



# Barnbibliotek och lässtimulans

## Delaktighet, förhållningsätt, samarbete

Amira Sofie Sandin



# Barnbibliotek och lässtimulans Delaktighet, förhållningssätt, samarbete

Amira Sofie Sandin



# Barnbibliotek och lässtimulans Delaktighet, förhållningsätt, samarbete

Amira Sofie Sandin

Regionbibliotek  
Stockholm



**Bibliotek**

Amira Sofie Sandin

Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete

Granskning: Lena Lundgren

© Författaren och Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek 2011

ISBN: 978-91-978490-6-7

Stockholms stadsbiblioteks skriftserie 17

Boken kan beställas från Regionbibliotek Stockholm, [regionbiblioteket@stockholm.se](mailto:regionbiblioteket@stockholm.se)

Formgivning: Maria Rodrick Nordström

Tryck: EO Grafiska

# Innehåll

## **11 Förord**

## **15 DEL I**

### **Introduktion**

## **17 Kapitel 1 Inledning**

### **17 Bakgrund**

### **19 Uppdrag och syfte**

### **20 Avgränsningar**

### **21 Centrala begrepp**

### **21 Läsning, läsfrämjande och lässtimulans**

### **22 Projekt**

### **23 Barn och ungdom**

## **23 Metod och teoretisk ansats**

### **24 Hermeneutiskt perspektiv**

### **26 Dokumentstudier**

### **27 Urval**

### **30 Analysarbete**

## **33 Kapitel 2 Kartläggning**

### **34 Barnbibliotekets utveckling och uppgifter – en översikt**

### **37 Projektägare och målgrupper**

### **38 Projektägare**

### **38 Barn**

### **39 Elever**

### **39 Ungdomar**

### **40 Små barn**

### **40 Pojkar**

### **41 Flerspråkiga barn**

### **42 Barn med läshinder eller funktionsnedsättning**

### **43 Bibliotekspersonal**

### **43 Pedagoger i skola och förskola**

### **43 Föräldrar**

### **44 Vuxna i barns närhet**

## **45 Projekt som fenomen**

### **45 Projekt som metod för utveckling**

### **46 Omvärldsbevakning och kunskapsutveckling**

### **49 En möjlighet att pröva**

### **51 Fortbildande**

53	Utveckla samarbete
55	Projekt som process
56	Roll- och ansvarsfördelning
59	Tidsåtgång
60	Förändringar under projektens gång
61	Långsiktighet
63	Mål och syften
63	Syften, målformuleringar och målpuppfyllelse
67	Utvärderingar
67	Hur utvärderas resultat?
69	Varför dokumentera?
72	Nöjdhet och självkritik
74	Spridning
77	<b>Arbetsmetoder och redskap</b>
78	Betydelser av begreppet läsning
81	Fortbildning
85	Delaktighet
87	Ta del
88	Möjlighet att påverka
89	Motiv och arbetsmetoder för delaktighet
94	Digitala medier
95	Det digitala biblioteksrummet och digitala medier i biblioteket
96	Internets möjligheter – Bookcrossing, bloggande och hemsidor
97	Film och digitala berättelser
100	Barns skapande
103	<b>Samarbete</b>
104	Rollfördelning
108	Yrkesroll
110	Personberoende
112	Kompetenser
113	<b>Sammanfattning</b>
117	<b>DEL 2</b>
117	<b>Kapitel 3 Projektrapporter – utvärderande och kunskapsfrämjande?</b>
117	Projekt och biblioteksutveckling
120	Motiv för utvärdering och behovet av dokumentation
124	Syften och mål
126	Formuleringar i projektrapporter
127	Projekt som föränderlig process
131	Möjligheter att utvärdera



136 Sammanfattande diskussion – Projektrapporters utformning och innehåll

### **139 Kapitel 4 Barn, vuxna och synen på läsning**

139 Förhållningssätt till läsning

141 Tre förhållningssätt till läsning

142 Pragmatiskt förhållningssätt

143 Traditionalistiskt förhållningssätt

143 Emancipatoriskt förhållningssätt

144 Barn, läsning, bibliotek och skola

148 Den lustfyllda läsningen

151 Läsning i lässtimulerande projekt

157 Analys utifrån projektrapporterna

### **159 Digitala medier och läsning**

161 Läsning i digitala medier, media literacy

163 Barns användning av digitala medier

165 Barnbibliotek och digitala medier

167 Digitala medier i lässtimulerande projekt

172 Sammanfattande diskussion – Läsning och förhållningssätt i lässtimulerande projekt

### **177 Kapitel 5 Delaktighet**

179 Nivåer av delaktighet

183 Delaktighet i lässtimulerande projekt

187 Nivåer av delaktighet – en alternativ modell

188 Delaktighet, makt och empowerment

195 Sammanfattande diskussion – Delaktighet i en bibliotekskontext

### **199 Kapitel 6 Samarbete**

199 Yrkesroller, makt och legitimitet

205 Samarbete i lässtimulerande projekt

205 Sambandscentral språk

208 Yrkesidentitet, yrkeskultur och roller

211 Dimensioner vid samverkan

212 Professionellt objekt

215 Språk-kedjan

216 Dimensioner av samverkan och professionellt objekt

220 Sammanfattande diskussion – Samarbete i lässtimulerande projekt

### **225 Kapitel 7 Lässtimulerande projekt och profession**

227 Legitimitet, status och dokumentation

229	Utveckling, förnyelse och ifrågasättande
235	Samarbete och profession
240	Barns perspektiv och påverkansmöjligheter
243	Barnbibliotekets uppdrag
247	Obesvarade frågor
250	Barnbibliotek – utveckling och lässtimulans
<b>253</b>	<b>Källor och referenser</b>
<b>261</b>	<b>Bilaga Förteckning över lässtimulerande projekt</b>

## Förord

Denna bok om lässtimulerande arbete är den tredje i en serie om barnbibliotekens verksamhet sedd ur en teoretisk synvinkel, utgivna som en del av samarbetet mellan Länsbiblioteken i Mellansverige (LIM). Den första, *Studier av barn- och ungdomsbibliotek – en kunskapsöversikt* (2007), är en tematiserad översikt över den forskning som då fanns om barnbiblioteken sammanställd av Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan (BHS) vid Högskolan i Borås. Den andra, *Barnet, platsen, tiden – teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (2010), är en antologi med elva bidrag av författare inom olika forskningsfält, som inte direkt rör barn- och ungdomsbibliotek men som har betydelse för området och som kan bidra till att bredda och fördjupa kunskapsutvecklingen. Redaktörer för antologin var Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Louise Limberg vid Bibliotekshögskolan.

Denna tredje bok behandlar barnbibliotekens viktigaste uppgift, det lässtimulerande arbetet. Även denna gång gick uppdraget till Bibliotekshögskolan. Boken är en resonerande metodgenomgång av 93 lässtimulerande projekt. Syftet är att urskilja tendenser och teman och utifrån teorier om läsning belysa och analysera faktorer som påverkar projekten och därmed ge en bättre grund för det fortsatta lässtimulerande arbetet. De flesta projekten har fått bidrag från Kulturrådet.

Dessa tre böcker är delar i ett mera långsiktigt utvecklingsarbete. Länsbiblioteken i Mellansverige har sedan 2000 på olika sätt arbetat med att förankra FN:s barnkonvention på biblioteken. Formulering av en ny målsättning för barnbiblioteken, *På barns och ungdomars villkor*, var det första steget och den antogs av Svensk Biblioteksförning som nationella rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet 2003. I projektet *Hissa segel och bygga vindskydd* om-sattes målsättningen i bibliotekens vardagsarbete (se rapporten *Hissa segel och bygga vindskydd – projektet som blev en process*, 2005). I det följande projektet DOFF utvecklades några idéer från Hissa segel nämligen symboler för fjorton skönlitterära genrer och nya mera lätt-

begripliga termer för SAB-systemets klassifikationsavdelningar. Utgivning av kunskapsöversikten, *Studier av barn- och ungdomsbibliotek*, ("den gröna boken") ingick också. I den påpekade författarna behovet av "studier som definierar barnbiblioteket i relation till olika forskningsfält" och antologin *Barnet, platsen, tiden* ("den blåa boken") är alltså en direkt följd av kunskapsöversikten.

Projektet Läskonster Nya former för lässtimulans blev nästa steg. Det har pågått i LIM-länen under åren 2007-2010 och syftat till metodutveckling av barnbibliotekens lässtimulerande insatser. Vi ville utforska och pröva nya former för bibliotekens lässtimulans för och med 2000-talets barn och unga. Läskonster har haft ett åttiotal deltagare från de nio länen. För att underlätta lokalt utvecklingsarbete har projektet innehållit fortbildning med medverkan av forskare och andra föreläsare, erfarenhetsutbyte och nätverksbyggande. Marknadsföring, både av de lokala projekten och av hela Läskonsterprojektet, har varit ett viktigt inslag. En målsättning var också att det vid projektets slut skulle finnas "en eller flera verksamheter som fungerar som litteraturhus i någon form eller centrum för Läskonster". Resultaten redovisas i två rapporter, *Läskonster – nya former för lässtimulans* (2010) och *Litteraturhus – rum för Läskonster: den allra sista slutrapporten* (2011). Under projektet växte idén fram att ge ut en bok om bibliotekens lässtimulerande arbete och det är den, "den röda boken", som du håller i din hand.

Vi har använt termen "lässtimulerande arbete" i stället för "läsfrämjande arbete", som är det traditionella uttrycket och som används av exempelvis Kulturrådet. "Läsfrämjande" har en ton av missionerande och övertalning. Lässtimulans är, enligt vår mening, en öppnare och mera positiv term, som snarare har en ton av uppmuntran och samspel. Detta kan naturligtvis diskuteras, men vi ansåg att lässtimulans passade våra syften med Läskonsterprojektet bättre än läsfrämjande.

Högskoleadjunkt Amira Sofie Sandin har genomfört det omfattande arbetet med att välja ut, strukturera och analysera projekten, förankra analysen teoretiskt och förmedla resultaten på ett läsvärt och inspirerande sätt. En referensgrupp bestående av Anna-Karin Albertsson, Bor-

ås stadsbibliotek, Solveig Hedenström, Länsbibliotek Gävleborg Uppsala, Annika Holmén, Länsbibliotek Östergötland, Jenny Johannisson, Margareta Lundberg Rodin och Kerstin Rydsjö, BHS, samt Lena Lundgren och Malin Ögland, Regionbibliotek Stockholm, har deltagit med synpunkter på upplägg, urval och slutsatser. Lisa de Souza, Länsbibliotek Dalarna, Maria Törnfeldt och Christine Wennerholm, Länsbibliotek Gävleborg Uppsala, samt Lena Lundgren har utgjort styrgrupp med Solveig Hedenström som samordnare.

Vi tackar Kulturrådet som med sitt ekonomiska bidrag möjliggjort denna skrift, som förhoppningsvis ska stimulera diskussionen, bidra till nya insikter hos barnbibliotekspersonalen och få till resultat roligare, mera spännande, fantasifulla och varierade insatser för att stimulera barns läsande. Vi har uppskattat att Cay Corneliuson, handläggare på Kulturrådet, har deltagit i flera diskussioner på ett konstruktivt sätt. Vi tackar också Amira Sofie Sandin, som under stor tidspress på ett utmärkt sätt hjälpt oss att föra detta projekt iland, samt referensgruppens deltagare vars vetenskapliga förhållningssätt och praktiska synpunkter har varit betydelsefulla för kvaliteten på studien.

Uppsala och Stockholm i maj 2011  
Styrgruppen för Läskonster



# DEL I

## Introduktion

Studien som presenteras i denna bok är ett beställningsuppdrag inom ramarna för projektet *Läskonster*. Syftet är att analysera ett urval rapporter från lässtimulerande projekt för att bidra till kunskaps- och metodutveckling inom området för bibliotekens lässtimulerande projekt för barn och unga. Bibliotekshögskolan vid Högskolan i Borås anlitas för att genomföra studien.

Boken består av två delar. Bokens del 1 består av två kapitel. Kapitel 1 ger en kort bakgrund till studien samt redovisar urval av projektrapporter, forskningsansats, metod och tillvägagångssätt. I kapitel 2 presenteras det empiriska materialet i en kartläggning av ämnen och teman som framträder i rapporter från lässtimulerande projekt. Det är alltså inte en kartläggning av projekt som bedrivits under den aktuella perioden utan snarare en kartläggning över de teman och frågeställningar som framstår som centrala i materialet. Kartläggningen är relativt omfattande och teman och ämnen belyses med citat och referat, detta för att öka insynen i tolkningsprocessen och på så vis öka trovärdigheten för de slutsatser som dras. Fokuseringen på ämnen istället för på projekt motiveras med att syftet med undersökningen är att skapa en förståelse för och bidra till kunskaper om lässtimulerande projekt utifrån aspekter som framstår som centrala i projektrapporterna. De trender, tendenser och teman som framträder i materialet och redovisas i kartläggningen i bokens del 1 utgör sedan grunden för bokens del 2.

Del 2 består av fem kapitel. I kapitel 3-6 analyseras utifrån forskning och teori, valda aspekter av de teman som framträtt som centrala i lässtimulerande arbete. Utifrån de mönster som framträder i kartläggningen syftar undersökningen alltså i dessa analyskapitel till att identifiera, belysa och analysera faktorer som kännetecknar och påverkar projektens utformning och resultat. I bokens slutkapitel (kapitel 7) ges en kort sammanfattning av resultaten av undersökningen och bibliotekarierollen och bibliotekets uppdrag problematiseras utifrån de diskus-

sioner som förts i kartläggningen och analyskapitlen.

Boken kan läsas från pärm till pärm men läsaren kan också välja att fördjupa sig i olika ämnen. En rekommendation till läsaren är då att läsa de aktuella avsnitten både i kapitel 2 och i det valda analyskapitlet. Läsanvisningar till de berörda avsnitten i kartläggningen återfinns i analyskapitlen. I undersökningen är det inte projekten i sig som har studerats utan dokumentation från projekten. De projektrapporter som ligger till grund för undersökningen presenteras i bilagan sist i boken.



# Kapitel I Inledning

## Bakgrund

Under perioden 2007-2010 genomfördes projektet *Läskonster Nya former för lässtimulans* i samverkan mellan nio länsbibliotek i Mellan-sverige. Projektet har syftat till metodutveckling och kvalitetssäkring av de lässtimulerande insatserna för barn och unga genom bland annat fortbildning av barnbibliotekspersonal. I slutrapporten för *Läskonster* (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010) pekas på ett glapp, eller en lucka, mellan verksamheterna på biblioteken och utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap. Det som åsyftas är att de kunskaper och kompetenser som studerande tillgodogör sig på utbildningarna inte helt täcker de kunskaper som behövs i arbetet på barnbiblioteken. Det identifieras alltså ett utbildningsbehov för barnbibliotekarier, fortbildning som är grundad i forskning samt styrdokument och riktlinjer för biblioteksverksamhet.

Utöver deltagande i formell utbildning och i kurser sker kunskapsöverföring i mötet med andra, som kollegor eller andra yrkesgrupper. Andersson och Ekberg (2007) menar att det är genom deltagandet i yrkesgruppens praxis som bibliotekariers yrkesidentitet växer fram och kunskapsöverföring sker i huvudsak inom bibliotekets väggar. Det är därför viktigt att yrkesverksamma får möjligheter att träffa andra för att diskutera och få inspiration. Genom både formell och informell fortbildning och kunskapsöverföring växer barnbibliotekariernas kompetenser. Just dessa kompetenser är kopplade till, ja till och med avgörande för, barnbibliotekets utveckling och barnbibliotekets position inom det kulturpolitiska och utbildningspolitiska fältet, konstaterar Rydsjö och Elf (2007).

Barnbibliotekariers kompetens är alltså avgörande för barnbibliotekets roll och status men även för den utveckling som sker av verksamheter och arbetsmetoder. Rydsjö och Elf (2007) ser, när de betraktar barnbibliotekens verksamheter ur ett historiskt perspektiv, att samma typ av metoder och verksamheter använts i barnbiblioteksverksamheten över

tid. Författarna frågar sig ”hur förnyelse och metodutveckling skett på barnbiblioteken” (s. 30). Samma fråga är relevant att ställa när det gäller det lässtimulerande arbetet. Ett syfte med föreliggande studie är därför att belysa praktik genom teori och forskning. Genom att kritiskt analysera det lässtimulerande arbetet så som det framstår i rapporter från lässtimulerande projekt bidrar forskningen till nya kunskaper som är relevanta för praktiken.

Statens kulturråd (Kulturrådet) delar varje år ut bidrag till kommunala, regionala samt region- och länsöverskridande projekt som ”syftar till att främja utveckling av nya metoder för läsfrämjande verksamhet” (Statens kulturråd, 2011). Utöver dessa kulturrådsfinansierade projekt drivs lässtimulerande projekt av bibliotek och andra aktörer i barnbibliotekets omvärld.

En kartläggning av 283 externfinansierade utvecklingsprojekt som drevs under perioden 2005-2009 på svenska folk- och länsbibliotek (Gärdén, Michnik & Nowé Hedvall 2010) visar att en tredjedel av de projekt som riktar sig till allmänheten har barn och unga som målgrupp. Bland dessa projekt handlar majoriteten om läsfrämjande insatser. Syftet är att utveckla nya och vidareutveckla befintliga metoder och verksamheter för att stimulera barns läsning (ibid.). Denna utveckling kan ske genom att väva in nya medieformer, ge möjlighet till barns delaktighet och till barns eget skapande. Vid projektens slut skrivs rapporter för att dokumentera arbetet och för att bidra till kunskapsutveckling och kunskapsspridning. Dessa rapporter och utvärderingar är varierande till innehåll och utformning. Forskare konstaterar att det råder en brist på kritiska och analyserande utvärderingar och rapporter om biblioteksprojekt (se Zetterlund 1997; Rydsjö & Elf 2007; Gärdén, Michnik & Nowé Hedvall 2010).

I utvärderingen av projektet *PLUS* (Projekt, Läsfrämjande, Utveckling, Samverkan) påpekas att aspekten av ”vilken ’nytta’ eller vilket resultat lässtimulerande arbete kan ge är en viktig och obesvarad fråga som behöver beforskas ur olika vetenskapliga perspektiv” (Nowé Hedvall & Lundberg Rodin, s. 65). En sådan forskning bör vila på en teoretisk grund och förankras i teorier inom ämnet biblioteks- och informa-

tionsvetenskap samt i teorier från angränsande forskningsfält. Rydsjö, Hultgren och Limberg (2010) menar att genom att lära av forskning kan verksamheter som tas för givna ifrågasättas och granskas genom ”nya glasögon”. Det är i denna kontext, med ett uttryckt behov av biblioteksutveckling och kompetensbyggande grundat på forskning och analys av det lässtimulerande arbetet, som studien som presenteras i denna bok har tillkommit.

Fokus för föreliggande studie är inte utvecklingsprojekt i allmänhet utan projekt som syftar till lässtimulans för målgruppen barn. Inom projektet *Läskonster* problematiseras textbegreppet. Litteratur ses som en konstform bland andra och textbegreppet vidgas till att inte bara gälla skrivna texter utan även andra konstnärliga uttrycksformer. I anslutning till detta väcks flera frågor om det lässtimulerande arbetet. Det handlar då om att undersöka vad som avses med läsning och lässtimulans, med vilka motiv det lässtimulerande arbetet bedrivs, hur effekter mäts och slutligen vilken utveckling som sker och på vilka grunder. Utveckling är intressant att belysa både som en *process* inom projekten samt i ett bredare, långsiktigt perspektiv i betraktandet av det lässtimulerande arbetet som *fenomen*.

Forskningen som är utgångspunkt för analysen är hämtad både från ämnet biblioteks- och informationsvetenskap och från närliggande vetenskapliga ämnen.

### Uppdrag och syfte

Inom ramarna för det lässtimulerande projektet *Läskonster* har medel från Kulturrådet beviljats för att ta fram en resonerande metodgenomgång av lässtimulerande projekt. Hösten 2010 anlätades Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan vid Högskolan i Borås för att göra denna studie. I ansökan till Kulturrådet framgår att syftet med boken är att ”ge det lässtimulerande arbetet en fastare grund och skapa möjligheter för en mer genomtänkt utveckling av arbetet” (Ansökan s. 3). Boken ska, genom att sätta in det lässtimu-

lerande arbetet i en teoretisk ram, bidra till en genomtänkt utveckling av det lässtimulerande arbetet. Analysen sker utifrån ett urval projektrapporter från lässtimulerande projekt för barn. I arbetet med att fördjupa och nyansera kunskaperna om lässtimulerande projekt har jag utgått från följande övergripande frågeställningar:

- Vilka förhållningssätt till lässtimulerande arbete framkommer i materialet?
- Hur kan dessa förhållningssätt problematiseras och utvecklas vidare med hjälp av tidigare forskning?

Dessa frågeställningar behandlas i bokens två delar, där den första frågan behandlas i kartläggningen i del 1. I bokens del 2 fördjupas diskussionen utifrån den andra forskningsfrågan. De teman som framträder i materialet och som redovisas i kartläggningen har styrt upplägget av bokens andra del som består av fem kapitel. I de fyra analyskapitlen fördjupas analysen utifrån följande ämnen: rapporternas utförande (kapitel 3), förhållningssätt till läsning (kapitel 4), barns delaktighet (kapitel 5) och samarbete (kapitel 6) utifrån teori och forskning. Urvalet av ämnen att fördjupa mig i har delvis styrts av uppdraget där bland annat samarbete och en diskussion om projektrapporternas utformning har lyfts fram av beställarna som viktiga att belysa. De utvalda ämnena har också påverkats av vad jag som forskare utifrån det bredare materialet upplevt som viktiga att problematisera och belysa ytterligare. Det handlar då om hur barns delaktighet framträder i projektrapporterna samt om förhållningssätt till läsning i relation till digitala medier. I kapitel 7 som är det avslutande kapitlet problematiseras och diskuteras resultaten av undersökningen.

Nedan redogörs för de avgränsningar som har gjorts utifrån uppdraget och hur jag har tolkat det. Centrala begrepp belyses och teoretiskt förhållningssätt samt metod för materialinsamling, materialbearbetning och analys presenteras. I avsnittet Metod och teoretisk ansats, redogör jag för det konkreta tillvägagångssättet vid bearbetning och analys av materialet som ligger till grund för undersökningen.

### **Avgränsningar**

Boken avgränsas enligt uppdraget till att behandla projektrapporter

från lässtimulerande projekt som bedrivits i Sverige under perioden 2001-2010. Det är alltså inte ordinarie läsfrämjande verksamhet på bibliotek som kommer att behandlas. Startpunkten är satt till 2001 då arbetet att utforma målsättningen *På barns och ungas villkor* (2003) inleddes. Målsättningen innebar ett tydligt skifte i synen på barnbiblioteksverksamhet från ett organisationsperspektiv till ett barnperspektiv. Projekten som behandlas ska ha barn och/eller unga (härefter ryms båda begreppen under ”barn”) som direkt eller indirekt målgrupp. Med direkt målgrupp avses i detta fall projekt som i det lässtimulerande arbetet direkt vänder sig till barn genom exempelvis arbete med bokcirklar. Projekt som har barn som indirekt målgrupp syftar ofta till att fortbilda vuxna i barns närhet för att effekterna ska komma barnen till godo. *Läskonster* är ett exempel på det senare då bibliotekspersonal fortbildas för att inom projektets ram bedriva metodutvecklingsprojekt riktade till barn vid de lokala biblioteken.

Det material som ligger till grund för undersökningen är dokument i form av främst slutrapporter från lässtimulerande projekt. I en del fall används även delrapporter och ansökningar för projekt (se Dokumentstudier). En del projekt har långa namn som kan bestå av både huvud- och underrubriker. För att underlätta för läsaren refererar jag i den löpande texten till det som kan uppfattas som det huvudsakliga projektnamnet<sup>1</sup>. Projektnamnen återfinns i sin fullständighet i förteckningen över projekten som ligger till grund för studien (Bilaga).

### Centrala begrepp

Några begrepp är centrala för detta arbete och presenteras här:

#### Läsning, läsfrämjande och lässtimulans

I avtalet för detta uppdrag används begreppet lässtimulans och det är också det begrepp som man inom projektet *Läskonster* valt att använda. Bibliotekslagen använder ordet ”främja” i relation till läsning, och Kulturrådet ger sitt bidrag till *läsfrämjande* insatser. I projektrapporterna verkar begreppen användas som synonymer. I denna undersökning används begreppet lässtimulans då jag utgår från beställarnas formulering-

<sup>1</sup> Exempelvis refereras det till projektet *Bland gruvor och stenar – små barns läsning i Smedjebacken och Älvdalen* enbart som *Bland gruvor och stenar*.

ar. Men vad avses egentligen med dessa begrepp, lässtimulans och läsfrämjande, vilka betydelser har de?

Begreppen kan tyckas enkla, man avser att stimulera och främja (barns) läsning. Begreppen är dock smått förrådiska i den upplevda enkelheten. Komplexiteten infinner sig när man ställer frågor om vad som ska läsas, i vilka medier samt vilka handlingar som kan förknippas med läsning. Det är alltså diskussioner som knyter an till vad som tolkas som text, till resonemang om ”kvalitetslitteratur” och till diskussioner om vad läsning som praktik innebär. Komplexiteten är kopplad till såväl begreppet läsning som till begreppen främjande och stimulans. Diskussionen kan även kopplas till kvalitet. Alltså är det vilken läsning som helst som ska främjas eller finns det uppfattningar om att viss litteratur eller text är bättre än någon annan? På Kulturrådets hemsida (2011) går det att läsa att bidrag för lässtimulerande insatser ska användas för att ”öka intresse för läsning bland barn och ungdomar”. Begreppen kan på så vis kopplas till kvantitet, det vill säga att läsfrämjande insatser syftar till ökad läsning, att barn ska läsa mer. Samtidigt är målet för Kulturrådets bidragsgivning ”att uppnå ett omfattande och varierat kulturutbud av hög kvalitet” (Regleringsbrev för budgetåret 2011 avseende Statens kulturråd).

Jag har inte begränsat informationsinsamlingen genom att definiera begreppen. Snarare är det i detta arbete intressant att undersöka vilka betydelser det i projektrapporterna läggs i olika begrepp. Jag har därför förhållit mig öppen och tillåtande till materialet. Projekt som på hemsidor eller i beskrivningar omnämns som syftande till läslust, ökad läsning, läsfrämjande och så vidare har lästs och behandlats. Ibland har gränsdragningar varit svåra. Det har då exempelvis handlat om projekt som är verksamhets- och metodutvecklande för att tillgängliggöra böcker och andra medier på biblioteken. Om jag har ansett att projektrapporterna kan tillföra diskussionen om det lässtimulerande arbetet nya aspekter som inte belysts i det övriga materialet har dokumenten inkluderats.<sup>2</sup>

## Projekt

Blomberg (2003) konstaterar att *projekt* är ett något svårdefinierbart

<sup>2</sup> Exempel där gränsdragningar i relation till ”läsfrämjande” och ”lässtimulerande” varit svåra är exempelvis projekten *Virtuell Äppelhylla* samt *Språk-kedjan*. Dessa projekt syftar till metodutveckling som i en förlängning kan kopplas till lässtimulerande arbete genom tillgängliggörande av material.

ord och fenomen som ”får olika innebörder i olika sammanhang för olika inblandade parter” (s. 19). På en abstrakt nivå kan projekt sägas vara ”en målinriktad verksamhet vilken är väl avgränsad i tid och rum från annan verksamhet” (ibid.). De allmänna förgivettagandena om vad som är ett projekt stämmer dåligt med vad som visar sig vid undersökningar av projekt, menar Blomberg. Jag har i denna undersökning och i urvalet av rapporter valt att tolka projekt utifrån den abstrakta definitionen ovan. Projekten ska vara något som sker utanför ordinarie verksamhet, de ska ske under en begränsad tidsperiod och de ska ha ett tydligt (lässtimulerande) syfte.<sup>3</sup>

### Barn och ungdom

I FN:s konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen), som ratificerades i Sverige 1990, ses varje människa under 18 år som barn (förutsatt att inte myndighetsåldern är en annan i enskilda länder). Barn, ungdom och tonåring är begrepp som kan definieras på olika sätt beroende på om man utgår från fysiologiska, psykologiska, sociala, religiösa eller kulturella aspekter. Vilka som betraktas som barn beror alltså på den sociala, kulturella och historiska kontexten (jfr Lalander & Johansson 2007; Halldén 2010; Heywood 2005; Johansson 2005; Johansson 2010; Juncker 2010). I denna undersökning har projekt som använt något av begreppen barn, ungdom, tonåring eller elev inkluderats.

### Metod och teoretisk ansats

Detta arbete ansluter sig till en kvalitativ och förståelseinriktad forskningstradition med ett hermeneutiskt perspektiv. Studien syftar till att bidra till kunskaper om lässtimulerande arbete för barn genom att analysera detta utifrån befintlig forskning. I studien tas utgångspunkt i rapporter från lässtimulerande projekt. Det är inte projekten i sig som analyserats utan representationer av projekten i form av projektrap-

<sup>3</sup> Ett problem uppstod gällande vad som kan anses vara ett projekt i fallet *Jag är boken*, som kanske i strikt mening inte är ett projekt utan snarare en tjänst köpt av ett bibliotek.

porter. Detta innebär att jag inte gör en utvärdering av de olika projekt som behandlas. Det är den kunskap och information som förmedlas genom rapporterna som ligger till grund för analysen. Hur ett hermeneutiskt perspektiv påverkar forskningsprocessen gällande bearbetning och tolkning av materialet beskrivs här.

### **Hermeneutiskt perspektiv**

Vid en hermeneutisk utgångspunkt är tolkning central i forskningsprocessen. Det är tolkning som leder fram till förståelse av det studerade fenomenet. I tolkningsarbetet bär forskaren med sig, och använder sig av, de kunskaper och den förförståelse hon redan har om fenomenet i fråga (Hartman 1998; Sjöström 1994; Ödman 2007). I hermeneutik är begreppen tolkning och förståelse centrala (se Ödman 2007). Det är forskaren som utifrån sin förståelse tolkar det som studeras för att genom sin analys bidra till nya kunskaper om ämnet. Förförståelse innebär att vi på förhand har en bild av det som studeras och att vi därför inte behöver lägga ner någon större ansträngning på att tolka det. När vi exempelvis ser en bok så vet vi att den förmodligen innehåller text och möjligen bilder, att det finns ett budskap i den, något som ska förmedlas samt att det finns en avsändare. Detta är en del av förförståelsen. När en person däremot stöter på något som är nytt och som hon inte har tidigare kunskaper om innebär det en tolkningsprocess där hon försöker skapa mening av det som studeras. Ödman uttrycker det som att vi ”tolkar för att vi vill förstå” (ibid., s. 58). I och med att forskaren utgår från sin förförståelse kan tolkningar av samma fenomen se olika ut beroende på av vem de tolkas samt i vilken kontext. Detta resonemang får två konsekvenser: forskaren ska tydligt redovisa dels hur resonemang och tolkningar görs och dels vad som är den egna förförståelsen.

Majoriteten av de lässtimulerande projekten tar utgångspunkt i en bibliotekskontext. Uppdraget att tolka materialet har gått till Bibliotekshögskolan vilket innebär att perspektivet vid tolkning och analys har en tydlig biblioteks- och informationsvetenskaplig vinkel. Ämnet biblioteks- och informationsvetenskap är samtidigt tvärvetenskapligt och därför blir det relevant och aktuellt att använda sig av forskning från närliggande ämnen. Jag som utför analysen har en bakgrund som barn-



bibliotekarie. Som sådan har jag både deltagit i och drivit lässtimulerande projekt. Detta har inneburit att jag har haft vissa föreställningar om hur lässtimulerande projekt kan se ut och vad de kan syfta till. Min förståelse för lässtimulerande projekt som fenomen har dock förändrats under arbetet med att analysera materialet.

Själva tolkningsakten vid hermeneutisk forskning innebär att forskaren pendlar mellan del och helhet. Detta är en process som benämns som den hermeneutiska cirkeln eller som del/helhetskriteriet eller koherensskriteriet (se Ödman 2007; Hartman 1998; Sjöström 1994). Den hermeneutiska cirkeln innebär att studiet av enskilda fall eller företeelser tillför information som kan påverka helhetsuppfattningen av ett fenomen. I denna studie innebär pendlingen att kunskaper som utvinns vid analys av en specifik rapport påverkar kunskaperna om lässtimulerande arbete i stort. Helhetsbilden påverkar i sin tur tolkningen av enskilda rapporter. Det vill säga att ”helheten bekräftar delarna och dessa i sin tur helheten” (Ödman 2007, s. 238).

Pendlingen innebär också att jag i analysarbetet växlat mellan olika abstraktionsnivåer (Ödman 2007). Detta innebär att analys och tolkningar av rapporterna även studeras i en vidare kontext med teorier från forskning från olika vetenskapliga ämnesområden. Alltså, genom en kartläggning av projektrapporterna framträder ämnen och trender i materialet. Förståelsen för materialet i stort påverkar hur enskilda projektrapporter uppfattas. Nästa abstraktionsnivå innebär att de olika ämnena analyseras utifrån en vald teori som ytterligare fördjupar förståelsen för lässtimulerande projekt som fenomen.

Då hermeneutiska undersökningar förutsätter tolkande, och forskarens grund i förförståelsen är subjektiv är det viktigt med en transparens i forskningsprocessen. I kapitel 2 används genomgående citat och referat från projektrapporterna för att synliggöra materialet som jag bygger mina resonemang på. På så vis får läsaren själv möjlighet att följa resonemangen och avgöra om de tolkningar som görs är rimliga. Ytterligare en del i arbetet att öka trovärdigheten är att synliggöra hur material valts ut och bearbetats vilket görs nedan.

Vid analys och bearbetning är det dessutom viktigt att förhålla sig öp-

pen för vad materialet ger uttryck för (Ödman 2007). Jag har därför i materialet sökt efter sådant som kan motsäga tolkningar och förståelse. Att förhålla sig öppen inför materialet innebär också att ämnen att diskutera inte är bestämda på förhand. Vid inledningen av arbetet hade jag formulerat ett antal nyckelord för att kunna se teman. Vid genomläsning av materialet framträdde nya teman och ämnen. Detta innebär att de nyckelord som fanns vid inledningen av analysen kompletterades och förändrades under arbetets gång. Alla de ämnen som framträder behandlas dock inte i en utförligare analys, men några lyfts fram i slutkapitlet.

### Dokumentstudier

Materialet som ligger till grund för denna undersökning är främst dokument i form av slutrapporter och utvärderingar som producerats för att dokumentera lässtimulerande projekt. I några fall används även projektansökningar och delrapporter. I detta arbete benämns de dokument som behandlas ”rapporter”. Med rapporter avses den slutprodukt från projekten som, helt eller delvis, beskriver syfte, mål, tillvägagångssätt och resultat. Begrepp som i dokumenten kan ha använts för att beskriva produkten är ”kartläggning”, ”utvärdering”, ”utredning” och så vidare. Två undantag från dokumentregeln förekommer, det gäller projekten *Läsfrämjande Crossover* som redovisats på en hemsida samt *Killar och tjejer läser* som har redovisats genom en film. Jag har vid bearbetning av det materialet tittat på DVD-filmen och skrivit ner den information som ansågs vara relevant för denna undersökning. Grunden är alltså representationer, dokument, från lässtimulerande projekt. Det innebär att projekten har gett uttryck för faktorer som jag studerat men om detta inte tagits upp i dokumentationen är det inget jag kunnat behandla eller uttala mig om.

Dokument kan utgöra en rik informationskälla och ge deskriptiv information, skapa förståelse, peka på trender, användas för att utveckla, verifiera eller motbevisa hypoteser (se Merriam 1994). De rapporter och utvärderingar som ligger till grund för undersökningen har inte varit utformade efter någon generell mall. Aspekter jag har syftat till att belysa har därför inte nödvändigtvis redovisats i alla rapporter. Även projektrapporter som följer mallen för redovisningar som används av

Kulturrådet visar stora skillnader. Skillnaderna kan handla om vad som skrivs, hur mycket som skrivs samt hur utförligt tillvägagångssätt och projektens innehåll beskrivs. Rapporterna är därför i praktiken mycket diversifierade.

Dokumenterna som jag utgått från är offentliga, det vill säga att de återfinns på hemsidor och i offentliga register. Rapporter från lässtimulerande projekt kan vid en första anblick uppfattas som okontroversiella. Men det är viktigt att ha i åtanke i vilket syfte rapporterna producerats och för vem. Rapporterna och utvärderingarna används ofta för att redovisa hur beviljade medel har använts. Detta innebär att rapporterna då kan komma att fokusera på det som har fungerat bra och tona ner det som inte fungerat eller som har fungerat mindre bra. Genom att beskriva positiva effekter av projekten skapas förutsättningar för att få medel beviljade även i framtiden. I en stor majoritet av de lässtimulerande projekten ingår också samarbete som en komponent och problem som kan ha uppstått kan tonas ner eller helt utelämnas av hänsyn till de deltagande aktörerna i projektet. På så vis kan det antas att rapporterna inte alltid ger en helt riktig bild av projektens inre förhållanden. Forskarens roll blir då att inta en kritisk granskande position avseende upphovsman, ursprung och tillkomstmotiv.

## Urval

Angela Zetterlund (1997, s. 64) påpekar att det i Sverige inte finns förteckningar eller översikter av utvärderingar inom biblioteksområdet. Vidare visar det sig i Zetterlunds undersökning att det i biblioteksvärlden inte görs så många utvärderingar och att de som görs främst skrivs i samband med de kulturrådsstödda projekten. Bilden ser till viss del annorlunda ut i dag då mycket material görs åtkomligt via Internet. Dock sker fortfarande majoriteten av utvärderingarna i samband med redovisningar till Kulturrådet. Internet samt Kulturrådets arkiv och databas för lässtimulerande projekt har varit de främsta källorna för materialinsamling i denna studie<sup>4</sup>. Handläggare Cay Corneliuson vid Kulturrådet har varit till stor hjälp för att tillgängliggöra det material

<sup>4</sup> Linda Rydh, adjunkt vid BHS, Högskolan i Borås har hjälpt till med att samla in och kopiera material som finns i Kulturrådets fysiska och digitala arkiv samt även med att sammanställa listan över projekt som återfinns i bilagan

som finns i arkivet samt för att ge förslag på projekt som kan vara av intresse för undersökningen.

För att få med lässtimulerande projekt som är finansierade på annat sätt än genom Kulturrådets bidrag för läsförämjande insatser har sökningar gjorts på hemsidorna för Barnbibliotekscentrum, Idébiblioteket samt läns- och regionbiblioteken. På dessa hemsidor har listor sammanställts över lässtimulerande projekt och det länkas till projektens rapporter och hemsidor. Dessa hemsidor är dock inte heltäckande utan är beroende av att projektägare lägger upp projekten eller att projekten uppmärksammas av någon annan som lägger upp dem.

För att ge region- och länsbiblioteken möjlighet att komplettera de rapporter som ligger ute på hemsidorna har jag vid två tillfällen skickat e-post till barnbibliotekskonsulenter med hjälp av den e-postlista som sammanställts av Länsbibliotek Gävleborg över konsulenter som arbetar med barnbiblioteksfrågor. Konsulenterna har ombetts tipsa om lässtimulerande projekt inom de egna regionerna och länen som de särskilt vill lyfta fram. Endast ett fåtal rapporter har på detta vis inkommit. Vid ett par tillfällen när dokumentation som det hänvisas till på hemsidor inte finns tillgänglig har jag skrivit till kontaktpersonen för att be om kompletterande dokumentation. Det material som används i undersökningen är i majoriteten av fallen publicerat på ett sådant sätt att de kan återfinnas av allmänheten. I de fall e-post skickats har det framgått hur materialet skulle komma att användas i denna undersökning. Ett stopp för insamling av material sattes vid årsskiftet 2010/2011. Några rapporter har inkommit efter detta datum men jag inte haft möjlighet att ta med dem i analysen.

Undersökningar som behandlar biblioteksprojekt och lässtimulerande projekt pekar på att dokumentationen är knapphändig, spretig och disparat (Zetterlund 1997; Gärdén, Michnik & Nowé Hedvall 2010). Detta har visat sig även vid insamlandet av material till denna undersökning. Av de cirka 150 rapporter som inledningsvis lästes, kom 93 stycken att ingå i kartläggningen. I kartläggningen redovisas inte fördelningen mellan antal projekt i olika ämnen. För att göra statistiska sammanställningar hade ett annat underlag krävts. Det är däremot

möjligt att göra uttalanden om vilka ämnen som är vanligt förekommande. Dessa ämnen belyses sedan utifrån relevant forskning i analyskapitlen.

De grundläggande kriterierna för urval är sammanfattningsvis att materialet ska bestå av slutrapporter från lässtimulerande projekt med barn som direkt eller indirekt målgrupp. Projekten ska ha bedrivits i Sverige under perioden 2001-2010 och ska ha gjorts tillgängliga via hemsidor, Kulturrådet eller som ett svar på den förfrågan jag skickat ut via e-post. Utöver dessa grundkriterier har urvalet styrts av det material som har funnits tillgängligt. Det vill säga att dokumentationen av projekten ska vara ”tillräcklig”, om än inte uttömmande. Begreppet ”tillräcklig dokumentation” kan tyckas något oprecis och luddig. Vad som avses är att det ska finnas beskrivningar och resonemang som är utförliga och detaljerade nog för att användas som grund för analys och forskning. Materialet har valts ut för att försöka visa både bredd och likheter i projekten vad gäller initiativtagare, projektens innehåll, projektens dokumentation, arbetsmetoder och så vidare.

Det kan kännas överflödigt att påpeka att uppgiften är att förhålla sig kritisk till materialet. Syftet med undersökningen är inte ett lyfta fram enskilda projekt som positiva eller negativa exempel. Snarare är det viktigt att synliggöra de erfarenheter<sup>5</sup> som förmedlas i projektrapporterna, positiva som negativa. Ämnen problematiseras genom att enskilda projekt används som exempel. Det är dock viktigt att poängtera att det intressanta inte är projekten i sig utan den problematik de ger uttryck för.

Rapporterna som ligger till grund för kartläggning och analys refereras till utifrån projektnamn och utförligare information om projekten

<sup>5</sup> Inom kunskapsteori (epistemologi) problematiseras begreppet ”kunskap”. Det rör sig bland annat om resonemang om vad kunskap är, om vad människor kan få/ha kunskap om, hur/om kunskap kan valideras, hur kunskap konstrueras samt om och i så fall hur kunskap kan förmedlas genom interaktion med omvärlden (exempelvis via föremål eller personer). Utan att fördjupa mig i dessa resonemang använder jag i denna undersökning begreppet ”kunskap” för att beteckna olika former erfarenhetsförmedling som syftar till och kan resultera i nya kunskaper. Det kan exempelvis handla om erfarenheter som förmedlas genom fortbildning inom lässtimulerande projekt, men även om erfarenheter och kunskaper som man önskar förmedla från projekten och som då kommer till uttryck i projektrapporterna.

återfinns i förteckningen av projekten som återfinns i slutet av boken.

### **Analysarbete**

Insamling och analys av materialet skedde inledningsvis parallellt och kontinuerligt. I och med att informationen tolkades och analyserades under arbetets gång formades slutprodukten av de ämnen och teman som visade sig i de studerade rapporterna. När insamlingsfasen avslutades sammanställdes, organiserades och kategoriserades materialet så att det lätt gick att återfinna information om olika aspekter i projektrapporterna. Under arbetets gång formulerade jag utifrån materialet nyckelord som användes för kodning av projekten i en matris. Matrisen utformades för att ge möjlighet sortera projekten utifrån nyckelord för att på det viset gruppera rapporterna utifrån ämnen som skulle belysas i analysen.

Inför läsningen hade jag utifrån uppdraget plockat ut vissa ämnen att söka efter i rapporterna. De ämnen som jag letade efter var bland annat frågor rörande resurser, utvärderingarnas utformning, faktorer vid samarbete samt val av arbetsmetoder. Samtidigt var det viktigt att ge materialet utrymme att "tala" och att vara öppen för att de aspekter jag plockat ut kanske skulle visa sig irrelevanta och att andra aspekter skulle framträda som viktiga att lyfta fram och analysera.

Rapporterna som ligger till grund för undersökningen har lästs flera gånger och anteckningar har förts parallellt med läsningen för att ligga till grund för den fortsatta analysen. Denna parallella tolkning, analys och omläsning har inneburit att nya aspekter och frågeställningar har framträtt. Det har varit svårt att avgränsa sig och sätta punkt för materialinsamling och omläsningar. Risken att missa en upptäckt måste dock ställas mot de ramar som finns för uppdraget i fråga om tid och omfång. Ett större grundmaterial och mer tid skulle kunna visa fler intressanta ämnen och aspekter som skulle ha kunnat ge en mer heltäckande bild av det lässtimulerande arbetet.

Angreppssättet för denna studie har styrts av det material jag har haft tillgång till. Av alla de rapporter jag tagit del av finns det få, om någon, som skulle kunna belysa alla de aspekter som framkommit i det breda

materialet. Detta beror på rapporternas olika utformningar och de olika syften de tillkommit med. Det finns ett värde i att försöka finna ofta förekommande aspekter i det lässtimulerande arbetet. Då rapporterna ser så olika ut skulle det bli svårt, om inte omöjligt, att göra uttalanden om detta utifrån ett eller ett fåtal fall. För att spegla komplexiteten i det lässtimulerande arbetet och ge en sammanhållen bild av detsamma har det därför varit nödvändigt med en bredare kartläggning. Upplägget av undersökningen har på så vis styrts av uppdragets utformning, dokumentens utformning men framförallt av innehållet i rapporterna, det vill säga de faktorer som påverkar projektens utformning och innehåll.





## Kapitel 2 Kartläggning

Inledningsvis i detta kapitel görs en kort genomgång av barnbibliotekets<sup>6</sup> utveckling och lässtimulerande arbetsmetoder. Därefter presenteras denna undersöknings första del, kartläggningen. Urvalskriterierna för projektrapporterna som utgör grunden för kartläggningen har redovisats i kapitel 1. Som jag tidigare nämnt, är inte kapitlet en kartläggning av *projekten i sig* utan en kartläggning utifrån *representationerna av projekten* i form av projektrapporter. Utgångspunkten är vad det lässtimulerande arbetet ger uttryck för utifrån tolkningar av rapporterna och det är på så vis inte en kartläggning av de olika projekt som drivits i Sverige under perioden.

Vid analys av rapporterna har områden och teman framträtt som kan ses som karaktäristiska för det lässtimulerande arbetet. Dessa mönster ligger till grund för tematiseringarna i kartläggningen och utgör strukturen för detta kapitel. I kapitlet presenteras frågor och teman som framträder i flertalet av de studerade lässtimulerande projekten. Samtidigt har det varit viktigt att lyfta fram projekt som bryter mot de generella mönstren och visar nya aspekter och vinklar i det lässtimulerande arbetet. Det innebär att frågor som har framstått som centrala eller innovativa i lässtimulerande projekt lyfts fram, identifieras och problematiseras. En del av de ämnen som framstått som viktiga att problematisera och diskutera ytterligare återkommer sedan i bokens del 2. Undersökningen gör inte anspråk på att vara uttömmande avseende innehållet i de lässtimulerande projekten utan de avgränsningar och val som har gjorts har påverkats av ramarna för uppdraget samt författarens tolkningar av materialet. Det kan därför finnas fler teman och ämnen i materialet än de som presenteras här. Kartläggningen består av fyra delar som behandlar olika aspekter av lässtimulerande arbete som projektägare och målgrupper, projekt som fenomen, arbetsmetoder och redskap samt samarbete.

<sup>6</sup> Med barnbiblioteket avses biblioteket som institution.

## Barnbibliotekets utveckling och uppgifter – en översikt

I Bibliotekslagen (*Bibliotekslag 1996*) fastslås det att alla medborgare ska ha tillgång till ett folkbibliotek samt att folk- och skolbibliotek ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att genom olika medier stimulera till läsning. I den bakgrund över barnbibliotekets utveckling som tecknas i *Studier av barn- och ungdomsbibliotek* (2007, s. 29ff) identifieras ett antal frågor som har varit aktuella för barnbiblioteket och dess verksamheter över tid. Bland de ämnen som tas upp återfinns barnbibliotekariers status, barnbibliotekets roll, kvalitetsdiskussioner, målsättningar och styrdokument, barnbibliotekets uppgifter samt metodutveckling och förnyelse.

Under tidigt 1900-tal fanns i Sverige få barnavdelningar på de svenska folkbiblioteken. Under början av 1900-talet utvecklades flera av de arbetsmetoder för lässtimulerande arbete som används på bibliotek i dag så som sagostunder och bokprat. Barnbibliotekets utveckling satte igång på allvar under 1960- och 70-talen då alltfler barnbibliotekarietjänster inrättades och bibliotekets verksamheter utvecklades och förändrades. Från att ha haft boken i centrum får arbetet med nya medier och kulturprogram en allt större roll i barnbibliotekets arbete.

Den första målsättningen för statlig kulturpolitik antogs av riksdagen 1974. Året därefter utarbetade Sveriges Allmänna Biblioteksförenings (SAB) specialgrupp för barn- och tonårsverksamhet den första nationella målsättningen för barnbiblioteksverksamheten. I målsättningen är biblioteket aktivt och har ett tydligt samhällsuppdrag ”att fungera som nav för barnkulturen i lokalsamhället” (ibid., s. 31). I *Hissa segel och bygga vindskydd* (2005, s. 19ff) påpekas att målsättningen fick ett stort genomslag och inspirerade till utformandet av lokala målsättningar, som fick barnbiblioteksverksamheten att under en period bli väl förankrad. Målsättningen var dock en tydlig produkt av sin tid med det dåvarande medielandskapet och rådande statliga kulturpolitik. Detta kom så småningom att göra målsättningen alltför snäv vilket bland annat märktes i att mediebegreppet i princip endast innefattade tryckta medier. Ekonomiska och samhälliga förändringar kom också

att ändra förutsättningarna för barnbibliotekets verksamheter. Mindre resurser och dålig förankring av insatserna försämrade stödet för barnverksamheten på många folkbibliotek från slutet av 1980-talet och under 1990-talet. Som orsaker till denna utveckling utpekade bland annat bristande omvärldsbevakning samt att förändringsarbetet i allt för liten grad var grundat på kunskaper om och analys av dessa omvärldsförändringar.

Bibliotekskonsulenter i Mellansverige uppmärksammade vid decennieskiftet 2000 ett behov av en diskussion om en ny målsättning. Diskussionen tog sin utgångspunkt i barns behov och förutsättningar och alltså inte i bibliotekets verksamheter och förutsättningar. Ett förslag till ny målsättning formulerades och diskuterades av konsulenterna och barnbibliotekarier. 2003 antogs *På barns och ungdomars villkor – rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet* av Svensk Biblioteksforening. Rekommendationerna bygger på Barnkonventionen och är tänkta att fungera som inspirations- och arbetsmaterial i bibliotekens diskussioner om målsättningar. I rekommendationerna anläggs ett tydligt barnperspektiv: alla barn har rätt till bibliotek, barns behov ska vara vägledande i biblioteksutveckling och barn och ungdomar ska ha möjlighet att påverka och uttrycka sig i biblioteket. Barnet ses som en aktör med en vilja och en rätt att påverka. De nya rekommendationerna uttrycker en övergång från ett biblioteksperspektiv till ett tydligare barnperspektiv.

Barn- och ungdomsavdelningar finns i dag på alla folkbibliotek. Verksamheterna utformas utifrån de riktlinjer som finns i Bibliotekslagen (1996) och måldokument samt av närområdets utformning, målgrupper, politisk styrning och lokala handlings- och verksamhetsplaner. Kerstin Rydsjös och AnnaCarin Elfs kunskapsöversikt från 2007 tecknar en bild av de arbetsmetoder som används och verksamheter som finns vid bibliotekens barnavdelningar. I det läsförmedlande arbetet är bibliotekets uppdrag att förmedla såväl fack- och skönlitteratur som film, musik, serier och anpassat material som taktila bilderböcker och DAISY-skivor. Det lässtimulerande arbetet omfattar arbetsmetoder som att hålla sagostunder och sångstunder för små barn, utveckla referenssamtalet för att möta barns frågor, erbjuda boklek för barn som börjar

skolan, bokklubbar och boksamtal på barns fritid eller i samarbete med skolan och bokprat för att inspirera barn till läsning. Verksamheter har utvecklats för att möta flerspråkiga barns behov av berättelser på olika språk. Metoder har också utvecklats för att möta barn som är i behov av anpassat material som böcker av olika svårighetsgrad, böcker i punktskrift eller talböcker.

Biblioteket som fysiska rum är en del av hur barn ges tillgång till berättelser. I barnbiblioteket har det därför utformats olika metoder för hur medier kan placeras och göras lätta att hitta för att barnen ska kunna orientera sig i biblioteket. Detta återspeglar sig även i bibliotekskatalogen där det gjorts försök att göra medierna sökbara med ämnesord som passar barns sätt att söka och ställa frågor. Biblioteks hemsidor kan fungera som plattformar för att lägga ut boktips eller bygga upp egna, eller hänvisa till andras, länkkataloger för att hjälpa barn i deras informations- och litteratursökning.

I det lässtimulerande arbetet är samarbete med andra aktörer i barns närhet en viktig del. En naturlig samarbetspartner är skolan men även samarbete med BVC, förskolor och öppna förskolor finns etablerat i de flesta kommuner. I relation till skolan menar Rydsjö och Elf att bibliotekarien ”är reaktiv snarare än proaktiv, dvs. hon/han svarar mot efterfrågan (oftast på bokprat) snarare än att ta initiativ till utvecklingsprojekt eller initiera nya läsfrämjandemetoder” (2007, s. 170). Till skillnad från samarbetet med skolan framstår samarbetet med förskolan som en process där olika kompetenser tillvaratas och kompletterar varandra. I studien av Rydsjö och Elf pekas på ett behov för barnbibliotekarier att reflektera över de läsfrämjande arbetsmetoder som väljs samt den egna rollen i det lässtimulerande arbetet.

Nedan presenteras resultatet från min undersökning av projektrapporter från lässtimulerande projekt, alltså kartläggningen.

## Projektägare och målgrupper

Detta avsnitt tar upp de projektägare och målgrupper som projekten har. Då studiens syfte är att analysera lässtimulerande projekt för barn skulle man kunna tänka sig att målgruppen är lättidentifierad. Gruppen *barn* delas i projektrapporterna in i olika mindre undergrupper beroende på i vilket sammanhang barnen nås. Materialet visar att projekten kan rikta sig till barn direkt eller indirekt. Avsnittet inleds med en kort redovisning av aktörer som initierat och genomfört de lässtimulerande projekten.

I Gärdéns, Michniks & Nowé Hedvalls kartläggning (2010) av utvecklingsprojekt på folkbibliotek framgår att nästan trettio procent av biblioteksprojekten har ett läsfrämjande syfte samt att en klar majoritet av dessa riktar sig till barn och unga. Det konstateras dock att det huvudsakliga arbetssättet inte innebär en direkt kontakt med barnen utan snarare ”ett förberedande arbete som på sikt ska leda till en främjning av barns läsning” (ibid., s. 6). Detta innebär att projekten kan rikta sig till vuxna i barnens närhet som bibliotekarier, föräldrar samt pedagoger i skola och förskola för att exempelvis utveckla samarbete eller läsfrämjande metoder (ibid.). För att tydliggöra denna skillnad har jag valt att använda begreppen *direkt* och *indirekt målgrupp*. Med barn som direkt målgrupp avses de projekt som riktar sig direkt till barn genom arbetsmetoder eller verksamhetsutveckling. När barn är indirekt målgrupp riktar sig projekten oftast genom fortbildning samt kompetensutveckling till vuxna i barnets närhet. Detta görs för att effekterna av kompetenshöjningen ska nå ut i verksamheterna och vidare till barnen.

Som jag nämnt tidigare har projektrapporterna vid analys kodats i en matris med nyckelord utifrån de målgrupper projekten har. Då barn i projekten varit en indirekt målgrupp, det vill säga när projekten i första hand riktar sig till vuxna, har inte barn angetts som målgrupp/nyckelord. I matrisen har jag kunnat gruppera projektrapporterna utifrån målgrupper för att se vilka projekt som vänder sig till en viss målgrupp. Det är få projekt som enbart har en målgrupp. Det förklaras med att

samverkansparter i denna undersökning betecknas som en målgrupp. Motiv för att initiera samarbete kan vara att man inom projekten vill nå nya målgrupper och marknadsföra biblioteket och dess resurser. Även i rapporter från projekt som erbjuder fortbildning har de grupper som fortbildningen riktar sig till kodats som målgrupp.

### Projektägare

Materialet visar att den absoluta huvuddelen av projekten har region-, läns- eller kommunala bibliotek som projektägare. I ansökningar till Kulturrådet kan kommuner stå som projektägare men i realiteten är det ofta enskilda bibliotek som driver projektet. Kommuner kan också stå som projektägare när det är flera aktörer inom samma eller angränsande förvaltningar som samverkar inom ett projekt, eller om fler än en kommun samverkar. Bibliotek är dock i den övervägande delen av projekten inblandade och har en framträdande roll<sup>7</sup>. Det är ett begränsat antal projekt som inte har bibliotek som projektägare och då återfinns följande aktörer i materialet: skolor<sup>8</sup>, föreningar och ideella aktörer<sup>9</sup>, privata aktörer<sup>10</sup>, studie- och utbildningsorganisationer samt universitet<sup>11</sup>. Även i projekt med andra initiativtagare spelar biblioteken ofta en aktiv roll i projektens utformning och genomförande. Det finns dock projekt som är helt frikopplade från biblioteksverksamhet och exempel på detta är projektet *Ljudbok för alla* som drevs av Göteborgs Integrations Center.

### Barn

I matrisen framgår att barn är en direkt målgrupp i ungefär tre fjärdedelar av projekten. Jag resonerade i kapitel 1 om att den betydelse som läggs i begreppet barn är beroende av sociala, utvecklingspsykologiska och kulturella aspekter. ”Barn” är en stor och generell kategori och det går utifrån materialet att dela in gruppen i olika undergrupper beroende på i vilket sammanhang de nås, samt hur de omnämns i rap-

<sup>7</sup> Exempel: *Nya På bred front; Metamorfos; Pajkar, Pappor och prat om böcker; Världens bästa väska*

<sup>8</sup> Exempel: *Hot Spot, Kvarnbyskolan; ”Den röda träden” eller ”Historien om någon”*

Skönadalsskolan

<sup>9</sup> Exempel: *Bokbundisar, Föreningen Kulturstorm; Lek & Lär, Kulturföreningen SweSom; Ljudbok för alla, Göteborgs Integrations Center*

<sup>10</sup> Exempel: *Jag är boken, Eva Selin, läsfirman*

<sup>11</sup> Exempel: *Barns smak – att välja sin läsning, Umeå Universitet; I rörelse SISU*

Idrottsutbildarna

porterna. När mindre grupper bryts ut ur en större grupp, och genom detta markeras, framträder förhållningssätt som finns till undergrupperna och till gruppen i stort. Genom att visa vilka grupper som *inte* benämns med den bredare termen "barn" går det att se vilka grupper som "lämnas kvar" i den gruppen. Jag kommer nedan att redogöra för vilka grupper i den generella kategorin "barn" som särskilt bryts ut i empirin.

### Elever

Barn kan utifrån projekten delas in två kategorier beroende på om projekten riktar sig till barn på deras fritid (nyckelord *barn*) eller om projekten försöker nå barnen genom samverkan med skolan (nyckelord *elever*). Utifrån materialet som ligger till grund för kartläggningen går det att se en övervikt av projekt som riktar sig till barn som elever, alltså genom skolan. Projekt som riktar sig till barn som elever innebär per automatik även samverkan med skolan. Projekten innebär att elevers skoltid tas i anspråk eller att projekten "bakas in" och ingår som ett moment i ordinarie undervisning. Exempel på projekt som riktar sig till barn som elever är *Library Lovers i skolan* som syftar till att "skapa skolbibliotek som inspirerar till läsning, lockar till besök och engagerar eleverna" (Redovisning s. 1, min paginering). De flesta projekt som riktar sig till elever riktar sig samtidigt till lärare antingen genom fortbildning eller för att utveckla samarbete och projektet *LÄS!* är exempel på detta.

### Ungdomar

Ett mindre antal projekt riktar sig särskilt till gruppen ungdomar/tonåringar. Ungdomar är en grupp utan tydliga gränser och kan förstås utifrån flera olika aspekter som ålder, fysisk och psykisk utveckling eller kulturella och religiösa sammanhang. Detta är inget som diskuteras i rapporterna. Vad som avses med ungdomar, när det framgår, är personer som går i högstadiet eller gymnasiet. I flertalet projekt med denna grupp som direkt målgrupp nås ungdomarna i sin roll som elever. På så vis kan de två nyckelorden *ungdomar* och *elever* kombineras. Gruppen kan kontaktas och introduceras till projekt i skolan men kan aktiveras även på sin fritid. Exempel på det senare är projektet *Jag berättar – du berättar* som genom skrivarkäddor aktiverade ungdomar både på

skoltid och på fritiden. *Läsa med lust* var ett lässtimulerande projekt som helt vände sig till ungdomar på deras fritid i syfte att öka läslusten hos målgruppen samt skapa nätverk mellan ungdomar, bibliotek och ungdomsgårdarna. De metoder som användes i projektet var bland annat boktipsande, tillgängliggörande av litteratur samt fokusgrupper för att lära känna målgruppen och för att undersöka på vilka sätt samverkan kunde ske med dem.

### **Små barn**

Med små barn avses barn i förskolan eller barn som inte börjat grundskolan. Endast ett mindre antal projekt har denna grupp som direkt målgrupp. Målgruppen berörs dock av fler projekt då den även är indirekt målgrupp i projekt som riktar sig till föräldrar, pedagoger i förskolan och institutioner som BVC. I projektet *Sagans resa till nya digitala världar* är små barn en direkt målgrupp. Inom projektet utvecklades digitalt berättande som en metod där förskolebarn skapade en saga som sedan gjordes om till en film utifrån barnens berättande och skapande.

### **Pojkar**

Ett fåtal projekt har pojkar som direkt målgrupp, dock är det inget projekt som har *flickor* som direkt målgrupp. Att pojkar bryts ut som målgrupp motiveras med att pojkar läser mindre och är mer läsovilliga (än flickor). I projekten *Muhammad från Frostmofjället* samt *Pojkar, pappor och prat om böcker* kombineras målgruppen *pojkar* med målgruppen *föräldrar* och då papporna, men inte mammor. Som en del av projekten vill man inspirera papporna till läsning för att visa pojkarna läsande manliga förebilder. I det senare projektet är de arbetsmetoder som används författarbesök, boksamtal, föreläsningar och eget skrivande för pojkarna. I projektet *I rörelse* konstateras att det både inom kultur och idrott finns stora könsskillnader i och med att vissa idrotter nästan enbart utövas av det ena könet. Inom projektet ville man genom att kombinera idrott och kultur ”bryta ner en del av dessa könsbarriärer” (Slutrapport s. 18). Projektet *Folkbildning för småfolk* utgår från läsning av facklitteratur och man menar i projektrapporten att läsning av facklitteratur ”i viss mån är mer könsneutral än vad skönlitteratur kan vara” (Redovisning s. 6). Detta skulle bero på att



barnen läser utifrån intresse och att det då inte är någon större skillnad mellan vad som intresserar pojkar och flickor.

### Flerspråkiga barn

Projekt som fått detta nyckelord riktar sig exempelvis till ensamkommande asylsökande barn<sup>12</sup>, barn med annat modersmål än svenska<sup>13</sup> och/eller barn med mångkulturell bakgrund eller som växer upp i mångkulturella bostadsområden<sup>14</sup>. I dessa projekt kopplas ofta det lässtimulerande arbetet även till språkstimulans och språkutveckling. I *Alfons öppnar dörren* kombinerades ett språk och läs-/litteraturstimulerande syfte med fortbildning av förskolepersonal. Projektet riktade sig genom sagostunder och pyssel till *små barn*, 0-6 år, och deras föräldrar. Genom de fortbildande intentionerna i projektet var även förskolepedagoger en målgrupp.

Initiativtagarna till *Barnböcker på suryoyo* var förskolepedagoger i Södertälje som upplevde att det saknades material för att arbeta med flerspråkiga barns modersmål på förskolorna. I samarbete med Södertälje stadsbibliotek utvecklades projektet som hade till syfte att ge suryoyo-talande barn möjlighet att ”låna böcker på sitt modersmål på biblioteket” (Rapport s. 9). I projektet översattes svenska bilderböcker och pekböcker<sup>15</sup> till suryoyo och spelades in på CD-skiva för att finnas till utlån för barn, förskolepedagoger samt föräldrar på biblioteket. I utvärderingen av projektet konstateras att förskola och föräldrar hade olika infallsvinklar gällande projektet och de tvåspråkiga sagorna. Förskolan såg till nyttan, barns lärande och språkutveckling, medan föräldrarna fokuserade på gemenskapen i sagostunden samt i vissa fall språkbevarande aspekter. Barnkulturarbetarna (bibliotekarierna) och förskolepedagogerna delade i viss mån utgångspunkt då båda yrkesgrupperna upplevde att ett primärt syfte var att skapa en förförståelse

<sup>12</sup> Exempel: *Barns väntan*

<sup>13</sup> Exempel: *Alfons öppnar dörren; Barnböcker på suryoyo*

<sup>14</sup> Exempel: *Språk som rikedom; Alfons öppnar dörren*

<sup>15</sup> ”Svenska sagoböcker” är det begrepp som används i projektrapporten, men det är bilderböcker och pekböcker som avses.

för ”den svenska sagans händelseförlopp”<sup>16</sup> (Rapport s. 74).

### **Barn med läshinder eller funktionsnedsättning**

Till denna kategori<sup>17</sup> hör de projekt som i rapporterna vänt sig till barn med rörelsehinder, barn som går i specialklasser samt barn som omnämns som språk-, skriv- och lässvaga och därigenom i behov av extra insatser i det lässtimulerande arbetet. Projekt som har dessa barn som målgrupp kan ha ett tydligt lässtimulerande syfte som projekten *Ung i Skurup* och *SPUNK*. *SPUNKs* övergripande syfte uttrycks i rapporten som ”att stimulera eleverna till läsning och olika former av berättande och skapande” (Projektrapport s. 4). I projektrapporten beskrivs målgruppen som ”elever i särskola och träningskola” (ibid., s. 5), projektet riktade sig på så vis till barn både i deras roll som elever och som barn med funktionsnedsättning eller läshinder.

I projekten *Språk-kedjan* och *Virtuell äppelhylla* skulle metoder och verksamheter utvecklas för att tillgängliggöra bibliotekets olika medier för barn och unga med olika former av läshinder. *Språk-kedjan* syftade till att utveckla metoder och material för att nå (små) barn som blivit remitterade till logopedmottagningar för någon av de fyra mest vanligt förekommande tal- och språksvårigheterna (ord- och begreppsförråd, hur ord böjs och kombineras, språkligt-socialt samspel samt språkets ljudsystem). Projektet resulterade i framtagandet av väskor med material, bland annat böcker, som på ett lekfullt sätt kunde användas i

<sup>16</sup> Se kapitel 4 gällande skolans och barnbibliotekets olika förhållningssätt till barn.

<sup>17</sup> Val av terminologi för denna kategori har varit lite problematisk. I denna undersökning åsyftas i denna kategori både personer som kan ha en fysisk funktionsnedsättning som gör att biblioteket behöver anpassa den fysiska miljön men även personer som har en funktionsnedsättning som gör det svårt för dem att läsa tryckt text. Från Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB) är man dock noga med att poängtera skillnaden mellan dessa funktionsnedsättningar (e-postkommunikation med Jenny Nilsson vid TPB 2011). Läshinder är det begrepp som används av TPB och med det avses att en person har en ”funktionsnedsättning som gör det svårt att läsa tryckt text”. Dessa personer kan då ta till sig texter genom anpassade medier som inläst material eller punktskrift. Det är emellanåt svårt att i projektrapporterna urskilja vilken målgrupp som faktiskt avses (barn med fysisk funktionsnedsättning eller barn med läshinder), vilket är en av anledningarna till att dessa grupper i denna studie (något okorrekt) samlats i samma kategori vid kartläggning av rapporterna. Det framstår också som om man på biblioteken har en något bredare definition av läshinder än den som TPB använder.

språkträningen. Väskorna skulle finnas till utlån på biblioteken.

### **Bibliotekspersonal**

Ungefär hälften av projekten riktar sig till bibliotekspersonal som målgrupp, då framför allt genom fortbildning. Fortbildningen i sin tur leder till metod- och/eller verksamhetsutveckling. Dessa projekt riktar sig samtidigt till barn som indirekt målgrupp. Det görs genom att man inom projekten ofta kombinerar fortbildning av personal med omsättning av kunskaperna direkt i verksamhet riktad till barn. Projekten *Läskonster* samt *MVG* är exempel på projekt som genom fortbildning syftade till metodutveckling. De deltagande bibliotekarierna i projekten skulle genomföra egna utvecklingsprojekt på sina bibliotek. Bibliotekspersonal är även en målgrupp i projekt som syftar till samarbete med andra aktörer. Det kan då handla om fortbildning som arrangeras av biblioteket och som riktar sig till både bibliotekspersonal och exempelvis förskolepedagoger.

### **Pedagoger i skola och förskola**

Lärare i grundskolan samt förskolepedagoger är vanligt förekommande samverkansparter för bibliotek i lässtimulerande projekt. Som direkt målgrupp i projekten utgör denna kategori ungefär en fjärdedel. Dessa grupper är målgrupper antingen genom fortbildning eller genom samverkan med biblioteken. Genom fortbildning som involverar mer än en yrkesgrupp byggs en gemensam grund för fortsatt samarbete där olika gruppers kompetenser synliggörs<sup>18</sup>. *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* är exempel på projekt som kombinerar fortbildning och samverkan som metod för att nå målgrupperna biblioteks- och förskolepersonal. Små barn är en indirekt målgrupp genom att personalen får inspiration och nya kunskaper som påverkar utformningen av verksamheterna för barnen. *SPUNK* är ett projekt som hade både barn (med läshinder), lärare och bibliotekspersonal som direkta målgrupper. Projektet syftade till att fortbilda lärare och bibliotekspersonal samtidigt som projektet genom lässtimulerande arbetsmetoder riktade sig direkt till barnen.

