begreppet tänjs ut något, i ett förstärkande syfte kan istället innebära kostym, stämningsfull musik eller helt enkelt använda den egna kroppen. Respondent 3 tar upp att bibliotekarierna själva kan fungera som ett slags verktyg: "Sen upplever jag väl också att vi... jag menar med ljud och så där. Vi använder ju oss väldigt mycket av oss själva". Tonläge, mimik, gester och dylikt kan vara ett effektivt sätt att ge mer liv åt en berättelse.

Det kan finnas många anledningar att kombinera olika uttryck i en läsfrämjande aktivitet. Respondent 3 konstaterar att "Vi människor tar ju till oss information på så många olika sätt". Ett konstaterande som även Respondent 4 resonerar kring:

Vi är så olika allihopa, liksom att använda olika sinnen och hur man tar in. Vissa är mer visuella, vissa behöver röra sig, vissa kanske måste springa för att ta in någonting. (Respondent 4)

Respondent 4 är den som visar störst intresse för bilder som uttryck och tydligast verkar se ett egenvärde i själva bilden. Hen är också den enda som nämner att det kan behövas vissa specifika färdigheter för att tolka bilder: "Likaväl som du kan utveckla ditt läsande, så kan du också utveckla ditt bildseende". Samtidigt konstaterar hen att många bibliotekarier verkar känna viss osäkerhet kring att samtala om bilder:

Nej, men det är nog att uttrycka det, och kanske att man... vad man ser. För det är ju att... jag kanske ser något, och du ser ju kanske något helt annat. Man kanske är osäker på vad man känner också. (Respondent 4).

Hen ger vidare ett exempel på hur läsning av Silent books, textlösa bilderböcker, kan se olika ut beroende på vem som läser dem: "Läser jag den blir den på ett sätt, läser du den blir den på ett annat sätt och läser vi den igen... Alltså, det kan ju bli så olika".

## 7. Diskussion och slutsatser

Denna studie syftar till att bidra med kunskap kring hur barnbibliotekarier tillämpar multimodalitet i sitt läsfrämjande arbete, samt vilka eventuella effekter de kan se av detta hos barnen som deltar i aktiviteterna. För att uppnå denna kunskap, ska följande forskningsfrågor besvaras:

1. På vilka sätt tillämpar barnbibliotekarier multimodalitet i sitt läsfrämjande arbete?
2. Vilka effekter av att använda multimodala metoder kan barnbibliotekarier se hos barn som deltar i läsfrämjande aktiviteter?

I enlighet med Lindberg et al. (2020), kan vi i vår empiri se att den tryckta texten verkar ha en fortsatt ohotad ställning i bibliotekariers läsfrämjande arbete. Detta trots att barns läsvanor ter sig mycket varierade (Hedemark, 2012; Kucirkova & Cremin, 2020). Barns varierande läsvanor är också något som Lindberg et al. (2020) menar är värt att, som bibliotekarie, ha i åtanke. Kucirkova och Cremin (2020) framhåller värdet av just berättande texter, och dess betydelse för barns fantasi. Även fast några respondenter tar upp att det just är själva berättelsen – oavsett medium – som är det väsentliga, så är det ändå aldrig någon som i praktiken faktiskt går bortanför litteraturen. Läsfrämjande arbete har, enligt Andersson (2015), alltid en intention, och bland våra respondenter verkar det slutliga målet vara att barnen ska läsa tryckta böcker. Alla aktiviteter utgår ifrån eller leder till det skrivna ordet. Att våga utforska okänd mark, bortom den traditionella texten, skulle kunna öppna upp möjligheten att nå ännu fler potentiella läsare och ge dem möjligheten att på olika sätt få ta del av berättelser och berättarformer. Flera av respondenterna resonerar kring att det finns många sätt att ta till sig en text, vilket visar att det finns en medvetenhet kring det – men ändå vågar man inte riktigt. Kanske behövs mer resurser både i form av planeringstid och större självförtroende för att våga lämna bokens trygga pärmar.

