

DET LÄSANDE BARNET
Minnen av läspraktiker, 1900–1940

Mats Dolatkhah

VALFRID 2011

Mats Dolatkhah (2011). *Det läsande barnet: Minnen av läspraktiker, 1900–1940.*

Doktorsavhandling vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås

Omslag: Daniel Birgersson

Omslagsbild: Gustave Doré, *Eleasar Avarans död* (beskuren)

Tryck: Ineko, Göteborg 2011

Serie: *Skrifter från Valfrid*, nr. 48

ISBN: 978-91-89416-29-5

ISSN: 1103-6990

Tillgänglig (PDF): <http://hdl.handle.net/2320/9306>

INNEHÅLL

FÖRORD	7
FÖRKORTNINGAR	9
1. INLEDNING	11
1.1 Lëshistoriens relevans	11
1.2 Studiens tillkomst	13
1.3 Lëshistoria som problemområde	14
1.4 Problem, syfte och frågeställningar	16
1.5 Forskningsstrategi	18
1.6 Definitioner och avgränsningar	19
1.6.1 Läsning, läspraktik, läshandling	19
1.6.2 Barn och unga	21
1.6.3 Undersökningsperioden 1900–1940	23
1.7 Disposition	23

2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORI	25
2.1 Biblioteks- och informationsvetenskapliga utgångspunkter	26
2.1.1 Användarstudier och läsforskning	26
2.1.2 Den historiska medvetenheten	29
2.2 Läsning som historisk praktik	32
2.2.1 Det läshistoriska forskningsfältet.....	32
2.2.2 Läsandets dimensioner.....	34
2.3 Lästraditioner i Sverige	42
2.3.1 Litteratursociologisk forskning.....	45
2.3.2 Utbildningshistorisk forskning	55
2.3.3 Folkbildnings- och biblioteksforskning.....	61
2.4 Några läsvanestudier från början av 1900-talet	67
2.5 ”Folket läste”	75
2.6 Teoretiska utgångspunkter.....	78
3. METOD OCH KÄLLMATERIAL.....	81
3.1 Fokusering av samlingen <i>Biblioteksminnen</i>	82
3.2 Samlingens tillkomst och karaktär	83
3.2.1 Tillkomst	84
3.2.2 Innehåll och form.....	88
3.2.3 Tyngdpunkter i samlingen.....	92
3.3 Metodologiska problem.....	93
3.4 Praktiskt genomförande.....	100
3.4.1 Urval ur samlingen.....	101
3.4.2 Genomförande av analys.....	104
3.4.3 Återgivningar	105
3.5 Forskningsetiska överväganden	106

4. SKRIFTERNAS MÄNGD OCH MENING	109
4.1 Tillgång till skrifter	109
4.1.1 Hem och familj	110
4.1.2 Köpa böcker	113
4.1.3 Privata nätverk	115
4.1.4 Skola och ”skolbibliotek”	116
4.1.5 Bibliotek	119
4.2 Den meningsfulla skriften	123
4.2.1 Nöjesläsning	124
4.2.2 Känslomässig läsning	128
4.2.3 Utveckling och insikt	129
4.2.4 Motvilja och meningslöshet	133
4.2.5 Lëshunger	135
4.3 Nödlösningar, omläsningar och urskillningslös läsning	137
4.4 Diskussion	142
5. LÄSNINGENS SOCIALA DYNAMIK	147
5.1 Maktfördelning och sociala relationer	147
5.1.1 Familjen	148
5.1.2 Lärare och elev	149
5.1.3 Rörelser och kamratgäng	152
5.1.4 Bibliotek och låntagare	155
5.2 Inramning och överskridning	157
5.2.1 Utveckling och fördärv	158
5.2.2 Läsning och arbete	172
5.2.3 Läsintressen	178
5.3 Diskussion	180

6. LÄSANDETS MATERIALITET	187
6.1 Skriften som objekt	187
6.2 Miljö och belysning.....	191
6.3 Högt och tyst.....	195
6.4 Diskussion	198
7. KONKLUSIONER OCH KONSEKVENSER	203
7.1 Svar på frågeställningar.....	203
7.2 Fördjupningar och framåtblickar.....	207
7.2.1 Kropp, tid och arbete.....	208
7.2.2 Löfte och löje	210
7.2.3 Teoretiska synpunkter	213
7.2.4 Folkbildning och barnbibliotek.....	217
7.3 Fortsatt biblioteks- och informationsvetenskaplig läsforskning	219
SUMMARY	223
REFERENSER.....	233
BILAGA.....	255

FÖRORD

Många har hjälpt mig under resans gång. Först vill jag nämna Åke Åberg och de studenter som redan innan min resa påbörjades, producerade och efterlämnade ett material som jag kunde undersöka. Allting började i intervjuerna.

Min huvudhandledare har hela tiden varit Lars Seldén. Tack för att du var så tillgänglig, så intresserad och så obekymrad om det instrumentella. Jonas Larsson var min biträdande handledare var en god bit på vägen. Tack för de rakknivsvassa läsningarna, som skilde det väsentliga från det oväsentliga. Mot slutet bad jag Åsa Söderlind att hjälpa mig att avsluta arbetet. Tack för din seriositet och för inspirationen att vara självständig.

Vid sidan av mina handledare har många varit mer eller mindre direkt inblandade i olika faser och dimensioner av arbetet. Barbro Johansson gjorde en noggrann genomgång av min text på ett slutseminarium – stort tack för det. Louise Limberg och Mats Dahlström var mina ”grönläsare”. Det var tryggt att spegla en tvärvetenskaplig avhandling i den hisnande vida horisont av kunskaper och erfarenheter som ni gemensamt representerar. Till Mats vill jag dessutom rikta ett varmt tack för generöst och intresserat stöd under praktiskt taget hela resans gång, både i det egentliga avhandlingsarbetet och i andra sidoprojekt.

En annan intellektuell förebild är Kerstin Rydsjö, som genom sin undervisning fick mig att börja inse att barns och ungas läsning och medievanor var något intressant. Magnus Torstensson har alltid varit positivt inställd till mina intressen, och var särskilt mån om att introducera mig till de sociala sidorna av bok- och bibliotekshistorisk forskning. Frances Hultgren har granskat min engelska och Daniel Birgersson har fixat till ett coolt omslag. Martin Borg och Yoshiko Nordeborg vill jag tacka för samförstånd i samband med digitaliseringen.

Men nu vågar jag nog inte fortsätta nämna namn, även om det finns många fler. De flesta som är aktuella skulle säkert ändå anse att stöd och uppmuntran uppstår genom sociala samspel snarare än genom enskilda individers insatser. Därför vill jag kollektivt tacka dem som känner sig träffade bland doktoranderna, BHS i övrigt, badmintongänget (med reserver), HIBOLIRE och Mimer. Trots all denna förnämliga hjälp har jag – helt på egen hand – lyckats åstadkomma en hel del fel och fadäser.

Vad gäller finansiering har det mesta kommit från Högskolan i Borås, men det mest betydelsefulla från Stockholms arbetareinstitutsförening. Bidrag har också lämnats från NORSLIS och Kungl. Gustaf Adolfs akademien för svensk folkkultur.

Den här boken tillägnar jag mina föräldrar, Elise och Per, som tack för att ni läste för mig, och Hilda, som tack för att jag får läsa för dig.

Men det hade inte blivit någon bok, och inga tillägnelser, utan min älskade Susan. Att du hela tiden trodde på mig var det som betydde mest. Men här finns så mycket att säga, och allt hänger ihop med sådant som det inte finns plats att skriva om i en avhandling (och än mindre i dess förord). Kan jag möjligtvis be att få återkomma i frågan?

Borås, november 2011
Mats Dolatkah

FÖRKORTNINGAR

ABF	Arbetarnas bildningsförbund
EFS	Evangeliska fosterlandsstiftelsen
GLS	Graduate library school (Chicago)
INSU	Information needs, seeking and use
IOGT	International order of good templars
JUF	Jordbrukarnas ungdomsförbund
MOA	Mass observation archive (University of Sussex)
NTO	Nationaltemplarorden
OH	Oral history
SAF	Sveriges allmänna folkskolläraryörening
SDUK	Socialdemokratiska ungdomsklubben
SSUH	Sveriges studerande ungdoms helnykterhetsförbund
U19	1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor

1. INLEDNING

Detta är en avhandling om barns och ungas läsning i ett kulturhistoriskt perspektiv. Den är uppbyggd kring en undersökning av ett antal intervjuer, som genomfördes på 1970- och 80-talen med personer som genomlevde sin barndom och ungdom under för- och mellankrigstid. I intervjuerna berättar de bland annat om hur de själva som barn och unga kom i kontakt med böcker och läsning.

Undersökningen handlar om hur och varför barn och unga läste, och hur läsningen hängde samman med olika historiska förhållanden. Studien bidrar till vår kunskap om hur barns och ungas läsning tar form på olika sätt i olika historiska situationer. Kunskap om det kan sedan användas för att förstå hur och varför barns och ungas läsning framträder på vissa sätt i dagens samhälle.

I det första kapitlet redovisas hur jag fick idén att genomföra undersökningen, och vad som görs och inte görs i den. Allra först förklarar jag varför avhandlingsämnet är viktigt att studera.

1.1 Lëshistoriens relevans

Idag är läsning en aktivitet som individer och samhälle på olika sätt är beroende av. Individer läser för att hålla kontakter, för att kunna lösa problem, för att sköta sitt arbete och för att orientera sig i omvärlden. Många läser också för att hämta inspiration till sin identitet och sitt liv, för att koppla av och för att uppleva spänning eller romantik. Läsning utgör också en förutsättning för många av de överenskommelser, transaktioner och utbyten av erfarenheter och värderingar som samhället bygger på. Läsandet är därför, i både individuell och samhällelig mening, en synnerligen *viktig* aktivitet.

Därför är det inte förvånande att samhället uppvisar ett stort engagemang i läsandet. Ofta är det barns och ungas läsning som är föremål för uppmärk-

samhet i forskning, debatter och läsfrämjande projekt. Det finns ett särskilt intresse för hur läsandet på olika sätt förändras idag, och vad som bör göras för att hantera dessa förändringar. Frågorna som då ställs är ofta mycket komplexa. Vissa handlar till exempel om hur nya tekniker konkurrerar eller samverkar med det traditionella bokläsandet. Andra frågor är av psykologisk eller pedagogisk natur, och kan handla om varifrån läslust kommer och hur läsförmåga kan främjas och stödjas. Ytterligare frågor ställs om olika typer av kvaliteter i det som läses, och utmynnar i debatter om vad som bör (och inte bör) läsas i skolor, bibliotek och familjer: den traditionella kanon, faktatexter på Internet eller barnböcker om ”starka flickor” och regnbågsfamiljer som bryter mot unka sociala stereotyper.

Folkbiblioteken, som har i uppdrag att vårda och främja barns och ungas läsning, har därför att handskas med ett mycket respektingivande problemkluster. Om läsandet på olika sätt har potential att hålla ihop, bygga upp och förändra individer och samhälle, måste frågorna om hur läsning bör arrangeras och främjas av samhällets institutioner dessutom betraktas som etiskt och politiskt laddade. Därför måste de i största möjliga utsträckning behandlas av beslutsfattare och professionella med utgångspunkt i välgrundade kunskaper. Som kunskapsobjekt är läsandet emellertid svårfångat, eftersom det aktiveras i relation till vitt skilda fenomen som tekniker, värderingar, tankeprocesser, kompetenser och sociala relationer.

Den mycket omfattande och heterogena forskning som bedrivs om läsning utgör emellertid en god grund för den som vill utveckla sin förmåga att kritiskt kunna betrakta läsandet från flera olika perspektiv.¹ Till forskningen hör såväl statistiska undersökningar av befolkningens läsvanor,² som etnografiska studier av läsning i mer avgränsade sammanhang.³ Mycket forskning bedrivs också om läspedagogik och läsutveckling.⁴ Läsning studeras också som ett naturvetenskapligt forskningsobjekt, exempelvis vad gäller effekterna som läskunnighet och läsning har på den mänskliga hjärnan.⁵ Ytterligare ett forskningsområde arbetar med att undersöka hur läsning kommit till uttryck i historiska situationer, samt hur och varför läsandet har förändrats över tid.⁶

¹ Ingångar till läsforskning finns bland annat i Ross, McKechnie & Rothbauer 2006 och Rydsjö & Elf 2007, kap. 5 och passim.

² Höglund & Wahlström 2011.

³ Radway 1991.

⁴ Limberg 2002 kap. 4.

⁵ Petersson, Silva, Castro-Caldas, Ingvar & Reis 2007.

⁶ Price (2004) och Rose (2007) presenterar relativt allmänna översikter över området. Rose argumenterar dock särskilt för det läshistoriska forskningsområdets utbildningshistoriska relevans.

Den föreliggande avhandlingen hör till detta senare område. I undersökningen belyses barns och ungas läsning för ungefär 100 år sedan. En utgångspunkt i arbetet är att kunskaper om läsandets historia, det vill säga hur och varför läsandet förändras över tid, kan användas för att anlägga ett angeläget perspektiv i de diskussioner som idag förs om läsandets förändringar. Utan en historisk förståelse riskerar begrepp om ”samtid”, ”framtid” och ”förändring” att bli urholkade och betydelsefattiga. Lars Furuland menar att: ”När vi försöker bilda oss en uppfattning om läsningens nuläge och framtid i konkurrensen med alla nya medier, saknas bittert en läsandets historia”.⁷

1.2 Studiens tillkomst

Idén om avhandlingen väcktes då jag kom i kontakt med en samling retrospektiva intervjuer, kallad *Biblioteksminnen*.⁸ Samlingen, som består av 157 (idag digitaliserade) intervjuer, hade tillkommit under 1970- och 80-talen genom att studenter vid Bibliotekshögskolan intervjuade äldre ”biblioteksveteraner”, folkbildningsvänner, läsare och låntagare om deras erfarenheter. Ofta låg tonvikten i intervjuerna vid hur folkbiblioteksväsendets utveckling kommit till uttryck lokalt, men de innehöll också många minnen av hur biblioteken användes, samt redogörelser för läsvanor och läsning mer allmänt. Studenterna hade till exempel ofta frågat ”veteranerna” om hur det var med böcker i föräldrahemmet, om första kontakten med bibliotek och om läsning i skolan.

Initiativtagaren till insamlingen var Åke Åberg (1916–2004), som undervisade vid Bibliotekshögskolan från 1972 och fram till sin pensionering 1983. Till Åbergs intresseområden hörde bok- och bibliotekshistoria. Han disputerade år 1987 på en avhandling om det litterära systemet i Västerås 1790–1850.⁹ Lars Furuland hade då fungerat som hans handledare.¹⁰

Ett av biblioteksminnenas främsta värden ligger i själva det perspektiv de utgår från – de är berättelser av personer med erfarenheter av böcker, läsning och bibliotek i andra historiska situationer. Om dessa historiska erfarenheter vet vi idag förhållandevis lite, om vi till exempel jämför med den forskning som finns om bokmarknaden som sådan, om själva litteraturens historia eller om de idéer, diskurser och visioner som uttrycktes av ledande gestalter inom

⁷ Furuland 1991, s. 17.

⁸ Se presentationen av Arvidson 2010a.

⁹ Åberg 1987.

¹⁰ Se Åberg 2003 för en självbiografisk artikel. Se även eftermälen av Furuland (2004) och Myrstener (2004).

skolväsendet eller biblioteksvärlden. Med biblioteks- och informationsvetenskaplig terminologi kan man säga att intervjuerna åtminstone delvis representerar ett ”användarperspektiv”.

Till en början framstod samlingen som särskilt intressant eftersom den var tämligen innehållsrik ifråga om skildringar av de tidiga folkbibliotekens betydelse för sina användare. Åldersstrukturen i gruppen av intervjuade var sådan att de flesta var födda mellan 1900 och 1920, och samlingen representerade många erfarenheter av folkbibliotekens genombrottsperiod i Sverige. Det fanns därför goda möjligheter att jämföra ett tänkt resultat om biblioteksanvändning med den tidigare folkbiblioteksforskning som genomförts. Denna hade främst fokuserat på de politiska och ideologiska drivkrafterna bakom utvecklingen av folkbiblioteksväsendet, och biblioteksminnena kunde användas för att belysa situationen ur ett annat empiriskt perspektiv.

Emellertid framstod det efterhand som problematiskt att genomföra en studie med ”biblioteksanvändning” som centralt analysobjekt. Exempelvis var de läsintressen som jag studerade, och som ledde till biblioteksanvändning, inte avgränsade till biblioteket utan kom till uttryck också i andra sammanhang. Biblioteksanvändningen var svår att begripliggöra utan att skildra de vidare vanor, synsätt och upplevelsemönster som relaterade till läsning mer generellt. Därför omformulerades detta till ett projekt om barns och ungas läsning i vidare bemärkelse. Omformuleringen kunde jag också finna motiv för både inom bibliotekshistorisk forskning och inom biblioteks- och informationsvetenskapliga användarstudier.¹¹

För att genomföra studien valdes 30 intervjuer ut ur de 157. Urvalsförfarandet beskrivs i och motiveras i avsnitt 3.4, men redan här bör det sägas att motivet för att göra ett urval var att jag ville göra en närläsning av varje enskilt fall, och genomföra en kvalitativt orienterad analys som på ett långtgående sätt skulle kunna urskilja variationer och nyanser i materialet.

1.3 Läshistoria som problemområde

Väsentliga delar av den inspiration som driver studien har hämtats från det läshistoriska forskningsområdet. En text som kommit att bli central för de senaste decenniernas läshistoriska forskning är Robert Darntons *First steps toward a history of reading* (1986).¹² Texten är organiserad kring frågorna om *vem* som läste *vad*, samt *när*, *var*, *hur*, och *varför* läsning hade ägt rum i historiska situationer. Darnton menar att vissa svar då redan fanns att tillgå rörande frågorna om *vem*, *vad*, *när* och *var*. Dessa frågor hade bland annat be-

¹¹ Se avsnitt 2.1.

¹² Här används versionen i Darnton 1990, där uppsatsen ifråga utgör kapitel 9.

handlats i den bokhistoriska forskningstradition som ägnar sig åt analyser av bokägande och bokköp, samt hur dessa fenomen fördelade sig på olika sociala grupper och tidsperioder.¹³ Han kunde också peka på studier av läsandets institutionella förankringar – dess *var* – i till exempel läsesällskap och läseklubbar.

Darnton riktade därför särskild uppmärksamhet mot frågorna om läsandets *hur* och *varför*, och diskuterade hur de skulle kunna besvaras. Redan titeln på uppsatsen kan tolkas som ett påpekande av de tidigare forskningstraditionernas begränsningar. Genom att tala om läshistoriens första steg som om de ännu inte vore tagna, ifrågasätts de tidigare traditionerna som forskning om läsandets historia. Detta ser jag som ett provokativt sätt att rikta uppmärksamhet mot läsandet som handling. Darnton måste ges rätt i att forskning om bokägande och läsinstitutioner inte nödvändigtvis studerar hur och varför själva läsandet utfördes. Att en bok ägs av en viss person innebär inte att den blir läst, och om den blir det är det inte nödvändigtvis av ägaren. Vidare frågor kan ställas om *hur* och *varför* den blev läst, vilket exempelvis en notering i en bouppteckning eller lånejournal inte kan berätta. Darnton skrev vidare att:

Reading has a history. It was not always and everywhere the same. We may think of it as a straightforward process of lifting information from a page; but if we consider it further, we would agree that information must be sifted, sorted and interpreted. Interpretive schemes belong to cultural configurations, which have varied enormously over time.¹⁴

På detta sätt beskriver Darnton två väsentliga aspekter på läsandets historiska karaktär. Dels påpekas dess föränderlighet över tid *per se*, dels påpekas hur dess manifestationsformer sammanhänger med förändringar i vidare kulturella förhållanden.

På sätt och vis kan dessa två aspekter på läsandets historicitet också fångas in i de två frågor som Darnton framhäver som särskilt betydelsefulla. Att fråga om läsandets *hur* kan ses som ett sätt att rikta uppmärksamheten mot själva variationen i läsandets manifestationsformer, medan frågan om *varför* dessa framträdelseformer uppträder kan belysas med hänvisning till vidare kulturella förändringsprocesser. Jag tror emellertid att Darnton med sin *varför*-fråga också, eller kanske framför allt, intresserade sig för de syften och avsikter med vilka enskilda historiska aktörer engagerade sig i läsning.