### **Föräldrar**

Ett flertal projekt riktar sig till föräldrar med små barn för att synliggöra

<sup>18</sup> Se även avsnitten Fortbildning (s. 81) och Samarbete (s. 103), samt kapitel 6 Samarbete.

bibliotekets resurser och för att genom litteratur bidra till barns språk-utveckling och läsintresse<sup>19</sup>. Språk- och läsutveckling är något som mer eller mindre oproblematiskt kopplas till bibliotekens verksamheter och arbetsmetoder<sup>20</sup>. Språk- och läsutvecklande aspekter används ofta som motiv i projekt som samarbetar med eller har föräldrar, förskolepedagoger, BVC och skolpersonal som målgrupper. I materialet framträder som det primära syftet, när projekt har *föräldrar* som målgrupp, att ge dessa kunskaper och inspiration som ska komma barnen till godo. I projekten *Tänk dig glädjen i att födas rätt in i språket och litteraturen!* samt *Med språket framför sig* försöker man uppnå detta syfte genom samverkan och gemensam fortbildning med BVC-personal. Samarbetet och fortbildningen är då tänkta att synliggöra kompetenser och skapa en gemensam grund för utformandet av gemensamma mål. Följande citat från rapporten för *Tänk dig glädjen i att födas rätt in i språket och litteraturen!* illustrerar detta:

Vår projektplan var att få barnmorskorna intresserade av vad biblioteket kunde erbjuda och som sammanföll med både barnmorskornas uppdrag kring föräldrastöd och bibliotekens uppsökande verksamhet till denna målgrupp [blivande mammor och pappor, min anmärkning] (s. 3).

Precis som gruppen *pojkar* bryts ut ur gruppen *barn* bryts *pappor* ut ur gruppen *föräldrar*. Detta kan ske i avsikt att ge pojkar manliga läsande förebilder som i *Muhammad från Frostmojället* och *Pojkar, pappor och prat om böcker*.

### **Vuxna i barns närhet**

Ett antal projekt syftade till att utveckla samarbete med kulturinstitutioner, samhällsaktörer, föreningsliv eller andra vuxna i barns närhet. I *Familjecentralen Norrby* skedde samarbete med BVC, Socialrådgivningen och öppna förskolan. Detta är samverkansparter som bibliotek ofta har kontakt med i ordinarie lässtimulerande verksamheter. *IM-PROBOKPRAT* var ett projekt som gav exempel på hur bibliotek och

<sup>19</sup> Exempel: *Alfons öppnar dörren – om invandrabarn och språk*; *Tänk dig glädjen att födas rätt in i språket och litteraturen*; *Språket, typ – redan på skötbordet*; *Bästa språken på förskolorna i Flemingsberg – Grantorp*; *Förstudie för projektet Språkstart*; *Med språket framför sig*

<sup>20</sup> Men problematiseras i projektet *Sambandscentral Språk*, se kapitel 6

en teatergrupp (Ad Lib Improviserad teater) samarbetade för att genom improvisationsteater och diskussioner inspirera ungdomars läsning.

### Projekt som fenomen

Efter att ha arbetat med barnkultur i många år har jag sett det ena projektet efter det andra spraka till som fyrverkerier i mörkret. Men när krutröken lagt sig står det ofta kvar några vilsna och lite svedda eldsjälar och undrar: Vad ska hända nu, måste vi vänta på nästa projekt? Projekt ska utforska och pröva nya vägar och inte [vara] en tillfällig punktinsats för att kompensera för sådant som egentligen hör hemma i den grundläggande kulturförsörjningen (Widerberg 2006, s. 4).

Ovanstående citat av Gertrud Widerberg får fungera som startpunkt för detta avsnitt där lässtimulerande projekt som *fenomen* undersöks. Här studeras frågor som rör de motiv som kan urskiljas för att bedriva lässtimulerande arbete i projektform. Genom att belysa dessa områden går det kanske att svara på frågan om projekt endast är fyrverkerier, punktinsatser, eller om de har en mer bestående verkan.

### Projekt som metod för utveckling

Lässtimulerande projekt genomförs för att åstadkomma någon form av förändring eller utveckling i arbetet med läsning. Projekten som ligger till grund för kartläggningen har olika syften och mål vilket leder till att olika arbetsmetoder används i projekten. Det går dock i materialet att se olika motiv till varför projekt startas och genomförs. Dessa motiv framträder också vid genomgång och analys av projektens mål och syften samt även i de bakgrunder som tecknas i en del projektrapporter. Ett förtydligande behöver här göras gällande hur projektens syften behandlas i detta avsnitt i jämförelse med hur de behandlas i avsnittet Utvärderingar. I detta avsnitt behandlas projektens syften i relation till vad de säger om motiven för initiering av lässtimulerande projekt, det vill säga *varför* lässtimulerande projekt utvecklas. I Utvärderingar behandlas hur projektens syften är formulerade och denna aspekt kopplas till

diskussioner om måluppfyllelse och möjligheten att utvärdera syftena.

I materialet för kartläggningen framträder fyra huvudsakliga motiv för att genomföra lässtimulerande projekt:

- Projekt kan ta sin utgångspunkt i omvärldsförändringar och syfta till att möta behov och/eller utveckla kunskaper/arbetsmetoder för att anpassa verksamheter för att möta/undersöka behov. Detta motiv har jag benämnt *omvärldsbevakning och kunskapsutveckling*<sup>21</sup>. Projekt som faller inom denna kategori syftar till att utveckla nya kunskaper eller nya metoder i det lässtimulerande arbetet.
- Projekt kan ses som *en möjlighet att pröva*, exempelvis nya arbetsmetoder.
- Projekt kan också initieras för att *utveckla samarbete*. Samarbete är en av de mest framträdande faktorerna i projekten både när det gäller motiv för projekt, i val av arbetsmetoder samt som resultat i utvärderingar.
- Slutligen kan lässtimulerande projekt utvecklas och genomföras för att projekt ses som en möjlighet att fortbilda och vidareutbilda vuxna i barns närhet. Exempel på målgrupper är då biblioteks- och skolpersonal och dessa projekt benämns som *fortbildande*. Dessa projekt syftar till *förmedling* av information, inspiration och erfarenheter som ska resultera i nya kunskaper för deltagarna.

De fyra motiven är inte renodlade utan ett och samma projekt kan ge uttryck för mer än ett motiv. Det är därför inte intressant att se hur många projekt som faller inom varje kategori utan snarare att reflektera över vad dessa olika kategorier ger uttryck för och hur de eventuellt samspelar med varandra.

### **Omvärldsbevakning och kunskapsutveckling**

Projekt som faller inom ramen för omvärldsbevakning kan uppstå som ett svar på ett uppfattat behov hos en målgrupp eller en uppfattad ny målgrupp. *Barnböcker på suryoyo* är ett exempel på projekt där det identifierats ett behov av att tillgängliggöra litteratur för barn som talar suryoyo. När projektet startades 2001 hade var åttonde invånare i Södertälje rötter i assyrisk/syriansk kultur. Suryoyo-talande barn var en potentiellt

<sup>21</sup> Se diskussionen om kunskap i kapitel 1 s. 29

stor målgrupp som inte uppmärksammats tidigare. Förskolepedagoger menade ”att det saknades material för att arbeta med att utveckla barnens modersmål, trots att modersmålet tydligt anges som en av förskolans arbetsuppgifter enligt läroplanen” (Rapport s. 9). Projektet är ett exempel på hur omvärldsförändringar (nya språkgrupper i närområdet) kräver att arbetsmetoder och material utvecklas för att målen för verksamheten ska kunna uppnås. I projektet möttes behovet av litteratur riktat till suryoyotalande barn genom att inspelningar gjordes av sagor på barnens språk. CD-skivor med de inlästa sagorna sattes fast på sagoböckernas pärmar.

Projekt kan också syfta till att undersöka eller kartlägga en målgrupps behov och vanor för att bidra till nya kunskaper. De nya kunskaperna ger möjligheter till att utforma och anpassa verksamheter och arbetsmetoder till nya målgrupper eller efter uppfattade nya behov. *Att läsa och berätta* är ett projekt som syftade till att kartlägga ”hur läsmiljön i förskolan och samarbetet med biblioteket ser ut och vilken betydelse den har” (Rapport s. 4). Projektet var ett samarbetsprojekt mellan Länsbibliotek Jönköping, bibliotek och förskolor i länet samt Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) och hade en tydlig kunskapsutvecklande ansats vilket uttrycks i projektrapporten:

Studien kan användas till att inspirera och öka kunskaper om förskolans och bibliotekens personal om läsningens betydelse för barns läs- och skrivutveckling (s. 8).

Projektet tog sin utgångspunkt i att bättre kunskap behövdes om hur förskolan arbetar med läsning samt hur samarbete mellan bibliotek och förskola kan påverka detta arbete. I projektet användes enkäter som metod för datainsamling. Insamlade data analyserades och användes för att kartlägga läsmiljöns betydelse samt vad som kan påverka läsmiljöns utformning. Vid analys av materialet och utvärdering av projektet visade det sig bland annat att pedagogerna är nyckelpersoner för hur läsmiljöer utformas. Det framkom att det var stora skillnader mellan olika förskolor, bibliotek i förskolornas närmiljö kunde påverka läsmiljön, och slutligen:

I början av ett projekt kan små enkla saker göra att miljön utvecklas och förbättras. I ett längre perspektiv behövs även fördjupade kunskaper och

insatser för att utvecklingen ska fortgå (Rapport s. 24).

Det visade sig att trots att man inom projektet nått kunskaper om hur läsmiljöerna såg ut och om faktorer som kunde påverka dessa miljöer så behövdes ytterligare undersökningar och forskning. Projektet är ett exempel på projekt som definierar och identifierar ett område inom vilket det tidigare saknats kunskaper. Utifrån tidigare forskning (i detta fall om läsning, högläsning och läsmiljöer), en egen kartläggning samt fortbildning av personal utökas, vidareutvecklas och skapas ny kunskap.

En identifierad kunskapsbrist eller brist på arbetsmetoder inom ett visst område kan också leda till behov att utveckla nya metoder i det lässtimulerande arbetet. Bakgrunden till projektet *Barns smak* var en uppfattad kunskapsbrist gällande hur barn väljer böcker samt om hur intresset för böcker förändras och växer genom boktipsande och boksamtal. Projektet syftade därför till att undersöka dessa aspekter genom samtal och enkäter till elever på ett antal skolor i fem kommuner i Västerbottens län. Arbetet resulterade i "en modell för aktivt litteraturarbete i skolorna" (År 2 Slutrapport s. 12), som är tänkt att kunna användas av skolor och bibliotek som själva vill testa och använda metoden i det lässtimulerande arbetet. Arbetsmetoden som utvecklades finns beskriven i projektrapporterna samt i en metodbeskrivning som återfinns på Länsbibliotekets hemsida. Genom projektet framkom nya kunskaper om exempelvis skillnader mellan pojkar och flickor inställning till läsning, vad som påverkar barnens bokval och det konstaterades även att flera av eleverna "var ganska ovana vid att kommentera bild och text" (År 2 slutrapport s. 12) och att det därför behövs metoder för att ge barn förutsättningar att analysera och prata om böcker. Projektet var genom ansatsen att skapa och testa nya metoder för att bidra till ny kunskap både kunskaps- och metodutvecklande<sup>22</sup>.

Metodutvecklande projekt kan ta sin utgångspunkt i befintliga meto-

<sup>22</sup> Exempel på projekt som syftar till metodutveckling: *Godnattsagor inifrån; LÄSI; Läskonster Nya former för lässtimulans; Med språket framför sig; Muhammad från Frostmojsjället; MVG – Metodutveckling. Visioner och Grunder; PLUS; Världens bästa väska, Språk-kedjan; Utvärdering av biblioteksverksamheten på familjecentralen Norrby i Borås.*



der för att anpassa dessa till de förutsättningar som gäller i projektets upptagningsområde. *Fantasystafetten* i Västerbottens län hämtade inspiration från Deckarstafetten som genomfördes i Malmö inom projektet *LÄS!*. I *Fantasystafetten* anpassades arbetsmetoderna efter de regionala förutsättningarna och en blogg användes för att kommunicera och publicera kapitel till en bok som flera skolklasser skrev tillsammans med en anlitad författare. Inom projektet skapades även väskor som innehöll de färdiga berättelserna samt en projektbeskrivning. Väskorna kunde lånas av andra som vill arbeta med samma lässtimulerande metod.

Ytterligare ett exempel på projekt som inspirerats av andra arbetsmetoder och arbetssätt men sedan vidareutvecklat och anpassat metoderna är *Godnattsagor inifrån*. Projektet inspirerades av det engelska projektet *Big Book Share* där föräldrar i fängelse fick en möjlighet att läsa in sagor på CD för sina barn. I Sverige utvecklades en egen projektmodell som kom att innehålla en studiecirkel med sex träffar för föräldrarna men där den huvudsakliga målgruppen är barnen (indirekt). I dokumentationen uttrycks att ett barnperspektiv antogs genom att det krävdes godkännande från barnens vårdnadshavare<sup>23</sup>. Projektet resulterade i en omfattande metodbok för att projektet ska kunna spridas vidare till andra anstalter i Sverige. Värt att notera är det avtal som slår fast att när projektet utvecklas på nya platser så ska de lokala biblioteken involveras.

Sammanfattningsvis faller projekt som syftar till att undersöka och kartlägga, eller anpassa och utveckla en verksamhet eller arbetsmetod utifrån förändringar eller nya behov i bibliotekets omvärld inom ramarna *omvärldsbevakning och kunskapsutveckling*.

#### En möjlighet att pröva

I inledningen av rapporten för *Bok söker förmedlare* står att läsa att det ”som gjorts hade inte kunnat göras i en ordinarie verksamhet utanför projektets ram” (Projektrapport s. 2). Citatet speglar tydligt motivet *en möjlighet att pröva* som anledning för att bedriva lässtimulerande verksamhet i projektform. Motivet innebär att ett projekt

<sup>23</sup> Se diskussion om barnperspektiv och barns perspektiv s. 93, 194

initieras för att testa en arbetsmetod eller en verksamhet som inte rymms inom ramarna för ordinarie verksamhet. Inom ordinarie verksamhet kan resurser som tid, pengar och personal saknas. Projektformen ger möjligheter att söka externa bidrag för att finansiera föreläsare, frigöra tid för personal, anordna studiebesök och så vidare.

Genom att bedriva lässtimulerande arbete i projektformen ställs heller inga krav på att verksamheter och arbetsmetoder ska permanentas. Det finns med andra ord en möjlighet att testa idéer och metoder för att se om de är användbara i verksamheten. Projekt innebär då att det lässtimulerande arbetet tillfälligt eller långsiktigt kan förändras, utvecklas eller få en högre kvalitet. En majoritet av projekten som ingår i materialet för denna analys är helt eller delvis finansierade av Kulturrådet. Det genomförs även lässtimulerande projekt som är internt finansierade eller som har andra externa finansiärer, exempelvis projektet *LÄS!* i Malmö. Externa bidrag ger nya, eller extra förutsättningar för att genomföra projekten vilket uttrycks i projektrapporten för *BOOKworms*:

Delar av *BOOKworms* skulle kunna genomföras utan bidrag från Kulturrådet. Men bidraget har gett utrymme för speciella satsningar som annars inte hade kunnat genomföras (Redovisning s. 3).

Projekt inom denna kategori har ofta inspirerats av andra projekt eller uppmärksammat arbetsmetoder som man vill få möjlighet att testa. Arbetsmetoderna i sig behöver inte vara nya, men de kan vara nya för initiativtagarna eller i upptagningsområdet. *Fantasystaffeten* i Västerbottens län är exempelvis tydligt inspirerad av *Deckarstafetten* i Malmö (som ingick i det större projektet *LÄS!*). I projektet *Läs och lek, lyssna och berätta* framgår i syftet att projektet skulle ”ta tillvara goda metoder som utarbetats på barnbiblioteken i landet och välja det som passar bäst” (Projektrapport s. 1, min paginering). Inom projektet, vars syfte var att ge små barn ”tillgång till läsoplevelser och litteratur för att främja deras språkutveckling” (ibid.) genomfördes en kartläggning av bibliotekens verksamheter för förskolebarn. Utifrån kartläggningen användes olika arbetsmetoder för att utveckla samarbete vid de enskilda biblioteken

som ett sätt att nå målgrupperna förskolebarn och förskolepedagoger.

Projektet *I rörelse* syftade till att sammanföra kultur och idrott. De övergripande målen uttrycktes som att projektet skulle ”öka läsandet bland idrottande barn och unga” samt ”stimulera stillasittande läsande och kulturutövande barn och unga att röra på sig” (Slutrapport s. 6). I projektet ville man *pröva* att nå nya målgrupper för både Länsbiblioteket i Västerbotten och för SISU Idrottsutbildarna. Projektet var också ett sätt pröva på ett samarbete mellan dessa aktörer. Just en möjlighet att prova samarbete med nya aktörer, eller med välkända aktörer i ny form, framstår som en viktig faktor i flera projekt<sup>24</sup>.

Sammanfattningsvis kan sägas att projekt i denna kategori väljer lässtimulans i projektform eftersom detta ger förutsättningar som inte finns i ordinarie verksamhet.

#### **Fortbildande**

Projekt kan initieras för att höja kompetensen och inspirera bibliotekspersonal och samarbetspartners genom *fortbildning*<sup>25</sup>. Fortbildning kan även betraktas som en arbetsmetod i projekten och behandlas som sådan i avsnittet Fortbildning. Behov av fortbildning för barnbibliotekarier och samverkanspartner uttrycks från både projektägare, projektdeltagare och chefer. Behovet och nyttan av fortbildning motiveras i projektens syften och målformuleringar samt i utvärderingar med projektens och fortbildningarnas deltagare.

Det går i projektrapporterna att se ett antal olika sätt som fortbildningsbehovet motiveras. I *Med språket framför sig* uttrycks, i relation till hur projektets nytutvecklade väskor ska förankras i verksamheterna, en oro för att kunskaper riskerar att försvinna när det sker personalskiftet. I projektet användes därför fortbildning som ett sätt att ge BVC- och bibliotekspersonal kunskaper om barns språkutveckling. Fortbildningen syftade även till att förankra arbetet med väskorna hos personalen genom att förmedla kunskap och förståelse för väskornas användning och relevans. Motiv för fortbildning som framträder är

<sup>24</sup> Se avsnittet Samarbete s. 103 och kapitel 6

<sup>25</sup> Exempel: *Våga berätta – Historien fortsätter på biblioteken; I rörelse; Läskonster; MVG*

alltså kvalitetssäkring och förankring av arbetsmetoder. Fortbildning kan då säkra att vissa nyckelkompetenser i verksamheterna inte försvinner genom personalbyten.

I syften samt i beskrivningar av arbetsmetoder motiveras fortbildning dessutom ofta med att nyutbildade bibliotekarier saknar vissa viktiga kunskaper för arbetet i barnbiblioteket. Det uttrycks i en del projektrapporter som att det finns ett glapp mellan den formella utbildningen och de kunskaper som behövs i barnbiblioteksarbetet. Detta framkommer bland annat i rapporten för *Läskonster*:

Ett tydligt uttalat behov av fortbildning och fördjupning för barnbiblioteks-personal fanns också med bland drivkrafterna till Läskonster Nya former för lässtimulans. Grundutbildningarna för Biblioteks- och informationsvetenskap rustar inte de blivande bibliotekarierna för rollen som den viktiga person för barns läsning som barnbibliotekarien är (s. 6).

Fortbildningen är ett sätt att bygga på och komplettera den kunskap bibliotekarier bär med sig från den formella utbildningen. Genom fortbildning får deltagare i projekt nya kunskaper och inspiration. De får även möjlighet att bolla idéer med kollegor som kanske har mer yrkeserfarenhet. Detta motiv för fortbildning uttrycks även från projektdeltagare:

Som nytilträd barnbibliotekarie märkte jag luckor i min utbildning från bibliotekshögskolan. Ett viktigt syfte för mig var att få stöd och erfarenhet från andra barnbibliotekarier [...] Jag såg också projektåret som en chans för mig att få fortbildning och därmed kompetensutveckling (*Läs och lek, lyssna och berätta*, Projektrapport s. 5).

För projektdeltagarna är fortbildning ett sätt att knyta kontakter med andra yrkesverksamma för att del av dessas erfarenheter och kunskaper. Man kan på så vis skilja på en *uttalad* eller *outtalad* fortbildning eller kompetensutveckling. Den uttalade fortbildningen/kompetensutvecklingen är sådan som arrangeras genom kurser med interna eller externa föredragshållare. Den outtalade fortbildningen/kompetensutvecklingen ska kanske snarare betecknas som kunskapsöverföring eller erfarenhetsutbyte och är den kunskap som utvecklas genom informella samtal med

kollegor. Denna kunskapsöverföring kan ske vid kurser, i fikapauser, genom informationsspridning eller samarbete i projektet. Att erfarenhetsutbytet är outtalat innebär inte att den inte är synlig eller att projektdeltagare och initiativtagare till projekt är omedvetna om den, snarare tvärt om. *PLUS* var ett projekt som syftade till att säkerställa kunskapsöverföringen vid generationsväxlingar och nyanställningar genom att ”formalisera” den. I projektet utarbetades en dokumentdatabas där läsfrämjande insatser i kommunen kunde dokumenteras, utvärderas och analyseras. Databasen skulle vara tillgänglig för anställda bibliotekarier i Borås kommun och fungera som en inspirationskälla vid utformningen av lässtimulerande insatser.

Fortbildning kan inom projekten också fungera som en ”kick” för att skapa nytändning:

Vi har genomfört fortbildnings- och inspirationsdagar för att skapa nytändning och lustkänsla hos personal för arbete med barns språkutveckling (*Med språket framför sig*, s. 14).

Fortbildning är också ett sätt att få olika yrkesgrupper att mötas och ett sätt att skapa en gemensam grund för samarbete:

... det är svårt att få kontakt med förskollärarna. De verkar inte intresserade av biblioteket och ser inte möjligheterna som ligger i ett samarbete. Vi enades om att ge pedagogerna en positivitetschock [...] Vi bestämmer oss för en sago- och berättarkurs, ett större bokprat och en inspirationsdag (*Läs och lek, lyssna och berätta*, Projektrapport s. 3).

Inom *kunskapsfrämjande* och *fortbildande* projekt är syftet att personalens nya kunskaper ska komma barnbiblioteksverksamheten och barnbibliotekets målgrupper till godo. Detta görs genom att nya idéer omsätts och påverkar arbetsmetoder och verksamheternas utformning. Projekt inom denna kategori syftar alltså i en förlängning även till metod- och verksamhetsutveckling.

#### **Utveckla samarbete**

*Samarbete* är ett ämne som framträder som viktigt ur flera aspekter i

lässtimulerande projekt. I detta avsnitt behandlas samarbete när det används som motiv för att initiera lässtimulerande projekt. Samarbete som metod, och effekter och lärdomar av samarbete behandlas utförligare i avsnittet Samarbete (s. 103) samt i kapitel 6.

Samarbete kan motiveras med att det leder till verksamhets- och metodutveckling. För verksamhets- och metodutveckling kan det behövas väl fungerande kunskaps-spridning, insyn i andras verksamheter samt medvetenhet om andras kompetenser. Samarbete fungerar då som en metod och ibland som en förutsättning för att säkerställa kunskaps-spridning. Genom samarbete skapas en gemensam grundsyn. Samarbete och fortbildning är två arbetsmetoder som ofta kombineras vilket speglas i citatet nedan:

När projektets riktlinjer drogs upp var målsättningen att fördjupa, förnya och förbättra detta samarbete. Det som saknades var utrymme för gemensamma träffar och fortbildning för BVC- och bibliotekspersonal. Det fanns en oro för att kunskap och kontakter om varandras verksamhet och kompetens höll på att minska (*Med språket framför sig*, s. 2).

Precis som i resonemanget gällande uttalad och outtalad fortbildning och kunskapsöverföring kan samarbetet vara uttalat genom att det anges i syfte eller mål. Samarbete och nätverkande kan också vara en outtalad men önskad effekt både för att initiera och för att delta i projekt:

Det här var en chans för oss att få ett kontaktnät dels bland andra barnbibliotekarier och dels med förskollärarna. Vi såg även projektet som ett tillfälle att få veta mer om vad förskollärarna tycker om biblioteket (*Läs och lek, lyssna och berätta*, Projektrapport s. 11).

Deltagande i projekt kan alltså motiveras med att det ger möjligheter till att knyta kontakter och få insyn i möjliga samarbetspartners verksamheter. Genom detta synliggörande av kompetenser marknadsförs även de egna verksamheterna. Det kan ses som en form av informell marknadsföring som alltså skiljer sig från den planerade marknadsföringen som tydligare går ut på att informera om och sprida resultaten av projekten

(se avsnitt Långsiktighet). Den informella marknadsföringen riktar sig ofta till aktörer i närsamhället som man inom projekten önskar samarbete med. Just viljan att synliggöra barnbibliotekets arbete framgår i en del projektrapporter som delmotiv till varför projekt initieras. I *Läskonster* är exempelvis marknadsföring är en viktig del och det genomfördes bland annat en informationskampanj under Almedalsveckan i Visby.

Samarbetet och nätverkandet kan riktas inåt, det vill säga in i den egna organisationen, eller utåt mot aktörer i närsamhället med vilka man har gemensamma intressen. *PLUS* var ett exempel på projekt där samarbetet var internt inom biblioteksorganisationen i Borås kommun. Ett projekt som syftade till externt samarbete var *Godnattsagor inifrån* som syftade till samarbete mellan Malmö Stadsbibliotek, Kriminalvården samt frivilligorganisationen Bryggan Malmö.

### Projekt som process

I detta avsnitt behandlas den process som projekt innebär. Det är dock inte en kartläggning av projekt från idé till ansökan, vidare till genomförande och slutligen utvärdering. Snarare behandlas faktorer som i rapporterna uttrycks påverka projektens utformning under projektens gång. Det handlar om svårigheter och fallgropar men även om sådant som gjort att projekten fungerat bra. Resonemangen i detta avsnitt tar vid efter att en idé har lett till att ett projekt har beviljats och påbörjats. Utgångspunkten tas vid projektens slut när rapportskrivarna blickar tillbaka och reflekterar över projektens resultat och över hur olika delar i projekten samspelat och utvecklat den riktning projekten tagit. Jag inleder ändå detta avsnitt med ett citat om inledningsfasen av ett projekt:

Att arbeta fram en projektansökan innebär slit, nattmanglingar, två steg framåt och ett steg bakåt, förtröstan och tvivel innan slutligen försändelsen går iväg. Så följer några månader när man kastas mellan förhoppningar om att det ska gå vägen och övertygelse om att det ska gå åt pipsvängen. I juni stod det så klart att vi hade rott hem det hela. Nu vidtog ett arbete som krävt hundratals arbetstimmar och med uppgifter som vi inte riktigt kunnat tänka oss (*Världens bästa väska*, s. 3).

I citatet framkommer flera faktorer som kommer att behandlas, som

tid för projektet, hur projektet förändras, att det tillkommer nya arbetsuppgifter samt att det i projekt oftast är ett ”vi” och inte ett ”jag”. Det är ofta flera olika personer och ibland flera organisationer eller institutioner som är involverade och behöver samarbeta för att projektet ska kunna genomföras. Detta avsnitt inleds därför med hur projekt kan organiseras utifrån olika ansvarsområden.

### Roll- och ansvarsfördelning

I större projekt finns vanligtvis en grupp för projektledning<sup>26</sup> men detta är inte något som (utifrån vad som uttrycks i projektrapporterna) verkar förekomma i mindre projekt. Det kan däremot finnas en person som har ett tydligt ansvar för projektledningen<sup>27</sup>. I dokumentationen från *Godnattsagor inifrån* förs utförliga resonemang om projektledningens upplägg och betydelse. I metodboken som togs fram i projektet beskrivs ett upplägg, där en styrgrupp och en arbetsgrupp ingår och har olika funktioner i projektet. Till styrgruppens ansvarsområden hör frågor som rör projektets tidsplan, lokaler, deltagare och informationsspridning. Arbetsgruppens ansvarsområden rör snarare projektets praktiska genomförande.

Ett antal frågor aktualiseras i rapporterna när det inte finns en formaliserad roll- och ansvarsfördelning. I *Med språket framför sig* framgår det att faktorer som otydlig uppdelning av roller samt att det inte fanns någon beräkning för hur mycket tid olika personer skulle lägga ner gjorde att olika personer ägnade olika mycket tid åt projektets olika delar. Samma reflektion görs i *Våga berätta – Historien fortsätter på biblioteken*. I projektrapporten konstateras att merarbetet ”gått bra” tack vare att arbetet varit kul och engagerande. I rapporten lyfts det dock fram att viktiga erfarenheter att bära med sig till framtida projekt är

... att strukturera upp och fördela arbetet i ett tidigt skede, [och] vara väldigt överens med vilka syften vi har med det som vi önskar genomföra och att inte göra för mycket utan hellre färre saker och med mer kvalitet (s. 15, min paginering).

I *Metamorfos* var detta frågor som behandlades vid en förstudie innan

<sup>26</sup> Exempel: *MVG; Läskonster Nya former för lässtimulans; Godnattsagor inifrån*

<sup>27</sup> Exempel: *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra*



själva projektets genomförande. I förstudien intervjuades bibliotekspersonal, lärare och kulturpedagoger om behov, visioner samt projektidén. Utifrån det underlaget arbetades en handlingsplan fram och arbetssätt, tidplan, ansvarsområden, redovisningsformer samt projektets mål och delmål förankrades. Med ett sådant förarbete kan en del av den osäkerhet som är del av att planera och genomföra projekt undvikas, om än inte helt. Det förekommer, när man står inför ett uppdrag eller ett projekt, en osäkerhet gällande vad som förväntas, om kompetensen finns, hur man konkret ska gå tillväga och även osäkerhet om hur projektet ”ska ros i land”<sup>28</sup>. I *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* resoneras det kring den osäkerhet som kan uppstå i projekt:

Så gott som samtliga utvärderingar visar att det var svårt att komma igång med projektet. Man upplevde ... en osäkerhet om vad som förväntades av ett deltagande. Detta hänger säkert ihop med att innehållet i stort skulle bestämmas lokalt och utifrån de behov som fanns i den egna kommunen. Det fanns fasta och tydliga ramar i projektbeskrivningen men utrymmet däremellan var stort och skulle fyllas av projektdeltagarna [...] osäkerheten och den frustration osäkerheten innebar startade en process hos deltagarna att gemensamt formulera sina behov. I efterhand har den processen visat sig vara mycket givande för deltagarna. En hjälp i processen har projektledaren varit (Utvärderingsrapport s. 17f).

Att det finns en projektledare eller en styr- och/eller referensgrupp framstår som viktigt för att hålla ihop projekt och utvecklingsarbete<sup>29</sup>. Styr- eller referensgruppens uppgift kan vara att sprida information, hålla samman projektet, omvärldsbevaka samt knyta kontakter. Projektledaren för *I rörelse* skriver i projektrapporten:

Det är en stor utmaning att jobba med något som i princip tidigare testats en-

<sup>28</sup> Denna osäkerhet i processen kan möjligen liknas vid den osäkerhet elever kan känna inför ett uppdrag att söka information. Kuhlthau (1994) menar att elever går igenom olika steg eller faser i processen att söka och använda information. Känslor är en del av processen vilket gör att en person kan känna sig osäker när hon stöter på ny eller okänd information. Graden av osäkerhet varierar beroende på var i processen personen befinner sig. Översatt i sammanhanget med att genomföra projekt går det att dra paralleller till den osäkerhet som finns innan ämne och fokus tydliggjorts (steg 2 och 4 enligt Kuhlthaus modell).

<sup>29</sup> Exempel: *Språk som rikedom* (Rapport till KUR 2006); *Godnattsagor inifrån*

dast i mindre skala, det finns inte så mycket att falla tillbaka på. Detta gör styr- och referensgruppen extra viktig med täta möten och tät mailkontakt (s. 24).

I en delrapport för *Språk som rikedom* konstateras också att ”politiska mål för ett gemensamt agerande” (Rapport år 2 s. 1) skulle kunna vara till hjälp vid samarbete i projekt. Detta skulle kunna utgöra ett professionellt objekt<sup>30</sup>, alltså de antaganden som utgör ramverket inom vilket olika aktörer i projektet agerar. I *LÄSKRAFT* poängteras att chefers och rektorers uppbackning var avgörande för projektets framgång. Det framstår alltså som viktigt att *förankra projekt*, i detta fall uppåt mot chefer och beslutsfattare, för att möjliggöra att utrymme för projekten skapas i den.

I *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* förankrades projektet hos deltagarna när dessa fick ansöka om att delta i projektet och därmed också var motiverade att delta. När projekt inte kunnat förankras uppåt kan det uppstå problem med att frigöra personal för fortbildning och möten. Detta visar sig i *Matilda lever – läsning i Hölö* där en del av projektet syftade till att utveckla samarbete mellan bibliotek och skola. I projektet visade det sig vara svårt att få stöd för projektet hos skolledningen vilket försvårade samarbetet. En projektledares roll kan då vara att initiera och möjliggöra samarbete som i projektet *Läs och lek, lyssna och berätta*. Vikten av att strukturera och förankra projekt, både gentemot chefer, kollegor och samarbetsparter påtalas i fler rapporter<sup>31</sup>. Att det inte finns någon styrgrupp kan också innebära att deltagarna själva får sprida information, följa upp och söka stöd för arbetet inom sina organisationer.

I *Hissa segel och bygga vindskydd* (2005) konstateras att det finns flera fördelar med att anställa en projektledare:

En särskild projektledare kan fokusera på uppgiften, målmedvetet driva projektet mot målen och ha projektet i sin hand. [...] Stabiliteten i projektet blir bättre (s. 116).

Trots detta valde man inom projektet att fördela arbetsuppgifterna mellan

<sup>30</sup> Se även kapitel 6.

<sup>31</sup> Exempel: *Bok söker förmedlare – ett läsförmedlande projekt i Blekinge och Kronoborg, 2020 Mars Express Andra steget*

de konsulenter som drev projektet. En del svårigheter konstateras som att det var svårt att hinna med allt, att vissa planer inte blev av och att administrativa uppgifter tagit mycket tid. Vinsterna med att samarbeta kring att driva, planera och genomföra projektet upplevdes ändå som större. Fördelarna var att bidraget som söktes för projektet kom bibliotek och barnbibliotekarier mer direkt till godo (istället för att läggas på att avlöna en projektansvarig), nya kontakter knöts och nätverk utvidgades genom samarbetet och de nya kunskaperna och erfarenheterna stannade kvar inom projektet och regionbiblioteken.

### Tidsåtgång

En viktig uppgift för projektledaren kan vara att se till att de som deltar i projekten får avsätta tillräckligt med tid för arbetet inom projektet. Detta är särskilt tydligt i stora projekt med fortbildande syfte som *Läs-konster* och *Läs och lek, lyssna och berätta* där förutsättningar för deltagande var att tid frigjordes för deltagande i projektet inom ordinarie tjänster. I *Läskraft* deltog bibliotekarier och förskolepedagoger i projektet inom ramen för ordinarie arbetstid, vilket krävde att andra arbetsuppgifter kunde läggas åt sidan. I en delredovisning för projektet *Gränslöst II/Maxi* påpekas att fördelning av timmar ”på flera personer som frigjorts vissa timmar – [är] en förutsättning för metodutveckling” (s. 6). I *Com Läs och Skriv* påpekas att när projektidén väcktes att utveckla en gemensam hemsida för biblioteken i den aktuella regionen var personalen skeptisk då detta innebar ”Ytterligare en arbetsuppgift som skulle utföras på en arbetstid som redan var fylld av olika uppgifter” (s. 5). Projektet *Bok söker förmedlare* står ut ur mängden på så vis att det för flera av de deltagande kommunerna tydligt redogörs för hur många timmar som lagts ner inom projektets ramar samt hur dessa timmar har använts. Timmarna var dock inte något som täcktes av de ekonomiska medlen för projektet utan var en ”egeninsats” som ”bestod av arbetstid för planering, förankring, inbjudan och genomförande” (s. 1) av de planerade aktiviteterna i projektet.

I den absoluta majoriteten av projektrapporterna saknas tydliga redogörelser för hur tid har använts och frigjorts från ordinarie verksamhet. Det är därför svårt att uttala sig om ifall det vanliga är att tid frigörs och vikarier plockas in för att utföra arbetsuppgifter eller om arbete,

så att säga, ”blir liggande”. Eller är det så att ordinarie arbetsuppgifter ska utföras samtidigt som projektet drivs och utan att det egentligen finns någon tid för detta? I rapporten från *Läskonster* problematiseras dessa frågor. I rapporten resonerar Maria Törnfeldt i en artikel om vad utveckling kostar (s. 54ff). Törnfeldt konstaterar bland annat att av projektets kostnader var närmare 80 % personalkostnader men att det sannolikt lagts ner mer arbetstid både för deltagare och för projektledningen. En viktig poäng som görs i texten är att erfarenheter och kunskaper som erhålls genom projektdeltagande behöver ges tid för att omsättas i ordinarie verksamhet. Det kan dock ofta bli svårt på grund av snäva ramar i verksamheterna gällande personalens tid. Samtidigt är det en förutsättning för utvecklingsarbete att tid avsätts. En slutsats som Törnfeldt gör är att tidsåtgång inom projekt måste dokumenteras för att kunna följas upp i utvärderingar. Utifrån materialet som ligger till grund för kartläggningen är det en poäng som framstår som central. Tid ska avsättas för att personal ska kunna få inspiration, för att möjliggöra kunskapsutveckling, för genomförande av projekten men även för reflektion, diskussion och dokumentation.

#### Förändringar under projektens gång

I *Med språket framför sig* konstateras att ”man under projektets gång borde ha fört en projektdagbok för att på så vis kunna följa projektets utveckling” (Slutrapport s. 15). Att projekten förändras och utvecklas under arbetets gång är något som framgår i flera rapporter<sup>32</sup>. Förändringarna kan kopplas till omställningar i projektens ledning, förändrade villkor för samarbete men även till att utformningen av projekten inte var helt klar från början eller behövde anpassas efter den kontext de skulle verka i. Följande citat från *Läsklubb 2007* ger uttryck för detta:

Under hela projekttiden har vi fått prova oss fram, både vad gäller grupper och upplägg av läsklubbsträffar. Vad som fungerat i en läsklubb, har kanske inte passat barnen i en annan grupp – allt beroende av barnens ålder, intresse och gruppens sammansättning. Till en början planerade vi grupperna efter

<sup>32</sup> Exempel: 2020 *Mars Express Andra steget; Allt bygger på en historia; Läs och lek, lyssna och berätta.*

ålder och kön, men vi upptäckte att det var svårt att få det att fungera i praktiken (s. 5).

I *Allt bygger på en historia* menar utvärderaren Christina Ekbohm att metoderna inom projektet behövde ”sätta sig och de medverkande behöver bli varma i kläderna” (s. 25). Forskning och teorier om projektorganisation (se kapitel 3) visar att projekt förändrar sig över tid och att mål och syften kan komma att förändras beroende på den kontext projekten drivs. Att kontinuerligt dokumentera projektets utveckling och process är därför viktigt för att bidra till en reflekterande förståelse för och kunskap om lässtimulerande verksamheter i projektform. Frågan som uppstår är om det finns en relationen mellan löst eller konkret formulerade projektplaner och projekts slutresultat? Å ena sidan gör en tydligt formulerad projektplan att uppföljning och utvärdering av projekten tydligt kan följas och utvärderas, förutsatt att dokumentation faktiskt sker under projektens gång. Å andra sidan kan löst formulerade projektplaner innebära en frihet och flexibilitet vilket framkommer i rapporten för projektet *LÄS!*:

Det ger möjlighet att pröva sig fram, våga misslyckas och ta en annan väg. Jämför med Kulturrådet, den instans de flesta svenska läsfrämjande aktiviteter erhåller medel från, där förväntas ett projekt vara tämligen färdigformulerat vid ansökan och följs upp utefter proklamerade avsikter – flexibiliteten blir lägre (s. 22).

I rapporterna framgår att både tydligt och otydligt formulerade mål och arbetsmetoder för projekt kan leda till upplevelser av osäkerhet inom projekten.

#### Långsiktighet

Något som tydligt framgår i projektrapporterna är hur personberoende projekten är. Om det inte finns personer som är intresserade av samverkan, om personal byts ut eller om det finns vakanta tjänster kan delar av projekten falla bort eller behöva omformuleras. I *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* kunde förskolor välja att litteraturprofilera sig. När de valde att inte göra det förklaras detta i rapporten med att det just berodde på att personal bytts ut på biblioteken eller förskolorna.

I rapporten kopplas detta till att samarbetet avbryts och det kan vara svårt för ny personal att sätta sig in i projektet och ta vid där den andra lämnat av.

I både slutrapporten för *Med språket framför sig* samt i *Språk som rikedom* hänvisas till vikten av "eldsjälar" för projektens och verksamheter-  
nas fortsättning. Eldsjälar är personer som brinner extra mycket för en fråga och därför lägger ner mycket tid och energi för att driva och till-  
varata denna fråga. Dessutom, konstaterar Lena Lundgren i skriften om *Språk som rikedom*, finns det en risk att "verksamheter, som borde vara samhällsuppgifter" (s. 62) byggs upp kring dessa personer och att eldsjä-  
larna genom sitt engagemang utnyttjas. Vidare skriver Lundgren att de verksamheter som förankras och hålls samman av eldsjälarna riskerar att stå och falla med dessa personer och har "små förutsättningar att få stabilitet och åstadkomma långsiktig utveckling" (ibid.). En fallgrop framträder här, å ena sidan är det i projekten viktigt med enskilda dri-  
vande och engagerade människor (som eldsjälar), å andra sidan riskerar projekten att stå och falla med de personer som engagerar sig.

Projekt som fenomen syftar till någon form av förändring eller utveck-  
ling av det lässtimulerande arbetet. I en del fall handlar det om långsik-  
tigt utvecklingsarbete och spridning av nya metoder, i andra fall handlar  
det om punktinsatser och att genom dessa pröva nya arbetsmetoder och  
samarbeten. I projektrapporten för *SPUNK* står att läsa om projekt:

En inbyggd problematik är att de tar slut förr eller senare. Det är delvis posi-  
tivt, man får en knuff i en riktning och får jobba intensivt med någonting, men  
det riskerar också att bli en parentes i verksamheten – något man jobbade med  
då, inte nu (s. 29).

I relation till om projekten bidrar till kunskaps- och metodutveckling  
är det viktigt att undersöka långsiktigheten och effekter av projekt. Det  
faller utanför denna undersöknings ram men några reflektioner utifrån  
materialet och inför framtiden kan göras.

Inom ramen för *Läskonster* gjordes en resultautvärdering av i syfte att  
mäta om projektets mål uppnåtts (alltså inte effekterna på barn och

ungas läsning) samt om deltagarnas syn på, och arbetsmetoder i det lässtimulerande arbetet förändrats. Enkäter och intervjuer genomfördes med projektdeltagare, projektledning och bibliotekschefer. Analysen visade bland annat att för många deltagare betydde deltagandet i projektet mycket för den egna yrkesrollen genom att de fick träffa andra samt att de skapade nya kunskaper och inspirerades i sitt arbete. Men det var inte alla deltagare som förändrade sin syn på det lässtimulerande arbetet eller sitt arbetssätt. För projektets långsiktighet betonas att nätverksskapan- det är en viktig del inför fortsatt lässtimulerande arbete i ordinarie verksamhet. Styrdokumentens roll betonades av bibliotekskonsulenterna och cheferna. En effektutvärdering gjordes 2011 av projektet, alltså två år efter resultatutvärderingen, då resultaten följdes upp.

### **Mål och syften**

I detta avsnitt behandlas projektens mål och syften utifrån rapporternas funktion som utvärderingar. Kartläggningen visar endast vad som uttrycks i projektrapporterna, analys av vilka konsekvenser olika formuleringar kan få görs i kapitel 3.

### **Syften, målformuleringar och måluppfyllelse**

Hur projekts mål och syften formuleras har betydelse för hur utvärderingar av projekten kan se ut. Syften och mål påverkar också hur olika läsare av rapporterna kan förstå avsikterna med projekten. Jag gör inga analyser eller tolkningar av om projektrapporterna ger uttryck för att syften och mål faktiskt har uppfyllts och redovisats, sådana effektutvärderingar är något som lämnas till en annan undersökning.

I projektens syften går det bland annat att utläsa att de lässtimulerande projekten ska utveckla arbetsmetoder och samarbeten. Projekten ska inspirera, stimulera och stärka barn i deras läsning. Barns läsning ska öka och projektrapporterna uttrycker att projekten ska pröva och utveckla nya arbetsmetoder i det lässtimulerande arbetet. Litteraturen ska levandegöras och dess roll ska stärkas. Bibliotekets pedagogiska roll ska stärkas och barns läslust ska öka och även deras medvetenhet om litteratur. Fyra teman kan urskiljas i de syften som finns formulerade i materialet:

- projekt som syftar till undersökningar, kartläggningar eller utvecklande

av nya metoder<sup>33</sup>

- projekt som syftar till konkret arbete gentemot barn för att stimulera dessas läsning<sup>34</sup>
- projekt som syftar till fortbildning av personal<sup>35</sup>
- projekt som syftar till att utveckla samarbete<sup>36</sup>.

De läsfrämjande, läsutvecklande och litteraturförmedlande avsikterna som uttrycks i projekten kombineras ofta med formuleringar om att projekten ska stimulera barns språkutveckling eller skrivutveckling<sup>37</sup>. I majoriteten av projekten är det lässtimulerande arbetet förknippat med den tryckta texten i boken som medium. I materialet förekommer även exempel där det lässtimulerande syftet kopplas till digitala medier<sup>38</sup>, integrering<sup>39</sup>, informationssökning<sup>40</sup>, tillgängliggörande av biblioteket eller bibliotekets resurser<sup>41</sup> samt hälsa och/eller utvecklande av självförtroende eller identitetsstärkande<sup>42</sup>. Både fortbildning<sup>43</sup> av personal samt samarbete<sup>44</sup> (ofta i kombination) framträder som viktiga metoder i det lässtimulerande arbetet.

Det blir vid genomgång av projektrapporternas syften tydligt att det finns ett stort engagemang för barns läsning. Det uttrycks en önskan att inspirera barn och göra deras läsning lustfylld. Det är också tydligt att det finns många vuxna i barns närhet som vill utveckla verksamheter och fortbilda sig själva för att på olika sätt kunna möta barns behov och önskemål. I rapporterna finns alltså ett tydligt barnperspektiv<sup>45</sup>.

<sup>33</sup> Exempel: *Barns smak; MVG; PLUS; Sagans resa till nya digitala världar; Språk-kedjan*

<sup>34</sup> Exempel: *Allt bygger på en historia; Pojkar, pappor och prat om böcker; SPUNK*

<sup>35</sup> Exempel: *Metamorfos; MVG; Läskonster*

<sup>36</sup> Exempel: *Med språket framför sig; Sambandscentral språk; Tänk dig glädjen att födas rätt in i språket*

<sup>37</sup> Exempel: *Med språket framför sig; Sagans resa till nya digitala världar; Världens bästa väska*

<sup>38</sup> Exempel: *Godnattsagor inifrån; Gränslöst; Jag är boken; Läs en film; Sagans resa till nya digitala världar*

<sup>39</sup> Exempel: *Alfons öppnar dörren; Barns väntan; Muhammad från Frostmojället*

<sup>40</sup> Exempel: *"Den röda tråden" eller "historien om någon"*

<sup>41</sup> Exempel: *Mitt bibliotek; SPUNK; Virtuellt Äppelhylla;*

<sup>42</sup> Exempel: *Allt bygger på en historia; Empatiprojektet; Familjecentralen på Norrby; Godnattsagor inifrån; Språk som rikedom*

<sup>43</sup> Exempel: *Läskonster; Med språket framför sig; Metamorfos; MVG; SPUNK; Våga berätta – historien fortsätter på biblioteket*

<sup>44</sup> Exempel: *Att läsa och berätta; Jag berättar – du berättar; Läskonster; MVG; Sagostafetten i Skellefteå kommun*

<sup>45</sup> Se s. 93 och 194



Detta barnperspektiv kommer till uttryck både genom motiveringar av läsning för nytta, då man genom läsning vill stimulera barns läs- och skrivutveckling för att barnen ska få bra förutsättningar inför framtiden, och för nöje då läsning ska ses som en rolig och lustfylld aktivitet.

Det engagemang som framträder gör ofta mål- och syftesformuleringar mycket ambitiösa, eller omfattande eller ibland till och med omständliga. Alltför omfattande mål- och syftesbeskrivningar kan ställa till med vissa problem när projekten ska utvärderas. Målformuleringen i rapporten för projektet *Folkbildning för småfolk* får fungera som exempel. I projektrapporten formuleras fyra punkter med övergripande mål för projektet (mina fetmarkeringar):

Att genom barnens intressen och nyfikenhet väcka läslust, samt bidra till en ökad kunskapsnivå inom, för dem, intressanta ämnen.

Att hitta nya vägar till att främja läsning för barn och unga och att satsa på att föra fram faktaböcker som ett alternativ/komplement till skönlitteraturen som lustläsning och lästränig.

Att arrangera roliga verksamheter för barn på biblioteket som syftar till att stimulera läsning, såväl som att stimulera intresse och nyfikenhet hos barnen. Dessutom vill vi locka nya besökare till biblioteket och föra fram det som en mötesplats, där många aktiviteter äger rum.

Att sträva efter en hög grad av delaktighet från barnens sida, där deras åsikter tas på allvar och där de får möjlighet att aktivt agera och skapa inom ramen för projektet (s. 2).

I de fyra målformuleringarna finner man elva olika delmål. Det går också att tolka en del av dessa fetmarkeringar som arbetsmetoder, exempelvis användningen av barns skapande och barns delaktighet som arbetsmetoder för att väcka läslust. Det är för en utomstående läsare något otydligt vad som är det övergripande syftet, vad som är mål och delmål, vad som är arbetsmetoder för att nå målen samt hur uppfyllandet av målen ska utvärderas. Tydligt är att det är barn och unga som är projektets målgrupp. Troligtvis hade de vuxna deltagarna i projektet

en egen bild av vad som var projektets egentliga syfte samt vad som var arbetsmetoder för att nå syftet. Frågan är hur väl denna bild överensstämde mellan de vuxna aktörerna samt i relation till målformuleringen. Detta är inget som går att utläsa i rapporten men är något som kan vara viktigt att reflektera över. Om de syften och mål som formuleras ska kunna fungera som stöd för flera personer inom projektet, kanske även för olika samverkande yrkesgrupper, är det viktigt att det finns en gemensam bild av vad som ska uppnås och hur. Ett tydligt formulerat syfte är också viktigt för att en oinitierad läsare ska kunna skapa sig en bild av projektet och på så vis kunna se om målen i projektet uppfyllts.

I projektrapporten från *LÄS!* diskuterar utvärderare Agneta Edwards projektets mål och syften. Projektets målsättning förändrades under projektets gång och det fanns en otydlighet gällande vad som skulle göras och även en skillnad mellan målformuleringen och deltagares uppfattningar om projektet. En otydlighet gällande formulerade mål gör det svårare att hålla fokus och Edwards menar att det blir ”svårare att kommunicera projektet, både internt och externt” (s. 24). I rapporten kommenteras även att otydliga mål kan leda till att projektet drar åt flera olika håll. Samtidigt ses möjligheter att hitta på och låta mål växa fram efter hand som en potentiellt positiv och innovativ styrka.

I rapporten från projektet *LÄS!* tas även diskussionen om mätbara mål upp och det konstateras att endast en av delarna i projektets övergripande mål, att skapa nätverk, var mätbart. Inom projektet *Bland gruvor och stenar* gjordes en kartläggning av aktörer som arbetade med små barn i bibliotekens närområde för att utröna vilka som kunde vara möjliga samarbetsparter. Inom projektets ramar skulle barnavdelningarna vid två bibliotek utvecklas för att kunna möta barns och föräldrars behov och önskemål. För att undersöka dessa behov och önskemål användes intervjuer och enkäter. Utifrån svaren på dessa utformades verksamheter vid biblioteken och den fysiska miljön förändrades. I projektets inledningsfas noterades nyckeltal som barnboksutlån och antal arrangemang för att dessa vid projektets slut skulle kunna jämföras med de nyckeltal som fanns då. Syftet för projektet återfinns i dokumentet *Projektplan* och är även det ett exempel där flera olika mål kan urskiljas men där ovan beskrivna metoder svarar mot den sista

meningen i syftet ”barnbiblioteket ska vara en lockande mötesplats för barn och unga i kommunen” (s. 2). Projektet ger, genom att ge en bild av verksamheten vid projektets start som kan jämföras med nyckeltal från projektets slut, exempel på mål och tillvägagångssätt som går att utvärdera och tolka.

### Utvärderingar

De projektrapporter som ligger till grund för undersökningen i denna bok fyller också en funktion som utvärderingar av de lässtimulerande projekten. I detta avsnitt undersöker jag hur projektens resultat redovisas i rapporterna.

I utvärderingar ska mål och syften ställas mot resultatet av det arbete som har utförts. Då ett flertal av projekten är helt eller delvis finansierade av bidrag från Kulturrådet följer de rapporterna den mall med rubriker för innehåll som är utarbetad av Kulturrådet. Detta innebär dock inte att rapporterna är lika utan de kan skilja sig mycket åt i innehåll och utförlighet. Flertalet av projekten har utvärderats internt av projektägarna medan en mindre andel har utvärderas av en extern utvärderare. I redovisningarna är det vanligtvis otydligt formulerat hur en utvärdering har gått till, i de fall som en metod nämns hänvisas det till enkätundersökningar och samtal och i en del fall till fokussamtal och intervjuer<sup>46</sup>. I de projekt som har extern utvärderare har utvärderingar skett genom exempelvis följeforskning, dokumentgenomgång, intervjuer med personer som arbetat med projektet samt intervjuer med målgrupperna för projekten<sup>47</sup>. Projekt med extern utvärderare skiljer sig överlag från det övriga materialet genom en mer fullständig dokumentation och analys av projektens mål och syften.

### Hur utvärderas resultat?

Det konstateras i en del rapporter att mål och syften inte går, eller är svåra, att utvärdera inom projektens ramar. Detta innebär att det i många rapporter nämns i allmänna ordalag att barnen verkar vara mer intresserade av böcker och att läsningen har ökat efter projektets slut.

<sup>46</sup> Exempel: *Läsklubb 2007; Läs och lek, lyssna och berätta;*

<sup>47</sup> Exempel: *MVG; PLUS; Godnattsagor inifrån; Läskonster Nya former för lässtimulans; Barnböcker på suryoyo; LÄS!*

Dessa antaganden görs utan att det finns några utvärderingsbara eller mätbara resultat för påståendena. Typiska är skrivningar kan vara: ”Många barn har i alla fall fått ta del av sagoläsning och berättande” (*Läs och lek, lyssna och berätta*, Projektrapport s. 16) eller ”Pojkarna har uppskattat litteraturen och läsmetoderna” (*Litteratur för livet*, Redovisning s. 3). I projektet *Våga berätta – Historien fortsätter på biblioteken* konstateras självreflekterande att de egna metoderna för att mäta projektets resultat kanske inte helt räckte till:

... att berättande och bokprat leder till lässugna elever tycker sig många märka. Till en annan gång skulle vi dock behöva följa eleverna och mäta och utvärdera hur detta påverkar deras läsning och läsförmåga (Projektredovisning s. 15, min paginering).

Citatet speglar svårigheterna som finns med att mäta effekter av det lässtimulerande arbetet utifrån hur syften och mål formuleras. Det finns exempel på projekt inom vilka man gått metodiskt tillväga för att ta del av barnens och ungdomarnas uppfattningar av projektet. *I Allt bygger på en historia* fick de deltagande eleverna svara på en enkät med tjugotre frågor. Frågorna gav en grund för att undersöka elevernas uppfattningar och upplevelser av projektet och dess olika delar. Eleverna skulle bland annat svara på om de blivit mer nyfikna på böcker, om de blev inspirerade av bokpraten och hur det upplevdes att skriva en egen text. Här har alltså utvärderaren direkt riktat sig till de deltagande barnen med en enkät som tycks ge ett underlag för utvärdering av projektet. Detta är inte något som kan sägas vara vanligt förekommande i materialet utifrån vad som redovisas i projektrapporterna. I projektrapporten redovisas även lärares, bibliotekariers och museipersonals uppfattningar om projektets olika moment som kompetensutveckling och biblioteks- och museibesök.

Ytterligare en svårighet som uttrycks i materialet är problem med att se om projekten faktiskt når en tilltänkt målgrupp. Svårigheten tycks främst uppstå när det gäller målgrupper som nås indirekt, det vill säga när insatser riktas till en aktör som sedan ska nå den tilltänkta gruppen. Exempel på sådana projekt är de som genom fortbildning för personal eller samverkansparter syftar till metodutveckling och/eller verk-

samhetsutveckling. Projektet *Med språket framför sig* syftade bland annat till att fortbilda BVC- och bibliotekspersonal om barns språkutveckling. Personalens kompetens och samarbetet mellan bibliotek och BVC skulle sedan bidra till att målen att sprida kunskap om barns språkutveckling samt att ”intressera och inspirera föräldrar att läsa för sina små barn” (Slutrapport s. 3) skulle uppfyllas. I projektrapporten reflekteras det över om, och i vilken utsträckning, man inom projektet lyckats nå föräldrar som målgrupp:

Den primära målgruppen för projektet var små barn och deras föräldrar. Det har emellertid visat sig svårt att bedöma resultatet i slutledet eftersom inga intervjuer med föräldrar har genomförts – det skulle också ställa stora krav på urval och metod. I en förlängning måste dock BVC-personalens entusiasm komma barnen till godo (*Med språket framför sig*, s. 16).

Rapporten ger här uttryck för att kontakterna och fortbildningen med BVC ska ”komma barnen till godo”. Det är i sådana förhoppningar som rapporternas utvärderingar ofta hamnar, eller i allmänna antaganden och observationer om att läsning och intresse för böcker har ökat.

Citatet ovan från *Med språket framför sig* ger också uttryck för något som tycks återspeglas i en stor del av materialet, nämligen att utvärdering och uppföljning sällan prioriteras inom projekten. Ett citat från *Litteratur för livet* får ytterligare exemplifiera detta, ”det är svårt att göra en rättvis bedömning och att avgöra om projektet haft betydelse för elevgrupperna då projekttiden varit kort” (Sammanfattning s. 1, min paginering). Det framstår som om man inom projekten fokuserar på *att göra* och inte på *att reflektera, utvärdera och dokumentera*. Detta visar sig genom att projektrapporterna framförallt beskriver tillvägagångssätt men låter de faktiskt utvärderande bitarna bestå av oprecisa formuleringar.

#### Varför dokumentera?

Dokumentationen från projekten kan se mycket olika ut både vad gäller omfång och innehåll. Ofta sker dokumentationen för att redovisa projekten externt för finansiärer, varav Kulturrådet är den vanligaste.

Ett projekt som uppmärksammar vikten av att dokumentera inom pro-

jektet och biblioteksverksamheten är *PLUS*. Det övergripande syftet för projektet var att ge barn och ungdomar läsoplevelser, språkutveckling och lässtimulans. I utvärderingen av projektet konstateras att ”en tydlig förskjutning skett från läsintresse och användare till att mer fokusera på barn- och skolbibliotekariernas dokumentation och kunskapsöverföring” (s. 44). Inom projektet skapades en databas där bibliotekarier utifrån en mall skulle kunna föra in små och stora projekt som de genomförde vid sina bibliotek. Detta sätt att systematisera dokumentation fyllde i projektet flera syften. Genom databasen gavs möjligheter till erfarenhets- och idéutbyte mellan bibliotekarierna som kunde befinna sig på olika bibliotek i kommunen. Arbetsprocessen innebär också reflektion vilket kan bidra till metod- och verksamhetsutveckling och slutligen menade man inom projektet att arbetet med att dokumentera det arbete som görs kan bidra till att stärka yrkesrollen. I rapporten från projektet framgår att det finns flera motiv till att dokumentera. Dokumentation görs

- för egen del, alltså för den som genomfört ett projekt eller en aktivitet
- för att inspirera andra och bevara kunskaperna inom organisationen
- för arbetsgivaren
- för att kunna marknadsföra bibliotekets verksamhet och för att bidra till det lässtimulerande arbetet även utanför kommun- och verksamhetsgränserna.

Genom att tvingas formulera mål, syften och resultat medvetandegörs olika aktörer om projektens effekter. När arbetet med det fleråriga projektet *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* skulle sammanställas efter varje år fick deltagarna frågan om de ville fortsätta utvecklingsarbetet de påbörjat i projektet. För att få fortsätta ställde projektledningen krav på att mål skulle formuleras och att handlingsplaner skulle upprättas som var ”förankrade i alla verksamheter och på alla nivåer” (ur *Framsteget* nr 15, s. 5). I *Det berättande och läsande barnet* ses dokumentation som en av förutsättningarna för att förändringsarbete ska kunna åstadkommas:

Dokumentationen är ju en del i förändringsarbetet, det som är den praktiska delen, och teori är den andra delen. Och vi måste väva samman teori och

praktik för att få makten över förändringsarbetet. Förändringsarbete kan ta form, gestaltas just i skärningspunkten mellan teori och praktik, när vi ska förvalta teorierna i praktiken och utveckla dem till ny teori (s. 8).

Dokumentation kopplas i rapporten samman med förändringsarbete, utveckling och behovet av att ifrågasätta invanda handlingsmönster. I projektrapporten problematiseras dokumentation och förändringsarbete i relation till de handlingsmönster som kan finnas i verksamheter. Dessa handlingsmönster kan vara sådant som så att säga ”sitter i väggarna” och som anställda kan riskera att glida in i oavsett om personen i fråga har andra föreställningar om hur den vill arbeta. Det poängteras därför av rapportförfattaren att handlingsmönster och förhållningssätt måste synliggöras vilket kan göras genom dokumentation och gemensamt reflektionsarbete.

Det finns projektrapporter som tydligt speglar vikten av att dokumentera arbetet inom projekten för att bidra till kunskaper och skapa förutsättningar för förändringsarbete. Trots detta är det slående hur olika projektrapporter kan vara. I materialet som har lästs inför denna undersökning finns externt finansierade projekt vars rapporter endast består av en sida. I en del rapporter är det svårt att uttyda resultatet av projektet samt vilka arbetsmetoder som använts. Olika ekonomiska ramar ger naturligtvis olika förutsättningar och ställer olika krav när det gäller rapporters omfattning och innehåll. Oavsett de finansiella ramarna kan ändå tyckas att erfarenheter som görs i projekten skulle kunna vara intressanta och relevanta för andra och att de därför borde dokumenteras mer utförligt. Det blir när dokumentationen är bristfällig berättigat att ifrågasätta om dessa projekt verkligen bidrar till metod- och kunskapsutveckling.

Dokumentation av projekten hänger även ihop med trovärdighet. För att arbetsmetoder och resultat ska kunna bedömas som rimliga utifrån de insatser som investerats i projekten som tid, personalresurser och pengar är utvärderingar nödvändiga. Utvärderingar och trovärdighet kan också kopplas till själva metoderna i projektet, är de användbara, är de läsfrämjande? I projektet *Språk-kedjan* motiveras valet av en extern utvärderare av projektet med just en vilja att befästa projektets

och de utvecklade arbetsmetodernas trovärdighet:

Det är av stor betydelse att projektet utvärderas för trovärdighetens skull. Samt att utvärderingen görs av någon som är utomstående och som kan göra en systematisk granskning av resultaten (Projektrapport s. 23).

I denna undersökning finns inte utrymme att undersöka skillnader mellan externt och internt finansierade projekt. Detta är något som kan vara intressant att undersöka i en framtida studie för att analysera eventuella skillnader och likheter i dokumentation, utvärderingar och effekter.

### Nöjdhet och självkritik

Något som är slående i projektrapporterna är att det verkar vara få projekt som stöter på problem eller misslyckas. När man inom projekten inte når förväntat resultat uttrycks detta i lika generella ordalag som när något lyckas. Det framstår som om man inom de projekt som bedrivs generellt är nöjd med utformning, arbetsmetoder men framförallt samarbete. Samarbete framträder ofta som den effekt av projekten som man inom projekten är särskilt nöjd med<sup>48</sup> och detta även om själva avsikten med projektet kan sägas ha misslyckats. Detta tycks ha en rad olika förklaringar. Kompetenser synliggörs, ansvar fördelas mellan olika aktörer och det skapas kontaktnät inför framtiden. Samarbetet kan från början ha varit ett uttalat motiv för att initiera projekt men kan också vara en oförutsedd positiv effekt av projekten.

De samtal som förts av projektets inblandade har bidragit till verksamhetsutveckling och till en mängd synergieffekter. Förtroenden byggs upp och kommunala och andra resurser samordnas på bästa vis. Genom att lyssna på varandra lär vi oss förstå hur vi kan bidra till att stärka arbetet runt de som bäst behöver stöd (Delrapport från *Språk som rikedom*, Projektrapport 2004-2006 s. 7, egen paginering).

Det finns givetvis undantag från denna ”nöjdhet” och ett exempel som är kopplat till just samarbete är projektet *Sambandscentral språk*. Projektet var

<sup>48</sup> Exempel: *Läsa med lust – ett samarbetsprojekt mellan bibliotek och ungdomsgårdar; Våga berätta – Historien fortsätter på biblioteken; Språk som rikedom* (delrapport)



en kartläggning som genom intervjuer med ”nyckelpersoner” syftade till att kartlägga bibliotekets roll i barns språkutveckling, samt vilka institutioner som kunde samverka inom det området. I åtgärdsplanen som bifogats redovisningen till Kulturrådet går det att utläsa att samarbetet inte hade fungerat som man hoppats på och det reflekteras i rapporten över vad det kan bero på:

För barn- och skolbibliotekspersonalen har det varit till stor nytta att diskussioner har förts med tjänstemän från olika förvaltningar. För bibliotekens del har många brister blivit synliga så att vi ska kunna åtgärda dem. Det har varit ett känsligt ämne vid flera diskussioner och några tjänstemän från andra förvaltningar har ifrågasatt varför Gotlands länsbibliotek har undersökt samarbetsformer kring barns språk. Bibliotek anses vara små och udda aktörer inom det här området vilket också är korrekt (s. 2).

I ovan citerad åtgärdsplan för projektet *Sambandscentral språk* ställs flera självkritiska och självreflekterande frågor och det finns fler exempel på projektrapporter med utförliga utvärderingar. Framst återfinns sådana utvärderingar i större projekt som anlitat externa utvärderare<sup>49</sup>. I dessa rapporter intas ett annat helhets- och ovanifrånperspektiv. Målpuppfyllelse och resultat jämförs och det tecknas utförliga bakgrunder både för projekten men även för området som projekten berör. Dessa utvärderingar lyfter också, på ett annat sätt än de internt utvärderade projekten, fram misslyckanden och mål som inte har uppnåtts, något som kan leda till nya kunskaper.

Dock kan det även i projekt som har en väl utvecklad metod för att följa upp och utvärdera resultaten vara svårt att tolka vad som är faktiska resultat av projektet. En av svårigheterna kan vara att avgöra vilka förändringar som är följder av arbetet i projektet och vilka förändringar som kanske skulle kunnat komma att visa sig i verksamheten oberoende av projektet.

Intressant är att veta om och vilken utveckling som skett under projektets tid. I resultatet finns indikationer på att utveckling skett över tid. Det är dock svårt att fastslå om det är genom de insatser som gjorts inom projektet eller om det är annat som påverkat utvecklingen. En verksamhet är alltid under

<sup>49</sup> Exempel: *Att läsa och berätta; Godnattsagor inifrån; LÄS!; Läskonster; MVG*

utveckling och det är svårt att relatera till vad som påverkat vad. Det går att påvisa att utveckling skett under projektets gång men det går inte i denna undersökning påvisa att det är genom projektets insatser som utveckling skett. (*Att läsa och berätta – Gör förskolan rolig och lärorik*, s. 21)

I projektrapporterna är det svårt att få en bild av effekterna av de lässtimulerande insatserna. Det är även svårt att se i vilken utsträckning man inom projekten nått de faktiska målgrupperna och slutligen finns svårigheter att hitta användbara metoder för utvärdering. I de flesta projektrapporterna saknas i stort sett resultat- och effektutvärderingar och rapporterna kan snarare ses som mer eller mindre utförliga beskrivningar av tillvägagångssätt inom projekten.

### **Spridning**

Med spridning avses här hur projekten synliggörs och hur information om projekten sprids. Spridning kan både betraktas som något som sker inåt, *informations-spridning* i projektet, samt utåt till press, politiker, närsamhälle samt andra som skulle vilja driva liknande projekt. Detta avsnitt kommer att visa de tendenser som kan utläsas i rapporterna. En mer heltäckande bild skulle kräva andra metodologiska angreppssätt som exempelvis att undersöka genomslag i massmedia eller liknande. Detta finns det inte utrymme för i denna studie. Spridning kan också behandlas utifrån vilken *effekt* ett enskilt projekt får för utformandet av andra projekt och lässtimulerande arbete i framtiden. Det senare är i denna studie svårt att uttala sig om även om det går att se hur större projekt som involverat fortbildning fungerat som inspiration till nya projekt och projektansökningar.

Det går i materialet att se att projekt som *LÄS!*, *Alfons*, *Ellen*, *Kotten och alla de andra*; *Läskonster* samt *MVG* har fungerat som inspiration till nya projekt. I *Läskonster* och *MVG* kan denna spridning kopplas till det fortbildande syfte som projekten har gemensamt. I båda projekten skulle den deltagande bibliotekspersonalen genomföra egna utvecklingsprojekt vid de bibliotek där de arbetade. I *MVG* fanns det krav på dokumentation och skrivande av en projektrapport. Dessa lokala projektrapporter publicerades på projektets hemsida samt fanns med som bifogad CD-skiva i utvärderingen som Barbro Johansson, docent i etnologi genomförde. Dessa lokala utvecklingsprojekt har sedan lett vidare till nya projekt som exempelvis *Be-*

*rättelsens ande* som hämtat inspiration från *Läskonster*.

Ett antal projekt har utvärderats av anställda på högskolor och universitet, exempelvis *PLUS*, *Godnattsagor inifrån* och *Att läsa och berätta*. Projekt kan också ha varit föremål för analys i magisteruppsatser och examensarbeten som exempelvis *Alfons öppnar dörren* (se Bergqvist & Karlsson 2005).

I flera rapporter redovisas hur projekten nått ut i exempelvis lokala massmedier genom reportage i radio och tidningar. Redovisningar om hur information om projekten sprids kan förklaras av Kulturrådets mall för projektredovisning där detta ingår som en del och kan alltså ur Kulturrådets perspektiv ses som en viktig del i lässtimulerande projektarbete. Det är svårt att dra generella slutsatser utifrån materialet men det framstår som om man inom flera projekt är måna om att marknadsföra och visa upp projekten lokalt. *Godnattsagor inifrån* är ett projekt som fått stor uppmärksamhet även nationellt i dagstidningar, facktidsskrifter och nyhetsinslag i TV.