Läslusten framhålls av samtliga respondenter – den utgör själva essensen i deras arbete, precis som Johansson (2010) menar att den gör för många bibliotekarier. Detta kan ses i kontrast till förr, då barns läsning skulle leda till *bildning* (Hedemark, 2020). Lusten var sekundär. Läsfrämjande idag är, i enlighet med Andersson (2015), ändå instrumentell på så vis att bibliotekarierna därigenom hoppas framkalla och bibehålla läslust hos barnen. Vikten av att folkbiblioteket ska skilja sig från skolan poängteras flera gånger, och det är troligen på många sätt en ganska rimlig inställning för barnbibliotekarier att ha, med tanke på ungas uppfattning om läsningens relation till skolan som lyfts fram i Hedemarks (2018) rapport. En av våra respondenter antyder att själva det multimodala arbetssättet har så stark koppling till skolan, att det kanske inte är helt förenligt med frivillig och lustfylld verksamhet på folkbiblioteket. Men med de varierande läsbeteenden, som bland andra Hedemark (2012) tar upp, i åtanke bör multimodala läsaktiviteter kunna öka chansen att locka även de som inte själva ser sig som traditionella läsare. De effekter som multimodalitet kan ha på inläring och meningsskapande i en undervisningskontext (Cappello & Walker, 2021; Adoniou, 2013, Höglund, 2017) bör, beröringsskräcken med skolan till trots, vara av intresse för barnbibliotekarier – inte minst med tanke på den korrelation som, enligt Lärarstiftelsen (2021), kunnat påvisas mellan läsförståelse och läslust. Hedemarks (2012) påstående att alla barn som läser faktiskt inte gör det för nöjes skull är högst intressant och kan vara ännu en anledning att våga se bortom den tryckta texten. Om lusten är målet med läsfrämjandet, torde det vara både rimligt och nödvändigt att också våga se bortom normen och undersöka vad som *faktiskt* skapar läslust hos barn.

## 7.1 Barnbibliotekariers tillämpning av multimodalitet

Multimodalitet verkar många gånger komma mer eller mindre av sig självt i det läsfrämjande arbetet mot barn, trots det stora fokuset på den tryckta boken. Bland våra respondenter ser det multimodala arbetssättet ut att vara ganska självklart, även om det inte alltid sker genom aktiva val, och dessutom med varierande grad av eftertänksamhet. Kopplat till sociokulturell teori går det hand i hand med de *kulturella verktygen* (Bergman, 2019), för vilka det är det sociala sammanhanget som skapar förutsättningarna för hur interaktion och kommunikation kan eller bör ske. Utifrån kontexten uppenbarar sig alltså det ”lämpliga” verktyget helt naturligt, omedvetet eller av vana (Wertsch, 1991). Multimodalitetens självklarhet kan bland annat förklaras av att barnlitteratur till sin natur ofta är mycket rik på bilder, framför allt de böcker som riktar sig till de allra yngsta barnen (något som, vilket en respondent konstaterar, dock avtar i takt med att barnen blir äldre). Bara att genomföra en sagostund där högläsning kombineras med att barnen samtidigt får titta på bilderna är alltså att genomföra en multimodal aktivitet, men det verkar sällan vara någonting bibliotekarierna själva reflekterar över.

Det multimodala arbetet på bibliotek handlar ofta om just kombinerandet av olika uttryck, oftast med en tryckt bok i fokus, där övriga uttryck främst har till uppgift att *förtydliga* eller *förstärka* bokens textade innehåll. Vi kan däremot inte se att begreppet läsning rör sig särskilt långt ifrån läsningen av text i bibliotekariernas arbete – de övriga uttrycken används för att tolka texten, men tolkas sällan i sig själva. Enligt Kress (2010) är det viktigt att själv besitta kunskap om olika uttrycks egenskaper, om man ska agera *designer* i multimodal anda. En av respondenterna tar upp att det bland bibliotekarier nog kan finnas en osäkerhet kring hur man ska samtala om bilder. Om bibliotekarien själv känner att hen inte behärskar tolkningen av och samtalet kring övriga uttryck, är det heller inte särskilt konstigt ifall dessa uttryck inte ges någon tongivande roll. Dessutom bör den som skapar multimodal design, enligt Cordes (2009), också ha den tänkta målgruppen i åtanke. Det menar respondent 2 att hen har haft när hen bestämde sig för att implementera spel i sina läsfrämjande aktiviteter.

Att hitta vägar in i läsningen via andra intresseområden kan öka barns intresse för läsning (Shenton & Hay-Gibson, 2022). Det kan handla om att röra sig i miljöer som är kända för barn och unga redan innan, som till spel- eller filmvärlden. Att arbeta med kända karaktärer, som till exempel det Harry Potter-tält respondenterna nämner, kan också vara ett sätt att redan från start skapa igenkänning och intresse.