¹³ I Sverige studerade Gösta Lext (1950) förhållanden i Göteborg 1720–1809, bland annat genom bouppteckningar.

¹⁴ Darnton 1990, s. 187.

Darntons text kan ses som en del av, eller rent av en motor bakom, en förändring av den historiserande läsforskningen som ägde rum under åren kring 1990. James Raven kunde redan 1998 konstatera att:

[H]istories of reading and readers have been transformed by research aimed less at identifying numbers and types of readers, or at estimating literacy levels and the several types of text read, than at understanding reading practices, the nature of reading, and the experiences of the individual reader.¹⁵

Inom historisk och samhällsvetenskaplig läsforskning talas ofta om läsning som *praktik*.¹⁶ Den exakta innebörden av den formuleringen definieras inte alltid, men ofta används den för att rikta uppmärksamhet mot läsandets konkreta manifestationsformer, och för att fokusera på läsning ”[...] as it is actually done [...]”.¹⁷ Det är också på det sättet jag själv använder begreppet i det följande, med reservation för att det jag har empirisk tillgång till i detta projekt är verbala gestaltningar av läspraktiker.¹⁸

1.4 Problem, syfte och frågeställningar

Som historisk praktik kan läsandet alltså förstås på åtminstone två sätt: för det första som i sig varierande mellan olika tidsperioder, och för det andra som knutet till historiskt specifika förhållanden på så sätt att dess varierande framträdelseformer i någon mån är beroende av dessa. Darntons text och hans formulering av frågorna om läsandets *hur* och *varför* betraktas här som en problembeskrivning, som är bred i den bemärkelsen att frågorna är relevanta

¹⁵ Raven 1998, s. 268f. Jfr. Griswold, McDonnel & Wright 2005, som på ett liknande sätt karakteriserar förändringar i den sociologiska forskningen om läsning. De ser då även läshistorisk forskning som sociologisk, eftersom den karakteriseras av en ”books-in-the-broader-context approach”. Läshistoria presenteras dock som sprungen ur, och överlappande, bokhistoria. Det är emellertid problematiskt att läshistoria också kontrasteras mot bokhistoria på så sätt att bokhistoria sägs framhäva böcker som materiella objekt, medan läshistoria intresserar sig för böcker som delar av ett vidare system av läsare, författare, förläggare et c. Även läshistoria, åtminstone såsom den presenteras av bl. a. Darnton (1990) och Chartier (1994), framhäver böckers (liksom läsningens) materialitet, och även bokhistorien, såsom den presenteras av bl. a. Darnton (1990) och Adams & Barker (1993), intresserar sig för böcker som delar av vidare system. Frågan om hur böcker relaterar till samhället kan till och med sägas vara helt central för det bokhistoriska forskningsområdet.

¹⁶ Eng.: ”practice”.

¹⁷ Griswold, McDonnel & Wright 2005, s. 132.

¹⁸ Se även avsnitt 2.1.1.

för flera olika empiriska situationer. Även om det idag föreligger en hel del forskning om läsandets historia i Darntons mening, är beskrivningen fortfarande relevant för en mängd olika historiska situationer och sammanhang.

Jag menar att den är relevant också i förhållande till barns och ungas läsning i Sverige under de första delarna av 1900-talet. Mitt intresse för perioden ifråga var till en början knutet till det faktum att den såg en kraftig expansion av folkbiblioteksväsendet, men perioden präglades också av andra viktiga sociala, kulturella och infrastrukturella förändringar, som demokratisering, industrialisering, folkrörelsernas etablering och pedagogisk ideologibildning. Barns och ungas läsning tog form i relation till dessa processer, exempelvis i lokalsamhälle, familj och skola.

Biblioteksforskning, litteratursociologi, utbildningshistoria och andra fält har förvisso belyst betydande delar av institutionernas, marknadernas, litteraturens och ideologiernas historia under perioden ifråga.¹⁹ Vi vet därför en del om vilken läsning som *avsågs* för barn och unga, och om barnläsningens förutsättningar i form av pedagogiska synsätt, folkskolan, bibliotek och barnlitteratur. Forskningen har också arbetat med att ge läsandets olika ideologier och institutioner en kontext i periodens sociala och politiska förhållanden. Däremot vet vi mindre om hur läsandet kom att bedrivas och upplevas av barn och unga, och hur själva praktikerna och upplevelserna relaterade till den historiska kontexten. Det är i detta problemsammanhang som jag tänker mig att intervjuerna i samlingen *Biblioteksminnen* har en viktig uppgift att fylla. *Syftet med avhandlingen är att med avseende på de första delarna av 1900-talet undersöka barns och ungas läspraktiker, såsom de gestaltas i intervjuerna.*

De två följande frågorna är avsedda att fungera som operativt orienterade uttolkningar av syftet:

1. Vilka motiv, genomföranden och upplevelser karakteriserade de läspraktiker, som informanterna berättar att de engagerade sig i som barn och unga?
2. Hur kan läspraktikerna förstås som uttryck för övergripande historiska förhållanden i det tidiga 1900-talets Sverige?

Genom de två frågorna, som jag ställer i Darntons anda, utforskar jag dels de sätt på vilka läsandet manifesterades, dels hur manifestationsformerna sammanhängde med den historiska situationen. Därmed är det min avsikt att lämna ett bidrag till förståelsen för läsandets historicitet. I det följande

¹⁹ Se avsnitt 2.3.

avsnittet berättar jag om några övergripande beslut som jag fattat för att kunna belysa frågeställningarna.

1.5 Forskningsstrategi

Min avsikt har varit att göra en koncentrerad och sammanhållen analys av barns och ungas läspraktiker. Även om ämnesvalet faller inom humanioras ramar har jag ifråga om upplägg, genomförande och disposition hämtat inspiration primärt från biblioteks- och informationsvetenskapens användarstudier, som ligger närmare samhällsvetenskaperna och möjligen beteendevetenskaperna.²⁰

I några viktiga avseenden skall denna analys förstås som explorativ och induktiv snarare än hypotes- eller teoridrivnen. I handböcker om forskningsmetoder kan man läsa att explorativa undersökningar "[...] genomförs när ett problemområde inte är tillräckligt känt eller det finns brister i tillgänglig kunskap".²¹ Jag menar att det på många sätt är rimligt att betrakta barns läspraktiker i Sverige under tidigt 1900-tal som ett sådant område.

Forskningen som berör ämnet har sällan utgått från ett intresse för läspraktikerna som ett forskningsobjekt i sig. Istället är det vanligt att läsandet behandlas med utgångspunkt i ett intresse för barnlitteratur, skolan eller det tidiga folkbiblioteksväsendet. Då behandlas läspraktikerna, om överhuvudtaget, ofta i bakgrundsteckningar, utblickar och delstudier. Empiriska analyser som hålls samman av ett intresse för läsandet i sig är relativt sällsynta, och tillspetsat skulle man kunna säga att mycket av våra kunskaper om barns läspraktiker under denna tid har uppstått som biprodukter av andra forskningsintressen.²²

I biblioteks- och informationsvetenskaplig användarforskning är det vanligt att tolka en viss användargrups aktiviteter i relation till en specifik social process som professionalisering eller karriäravancemang, och/eller att avgränsa forskningen till en empirisk situation som lärande i samband med skoluppgifter eller yrkes- och utbildningsval. Genom dessa strategier görs djupgående analyser av aktiviteter inom en relativt väl avgränsad *kontext*.

Den föreliggande studien avgränsas inte till läsandet i en snävare empirisk kontext som skola, bibliotek eller familj. Inspirerad av Christine Pawleys undersökningar försöker jag snarare att inrymma läsandets "infrastruktur", vilket för Pawley utgörs av det *nätverk* av mer specifika kontexter i vilka

²⁰ Användarforskningen behandlas närmare i avsnitt 2.1.1.

²¹ Patel 1987, s. 53f.

²² Se avsnitt 2.3.

barns och ungas läsning äger rum.²³ På så sätt kan läsandet i olika situationer jämföras, och eventuella oväntade eller svårförutsägbara sammanhang för läsning kan ges utrymme i studien. Därmed kan undersökningen också läggas till grund för avgränsningar av snävare problemkomplex, samt val av teorier och empiriska förtätningar.

I vissa andra avseenden måste undersökningen emellertid förstås som styrd och kontrollerad. Inom hermeneutiskt orienterad vetenskapsfilosofi påpekas att förståelse för ett fenomen endast möjliggörs av någon form av förförståelse rörande fenomenet.²⁴ För den som ansluter sig till den positionen framstår en rent explorativ undersökning som ogenomförbar; vad forskaren kan urskilja och uppmärksamma bestäms alltid i någon mån av en förförståelse som styr forskarens blick.

Detta motiverar klargöranden av hur förförståelsen ser ut. En helt uttömmande beskrivning av en forskares förförståelse går kanske inte att föreställa sig, men en undersökning kan ändå göras stringent och kontrollerad genom att den grundas i en uppsättning teoretiska begrepp. Begreppsramen får då representera centrala delar av den förförståelse som forskaren utgår från. I analysen av läsandet som historisk praktik arbetar jag sålunda med vissa bestämda utgångspunkter, begreppsramar och förklaringsmodeller, avsedda att ändå kunna fungera i en analys av olikartade empiriska kontexter och med viktiga inslag av induktion.²⁵

1.6 Definitioner och avgränsningar

Här behandlas undersökningens centrala begrepp och avgränsningar. Först förklarar jag vad som menas med läsning och läspraktiker. Därefter beskrivs hur jag avgränsar gruppen barn och unga. Den sista delen av avsnittet handlar om hur tidsrymden för undersökningen definierats.

1.6.1 Läsning, läspraktik, läshandling

Det finns flera exempel på hur relativt vida läsbegrepp används i forskning. Jonathan Rose menar till exempel att: "[R]eading is not limited to books. We also 'read' – that is, we absorb, interpret, and respond to – classroom lessons,

²³ Pawley (1998) hämtar begreppet infrastruktur från Elizabeth Long – se avsnitt 2.2.2. Även Lyons & Taksa (1992) samt Rose (2001b) arbetar med läsning i en variation av kontexter.

²⁴ Se t. ex. Krogh 1998, s. 234ff. Traditionen kring Gadamer (1994, ursprungligen publicerad 1960) talar om förförståelse som "fördomar", dock utan den negativa betydelse som termen har i vardagligt tal.

²⁵ Begreppsramen utarbetas i avsnitten 2.2, 2.3 och 2.6.

concerts, radio broadcasts, films, in fact all varieties of human experience”.²⁶ Det finns också exempel på hur datorspelade konceptualiserats som en sorts läsning.²⁷

Här utgår jag från en snävare förståelse. I det material jag använder förekommer ordet ”läsning” i en vardaglig mening. När studenterna frågade informanterna om deras ”läsning”, berättade de oftast om böcker, tidningar och tidskrifter. I något fall berättas om kontakter med skrivet språk på andra typer av objekt. En av informanterna lärde sig till exempel att läsa genom ordet ”Husqvarna” på spisen i hennes hem.²⁸ Vissa informanter berör också muntliga berättartraditioner, biografföreställningar, skioptikonvisningar och teater. Dessa företeelser betecknas dock inte som ”läsning” av informanterna. Icke desto mindre hade sådana redogörelser – även om de kanske ofta är väl kortfattade – gjort det möjligt för mig att arbeta analytiskt med ett bredare läsbegrepp, men det har jag alltså valt bort.

Valet av ett snävare läsbegrepp grundas inte i någon generell åsikt om att exempelvis filmtittande inte kan eller bör betraktas som läsning. Tvärtom menar jag att läsbegreppet ibland riskerar att användas med alltför stor respekt för – kanske till och med mystifiering av – just bokens och det skrivna ordets värde.²⁹ Men detta är inte bara ett skäl för att försöka vidga läsbegreppet genom forskning och annan verksamhet. Det faktum att det finns kulturer, symboler och praktiker kring just de skriftbärande objekten, utgör också en grund för avgränsningar, för att koncentrerade analyser ska kunna genomföras.

Med ”läsning” och ”läsande” (som jag använder omväxlande för variationens skull) avser jag de aktiviteter som genomförs för att skapa upplevelser av *skrifter*. Med ”skrifter” menar jag de typer av objekt som utformats för att presentera skrivet språk.³⁰ Böcker, tidningar, tidskrifter och pamfletter utgör skrifter i denna bemärkelse.

Några förtydligande exempel kan ges: en bok som endast innehåller illustrationer betraktas här som en skrift, eftersom boken ändå kan sägas tillhöra en kategori av objekt som utformats för att presentera skrivet språk. En skokrämsburk med skrivet språk på betraktas däremot inte som en skrift, eftersom burken har utformats för en annan primär funktion. I avhandlingens

²⁶ Rose 2001b, s. 3.

²⁷ Carlquist 2000.

²⁸ Lindberg & Törnblom 1984, 0:00–3:15.

²⁹ Jag tänker då på delar av den debatt som t. ex. Peurell (2004) och Ross, McKechnie & Rothbauer (2006) erbjuder ingångar till.

³⁰ Jfr. Dahlström 2006, s. 64.

fokus inryms vidare att lyssna på högläsning, men däremot inte konsumtion av regelrätta teaterföreställningar. Den senare aktiviteten innebär förvisso ofta att man lyssnar på framföranden av texter som, om memoreringen av manus är korrekt, i normalfallet är representerade av skrifter. Som helt centrala utgångspunkter för teaterupplevelsen fungerar dock också scenografi och dramatisering. Det betyder att det finns skäl att betrakta teaterföreställningen som ett eget problemområde.

Termen ”läsning” kan för övrigt också användas för att åsyfta skrifter, texter eller böcker som är läsbara. Lars Furuland har till exempel påpekat skillnaden mellan den litteratur som är avsedd för barn (barnlitteratur) och den litteratur som läses av barn. Den senare kategorin betecknar han som ”barnläsning”.³¹ I det följande betraktar jag läsning uteslutande som en aktivitet; med termen ”läsning” betecknas varken det som lästes av barn och unga eller det som avsågs för dem.

Termen *läspraktik* använder jag för att rikta uppmärksamhet mot att läsandet är något som utövas på särskilda sätt. Ledet ”praktik” bär emellertid också med sig konnotationer som innefattar regelbundenhet eller beständighet över tid och/eller rum. Dessa betydelser är ofta relevanta för sammanhanget, då en del av undersökningen innebär att läsandet relateras till övergripande historiska förhållanden. Om jag behandlar läsning som i något avseende framstår som knuten till en mer tillfällig situation i tid och rum, använder jag ordet *läshandling*.

1.6.2 Barn och unga

Det finns flera olika bevekelsegrunder för en avgränsning av gruppen barn och unga som läsargrupp betraktad. Inom gruppen finns betydande skillnader beroende av bland annat klass, genus, etnicitet och religion. Att vara barn kan därför medföra högst olikartade erfarenheter för exempelvis en arbetarklassflicka och en son till en högre tjänsteman. Läsandet kan därför, för olika barn, vara förknippat med helt olikartade värden, rutiner och upplevelser.

Gruppens läsning kan emellertid också ses som ett sammanhållet problemområde av flera olika skäl. Barn och unga utsätts, på mer formaliserade sätt än vuxna, för olika pedagogiska och socialiserande projekt – skolning och uppfostran – som väsentligen ingriper i deras möjligheter och villkor för läsning. Barns och ungas emotionella, språkliga och intellektuella kompetenser, vilka träder i kraft i tolkningen och förståelsen av texter, kan också betraktas olika vuxnas. Andra aspekter på barndomsbegreppet finns, som har med myndighet och självbestämmande att göra.

³¹ Furuland 1983.

Det skulle exempelvis kunna vara rimligt att avgränsa studien till den läsning som utfördes av de individer som befann sig inom något socialisationsprojekt, eller att något historiskt barndomsbegrepp skulle kunna ligga till grund för en rimlig avgränsning.³² Avgränsningar baserade på myndighetsålder eller liknande skulle det också vara möjligt att argumentera för, givet myndighetens betydelse för individens frihet.

Barndom och ungdom är dock mycket sammansatta begrepp. En given individ skulle i en kontext kunna fungera som barn och i en annan samtidig kontext som vuxen. I flera sammanhang var gränsen säkert också flytande och oklar. Här studeras läsning i en variation av kontexter, vilket gör att ett enskilt kriterium blir problematiskt att använda.

En öppen avgränsning, som från fall till fall försöker avgöra om läsaren väsentligen fungerade som barn, ung eller vuxen vid lästillfället, är också tänkbar. Det finns dock nackdelar även med detta. Det kan ha uppstått spänningar mellan olika miljöer och roller, exempelvis på det sättet att föräldrarnas strävan att uppfostra sitt "barn" kunde komma till uttryck genom att de gav synpunkter på den läsning som "barnet" utförde i sammanhang där hon fungerade på liknande villkor som vuxna. Även om rollerna som barn, ung eller vuxen träder i kraft på olika sätt i olika situationer, kan individen bära med sig erfarenheter och förväntningar från en kontext till en annan. Det kan gälla från hemmet till skolan eller från studiecirkeln till hemmet. Den enskilda individen är därför att förstå som en sammanhållande princip för olika läspraktiker, och som en skärningspunkt i vilken dessa praktiker får värden och funktioner relativt varandra. Genom ett fullständigt kontexttroget förfarande vid avgränsningar riskeras förståelsen för sådana sammanhang.

Givet avhandlingens uppgift att kommunicera med sin egen samtid, framstår det också som kategoriskt att vara så kontexttrogen att delar av 14-åringars läsvanor riskerar att uteslutas ur undersökningen, exempelvis i de sammanhang där det var av betydelse att de lönearbetade på liknande villkor som vuxna.

Dessa överväganden har utmynnat i en kompromiss, som innebär att jag rent operativt studerar de läsningar som genomförs om läsaren var högst 18 år vid lästillfället (detta går dock inte alltid att avgöra säkert) *eller* om det

³² Philippe Ariès *Barndomens historia* (1960, sv. övers. 1982) betraktas som ett pionjärarbete inom den moderna barndomshistoriska forskningen, vars intresse ofta rör sig kring just begrepp om barndom i olika situationer. Ariès menade att barndomen inte var urskiljt som koncept på medeltiden, utan att den som föreställning framträdde under 1600-talet. Senare barndomshistorisk forskning har i mycket gått ut på att vederlägga Ariès forskning, vilket, enligt Hugh Cunningham (1995), har skett med relativt stor framgång. Någon form av barndomsbegrepp har enligt Cunningham funnits i de flesta historiska situationer, men det har varit av varierande karaktär.

framstår som rimligt att läsaren vid lästillfället fungerade socialt som barn eller ung i något för läsningen väsentligt avseende. Avgränsningen innebär alltså *inte* att jag förutsätter att alla läsare under 18 år *fungerade som* barn eller unga i all sin läsning.

I avhandlingen används ibland termen barn, ibland termerna barn och unga. Båda formuleringarna avser dem som kvalificeras enligt kriterierna ovan. När distinktioner görs mellan olika åldersgrupper inom den övergripande kategorin framgår det till exempel genom att jag talar om ”äldre tonåringar” eller liknande.

1.6.3 Undersökningsperioden 1900–1940

Undersökningen av hur biblioteksminnena skildrar barns och ungas läsning under perioden 1900–1940, är gjord med utgångspunkt i en förståelse för perioden som kulturhistoriskt intressant. Det var en turbulent fas av demokratisering, folkbildningsverksamheter av olikartad karaktär, formulering av pedagogiska ideologier och, som sagt, expansion vad gäller folkbiblioteksväsendet. Flera förändringsprocesser ägde rum, som var av stor betydelse för barns och ungas läsning.

De specifika förhållanden som fokuseras här berörs närmare i kapitel 2. De årtal som avgränsar undersökningen har dock fått vara beroende av urvalet, och inte någon enskild yttre omständighet under den i flera avseenden turbulenta perioden – exempelvis någon av rösträttsreformerna, perioden före eller efter Undervisningsplanen 1919 eller någon av bidragsbestämmelserna för folkbibliotek (1905, 1912 eller 1930).