Något som inte framgår i materialet är hur medveten marknadsföringen har varit inom projekten, om det alltså funnits en strategi för att göra reklam och föra ut information. Ett av undantagen är *Läskonster* där marknadsföring även utanför biblioteksvärlden var en del av projektets mål. I projektet avsattes pengar särskilt för denna marknadsföring. Inom projektets ram åkte ett antal av projektets deltagare och ledare till Almedalsveckan i Visby i syfte att ”nä politiker, beslutsfattare och föräldrar genom barnen” (s. 40). I projektet tog man hjälp av professionella marknadsförare, bland annat för att ta fram ett tema samt marknadsföringsmaterial, något som upplevdes löna sig. Föreläsningar om marknadsföring ingick också i utbildningen. Även i projektet *LÄS!* tog man hjälp av ett kommunikationsföretag som sponsrade framtagandet av projektets profil. I projektrapporten konstateras att en viktig del vid marknadsföring är projektets namn. Namnet ska vara något som signalerar vad projektet handlar om och det ska ”fastna”<sup>50</sup>. I projektrapporten från *LÄS!* resonerades det kring val

<sup>50</sup> Bland de studerade projektrapporterna finns stora variationer mellan namnen. Det finns namn som är långa som *Tänk dig glädjen att födas rätt in i språket och litteraturen!* och de som är korta som *Bokbundisar*. De flesta projektnamn signalerar tydligt att projekten handlar om böcker och läsning.

av projektnamn:

En förutsättning är att det är enkelt kommunicerbart på alla nivåer: aktörer, press, internt, externt, för vuxna, för barn. Ett bra namn är viktigt – och varför gå över ån efter vatten? Alltså: LÄS! (s. 16).

Flera projekt har tagit fram logotyper för att symboler tydligt ska signalera projektet. Exempel är *Läskraft* som använde bilden av en drake samt *Historien om någon* där en deltagande elev utformade logotypen. Bok- och biblioteksmässan i Göteborg, bokfestivalen Litteralund och bibliotekskonferensen Mötesplats inför framtiden i Borås är arenor som används för att presentera projekt och där det ges möjligheter till idé- och erfarenhetsutbyte.

I *Läskraft* framkommer i diskussionen om projektets resultat att delta-gare i projekt ”tvingas att formulera, informera och dokumentera sitt arbete vilket oftast försummas på biblioteken och når vanligtvis inte utanför den egna kretsen och de närmast samverkande pedagogerna” (s. 9, min paginering). Dokumentationen från projekten är också tänkt att fungera som inspirationskälla för andra som är intresserade av att starta lässtimulerande projekt. För att intresserade personer och organisationer lätt ska finna projekt som de inte redan från början hade kännedom om behöver projektrapporter göras lättåtkomliga. Projektrapporter finns publicerade på region- och länsbiblioteks hemsidor. På hemsidor som idébiblioteket.se och barnbibliotekscentrum.se finns information om projekt och där återfinns länkar och/eller rapporter. På Kulturrådets hemsida finns projektrapporter från 2008 och framåt publicerade som har fått Kulturrådets läsfrämjande bidrag.

En fråga som kan kopplas till kunskapsspridning och möjligheten att finna och ta del av projektrapporterna är själva innehållet i rapporterna. Som visats i avsnittet Utvärderingar (s. 67) kan projektens dokumentation se väldigt olika ut. För en del projekt saknas helt beskrivningar för hur det lässtimulerande arbetet har gått till, vilket innebär att de som är intresserade av att prova liknande arbetsmetoder antingen får ”uppfinna hjulet igen” eller försöka kontakta personer som var involverade i projekten. I projekten *Godnattsagor inifrån* samt

*Barns smak* togs särskilda beskrivningar fram av de arbetsmetoder som utvecklats inom projekten. Detta gör att dessa projekts arbetsmetoder blir lätta att upprepa för andra. I dokumentationen från *Läskonster* uttrycks att i det lässtimulerande arbetet bör många röster höras och att projektet förhoppningsvis bidragit till diskussioner. För att dessa röster med olika erfarenheter och från olika projekt faktiskt ska höras behöver projektdokumentationen vara fyllig. "Rösterna" behöver visa på vilka grunder projekt utvecklats, vilka metoder som använts samt resultat av ansträngningarna.

Efter att ha sökt efter och studerat ett flertal rapporter från lässtimulerande projekt kan jag inte nog understryka vikten av en tydlig och utförlig projektdokumentation samt att projekten synliggörs och sammanställs på ett sådant sätt att de är lätta att finna.

### Arbetsmetoder och redskap

I lässtimulerande projekt används till stor del samma arbetsmetoder som förekommer vid ordinarie läsfrämjande verksamhet på bibliotek. De arbetsmetoder som nämns i rapporterna är bland annat bokklubbar<sup>51</sup>, muntligt berättande<sup>52</sup>, författarbesök<sup>53</sup>, sagostunder/högläsning<sup>54</sup>, skrivarverkstäder<sup>55</sup>, bokprat<sup>56</sup>, dramatiserade bokprat<sup>57</sup> samt utvecklande av sago- och bokväskor<sup>58</sup>.

Detta är på intet sätt nya arbetsmetoder för bibliotek och det finns ett flertal författare som behandlar dessa olika aspekter av läsfrämjande arbete. Aidan Chambers är ett välkänt namn för de flesta bibliotekari-er, likaså hans böcker om hur vuxna kan arbeta för att främja barns

<sup>51</sup> Exempel: *Läsklubb 2007*.

<sup>52</sup> Exempel: *Våga berätta; Sagans rum*.

<sup>53</sup> Exempel: *SPUNK; Pojkar, pappor och prat om böcker*.

<sup>54</sup> Exempel: *Alfons öppnar dörren Läs och lek, lyssna och berätta; Sagans rum*.

<sup>55</sup> Exempel: *Pojkar, pappor och prat om böcker; Fantasystafetten*.

<sup>56</sup> Exempel: *Läs och lek, lyssna och berätta*.

<sup>57</sup> Exempel: *Sagostafetten i Skellefteå Kommun; Metamorfo; IMPROBOKPRAT*

<sup>58</sup> Exempel: *Världens bästa väska; Med språket framför sig; "Den röda tråden" eller "historien om någon"*

läsning (1994; 1987). I diskussioner om läsfrämjande arbete refereras det flitigt till Chambers böcker. I arbetet med sagostunder, och särskilt konkretiserade sådana, är Maria Lundin Rossövik och boken *Följ med till sagans land* (2002) välkänd. Marie-Louise Nyberg<sup>59</sup> har utvecklat språk- och fantasipåsar och till dessa hänvisas det bland annat i *Sagans resa till nya digitala världar*. Det har också getts ut böcker med exempel på lässtimulerande projekt som kan fungera som inspiration när projekt ska planeras och arbetsmetoder väljas ut, exempel är boken *Läsprojekt: inspirationsbok för förskola, skola och bibliotek* (2007).

Dessa arbetsmetoder tycks vara välkända och det finns ett rikt material för de som vill inspireras. I detta avsnitt kommer jag därför istället belysa de arbetsmetoder som är särskilt framträdande eller som tidigare inte har behandlats i någon större utsträckning i koppling till lässtimulerande arbete. I avsnittet läggs därför fokus på fortbildning, arbete med barns delaktighet, användning av digitala medier samt barns eget skapande. Samarbete är också en ofta förekommande arbetsmetod och behandlas i ett eget avsnitt. Inledningsvis diskuteras vad som i projektrapporterna avses med läsning.

### **Betydelser av begreppet läsning**

Läsning ter sig som ett relativt oproblematiskt begrepp och som en lättidentifierad sysselsättning i projektrapporterna. Majoriteten av projekten utgår från läsning av skönlitterära böcker, alltså fiktion i tryckt form. Några projekt som *Folkbildning för småfolk* och ett delprojekt inom *LÄS!: Fjärilar, fantomer och fotboll* tar istället avstamp i just facklitteratur. Detta motiveras i *Folkbildning för småfolk* med att man vill lyfta fram faktaböcker som ett komplement eller alternativ till skönlitteraturen. I projektrapporterna uttrycks att läsning ska stimuleras och ökas på ett lustfyllt sätt. Det som i majoriteten av projektrapporterna ska läsas är den tryckta boken. I detta avsnitt lyfter jag fram exempel på projekt som på ett eller annat sätt problematiserar *imebörden* som läggs i begreppet läsning.

I projektrapporten för *Läskraft* konstateras att det finns ett antal nyckelord kopplade till det lässtimulerande arbetet som läslust, läsförmåga, läsglädje och så vidare. I projektet breddas begreppet läsning och kopplas till den kraft som läsning anses utgöra ”både för individen och ur ett demokratiskt

<sup>59</sup> Se [www.sprakpasen.se](http://www.sprakpasen.se).

samhällsperspektiv” (s. 2, min paginering). Denna tolkning av läsning skulle kunna kopplas till begreppet empowerment och att läsning kan vara en färdighet och metod för att individer ska få möjlighet att ta del av och påverka samhället och det egna livet. Liknande kopplingar görs i projekten *Språk som rikedom*, *Godnattsagor inifrån*<sup>60</sup> samt *Familjecentralen Norrby – Borås*. I dessa projekt är det en viktig uppgift både inom projekten och för de deltagande biblioteken att arbeta för att stärka barns språk, att vara en plats där barn och vuxna kan mötas på lika villkor samt att fungera stärkande för föräldrar. Genom att bidra till ett starkt självförtroende kan föräldrarna fungera som stöttande och kunniga personer för sina barn.

I *Jag är boken* kopplas läsning till hälsa och välmående. Projektet är en del av BUS-bibliotekets verksamhet vid Drottning Silvias barn- och ungdomsjukhus. BUS-biblioteket försöker genom sin verksamhet integrera kultur med vård och rehabilitering genom att visa hur kultur och lek kan bli redskap i hanteringen av kriser i livet. *Jag är boken* fungerar på så sätt att ungdomar genom BUS-bibliotekets webbplats anonymt svarar på tjugo frågor om sig själva. Utifrån svaren på frågorna formuleras ett personligt brev med boktips. Svaret kommer från BabaJaga som beskrivs som ”ett tankesällskap och en osynlig närvaro” (s. 12). Tjänsten köps in av BUS-biblioteket och drivs som ett projekt av ett privat företag.

I flera projekt kopplas olika upplevelser till läsning. I *Sagostafetten i Skellefteå Kommun* knyts läsning och fantasi samman genom olika arbetsmetoder som ska stimulera ”lek, fantasi, kreativitet och läslust” (s. 3). I projektet använde man sig bland annat av boksamtal, men även av rytm och rörelse tillsammans med en dramapedagog, ordsnickeri med en bildpedagog, digitalt skapande utifrån en bilderbok, lekar och eget skapande i flera olika material. Detta förhållningssätt till det lässtimulerande arbetet ger uttryck för att olika aktiviteter kan kopplas till läsning. Samarbete med andra aktörer blir genom dessa arbetsmetoder också viktigt för att tillföra kunskaper, inspiration och kompletterande kompetenser.

I flera rapporter används begreppet ”det vidgade textbegreppet”<sup>61</sup>. I *Läs en film* för det vidgade textbegreppet samman med film och läsning av böcker

<sup>60</sup> Se även avsnittet Föräldrar

<sup>61</sup> Se även kapitel 4

genom att utveckla metoder för hur dessa två medier kan användas i det lässtimulerande arbetet. Kopplingen till ny teknik är dock inte vanligt förekommande i materialet<sup>62</sup>. Läsning kopplas genom det vidgade textbegreppet i projektrapporterna även till delaktighet eller eget skapande i bild, musik, teater och skrivande.

*Läskonster* är ett projekt som tydligt kopplar läsning till övriga konstarter även om boken är den självklara utgångspunkten:

Vi ser alla konstnärliga uttrycksformer som texter som berättar något. Biblioteken har av tradition mest arbetat med skrivna texter men bilder i barnböcker är konst för barnen och det finns nära kopplingar mellan barnböcker och barnfilm och teater och musik för barn (s. 8).

Även begreppet ”literacy” eller ”litteracitet” förekommer i en del rapporter. I *Matilda lever – läsning i Hölö* används litteracitet för att understryka att läs- och skrivförmåga omfattar flera kompetenser som att ifrågasätta, lyssna, argumentera och tolka. I koppling till litteracitet i rapporten konstateras att:

Här är det viktigt för all personal att ta del av aktuell forskning samt fortbilda sig i lässtrategier för att utveckla läsandet hos elever på mellanstadiet och högstadiet (s. 2).

Flera olika handlingar knyts till det lässtimulerande arbetet. Eget skapande, samtal, lek, teater, rytm och musik är exempel på sådana. Hur väl dessa aktiviteter ansluter till barns egna läshandlingar och önskemål om lässtimulerande aktiviteter är intressant att diskutera och behandlas vidare i kapitel 4.

Som framgick i avsnittet Projekt som metod för utveckling knyts läsning i en rad projekt till olika nyttoaspekter som språk-, läs- och skrivutveckling. Samtidigt betonas vikten av att det finns lust och glädje i läsningen. I rapporten från *Det berättande och läsande barnet* proble-

<sup>62</sup> Se avsnitt Digitala medier (s. 94) och kapitel 4



matiseras vuxnas förhållningssätt till barns läsning. I rapporten står:

Det är alldeles självklart för barnbibliotekarier att läsa är kul, viktigt och nödvändigt. Men inte ofta problematiserar vi det [...] Vi konstaterar ganska snabbt att vi själva läser för att det är ”givande” eller ”underhållande”, men vi uppmanar barn att läsa för att det är bra för språkutvecklingen (s. 4).

Här synliggörs vad som kan kallas projektens tudelade förhållningssätt till läsning: *läsning för nöje och läsning för nytta*. Denna tudelning tydliggörs även i projektens syften samt genom problematiseringar av samarbete med skola och skolans syn på barn som elever, lärsubjekt<sup>63</sup>.

### Fortbildning

Som framgick i avsnittet Projekt som metod för utveckling är fortbildning ofta ett motiv för att starta ett projekt. Fortbildning är dessutom ofta en metod för att uppnå projektens mål och syften. Med fortbildning avses här föreläsningar, kurser, workshops, ”växthus”<sup>64</sup>, studiebesök och liknande aktiviteter som anordnas för att tillföra och utveckla kunskaper.

Tre olika ingångar eller förhållningssätt till fortbildning kan urskiljas i materialet. Det finns metodutvecklingsprojekt som *MVG* och *Läskonster* där det fanns tydligt fokus på att fortbilda och inspirera deltagarna för att dessa sedan ska genomföra utvecklingsprojekt på de egna arbetsplatserna. Fortbildning kan i dessa projekt ses som en av grundpelarna. I andra projekt som *Med språket framför sig* och *Ord i kropp och knopp* bjuds föreläsare in för att fortbilda och inspirera personal och samarbetspartner inom ett område som är direkt kopplat till projektens syften och mål. Fortbildningen är i dessa projekt en komponent bland andra och syftar till att underlätta uppfyllandet av mål i projekten genom att öka kompetensen för just det ämne projekten behandlar. Slutligen finns en form av informell fortbildning som kanske

<sup>63</sup> Se kapitel 4

<sup>64</sup> Begreppet är sprunget ur ”framtidswerkstäder” och med begreppet avses att man samlar deltagare till diskussioner där de får föra framåtsyftande diskussioner och kläcka ideer utifrån exempelvis artiklar om ett visst ämne samt utifrån egna erfarenheter. I *Hissa segel och bygga vindskydd* (2005) användes växthus som metod och syftet uttrycktes som att de skulle ”skapa en gynnsam miljö för växande och utveckling” (s. 71).

snarare ska benämnas som kunskaps- och erfarenhetsutbyte och som sker genom träffar och samarbete mellan deltagarna inom projekten.

Studieresor görs i huvudsak till bibliotek i Sverige, men även andra länder i Europa. Som föreläsare bjuds ofta litteraturvetare, skådespelare och sagoberättare in. I ett antal projekt nämns även föreläsare från universitet och högskolor. Kurser och fortbildningar som anordnas av dessa högskolor och universitet nämns dock inte i någon större utsträckning i materialet. Undantag är utöver *Läskonster* och *MVG* projektet *PLUS*, där det inom ramarna för projektet beställdes en fortbildningskurs från Högskolan i Borås. Projektet *Det berättande och läsande barnet* gav upphov till en uppdragsutbildning med samma namn som utarbetades av Länsbibliotek Värmland och Karlstads universitet. Utbildningen gavs vid universitetet och kunde sökas av barnbibliotekariär i hela landet.

Inte heller framstår grundutbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap som en utgångspunkt för projekt, förutom i de fall då det hänvisas till en kunskapslucka mellan de kunskaper som tillägnas i utbildningen och de kunskaper som behövs vid arbete på barnbibliotek. Ett av undantagen är *Folkbildning för småfolk* där projektledaren inspirerades till projektet genom arbetet med sin magisteruppsats *Barn läser faktaböcker – en studie om hur några barn använder och uppfattar faktaboken* (Roswall & Westerberg 2006). Även initiativtagarna till *Tänk dig glädjen att födas rätt in i språket och litteraturen!* inspirerades av en magisteruppsats om bibliotekets arbete att tillgodose småbarnsföräldrars informationsbehov (se Henriksson & Klahr 2004).

Fortbildning och en önskan om samarbete är två metoder som ofta går hand i hand. En anledning till att kombinera samarbete och fortbildning är att de samverkande aktörerna kan få syn på och dra nytta av varandras kompetenser. Fortbildning fungerar alltså i flera fall som en ingång till samarbete. Det framträder olika motiv till varför fortbildning och samarbete kombineras. Genom gemensam fortbildning, eller genom att fortbildning erbjuds en tänkt samarbetspartner, kan icke fungerande samarbeten utvecklas och en gemensam kunskapsgrund skapas. I *Läs och lek, lyssna och berätta* konstateras i ett av delprojekten att det var

svårt för biblioteket att få kontakt med förskolelärarna då dessa inte verkade vara ”intresserade av biblioteket och inte ser möjligheterna som ligger i ett samarbete” (Projektrapport s. 3). Inom projektet ville man ge samarbetet en ny start genom att ”ge pedagogerna en positivitetschock” (ibid.), detta skulle åstadkommas bland annat genom en sago- och berättarkurs. Det handlar om att lyfta fram bibliotekets kompetenser och att ta del av samverkansparters bild av biblioteket:

Vi såg projektet som ett tillfälle att få veta mer om vad förskollärarna tycker om biblioteket (s. 11).

När bibliotek håller i fortbildningen kan detta vara ett sätt att marknadsföra biblioteket och visa resurser och kompetens. I projektet *Muhammad från Frostmofjället* kombinerades arbetsmetoder riktade till barn med litteraturpedagogisk fortbildning för lärare. Projektet syftade dessutom till att utarbeta en lärarhandledning till en antologi med berättelser av flerspråkiga män. I materialet för undersökningen är det tydligt att träffar och fortbildning i projekt är viktigt för att skapa insikt i kollegors kunskaper och arbetet inom den egna organisationen eller kommunen<sup>65</sup>.

Samarbete är dock inte en nödvändig komponent för att fortbildning ska användas för att synliggöra och marknadsföra biblioteket och personalens kompetens. I *Det berättande och läsande barnet* kopplas fortbildning tydligt till möjligheterna för förändrings- och utvecklingsarbete. För att motivera fortbildning pekas det på att omvärlden förändras och att det finns en risk att ett visst synsätt på hur barnbiblioteksverksamhet ska utformas kan komma att dominera. I rapporten menar man att om förändringar ska bli positiva och förändra handlingsmönster

... krävs att de som arbetar inom ramarna för verksamheten faktiskt har förändrat grunden för sin förståelse eller grunden för sina föreställningar om vad arbetet egentligen handlar om (s. 8).

I projektet poängteras kombinationen mellan dokumentation, teori och praktik som en grund för att förändringsarbete ska vara möjligt. I projektrapporten för *PLUS* diskuteras att skapande av gemensamma

<sup>65</sup> Se: *LÄSI; Läsbiten; Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra*.

referensramar genom fortbildning kan riskera att det i projekten blir för lite nytänkande och ifrågasättande. Istället kan fortbildning riskera att bekräfta befintliga verksamheter och metoder.

Fortbildning och kompetensutveckling behöver inte vara formaliserad utan kan vara informell. Kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan deltagare är ofta en av effekterna av projektdeltagande. I utvärderingen av *PLUS* framgår att bibliotekarier, oavsett om de arbetat länge eller var relativt nyutexaminerade, upplevde att erfarenhetsutbyte och kontaktskapande var den verkliga behållningen av att delta i projektet. Genom erfarenhetsutbytet konstateras det att deltagarna i projektet ”har stärkts som grupp” (s. 74) samt att de lärt ”känn[a] varandra och varandras kunskaper bättre” (s. 72). Träffar mellan deltagare i projekt innebär en chans att diskutera frågor som väckts i den egna verksamheten och som kollegor kan ha funnit alternativa lösningar för. Det framgår bland annat i projektrapporten från *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra*.

Deltagande i fortbildning, kurser samt i diskussioner inom projekt förutsätter och ger förutsättningar för omvärldsbevakning. Vid initiering av ett projekt är det viktigt att hämta information om målgruppen och om förutsättningar för projektet men även att hämta inspiration från andra som gjort liknande arbete och som har erfarenheter att dela med sig av. Ständig och medveten omvärldsbevakning är, konstateras i slutrapporten för *2020 Mars Express*, ”en nödvändighet för bibliotekens utveckling – och överlevnad” (s. 8). Fortbildning är därmed inte endast ett sätt att bygga ny kunskap utan också en metod för att ifrågasätta befintlig kunskap och invanda mönster.

I *Det berättande och läsande barnet* diskuterades vid en ”näträff” barnbiblioteksarbete i relation till förändringsarbete och förändringar i omvärlden. En diskussion i rapporten belyser behovet av att granska och belysa befintliga arbetsmetoder, yrkesroller och arbetsmetoder:

De femton, kanske tjugo senaste årens förändringar inom biblioteksverksamheten har tvingat in barnbibliotekarierna i omorganisationer som inte föregåtts av några egentliga diskussioner om verksamhetens syfte, vad upp-

draget innebär och vilken kvalitet som verksamheten ska ha. [...] man måste vara öppen för både de risker och de möjligheter som ligger i förändringen. Det finns alltid en risk att ett synsätt eller en tolkning av hur arbetet ska bedrivas kommer att dominera över andra. Samtidigt finns möjligheten till att låta alternativa synsätt sätta de gamla ur spel. (s. 7)

I rapporten hävdas också att barnbibliotekarierna själva måste ”ta makten över förändringarna” (s. 7) och låta förändringarna ske nedifrån och upp i verksamheten ”för att inte bara bli offer och martyrer i nedskärningarnas tidevarv” (ibid.). Förändringsarbete ses som något som ”uppstår i mötet mellan teori och praktik” (ibid.). I MVG användes fortbildning av bibliotekspersonal som ett led i att projektet skulle ”bidra till ett nytänkande kring metoder för att förmedla litteratur i alla dess olika medieformer” (Bilaga till redovisning s. 1). Projektet möjliggjorde erfarenhetsutbyte mellan deltagarna men innehöll även tolv fortbildningsdagar som skulle visa olika vägar för att förändra, förbättra och utveckla det litteraturförmedlande arbetet. I en bilaga till redovisningen 2009 står det om fortbildningsdagens innehåll:

Det har varit både teoretiskt och praktiskt, svårt och lättamt, konstruktivt och kritiskt, trendigt men inte trivialt (s. 2).

I materialet ges uttryck för att fortbildning fyller flera syften. Fortbildning är ett sätt att skapa gemensamma referensramar inom och mellan olika yrkesgrupper. Genom nya kunskaper inspireras och utvecklas deltagarna. Fortbildning kan också vara ett verktyg för att ifrågasätta verksamheter, arbetsmetoder och förhållningssätt.

### **Delaktighet**

Barnkonventionen slår fast att barn har rätt att uttrycka sig i alla frågor som rör dem (artikel 12) samt att barn har rätt att ”söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer” (artikel 13). Dessa artiklar handlar om barns delaktighet, att barn ska ges möjlighet att påverka de verksamheter som berör dem. Barnkonventionen slår dock endast fast att barn har rätt att göra sin röst hörd, inte att deras åsikter per automatik ska följas, utan åsikterna ska

”tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad” (artikel 12). I *På barns och ungdomars villkor* som bygger på Barnkonventionen är formuleringarna tydligare:

Barnperspektivet ska vara utgångspunkten för biblioteket. Barns och ungdomars egna behov ska vara vägledande för verksamheten. De ska kunna påverka denna och de ska erbjudas möjligheter att uttrycka sig på biblioteket.

I redovisningsmallen för projekt som beviljats medel från Kulturrådet ska bidragsmottagarna redogöra för vilka möjligheter som funnits för barn till eget skapande och/eller delaktighet i projekten (Statens kulturråds hemsida, 2011). Barns delaktighet är också ett av Kulturrådets prioriterade områden när det gäller att bevilja projektmedel. I IFLAs<sup>66</sup> reviderade riktlinjer för verksamhet för unga vuxna<sup>67</sup> poängteras att bibliotek:

... who wish to offer effective and meaningful programs for young adults must seek out their participation at all stages of the program process (s. 6).

Uppmaningar att skapa möjligheter för barns delaktighet i biblioteksverksamheter kommer alltså från flera håll. Detta avsnitt behandlar hur delaktighet kommer till uttryck i projektrapporterna. Jag inleder med ett citat från *Språk som rikedom* som speglar den långsiktiga målsättningen i projektet att

... alla barn som vill få sin röst hörd ska ha en möjlighet att börja just här i Fisksätra för att sedan kunna erövra världen (*Språk som rikedom*, Redovisning år 2, s. 1).

Det kan ibland vara svårgripbart vad som avses med *delaktighet*. I citatet ovan kopplas möjligheterna att göra sin röst hörd till empowerment och demokrati. Det tycks som att man i det här projektet menar att genom att ge förutsättningar för barn att uttrycka sig, och sedan lyssna på det barnen säger, ges barnen förutsättningar att uttrycka sig även i andra sammanhang.

Delaktighet är ett begrepp med tyngd men säger egentligen inte någon-

<sup>66</sup> International Federation of Library Associations and Institutions

<sup>67</sup> Guidelines for Library Services for Young Adults

ting innan man försöker besvara frågan ”hur?”. Nedanstående citat får spegla detta:

Elever/ungdomar har under hela tiden varit delaktiga i projektets samtliga delar (*Ung till ung*, s. 3).

De frågor som uppstår är ”hur har barnen varit delaktiga?”, ”vilka förutsättningar/ramar har funnits?” samt ”hur har de vuxna förvaltat barnens delaktighet?”. Dessa frågor kommer jag att belysa genom exempel från lässtimulerande projekt som har haft barns delaktighet som komponent.

### Ta del

I *IMPROBOKPRAT* kopplas elevers delaktighet till att de genom diskussioner och kommentarer påverkat och utformat improvisationsteater utifrån böcker de läst. Det var inte barnen själva som agerade i improvisationsteatern utan de styrde snarare skådespelarnas agerande. Idén för projektet kom från de vuxna initiativtagarna till projektet. Även arbetsmetoderna i projektet med bokprat och improvisationsteater är, vad det framgår, utformade och bestämda av vuxna. Elevernas delaktighet skedde alltså inom de relativt begränsade ramarna för improvisationsteatern. I *Metamorfos* kombinerades elevers eget skrivande med skapandet av en teaterföreställning. Fokus i projektet var inte den färdiga produkten teaterföreställningen, utan snarare processen med skrivande, kulturella uttrycksätt och samarbete. Genom dessa uttrycksformer ville projektledaren skapa intresse bland eleverna för litteratur och texter. I samband med reflektioner om barns delaktighet uttrycks i en diskussion om projektets resultat:

Tack vare samarbetet och integreringen av olika kulturella uttrycksformer har barnen känt sig delaktiga i läroprocessen. Detta har visat sig genom elevernas stora engagemang och nyfikenhet att söka mer kunskap genom litteratur (*Metamorfos*, s. 12).

Elevernas delaktighet kopplas samman med att de får möjlighet att prova olika former att uttrycka sig. Genom detta menar man i projektrapporten att eleverna ”känner sig därigenom mer sedda” (s. 12) och medskapande i projektet. Inom projektets ramar kunde eleverna

välja mellan olika kulturella uttrycksformer efter intresse, kompetens och nyfikenhet. Intressant att notera är ordvalet att eleverna *känt sig* delaktiga och inte att barnen faktiskt *var* delaktiga. I en delredovisning för *Läsa och skriva dramatik i skolan* där dramatik används i det lässtimulerande arbetet beskrivs momentet delaktighet som att eleverna får läsa manus, diskutera scener och handling i ”filmat material” eller göra skrivövningar. Under Kulturrådets redovisningsrubrik ”Möjligheter till delaktighet och/eller eget skapande för målgrupperna” (Statens kulturråds hemsida, 2011) redovisas i projektrapporten för *Ung i Skurup – ung i världen* att eleverna varit delaktiga på så vis att de själva fick ”komma med tankar om vad och hur de ville skriva” (s. 3). Alltså, genom att barn får ta del av kulturaktiviteter eller ges möjlighet att själva skapa och skriva menar man inom dessa projekt att barn varit delaktiga.

#### Möjlighet att påverka

*BOOKworms* är ett exempel på projekt där ”lyhördheten för de ungas idéer” (s. 2) betecknar ytterligare ett förhållningssätt till barns delaktighet. I projektet bjöds på barnens initiativ en författare in för besök. Projektledarna var också lyhörda för barnens förslag att se filmatiseringen av den bok som barnen i bokklubben läste. Projektet är ett exempel på hur barn inom projektets ramar kan önska och påverka aktiviteter.

I ett antal projektrapporter kopplas barnens delaktighet till påverkansmöjligheter vid urval och inköp av böcker till biblioteken. Bland annat *Folkbildning för småfolk* och *Nya På bred front* är exempel på detta. I det senare projektet fick de deltagande eleverna tillsammans med ”lärare och skolbibliotekets personal [bestämna] vilken typ av böcker man skulle köpa in med hänsyn tagen till behoven i skolbiblioteket” (s. 2). I projektrapporten beskrivs att det fanns ett stort intresse för böckerna vilket kopplas samman med att ”barnen kände att de läste för att hjälpa till med bokurvalet till skolbiblioteket” (s. 3). Barnens påverkansmöjligheter begränsas av de hänsyn som ska tas för skolbibliotekets behov. Det är alltså de vuxna som slutligen avgör vilka böcker som ska köpas in. I *Fortbildning för småfolk* användes vid projektets inledning fokusgrupper för att ta reda på barnens intressen och åsikter



om böcker och läsning. Underlaget från fokusgruppintervjuerna användes sedan vid urval av böcker som skulle användas i projektet.

Ett projekt där barn har en tydlig och strukturerad möjlighet att påverka är *Com Läs och Skriv*. I projektet knöts en referensgrupp med barn till projektet för att de vuxna i projektet skulle kunna ta del av barnens synpunkter vid utformandet av en "bibliotekswebb". Att utveckla metoder för att ge möjlighet för dialog mellan bibliotekspersonal och barn var en del av projektet. I projektrapporten konstateras att:

... vi [har] en hård konkurrens om våra brukares tid och engagemang från andra webbplatser. Att underlätta för våra brukare att delta i vår bibliotekscommunity och skapa ett större deltagarantal är både en svårighet och en utmaning som vi kämpat med både i projektet och i biblioteken som helhet (s. 4).

Webbplatsen var ett resultat av ett samarbete mellan olika bibliotek i Umeåregionen. Syftet med webbplatsen var enligt projektrapporten att samla information från de deltagande biblioteken, fungera som en mötesplats samt ge möjlighet till interaktion genom boktipsande och betygssättande av böcker. Utformningen av innehållet skedde alltså i samspel med barn och unga. Själva idén med sidan kom från de vuxna vid biblioteken. Även *Hot Spot* är exempel på projekt inom vilket en webbplats skulle utvecklas med hjälp av, i detta fall, ungdomars medverkan. I projektrapporten poängteras att ungdomarna skulle vara delaktiga vid "planering, innehåll, utveckling och drift av sajten på samma villkor som projektets vuxna deltagare" (s. 2). Delaktighetsarbetet skedde genom fokusgrupper och de deltagande ungdomarna skulle förankra arbetet och marknadsföra hemsidan till sina klasskamrater. Syftet med hemsidan var att skapa en interaktiv mötesplats och stimulera barn och ungdomars läsning. Barnen och ungdomarna i dessa projekt har initierats efter att själva projektidén har tagit form. Deras möjligheter till påverkan gäller utformning och innehåll av hemsidorna.

#### **Motiv och arbetsmetoder för delaktighet**

Projektet får fungera som exempel i en diskussion om vilka motiv som används för barns delaktighet. I citatet från *Com Läs och Skriv* finns

ett resonemang om att hemsidan konkurrerar med barns andra fritidsintressen. Det hade varit intressant om man inom projektet redan på idéstadiet hade undersökt barns behov och önskemål av en särskild webbplats för biblioteket. En sådan undersökning skulle kunna ge svar på om eller vilka målgrupper som skulle vara intresserade av en sådan webbplats, hur hemsidan skulle användas samt vilket innehåll som önskades av barnen.

Fokusgrupper som nämns i de båda projekten ovan är en metod som används i flera av de projekt som har delaktighet som en komponent. Projektet *Läsa med lust* syftade till att stimulera läslusten hos ungdomar och ”lära känna” målgruppen. I projektet skulle samverkan mellan bibliotek och ungdomsgårdar utvecklas. Fokusgrupper genomfördes i två olika syften, att ”få en inblick i ungdomars attityd gentemot läsning” (s. 3) samt för att engagera ungdomarna i projektet.

Några projekt står ut ur mängden och fördjupar arbetet med barns delaktighet. I *Berättelsens ande* är en av utgångspunkterna barns upplevelser och tankar. Projektet var en förstudie inför utvecklandet av ett tänkt mobilt upplevelsecentrum. För att ta del av barn och ungas tankar och idéer genomfördes fokusgrupper<sup>68</sup>. Vid intervjuerna fick barnen utifrån vissa givna ledord fantisera om hur ett mobilt upplevelsecentrum för barn skulle kunna se ut och vad det skulle kunna innehålla. I projektrapporten konstateras att barnen var idérika och kom med många goda idéer även om ”matlagning med Mat-Niklas och swimmingpool på taket var idéer som vi kanske inte kan tillgodose i första taget” (s. 6, min paginering). Det är intressant att notera orden ”i första taget” som alltså visar att idéerna inte helt förkastas även om de kunde tyckas smått orealistiska. I projektrapporten framkommer att

Alla barnen ville veta mer om hur vårt arbete skulle komma att fortskrida.

<sup>68</sup> Fokusgrupper som metod används för att undersöka människors föreställningar och attityder om ett på förhand bestämt ämne. När fokusgrupper används samlar man en grupp personer och en samtalsledare introducerar olika aspekter av det ämne som diskuteras, men tanken är att deltagarna ska kunna diskutera fritt med varandra (se Wibeck 2000). För exempel på fokusgrupper i bibliotekssammanhang se Lundgren (2009).

De var mycket intresserade av att få information om projektet under arbetets gång (s. 6, min paginering).

Citatet ger uttryck för något som framkommer i ett flertal av rapporterna, nämligen att barns engagemang väcks när de har en möjlighet att påverka och utforma verksamheter. *Bokinspiratörer skapar framtidens bibliotek* var ett projekt där elever ”varit med och format och valt den inriktning projektet tagit” (s. 2, min paginering). Enligt projektrapporten utvecklades metoder där eleverna fick agera ”bokinspiratörer” och ”visa vägarna till vad de finner är läsglädje” (s. 1, min paginering). Eleverna skulle inom projektet utveckla skolbiblioteket vilket de ville göra genom att påverka bokinköp, förmedla boktips via en blogg samt förbättra miljön i biblioteket. Tyvärr beskrivs inte i rapporten det faktiska tillvägagångssättet, det går därför inte att uttyda vilka ramar och valmöjligheter som fanns för barnens påverkansmöjligheter. Ett samarbete i skolmiljö med biblioteket utgör i sig ramar. Eleverna har redan en förförståelse för hur biblioteket arbetar vilket naturligtvis påverkar vilka möjligheter de ser i att påverka olika arbetssätt. Dessutom kan eleverna antas påverkas av förväntningar som de uppfattar att lärare och bibliotekarier har på dem. Studier av elevers informationssökning visar att de arbetar utifrån det som de upplever är skolans praktik och upplevda förväntningar på dem (Alexandersson et al. 2007). Det verkar som att även om biblioteket vill visa flera alternativ så har eleverna en tydlig bild av vad som är möjligt och relevant i sammanhanget:

Trots den öppenhet som skolbiblioteket som rum för lärande erbjuder antar inte eleverna detta erbjudande. De förefaller ha en etablerad föreställning om hur man ska arbeta i biblioteket och de handlingsmönster som etablerats under lärarens inflytande i klassrummet reproduceras i skolbiblioteket (ibid., s. 114).

Är det på samma sätt när det gäller bibliotekens lässtimulerande arbete? Det verkar som en logisk slutsats att barns bild av biblioteket och de handlingar som biblioteket möjliggör påverkar de ramar barnen uppfattar för sina påverkansmöjligheter i lässtimulerande projekt<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Se även kapitel 4 där barns uppfattningar av bibliotekariers förhållningssätt till läsning diskuteras.

Detta är något som behöver undersökas utförligare. En mer uttömmande och systematisk redovisning av barns delaktighet i lässtimulerande projekt, där tillvägagångssätt, diskussioner och avgränsningar tydligt redovisas, är ett steg för att kunna undersöka barns faktiska påverkansmöjligheter.

*2020 Mars Express* är namnet på ett projekt som bedrivits i två omgångar. Det första som ett samarbetsprojekt mellan tre läns- och regionbibliotek som avslutades 2006. *2020 Mars Express Andra steget* avslutades 2008. Syftet med båda delarna var att utveckla metoder för barns delaktighet i utformandet av den fysiska biblioteksmiljön. I slutrapporten för *2020 Mars Express* andra steg konstateras att ”Vi måste lyssna på barn och ungdomar innan vi gör ett förändringsarbete” (s. 1). I det andra steget arbetade några av de deltagande biblioteken med barn och ungdomar i referensgrupper för att ta del av deras tankar och åsikter. I en artikel av Ewa Kollberg (2006, s. 12ff) beskrivs metoder som användes för barns deltagande i det första *2020 Mars Express*. Bland annat fick fem femåringar göra studiebesök till offentliga platser för att därefter arbeta i bild för att gestalta sina drömbibliotek. En skolklass fick tillsammans med en lärare och en arkitekt bygga drömbibliotek i olika material, utgångspunkt var svar på frågor som barnen ställt till invånare i bostadsområdet. Vid förnyelse av biblioteksrummet på Råslätts bibliotek var ungdomar med och berättade hur deras drömbibliotek såg ut och senare under projektet fick de bygga modeller av biblioteket. Eleverna var också med och målade och byggde i det fysiska biblioteket. Bibliotekarien Bengt Albertsson uttrycker att

Det som har hänt på Råslätts bibliotek är unikt på så sätt att elever har varit med i hela processen från idé till uppförande. Detta demokratiska inslag i biblioteket är något vi är stolta över (ibid., s.16)

Projektet ovan kan ses som ett undantag från majoriteten av det övriga materialet på så vis att det redan på ett tidigt stadium involverat barn i utvecklingsarbetet. Det framstår i övriga rapporter som att man inom lässtimulerande projekt involverar barn, i de fall detta över huvud taget sker, när ramarna redan är formade utifrån tankar och idéer hos de vuxna. Dessa idéer tas förstås inte ur tomma luften utan bottenar i de

vuxnas förståelse av barns situation lokalt eller generellt. Men det är alltså fortfarande de vuxna som är utgångspunkten även om de intar ett barnperspektiv. *Barnperspektiv* innebär att vuxna försöker sätta sig in i och se något ur ett barns perspektiv för att tillvarata barns intressen (Hallden 2003; Johansson 2010). *Barns perspektiv* däremot står för ”mångfalden av barns individuella perspektiv och kulturskapande” (Johansson 2010 s. 24). Barbro Johansson skriver i en diskussion om innebörderna av de båda begreppen att ”man skulle kunna hävda att inga andra än barn kan ha ett barnperspektiv, medan den vuxna alltid har ett vuxenperspektiv” (ibid.).

I materialet som ligger till grund för min analys kan ett tydligt barnperspektiv utläsas både genom att man inom projekten vill ge barnen lustfyllda och inspirerande upplevelser men även att man önskar ge elever förbättra barns färdigheter som läs- och skrivkunskaper. Barns egna perspektiv är till stor del frånvarande och kommer till uttryck enbart i ett fåtal projektrapporter som exempelvis *Com Läs och Skriv, 2020 Mars Express* och *Folkbildning för småfolk*. I projektrapporten från det senare projektet uttrycks att ”vi hela tiden strävat efter att ha ett barnperspektiv, där de deltagande barnen ska få möjlighet att uttrycka sig och vara delaktiga” (s. 3) och detta kopplas i rapporten samman med Barnkonventionen. Jag menar att vid lässtimulerande projekt som syftar till delaktighet behöver vissa grundläggande frågor ställas och besvaras: När inleds lyssnandet på barnen? Vilka *reella* möjligheter har barn inom lässtimulerande projekt att påverka de verksamheter som berör dem? Dessa frågor diskuteras vidare i kapitel 5.

Det finns maktaspekter vid delaktighet i lässtimulerande projekt. Analysen ovan visar att ramarna för den absoluta majoriteten av de lässtimulerande projekten är bestämda på förhand av de vuxna. Barns möjligheter till delaktighet begränsas till utrymmet innanför dessa ramar. Det är alltså de vuxna som bestämmer handlingsutrymmet för barnen. Detta sker naturligtvis med god vilja från vuxna som vill skapa engagemang och stimulera barnen genom att ge dem möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Vilken innebörd som läggs i begreppet delaktighet framstår som mångfasetterat eller rent av otydligt. I en redovisning till

Kulturrådet för projektet *MVG* konstaterar projektägarna:

Barn och ungas delaktighet är inte påfallande ute i verksamheterna i dagens bibliotek (s. 7).

Det är en bild som även stämmer med det material som legat till grund för analysen i denna bok. I flertalet projektrapporter där delaktighet nämns kan begreppet tolkas som att barnen har möjlighet att *ta del* av aktiviteter samt att barnen inom ramarna för ett projekt till viss del kan påverka utformandet av olika aktiviteter. Däremot har jag inte funnit exempel på att barn från början har varit med och påverkat, och formulerat idéer för syfte, innehåll och utförande av lässtimulerande projekt. Många projekt tar sin utgångspunkt i av vuxna uppfattade behov hos barn som målgrupp, men utan någon egentlig medveten påverkan från barnens sida<sup>70</sup>.

### **Digitala medier**

I majoriteten av projektrapporterna är det fokus på böcker och den tryckta texten. Nedan kommer jag att redovisa hur digitala medier har använts i lässtimulerande projekt. En kort reflektion behövs gällande valet av terminologi. Begrepp som ”digitala medier”, ”ny teknik”, ”informations- och kommunikationsteknik (IKT)”, ”informationsteknik (IT)”, ”sociala medier” och ibland bara ”webben” eller ”Internet” används ofta för att beteckna användandet av teknik och datorers programvara, film, bloggande och så vidare. I detta arbete används kort och gott *digitala medier* som samlingsbegrepp för när det inom projekten använts andra medieformer än den tryckta texten.

Det framstår som om det främsta motivet att använda digitala medier i lässtimulerande projekt är att detta är något som anses intressera barn och unga. Barn och unga uppfattas ha kunskaper om digitala medier och röra sig i digitala världar. Genom att använda digitala medier i lässtimulerande projekt vill man få barn intresserade av projektet och på så vis även intressera dem för läsning. Användningen av digitala medier

<sup>70</sup> Se även kapitel 5 där resonemangen om barns delaktighet utvecklas utifrån forskning om barns delaktighet.

blir också ett sätt att försöka nå ut till målgruppen.

#### Det digitala biblioteksrummet och digitala medier i biblioteket

Biblioteksrummet kan vara det fysiska biblioteket men det kan också vara det rum som möter användaren via webben. Nedan lyfts två exempel fram för att visa hur bibliotek arbetat med digitala medier kopplat till lässtimulans och biblioteket som rum. I Umeåregionen har bibliotek utvecklat en gemensam webbplats. Som en del i arbetet med webbplatsen initierades projektet *Com Läs och Skriv*. Projektet skulle utveckla den interaktiva delen av webbplatsen genom den berörda målgruppens delaktighet och påverkansmöjligheter. Via webbplatsen menar man inom projektet att barn oavsett geografisk hemvist kan mötas för att ta del av litteratur, musik, film och även själva dela med sig till andra barn. Inom projektet har läseklubb genomförts och kommunikation mellan deltagare har bland annat förts i slutna grupper på webbplatsen. Barnen har där även kunnat skriva boktips och kommentera böcker. Barnen gavs alltså möjlighet att uttrycka sig om litteratur och kultur men även om själva utformningen och innehållet av webbplatsen. En referensgrupp startades där barn och vuxna tillsammans skulle arbeta för att utveckla sidan. I redovisningen av projektet framgår att det anses vara viktigt att bygga upp en större community<sup>71</sup> för att hålla sidan levande. Det konstateras också i projektrapporten att förändrings- och förbättringsarbetet är ett ständigt pågående arbete.

Även i *Hot Spot* kopplas utvecklandet av en hemsida samman med ungdomars delaktighet. I projektet genomfördes enkätundersökningar och fokusgrupper för att undersöka läs- och medievanor samt för att ungdomarna skulle kunna påverka hemsidans innehåll och utformning. Hemsidan skulle fylla flera funktioner bland annat som en mötesplats, den skulle ge möjligheter för ungdomar att delta i kulturlivet samt fungera som "ett forum för digitalt skapande där ungdomars kreativitet synliggörs" (s. 2). Målet med hemsidan uttrycks i projektrapporten som att den skulle "främja och stimulera ungdomars läsande och visa att böcker och läsning är kul" (s. 2).

Projektet *2020 Mars Express* syftade till att med barns delaktighet ut-

<sup>71</sup> Med community i detta sammanhang avses en grupp som samlas och interagerar utifrån exempelvis ett gemensamt intresse genom hemsidor/sociala medier.

veckla biblioteksrummet. Rapporten ger uttryck för ett förhållningsätt där digitala medier och tryckta medier inte konkurrerar med varandra utan kanske snarare kan komplettera varandra:

Biblioteket kan vara språkstödande och läsfrämjande genom att låta det skrivna, talade och elektroniska ordet finnas på lika villkor – gränsöverskridande. Lust, fantasi och upptäckarglädje är en viktig drivkraft för biblioteksutveckling (*2020 Mars Express Andra steget*, s. 2).

Bland projektets målsättningar uttrycks att det ska utarbetas ”tekniska modeller/koncept, lätta att omsätta i verkligheten och kopplade till olika kulturformer” samt att ”genom ’osynlig’ teknik stödja barns och ungdomars läslust och språkutveckling” (*2020 Mars Express Andra steget*, s. 4). För att uppnå målen inleddes samarbete med Chalmers tekniska högskola samt med Konst, kultur och kommunikation (K3) vid Malmö högskola. Genom dessa samarbeten utvecklades prototyper och installationer som skulle kunna hjälpa och stimulera ”barn till läsning och göra sökandet efter böcker mera lust- och fantasifullt” (ibid., s. 6). På så vis blev den digitala tekniken ändå knuten till den tryckta boken.

#### **Internets möjligheter – BookCrossing, bloggande och hemsidor**

BookCrossing innebär att böcker får ett id-nummer och kan, efter att de har lästs, läggas på en plats där någon annan kan hitta boken och ta med den och läsa. Med hjälp av id-numret kan den som hittat och läst boken registrera på BookCrossings hemsida var boken hittats samt var den lämnats. På så vis kan gå det genom hemsidan att följa boken och läsa andras kommentarer. *Värsta boken* är ett projekt som använt sig av BookCrossing som lässtimulerande metod vilket innebar att femtusen pocketböcker delades ut till ungdomar i Göteborg. Projektledningen samarbetade med ungdomsfullmäktige för att nå den tilltänkta målgruppen samt när det gällde urvalet av titlar som skulle ingå.

Bloggar används som ett sätt att stimulera barns och elevers eget skrivande. Bloggar kan fungera som en kommunikationsplattform samt användas som en arena för barn, unga och elever att träna sitt eget skrivande och publicera egna texter. Detta gjordes bland annat i *Jag*



*berättar – du berättar*. I projektet *Gränslöst II/Maxi* kombinerades i en blogg bokprat, bokdiskussioner och eget skrivande. I flera projektrapporter framkommer svårigheten att väcka intresse och hålla bloggen levande. Det gäller både i projekt som riktar sig till vuxna som *MVG* och projekt som riktar sig till barn. I en delrapport för *Gränslöst II/Maxi* ges uttryck för detta problem men även för ett problem som jag ska återkomma till i kapitel 4 nämligen vuxnas förhållningssätt till tekniken:

Svårigheter: att entusiasmera lärarna att använda teknik de inte känner till, ett verktyg där de inte kan kontrollera vad eleverna skriver, hålla uppe intresset för bloggen under en längre period... (s. 2).

Ordet *kontrollera* kan spegla skolans och bibliotekens eventuellt olika förhållningssätt till barn/elever<sup>72</sup>. Frågan om kontroll är ständigt aktuell i diskussioner om digitala medier och kan gälla allt från integritet och anonymitet till tillgängliggörande, kontroll över och rätt till viss information. Detta är dock inte ämnen som behandlas i denna undersökning och citatet tycks snarare koppla frågan om kontroll till att lärare inte känner att de har den kompetens som krävs för att arbeta med och följa barns skrivande i bloggform.

Hur Internet kan användas för att tillgängliggöra litteratur visas i projektet *Ljudbok för alla* och projektets fortsättning *Mångkulturellt ljudboksbibliotek* inom vilka böcker lästes in på olika språk i syfte att sedan tillgängliggöras på en hemsida. *Jag är boken* är en verksamhet som drivs i projektform vid Drottning Silvias barn- och ungdomssjukhus. Bakom projektet finns ett privat företag och själva projektet går ut på att ungdomar (alla mellan 13 och 25) anonymt via BUS-bibliotekets webbplats svarar på tjugo frågor och därefter får ett personligt brev med boktips.

#### Film och digitala berättelser

Film i kombination med lässtimulerande arbete återfinns bland annat i projekten *Ung till ung*, *Läs en film* och *Vad var det jag läste?*. I det senare projektet användes filmvisning som ingång till elevers skapande

<sup>72</sup> Se även kapitel 4

och kreativitet. Barnen fick bland annat möjlighet att måla bakgrunder till en saga utifrån en teknik som presenterats av filmskaparen Ylva-Li Gustafsson. I *Läs en film* utvecklades väskor med böcker, ljudböcker, en filmatisering av den aktuella boken samt en handledning till hur pedagoger utifrån materialet kunde arbeta med det vidgade textbegreppet tillsammans med eleverna. Det vidgade textbegreppet i detta projekt handlade om jämförelser mellan filmens och bokens språk och form. Projektet involverade eget skapande för de deltagande eleverna. Handledningen som utvecklades gav förslag på hur elever, ensamma eller i grupp, kunde arbeta med att omvandla en scen i en bok till tecknade serier eller radioteater. Inom projektet fanns en förhoppning att arbetssättet skulle ”bidra till en ökad läslust och vilja till analys och diskussion kring film och bok” (Projektredovisning s. 1, min paginering). Ungdomarna i *Ung till ung* fick välja ut böcker att tipsa andra ungdomar om genom att producera eget manus och film.

Digitala berättelser kan sägas vara korta filmer. Genom redigeringsprogram som finns att ladda ner gratis kan berättelser skapas utifrån teckningar och fotografier och kompletteras med röstinspelningar och ljudeffekter. I projektet *Bokupplevelse för alla sinnen* användes digitalt berättande som en arbetsmetod för att uppnå projektets övergripande mål att ”levandegöra litteratur genom alla sinnen och att barnen får uppmuntran att skapa själva” (s. 2). I projektet fick eleverna så att säga digitalisera ”välkända sagor från olika delar av världen” (ibid.). Hur själva arbetet gick till med att omvandla de tryckta sagorna till digital form framgår inte i rapporten. Det konstateras dock att arbetet med digitala sagor samt eget skrivande för barnen gjorde att möjligheterna till eget skapande och delaktighet var stora. I projektet *Sagens resa till nya digitala världar* hittade förskolebarn på en saga och målade bilder till den. Bibliotekarien i projektet digitaliserade sagan men det var barnen som bestämde sagans innehåll och utformning. Vid projektets slut fick alla deltagande barn en CD-skiva med en kopia av den digitala sagan. Projektet hade som ett av målen att ”utveckla arbetsmetoder för att konkret genom barnlitteratur bidra till språkutvecklingen hos barn med annat modersmål än svenska” (s. 4). Det digitala berättandet i kombination med läsning av skönlitteratur, rytmik, sång och sagostunder var den metod som utvecklades inom projektet.

I *Kreativa språkmiljöer* användes filmskapande och mangatecknande

för att stimulera ”läströtta och läsovana” (Redovisning 2008 s. 2) pojkar i högstadiet till berättande och läsning. I projektet användes även metoder för de deltagande pojkarna att skapa egna berättelser genom att bygga datorspel eller skriva egna berättelser som tillgängliggjordes som e-böcker. Genom detta arbete fick eleverna kunskaper om berättelsers struktur och de fick möjlighet att skapa utifrån en kultur som traditionellt snarare tillhör barnens fritid än skolan. Dessa arbetsmetoder användes för att uppnå syftet att ”inspirera läströtta ungdomar att läsa och skriva med hjälp av nya medier” (projektansökan år 1). Eleverna fick göra egna berättelser och rita storyboards för att kunna bygga egna datorspel. I projektet kopplades aktiviteterna även ofta till böcker men central tycktes berättelsen vara, oavsett i vilket medium den tillgängliggjordes. I projektet genomfördes även olika aktiviteter där alla ungdomar i kommunen inom en viss åldersgrupp bjöds in att delta i mediemaraton som innebär att ungdomarna inom en viss tid fick skapa berättelser i ett valfritt medium.

*Läsfrämjande Crossover* var ett projekt där bibliotekspersonal och pedagoger i skolan var den direkta målgruppen. I projektet uttrycks syftet som

... att genom nya former för förmedlingsarbetet stimulera barns och ungas läsning samt att med ny teknik åstadkomma möten mellan böcker och läsare på (digitala) platser där barn och unga finns. Den nya tekniken innebär att filma bokprat och publicera via Youtube (eller andra webbar) [Information från projektets hemsida, 2011].

Projektet handlar om att ”uppdatera” eller vidareutveckla bokpratet vilket bland annat skedde genom användning av rekvisita och dramatiseringar. Projektet syftade även till att utveckla förmedlingen genom att försöka nå barn och unga ”där de finns”, det vill säga på Internet. Projektet ger på så vis uttryck för ett av motiven för att använda digitala medier, nämligen att finna nya metoder för att nå och intressera barn och ungdomar. Bland annat i projektet *BOOKworms* fick barn själva möjlighet att göra boktips på film.

Användningen av digitala medier är inte något som är vanligt före-

kommande i rapporterna. I majoriteten av projekten ligger fokus på förmedling av, och arbete med, text i tryckt form. Det är intressant att fråga sig varför informationsteknologi används i så liten utsträckning i det lässtimulerande arbetet. Eget skapande, dramatiserade bokprat, sagostunder, teater och litteratur kopplat till barns egen textproduktion framstår som tämligen okontroversiellt inom lässtimulerande arbete. Projektrapporterna ger uttryck för att dessa metoder anpassas för att passa formen i de digitala medierna men utan att någon egentlig metodutveckling sker. Lite krasst uttryckt framstår det i materialet för denna studie gamla metoder maskeras som nya genom användandet av digitala medier. Detta kan kopplas till en önskan att genom digitala medier nå och locka barn och unga till läsning av tryckt litteratur. I *Hot Spot* synliggörs detta förhållningssätt tydligt genom att man genom ungdomars delaktighet vill utveckla en hemsida vars ”mål är att främja och stimulera ungdomars läsande och visa att böcker och läsning är kul” (s. 2). Det visar sig i materialet att den tryckta boken trots den nya tekniken står i fokus. Genom arbetsmetoderna att exempelvis spela in boktips på film, utveckla hemsidor eller diskutera böcker i bloggar är målet att stimulera barns läsning av tryckta medier.

### **Barns skapande**

Hela människan samspekar med alla sina språk i ett demokratiskt samhälle. [...] I skapandet av mening och kunskap används såväl verbala som icke-verbala språk: talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens, kroppens och formens språk. Mening och kunskap återskapas, omskapas eller nyskapas på så sätt hela tiden. När språkutveckling länkas till området kultur och estetik i lärandet vidgas synen på barns möjligheter att tillgodogöra sig basfärdigheter (*Faktisk fantasi – barns språkutveckling genom skapande* 2004, s. 5).

Ovanstående citat tar sin utgångspunkt i språkutveckling men skulle lika gärna kunna beskriva den syn som tycks finnas i projektrapporterna gällande det lässtimulerande arbetet. Utifrån projektrapporterna tycks det vara vanligt att i lässtimulerande projekt kombinera läsning med någon kulturell uttrycksform som exempelvis teater eller eget skapande i bild och text. Motiven är att det väcker barns glädje, lust och intresse. Genom att kombinera läsning med olika uttrycksformer ut-

trycks i rapporterna också att barn får möjlighet att ta till sig berättelser på olika sätt. I syftet för projektet SPUNK ges uttryck för detta:

Det övergripande syftet med projektet var att stimulera eleverna till läsning och olika former av berättande och skapande, samt visa vuxna i deras närhet hur man på olika kreativa sätt kan få tillgång till boken och berättelsen (s. 4).

Arbetsmetoder för barns skapande kan också kopplas till demokratiska rättigheter och barns rätt att uttrycka sig och rätt till lek (se *Barnkonventionen*). Barns skapande tar sig olika uttryck i de lässtimulerande projekten även om eget skrivande, skapande i bild och olika material samt drama är de mest vanligt förekommande uttrycksformerna. Nedan görs ett antal nedslag för att illustrera hur barns skapande tar sig uttryck i projektrapporterna.

Vanligt förekommande i materialet är att kombinera läsning med eget skrivande. I *Fantasystafetten*, ett projekt som inspirerats av *Deckarstafetten* som ingick i *LÄS!* skrev elever i 23 skolklasser tillsammans en berättelse. Klasserna skrev var sitt kapitel och författaren Julia Sandström de inledande och avslutande kapitlen i de två berättelser som eleverna skapade. Berättelserna trycktes i en bok som spreds till biblioteken i området. I projektet användes en blogg för att överbrygga de geografiska avstånden. En vanlig kombination när det gäller att inspirera barn och ungas skrivande är att bjuda in författare för att ge skrivtips och inspirera. Exempel är bland annat *Ord i knopp och kropp* och *Ung här och nu*, där eleverna efter ett besök av författaren Per Nilsson skrev egna texter som sedan sammanställdes i en antologi.

Internet och bloggande som en arena att sprida barns texter är något som använts i flera projekt bland annat i *Gränslöst II*. Digitala medier i form av bloggar och hemsidor för att förmedla boktips är relativt vanligt förekommande. I ett antal projektrapporter används det vidgade textbegreppet för att knyta samman arbete med eget skapande, digitala medier med text och litteratur. I *Läs en film* användes film, böcker i tryckt format samt ljudböcker som inspiration för att elever tillsammans eller i grupp skulle kunna arbeta med att exempelvis skapa egna bildserier eller scener för radioteater. I *Ung till ung* fick de deltagande

eleverna själva planera och producera film för att förmedla boktips till andra ungdomar. Ett något annorlunda grepp togs i *Sagans resa till nya digitala världar* där de deltagande förskolebarnen tillsammans skapade en saga med stöd av bibliotekarien. Barnen illustrerade sagan med egna bilder. Av berättelsen gjorde bibliotekarien en digital saga där barnen fick göra berättarrösterna. I projektet används även rytmik, sång och sagostunder som arbetsmetoder i det läs- och språkstimulerande arbetet för att barnen skulle få möjlighet att lära med flera sinnen.

I projektet *IMPROBOKPRAT* var eleverna som projektet riktade sig till med och skapade scenarier som en teatergrupp spelade upp. Genom en dialog om olika böcker och texter mellan elever och bibliotekarie utvecklades olika händelseförlopp som teatergruppen Ad Lib spelade upp genom improvisationsteater. I projektrapporten uttrycks det som att eleverna gav ”bibliotekarien och improvisatörerna verktygen och tankarna att gå vidare” (s. 3). Skapandet hör här samman med att eleverna påverkar ett händelseförlopp utifrån upplevelser och tankar som de fått av olika texter. I rapporten menar utvärderaren att denna typ av skapande kan vidga elevernas sätt att se på text och att det skapar engagemang hos de deltagande barnen genom att det är deras tankar, idéer och åsikter som formar utfallet av diskussioner och teater:

Långsiktigt tror vi att det här är en ny port att öppna till litteratur, vi synliggör texten och det inspirerar och påverkar positivt hur eleven upplever textbaserade berättelser (s. 3).

I *Vad var det jag läste?* fick barnen se filmen Flugsoppan och sedan själva prova på att arbeta med de metoder som filmskaparen hade använt.

Utifrån egen text, utifrån en bok eller ett tema är det relativt vanligt att barnen får möjlighet att skapa i bild och form med olika material. I *SPUNK* gavs de deltagande klasserna ett tema och utifrån detta kunde de välja att arbeta med skrivande och/eller att göra exempelvis egna tavlor eller skulpturer. I *Lekeberg målar med orden* skapades en bildordbok av ord som elever illustrerat.

*Sagostafetten i Skellefteå Kommun* beskrivs som ett läs- och metodut-

vecklingsprojekt med syfte att bland annat möjliggöra för barnen att ”utveckla nya färdigheter, få tillgång till estetiska lärprocesser, och därigenom få tillgång till olika uttrycksätt” (s. 3). I projektet kombinerades lek, fantasi, kreativitet och läslust i en ”gemensam läsupplevelse och en ’fantasiresa’”<sup>73</sup> (s. 3). Det användes i projektet ett flertal olika arbetsmetoder för att stimulera barnens kreativitet. I projektrapporten kan man bland annat läsa om dansworkshops, skulpturskapande, sagomobiler, stenpoesi, utställningar, ”färglek”, sång, sagoberättande, musik, sagostunder och teckensagor. Alla aktiviteter i projektet knöts samman av arbetet med bilderboken *Astons stenar*<sup>74</sup> och genom ett samarbete mellan bibliotek och kulturföreningar. Även *Läsklubb 2007* är ett projekt inom vilket flera olika möjligheter till skapande kombinerades. Utöver att skriva texter och dikter utifrån olika teman fick barnen prova på scrapbooking, dans, musik- och textlekar.

### Samarbete

Samarbete i lässtimulerande projekt framstår ur flera aspekter som viktigt att belysa. Som jag visade i avsnittet Projekt som metod för utveckling kan viljan att utveckla samarbete vara ett motiv för att initiera lässtimulerande projekt. Samarbete är också en arbetsmetod som används för att uppnå projektmålen. Vill man exempelvis inom ett projekt göra en insats för att nå småbarnsföräldrar ligger det nära till hands att utveckla samarbete med BVC eller förskola. Samarbete kan på så vis fylla flera olika funktioner i lässtimulerande projekt. Nya målgrupper kan nås och verksamheter och kompetenser synliggörs. Detta avsnitt syftar till att ytterligare belysa samarbete som fenomen genom att lyfta fram faktorer som i projektrapporterna ger uttryck för att påverka och utforma samarbete. Samarbete kopplas här till samverkan mellan vuxna. I de fall projekt kan ha ansetts syfta till att samarbeta med barn behandlas det i avsnittet Delaktighet och i kapitel 5.

En klar majoritet av projekten har samarbete antingen som en del av syftet

<sup>73</sup> Fetmarkeringar i originaltexten är borttaget i citaten.

<sup>74</sup> Geffenblad, 2006

eller som arbetsmetod för att uppnå syftet. På kommunal nivå är bibliotekens vanligaste samarbetspartner lärare i grundskolan samt pedagoger i förskolan. Samarbeten i dessa fall är ofta ett sätt för biblioteket att nå barn. Samverkan sker även med bibliotek inom den egna kommunen. På regional nivå samarbetar region- och länsbibliotek. I materialet förekommer även samarbeten mellan bibliotek och idrottsföreningar, kulturutövare i närområdet, samt andra aktörer i näringslivet som kriminalvård, folkbildningsorganisationer och BVC.

I Nationalencyklopedins nätversion (2011) definieras *samarbete* som ”arbete som bedrivs av två eller flera tillsammans med gemensamt syfte”. Synonymer till samarbete är ord som samverkan, gemensamt arbete, lagarbete och samråd (ibid.). Här blir det tydligare att samarbete är något som görs med ett aktivt engagemang från alla parter, ett gemensamt arbete i ett lag. Samarbetet kan vara symmetriskt om det sker mellan jämbördiga parter (Folkesson 2007, s. 74). Jämbördiga är man exempelvis om båda parter har de kunskaper som behövs i samarbetet. Om parterna inte är jämbördiga betraktas samarbetet som asymmetriskt (ibid.). Frågor som framstår som centrala att belysa är hur gemensamma mål och syften skapas samt hur kompetenser framträder och tillvaratas. Kompetens kan också kopplas till de roller olika parter får, eller tar, i projekt. Detta avsnitt om samarbete inleds med att se hur roller och rollfördelning diskuteras i projektrapporterna.

### **Rollfördelning**

Syftet med *LekaSpråkaLära*<sup>75</sup> som startade 2002 var att projektet skulle leda till nya arbetssätt i det språkutvecklande arbetet för barn i förskolan. Detta skulle åstadkommas genom att samarbetet mellan bibliotek och förskola utvecklades. I projektet kombinerades ”lärgångar”, det vill säga fortbildning för båda personalgrupperna med att dessa skulle utforma gemensamma utvecklingsarbeten. Projektet kan sägas utgå från förskolorna där dessas pedagogiska arbete skulle stärkas och stimuleras genom ”ett fördjupat samarbete mellan pedagoger och bibliotekarier” (s. 8). Bakgrunden till projektet var att förskolor och bib-

<sup>75</sup> I skriften från projektet som startade 2002 skrivs namnet med de tre orden ihopskrivna *LekaSpråkaLära* medan namnet i Williams och Pramling's utvärdering av projektets del II skrivs isärskrivet *Leka Språka Lära*.



liotek inte i någon större utsträckning samarbetade och planerade det språkutvecklande arbetet. I *LekaSpråkaLära – lärande lek om språk i förskola och bibliotek* (2004) pekas på ett par olika förklaringar till bristen på samverkan och samplanering. En del av förklaringen verkade ligga i de båda professionernas olika utbildningstraditioner som gjorde att de behövde bättre kunskaper om varandras professioner. Detta ledde till en bild av biblioteket som en ”mediedepå” som försåg förskolorna med medier, en uppfattning som återfanns både hos biblioteken och förskolorna. Ytterligare en förklaring hade att göra med begreppet ”lärande” då det hos bibliotek och förskola fanns en oro att en ”alltför stark koppling till skolan ska göra att verksamheten förlorar sin själ” (s. 7). I projektet kombinerades därför ”lära” och ”språka” med ”lek” för att visa att i språkutvecklande arbete ingår även lek, kreativitet och fantasi.

Olika kompetenser och mål för verksamheterna påverkar naturligtvis samarbetens utformning. *LekaSpråkaLära* fick en uppföljning när etapp II genomfördes 2006-2007. Pia Williams och Niklas Pramling belyser i effektutvärderingen olika roller som kan tas i projekt. I projektets etapp två framkommer att bibliotekarierna menade att biblioteket kan stödja förskolans uppdrag genom böcker i och med att dessa kan användas i barns språkutveckling och sociala träning. Genom användningen av böcker läggs också grunden för biblioteks- och läsvana. Här tydliggörs alltså även ett motiv till varför biblioteken söker samarbete, nämligen för att introducera biblioteket för nya användargrupper. Förskolepedagogerna framstår som kanaler för att ”få ut bibliotekets budskap” (s. 34) genom deras kontakter med barn och föräldrar.

I *Leka Språka Lära etapp II* var det förskolepedagogerna som fick rollen att arbeta med barnen. I rapporten citeras en bibliotekarie som menar att förskolan står för innehållet i arbetet med barnen medan biblioteket utgör ramarna runt omkring. Man kan ställa sig frågan vad dessa ramar innebär och vad skillnaden är från att biblioteket utgör en ”mediedepå”. Det kan tyckas som om själva samarbetet upplevs utgöra skillnaden genom att bibliotekarier och förskolepedagoger ”blir partners i ett gemensamt arbete” (s. 35). Bibliotekarierna får därigenom en mer aktiv del i arbetet. I projektet framstår bibliotekariens

roll som att vara ”samlare, vägledare och entusiasmerare”<sup>76</sup> (s. 33). Bibliotekarien tillgängliggör material (böcker) genom att tillhandahålla och med sin kunskap ge råd om böcker. Rollen kan dock upplevas som *passiv* medan det är förskolepedagogerna som *gör* och är aktiva i arbetet med barnen. Som en utomstående betraktare undrar man om steget från ”mediedepå” verkligen är så stort. Båda parter i samarbetet upplever dock att de har varit delaktiga och bidragit till arbetet.

Bibliotekariers upplevelser av att bibliotek ses som mediedepåer framkommer även i rapporter från lässtimulerande projekt samt i magisteruppsatser som behandlar samarbete mellan bibliotek och förskola (se Rydsjö 2004). Bibliotekariens kompetens knyts till kunskaper om litteratur samt litteraturförmedling. Diskussionen handlar därför om synen på biblioteket och på bibliotekarirollen och kan även kopplas till resonemang om bibliotekariers kunskaper och kompetenser. Rydsjö (2004) intervjuade bibliotekarier som deltagit i *LekaSpråkaLära* (första delen) och det framgår att bibliotekarierna vid inledningen av samarbetet hade svårt att finna sina roller. Rollerna föll på plats genom insyn i förskolans verksamhet och att bibliotekarierna lärt känna pedagogerna. Genom denna insyn blev det lättare för bibliotekspersonalen att urskilja den egna kompetensen. Rydsjö menar att för bibliotekarierna var bibliotekets funktion som mediedepå och bibliotekariernas kunskaper om beståndet en ”viktig förutsättning för bibliotekarierna i deras yrkesroll” (s. 68).

I artikeln av Rydsjö (2004) har ett antal magisteruppsatser studerats och både i det materialet och i intervjuerna som redovisas i projektrapporten problematiseras bibliotekariernas pedagogiska roll. Förskolepedagogerna upplevdes ha en annan närhet till barnen än barnbibliotekarierna genom att förskolepedagogerna i sin verksamhet dagligen följer barnen och deras utveckling. Den fråga som verkar stå i fokus är hur mycket ”pedagog” bibliotekarier är eller ska vara<sup>77</sup>. Vid en sammanfattning och analys av magisteruppsatserna konstaterar Rydsjö (s. 67) att bibliotekarier ser likheter mellan de egna arbetsuppgifterna och lärare och försko-

<sup>76</sup> Kursivering borttagen.

<sup>77</sup> Detta är den del av en större diskussion som pågått under en längre tid och som handlar om bibliotekets uppgifter och pedagogiska roll.

lepedagogers arbetsuppgifter. Andra bibliotekarier värjer sig dock mot rollen som pedagog. Rydsjö själv kopplar bibliotekariers pedagogiska uppgifter till ”kommunikationen och dialogen med barnet” (s. 68).