Alla respondenter använder sig på olika sätt av digitala verktyg i utformandet av sina aktiviteter. Allt ifrån att projicera en bildbok på väggen, till att skapa spel baserade på den bok som läses under en sagostund. Tekniken verkar kunna fungera som ett sätt att väcka intresse, men det finns även tillfällen då den stjälpes snarare än hjälper. En av våra respondenter berättar om hur hen upplever att små barns uppmärksamhet inte går att fänga medelst skärmar. Det styrks av Howard och Wallace (2016), som menar att det finns en risk att små barn intresseras mer av tekniken i sig än av själva berättelsen och att tekniken därmed snarare utgör ett hinder.

Att själv få vara kreativ, att vara designer eller re-designer, är ett bra sätt att öka sin förståelse för en berättelse (Adoniou, 2013; Cappello & Walker, 2021). Alla respondenter berättar om olika pysselaktiviteter med koppling till litteratur som anordnas på biblioteken – Respondent 4 kallar det till och med ”en klassiker” att aktiviteter har olika skapande inslag. Däremot verkar barnens egna skapelser i princip aldrig användas som utgångspunkt i samtal om litteraturen. Det är mycket möjligt att det egna skapandet ändå kan bidra till att barnen ser på litteraturen

ur nya synvinklar, men det är ingenting som bibliotekarien har en chans att i så fall uppfatta ifall barnet själv inte är frikostig med att på eget bevåg berätta om hur hen tänker.

Som både Black och Allen (2018) och Höglund (2017) skriver, har dock samtalet en stor roll i möjligheten att skapa förståelse. Vår empiri visar att biblioteket sällan har möjlighet att lägga tid på samtal, utöver i aktiviteter som explicit bygger på diskussion. En respondent berättar om hur barnen kan ge uttryck för olika reaktioner efter en teater, när barnen redan är på väg ifrån biblioteket. Det finns däremot en förhoppning att barnens lärare tar upp samtalet: ”...man hoppas ju att pedagogerna hakar på”.

Det avstånd som åtminstone två av respondenterna uttrycker att biblioteket behöver hålla till skolan, samexisterar med en verklighet där biblioteken och skolorna ändå har ett utbyte med varandra. Multimodalitet i exempelvis Adonious (2013) anda, där barnen själva genom det egna skapandet utökar sin egen kunskap, är möjligen svårt för biblioteken att uppnå på egen hand. Inte bara på grund av exempelvis brist på tid, utan också för att biblioteket ändå ska kunna bibehålla sitt fokus på lusten. Respondent 5 är mån om att undvika känslan av läxförhör – barnens aktiviteter på biblioteket ska vara kravlösa. Samtidigt verkar respondent 2 ha hittat ett fungerande recept, där spel används för att på ett lekfullt sätt få igång ett samtal om litteraturen – en metod som kan anses gå i linje med Hedemarks (2012) konstaterande att barn läser på olika sätt och av olika anledningar, samt uppmaning om att undersöka barns faktiska läsbeteenden. Hedemark tar upp just tv-spel som ett medium där många barn kommer i kontakt med läsning.

Multimodalitet kan vara ett sätt att skapa mening och uppnå en större förståelse för den egna kunskapen (Adoniou, 2013; Cappello & Walker, 2021; Höglund, 2017). Enligt Hui-Yun och Ssu-Han (2019) ger läsning av traditionella, tryckta böcker och läsning med multimodala inslag inga direkta skillnader i läsförståelse. Samtidigt menar de alltså att de multimodala inslagen uppskattas av barnen. Läslust och läsförståelse hänger dock, enligt Lärarstiftelsens (2021) rapport, ihop och det kan vara en anledning så god som någon att lägga extra vikt vid de detaljer som bidrar extra till att en aktivitet upplevs som rolig, spännande och intressant. Flera respondenter vittnar om att det råder brist på planeringstid, vilket gör det svårt att lägga allt för många timmar på att komponera aktiviteter. Med tanke på Rajchel och Snyders (2016) exempel om ett biblioteks multimodala utställning, vilken förvisso krävde mycket resurser, men som också öppnade besökarnas ögon för en tidigare försummad del av biblioteks bestånd, är det kanske ändå viktigt att våga avsätta den tid som krävs för att utveckla genomtänkta aktiviteter – chansen finns att resultatet är värt det.