De flesta personer som representeras i samlingen föddes mellan 1900 och 1920, men den innehåller också intervjuer med personer födda både tidigare och senare än så. Urvalsförfarandet, som beskrivs i avsnitt 3.4.1, har resulterat i en grupp informanter födda mellan 1895 och 1921 (se bilaga). Den period under vilken informanterna genomlevde sin barndom och som de har minnen av, motsvarar det ungefärliga tidsspannet 1900–1940. Till saken hör emellertid också att exakta årtal sällan uppges av informanterna när de talar om sina läserfarenheter. I vissa fall då årtal uppges och det kunnat verifieras (till exempel vilket år USA gick med i första världskriget³³), har informanten också tagit fel på något år.

1.7 Disposition

Avhandlingen följer flera samhällsvetenskapliga konventioner vad gäller disposition. Texten är i det följande uppdelad i sex ytterligare kapitel. Det första

³³ Larsson 1979, 15:00–18:50.

av dessa, det vill säga kapitel 2, behandlar tidigare forskning som av olika anledningar har varit som relevant för genomförandet. Det rör sig dels om forskning som fungerat inspirerande på ett relativt allmänt sätt, dels om forskning från vilken jag hämtar begrepp och kontextbeskrivningar som ligger till grund för tolkningar och analyser av källmaterialet. Kapitlet avslutas med en summering, som klargör vilka teoretiska utgångspunkter som jag kommer att operera med.

I kapitel 3 behandlas källmaterialet, hur det används, samt de forskningsmetodologiska styrkor och svagheter som användningen ifråga innebär. Kapitlet behandlar sålunda källornas tillkomst och karaktär, några problem och möjligheter de bär med sig om de används för det föreliggande syftet, samt hur hanteringen och analysen av dem genomförts.

Avhandlingens resultat och analys presenteras i kapitel 4, 5 och 6. Jag har valt en presentationsform som innebär att varje kapitel svarar mot en särskild teoretisk infallsvinkel i materialet. Kapitel 4–6 ligger nära källmaterialet, men är inte avsedda som en rent refererande resultatredovisning. Jag vill istället framhäva att de utgör produkten av en analys, genomförd med utgångspunkt i teoretiska begrepp. Varje kapitel avslutas också med en övergripande diskussion, där jag summerar resultaten, relaterar dem till den tidigare forskningen och undersöker möjligheterna att tolka de studerade läspraktikerna som inknutna i specifika historiska situationer.

Kapitel 7 är det sista kapitlet. Här visar jag hur frågeställningarna låter sig belysas, och för en fördjupad diskussion om några av de problem, teman och spänningsförhållanden som ryms inom resultatet. Jag pekar också på vad jag lärt mig genom arbetet, med avseende på hur fortsatt forskning om läsning skulle kunna bedrivas inom biblioteks- och informationsvetenskap.

2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORI

Här behandlas tidigare forskning som på olika sätt varit betydelsefull för genomförandet av studien. Kapitlet har några olika funktioner i avhandlingen som helhet. I det första avsnittet förklarar jag hur studien sprungit ur förhållanden inom sitt ämne, biblioteks- och informationsvetenskap. Eftersom studien handlar om ett objekt (läsning) som kan utforskas på många olika sätt är det viktigt att visa hur ämnet är en kunskapsmässig kontext för studien.

I avsnitt 2.2 görs, med utgångspunkt i tidigare forskning, en teoretisk analys av läsning som historisk praktik. Den visar hur läsning kan karakteriseras som materiell, social och upplevelsegenererande handling. Analysen av källmaterialet och presentationen av densamma är i hög grad organiserad kring dessa begrepp, som representerar olika dimensioner av läsning.

Avsnitt 2.3 behandlar hur tidigare forskning satt olika former av läsning i samband med specifika historiska kontexter. Det är med utgångspunkt i denna forskning som jag tolkar de läspraktiker som jag hittar i min analys, som uttryck för vissa historiska omständigheter. Eftersom avsnittet sålunda behandlar hur läsandet är inknutet i vidare kontexter fungerar det också som en bakgrundsbeskrivning, och därför har jag tillåtit mig en viss brodyr utöver de idéer som operationaliseras konkret.

Det fjärde avsnittet behandlar några läsvanestudier som gjordes under undersökningsperioden. I det femte avsnittet behandlar jag en text i vilken Åke Åberg själv gjorde en exposé över innehållet i samlingen *Biblioteksminnen*. Det sista avsnittet lyfter fram de begrepp och idéer som jag arbetar med i analysen.

2.1 Biblioteks- och informationsvetenskapliga utgångspunkter

Avhandlingen har sin hemvist inom biblioteks- och informationsvetenskapen. Inom ämnet studeras, från flera olikartade utgångspunkter, sådant som bibliotek och biblioteksliknande verksamheter, praktiker och verktyg för att samla, ordna, förmedla, söka och använda information och dokument, samt problem förknippade med själva dokumentens och informationssystemens struktur och karaktär. I detta avsnitt behandlar jag avhandlingens relation till två traditionella forskningsområden inom biblioteks- och informationsvetenskap: användarstudier och bibliotekshistoria. Min avsikt är att därigenom redogöra för studiens position inom ämnet.

2.1.1 Användarstudier och läsforskning

Inom biblioteks- och informationsvetenskapen finns ett intresse för hur informationssystem, dokument och bibliotek *används*. Denna avhandling är ett uttryck för detta intresse. I princip betraktar jag då läsning som en aktivitet genom vilken människor använder de typer av dokument som bibliotek traditionellt samlat och ordnat, och historiserande forskning som ett av flera sätt att skapa kunskap om aktiviteten.

Inom ämnet studeras annars användning av biblioteks- och informationsvetenskapligt intressanta resurser ofta genom forskning om informationssökning och informationsanvändning i nutida och mer avgränsade sammanhang som yrkesliv och studier.³⁴ Denna forskningstradition, som brukar kallas användarstudier eller INSU-forskning (*Information Needs, Seeking and Use*), har inspirerat till några av de mer övergripande bedömningar som ligger till grund för den följande undersökningens genomförande.

Inom användarstudier finns till exempel tidigare dokumenterade erfarenheter av att en avgränsning kring ett specifikt system – såsom ett bibliotek – inte nödvändigtvis är adekvat då det gäller att förstå användares erfarenheter och handlingar. I sin studie av informationssökning inom forskningsämnet företagsekonomi insåg exempelvis Lars Seldén att: ”I ett rationellt beteende i fråga om informationsanskaffning ingick biblioteksanknutna vägar endast som *en* ingrediens i en komplicerad bild av nätverksförhållanden och olika grader av beläsenhet.”³⁵ Jag menar att något liknande gäller för barns och ungas läsning i början av 1900-talet; även deras biblioteksanvändning var en del av mer sammansatta handlings- och föreställningsmönster.

³⁴ En översikt över internationell forskning görs av Case 2007. I Sverige representeras traditionen bland annat av Gärdén 2010, Lundh 2011, Hultgren 2009, Limberg 1998, Seldén 2004, Sundin 2003 och Thórsteinsdóttir 2005.

³⁵ Seldén 2004, s. 19. Kursivering i original.

I synnerhet två egenskaper kan framhållas som gemensamma för denna avhandling och traditionen av användarstudier. För det första har undersökningen tagit intryck av en diskussion rörande betydelsen av att analytiskt placera användarens handlingar i en kontext, för att därmed göra dem begripliga som delar av ett sammanhang.³⁶ Vanligtvis har detta kommit till uttryck genom studier som konsekvent placerar användares handlingar i specifika empiriska och teoretiska kontexter. Olof Sundin tolkade exempelvis sjuksköterskors informationssökning med hjälp av en beskrivning av yrkets professionalisering.³⁷ Här har jag dock valt att arbeta med en vidare kontextbeskrivning.³⁸

Studien är också relaterad till den kvalitativa metodtraditionen inom användarstudier. Eftersom min egen undersökning har vissa explorativa uppgifter är det viktigt att arbeta med en ansats som i hög grad tillåter att olika egenskaper och variationer i läsandets framträdelseformer urskiljs, och tolkas i relation till de omständigheter som karakteriserar en historisk situation.

I övrigt har den mer specifika teoribildningen inom INSU-forskningen varit mindre användbar för de syften som här föreligger. Teoribildningen har till stora delar vuxit fram kring ett informationsbegrepp, som ofta definieras eller associeras till kunskap och kunskapsutveckling.³⁹ Även om det är teoretiskt möjligt att definiera såväl ”information” som ”kunskap” på många olika sätt,⁴⁰ har begreppet rent praktiskt oftast kommit att användas i forskning om mer formella och särskilt kunskapsintensiva sammanhang som utbildning och kvalificerad yrkesutövning.⁴¹ I min egen studie undviker jag att bygga in de associationer till särskilt kunskapsintensiva kontexter och aktiviteter, som uppstått då man både inom och utom ämnet främst använt det potentiellt vida informationsbegreppet för dessa mer specifika sammanhang. Det är bland annat därför som jag här arbetar med en begreppsram uppbyggd kring begreppet läsning.

³⁶ Se Sundin 2003, s. 24f för en ingång till några av diskussionerna om kontextbegreppets betydelse för användarstudier.

³⁷ Sundin 2003.

³⁸ Se avsnitt 2.3.

³⁹ Se t. ex. Limberg 1998, s. 19f och Sundin 2003, s. 19. Jfr. Wiegands (2007) redogörelse för informationsbegreppets historia i relation till biblioteksväsendet.

⁴⁰ Se Case 2007, kap. 3.

⁴¹ Se samtliga anförda svenska arbeten i not 34. Observera att det internationellt finns exempel på hur informationsbegreppet används i andra sammanhang än sådana som kan betraktas som formellt kunskapsintensiva. Se t. ex. Chatman 1996 och 1999, Chatman & Pendleton 1995 samt Ross 1999.

Inom biblioteks- och informationsvetenskapen finns också en medvetenhet om problematiken med att termen information ofta används för att beteckna det innehåll som dokument bär på (eller uppfattas bära på), snarare än den händelse som uppstår då dokumentet används. En sådan fokusering har jag här för avsikt att undvika, eftersom den är svår att förlika med de begrepp om läsning som jag här arbetar med.⁴² Dels innebär denna förståelse av informationsbegreppet ofta att skrifternas materiella egenskaper förloras ur synfältet, dels riskerar den att föreställa sig information som ett objektivet identifierbart innehåll snarare än som en eventuell produkt av en situationsbunden (och upplevelsegenererande) interaktion mellan en skrift och dess användare.⁴³

Det bör också påpekas att begreppet ”praktik” har kommit att få en särskild teoretisk laddning inom traditionen av användarstudier, där så kallade informationspraktiker utforskas. Vissa anser att begreppet signalerar en anknytning till socialkonstruktivistisk teori snarare än till det så kallade ”kognitiva synsättet” som anses ha en dominerande position inom fältet, och som brukar använda ordet ”beteende” (*behaviour*) om de handlingar som användare utför.⁴⁴ Min egen användning av ordet ”praktik” (som i ”läspraktik”) är dock inte avsedd att fylla några andra syften eller teoretiska funktioner än dem som jag explicit lägger i det inom ramarna för denna avhandling.

Forskning om läsning förekommer också inom ramarna för biblioteks- och informationsvetenskap. Då organiserad biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning började bedrivas vid *Graduate library school* i Chicago kring 1930 var läsforskningen ett framträdande område.⁴⁵ Idag är inte läsforskningen på samma sätt som till exempel INSU-forskningen en

⁴² Se avsnitt 2.2.2.

⁴³ Jfr. Berndt Frohmanns (2004) kritik av informationsbegreppet. Notera dock att det inte är överdrivet svårt att hitta forskning som betonar hur information tolkas av sina användare, se t. ex. Cornelius 1996 och Sundin 2003, s. 19ff samt 34ff. Vad gäller dokument och dessas materiella egenskaper, se referenser i not 98 nedan. Se även Michael Bucklands (1991) distinktion mellan ”information-as-knowledge”, ”information-as-process” och ”information-as-thing”.

⁴⁴ Se Savolainen 2007 och *The behaviour/practice debate* 2009.

⁴⁵ Magnus Torstensson berättar att läsforskningen vid GLS bedrevs som en parallell till medicinsk forskning: ”Precis som forskare inom medicin tycker att det är deras främsta uppgift att upptäcka sjukdomar och bota dem och ej att lösa sjukvårdsadministrativa problem tyckte de tidigaste forskarna vid G.L.S. att läsbehoven och deras tillfredsställelse var viktigare än frågor än forskning om biblioteksadministration.” (Torstensson 1996, s. 93).

tydlig del av ämnets kärna och kunskapsmässiga monopolområde.⁴⁶ Det finns heller ingen teori eller vokabulär som tydligt skiljer ut biblioteks- och informationsvetenskaplig läsforskning från den som bedrivs inom andra ämnen, förutom att det säkert finns fler explicita anknytningar till biblioteksfrågor inom biblioteks- och informationsvetenskap.

Det är därför inte helt lämpligt att i en presentation försöka isolera läsforskningen som bedrivs inom biblioteks- och informationsvetenskap från annan läsforskning. Att förutsättningslöst försöka presentera ”läsforskningen” är också, givet områdets heterogenitet och förankring i många olika discipliner, ett svår genomförbart företag inom ramarna för en avhandling med andra syften än just en sådan presentation. Istället fokuseras därför de mer specifika områden som behandlar läsandets historia, till vilket forskare från flera olika ämnen bidrar. Det är från det område som jag hämtat begrepp och perspektiv som i konkret bemärkelse varit betydelsefulla för studiens genomförande. I slutet av avhandlingen diskuterar jag hur de resultat som jag kommit fram till med hjälp av dem, kan sättas in i en biblioteks- och informationsvetenskaplig kontext.

2.1.2 Den historiska medvetenheten

Vad gäller förhållandet mellan läsforskning och biblioteks- och informationsvetenskapliga delområden kan dock ytterligare påpekanden göras. Inom bibliotekshistoria har ett intresse för läsning och biblioteksanvändning kommit till uttryck under de senaste åren.⁴⁷ Sedan länge förekommer visserligen inom bibliotekshistorisk forskning, att exempelvis utlåningsjournaler studeras som källor till låntagarnas aktiviteter,⁴⁸ men ett mer principiellt intresse för läsning som en bibliotekshistorisk angelägenhet har också börjat formuleras.

Bakgrunden till detta kan troligen till stor del sökas i den debatt om det bibliotekshistoriska forskningsfältet som åtminstone sedan mitten av 1990-talet förts i den internationella litteraturen.⁴⁹ En viktig omständighet för debatten är tendensen att historiska perspektiv utmönstras ur europeiska utbildningar i biblioteks- och informationsvetenskap,⁵⁰ och vissa företrädare för området har då konstaterat att det i alltför stor utsträckning har misslyckats

⁴⁶ Detta kan uppfattas som problematiskt, givet att läsning är en mycket vanlig målsättning bland biblioteksanvändare. Se t. ex. Wiegand 1997, 2000b och 2005.

⁴⁷ Wiegand 2000a, Black 2006b och Dolatkah 2008.

⁴⁸ Se avsnitt 2.3.3 för några svenska exempel.

⁴⁹ Debatten överblickas och kommenteras av Skouvig 2007.

⁵⁰ Mäkinen et al. 2005.

med att väcka intresse utanför kretsar av just bibliotekshistoriker, och för att i alltför låg grad tillämpa kritiska perspektiv, teori, tolkning och/eller kontextualisering.⁵¹

Alistair Black pekade på den utbildningspolitiska kontextens betydelse. Från en brittisk horisont menade han att en ensidig fokusering på yrkesutövning var ett skäl till att bibliotekshistoria avvecklades från biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar. Tonvikt lades istället vid färdigheter av omedelbar praktisk relevans för näringsliv och organisationer och vid att, i linje med det dominerande ideologiska klimatet, försöka ingjuta en anda av entreprenörskap i studenterna.⁵²

En rad förslag har presenterats i syfte att åtgärda bibliotekshistoriens problem. Förutom uppmaningar till ökad teorianvändning och kontextualisering i forskningen, har ansatser också gjorts för att omformulera bibliotekshistorien som akademiskt projekt. Brittiska forskare har sålunda tänkt sig ett vidare informationshistoriskt forskningsfält. Black menar att denna informationshistoria borde omfatta intressen för tryck- och skrivkulturens (inklusive bibliotekens) historia, historiska perspektiv på information management, informationssystem och informationsvetenskap, informationssamhällets och informationspolitikens historia samt socialhistoriska perspektiv på informella informationsnätverk.⁵³

Andra forskare intresserar sig för bibliotekshistoriens relationer till redan etablerade och framgångsrika områden, och hur dessa relationer skulle kunna utvecklas. Därvidlag har till exempel bokhistoria,⁵⁴ *book studies*⁵⁵ och *print culture studies*⁵⁶ varit föremål för uppmärksamhet. I detta vidgade synfält får själva läsandet och biblioteksanvändningen en tydligare position än inom den traditionella bibliotekshistorien. Ett specialnummer av tidskriften *Library quarterly* behandlade till exempel 2006, hur ingångar i läsandets historia kan göras genom biblioteksrelaterade källor.⁵⁷

Alistair Black bidrog till det numret med en artikel om de källor som finns att tillgå vid *Mass observation archive* (MOA) vid University of Sussex. Vid MOA insamlas uppteckningar som urval av svarspersoner skriver

⁵¹ Se Wiegand 2000a, Black 1995, s. 80 och Black 1996, s. 16–25.

⁵² Black 1995, s. 77.

⁵³ Black 2006a. Idén om en informationshistoria förekommer också i Black 1998, 2001 och 2004, samt i Weller 2007.

⁵⁴ Byberg 2001, Davis & Aho 2001 och Mäkinen 2004.

⁵⁵ Rose 2003. En skiss över fältet *book studies* ges av Rose 2001a.

⁵⁶ Wiegand 2000a.

⁵⁷ Se särskilt introduktionen: Pawley 2006.

med utgångspunkt i direktiv och ämnen som utfärdas av arkivet. Några av direktiven har siktat mot att samla in uppgifter om bibliotek och regelbundna fritidsaktiviteter, och Black föreslår att denna typ av källmaterial används för att studera biblioteket ur användarens synvinkel:

For the library historian who is richly endowed in the elitist, administrative sources that library bureaucracies have generated in abundance but who is poor in sources emanating from 'below', the type of autobiographical social commentary produced by the MOA is invaluable in writing and researching user-centered history.⁵⁸

Läsandets betydelse för bibliotekshistorien har också berörts av Wayne Wiegand. I en översikt över amerikansk bibliotekshistorisk forskning 1947–1997 menar Wiegand att utveckling av bibliotekshistorien bör kunna ske genom teoriimport från ett område han kallar ”print culture studies”. Enligt Wiegand används inom det området ofta kritisk och socialkonstruktivistisk teori som skulle kunna förstärka forskningen. Inom tryckkulturforskningen, menar Wiegand, studeras också läsarens tillägnelse av det lästa. Inspiration från det området, menar Wiegand, kan därför också bidra till att en av bibliotekshistoriens största brister korrigeras – den att man fokuserat för mycket på biblioteket som institution och ”the user in the life of the library” istället för ”the library in the life of the user”.⁵⁹

Wiegands resonemang fungerade som inspiration vad avser min orientering mot läsning i mer allmän mening. Möjligen har jag i och med min breda utblick gjort en övertolkning av vad Wiegand menar, men ”the library in the life of the user” var en formulering som i någon mån satte ord på erfarenheten av att ”biblioteksanvändning” ofta framstod som en integrerad del av

⁵⁸ Black 2006b, s. 439. MOA behandlas också av Black & Crann 2002.

⁵⁹ Wiegand 2000a, s. 21. Wiegand citerar här Douglas Zweizig. Det bör för övrigt nämnas att Wiegands artikel kan ges ett sammanhang i en rad texter där Wiegand efterlyser teori, läsforskning och/eller studier av biblioteket som plats i biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning i allmänhet, och inte bara bibliotekshistoria. Se därför även Wiegand 1997, 1999, 2000b, 2003 och 2005. När Alistair Black och Wayne Wiegand internationellt efterlyste teorianvändning och kontextualisering inom den bibliotekshistoriska forskningen, fanns i Sverige en relativt väl utvecklad teoretisk förståelse för de tidiga folkliga biblioteken och deras positioner i en social och politisk kontext. En viktig intellektuell kontext för framväxten av denna förståelse var den vidare folkbildningsforskningen. Det sammanhang jag tänker på utgörs bland annat av Ambjörnsson 1998, Hansson 1998 och 1999, Leffler 1999, Myrstener 1998, Olsson 1994, Rydbeck 1995, Sjösten 1993 och Torstensson 1996. Det är värt att notera att Torstensson hänvisade till amerikansk biblioteksforskning, som redan långt innan Black och Wiegand efterlyste kritik och teori hade arbetat med mer dynamiska ansatser som innefattade kritisk tolkning och kontextualiserande förklaringsmodeller. Se t. ex. Harris 1973 och Shera 1952.

de vidare värderingar, intressen och vanor som mitt källmaterial berättade om.