I ett paper som presenterades vid konferensen Mötesplats inför framtiden (2009) presenteras projektet *Sagans resa till nya digitala världar* där ett samarbete mellan förskolor och bibliotek utvecklades. I en jämförelse mellan hur samarbetet fungerade mellan biblioteket och de två deltagande förskolorna presenteras en motsatt bild till den som framkommer i *Leka Språka Lära etapp II*. I projektet *Sagans resa till nya digitala världar* stod biblioteket för innehållet och pedagogerna i den ena gruppen menade ”att det var positivt att någon annan ledde arbetet och att de kunde vara åskådare” (s. 9). Här är det biblioteket som är aktivt och förskolan passiv, det finns en producent/genomförare och en mottagare. I den andra gruppen som biblioteket samarbetade med var arbetet mer symmetriskt med tydlig och kontinuerlig kommunikation om projektets utformning. Samarbetet i den senare gruppen upplevdes mer positivt av både bibliotekarie och pedagog genom att förändring och utveckling skedde genom det nära samarbetet och kunde genomföras direkt när behov uppstod. Förskolepedagogen upplevde också att synen på biblioteket hade förändrats och att biblioteket efter projektet kändes som om det var till för förskolan.

Vid betraktande av resultatet från *Leka Språka Lära etapp II* framstår det som om biblioteken intog eller gavs en passiv roll i samarbetet med förskolan. I jämförelse med materialet av övriga rapporter från lässtimulerande projekt tycks inte den bilden stämma. I projekt som initieras av bibliotek är dessa aktiva i att planera och genomföra aktiviteter för och med barn och barngrupper. Själva *görandet* lämnas alltså inte till förskolepersonalen. I Rydsjös (2004) analys av magisteruppsatser som studerat samarbete mellan bibliotek och förskola framkommer att det kan vara svårt att se en dialog och ömsesidighet i samarbetet. Snarare upplevs biblioteket som den givande parten och förskolan som den mottagande. Detta är en bild som stämmer överrens med vad som framkommer i materialet för denna undersökning. Det ser alltså ut som om det finns två motstridiga bilder här, å ena sidan biblioteket som en passiv bokdepå med personal som främst har kompetens om litteratur

och litteraturförmedling, å andra sidan biblioteket som givande part där bibliotekarien anses ha pedagogiska kompetenser som är kopplade till bemötandet av barnen, inte bara om litteratur<sup>78</sup>.

### Yrkesroll

Den slutsats som jag drar utifrån ovanstående diskussion är att den egna yrkesrollen både kan ifrågasättas, förstärkas och tydliggöras när den kontrasteras mot andra yrkesroller och kompetenser. En aspekt att diskutera i sammanhanget handlar om hur de yrkesgrupper som biblioteket samverkar med uppfattar bibliotekariernas yrkesroller och kompetenser. Rydsjö konstaterar att ”bibliotekarier inte kan ta för givet att deras tjänster är kända, inte ens av närliggande yrkesgrupper som förskolepedagoger” (2004, s. 70).

Ytterligare en aspekt som framstår som viktig vid samarbete är en delad uppfattning eller tolkning av syfte och mål för de olika aktörerna inom projekten. Projektet *Att läsa och berätta* syftade till att kartlägga förskolors läsmiljö samt öka förskolepedagogers och bibliotekariers kunskaper om läsningens betydelse. Under projekttiden skickades vid tre tillfällen enkäter ut till de deltagande förskolorna och resultatet av enkäterna diskuteras i projektrapporten. Det visar sig att förskolepersonalen var nyfiken på bibliotekariernas kompetens och önskade ett ökat samarbete. Projektets utvärderare Pia Åman konstaterar dock att det i enkäterna inte hänvisas till förskolans styrdokument, inte heller framgick bibliotekets mål och syfte med verksamheten. Åman ställer frågan om ”bibliotek och förskola [har] något gemensamt syfte när det gäller läsning?” (s. 21). Tyvärr lämnas frågan obesvarad. Över lag är det få rapporter som belyser frågan och problematiserar olika aktörers ingångar i projekten. I kapitel 6 diskuteras de implikationer som otydlig uppfattning om yrkesroller och kompetenser kan få vid samarbete.

Till diskussionen om roller hör även frågor om ansvarsfördelning. I *Jag berättar – du berättar* utvecklades en modell för att tydliggöra vem i samarbetet (skola eller bibliotek) som hade ansvar för olika delar i projektet. I rapporten noteras att samarbetet inte följde modellen även om det inte tydligt framgår vad som förändrats. Att en modell eller

<sup>78</sup> Diskussionen om olika yrkesgruppers kompetenser fördjupas i kapitel 4.

beskrivning av tänkt ansvarsfördelning görs i projektens inledningsfas innebär en tydligare utgångspunkt för projektet. *Metamorfos* var ett projekt som drevs av skådespelaren och regissören Peter Amoghli, en aktör utanför både skola och bibliotek. För att tydliggöra involverade lärares, bibliotekariers och kulturarbetares behov, förutsättningar och visioner om projektet gjordes en förstudie av Amoghli inför projektet där de olika yrkesgrupperna intervjuades. Utifrån detta underlag framarbetades en handlingsplan där ansvarsområden, tidsplan, mål och delmål redovisades.

*Allt bygger på en historia* hade som ett av två övergripande mål att utveckla samarbete mellan stadsbiblioteket och skolan. I projektrapporten problematiseras vad samarbetet egentligen kom att innebära. Kontakter mellan skola och bibliotek utvecklades men någon lärare var inte med i projektets arbetsgrupp. Projektutvärderaren menar att parterna inte hade drivit ett gemensamt projekt, snarare hade skolan fått ”erbjudande om att delta i ett färdigt projekt” (s. 24). Detta förklaras med att det var svårt att hitta någon som var intresserad av att delta beroende på en pressad arbetssituation för lärarna. Lärarna upplevde det också som svårt att representera sina kollegor. I rapporten avslutas diskussionen om samverkan med ett konstaterande om vikten av att vara flexibel och ta hänsyn till biblioteks och skolas olika förutsättningar så att ”en reell samverkan” kan utvecklas (ibid.).

Att projekt planeras av en aktör och att andra sedan bjuds in för att delta i ett färdigt upplägg är inte på något sätt en unik bild utifrån projektrapporterna. Det är vanligt förekommande att samarbete innebär att samverkansparter erbjuds att delta i ett färdigt koncept och att detta deltagande betraktas som ett samarbete. Ett sådant tillvägagångssätt kan innebära att de aktörer som bjuds in som samverkansparter inte engagerar sig i projektet i den utsträckning som initiativtagarna hade önskat. Ett exempel på detta ges i projektrapporten för *Folkbildning för småfolk* där det inte upplevdes som om projektet fick så hög prioritet i den dagliga verksamheten av lärarna. Rapportskrivarna reflekterar över detta och menar att:

En slutsats som man kan dra av detta är att lärarna kanske skulle fått tillfälle

att vara med i planeringen av projektet redan från början. Detta för att göra det till en vardaglig del av skolarbetet. Kanske hade det även skapat bättre förutsättningar för att projektets idéer och den extra satsningen på läsning får en naturlig fortsättning även efter projektets slut (s. 5).

### Personberoende

I projektrapporterna framkommer vikten av att det finns intresserade personer inom de verksamheter som förväntas samarbeta. Projektet *I rörelse* drevs av SISU Idrottsutbildarna Västerbotten och syftade till att öka läsandet bland idrottande barn och unga samt ”att stimulera stillasittande läsande och kulturutövande barn och unga att röra på sig” (ur projektets resumé, s. 2). För att uppnå projektets mål initierades samarbete mellan bibliotek och idrottsföreningar. I projektrapporten framgår att hos de idrottsföreningar som deltog i projektet fanns ”eldsjälar” som man inom projektet hade kännedom om i förväg. Om denna person sedan slutade kunde det vara svårt att hitta någon ny som kunde ta över. Det tycks som om bibliotekspersonalen var mer öppen och intresserad av att delta i projektet än vad idrottsföreningarna var. Det kan förklaras med att biblioteket hade en större vana av att arbeta lässtimulerande. Att det inte var så många idrottsföreningar som anmälde intresse för projektet kan även förklaras med att det inte fanns några tydliga och formella informationskanaler inom föreningarna. Informationsutskick som gjordes nådde därför inte alla som skulle kunna vara intresserade av att delta. Ytterligare en faktor som lyfts fram i rapporten var att föreningarna inte verkade förstå grundidén med projektet. Det framgår inte i rapporten om detta berodde på otydlig information eller om det berodde på svårigheter att se kopplingarna mellan läsning och idrott och vad föreningarna då skulle kunna bidra med i det arbetet. Möjligen var det svårt för idrottsföreningarna att se de gemensamma målen för bibliotek och föreningar i projektet.

I rapporten för *I rörelse* görs en genomgång av olika faktorer som påverkat möjligheterna att förena kultur och idrott. När det gäller samarbete påpekas att tränarna arbetade ideellt medan bibliotekarierna hade tid för projektet inom sina tjänster vilket innebar olika förutsättningar vid ingång till samarbete. Det framkommer en skillnad när tränarna kunde tycka att det var svårt att få böcker och läsning att bli en del

av projektet medan samma problematik inte uppstod för de biblioteksanställda som redan har kunskaper om böcker och lässtimulerande arbete. Bibliotekarier anses ha kunskaper om litteratur och lässtimulerande arbete, något som tränarna saknade. Detta i sin tur innebär ett asymmetriskt samarbete. I rapporten framstår det inte som om bibliotekarierna upplevde ett liknande "underläge" på grund av eventuell brist på kunskaper om de idrotter som förekom i projektet.

Som framgår ovan gällande *I rörelse* är det vid samarbete viktigt med kontakter och personkännedom. Att projekt och samarbeten är personberoende och att det är viktigt med personkännedom framkommer i flera projekt. I utvärderingen för *Med språket framför sig* uttrycks att

Personkännedom är ovärderlig när det gäller att skapa och behålla kontakter för att kunna samarbeta (*Med språket framför sig* s. 19).

Personkännedom är viktig vid projekts inledningsfas för att undersöka om det finns intresse för projektet hos en tänkt samarbetspartner. Goda kontakter är också en förutsättning för att kommunikationen mellan olika verksamheter ska fungera samt naturligtvis för att projektet ska kunna genomföras på önskat sätt. I projektrapporten från bland annat *Kreativa språkmiljöer* framgår att kontakter och samarbete utöver samverkansparternas intresse och engagemang även hänger på att de har en tydlig bild av projektens innehåll och mål.

I rapporten från *Kreativa språkmiljöer*, som var ett samarbetsprojekt mellan bibliotek och skola, framgår att det vid projektets inledning var svårt att hitta pedagoger som var intresserade och "passade" för projektets uppgift att motivera ungdomar (främst pojkar) till läsning. Arbetet att hitta pedagoger att samarbeta med beskrivs i rapporten som en "jakt varje termin" (Redovisning s. 4, min paginering). Framförallt vid inledningen av projektet upplevdes problem vid kommunikation med skolorna. Ju längre samarbetet fortskred och de gemensamma målen framstod tydligare desto bättre fungerade samarbetet:

Det har blivit lättare allteftersom skolorna hört talas mer om projektet och förstått vad det går ut på, men det är tydligt att samarbetet med skolorna

hänger mycket på att de lärare som blir kontaktpersoner är engagerade och intresserade av projektet (ibid.).

Citatet visar vikten av att tydliggöra projektens mål. Målen behöver förankras hos ledning samt hos de personer samarbetet konkret ska utföras tillsammans med (se avsnitt Projekt som process). I *Matilda lever – läsning i Hölö* påpekas att det tar tid att arbeta upp samarbete och att i det ettåriga projektet räckte tiden inte riktigt till. Det var svårt att förankra projektet hos skolans ledning och i rapporten framkommer att det kan vara bra om projekt förankras i arbetsplaner. I *Fortbildning för småfolk* dras slutsatsen att om lärare är med redan vid planeringen av projekt kan dessa förankras bättre. Då har lärare möjlighet att göra plats för det lässtimulerande arbetet i sin planering av den dagliga undervisningen.

### **Kompetenser**

Det framstår i projektrapporterna som att det finns en tydlig medvetenhet om att olika professioners skilda kompetenser kan tillföra det lässtimulerande arbetet kunskaper och bidra till utveckling av arbetet. Detta uttrycks bland annat i *Litteratur för livet* där samarbete används som metod ”för att utifrån olika ingångar arbeta med skönlitteratur” (s. 2). Samtidigt finns det ofta en osäkerhet gällande vilka kompetenser samverkansparter faktiskt har. Därför framstår det som lite motsägelsefullt när det som i rapporterna lyfts fram som mest givande med samarbete är det som exemplifieras i *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra*

... att bland det mest positiva med projektet varit att man nu lärt känna varandra, fått en förståelse för varandras arbetsuppgifter och framförallt vågar prata med varandra om det man undrar över (s. 16).

Det finns alltså en medvetenhet om att andras kunskaper kan tillföra det lässtimulerande arbetet viktiga kvaliteter samtidigt som det som uppskattas i samarbete är just att dessa olika kompetenser uppdagas och tydliggörs.

Inom projekt används samarbete också för att tydliggöra de egna kom-



petenserna för andra yrkesgrupper. I slutrapporten för *Med språket framför sig* konstateras att man i projektet ”har medvetandegjort och spridit kunskap om våra yrkesgrupper och profession, såväl inom som utom projektgruppen” (s. 13). I *Läskraft* var ett av projektets mål att stärka barnbibliotekariernas och bibliotekets roll i kommunerna vilket man ville åstadkomma med fortbildning och samarbete som arbetsmetoder. En av slutsatserna i rapporten var att barnbibliotekarier fick möjlighet att utnyttja sin kompetens ”utöver att tillhandahålla litteratur” (s. 8, min paginering). I rapporten menar man att pedagoger (i detta fall på förskolan) ofta känner till barnbibliotekariernas kompetens då bibliotek och förskola kan samarbeta ”i det tysta”. Men, konstateras det, ofta vet inte förvaltningscheferna om detta och den strategiska planeringen bör lyftas till förvaltnings- och kommunstyrelsenivå.

I *2020 Mars Express Andra steget* inleds samarbete med två högskolor för att den kompetens som fanns där om digitala medier och tekniska lösningar skulle komma projektet till godo. Samarbetet syftade också till att bidra till att studenter som läste utbildningarna vid högskolorna skulle få ”insikt om biblioteken som en viktig potentiell kundgrupp med stor utvecklingspotential” (s. 8). Det framstår också i materialet som om samarbete tydliggör de egna kompetenserna vilket bland annat uttrycks i *2020 Mars Express Andra steget* då det i slutrapporten skrivs att ”Genom andras ögon får man också hjälp att se potentialen i sin egen yrkeskompetens” (s. 2).

### Sammanfattning

I detta kapitel har olika teman kartlagts som framträtt vid analys av ett urval rapporter från lässtimulerande projekt. Jag har belyst de teman som presenterats med citat och referat från projektrapporterna.

Inledningsvis i kartläggningen presenterades de olika målgrupper som projekten vänder sig till. Analysen visar att projekten sällan har endast en målgrupp. För att nå barn som målgrupp kombineras i projekten ofta samverkan med och fortbildning av vuxna i barnens närhet. Dessa

vuxna blir därigenom också målgrupper. När projekt i första hand riktar sig till vuxna är barnen den indirekta målgruppen. Projekten syftar genom fortbildning av personal till att inspirera till förändringar i verksamheter och arbetsmetoder som kommer barnen till godo. Den större gruppen barn kan brytas ner i mindre grupper som små barn, flerspråkiga barn och barn med läshinder. Den största gruppen är barn som elever. Vid kartläggning av målgrupper framträder flera aspekter som intressanta att belysa ytterligare. I mötet mellan skola och bibliotek väcks frågor om vuxnas olika förhållningssätt till barns läsning. Bibliotekarierollen problematiseras när barnbibliotekets identitet kontrasteras mot skolans lärkontext. Bibliotekarierollen och förhållningssätt till läsning behandlas vidare i kapitel 4.

Några trådar som framkommer i materialet kommer inte att behandlas vidare i denna studie men är intressanta att lämna till framtida forskning. Det kan exempelvis handla om att lägga ett genusperspektiv på lässtimulerande projekt och diskutera varför pappor och pojkar bryts ut som målgrupper men inte mammor och flickor. Även frågor om läsning i kombinationen idrott, faktaböcker och hälsa kommer att lämnas för att förhoppningsvis plockas upp i framtida studier. Läsning har i några lässtimulerande projekt kopplats till empowerment, psykosocial hälsa, miljö och hållbar utveckling. Av dessa ämnen är det endast empowerment som kommer att behandlas ytterligare, då i samband med analys av hur barns delaktighet tar sig uttryck i projektrapporterna. Detta diskuteras i kapitel 5.

Fyra olika *motiv* framträder i materialet till varför lässtimulerande projekt initieras. Projekt kan startas för att möta omvärldsförändringar och bidra till kunskapsutveckling, för att de ses som en möjlighet att pröva exempelvis nya arbetsmetoder, de ger en möjlighet att utveckla samarbete och slutligen kan de fungera fortbildande. Dessa motiv är inte renodlade utan kan överlappa varandra inom samma projekt. Utvecklingsarbete i projektform innebär en *process*. I rapporterna framträder att faktorer som tid, finansiering, personal, kompetens och resurser påverkar både varför projekt startas samt projektens utfall. De förhållanden som verkar påverka projektens gång, det vill säga processen, är ledning av projektet, förankring, ansvars- och rollfördelning samt informationspridning.

Som dokument ska projektrapporter fungera som *utvärderingar* både för att redovisa hur bidrag använts samt för att bidra till nya kunskaper och utveckling av det lässtimulerande arbetet. Analysen i kartläggningen visar att mål- och syftesformuleringar kan vara spretiga och otydliga, något som försvårar utvärdering av projekten. Rapporterna ger sällan uttryck för självkritik och dokumentationen är ofta knapphändig. Motiv, projektrapporter som utvärderingar och projekt som process problematiseras ytterligare i kapitel 3 utifrån teorier och forskning om projektorganisation.

I avsnittet Arbetsmetoder och redskap lyftes olika betydelser av läsning fram så som det framträder i projektrapporterna. Det visar sig att det finns ett tudelat förhållningssätt till då läsning kan motiveras både med resonemang om nytta och med resonemang om nöje. Förklaringar till detta handlar om vuxnas förhållningssätt men även om hur projekt behöver motiveras för att tilltala tilltänkta samverkansparter. Boken i tryckt form framstår som norm i lässtimulerande projekt medan digitala medier har en mindre framträdande roll. De digitala medierna används för att föra fram boken och det är ofta vedertagna arbetsmetoder i det lässtimulerande arbetet som ”uppdateras” och får digital form. Motiv för att använda digitala medier är att de lockar barn och unga. I relation till digitala medier framträder också ett behov av att utveckla kompetenserna att arbeta med dessa medier på biblioteken. Förhållningssätt till läsning, både i tryckta böcker och i och genom digitala medier diskuteras vidare i kapitel 4. Analys sker utifrån olika teoretiska ingångar där både barns och vuxnas förhållningssätt kommer till uttryck.

Delaktighet framträder utifrån projektrapporterna som ett svårdefinierat begrepp som kan känneteckna aktiviteter av mycket olika karaktär. I projektrapporterna framgår det sällan vilka ramar som ges för barns delaktighet eller vilka effekter delaktigheten får i projekten. Jag menar att det finns uttryck både för att barn kan ta del av aktiviteter och att de kan vara delaktiga. I kapitel 5 problematiseras barns delaktighet utifrån teorier om hur delaktighet som handling och process kan förstås och analyseras. Analysen sker bland annat utifrån Roger A Harts modell över delaktighet där denna beskrivs utifrån olika ”trappsteg” beroende av vilka möjligheter för delaktighet som ges. I kapitlet diskuteras också

hur delaktighet kan förstås i kontexten av biblioteks lässtimulerande projekt och verksamheter.

Samarbete är både ett motiv för att initiera lässtimulerande projekt och en arbetsmetod i det lässtimulerande arbetet. Genom samarbete tydliggörs yrkesgrupperns kompetenser för andra men kan också vara ett sätt att tydliggöra den egna kompetensen. Genom samarbete sätts yrkesrollen i fokus och det ges möjligheter att problematisera och kritiskt granska den egna yrkesidentiteten. Samarbetets utfall är beroende av en rad olika faktorer som vilka som engagerar sig, hur gemensamma referensramar skapas, vem som anses ha kunskaper samt vilka roller olika aktörer förväntas ta. I kapitel 6 kommer dessa faktorer att analyseras utifrån teoretiska begrepp som professionellt objekt, makt, legitimitet och yrkeskulturer. I kapitlet sker analys utifrån de båda projekten *Språk-kedjan* och *Sambandscentral språk*.

## Kapitel 3 Projektrapporter – utvärderande och kunskapsfrämjande?

Vid kartläggningen av projektrapporterna som presenterades i kapitel 2 blev det tydligt att dokumentationen från projekten är mycket varierande både i omfång och innehåll. Fokus i rapporterna ligger oftast på att beskriva vad som har gjorts. Analys av förhållningssätt (se kapitel 4), och analys och utvärdering av hur projektens syften och mål har uppfyllts berörs i den övervägande mängden projektrapporter endast flyktigt (se även Gärdén, Michnik & Nowé Hedvall 2010).

I detta kapitel problematiserar jag dokumentationen från projekten. Rapporterna diskuteras inledningsvis utifrån sin funktion som utvärderingar av lässtimulerande projekt. I kapitlets inledande avsnitt är det därför frågan om motiv för att utvärdera som behandlas, alltså vilka funktioner dokumentationen fyller eller är tänkta att fylla. Kapitlets andra avsnitt behandlar formerna för rapporterna, hur syften och mål formuleras och vilka implikationer det får för möjligheterna att utvärdera projekten. Till grund för resonemangen i detta kapitel ligger avsnitten Projekt som metod för utveckling, Mål och syften, Utvärderingar och Projekt som process i kartläggningen. Ett antal exempel från olika rapporter förtydligar resonemangen som förs.

### Projekt och biblioteksutveckling

Majoriteten av de projekt vars rapporter jag studerat har varit finansierade helt eller delvis av Kulturrådet<sup>79</sup>. I den studie av 283 projektbeskrivningar som genomfördes av Gärdén, Michnik och Nowé Hedvall (2010) framkommer att två tredjedelar av projekten var finansierade av Kulturrådet. Det genomförs även projekt som finansieras inom ordinarie biblioteksverksamhet eller genom andra externa finansiärer, men det är tydligt att Kulturrådet är den största finansiären av lässtimu-

<sup>79</sup> 2010 fick Kulturrådet in 121 ansökningar och beviljade 63 % av dessa (e-postkommunikation med Cay Corneliuson vid Statens kulturråd 2011).

lerande projekt för barn. För att få projektmedel beviljade ska projektansökningar formuleras och skickas in till bidragsgivaren och projekten ska dessutom gärna passa något av Kulturrådets prioriterade områden. På Kulturrådets hemsida (2011) går det läsa att väl förankrade projekt som syftar till långsiktighet, samarbete, användning av flera medieformer samt projekt som är väl dokumenterade prioriteras när bidrag ska fördelas.

Statens kulturråd är en statlig myndighet vars uppdrag är ”de nationella kulturpolitiska mål som regering och riksdag beslutar om” (Statens kulturråd 2011). På så vis innebär bidragen en politisk styrning där olika bibliotek får konkurrera om medel (se Kann-Christensen 2010). Dagens samhälle befinner sig i ständig förändring vilket innebär att institutioner som biblioteket kontinuerligt behöver ompröva sin verksamhet för att fortsätta vara relevant för samhällets medborgare (Kann-Christensen & Andersen 2008; se även Zetterlund 2004). Detta behov av att synliggöra biblioteket handlar om att ge biblioteket legitimitet genom att visa att det uppfyller sitt uppdrag.

Genom att tydliggöra bibliotekets funktion och relevans i samhället möjliggörs i en förlängning fortsatt finansiering av biblioteket och dess verksamheter. Utveckling och förändring inom biblioteksverksamheter sker till stor del genom olika projekt och dessa blir därför enligt Kann-Christensen viktiga verktyg när biblioteken ”kämpar för politisk legitimitet och synliggörande”<sup>80</sup> (2010, s. 2). En av målsättningarna för projektet *Läskonster* var ”att stärka barnbibliotekariens och bibliotekets roll i kommunerna” (Projektrapport s. 8). Precis som det framkommer i flera av de andra studerade rapporterna, handlar det i projekten om att legitimera yrkesgruppen och bibliotekets verksamhet<sup>81</sup>. Flera rapporter från projekt som exempelvis *MVG* och *Läskonster* visar att projektdeltagande och deltagande i fortbildning stärker deltagarna i deras yrkesroller. På så vis handlar det i projekten inte bara om att legitimera verksamheter och yrkesgrupper utåt mot andra aktörer som politiker och samverkanspartner utan även inåt för den egna yrkesgruppen.

Nanna Kann-Christensen presenterade 2010 ett paper där hon jämför

<sup>80</sup> Min översättning.

<sup>81</sup> Se även Kapitel 6 Samarbete.

hur projektmedel fördelas i Sverige och Danmark och diskuterar detta utifrån den politiska styrningen i länderna. Det konstateras att i båda länderna finansieras utvecklingsprojekt till största del genom regionala och nationella<sup>82</sup> bidrag, medan daglig verksamhet finansieras genom kommunala medel. Genom att studera bidragen som förmedlas går det att se vilka normer som anses värdefulla. Dessa ger uttryck för att det handlar om att stärka konkurrensen mellan bibliotek för att driva på utvecklingen samt att just förändringsbenägenhet och en villighet att utvärderas premieras.

Som jag nämnde ovan är samarbete uppmuntrat när bidrag ska fördelas från Kulturrådet vilket kan förklaras med att projektet genom detta på ett naturligt sätt får större geografisk spridning och bidrar till kunskapsspridning (Kann-Christensen 2010). Hur samarbetet ser ut och vilka effekter det får används också som ett mått på projektens utfall. Som konsekvens kan det innebära svårigheter för enskilda bibliotek ”att forma den riktning svensk biblioteksutveckling tar”<sup>83</sup> (ibid., s.11). I Danmark tillämpas en annan strategi vilken innebär att ”spjutspetsbibliotek” premieras vilket leder till att det skapas en hierarki mellan biblioteken där de som lägger resurser på att skriva ansökningar är de som leder utvecklingen. Genom att projekten ”lyckas” kan de få genomslag även för andra bibliotek, medan denna spridning i Sverige alltså snarare ”byggs in” i projekten genom att Kulturrådet uppmanar till samarbete. Dock konstaterar Kann-Christensen att det finns vissa svårigheter eller brister i det svenska systemet när det gäller kunskaps- och erfarenhetsspridning. Om projekten ska lyckas med kunskapsspridning genom samarbete innebär det att projekten blir mycket stora men det finns egentligen inte några tydliga strukturer för hur denna strategi ska fungera.

Utveckling av bibliotekens (lässtimulerande) verksamheter sker alltså till stor del sker genom projekt. Projekten fyller både en funktion att omsätta politiska mål i verksamheterna och som ett sätt att legitimera bibliotekens verksamheter. En del i att legitimera och skapa fortsatta möjligheter för utveckling är kunskapsspridning och dokumentation av

<sup>82</sup> Varav Kulturrådets bidrag för läsförbättrings insatser är ett.

<sup>83</sup> Min översättning.

projekten. I detta kapitel diskuterar jag de funktioner dokumentationen från projekt fyller eller är tänkta att fylla.

### **Motiv för utvärdering och behovet av dokumentation**

Projektrapporter är dokument avsedda att redovisa vad som gjorts inom projekt. Rapporterna är alltså tänkta att fungera som utvärderingar men i själva verket är det, som framgår nedan, inte alltid fallet. Angela Zetterlund (1997; 2004) diskuterar forskning om utvärderingar och de olika innebörder begreppet har fått. Sammanfattningsvis konstaterar Zetterlund att utvärderingar kan ske på olika nivåer i verksamheter och i flera olika sammanhang och att de omfattar olika faser i en process som ”beslutsförberedande, beslut, implementering, utvärdering och återkoppling” (1997, s. 37).

I denna studie handlar det alltså om utvärderingar på en verksamhetsnivå. Som framkom i kartläggningen läggs tyngdpunkten i projektrapporterna som studerats på implementeringen, alltså vad som *gjorts* i projektet. Beslutsförberedande och beslut kan i detta sammanhang ske på två nivåer, dels i verksamheten där projektet är tänkt att drivas, och dels av Kulturrådet som fattar beslut om finansiering. I projektrapporterna handlar det om att beskriva projektens bakgrund och diskutera syften och mål. Syften och mål finns beskrivna (fast med olika begrepp och olika utförligt) i projektrapporterna. Syften och mål ska i en utvärdering diskuteras i relation till resultatet av projektet. Tydligt i materialet som ligger till grund för denna undersökning är att utvärdering och återkoppling i den övervägande delen av rapporterna endast berörs flyktigt. Med det menar jag att det sällan framgår vad som har utvärderats, hur det har utvärderats och vad som är det faktiska resultatet av projektet. Formuleringar som förekommer som att ”lärare är nöjda” eller ”barnen verkar mer intresserade av läsning” ger inte någon egentlig tyngd till utvärderingarna om de inte är underbyggda, då de inte säger något om vilka faktorer i projektet som varit framgångsrika (eller misslyckade). Allt för bristfälligt utformade utvärderingar medför en del svårigheter som till exempel möjligheten för andra att se vilka arbetsmetoder som varit framgångsrika för att kunna omsätta dessa i den egna verksamheten. Detta kan alltså medföra att rapporterna inte bidrar till kunskapsspridning vilket är ett av syftena eller motiven för utvärderingar. Nedan disku-



terar jag, utifrån Zetterlund (1997) olika motiv till varför utvärderingar skrivs och är nödvändiga. Dessa motiv ska inte förväxlas med de som jag redogör för i kapitel 2 och som alltså handlar om varför initiativtagare väljer att starta projekt s. 45.

Zetterlund (1997, s. 37ff) redogör i en litteraturgenomgång<sup>84</sup> för olika motiv för utvärderingar, kontrollmotivet, främjandemotivet och upplysningsmotivet<sup>85</sup>. Utvärderingar kan genomföras för att kontrollera att mål och syften uppnåtts, *kontrollmotiv*. Det handlar då i fallet med lässtimulerande projekt om att undersöka om dessa fått de effekter som var avsikten. Om vissa effekter uteblivit är det då av vikt att reflektera över vad det kan bero på. När utvärderingar utformas i ett kontrollsyfte finns en risk att de kan underblåsa ”ögontjäneri” (ibid.). Möjligen kan man här dra paralleller till det som jag i kartläggningen benämner som ”nöjdhet” (s. 72). I projektrapporterna tycks det med få undantag vara vanligt att lyfta fram sådant som fungerat bra men att utelämna sådant som inte fungerat eller som inte fått önskat resultat. Alternativt benämns ”misslyckanden” endast flyktigt. Orsaker till det kan vara att genom att uppvisa positiva effekter och resultat skapas bättre förutsättningar för att få bidrag i framtiden eller för att motivera de bidrag som redan tagits emot. En negativ konsekvens när motgångar inte diskuteras eller beskrivs är att de erfarenheter som ”misslyckanden” innebär inte kommer andra till godo och inte kan bidra till kunskapsutveckling. Kjell Nordberg (2008) menar att det som upplevs som misslyckanden kan bidra till värdefulla kunskaper och att det är ett större misslyckande ”om man inte tillgodogör sig erfarenheter och lärdomar från projekt och gör det till ny kunskap i kommande verksamhet” (s. 17).

Förändringar i projektet genom att mål och tillvägagångssätt förändras behöver i sig inte vara negativt eller ses som ett misslyckande, det är snarare en del av projektens process. Problemen (ur en utvärderingssynpunkt) uppstår när man inte diskuterar och analyserar förändringar i projekten eller när uppsatta mål inte nås. Misslyckanden kan alltså ge

<sup>84</sup> Zetterlund hänvisar framförallt till Evert Vedung (1994), för information om övriga forskare i genomgången hänvisar jag till Zetterlund (1997).

<sup>85</sup> Zetterlund tar även upp dolda eller oklara motiv som jag dock inte kommer att beröra i denna undersökning.

erfarenheter som ger viktiga kunskaper inför framtida projekt. Ett av få undantag i det breda materialet är dokumentationen från projektet *Sambandscentral språk* som i huvudsak syftade till att utveckla samarbete mellan olika aktörer som arbetade med barns språkutveckling. I dokumenten diskuteras och analyseras utförligt olika orsaker till utblivna önskade effekter av projektet. Dokumentationen från projektet utgör därför en mycket värdefull källa som kan bidra till nya kunskaper om det lässtimulerande arbetet<sup>86</sup>. Men om sådana erfarenheter inte förmedlas, genom att exempelvis skrivas ner och diskuteras i projektrapporter, så bidrar inte dessa utvärderingar till kunskapsutveckling inom det lässtimulerande arbetet. På så vis motverkas *upplysningsmotivet*.

*Upplysningsmotivet* innebär att man med utvärderingen vill bidra till ökad kunskap om en verksamhet eller företeelse (Zetterlund 1997, s. 37ff) som i detta fall om lässtimulerande arbete. Utvärderingarna kan syfta till ett långsiktigt kunskapslyft, till att förse allmänheten eller yrkesverksamma med kunskaper eller att bidra med material som kan vara användbart i forskning. Zetterlund påtalar att forskare ofta menar att detta motiv, att öka ”vetandet som finns om en företeelse” (1997, s. 39), alltid borde utgöra ett motiv för utvärderingar. Som jag påpekade ovan kan motivet motverkas av att man underlåter att redogöra för vissa aspekter och erfarenheter som görs inom projekt. Motivet motverkas också av bristfällig eller alltför tunn dokumentation. Som framkom i kartläggningen är det stor skillnad på rapporternas utformning och innehåll. När arbetsmetoder, motiv och avväganden inte beskrivs eller enbart beskrivs i allmänna ordalag innebär det att andra inte kan ta del av de erfarenheter som gjorts.

Med ett *främjandemotiv* genomförs utvärdering för att stödja och utveckla verksamheter och se ”vilka faktorer som verkar främjande eller hindrande i den konkreta verksamheten” (Zetterlund 1997, s. 38f). Utvärderingarna syftar till att utveckla verksamheter genom att exempelvis identifiera hinder i dessa. På så vis kan ändringar och förbättringar göras som personalen i verksamheten ser intresse och nytta i (ibid.). Främjandemotivet kan sägas finnas inbyggt i projekt på så vis att dessa initieras för att man inom, i detta fall, biblioteken vill utveckla arbets-

<sup>86</sup> Dokumentationen analyseras i Kapitel 6 Samarbete.

metoder och bidra till nya kunskaper<sup>87</sup>. Främjandemotivet är dessutom oftast ålagt de som driver projekt på så vis att krav på dokumentation och rapporter kommer från bidragsgivare eller från instanser inom den egna organisationen.

Kulturrådet har helt eller delvis finansierat de flesta av de projekt vars rapporter jag analyserat i denna studie. På Kulturrådets hemsida finns riktlinjer för hur de läsförmedlande projekten ska redovisas och det framgår att ”redovisningarna ligger till grund för framtida bidragsgivning, kunskapsuppbyggnad och kommunikation” (Statens kulturråd 2011). Själva bidraget ”syftar till att främja utveckling av nya metoder för läsförmedlande verksamhet” (ibid.). Utifrån Kulturrådets formuleringar kan alla tre motiven för utvärderingar läsas in. Kontrollmotivet finns genom att redovisningarna ska visa att det som bidraget grundas på, alltså syftet och målet som de formulerats i ansökan, faktiskt har genomförts. Främjandemotivet är inbyggt i själva bidraget som möjliggör projekt och stödjer läsförmedlande- och verksamhetsutveckling. Upplysningsmotivet är en viktig orsak till att det finns krav på redovisning från Kulturrådet eftersom projekten och rapporterna ska bidra till att kunskaperna kan spridas nationellt.

Upplysningsmotivet kan ses vara riktat både från projektet och *utåt* mot tilltänkta läsare, biblioteksutveckling i stort samt *inåt* den egna verksamheten. Utvärderingar och den självreflektion som dessa innebär bidrar till ökad kunskap inåt mot utvärderare och projektdeltagare. Genom att analysera resultat och effekter av projekt, samt den egna rollen skapas nya erfarenheter och kunskaper som kan utveckla den egna verksamheten och höja kompetensen hos personalen. För Kulturrådet är det dessutom (genom det politiska uppdraget) viktigt att dessa kunskaper inte begränsas inom den lokala verksamheten utan att de kan få spridning nationellt för att bidra till kunskaper om lässtimulerande arbete och metodutveckling. Genom att ge möjlighet till kunskaps- och erfarenhetsspridning motverkas risken att samma misslyckanden eller resultat upprepas på flera ställen och man undviker också att uppfinna hjulet gång på gång. Detta ställer dock vissa krav

<sup>87</sup> I kapitel 2 redovisar jag fyra motiv till varför projekt initieras, alltså vad man med projekten vill uppnå, se avsnittet Projekt som metod för utveckling.

både på hur dokumentationen ser ut men också hur den tillgängliggörs och sprids, jag återkommer till detta.

I en del projektrapporter reflekteras det över förhållningssätt till utvärderingar och de lärdomar som kan dras av att genomföra dessa. I projektrapporten från *Våga berätta – Historien fortsätter på biblioteken* lyfts det fram att man inom projektet ”har blivit bättre på att dokumentera och lyfta fram det vi redan gör” (s. 2, min paginering). Just dokumentationsaspekten reflekteras det över i projektet *Läskrafts* resultat:

Man tvingas att formulera, informera och dokumentera sitt arbete vilket ofta försummas på biblioteken och når vanligtvis inte utanför den egna kretsen och de närmaste samverkande pedagogerna (s. 9, min paginering).

Citatet visar vinsterna med att dokumentera och reflektera samtidigt som det tydliggör att brist på dokumentation och redovisningar riskerar att medföra att kunskaper går förlorade och därför kan omintetgöra upplysningsmotivet.

Utvärderingar går alltså ut på att se om syfte och mål uppnåtts och om projekten fått önskat och förväntat resultat. Denna studie är inte en utvärdering av detta, alltså inte en utvärdering av om projekten uppnått målen. Jag har däremot möjlighet att studera hur syften och mål formuleras för att diskutera vilka *förutsättningar* de ger för utvärdering av projekten.

### Syften och mål

Det grundläggande syftet för alla projekt vars rapporter jag studerat är att de ska stimulera läsning, men det är stor skillnad på hur projektens syften formuleras. En del syften är formulerade i vida termer medan andra är mer konkret uttryckta. I projektrapporterna kan de båda termerna ”syfte” och ”mål” användas med helt eller delvis samma innebörd. I litteratur om projektorganisation har dessa två begrepp skilda

betydelser. Nordberg (2008) menar att ett syfte beskriver projektets idé och ”talar om vem som ska göra vad för vem och varför” (s. 33). Syftet tydliggör avsikterna med projektet, skapar riktlinjer, utgör ett underlag för formulering av mål samt möjliggör utvärdering av projektet. Syftet anger alltså inriktningen för projektet medan det som ska uppnås i projektet anges i målen.

Målen, menar Nordberg, ”beskriver ett framtida tillstånd, som kan mätas och uttryckas i kvantitativa mått eller kvalitativa termer och anger någon slags effekt” (2008, s. 35). Målformuleringarna bör vara tydliga och konkreta för att det ska lätt ska gå att förstå projektets inriktning (Wisén & Lindblom 2009, s. 72f). Ett av ändamålen med målformuleringarna är att avgränsa projekten (ibid.), detta för att det tydligt ska framgå vad som ingår i projektet, vad som inte ingår samt för att urskilja projektet från ordinarie verksamhet (Nordberg 2008, s. 32f). Som påpekats ovan görs i majoriteten av projektrapporterna inte någon åtskillnad mellan syfte och mål, ibland framgår inte heller dessa tydligt utan vävs in i en beskrivning av projektet. Troligtvis skulle en analys av syften och mål komma att se annorlunda ut om man vid analys även utgick från projektansökningarna. I framtiden kan det också vara intressant att analysera mål och målpuppfyllelse och jämföra ansökningar, projektrapporter samt effekter av projekten men det finns inte utrymme att göra det i denna studie.

Formuleringen att väcka eller stimulera läslust och/eller läsintresse förekommer i många rapporter och skapar en problematik när projekten ska utvärderas, för hur mäts egentligen läslust? Går det att säga något om barns läslust genom att exempelvis mäta antalet utlån av böcker? Svaret blir beroende på hur begreppet läslust definieras (s. 148ff). En känsla går inte att mäta men kan uttolkas genom intervjuer och samtal. Beroende på definition går det möjligen att hävda att en känsla eller upplevelse kan ta sig uttryck i handlingar som går att mäta eller observera, som utlån av böcker eller biblioteksbesök. Valet av begrepp i syften och målformuleringar kan alltså bli problematiskt om inte begreppen definieras i projekten genom resonemang om hur begreppen tolkats. Då är det kanske lättare att vara konkret och uttrycka att utlånet av böcker ska öka. En sådan målformulering kan följas av

en förklaring av de arbetsmetoder som ska användas, exempelvis att boksamtal eller eget skapande ska användas för att göra läsningen lustfylld. Det går också att vända på formuleringen och skriva att målet är att stimulera barns läslust genom läsfrämjande arbetsmetoder som boksamtal, och att detta kommer att mätas genom nyckeltal som boklån och biblioteksbesök. Oavsett vilket tillvägagångssätt som väljs är pudelns kärna att det tydligt i både ansökningar och projektrapporter behöver framgå vad som är syfte, vad som är mål och vilka arbetsmetoder som ska användas för att uppnå syfte och mål (tillvägagångssätt). Vid inledningen av ett projekt är det också viktigt att vara klar över hur en utvärdering av målen ska gå till, alltså vilka faktorer som mäter framgång eller misslyckande. I följande avsnitt utgår jag från några exempel i projektrapporter för att tydliggöra resonemangen om syften och mål och de möjligheter olika formuleringar ger till utvärdering.

### **Formuleringar i projektrapporter**

I målbeskrivningen för *Tänk dig glädjen att födas rätt in i språket* och litteraturen formuleras att medverkande i projektet ska:

Pröva nya samverkansformer mellan bibliotek och barnmorskemottagningar för att nå målgruppen blivande föräldrar och därmed medverka till att ALLA barn får tidiga positiva språkmöten (s. 2).

Projektets övergripande *syfte* kan alltså ses vara att ge barn goda förutsättningar i språkutvecklingen. Syftet ska nås genom att ge föräldrar kunskaper och inspiration i den roll de spelar för sina barns språkliga utveckling. Som *metod* för att nå föräldrarna ska det inom projektet skapas och utvecklas olika samarbetsformer mellan bibliotek och barnmorskemottagningar, och detta kan också ses vara *målet*, eller ett av målen i projektet. Det framstår också som att projektet har fyra målgrupper: barn, föräldrar, personal vid bibliotek samt personal vid barnmorskemottagningarna. Målet är utvärderingsbart på så vis att det går att kartlägga hur samverkan såg ut vid projektets inledning och jämföra det med hur samverkan såg ut vid projektets slut. Av en kartläggning kan det framgå med vilka aktörer det finns samverkan, vilka roller eller uppgifter olika aktörer har, om samverkan upplevs fungera bra eller dåligt och så vidare. Det är svårt, om inte omöjligt, att se den faktiska

påverkan som ett sådant projekt har på barnens språkutveckling, men det går att göra intervjuer med föräldrar som varit i kontakt med barnmorskorna för att ta del av deras uppfattningar om exempelvis den broschyr som framarbetades i projektet. Genom intervjuerna kan man inom projektet ta del av föräldrarnas tankar om barns språkutveckling och deras reflektioner om den roll som barnmorskor, bibliotek och bibliotekspersonal kan spela. Det skulle också gå att mäta föräldrarnas besök till biblioteket genom att kanske koppla till en inbjudan i informationsmaterialet som barnmorskorna delade ut.

I kartläggningen gav jag ett exempel från målformuleringen för projektet *Folkbildning för småfolk* där elva olika delmål kunde uttydas (s. 65). Det exemplet är på intet sätt unikt i underlaget av projektrapporter. Problematiken med omfattande mål- och syftesformuleringar återfinns i flertalet projektrapporter. Sådana formuleringar kan ses som exempel på en hög ambitionsnivå hos projektskaparna. Men otydliga eller omfattande formuleringar gör det samtidigt svårt att avgränsa, konkretisera, utvärdera och bedöma trovärdighet och applicerbarhet. De som planerar och initierar projekt behöver alltså diskutera hur mycket det är rimligt att uppnå i planerade projekt beroende på resurser som tid, personal och finansiering. Ska det göras ett arbete på ytan med många mål eller där mål överges? Eller är det önskvärt med ett arbete på djupet med få konkretiserade och väl avgränsade mål? Svaren på frågorna är beroende av olika faktorer som lokala förutsättningar, samarbetspartner och krav från eventuella finansiärer. Kanske kan en förklaring till de omfattande formuleringarna finnas just i relation till krav från finansiärer. Genom att ge uttryck för ett engagemang och stora planer skapas större chanser att projektet får externa finansiärer. På så vis har även bidragsgivare en uppgift att ge tydliga riktlinjer för vad som premieras gällande hur syften och mål formuleras. Tydliga mål ger möjligheter till mer konkreta utvärderingar där resultat av projekten framgår. Oavsett hur framtida initiativtagare till projekt resonerar kan det vara viktigt att ställningstaganden motiveras i samband med att mål och syften formuleras.

### **Projekt som föränderlig process**

I en delredovisning för projektet *LUUR* reflekteras det över den process

som både samarbete och att driva ett projekt kan utgöra:

Att starta ett stort och viktigt projekt efter en idé är ett ganska komplicerat åtagande. Trots att bilden och målet finns klart i huvudet, så gäller det att kunna omsätta processen i verkligheten. Att veta målet är inte svårt i detta ämne, men vägen dit kräver mycket inlevelse och fantasi från arbetsgruppen. Det har varit livliga diskussioner i gruppen och vi har inte alltid varit överens. Riktigt intensiva diskussioner har sedan resulterat i konkreta framgångar. Det gäller att "hålla i". Stundtals skjuter man ett berg framför sig (s. 3).

I citatet speglas att projekt förändras när idéer som finns "i huvudet" ska formuleras för att kunna omsättas i konkreta arbetsmetoder och handlingar. Idéerna behöver anpassas till den verklighet där projektet ska verka, alltså till verksamheter, efter förutsättningar, samverkansparter och så vidare. Det handlar om att formulera en riktning för projektet med ett gemensamt mål. Citatet ger också uttryck för att det är viktigt att inte ge upp utan att vara medveten om att förändringar kommer att ske som kanske gör att projektprocessen emellanåt kan upplevas om tungrodd och frustrerande.

Arbete med projekt består av tre delar, planering, genomförande och utvärdering (Nordberg 2008). Projekt innebär en process där projektplaner, projektens mål och genomförande kan förändras beroende av förutsättningar och sammanhang (Blomberg 2003, s. 39ff; Nordberg 2008). I kapitel 6 diskuteras behovet av ett professionellt objekt (s. 212) det vill säga en gemensam utgångspunkt i projekt. Blomberg (2003) menar att det i projekt ofta förutsätts att alla har samma mål men att så sällan är fallet. Inom ett projekt är det naturligt att olika aktörer, då de har olika roller och funktioner, också kan ha olika intressen och bilder av det gemensamma projektet. Att formulera mål kan därför i vissa fall ses som en maktprocess beroende på vem som formulerar målen och dessa behöver därför "varken vara fasta eller gemensamma" (ibid., s. 42). Detta i sin tur kan påverka projektets riktning och innebära att mål förändras. Ytterligare faktorer som kan påverka är att projektets förutsättningar ändras (exempelvis svårigheter i att nå en viss målgrupp, hur samarbete fungerar, att valda arbetsmetoder inte



ger önskat resultat), vilket gör att man får ta till alternativa lösningar.

Syften ska alltså antyda projektens inriktning och målen ange vad som ska göras. Utifrån syfte och mål bestäms arbetsmetoder och tillvägagångssätt som ska leda fram till målen. Men mål förändras ofta under projektets gång, som konstateras ovan. Blomberg diskuterar vad som kännetecknar ”lyckade” projekt och konstaterar att dessa sällan har planerats i detalj utan att det finns en lyhördhet för förändringar och nya idéer (2003, s. 47ff). Avgörande är inte planerna i sig ”utan i vilket syfte planerna tas fram och hur de används” (ibid., s. 54).

Av ovanstående resonemang kan man uttolka att även om det är viktigt med planering är det lika viktigt att vara öppen för nya idéer och förändringar. Det är något som konsulenterna i *2020 Mars Express* påpekar i slutrapporten av projektets andra del där de menar att det är bra

Att ha en plan att följa, men ändå tillåta projektet att vara en process, d.v.s. att delmål och riktning kan ändras utefter vägen [...] Tid måste avsättas för arbetet i projektet, också tid för reflektion (s. 10).

I citatet, i diskussionerna ovan, i kartläggningen samt i kapitel 6 blir det tydligt att mål kan upplevas som tydliga men att de sällan är det när de väl diskuteras med andra eller när de ska formuleras och sedan utvärderas. Mål, syfte och projektens riktning tycks också förändras från det att de finns i huvudet hos en eller några personer tills att de faktiskt omsätts, också detta är en process som tar tid:

Det har också visat sig att ett projekt kräver betydligt längre tid för att landa och etableras än vad man kanske tror (*Med språket framför sig* Projektrapport och utvärdering, s. 18).

Projekt kan alltså ses som en process, en process som kan få ett värde i sig då det genom reflektioner kan skapas nya erfarenheter och kunskaper när ny kunskap läggs till befintlig. Men en sådan föränderlig projektprocess kan också leda till osäkerhet.

Inom forskning om projektorganisation skiljer man på *operationell*

och *kontextuell* osäkerhet. Osäkerhet kan i detta sammanhang beskrivas som ”skillnaden mellan den nödvändiga och den existerande informationen” (Christensen & Kreiner 1997, s. 41) som behövs för att uppnå ett önskat resultat. Det innebär att osäkerheten kan vara störst inledningen av ett projekt (ibid., s. 39ff). De kunskaper som behövs ökar efter hand i projekt vilket innebär ett dilemma då man i inledningsfasen av projektet ska fatta de viktigaste besluten om utformning och genomförande. För att minska denna operationella osäkerhet försöker man i projekt att planlägga omsorgsfullt, med exempelvis tidplaner, ansvarsområden, arbetsmetoder och så vidare. Med kontextuell osäkerhet avses att omvärlden kan förändras eller att planen som fanns för projektet kanske inte stämmer överens med den kontext som projektet skulle verka i. På så vis kan den kontextuella osäkerheten vara minst i inledningsfasen av ett projekt medan den ökar när projektets kontext förändras. Detta gör också att det inte finns några strategier för att minska den kontextuella osäkerheten eftersom det inte går att förutse dessa förändringar.

I *Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra* gav deltagarna uttryck för en operationell osäkerhet när de upplevde

... en osäkerhet om vad som förväntades av ett deltagande [...]. Det fanns fasta och tydliga ramar i projektbeskrivningen men utrymmet däremellan var stort och skulle fyllas av projektdeltagarna. Det innebar att deltagarna var tvungna att tänka igenom vad man ville och hur man skulle gå tillväga för att nå den kompetens man eftersökte (Utvärderingsrapport s. 17).

Som en metod att försöka minska denna osäkerhet kan man använda olika strategier för att ”strukturera och förankra arbetet” som det ges uttryck för i ett av delprojekten i *Bok söker förmedlare* (Projektrapport s. 15). Det kan handla om hur möten planeras, vilka personer som bjuds in till möten för att bidra med kunskaper och erfarenheter, roll- och ansvarsfördelning i projekten, diskussioner om vad som behöver förankras hos vem och när (i projektprocessen). I slutrapporten och utvärderingen av *Med språket framför sig* ges förslag på att en projektdagbok kan föras ”för att på så sätt kunna följa projektets utveckling” (s. 15). Men tydlig planering är ingen garanti för att projekten ska rulla

på vilket konstaterades i redovisningen för *Jag berättar – du berättar*. I projektet utvecklades en modell för samarbete men

... det blir inte alltid som man tänkt sig och fina modeller är som gjorda för att plockas isär av omständigheter man inte förutsett [...] Vi var tillbaka på ruta ett, och fick således lov att tänka om. Det var inte så lätt till en början (Redovisning s. 2, min paginering).

I projektet *LÄS!* var planeringen löst formulerad i inledningsfasen vilket projektets utvärderare Agneta Edwards menar kan innebära en ”tudelad problematik” (s. 22). I projektrapporten jämförs kraven från projektets finansär (Sparbanksstiftelsen) som inte krävde en detaljerad projektplan, med kraven som ställs från Kulturrådet om att ett projekt förväntas ”vara tämligen färdigformulerat vid ansökan och följs upp efter proklamerade avsikter” (ibid.). Detta upplevs minska flexibiliteten och möjligheterna att vara uppfinningsrik, kunna påverka projektet och vara lyhörd för behov av förändringar. Å andra sidan pekar Edwards på ett antal ”fallgropar” som kan bli resultatet av vagt formulerade planer i projektets inledningsfas. Exempel som tas upp är att det blev otydligt vad som skulle göras i projektet, alltså vad som var fokus, vilket ledde till svårigheter att kommunicera projektet. Detta kan innebära att osäkerheten är som störst innan fokus formuleras och man hunnit bli säker på vad som ska göras och hur detta ska åstadkommas. Osäkerheten minskar efterhand när man testat sig fram och upptäcker vad som fungerar och vad som inte fungerar. Ytterligare ett problem som tas upp i projektrapporten var att bara ett av projektmålen var mätbart vilket innebar att det blev svårt att ”veta om man nått fram” (ibid., s. 25).

### **Möjligheter att utvärdera**

Som påpekats ovan är alltså projektrapporterna tänkta att fungera som utvärderingar. Syftet är då att mäta resultat och visa vad som har gjorts i projektet, vilket utfall planeringen fick samt vad resultatet blev<sup>88</sup> (Nordberg 2008, s. 27; 89ff). Ytterligare ett syfte med utvärderingar kan vara att beskriva och förklara en verksamhet.

När syften och mål bestäms för ett projekt är det ofta en utgångspunkt

<sup>88</sup> För de som är intresserade över de olika delar som brukar ingå i en utvärdering hänvisar jag till den rika flora av projekthandböcker som finns.

att dessa ska vara realistiska, alltså att de går att genomföra inom de ramar som finns för projekten (Christensen & Kreiner 1997, s. 40ff). Det handlar då om att anpassa ambitionsnivån efter de förutsättningar som finns och inte ställa upp mål efter en ambitionsnivå som inte är realistisk. Å andra sidan påpekar Christensen och Kreiner att när ambitionsnivån sänks och anpassas efter målen finns en risk att projekten inte blir nyskapande och utvecklande.

Det handlar alltså om att finna en balans mellan ambition och vad som är realistiskt samt mellan hur fritt eller tydligt målen ska formuleras. Detta påverkar sedan möjligheterna som ges för att kunna utvärdera syfte och mål. I utvärderingarna är det viktigt att visa *vad* det faktiskt är som ska undersökas och *hur* detta ska göras (Nordberg 2008, s. 89ff). När en utvärdering görs är det viktigt att beskriva hur material samlats in och analyserats för att ge slutsatserna som dras trovärdighet och giltighet. Tyvärr är detta något som sällan förekommer i rapporterna, alltså att man tydligt redovisar vilka som fått möjlighet att kommentera projektet, under vilka former det skett och vilka frågor som använts. Formuleringar som att ”både lärare och elever nu ser faktaböcker på ett mer positivt sätt” (*Folkbildning för småfolk*, s. 4) är förvånansvärt vanligt förekommande. I det citerade fallet framkommer i texten att det är lärarna som tillfrågats och att det är de som har denna uppfattning. Vad som inte framkommer är vad lärarna grundar sin uppfattning på, hur visar det sig att faktaböcker inte behöver ”innehålla tråkiga böcker”? Vad som skulle behöva diskuteras ytterligare är vad en eventuell attitydförändring berodde på, vilka av projektets arbetsmetoder som påverkade och om/hur barnens (upplevelse av) läsning förändrats.

Inom några projekt har det gjorts utförliga analyser och redovisningar i projektrapporterna. Det tycks då främst handla om projekt som syftat till *omvärldsbevakning och kunskapsutveckling*<sup>89</sup> genom kartläggningar eller förstudier som exempelvis projektet *Att läsa och berätta* och Kulturhuset i Stockholms förstudie inför det som kom att bli TioTretton. I det senare projektet genomfördes en *förstudie*<sup>90</sup> för att det nya biblioteket ska bygga

<sup>89</sup> Se s. 46

<sup>90</sup> Rapporten heter *En förstudie för Kulturhusets satsning på ett bibliotek för barn i åldrarna 9-13 år*.

på ”barn och ungas idéer och behov och inte utgår från ett vuxet tolkningsföreträde” (s. 1). I förstudien fick barn på olika skolor i Stockholm fylla i en enkät och fyra barn valdes ut för intervjuer. Barnen fick svara på frågor om bland annat fritidsvanor och läsvanor. I rapporten redovisas barnens svar genom tematiseringar och med citat. Svaren tolkas och analyseras och rapportskrivarna redovisar vilka slutsatser de drar och vad de anser vara relevant att bära med från undersökningen till verksamheten som skulle utvecklas. Det framkommer bland annat att barn gav uttryck för att de ville ha möjligheter att påverka verksamheten och att datorer är en viktig del i barns liv. Rapportskrivarna drar slutsatsen att uppgiften för biblioteket skulle bli att ge möjlighet för barnen att använda datorer på nya sätt, exempelvis genom att kunna skapa och redigera film och musik. Projektrapporten utgör exempel på hur en utvärdering för lässtimulerande projekt kan se ut där undersökningsmetod, resultat, tolkning, analys och slutsatser redovisas på ett sätt som visar vilka nya kunskaper som projektet gett.

Den tredje delen i utvärderingsprocessen är att *analysera* och *tolka* den information man samlat in genom exempelvis enkäter, intervjuer eller observationer. På detta sätt är utvärderingar tänkta att visa vad som fungerat, vad som inte fungerat och visa förbättringar som kan göras. Nordberg (ibid., s. 92) menar att en utvärdering ska ”vara *kritiskt* granskande och *konstruktivt* framtidsinriktad”.

I *Barns smak* utvecklades en modell för att arbeta med barn och litteratur. I slutrapporten ges förslag till hur modellen kan utvecklas eller förändras utifrån erfarenheter som gjordes i projektet. Det handlar då om erfarenheter både om sådant som fungerat bra och sådant som fungerat mindre bra. Även de deltagande barnens förslag på förändringar tas upp som tips.

I utvärderingar ska eventuella svårigheter diskuteras och även sådant som bidragit till positiva effekter, vilka resurser som har krävts samt vilka lärdomar man fått som kan bidra till utveckling i arbetet i fortsättningen, alltså vilken nytta projektet haft (Nordberg 2008, s. 92f). I kartläggningens avsnitt Utvärderingar framkommer att det finns en hel del svårigheter med att utvärdera resultatet från de lässtimulerande projekten. Det kan handla om att det saknas metoder för att utvärdera,

det finns svårigheter i att identifiera vad som ska utvärderas samt otydligheter i *hur* utvärderingen ska gå till. Detta kan leda till svårigheter att säga något om vad som är projektens faktiska effekter:

Intressant är att veta om och vilken utveckling som skett under projektets tid. I resultatet finns indikationer på att utveckling skett över tid. Det är dock svårt att fastslå om det är genom de insatser som gjorts inom projektet eller om det är annat som påverkat utvecklingen. En verksamhet är alltid under utveckling och det är svårt att relatera till vad som påverkat vad. Det går att påvisa att utveckling skett under projektets gång men det går inte i denna undersökning påvisa att det är genom projektets insatser som utveckling skett (*Att läsa och berätta* Rapport, s. 21).

Svårigheterna att utvärdera och mäta resultat och effekter av det lässtimulerande arbetet uppges alltså ha flera orsaker. Som visats ovan samt i avsnitt Syften och mål i kapitel 2 råder en viss förvirring och otydlighet i projektens syften och mål. Mål och syften kan vara omfattande med flera olika faktorer som ska uppfyllas och de blir på så vis svåra att överblicka och utvärdera. Detta är en bild som stämmer väl överens med tidigare forskning (se Zetterlund 1997, s. 40).

Svårigheterna kan handla om vilka begrepp som används i målformuleringarna. Hur används och definieras olika begrepp som ingår i syften och målbeskrivningar som läslust, glädje och intresse? Det krävs kunskap och förståelse för vilka handlingar som kan förknippas med dessa begrepp och det behövs metoder för att upptäcka, tolka och utvärdera sådana handlingar. Målen som formuleras är dessutom ofta svåra att faktiskt mäta. I resumén från *I rörelse* konstateras att delmålet att ”Uppmuntra till att skapa läsmiljöer i hemmet” (s. 4) var svårt att utvärdera ”eftersom det inte fanns några ingångsdata att jämföra med” (ibid.). Det handlar alltså om att redan när syften och mål formuleras ha en uppfattning om hur dessa ska kunna följas upp i en utvärdering. Det finns ett behov av att formulera tydliga projektmål som visar vad som ska göras i projekten och som även indikerar hur detta ska utvärderas.

När det gäller möjligheter att mäta eller kontrollera resultat finns dock

också vissa svårigheter i relation till de metoder och nyckeltal som finns att tillgå för att utvärdera biblioteksverksamhet. I *Mäta och väga – om statistik och effektivitet på folkbibliotek* (Ögland, Lundgren & Wockatz 2010) konstateras att statistik för biblioteksverksamhet ofta kopplas till böcker, program och besöksantal men att det är för få och för outvecklade nyckeltal för att kunna mäta och utvärdera verksamheter som inte genererar utlån. Exempel på sådana verksamheter är de som ofta förekommer i lässtimulerande projekt som boksamtal, sagostunder, utställningar med mera. Nyckeltalen kan ge en bild av *hur många* barn som besöker arrangemangen men säger inget om effekten på barns läslust och läsintrasse, som är just de mål som anges i lässtimulerande projekt.

I *Läskonster* anlätades en extern utvärderare för att genomföra en utvärdering av projektets *effekter* gällande hur deltagarna arbetade och såg på barnbibliotekets verksamheter efter deltagandet. Effekttvärderingen genomfördes ett och ett halvt år efter att projektet avslutats och visar bland annat att majoriteten av deltagarna genom projektet har stärkts i sin yrkesroll och förändrat synen på det lässtimulerande arbetet. Utvärderare Eva Bergstedt ser dock i intervju- och enkätmaterialen att de personer förändrat förhållningssätt och arbetsmetoder är ”personer [som] haft en drivkraft och vilja till att pröva nytt” (s. 27). Utvärderingen antyder också att effekterna från projektet på synsätt, samarbete och arbetsmetoder sjunker efter hand. Detta skulle kunna ha att göra med att den inspiration som deltagarna hade med sig från projektet behöver anpassas efter ramarna för verksamheterna inom vilka de verkar. Bergstedt menar också

... att vara stärkt i sin yrkesroll innebär inte med automatik att denna styrka märks i den konkreta verksamheten (s. 23).

Utöver förklaringen om anpassning till resurser inom verksamheterna kan detta även förklaras med att det saknas kunskaper och metoder för att på ett konkret sätt omsätta de nya kunskaperna. I det dagliga arbetet ges inte heller tid till reflektion. I kartläggningen av projektrapporterna framkommer att de faktorer som bidrar till att stärka yrkesrollen bland annat har att göra med att man ges möjlighet att diskutera

och reflektera över yrkesroll och arbetsmetoder. En viktig del är då att hämta information och inspiration från kollegor och forskning och att även skriva ner och dokumentera egna erfarenheter.

Projektet *PLUS* syftade bland annat till att säkra kunskapsöverföringen mellan bibliotekarierna i kommunen. En stor del av det arbetet handlade om att skapa en databas där lässtimulerande aktiviteter och projekt kunde dokumenteras. I utvärderingen från projektet framkommer att en del av bibliotekarierna inte hade dokumenterat sitt arbete i databasen även om de upplevde den som positiv. Det kunde bero på att det upplevdes som krångligt med formuläret, att de upplevde att de inte hade tid eller ”att de glömde bort det emellanåt” (s. 69). Utvärderarna menar därför att

... det kan vara viktigt att ledningen formulerar krav på att dokumentation ingår i (barn- och skol)bibliotekariernas arbetsuppgifter, för att markera att ledningen lägger stor vikt vid denna aktivitet (ibid.).

Att på det sättet ge utvärdering och dokumentation tyngd genom att göra det till en del av bibliotekariernas arbetsuppgifter fyller inte enbart en funktion inom verksamheten (kunskapsöverföring) eller för att legitimera den utåt, utan även för enskilda medarbetare. I utvärderingen från *PLUS* framgår att deltagarna hade fått insikter i vikten av att dokumentera för att se allt de gjorde och se resultatet av arbetet.

### Sammanfattande diskussion – Projektrapporters utformning och innehåll

Jag har i detta kapitel behandlat motiv till varför utvärderingar förväntas, hur syften och mål formuleras samt diskuterat innehåll i utvärderingar. Andra faktorer som exempelvis projektledning och planering har jag valt att inte analysera utöver hur de behandlats i kartläggningen (s. 55), vilket till stor del beror på materialet som ligger till grund för min analys.

Det blev kanske inte precis som vi tänkt, men det blev ett projekt som levde



och utvecklades (*Jag berättar – du berättar* Redovisning s. 4, min paginering).

Citatet exemplifierar analysen ovan där det framgått att projekt innebär en process där resultatet inte är givet på förhand oavsett hur välplanerat projektet må vara. Efter att ha analyserat ett stort antal projektrapporter kan jag konstatera att de överlag lämnar en del övrigt att önska gällande utförlighet, metodbeskrivningar, analyser och resultatredovisningar. Det ges dock i en del rapporter uttryck för en medvetenhet om vikten av utvärderingar och dokumentation<sup>91</sup>, men trots denna medvetenhet är rapporterna sällan speciellt uttömmande eller reflekterande. Beror bristen på analyserande och väl underbyggda utvärderingar av lässtimulerande projekt på ointresse eller okunskap i hur dessa ska utformas? Förklaringen tycks delvis ligga i båda dessa aspekter men även i en tradition och kultur hos professionen att inte dokumentera och förmedla de erfarenheter som görs i verksamheterna. Som jag nämnt ovan läggs tiden på genomförandet och inte på utvärdering. Detta riskerar att få till konsekvens att det blir svårare att legitimera verksamheterna (främjandemotivet), att visa bidragsgivare att syften uppnåtts, att visa att projektet fått önskade effekter (kontrollmotivet) och att bidra till kunskapsspridning (upplysningsmotivet).

Det finns en del lärdomar att ta med sig inför framtida projekt, både för de som beviljar bidrag, för de som leder och utformar projekten samt för de som deltar:

- Dokumentationen som jag har analyserat visar att det inte är överflödigt att kräva så enkla och självklara saker som att det i rapporterna ska framgå vem som drivit projekten, var de genomförts, vad projekten heter och när projekten genomförts. Det handlar alltså om **formaliafrågor** som kan underlätta för andra som vill finna mer information.
- Att **formulera tydliga syften och mål**, att skilja på dessa och att även vara medveten om att de kan komma att förändras under projektens gång.
- Att vara medveten om att **projekt innebär en process**. När förutsättningar förändras inom och utanför projektet påverkar det hur resultatet kommer att se ut.
- För att ge lärdomar inför framtiden och bidra till kunskaps- och erfaren-

<sup>91</sup> Se avsnittet *Varför dokumentera?* i kapitel 2.

hetsspridning är det **viktigt att dokumentera och reflektera** över dessa förändringar. Det handlar alltså om att analysera varför projekten tar olika riktningar.

- För att kunna **mäta effekter** av projekten behöver det finnas en röd tråd genom syfte, mål, genomförande och utvärdering. För att möjliggöra denna röda tråd bör det finnas metoder för utvärdering som undersöker projektets effekter utifrån målgruppens perspektiv, inte enbart hur vuxna uppfattat projektet.
- Det behöver finnas **tydliga riktlinjer** för vad som ska utvärderas och diskuteras i projektrapporter.
- **Begrepp och förhållningssätt behöver synliggöras** (se kapitel 4, 5 och 6).
- Det behöver i projekten ges **tid till reflektion och eftertanke**. Hur tiden fördelas mellan planering, genomförande och utvärdering behöver på så vis omfördelas från att nästan enbart ligga på genomförandet.

En tydlig dokumentation av arbetet som görs och erfarenheterna och kunskaperna som utvecklas i lässtimulerande projekt är ett verktyg för barnbiblioteket att synliggöra och legitimera sin existens i ett sammanhang där dessa verksamheter är beroende av politiska beslut. Barnbiblioteket får inte nöja sig med att låta värdet av det arbete som görs endast förbli känt för en begränsad grupp engagerade barnbibliotekarier. Om barnbiblioteket och dess personal ska uppmärksammas behöver kunskaperna spridas. Ett sätt att göra det är att tydligt dokumentera det lässtimulerande arbetet för att sedan ha förutsättningar att marknadsföra detta lokalt, regionalt, nationellt och kanske internationellt gentemot olika målgrupper.

## Kapitel 4 Barn, vuxna och synen på läsning

Vuxnas förhållningssätt till barns läsning påverkar vilka arbetsmetoder som används i lässtimulerande projekt samt hur dessa projekt utformas. I detta kapitel analyseras vuxnas förhållningssätt till läsning så som det framträder i projektrapporterna. Fokus ligger på den vuxnes roll i det lässtimulerande arbetet. Denna roll kommer även att belysas med hjälp av forskning om barns förhållningssätt till läsning och användning av digitala medier. Analysen i detta kapitel utgår från kartläggningen (kapitel 2) av projektrapporterna. I kartläggningen framgår att med läsning avses i majoriteten av projektrapporterna läsning av tryckt text, framförallt läsning av skönlitteratur. Genom att studera hur det talas om läsning, vilka arbetsmetoder och begrepp som används, går det att utläsa olika förhållningssätt till läsning. Inledningsvis i detta kapitel, innan den teoretiska utgångspunkten för att studera förhållningssätt presenteras, diskuteras begreppen litteracitet och ett vidgat textbegrepp som används i en del projektrapporter. Dessa båda begrepp ger uttryck för att läsning och aktiviteter förstås i ett bredare perspektiv än enbart förmågan att läsa och skriva.

### Förhållningssätt till läsning

*Litteracitet* är en försvenskning av det engelska ordet literacy, ett begrepp vars innebörd har förändrats och utvidgats över tid. Ursprungligen kopplades begreppet till läsande och skrivande men innefattar nu även tal, symboler och texter som blandar bild och text eller som inte är linjära (Fast 2007, s. 33-43<sup>92</sup>). Elisabeth Björklund (2010) menar att barns litteracitet kan betraktas som kommunikation genom exempelvis berättande, sjungande och skrivande. Litteracitet handlar om att tolka bild och text, förhålla sig kritisk, dra slutsatser och göra associationer till befintliga kunskaper (Fast 2007; 2008). Litteracitet är inte bara en

<sup>92</sup> Fast gör i sin avhandling en genomgång av hur begreppet beforskats och använts. Jag gör här en sammanfattning av den diskussion som Fast för utan att hänvisa till originalförfattarna. Läsare som vill fördjupa sig i ämnet hänvisas till Fasts avhandling.

teknisk färdighet eller resultat utan kan förstås som en (social) aktivitet eller praktik. Denna syn på litteracitet innebär att den skapas i och påverkas av det sociala och kulturella sammanhanget. Läsaren tolkar och förstår det som läses utifrån befintliga kunskaper samtidigt som den nya informationen bidrar till nya insikter. Även känslor och attityder är en del av människors litteracitet och påverkar om man känner engagemang eller avståndstagande.