## 7.2 Upplevda effekter av multimodalitet

Det verkar, för våra respondenter, inte vara helt lätt att se några direkta effekter av multimodalt arbete på barns läsförståelse i en folkbibliotekskontext, i och med att läsförståelsen inte riktigt kan kontrolleras på samma sätt som i skolan – och det är troligtvis precis så det ska vara. Biblioteket bör nog värna om sin roll som läsfrämjare av den rena lustläsningen, bland annat för att förtydliga att det faktiskt är åtskilt från skolans krav. Den läsning som biblioteket uppmuntrar till har inte till syfte att uppfylla några kunskapskrav, utan ska istället genomsyras av lust och fri vilja. Det är också något som är högt värderat bland de barnbibliotekarier vi har intervjuat. Hui-Yun och Ssu-Han (2019) skriver att barn ofta uppskattar läsningen än mer ifall det kompletteras av exempelvis ljud och rörlig bild, vilket styrker den respondent som menar att det är lättare att fånga barnens intresse med hjälp av multimodala inslag ”än om man bara sitter med boken”.

Multimodala inslag verkar övergripande kunna kategoriseras som *förtydligande* eller *förstärkande*. Angående den förtydligande funktionen, är det två av respondenterna som tar upp att kompletterande uttryck kan fungera som ett stöd till texten. Som Coulthard (2016) skriver, kan multimodala uttryck verka inkluderande och meningsskapande. En berättelse som kompletteras med exempelvis bilder blir lättare att förstå, inte minst för den som kanske ännu inte behärskar det skrivna eller talade språket. Förstärkande kan istället syfta till att, via olika uttryck, skapa en stämning – något som inte minst kan göras med den egna kroppen, vilket en respondent konstaterar att man ofta gör. Kress och Selander (2012) pratar om det sociala samspelet. Bibliotekariens kroppsspråk, röstläge och mimik tolkas av barnen och bidrar till en förstärkning av en berättelse under till exempel en sagostund.

Som Rajchel och Snyder (2016) skriver, kan multimodalitet bidra till en mer intressant och lockande inramning av en aktivitet. Att använda dessa inslag i sitt läsfrämjande arbete kan vara ett sätt att inledningsvis skapa nyfikenhet och lust, även hos de som från början inte vet om att de är intresserade. Som en av respondenterna poängterar, är den viktigaste delen av det läsfrämjande arbetet att skapa entusiasm. Fler uttryck kan nå en totalt sett större publik, inte minst med tanke på att olika individer tar till sig information på olika sätt. Enligt vår empiri används multimodala inslag för att exempelvis förtydliga innehållet i en berättelse, men det kan också lika gärna bestå i kreativa inslag utan något annat uttalat syfte än att locka deltagare till aktiviteten. Att använda barnens skapelser som samtalsunderlag, vilket exempelvis Cappello och Walker (2021) förespråkar, är ingenting som görs på biblioteket – åtminstone inte under uppstyrda former, trots att samtalet kan leda till fördjupad läsförståelse, som i sin tur gör hela läsupplevelsen roligare.

Det är dock främst i diskussionsforum likt bokklubbar som barnen får bli det Kress och Selander (2012) kallar re-designers, på så sätt att de i samtalet kan tolka och omtolka en berättelse tillsammans med gruppens övriga medlemmar. Det framkommer flertalet gånger i det empiriska materialet att den sociala kontexten har stor betydelse för det läsfrämjande arbetet – vilket också styrks av Kress (2010), som menar att det sociala samspelet fungerar meningsskapande. Att få diskutera och utbyta tankar och erfarenheter av en läst text kan ge läsaren nya insikter och en ny förståelse för berättelsen, precis som Black och Allen (2019) och Bergman (2019) skriver; men också, enligt Andersson (2015), utgöra en språngbräda för yngre att finna engagemang för litteratur genom. Olika personer kan bidra med olika infallsvinklar, vilket ger gruppen som helhet större gemensam kunskap. Samtalet är, vilket också Höglund (2017) lyfter fram, essentiellt för förmågan att skapa mening. Och som en av våra respondenter konstaterar: ”I mötet med andra människor, där blir litteraturen levande tycker jag”.

### 7.3 Sammanfattning och slutsatser

I de flesta fall verkar multimodala inslag i det läsfrämjande arbetet vara någonting som – i likhet med användningen av de *kulturella verktygen*, vilket både Wertsch (1991) och Bergman (2019) tar upp – händer av sig självt eller av gammal vana. Inte minst med tanke på att barnlitteraturen i sig ofta innebär att text och bild kombineras. Det finns dock undantag – den respondent som använder sig av spel uttrycker mer medvetenhet och eftertanke i val av uttryck. Sammantaget, hos samtliga respondenter, är det framför allt kombinationen av text, tal och bild som används, analogt eller digitalt, men även rollekar och användning av rekvisita.