För att konkludera vill jag beskriva den föreliggande undersökningen som en historisk användarstudie, snarare än som ett bibliotekshistoriskt forskningsprojekt. Förutom traditionen ser jag inga särskilda skäl till att den historiserande forskningen inom ämnet borde vara mer biblioteksorienterad än de andra typer av forskning som ämnet rymmer. Diskussionen om bibliotekshistoriens upplösning i vidare problemområden kan tvärtom betraktas som lovande ur biblioteks- och informationsvetenskaplig synvinkel, eftersom ämnet på så sätt kan erhålla en historisk medvetenhet om flera av sina forskningsobjekt.

2.2 Läsning som historisk praktik

I arbetet med att bygga upp en analytisk apparat för studien har jag använt några programmatiska texter om hur ett läshistoriskt forskningsfält skulle kunna arbeta.⁶⁰ I dessa texter problematiseras läsandet som bland annat upplevelsegenererande, materiell och social praktik. Dessa perspektiv på läsning är ofta generaliserande i den meningen att de är giltiga för läsandet i en mycket vid variation av historiska kontexter, eller rentav för läsning per definition.

Begreppen kan också, i olika grad, förstås som konstitutiva för den läshistoriska forskningen som bedrivs idag. De har framförts i relation till tidigare forskningstraditioner, och har på så sätt bidragit till att utmejsla den läshistoriska forskningens identitet. I det följande avser jag att redovisa vad jag uppfattar som centrala linjer i detta sammanhang. Därefter behandlas de perspektiv på läsandet som jag hämtat från sammanhanget ifråga, och som jag använder analytiskt i min egen undersökning.

2.2.1 Det läshistoriska forskningsfältet

Den läshistoriska forskningen uppfattas ofta som en del av ett större bokhistoriskt forskningsfält.⁶¹ I olika försök att beskriva bokhistorien betraktas ofta läs- eller receptionsforskning som ett delområde. Läsning har då i inflytelserika texter presenterats som ett moment i ett schematiskt kretslopp som definierar bokhistoriens forskningsobjekt, och som också kan omfatta

⁶⁰ Särskilt Rose 1992, Chartier 1994 och Darnton 1990. Long 1994 är också viktig för avhandlingen, men har möjligen inte haft samma konstitutiva funktion för fältet.

⁶¹ För bokhistorisk litteratur av introducerande karaktär, se Finkelstein & McCleery 2005, Finkelstein & McCleery (red.) 2006 och Eliot & Rose (red.) 2007. En svensk introducerande antologi är Björkman (red.) 1998. Se även Byberg 2001.

böckers publicering, tillverkning, distribution, författande och överlevnad som ämnen för studier.⁶²

Exakt hur det läshistoriska fältets gränser ser ut beror på vad man menar med läsning, och vad man betraktar som valida källor för att studera läsning i historiska situationer. Åren kring 1990 kan man i den internationella litteraturen urskilja en sorts intresseförskjutning, som innebär att läsningen i historiska situationer i högre grad problematiseras som praktik. Det finns förvisso forskningstraditioner som sträcker sig betydligt längre tillbaka än till 1990, som bland annat studerat läskunnighetens historiska utveckling, boklån, bokägande och bokköp i historiska situationer, och likaså studier av de historiska texter som lästes. Kring 1990 påpekade dock flera forskare att källor om läskunnighet och bokägande lämnar bristfälliga vittnesbörd om läsandets praktiker och upplevelser – fenomen som också behöver utforskas.⁶³

Det påpekades också, kanske med särskild emfas av Jonathan Rose, att de analyser som inom litteratur- och kulturvetenskapliga discipliner görs av de historiska texterna, inte nödvändigtvis berättar hur de lästes av historiska läsare. De ideologier som idag eventuellt kan utläsas ur texterna, kom inte nödvändigtvis att realiseras när de lästes i andra historiska situationer.⁶⁴ Enligt Rose kan vi inte veta om ideologierna verkligen absorberades, om vi inte studerar de historiska läsarnas läsning av de texter som sägs bära ideologierna. Därför utgick Rose själv, i sin forskning om de brittiska arbetarklassernas läsning, huvudsakligen från självbiografiskt material där läsandet beskrevs av läsarna själva.⁶⁵

Intresseförskjutningen mot läsandet som praktik formulerades med hjälp av ett antal olika teorier, ofta i kombination med varandra. Till exempel finns förslag om att utgå från hermeneutisk och fenomenologisk teoribildning (*reader-response criticism* och *receptionstestetik*) i studier av historiska läsare.⁶⁶ Inspirerad av bibliografin – en annan komponent i det bokhistoriska forskningsfältet – menade Chartier, att också de materiella objekt som bär de historiska texterna och som manipulerades av de historiska läsarna bör göras

⁶² Se Darnton 1990 kap. 7 och Adams & Barker 1993. St Clair 2004, s. 446ff, föreslår i kontrast till kretsloppsmodellerna tre linjära och vad jag förstår komplementära modeller. Läsning är ett moment i samtliga.

⁶³ Chartier 1994 och Darnton 1990. Idag är den moderna forskningen om bokköpande ofta influerad av teoriutvecklingen. Se t. ex. Byberg 2007, särskilt resonemanget om läsargrupper på s. 71f.

⁶⁴ Rose 1992 och 2001b. Se även Darnton 1990, s. 181.

⁶⁵ Rose 2001b.

⁶⁶ Darnton 1990, s. 179ff. Se även hur Darnton uttrycker sin intention att förena litteraturvetenskaplig och historisk läsforskning, i Darnton 1987, s. 325 n1.

till föremål för studier, eftersom de på olika sätt begränsade eller upp-
muntrade läsarens tolkningsprocesser, exempelvis genom sina format och
illustrationer. Intresset för den materiella dimensionen riktades också mot läs-
ningen som handling, och bland andra Chartier påpekade att denna måste ses
som en materiell och fysisk operation och inte bara som en abstrakt
tolkningsprocess.⁶⁷ Chartier hör också till de forskare som intresserat sig för
hur läsandet tar form inom ramarna för sociala relationer.⁶⁸

Flera av de texter som fungerade som drivkrafter för den läshistoriska
intresseförskjutningen skrevs kring 1990. Sedan dess har flera av de visioner
och förslag som presenterades kommit att realiseras.⁶⁹ Det internationella läs-
historiska forskningsfältet har under den senaste 20-årsperioden utvecklats
snabbt.⁷⁰ Det är dock huvudsakligen från de texter som fungerat som centrala
element i den läshistoriska intresseförskjutningen, som jag hämtat inspirat-
ionen till mitt analysförfarande.

Jag har valt att genomföra min analys av källmaterialet med utgångspunkt
i tre av de relativt generaliserbara begrepp om läsning som presenterats i
dessa texter. Det första är ett begrepp om läsandet som upplevelse-
genererande handling, det andra rör läsandet som materiell operation och det
tredje representerar en förståelse för läsandets förankring i sociala kontexter.
Dessa tre dimensioner av läsning behandlas i det följande avsnittet.

2.2.2 Läsandets dimensioner

Studiens första frågeställning kräver att egenskaper urskiljs i den läsning som
omtalas i källmaterialet. Läsning är emellertid en mångfacetterad aktivitet
som kan beskrivas på flera olika sätt. Inom olika forskningsområden talas ex-
empelvis om *free voluntary reading*, *sustained reading*,⁷¹ nöjesläsning,⁷²
personlig och opersonlig läsning samt instrumentell läsning och upplevelse-
läsning.⁷³ Dessa beskrivningar tar sina utgångspunkter i olika dimensioner av
läsandet – till exempel läsarens upplevelser och syften vid läsningen, läsan-
dets fysiska manifestationsform eller graden av eget val. Eftersom olika per-
spektiv på läsning kan anläggas, behövs någon form av begreppslig ledstång

⁶⁷ Chartier 2003, s. 275.

⁶⁸ Chartier 1994.

⁶⁹ Jfr. Rose 2001b, s. 1.

⁷⁰ Se t. ex. Gunzenhauser (red.) 2010 och Crone & Towheed (red.) 2011.

⁷¹ Ross, McKechnie & Rothbauer 2006.

⁷² Björkman 1992.

⁷³ Berntsen & Larsen 1993 och Furhammar 1997.

som jag kan hålla fast vid då källmaterialet bearbetas, för att analysen ska bli stringent.

Den analys som genomförs här utgår från att flera väsentliga egenskaper i läsandet tillhör någon av tre dimensioner: den upplevelsegenererande processen, det materiellt manifesterade utförandet och den socialt signifikanta handlingen. I det följande beskrivs dessa dimensioner och hur jag kommer att arbeta analytiskt med att identifiera dem.

Den upplevelsegenererande processen

Ett viktigt antagande den läshistoriska forskningen är att läsning är en meningsskapande – och inte rent meningsextraherande – handling. Antagandet motiverar, som vi sett att Rose med flera tydligt poängterat, att empiriska uttryck för läsandet som handling studeras, eftersom slutsatser om den mening som realiserades i läsandet inte kan dras enbart med utgångspunkt i de historiska texter, som (kanske) lästes av sina ägare eller lånare. De textanalyser som idag låter sig göras av forskare berättar inte nödvändigtvis om hur texterna uppfattades i andra historiska situationer och av andra läsare.

I och med detta antagande kliver läshistorien fram som ett projekt med andra uppgifter än den forskning som primärt ägnar sig åt analyser av de litterära texterna.⁷⁴ Jonathan Rose har till exempel kritiserat det ”receptiva felslut” (*receptive fallacy*)⁷⁵ som begås i och med textanalyser som grundas i att ”[...] the critic assumes that whatever the author put into a text – or whatever the critic chooses to read into that text – is the message that the common reader receives, without studying the responses of any actual reader other than the critic himself.”⁷⁶

Ett problem som aktualiseras av antagandet om att läsandet har en meningsskapande funktion är om och till vilken grad det lästa kan antas ha objektiva egenskaper som begränsar läsmöjligheterna.⁷⁷ I den frågan intar Rose en mellanposition, som accepterar tolkningspluralism men inte full-

⁷⁴ Se diskussionerna i Darnton 1990, kap. 9, Chartier 1994, och Rose 1992 (som formulerar sitt projekt som en ”history of audiences”). Det kan noteras att Chartier tydligt poängterar att mening skapas i läsningen, men ändå föreställer sig att textanalys (åtminstone textkritisk analys) bör kunna fylla en funktion i läshistorisk forskning. Här finns en skillnad mellan Roses och Chartiers synsätt; se not 86.

⁷⁵ Jfr. *intentional fallacy*.

⁷⁶ Rose 1992, s. 49. Med ”common reader” menar Rose (a. a., s. 51) ”[...] any reader who did not read books for a living.”

⁷⁷ För en beskrivning av hur delar av debatten om tolkningspluralism och tolkningsrelativism kommit till uttryck inom läsaresponsanalys (*reader-response-criticism*), se Leitch 1995.

ständig tolkningsrelativism. Han menar att: "Readers do play an active role in making meaning, but they cannot capriciously or randomly assign meanings to texts without destroying the usefulness of language as a communication tool."⁷⁸

I min egen studie utforskas läsandets meningsskapande karaktär. Jag före-
drar dock att formulera mig med hjälp av begreppet "upplevelse" eftersom
det tydligare markerar att jag är intresserad av tidsbundna erfarenheter som
gjordes av människor.

För att förklara hur läsoplevelser uppstår använder jag i avhandlingen
begreppet *förväntningshorisont*. Begreppet har i sig en ganska lång historia
av olikartade tillämpningsområden. Det associeras ofta till Hans Robert
Jauss, men hade tidigare använts av bland andra Karl Popper och Karl
Mannheim. Jauss tillämpade termen i samband med ett försök att "pro-
vocera" den traditionella litteraturhistorien. Enligt Jauss borde litteratur-
historien försöka förstå ett litterärt verk som en händelse, vars utfall är bero-
ende på de historiskt specifika förväntningshorisonter genom vilka verket blir
läst i en historisk situation.⁷⁹

Wendy Griswold förklarar att Jauss tänkte sig att förväntningshorisonten
bestod av tidigare litterära erfarenheter, men att termen i samhälls-
vetenskapligt orienterad forskning kommit att inrymma också andra typer av
erfarenheter.⁸⁰ Hos Roger Chartier förknippas begreppet med Jauss, och står
där främst för de förväntningar som delas av ett kollektiv. Detta till skillnad
från den individuella dimensionen av tolkningsarbete, som Chartier beskriver
med hänvisning till Wolfgang Iser.⁸¹

Själv använder jag begreppet förväntningshorisont i den mening Griswold
beskriver, det vill säga för de varierande förväntningar, syften och erfaren-
heter som läsaren bär med sig in i mötet med en skrift. Läsarens upplevelse
av skriften antas vara beroende av dessa. Min egen användning av begreppet
utgår vidare från att en förväntningshorisont finns förankrad på individuell
nivå, men att den åtminstone delvis skulle kunna omfattas av flera, på så sätt
att det kan bli meningsfullt att tala om en kollektiv horisont. Vad gäller frågan
om tolkningsrelativism och tolkningspluralism delar jag i huvudsak Roses
uppfattning enligt ovan.⁸²

⁷⁸ Rose 2001b, s. 7. Se även Chartier 2007, s. 517, för en liknande positionsbestämning.

⁷⁹ Jauss 1982. Jfr. Holub 1984, s. 58ff och Kjörup 1999, s. 263.

⁸⁰ Griswold 1997, s. 53f.

⁸¹ Se Chartier 2003, s. 275 samt de korresponderande noterna (24 och 25) på, s. 436.

⁸² Noteras bör att Rose utgår från Erving Goffmans begrepp om ramar och ramanalys, och inte från begreppet förväntningshorisont. En ram är då ett sätt att organisera erfarenheter och förstå sin omvärld. Ramarna är "the basic frameworks of understanding available in

Upplevelsen som genereras i en läsakt är sålunda beroende av ett samspel mellan läsarens förväntningshorisont och egenskaperna i det lästa. På det sättet tänker jag mig att de flesta skrifter kan förstås som erbjudanden av ett begränsat spektrum av tolkningsmöjligheter. Vilka av dessa som realiseras i en läsakt, är beroende av den horisont genom vilken texten blir läst.

Ett analytiskt problem uppstår när jag i källmaterialet konfronteras med beskrivningar av läsupplevelser. Det finns inga bra sätt för mig att avgöra vad i läsupplevelsen som härrör från textens meningsspektrum och vad som härrör från förväntningshorisonten. Analyser av själva skrifterna kan inte lösa problemet, eftersom jag inte skulle kunna hävda att mina egna eventuella analyser har företräde, eller att jag på ett objektivt sätt skulle kunna utvinna hela det begränsade meningsspektrum som texten erbjuder. Även om det empiriskt är svårt att skilja textens input från horisontens input i en beskrivning av en läsupplevelse, används föreställningen ändå som grund för resonemang och tolkningar.

Det materiellt manifesterade utförandet

Roger Chartier, som lyft fram betydelsen av att förstå läsandet som en meningsskapande handling, menar samtidigt att den läshistoriska analysen inte bör stanna vid analyser av den abstrakta, intellektuella tolkningsprocessen. Den måste också inrymma uppmärksamhet på läsandets *materiella* dimensioner, och hur mening och materialitet hänger samman. Det behövs iakttagas att en text alltid kommer till uttryck i en specifik materiell form som brukas av läsaren, och att läsandet också är en fysisk operation på en fysisk plats: "[Reading] puts the body into play and and is inscribed within a particular space, in relation to the self or others."⁸³

Som bakgrund till dessa påpekanden kan Chartiers forskning om utgivningen av "de blå böckerna" (*la bibliothèque bleue*) under den franska så kallade "gamla regimen" kort beskrivas. De blå böckerna gavs ofta ut som billiga versioner av tidigare publicerade arbeten, som i första hand hade avsetts för resursrika sociala skikt. Utgivarna eftersträvade med de blå böckerna att nå en bredare och folkligare publik. Chartiers analys kretsade kring hur de blå böckerna anpassades efter utgivarnas föreställningar om den läsarpublik de försökte nå.⁸⁴ Jag har tidigare presenterat Chartiers beskrivning av de blå böckerna enligt följande:

our society for making sense out of events" (Goffman enligt Rose 2001b, s. 6). Rose menar alltså att ramar fungerar också i läsning, som utgångspunkter för hur läsaren förstår texten.

⁸³ Chartier 2006a, s. 19.

⁸⁴ Se Chartier 1987, kap. 7.

Ofta utgjordes böckerna av nytgåvor av verk, som ursprungligen skrivits för socialt privilegierade kretsar. I de folkliga utgåvorna var kapitlen fler (och inte nödvändigtvis indelade efter berättelsens logik), texten var inte lika tät, styckena var uppdelade och meningarna förkortade. Passager som inte drev handlingen, exempelvis sådana som handlade om romankaraktärernas emotionella tillstånd, ströks ofta, och passager med religiösa innebörder utsattes för strikt censur. Illustrationer infogades också för att framhäva textens sensmoral. Paradoxalt nog genomfördes redigeringen ofta så slarvigt, att de förändringar som skulle förenkla för den folkliga läsaren snarare gjorde att texten blev mer svårläst.⁸⁵

Jonathan Rose har emellertid påpekat att Chartier inte empiriskt studerade de folkliga läsarnas reception av de blå böckerna, och att hans anspråk på att uttala sig om hur de lästes och uppfattades av läsarna står på en ostadig empirisk grund.⁸⁶ Jag menar ändå att det principiella argumentet om betydelsen av de materiella dimensionerna i texten och läsningen är intressant, åtminstone rent hypotetiskt.

I litteraturen förekommer också att läsandets materiella miljö uppmärksammas. Jag har i ett tidigare arbete beskrivit hur detta kommer till uttryck hos Robert Darnton:

Robert Darnton ger i en artikel om läsandets historia några exempel på platsens betydelse, med hjälp av olika avbildningar av läsning. I en bild från 1600-talet urskiljer Darnton hur studenter vid universitetet i Leiden läser stora, fastkedjade folianter. De läser stående i biblioteket, iklädda hattar och rockar till skydd mot kylan. Darnton (1990, s. 167) konstaterar att läsning inte kan ha varit en särskilt bekväm sysselsättning i den klassiska humanismens miljöer, och berättar som kontrast om bilder gjorda halvtannat sekel senare, av ledigt klädda läsare i bekväma fåtöljer, som hanterar nätta små duodecimovolymer (ibid.).⁸⁷

Chartier och Darnton pekar alltså på hur läsandet manifesteras genom interagerande kroppar (skriftens och läsarens) i fysiska rum. De ser den materiella

⁸⁵ Beskrivningen av Chartiers forskning är hämtad från Dolatkah 2010, s. 110.

⁸⁶ Jonathan Rose (1992, s. 69), menar att Chartiers anspråk går längre än metoden kan understödja, och att den materiellt orienterade analysen inte undviker det receptiva felslutet. Jag är benägen att hålla med Rose, även om jag menar att Chartiers argumentation måste betraktas som åtminstone hypotetiskt intressant. Chartiers synsätt framträder bl. a. i Chartier 1994, 1995 och, kanske mest koncist, i Chartier 2003, s. 275f. Det är framför allt D. F. McKenzie som uppmärksammar Chartier på formens och materialitetens betydelse. Se särskilt McKenzie 1999. McKenzie 1981 är också en tydlig argumentation i frågan.

⁸⁷ Citerat ur Dolatkah 2010, s. 110. Den ingående referensen till Darnton 1990 överensstämmer med referensapparaten här.

dimensionen som sammanvävd med den meningsskapande processen: beroende på de materiella förhållandena genereras olika typer av läsupplevelser.