Litteracitet är något en person utövar i relation till text. *Ett vidgat textbegrepp* är ett begrepp som används för att definiera vad som anses som text. Genom användning av digitala medier har barn och ungdomars kommunikationsmönster, identitetsskapande processer och informationsinförskaffning förändrats. Detta uppmärksammades och kom att få genomslag i skolans styrdokument och kursplaner genom att begreppet ett vidgat textbegrepp togs i bruk 1994 (Lindmark 2004). Text ses i vid bemärkelse och upplevs inte bara genom läsning utan även genom bilder, symboler och film genom att lyssna eller se. Genom förändrade sätt att skriva och tolka text i digitala medier har relationen mellan producent och mottagare förändrats (Gunnarsson 2004). Nya medier möjliggör ”dialogiskt skrivande” där aktören både producerar text och tolkar andras text (ibid., s. 14). Gränserna mellan skrift, tal och bild blir mindre (Gunnarsson 2004; Gunnarsson 2007; Karlsson 2007). Detta har gjort att ”... det traditionella textbegreppet kommit att kännas otillräckligt för att beskriva det skrivna ordets symbios med bild och grafik och för att fånga textens interaktiva karaktär” (Gunnarsson 2007, s. 7). I skolan innebär implementeringen av detta sätt att se på text i läroplanerna att skolan får ett uppdrag att ge elever kunskap och verktyg att förstå och värdera den information som de tar till sig i olika medier (Lindmark 2004). Ett vidgat textbegrepp kräver alltså att läsaren har vissa färdigheter för att förstå olika texter i olika situationer och medier (se även media literacy s.161).

Att dessa begrepp, litteracitet och ett vidgat textbegrepp, används i projektrapporterna kan tolkas som ett försök att positionera sig i en debatt om vad som tolkas som läsning eller läsaktiviteter. Det handlar då om att visa vilken syn på text och läsning som finns inom projekten. En sådan positionering kan påverka val av arbetsmetoder och vilka medier man väljer att utgå från i det lässtimulerande arbetet. Detta är kanske tydligast i

relation till ett vidgat textbegrepp där audiovisuella eller digitala medier kan användas. En positionering som däremot sällan uttalas eller diskuteras i de lässtimulerande projekten är vilket förhållningssätt som intas till barns läsning, alltså med vilka motiv det lässtimulerande arbetet bedrivs. Vid analys av vuxnas förhållningssätt utifrån projektrapporterna framträder en tydlig skillnad mellan förhållningssätt till läsning av skönlitteratur i tryckt form respektive till text i digitala medier. Kapitlet består därför av två delar där den första delen tar avstamp i förhållningssätt till läsning generellt. En fördjupad problematisering av förhållningssätt till läsning i relation till digitala medier görs i kapitlets andra del.

### Tre förhållningssätt till läsning

I en studie av Mark Dressman (1997) av tre skolbibliotek<sup>93</sup> synliggörs hur skolbibliotekariers olika roller och förhållningssätt till barns läsning påverkar utformningen av bibliotekens lässtimulerande verksamheter. Louise Limberg (2002) kopplar samman dessa olika roller med tre strategier pedagoger kan anta i litteraturundervisning, en modell som använts av Staffan Thorson<sup>94</sup> (1988). De tre strategierna är *den emancipatoriska*, *den pragmatiska* och *den traditionalistiska*<sup>95</sup>

I Dressmans studie framgår att det förhållningssätt vuxna intar till skolan och till barns läsning påverkar hur barnen förhåller sig till litteratur och skolbibliotek samt hur de agerar som läsare (Dressman 1997; Limberg 2002). Eleverna vid de olika skolorna uppfattade biblioteket som en plats som skilde sig, och skulle skilja sig, från kraven i klassrummen. Vid alla biblioteken i studien, där bibliotekarierna alltså intog olika förhållningssätt, ansåg barnen att biblioteket skulle vara en plats som tillgodosåg deras intressen, inte bibliotekariens (Dressman 1997; Limberg 2002). I en studie initierad av Svensk Biblioteksforening analyserar Åse Hedemark (2011) intervjuer<sup>96</sup> med barn om deras upplevelser och erfarenheter av

<sup>93</sup> Dressmans studie utgår från skolbibliotek och skolbibliotekariers förhållningssätt, teorin är dock relevant även för att studera förhållningssätt vid folkbibliotek och hos barnbibliotekarier vid dessa.

<sup>94</sup> Thorson använder dessa begrepp med hänvisning till Aant Elzinga. Jag hänvisar i fortsatt diskussion till Limberg och hennes redogörelse för Thorsons resonemang.

<sup>95</sup> Se även Rydsjö & Elf 2007 s. 44-45.

<sup>96</sup> Intervjuerna utfördes och transkriberades av barnbibliotekarier som ingår i Svensk Biblioteksforenings verksamhetsgrupp Barn och ungas läsande. Det är alltså ett material av barns utsagor Hedemark har analyserat.

barnbibliotekets lässtimulerande verksamhet. Hedemarks studie används för att ytterligare belysa hur vuxnas förhållningssätt påverkar barns läsning och läsupplevelser.

### **Pragmatiskt förhållningssätt**

I ett pragmatiskt förhållningssätt till läsningen är det primära *att* barn läser (och gärna läser mycket) och det läggs inte någon vikt vid *vad* barnen läser. Detta innebär ett instrumentellt förhållningssätt där läsning kopplas till olika nyttoaspekter som att barn genom läsning utvecklar nya kunskaper eller utvecklar språket (Thorson enl. Limberg 2002). Det pragmatiska förhållningssättet tog sig i Dressmans studie (1997) uttryck i läsfrämjande strategier som gick ut på att läsning skulle ses som en sport och målet var att barnen skulle läsa mycket (även Limberg 2002). För skolbibliotekarien med ett pragmatiskt förhållningssätt var det viktigt att eleverna skulle "älska böcker" (Dressman 1997, s. 165) och motivet var att barnen då skulle lära sig att läsa, lära sig nya saker och kunna ta för sig i världen. Det var för bibliotekarien med detta förhållningssätt viktigt att barnens läsvanor utvecklades i en önskvärd riktning och därför kontrollerades och följdes läsningen upp men utan att intresse lades vid att barnen förstått läsningen (Dressman 1997; Limberg 2002).

Ett pragmatiskt förhållningssätt hos bibliotekarien gjorde att barnen i Dressmans studie (1997) utövade motmakt. Barnen uppfattade de underliggande nyttoaspekterna i bibliotekariens förhållningssätt och i de arbetsmetoder som användes. Därför motarbetade eller försökte barnen sabotera reglerna i biblioteket. De metoder som används vid ett pragmatiskt förhållningssätt kan vara lästävlingar som går ut på att barn ska läsa mycket. I Hedemarks studie framgår att barn kan uppskatta eventuella belöningar som kommer med lästävlingar, som diplom eller godis. Intressant är dock de motstrategier barnen utövar mot detta förhållningssätt (i likhet med Dressmans studie) och som tar sig uttryck i att barnen "fuskar" eller inte läser litteraturen. Både Hedemark och Dressman resonerar om att barnens försök att "undkomma skolans styrning kan uppfattas som ett sätt att göra motstånd mot läsning" (Hedemark 2011, s. 39). Dressman menar (enligt Limberg 2002, s. 64) att "eleverna avslöjade skolans läsfrämjande program som ett

bedrägligt sätt från de vuxna att göra arbete till lek”.

#### **Traditionalistiskt förhållningssätt**

En traditionalistisk strategi innebär ett förhållningssätt där, i detta fall, bibliotekarien vill förmedla ett kulturarv och det även läggs tyngd vid bildningsfunktionen (Thorson enl. Limberg 2002; Rydsjö & Elf 2007). För bibliotekarien i Dressmans (1997) studie som hade ett traditionalistiskt förhållningssätt var kopplingen till skolan tydlig. För bibliotekarien handlade hennes uppgifter om att forma barnens läsning i önskad riktning mot ”... the proper standards of taste” (ibid., s. 166). Målet var att barnen skulle uppskatta litteratur genom att kunna urskilja olika litterära och estetiska kvaliteter (Dressman 1997; Limberg 2002).

Barnens reaktion på det traditionalistiska förhållningssättet var att anpassa sig till förväntningar och arbetsmetoder (Dressman 1997). Detta fick som resultat att läsningen kom att uppfattas som skolarbete och den frivilliga läsningen avtog. En traditionalistisk strategi innebar att barnen antog en distanserad hållning till litteratur. I Hedemarks studie (2011) förs inga resonemang som kopplar barnens utsagor till detta förhållningssätt. Detta skulle kunna bero på att majoriteten av de barn som valde att ställa upp på intervjuerna uppskattade att läsa och alltså hade en positiv inställning till läsning. Barnens motivation kom antingen ur en önskan om lustfyllda läsoplevelser eller för att de ville lära sig nya saker, där det senare skulle kunna ses ge uttryck för ett distanserat förhållningssätt till litteratur.

#### **Emancipatoriskt förhållningssätt**

I en emancipatorisk strategi sätts läsningen in i en social och historisk kontext och som förhållningssätt innebär det att bibliotekarien ska hjälpa barn att utvecklas till självständiga och kritiska läsare (Thorson enl. Limberg 2002; Rydsjö & Elf 2007). Vid det bibliotek i Dressmans studie där bibliotekarien hade ett emancipatoriskt förhållningssätt till barns läsning tog det sig uttryck i en öppenhet inför barns val av texter oavsett om dessa var skönlitterära eller facktexter (Dressman 1997; Limberg 2002). Skolbiblioteket och den läsning som uppmuntrades där skulle fungera som alternativ till läsningen i skolan. Bibliotekarien

vill att biblioteket skulle ses som en varm och öppen plats där barnen kunde utforska och utveckla egna intressen. Utöver dialog med både barn och lärare var det för bibliotekarien vid detta bibliotek viktigt att barnen förstod strukturen i biblioteket för att de själva skulle ha möjlighet att hitta i biblioteket och utforska det.

Barnen vid detta bibliotek intog ett lekfullt förhållningssätt till litteratur och använde den på ett sätt som passade deras intressen och behov (Dressman 1997; Limberg 2002). Arbetsmetoder vid en emancipatorisk strategi innebär att barn ges möjlighet att möta andra för att utforska läsning utifrån egna intressen. Hedemark analyserar i sin studie (2011, s. 39) barnens utsagor i relation till modellen av de olika strategier som redovisats ovan. I utsagorna finns, enligt Hedemark, inte uttryck för ett emancipatoriskt förhållningssätt i det lässtimulerande arbetet. Hedemarks studie (2011) visar att aktiviteter som inte gav möjligheter att diskutera böcker (som bokredovisningar) upplevdes som tråkiga av barnen.

Bokredovisningarna beskrivs som ganska tråkiga, det är sällan det finns tid att prata om de texter barnen läser och det är framförallt den kvantitativa läsningen som premieras i skolan, dvs barnen ska läsa så mycket som möjligt och i vilken utsträckning barnen förstår innehållet är av mindre betydelse (s. 41).

Barnens kommentarer om de lässtimulerande aktiviteter de tar del av ger alltså snarare uttryck för ett pragmatiskt förhållningssätt hos skola och bibliotek. Diskussionen där barnens utsagor kopplas till de tre förhållningssätten är inte så utförlig. Detta kan bero på att Hedemark inte själv formulerade frågor eller genomförde intervjuerna. Det underlag som hon hade tillgång till kan därför ha varit för magert för analys utifrån förhållningssätten traditionalistiskt, pragmatiskt eller emancipatoriskt. Hedemarks studie ger däremot insikter i hur barn upplever biblioteks lässtimulerande verksamheter.

### **Barn, läsning, bibliotek och skola**

Barnen i Hedemarks studie (2011) kopplar, precis som i majoriteten av

<sup>97</sup> Därför har även studien till stor del kommit att behandla läsning av skönlitteratur i tryckt form.



de lässtimulerande projekten, läsning till skönlitterära böcker<sup>97</sup>. I intervjuerna framkommer att barnen kommer i kontakt med texter även genom andra medier som Internet, datorspel, ljudböcker och serier, men de betraktar inte själva i första hand detta som läsning. Hedemark menar att det kan bero på förväntningar hos barnen att intervjuerna skulle handla om böcker. Läsning förknippas för majoriteten av de intervjuade barnen med något positivt och de menar att de gillar att läsa.

Biblioteken fungerar som en plats att låna böcker på, som en plats att få tips och som en plats för samtal om böcker. Bilden av biblioteken är övervägande positiv och det upplevs som mysigt och spännande, men också som en plats där man ska vara tyst för att det ska finnas lugn och ro. Bibliotekens verksamhet och det läspedagogiska arbete som bedrivs uppskattas överlag av barnen. Barn har dock synpunkter på aktiviteter de deltar i, alltifrån hur lång tid varje aktivitet tar till utformning av bokprat till fika (som är särskilt uppskattat). Barnen har dessutom flera förslag på hur bibliotek kan arbeta för att göra barn mer intresserade av att läsa. Bland annat framkommer att barnen vill vara med och påverka och att de vill engageras och vara aktiva i bibliotekens verksamheter. Hedemark identifierar i studien tre förhållningssätt till läsning i barnens utsagor, den lustfyllda läsningen, läsning som tvång samt den instrumentella läsningen.

I en *lustfylld läsning* upplevs läsning positivt, som nöje och är något som bygger på frivillighet. Böcker ska ge möjligheter till att identifiera sig med karaktärer i böckerna, till verklighetsflykt och de ska vara roliga och spännande. Barnen upplever att de blir ”uppslukade av boken och dess handling” (Hedemark 2011, s. 46). Barn som intar detta lustfyllda förhållningssätt till läsning får boktips från familj, vänner och bibliotek. Bibliotekens lässtimulerande aktiviteter spelar för dessa barn en stor roll och de deltar gärna i dessa (även om det inte gäller för alla barnen i kategorin).

Ett förhållningssätt där *läsning ses som tvång* innebär att läsning upplevs som en tråkig aktivitet och innebär en negativ inställning till läsning. Barnen ger uttryck för motstånd till läsning vilket kan bero på att läsning uppfattas som tvång (från föräldrar och lärare). Hedemark me-

nar att motståndet också kan bero på bristande läskunskaper som gör att läsning är något jobbigt som barnen vill undvika. För de barn som upplever ett motstånd mot läsning menar Hedemark att bibliotekari-er spelar en viktig roll för att hjälpa barnen att bemästra detta motstånd. I materialet som ligger till grund för studien är denna grupp av barn liten vilket skulle kunna bero på att det är läsintresserade barn som valt att ställa upp på intervjuerna. Intressant att notera är att barnen uttrycker ett behov av berättelser, men i en annan form än i tryckta böcker. Barnen efterfrågar aktiviteter som anknyter till TV-spel, TV eller Internet.

Den *instrumentella läsningen* ligger nära det pragmatiska förhållningssättet. Läsning ses varken som roligt eller tråkigt utan betraktas som ett medel för barnen att nå andra mål. Sådana mål kan vara att lära sig något eller att förbättra språket. Barnen ser en tydlig nyttoaspekt i läsningen, vilket hör samman med att läsning ses som något som kan göra att de klarar sig bättre i framtiden eller att de får sociala vinster genom att de kan diskutera litteratur med sina vänner. Hedemark påpekar att det är viktigt att framhålla och stärka detta förhållningssätt för att stödja dessa barn som alltså inte enbart läser för att underhållas. Den instrumentella läsningen kan enligt Hedemark ”antas ligga nära en syn på läsning som premieras i skolan” (s. 47).

Det framträder en skillnad mellan läsning på fritiden och läsning i skolan då det senare ofta innebär att lärarna styr barns läsning (Hedemark 2011). Det visar sig också att barnen inte alltid ser skillnad mellan skolans och skol- eller folkbibliotekens verksamheter. Dressman konstaterar att ”classrooms are fundamentally spaces devoted to literacy as work, and libraries are fundamentally spaces devoted to literacy as the pursuit of personal desire” (1997, s. 161).

Vid analys av lässtimulerande projekt och verksamheter väcks ett antal frågor som är intressanta att belysa. När det gäller projektens målgrupper (se kapitel 2) är det intressant att se vilken syn på barn som speglas beroende på om dessa barn nås i ett skolsammanhang eller på deras fritid. Skola, skolbibliotek och folkbibliotek har olika styrdokument och målformuleringar för verksamheterna där skolbib-

lioteket befinner sig mitt emellan skolans lärsammanhang och folkbibliotekens frivillighetskontext.

I skolan befinner sig eleverna i ett lärsammanhang där det finns ett tydligt syfte med barns inläring och läsning. Synen på barn som elev kan kopplas till utvecklingspsykologiska och pedagogiska teorier där barns utveckling är beroende av ålder och mognad. I Skollagen framgår att alla barn har rätt till utbildning, samtidigt finns skolplikten som innebär att skolan är tvingande. Skolan ska enligt lagen ge eleverna ”kunskaper och färdigheter”. I Bibliotekslagen uttrycks inget tvång utan folkbibliotek ska ”främja språkutveckling och stimulera till läsning”. Det finns på så vis en frivillighet i läsningen kopplad till biblioteksverksamhet som inte finns i läsning kopplad till skolverksamhet. Bibliotekslagens formulering om att främja språkutveckling kan ändå koppla läsningen till ett lärsammanhang. Även *På barns och ungdomars villkor* ger uttryck för både nyttoperspektiv och läsning av lust, frivillighet och nyfikenhet. Det är intressant att fråga sig om dessa perspektiv går hand i hand eller om det finns en motsättning mellan lusten och nyttan.

Projekt som riktar sig till barn som elever ger i syften och målbeskrivningar ofta uttryck både för att de ska stimulera läslust och till läsning kopplat till olika nyttoeffekter, alltså läsning i ett lärsammanhang. Syften samt arbetsmetoder väcker frågor om hur samarbete och hur gemensamma mål utformas i samverkan mellan skola och skol- eller folkbibliotek. Hur mycket anpassas roller och syften för att tillmötesgå/locka en önskad samverkanspartner? Rydsjö (2004) kommenterar vid en genomgång och analys av magisteruppsatser inom ämnet biblioteks- och informationsvetenskap att de intervjuade bibliotekarierna ”ger intryck av att vara styrda av omvärldens, särskilt skolans, verkliga eller inbillade krav” (s. 67). Rydsjö resonerar om att orsaken till att barnbiblioteket ibland hamnar nära skolan kan vara att man från bibliotekets håll uppfattar denna närhet som statushöjande eller att biblioteket är alltför följsamt för skolans krav (ibid., s. 66).

Skola, skolbibliotek och folkbibliotek har alltså delvis olika uppdrag vilket även påverkar verksamheterna som barnen möter. I forskning av Monika Riihelä (1996) om vuxnas bemötande av barns frågor framkommer att barn har olika positioner, rättigheter och skyldighe-

ter inom olika institutioner som skola, bibliotek, förskola och BVC. Av dessa institutioner är biblioteket den enda vars uppgift inte är att värdera barnet, biblioteket kan istället möta barnens kunskapsbehov. Barnen ses i biblioteket som aktörer som själva vet vilken information och upplevelse de söker. Riiheläs undersökning visar att barns vilja att fråga blir störst när dialogen mellan barn och vuxna liknar vardagsrelationer och inte speglar en tydlig hierarkisk relation. Detta är något som även påverkar barnbibliotekariens yrkesroll.

Barbro Johansson (2010) konstaterar att det huvudsakliga målet för barnbibliotekarier inte är läsning kopplat till lärande utan att läsning har ett egenvärde och ska vara lustfyllt (s. 29, 33-34). Biblioteket ses som en kravlös plats med en annan kultur än den som finns i skolan. Detta visar sig även i barnbibliotekariers syn på den egna yrkesrollen, där de anser sig vara ”en annan sorts vuxen” som barnen inte behöver prestera något för. Å andra sidan delar bibliotek och skola uppfattningen att det finns en nytta med att barn har läskompetens (Johansson 2010) även om ingångarna alltså är olika. Bibliotekets (och bibliotekariens) roll och uppgift framstår här som komplex. Biblioteket har dubbla uppgifter, att främja läsning för nyttoaspekternas skull samt att främja läsning för nöjes skull. I rapporter från lässtimulerande projekt ges uttryck för en syn på läsning där dessa roller kan samsas i en, att de alltså inte behöver kontrasteras mot varandra. Detta är fallet när läsning sker i en skolkontext där barn ses som lärsubjekt, kontrasteras mot läsning i en bibliotekskontext där läsning relateras till något frivilligt, lustfyllt och kravlöst. Konsekvenserna för barns *läsupplevelser och förhållningssätt till läsning* genom denna uppdelning mellan olika sätt att se på läsning i skola och bibliotek är viktig att diskutera. Särskilt relevant blir diskussionen när begrepp som läslust, läsning för nöje, glädje och så vidare ska kombineras med de krav som finns på läsning i skolan.

### Den lustfyllda läsningen

I projektrapporterna, i Dressmans studie och i Hedemarks studie kopplas läsning (i vissa förhållningssätt) till underhållning och nöje genom bland annat begrepp som läslust. I detta avsnitt kommer innebörden av begreppet läslust att diskuteras utifrån teorin om *flow*. Mihály Csíkszentmihályi har i ett flertal böcker (1990; 1997; 1999) undersökt

människors upplevelser av lycka och välbefinnande. Detta gör Csíkszentmihályi utifrån begreppet flow som innebär att en människa helt går upp i en handling och upplever känslor av exempelvis välbehag, och inspiration (1999). Flowaktiviteter beskriver Csíkszentmihályi som ögonblick när

Medvetandet är fullt av upplevelser och dessa upplevelser är i harmoni med varandra. I sådana här ögonblick är det vi känner, det vi önskar och det vi tänker i harmoni med vartannat, i motsats till vad som alltför ofta är fallet i vardagslivet (ibid., s. 50f).

Flowaktiviteter är aktiviteter genom vilka det är möjligt att uppleva känslor av flow och kännetecknas av att tydliga mål, tydliga förutsättningar för hur man kan handla, ger omedelbar feedback och svarar mot (och kräver) människans kunskaper och kompetenser (1999, s. 50ff).

I en tidigare studie undersökte jag barns läsupplevelser utifrån teorin om flow (Sandin 2004). Studien tog sin utgångspunkt i en problematisering av begreppet läslust som ofta innebar fokus på ”att fånga eller hålla kvar barnens intresse för en bok, eller för läsning i allmänhet” (ibid., s. 9). Läslustens syfte var alltså inte själva *lusten* utan snarare vad den kunde leda till. I studien intervjuades åtta barn för att fördjupa förståelsen för innebörden av *begreppet* läslust men även innebörden av *upplevelsen* läslust.

Studien visar att läsning kan fungera som en flowaktivitet och ge barn flowupplevelser. Flowupplevelserna visade sig genom att barnen gav uttryck för att läsningen kunde ändra tids- och rumsuppfattningen, att de upplevde spänning eller pirrande känslor i magen, att det fanns inbyggda belöningar i läsningen som att barnen kunde bli på bra humör eller att barnen fick använda sin fantasi. Upplevelserna av flow kunde sitta kvar även efter själva läsningen när barnen till exempel fick möjlighet att prata om böckerna med andra. Flowupplevelser innebär också att en person behöver utmanas. I studien visade det sig att barnen utmanades genom att läsning tog koncentration och fantasi i anspråk och krävde att texten motsvarade barnens läs- och skrivförmåga. Ut-

över yttre faktorer som fysisk läsmiljö och upplevda förväntningar på läsning var förmågan till inlevelse, förståelse, koncentration och intresse faktorer som påverkade om läsningen ledde till flowupplevelser eller inte.

Studien visade att läslust (som begrepp) kunde tolkas som en *vilja* att läsa eller en *villighet* att läsa. Villigheten att läsa kunde riktas mot en särskild bok eller mot läsning som handling. Dock innebar villigheten inte ett genuint intresse för berättelsen utan snarare en ”attityd att läsning accepteras som en sysselsättning tills något roligare eller mer påträngande dyker upp” (s. 52). Motivationen för att läsa kunde komma ur att läsningen fyllde något behov för barnet. Motivationen att läsa var mindre när barnet var *villigt* att läsa jämfört med om det hade en *vilja* att läsa. Viljan att läsa gav uttryck för ett personligt förhållningssätt och en inre motivation att läsa. Det innebar en medvetet uppfattad längtan efter att läsa och motiven kunde vara att barnen ville koppla av en stund, uppleva känslor av spänning eller fångas av en berättelse. Läslust, så som barnen i Sandins studie gav uttryck för begreppet, kunde kopplas till känslor och upplevelser i samband med läsakten, men dessa varierade i styrka beroende på om läslust tolkades som en villighet eller en vilja att läsa.

Villigheten att läsa kan liknas vid det som Hedemark identifierar som ett instrumentellt förhållningssätt och innebär ett neutralt förhållningssätt till läsning. Läsningen fyller olika behov hos barnen (som en stunds förströelse eller kunskapsinhämtning) men förknippas inte med några starka känslor. Viljan att läsa som innebar ett engagemang för läsningen kan liknas vid det Hedemark betecknar som den lustfyllda läsningen. Läsning som tvång (se Hedemark ovan) innebar att läsning sågs som något tråkigt. Läslust och upplevelser av tvång, där läsning blir tråkigt, går inte att förena. Sandins studie visar snarare att tvång eller upplevda förväntningar eller krav på läsningen från barnens omgivning (främst från skolan) gjorde att barnen fick svårt att uppleva flow i läsningen. Detta har att göra med att i flowaktiviteter ligger fokus på uppgiften, och inte på den egna personen, vilket blir fallet när barnen upplever prestationskrav eller förväntar sig att de ska behöva svara på frågor om boken. Skolläsning upplevdes på så vis som mer krävande:

Barnens fokus ligger på att de ska klara skoluppgiften, att de måste förstå

och komma ihåg istället för att ligga på att få nya upplevelser. En konsekvens av detta resonemang blir att även om skolan använder skönlitteratur i undervisningen, för att göra läsningen mer givande och intressant [...] så gör inte detta att upplevelserna förändras. Barnen genomskådar användningen av skönlitteratur i skolan och kan inte slappna av i läsningen på grund av kraven på prestation och förståelse (Sandin 2004, s. 57).

Detta innebär att en traditionalistisk strategi, där barn ska förhålla sig distanserade till litteraturen, innebär att de inte ges möjlighet att uppleva flow i sin läsning. Genom ett distanserat förhållningssätt i läsningen ger inte läsakten barnet möjlighet att uppslukas av berättelsen. Ett pragmatiskt förhållningssätt kan däremot ge möjligheter till läsning som ger flowupplevelser. Detta kan ske genom att barnen själva väljer sina texter. En problematik kan ändå uppstå om fokus enbart ligger på en kvantitativ läsning och inte på förståelse eller diskussion. I studierna av Sandin, Hedemark och Dressman blir det tydligt att en lustfylld läsning ofta hänger samman med möjligheter att diskutera sin läsning och de upplevelser som förknippas med den. En emancipatorisk strategi där barn utan krav på prestation, utifrån egna intressen och i samspel med andra ges möjlighet att utforska och dela sina läsupplevelser framstår som den strategi som ger de bästa möjligheterna till läslust i betydelsen läsning som leder till flowupplevelser, antingen det sker i skolan eller på barnens fritid.

### Läsning i lässtimulerande projekt

Ovan har olika teoretiska ingångar diskuterats för att ge perspektiv på barns och vuxnas förhållningssätt till läsning. De resonemang som förts ligger till grund för analysen nedan av vilka förhållningssätt som kan urskiljas i rapporterna från de lässtimulerande projekten. Analysen utgår från resultatet som redovisas i kartläggningens två avsnitt Betydelser av begreppet läsning (s. 78) och Mål och syften (s. 63). Diskussionen belyses genom dokumentation från projektet *Fortbildning för småfolk*<sup>98</sup>.

*Folkbildning för småfolk – intresse och expertkunskap som lässtimu-*

<sup>98</sup> Del belyser helhet och tvärt om, se avsnitt Metod och teoretisk ansats i kapitel I.

*lans* var ett projekt som drevs under ett läsår av Tranemo bibliotek. I analysen utgår jag från två dokument, dels projektansökan till Kulturrådet från våren 2007 och dels redovisningen till Kulturrådet från 2008. Idén till projektet kom ur projektledarens arbete med sin magisteruppsats om barns läsning av faktaböcker<sup>99</sup> som visade att barn läser faktaböcker både för nytta och för nöje. Grundtanken i projektet var därför att arbeta lässtimulerande med hjälp av just faktaböcker. I ansökan står bland annat att projektet ”tar avstamp i bibliotekens folkbildningsuppdrag” och ”har som yttersta syfte att öka kunskapsnivån och läsförmågan hos barnen” (s. 1). I redovisningen har fyra övergripande mål för projektet formulerats där det bland annat står att projektet ska väcka läslust genom att utgå från barns intressen, föra fram faktaboken som alternativ eller komplement till skönlitteratur, arrangera aktiviteter på biblioteket, föra fram biblioteket som en mötesplats och att barn ska vara delaktiga samt få möjlighet att agera och skapa inom projektet.

I projektets inledningsfas gjordes intervjuer med barn i fokusgrupper för att undersöka barnens intressen och uppfattningar om läsning och böcker. Rapportskrivarna konstaterar att det i intervjuerna inte framkom några ämnen som var nya för dem men att det ändå fanns vinster i att intervjua barnen då förgivettaganden antingen kunde bekräftas eller ifrågasättas. Ytterligare vinster som påpekades var möjligheten att lära känna målgruppen samt att delaktigheten barnen kände när deras åsikter togs på allvar fungerade lässtimulerande. Underlaget från intervjuerna användes för att köpa in böcker till biblioteket som barnen sedan skulle läsa inom projektet. Barnens utsagor var även tänkta att ligga till grund för arrangemang som biblioteket skulle anordna. Projektet genomfördes till största del i samverkan med skolan och målgruppen var på så vis barn som elever. Det arrangerades även lördagsaktiviteter som riktades till barnen på deras fritid. Som arbetsmetoder användes bokprat, dramatiseringar av böcker, boksamtal, utställningar, författarbesök, lördagsaktiviteter (fritiden) och olika arrangemang

<sup>99</sup> Roswall, Åsa & Westerberg, Charlotta (2006). *Barn läser faktaböcker: en studie om hur några barn använder och uppfattar faktaboken*.

<sup>100</sup> Det är otydligt i rapporten vilka arrangemang som anordnades på fritiden och vilka som var lördagsaktiviteter.



i biblioteket under barnens skoltid<sup>100</sup>. Vid aktiviteterna i skolan och på lördagarna fick barnen möjlighet att själva skapa och experimentera vilket framstår som uppskattat av barnen. Barnen fick inom projektets ramar bokprata, recensera böcker samt dramatiserade boktips som spelades in som film och lades upp på Internet.

I de intentioner som fanns att projektet *Folkbildning för småfolk* skulle utgå från barns intressen och önskemål kan ett emancipatoriskt förhållningssätt till läsning urskiljas. Ett sådant förhållningssätt tar sig uttryck när barns smak och intressen kan styra eller påverka deras läsning i en biblioteks- eller skolkontext. Hedemarks studie visar att barn både har åsikter om och vill vara med att påverka bibliotekets aktiviteter. I flera projektrapporter från lässtimulerande projekt framkommer att barns engagemang väcks när de upplever att de får möjlighet att uttrycka sig (se avsnitt om delaktighet i kartläggningen samt kapitel 5). Samtidigt sätts det ofta upp ramar för barns läsning. I *Folkbildning för småfolk* var utgångspunkten att projektet skulle behandla facklitteratur och det var utifrån dessa ramar som barns intressen kunde påverka. Det fanns alltså en styrning bort från skönlitteratur.

I projektets uttryckta avstamp i bibliotekets folkbildningsuppdrag kan projektet ses ge uttryck för ett *traditionalistiskt förhållningssätt* där man inom projektet vill förmedla kunskaper. Folkbildningsmotivet kan även ingå i ett emancipatoriskt förhållningssätt där barn och unga ska få möjlighet att inhämta nya kunskaper utifrån egna intressen och kunna förhålla sig till dessa. Det är svårt att uttolka i vilken utsträckning vuxna inom projektet försökte påverka barns smak och förhållningssätt till läsningen utifrån litterära kvaliteter. Å ena sidan gavs utrymme för barns smak och intressen i och med att bokvalet utgick från deras uttryckta intressen i intervjuerna<sup>101</sup>, å andra sidan skulle barnen betygsätta samt skriva och läsa recensioner om böckerna. Det senare innebär per automatik ett distanserat förhållningssätt till litteraturen vilket är uttryck för ett traditionalistiskt förhållningssätt. De folkbildande intentionerna kom också till uttryck genom att barnen (på fritiden) skulle ges möjlighet att träffa experter från olika områden. Vid dessa tillfällen

<sup>101</sup> Det är förstås intressant att ta del av de frågor som ställts då frågors utformning påverkar vilka svar som ges.

gavs barnen möjligheter till eget skapande, något som man i projektansökan menade skulle bidra till kunskapsför djupning.

Det *emancipatoriska förhållningssättet* tar sig uttryck genom de arbetsmetoder som användes inom projektet. Genom boksamtal om faktaböcker utifrån Chambers modell menar man i projektansökan att det ”säkert” går att ”tala om textens mening och livets väsentligheter” (s. 2)<sup>102</sup>. Detta ger möjligheter för barnen att i dialog med andra utvecklas som självständiga läsare. Det är också en aktivitet som barn enligt Hedemarks studie (2011) uppskattar. Enligt Sandins studie om läsning och flow (2004) kan flowupplevelser sitta kvar även efter själva läsakten när barn får möjlighet att prata om böcker. Boksamtal mellan jämlikar (vuxna såväl som barn) skulle kunna fungera som en sådan arena för samtal. Detta förutsätter naturligtvis att barnen upplevde flow när de läste och att de inte upplevde några krav på prestation under boksamtalen. Boksamtalen kan också fungera som ett tillfälle att inhämta nya kunskaper, inte bara genom att utvecklas som läsare utan även rena faktakunskaper utifrån litteraturen. Boksamtal kan därför tilltala barn med ett *instrumentellt förhållningssätt* till läsning. Att delta i ett boksamtal innebär att barnen ingår i ett socialt sammanhang. Enligt Hedemarks studie (2011) kan barn med ett instrumentellt förhållningssätt till läsning läsa just för att det kan ge sociala vinster.

Boksamtal som arbetsmetod kan också motiveras ur ett traditionalistiskt perspektiv. Barnen kan genom samtal få förståelse för hur litteratur kan läsas och analyseras ur olika perspektiv. Läsningen kan dessutom styras utifrån vad bibliotekarien eller läraren vill förmedla. I ett pragmatiskt perspektiv ligger inte fokus på innehållet i berättelsen men genom att boksamtal kan väcka barns engagemang kan de användas även för att få barn villiga att läsa. Boksamtal kan alltså fungera som en arbetsmetod i projekt och verksamheter oberoende av vilket förhållningssätt bibliotekarien (eller andra vuxna) intar. Som arbetsmetod kan boksamtal tilltala barn med skilda förhållningssätt till läsning. Barn som känner en villighet eller vilja att läsa, barn som läser för nöjes skull eller barn med ett instrumentellt förhållningssätt till läs-

<sup>102</sup> Boksamtal beskrivs i projektansökan men redovisas inte i rapporten. Där diskuteras istället bokprat, dramatiserade boktips och att barnen fick läsa och skriva recensioner.

ning kan inspireras till läsning. Barnens upplevelser av boksamtal som lässtimulerande metod är dock beroende av vilka avsikter de upplever att samtalen har. Detta hänger då särskilt samman med vilka krav på prestation de upplever.

I diskussionen ovan har boksamtal fått fungera som exempel på hur samma lässtimulerande metod kan användas utifrån olika syften. Boksamtal beskrivs alltså som metod i projektansökan för *Folkbildning för småfolk* men behandlas inte i själva rapporten. I rapporten diskuteras istället bokprat, dramatiserade boktips och att barnen fick läsa och skriva recensioner som arbetsmetoder. Var boksamtalen något som föll bort? Eller avsågs med boksamtal det som kom att nämnas som att barnen fick läsa och skriva recensioner? Oavsett hade det varit intressant med en reflektion om detta i rapporten. Kanske var det så att boksamtal inte upplevdes fungera i arbetet med facklitteratur. Detta är spekulationer men visar på det behov jag menar finns av att motivera och beskriva både förhållningssätt och hur projekt förändras och utvecklas under processens gång.

I *Folkbildning för småfolk* fick barnen efter att de recenserat böcker tillsammans dramatisera boktips utifrån böcker de valt ut. I uppgiften ingick att göra manus, planera rekvisita och genomförande. Boktippen spelades in och lades ut på Barnens biblioteks hemsida. I projekt-rapporten skriver man att i och med att filmerna finns tillgängliga via Internet ökar det ”tillgängligheten för andra runt om i Sverige, även för dem med funktionshinder”<sup>103</sup> (s. 6). I projektet diskuteras inte det vidgade textbegreppet men genom att berättelser tillgängliggjordes på olika sätt och i olika medier i projektet kan det fungera som en ingång till en diskussion om begreppets innebörd i lässtimulerande projekt. Begreppet används när läsning av böcker kombineras med film och eget skapande. Något som inte framgår i projektrapporterna är hur eller om det vidgade textbegreppet tydliggjorts för barnen. Alltså om barnen fick en möjlighet att reflektera över hur text eller berättelser kan

<sup>103</sup> Det är intressant att denna rapport kopplar samman berättelser via digitala medier med tillgängliggörande för barn med funktionshinder. Detta är något som i stort sett helt saknas i rapporterna i övrigt även om olika grupper med särskilda behov förekommer. Däremot tycks inte de digitala mediernas möjligheter för denna grupp tillvaratas.

förmedlas genom exempelvis bild, film och symboler. Det handlar då om en metarefleksion där man går bortom att enbart ”handla” utifrån olika medier (främst boken). Vid användning av begreppet det vidgade textbegreppet kan det därför vara en poäng att inte bara ange det som ett förhållningssätt för de vuxna deltagarna utan även hur begreppet tydliggörs för de deltagande barnen.

Inom projektet *Folkbildning för småfolk* samarbetades det med skolan. I projektansökan motiveras projektet (i samband med diskussionen om boksamtal om facklitteratur) bland annat med att lärarna ”får insikt i en metod [för lästräning] som de kan använda sig av senare” (s. 1). Detta kan ses som ett försök att legitimera projektet i en skolkontext, att projektet och biblioteket kan *tillföra* skolan något (se även kapitel 6). I projektrapporten framkommer att projektet inte prioriterades av lärarna i den dagliga undervisningen och rapportförfattarna resonerar om att det kan ha berott på ”en viss otydlighet från vår sida om våra förväntningar på hur arbetet med projektet skulle genomföras och fungera i skolarbetet” (s. 5). Det framgår här ett behov av att kunna motivera för lärare varför projektet är intressant och relevant i skolarbetet. Detta behov av att visa hur projektet kan vara till nytta i skolans verksamhet är genomgående i projektrapporter där projektet inneburit samarbete med skolan. I *Folkbildning för småfolk* motiveras projektets relevans för skolan även genom skrivningar om att det ska bidra till en ökad kunskapsnivå, främja läsning, föra fram faktaböcker, stimulera intresse och nyfikenhet. Detta skulle kunna ses som en del i projektets avstamp i folkbildningen men det är ett sätt att tilltala skolan. Det som framkommer här är ett pragmatiskt förhållningssätt till läsning. Tyngdpunkten ligger i vad barnen kan lära sig både vad gäller nya faktakunskaper och läs- och skrivkunskaper. I ett pragmatiskt förhållningssätt är det viktigt att barnen tycker om att läsa, men inte för läsningens egen skull utan för de effekter läsning kan få. Bilden kompliceras av att projektet, precis som flera andra lässtimulerande projekt uttrycker att nyttan kan kombineras med och nås genom nöjet.

I projekt som riktar sig till elever och skolan går det bland annat att utläsa att de syftar till att väcka läslust och inspirera elever till ökat lä-

<sup>104</sup> *Fortbildning för småfolk, Ung här och nu, Läsklubb 2007, Bokupplevelse för alla sinnen*

sande genom metoder som eget skapande, författarbesök och läsklubbar<sup>104</sup>. Detta kan kopplas till en diskussion om bilden av barnbiblioteket som en plats för fri och lustfylld läsning utan krav på prestation. Inom samma projekts syften kan även lässtimulans knytas till en lärkontext. Rapporterna visar då att projekten bland annat även ska bidra till en ökad kunskapsnivå, utveckla språket och utveckla elevers förmåga att använda lässtrategier<sup>105</sup>. I rapporten för *Fortbildning för småfolk* uttrycks när projektets resultat ska beskrivas:

Enligt de utvärderingar av lärarna som gjorts framkommer det att både lärare och elever nu ser faktaböcker på ett mer positivt sätt. Faktaböcker behöver inte innebära tråkiga böcker. Förhoppningsvis har projektet lett till att man även i fortsättningen kommer att använda sig av faktaböcker som ett komplement både i undervisningen och då barn läser för nöjes skull (s. 4).

Det är lite otydligt formulerat i citatet hur utvärderingen gått till, alltså om lärarna som har frågat barnen om deras uppfattningar och sedan delat resultatet med projektledaren eller om projektledarna frågat lärarna hur de har uppfattat projektets resultat. Uppenbart är att rapportskrivarna anser att projektet kombinerat nytta med nöje.

### **Analys utifrån projektrapporterna**

Dressmans (1997), Hedemarks (2011) och Sandins (2004) studier visar alla att läsning i skolan riskerar att uppfattas som arbete av barnen. Hedemark skriver att det ”finns en risk att läsning associeras med i första hand nytta om bibliotekarier främst bedriver läsfrämjande arbete kopplat till skoltid” (s. 50). Genom att barnen uppfattar krav på prestation i samband med skolläsning försvåras möjligheterna att uppleva läslust, så som den beskrivs i koppling till flow. Beth Juncker (2010) menar att skolbibliotek och folk- och barnbibliotek är knutna till två olika samhälliga sektorer. Folkbiblioteken tillhör kultursektorn och förknippas med frivillighet, personliga intressen och egna behov av upplevelser, information och kunskaper. Skolbibliotek tillhör utbildningssektorn och förknippas med skoltid,

<sup>105</sup> *Matilda lever – läsning i Hölö, Metamorfos, Gränslöst, Fortbildning för småfolk.*

undervisning, kompetensutveckling och kompetenskrav. Juncker skriver:

Ställt på sin spets är barnbiblioteken barnens, skolbiblioteken skolans (s. 243).

Det är flera frågor som väcks vid diskussioner om läsning i skola, skolbibliotek och folkbibliotek samt om relationen mellan skola och bibliotek i förhållande till läsning. I denna studie finns tyvärr inte utrymme för en fördjupad analys eller diskussion om detta ämne. Det finns ändå en del aspekter som framstår som viktiga att lyfta fram för att diskussionen ska kunna fortsätta i framtida projekt, i utformandet av handlingsplaner eller vid biblioteks verksamhetsutveckling. Vad som avses med läslust eller nöjesläsning behöver problematiseras och diskuteras. Det handlar då om vad som avses vid användning av begreppen, vilka arbetsmetoder som främjar läslust, hur läslust kan mätas eller utvärderas samt hur olika samverkansparter tolkar och använder dessa begrepp. Diskussionen är viktig att föra, särskilt som svaren inte är enkla.

Motiven för projekten, alltså det som uttrycks i syften och mål behöver göras explicita, vad är det *egentligen* man vill åstadkomma? Frågan ”*varför* är det viktigt att läsa?” leder till följdfrågor om vad som ska läsas och i vilka medier. Dessa frågor kommer att tas upp i följande avsnitt om digitala medier. Fler aspekter som behöver tydliggöras och diskuteras i projektrapporter är hur mycket mål anpassas och formuleras för att locka eventuella samverkansparter (framförallt i relation till skolan). Det är alltså viktigt att redogöra för olika utgångspunkter och förhållningssätt i projekten. Genom att formulera sig kring det egna förhållningssättet tydliggörs detta både för en själv och för eventuella samverkansparter i eller utanför biblioteket. Utifrån dessa ställningstaganden går det sedan att resonera kring hur valda arbetsmetoder svarar mot förhållningssättet, vilket är en förutsättning för att projektens mål ska kunna nås.

Analysen av *Folkbildning av småfolk* ger uttryck för att alla de tre förhållningssätten till läsning, emancipatoriskt, pragmatiskt och traditionalistiskt, kan rymmas inom samma projekt. Utifrån kartläggningen av projektrapporterna går det att se att projektet inte är unikt i materialet, utan samma analys av andra rapporter skulle kunna ge liknande resultat. Tyvärr redovisas inte barnens upplevelser av projektet och det går därför

inte att göra någon djupare analys utifrån Hedemarks studie. I min analys av rapporterna blir det tydligt att bibliotekets, och bibliotekariens, roll måste problematiseras utifrån inställningen till läsning och de olika medier läsning kan ske genom. Bibliotekets roll kan ses som oreflekterad och splittrad, något som blir särskilt tydligt när läsning kontrasteras mellan en folkbiblioteks- och skol(biblioteks)kontext. I projekten behöver det också skapas utrymme för att undersöka och tillmötesgå barns olika förhållningssätt till läsning.

De frågor jag i ovanstående diskussion försökt belysa och ge insikter i och som behöver ställas och besvaras i projektrapporter och verksamhetsplaner är:

- Med vilka motiv bedrivs det lässtimulerande arbetet?
- Svarar arbetsmetoder och resultat mot dessa motiv?

### Digitala medier och läsning

Ett nytt medielandskap, nya kulturvanor och ändrade krav och förväntningar kräver utveckling av nya kompetenser i biblioteket. Bibliotekspersonalen måste använda internet mer offensivt och anordna aktiviteter i biblioteket, möten och dialoger med användarna, där dessa befinner sig<sup>106</sup> (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn* 2008 s. 18).

Citatet ger uttryck för det sammanhang och de utmaningar barnbiblioteket och dess personal står inför. Digitala medier har förändrat tillgången till information och vårt sätt att kommunicera viket får återverkningar på hur biblioteket utformar sina verksamheter. I detta avsnitt behandlas vuxnas förhållningssätt till barns läsaktiviteter (eller litteracitet) i digitala medier. Även barns användning och förhållningssätt till digitala och sociala medier får stort utrymme för att bidra till en förståelse om hur metodutveckling kan ske på området.

Ulla Carlsson slår i introduktionen till antologin *Barn och unga i den*

<sup>106</sup> Min översättning

*digitala mediekulturen* (2010) fast att dagens samhälle ”oomtvistat [handlar] om ett nytt kommunikationssamhälle med nya kommunikationsmönster” (s. 9). Detta kommunikationssamhälle är präglad av den variation av olika medier som vi i dag har tillgång till och som inte bara förändrar människors kommunikationsmönster utan även konsumtionsmönster, identitetsbildning och informationsinförskaffning. Barn och unga har tillgång till flera olika medier och de lägger en stor del av sin tid på användning av dessa medier<sup>107</sup>. När det gäller barns och ungas användning av Internet ökar användningen av sociala medier, alltså ”aktiviteter som kombinerar, teknologi, social interaktion och skapande av medier” (Carlsson 2010, s. 11).

De generationer av barn och unga som växer upp i en tid där användningen av flera olika medier är ett naturligt inslag i vardagen har av vuxna setts ge uttryck för något nytt och annorlunda. Detta har tagit sig uttryck genom olika beteckningar av dessa barn som exempelvis Homo Zappiens (Wim Veen enligt Dunkels 2010), multimediegenerationen (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn* 2008), den kreativa generationen (Carlsson 2010) grown up digitals och net generation (Tapscott 2009). I denna särskiljning av unga och deras kultur är det de vuxna som definierat både problem och lösningar gällande barns medieanvändning (Dunkels 2010). Dunkels påpekar att barn ytterst sällan i debatt och undersökningar har haft möjlighet att ge sina perspektiv, något som börjat förändras. Genom en sådan särskiljning och brist på barns och ungas perspektiv kan vuxna få svårt att förstå ungas användning av medier och behöver ”därför vara extremt lyhörda för hur de unga själva ser på det” (ibid., s. 40). Utifrån ett liknande resonemang och med hänvisning till John Perry Barlow menar Carina Fast (2007) att ”den som enbart vuxit upp med bokliga texter kan ha svårt att förstå sig på och därmed lätt misskrediterar dem som ägnar sig åt till exempel digitala texter” (s. 39). Det som kan uttydas ur denna diskussion är alltså en misstänksamhet mot barns medieanvändning som har att göra med bristande kunskaper hos vuxna och genom detta förlorad

<sup>107</sup> För information om barn och ungas medieanvändning i relation till vilka medier de använder och hur mycket tid de lägger på olika medier och aktiviteter hänvisas läsaren för utförligare resonemang till Carlsson (2010).



makt och kontroll. Dunkels (2010, s. 46) uttrycker:

Generellt tycker jag att vi är dåliga på att låta våra tankar om unga och nätet passera genom vår värdegrund. Det är som om andra regler gäller så snart Internet är inblandat.

Det har dock i synen på barns medieanvändning skett förändringar och fokus har gradvis flyttas från normativa utgångspunkter där barn ses som offer för påverkan (Dunkels, 2010; Rydin, 2010; Buckingham, 2003). Enligt ett sådant synsätt betraktas barn ofta som i behov av skydd från mediernas (skadliga) påverkan. Förändringen i fokus har att göra med en syn på att barn som medieanvändare inte bara är passiva mottagare av budskap. Barnen är snarare aktörer som interagerar med medierna, med andra människor genom medier och på så vis själva producerar budskap och innehåll (jfr Carlsson 2010; Dunkels 2010; Livingstone 2003; Hartmann 2010; Fenton 2010; Hernwall, 2010).

Genom att förhålla sig till och tolka budskap i interaktion med olika medier och med andra människor är barns identitetsskapande inte något som enbart sker genom påverkan utifrån. Barn är själva aktörer och formar sin identitet genom interaktion med omvärlden och genom sociala och digitala medier (Hartmann 2010; Hernwall 2010; Rydin 2010). I ett erkännande av barnens kompetenser och förmåga att själva tolka och reflektera finns det möjligheter för att digitala och sociala medier kan stärka och positivt influera barns utveckling och deras kultur-, demokrati- och identitetsskapande. Samtidigt finns en medvetenhet och en oro hos vuxna för de risker barn kan utsättas för, vilket har resulterat i diskussioner om vilka kunskaper barn behöver vid interaktion med och genom digitala medier. Dessa kunskaper har också att göra med hur text och innehåll kan tolkas och användas. Det finns uppfattningar om att barn är kompetenta medieanvändare. Samtidigt är kompetenser kontextbundna och varierar i tid, rum och kultur. Erstad (2010) menar att det därför är viktigt att inte övervärdera barns kunskaper och att även komma ihåg att dessa kompetenser varierar mellan olika barn.

### **Läsning i digitala medier, media literacy**

Ungas användning av Internet, och framförallt sociala medier, ger som

visats ovan att möjligheten till interaktion med andra ökar. Internet ger möjligheter till samspel med andra, till konsumtion, tillgång till information, till underhållning och till utformande av identitet. Barn och unga är genom dessa digitala medier både producenter och mottagare av olika budskap (Hernwall 2010; *Barn och unga i den digitala mediekulturen* 2010). Samtidigt som barn och unga anses ha kunskaper om informationsteknologins risker och möjligheter påtalas behovet av *media literacy*, det vill säga en kunskap om medierna och en förmåga att kritiskt kunna förhålla sig till och använda dessa (*Barn och unga i den digitala mediekulturen* 2010).

Media literacy är ett begrepp med flera olika definitioner som innehåller olika aspekter av vad som kan avses med begreppet. Literacy används ofta vid diskussioner om läsning av tryckt text (se definition av litteracitet s.139) men kan också förstås som tolkning av alla ”medierade symboliska texter”<sup>108</sup> eller kommunikation (Livingstone 2003, s. 5). Media literacy omfattar tillgång till medier och teknik, både rent fysiskt och även intellektuellt. Utöver denna grundläggande utgångspunkt innebär media literacy förmågor att kritiskt tolka, analysera och utvärdera innehåll, förmågan att kommunicera via medierna och även förmågan att själv bidra med och skapa innehåll (Livingstone 2003; Hartmann 2010). Enligt Maren Hartmann bör även kompetenser som har med förmågan att delta i ett demokratiskt sammanhang inkluderas i begreppet (2010).

Media literacy är något som en person lär sig, något som ofta sker i informella lärsammanhang. Resonemang om digitala klyftor, eller det allt mer använda begreppet digital delaktighet<sup>109</sup>, blir i denna diskussion aktuella. Digitala klyftor handlar inte bara om tillgång till teknik utan även om förmågan att tolka, använda och agera i och med hjälp av olika medier (Livingstone 2003; Ito et al. 2010). Digitala klyftor kan också diskuteras i medieanvändning i och utanför skolan (Buckingham enligt Ito et al. 2010) och utifrån vem eller vilka som får chans att lära sig media literacy. Debatten om den digitala klyftan, det vill säga skill-

<sup>108</sup> Min översättning.

<sup>109</sup> Jag använder fortsättningsvis begreppet ”digital klyfta” då det är det begrepp som används av författarna jag hänvisar till.

naden mellan de som har tillgång till och kan använda sig av digitala medier och de som inte har samma möjligheter och förutsättningar (se Livingstone 2003), kan kopplas till folk- och barnbibliotekens uppdrag. Samhällets och bibliotekets ansvar för att överbrygga dessa klyftor kan diskuteras och problematiseras både utifrån vilka kunskaper som behövs och hur information och teknik tillgängliggörs.

### **Barns användning av digitala medier**

Ole Erstad (2010) presenterar i en artikel olika funktioner som digitala medier har för barn och unga. Precis som framkommit ovan tar Erstad upp att digitala medier ger tillgång till nya arenor för delaktighet, till information, ger nya möjligheter för kommunikation och möjligheter för barn och unga att själva producera innehåll. I en studie från 2010 (Ito et al.) framhålls hur digitala medier används på tre olika sätt av barn och unga: som *en plats att träffa andra* (hanging out), *en plats att odla, fördjupa och hänge sig åt specialintressen* (geeking out) och *en plats att testa regler och experimentera med normer, mediet i sig samt olika sätt att uttrycka sig på* (messing around). Dessa olika förhållningssätt eller användningsområden är inte exkluderande utan är snarare kontextbundna. Barn kan använda medier på olika sätt i olika situationer eller vid olika tidpunkter. När barnen rör sig mellan olika användningar av medierna sker det ofta självständigt utan översyn av vuxna i omgivningen.

När de digitala medierna används för umgänge (hanging out) sker det ofta i på förhand givna grupper. Detta påverkar även hur lärmiljön ser ut då den påverkas av sättet som gruppen<sup>110</sup> kommunicerar men även av de ämnen som diskuteras i gruppen och vilka regler som finns för publicering och agerande. I dessa sammanhang kan barnen testa värderingar och sociala normer i de gruppgemenskaper de tillhör. I grupper som drivs av ett gemensamt intresse (geeking out) är det just

<sup>110</sup> Författarna använder begreppen peer-groups och peer-based learning vilket snarast innebär grupper där medlemmarna är jämlika samt lärsituationer mellan jämlika parter. Jag har valt att bara använda ordet "grupper" då det blir alltför omständigt med skrivningar av slaget "det som diskuteras i gruppen bestående av jämlika parter". Dessa jämlika personer kan även vara vuxna som har kunskaper inom ett område som intresserar barnen. Detta gäller främst i intressegrupperna (geeking out) medan vuxen medverkan ofta är oönskad i de sociala mötesplatserna (hanging out).

det egna intresset som styr vilken grupp barnen ansluter sig till och det är viktigt att tillhöra en ”expertgrupp” som särskiljer sig från en mainstreamanvändning av medierna. Dessa grupper tenderar ofta att vara dominerade av killar, särskilt när det gäller vissa miljöer för onlinespel eller grupper med fokus på teknologin och utvecklingen och användningen av denna. I dessa kontexter testas gränser för vad som kan göras i och genom de sociala medierna utifrån specialkunskaper inom ett visst område. Det kan handla om att reproduktion eller egen produktion genom video, foto, fan fiction och så vidare.

Medier som en plats att testa (messing around) handlar om att testa gränserna för hur medier och teknologi kan användas. Aktiviteter för att testa handlar ofta om att finna olika sätt att uttrycka sig på och ligger nära praktikerna för umgänge och fördjupning i ett specialintresse. Aktiviteterna utgår från egna intressen och handlar ofta om att dokumentera och dela med sig av sitt liv genom videoklipp, bilder, skrivande och så vidare. Detta skapande och den produktion den leder till utvecklas i samspel med andra gruppmedlemmar och innebär att ungdomarna skapar nya kulturformer och uttrycksätt.

Lärande sker genom interaktion med andra människor genom de digitala medierna men även genom interaktion med själva tekniken. Kännetecknande för barn och ungdomars lärande i dessa medier är påverkan genom normer och handlingsmönster som finns i olika grupper. Genom att grupper ser olika ut och används för olika ändamål kräver de även olika typer av media literacy. Beroende på om en person umgås med vänner i ett socialt nätverk eller om personen i fråga deltar i ett forum för något specialintresse krävs kunskaper om hur de presenterar sig genom sin profil eller vilken vokabulär som används. Detta innebär att media literacy är både situations-, kontext- och kulturbunden. Intressant att notera är att det är barn och unga som till stor del själva utan vuxet inflytande skapar dessa kulturer och kontexter.

I de båda sammanhangen när medier används för umgänge och för att odla specialintressen är det ungdomarna själva som bestämmer innehåll och hur detta kommuniceras. För barn och unga som inte

har tillgång till datorer, sociala nätverk eller verktyg för digital produktion kan olika institutioner (som bibliotek) spela en viktig roll. Utifrån studier av projekt för barn och medier framgår att det är viktigt att projekten utgår från barnens intressen och att vuxna inte styr aktiviteterna i för hög utsträckning utan ger barnen utrymme att själva experimentera och testa. Det är alltså viktigt för barnens lärande att de får agera självständigt, att barnen och deras kunskaper, initiativ och intressen blir respekterade. För att vuxna ska fungera som jämlika är det viktigt att de har kunskaper att bidra med utan att det finns en hierarki mellan barn och vuxna där de vuxna anses vara de som besitter de nödvändiga kunskaperna. Vuxna ska alltså vara kunniga utan att vara auktoritära. Författarna till studien menar att för vuxna är utmaningen att ”build roles for productive adult participation that respect youth expertise, autonomy, and initiative” (s. 340).

### **Barnbibliotek och digitala medier**

Rydsjö & Elf (2007) skriver i slutkapitlet av en kunskapsöversikt om barn och ungdomsbibliotek att

... barnbibliotekarier har stora kunskaper om barn- och ungdomslitteratur. Vi kan däremot inte hävda att barnbibliotekarier har motsvarande kunskande om nya medier eller att de bedriver aktivt utvecklingsarbete kring dessa... (s. 175)

Hedemark diskuterar biblioteks förhållningssätt till olika texter<sup>111</sup> (2011, s. 49). De barn i Hedemarks studie som har en negativ inställning till läsning ägnar sig ofta åt läsning i andra medieformat än boken. Dessa barn önskar också att biblioteket skulle erbjuda aktiviteter som inte bara knyter an till böcker, vilket är just det många lässtimulerande aktiviteter gör. Böcker innebär ofta linjärt uppbyggda berättelser till skillnad från den text och kommunikation barn tar del av och ägnar sig åt genom olika digitala medier. Hedemark konstaterar (i linje med Rydsjö & Elf samt rapporten *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*) att om biblioteken skulle utgå från ett vidgat textbegrepp i läspedagogiska sammanhang skulle det ställa andra krav på

<sup>111</sup> Utifrån den egna studien, Carina Fast (2007) samt Christina Olin-Scheller (2006).

bibliotekariers kunskaper och bibliotekens uppdrag.

*Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008) är en rapport som kom till på uppdrag från Danmarks kulturminister för att säkra att barnbiblioteket ska vara relevant för danska barn. I rapporten påpekas att barns biblioteksanvändning har blivit delad i två delar, en användning av den fysiska miljön och en användning av biblioteket som virtuell plats. Barn använder flera olika medier och för att ”fatta de nödvändiga utbildnings- och kulturpolitiska valen för framtiden, är det viktigt att konkretisera vilka funktioner användarna själva menar att medierna fyller för dem”<sup>112</sup> (ibid., s. 26). Tryckta medier kopplas ofta till undervisning och skola även om en del barn kopplar dem till läsning av romaner (ibid.). Audiovisuella medier som TV och filmtittande förknippar barnen med upplevelser. Digitala medier kopplas både till kommunikation genom sociala nätverk och till upplevelser genom spel, även om dessa ofta har kommunikation med andra inbyggt i själva spelet (ibid.). Användningen av olika medier ingår som en del i en ny lekkultur för barn och för att använda digitala medier som verktyg för lek och upplevelser krävs vissa kompetenser (bland annat tekniska och sociala). Att tillägna sig dessa kompetenser är ett medel för att nå målet, leken eller upplevelsen (ibid., s. 29).

I *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008) diskuteras de digitala mediernas roll i relation till folkbibliotekens (i Danmark) övergripande mål att biblioteket ska vara en plats för upplevelser, lärande och information. I relation till det senare är bibliotekets roll inte bara att förse barn och unga med verktyg som sökmotorer utan även att ge barn förutsättningar och kunskaper att använda informationen på ett sätt som är relevant för dem. Det betonas att biblioteket ska erbjuda upplevelser genom flera olika medier, inte enbart böcker. Uppgiften för biblioteket är att ge barn en grund att stå på för att själva kunna bedöma och förhålla sig till det varierande innehållet i olika slags medier. Lärande, påpekas det, sker inte bara i skolan utan även i informella lärokontexter som i biblioteket. Biblioteket ska därför skapa möjligheter

<sup>112</sup> Min översättning

<sup>113</sup> Kan liknas vid begreppet media literacy och innebär att en person kan tolka, kommunicera och själv skapa i och genom digitala medier (*Fremtidens biblioteksbetjening af børn*, 2008, s. 35).

för barn att lära och utveckla olika kompetenser i förhållande till olika medieformer. Rapporten tar fasta på att biblioteket kan fungera som en plats där barn kan lära, hämta information, uppleva och utveckla multimodala kompetenser<sup>113</sup> genom flera olika medier. Biblioteket ska fungera som en resurs i barns digitala lärande (se media literacy) genom att fungera som en bro mellan formell utbildning och det informella lärandet. I detta uppdrag betonas kommunikation och att barns nyfikenhet, möjligheter och lust att uttrycka sig, leka och lära tillvaratas. Detta ställer krav på bibliotekets personal att de har kunskaper både om barns behov och önskemål samt kunskaper om relevanta medier och hur dessa kan användas för att det inte ska finnas en klyfta mellan barns möjligheter i biblioteket och deras medieanvändning hemma och på fritiden.

### Digitala medier i lässtimulerande projekt

I kartläggningens avsnitt om digitala medier (s. 159) blev det tydligt att digitala medier i en absolut majoritet av projekten användes för att locka barn till att läsa och diskutera litteratur i tryckt form. Användningen av bloggar, hemsidor och digitalt berättande hade som primär uppgift att inspirera barns bokläsande. I kartläggningen av de lässtimulerande projekten framkom att en stor del av dessa använde sig av traditionella arbetsmetoder men att dessa ”uppdaterades” och ”kläddes i nya kläder”. Det kunde då handla om boktips som spelades in som videofilmer, att diskussioner om böcker flyttades till hemsidor och bloggar. Frågor som behöver diskuteras är hur dessa metoder motsvarar barns användning av olika medier, vad det innebär att boken står i fokus, vilken syn på digitala medier som finns bland vuxna samt hur biblioteks lässtimulerande arbetsmetoder genom digitala medier tas emot av barnen. Alla dessa frågor går inte att besvara utifrån rapporter från lässtimulerande projekt utan de kräver ytterligare forskning. Några resonemang kan dock göras utifrån materialet och jag inleder med en diskussion om vilket förhållningssätt till digitala medier som kan uttolkas i materialet.

I projekt som utgår från ett vidgat textbegrepp (uttalat eller outtalat)

ses texter i olika medier som värdefulla i det lässtimulerande arbetet men fokus och målet är fortfarande läsning av böcker. Det framstår på så vis inte som om den text och de berättelser som finns och skapas i andra (digitala) medier har ett egenvärde. Dessa texter och berättelser ses därför inte som lika värdefulla eller användbara för sin egen skull i det lässtimulerande arbetet. Beror denna fokusering på boken på invanda handlingsmönster i biblioteksarbetet där detta traditionellt har kretsat kring förmedling av böcker? En sådan förklaring skulle visa ett behov av att ifrågasätta och diskutera olika texters ställning i biblioteket samt ett behov att diskutera arbetsmetoder i det lässtimulerande arbetet. För att det lässtimulerande arbetet ska utvecklas på ett sätt som tar hänsyn till, och möter, barns medieanvändning (både digitala och tryckta böcker) behöver verktyg och arbetsmetoder men även vuxna läsförmedlares förhållningssätt till olika texter diskuteras och problematiseras. Sådana diskussioner bör ske i den dagliga praktiken, vid initiering och genomförande av projekt samt i forskning.

Invanda handlingsmönster kan bidra till eller ge uttryck för en skepsis i biblioteket mot text i annan form än i böcker, att tryckta böcker alltså har en särställning jämfört med andra medier:

Trots läsning i andra former - chat, e-post, Internet, tidningar, TV, dataspel, manualer osv - är just förmågan att läsa böcker, att omsätta det lästa i egna reflektioner och kanske i eget skrivande ett sätt att stå extra bra rustad för framtidens krav (*Pojkar, pappor, prat om böcker*, Delrapport etapp 1, s. 2).

Citatet ger uttryck för tolkningen att text i böcker ses som mer värdefull än text i digitala medier eller tryckt text i annan form än boken. Frågan är vad rapportskrivarna menar gör barnen "extra bra" rustade inför framtiden vid läsning av böcker till skillnad från texter i andra medier. Vilka egenskaper tillskrivs tryckt text som ger den denna särställning? Mats Dolatkhan resonerar (2010) kring vad som står i centrum för vuxnas förståelse av barns läsning och "den läsförmedlande verksamheten [om det är]: tolkningsprocessen, den alfabetiska kompetensen eller boken som medium?" (s. 103). Textens egenskaper kan då handla om litterär kvalitet samt om vilken typ av text det rör sig om "huruvida det för barnets utveckling är bättre att läsa längre



sammanhängande texter i böcker än korta textfragment på Internet” (ibid.). En syn på läsning där boken är kanon och de möjligheter som de digitala medierna ger inte tillvaratas innebär att barn och ungas kompetenser, behov och önskemål riskerar att inte tillgodoses i bibliotek och skola.

Att använda digitala medier för att föra fram boken och inte för de möjligheter de erbjuder i form av barns eget kulturskapande, informationsökande, informationsdelning, kommunikation, identitetskapande samt delaktighets- och demokratiaspekter kan få flera olika konsekvenser. Det läsförmedlande arbetet kan bidra till att *skapa* en klyfta mellan barns medieanvändning i och utanför biblioteket. På så vis bidrar biblioteket till en digital klyfta istället för att motverka den. Det räcker inte att enbart förse barn med tillgång till teknik i biblioteket och att få barn att använda denna på ett sätt som vuxna menar att den ska användas (som ett sätt att boktipsa, söka information, prata om böcker och så vidare).

För att biblioteket ska spela en aktiv och relevant roll i barns liv behöver personalen skapa en arena där barn kan utforska, upptäcka och skapa budskap i olika medier utifrån egna intressen och med stöd från kunniga personer i omgivningen. Barnens autonomi, deras förmåga och vilja att agera självständigt, deras kunskaper och kompetenser behöver respekteras, likväl som den kultur de själva skapar och upprätthåller i dessa medier. Hänsyn behöver tas både till barns lärande för att kunna leka<sup>114</sup> samt till deras behov av interaktion med kunniga men icke-auktoritära personer<sup>115</sup> i omgivningen som de kan lära av. Bibliotekets uppgift blir då att fungera som arena för barnen att tolka och skapa mening utifrån egna erfarenheter. Detta innebär att det krävs en syn på barn där dessa inte bara är i behov av skydd eller som mottagare av olika budskap och utsatta för påverkan. Betydelse måste tillmätas till barns förmåga att tolka, förhålla sig kritiskt och skapa mening av information, budskap och berättelser.

Genom att inte använda digitala medier (eller bara använda dessa för

<sup>114</sup> Se *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*

<sup>115</sup> Se Ito et al.

att främja läsande av boken) riskerar man dessutom att ytterligare försvåra för läsovilliga eller barn med läshinder. Som framgick i Hedemarks studie använder barn med en negativ inställning till läsning (som de förknippade med böcker) andra medier och efterfrågade dessutom aktiviteter som inte bara utgår från böcker. Genom att använda digitala medier och knyta det lässtimulerande arbetet till barns färdigheter och erfarenheter som ofta har anknytning till populärkulturen skulle biblioteken kunna bidra till empowerment för dessa barn.

Ytterligare en förklaring som kompletterar ovanstående resonemang handlar om personalens kunskaper och kompetenser gällande digitala medier, hur de används och kan användas. En skepsis eller tveksamhet att använda digitala medier kan bero på en osäkerhet hos vuxna om hur dessa medier kan användas i det lässtimulerande arbetet. Osäkerheten eller bristen på kunskap gör att det trygga och välkända väljs framför att pröva något nytt:

... tekniken blev oss övermäktig. Datorerna krånglade, webbsidan var svårnavigerad och bloggarna svåra att använda. Därför övergavs datorerna och penna och papper blev det naturliga skrivverktyget (*Ung i Skurup – ung i världen: blogga, spela, skriva, läsa*, s. 2)

Här framkommer att tekniken upplevdes som svåränvänd. För att möta barns intressen krävs också kunskaper om hur barn använder digitala medier, i vilka sammanhang och i vilket syfte. Det är först när man på biblioteket har dessa kunskaper som verksamheter och metoder kan utformas för att tillvarata och stimulera barns intressen. Sådana kunskaper leder också till att det tydliggörs vilka arenor i barns liv biblioteket ska rikta in sig på, och vilka som ska lämnas åt barnen.