Vi kan inte se någon direkt medveten avsikt hos respondenterna att använda multimodala metoder i syfte att utveckla en bredare palett av läskunnighet, – något som Hattwig et al. (2013) förespråkar. Det är endast en av respondenterna som uttryckligen nämner att det, utöver den traditionella läsningen, också går att utveckla andra typer av läskunnighet; hen pratar specifikt om förmågan att läsa bilder. Enligt Hedemark (2017) använder sig barn ofta redan av ett flertal olika läskunnigheter. Det kan tyckas naturligt, innan barnen själva lär sig att läsa text – information behöver då hämtas på andra sätt, och de olika typerna av uttryck blir sinsemellan mer jämlika. Men, som en av respondenterna konstaterar, när barnen blir större, och lär sig läsa text, försvinner bilderna ur böckerna. Precis som den traditionella läskunnigheten, kan övriga läskunnigheter dock också utvecklas och underhållas. En mer genomtänkt tanke kring hur de olika uttrycken används och kombineras skulle kunna fungera än mer främjande för flera olika typer av läskunnigheter. De olika uttrycken respondenterna berättar om att de använder sig av i dagsläget verkar dock snarare oftast användas som en slags utsmyckning av texten, än som något som ska läsas och tolkas i sig självt. Uttrycken används i *förtydligande* eller *förstärkande* syfte – men hela tiden med utgångspunkt i boken. Bibliotekarierna kan se att användningen av olika uttryck kan bidra både till en fördjupning av barnens förståelse och upplevelse av en berättelse, samt att initialt fånga barnens intresse att delta i olika aktiviteter över huvud taget.

Det sociala sammanhang som uppstår i en läsfrämjande aktivitet upplevs vara av stor betydelse. Gruppens sammansättning påverkar aktivitetens innehåll och samtalet kan både leda till ökad förståelse för den berättelse barnen tagit del av, men också fungera som ett forum för att diskutera andra frågor. Samtidigt är det inte alltid samtalet ges utrymme, ofta på grund av alldeles för snäva tidsramar, men ibland också för att undvika känslan av läxförhör. En respondent har dock hittat ett lekfullt sätt att implementera samtalet även i rena sagostunder, vilket inte alltid verkar vara en självklarhet, och kanske är hen verkligen någonting på spåren. Kanske borde biblioteken inte vara så rädda för att ”vara som skolan”, utan istället försöka lägga tid på att utveckla lustfyllda sätt att diskutera de berättelser som barnen får ta del av – den sociala aspekten lyfts i flertalet artiklar fram som viktig för både läslust och engagemang (se t ex Kucirkova & Cremin, 2020; Howard & Wallace, 2016). Troligen är det skolans prestationskrav som upplevs som tråkiga av barnen, inte lärandet i sig. Kunskap är sällan tråkigt! Ifall samtalet kring en bok får polletten att trilla ner hos något barn, kanske det barnet plötsligt upplever att läsningen blir roligare; läsförståelse korrelerar ju enligt Lärarstiftelsen (2021) med läslust – med andra ord just det som bibliotekarierna strävar efter.

### ***7.3.1 Förslag till vidare forskning***

Vår uppsatsidé uppstod ur ett initialt intresse för vilken inverkan bilder har på barns läsupplevelser. Med tanke på multimodalitetens effekt på den meningsskapande förmågan (Höglund, 2017) och den korrelation som påvisats mellan läsförståelse och läslust (Lärarstiftelsen, 2021) anser vi att bilder troligen kan öka barns läslust. En studie av barns upplevelser av illustrerade böcker skulle kunna bidra med ytterligare kunskap om hur bilder kan kombineras med text, för bästa möjliga läsupplevelse.

Utöver barnens läsupplevelse, vore det även intressant att ytterligare undersöka bibliotekariers uppfattning om begreppet multimodalitets innebörd. Vilken betydelse lägger yrkesverksamma bibliotekarier i ordet, och hur påverkar det bibliotekariernas upplevelse av i vilken grad de själva anammar multimodalitet i sitt arbete?