Den sociala läsningen

Inom läshistorisk forskning finns också flera olika förslag på hur läsning kan förstås som en handling med en *social dimension*, det vill säga hur läsandet är inknutet i sociala relationer. Genom att analytiskt placera läspraktiker i sociala sammanhang, kan de tolkas och förklaras som något mer än ett resultat av enskilda individers preferenser och handlingar. Vanligt förekommande begrepp är också ”tolkningsgemenskaper” (*interpretive communities*) och ”läsargemenskaper” (*communities of readers*). Chartier föreställer sig till exempel att begreppet om läsargemenskaper kan användas analytiskt för att urskilja olika grupper med olika kompetenser, normer, förväntningar och procedurer för läsning.⁸⁸

Uppmärksamhet på läsandets sociala dimensioner ingår också i min egen analys. De begrepp jag använder kom jag i kontakt med genom ett arbete av Christine Pawley,⁸⁹ men det är sociologen och läsforskaren Elizabeth Long som ursprungligen utarbetat dem. De presenteras av Long i ett arbete som gör upp med en, enligt författaren dominerande, föreställning om läsning som en privat aktivitet som utförs i ensamhet.⁹⁰ Long, som själv forskat om kvinnliga läsargrupper, menar att föreställningen är felaktig. Hon utarbetar därför en teori om hur läsning på olika sätt uppstår i sociala och kollektiva sammanhang. Två begrepp är särskilt centrala: för det första menar Long att en *social infrastruktur* (*social infrastructure*) krävs för att underhålla läsning och läskunnighet, och för det andra hävdar hon att läsning alltid är *socialt inramad* (*socially framed*).

Begreppet om den sociala infrastrukturen används av Long på två sätt: för det första är läsning alltid någonting man lär sig, och det sker i särskilda sociala relationer, till exempel inom familjen och skolan. Oavsett dessa mer eller mindre formella socialisationsprocesser betraktar Long också läsvanor som sociala i sig. Hon påpekar till exempel att det finns samband mellan socialt engagemang och läsning, och att de flesta läsare talar med andra om läsning

⁸⁸ Chartier 2006a, s. 88. Se även Byberg 2007, s. 71, DeNipoti 2005 och Pawley 2002. Det kan påpekas att begreppet om tolkningsgemenskaper utarbetades av Stanley Fish, och att det åtminstone i Fish 2006 används för att bygga upp ett teoretiskt resonemang som är avsett att ifrågasätta den textuella meningens ontologiska stabilitet, och kanske inte för att analysera ett empiriskt material.

⁸⁹ Pawley 1998.

⁹⁰ Long 1994.

och ingår i "[...] a social milieu in which books are 'in the air'".⁹¹ I sin andra bemärkelse används begreppet om infrastruktur för läsandets *sociala bas*, med vilket Long i huvudsak avser marknader för produktion och distribution av texter, och juridiska system för reglering av dessa.

Föreställningen om ensamläsaren fångar enligt Long inte heller in läsandets sociala inramning. "By this I mean that collective and institutional processes shape reading practices by authoritatively defining what is worth reading and how to read it".⁹² Long menar att dessa processer återverkar på vad som ges ut, hur det recenseras och vad som cirkulerar i det litterära systemet. Här exemplifierar Long framför allt med hur akademiker befinner sig i en auktoritativ position i förhållande till läsning och kanonformering.

Begreppen om läsandets sociala dimension kommer på några olika sätt att användas i min egen analys av barns läsning i det tidiga 1900-talets Sverige. För det första urskiljs i källmaterialet olika typer av sociala relationer inom vilka läsandet ägde rum, och för det andra analyseras de förväntningar och krav som projicerades på läsandet inom ramarna för dessa relationer. Dessa två aspekter, menar jag, rymmer egentligen både i infrastrukturbegreppets förståelse för hur socialisationen till läsning går till, och i rambegreppets uppmärksamhet på hur sociala enheter producerar auktoritativa normer.

Min användning av Longs teorier är som sagt inspirerad av Christine Pawleys arbete. Pawley använder begreppet infrastruktur för att inom en lokalt avgränsad studie urskilja hur läsning auktoritativt arrangerades inom olika institutioner.⁹³ Longs begrepp kan möjligen tolkas som avsedda för analys på mer övergripande nivåer. Åt det hållet pekar hennes exemplifieringar med kanonformering, marknad och utgivning.

Själv använder jag konsekvent begreppet social ram, för att i källmaterialet urskilja hur olika förväntningar på läsning som uppstod inom olika sociala relationer, kom till uttryck inom den enskilda individens erfarenhetsfär. Källmaterialet består av individuella erfarenheter, och de sociala ramarna uppträder där ofta i form av att informanten berättar om de specifika krav som ställdes på den läsning som han eller hon ägnade sig åt som barn. Jag undersöker emellertid också möjligheterna att *tolka* dessa relationer och normer som uttryck för strukturella förhållanden. Det senare görs då med vägledning i den forskning som behandlas i nästa avsnitt.

Inom samhällsvetenskapligt och historiskt orienterad läsforskning finns emellertid också en tendens att framhäva hur läsare ofta gör motstånd mot de sociala strukturer och mekanismer som styr och begränsar dem. Med Wendy

⁹¹ Ibid., s. 193.

⁹² Ibid., s. 194.

⁹³ Pawley 1998.

Griswolds ord handlar det om ett synsätt på läsaren som en sorts ”hjälte”.⁹⁴ De som delar uppfattningen om att läsandet innefattar en meningsskapande process, kan hänvisa till att denna process är svår att kontrollera, även om det i en given historisk situation skulle finnas en etablerad kontroll över produktionen och distributionen av skrifterna i sig. Chartier menar exempelvis att:

[People’s relationship with texts] typically contains an internal contradiction. On the one hand, every reader has to deal with an entire set of constraints and obligations. The author, the bookseller-publisher, the commentator, and the censor all have an interest in keeping close control over the production of meaning and in making sure that the text that they have written, published, glossed, or authorized will be understood with no possible deviation from their prescriptive will. On the other hand, reading by definition is rebellious and vagabond. Readers use infinite numbers of subterfuges to procure prohibited books, to read between the lines, and to subvert the lessons imposed on them.⁹⁵

Även om jag alltså intresserar mig för hur olika sociala ramar kan styra barns läsning, uppmärksammas också eventuella läsningar som i förhållande till de sociala ramarna framstår som undflyende, subversiva eller alternativa. Till skillnad från Chartier betraktar jag dock inte läsandet som rebelliskt per definition,⁹⁶ utan antar att läsning ibland (men inte nödvändigtvis alltid) kan utföras för andra syften än de som finns inbyggda i de sociala ramarna. Vidare antar jag att läsarens syften inte nödvändigtvis står i något motsatsförhållande till inramningens krav, utan att de skulle kunna följa en helt annan logik än den som finns inbyggd i den sociala ramen.

Med utgångspunkt i teorierna om läsandet som upplevelsegenererande, materiell och social praktik är det sammanfattningsvis möjligt att karakterisera läspraktiker på olika sätt, och att därmed belysa avhandlingens första frågeställning. Genom att studera det syfte med läsningen som finns inbakat i en förväntningshorisont, och den upplevelse som genereras genom applikationen av horisonten på en skrift, är det exempelvis möjligt att urskilja ”nöjesläsning” från ”nyttoläsning” – vilket kan svara mot såväl syften/förväntningar rörande läsandet som de upplevelser som kännetecknade det. Det går också att urskilja en kritisk eller distanserad läsning från en inlevelsefull och naiv,

⁹⁴ Griswold 1997, s. 53f.

⁹⁵ Chartier 1994, s. viii.

⁹⁶ Jfr. Pawley 2009, s. 79: ”Not all the reading of ’ordinary’ or nonelite readers can be assumed to be resistant, and far less should researchers indiscriminately describe their reading as poaching.” *Poaching* (tjuvskytte) är en inom området relativt välkänd metafor för läsning som härrör från Michel de Certeau (1984, s. 165–176). Metaforen kan uttolkas så att läsaren (tjuvskytten) jagar efter sitt byte (mening) på jaktmarker (texter) som tillhör någon annan (författaren).

vilket är olika egenskaper som kan känneteckna upplevelsegenererande processer.

Begreppet om materialitet tillför en dimension till förståelsen av läsandet som upplevelsegenererande handling. Det fäster vikt vid hur läsandet realiseras genom ett samspel av kroppar och rörelser i ett fysiskt rum och hur dessa blir meningsfulla genom läsandet. Därigenom kan andra typer av egenskaper urskiljas. Exempelvis uppmärksammar den klassiska distinktionen mellan tyst och hög läsning en skillnad mellan olika sätt att läsa som kommer till uttryck rent fysiskt.⁹⁷ Min analys stannar dock vid hur materiella egenskaper i olika skrifter, miljöer och praktiker kommer till uttryck i läsarnas erfarenheter, och baseras så att säga på verbala data om materiella förhållanden.⁹⁸

Läsning kan slutligen också karakteriseras som social handling, eftersom vissa egenskaper, såsom ”rebellisk” eller ”subversiv”, bara kan framträda i relation till en specifik social situation som innefattar normer. En analys av socialt signifikanta läsarter utgörs också av distinktionen kollektiv/gemensam läsning kontra privat/ensam läsning.⁹⁹

2.3 Lästraditioner i Sverige

I detta avsnitt görs en framställning av forskning som intresserat sig för läsning i historiska situationer i närheten av den jag studerar. Det handlar om forskning som producerat en begreppsbildning med en relativt låg grad av generaliserbarhet (jämfört med den som nyss behandlats), men som istället arbetat med analyser, begreppsbildning och tolkningar av läsning i relation

⁹⁷ För forskning om tyst och hög läsning i historiska situationer, se t. ex. Saenger 1997 och Chartier 2006b.

⁹⁸ Ansatsen skiljer sig därmed från den biblioteks- och informationsvetenskapliga dokumentforskning som arbetar med materialitetsteorier för att analysera intressanta dokument som empiriska objekt i sig själva. Helena Francke (2008, se särskilt s. 336–354 och s. 372f) observerar till exempel hur elektroniska vetenskapliga tidskrifter ofta försöker efterlikna de tryckta tidskrifternas materiella utformning, och tolkar detta som ett försök att associera den elektroniska tidskriften till den *kognitiva auktoritet* som de tryckta tidskrifterna besitter. Se även Dahlström 2002 och 2006 (särskilt s. 53–58), Dahlström & Gunnarsson 1999 och Frohmann 2004. Givetvis representeras det intervjumaterial som jag använder som källa också i en fysisk dimension. Denna görs till föremål för viss källkritik, men däremot inte för själva analysen. Källorna materialiserades på 1970- och 1980-talen, samt i ny form vid digitaliseringen 2006. Det materialitetsskikt som svarar mot syftet här, utspelade sig i början av 1900-talet och är till stora delar inte möjligt att rekonstruera för direkta empiriska studier. Däremot gestaltas det i verbal form i intervjuerna, och är i den skepnaden möjligt att analysera.

⁹⁹ Chartier 2006b.

till snävare empiriska sammanhang. Det är med vägledning av de mer kontextbundna hypoteser och förklaringsmodeller som presenterats i tidigare forskning, som jag behandlar avhandlingens andra frågeställning.

Fokus ligger här primärt, men inte uteslutande, vid sådan forskning som behandlar förhållanden i Sverige från ungefär 1700 och framåt. Den långa tidsramen motiveras av att läsandet som kulturell tradition i vissa avseenden uppvisar en betydande kontinuitet. Något exklusivt fokus på barn och unga har jag inte upprätthållit i framställningen. Även om läsargruppen präglas av särskilda villkor och förutsättningar, kan dessa ofta ha tagit form i relation till mer omfattande läskulturer.

Forskningen ifråga har i allmänhet inte karaktären av ett fält samlat kring läsandets praktiker och handlingar som centrala intresseobjekt (ett undantag utgörs möjligen av den utbildningshistoriska forskningsgruppen vid Umeå universitet). Infall i läsandet görs istället ofta antingen på diskursiv eller ideologisk nivå,¹⁰⁰ eller inom ramarna för studier som avgränsas kring något annat fenomen än just läsandet. Exempelvis berör Kerstin Rydbeck högläsningens aktiviteter som del av en större studie av den litterära institutionen (produktion, distribution och konsumtion av litteratur) inom IOGT. Den litterära institutionen analyseras som en ”motoffentlighet” enligt Habermas teoribildning.¹⁰¹ Läsaktiviteterna fungerar alltså här som en del av ett större forskningsobjekt, och analysen görs inte med utgångspunkt i ett sammanhållande intresse för läspraktikerna i sig.

I en undersökning av Sonja Svensson behandlas, för att ge ytterligare ett exempel, villkoren för fattiga barns läsning under sent 1800-tal, inför en dokumentation av *Folkskolans barntidning* och dess tillkomstshistoria.¹⁰² Det framgår inte uttryckligen hur avsnittet är avsett att fungera som del av studiens argumentation i sin helhet, men den är troligen avsedd som en fond mot vilken betydelsen av *Folkskolans barntidning* ska kunna framträda tydligare.

Det är inte självklart hur ett rimligt förhållningssätt till dessa olika typer av forskning bör se ut. Här har jag valt, läst och anknutit till forskningen med utgångspunkt i avhandlingens perspektiv och problem rörande läsandet som praktik, och med tanke på vad som faktiskt är användbart för mig. Ofta har då vissa mer specifika begrepp eller resonemang varit relevanta. Det hade varit önskvärt att ge begreppen och resonemangen ett sammanhang genom utförliga referat av de studier de hämtats från som helheter betraktade. Å andra sidan hade det inneburit att stora delar av redovisningen av tidigare

¹⁰⁰ Mäkinen 1997.

¹⁰¹ Rydbeck 1995.

¹⁰² Svensson 1983.

forskning, inte skulle ha handlat om forskning om läsning, utan om sådant som specifika folkrörelser eller enskilda publikationstyper. Vidare misstänker jag att delar av läspraktikernas historia också publicerats i monografikapitel och enheter som inte är sökbara.

Till skillnad från avsnitt 2.2 har det i detta avsnitt, där forskningen om särskilda kontexter uppmärksammas, varit mindre meningsfullt att relatera mitt projekt till den internationella litteraturen. Flera intressanta studier finns, och några av dessa arbetar med tesdrivande eller begreppsbyggande inslag på ett sådant sätt att idéerna i princip skulle kunna fungera som analytiska utgångspunkter i förhållande till ett källmaterial.¹⁰³ Dessa inslag rör dock, för att ta några särskilt tydliga exempel på problematiken som uppstår, sådant som spänningen mellan de specifikt australiensiska kontra de samväldesmässiga aspekterna på läsandet i Australien 1890–1930,¹⁰⁴ betydelsen av de många etnisk-religiösa grupperingarna i en liten amerikansk stad¹⁰⁵ eller om hur brittiska barn eventuellt odlade någon medvetenhet om sin position inom imperiet genom sin läsning.¹⁰⁶

Den typen av idéer är svåra att översätta till förhållanden i Sverige. Vissa andra idéer hade förvisso kunnat användas, exempelvis Roses problematisering av förhållandet mellan fakta och fiktion.¹⁰⁷ Dessa idéer har jag dock bedömt antingen som mindre angelägna än de andra som jag kommer att referera nedan, eller som varianter av de mer övergripande perspektiv jag gick igenom ovan.¹⁰⁸ Icke desto mindre vill jag framhålla att dessa studier varit betydelsefulla för mig som exempel på hur läshistorisk forskning kan bedrivas.

Infall i det svenska läsandets historia har tidigare gjorts utifrån olikartade utgångspunkter. Det finns en relativt omfattande forskning om de svenska religiösa lästraditionerna, som jag här pekar på. Likaså behandlas något om hur läsandet i folkskolan utforskats. Det finns också en omfattande forskning om litteraturens historia, och de litteratursociologiskt orienterade delarna av denna berör ibland också frågor om barns läspraktiker. Detta gäller också forskningen om folkbildningens och folkbibliotekens historia.

I den följande framställningen görs en särskild fokusering på begreppsbyggningen kring olika läspraktikers karaktär och framträdelseformer, och på

¹⁰³ Lyons & Taksa 1992, Pawley 2001 och Rose 2001b.

¹⁰⁴ Lyons & Taksa 1992.

¹⁰⁵ Pawley 2001.

¹⁰⁶ Rose 2001b, kap. 10.

¹⁰⁷ Ibid., kap. 3.

¹⁰⁸ Se avsnitt 2.2.

den tidigare forskningens arbete med att knyta dessa praktiker till mer övergripande sociala och kulturella förhållanden. De hypoteser och tolkningar som presenterats, fungerar som vägledning i mitt arbete med avhandlingens andra frågeställning, och som grund för kontrasteringar och jämförelser med mitt eget material.

Den forskning som jag valt att använda presenteras nedan i tre avsnitt, svarande mot tre olika gravitationsområden, eller infallsvinklar i läsandet. Kategorierna är *litteratursociologisk*, *utbildningshistorisk* och *folkbildningshistorisk* forskning. Beteckningarna svarar inte nödvändigtvis mot hur de representerade forskarna betecknar sina ämnen, utan är en gruppering som jag själv gjort. Det kan också påpekas att det finns en hel del överlappningar mellan områdena.

2.3.1 Litteratursociologisk forskning

Som del av litteraturvetenskapen är litteratursociologins infall i läsandet ofta inriktade mot läsningen av skönlitteratur. Det är en delmängd av den läsning jag intresserar mig för här. Litteratursociologin kombinerar ofta innehållsanalyser med studier av produktion, distribution och konsumtion av litteratur. På detta sätt har forskningen om litteratur ibland också bidragit till kunskaper om läsandets historia. Några intressanta resultat och idéer redovisas nedan, men innehållsanalyserna träder här i bakgrunden. I linje med Jonathan Rose vill jag hävda att historien om exempelvis barnbokens meningsinnehåll, såsom vi kan utläsa det genom analyser idag, måste ses som en annan historia än den som handlar om barns läspraktiker. Detta beror dels på att barn läser annat än barnböcker, dels på att barnen i det tidiga 1900-talets Sverige inte kan antas ha läst texter på samma sätt som dagens litteraturforskare läser dem.

Ett perspektiv på läsningens historia utformas av Gunnar Hansson utifrån ett litteraturhistoriskt intresse. Influerad av bland andra Hans Robert Jauss menar han att litteraturhistorisk forskning bör innefatta studier av hur och i vilken omfattning litteraturen faktiskt lästes. Exempelvis visar han att författare som ofta får en tillbakadragen (om någon) position i litteraturhistoriska framställningar (till exempel Leon Larson), spreds och trycktes i en omfattning som skulle motivera en mer framskjuten plats i litteraturhistorien bredvid vissa idag mer uppmärksammade författare (till exempel Selma Lagerlöf). Han pekar också på hur material som Cederblads arkiv, minnes-teckningar och Bibliotekshögskolans intervjuer skulle kunna användas för att odla ett läsarperspektiv inom litteraturhistorien.¹⁰⁹ Ett exempel på forskning

¹⁰⁹ Hansson 1995, s. 58.

om läsning av en specifik författare är Jenny Bergenmars undersökning av kvinnliga läsares brev till Selma Lagerlöf.¹¹⁰

Själv har jag inga litteraturhistoriska intentioner i detta arbete. Med det menar jag att skönlitteraturen och dess egenskaper här inte ses som läsandets primära determinant eller ordnande princip. Jag ser det inte heller som min uppgift att exempelvis lyfta fram bortglömda författare eller att studera vissa författares historiska betydelse ur läsarperspektiv. Läsandet är en kategori av handlingar, och dess historia organiserar sig inte nödvändigtvis primärt efter enskilda verk, författarskap eller andra gränser som används för att urskilja litterära fenomen.

Det finns vidare en omfattande litteratursociologisk forskning om bokmarknad, utgivning, distribution och barnlitteratur under perioden. Av intresse för denna studie, som ofta rör oprivilegerade miljöer, är de billigboksinitiativ, somliga riktade till barn och unga, som togs under början av 1900-talet. Vissa av ambitionerna att tillhandahålla litterär kvalitet som kunde rymmas inom dessa initiativ, kan ses som en reaktion på den så kallade *Nick Carter*-debatten och kampen mot ”smutslitteratur” som fördes under perioden.¹¹¹ Somliga billigböcker riktades också särskilt mot barn och unga. Saga-bibliotekets klassiker är ett särskilt välkänt exempel på bokutgivning för barn som var avsedd att nå många.¹¹² Men här är ändå produktionen och distributionen av mindre intresse än konsumtionen och läsningen. Det är då intressant att det är möjligt att skapa en uppfattning om vilka böcker som kring 1930 ägdes i svenska hem, genom de omfattande undersökningar av bildningstillståndet i Sverige som gjordes av Carl Cederblad.