Vuxnas medverkan i sociala mötesplatser är ofta oönskad av barn (Ito et al. 2010). En sådan kunskap gör att hemsidor som syftar till att skapa sociala mötesplatser behöver diskuteras. Utformas hemsidor för att de motsvarar ett önskemål eller reellt behov hos barnen? Eller finns det en (felaktig?) föreställning hos vuxna att digitala mötesplatser som utgår från biblioteket skulle uppskattats av barnen? Barns behov och önskemål varierar

<sup>116</sup> Se Kapitel 5 Delaktighet

naturligtvis mellan individer men också beroende på kontext och tid. Det innebär att det mycket väl kan finnas önskemål om virtuella mötesplatser för barn i biblioteks regi. Poängen här är att det kan bli fel om vuxna gör sådana antaganden om de inte är underbyggda eller om inte barn engageras för att tycka till om innehåll och utformning<sup>116</sup>. I projektrapporterna framkommer att det är svårt att hålla bloggar vid liv, både när de riktar sig till barn och när de riktar sig till vuxna. En förklaring skulle kunna vara att bloggarna upplevs kopplade till krav och prestation. Ytterligare en förklaring kan vara att bloggarna inte tillvaratar barns egna intressen eller det sätt som de annars använder bloggar och sociala mötesplatser.

Genom att bygga projekt och verksamhetsutveckling på barns initiativ skapas möjligheter för att digitala mötesplatser och arenor för kommunikation och interaktion faktiskt används och inte står tomma efter en tid. Samtidigt är både ungdomskulturer och de digitala mötesplatserna föränderliga vilket gör att sådant som efterfrågas av en grupp barn vid en tidpunkt kanske inte är efterfrågat vid en senare tidpunkt eller av andra barn. Genom att kontinuerligt ta del av barns och ungas åsikter och behov och genom att även använda de digitala medierna som ett redskap för interaktion mellan barn, unga och vuxna kan möjligen en del av denna problematik undvikas.

Diskussionen kan också kopplas till relationen mellan vuxna och barn. Barnen och ungdomarna eftersträvar arenor där de kan möta jämlika utifrån sina intressen. Mötesplatser och bloggar i bibliotekets regi kan upplevas som en plats där barnen bevakas och bedöms. Det är därför av vikt att metoder utformas som bygger på att både vuxna och barn har viktiga erfarenheter och kunskaper att bidra med. Ytterligare en faktor som kan spela in är det handlingsutrymme som barnen tillmäts. I diskussionen ovan framkom att medier och teknik fyller en funktion för barn som en arena där de kan experimentera, utvecklas och testa gränser. Detta innebär att ramarna för de digitala mediernas användning bör vara flexibla för att stimulera barns intresse och eget skapande, eget lärande och upptäckande. Lärande om och genom digitala medier sker genom interaktion med andra och då spelar kompisgruppen eller virtuella nätverk för olika intressen en viktig roll. Biblioteket kan i det syftet fylla ett behov där barn och unga får

<sup>117</sup> Se Kapitel 5 Delaktighet

möjlighet att träffa andra barn och unga för att tillsammans utforska och utveckla kunskaper, kulturer, normer och värderingar. Det är alltså inte givet eller nödvändigt att det är den vuxne som behöver ha kunskaperna.

Inom området barns medieanvändning i relation till bibliotekets verksamheter och arbetsmetoder behövs mer forskning. Ett steg på väg till kunskapsbildning är utformning av projekt som testar nya arbetsmetoder genom digitala medier tillsammans med barn och unga. En förutsättning är att projekten tydligt dokumenteras och att de erfarenheter som görs sprids. I projekt som tillsammans med barn utforskar hur digitala medier kan användas i lässtimulerande arbete blir det viktigt att ramarna inledningsvis inte är för tydligt satta av de vuxna. Projekten skulle vinna på att innehållet växer fram i ett samspel mellan barn och vuxna<sup>117</sup>. En utgångspunkt för utformandet av sådana projekt skulle frågan ”hur kan läsprojekt se ut som inte involverar tryckt litteratur?” kunna vara.

#### Sammanfattande diskussion – Läsning och förhållningssätt i lässtimulerande projekt

Syftet med ovanstående resonemang är inte att bidra till en polarisering mellan tryckta och digitala medier eller mellan läsning i en skol- eller folkbibliotekskontext. Det kan dock finnas kunskaper och erfarenheter att vinna om det lässtimulerande arbetets grundläggande förgivettaganden ifrågasätts genom nya ingångsvinklar i projekt. Detta ställer krav på de vuxna som ska arbeta med projekten, att de har kunskaper att möta och arbeta med barn på nya sätt.

Det är sällan vuxnas förhållningssätt till läsning diskuteras och eller redogörs för i projektrapporterna. Det lässtimulerande arbetet kan därför ses bygga på ett antal förgivettaganden. Diskussionerna ovan visar att barn ”genomskådar” bibliotekens lässtimulerande aktiviteter när man försöker klä nytta i nöje. Samtidigt är nyttoaspekterna av läsning, särskilt i skolsammanhang, en del i bibliotekets uppdrag. Utmaningen för biblioteken är då att utforma projekt där intentionerna med läsningen är tydlig både för barnen, för de vuxna i projekten och för de som se-

nare kommer att läsa projektrapporterna. Hänsyn behöver även tas till barns förhållningssätt så att dessa får möjlighet att läsa på ett sådant sätt och i de medier som intresserar dem. Olika förhållningssätt och arbetsmetoder i det lässtimulerande arbetet motiveras med olika uppdrag och mål både för verksamheter och för enskilda projekt. Det är därför inte relevant att lägga värderingar som talar för eller emot olika förhållningssätt. Snarare är det relevant att synliggöra de strukturer och antaganden som ligger bakom förhållningssätt, intentioner och valda arbetsmetoder för att utveckling ska kunna ske i det lässtimulerande arbetet.

Utifrån projektrapporterna är det svårt att göra uttalanden gällande vilka kunskaper om digitala medier som faktiskt finns bland bibliotekspersonal. En rimlig slutsats utifrån materialet är att förklaringen till hur digitala medier används, eller inte används, i lässtimulerande projekt ligger i kunskapsbrist, en skepsis mot text i andra medier samt i invanda handlingsmönster. Ytterligare en förklaring till särställningen av boken i tryckt form kan vara den politiska styrning som ligger bakom hur bidrag till lässtimulerande projekt fördelas. Nanna Kann-Christensen (2010, s. 9) jämför hur bidrag till utvecklingsprojekt fördelas i Sverige och Danmark och konstaterar att

In Denmark, all media have an equal status, in Sweden the book, reading and literature has an privileged status.

Det finns alltså en politisk styrning i Sverige som premierar boken som medium. Frågan är om detta är något som främjar eller hindrar utvecklingen? I litteraturgenomgången ovan diskuterades barns kommunikationsmönster i sociala medier, möjligheterna till barns kulturskapande och barns önskan att biblioteket ska anordna aktiviteter som inte bara kopplas till läsning av böcker. Utifrån de resonemang som fördes framstår det som att arbetsmetoderna i det lässtimulerande arbetet i dag inte motsvarar barns användning av digitala medier. Detta kan kanske delvis förklaras med att sociala medier är ett relativt nytt fenomen för vuxna som arbetar på bibliotek i dag. Det blir därför tydligt att nya kunskaper om hur man kan arbeta samt nya metoder behövs på området.

Några utförliga resonemang om eventuella vinster med att koppla läs-

stimulans till digitala medier förs inte i rapporterna (utöver att det är ett sätt att nå barnen). I projektet *Ung till ung* fick elever spela in boktips på DVD och själva skriva manus och stå för filmproduktionen. I projektrapporten framgår att projektet ”har öppnat ögonen för bibliotekarierna att i större utsträckning arbeta med lässtimulering via andra kanaler än de gängse” (s. 2). Andra effekter av projektet som beskrivs är att det ledde till goda kontakter med ungdomarna samt till ökat samarbete mellan skola och bibliotek. Effekterna/”vinsterna” kopplas främst till de vuxna, att de har fått nya kunskaper och utvecklat bättre samarbete. Men vad blev upplevelsen för de medverkande eleverna, hur påverkade projektet deras upplevelser och uppfattningar av läsning? Man behöver alltså diskutera hur kopplingen mellan digitala medier och läsning upplevs av barn och unga.

För att uttrycka det krasst framstår det i många rapporter som om digitala medier används enbart för att det anses vara en metod som lockar barn och unga. Den inställningen kan framstå som lite naiv om den inte bygger på faktiska kunskaper om barns användning av digitala medier samt om de digitala mediernas potential i det lässtimulerande arbetet. Användningen av digitala medier riskerar att falla platt om antagandena om barns mediekompetens och medieanvändning bygger på felaktiga föreställningar. Bristande kompetens i hur teknik och sociala/digitala medier kan användas är ytterligare en faktor som kan göra att den potential dessa medier innebär inte kommer till sin rätt. Det framstår i en del projektrapporter som om digitala medier används för att personalen ska få inspiration i det lässtimulerande arbetet. Dessa kunskaper behöver omsättas på ett sätt som är relevant och intressant för barn och unga och kan inte stanna vid att man enbart ”uppdaterar” gamla arbetsmetoder.

Det framträder alltså ett fortbildningsbehov hos bibliotekspersonalen när det gäller teknisk kompetens, kunskaper om barns medieanvändning samt om hur projekt med digitala medier kan utvecklas i samspel med barn. Som framgår i kartläggningen (s. 51) fyller fortbildning flera funktioner; för att inspirera, för att bidra till nya kunskaper och för att ifrågasätta gamla kunskaper och invanda handlingsmönster. Det senare motivet framstår som särskilt relevant i relation till barns läsning

och det lässtimulerande arbetet genom digitala medier. Flera punkter behöver ifrågasättas och diskuteras:

- Bokens särställning i relation till digitala medier
- Vuxnas förhållningssätt till läsning i tryckta och digitala medier
- Motiv för användning av digitala medier
- Vuxnas förhållningssätt till lässtimulerande arbete genom digitala medier
- Hur relationen mellan barn och vuxna kan se ut i det lässtimulerande arbetet, både i arbete med böcker och digitala medier
- Hur metodutveckling kan ske i samspel med barn
- Hur barns förhållningssätt till läsning kommer till uttryck och tillvaratas i projekten

Det är viktigt att bibliotekspersonalen intar en roll som jämlike till barnen vid användning av digitala medier, alltså ett förhållningssätt där både barns och vuxnas kunskaper och erfarenheter respekteras. Genom att metodutveckling grundas i forskning och sker i samspel med barn och unga är chanserna större att verksamheter och arbetsmetoder fyller en relevant roll i barnens liv. Samtidigt finns det behov av forskning som undersöker relationen mellan barn, barnbibliotek och digitala medier.





## Kapitel 5 Delaktighet

I detta avsnitt problematiseras barns delaktighet i lässtimulerande projekt. Jag tar utgångspunkt i en modell för delaktighet som utvecklats av Roger A Hart, professor vid City University of New York. Hart har forskat om barn och delaktighetsprocesser i relation till miljö, hållbar utveckling, utbildning och utformandet av miljöer för barn. Inledningsvis i kapitlet presenteras några av de faktorer som påverkar förutsättningarna för arbetet med barns delaktighet. Därefter redogörs för den modell för delaktighet som Hart utformat. Analysen av rapporterna från de lässtimulerande projekten sker utifrån kartläggningen om delaktighet i projekten i kapitel 2. Delaktighet problematiseras ytterligare utifrån en alternativ modell samt resonemang om makt, empowerment och barns perspektiv respektive barnperspektiv. Avslutningsvis presenterar jag ett förslag till hur delaktighet kan förstås i en barnbiblioteks-kontext.

I inledningen till *Children's Participation* (1999) skriver Roger A Hart att arbetet med barns ”participation must be a dynamic constructive process” (prefix s. ix). Med det menar han att det inte finns några metoder för att arbeta med barns delaktighet som fungerar i alla situationer. Arbetet är beroende av olika faktorer som ämne, kultur, sammanhang och naturligtvis barnen själva. Förutsättningarna för barns delaktighet är alltså kontextbunden. Harts forskning är inte utformad utifrån bibliotekssammanhang men modellen är, genom att delaktighet ses som kontextbunden, relevant för att studera delaktighet som en process i samspel mellan olika aktörer i lässtimulerande projekt<sup>118</sup>.

Hart ställer sig kritisk till den utvecklingspsykologiska teori som utvecklats av Jean Piaget. Harts kritik går ut på att Piagets teori grundas på en logisk och matematisk syn på intelligens som inte tar hänsyn till barns olika förutsättningar utifrån exempelvis kultur, klass, omvärld och informellt lärande i barnens familjer. Hart menar, med hänvisning till Howard Gardners teori om multipla intelligenser, att barn har flera

<sup>118</sup> Harts modell har använts i en magisteruppsats (Hollström Flis, 2001) för att studera ungdomars delaktighet i folkbiblioteks referensgrupper.

intelligenser som utvecklas olika beroende av både barnet och på de möjligheter barnet ges (1999, s. 27).

Gardner menar (2001, s. 40) att intelligenser inte är något som kan ses eller räknas. Intelligenser är snarare potentialer som påverkas av den kultur som en individ befinner sig i. Gardner identifierade ursprungligen sju intelligenser som sedan har kommit att revideras och utökas. De olika intelligenserna visar bland annat hur människor lär och uppfattar världen på olika sätt. I den kroppslig-kinestetiska intelligensen används exempelvis hela eller delar av kroppen vid inläring eller problemlösning. Den musikalisk-rytmiska intelligensen handlar om att förstå och skapa musik och rytmer. Den logisk-matematiska intelligensen knyter an till förmågor att göra logiska analyser och den verbal-lingvistiska intelligensen till förmågan att förstå och använda talat och skrivet språk. Det är enligt Gardner förmågor kopplade till de två senare intelligenserna som dominerat intelligenstester. Däremot har det inte tagits hänsyn till andra förmågor, eller intelligenser, som exempelvis förmågan att förstå andra människor (interpersonell intelligens) eller förmågan att förstå sig själv (intrapersonell intelligens) (Gardner 2001; 1994)<sup>119</sup>. Utifrån resonemanget om olika lärostilar eller intelligenser menar Hart (1999) att vuxna inte bör utgå från barns ålder när de ska utforma metoder och verksamheter där barns delaktighet ska ingå utan

We should rather provide a diversity of ways to be involved and media to use in order to maximize the capacities for all children to take part (s. 28).

Samtidigt är Hart noga med att påpeka att det vore ett misstag att gruppera barn utifrån uppfattningar om vad som är deras starka sidor i relation till de olika intelligenserna (1999, s. 28). Målet är att utforma verksamheter som möjliggör användandet av flera olika intelligenser. I det arbetet är det viktigt att vara ärlig och tydlig mot barnen och visa hur olika färdigheter kan värdesättas i olika sammanhang.

I delaktighetsprojekt ska vuxna förse barn med en stöttande grund och

<sup>119</sup> Gardners teorier har bland annat påverkat utformandet av Rum för barn i Stockholm (se Lundgren, 2007).

fungera som förebilder. Samtidigt måste det lämnas utrymme för deltagande barn och ungdomar att utveckla den egna identiteten (och en gruppidentitet eller gruppkultur) inom verksamheten. Även faktorer som barnens självkänsla och självbild, förmågan att sätta sig i andra personers situation, förmågan att samarbeta och kommunicera, vänskapsrelationer, hur barnen uppfattar den vuxnas roll, individuella förutsättningar samt möjligheterna till kunskapsutbyte mellan barnen påverkar barnens deltagande i olika projekt (Hart 1999, s. 28ff).

### Nivåer av delaktighet

I projekt som involverar barns delaktighet är det enligt Hart vanligt att strukturen för delaktigheten är vagt eller otydligt uttryckt. Det gäller att vara tydlig och ärlig gällande i vilken utsträckning barn faktiskt är delaktiga. För att beskriva barns delaktighet använder Hart bilden av en stega där de olika trappstegen symboliserar olika grader av delaktighet. Bilden av stegen ger en något förenklad bild av en komplex process men visar tydligt vad som inte kan betraktas som delaktighet. Harts modell består av åtta steg där de nedersta tre stegen inte innebär någon reell delaktighet. Ju högre upp på stegen man kommer desto större blir graden av delaktighet:

8. Initierat av barn och delad styrning med vuxna
7. Initierat och styrt av barn
6. Vuxeninitierat med delat beslutsfattande
5. Samråd och informerad delaktighet
4. Tilldelad men informerad delaktighet
3. Symbolisk delaktighet
2. Delaktighet som dekoration
1. Manipulativ eller falsk föreställning om delaktighet (1999, s. 40ff) <sup>120</sup>

*Manipulation eller falsk föreställning om barns delaktighet* innebär att

<sup>120</sup> De svenska termerna som används är min översättning av Harts begrepp: 1 Manipulation or Deception, 2 Decoration, 3 Tokenism, 4 Assigned but informed, 5 Consulted and informed, 6 Adult-initiated, shared decisions with children, 7 Child-initiated and directed 8 Child-initiated shared decisions with adults.

vuxna använder barn för att föra fram ett budskap (ibid. s. 40f). Hart ger som exempel hur barn kan få bära plakat med politiska budskap utan att barnen förstår innehållet. Den falska föreställningen innebär att vuxna får det att framstå som om barn varit drivande eller delaktiga i ett projekt när det i själva verket inte har varit fallet. Steg två, *deltagande som dekoration*, har likheter med manipulation och delaktighet och innebär att barn används för att föra fram ett budskap utan att de egentligen är insatta i ämnet. Skillnaden mellan steg ett och två är att i det senare finns det ingen falsk föreställning om att projektet har sitt ursprung hos barnen. Barn används för att ge projektet en extra skjuts eller tyngd. Det tredje steget på skalan, *symbolisk delaktighet*, innebär inte heller reell delaktighet. Hart menar att symbolisk delaktighet är mycket vanligt och ofta bottenar i en vilja hos vuxna att ge barn en chans att uttrycka sig. Problemen uppstår då de vuxna inte har en bild av hur detta faktiskt kan göras. Projekten utformas av vuxna utan att barnen har valt eller haft möjlighet att påverka och formulera egna tankar om ämnet eller innehållet. Som exempel på symbolisk delaktighet tar Hart upp hur enskilda barn kan väljas ut av vuxna för att uttrycka sig som representanter för gruppen barn utan att de deltagande barnen haft en möjlighet att diskutera med sina jämnåriga (eller att barnen själva kunde välja sina representanter). Det symboliska deltagandet av barn ger projektet eller ämnet en tyngd inför andra men Hart menar att det som ”children learn from such experiences [is] only that democratic participation is a sham” (ibid., s. 42).

Dessa tre steg innebär att barn deltar i projekt utan att ha kunskap om eller förståelse för projektets syfte och innehåll och utan att de har möjlighet att påverka ämne, syfte och innehåll. Dessa tre steg menar Hart att vuxna ska undvika att arbeta på då de ger en felaktig bild av barns delaktighet. Det är svårt att utifrån materialet uttala sig om ifall det finns manipulativ, falsk eller symbolisk föreställning om delaktighet i projekten. Denna svårighet att dra slutsatser har att göra med de i projektrapporterna ofta mycket svepande och oprecisa beskrivningarna av barns delaktighet och delaktighetsprocesser. Jag har i denna studie inte heller tillgång till målgruppen och kan inte undersöka deras upplevelser av delaktighet i projekten. Svårigheterna har också att göra med att Harts modell inte är utformad i en bibliotekskontext. De läs-

stimulerande projekten riktar sig till barn<sup>121</sup> och avser en skapa förändring för eller tillföra målgruppen något. Barn är per automatik en del i projekten i och med att aktiviteter och verksamheter riktar sig till dem. Utgångspunkten är därför annorlunda jämfört med projekt som Hart använder för att exemplifiera de nedersta stegen i skalan, där barn kan användas för att marknadsföra projekt eller ämnen som kanske inte på ett direkt och konkret sätt berör dem. Modellen behöver alltså tolkas ur en lässtimulerande kontext och i en bibliotekskontext.

De efterföljande fem stegen i delaktighetsstegen innebär ökande möjligheter för barn att initiera, driva och påverka projektens innehåll och syfte. Hart menar dock inte att det alltid är viktigt att sträva efter att befinna sig på de högsta stegen. Det viktiga är snarare att barn ges möjlighet att själva bestämma *hur* delaktiga de vill vara i olika projekt eller olika delar av samma projekt. Detta anknyter till den inledande diskussionen i kapitlet om barns olika förutsättningar, kompetenser och intressen. Kärnpunkten är alltså barns möjlighet att själva välja och de vuxnas roll är att skapa förutsättningar för detta val (ibid., s. 41f).

An important principle to remember is *choice*. A programme should be designed to maximize the opportunity for any child to choose to participate at the highest level of his or her ability (ibid., s. 42).

*Tilldelad men informerad delaktighet* (steg 4) innebär att barn är väl insatta i projektet utan att själva ha initierat det. Detta steg innebär att barn informeras om projektet och projektets ämne och sedan får möjlighet att agera utifrån detta. Delaktigheten är alltså informerad men styrd av vuxna och innebär en hierarkisk organisation eller ”uppifrån och ned-perspektiv”. Ur demokratisynpunkt menar Hart att dessa projekt endast har en kortvarig effekt och måste följas upp av metoder där barn genuint får känna att deras perspektiv är viktigt (ibid., 42f). Ytterligare ett steg upp på trappstegen, *samråd och informerad delaktighet*, (steg 5) tas när barn är insatta i processen som projektet innebär. Barnen blir tillfrågade om innehåll och utformning och har en möjlighet att påverka genomförande och utfall. Projektens riktning utformas i samråd med barnen och ger uttryck för mer än informerad delaktighet.

<sup>121</sup> För att delaktighet ska vara möjlig krävs självklart att barn är den direkta målgruppen.

Projekten kan fortfarande vara initierade av vuxna. Som exempel nämns att barn kan vara med och analysera och diskutera resultat av undersökningar som görs om barns vanor och åsikter (ibid., s. 43).

De tre sista stegen på delaktighetsstegen innebär att beslutsfattandet på olika sätt delas med barn. För att barn inte ska uppleva att deras delaktighet är symbolisk behöver de förstå ställningstaganden och beslut som tas i projekten. Detta är viktigt även om barnen kanske inte kan (eller vill) uttrycka sig i frågorna. Vuxna behöver skapa förutsättningar för att barn ska kunna känna att de har självförtroende och kompetens för att de tre översta stegen av delaktighet ska kunna nås. Barn ska i de tre översta stegen på något sätt vara involverade i hela processen av projekten. Det innebär att barnen inte bara är med i genomförandefasen utan även i planering, i diskussioner om avgränsningar, utförande och förutsättningar för projekten. På steg 6, *vuxeninitierat med delat beslutsfattande*, befinner sig de projekt som initierats av vuxna men där ansvar, insyn och påverkansmöjligheter delas mellan barn och vuxna (ibid., 43ff).

*Projekt som initieras och styrs av barn* (steg 7) uppstår oftast ur barns lek men är enligt Hart mycket svåra att finna exempel på. Det handlar om att fånga upp och tillvarata de idéer och initiativ som barn uttrycker i lek eller samtal. Detta steg innebär en balansgång där vuxna ser och stöttar barns initiativ utan att kontrollera. Det översta steget (steg 8) innebär *projekt som initieras av barn men där beslut om utformande och utförande delas med vuxna*. Kritik har framförts mot detta som går ut på att de vuxnas delaktighet ifrågasätts i detta steg. Hart menar dock att om barn bjuder in vuxna att delta kan detta tyda på ett självförtroende och insyn i den egna kompetensen som gör att de kan se fördelar med att samarbeta med andra. Målet är alltså inte att barns egeninitierade projekt ska drivas oberoende av och helt fränkopplat från vuxna. Vuxna tar i projekt ofta roller som initiativtagare, ansvariga och handledare. Vuxna behöver dessutom enligt Hart bli goda lyssnare för att veta hur de ska möta barns förslag, idéer och initiativ (ibid., s. 44f).

Hart listar i samband med diskussionen om olika steg av delaktighet ett antal principer att följa i en demokratisk process med barns delaktighet. Dessa handlar bland annat om att barnen ska vara insatta i syftet med

projektet och i projektets struktur. Relationerna mellan olika aktörer ska vara tydliga och regler ska utarbetas i samråd mellan vuxna och barn (ibid., s. 49f).

### Delaktighet i lässtimulerande projekt

I detta avsnitt diskuteras barns möjligheter till delaktighet i lässtimulerande projekt utifrån resultatet av kartläggningen. Resonemangen utgår i huvudsak från exempel som redovisats i kapitel 2 och jag rekommenderar läsaren att först läsa avsnittet Delaktighet.

För att delaktighet i lässtimulerande projekt inte ska vara manipulativ (steg 1) eller dekorativ (steg 2) krävs att barnen är införstådda med syftet och innehållet i projektet. Detta bör ses som en självklarhet och förutsättning vid initiering av projekt som riktar sig till barn. Det är dock relevant att ställa frågan hur de lässtimulerande projekten faktiskt förankras hos barnen. Detta är något som inte redogörs för i någon större utsträckning i projektrapporterna, inte utöver kommentarer som att projektet presenterades för barnen. I projekt som syftar till att tillvarata barns delaktighet skulle förankringsprocessen behöva ingå som redovisningsmoment i projektrapporter. Projekt som riktar sig till barn som elever föregås ofta av diskussioner med barnens lärare men inte med barnen själva. Projektet blir då något som läggs på eleverna utan att de själva har möjlighet att uttrycka sig om innehåll, utformning eller ens sin egen vilja eller ovilja att delta. I sådana projekt påtvingas alltså barn ett deltagande i projekt. Även om barn kan uppskatta dessa projekt är det viktigt inför framtida projekt att diskutera och redogöra för hur projekten förankras och vilka valmöjligheter till deltagande barn har. Här aktualiseras återigen diskussionen om skolans tvingande sammanhang och barnbibliotekets frivillighetskontext (se kapitel 4). Projekt som riktar sig till barn på deras fritid ställer andra krav på de vuxna. Det gäller då att marknadsföra projekten så att barnen upplever dessa som relevanta och intressanta nog för att de ska vilja lägga sin fritid på deltagande.

Det går i rapporterna att urskilja drag av symbolisk delaktighet (steg

3). Det har bland annat att göra med diskussionen ovan om barns val att delta i projekten, alltså frivilligheten. Jag kopplar även symbolisk delaktighet till en problematik som jag ser i hur begreppet delaktighet används i projektrapporterna. Att barn tar del av ett kulturutbud, till exempel bokprat eller teater, eller att de helt enkelt deltagit i ett lässtimulerande projekt beskrivs i en del projekt som att barn har varit delaktiga. Detta är arbetsmetoder eller aktiviteter som riktas *till* barn men det är inte aktiviteter *med* barn. Barn har inte ett aktörskap. Det är aktiviteter som har bestämts och utformats av vuxna. Vuxna har satt ramarna för det handlingsutrymme barnen har i aktiviteten. Det finns alltså ett begränsat utrymme för barnens deltagande. Vad som framkommer här är behovet av att studera delaktighet i projekten utifrån två nivåer. Jag menar här att det är skillnad mellan att *ta del* av en aktivitet och att *vara delaktig* där barn har en möjlighet att *påverka* själva utformningen och innehållet i ett projekt.

Det blir alltså relevant att skilja mellan delaktighet på en konkret praktisk nivå, alltså delaktighet i moment (aktiviteter), och delaktighet på en organisatorisk nivå, det vill säga delaktighet vid initiering, planering, genomförande och utvärdering av projekt. Exempel är när delaktighet används för att beteckna en handling eller verksamhet där barn får producera egna texter (dikter, noveller eller bokrecensioner). Barnen deltar genom denna textproduktion i en aktivitet. Texterna som produceras har dock inget annat syfte än att väcka engagemang och stimulera barns skapande eller intresse för böcker. Texterna produceras inte för att barnen eller eleverna ska kunna uttrycka sig om projektet. Enligt min tolkning innebär detta alltså *deltagande* i en aktivitet (praktisk nivå), inte *delaktighet* (organisatorisk nivå). Hade texterna producerats och använts i syfte att barn skulle uttrycka sig om projektet de deltar i, om en fråga som engagerar dem eller om en verksamhet som de ska vara med att utforma eller påverka hade textproduktionen inneburit delaktighet på en organisatorisk nivå. Dessa diskussioner väcker frågan om hur begreppet delaktighet kan tolkas och jag återkommer till detta.

Utifrån de studerade projektrapporterna ser jag inte exempel på delaktighet på steg 7 och 8, alltså projekt initierade och styrda av barn (eller



styrning delad med vuxna). Däremot tar projekten ofta sin utgångspunkt i behov och intressen som vuxna uppfattar att barn har. Steg 4, tilldelad informerad delaktighet, är kanske det steg av delaktighet som flest projektrapporter ger uttryck för. Barn förstår syftet med projektet, vad som förväntas av dem och de vuxnas roll. På en konkret nivå har barn möjlighet till aktörskap genom eget kulturskapande som i *Metamorfos*, *Ung i Skurup* eller *Läsa och skriva dramatik i skolan*. Det är dock ingen delaktighet på organisatorisk nivå. Det finns ett tydligt uppifrån och ned-perspektiv genom att det är vuxna som bestämt projektens innehåll och satt ramarna för aktiviteterna.

Förutsättningarna att analysera projekt utifrån steg 5, samråd och informerad delaktighet, och steg 6, vuxeninitierat med delat beslutsfattande, försvåras då projektrapporterna inte redogör för de beslutsfattande processerna. I rapporter från projekt som *2020 Mars Express*, *Hot Spot* och *Com, läs och skriv* redogörs för arbetsmetoder som används för att tillvarata barns åsikter och skapa arenor för barns delaktighet. Det är i tydligt i rapporterna från *2020 Mars Express* att hänsyn har tagits till barns åsikter och att barnen kunnat påverka utformningen av biblioteksrummet. Projektets riktning och utformning har alltså påverkats av barns delaktighet. Vad som saknas i projektrapporterna från denna typ av projekt är redovisningar om vem som fattar besluten, hur vägledande barns åsikter varit och hur involverade barnen var i själva beslutsprocessen. Utan sådana redogörelser är det svårt att göra uttalanden om ifall projekten tillhör steg 5 eller steg 6. Om vuxna har beslutsrätten innebär det att det finns ett uppifrån och ned-perspektiv men att barns åsikter betraktas som värdefulla, om än inte avgörande för de beslut som fattas. Till skillnad från de flesta övriga projektrapporter finns det i dessa uttryck för delaktighet på en organisatorisk nivå. Barn har möjlighet att delta i och påverka processer i projektets utförande och innehåll, alltså projektets resultat eller utfall.

Vid analys av de lässtimulerande projekten utifrån Harts modell över delaktighet har några svårigheter visat sig. Det finns en skillnad i att vara delaktig på konkret nivå i projekts aktiviteter, och att vara delaktig vid utformningen av projekten. Få projekt ger exempel på det senare. Den betydelse delaktighet har i majoriteten av de lässtimulerande projekten

handlar om deltagande i aktiviteter. Det finns flera projektrapporter som ger exempel på att hänsyn tas till barns åsikter. Fokusgrupper är en av de metoder som används för att ta reda på barns åsikter och funderingar. Något som däremot saknas är beskrivningar av den roll barn har i beslutsfattande processer. Även om utgångspunkten är att projekten ska vara relevanta för barn och tillföra barnen någon form av mervärde finns det i projektrapporterna ett tydligt uppifrån och ned-perspektiv.

Efter analys av projektrapporterna ser jag ett stort behov av att de delaktighetsskapande processerna i projekten redovisas. Det handlar då om att visa barns medverkan vid initiering och förankring av projekten, i val av arbetsmetoder och arenor för diskussion, i beslutsfattande i projekten men även vid utvärderingar. Utvärdering ska i detta sammanhang inte enbart förstås som att barns uppfattningar och åsikter samlas in och analyseras. Utvärdering innebär även, om de högre stegen på trappstegen ska kunna nås, att barn (om de vill och kan utifrån sina förutsättningar) ska vara delaktiga att analysera barns och vuxnas uppfattningar och upplevelser av projekten samt projektens utfall. För att detta ska vara möjligt är det viktigt att undersöka om den kompetens som behövs för att arbeta med delaktighet finns inom projektet. I annat fall kan det bli aktuellt att ta in extern hjälp eller att fortbilda sig i olika arbetsmetoder som kan användas.

Det blir vid analys av rapporterna också tydligt att delaktighet är ett begrepp som ger goda associationer. Delaktighet som begrepp används därför för att beteckna vitt skilda företeelser. På så vis framstår begreppet som komplext, svårdefinierat och ibland motsägelsefullt. Harts modell har tidigare använts i en magisteruppsats för att analysera ungdomars delaktighet i referensgrupper (Hollström Flis, 2001<sup>122</sup>) men är inte optimal för att analysera delaktighet utifrån rapporter från lässtimulerande projekt. För att Harts modell ska komma till sin rätt behöver den appliceras på undersökningar av *projektet*, alltså följeforskning under olika projekts gång.

<sup>122</sup> Resultatet från uppsatsen visar bland annat att reell delaktighet är en förutsättning för att ungdomar ska vilja engagera sig. Ungdomar vill själva avgöra vad som är viktigt och de menar att det är viktigt med frihet. Det framkommer även att tydliga ramar behövs för att ett samarbete på lika villkor ska möjliggöras samt att ungdomar även vill ha beslutanderätt (Hollström Flis 2001, s. 76ff).

Nedan presenterar jag en alternativ modell för delaktighet.

### Nivåer av delaktighet – en alternativ modell

Komplement eller alternativ till Harts modell kan en femstegsmodell utvecklad Harry Shier vara (2001). Shiers modell kan fungera som verktyg för vuxna som ska utforma och arbeta med barns delaktighet i lässtimulerande projekt. Modellen belyser aspekter av delaktighetsprocesser (ibid., s.109) men saknar de tre nedersta steg som finns i Harts modell, steg som alltså inte innebär delaktighet. De fem nivåerna i Shiers modell innebär en ökande grad av delaktighet<sup>123</sup> (ibid., s.110ff):

5. Barn delar makt och ansvar med vuxna i beslutsfattande processer. Till skillnad från nivå 4 har vuxna här inte vetorätt utan delaktighet sker på lika villkor.<sup>124</sup>
4. Barn involveras i beslutsfattande processer. I denna nivå har barn reellt inflytande och påverkansmöjligheter till skillnad från tidigare nivåer då de endast förser beslutsfattarna med synpunkter.
3. Hänsyn tas till barns åsikter. I denna nivå måste möjligheter för barn att uttrycka sig vara inarbetade i verksamheten. Barn konsulteras i denna nivå men det garanteras inte att barns åsikter får någon reell påverkan i beslut.
2. Barn får stöd att uttrycka sina åsikter. Skillnaden från nivå 1 är att vuxna måste skapa en miljö där barn känner att de kan och vill uttrycka sig.
1. Barn blir lyssnade på. Initiativet att uttrycka sig ligger hos barnen och den vuxnes roll är att lyssna.

Även vid användningen av denna modell aktualiseras nödvändigheten av att skilja på att delta i aktiviteter och att delta i projektens process och utformning. Majoriteten av projekten vars rapporter analyserats placerar sig på nivå 1-3. Det innebär att rapporterna ger uttryck för

<sup>123</sup> Min översättning av Shiers begrepp, ursprungligen: 1. Children are listened to, 2. Children are supported in expressing their views, 3. Children's views are taken into account, 4. Children are involved in decision-making processes, 5. Children share power and responsibility for decision-making

<sup>124</sup> I Shiers artikel finns frågor kopplade till de olika stegen. Frågorna är tänkta att användas i verksamheten för att klargöra på vilken nivå den egna organisationen eller arbetsgruppen verkar. Svaren på frågorna kan då leda vidare till diskussioner om vilken nivå som är önskvärd samt hur arbetet ska ske för att nå dit. Modellen kan på så vis vara relevant för att bidra till reflekterande diskussioner vid utformning av projekt.

att barn lyssnas på och att det finns strukturer för att tillvarata barnens åsikter. Projekt som faller inom nivå tre är exempelvis sådana inom vilka det planerats in strukturer och rutiner att samla in barns åsikter om projekten (eller om aktiviteter som ingår i projekten). Detta kan ske genom intervjuer, enkäter eller fokusgruppintervjuer. Skillnaden mellan nivå 3 och nivå 4 är att på nivå 4 finns det i projekten inbyggda möjligheter för barn att kunna påverka beslut. Det är dock fortfarande de vuxna som har vetorätt. Projekt på nivå 3 och nivå 2 ger möjlighet till barns eget kulturskapande. Projekt på nivå 1 är projekt inom vilka barn får ta del av aktiviteter och där de på eget initiativ kan uttrycka sig (eget kulturskapande eller om projektet). Möjligheterna att uttrycka sig är inte inbyggda som moment i projekten utan initiativ måste tas av barnen. Det kan handla om projekt där barn ska få ta del av bokprat, en aktivitet där det av tradition finns tydliga ramar för barns och vuxnas handlingsutrymme. De vuxna är i dessa situationer aktörer och barnen mottagare (se även Johansson 2009). Här är det också viktigt att poängtera att det är skillnad på att barn ges möjligheter att uttrycka sig om böckerna som diskuteras och att de ges möjlighet att uttrycka sig om bokprat som aktivitet i ett projekt.

*BOOKworms* är exempel på projekt i nivå 3. Inom projektet fanns strukturer för att lyssna på barnen och barns åsikter fick genomslag i projektet. I projektet fick barnen önska författare till författarbesök, en aktivitet som var bestämd av de vuxna. *2020 Mars Express* och *Com Läs och Skriv* är exempel på projekt i nivå 4. I dessa projekt skapas möjligheter för barn att uttrycka sig utifrån de erfarenheter och kunskaper de har. I *2020 Mars Express* skapades bland annat förutsättningar för barn att inhämta nya kunskaper för att de skulle få en erfarenhetsbas att utgå från. Barnen och ungdomarna hade reella möjligheter att påverka, men det slutgiltiga beslutsfattandet låg, av vad som kan uttydas av rapporterna, hos de vuxna. Det är inget av de analyserade projekten som befinner sig på nivå 5 där barn och vuxna deltar i projektens alla delar och på lika villkor utformar och ansvarar innehåll och utförande.

### **Delaktighet, makt och empowerment**

I kapitel 2 skriver jag att delaktighet är ett begrepp som inte säger något innan frågan ”hur?” har besvarats. I kapitlet redogör jag sedan för hur

begreppet används i projektrapporterna för att beteckna olika handlingar och aktiviteter i lässtimulerande projekt. Delaktighet användes för att beskriva så vitt skilda företeelser som deltagande vid bokprat, i fokusgruppintervjuer, i byggande av modeller av drömbibliotek och så vidare. Delaktighet kopplas i projektrapporterna ofta samman med att barn känt entusiasm och glädje. Vid analys av projekten utifrån Harts modell av delaktighet framstår användningen av begreppet som alltmer problematisk. Är det verkligen delaktighet att ta del av ett bokprat eller ens ett projekt? Krävs inte mer än närvaro för att man ska anses vara delaktig? Den frågan blir än mer berättigad om barnen själva inte haft en valmöjlighet att säga om de vill delta i projektet. Problemet med att identifiera vad som avses med delaktighet uppmärksammas även av Gallagher (2008) som menar att ”participation’ encompasses a wide range of activities, and as such is an unhelpfully broad term” (s. 396). För att begreppet delaktighet inte ska urvattnas behöver det definieras och det behöver klargöras vad delaktighet innebär rent praktiskt i en biblioteks- eller läsfrämjande kontext. Genom en definition av begreppet går det att analysera och uttala sig om hur delaktighet tagit sig uttryck i olika lässtimulerande projekt.

Ordböcker är inte till stor hjälp för att skapa förståelse för (en praktisk) innebörd av delaktighet. Webbupplagan av Nationalencyklopedin förklarar delaktig som att en person medverkar eller har tillgång till något. Detta är förklaringar som inte säger något om vad det innebär att vara delaktig eller vilka resultat delaktighet kan ha. Utifrån Harts modell tolkas delaktighet som att barn har möjlighet att påverka, initiera och driva projekt (se ovan). Vad delaktighet innebär tydliggörs av vad som inte räknas som delaktighet. När barn inte har förstått projektens syfte eller inte har någon möjlighet att påverka är barn enligt Hart inte delaktiga. Möjligheten till ”*inflytande, om att få vara med, att ha uppgifter och att få ta ansvar*” poängteras även av Benny Henriksson (1991, s. 51). Henriksson menar vidare att

Den som är delaktig är *aktiv* – han/hon handlar. Hon är inte ett objekt för andras handlingar utan är själv ett aktivt subjekt. Att vara delaktig innebär att kunna kontrollera istället för att vara kontrollerad. Med delaktighet följer uppgifter, kunskaper och makt, men också ansvar, skyldigheter och

plikter. Vidare säger det sig nästan självt att delaktighet är en social och kollektiv handling (ibid.).

Delaktighet sker alltså i en kontext och är beroende av att den delas med andra. En person som är delaktig är en aktör och känner egenmakt. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan skiljer mellan *delaktighet som värde* och *delaktighet som pedagogik* (2003, s. 71). Det är två dimensioner som samspelar och är beroende av varandra. Delaktighet som värde innebär att barn ges rätt och möjlighet att uttrycka sig och att detta utgör en värdefull dimension. Detta innebär etiska ställningstaganden vilka ligger till grund för delaktighet som pedagogik vilket innebär att ”barns sätt att förstå och uttrycka sig får en reell betydelse genom att den tas tillvara och bildar både innehåll och form i såväl forskning som praxis” (ibid.). Delaktighet ur ett pedagogiskt perspektiv innebär att det inte räcker med att lyssna på eller intervjua barn (ibid., s. 79; se även Nordenfors 2010), utan barn ska vara aktörer. Det innebär att projekt som enbart gett utrymme för att barn ska få uttrycka sina åsikter men där åsikterna inte fått genomslag *inte* gett uttryck för delaktighet som pedagogik.

Maren Hartmann (2010, s. 122) menar i en diskussion om barn, delaktighet och digitala medier att ”delaktighet måste ses få konsekvenser”<sup>125</sup>. I analysen ovan framkommer att barn får utrymme att agera i aktiviteter i projekten men sällan har aktörskap i själva utformandet av projekten. Detta innebär att majoriteten av projektrapporterna ger uttryck för delaktighet som värde medan delaktighet som pedagogik är mer sällsynt. Jag gjorde ovan en indelning mellan delaktighet på en praktisk nivå och delaktighet på en organisatorisk nivå. För att skilja dessa båda nivåer åt skulle begreppen *deltagande* och *delaktighet* kunna användas. Deltagande står då för en medverkan i aktiviteter men där barn inte har möjlighet att påverka strukturer, ramar eller vilka aktiviteter som ska ingå i projekten. Att ta del av en aktivitet eller medverka i ett projekt innebär enligt detta resonemang inte per automatik delaktighet. Delaktighet förutsätter medinflytande och ak-

<sup>125</sup> Min översättning.

törskap där barn alltså ges möjligheter till reell påverkan.

Monica Nordenfors, forskare i socialt arbete, har gjort en forsknings-/kunskapsöversikt av studier om barns delaktighet (2010). De motiv Nordenfors finner till varför det anses vara viktigt att barn görs delaktiga är hänvisningar till mål- och styrdokument, att maktrelationer mellan barn och vuxna ska utjämnas, att barn ska passa in i samhället och att delaktighet ger barn förutsättningar att ta del av ett demokratiskt samhälle som vuxna. Shier (2001) och Hart (1999) tar fram ytterligare fördelar som har att göra med att delaktighet kan öka barns självkänsla, ge dem en känsla av tillhörighet och att de får känna ansvar. Det framgår i Nordenfors översikt att barn oftast involveras när projekt är färdigplanerade och att barnen måste anpassa sig efter de villkor som vuxna sätter upp (2010). Det stämmer väl med den bild som framträder vid analys av rapporterna från de lässtimulerande projekten. Utgångspunkten är de vuxna och inte barns önskemål och kompetens (Nordenfors 2010). Barn och unga kan få möjlighet att uttala sig men i princip så är det de vuxna som har den beslutsfattande rätten. Detta ger uttryck för ojämlika maktförhållanden mellan barn och vuxna, förhållanden som är avgörande för delaktighetsprocesser. Makt kan kopplas till det tolkningsföreträde som ges till vuxna som anses vara de som har kunskaper och erfarenheter som är relevanta i motsats till barnen.

Michael Gallagher (2008, s. 395ff) argumenterar i en artikel för hur Foucaults maktteori kan förstås och vara användbar i relation till analys av barns delaktighet. Foucault utgår (enligt Gallagher) i sin teori från kunskap, makt och relationer mellan människor. Gallagher menar, att till skillnad från modeller som Harts eller Shiers möjliggör Foucaults teori angreppssätt för att analysera ”the messy, fraught and ambiguous process of children’s participation” (s. 404). Utgångspunkten är att maktrelationer ser olika ut i olika situationer och mellan olika aktörer. Makt är inte något som kan innehas utan är snarare något som utövas och det är endast när den utövas som den existerar. Makt är därför något som uppstår i samspelet mellan människor. Detta medför

<sup>126</sup> Se kapitel 4 om läsning och barns utövande av motmakt mot olika lässtimulerande strategier.

att det inte bara finns en ”makt” utan det finns olika typer av makt (i olika situationer och relationer). Enligt detta resonemang blir det felaktigt att säga att vuxna i en viss situation *har* makten (som i Harts och Shiers modeller där makt antingen finns hos de vuxna, hos barnen eller delas mellan dessa båda grupper). Snarare utövar vuxna makt och barnen inrättar sig under denna (eller inrättar sig inte<sup>126</sup>). Därför menar Gallagher att intentionerna hos de som utövar makt (eller initierar delaktighetsprocesser) blir irrelevant. Det intressanta är att studera *effekterna* av delaktighet (och makt). För att förstå själva innebörden av makt behöver det undersökas hur den *tar sig uttryck*, hur den *utövas*.

This indicates that researchers investigating children’s participation could gain important insights by looking at the effects of participatory initiatives, rather than at the professed intentions of the people involved in designing and implementing those initiatives. It might be useful to make a distinction between discourse – what is said or written about participation – and practice – what is done under the auspices of participation ... (s. 400f.)

I analysen ovan samt analysen i kapitel 2 har jag studerat hur delaktighet beskrivs i rapporter från de lässtimulerande projekten för att utvärdera vilken betydelse begreppet ges. Jag har däremot inte i någon större utsträckning kunnat uttala mig om vilka effekter delaktigheten har fått. Detta har att göra med att delaktighets- och beslutsprocesser inte redovisats i rapporterna. Inte heller finns uppföljningar eller beskrivningar av barns upplevelser av delaktighetsprocesser.

Ett perspektiv på makt som något som utövas ter sig som mycket relevant också vid analys av hur delaktighet i en bibliotekskontext kan förstås. Delaktighet tilldelas barn i projekt, de ges utrymme att handla. Men om delaktighet ska tolkas i ett Foucaultskt maktteoretiskt ljus finns inte delaktigheten innan den *utövas*. På så vis blir det meningslöst att säga att barn varit delaktiga utan att samtidigt visa vilka uttryck delaktigheten har tagit. Jag vill alltså utifrån detta resonemang hävda att barn kan *delta* (ta del av)

<sup>127</sup> Det finns inte någon vedertagen översättning av begreppet till svenska. Olika begrepp som egenmakt, motmakt, självstyre och vardagsmakt har använts (se även Johansson, 2010).



i projekt utan att vara *delaktiga*, eller snarare utan att *utöva* delaktighet.

Makt i relation till barns delaktighet kan enligt Gallagher förstås som att vuxna delar med sig av sin makt genom att skapa förutsättningar för barns eget maktutövande, empowerment (2008, s. 403). Empowerment<sup>127</sup> är ett populärt begrepp och anses vara något bra även om det (precis som delaktighet) är svårdefinierbart (Askheim 2009; Askheim & Starrin 2009). Begreppet lanserades på 1970-talet och har sedan dess tillskrivits olika innebörder beroende av vem eller vilka som använt begreppet och i vilka syften. I grunden innebär empowerment en positiv syn på människan där hon betraktas som aktör och inte som passiv och okunnig. Genom att människor ses som aktörer kan empowerment bli effekten av olika aktiviteter som ger människor självförtroende, kunskaper och färdigheter för att kunna ta del i samhället och påverka sin egen livssituation. Begreppet innebär en målsättning men uttrycker även medel för att nå målet. Empowerment knyter alltså an till makt, att känna makt i vardagen och över sin egen livssituation. Enligt Askheim och Starrin främjas empowerment ”i situationer som präglas av gemenskap, tillit och goda och trygga relationer” (Askheim & Starrin 2009, s. 14).

I projektrapporterna konstateras att barn uttrycker glädje och engagemang när de får möjlighet att känna sig delaktiga. Empowerment och delaktighet är intimt sammanflätade. Lässtimulerande projekt kan ge möjlighet både till delaktighet och empowerment av barn. Det uppstår dock en problematik beroende på graden av barns delaktighet i projekten. Hart (1999) menar att barn genuint behöver känna att deras perspektiv är viktigt och tas på allvar. Barn behöver se att deras perspektiv får utslag i projekten, annars har dessa endast en kortvarig effekt (s. 42f). Projekt som syftar till empowerment genom delaktighet behöver alltså erbjuda reella påverkansmöjligheter som är tydliga för barnen. I den stora delen av projektrapporter som behandlar delaktighet framträder ett tydligt uppifrån och ned-perspektiv. Frågan är då hur dessa projekt i ett längre perspektiv bidrar till barns upplevelser av empowerment och delaktighet.

Makt kan även kopplas till den bild av barn och barndom som vuxna har. Bilderna av barn och barndom är sociala och kulturella konstruktioner och påverkas av flera olika faktorer, det kan på så vis finnas flera

”barndomar” (jfr Lalander & Johansson 2007; Halldén 2003; Heywood 2005; Johansson 2010; Juncker 2010). ”Generationsordning” innebär isärhållande av barn och vuxna där dessa tillskrivs olika egenskaper och ordnas hierarkiskt utifrån ålder (Johansson 2010). Ett förhållningssätt där barn bedöms efter ålder tar inte hänsyn till att gruppen barn består av individer som kan ha olika önskemål, behov och förutsättningar. Förhållningssättet tar inte heller hänsyn till att barn själva kan definiera sin tillhörighet till olika grupper.

Maktrelationer och synen på barn kan också belysas utifrån resonemang om barn som *human beings* eller *human becomings* (Halldén 2003; Johansson 2010). Barn som becomings betraktas som ofullkomliga och i behov av socialisation och utbildning för att de ska utvecklas till fullvärdiga människor. Som beings har barn och barndom ett värde här och nu och barn betraktas som aktörer som inte bara påverkas av utan även påverkar sin omgivning. En syn på barn som kulturskapare och aktörer innebär ett förhållningssätt till barn där deras åsikter bör tillmätas betydelse och de bör göras delaktiga, att barns perspektiv tillvaratas.

Vuxnas förmåga att ta barns perspektiv är en förutsättning för att barn ska kunna göras delaktiga menar Pramling Samuelsson & Sheridan (2003, s. 71). Skillnaden mellan barns perspektiv och barnperspektiv handlar om ”vem som formulerar perspektivet eller alternativt skapar kulturen” (Halldén 2003, s. 13). Barnperspektiv handlar då om att vuxna verkar i barns intresse för att studera barns kulturskapande eller verka för barns bästa. Barnperspektiv behöver inte nödvändigtvis utgå från barns perspektiv som handlar om att ”fånga en kultur som är barnets” (ibid., s. 14). Pramling Samuelsson och Sheridan menar att det finns en strävan att genom bland annat intervjuer eller dokumentation av barns alster fånga barns perspektiv (2003, s. 81). Dock uppstår problem genom att materialet sällan sammanställs och analyseras på ett strukturerat och sammanhängande vis. Det kan bero på att det saknas verktyg och kunskaper för hur analys ska gå till för att öka barns påverkansmöjligheter (ibid.). För att barn ska ges reella möjligheter till delaktighet behöver vuxna dela med sig av sin makt, och göra utrymme för att barns perspektiv tas på allvar (Nordenfors 2010). I projektrap-

porterna lyser ett tydligt barnperspektiv igenom. Projekten utgår från intentioner att tillföra barn något positivt, som förströelse, nöje, bidra till läs- och skrivutveckling och så vidare. Att ta del av barns perspektiv är en viktig faktor i flera projekt. Men när det gäller att redogöra för hur barns perspektiv tillvaratas och får genomslag i projekt och verksamheter finns det en hel del som kan utvecklas gällande rapportering och metodutveckling

### Sammanfattande diskussion – Delaktighet i en bibliotekskontext

I diskussionen ovan har jag analyserat hur barns delaktighet framstår i rapporter från lässtimulerande projekt utifrån ett antal modeller för delaktighet. Dessa modeller har inte varit utformade i en bibliotekskontext och även om de är användbara finns ett behov att diskutera hur delaktighet kan ta sig uttryck och kan förstås i barnbibliotekets sammanhang.

I mål- och styrdokument som i *Barnkonventionen*, IFLA:s riktlinjer för barnbiblioteksverksamhet<sup>128</sup> och *På barns och ungdomars villkor* finns riktlinjer för hur barnbiblioteket (som en av samhällets institutioner som möter barn) ska möjliggöra för barn att uttrycka sig om och påverka barnbibliotekets innehåll. I diskussionen och analysen ovan om delaktighet, makt och syn på barn och barndom i rapporter från lässtimulerande projekt är det tydligt att det finns ett uppifrån och nedperspektiv i relation till barns delaktighet. Det är de vuxna som har (eller tar) makten och som skapar det utrymme inom vilket barn ges möjlighet att uttrycka sig. Men delaktighets- och demokratiprocesser kräver ett nedifrån och upp-perspektiv snarare än tvärtom (Hart 1999; Hartmann 2010; Ito et al. 2010).

Med utgångspunkt i de teorier och den forskning som presenterats ovan samt min analys av rapporterna från lässtimulerande projekt vill jag här argumentera för en tolkning och förståelse för begreppet delaktighet som är relevant i en barnbiblioteks- och lässtimulerande kon-

<sup>128</sup> Guidelines for Library Services for Young Adults

text. Utifrån mina analyser och tolkningar har jag formulerat ett antal påståenden som kan fungera som underlag vid diskussioner om delaktighet vid utformandet av nya arbetsmetoder, lässtimulerande projekt, och biblioteksverksamheter:

- Det är skillnad på deltagande och delaktighet.
- Deltagande innebär att ta del av aktiviteter men där en tydlig maktstruktur mellan barn och vuxna kvarstår.
- Delaktighet innebär aktörskap för både barn och vuxna.
- Delaktighet innebär en reell möjlighet att påverka och göra sin röst hörd. Delaktighet ses då både som värde och pedagogik<sup>129</sup>.
- Att barns perspektiv ges utrymme och tillvaratas är nödvändigt i delaktighetsprocesser.
- För att barn ska anses ha delaktighet i lässtimulerande projekt eller biblioteksverksamheter ska de ha haft möjlighet att påverka innehåll, utformning och syfte.
- Delaktighet inte är något som innehas eller kan tilldelas, delaktighet är något som utövas<sup>130</sup>, annars avses deltagande. Detta innebär att om det ska gå att hävda att barn varit delaktiga behöver det redovisas vilka *uttryck* delaktigheten tar (konsekvenser).

Tolkningen av delaktighet som presenteras här utgör ett försök till att förstå delaktighet i ett perspektiv som är relevant i bibliotekssammanhang. Undersökningen har visat att det finns behov av ytterligare forskning om delaktighet i en bibliotekskontext. Det finns även behov av teori- och (arbets)metodutveckling om hur barn kan göras delaktiga i barnbibliotekets olika verksamheter. Det behövs kompetens för att arbeta med delaktighet och för att utforma arbetsmetoder för barns delaktighet i biblioteket. Detta medför att det krävs fortbildning av personal för att ge nya kunskaper och inspiration. Forskning om hur delaktighet och delaktighetsprocesser förstås av barn och vuxna skulle tillföra viktiga insikter för en fortsatt utveckling av barnbiblioteket. Genom sådan forskning skulle bibliotekets personal få kunskaper om hur det kan utvecklas för att vara relevant för barn och unga samt fylla ett demokratiskt uppdrag kopplat till läsning (i olika medier). En förutsättning är då självklart att

<sup>129</sup> Se Pramling Samuelsson & Sheridan (2003).

<sup>130</sup> Se Gallaghers (2008, s. 397) tolkning och beskrivning av makt enligt Foucault "... power is understood as something that is exercised, not possessed".

barn och unga är delaktiga och kan påverka utvecklingen.

Det görs här ingen värdering om huruvida det skulle vara mer positivt att arbeta med delaktighet än med deltagande. Olika projekt och olika sammanhang ger skilda förutsättningar vilket gör att det kanske inte alltid är möjligt eller önskvärt att sträva efter delaktighet. Jag vill snarare betona vikten av att diskutera vilka möjligheter och förutsättningar som ges för deltagande eller delaktighet inom projekt eller biblioteksverksamheter. Vid sådana diskussioner kan man utgå från någon av de modeller som presenterats i detta avsnitt. Det handlar alltså om att för sig själv tydliggöra utgångspunkt och intentioner för projektet. Detta bör göras utan att man för den sakens skull glömmar att det är genom *effekterna* som delaktighet kommer till uttryck, inte genom *intentionerna*. Genom att visa en medvetenhet om vad delaktighet innebär kan man undvika projekt som påstår att de möjliggör barns delaktighet när så faktiskt inte är fallet. Viktigt för erfarenhetsspridning och kunskapsutveckling är att utvärdera och tydligt dokumentera arbetsprocesser, utgångspunkter och erfarenheter. Det gäller då att redogöra för motiv, arbetsmetoder, mål och ställningstaganden.



## Kapitel 6 Samarbete

Detta kapitel utgår från dokumentationen av två projekt för att undersöka samarbete som fenomen. Kapitlet inleds med en presentation av den teori som fungerar som utgångspunkt för analysen av projekten. Den valda teorin beskrivs och har använts av Lena Folkesson i undersökningar av samarbete mellan bibliotek och skola. Teorin är användbar även utanför den specifika kontexten då den ger analysverktyg för att undersöka samarbete generellt som fenomen. De båda fallen *Sambandscentral språk* samt *Språk-kedjan En obruten kedja för barns tal- och språkutveckling* presenteras och beskrivs var för sig. Det är här viktigt att poängtera att de båda fallen inte är valda för att vara ”typfall” för projekt som har samarbete som syfte eller arbetsmetod. De båda fallen är lika på det viset att de syftar till, och/eller har, samarbete som arbetsmetod. Den direkta målgruppen i båda projekten är *vuxna*. *Barn med läshinder* är indirekt målgrupp. Båda projekten drevs helt eller delvis av bibliotek och perspektivet i projektrapporterna är därför ett biblioteksperspektiv. Rapporterna är dock inte utvalda för att jämföras utifrån dessa aspekter, snarare för att de kan belysa olika aspekter i samarbete som fenomen. Beskrivningarna och presentationerna av projekten fokuserar på faktorer som har koppling till, och påverkar samarbete. Sådant som i projekten har att göra med exempelvis målgrupper, barns delaktighet, beskrivning av arbetsmetoder och så vidare kommer inte att behandlas om de inte kan ses påverka samarbetet i projektet. Kapitlet avslutas med en diskussion om resultaten från analysen av de båda fallen.

### Yrkesroller, makt och legitimitet

Lena Folkesson är verksam som forskare vid Göteborgs universitet vid Institutionen för pedagogik och didaktik. I sin forskning har Folkesson haft fokus på skola och profession men även på samverkan mellan yrkesgrupper kopplad till skolutveckling. Detta avsnitt bygger på två artiklar av Folkesson som behandlar samspelet mellan skol- och bib-

liotekspersonal. Även om teorierna utgår från detta specifika område (skola – bibliotek) kan resonemangen anses allmängiltiga och därför även applicerbara vid analys av samarbete i andra sammanhang med andra parter.

De två artiklarna finns publicerade i två olika antologier<sup>131</sup>. *Samspel mellan lärare och bibliotekspersonal* är publicerad i *Textflytt och sökslump Informationssökning via skolbibliotek* (2007) och *Samspel mellan lärare och skolbibliotekarier* i antologin *Sök för att lära – om lärande, informationssökning och bibliotek* (2004). De båda rapporterna tar sina utgångspunkter i forskningsprojekten *Informationssökningens didaktik och lärande* (IDOL 2001-2004) och *Lärande via skolbibliotek* (LÄSK 2001-2003). Det förra projektet syftade till att undersöka lärares och bibliotekariers olika uppfattningar om arbetet med informationssökning. Det senare projektet syftade till att undersöka hur mötet med biblioteket påverkar och bidrar till elevers lärande. Båda projekten finansierades av Skolverket. Nedan redogör jag för och förklarar ett antal begrepp som är centrala i de båda texterna och som kommer att användas vid analysen av de båda projektrapporterna.

Folkesson använder termen *samspel*<sup>132</sup> som kan innefatta ”ett spann från ett tätt *sam*-arbete till ett mer rutiniserat *sär*-arbete” (2004, s. 102). Samspel är på så vis en användbar term i Folkessons undersökningar som beskriver och analyserar hur arbetet mellan lärare och bibliotekarier ser ut på ett antal skolor. Undersökningarna visar att samspelet kan variera från att bibliotekarier är del i arbetslag och kontinuerligt deltar i diskussioner och planering av verksamheten, till att inget egentligt planerat och formellt samarbete förekommer. Samverkan sker i dessa situationer genom att bibliotekarier tar informella initiativ och pratar med lärare som besöker biblioteket, samspelet hänger då på individuella kontakter. Samverkan kan komma att manifesteras som enstaka projekt vilket ger mindre möjligheter till utveckling. Det sammanhang som ska analyseras i detta kapitel ser delvis annorlunda då man i de

<sup>131</sup> Då de båda texterna är likartade och inte omfattande i omfång refererar jag endast vid citering från någon av texterna.

<sup>132</sup> Jag använder begreppen samspel och samarbete synonymt och avser då ett arbete som ingås mellan två eller fler parter på ett medvetet och helt eller delvis planerat sätt.



studerade projekten aktivt och medvetet har planerat för samarbete. I de båda fallen kan man alltså inte tala om samspel som uppstår genom oplanerad eller tillfällig kontakt. Samspel kan dock, enligt Folkesson, ta sig uttryck i nära samarbete och det är alltså just förutsättningarna och dynamiken i detta samarbete som ska undersökas här. Samspel kan ses som en process och Folkessons undersökningar visar att det mellan olika yrkesgrupper förekommer variationer vad gäller uppfattningar av samarbete samt innehållet och formen på samarbetet.

Folkesson redogör för tre dimensioner som har betydelse för samarbete/samspel: en *maktdimension*<sup>133</sup>, en *legitimitetsdimension* samt en *yrkesdimension*. Yrkesdimensionen innehåller i sin tur två underdimensioner, *yrkesidentitet* och *yrkeskultur*. Genom formella yrkesutbildningar får individer specifika kunskaper om ämnen och ämnesområden som knyter an till yrket. Utbildning för individer i kulturella sammanhang och utbildningen utgör därför en stor påverkan på yrkeskulturen. Yrkeskulturer påverkas även av avtal och lagar som rör de verksamheter inom vilka individen befinner sig. För bibliotekarier kan det handla det om Bibliotekslagen, lokala handlings- och biblioteksplaner och för barnbibliotekarier möjligen även *På barns och ungdomars villkor*. Yrkeskulturer påverkas utöver teori även av praktik, det vill säga de kunskaper och handlingsmönster som finns inom olika yrkesgrupper eller arbetsplatser.

Yrkesidentiteten påverkas av individens egna ställningstaganden och tolkningar av sitt yrke och vad det innebär att tillhöra det yrket. Yrkesidentiteten är endast en del av en persons identitet och anknyter till den sociala grupp som individen (i vissa sammanhang) anser sig tillhöra. För att göra bilden ytterligare komplex kan man tala om *yrkesroller*. Rollen kopplas till yrkesutövningen, alltså det arbete som utförs, hur arbetet utförs och på vilka grunder det utförs inom olika yrken. Folkesson menar att ur ett sociologiskt perspektiv är roller något som kommer *utifrån* individen och kan tilldelas eller påtvingas. Tilldelandet av en roll innebär en maktdimension eftersom en individ inte har kontrol-

<sup>133</sup> I användning av begrepp som maktdimension, yrkesdimension, legitimitetsdimension, yrkesroll, professionellt objekt o.s.v. hänvisar Folkesson i sin tur till olika författare och forskningsområden. För referenser till dessa författare hänvisas läsaren till Folkessons text.

len över rollen som tilldelas eller de innebörder som kopplas till rollen. Genom yrkesidentitet, yrkeskultur och yrkesroller tillhör individer en definierad grupp, som exempelvis "bibliotekarie". Att indela människor i grupper innebär en stereotypisering där människor *inom* en viss grupp ses som "lika", det innebär också att skillnader betonas *mellan* grupper. Folkesson förklarar detta genom att exemplifiera:

... lärare tenderar att betona skillnader mellan skolbibliotekarier och lärare som grupper betraktade, utifrån tanken att alla lärare är 'lika' och alla skolbibliotekarier är 'lika' och bortse från att det finns stora individuella skillnader bland lärare likväl som bland skolbibliotekarier (2004, s. 106).

Det som anses vara typiskt för den egna gruppen bedöms ofta som positivt medan den andra gruppens tillskrivna egenskaper bedöms negativt. De egenskaper som kan bedömas och som är relevanta vid samarbete är exempelvis arbetsmetoder, handlingsmönster och de kunskaper och den kompetens som en grupp uppfattats ha. Vid betraktandet av den egna och av andra grupper bedöms grupperna och deras tillskrivna egenskaper enligt en värdeskala. Genom samarbete kan stereotypiseringar upphävas och olika gruppers kompetenser kan synliggöras. Skillnader mellan grupperna kan då ses som tillgångar genom att skilda kunskaper och kompetenser kan komplettera varandra. I fallet med skolbibliotekarier på skolan kan dessa betraktas både som outsiders och insiders vid samarbete med lärarna. Outsider är bibliotekarien i och med att personen kommer från en annan yrkeskultur och insider genom kunskaper om verksamheten<sup>134</sup>. Genom kunskaper om andras kompetenser och genom att se olikheter som tillgångar blir parterna i ett samarbete jämbördiga och samarbetet kan då beskrivas som symmetriskt.

Maktdimensionen av samarbete belyses av Folkesson genom exempel från skolan där lärare och skolledare kan definiera den roll skolbibliotekarien får. Lärare och skolledare kan ses som representanter för skolkulturen där bibliotekarien verkar. Detta kan i värsta fall innebära

<sup>134</sup> Folkesson refererar här till Louise Limberg (2002) som i sin tur refererar till Jean Donham van Deusen (1996).

att bibliotekariens kunskaper och kompetens inte ses som en tillgång och därför inte används av lärarna i deras arbete med att planera och genomföra undervisning. Folkesson resonerar utifrån Foucaults teorier om makt. Makt kopplas till kunskaper eller vetande och är oskiljaktigt sammankopplade och beroende av varandra. När en av två parter har mer kunskap om ett område finns en ojämlikhet i relationen. Vetandet och makten finns hos en av parterna. Makt är inte per definition positiv eller negativ utan detta är beroende på kontext och perspektiv. Om kompetenser inte tillvaratas kan maktrelationen sägas vara ojämlik och samarbetet betraktas på så vis som *asymmetriskt*. Om maktrelationen fastnar och är mer eller mindre fixerad kan man tala om en maktkonstellation. Maktkonstellationer kan i daglig verksamhet vara outtalade och ingå i mönster som tas för givna. Inom verksamheten ifrågasätter man inte varför relationer mellan olika yrkeskategorier ser ut på ett visst sätt. Detta innebär att sådana maktkonstellationer kan förhindra verksamhetsutveckling. När ett samspel sker mellan jämställda och jämbördiga parter där bådas kompetenser tillvaratas betraktas samspelet som *symmetriskt*.

Legitimitetsdimensionen kan beskrivas ur tre olika nivåer. *Formell legitimitet* är kopplad till formell utbildning. Den kompetens som en person tillgodogör sig genom utbildningen gör att han/hon anses kunna utföra vissa uppgifter. Denna nivå kan behöva legitimeras genom att en person formellt av exempelvis ledningen för en verksamhet får förtroende och i uppdrag att ansvara för verksamheter och uppgifter. Legitimitet kan *erövrats* i samspelet med andra genom att man tydlig- och synliggör sin kompetens. På så vis kan *reell legitimitet* uppnås, något som alltså inte sker automatiskt när en person får formell legitimitet. Den legitimitet personer och grupper tillskrivs påverkar hur samarbete kan utvecklas. Detta kommer att belysas när rapporterna från de båda valda projekten studeras.

Folkesson beskriver samspelet mellan lärare och bibliotekarie, skola och bibliotek som handlingsinriktat. Med detta avses att samarbetet är inriktat på vad som ska göras utan att detta nödvändigtvis kopplas till syften och mål för de båda verksamheterna. Syften och mål, alltså det som en verksamhet eller personer inom ett yrke ska åstadkomma är det

som benämns som det *professionella objektet*<sup>135</sup>. I Folkessons undersökning är samspelet mellan lärare och bibliotekarier grundade i tysta antaganden om vad dessa mål är och inte något som problematiseras inom ramarna för samspelet. Dessa tysta antaganden utgör ett ramverk för hur samverkan och verksamheter utformas. Folkesson hänvisar till forskning inom det pedagogiska fältet och sammanfattar att ramverket

... innehåller en mängd för givet taganden, idéer och föreställningar. Vilket innebär att outtalade och underförstådda antaganden påverkar och har inflytande över den praktiska verksamheten (2007, s. 71).

Genom att lärare och bibliotekarier tillhör olika yrkeskategorier kan det professionella objektet skilja sig åt. Vid samarbete kan gemensamma professionella objekt utvecklas. Ett gemensamt professionellt objekt kan i samspelet, enligt Folkesson, innebära att de båda yrkesgrupperna genom sina olika kompetenser hjälper och underlättar varandras arbete. Ett gemensamt professionellt objekt i samarbete mellan bibliotek och skola kan vara att de båda yrkesgrupperna tillsammans utvecklar metoder för att underlätta elevers lärande. I Folkessons undersökningar innebär det gemensamma professionella objektet framförallt att de två yrkesgruppernas arbetsuppgifter renodlas.

Utan ett tydligt professionellt objekt kan olika professioners kompetenser riskera att suddas ut. I fallet skola – bibliotek menar Folkesson att detta kan visa sig i ett konsensustänkande där lärare och bibliotekarier överskrider gränserna till varandras kompetensområden. Detta kan leda till att de olika kompetenser som lärare och bibliotekarier har inte blir tydliga. Genom att en yrkesgrupps kompetens ses som otydlig finns en risk att kompetensen inte tillvaratas och kommer till sin rätt. Folkesson menar därför att det är viktigt att både skillnader och likheter i inom och mellan yrkeskulturerna tydliggörs. Genom detta kan olika kompetenser betraktas på ett mer nyanserat och mångfasetterat sätt. Folkesson menar att lärares bild av biblioteket och bibliotekariens grundar sig i förgivettagna föreställningar och bristfällig insikt om bibliotekariens kompetens och uppgifter. Folkesson menar att när lä-

<sup>135</sup> Begreppet är hämtat från Ference Marton och Ingrid Carlgren. Folkesson refererar till Carlgren & Marton 2000.

rare och bibliotekarier som deltagit i samma projekt fick möjlighet att mötas inom ramarna för samma projekt kunde förgivettaganden och föreställningar om den andra gruppen problematiseras och diskuteras. Utifrån en gemensam utgångspunkt (skolbiblioteket som pedagogisk resurs) kunde grupperna mötas, diskutera och belysa ämnet utifrån sina olika perspektiv.