## Referenser

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Statens kulturråd.
- Adoniou, M. (2013). Drawing to support writing development in English language learners. *Language and Education*, 27(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.704047>
- Bergman, L. (2019). Forskningscirkeln som resurs för utveckling av bibliotekariers läsfrämjande verksamhet. *Nordisk tidsskrift för informationsvetenskap og kulturformidling*, 8(1), 36–50. <https://tidsskrift.dk/ntik/article/view/115602/163903>
- Bibliotekslag* (SFS 2013:801). Kulturdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801\\_sfs-2013-801](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801_sfs-2013-801)
- Black, S & Allen, J. D. (2018). Part 5: Learning is a Social Act. *The Reference Librarian*, 59(2), 76–91. <https://doi.org/10.1080/02763877.2017.1400932>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Cappello, M. & Walker, N. T. (2021). Talking drawings: A multimodal pathway for demonstrating learning. *The reading teacher*, 74(4), 407–418. <https://doi.org/10.1002/trtr.1952>
- Carlito, M.D. (2018). "Supporting multimodal literacy in library instruction", *Reference Services Review*, 46(2), 164–177. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2018-0015>
- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. *World Library And Information Congress: 75th Ifla General Conference And Council*. <https://www.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>
- Corneliuson, C. (2018). *Silent books 2: Att använda textlösa bilderböcker i grupp*. IBBY Sverige. <https://ibby.se/2018/10/30/rapport-om-uppfoljning-av-silent-books/>
- Coulthard, K. (2016). "The words to say it": Young bilingual learners responding to visual texts. I E. Arizpe & M. Styles (Red.), *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts* (2 uppl., s. 75–88). Routledge
- Främja läsning*. (2019). Kulturrådet. <https://www.kulturradet.se/publikationer/handlingsprogram-lasframjande/>
- Gillenwater, C. (2009). Lost literacy : How graphic novels can recover visual literacy in the literacy classroom. *Afterimage*, 37(2), 33–36. <http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/lost-literacy-how-graphic-novels-can-recover/docview/212089837/se-2?accountid=9670>
- God forskningssed* (Reviderad utgåva). (2017). Vetenskapsrådet.

- Hagerman, Cotnam-Kappel, M., Turner, J.-A., & Hughes, J. M. (2022). Literacies in the Making: exploring elementary students' digital-physical meaning-making practices while crafting musical instruments from recycled materials. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(1), 63–84. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1997794>
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal : Libraries and the Academy*, 13(1), 61–89. doi:<https://doi.org/10.1353/pla.2013.0008>
- Hedemark, Å. (2012). A Study of Swedish Children's Attitudes to Reading and Public Library Activities, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18(2), 116–127, DOI: 10.1080/13614541.2012.716693
- Hedemark, Å. (2017). Telling Tales. An Observational Study of Storytelling for Children in Swedish Public Libraries. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 32(2), 106–125. DOI: <https://doi.org/10.1080/13614541.2017.1367574>
- Hedemark, Å. (2018). *Unga berättar : En studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Svensk biblioteksörening.
- Hedemark, Å. (2020). Constructing the literate child [Elektronisk resurs] An analysis of Swedish literature policy. *Library and Information History*, 36(2), 73–88). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-418746>
- Howard, V., & Wallace, M. (2016). Today's Tech Literacy Tools. *Children & Libraries*, 14(1), 3–9. <http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/todays-tech-literacy-tools/docview/1797853076/se-2>
- Hui-Yun, S., & Ssu-Han, C. (2019). "The screen shows movement – movement is interesting!" exploring effects of multimedia stories on preschool children's story comprehension and enjoyment. [Exploring effects of multimedia stories] *Library Hi Tech*, 37(2), 155–169. <https://doi.org/10.1108/LHT-04-2018-0057>
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations : Student's multimodal designing in response to literature*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi University Press].
- Högskolan i Borås. (u.å.). *Lagring och radering*. <https://go.nanolearning.com/LessonViewer/?da=1228241&key=yC5kNUVPoXs9N6Mt&mode=1&du=25113073>
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge. <https://doi-org.lib.costello.pub.hb.se/10.4324/9781315638027>
- Johansson, B. (2010). Bibliotekariers och forskares barnperspektiv. I K. Rydsjö, F. Hultgren & L. Limberg (Red.), *Barnet, platsen, tiden : Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. (s. 23–49). Regionbibliotek Stockholm. <https://regionbiblioteket.se/publicerat/barnet-platsen-tiden-teorier-och-forskning-i-barnbibliotekets-omvarld/>



- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Kucirkova, N. & Cremin, T. (2020). *Children reading for pleasure in the digital age: mapping reader engagement*. Sage.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt*. (2 uppl.). Gleerups.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2463>
- Loh, Gan, S., & Mounsey, S. (2022). What Do Children Want to Read? A Case Study of How One Primary School Library Supported Reading for Pleasure. *Journal of Library Administration*, 62(7), 931–945. <https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2117955>
- Lindberg, J., Pennlert, J., & Ringbo, M. (2020). *Läsfrämjande som professionellt objekt : Rapport från fortbildning och följeforskning i ett interregionalt bibliotekssamarbete*. Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT.
- Lindfors, R-M. (2016). *Silent books: En handbok om textlösa bilderböcker fyllda med berättarkraft*. IBBY Sverige. <https://ibby.se/2016/03/22/silent-books-nu-finns-handboken-har/>
- Lärarstiftelsen. (2021). *Ett läsvänligt land*. [https://lararstiftelsen.se/wp-content/uploads/Ett\\_lasvanligt\\_land.pdf](https://lararstiftelsen.se/wp-content/uploads/Ett_lasvanligt_land.pdf)
- Läsdelegationen. (2018). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* (SOU 2018:57). Norstedts Juridik. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201857/>
- Löthagen-Holm, A. (2016). *Att utforska verkligheten*. Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del\\_02/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_02/)
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö Högskola.
- Maxson, B., Neely, M. E., Roberts, L. M., Stone, S. M., Lowe, M. S., Macy, K. V., & Miller, W. (2019). The power of peers: approaches from writing and libraries. *Reference Services Review*, 47(3), 314–330. <https://doi.org/10.1108/RSR-03-2019-0020>

- McGillicuddy, Á. (2019). Breaking Down Barriers with Wordless Picturebooks: "The Silent Books Exhibition, from the World to Lampedusa and Back. *Studies in arts and humanities*, 4(2), 108–122. <https://doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>
- Michelsen, M. (2020). Barns tekstproduksjon på Snapchat: Multimodale svar på kommunikative forventninger og fiksjonalisering av det hverdagslige. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 115–135. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2059>
- Mouly, F. (2011). Visual Literacy: Exploring This Magical Portal. *Children & libraries*, 9(1), 12–14.  
<http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/visual-literacy/docview/873570901/se-2>
- Nordlund, A., & Svedjedal, J. (2020). Läsandets årsringar. *Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Svenska Förläggareföreningen.  
<https://forlaggare.se/rapporter/lasandets-arsringar/>
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Rajchel, J., & Snyder, T. R. (2016). The thing was done in the library: Animating an early eighteenth-century murder mystery. *College & Undergraduate Libraries*, 23(2), 193–203. <https://doi.org/10.1080/10691316.2014.971998>
- Regeringskansliet (u.å.). *Agenda 2030 | Mål 4 | God utbildning för alla*.  
<https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/agenda-2030-mal-4-god-utbildning-for-alla/>
- Rydsjö, K. & Elf, A. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Regionbibliotek Stockholm.
- Shenton, A. K., & Hay-Gibson, N. V. (2022). From the Screen to the Page: A Strategy for Promoting Reading. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, 28(1–2), 106–122. <https://doi.org/10.1080/13614541.2022.2151865>
- Statens Medieråd (2021). *Ungar & medier 2021*.  
[https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021\\_anpassad.pdf](https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf)
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om Literacy*, (21), 4–11.  
[https://videnomlaesning.dk/media/2127/21\\_theo-van-leeuwen.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf)
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.
- Åkerman, K. (18 maj 2023). Män i peruk på bibliotek är inget nytt. *Svenska Dagbladet*.  
<https://www.svd.se/a/WR3nBd/kirsten-akerman-peruk-och-pantalonger-pa-biblioteket-ar-inge-t-nytt>

*Bilaga 1*



**HÖGSKOLAN I BORÅS**

Akademien för bibliotek, information,  
pedagogik och IT; Sektionen för biblioteks-  
och informationsvetenskap

2023-03-29

Peter Cliffordson Weicht & Nina Höglund

**Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig**

Som en del av kursen Kandidatuppsats vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att bidra med ytterligare kunskap kring barnbibliotekariers erfarenheter av att arbeta multimodalt i sitt läsfrämjande uppdrag.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt att du via inspelade intervjuer svarar på frågor gällande ditt läsfrämjande arbete.

Uppgifterna kommer att användas för att få en uppfattning om vilka effekter användningen av olika uttryck kan ha för barnbibliotekariers läsfrämjande arbete.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen..