Cederblads undersökning

Cederblad införskaffade med enkäter och frågelistor ett mycket stort material, som han dock aldrig hann sammanställa och bearbeta.¹¹³ Ett material som senare bearbetats av Martin Kristenson är emellertid de boklistor som Cederblad samlade in 1928–1931, genom att be folkskollärare att ge skolbarnen i hemuppgift att göra en förteckning över de böcker (skolböcker undantagna) som fanns i deras hem. Drygt 3 200 listor kom på det sättet att insamlas. Materialet var inte avsett att vara statistiskt representativt för den svenska befolkningen, utan Cederblad valde ut orter med hänsyn till storlek,

¹¹⁰ Bergenmar 2008.

¹¹¹ Furuland 1991, s. 26ff och Boëthius 1989.

¹¹² Flera tidiga utgivningsinitiativ behandlas av Svensson 1983.

¹¹³ Se Dahllöf 1981 och Kristenson 1987. En bearbetning av delar av materialet, orienterad mot tros- livsåskådningsfrågor, gjordes också av Emilia Fogelklou-Norlind 1934.

huvudsakliga näringar och folkrörelseaktivitet. Kristenson beskriver hur de inskickade listornas karaktär varierade kraftigt. Somliga hade missuppfattat uppgiften, och detaljnivån var ibland låg. Någon hade till och med förtecknat en påhittad bok: *En natt i palmens krona* av Fredrik Bryngelsson.¹¹⁴

Hembibliotekens storlek varierade mycket starkt. Snittet för de två akademikerhemmen i undersökningen var 598 böcker, medan de 426 statarhemmen hade ett snitt på 12,4 böcker per hem. Industrierbetarhemmen hade i snitt 22,2 böcker, medan kategorin ”Hemmansägare, arrendatorer, trädgårdsmästare (bondeskiktet)” hade i snitt 25,0 böcker. Totalt låg genomsnittet på 27 böcker och tre tidningar per hem.¹¹⁵ Detta kan jämföras med siffror från 1944 som Åke Åberg kommenterar, enligt vilka 60% av arbetarna hade mindre än 25 böcker i hemmet: ”Rimligtvis stod det ännu sämre till under seklets början.”¹¹⁶

De mest frekvent förtecknade titlarna enligt Kristenson presenteras i följande tabell:

Tabell 1. De 10 vanligast förekommande titlarna i Cederbladundersökningen.¹¹⁷	
Titel	Antal
<i>Bibeln</i>	3280
<i>Den svenska psalmboken</i>	2924
<i>Nya testamentet</i>	522
<i>Prosten Heumanns läkemedel</i>	417
<i>Gösta Berlings saga</i>	412
<i>Luthers lilla katekes</i>	303
<i>Sveriges rikets lag</i>	261
<i>Kooperativa förbundets kokbok</i>	245
<i>Vargens son</i>	241
<i>Karolinerna</i>	210

Alla verk i tabell 1, utom de religiösa och lagboken, fanns tillgängliga antingen gratis eller i billighetsutgåvor.¹¹⁸ *Bibeln* fungerade vid denna tid ofta som konfirmationsgåva. Om *Prosten Heumanns läkemedel* kan Kristenson berätta, att den ”[...] är egentligen ingen läkarbok, utan endast en förevänd-

¹¹⁴ Kristenson 1987, s. 15ff.

¹¹⁵ Ibid., s. 66ff.

¹¹⁶ Åberg 1983, s. 366. Det är oklart varifrån Åberg hämtar siffrorna.

¹¹⁷ Källa: Kristenson 1987, s. 60.

¹¹⁸ Ibid.

ning för att göra reklam för diverse Heumann-preparat. Eftersom den var gratis är det begripligt att många tog till vara detta tillfälle att skaffa sig en läkarbok.”¹¹⁹ År 1919 hade visserligen katekesen strukits som läromedel i folkskolan, men Kristenson förklarar den även i detta ljus sparsamma förekomsten av den i hemmen, med att den på många håll fortfarande nog ofta uppfattades som en skolbok, och därför inte togs med på listorna av barnen.¹²⁰

Kristenson räknar också samman författarskap, antologier och anonyma verk. I tabell 2 bortser jag från *Bibeln* och psalmboken, som får samma värden som i tabell 1. Högst upp på listan över hamnar då ett antal författarskap, av vilka de 10 vanligast förekommande redovisas nedan.

Tabell 2. De 10 vanligast förekommande författarskapen i Cederbladundersökningen. ¹²¹	
<i>Författare</i>	<i>Antal förekomster</i>
Jack London	2669
Victor Hugo	1896
Selma Lagerlöf	1560
August Strindberg	1505
Zacharias Topelius	1192
Alexandre Dumas	1063
Gustaf Fröding	883
Charles Dickens	775
August Blanche	690
Emilie Flygare-Carlén	650

Nödlösningar och traditionell läsning

I vilken utsträckning dessa författare och titlar lästes, och i så fall hur och varför, är frågor som måste belysas på andra sätt. I modern forskning berörs läsandet som praktik gärna i form av exempel och utblickar; särskilt flitigt citeras kanske ur den samling av redigerade minnesteckningar som står att finna i utgåvan *Lantarbetaren och boken*.¹²² Minnesteckningarna har där också försetts med en översikt av Lars Furuland. I översikten framhålls hur lantarbetarhemmen ofta var mycket fattiga på böcker. För läshungriga lant-

¹¹⁹ Ibid., s. 56.

¹²⁰ Ibid., s. 79.

¹²¹ Källa: Kristenson 1987, s. 78.

¹²² Furuland (red.) 1963.

arbetarbarn fanns inte mycket att välja på, och de fick hålla tillgodo med vad som fanns.

Läsandet inbegrep då inte bara böcker i snävare mening. Furuland berättar att postorderkataloger var en produkt som kunde intressera: ”Med sina fantasieggande varubeskrivningar blev de lästa som sagoböcker av Fattig-sveriges barn.”¹²³ Barn och unga läste det som de kom över. ”Även politiska broschyrer, religiösa uppbyggelseskrifter och läroböcker, tidningar och gamla häftesromaner lästes som barnböcker och hjältesagor”.¹²⁴ Furuland berör också betydelsen av sockenbibliotek och rörelsebibliotek, men menar att många efter avslutad skolgång inte hade tillgång till biblioteken, utan hamnade ”[...] i ett nästan bok-tomt vakuum” i början av seklet. Om de billiga 25-öresböckerna¹²⁵ sägs att de ”[...] konkurrerade ihjäl varandra medan priserna steg under första-världskrigsåren. Först mot slutet av 30-talet och under 40-talet blev bokhyllor med små hembibliotek en någorlunda vanlig syn i lantarbetarhemmen. Nu kom de nya folkboksserierna, spridda genom lokala ombud.”¹²⁶

I mindre privilegierade sociala skikt fanns dessutom ofta en fientlighet mot böcker och läsning. Det kunde komma till uttryck i att läsandet retoriskt ställdes upp som en onyttig motsats till de sysslor och arbeten som även barn och unga ofta hade att utföra.¹²⁷ Lars Furuland skriver: ”Arbetar- eller bondpojkar med läsintressen – i omgivningens ögon var de exempel på högfärd, onytt, synd (som de ’väckta’ såg det) eller rena tokenskapen [...]”¹²⁸ Flickornas förutsättningar var, noterar Sonja Svensson, ännu sämre. Anledningen var att de ofta hade ansvar för att passa småsyskon, och att föräldrarna ansåg att flickornas utbildning var mindre viktig än pojkarnas.¹²⁹

Flera gånger har det i litteraturen noterats hur självbiografier och minnes-teckningar beskriver en omfattande bokfattigdom under sent 1800-tal och

¹²³ Ibid., s. 18.

¹²⁴ Ibid., s. 19

¹²⁵ Termen ”25-öresbok” användes i två bemärkelser under perioden av intresse i denna avhandling. Båda förekommer i källmaterialet som används här. I början av seklet gavs det ut 25-öresböcker med ”hög” litterär kvalitet, avsedda att fungera folkbildande. Åberg (1983, s. 384) skriver ”Typen råkade dock snart i händerna på företag med lägre ambitioner, och termen 25-öresroman fick en tvivelaktig klang, som jämförlig med Nick Carterlitteraturen, något som ungdomen inte fick läsa.”

¹²⁶ Furuland (red.). 1963, s. 21.

¹²⁷ Ramberg & Runfors 1994, s. 130f. Se även Svensson 1983, s. 22.

¹²⁸ Furuland 1991, s. 14f. Jfr. Åberg 1983, s. 396ff.

¹²⁹ Svensson 1983, s. 22.

tidigt 1900-tal, särskilt i mindre bemedlade familjer på landsbygden.¹³⁰ Enligt Sonja Svensson hade lässugna barn i bokfattiga familjer ofta att hålla till godo med vad som fanns, till exempel almanackan, olika typer av tidningar och tidskrifter, ”den bibliska epiken” eller *Läsebok för folkskolan*. Svensson räknar emellertid med att folkbiblioteken och utgivningen av billiga böcker för barn kunde vara av betydelse.¹³¹

I Sonja Svenssons och Lars Furulands forskning förekommer sålunda beskrivningar av hur barn i bokfattiga miljöer tillgrepp ”nödlösningar” (Svensson) på så sätt att de med hjälp av sådana skrifter som inte producerats för att fungera fantasieggande och spännande för barn, ändå lyckades utvinna stimulerande läsoplevelser. Idén om läsandet som nödlösning har jag burit med mig in i analysen av mitt källmaterial.

Jag vill också nämna en studie utförd av den amerikanske forskaren David D. Hall, som också intresserar sig för hur läsning tar form i relation till tillgången till skrifter. Med utgångspunkt i bland annat självbiografiska källor driver Hall tesen att en särskild läsart – traditionell läsning (*traditional literacy*)¹³² – kan knytas till den brist på trycksaker (*scarcity of print*) som präglade samhället i New England kring 1800. I samband med bokmarknadens utveckling, som innebar att det kring 1850 i många sammanhang fanns ett överflöd (*abundance*) av tryckmaterial, kom emellertid den traditionella läsningen att gradvis försvinna.¹³³

Den traditionella läsningen hade enligt Hall fyra särskilda kännetecken. För det första värderades läsinlärning högre än skrivinlärning, och man lärde sig läsa innan man lärde sig skriva. Detta skedde ofta inom hushållet eller vid så kallade ”dame schools”. För det andra skedde läsinlärning genom att barn memorerade vissa texter, som också ofta hade en funktion i religiösa praktiker. Texterna memorerades i högläsningssammanhang, till exempel genom att passager ur Bibeln lästes högt i samband med hushållets måltider. För det tredje fanns ofta, på grund av ett outbyggt bokdistributionssystem och trycksakernas höga kostnader, ofta bara tillgång till ett mycket litet antal texter: bibel, psalmbok, ABC-bok, katekes och almanacka. För det fjärde under-

¹³⁰ I Lars Furulands forskning om arbetarförfattarna noteras ibland författarens bokfattiga barndom, se t. ex. Furuland 1991, s. 172ff.

¹³¹ Svensson 1983, s. 25ff.

¹³² ”Literacy” brukar översättas med läs- och skrivkunnighet, men jag menar att Hall (1996) använder den engelska termens täjbarhet på ett sätt som inte kan avgränsas till en viss ”kunnighet”, och jag översätter därför till traditionell ”läsning”.

¹³³ Hall 1996.

stryker Hall att stapeltitlar (*steady sellers*) av denna karaktär var vitt spridda och mycket långlivade som läsmaterial.¹³⁴

Vid sidan av dessa fyra kännetecken återkommer Hall till hur läsandet ofta innefattade en särskild vördnad inför det som lästes. Upplevelsen av vördnad sammanhänge dels med att tryck var en bristvara, dels med att läsning ofta bedrevs i en religiös kontext, och att stapeltitlarnas innehåll ofta var religiöst.¹³⁵

För att karakterisera hur förhållandena hade förändrats kring 1850 skriver Hall:

In the new age of fiction and daily journalism, people moved 'hastily' from one day's paper to the next, and from one novel to another. No book, not even the Bible, retained the aura that certain texts had once possessed. Bit by bit, the structure of traditional literacy unraveled as print became abundant, school books were secularized, and the steady sellers vanished.¹³⁶

Halls beskrivning av situationen i New England under 1800-talet, kan inte utan vidare överföras på förhållandena i Sverige under 1900-talets början.¹³⁷ I Halls framställning, menar jag, finns heller ingen konsekvent uppmärksamhet på frågan om hur övergången från brist till överflöd kan ha varierat med exempelvis socioekonomiska skillnader. Genomlevdes denna förändring på samma sätt och inom samma tidsramar i olika sociala miljöer?

I en efterskrift författad vid ett senare tillfälle reserverar sig Hall också för sin beskrivning av en övergång från ett läge till ett annat. Han menar att han inte tillräckligt väl redogjorde för hur en läsare i en given historisk situation alltid har tillgång till mer än en ideologi eller föreställning om läsning. Med reservationen vill han peka på hur läsandet historia formar sig också efter konflikter och komplexitet, och inte enbart efter skiften och övergångar mellan olika läsarter, som enkelt låter sig knytas till väl avgränsade tidsperioder.¹³⁸

¹³⁴ Ibid., s. 57.

¹³⁵ Ibid., 56. Se även s. 64.

¹³⁶ Ibid., s. 76.

¹³⁷ Angående begreppets användbarhet i andra empiriska situationer kan det för övrigt nämnas, att Martyn Lyons & Lucy Taksa (1992), ansåg sig hitta spår av den traditionella läsningen i en *oral-history*-förankrad studie av australiensares läsning 1890–1930.

¹³⁸ Hall 1996, s. 184ff. Hall observerar också i efterskriften likheterna mellan den egna studien och den tyska läshistoriens identifikation av ett skifte från intensiv till extensiv läsning kring sekelskiftet 1800. Wittman (2003) redogör kritiskt för tesen om denna "läsrevolution", vars upphovsman anses vara Rolf Engelsing. Robert Darnton (1987, s.

Halls tes har, tillsammans med begreppet om nödlösningar, här fungerat som en viktig inspirationskälla. Kopplingen som görs mellan den traditionella läsningens avtynande som praktik och övergången från brist och överflöd av trycksaker pekar möjligen på en mer generell problematik: att den kvantitativa tillgången till skrifter kan sammanhålla med att läsandet genomförs på kvalitativt olika sätt.

Belysning

Svensk litteratursociologi har också berört andra förutsättningar för läsning som är av intresse här. I en av sina uppsatser har Lars Furuland problematiserat förhållandet mellan upplysning i ordagrann bemärkelse och upplysning som metafor för folklig bildning och läsning. Bland annat behandlas då hur elektrifieringen framträder som tema i skönlitterära framställningar, och hur den eventuellt påverkade författarnas ord och bildspråk. En av frågorna som Furuland ställer är också av mer uppenbart intresse för detta sammanhang: ”Vad har den elektriska belysningen betytt för läskulturen?”¹³⁹

Det tidiga 1900-talet fungerade som en brytningstid mellan det elektriska ljuset, som hade börjat göras tillgängligt i hemmen, och äldre belysningstekniker. I Furulands uppsats träder flera av dessa tidiga tekniker oss till mötes, såsom de framstår i de minnesteckningar, litterära skildringar och biografier som källmaterialet består av. Till dessa tekniker hör fotogenlampan, talg- och stearinljus samt olika varianter av gas och oljelampor – somliga brandfarliga och explosionsbenägna.

Belysning var en ekonomisk fråga. Det är också från de högre samhällsskikten som romantiska föreställningar om läsning i fotogenljus härrör. I fattigare hem var det elektriska ljuset för billigt och praktiskt för att fotogenlampan av romantiska skäl skulle ges företräde. Innan elektriciteten användes ofta i fattiga hem den öppna spisen som ljuskälla, medan det i mer välbärgade hushåll kunde finnas möjlighet att komplettera denna på andra sätt:

I någorlunda välbärgade bondehem med tillgång till tjänstefolks arbetskraft lade man på 1800-talet ner oerhört med tid och arbete på belysningsfrågorna: man samlade tjärved, späntade lysstickor, band facklor och sparade talg till ljus och tran till lyse för särskilda arbeten, t. ex. sömnad och skomakeri. Lampor som ansågs bra för att de var föga eldfarliga fick man genom att urholka rovor. Fotogenlamporna blev allmännare mot slutet av 1800-talet, men bränslet bedömdes ofta vara för dyrt.¹⁴⁰

287ff och 1990, s. 165f)) har kritiserat teorin om läsrevolutionen på ett sätt som liknar Halls invändning mot sin egen tes.

¹³⁹ Furuland 1991, s. 34.

¹⁴⁰ Ibid., s. 37.

Belysningen styrdes i hemmen ofta av föräldrarna, ibland till förfång för eventuella lässugna barn. Kontrollen över ljuset kunde fungera som en övervakningsmöjlighet. ”För ungdomarna, som ofta ville läsa något annat än vad föräldrarna egentligen tillät, kom lampan att fungera som ett instrument för censur.”¹⁴¹

Belysningstekniker framstår alltså på olika sätt som en betydelsefull del av den materiella miljö och sociala ram i vilken läsandet bedrevs. Den uppställning belysningstekniker som fanns under tidigt 1900-tal, kan till och med ses som ett av de historiska förhållanden som läspraktiker hade att ta form i.

Former för högläsning

Ett arbete av Eric Johannesson, *Den läsande familjen*, utgörs huvudsakligen av en analys av svenska familjetidskrifter under perioden 1850–1880. Arbetet sätter familjetidskriftens framträdande i samband med 1800-talets familjekult och kulturen av familjeläsning, men det innehåller också en analys av andra former för högläsning.

Under beteckningen *sällskapsläsning* diskuterar Johannesson sålunda de organiserade borgerliga läsesällskap som uppstod i slutet av 1700-talet, samt den gemensamma högläsning som bedrevs inom ramarna för ”romantikens salongsliv”. Angående de borgerliga läsesällskapen menar Johannesson att: ”De praktiska fördelarna var av ekonomisk natur: kostnaderna för inköp av litteratur kunde fördelas på många personer och varje läsare fick tillgång till ett starkt utökat antal böcker och tidskrifter. På så sätt främjades en mer differentierad, extensiv läsning av i regel profan karaktär.”¹⁴² Läsningen i de romantiska salongerna var mindre genomorganiserad och var snarare anknuten till aristokratin än borgerligheten.

Vid sidan av formerna för sällskapsliv fungerade också *familjen* som en viktig plattform för borgerlig läsning. Johannesson menar att läsning inom den sociala enhet som utgjordes av familjen (till skillnad från hushållet och sällskapet), etablerades i Sverige kring 1850. Genom studier av bland annat minnesteckningar, bokannonsering och mer programmatiska källor som debattskrifter, undersöks familjeläsningen som ideal och realitet fram till 1880. Med stor källkritisk försiktighet drar Johannesson slutsatsen att texterna som användes för familjeläsning troligen främst omfattade historiska romaner och borgerliga familjeromaner.

¹⁴¹ Ibid., s. 40.

¹⁴² Johannesson 1980, s. 17.

Familjeläsningens förankring i en vidare samhällskontext görs först och främst genom att Johannesson sätter den i samband med en borgerlig familjekult som utvecklades under 1800-talet. Familjekulten skall, enligt några av de historiker Johannesson refererar, betraktas som en reaktion på de sociala problemen och hotbilder som borgerskapet i Europa upplevde under 1800-talet: proletarisering, slum och prostitution. Kulten av den patriarkala och viktori-anskt pryda familjen uppträdde i samband med en rädsla för dessa sociala och politiska problem.¹⁴³

Med avseende på Sverige menar Johannesson emellertid att familjekulten också, eller kanske till och med i första hand, bar liberala drag. Familjeidealet fungerade inte bara som en reaktionär motbild i förhållande till tidens socio-politiska förändringar. Liberaler kunde också se familjen som en viktig plattform för reformer och framsteg. Det var därför angeläget att också i arbetarklassen väcka en känsla för den sedliga familjen. Dock förefaller det för Johannesson som om familjekulten i politiska krissituationer (kring 1848 och 1871) fick en tydligare reaktionär karaktär.¹⁴⁴

Johannesson för också en diskussion kring begreppet *folkläsning*, som tycks sakna den sociala status som efter 1800-talets mitt knöts till familjeläsningen. *Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande* inkluderade exempelvis, i sin förteckning över lämplig sockenbibliotekslitteratur år 1878, även sådan litteratur som passade för så kallad ”familjeläsning” och inte bara (som var fallet med en tidigare förteckning från 1859) litteratur för ”folkläsning”.