### Samarbete i lässtimulerande projekt

Inför analys av de två fallen *Sambandscentral språk* och *Språk-kedjan* har jag valt att arbeta utifrån tre frågeställningar. Dessa är valda för att från den teoretiska utgångspunkten belysa samarbete som fenomen och process i rapporter från de lässtimulerande projekten.

- Vilken eller vilka dimensioner av samarbete framträder i de båda fallen?
- Hur framträder dessa dimensioner?
- Finns det i projekten ett gemensamt professionellt objekt?

Jag har valt att presentera de båda projekten var för sig. Inledningsvis i varje avsnitt beskrivs projekten. Mina tolkningar och resonemang belyses med refererat och citat från projektrapporterna.

#### **Sambandscentral språk**

*Sambandscentral språk* (i dokumenten även kallat *Språket*) drevs av Gotlands länsbibliotek med start 2006. Projektet finansierades av Kulturrådet (bidrag till läsfrämjande insatser) samt Gotlands kommun. Bakgrunden till projektet var ett identifierat behov av tydliggöra barnbibliotekariernas uppdrag i relation till barn och ungas språkutveckling. För att finna svar på frågorna krävdes en kartläggning av vilka andra aktörer i kommunen som arbetade med barns språkutveckling. Syftet var alltså att se vilka som arbetade med språkutveckling, hur de arbetade samt om det förekom något samarbete. Som det övergripande målet uttrycks att projektet skulle

Etablera ett forum, en sambandscentral, för alla yrkesgrupper som arbetar

med barns och ungas språkutveckling. Inventera pågående verksamhet, samarbeten och projekt. Få till stånd en gemensam diskussion kring resursanvändning, metoder, mål och utvecklingsarbete (Rapport s. 2).

I kartläggningen (kapitel 2) redogör jag för fyra motiv till varför lässtimulerande projekt initieras<sup>136</sup>. *Sambandscentral språk* faller under flera motiv, i första hand *projekt som metod för utveckling* och *utveckla samarbete*. Genom utgångspunkten att undersöka och kartlägga faller projektet även inom ramen för projekt som syftar till *omvärldsbevakning och kunskapsutveckling*. I projektet var barn (med läshinder) den indirekta målgruppen medan den direkta målgruppen var vuxna som arbetar med dessa barn.

Projektet hade en styrgrupp bestående av representanter från Gotlands länsbibliotek, Kultur- & Fritidsförvaltningen, bibliotek i kommunen, Hälso- och sjukvårdsförvaltningen, Barn- och utbildningsförvaltningen, en författare samt en professor vid Astrid Lindgrens barnsjukhus. I projektrapporten kommenteras inte styrgruppens arbete ytterligare. Däremot behandlas samarbetet mellan projektets olika deltagare i projektets dokument.

De dokument som jag utgår från är hämtade från Kulturrådets hemsida. *Röster från verksamheten – fem frågor från projektet Språket* (härefter kallat Enkät svar) är ett dokument sammanställt av Ebba Juncker som var projektledare. Dokumentet består av frågor som ställts till medverkande i projektet samt svaren från dessa deltagare. Projekttredovisningen *Stickans väg. Rapport projekt Sambandscentral språk* (härefter kallat Projektrapport) är även den sammanställd av Ebba Juncker. Dokumentet är dels en utvärdering av projektet och dels en kartläggning av de olika förvaltningar som ett (tänkt) barn med språkstörningar kommer i kontakt med under sin uppväxt. *Åtgärdsplan när det gäller samarbetsfrågor kring barns språkutveckling – ett resultat av Sambandscentral språk* (Åtgärdsplan) är ett dokument sammanställt av länsbibliotekarie Christina Svensson, och bygger på resultaten av projekttredovisningen. Åtgärdsplanen togs fram av en arbetsgrupp och utgår från projektrap-

<sup>136</sup> Se avsnittet Projekt som metod för utveckling

porten men fokuserar på bibliotekets roll i samarbetet.

Som arbetsmetod i projektet gjordes en kartläggning utifrån intervjuer och enkäter. Intervjuerna och enkäterna gjordes med personal som arbetar med barn och unga samt språk och språkutveckling i de tre förvaltningarna Barn- och utbildningsförvaltningen (BUF), Hälso- och sjukvårdsförvaltningen (HSF) samt Kultur- och fritidsförvaltningen (KFF). I kartläggningen uttrycks att man valt att fokusera på ”systemets brister” och att perspektivet är ”folkbibliotekariens”. Materialet är tänkt att i kunna användas som diskussionsunderlag. Som utgångspunkt för att göra kartläggningen utifrån intervju- och enkätmaterial ställdes följande frågor (Rapport s. 3):

Vilka förvaltningar har uppdraget barns och ungas språkutveckling på sitt bord?

Var på bordet ligger uppdraget?

Hur samarbetar vi över förvaltningsgränserna?

Kan samarbetet bli mer effektivt?

I den följande diskussionen och analysen kommer jag att fokusera på hur de senare två frågorna belysts samt vad materialet ger uttryck för i relation till den valda teorin.

I åtgärdsplanen konstateras att det för bibliotekens del har varit nyttigt för barn- och skolbibliotekspersonalen att träffa andra tjänstemän. Genom diskussionerna framkom olika brister, dels i hur samarbetet fungerade och dels i hur barn i behov av språkligt stöd kunde falla genom ”maskorna i nätet”. Däremot visade det sig att länsbibliotekets roll som initiativtagare till projektet och kartläggningen av området ifrågasattes av de andra aktörerna i projektet:

Det har varit ett känsligt ämne vid flera diskussioner och några tjänstemän från andra förvaltningar har ifrågasatt varför Gotlands länsbibliotek har undersökt samsamarbetsformer kring barns språk. Biblioteken anses vara små och udda aktörer inom det här området vilket också är korrekt (Åtgärdsplan s. 2).

Både i åtgärdsplanen och i projektrapporten ges uttryck för svårighe-

ter i samarbetet inom projektet. Anledningen till att Länsbibliotekets roll ifrågasattes skulle kunna vara att de olika aktörerna inom projektet saknade ett gemensamt *professionellt objekt*. Det innebär att man inom projektet mellan de olika parterna inte upplevde gemensamma mål och syften för i arbetet med barns språkutveckling. Detta kan i sin tur kopplas till de olika dimensionerna av samverkan. Kan det vara så att Länsbibliotekets roll ifrågasattes för att dess *legitimitet* ifrågasattes? Biblioteken beskrevs som små och udda aktörer, en bild som även en del av bibliotekarierna gav uttryck för. Som konsekvens får (eller tillskrivs) biblioteken, och i en förlängning även bibliotekarierna, en roll där de kanske inte upplevs ha den kompetens som behövs i det språkutvecklande arbetet. Jag återkommer till frågan om legitimitet men kommer först att diskutera vilka olika roller som olika aktörer tillskrivs och tillskriver sig själva i projektet.

#### Yrkesidentitet, yrkeskultur och roller

I detta avsnitt diskuterar jag bibliotekariens roll som den framträder i dokumenten genom att undersöka hur rollen framträder i relation till olika möjliga samverkansparter. I åtgärdsplanen resoneras det om de olika ansvarsområden och roller som olika biblioteksformer har i mötet med barn i olika åldrar. Genom formuleringen att arbetsgruppen bör ”utveckla vad som är folkbibliotekens identitet, skolbibliotekens identitet och de integrerade folk/skolbibliotekens identitet” (Åtgärdsplan s. 5) kan man se dels att rollerna upplevs som otydliga och dels att det finns olika identiteter inom gruppen ”bibliotek” och ”bibliotekspersonal”. Otydligheten blir ett problem då bibliotekspersonalen vill utvärdera insatser som riktas till BVC, förskola samt skola.

Ett exempel som tas upp gäller vilken bibliotekstyp som har ansvar att ”lära ut informationskompetens”<sup>137</sup> (Åtgärdsplan s. 5) i skolan. Problematiken uppstår då skolbibliotek är obemannade och folkbiblioteken har begränsade resurser. I projektrapporten tydliggörs skillnaden mellan

<sup>137</sup> En diskussion skulle kunna föras här gällande om *kompetens* är något som de facto kan läras ut eller om det kanske snarare kan bli ett resultat av undervisning i informationssökning och värdering av källor. För de som är intresserade av denna diskussion samt vad som ingår i informationskompetens rekommenderas *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (Hedman & Lundh red. 2009).



olika biblioteksroller som att folkbiblioteket har nyckelord som frivillighet, folkbildning, intresse och är individriktat. För skolbiblioteket är nyckelorden snarare målstyrning, grupporientering, tvingande och utbildning. Detta visar att det *inom* gruppen bibliotekarier finns olika roller beroende på bibliotekstyp. Dokumenten visar också ett behov av att tydliggöra uppdrag och roller *mellan* yrkesgrupper. Exempel som tas upp i åtgärdsplanen gäller relationen mellan förskola och bibliotek och vems uppgift det är att förse förskolan med ett basbokbestånd.

I dokumentet för enkätsvaren redogörs för svar på fem frågor som ställts till BVC-personal, logoped, rektorer, talpedagoger, specialpedagoger och bibliotekarier. Fyra av frågorna har gett svar som behandlar roller och samarbete. De frågorna behandlar vilka uppdrag de olika yrkesgrupperna anser sig ha, förutsättningar för att utföra sitt uppdrag, hur personerna önskade att arbetet såg ut samt vilka samarbetspartner de kunde tänka sig. När de tillfrågade personerna inom olika yrkesgrupper skulle beskriva sitt uppdrag hade BVC-personal, rektorer, talpedagoger och specialpedagoger relativt samstämmiga svar. Det verkar som om dessa yrkesgrupper hade en tydlig uppfattning om det egna uppdraget och sina olika arbetsuppgifter. Dessa yrkesgrupper kan sägas ha en tydlig *yrkeskultur* och *yrkesidentitet*. Alla yrkesgrupperna förutom bibliotekarierna såg sitt uppdrag som tydligt kopplat till barns språkutveckling. För bibliotekarierna är bilden mer komplex.

För bibliotekarierna var deras uppdrag tydligt kopplat till bibliotek, informationsförmedling, läsning och lässtimulans. Däremot finns ingen samstämmig syn gällande om språkutveckling var en del av deras uppdrag. Det tycks finnas tre nivåer i bibliotekariernas svar gällande barns språkutveckling. För en del var ett språkperspektiv självklart då bibliotekarier arbetar utifrån enskilda barns språknivå vid litteraturförmedlingen. Ytterligare en syn var att barns språkutveckling påverkas indirekt genom det läsfrämjande arbetet. Slutligen gavs det uttryck för att språk- och läsutveckling inte alls tillhörde bibliotekariernas uppdrag. Språk- och läsförmåga sågs då som en biprodukt av läsning men ”det är inte litteraturens avsikt” (Röster från verksamheten s. 3, min paginering). Det fanns alltså för bibliotekarierna i projektet inte någon samstämmighet gällande vad som ingick i yrkeskulturen. Det ges snarare uttryck för

*olika* yrkesidentiteter och bibliotekarierna kan inte sägas utgöra en homogen grupp i relation till synen på det egna uppdraget och barns språkutveckling. I projektrapporten framgår att de som ansåg att barns språkutveckling tillhörde bibliotekets uppdrag ansåg sig ha tillräckliga kunskaper för att tala om barns språkutveckling, dock utan att de var experter på området. De som menade att språkutveckling inte ingick i uppdraget menade å andra sidan att det inom yrkesgruppen saknas djupare kunskaper. Det framgår alltså att fem av de sex yrkesgrupperna som var tänkta att samarbeta inom projektet såg en tydlig koppling till objektet för samarbetet (barns språkutveckling) men att det för bibliotekarierna inte var lika tydligt och att det inte heller rådde enighet inom gruppen.

Bibliotekarier och rektorer var de enda två yrkeskategorier som nämnde samarbete som en del av sitt uppdrag när de skulle beskriva sina uppgifter. På en fråga i enkäten skulle respondenterna svara på om de ansåg sig ha tillräckliga förutsättningar för att genomföra sitt uppdrag. De flesta svarade utifrån de uppgifter de ansåg sig ha och menade att tids- och personalbrist kan försvåra arbetet. Även här var det endast bibliotekarier och rektorer som tog upp samarbete. En rektor önskade mer välplanerat och långsiktigt samarbete som skulle leda till kvalitetslyft för verksamheterna. Rektorn menade att förutsättningarna för samarbete ”ibland begränsas av traditionen” (Röster från verksamheten s. 4, min paginering). Det framgår inte om dessa begränsningar berodde på en bristande tradition av samarbete eller om det snarare berodde på att de olika yrkesgrupperna ansåg sig kunna utföra sitt uppdrag bäst själva. Vid svar på hur yrkesgrupperna önskade att arbetet med barns språkutveckling skulle se ut samt vilka de skulle vilja ha mer kontakt med var det endast rektorer och specialpedagoger som uttryckligen nämnde biblioteket. De övriga yrkesgrupperna hänvisar till varandra som kompetenser som skulle kunna tillföra den egna verksamheten något. I projektrapporten står:

I nuläget står de olika yrkesgrupperna så långt ifrån varandra och är så dåligt ihopratade att till och med sättet att beskriva verksamheten, själva ordvalet, kan väcka irritation hos människor i andra förvaltningar. Alltför ofta får prestige och brist på ödmjukhet råda (s. 23).

Den bild som ges här att *alla* yrkesgrupper stod långt ifrån varandra

tycks inte riktigt ha stöd i det övriga materialet. Som framgick ovan hänvisade logoped, talpedagog och BVC-personal till varandra. Det är snarare biblioteket som inte sågs som en naturlig samarbetspartner vid barns språkutveckling. Det är genom exkluderingen av biblioteket och dess personal tydligt att denna yrkesgrupp inte gavs någon *legitimitet* på området barns språkutveckling. Bibliotekarierna själva såg möjligheter till samarbete med de andra yrkesgrupperna. Utifrån projektrapporten och åtgärdsplanen kan detta kopplas till en önskan att synliggöra bibliotekets resurser och bibliotekariernas kompetens för de andra aktörerna. Det kan kopplas till en önskan från bibliotekens håll om att utveckla samarbete med dessa aktörer. Ett samarbete menade man kunde ske utan att arbetsmetoder tvunget skulle samordnas. Snarare sågs det som positivt att olika arbetssätt utvecklas ”så länge grunden är gemensam och knyter an till forskningen” (Projektrapport s. 20). Men det går alltså att konstatera att biblioteket inte sågs som en självklar samarbetspartner vid barns språkutveckling. Denna diskussion knyter an till yrkesidentitet och yrkeskulturer, alltså *yrkesdimensionen*. Även legitimitetsdimensionen har berörts utifrån resonemang om vilka yrkesgrupper som anses kunna tillföra den egna verksamheten kompetens.

#### Dimensioner vid samverkan

I *Sambandscentral språk* konstateras att avgörande för hur bokbussens resurser användes var enskilda lärares inställning. Ett förslag från arbetsgruppen var att rikta särskilda inspirationsdagar till lärarna för att tydliggöra hur bokbussen och dess personal kunde bidra till skolans verksamhet. Genom att bokbussen inte upplevdes som relevant för lärarnas arbete så hade inte bokbussen någon *reell legitimitet*. En formell legitimitet fanns då bokbussen uppenbarligen servade skolan. Inspirationsdagarna kan ses som ett försök att erövra reell legitimitet genom att försöka visa de kompetenser och resurser som fanns.

I åtgärdsplanen återfinns ytterligare en metod som kan ses som ett försök att erövra reell legitimitet. I relation till bibliotekens olika samverkanspartner som skola, förskola och BVC uttrycktes behov av uppföljning och utvärdering av verksamheterna. Genom att utvärdera och dokumentera verksamheter och resultat av dessa verksamheter kan

kompetenser tydliggöras. Dokumentation kan hjälpa till att *legitimera* verksamheter. I åtgärdsplanen kan man se försök att ytterligare legitimera biblioteket genom en vilja att koppla utvärderingarna till aktuell forskning:

Barnbiblioteks- och skolbibliotekspersonalen arbetar alltför mycket utan att följa upp och utvärdera. Vi säger att vår verksamhet är bra – men hur **vet** vi det? Vi behöver komma bort från personligt tyckande till förmån för kritisk granskning, vi behöver följa och ta till oss aktuell forskning (Åtgärdsplan s. 6).

Citatet ger också uttryck för en *yrkeskultur* där uppföljning av verksamheterna inte är vanligt förekommande men där det ändå finns tilltro till den egna kompetensen. Utvärderingarna motiveras även av att personalen ska ifrågasätta och problematisera de egna rollerna och verksamheterna. Detta i sin tur leder till att *yrkesidentiteten* kan utvecklas och förändras. Genom en ”kritisk granskning” som ställs i relation till ”aktuell forskning” påbörjas även arbetet med att synliggöra det professionella objektet.

#### Professionellt objekt

I åtgärdsplanen ställs frågan ”Vet vi hur vi ska arbeta eller gissar vi?”<sup>138</sup> s. 6) när samarbetet med BVC diskuteras. Ett samarbete har funnits mellan bibliotek och BVC men det såg olika ut på olika delar av Gotland. På en del ställen bestod samverkan av att presentkort delades ut till föräldrar på BVC, med presentkortet kunde föräldrarna sedan hämta ut en gåvobok på biblioteket. Detta kan, med Folkessons terminologi, beskrivas som ett särarbete där ingen egentlig samverkan krävs. På andra håll samarbetade bibliotek och BVC genom att biblioteket medverkade och informerade om böcker vid en av BVC anordnad föräldraträff. Det konstateras dock att bibliotekspersonalen upplevde att det saknades uppföljning och att de därför inte kunde vara säkra på kvalitén på arbetet. I diskussionerna väcks frågor om vad som är bibliotekariernas egentliga arbetsuppgifter, barnböcker och läslust eller språkutveckling?

Det framkommer att flera bibliotekarier menar att ”det är bättre att någon pratar engagerat om barns språk än att ingen gör det” (Åtgärds-

<sup>138</sup> Dessa fetmarkeringar finns i den citerade texten.

plan s. 3). Möjligen kan detta tolkas som att barnbibliotekarierna är beredda att gå utanför de egna professionsgränserna för ”den goda sakens skull”. Det visar att det professionella objektet, alltså vad som ingår i bibliotekariers kompetensområde och arbetsuppgifter, är otydligt för dessa bibliotekarier. I åtgärdsplanen är denna problematik uppmärksammas och man menar att det behövs en gemensam målsättning för samarbetet, en målsättning som är väl förankrad och känd bland alla parter. Arbetet med en gemensam målsättning skulle kunna innebära diskussioner där förgivettaganden synliggörs och likheter och skillnader i kompetenser och arbetsuppgifter tydliggörs. Sådana diskussioner kan skapa förutsättningar för att målsättningen skulle kunna innehålla ett gemensamt formulerat professionellt objekt. I projektrapporten framkommer att otydliga roller och uppdrag leder till revirtänkande:

Uppdragsförvirring är en stor orsak till att samarbetet haltar och till att revirtänkande uppstår. Den som är klar över sitt eget uppdrag och dess gränser kan på ett medvetet sätt se hur de olika förvaltningarnas kompetenser kompletterar varandra. Först då, när var och en vet var det egna uppdraget slutar och den andres tar vid, är det möjligt att se varandra som resurser (s. 22).

Precis som i diskussionen tidigare gällande vilka aktörer de olika yrkesgrupperna ville samarbeta med, och där biblioteket valdes bort, kan man här se spår av *maktdimensionen*. Genom okunskap och otydlighet gällande både eget uppdrag och eventuella samarbetspartners uppdrag skapas revirtänkande som gör att samarbete undviks. Detta revirtänkande är alltså kopplat till de kompetenser som tillskrivs de olika grupperna. När endast den egna gruppen anses ha de kompetenser som krävs för att utföra ett uppdrag utövas makt genom att samarbete med andra undviks. Eventuell samverkan skulle här bli *asymmetrisk* i och med att kompetenser och kunskaper tillskrivs endast en part och samarbetsparterna skulle därmed inte vara som jämbördiga.

Utifrån själva uppkomsten av projektet *Sambandscentral språk* samt genom dokumentationen av projektet framgår det tydligt att åtminstone projektgruppen och arbetsgruppen såg ett möjligt gemensamt professionellt objekt där olika förvaltningar skulle kunna samverka för

barns bästa. Detta diskuteras i slutet av rapporten där man menar att barn som ”misslyckas med språket” är ett vuxenproblem och

Genom samverkan kan vi skapa det där finmaskiga nätet som fångar upp. Då är det så förvånande att vi faktiskt inte gör det, att vi inte samverkar mer (s. 25).

I projektrapporten konstateras att man misslyckats med målet att skapa en sambandscentral, eller ett forum för de olika yrkesgrupperna. Genom ett samarbete som uppstod under projekttiden med Stockholms Universitet och Lärarhögskolan i Stockholm gavs förutsättningar för att genom ett flerårigt forsknings- och utbildningsprojekt undersöka och utveckla nya metoder för samarbete. Detta så kallade *Gotlandsprojekt* var dock inte en del av *Sambandscentral språk* utan skulle fungera som en fristående fortsättning.

Utifrån dokumentationen från projektet *Sambandscentral språk* går det att se att det rådde oenighet inom gruppen bibliotekarier gällande innehållet i den egna yrkeskulturen. Oenigheten framkom bland annat i diskussioner om barns språkutveckling i relation till bibliotekets uppdrag. De övriga yrkesgrupperna som var tänkta samarbetsparter såg inte heller biblioteket som en naturlig samarbetspartner just på grund av att de ifrågasatte bibliotekets kompetens och legitimitet inom området. I projektrapporten konstateras att det saknades en gemensam röd tråd för de olika förvaltningarna och verksamheterna. Utifrån den valda teorin i denna studie kan den saknade röda tråden vara ett icke-existerande professionellt objekt. För en utomstående betraktare tycks det som om problemen i samarbetet inom projektet i stor utsträckning kan förklaras med just en brist på ett gemensamt professionellt objekt.

De olika parterna såg inte nyttan av samarbete och särskilt ifrågasattes bibliotekets roll och kompetens. Detta ifrågasättande av bibliotekens roll, samt utifrån de mönster som framträdde där biblioteken inte ansågs vara relevanta samarbetsparter, visar på tydliga maktkonstellationer. Dessa problem uppmärksammas i dokumentationen från projektet (om än inte i samma ordalag). Lösningar som presenterades var gemensamma fortbildningar för att skapa ”gemensamma referensramar och större

kontakt” (Projektrapport s. 20) samt inspirationsdagar för att synliggöra bibliotekets verksamheter och bibliotekariernas kompetens. Detta kan ses som en önskan att *erövra reell legitimitet*.

### Språk-kedjan

Det andra projektet som studeras är det regionala treåriga projektet *Språk-kedjan* som avslutades 2010. Projektet fick Kulturrådets bidrag för läsfrämjande insatser och drevs i samverkan mellan Barnhälsovården i Halland och Regionbibliotek Halland. I dokumenten från projektet uttrycks både ett syfte och ett övergripande mål<sup>139</sup>. Den övergripande målsättningen var ”att främja alla barns förutsättningar för att hitta och behålla lusten till att utforska språket och att längre fram kunna utveckla en god läs- och skrivförmåga” (Utvärdering s. 4). Som syfte uttrycks ”att de barn som har särskilda behov när det gäller tal- och språkutveckling skulle få det stöd de behöver, och målgruppen var barn mellan tre och fem år med en identifierad språkavvikelse eller språkstörning” (ibid.). Inom projektet utvecklades ”språkväskor” med böcker och pedagogiskt material. Dessa väskor skulle i första hand skulle kunna användas av föräldrar för att stimulera barns språkutveckling. Väskorna skulle finnas för utlån på regionens kommunbibliotek.

Direkt målgrupp i projektet var vuxna, personal vid bibliotek, Barnavårdscentraler (BVC), logopedmottagningar och förskolor. Den indirekta målgruppen för projektet var *barn med läshinder* gällande tal- och språkutveckling. Inom projektets ramar skulle nya metoder genom samarbete utvecklas för att nå den indirekta målgruppen. Projektet tillhör därför gruppen *omvärldsbevakning och metodutveckling*. Samarbete mellan olika aktörer var en av arbetsmetoderna i projektet men även ett av motiven genom att projektet syftade till att *utveckla samarbete* mellan olika yrkesgrupper på lokal nivå. För att skapa en plattform för samarbete anordnades gemensamma fortbildningstillfällen för personal för att presentera språkväskorna som arbetsmetod och redskap. Fortbildning var en av arbetsmetoderna men kan inte anses vara ett av motiven för att utveckla projektet.

Projektledare var Maria Ehde Andersson från Regionbibliotek Hal-

<sup>139</sup> Se kapitel 3.

land samt Gerd Almqvist-Tangen från Barnhälsovården i Halland. Projektets styrgrupp bestod av representanter från Region Halland (där Regionbiblioteket ingår) samt Landstinget i Halland. Projektets referensgrupp ansvarade för innehåll och utformande av väskorna samt innehåll vid fortbildningarna och bestod utöver de två projektledarna även av barnbibliotekarier, en logoped samt en förskolepedagog.

Tre dokument ligger till grund för analys: *Utvärdering av projektet Språk-kedjan* (Utvärderingen) av Astrid Frylmark. Frylmark genomförde intervjuer och en enkätundersökning med personer som ingått i projektet eller kommit i kontakt med projektet och språkväskorna. Skriften *Språk-kedjan. En obruten kedja för alla barns tal- och språk-utveckling* (Skriften) (Blomberg, Ehde Andersson, Almqvist-Tangen & Frylmark), som togs fram inom projektets ramar för att sprida erfarenheterna och resultatet vidare. Slutligen har även redovisningen till Kulturrådet för projektets tredje år använts (Projektrapporten).

#### **Dimensioner av samverkan och professionellt objekt**

I projektet kan samarbetet diskuteras på två nivåer, inom referensgruppen samt samarbete i de kommunala verksamheterna som skulle implementera arbetet med väskorna. I följande diskussion ligger fokus på samarbetet i referensgruppen som det framstår i dokumenten.

Projektet byggde vidare på ett tidigare projekt som drevs i Hallands och Västerbottens län, *Med språket framför sig*. Det projektet syftade till att genom samarbete mellan BVC-personal och bibliotek utveckla material och metoder för barns språkutveckling. I det projektet möttes de båda projektledarna för *Språk-kedjan*. De konstaterade att det på bibliotek inte fanns material för att möta barn med tal-, språk- och kommunikationsproblem. Det fanns alltså en samsyn mellan dessa båda representanter från två olika verksamheter vid projektets start, ett *professionellt objekt*. Utifrån det tidigare projektet om barns språkutveckling går det också att anta att det redan vid projektets start fanns en samsyn bland länets barnbibliotekarier om att språkutveckling var en del av barnbibliotekets uppgifter. I dokumentationen från projektet finns inga antydningar om motsatsen. Detta skulle innebära att det inte hos bibliotekarierna fanns några motsättningar i hur *yrkeskulturen* och



*yrkesidentiteten* tolkades i relation till syftet med *Språk-kedjan*.

Arbetet med barns språkutveckling kopplades till den befintliga verksamheten med äppelhyllor och det material som tillgängliggjordes där. Materialet i språkväskorna kopplades av en av bibliotekarierna i referensgruppen till "barnbibliotekariernas ledord: lust, nyfikenhet och glädje" (Skriften s. 48). I en av projektledarnas utsagor framkommer ett underliggande syfte för projektet, nämligen en förhoppning om "att när man kommer till biblioteket för att låna väskorna, ska man upptäcka allt annat som finns där; se hela den fantasiska och de kreativa möjligheter som finns" (Skriften s. 11). I projektet hoppades man alltså genom arbetet med språkväskorna att nå nya målgrupper och skapa intresse för biblioteket.

I skriften lyfter de båda projektledarna fram ett antal faktorer som de ansåg var viktiga lärdomar och faktorer för framgång i projektet. Bland dessa faktorer nämndes respekt för varandras professioner, prestigelöshet och lyhördhet. Maria Ehde Andersson menade att det inom projektet fanns en lyhördhet för olika infallsvinklar och för hennes del innebar det att "biblioteket ses som en del i hela pusslet" (Skriften s. 8). Gerd Almqvist-Tangen framhöll dock att arbetet "inte varit smärtfritt alla gånger" (Skriften s. 13) vilket hade att göra med skillnader mellan de olika professionerna. Dessa olikheter sågs dock som en styrka och Almqvist-Tangen menade att utan olikheterna hade inte resultatet blivit lika bra.

I skriften *Språk-kedjan. En obruten kedja för alla barns tal- och språkutveckling* intervjuas referensgruppens olika deltagare. Utifrån dessa intervjuer analyseras nedan hur deltagarna resonerade om samarbetet och varandras kompetenser. Bibliotekarierna uttryckte alla att det var positivt att ingå i en tvärgrupp med olika professioner. En av bibliotekarierna ansåg att arbetet i det större nätverket innebar en "jättevinst" då det gav förutsättningar för att ta del av andra professioners erfarenheter och kunskaper. Det är tydligt att de andra yrkesgruppernas kompetenser ansågs tillföra något till de egna kunskaperna och i en förlängning till arbetet som bibliotekarie. Bibliotekariernas kunskaper om litteratur fördjupades genom att logopeden kunde tillföra ytterli-

gare en nivå i gällande vilken funktion olika böcker fyller för barn med språksvårigheter.

Logopeden i referensgruppen hade utslagsrösten när material till väskorna skulle väljas ut på grundval av hennes kompetens om språkstörningar. Detta innebar en *maktdimension* i samarbetet, men en dimension som i dokumentationen inte framstår som problematisk. Logopedens unika kunskaper sågs snarare som en tillgång. Logopeden uttryckte även hon att samarbetet tillförde kunskaper som var nyttiga för logopedier. Det gällde exempelvis kunskaper om hur bild och text kan samspela.

Förskolepedagogen i gruppen hade den unika möjligheten att prova lekar och material i barngruppen på förskolan. Det gjorde att barns upplevelser togs in som en del av bedömningen av vilket material som skulle ingå i väskorna. Det framstår som om alla deltagare i referensgruppen hade tydliga uppfattningar om den egna yrkesrollen, yrkesidentiteten samt vilka kunskaper som var och en av yrkesgrupperna kunde bidra med. Detta gjorde att deltagarna blev jämbördiga vilket innebär ett samarbete som kan beskrivas som *symmetriskt*. De olika yrkesgrupperna hade *formell legitimitet* genom sina utbildningar och arbeten. Dessutom framstår det som att de hade *reell legitimitet* utan att denna, som det framstår i materialet, behövde erövras. Detta innebär dock inte att samarbetet var friktionsfritt, en bibliotekarie uttrycker:

Det var ingen rak process, utan rätt vindlande. Ibland var det ett steg framåt och två steg bakåt. Vi har verkligen olika infallsvinklar (Skriften, s. 55).

Samarbetet påverkade inte bara arbetet inom projektet och inom referensgruppen. Projektet gav även förutsättningar för framtida samarbete genom att nya kontakter knöts på kommunal nivå i de olika verksamheterna. I projektrapporten beskrivs detta som ett av projektets resultat, att samarbetet i referensgruppen spred sig vidare till de verksamheter som de olika deltagarna representerade. Detta förklaras med det erfarenhets- och kompetensutbyte som förekom, främst i referensgruppen, skapade en samsyn mellan verksamheterna. Samsynen utgick från varje profession och fungerade som en grund för hur de olika

yrkesgrupperna kunde samverka i arbetet med barns språkutveckling. Genom formuleringen att värdet med samarbetet ”framför allt [är] att man med olika kunskaper om barns språkutveckling bättre kan hjälpa barnen och deras föräldrar” (s. 3) visas hur samarbetet kan beskrivas som symmetriskt. Olika yrkesgruppers kompetenser tillvaratogs. Projektrapporten beskriver inte bara fördjupat utan även nytt samarbete mellan främst logopedier och bibliotekarier. BVC- och bibliotekspersonal framstår som grupper med ett redan väl utvecklat samarbete och god kännedom om varandras verksamheter.

De erfarenheter som samarbetet i referensgruppen gav framstår som en viktig och central del i projektet. I projektrapporten uttrycks en övilja att sälja färdiga väskor till andra aktörer då

... samarbete, diskussioner och ”brottning” mellan olika kompetenser och professioner är en mycket viktig del. Att ’bara köpa’ färdiga väskor tror vi inte når samma resultat för barnen (s. 4).

Samarbetet anses vara en *förutsättning* för metodutveckling och något som upplevs som ett lyckat resultat. På så vis kan samarbetet betraktas som en process där man gemensamt arbetade fram metoden genom att alla bidrog och hjälptes åt att vrida och vända på olika aspekter. Samarbetet var också en process där alla deltagare hade reell legitimitet. Det betonas upprepade gånger i dokumentationen att alla professioner måste bjudas in och ta ansvar vid framtida projekt.

I *Språk-kedjan* går det alltså att se ett gemensamt professionellt objekt för barnbibliotekarierna och för de övriga medverkande yrkesgrupperna i projektet. Samarbetet i referensgruppen framstår som symmetriskt och skedde mellan jämbördiga parter. De olika aktörerna hade reell legitimitet utan att denna legitimitet behövde erövrats.

## Sammanfattande diskussion – Samarbete i lässtimulerande projekt

En inledande reflektion efter att ha analyserat dessa båda fall är att det är lättare att analysera och problematisera sådant som inte har fungerat bra. I projekt där samarbete fungerat väl finns en ”nöjdhet” som gör att samarbetet oftast inte konkretiseras. Därför är dokumentationen från *Sambandscentral språk* mycket värdefull och dessutom unik i det material från läsfrämjande projekt som jag har tagit del av. Inför analysen av dokumentationen från projekten ställde jag tre frågor att besvara. De första två var:

- Vilken eller vilka dimensioner av samarbete framträder i de båda fallen?
- Hur framträder dessa dimensioner?

I *Sambandscentral språk* rådde en otydlighet och oenighet gällande om språkutveckling var en del av bibliotekariernas uppdrag. Någon sådan oenighet syns inte i materialet från *Språk-kedjan*. I det senare projektet verkar det som att barnbibliotekarierna hade en samsyn gällande den egna yrkeskulturen och yrkesrollen vilket inte var fallet i *Sambandscentral språk*. *Yrkesdimensionen* såg alltså olika ut i de båda projekten. I båda projekten framkom att bibliotekarierna inte ansåg sig ha hela den kompetens som behövdes för att arbeta med barns språkutveckling. Detta tog sig dock olika uttryck i de båda projekten. I dokumentationen från *Sambandscentral språk* framstår det som att bibliotekens tänkta samarbetspartner inte såg biblioteket som en möjlig sådan. Detta kan bero på att de inte såg vad biblioteket skulle kunna tillföra ett samarbete. Det innebär att bibliotekens och bibliotekariernas kompetens inte hade någon reell legitimitet. Den legitimiteten ville projektägarna därför erövra genom inspirationsdagar där bibliotekets resurser och bibliotekariernas kompetenser skulle synliggöras. I *Språk-kedjan* framstår det som om de olika deltagande aktörerna alla hade reell legitimitet i samarbetet. Alla yrkesgruppers kompetenser tillvaratogs och de blev jämbördiga parter. Detta gör att samarbetet kan beskrivas som symmetriskt, medan det i *Sambandscentral språk* snarare var asymmetriskt. I *Språk-kedjan* gavs uttryck för att samarbetet byggde på prestigelöshet, respekt och lyhördhet, alla olika kompetenser var delar av

ett större pussel. Den motsatta bilden ges i *Sambandscentral språk* där revirtänkande och brist på ödmjukhet lyfts fram som en orsak till att samverkan inte fungerade. Maktdimensionen framträder tydligt i *Sambandscentral språk* där biblioteket väljs bort som samverkanspartner. En maktdimension förekommer även i *Språk-kedjan* där en part ges en ”utslagsröst”, men detta framstår i samarbetet som oproblematiskt.

- Finns det i projekten ett gemensamt professionellt objekt?

I och med den oenighet, eller otydlighet, om vad som ansågs ingå i yrkeskulturen och genom att olika personer tolkade sin yrkesidentitet olika i *Sambandscentral språk* går det inte att tala om ett gemensamt *professionellt objekt* för bibliotekarierna i projektet. Inom projektet lyckades man inte heller skapa ett professionellt objekt för de samverkande yrkesgrupperna. Detta hör till stor del ihop med bibliotekets, av övriga aktörer, ifrågasatta roll. Bibliotekspersonalen i *Språk-kedjan* verkar ha haft ett gemensamt *professionellt objekt* i vilket barns språkutveckling tydligt ansågs ingå i barnbibliotekets uppgifter. Detta innebär dock inte att bibliotekarierna nödvändigtvis ansåg sig ha all den kompetens som krävdes för arbetet, snarare tvärt om. Samarbetet med andra yrkesgrupper sågs som en förutsättning och en tillgång i arbetet. Inom projektet fanns även ett tydligt professionellt objekt mellan de olika medverkande parterna i referensgruppen. Detta skulle kunna ha en del av sin förklaring i det samarbete som utvecklats mellan projektledarna i ett tidigare projekt. Det tidigare projektet *Med språket framför sig* hade även det syftat till barns språkutveckling vilket innebar att detta ämne redan var etablerat i bibliotekens verksamhet.

I kartläggningen konstaterar jag att samarbete gör att den egna yrkesrollen kan *ifrågasättas, förstärkas* och *tydliggöras*. Ifrågasätts görs rollen när bibliotekariers kompetens inte anses legitim av aktörer som biblioteket samverkar med, eller vill samverka med. Det kan handla om att samverkanspartner inte upplever att barnbibliotekarier har kunskaper inom ett visst område, det kan också handla om att det råder oenighet *inom* gruppen. Detta kan vara ett utslag av otydlighet om vad som ingår i barnbibliotekets uppdrag, alltså vad barnbibliotekarier faktiskt ska *göra*. Fortsatta diskussioner behöver därför föras om vad

som ingår i barnbibliotekarierollen, är/ska barnbibliotekarien vara en pedagog, kunnig om språkutveckling, läsinläring, litteraturförmedling? Diskussionerna kan föras på flera arenor som i utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap, genom forskning, på arbetsplatser, på regional nivå, i samråd med Kulturrådet, i fortbildningar och vid initiering av nya lässtimulerande projekt.

Genom att barnbibliotekarier formulerar vad som ska ingå i deras uppdrag (och kontinuerligt omvärderar utifrån omvärldsförändringar) kan yrkesgruppen få en tydligare gemensam grund att utgå från, ett professionellt objekt. I kartläggningen framträder två motstridiga bilder av barnbiblioteket. I en bild ses biblioteket som passivt och som en ”mediedepå” där samverkansparterna står för innehåll. Den dominerande bilden i projektrapporterna visar snarare att barnbibliotekarier har pedagogiska kompetenser, kunskaper om barn, om bemötande och även står för själva *görandet* i projekten. Rapporterna visar uppfinningsrikedom gällande lässtimulerande aktiviteter. Projektrapporterna ger även uttryck för att man i lässtimulerande projekt ofta plockar in kompetenser från andra yrkesgrupper för att få inspiration och förstärka kvalitén i arbetet.

När problem uppstår i samverkan verkar det ha att göra med ovan nämna ifrågasättande av barnbibliotekets legitimitet men även med att man inom projekt är inte förstår betydelsen av att skapa professionella objekt samt att projekten är för tydligt utformade innan eventuella samverkansparter bjuds in. Genom att på ett tidigt plan, redan i inledning av planeringsfasen av projekten, bjuda in samverkansparter kan båda de senare problemen avhjälpas. När olika parter tidigt involveras och får möjlighet att påverka projektens innehåll och riktning skapas engagemang för arbetet och det ges förutsättningar för att planera in projektet i ordinarie verksamhet. Ett tydligt gemensamt formulerat syfte ger också förutsättningar för att ett gemensamt professionellt objekt kan skapas.

Yrkesroller kan både förstärkas och tydliggöras genom att kontrasteras mot andra yrkesgrupper. Genom samarbete ges insyn i verksamheterna vilket i sin tur ger kunskaper om olika arbetsuppgifter och kompeten-

ser. På så vis kan samarbete fungera som ett sätt att marknadsföra och legitimera den egna verksamheten och kompetensen. Samarbete kan därför i sig ses som en strategi för att legitimera yrkesgrupper och deras verksamheter. Gemensam fortbildning framträder i projektrapporterna också som en strategi som medvetet används för att skapa gemensamma referensramar. Tydliggörandet och förstärkandet sker inte bara utåt mot andra utan även inåt mot den egna gruppen. Projektrapporterna ger uttryck för att samverkan gör att projektdeltagarna kan få syn på de egna kompetenserna. Tydliggörande handlar också om att diskutera vem som ska göra vad i projekten. Detta var något som framgick ovan i analys av *Språk-kedjan* där de samverkande yrkesgrupperna i det gemensamma projektet hade olika uppdrag utifrån sina olika nyckelkompetenser.

I ett försök att sammanfatta och konkretisera analysen av samarbete i lässtimulerande projekt framstår följande faktorer som viktiga ta med i fortsatt utvecklingsarbete:

- Att gemensamt formulera ett tydligt syfte och mål för projekten för att skapa ett gemensamt professionellt objekt mellan olika aktörer.
- Att förankra projekt hos ledningar för att ge möjlighet till att frigöra resurser i form av personal och tid.
- Att involvera samverkansparter i ett tidigt skede (så att de inte bjuds in till ett färdigt projekt) för att skapa engagemang.
- Att diskutera den egna yrkesrollen och målen för verksamheten. På så vis skapas en gemensam referensram som ger förutsättningar för en reell legitimitet i samverkan med andra aktörer.
- Att tillvarata olika kompetenser genom tydlig rollfördelning.
- Att dokumentera och sprida de erfarenheter som görs för att bidra till erfarenhetsutbyte och kunskapsutveckling





## Kapitel 7 Lässtimulerande projekt och profession

Syftet med denna studie har varit att undersöka och diskutera olika förhållningssätt som framträder i bibliotekens lässtimulerande arbete utifrån rapporter från lässtimulerande projekt. I detta slutkapitel fördjupar jag diskussionen om det lässtimulerande arbetet utifrån frågeställningarna som undersökningen utgått från. Jag lyfter fram problem jag sett, sådant som för utvecklingen framåt och sådana ämnen/frågor som i denna undersökning fått lämnas obesvarade på grund av undersökningens begränsade omfång. Jag utgår i diskussionerna i detta kapitel från de resultat jag redovisat i bokens övriga kapitel. Delar, alltså teman och enskilda projekt, används för att belysa helheten det vill säga det lässtimulerande arbetet och barnbibliotekets uppdrag (se kapitel 1). Diskussionerna är resultat av de slutsatser jag anser mig kunna dra efter att ha studerat projektrapporterna och analyserat dessa utifrån olika teoretiska ramverk. I min analys av projektrapporterna har jag utgått från två övergripande frågeställningar:

- Vilka förhållningssätt till lässtimulerande arbete framkommer i materialet?
- Hur kan dessa förhållningssätt problematiseras och utvecklas vidare med hjälp av tidigare forskning?

Den första frågan har jag besvarat i kapitel 2 där jag lyft fram olika ämnen som vid analys av projektrapporterna framträtt som centrala i det lässtimulerande arbetet. Av dessa teman har jag sedan valt några som jag analyserat ytterligare utifrån relevant och aktuell forskning. Dessa ämnen utgör bokens fyra analyskapitel (3-6) och diskussionerna förs utifrån undersökningens andra frågeställning.

I arbetet med att analysera rapporterna och i den fördjupade analysen av utvalda teman har tre begrepp kommit att framstå som centrala i diskussioner om lässtimulerande arbete. I majoriteten av projekten är barnbiblioteket arenan för det lässtimulerande arbetet även om det finns exempel på projekt som drivits av aktörer utanför biblioteket. I projekten möts vuxna, ibland från olika professioner, och barn. För att belysa samspelet mellan barnbiblioteket som institution, olika profes-

sioner och barnen själva framstår begreppen *delaktighet*, *förhållnings-sätt* och *samarbete* som väsentliga.

Tillsammans kan dessa begrepp (delaktighet, samarbete och förhållnings-sätt) användas för att belysa och problematisera det lässtimulerande arbetet. Begreppen kan förstås på olika sätt beroende på var utgångspunkten tas för analys och diskussion. Exempelvis kan förhållningssätt användas för att belysa vuxnas förhållningssätt till barn och läsning, förhållningssätt till barnbibliotekets uppdrag, barns förhållningssätt till bibliotek, förhållningssätt till utvecklingsarbete som drivs i projektform och så vidare. På samma sätt kan delaktighet användas för att diskutera barns och/eller vuxnas delaktighet i projekt, i projektens utformning och genomförande, delaktighet i fortbildning och så vidare. Begreppen kan också användas för att belysa varandra. Genom att studera samarbete kan viktiga insikter vinnas om vuxnas förhållningssätt till olika professioner eller till barn som elever. Resonemang som förs utifrån dessa begrepp landar, som jag kommer att visa i detta kapitel, ofta i problematiseringar och ibland även ifrågasättande av barnbibliotekets uppdrag och i frågor knutna till professionen (d.v.s. vem barnbibliotekarien är och vilken kompetens han/hon bör ha). Diskussioner om verksamhetsutveckling och profession förs för att anpassa verksamheter och utveckla arbetsmetoder för att nå barn och utforma biblioteket på ett sätt som gör det relevant för barn och unga. Det handlar alltså i slutänden om barnet, den eller de individer för vilka nya arbetsmetoder utvecklas, för vilka samarbete initieras och för vilka vuxnas förhållningssätt till lässtimulans kan spela en viktig eller till och med avgörande roll när det gäller barnens upplevelser i och av biblioteket.

Inledningsvis diskuterar jag i detta kapitel hur det lässtimulerande arbetet kan ses hänga samman med dokumentationen av detsamma, därefter diskuteras faktorer jag sett bidra till utvecklingen av det lässtimulerande arbetet, jag diskuterar samarbete, barns perspektiv och delaktighet samt barnbibliotekets uppdrag. En röd tråd genom kapitlet är hur dessa olika frågor får konsekvenser för professionen, barnbibliotekarierna och för metodutveckling i det lässtimulerande arbetet.

Rydsjö och Elf (2007) hänvisar i slutkapitlet av *Studier av barn och ungdomsbibliotek* till Margret D Fraser som menar att barnbibliotekariers svårigheter att argumentera för och motivera barnbiblioteket hänger samman med uppfattningen om värdet av den egna professionen (s. 167). Att motivera verksamheter handlar också, som jag visat i kapitel 3, om att synliggöra och legitimera barnbibliotekets relevans och barnbibliotekariers kompetens för politiker, bidragsgivare och för lokalsamhället. Hur väl man lyckas med detta påverkar resursfördelning och möjligheter att genomföra nya projekt i framtiden.

Utifrån analysen av projektrapporterna menar jag att dokumentationen från projekten har potential att spela en betydelsefull roll för att legitimera det lässtimulerande arbetet och höja statusen för barnbiblioteket och professionen. Resultaten av min undersökning visar att krav på dokumentation leder till att deltagare i projekt "tvingas" till att reflektera över den egna rollen, över barnbibliotekets uppdrag och över de egna förhållningssätten till barn och läsning. När projektrapporter skrivs måste ett tydligt syfte formuleras för det som ska åstadkommas i projektet och för den verksamhet som representeras. Processen med att dokumentera leder till att utgångspunkterna för det lässtimulerande arbetet tydliggörs, diskuteras och ibland till och med ifrågasätts. I det studerade materialet finns exempel på hur möjligheterna till förändringsarbete tydligt hör samman med den tankeprocess som sätts igång när projektidéer ska formuleras, tillvägagångssätt ska beskrivas och resultat ska redovisas och analyseras i projektrapporter. Projektrapporter är, om de sprids vidare och uppmärksammas, ett sätt att marknadsföra biblioteket. Reflekterande och utförliga rapporter kan då både sprida erfarenheter och fungera som ett sätt att legitimera det lässtimulerande arbetet. Dokumentationen kan alltså fungera som ett verktyg för att synliggöra, marknadsföra och ifrågasätta verksamheter, motiv och arbetsätt. Möjligheterna för detta är dock helt beroende av hur dokumentationen ser ut och hur/om den sprids vidare.

Min undersökning visar i likhet med tidigare forskning (se Zetterlund)

att projektrapporterna är mycket olika gällande innehåll och utförlighet. Tonvikten ligger på att beskriva genomförandet (även om faktiska arbetsmetoder inte alltid beskrivs) och inte på utvärdering eller analys av resultat. En tydlig dokumentation och analys av orsakssamband, alltså diskussioner om vilka arbetsmetoder eller val som ledde till vissa resultat, kan bidra till att erfarenheter sprids och att nya projekt inte bara blir upprepningar av sådant som redan gjorts. Jag har i kartläggningen samt i kapitel 3 gett exempel på hur allmänna och vaga formuleringar gällande syften, mål och resultat gör att dokumentationen sällan säger något om hur resultaten ser ut eller hur det kan kopplas till arbetsmetoder inom projekten. På så vis riskerar upplysnings-, främjande- och kontrollmotiven att inte uppfyllas (se kapitel 3) och det finns en uppenbar risk att utveckling försvåras på grund av brister i hur projekten dokumenteras. Det behövs alltså tydliga riktlinjer inom verksamheterna (från chefer och politiker) och från bidragsgivare som Kulturrådet gällande vad redovisningar i form av projektrapporter ska innehålla, hur de ska se ut och vilket syfte de ska fylla.

I det sista avsnittet i kapitel 3 ger jag förslag på faktorer som kan vara viktigt att tänka på när projektidéer formuleras och rapporter skrivs. Dokumentation fyller alltså en funktion för att legitimera och höja medvetenheten om det lässtimulerande arbetet inom olika verksamheter men även utanför den egna organisationen. För att dokumentationen ska kunna fylla detta syfte behöver den vara utförlig så att läsaren inte behöver gissa sig till vad projektets syfte var, hur arbetet genomförts eller vad resultaten blev. Det är exempelvis mycket intressant att det i en del av de rapporter jag tagit del av inte framgår vilka arbetsmetoder som använts, när projekten drevs eller ens vilka som genomfört projektet. Även hur projektrapporterna tillgängliggörs och sprids har betydelse för hur de kan bidra till kunskapsutveckling och att andra får möjlighet att ta del av de erfarenheter som gjorts. Via Kulturrådets hemsida tillgängliggörs rapporter, likaså genom hemsidorna för Barnens bibliotek, Idébiblioteket och region- och länsbibliotekens hemsidor. Samtidigt finns en risk att många projekt genomförs på biblioteken vars dokumentation stannar i mappar i de anställdas datorer. För att erfarenheterna från genomförda projekt ska få genomslag krävs även marknadsföring av projekten och dokumentationen från dessa

för att de faktiskt ska användas. Ytterligare sätt att sprida kunskaper om projekten utöver tillgängliggörande via hemsidor, är deltagande i konferenser som Mötesplats inför framtiden i Borås eller Bok- & Biblioteksmässan i Göteborg. Att presentera projekt i dessa forum möjliggör diskussion och möten mellan olika aktörer, olika professioner och med forskare.

### Utveckling, förnyelse och ifrågasättande

I kapitel 1 hänvisar jag till Rydsjö och Elf (2007) och menar att det är relevant att diskutera hur (metod)utveckling sker i och genom lässtimulerande projekt. Efter att ha studerat dokumentation från 93 lässtimulerande projekt tycker jag mig kunna se vissa faktorer som bidrar till en mer långsiktig utveckling på området:

- Projektens storlek
- Samarbete vid planering och genomförande av projekt
- Samarbete i projekten (med andra professioner)
- Resurser i form av tid, ekonomi, personal o.s.v.
- Förankring (chefers engagemang)
- Fortbildning
- Utvecklingsarbete förankrat i forskning och teori
- Dokumentation

Vikten av dokumentation berörde jag i föregående avsnitt. Projektens storlek och vilka som driver projekten påverkar det genomslag projektet har möjlighet att få. Kulturrådet prioriterar större projekt där flera olika aktörer samarbetar (se Kann-Christensen; kapitel 3). Detta hör samman med att projekten får större (geografisk) spridning och att man inom projekten får möjlighet att samla flera olika kompetenser för att inspirera och påverka. Större projekt innebär också mer resurser som ger möjlighet till metodutveckling.

Ett antal projekt sticker ut ur mängden när det gäller just samarbete och metodutveckling. Projekten *MVG* och *Läskonster* påminner om

varandra på så vis att de båda syftade till att skapa förutsättningar för metodutveckling i det lässtimulerande arbetet. Projekten var resultat av samarbete mellan flera region- och länsbibliotek. Detta innebar att deltagarna kom från olika delar av Sverige och de träffar som arrangerades skapade möjligheter för erfarenhetsutbyte som kanske inte annars hade kunnat ske. Samarbete mellan region- och länsbiblioteken innebär att erfarenheter som gjorts tidigare i olika regioner kan samlas under ett projekt. På så vis skapas en kunskapsbank hos projektledningen som sedan får genomslag i projektets utformning, där detta grundar sig på positiva och negativa erfarenheter som gjorts tidigare. Större projekt innebär också att arbetet med att administrera och genomföra kan fördelas på flera personer vilket i sin tur ger möjlighet att genomföra fler moment inom projekten.

Men jag ser också i materialet, att oavsett om projekten är små eller stora, räcker deltagarnas tid sällan till för projektens alla delar. Detta framstår som en av förklaringarna till att dokumentationen från projekten sällan är speciellt utförlig. Det finns indikationer i materialet att mycket av det arbete som görs antingen möjliggörs av att vissa uppgifter kan utföras inom ramarna för ordinarie biblioteksverksamhet eller att arbetet utförs utöver den tid som finns tillgänglig. Att tillräckligt med tid inte planeras in i projekten är en faktor som kan försvåra möjligheterna till utveckling i och med att det förutsätter att deltagare använder antingen privat tid eller tid som egentligen är avsatt för ordinarie arbetsuppgifter. Här är chefers engagemang och bidragsgivares prioriteringar/riktlinjer avgörande. Jag menar att det är viktigt att markera att tid behöver avsättas inte bara för genomförande utan också för reflektion, diskussion och dokumentation. På så vis skapas förutsättningar för metod- och verksamhetsutveckling. Detta är något som uppmärksammades i projektet *PLUS* och Maria Törnqvists beräkningar i projektrapporten från *Läskonster* (se kapitel 2 och kapitel 3). Fler beräkningar av tidsåtgång, liknande den i projektrapporten från *Läskonster*, behövs i utvärderingar och projektrapporter. Rapporterna som studerats ger uttryck för att om projekt förankras på lokal nivå och inom den egna organisationen skapas större förutsättningar för att tid och personal kan frigöras. Chefer har också en uppgift att efterfråga dokumentation för att visa att reflekterande beskrivningar och motive-

ringar av hur projekten är relevanta för bibliotekets uppdrag är viktigt för verksamhetsutvecklingen.

Samarbete mellan olika aktörer skapar förutsättningar för metod- och verksamhetsutveckling genom att möjliggöra större projekt. Samarbete bidrar också till utveckling genom att föra in nya perspektiv och kompetenser i mötet mellan olika professioner med olika kunskaper och skapar en dynamik i det lässtimulerande arbetet. Denna dynamik kan innebära att det kan identifieras nya områden där det finns behov av metodutveckling. Detta var fallet i *Med språket framför sig* inom vilket samarbetet mellan Regionbibliotek Halland och Barnhälsovården i Halland ledde till att ett behov av att utveckla material och arbetsmetoder för att arbeta med barns språkutveckling identifierades. Resultatet blev ett nytt projekt, *Språk-kedjan*, inom vilket man tillgodogjorde sig erfarenheter från det tidigare projektet och där olika professioners kompetenser beskrevs som en nyckel till framgång.

Olika kompetenser kan alltså befrukta varandra genom att föra in nya perspektiv i gemensamma projekt. Många projektrapporter ger exempel på användning av externa kompetenser för att dessa ska tillföra projekten nya arbetssätt men där projekten inte är gemensamma. Det kan då exempelvis handla om projekt där skådespelare bjuds in för att som ett moment i projekten genomföra workshops med barn. I en del fall menar jag att det är berättigat att ställa frågan hur detta bidrar till långsiktig utveckling. Naturligtvis kan sådana moment vara mycket givande för de deltagande barnen. Problematiken handlar om, ifall man utgår från att projekten ska bidra till en långsiktig kunskapsutveckling, att det sällan finns strategier för att kompetenserna ska tillvaratas inom ordinarie verksamhet. Om så inte är fallet riskerar projekten att bli just tillfälliga ”fyrverkerier” (se Widerberg 2006 och s. 45). För att inspirera personal och bidra till en tillfällig förändring i det lässtimulerande arbetet fyller sådana projekt en funktion, men inte för att bidra till en långsiktig och strategisk utveckling.

En strategi som är vanligt förekommande i materialet för att bidra till utveckling är att erbjuda eller anordna fortbildning inom projekten. Syftet är att inspirera deltagarna att använda nya, eller för dem nya, ar-

betsmetoder i det lässtimulerande arbetet. Som framkom i kartläggningen fungerar fortbildning som ett sätt att ifrågasätta gamla handlingsmönster, sådant som ”sitter i väggarna”. Fortbildning bidrar till att föra in nya kunskaper i verksamheter, ge möjlighet till erfarenhetsutbyte mellan deltagare och belysa verksamheter och det lässtimulerande arbetet ur nya perspektiv. I rapporterna framkommer också att fortbildning används just för att skapa en samsyn och grund för samarbete både inom organisationer och mellan olika professioner.

För nytexaminerade barnbibliotekarier innebär fortbildning en möjlighet att få insyn i arbetssätt men också i de mer eller mindre uttalade normer och värderingar som styr vilka förhållningssätt som råder och vilka arbetsmetoder som används. På så vis finns det också en risk att fortbildning stärker rådande diskurser om barnbibliotekets arbete. I materialet framgår att deltagare oftast är mycket nöjda med den fortbildning som de deltar i oavsett om det handlar om att få konkreta arbetsmetoder eller om det handlar om att få ta del av forskning. Vad jag tycker mig se i materialet är dock att även om det finns behov av att fortbilda personal i konkreta arbetsmetoder så är de projekt som lyckats med att skapa metodutveckling och nytänkande sådana som i fortbildningen kombinerar praktik med teori. Det tycks dessutom vara en fördel om fortbildningen visar olika perspektiv av samma fråga för att bidra till diskussioner, reflektioner och egna ställningstaganden i relation till den egna verksamheten.

Framträdande i de båda metodutvecklingsprojekten *MVG* och *Läskonster* var de fortbildande delarna. Fortbildningen handlade både om att ge konkreta exempel på hur det lässtimulerande arbetet kan utföras (exempelvis om arbetsmetoder som dramatiserade bokprat eller bokcirklar) och om att grunda det lässtimulerande arbetet i forskning. Det senare tog sig uttryck genom föreläsningar av forskare från olika vetenskapliga discipliner samt genom att deltagarna i de metodutvecklingsprojekt som genomfördes på de egna biblioteken skulle visa hur man använt sig av denna forskning. Dock visar det sig i projektrapporten från *MVG* att forskningen inte fick ett så stort genomslag som projektledarna hade hoppats och strävat efter.

Som jag visar i detta kapitel spelar fortbildning en viktig roll för att stärka barnbibliotekarier i deras profession. Detta sker bland annat ge-



nom att personalen genom fortbildning får inspiration och nya infallsvinklar för att betrakta det lässtimulerande arbetet och den egna rollen i detta arbete. Rapporter från projekten *MVG* och *Läskonster* ger uttryck för att fortbildningen i projekten spelat en betydande roll för deltagarna genom att de fått ökade kunskaper, att de känt sig ”uppdaterade”, fått möjlighet att bygga nätverk och att fortbildningen skapade engagemang och nytänkande. Genom fortbildning och diskussioner kopplade till denna skapas gemensamma referensramar. I projekt som syftat till verksamhets- och metodutveckling ser jag att fortbildning bidrar till ett ökat självförtroende som gör barnbibliotekarierna mer benägna att marknadsföra sin kompetens och bibliotekets verksamheter. Fortbildning kan på så vis både stärka yrkesgruppen inåt och även utåt mot näringslivet och politiker genom att kompetenser synliggörs. Fortbildning blir ett redskap i arbetet med att legitimera barnbibliotekets verksamheter.

Fortbildning fyller också en funktion för att studera omvärldsförändringar och diskutera hur dessa påverkar, eller bör påverka, utformningen av barnbibliotekets verksamheter. I slutrapporten för *2020 Mars Express* konstateras att omvärldsbevakning är nödvändig för bibliotekens utveckling och överlevnad. Utmaningen för barnbiblioteket blir då att utveckla strategier för att identifiera dessa omvärldsförändringar och att utveckla användbara metoder för att undersöka hur dessa förändringar ska speglas i bibliotekets verksamheter. I rapporten från *Det berättande och läsande barnet* menar rapportskrivaren att barnbibliotekarierna ska ”ta makten över förändringarna” (s. 7) och att detta görs genom ett samspel mellan teori och praktik (se kapitel 2 avsnittet Fortbildning).

Utveckling kräver ifrågasättande av arbetsmetoder, yrkesroller och invanda synsätt på läsning, barn och barnbibliotekets uppdrag. Fortbildning ger möjligheter till att reflektera och diskutera detta utifrån olika perspektiv. Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumssen skriver att biblioteken ska vara ”som en organism som kontinuerligt förändrar sig” (2010, s. 237). Men denna förändring och utveckling ska inte ske oreflekterat och ogenomtänkt. Utvecklingen och fortbildningen behöver grundas på forskning, ifrågasättande av befint-

liga praktiker samt på erfarenheter som görs i barnbibliotekets dagliga verksamheter och genom projekt i olika former (se Rydsjö, Hultgren & Limberg 2010; Rydsjö & Elf 2007). I materialet arrangeras den övervägande delen av fortbildning av kommunala bibliotek eller av region- och länsbibliotek. Det finns även exempel på samarbete med universitet och högskolor. Samtidigt är det inte alla som har möjlighet att ta del av denna fortbildning när den är beroende av lokala initiativ och förutsättningar. Som framgått i denna undersökning spelar fortbildning en avgörande roll i utvecklingsarbete och frågan om möjligheterna till kontinuerlig fortbildning för barnbibliotekarier måste lösas. Det behöver diskuteras och klargöras vilken eller vilka aktörer som ska ansvara för en strategisk och genomtänkt fortbildning grundad både i forskning och i erfarenheter från praktiken.

I Barbro Johanssons rapport från *MVG* (2009) urskiljer hon tre strategier som de intervjuade projektdeltagarna ger uttryck för i relation till hur biblioteket ska fortsätta vara relevant för användarna. Dessa handlar om att "bejaka nya medier, ha utåtriktad verksamhet och ta in användarnas perspektiv" (s. 72). Jag vill utifrån resultaten i denna studie göra tillägget att det behöver finnas strategier eller metoder som stimulerar barnbibliotekarier att själva experimentera och utforma arbetsmetoder som svar på de förändringar de upplever i barnbibliotekets omvärld. Hur (metod)utveckling grundad i forskning relevant för barnbiblioteket kan få genomslag i projekt framstår som en olöst fråga inför framtida projekt och för fortsatt utveckling av barnbiblioteket. I *Studier av barn- och ungdomsbibliotek* (2007) konstaterades att det fanns en brist på forskning om barnbibliotek. Just i syfte att lyfta fram forskning som är relevant för barnbiblioteket gav Regionbibliotek Stockholm ett uppdrag till Bibliotekshögskolan i Borås att ta fram antologin *Barnet, platsen, tiden* (2010). Det som alltså fortfarande kvarstår är att skapa förutsättningar för att denna och liknande forskning ska få genomslag och användas i fortsatt metod- och verksamhetsutveckling. Här ser jag att bidragsgivare som Kulturrådet har en viktig funktion att fylla genom att uppmana till och uppmuntra projekt som bygger på forskning och erfarenheter från tidigare projekt, eller som syftar till att bidra till kunskapsutveckling. Detta sker inte enbart genom att initiativtagarna (utifrån forskning och tidigare erfa-

renheter) motiverar och visar att det finns ett behov av en viss typ av projekt utan även att de genom att de visar att det finns en genomtänkt strategi för hur projektutvärderingen ska gå till och hur de kan bidra till kunskapsutveckling. Fokus i projekten måste enligt mig omfördelas från nästan enbart ligga på att *göra* till att i lika hög grad innefatta *att reflektera och utvärdera*. Reflektioner tar sig inte enbart uttryck i utvärderingsfasen av projekt utan bör genomsyra hela processen från det att syfte och mål formuleras, till hur dessa omsätts genom diverse arbetsmetoder och vidare till uppföljning och utvärdering.

För att svara på frågan om utveckling och förnyelse sker eller har skett inom det lässtimulerande arbetet finns det några olika svar jag kan ge utifrån det studerade materialet. Utifrån om projekten bidrar till metodutveckling kan projekten delas in i två grupper, de (ofta större) som bidrar till kunskapsutveckling och de (ofta mindre och lokala) som handlar om att implementera för verksamheten nya arbetsmetoder. Den senare typen av projekt handlar om att skapa möjligheter för ”något extra” inom befintliga verksamheter. I dessa fall är ofta möjligheterna som projektbidrag ger en helt avgörande förutsättning för utveckling på det lokala planet. Dessa projekt driver dock sällan utvecklingen framåt på ett nationellt plan men fyller ändå en viktig funktion lokalt för att höja kompetensen, inspirera och ge möjligheter att pröva nya arbetsmetoder som inte ryms inom ordinarie verksamhet. Projekt som bidrar till utveckling av nya metoder och kunskaper tycks främst vara större projekt som samlar olika kompetenser, som syftar till metodutveckling genom fortbildning och egna utvecklingsprojekt, som kombinerar forskning och praktik eller som genomför undersökningar och kartläggningar.

### Samarbete och profession

I kartläggningen framkom att samarbete ofta fungerar som ett motiv till att initiera projekt. Genom att inleda samarbete med andra professioner eller andra bibliotek hoppas man tillföra den egna verksamheten nya kompetenser och möjligen även mer resurser. Samarbete är också

en metod för att synliggöra bibliotekariers kompetenser för andra professioner. Samtidigt innebär samarbete ofta att den egna yrkesrollen tydliggörs genom att den speglas mot eller jämförs med andra yrkesgrupper.

I kapitel 6 analyserade jag dokumentationen från två projekt för att belysa faktorer som påverkar hur samarbete fungerar och vilket utfall det får. I projektet *Språk-kedjan* samarbetade olika professioner för att genom sina olika kunskaper och perspektiv tillsammans skapa ett ramverk för att på bästa sätt nå projektets mål. I dokumentationen från projektet framgår att samarbetet var avgörande för resultatet. Betydande för utfallet av samarbetet i projektet var att man lyckats skapa ett professionellt objekt där olika kompetenser sågs som värdefulla samt att man kunde enas runt gemensamma mål. Andra faktorer som påverkar samarbete är bland annat personberoende, rollfördelning, och om det är ett gemensamt utformat projekt eller om samverkansparter bjuds in till färdiga projekt och så vidare. Det framstår som att en av de grundläggande frågorna för utfallet handlar om den kompetens och på så vis legitimitet som tillskrivs barnbibliotekarier, och som yrkesgruppen tillskriver sig själv.

Den egna rollen och kompetensen problematiseras alltså när den kontrasteras mot andra. Yrkesidentiteten kan då både stärkas och försvagas. I kapitel 6 framkommer att bibliotekarierna som deltog i *Sambandscentral språk* inte hade någon gemensam uppfattning om vad som ingår i barnbibliotekets uppdrag. Det framstår i en del av materialet som om barnbibliotekarier finner sig i och accepterar den funktion som samverkansparter anser att de har eller bör ha (exempelvis bilden av biblioteket som passivt och som en mediedepå). Men jag finner också exempel på projekt inom vilka bibliotekarierna aktivt tar avstånd från sådana påtvingade roller och där de marknadsför bibliotekets resurser och den egna kompetensen som något som kan tillföra andra verksamheter som skola eller förskola något unikt. Min undersökning visar att bibliotekarier tar en aktiv roll i projekt de initierat, bilden av biblioteket som enbart en ”mediedepå” förekommer inte i projektrapporterna.

Skola och förskola är i materialet vanliga samverkanspartner för skol-

och folkbibliotek, likaså olika kulturaktörer som teatergrupper, skådespelare och bildpedagoger. I materialet finns även exempel på samverkan med andra yrkesgrupper som av tradition kanske inte har förknippats med biblioteket, som spelutvecklare och idrottsföreningar. Tydligt är dock att det är inom kultur- och utbildningsfären som biblioteket oftast söker samverkanspartner. I en del projekt förekommer samverkan med universitet och högskolor. Främst gäller det för utvärdering av projekten. Men det finns också projekt där det sker utbyte mellan profession och forskare eller studenter som i *2020 Mars Express*. Det tycks alltså som om barnbibliotekarier är en profession som aktivt söker samarbete med andra professioner, men främst sådana som är kopplade till de sektorer som skol- och folkbiblioteken själva tillhör.

Vad som tycks vara problematiskt utifrån det studerade materialet är vilka kunskaper och kompetenser som tillskrivs barnbibliotekarieprofessionen. Det verkar inte alls vara ifrågasatt att barnbibliotekarier har kunskaper om litteratur (se även Rydsjö & Elf 2007) och i viss mån även om delar av barns kulturskapande (genom exempelvis eget skapande i text och bild). Däremot framträder i materialet olika uppfattningar om huruvida det tillhör barnbibliotekets uppdrag att arbeta med barns språkutveckling, hur och om digitala medier ska användas i det lässtimulerande arbetet och hur barns läsning ska motiveras. Det tycks finnas ett stort behov av att diskutera de förgivetta taganden som finns. Sådana diskussioner synliggör förhållningssätt och kan bygga upp gemensamma referensramar vilket kan ske både på ett nationellt och på ett lokalt plan. Jag tycker mig i materialet också se att barnbibliotekarierollen är under förhandling. Detta kan kopplas just till synen på barn, motiven för läsning och omvärldsförändringar som barns förändrade medievanor. Jag menar att det är nödvändigt att etablerade ”sanningar” om verksamhetens syften och den egna rollen belyses och ifrågasätts för att möjliggöra metod- och verksamhetsutveckling. Utgångspunkten för sådana diskussioner och omförhandlingar måste barnet vara. Alltså hur biblioteket och de vuxna i biblioteket ska arbeta för att vara relevanta för barnet som är, lär och gör (Rydsjö, Hultgren & Limberg 2010).