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Ort och datum

## Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

### Dina rättigheter

- Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>.
- Om du lämnar samtycke (godkännande) till behandling av dina personuppgifter kan du när som helst ta tillbaka samtycket. Vi kommer då inte att fortsätta att behandla dina personuppgifter. Uppgifter som har offentliggjorts påverkas däremot i regel inte av ett återkallat samtycke. På grund av lagkrav kan vi även vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.
- Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte sådana beslut.
- Du har rätt att få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.
- Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.
- Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.
- Du har rätt att få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.
- Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

### Kontakta oss

**Personuppgiftsansvarig**  
Högskolan i Borås  
501 90 BORÅS  
Tel. 033-435 40 00  
E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se)  
Org.nr: 202100-3138

**Dataskyddsombud**  
Åsa Dryselius  
E-post: [dataskydd@hb.se](mailto:dataskydd@hb.se)

## *Bilaga 2*

### **Intervjuguide**

Tack så mycket för att du är med och deltar! Den här intervjun kommer att handla om ditt läsfrämjande arbete. Intervjuerna är en del av vår kandidatuppsats vid Bibliotekshögskolan i Borås. Vi vill undersöka barnbibliotekariers arbete med olika uttrycksätt, exempelvis text, bild, ljud, etc, i samband med läsfrämjande aktiviteter.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta eller avstå från att svara. Intervjun kommer att spelas in och materialet kasseras när uppgiften är godkänd och klar.

#### **Inledning**

- Hur länge har du arbetat som barnbibliotekarie?
- Vilka åldrar arbetar du främst med?
- Vad innebär läsfrämjande för dig?

#### **Om läsfrämjande aktiviteter**

- Vilka typer av aktiviteter brukar ingå i ditt läsfrämjande arbete?
- Kan du berätta om en riktigt lyckad läsfrämjande aktivitet som du hållit i?
- Vad var det som gjorde den så lyckad?
- Har du något exempel på en misslyckad läsfrämjande aktivitet?
- Vilka lärdomar tog du med dig från den aktiviteten?

#### **Om bibliotekariens arbete**

- Vad tycker du är viktigt att tänka på när du utformar en aktivitet?
- Vad brukar dina aktiviteter utgå ifrån eller inspireras av? T ex. specifik berättelse, visst tema, etc?
- Vad har du för tankar kring interaktiva aktiviteter; som bygger på t ex lek, pyssel eller workshops kopplat till specifik genre eller bok?
- Vilket syfte tjäna en sådan typ av aktivitet?
- Hur hittar du material till din aktivitet? T ex bilder, ljudfiler, etc.

#### **Om barnen**

- Vilken betydelse tänker du att läsfrämjande aktiviteter har för barns läsning?
- Hur tänker du på läsfrämjande som en social aktivitet?
- På vilket sätt kan en aktivitet bygga på samspel, interaktion och dialog mellan barnen och bibliotekarien?
- Hur kan man uppmuntra barnen att interagera sinsemellan?
- Vilken funktion har den interaktionen?

- På vilka sätt tror du att den här typen av interaktion kan påverka barnens läslust och läsförståelse?
- Hur viktigt är det att det finns en tydlig koppling mellan aktivitetens utformning (t ex pyssel, lekar) och de eventuella berättelser den läsfrämjande aktiviteten utgår ifrån?

### **Om modes**

- Vad har du för tankar kring att bygga aktiviteter runt andra medier och berättarformer än den tryckta texten? Till exempel att utgå ifrån uttryck som musikstycken, dramatik eller bild.
- Kan du ge något exempel på hur en sådan aktivitet kan gå till?
- Vilka förutsättningar har du för att arbeta på ett sådant sätt (kompetens, nödvändig teknik, etc)?
- Vilka för- och nackdelar ser du kring att arbeta på ett sådant sätt?
- Hur kan aktiviteter skilja sig åt beroende på vilket uttryck man väljer att jobba med?
- Hur tänker du kring att kombinera olika uttryck, t ex tal och bild eller text och ljud, rörelse och färg?
- På vilka sätt anpassas uttrycken efter målgrupp och aktivitet, och av vilka anledningar?

### **Om multimodalitetens effekter på barnen**

- Genom att arbeta med olika medier och uttryck, vilken påverkan tror du att det kan ha på barns förståelse och upplevelse av t ex en berättelse?
- Vad mer kan det påverka, och på vilka sätt?
- Kan du berätta om någon situation när du upplevde att det var extra givande att kombinera olika uttryckssätt?
- Varför och på vilket sätt var det givande?
- Vilka möjligheter ges barnen att skapa egna uttryck som en del av temat för aktiviteten, t ex genom att rita eller dramatisera?
- Vad är syftet med barnens skapande?
- Hur kan detta egna skapande tas till vara i gruppen?
- Vad verkar det göra för barnens upplevelse och förståelse för temat eller berättelsen aktiviteten utgår från?

### **Avslutning**

*Här gör vi en kort sammanfattning om vad som hittills tagits upp under intervjun.*

- Är det något du själv tänker på som du skulle vilja tillägga?
- Tack för din medverkan!