Den karakteristiska familjelitteraturen försöker Johannesson urskilja genom att jämföra katalogerna av 1859 respektive 1878, och kommer på så vis fram till att den skulle kunna utgöras av dels ”[...] större illustrerade populärvetenskapliga verk [...], dels romanlitteratur.”¹⁴⁵ Familjeläsningen knöts hur som helst till dem med ”högre bildningsgrad” och avsågs för ”socknens mer bildade medlemmar”.¹⁴⁶ Johannesson påpekar emellertid att det är vanskligt att göra alltför långtgående distinktioner mellan begreppen familjeläsning och folkläsning, och urskiljer vidare också försök att ”familjarisera” folkläsningen från 1850.¹⁴⁷ Man kan för övrigt också fråga sig i vilken grad differensen mellan katalogerna av 1859 respektive 1878 speglar sådant som mer allmänna förändringar i det kulturella klimatet och nyutgivning.

¹⁴³ Johannesson (1980, s. 12) utgår från teorier av bl. a. J. F. C. Harrison och Lawrence Stone.

¹⁴⁴ Johannesson 1980, s. 57f.

¹⁴⁵ Ibid., s. 41.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid., s. 41ff.

I Johannessons studie uppmärksammas också den gamla traditionen av husläsning och husförhör, men det är ett tema som jag behandlar i nästa avsnitt.

2.3.2 Utbildningshistorisk forskning

Den utbildningshistoriska forskningen representeras här av forskning som behandlat frågor om hur läsning och läsundervisning bedrevs inom olika utbildningsprojekt. De två delarna i detta avsnitt behandlar husförhörstraditionen respektive folkskolan.

Husförhörstraditionen

Internationellt sett var Sverige mycket tidigt ett land med omfattande läskunnighet. Detta berodde på traditionen av läs- och kristendomsundervisning i hushållen, och de så kallade husförhör – stadgade i kyrkolagen 1686 – genom vilka kyrkan kontrollerade hur väl läskunnighet och kristendoms-kunskaper utvecklades. Den svenska husförhörstraditionen har, inte minst med avseende på perioden innan folkskolan (lagstadgad 1842), gjorts till föremål för en hel del forskning. Särskilt har Egil Johansson, Daniel Lindmark och gruppen för utbildningshistorisk forskning vid Umeå universitet, bidragit till kunskaperna om denna del av läsandets historia.¹⁴⁸

Min egen studie undersöker en period i Sverige då grundläggande läskunnighet var allmän, och den formuleras inte heller kring begrepp som *literacy* eller läskunnighet. Vid det tidiga 1900-talet var husförhörstraditionen också utdöende. Att den på sina håll fortfarande levde kvar är inte skälet till att jag här ägnat den en beskrivning. Det viktiga är att den efterlämnade ett ideologiskt och pedagogiskt arv, som i olika avseenden fortsatte att prägla läsandet.

Husförhörskulturen var förankrad i den lutherska ideologin, och intentionen att sprida Guds ord till varje enskild människa. Undervisningen sköttes normalt inom hushållet, men utfallet av den kontrollerades av kyrkan. Traditionens centrala texter var ABC-boken, Luthers lilla katekes och en ”explikation” av katekesens lärosatser, som fastslog hur de skulle förstås. Texterna korresponderade mot tre förmågor som kontrollerades av kyrkan genom husförhören: läskunnighet, memorering av katekesens texter och förmågan att förstå det lästa på ett korrekt sätt och omsätta förståelsen i ett kristet levande.¹⁴⁹

¹⁴⁸ För en ingång till gruppens arbete, se Lindmark 2004, s. 39ff.

¹⁴⁹ Se Ambjörnsson 1998, s. 240, Johansson 1981, s. 46ff och Lindmark 2004, s. 246.

Enligt Johansson fanns modellen för detta leverne i den patriarkala sociala ordning som stipulerades av Luthers hustavla. Hustavlan – en text i katekesen – identifierade prästen, kungen och husfadern som de överordnade rollerna i den världsligt-politiska, andliga respektive hushållsmässiga ordningen. Dessa överhuvud stod sedan i olika förhållanden till varandra beroende på sammanhang. Prästen var sålunda en av kungens undersåtar inom den världsliga ordningen, medan monarken i den andliga ordningen var en del av den församling för vilken prästen var överhuvud.¹⁵⁰ Hustavlan representerade sålunda över- och underordning mellan klasser och kön. Lena Martinsson har dessutom poängterat att den genomsyrades av en heterosexuell äktenskapstematik, och medverkade till att bygga upp det heterosexuella äktenskapet såsom norm för bondesamhället.¹⁵¹

Konventikelpakatet (1726) gjorde husfadern ansvarig för att vid sidan av läsundervisning också hålla husandakt. Eric Johannesson har påpekat hur husandakten var knuten till det samhälle vars grundläggande sociala enhet var hushållet – det vill säga inklusive eventuellt tjänstefolk. Den lutherska husandakten bedrevs i mer omfattande geografiska områden, och med stöd hos den tyske forskaren Hurrelmann menar Johannesson att husandaktens primära funktion var ”[...] att ständigt upprepa och bekräfta husets andliga – och samtidigt samhällseliga – innebörd. Att exempelvis barnen och kanske också andra av husets medlemmar inte förstod texternas innehåll saknade egentlig betydelse, liksom spontant läsintresse och läsförståelse över huvudet.”¹⁵²

Mot detta påstående måste vi – om vi vill överföra det till svenska förhållanden – väga det faktum att husförhören faktiskt kontrollerade läsförståelsen på det specifika sätt som anges ovan. Icke desto mindre är det intressant hur Hurrelman/Johannesson pekar på hur själva det yttre arrangemanget av läsningen – vid sidan av den eventuella förståelsen – ingick i en ritual för att legitimera hushållet som social enhet och husfadern som auktoritet. Läsandet i husandaktens och husförhörens kultur kan då ses som ett sätt att upprätthålla en patriarkal social ordning. Detta skedde i så fall både genom att den (enligt hustavlan) ”rätta” förståelsen för det kristna levernet eftersträvades, och genom att läsandet arrangerades och genomfördes för att bekräfta det patriarkala hushållet.

Daniel Lindmark har presenterat en övergripande tolkning av utvecklingen av svensk läskultur sedan kyrkolagen 1686. Lindmark menar att lagen

¹⁵⁰ Johansson 1977, s. 11ff och Johansson 1981, s. 43ff.

¹⁵¹ Martinsson 2008, s. 262ff.

¹⁵² Johannesson 1980, s. 15.

initierade en ”alfabetiseringskampanj” som var grunden för en läskultur som i viktiga avseenden var gemensam för den svenska befolkningen.

En borgerlig och sekulär läskultur lösgjorde sig under 1700-talet successivt från den gemensamma religiösa, som fortfarande odlades i mer folkliga miljöer. Den borgerliga respektive folkliga läskulturen skiljde sig åt på flera sätt. För det första kom bokmarknaden att delas upp i två olika sfärer för borgerliga respektive folkliga kundkretsar. Litteraturen som marknadsfördes i dessa två sfärer, inte minst barnlitteraturen, karakteriserades av ”[...] different social, cultural and religious values, not to mention print types, illustrations, paper quality and channels of distribution.”¹⁵³ Typsnitt var en viktig socio-kulturell markör. Antikvan användes för borgerliga sekulära genrer som vetenskap, skönlitteratur och biografi, medan den äldre frakturstilen användes i religiösa och folkligt orienterade texter.

Lindmark kan, med utgångspunkt i sin analys av de två läskulturerna, också problematisera bilden av 1700-talet som ett upplysningens och sekulariseringens århundrade. Han menar att sekulariseringsprocessen visserligen kom till uttryck i den sekulära borgerliga läskulturen, men att århundradet, med avseende på folkkulturen (åtminstone utanför Stockholm), snarare bör ses som en tid av ökande kristet inflytande. Skälet är att den alfabetiseringskampanj som lanserades 1686 inte bara bidrog till att sprida läskunnighet, utan också till att sprida kristna kunskaper.¹⁵⁴

Den sociala och kulturella klyfta som uppstod mellan de två läskulturerna var aldrig total, men vid mitten av 1800-talet var avståndet mellan den borgerliga respektive folkliga läskulturen som störst. Klyftan framstod nu också som särskilt problematisk mot bakgrund av de diskussioner som vid denna tid hade börjat föras om den så kallade ”sociala frågan”.¹⁵⁵

Mot denna bakgrund tolkar Lindmark folkskolans införande och folkbildningens (*popular enlightenment*) uppsving vid denna tid. De skall ses som försök att överbrygga den sociokulturella klyfta som hotade samhället, och vad gäller läsandet började nu en gemensam bas att rekonstrueras. Folkligt religiösa och borgerligt sekulära element integrerades. Härigenom inleddes en konvergensprocess, som kom att karakterisera läskulturen i Sverige efter 1850 och långt in på 1900-talet. Enligt Lindmark kom den i första hand att förmedlas genom skolsystemet: ”Highly centralised and standardised, the Swedish school system continued to introduce new generations of students to a common reading culture well into the second half of the 20th century.”¹⁵⁶

¹⁵³ Lindmark 2004, s. 244.

¹⁵⁴ Ibid., s. 245.

¹⁵⁵ Ibid., s. 248.

¹⁵⁶ Ibid., s. 249.

Folkskolan

Åke Isling hör till dem som intresserat sig för hur folkskolan, och särskilt svenskundervisningen, kom att förvalta arvet efter husförhörstraditionen. Läskonsten, såsom den spreds av den tidiga folkskolan, beskrivs av honom som ett medel för en socialt disciplinerande envägskommunikation mellan kyrkan och folket. Det var fortfarande fråga om att förmedla ett bestämt budskap, genom en kateketisk fråga-svar-metod där såväl frågor som svar var bestämda på förhand.¹⁵⁷ Isling ger utförliga beskrivningar av undervisningsmetoderna, som långt fram under 1800-talet kretsade kring den militäristiskt drillande växelundervisningen. Denna innebar att grupper av elever förhördes, belönades och bestraffades enligt mycket bestämda procedurer, av särskilt skickliga elever som fungerade som ”monitörer”. Under tidigt 1900-tal var dock undervisning i mindre klasser det normala.

Katekesen var länge ett centralt läromedel i folkskolan (den ströks 1919), men i läsundervisningen kom – som också Lindmark beskriver – även sekulära texter att användas under 1800-talet. Isling ger exempel ur en handledning från 1867, där det fortfarande gällde att ur (den i detta fall sekulära) texten utvinna det rätta budskapet med hjälp av bestämda frågor och svar.¹⁵⁸

En läsebok som hade en ”kristen ton”, men som huvudsakligen innehöll profana texter var den välkända *Läsebok för folkskolan*, vars första upplaga gavs ut 1868.¹⁵⁹ Läseboken, som var aktuell ännu i den period som studeras här, har tillägnats en rad studier rörande innehåll, tillkomsthistoria och samtida kritik. Intressant nog finns också några av läsarnas egna uppfattningar om den dokumenterade i självbiografier och minnesteckningar.

Även om syftena bakom produktionen var att fostra barnen till kristen moral, patriotism och till ”lydnad, förnöjsamhet, ödmjukhet, undergivenhet, tacksamhet”,¹⁶⁰ finns vittnesmål om hur boken lästes av barn med intresse, fantasi och inlevelseförmåga.¹⁶¹ Isling menar att detta är ett exempel på hur ett

[...] historiskt skeende utformas i ett dialektiskt kraftspel. Redan hos dem som utformade läseboken kan ha funnits en brytning mellan syftet att fostra till underkastelse och viljan att åt de breda lagren ge en ökad bildning och därmed ökade

¹⁵⁷ Isling 1988, s. 198. Se även Lindmark 1993.

¹⁵⁸ Isling 1988, s. 212f.

¹⁵⁹ Furuland 1991, s. 74.

¹⁶⁰ Tingsten enligt Isling 1988, s. 324

¹⁶¹ Furuland 1991, s. 79 och Isling 1998 s. 325f

resurser för inte bara enskilda utan också kollektiva strävanden. Den synen fanns i varje fall hos de liberaler som på olika sätt försökte föra den till bildningens källor. Dessutom är det så att läskonsten inte kan monopoliseras: de styrandes avsikt kan vara att via läsningen förmedla den tro och moral som de önskar, men samtidigt ger de då redskap åt de underlydande som kan utnyttjas för dessas egna intressen och frigörelse.¹⁶²

Kring sekelskiftet 1900 påbörjades inom skolväsendet en period av pedagogiskt reformtänkande,¹⁶³ som tog sig flera olika uttryck. Skeendet är relativt väldokumenterat och här görs ingen heltäckande beskrivning. Fokus upprätthålls istället på förändringar av direkt relevans för läsandet.

Det är då intressant att ett av uttrycken för reformtänkandet framträdde i den så kallade ”läseboksfrågan”. *Läsebok för folkskolan* hade redan under 1800-talet utsatts för kritik av framträdande kulturpersonligheter som Ellen Key. Hon förespråkade vikten av att fostra barnets estetiska sinne och smak. Ståndpunkten var då att skolan inte skulle ”[...] förmedla bearbetade småstycken utan hela böcker, obesurna konstverk.”¹⁶⁴ Inom Sveriges Allmänna Folkskollärafröning (SAF) togs initiativ till en ny läsebok – eller snarare till nya läseböcker. Linjen i det nya läseboksprojektet var att låta enskilda författare skriva längre sammanhängande berättelser (”obesurna konstverk”) för användning i skolans undervisning. Till projektet värvades storheter som Lagerlöf, Hedin och Heidenstam. Den första delen utkom 1906 och utgjordes av Lagerlöfs berättelse om Nils Holgersson. Bo Ollén har kommenterat det nya läseboksprojektet på följande sätt:

SAF var kontroversiell på flera sätt: genom att inte i stadgarna säga sig verka för kristen fostran, genom att kräva en gemensam skola för alla skolpliktiga barn och genom att agera för högre anseende och starkare inflytande för den kår som utgjorde dess medlemmar; det var en sensation att ‘chronsougharna’ lyckades ingå en allians med den litterära eliten och därmed rycka till sig en bit av landets ‘kulturella kapital’. Läseboksfrågan kom med alla sina symboliska övertoner att bli en brännpunkt för tidens pedagogiska, kulturella, sociala och politiska motsättningar.¹⁶⁵

Flera kommentarer har också gjorts rörande undervisningsplanen 1919 (U19), i relation till det i många avseenden konfliktfyllda och turbulenta ideologiska klimatet under det tidiga 1900-talet. Thavenius menar att

¹⁶² Isling s. 324.

¹⁶³ Se Thavenius 1999, s. 14.

¹⁶⁴ Furuland 1991, s. 77.

¹⁶⁵ Ollén 1996, s. 11f.

”[f]olkskolans gamla uppgift att sörja för en religiös folkuppfostran ersattes mer och mer av nationella och medborgerliga bildningsmål”.¹⁶⁶

Det har också framhållits hur U19 präglades av tidens demokratiska strömningar, samt av det i många avseenden nya synsätt på barn och barndom som Ellen Key formulerade. Läsandet och läsinläringen skulle nu förankras i den erfarenhetsvärld som var bekant och meningsfull för barnet. Den ”fosterlandskärlek” som bars fram av *Läsebok för folkskolan*, formulerades om. Det var inte fråga om att angripa den grundläggande nationalistiska karaktären, men denna kom nu bland annat till uttryck i idylliska representationer av hembygdsmiljöer som barnen enklare skulle kunna relatera till. Inom ramarna för det nya läseboksprojektet skrevs exempelvis böckerna *Sörgården* (1913) och *I Önnemo* (1913) av Anna Maria Roos.¹⁶⁷

I litteraturen påpekas ofta noga hur läroplaner inte alltid följs i skolpraktiken. Det gäller även för U19 och de idéer som den bars av. De pedagogiska nyorienteringarna var inte okontroversiella. Om U19 heter det bland annat att ”[d]en antiauktoritära hållning som syns i undervisningsplanen och de läromedel som kom, var svår eller helt främmande för många lärare och föräldrar att ta till sig.”¹⁶⁸ Det går sålunda inte att se den som ett ideal som faktiskt efterlevdes i skolornas läspraktiker.

Detsamma gäller mycket av det nya pedagogiska tankegodsd som aktualiserades under 20- och 30-talen. Den bild som Karin Dahl tecknar av arbetsskolepedagogik och aktivitetspedagogik är till exempel i många avseenden en bild av tröghet. Dessa båda pedagogiska idékomplex innebar att läsandet skulle ta plats i arbetsformer som innefattade utflykter, iakttagelser, teckning, modellering och ritande. Arbetsskolepedagogiken tynade:

[N]är läromedlen kom i en allt stridare ström vann planschen och arbetsbladen över iakttagelser och undersökningar. Och visserligen var det idoga ritandet och skrivandet i arbetsböckerna både intressantare och roligare än många av helklassundervisningens frågor och svar, men själva reformtankarna förfläckades och arbetsskolepedagogiken tunnades ut.¹⁶⁹

Aktivitetspedagogiken, som också präglades av ett demokratiskt tänkande, fick inte heller något starkt genomslag, och ännu in på 30-talet fungerade de

¹⁶⁶ Thavenius 1999, s. 32.

¹⁶⁷ Om detta relativt väldokumenterade skeende, se t. ex. Dahl 1999, s. 36f, Furuland 1991, s. 77f och Ollén (red.) 1996.

¹⁶⁸ Längsjö & Nilsson 2005, s. 108.

¹⁶⁹ Dahl 1999, s. 39.

aktivitetspedagogiska skolorna som ”[...] är i en skolvärld som satte form-drillen före det skapande språkliga arbetet.”¹⁷⁰

För egen del betraktar jag folkskolan som en plats på vilken läsandet kan ramas in socialt på olika sätt. Frågor om vad som skall läsas i skolan, samt hur och varför, har historiskt sett besvarats på olika sätt, med utgångspunkt i skolans möjligheter att fostra till exempelvis patriotism, undergivenhet, religion eller medborgarskap, samt med utgångspunkt i estetiska ideal, olika förhållningssätt till auktoriteter och föreställningar om lämpliga pedagogiska arbetssätt. Flera forskare har pekat på perioden av intresse här som en turbulent och konfliktfylld period, åtminstone på ideologisk nivå. De har emellertid också poängterat att skolans praktiska verksamheter inte alltid förändras i takt med att nya pedagogiska ideologier manifesteras i styrdokument och debatt.

I den analys som jag gör i det följande studeras vissa specifika praktiker i enskilda skolor men däremot inte den övergripande ideologiska nivån. Det är – som påpekats – vanskligt att tänka sig att enskilda skolors verksamheter utan fördröjning eller omtolkning följde de nya pedagogiska idéerna, men det torde också vara vanskligt att i en tolkningsram utesluta möjligheten att enskilda lärare faktiskt besjälades av nya ideal och arbetssätt, och lät dessa rama in elevernas läspraktiker. Analysen behöver därför vara öppen för att dessa enskilda lokaler kan ha fungerat på mycket olikartade sätt som sociala ramar kring läsandet.

2.3.3 Folkbildnings- och biblioteksforskning

Under 1990-talet publicerades flera avhandlingar som på olika sätt berörde folkliga bibliotek kring 1900. Forskningen var ofta förankrad i samhällsteoretiska analyser av maktförhållanden (till exempel genom hegemoni- och diskursbegreppen) i vilka biblioteken skrevs in. Mot en mer konservativ syn på biblioteken som ett medel för uppbyggelse, patriarkal bildning och nationell integration, ställdes gärna folkrörelsernas medvetna och ofta politiskt signifikanta bildnings- och biblioteksarbete.¹⁷¹

Heterogeniteten som det folkliga biblioteksväsendet uppvisade mellan de positioner som arketyiskt kan symboliseras av det föråldrade kyrkligt-kommunala sockenbiblioteket, det rörelseförankrade och spirande studiecirkelbiblioteket och det ”moderna” folkbiblioteksbegrepp som introducerades av Valfrid Palmgren, är svår att överblicka.¹⁷² Terminologin som brukades för olika typer av folkliga bibliotek var redan i sig komplex, och rymde många

¹⁷⁰ Ibid., s. 40.