Rydsjö, Hultgren och Limberg (2010, s. 273) menar att synsättet om det lärande barnet, det vill säga kopplat till diskurser som finns i skola

och även förskola (se Halldén 2010) är dominerande. Författarna skriver (i hänvisning till Halldén 2010) att denna syn på ”barn som lärande subjekt riskerar att framhäva lärande på bekostnad av andra upplevelser, handlingar och aktiviteter där estetik, lust, konst eller lek utgör väsentliga dimensioner” (ibid., s. 274). Även i rapporterna från de lässtimulerande projekten är det lärande barnet tydligt framträdande. Ofta, men inte enbart, blir detta tydligt i relation till skolan. När biblioteken försöker ”locka” skolan till samarbete görs detta genom att trycka på läsningens nyttoaspekter. Det som framträder är då en syn på barn som becoming (s. 144ff).

Intressant, och lite motsägelsefullt, är det just i relation till skolan som den tydligaste problematiken gällande den egna verksamheten och yrkesrollen framträder. Tydligast speglas detta i rapporten från projektet *MVG* där de deltagande bibliotekarierna såg sig och barnbiblioteket som en motmakt mot skolans målstyrda verksamhet, som allierade med barnen, alltså som ”en annan sorts vuxen” (Johansson 2009). Å ena sidan försöker biblioteken alltså legitimera sig gentemot skolan genom att visa på vilken ”nyttofunktion” de kan fylla i barns läs- och språkutveckling, å andra sidan vill biblioteket framstå som ett alternativ, en plats som är kopplad till lust och nöje, en plats fri från krav på prestation. Beth Juncker menar att det är genom att precisera sådana professionella skillnader som samarbete, undervisning och kulturförmedling kan utvecklas och förnyas (2010, s. 266). Det gäller då inte endast skillnaderna mellan barnbibliotekarier och lärare utan också mellan folkbibliotekarier och skolbibliotekarier.

Barnbibliotekets och barnbibliotekariens identitet framstår i materialet emellanåt som otydlig. Jag vill i likhet med Rydsjö, Hultgren och Limberg<sup>140</sup> (2010, s. 283) hävda att barnbiblioteket behöver tydliggöra skillnaderna i verksamheter och uppdrag i relation till andra institutioner för att möjliggöra en stark och tydlig identitet. Utifrån en tydlig identitet skapas förutsättningar för ett givande samarbete där olika kompetenser kan tillvaratas (se kapitel 6). Det framstår i materialet som att biblioteket ofta anpassar sig efter de krav eller (upplevda)

<sup>140</sup> Som i slutkapitlet för antologin *Barnet, platsen tiden* för en analyserande slutdiskussion utifrån de olika bidragen i boken.

förväntningar som samverkansparter antas ha. Vilket kan tolkas som en osäkerhet gällande den egna kompetensen och vad professionen kan tillföra andra verksamheter. Skolan är ett sätt för biblioteken att på ett enkelt sätt nå många barn och är därför en lockande samarbetspart. I materialet är det dock tydligt att skolan ofta erbjuds att delta i redan färdigplanerade projekt vilket gör att man riskerar att gå miste om möjligheter som reell samverkan innebär för att använda olika professioners skilda kunskaper. Projekt som *Språk-kedjan* där en gemensam utgångspunkt och gemensamma mål för projektet arbetades fram i samverkan mellan olika professioner visar hur tydliga identiteter och trygghet i den egna yrkesrollen skapar ett gynnsamt klimat för utvecklingsarbete. Utvecklingsarbete gynnas av en stark identitet där biblioteket istället för att anpassa verksamheter (eller erbjuda färdiga projekt) snarare lyfter fram de kompetenser som finns gällande bemötande av barn, barns skapande, kultur, nya medier och litteratur.

Begreppet *profession* används ofta för att beteckna yrkesgrupper som har akademisk utbildning<sup>141</sup>, i denna undersökning bibliotekarier. Det finns i dag ingen specifik utbildning för barnbibliotekarier utöver de möjligheter som ges till att fördjupa sig inom ämnet under grundutbildningen, genom fortbildningskurser vid högskolor och länsbibliotek eller genom fortbildning som anordnas inom olika projekt. Jan Nolin menar i *In search of a new theory of professions* (2008) att samverkan mellan olika professioner samt mellan profession och forskning/utbildning kan bidra till att utveckla kunskaper och teoretiska ramverk som kan vara till nytta för professionen och höja kvalitén på verksamheterna. Kvalité ska i detta sammanhang förstås som att professioner och utbildningar är öppna för olika perspektiv, att det finns en tvärvetenskaplighet där man hämtar inspiration och samverkar med andra professioner samt att det finns samverkan mellan profession och forskning (ibid., s. 47). I det senare ligger också utmaningen. Nolin (2008) menar att det redan finns givande erfarenhets- och kunskapsutbyte inom professionen, något som även materialet som studerats i denna studie visar. Som jag visat ovan behöver samarbete mellan profession och forskning utvecklas. Forskningens och utbildningens funktion kan utöver att bidra med nya infallsvinklar på verksamheter och

<sup>141</sup> För en fördjupad problematisering av begreppet och dess betydelser se Nolin 2008.

ämnen som är centrala för verksamheterna och professionen även vara att i samspel med professionen identifiera, definiera och problematisera ämnen (Nolin 2008).

Jag ser i materialet en profession som aktivt och engagerat arbetar för barns läsning och som i det arbetet bjuder in andra professioner för att komplettera de egna verksamheterna. Samarbete, lässtimulerande arbete och val av arbetsmetoder motiveras både med läsningens nytta och nöje. Det finns en stark och tydlig koppling till en syn på barn som beings, aktiva kulturvarer, men också till en syn på barn som becomings och lärandesubjekt. Utifrån detta menar jag att det finns behov av att diskutera de förhållningssätt till barn som framträder utifrån hur mål och syften formuleras och utifrån val av arbetsmetoder i projekten. Även den egna professionen behöver problematiseras, vilka kunskaper barnbibliotekarier har/bör ha, hur dessa kan tydliggöras inåt mot professionen och utåt mot andra professioner, och slutligen hur man utifrån detta utvecklar verksamheter som möter barn och tar tillvara deras behov på ett sätt som är relevanta för dem. Rydsjö, Hultgren och Limberg (2010, s. 273) menar att utmaningen ligger i ”att urskilja och formulera barnbibliotekets egen identitet – i förhållande till andra institutioner, och kanske främst i förhållande till det varande, lärande och görande barnet”.

### Barns perspektiv och påverkansmöjligheter

Det är i materialet tydligt att det finns ett stort engagemang och mycket kunskap på skol- och folkbibliotek när det gäller arbetet med barns läsning. Men det är också tydligt att det behöver utvecklas metoder och kunskaper om hur det aktivt går att arbeta med barns delaktighet och med digitala medier i det lässtimulerande arbetet.

I kapitel 5 menar jag att det är skillnad mellan deltagande och delaktighet där delaktighet innebär ett aktörskap och är något som *utövas*. I projektrapporterna används ofta begreppet delaktighet för att beskriva hur barn får *ta del av* olika aktiviteter, men det är få projekt som ger



exempel på reell delaktighet där barn får möjlighet att vara aktörer och påverka innehåll, utformning och genomförande av projekten. De exempel på delaktighet som framträder i materialet innebär att barns åsikter om biblioteksrummet samlas in och tillvaratas eller att barn ges möjlighet att påverka bibliotekets inköp av litteratur. Jag ser i materialet också att det finns ett tydligt barnperspektiv när verksamheter och projekt utformas medan barns egna perspektiv i stort sett saknas. Det finns här en utmaning för professionen att utveckla modeller för hur även barns perspektiv ska kunna tillvaratas och få konsekvenser i verksamheten.

I verksamheter som utformas för barn bör det, enligt mig, finnas strukturer för att kontinuerligt kunna ta del av barns åsikter, behov och önskemål. Att det inte i någon större utsträckning är fallet kan jag se ha flera förklaringar. Ramarna för projekten, i form av tid och resurser men även utformning och samarbete, kan utgöra begränsningar för möjligheterna att tänka nytt och utveckla metoder för delaktighet. Ytterligare en förklaring handlar om en stark tradition i bibliotekens verksamheter och arbetssätt, som går ut på att bibliotekarien är den som förmedlar (litteratur- och kulturupplevelser) och barnen är mottagare av detta förmedlingsarbete. Det tycks finnas en hierarkisk maktstruktur som är inbyggd i hur man ser på barnbibliotekets uppdrag och arbete. Slutligen, och kanske i slutänden avgörande, så tycks det saknas modeller och metoder för att möjliggöra barns delaktighet i barnbibliotekets verksamheter. Detta hör också samman med att det har saknats forskning om hur barns delaktighet tar sig uttryck och skulle kunna ta sig uttryck i en bibliotekskontext. Denna undersökning är ett bidrag till en fortsatt diskussion om barns delaktighet i barnbibliotekets verksamheter.

Jag ser här ett stort behov av projekt som syftar till att pröva och utvärdera metoder för barns delaktighet. Förutsättningar för att sådana projekt ska bli givande är att begreppet delaktighet problematiseras och diskuteras samt att det utvecklas former för att tolka och utvärdera resultat. I projekt som syftar till barns delaktighet menar jag också, utifrån diskussionerna i kapitel 5, att barn behöver göras delaktiga i projektens samtliga faser från planering, genomförande till utvärdering.

Bidragsgivare till projekt har en uppgift att vara tydliga med vad som faktiskt avses med delaktighet så att begreppet inte urvattnas. Av vikt är dessutom att det ges utrymme för att ”pröva”, att man inte behöver vara säker på metoder och att ”misslyckanden” redovisas och erkänns som resultat som bidrar till kunskapsutveckling. Jag vill här återkoppla till diskussionen om profession och fördelarna med att koppla praktik till teori och forskning för att driva utvecklingen framåt. Genom att finna former för att knyta dessa till varandra skapas förutsättningar för en genomtänkt och långsiktig utveckling. Det handlar då om att profession samverkar med forskning, att man genom metodutvecklingsprojekt bidrar till kunskapsutveckling och tar intryck av forskning vid utveckling och genomförande av nya projekt.

Utgångspunkt för att utveckla projekt och metoder för barns delaktighet bör barns perspektiv vara. Det innebär att barns intressen, förutsättningar och vilja att påverka ska ges möjlighet att styra utformning och genomförande. Viktigt att komma ihåg är att det är upp till barnen själva att avgöra hur delaktiga de vill vara och i vilka delar av projektet. För att möjliggöra barns delaktighet behöver vuxna utmana de egna föreställningarna om relationerna mellan barn och vuxna men även ramarna för den egna verksamheten. Att möjliggöra barns delaktighet och ge större utrymme för barns perspektiv innebär att biblioteket i högre utsträckning än i dag kan komma att fungera som en arena för barns identitets- och kulturskapande. Jag hävdar i detta kapitel att det kontinuerligt bör diskuteras vad som är barnbibliotekets och barnbibliotekariens uppdrag, att förhållningsätt och kunskaper behöver omförhandlas med utgångspunkt i omvärldsförändringar. Som ett led i detta är det möjligen dags att se över rekommendationerna *På barns och ungdomars villkor* och problematisera hur barnbiblioteket kan förhålla sig till barns perspektiv och delaktighet för att detta ska kunna få genomslag i verksamheten.

## Barnbibliotekets uppdrag

I Bibliotekslagen (1996) framgår att folk- och skolbibliotek ska ”främja språkutveckling och stimulera till läsning”. Biblioteket ska i detta arbete använda olika medier. Vid analys av projektrapporterna ser jag att den tryckta boken är det absolut vanligaste mediet. I ett antal projekt används digitala och sociala medier men då främst som ett sätt att försöka stimulera barn till att läsa tryckta böcker.

Anna Lundh (2010) resonerar i relation till yngre barns informationssökning och lärande om skolans och skol- och folkbiblioteks förhållningsätt till barns användning av digitala medier. Lundh menar att det i olika studier ”framkommer ett synsätt där barnen först och främst ska lära sig läsa traditionella texter, som barnlitteratur, innan de anses mogna nog att arbeta med digitala medier” (ibid., s. 145). Dessa frågeställningar behöver utmanas om skola, barn- och skolbibliotek ska kunna fungera som platser för barn att lära sig att hantera, bedöma och producera texter i olika medier (ibid., s. 144f). I analysen av projektrapporterna i denna studie framträder inget tydligt lärperspektiv i relation till digitala medier där projekten alltså i del eller helhet skulle syfta till att hjälpa barn att utveckla media literacy (se kapitel 4). Däremot ser jag, i likhet med Lundh, ett behov för profession (och forskning) att problematisera de förhållningssätt som finns i relation till digitala medier i barnbibliotekets verksamheter.

Det är svårt att i projektrapporterna se uttryck för att de digitala medierna anses ha ett värde i sig för att i en bibliotekskontext användas som ett redskap i barn och ungas läspraktiker och identitets- och kulturskapande. Snarare ser jag uttryck för att barnbibliotekets traditionella arbetsmetoder som bokprat och skrivarciklar kläs i digitala kläder, men fortfarande syftar till att lyfta fram den tryckta boken. Några få undantag finns bland projekten (se Digitala medier samt kapitel 4) men helhetsintrycket är att det finns ett stort behov av metodutveckling inom området digitala och sociala medier i barnbibliotekets (lässtimulerande) arbete.

Genom att inte väga in läsning i digitala medier i det lässtimulerande arbetet riskerar man att missa de aspekter av läsning som handlar om

förmågan att tolka, finna, ta del av, bedöma, granska och producera budskap i olika medier. Dessa kompetenser blir allt viktigare i ett samhälle där digitala och sociala medier har blivit ett forum för att ta del av och uttrycka demokratiska rättigheter och för att ta del av den samhälleliga utvecklingen. I kapitel 4 menar jag att de arbetsmetoder som i dag används i barnbibliotekets verksamheter inte tycks spegla barns medieanvändning. Hedemarks studie (2010) visar dessutom att barn efterfrågar aktiviteter i biblioteket som inte enbart är kopplade till läsning av böcker. Genom ett alltför ensidigt fokus på tryckt litteratur riskerar biblioteken att inte svara på de behov och önskemål som barn för vilka läsning är förknippat negativa upplevelser, som krav på prestation eller brist på självförtroende, ger uttryck för. Barnbiblioteket missar då chansen att fungera som en arena som ger möjligheter för barn att ta till sig berättelser av olika slag, på flera språk, på flera olika sätt (bild, ljud, teater, text, symboler o.s.v.) i olika medier. Återigen blir det viktigt att diskutera bibliotekets uppdrag och sätta det i relation till omvärldsförändringar och barns önskemål och medievänor.

Förhållningssätten till de digitala medierna verkar ge uttryck för viss skepsis och okunskap. Samtidigt finns det ett fåtal projektrapporter som uttrycker ett värde med de möjligheter som digitala och sociala medier erbjuder. Det handlar om att digitala medier ger tillgång till berättelser på ett sätt som kombinerar text, bild, symboler, ljud och rörelse. Vad som fortfarande saknas är metoder som tillvaratar möjligheter till interaktivitet, barns eget skapande och barns egna initiativ och intressen. Jag menar att i utveckling av sådana projekt och arbetsmetoder behöver barnen göras delaktiga (se kapitel 5), och deras egna uttryckta intressen kan fungera som utgångspunkt oavsett om det handlar om att skapa sociala forum, fördjupa sig i specialintressen eller att experimentera med medierna (se Ito et al. 2010). Det framstår också som nödvändigt att vuxna för sig själva (och i dokumentation) problematiserar och tydliggör de egna förhållningssätten både till de digitala medierna och till (synen på) barn i relation till dessa medier. För att barn ska känna engagemang och intresse är det dessutom viktigt att deras kunskaper och kompetenser respekteras och att maktrelationen mellan barn och vuxna problematiseras (jfr

Ito et al. 2010; Johansson 2010; kapitel 4; kapitel 5). Återigen spelar dokumentation en viktig roll för metodutvecklingen och erfarenhetsutbyte.

I arbetet med att utveckla arbetsmetoder för hur digitala medier på ett relevant och nyskapande sätt kan användas i barnbibliotekets verksamheter ser jag att projekt som kombinerar fortbildning, forskning och lokala utvecklingsprojekt kan fungera som en drivande faktor. Sådana projekt skapar potentiella arenor för erfarenhetsutbyte, ifrågasättande och experimenterande. I materialet som jag utgått från i denna studie ser jag att den absolut övervägande delen av projektrapporterna ger uttryck för att projekt utformas av vuxna för att sedan ”läggas på” barnen utan att dessa har möjlighet att uttrycka vare sig en vilja om att medverka eller önskemål om att inte medverka. Särskilt tydligt är detta i lässtimulerande projekt som genomförs i en skolkontext. Barn behöver i det lässtimulerande arbetet erkännas som aktörer som kan och vill påverka verksamheter som berör dem (jfr FN:s konvention om barnets rättigheter; Johansson 2010; Halldén 2003). Det är därför viktigt att undersöka vilka kunskaper som kan vinnas genom att utveckling sker i samspel med barn och unga.

I kapitel 4 visar jag att det i projektrapporterna ges uttryck för flera olika förhållningssätt till barns läsning, dessutom ofta inom samma projekt. Projekten motiveras både med nyttoaspekter och med lustläsning och ger uttryck för alla de tre förhållningssätten pragmatiskt, traditionalistiskt och emancipatoriskt. Jag visar också att en och samma arbetsmetod kan användas utifrån olika förhållningssätt. Förhållningssätten påverkas av den enskilda barnbibliotekariens utgångspunkt, av den kultur som råder inom olika verksamheter men kanske också av hur man influeras av kulturpolitiska beslut (som dessutom kan få genomslag i bidragsgivares riktlinjer).

I mars 2011 beslutade regeringen att tillsätta en kommitté för att ”analysera litteraturens ställning i dag och identifiera utvecklingstrender som förväntas kunna påverka litteraturområdet framöver” (Kommittédirektiv 2011:24, s. 1). Kommittén ska i det arbetet bland annat analysera litteraturens ställning i skolan samt de läsfämjande insatser som

görs. Syftet med utredningen är bland annat att kommittén ska kunna uttala sig om hur ”litteraturens ställning kan stärkas” samt om hur läsfrämjande insatser kan utvecklas och utifrån det föreslå ”statliga insatser som bör göras för att möta de utmaningar som teknikutvecklingen för med sig” (ibid.). I bakgrunden hänvisas till förändrade läsvanor bland barn och unga som kopplas till den tekniska utvecklingen. I direktiven används begreppet ”kvalitetslitteratur” utan någon förklaring om vad det är för litteratur som faktiskt avses (skön- eller facklitteratur eller vilka kriterier som visar vad som kan betraktas som kvalitetslitteratur), men det är alltså denna som ska främjas. Kommittédirektiven ger uttryck för en syn på läsning (av kvalitetslitteratur) som har att göra med lärande, språkutveckling och möjligheterna att ta del ”i det offentliga samtalet” (2011:24, s. 4). Det finns alltså, utöver betoningen av (tryckt) kvalitetslitteratur, en tydlig vinkling mot en syn på barn som lärsubjekt, som becomings. I kapitel 4 diskuteras litteracitet och hur läsning kan förstås som en social praktik, alltså något som sker och påverkas av andra människor och av det sammanhang som barnet befinner sig. I kapitlet diskuteras även den lustfyllda läsningen som påverkas av en rad olika faktorer som exempelvis upplevda krav på prestation eller möjligheten att dela med sig av läsoplevelser. Läsning ses då som en aktivitet som inte bara handlar om den konkreta handlingen ”att läsa en text” utan omfattar tolkning, känslor och ett aktörskap när ny information av läsaren sätts i ett sammanhang, vilket kan ske på olika sätt och i olika medier.

I en jämförelse av olika läsvaneundersökningar drar Erik Peurell (2004) ett antal slutsatser gällande dessa och menar bland annat att frågorna inte täcker in all den läsning som barn och unga ägnar sig åt, att det finns olika sätt att presentera resultaten, att undersökningarna egentligen inte mäter läskunnighet utan handlar om att mäta läsning av skönlitteratur. Peurell menar att det ”finns någon sorts allmänt vedertagen uppfattning att skönlitteratur är bra” (ibid., s. 21). Detta är som jag visat i kapitel 2 och kapitel 4 också en genomgående uppfattning i projektrapporterna. Peurell menar vidare att begreppet läsning bör infatta även icke tryckta texter och att barns egen textproduktion som de kan dela med andra i digitala medier bör tas i beaktande (ibid., s. 21f).

Uppdraget för kommittén uttrycks bland annat som att ge förslag på

”hur litteraturens ställning kan stärkas” och att undersöka om det behövs fortbildning och insatser för att utveckla arbetsmetoder som har att göra med textval och boksamtal (Kommittédirektiv 2011:24, s. 6). Vad jag ser utifrån min undersökning av projektrapporterna från lässtimulerande projekt är att det finns goda kunskaper och väl utarbetade former för att fortbilda bibliotekspersonal i dessa för biblioteket *traditionella* arbetsmetoder. Vad som däremot saknas är strategier för att stimulera bibliotekspersonal och pedagoger till att själva identifiera omvärldsförändringar och utifrån dessa utveckla och pröva *nya* arbetsmetoder. Jag har i undersökningen som presenteras i denna bok identifierat ett antal områden inom vilka det behövs (nyskapande) metodutveckling, det handlar då exempelvis om hur biblioteken kan arbeta med barn och ungas delaktighet, med digitala medier och med metoder som tillvaratar barns och ungas upplevelser av läslust och flow (se kapitel 4). För att kunna möta barn i ett föränderligt samhälle behövs nytänkande gällande förhållningssätt till olika medier och barns läsning. Istället för att cementera det lässtimulerande arbetet och rådande synsätt behöver detta ifrågasättas och problematiseras.

#### Obesvarade frågor

I denna bok har ett antal ämnen eller tendenser i det lässtimulerande arbetet identifierats som förtjänar att lyftas upp för att belysas. Några av dessa har behandlats i bokens analyskapitel medan det finns andra som jag inte har haft möjlighet att diskutera ytterligare inom ramarna för denna undersökning. Jag vill nedan lyfta fram några av dessa ämnen. De utgör områden av det lässtimulerande arbetet som skulle kunna gynnas både av väl underbyggda projekt och av forskning.

I kartläggningen presenterade jag de olika målgrupper som projekten vänder sig till. Barn behandlas inte som en homogen grupp utan delas upp i mindre grupper för att biblioteken på bästa sätt ska kunna utforma verksamheter och arbetsmetoder för att kunna möta barn med olika förutsättningar och behov. Genom att studera vilka grupper som biblioteket vänder sig till går det att se trender och var det kan finnas behov av fortsatt metodutveckling. Jag har i denna studie inte analyserat detta närmare

men vill ändå lyfta fram några målgrupper. Bland de ämnen som lämnats obehandlade finns genusaspekter i det lässtimulerande arbetet. Det finns projekt som uttalat vänder sig till pappor och pojkar men inte projekt riktade till mammor och flickor. Vad ger det uttryck för att dessa grupper markeras och vilka eventuella konsekvenser kan det få för barns (pojkar som flickors) upplevelser av barnbiblioteket? Vad signalerar biblioteket genom sådana markeringar? Som Rydsjö och Elf (2010, s. 175) vill jag uppmana till studier som resonerar om genusperspektiv i relation till bibliotekets verksamheter, professionen och det lässtimulerande arbetet. Det finns också behov av projekt som riktar sig till barn med läs- eller funktionshinder för att genom sådana utveckla nya arbetsmetoder (genom exempelvis användning av digitala och sociala medier).

Ytterligare en målgrupp som bryts ut är flerspråkiga barn och jag ser i materialet ett antal projekt som syftar till att utveckla och kombinera olika lässtimulerande metoder för att nå dessa barn. Monica Axelsson menar (2010) menar att fokus i litteracitetsarbetet i förskolan ligger på det svenska språket medan få litteracitetsaktiviteter sker på flerspråkiga barns modersmål. Barn kommer i förskolan i kontakt med flera aktiviteter som involverar litteracitet, bland annat sagostunder, eget berättande och dialog om berättelser. Axelsson menar att den fråga som ”kvarstår för förskole- och biblioteksverksamheten är i vilken utsträckning och hur dessa värdefulla litteracitetsaktiviteter också skulle kunna inkludera barnens modersmål” (s. 99). Flerspråkig utveckling kräver enligt Axelsson ”medvetna beslut och språkstimulerande åtgärder” av aktörer i barnens närhet (ibid.) och biblioteken kan ses som en sådan aktör. Bibliotekens uppgift blir då inte endast att tillhandahålla litteratur utan även anordna aktiviteter där barn får uttrycka sig, skapa och agera utifrån berättelser på sina modersmål. I materialet finns ambitioner till detta och projekt som *Barnböcker på suryoyo* har möjliggjort för barn att tillgodogöra sig berättelser på sina modersmål. Det behöver föras fortsatta diskussioner om vilka kompetenser som behövs i biblioteket samt om vilka arbetsmetoder som behöver utvecklas i lässtimulerande arbete på flera olika språk. Dessa diskussioner kan med fördel bygga på de kunskaper och erfarenheter som gjorts i lässtimulerande projekt som riktat sig till flerspråkiga barn.

I projekten *Godnattsagor inifrån, Barnbiblioteksverksamheten på Fa-*



*miljecentralen Norrby – Borås* samt *Språk som rikedom* framträder barns och familjers hälsa (psykosocial och/eller fysisk) samt *empowerment*<sup>142</sup> som motiv för det lässtimulerande arbetet. I *Godnattsagor inifrån* får frihetsberövade pappor möjlighet att läsa in sagor på en CD-skiva som sedan skickas till deras barn. Det som kan uttolkas som empowerment och hälsofrämjande aspekter uttrycks i formuleringar som att projektet syftar till att *stärka banden* mellan föräldrar och barn, *bidra till föräldrarnas återanpassning* efter fängelsestraffets slut samt ”öka de intagnas möjligheter att på ett positivt sätt ta del av och medverka i sina barns känslomässiga, sociala och intellektuella utveckling” (ur projektets metodhandbok s. 14). I *Språk som rikedom* var barnen i fokus men arbetet krävde att det fanns ”Viktiga Vuxna” (Lundgren 2008) i barnens närhet. Bland dessa viktiga vuxna finns barnens föräldrar som spelar en avgörande betydelse i deras utveckling. I projektet arbetades det därför med att öka föräldrarnas deltagande i samhället. Det handlade alltså om att föräldrar skulle få möjlighet att själva känna empowerment för att på så sätt kunna stärka sina barn. *Biblioteksverksamheten på Familjecentralen i Norrby – Borås* är en verksamhet där bibliotek, öppen förskola och social rådgivning samverkar i samma lokaler. Målen i projektet för biblioteksverksamheten var invävda i verksamheten för Familjecentralen i stort och uttryckte bland annat att verksamheten skulle ”stärka det sociala nätverket runt barn och föräldrar” och ”visa vad språk och läsning betyder sett ur ett folkhälsofrämjande perspektiv” (*Utvärdering av biblioteksverksamheten* s. 4). Dessa projekt visar hur det lässtimulerande arbetet och barnbibliotekets verksamheter relateras till ämnen som per automatik eller av tradition inte tidigare varit tydligt förknippade med detta arbete. Empowerment som begrepp har fått ett uppsving i samhällsdebatten från mitten av 2000-talet (Askheim 2009) och kanske ger projektrapporterna uttryck för att begreppet nu börjar tas i anspråk av barnbiblioteket.

Ytterligare ett ämne som blivit aktuellt i samhällsdebatten de senaste åren är miljö och hållbar utveckling. Detta är ett ämne som även dykt upp i ett fåtal av projektrapporterna, då antingen kopplat till biblio-

<sup>142</sup> Kan tolkas som egenmakt där personen kan känna självförtroende och att de har kunskaper samt möjlighet att påverka sin egen livssituation. Se även s. 192f

tekets uppgifter eller kopplat till hur man inom projekten arbetat med ett medvetet miljötänk. I projektrapporten för *Det berättande och läsande barnet* framkommer att det i projektets arbetsgrupp förekommit diskussioner där barnbibliotekets uppgifter kopplats till ”hållfast utveckling”. Tyvärr framgår det inte i rapporten hur man diskuterat kring begreppet i relation till det lässtimulerande arbetet, något som hade varit intressant att ta del av. Miljöaspekter inom projekt redovisas i projektrapporten för *I rörelse* där samåkning tillämpats och att kommunikation och informationsspridning till stor del ”skett elektroniskt”. Detta ämne står ut som lite udda och oväntat i materialet, kanske är det ett tecken på hur debatter som fått stort fokus i medierna börjar tas i anspråk inom det läsfrämjande arbetet för att ytterligare legitimera detta arbete. Det går dock inte att dra några egentliga slutsatser utifrån det material jag har haft tillgång till. Jag kan endast konstatera att det skulle vara intressant med ytterligare undersökningar för att analysera användningen av, och kopplingen till, begrepp som empowerment, hälsa och hållbar utveckling i det lässtimulerande arbetet.

#### Barnbibliotek – utveckling och lässtimulans

Jag hoppas att denna bok kan komma att fungera som en utgångspunkt för att inspirera, ifrågasätta och kanske till och med provocera i arbetet med att utveckla barnbiblioteket och dess verksamheter. Om utveckling av barnbibliotekets verksamheter anser jag, i likhet med Hvenegaard Rasmussen och Jochumsen (2010), att detta är ett arbete som aldrig kommer att ta slut. Vi kommer aldrig att ”bli klara” och finna en gång för alla fungerande arbetsmetoder och verktyg. Därför spelar projekt, små som stora, en fortsatt viktig funktion för att entusiasmera och bidra till metod- och verksamhetsutveckling.

För att projekt ska kunna fungera som metod för utveckling är frågor om fördelning av resurser som tid, personal och pengar viktiga att vidare belysa. Vad får och kan utveckling kosta? Utvecklingsarbete i projektform innebär en process som det framstår som viktigt att vara medveten om och synliggöra i dokumentationen. I utvärderingar av

projekt är det därför viktigt med diskussioner om genomförande och innehåll och även om hur erfarenheter och kunskaper utvecklas. Riktlinjer bör utformas så att de ger stöd för att erfarenheter som projekt ger tillvaratas, så att de resurser som satsas (både i form av bidrag och i form av personals tid och engagemang) gör att projekten bidrar till en genomtänkt och strategisk utveckling av det lässtimulerande arbetet.

För att utvecklingen ska spridas och nå utanför den krets av engagerade barnbibliotekarier som är delaktiga i de olika projekten eller som på olika sätt får reda på projekten vill jag, med risk att framstå som tjatig, poängtera vikten av dokumentation. Det är också viktigt att tillvarata och värdesätta det faktum att det inom barnbibliotekarietår finns olika åsikter och olika förhållningssätt till barns delaktighet, till läsning och till digitala medier. Olikheterna skapar en dynamik som bidrar till att föra diskussioner om barnbibliotekets uppdrag framåt.

Jag har lyft fram delaktighet, förhållningssätt och samarbete som nyckelord i det lässtimulerande arbetet. Jag har argumenterat för behovet av att ifrågasätta, reflektera och dokumentera. Man får dock inte nöja sig med att enbart ställa frågor man måste även försöka finna svar (gärna flera olika). Jag har också hävdat att det finns ett behov av projekt som hjälper deltagarna att utveckla egna metoder. En förhoppning är att få se projekt som går ut på att experimentera och pröva nya innovativa arbetsmetoder. Det är viktigt att komma ihåg att även ”misslyckade” projekt bidrar till utveckling om det som upplevs som misslyckanden beskrivs och diskuteras<sup>143</sup>. Jag vill understryka att detta metodutvecklings- och verksamhetsutvecklingsarbete bör ske i samspel med barn.

Som avslutning vill jag nämna något om den process det inneburit att arbeta med denna undersökning och om det som jag tycker är det viktigaste att ta med sig inför en fortsatt utveckling av barnbiblioteket. Att genomföra denna studie har varit en process i sig där min förståelse för lässtimulerande projekt som fenomen växt fram i ett samspel mellan mina erfarenheter som barnbibliotekarie, forskning, dokumentationen från projekten samt i dialog med kollegor och referensgruppen.

<sup>143</sup> Ett mycket värdefullt exempel är dokumentationen från *Sambandscentral språk* som är mycket innehållsrik och resonerande.

Processen har varit stimulerande, utvecklande och lärorik men också i perioder frustrerande när tankar inte riktigt velat falla på plats eller när jag brottats med den stora mängd (olikartad) dokumentation som projektrapporterna utgör. Slutresultatet av undersökningen som presenteras i denna bok kom att se annorlunda ut än vad jag föreställde mig när jag inledningsvis formulerade en struktur och plan för arbetet. Vissa ämnen har helt fallit undan och andra har framträtt i materialet och tagit mycket större utrymme än vad jag först föreställt mig. Det är just detta som jag hoppas att denna bok förmedlar, att i utveckling av nya erfarenheter och kunskaper krävs lyhördhet för processen och en kombination av teori och praktik.

# Källor och referenser

## Källor

I författarens ägo

E-post från Jenny Nilsson, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. 2011-04-19.

E-post från Cay Corneliuson, Statens kulturråd. 2011-04-26.

## Referenser

Alexandersson, Mikael, Limberg, Louise, Lantz-Andersson, Annika & Kylemark, Mimmi (2007). *Textflytt och sökslump: informationssökning via skolbibliotek*. 2. rev. uppl. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber AB.

Andersson, Elin & Ekberg, Tove (2007). *En profession med misson: barnbibliotekariers yrkesidentitet*. Lund: Lunds universitet, Biblioteks- och informationsvetenskap. se Magisteruppsats 2007:1.

Askheim, Ole Petter (2009). Empowerment – olika infallsvinklar. Ingår i *Empowerment i teori och praktik*. Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt, red. Malmö: Gleerup. S. 18-32.

Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (2009). Empowerment – ett modeord? Ingår i *Empowerment i teori och praktik*. Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt, red. Malmö: Gleerup. S. 9-17.

Axelsson, Monica (2010). Flerspråkighetsutveckling – ett samspel mellan barn och vuxna. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsgö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 75-102.

*Barn och unga i den digitala mediekulturen* (2010). Carlsson, Ulla, red. Göteborg: Nordicom.

Bergqvist, Pernilla & Karlsson, Karin (2005). *Samarbete mellan bibliotek och förskola: en studie om huruvida samarbete kan främja barns och särskilt invandrabarns språkutveckling*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/ Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2005:62.

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

Björklund, Elisabeth (2010). De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsgö, Kerstin, Hultgren, Frances, & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 51-74.

Blomberg, Jesper (2003). *Projektorganisation: kritiska analyser av projektprat och praktik*. Malmö: Liber AB.

Buckingham, David (2003). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity press.

Carlsson, Ulla (2010). Barn och unga i den digitala mediekulturen. Ingår i *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Carlsson, Ulla, red. Göteborg: Nordicom. S. 9-18.

Chambers, Aidan (1987). *Om böcker*. Stockholm: Norstedt.

Chambers, Aidan (1994). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedt

Christensen, Sören & Kreiner, Kristian (1998). *Projektledning: att leda och lära i en ofullkomlig värld*. Lund: Academia Adacta.

Csikszentmihályi, Mihály (1990). Att uppleva ”flow”. Ingår i *Om kreativitet och flow*. Ödman, Maj, red. Stockholm: Brombergs.

Csikszentmihályi, Mihály (1997). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Csikszentmihályi, Mihály (1999). *Finna flow: den vardagliga entusiasmens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dolatkhah, Mats (2010). Barnbiblioteken och läsandets fyra ”M”. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsvä, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 103-129.

Donham van Deusen, Jean (1996). The school library media specialist as a member of teaching team: “Insider” and “Outsider”. *Journal of curriculum & supervision* (spring). Vol. 11. Nr 3. S. 229-248.

Dressman, Mark (1997). *Literacy in the library. Negotiating the Spaces Between Order and Desire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Dunkels, Elza (2010). Reaktioner på ungas nätanvändning. Ingår i *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Carlsson, Ulla, red. Göteborg: Nordicom. S. 37-48.

Erstad, Ola (2010). Digital kompetens: näring för demokratin eller oreflekterat deltagande? Ingår i *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Carlsson, Ulla red. Göteborg: Nordicom. S. 53-68.

*Faktisk fantasi : barns språkutveckling genom skapande* (2004). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig via [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte mellan förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.

Fast, Carina (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Fenton, Natalie (2010). Re-imagining democracy. Ingår i *Young people ICTs and democracy: theories, policies, identities and websites*. Olsson, Tobias & Dahlgren, Peter red. Göteborg: Nordicom. S. 19-34.

FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). Rädde Barnen. Tillgänglig via [www.rb.se](http://www.rb.se) [2011-02-16].

Folkesson, Lena (2004). Samspel mellan lärare och skolbibliotekarier. Ingår i *Sök för att lära: om lärande, informationsökning och bibliotek*. Ullström, Margaretha, red. Lund: Bibliotekstjänst AB. S. 101-116.

Folkesson, Lena (2007). Samspel mellan lärare och bibliotekspersonal. Ingår i *Textflytt och sökslump: informationssökning via skolbibliotek*. Alexandersson, Mikael, Limberg, Louise, Lantz-Andersson, Annika & Kylemark, Mimmi. 2. rev. uppl. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber AB. S. 71-81.

*Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). København: Biblioteksstyrelsen.

Gallagher, Michael (2008). Foucault, Power, Participation. *International journal of children's rights*. Vol. 16. Nr 3. S. 395-406.

Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.

Gardner, Howard (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books AB.

Geffenblad, Lotta (2006). *Astons stenar*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

*Guidelines for library services for young adults* (2008). International Federation of Library Associations and Institutions. IFLA Professional Reports, No. 107. Tillgänglig via [www.ifla.org](http://www.ifla.org).

Gunnarsson, Britt-Louise (2004). Tal och skrift i det teknikstyrda samhället. Ingår i *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordberg, Richard, red. Stockholm: Natur och Kultur. S. 13-26.

Gunnarsson, Britt-Louise (2007). Inledning. Ingår i *Ett vidgat textbegrepp*. Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin, red. Uppsala: Uppsala Univ. S. 7-19.

Gärdén, Cecilia, Michnik, Katarina & Karen, Nowé Hedvall (2010). *Projekt som biblioteksutveckling*. Conference paper: Mötesplats inför framtiden. Sverige, Borås.

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

Halldén, Gunilla (2010). Förskolan som en plats för barn och barnens sätt att göra denna plats till sin. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 195-212.

Hart, Roger A (1999). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earth-scan Publications.

Hartman, Jan (1998). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodeori*. Lund: Studentlitteratur.

Hartmann, Maren (2010). Media literacy/ Competence, Participation and Youth. Ingår i *Young people ICTs and democracy: theories, policies, identities and websites*. Olsson, Tobias & Dahlgren, Peter, red. Göteborg: Nordicom. S. 107- 123.

Hedemark, Åse (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Svensk Biblioteksförnings rapport 2011:1. Tillgänglig via [www.biblioteksforeningen.se](http://www.biblioteksforeningen.se)

Hedenström, Solveig, Holmén, Annika & Lundgren, Lena (2010). *Läskonster: nya former för lässtimulans*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala.

Hedman, Jenny & Lundh, Anna, red. (2009). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationsökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson

Henriksson, Fredrike H & Klahr, Annica (2004). *Föräldrar i fokus! En studie av småbarns-föräldrars informationsbehov och barnbibliotekariers intentioner med föräldraträffar*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2004:95.

Hernwall, Patrik (2010). Barns och ungas medievärldar – exemplet identitetsskapande online. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsgö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 151-170.

Heywood, Colin (2005). *Barndomshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

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

Hollström Flis, Inger (2001). *Referensgrupper för ungdomar på folkbibliotek – en bra idé?* Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2001:61.

Hvenegaard Rasmussen, Casper & Jochumsen, Henrik (2010). Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsgö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 213-240

Ito, Mizuko, Baumer, Sonja, Bittanti, Matteo, Boyd, Danah, Cody, Rachel, Herr-Stephenson, Becky, Horst, Heather A., Lange, Patricia G., Mahendran, Dilan, Martinez, Katynka Z., Pascone, C.J., Perkel, Dan, Robinson, Laura, Sims, Christo & Tripp, Lisa (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge: Mass. MIT Press.

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

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



Johansson, Barbro (2010). Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 23-50.

Juncker, Beth (2010). Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 241-270.

Kann-Christensen, Nanna (2010). *National strategies for public library development: Danish and Swedish models for project funding*. Conference paper: The 6th International Conference on cultural policy research. Finland, Jyväskylä.

Kann-Christensen, Nanna & Andersen, Jack (2008). Developing the library: between efficiency, accountability and forms of recognition. *Journal of documentation*. Vol. 65 Nr 2. s. 208-222.

Karlsson, Anna-Malin (2007). Multimodalitet, multisekventialitet, interaktion och situation. Några sätt att tala om ”vidgade texter”. Ingår i *Ett vidgat textbegrepp*. Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin, red. Uppsala: Uppsala universitetet. S. 20-26.

Kollberg, Ewa (2006). 2020 Mars Express: på spaning efter framtiden. *Framsidan: aktuellt magasin från Regionbibliotek Västra Götaland*. Nr 1. S.12-16.

Kommittédirektiv 2011:24: Litteraturens ställning (2011). Stockholm: Kulturdepartementet. (Dir., 2011:24). Tillgänglig via [www.sweden.gov](http://www.sweden.gov).

Kuhlthau, Carol Collier (1994). *Students and the information search process: zones of intervention for librarians*. *Advances in Librarianship*. Vol18, s. 57-72.

Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2007). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

*LekaSpråkaLära: lärande lek om språk i förskola och bibliotek* (2004). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Lindmark, Gunilla (2004). Det vidgade textbegreppet i kursplanerna. Ingår i *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordberg, Richard, red. Stockholm: Natur och Kultur. S. 7-12.

Livingstone, Sonia (2003). The changing nature and uses of media literacy. *Media@LSE electronic working papers*, 4. London: London School of Economics and Political Science. Tillgänglig via Internet.

Lundgren, Lena (2007). *Rum för barn – möjligheternas bibliotek*. Conference paper: Mötesplats inför framtiden. Sverige, Borås.

Lundgren, Lena (2009). Fokusgrupper. Ingår i *Ett steg till: en metodbok för biblioteksutveckling*. Aleman, Lotta, Axelsson, Anna-Stina, Hansson, Krister, Hedenström, Solveig, Lundgren, Lena, Olsson, Kerstin & Ögland, Malin, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 26-33.

Lundh, Anna (2010). Fråga, finna, formulera, förstå – yngre elevers lärande med hjälp av IKT i skola och bibliotek. Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, red. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 131-150.

Lundin Rossövik, Maria (2002). *Följ med till sagans land*. Stenungsund: Haellquist & Röstlund.

*Läsprojekt: inspirationsbok för förskola, skola och bibliotek* (2007). Lund: Btj.

Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

*Nationalencyklopedin*. www.ne.se [2011-03-01].

Nolin, Jan (2008). *In search of a new theory of professions*. Borås: Högskolan i Borås. (Science for the professions, nr 4).

Nordberg, Kjell (2008). *Projekthandboken: planera, leda och värdera projekt*. 5. uppl. Borlänge: Björnen.

Nordenfors, Monica (2010). *Delaktighet: på barns villkor?* Göteborg: Tryggare och mänskligare Göteborg.

Nowé Hedvall, Karen & Lundberg Rodin, Margareta (2010) Utvärderingen. Ingår i: *PLUS ger mer!*. Borås Stadsbibliotek.

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

Peurell, Erik (2004). *Om läsning mer eller mindre?: en kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier*. Stockholm: Statens kulturråd. Tillgänglig via www.kulturradet.se.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8. S. 70-84.

*På barn och ungdomars villkor: Svensk Biblioteksförnings rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet* (2003). Stockholm: Svensk Biblioteks-förening.

*Regleringsbrev för budgetåret 2011 avseende Statens kulturråd* (2010). Regeringen: Kulturdepartementet. Tillgänglig via www.kulturradet.se.

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

- Roswall, Åsa & Westerberg, Charlotta (2006). *Barn läser faktaböcker: en studie om hur några barn använder och uppfattar faktaboken*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2006:50.
- Rydin, Ingegerd (2010). Försvinner barndomen med Internet? Reflektioner kring forskning och debatt om möjligheter och risker. Ingår i *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Carlsson, Ulla, red. Göteborg: Nordicom s. 19-38
- Rydsjö, Kerstin (2004). Barnbiblioteket möter förskolan. Ingår i *LekaSpråkaLära: lärande lek om språk i förskola och bibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling; Stockholm: Liber. S. 55-74.
- Rydsjö, Kerstin & Elf, Anna-Carin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise, (red.) (2010). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Sandin, Amira Sofie (2004). *Läslust en brinnande känsla i magen: en studie av 9-12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2004:62.
- Shier, Harry (2001). pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*. Vol.15, nr 2. S. 107-117.
- Sjöström, Ulla (1999). Hermeneutik: att tolka utsagor och handlingar. Ingår i *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar, red. Lund: Studentlitteratur.
- Språkpåsen*. Marie-Louise Nyberg. www.sprakpasen.se [2011-04-11].
- Statens kulturråd. Se: *Läsfrämjande insatser*. www.kulturradet.se [2011-03-11].
- Tapscott, Don (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Thorson, Staffan (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S. 111-179.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, Gertrud (2006). Alfons, Ellen, Kotten... ännu ett fyrverkeri? *Framsteget*. Nr 15. S.4-6.
- Wisén, Jan & Lindblom, Börje (2009). *Effektivt projektarbete*. 8., utök. uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Zetterlund, Angela (1997). *Utvärdering och folkbibliotek: en studie av utvärderingens teori och praktik med exempel från folkbibliotekens förändrings- och utvecklingsprojekt*. Licentiatavhandling. Borås: Valfrid. Göteborg: Avdelningen för biblioteks- och informationsvetenskap, Göteborgs universitet.

Zetterlund, Angela (2004). *Att utvärdera i praktiken: en retrospektiv fallstudie av tre program för lokal folkbiblioteksutveckling*. Diss. Valfrid.

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2. rev. uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Ögland, Malin, Lundgren, Lena & Wockatz, Kerstin (2010). *Mäta och väga: om statistik och effektivitet på folkbibliotek*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm

## Bilaga Förteckning över lässtimulerande projekt

Jag har i utformandet av denna lista över projekt valt att i första hand använda de begrepp som finns i dokumenten, exempelvis "utvärdering", "rapport" och "redovisning" eller Kulturrådets terminologi ("Redovisning"), i övrigt benämns dokumenten som projektrapport. När det i dokumentationen inte tydligt framgår vilket år dokumenten är framtagna har inget årtal angivits. I de fall det är oklart mellan vilka år projekten drevs har årtalen skrivits inom klamrar, det samma gäller när det är otydligt vilka som drev projektet. Då det framgår vem/vilka som skrivit rapporterna anges detta. När det inom projekten tagits fram särskilda skrifter redovisas de enligt samma mall för hur källor anges som jag använder i källförteckningen. I de fall det i dessa skrifter saknats uppgifter eller det varit otydligt vem/vilka som är författare, vilket som är utgivningsort och så vidare har jag valt att utgå från de uppgifter som finns i Libris (libris.kb.se). I sammanställning av listan har jag fått hjälp av Linda Rydh vid BHS, Högskolan i Borås.

### **2020 Mars Express (första steget)**

Länsbibliotek Jönköping, Regionbibliotek Västra Götaland och Länsbibliotek Skåne (2004-2006).

Dokument: Rapport, Metodöversikt och utvärdering.

Kollberg, Ewa (2006). 2020 Mars Express: på spaning efter framtiden. *Framsidan: Aktuellt magasin från Regionbibliotek Västra Götaland*. Nr. 1. S. 12-16

### **2020 Mars Express (andra steget)**

Länsbibliotek Jönköping, Regionbibliotek Västra Götaland och Länsbibliotek Skåne (2006-2008).

Dokument: Slutrapport till Kulturrådet (2008).

### **Alfons öppnar dörren – om invandrabarn och språk**

Region Halland (2001-2003).

Dokument:

Petersson, Karin (2004). *Alfons öppnar dörren om invandrabarn och språk: projektbeskrivning och konkreta tips*. Halmstad: Regionbiblioteket.

### **Alfons, Ellen, Kotten och alla de andra**

Regionbibliotek Västra Götaland (2002-2004).

Dokument: Utvärderingsrapport till Kulturrådet 2005 (av Elf, Anna-Carin), delrapport till Kulturrådet 2002, delrapport till Kulturrådet 2003, delrapport till Kulturrådet 2004.

Widerberg, Gertrud (2006). Alfons, Ellen, Kotten... ännu ett fyrverkeri?. *Framsteget*. Nr. 15. S. 4-6.

### **Allt bygger på en historia**

Norrköpings Stadsbibliotek (2006-2008).

Dokument: Projektutvärdering 2009 (av Ekblom, Christina, Capsula information AB).

### **Att läsa och berätta – Gör förskolan rolig och lärorik**

Länsbibliotek Jönköping (2008-2010).

Dokument<sup>144</sup>: Redovisning till Kulturrådet 2009.

Åman, Pia (2010). *Att läsa och berätta – Gör förskolan rolig och lärorik*. CHILD rapport. Nr. 13. (Rapport)

### **Barnböcker på suryoyo**

Södertälje stadsbibliotek, förskolor i Södertälje [2001-2006<sup>145</sup>].

Dokument:

Parszyk, Ing-Marie (2007). *Tvåspråkig läslust: evaluering av projektet barnböcker på suryoyo*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. (Rapport)

### **Barns smak – att välja sin läsning**

Umeå universitet/Länsbiblioteket i Västerbotten<sup>146</sup> (2006-2008).

Dokument: Ansökan 2006, rapport till Kulturrådet år 1, År 2 – slutrapport till Kulturrådet (av Nordlinder, Eva), Barns smak – metodbeskrivning (av Nordlinder, Eva), Redovisning till Kulturrådet 2007.

Nordlinder, Eva (2008). *Barns smak: att välja sin läsning*. Conference paper. Mötesplats inför framtiden.

### **Barns väntan**

Biblioteken i Mölndal, Orust, Lilla Edet, Regionbiblioteket och Migrationsverket i Västra Götaland (2005-2006).

Dokument: Slutrapport 2005 (av Petersson, Lena).

### **Bland gruvor och stenar – små barns läsning i Smedjebacken och Älvdalen**

[*Barnbibliotek i Smedjebacken och Älvdalen i samverkan med Länsbibliotek Dalarna*] [2004-2005].

Dokument: Projektplan, Rapport år 1<sup>147</sup> (av Bäckius, Kajsa & Smids, Caroline).

### **Berättelsens ande – förstudie till en mobil upplevelse**

Länsbibliotek Sörmland (2009-2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010, Rapport.

<sup>144</sup> I januari 2011 publicerades en utvärdering av projektet utförd av Ann-Katrin Svensson (Språkstimulerande miljöer i förskolan)

<sup>145</sup> Det är oklart under vilken period projektet har pågått. I rapporten anges 2001 som projektets startdatum. Parszyk har dock följt projektets utveckling mellan åren 2004-2006.

<sup>146</sup> Projektet drevs som pilotstudie 2006/2007. Som sökande till Kulturrådet står Institutionen för svenska och samhällsvetenskap vid Umeå universitet. 2007/2008 utökades projektet och administrerades av Länsbiblioteket.

<sup>147</sup> Någon redovisning för projektets år två finns inte via Landstinget i Dalarnas hemsida där de övriga två dokumenten återfunnits.

**Bok söker förmedlare – ett läsförmedlingsprojekt i Blekinge och Kronoberg**  
Länsbibliotek Sydost och Kommunbiblioteken i Blekinge och Kronoberg (2004-2005).  
Dokument: Projektrapport 2006.

**Bokbundisar**  
Föreningen Kulturstorm (2008-2011).  
Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Projektrapport.

**Bokens alla sidor**  
Länsbibliotek Östergötland [2008-2010].  
Dokument: Delrapport år 1.

**Bokinspiratör skapar framtidens bibliotek!**  
Gullspångs bibliotek (2009-2010).  
Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010.

**Bookcrossing i Järfälla**  
Järfälla kommun/Järfälla folkbibliotek (2006-2007).  
Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Delrapporter, Rapport 2006-2007.

**BOOKworms – bokklubbar för barn och unga i Sörmland**  
Länsbibliotek Sörmland (2008).  
Dokument: Redovisning till Kulturrådet.

**Bokupplevelse för alla sinnen**  
Smedjebackens kommun/Biblioteket (2008-2009).  
Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Bästa språken på förskolorna i Flemingsberg – Grantorp**  
Huddinge kommun (2007).  
Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2007.

**Com Läs och Skriv**  
Umeå stadsbibliotek [2008].  
Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2008.

**”Den röda tråden” eller ”historien om någon”**  
Skönadalsskolans förskolor, Skönadalsskolans skolbibliotek och folkbibliotek i Kävlings kommun (2006-2009).  
Dokument: Redovisning 2009 (av Strömwall, Christina, Andersson Gun-Sophie & Roos, Barbro).

**Det berättande och läsande barnet och barnbibliotekariens arbete**  
Länsbibliotek Värmland (2004).  
Dokument: Projektrapport.

**Empatiprojektet**  
Linköpings stadsbibliotek [2005].  
Dokument: Sammanställning.

**En förstudie för Kulturhusets satsning på ett bibliotek för barn i åldrarna 9-13 år**

[Rum för Barn, Stockholms Kulturförvaltning] [2007/2008].

Dokument: Projektrapport till Kulturrådet 2008 (av Thunberg, Lena & Ågren, Ylva).

**Godnattsagor inifrån**

Malmö Stadsbibliotek (2008-2010).

Dokument: Ansökan 2007, Rapport 2008, Rapport 2009, Slutrapport 2010.

Andersson, Maria & Johansson, Karin (2010). *Godnattsagor inifrån: en metodhandbok*.

Malmö: Stadsbiblioteket i Malmö.

**Gränslöst**

Helsingborgs kommun (2006-2008).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet år 1, Ansökan till Kulturrådet år 2, Delrapport till Kulturrådet 2007, Redovisning till Kulturrådet år 2<sup>148</sup> 2008.

**Familjecentralen Norrby – Borås**

[Familjecentralen Norrby, Borås kommun] [2005-2007].

Dokument: Slutrapport 2007 (av Svensson, Eskil, Persona), Utvärdering av biblioteksverksamheten på familjecentralen Norrby, Borås 2007 (av Svensson, Eskil, Persona).

**Fantasystafetten**

[Mediacenter Västerbottens Län/Länsbiblioteket i Västerbotten] (2009-2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010 (av Åsander, Anna-Karin & Brinck, Gunilla).

**Fjärilar, fantomer och fotboll – nytt ljus på faktaboken**

Malmö stadsbibliotek (2007-2008).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Folkbildning för småfolk – intresse och expertkunskap som lässtimulans**

Tranemo bibliotek (2007-2008).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2008.

**Hissa segel och bygga vindskydd**

Regionbibliotek Stockholm, Länsbibliotek Örebro Län, Länsbibliotek Uppsala, Bibliotek Gävleborg, Länsbibliotek Sörmland. (2003-2004).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2003.

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

**Historien om någon**

[Karlshamns bibliotek] [2004-2005].

Dokument: Projektrapport 2006 (av Rydberg, Harriet & Elmers, Brita).

<sup>148</sup> Även kallat Gränslöst II/Maxi.



### **Hot Spot**

Kvarnbysskolan, Mölndal [2009-2012].

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2009, Delredovisning till Kulturrådet 2010.

### **I rörelse**

SISU Idrottsutbildarna Västerbotten (2005-2007).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2006, Ansökan till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2006, Projektbeskrivning I rörelse (år 3) 2006 (av Brännlund, Tore), Utvärdering år 3 2007, Resumé (av Bingebo, Leif), Slutrapport (av Kohkoinen, Anette).

### **IMPROBOKPRAT**

Nynäshamns bibliotek (2007-2010).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2007, Ansökan till Kulturrådet 2008, Ansökan till Kulturrådet 2009, Redovisning 2008, Redovisning 2009, Redovisning 2010.

### **Jag berättar – du berättar; om konsten att våga**

Vännäs kommunbibliotek (2006-2008).

Dokument: Projektidé, Redovisning till Kulturrådet 2008.

### **Jag är boken**

Eva Selin/Läsfirman

Dokument: Information/utvärdering.

Selin, Eva (2010). *Jag är boken: ett läsinspirerande pyssel för unga på Drottning Silvias barn och ungdomssjukhus*. Conference paper: Mötesplats inför framtiden. Sverige, Borås.

### **Killar och tjejer läser**

Västerviks kommun (2006-2010).

Dokumentation: DVD-film.

### **Kreativa språkmiljöer**

Jönköpings stadsbibliotek (2007-2010).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Förstudie, Redovisning till Kulturrådet 2008, Redovisning till Kulturrådet 2010, Verksamhetsberättelse Kreativa språkmiljöer 2007-2010.

### **LekaSpråkaLära<sup>149</sup>**

Myndigheten för skolutveckling (2002-2004).

Dokument:

*LekaSpråkaLära – lärande lek om språk i förskola och bibliotek* (2004). Sverige: Myndigheten för skolutveckling.

### **Leka Språka Lära (etapp II)**

Myndigheten för skolutveckling (2006-2007).

Dokument:

Williams, Pia & Pramling, Niklas [2008]. *Att bli en berättande person: samverkan mellan*

<sup>149</sup> I dokumentationen från första etappen av projektet skrivs projektnamnet utan mellanrum medan det i dokumentationen från etapp två skrivs särskrivet. Jag har valt att skriva utifrån hur projektnamnet anges i dokumentationen.

*bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling.* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

**Lekeberg målar med orden**

Lekebergs kommun (2008-2009).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Library lovers i skolan**

Bodens stadsbibliotek/Bodens kommun.

Dokument: Redovisning till Kulturrådet.

**Litteratur för livet**

Sollefteå kommunbibliotek (2008-2009).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009, Sammanfattning 2009 (av Auno, Ulrika & Collén, Carin).

**Ljudbok för alla**

Göteborgs Integrations Center (2009).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2008, Redovisning till Kulturrådet 2009.

**LUUR, Läsa-Uppleva-Utveckla-Reagera**

Hjo kommun (2007-2010).

Dokument: Delredovisning till Kulturrådet.

**LÄS! – Ett treårigt lässtimulerande projekt för alla Malmöbarn i årskurs två och fem 2006-2008**

Malmö stadsbibliotek (2006 - 2008)

Dokument:

Edwards, Agneta (2009). *Läs!: ett treårigt lässtimulerande projekt för alla Malmöbarn i årskurs två och fem, 2006-2008: projektrapport.* Malmö: Malmö stad

**Läs en film!**

Film Gävleborg (2002-2003).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2002, Redovisning till Kulturrådet 2003, Projektredovisning 2003 (av Rydberg Lidén, Josephine).

**Läs och lek, lyssna och berätta**

[Länsbibliotek Dalarna] (2003-2005).

Dokument: Projektrapport för 2004-2005 (av Johansson, Maj).

**Läs och Lär!**

Kulturföreningen SweSom (2008-2009).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009 (av Hashi, Bile).

**Läsa med lust – ett samarbetsprojekt mellan bibliotek och ungdomsgårdar**

[Sandvikens folkbibliotek] [2009-2010].

Dokument: Slutrapport 2010 (av Markusson, Maria).

**Läsa och skriva dramatik i skolan!**

Centrum för dramatik, Stockholm (2008-2010).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2009, Projektrapport.

### **Läsbiten<sup>150</sup>**

Regionbibliotek Skåne (2008-2009).

Dokument: Sammanställning Läsbiten 2, Sammanställning Läsbiten 3 2010 (av Håkansson, Elisabet).

### **Läsfrämjande Crossover**

Länsbibliotek Sydost och Regionbiblioteket i Kalmar län (2009-2010).

Dokumentation: Projektets hemsida (crossoverbokprat.wordpress.com).

### **Läsklubb 2007**

Herrljunga folkbibliotek (2007-2008).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009.

### **Läskonster: Nya former för lässtimulans**

Länsbibliotek Uppsala (i samarbete med de övriga åtta länsbiblioteken i Mellansverige) (2007-2009)

Dokument: Ansökan 2009, Projektplan 2008, Marknadsplan 2008, Redovisning till Kulturrådet 2010, Utvärdering (av Bergstedt, Eva), Utvärdering av projektets effekter 2011 (av Bergstedt, Eva).

Hedenström, Solveig, Holmén, Annika & Lundgren, Lena (2010). *Läskonster: nya former för lässtimulans*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg.

### **Läskraft Västra Götaland**

Regionbibliotek Västra Götaland, (2007-2008).

Dokument: Projekt rapport (av Ewa Kollberg).

### **Läslust i förskolan**

[Västerviks kommun] (2001-2004)

Dokument: Slutrapport 2004.

### **Matilda lever – läsning i Hölö**

Södertälje kommun, Hölöskolan [2008/2009].

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009.

### **Med språket framför sig**

Länsbibliotek Västerbotten, Regionbibliotek Halland, barnhälsovården i Västerbotten och Halland, studieförbunden ABF (Arbetarnas Bildningsförbund) och SV (Studieförbundet Vuxenskolan i Västerbotten och Halland, En bok för alla (2005-2007).

Dokument: Ansökan 2004, Preliminär utvärdering del 1/år 1 2005, Slutrapport och utvärdering (2007).

Blomberg, Mymmel & Johnstone, Christina (2007). *Med språket framför sig: om att ge våra barn ett rikt och levande språk*. Umeå: Västerbottens landsting. (Projekt rapport)

### **Metamorfos**

[Partille kommun, Amoghli, Peter] (2006-2007).

Dokument: Redovisning (av Amoghli, Peter).

<sup>150</sup> Det finns rapporter från projekten Läsbiten 2 samt Läsbiten 3. Dock saknas rapport från Läsbiten 1. Läsbiten 2 och Läsbiten 3 är projekt som drivits i olika omgångar med liknande upplägg men riktar sig till deltagare i olika kommuner inom samma län.

**Mitt bibliotek: Ett läsfrämjande projekt för ungdomar med funktionshinder**

Mölnåls stad (2007-2009).

Dokument: Ansökan 2007, Redovisning till Kulturrådet 2008, Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Mossleskolans biblioteksprojekt**

Mossleskolan/Värnamo Kommun (2008-2010)

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010, Ansökan till Kulturrådet.

**Muhammad från Frostmojfället – Berättelser om manlighet i mångkulturella miljöer**

Länsbiblioteket i Västerbotten (2007-2010)

Dokument: Ansökan 2007, Redovisning till Kulturrådet, Redovisning till Kulturrådet 2010, Rapport till Kulturrådet (för 2007-2008).

**MVG – metodutveckling, visioner och grunder – mot en ny litteraturförmedling**

Regionbibliotek Västra Götaland (i samarbete med Regionbibliotek Halland, Länsbibliotek Sörmland och Svenska barnboksinstitutet) (2007-2008).

Dokument: Redovisning 2009.

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

**Mångkulturellt Ljudboksbibliotek**

Göteborgs Integrations Center (2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010.

**Nya På Bred front**

Nässjö kommun, Kultur och fritid [2008-2009]

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Ord i knopp och kropp**

Information och Kultur (Söderköpings kommun) (2007-2008).

Dokument: Redovisning 2008.

**PLUS (Projekt, Läsfrämjande, Utveckling och Samverkan)**

Borås stadsbibliotek

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010.

Eriksson, Catarina (2010). Rapporten. Ingår i: *PLUS ger mer!*. Borås Stadsbibliotek

Nowé Hedvall, Karen & Lundberg Rodin, Margareta (2010). Utvärderingen. Ingår i: *PLUS ger mer!*. Borås Stadsbibliotek

**Pojkar, pappor och prat om böcker: ett läsfrämjande och metodutvecklingsprojekt i fyra västernorrländska kommuner**

Länsbiblioteket Västernorrland [2006-2007]

Dokument: Delrapport 2006 (av Josefsson, Isabella), Projektredovisning 2007 (Av Lundquist, Karin).

**Pojkar, Böcker och idrott**

Linköpings kommun [2009].

Dokument: Redovisning till Kulturrådet (2010).

**Raka spåret – läsa, skriva, skapa**  
Alingsås bibliotek [2008].  
Dokument: Redovisning (2009).

**Sagans resa till nya digitala världar – ett metodutvecklingsprojekt med mångkulturell prägel**  
Andersbergs bibliotek (2008).  
Dokument: Sandin, Amira Sofie (2009). *Sagans resa till nya digitala världar – ett metodutvecklingsprojekt med mångkulturell prägel*. Conference paper: Mötesplats inför framtiden. Sverige, Borås.

**Sagans rum, läs- och berättarprojekt i åk 2 på temat förr i tiden**  
Eslövs kommun, Kultur & Fritid (2007-2008).  
Dokument: Ansökan 2007, Utvärdering 2009.

**Sagostafetten i Skellefteå Kommun**  
Skellefteå kommun (2008-2008).  
Dokument: Slutredovisning 2008 (av Hällgren, Anna).

**Samarbete folkbibliotek – förskolor**  
Luleå kommun [2008-2010].  
Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2009.

**Sambandscentral språk (även kallat Språket)**  
Gotlands länsbibliotek [2006-2007].  
Dokument: Röster från verksamheten (av Juncker, Ebba), Åtgärdsplan (av Svensson, Christina), Projekt rapport (av Juncker, Ebba).

**Skolor och Folkbibliotek arbetar med ALMA-pristagare**  
[Stockholms stad, Kulturhuset och Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne] (2006).  
Dokument: Rapport.

**Språk som rikedom**  
Nacka kommun/Fisksätra bibliotek (2004-2007)  
Dokument: Rapport och redovisning år 2 till Kulturrådet 2006, Redovisning år 2 till KUR 2006. Projekt rapport för 2004-2006 (av Edenborg, Marianne & Bolonassos, Barbro).

Lundgren, Lena (2008). *Språk som rikedom: en möjlighet för Fisksätra: en utmaning för Nacka kommun*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

**Språk-kedjan**  
Regionbibliotek Halland (i samarbete med Barnhälsovården i Halland) (-2010)  
Dokument: Redovisning År 3 till Kulturrådet 2010, Utvärdering (av Frylmark, Astrid).

Blomberg, Mymmel (2010). *Språkkedjan: en obruten kedja för alla barns tal- och språkutveckling: en halländsk modell*. Halmstad: Regionbibliotek, Region Halland. (Projekt rapport)

**Språket, typ – redan på skötbordet**  
Barnhälsovården i Uppsala län/Länsbibliotek Uppsala (2005-2007).  
Dokument: Projekt rapport (av Westerlund, Monica & Hedenström, Solveig).

### **SPRÅKTIGAR – FÖRÄLDRASTÖD TILL BARNNS SPRÅKUTVECKLING**

Stockholms stads- och länsbibliotek [2002-2004].

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2004, Projektrapport 2004 (av Lundgren, Lena).

### **SPUNK – LÄSGLÄDJE MED BARN/UNGA**

Länsbiblioteket i Västerbotten (2008-2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010, Brinkfeldt, Pia (2010).

*Spunk: läsglädje med barn och unga i särskola och träningskola i Västerbotten: Projektrapport (2010).* Umeå: Länsbiblioteket i Västerbotten.

### **TÄNK DIG GLÄDJE ATT FÅ FÖDAS RÄTT IN I SPRÅKET OCH LITTERATUREN!**

Regionbibliotek Västra Götaland (2006-2007).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet, Projektrapport 2007 (av Kollberg, Eva).

### **UNG HÄR OCH NU (INGÅR I PROJEKTET DEN FRIA LÄSLUSTEN)**

Svedala bibliotek (2008-2009).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2008.

### **UNG I SKURUP – UNG I VÄRLDEN: BLOGGA, SPELA, SKRIVA, LÄSA**

Mackleanskolan, Skurups kommun (2009-2010).

Dokument: Ansökan till Kulturrådet 2009, Redovisning till Kulturrådet 2010.

### **UNG TILL UNG**

Katrineholms kommun/Kultur- och turismförvaltningen (2008-2009).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2008.

### **VAD VAR DET JAG LÄSTE?**

Nykvarns bibliotek (2007-2008).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2008, Redovisning (av Edhoff, Catharina, Lundberg, Mervi & Åström, Henrika).

### **VIRTUELL ÄPPELHYLLA**

Länsbibliotek Jönköping (2009-2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010, Projektrapport till Kulturrådet 2010 (av Lars Forssmed).

### **VÅGA BERÄTTA – HISTORIEN FORTSÄTTER PÅ BIBLIOTEKEN**

Ekerö kultur & bibliotek (2008-2009).

Dokument: Projektredovisning 2009.

### **VÄRLDENS BÄSTA VÄSKA**

Karlskrona kommun [2006-2009].

Dokument: Projektrapport 2009 (av Waldebrink-Olsson, Birgitta & Nilsson, Karin).

### **VÄRSTA BOKEN**

Göteborgs stadsbibliotek (2009-2010).

Dokument: Redovisning till Kulturrådet 2010.

### **ÄPPELHYLLOR – MÖTEN, MÖJLIGHETER**

Regionbibliotek Halland [2004-2006].

Dokument: Slutrapport och redovisning till Kulturrådet.

Frii, Kerstin (2006). *Äppelhyllor: möten och möjligheter i biblioteken: praktiska tips och erfarenheter från Halland*. Halmstad: Region Halland.

# Barnbibliotek och lässtimulans

## Delaktighet, förhållningssätt, samarbete

Denna bok om lässtimulerande arbete är den tredje i en serie om barnbibliotekens verksamhet sedd ur en teoretisk synvinkel, utgivna som en del av samarbetet mellan Länsbiblioteken i Mellansverige (LIM). Den första, *Studier av barn- och ungdomsbibliotek – en kunskapsöversikt* (2007), är en tematiserad översikt över den forskning som då fanns om barnbiblioteken. Den andra, *Barnet, platsen, tiden – teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (2010), är en antologi med bidrag av författare inom olika forskningsfält som inte direkt rör barn- och ungdomsbibliotek men som har betydelse för området och som kan bidra till att bredda och fördjupa kunskapsutvecklingen.

Denna tredje bok behandlar barnbibliotekens viktigaste uppgift, det lässtimulerande arbetet. Boken är en resonerande metodgenomgång av 93 lässtimulerande projekt. Syftet är att urskilja tendenser och teman och utifrån relevant forskning belysa och analysera faktorer som påverkar projekten och därmed ge en bättre grund för det fortsatta lässtimulerande arbetet. De flesta projekten har fått bidrag från Kulturrådet. Amira Sofie Sandin, högskoleadjunkt vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan (BHS) vid Högskolan i Borås, har genomfört det omfattande arbetet med att välja ut, strukturera och analysera projekten, förankra analysen teoretiskt och förmedla resultaten på ett läsvärt och inspirerande sätt.

Förhoppningsvis kommer boken att stimulera diskussionen, bidra till nya insikter hos barnbibliotekspersonalen och resultera i roligare, mera spännande, varierade och fantasifulla metoder för att stimulera barns läsande.

Barnbibliotekskonsulenterna vid Länsbiblioteken i Mellansverige har sedan 2001 drivit flera projekt med syfte att bidra till utvecklingen av barnbiblioteken. Det började med en målsättningsdiskussion, som resulterade i *På barns och ungdomars villkor*, de riktlinjer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet, som Svensk Biblioteks förening antog 2003 och som har FN:s barnkonvention och barnsperspektivet som grund. De tre böckerna är resultat av konsulenternas fortsatta samarbete. Kulturrådet har gett bidrag till utgivningen.