¹⁷¹ Se not 59.

¹⁷² Se Torstensson 1996.

olika beteckningar: skolbibliotek, lånebibliotek, arbetarebibliotek, bruksbibliotek, föreningsbibliotek, studiecirkelbibliotek, kommunbibliotek, allmänt bibliotek, barn- och ungdomsbibliotek, folkbibliotek, stadsbibliotek, sockenbibliotek och församlingsbibliotek. Terminologin tillämpades inte med stor konsekvens, och de lokala variationerna ifråga om bland annat storlek, ekonomi, bestånd, lokaler och biblioteksteknisk kompetens var mycket stora. Oklarheter kunde råda om frågor som huruvida det var den kyrkliga eller borgerliga kommunen som hade ansvaret för ett lokalt sockenbibliotek.¹⁷³

En bibliotekshistorisk forskningsmetod är att analysera bestånd och/eller utlåning, det vill säga vilka böcker som biblioteken inrymde och vilka som lånades och (antagligen) lästes (av låntagaren). Några vanligt återkommande uppgifter kan observeras angående dessa analyser. Hit hör uppgifter om att skönlitteratur ofta var det vanligaste föremålet för boklån,¹⁷⁴ och att manliga låntagare var vanligare än kvinnliga.¹⁷⁵ Lånejournaler och accessionskataloger berättar emellertid i sig föga eller ingenting om de motiv, intressen och avsikter som gjorde att enskilda gick till de nya biblioteken och lånade böckerna, om läsarnas egna upplevelser eller de miljöer och omständigheter under vilka böckerna lästes och vilka synsätt och vanor rörande böcker och läsning som biblioteken hade att fungera i.¹⁷⁶

Biblioteksväsendets betydelse för barns och ungas läsning är svår att generalisera om. Åke Åberg menar i en uppsats om barnbibliotekens begynnelse att även om det fanns ”ljuspunkter” i ”utkanten av fältet”, så var läget ”rörigt, ojämnt, mest mörkt” innan Valfrid Palmgren tog vid.¹⁷⁷ Palmgren betraktade barnavdelningar som viktiga delar av det folkbibliotekskoncept hon själv förespråkade, och grundade också själv i Stockholm ett så kallat barn- och

¹⁷³ Ett prejudikat hade år 1867 klargjort att sockenbiblioteksverksamhet var en angelägenhet för den borgerliga, inte den kyrkliga, kommunen. I praktiken var det dock vanligt att prästerskapet engagerade sig i verksamheten i den mån den förekom. 1905 tilläts både kyrkliga och borgerliga kommunala bibliotek att ”i ädel tävlan” konkurrera om statsbidragen, som endast kunde utgå till ett kommunalt bibliotek per kommun – kyrkligt *eller* borgerligt. Se Söderberg 1901, s. 22 samt 33 och Tynell 1931, s. 96ff.

¹⁷⁴ Ambjörnsson 1998, s. 154, Berg 1969, s. 131 ff, Bodin enligt Larsson 1989, s. 84ff, Leffler 1999, s. 266, Myrstener 1998, s. 89ff och s. 132, Olsson 1994, s. 169 och Rydbeck 1995, s. 267f.

¹⁷⁵ Ambjörnsson 1998, s. 155, Berg 1969, s. 137f, Bodin enligt Larsson 1989, s. 77ff, Leffler 1999 s. 260, Olsson 1994, s. 165f och Rydbeck 1995, s. 265.

¹⁷⁶ Jfr Åberg 1989, s. 13f.

¹⁷⁷ Åberg 1999, s. 7.

ungdomsbibliotek som öppnade 1911. Utpräglad barnbiblioteksverksamhet bedrevs först i de större städerna.¹⁷⁸

I forskningen har man emellertid också identifierat ett antal bibliotek, som inte betecknades som barnbibliotek eller skolbibliotek, men som ändå i stor utsträckning nyttjades av barn och unga. Jag tänker exempelvis på Klara församlingsbibliotek som studerats av Mats Myrstener, Svedvi sockenbibliotek som studerats av Bodil Berg samt Godtemplarrörelsens lånebibliotek i Eskilstuna som studerats av Kerstin Rydbeck.¹⁷⁹

Rydbeck studerar bland annat också hur social stratifikation återskapades i logernas litterära aktiviteter. I den ungdomsloge som undersöks, skedde detta genom att barn från bättre förhållanden oftare fick uppdrag än torpar- och statarbarnen, och att det främst var individer ur ett socioekonomiskt mellanskikt som sökte sig till det lånebibliotek som undersöks med avseende på åren 1918-1920. Rydbeck kan också visa hur genusordningen reproduceras i de litterära aktiviteterna genom att manlig ledning av bildningsarbetet förespråkades (om kvinnor överhuvudtaget välkomnades) och genom att de enda kvinnor som intog ledarpositioner gjorde det i den ungdomsloge som studerades. Där gällde att "[d]e kvinnor som inte hade egna barn fick bli mödrar åt rörelsens barn, alternativsamhällets 'samhällsmödrar'". Rydbeck noterar också att "[...] kvinnornas aktiva deltagande avtog med stigande ålder", på så sätt att flickorna (upp till 15 år) i ungdomslogen var mer aktiva än kvinnorna i de andra sammanslutningarna. Detta tolkas som att "[...] genuskontraktet skrevs om i takt med att flickorna växte."¹⁸⁰

En viktig referens för många av 1990-talets folkbildningshistoriska studier var Ronny Ambjörnssons bok om hur arbetarrörelsens skötsamhetsideal kom till uttryck i Holmsund 1880–1930.¹⁸¹ En idé i Ambjörnssons bok var att folkrörelserna i sitt bildningsarbete utvecklade ett särskilt begrundande sätt att läsa. Ambjörnsson ser husförhörstraditionen, folkskolan och den folkbildningstradition som bland annat *Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande* och sockenbiblioteken stod för, som läsprojekt förankrade i ett patriarkalt samhälle, karakteriserat av vertikala sociala relationer uppbyggda enligt modellen fader-son. I detta samhälle hade läsandet till uppgift att fungera som verktyg för ideologisk och moralisk fostran. *Sällskapet* och sockenbiblioteken grundades till exempel i synsättet att de "bildade klasserna"

¹⁷⁸ Åberg 1999. Se även Torstensson 1996, s. 12.

¹⁷⁹ Berg 1969, s. 138, Rydbeck 1995, s. 265f och Myrstener 1998, s. 89ff och s. 132.

¹⁸⁰ Rydbeck 1995, citat från s. 272f.

¹⁸¹ Boken kom ut 1988, men här används den 3:e upplagan från 1998.

skulle förmedla bildning till de ”arbetande klasserna”, för att motverka ”sedesupplösning” och ”oroligheter i ’samhällskroppen’”.¹⁸²

Ambjörnsson beskriver emellertid också hur nya sociala ordningar växte fram under 1800-talet. Dessa manifesterades bland annat i associationer och folkrörelser, som primärt byggdes upp av horisontella sociala relationer istället för vertikala.

Något definitivt brott urskiljs inte, snarare var det enligt Ambjörnsson så att det nya samhället och det gamla samexisterade ”[...] som de mönster vilka kan iakttas på ett dubbelexponerat fotografi.”¹⁸³ När det gamla samhället ”[...] kom att ifrågasättas stod också läsningen i förgrunden. Grupper av befolkningen började läsa på ett annat sätt än det av överheten påbjudna. Man kan formulera det så: de utvecklar ett nytt läsbeteende.”¹⁸⁴ Det nya läsbeteende Ambjörnsson urskiljer, bland annat i protokollen från logen Skärgårdsblomman i Holmsund, kännetecknades av *begrundande*. Hypotetiskt sätts det i samband med väckelserörelsen och 1800-talets ”läseri”:

Väckelsens folk kallades läsare och med beteckningen har man uppenbarligen sökt fånga något väsentligt i deras beteende: de läste på ett annat sätt än vad som föreskrevs av kyrka och stat. De läste inte för att lära sig utantill ett antal tros- och sederegler, deras läsning hade mer av begrundan över sig; det gällde att ta till sig det lästa, samtala med likasinnade över det ’budskap’ som texten tänktes innehålla, gömma detta budskap ’i sitt hjärta’, och låta det bli till en ’livets läxa’. En vidare hypotes är att de två andra stora folkrörelserna, nykterhets- och arbetarrörelsen, s. a. s. ärver detta läsande, utan att de för den skull tar med de religiösa övertoner som hör till väckelsen. Vad som är gemensamt är begrundan, det samtal kring det lästa som individen för, dels inom sig själv, dels med andra individer.¹⁸⁵

Den begrundande läsningen relateras av Ambjörnsson till en studie av Robert Darnton, som bland annat undersökte receptionen av Rousseaus verk i 1700-talets Frankrike. Darnton driver i det arbetet tesen att Rousseau i förordet till *Julie ou la Nouvelle Héloïse* uppmanade sina läsare att läsa romanen på ett visst sätt: den presenterades som en brevväxling mellan ”enkla” individer, som måste läsas utan förförståelser för litterära raffinemang. I en samling brev ställda till Rousseau, som undersöks av Darnton, beskriver läsarna sina

¹⁸² Ambjörnsson 1998, s. 238ff. Åke Åberg (1982, s.54) skriver om sockenbibliotekens ”[...] auktoriserade andaktsböcker, föråldrade lantbrukslitteratur och okritiskt patriotiska skrifter [...]”, och om de ”[...] antingen strängt moraliserande eller menlösa och litterärt likgiltiga [...]” romaner som köptes in mot 1800-talets slut.

¹⁸³ Ambjörnsson 1998, s. 238.

¹⁸⁴ Ibid., s. 240.

¹⁸⁵ Ibid., s. 119.

ofta passionerade och tårfyllda reaktioner på verket. I studien berörs också en läshandledning från 1799, som uppmanar läsare att sätta det lästa i relation till det egna jaget, och att läsa och meditera från en personlig synvinkel.¹⁸⁶ Darntons skildring av denna läshandledning blir en viktig utgångspunkt för Ambjörnssons beskrivning.¹⁸⁷

Enligt Ambjörnssons hypotes är det denna personligt tolkande läsning som i Sverige blev förvaltd av folkrörelserna, och som kommer till uttryck i materialet från studiecirkeln i Holmsund. När det patriarkala samhället successivt började brytas upp under 1800-talet, gick folkrörelserna i bräschen. I de huvudsakligen horisontella sociala relationer de byggdes upp kring, fanns inget givet tolkningsföreträde i stil med husförhörens prästgestalt eller skolans lärare. Därför kom folkrörelserna att utgöra en arena för begrundande läsning, där tolkningen av det lästa genomfördes genom att i formen av ett enskilt eller kollektivt ”samtal” sätta det lästa i relation till det egna livet och de erfarenheter det rymde.¹⁸⁸ Denna bild av rörelsernas horisontella relationer problematiseras emellertid också då Ambjörnsson skildrar hur det successivt växer fram en tongivande klick i logen, med mer makt och ansvar än de andra vad gäller att ange riktningen i bildningsarbetet.¹⁸⁹

Begreppet om begrundande läsning har kritiserats på flera punkter av Per Sundgren, som bland annat ifrågasätter härledningen av den begrundande läsarten till den av Darnton studerade Rousseauläsningen under franskt 1700-tal. Sundgren diskuterar också precisionen i begreppet om begrundande läsning samt om läsningen inom väckelserörelsen verkligen kan ses som en föregångare till läsningen inom arbetarrörelsens och nykterhetsrörelsens studiecirkel. Det Rousseauanska läsandet, väckelseläsningen, och läsningen i folkbildningens studiecirkel uppvisar i själva verket så stora olikheter – menar Sundgren – att de bör betraktas som olika sätt att läsa. Sundgren föreslår därför en terminologi som innebär att Rousseau frambesvar en läsning som kan betecknas som *passionerad*. Väckelserörelsen stod däremot för en *bekräftande* läsning, som gick ut på att det lästa skulle bekräfta en redan existerande religiös uppfattning, snarare än att det skulle göras till föremål för begrundan. Den *begrundande* läsningen bör då som begrepp reserveras för studiecirkelarna inom arbetar- och nykterhetsrörelse. Sundgren betonar emellertid att

¹⁸⁶ Darnton 1987, kap 7.

¹⁸⁷ Se Ambjörnsson 1998, s. 119.

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Ibid., s. 134ff. Se även de mer generella resonemangen på s. 267f.

våra kunskaper om läsningen i folkrörelserna fortfarande är osäkra och ofullständiga.¹⁹⁰

Det senare framhåller också Ambjörnsson i ett svaromål, där han bland annat också påminner om att resonemanget som förs i *Den skötsamme arbetaren* om att väckelserörelsen förvaltade en läsart från 1700-talets Frankrike är hypotetiskt, att Sundgrens begrepp också är hypotetiska, samt att åtminstone idealet i väckelserörelsen var att begrunda det lästa. Idealet i sig skulle då kunna ha förvaltats och realiserats av de andra rörelserna, oavsett hur det eventuellt förverkligades inom väckelsen.¹⁹¹

Det som jag finner intressant i diskussionen om begründande läsning, är föreställningen om att läsandets karaktär varierar med karaktären av de sociala relationer som läsandet äger rum i, och att de sociala relationerna var stadda i förändring i folkrörelsernas Sverige. Denna idé, såsom den presenteras av Ambjörnsson, har ingen specifik fokus på barn och unga, men det är ändå, menar jag, tänkbart att barn och unga också exponerades för eller skolades in i de nya läsbeteenden som hängde samman med de sociala förändringarna.

Vad gäller rörelsernas ideal och hur dessa kom till uttryck rent praktiskt är det lämpligt att göra några vidare iakttagelser. Individens anslutning till en rörelse bottnade inte nödvändigtvis i att den enskilde hyste starka övertygelser om rörelsens kärnfråga. För den läsintresserade kunde det vara böckerna och läsningen i sig som lockade.¹⁹² Det bör också noteras att delar av exempelvis IOGT:s ideologi centralt med tiden kom att riktas mot allmänkulturell verksamhet. Oscar Olsson citerade Ellen Key: ”I själva verket är bildningsarbetet nykterhetsrörelsens krona. Nykterhetsrörelsen förverkligar sitt innersta väsen först när den blir en allomfattande kulturrörelse.”¹⁹³

Det fanns alltså en viss ideologisk och praktisk öppenhet, som torde ha inneburit att läsningen kunde utformas på olika sätt i olika lokaler. Exempel kan hämtas från Rydbeck, som uppmärksammar hur högläsningen i logen *Friden* i Skutskär kunde en stark karaktär av humor och munterhet.¹⁹⁴ Samtidigt påpekar hon angående ungdomslogen *Unga krafter i Hållsta* att någon vidare litteratursyn här inte hade vunnit insteg fram till slutet av 1910-talet,

¹⁹⁰ Sundgren 2004.

¹⁹¹ Ambjörnsson 2005.

¹⁹² Jfr. Ramberg & Runfors s. 134f och Åberg 1983, s. 388.

¹⁹³ Olsson 1921, s. 237. Citatets sammanhang utgörs av polemik mot dem som såg förbudsarbetet som det centrala för nykterhetsrörelsen. Orienteringen mot nykterhetsfrågan kontra det allmänkulturella inom IOGT behandlas av Rydbeck 1995.

¹⁹⁴ Rydbeck 1995, s. 183f.

då tendensen att välja fostrande litteratur till de litterära aktiviteterna till och med förstärktes.¹⁹⁵

2.4 Några läsvanestudier från början av 1900-talet

Under den period som är föremål för avhandlingens intresse gjordes redan undersökningar av barns och ungas läsvanor, med mer eller mindre vetenskapliga syften. Studier av mindre vetenskaplig karaktär presenteras av Gurli Linder i *Våra barns nöjesläsning* (1902) och *Våra barns fria läsning* (1916).¹⁹⁶ Presentationen och sammanställningen av det material hon använder – boklistor där barn och unga förtecknar sina älsklingsböcker – är ur forskningssynpunkt problematisk, men också snarare avsedda att utgöra en grund för debatt än att presentera solida forskningsresultat.

En mer systematisk undersökning av ungdomars läsvanor gjordes av Modersmåslärarnas förening 1918–1919. Den var avgränsad till elever vid flickskolor, läroverk och seminarier, och sålunda till ungdomar av en viss ålder och ett urval med en sannolikt relativt koncentrerad socioekonomisk och klasskulturell bakgrund. Avståndet till de lantarbetarbarn som enligt Furuland läste postorderkataloger som hjältesagor, är med andra ord ganska långt. Ungdomarna i modersmåslärarnas studie fick hursomhelst på listor skriva ned vilken litteratur, inklusive tidningar och tidskrifter, som de hade läst under ett års tid. Intresset i undersökningen vilade dock främst vid den skönlitterära läsningen.

”[P]å grund av en del sammanstötande vidriga omständigheter [...]”¹⁹⁷ publicerades resultatet i olika delar, i föreningens årsskrift 1924 och 1925. 1924 rapporterades läsvanorna hos ”[...] 1502 elever vid 90 olika skolor i Stockholm och landsorten (utom Göteborg) [...]”¹⁹⁸ och 1925 trycktes en bearbetning av Göteborgsmaterialet (185 svarslistor),¹⁹⁹ liksom vad som förefaller vara resultatet av en mindre (292 svarslistor) specialstudie av läsningen av just svenska skönlitterära författare vid gymnasier och högre flickskolor.²⁰⁰ Resultatet presenterades i form av tabeller över hur många gånger en viss författare nämndes, fördelat på kön och stadium av skolgång. En av mig för-

¹⁹⁵ Ibid., s. 270.

¹⁹⁶ Linder 1902 och 1916.

¹⁹⁷ *Årsskrift för modersmåslärarnas förening 1924*, s. 6.

¹⁹⁸ Englund 1924, s. 21.

¹⁹⁹ Cronholm 1925.

²⁰⁰ Wikström 1925.

enklad och förkortad sammanfattning av resultatet redovisas i tabellerna 3 och 4.

Tabell 3. De 10 mest lästa skönlitterära författarna bland de 564 flickorna i Modersmåslärarnas undersökning 1918–1919 (utanför Göteborg)²⁰¹		
<i>Författare</i>	<i>Antal omnämningen</i>	<i>Omnämningen/lista (avrundat medelvärde)</i>
Selma Lagerlöf	1033	1,83
Hedwig Courths-Mahler	943	1,67
Viktor Rydberg	663	1,18
Elisabeth Kuylenstierna-Wenster	595	1,05
Ethel Turner	410	0,73
Runa	384	0,68
Jack London	376	0,67
Vilhelm Riegels	365	0,65
August Strindberg	325	0,58
Florence Barclay	308	0,55

Tabell 4. De 10 mest lästa skönlitterära författarna bland de 938 pojkarna i Modersmåslärarnas undersökning 1918–1919 (utanför Göteborg)²⁰²		
<i>Författare</i>	<i>Antal omnämningen</i>	<i>Omnämningen/lista (avrundat medelvärde)</i>
Jack London	1782	1,90
August Strindberg	1060	1,13
Stein Riverton	990	1,06
Viktor Rydberg	879	0,94
Alexandre Dumas	839	0,89
Selma Lagerlöf	790	0,84
August Cederborg	603	0,64
August Blanche	521	0,56
Frank Heller	510	0,54
Jules Verne	472	0,50

²⁰¹ Källa: Englund 1924, s. 24ff. Medelvärdet är min egen beräkning.

²⁰² Källa: Ibid. Medelvärdet är min egen beräkning.

På det hela taget fann Modersmåslärarna vissa skäl för bekymmer, särskilt vad gällde flickorna i undersökningen. De läste, ur modersmåslärarnas perspektiv, alldeles för mycket – vissa nästan uteslutande – böcker av Hedwig Courths-Mahler. Lagerlöf lästes visserligen något mer, med hennes första-plats i listorna berodde på att just gruppen av seminarister läste mycket mer av Lagerlöf än av Courths-Mahler.

Pojkarnas läsning såg väl något bättre ut. Hälften av dem läste dessutom tidningar (mot 10 % bland flickorna) och 12 % av dem läste facklitteratur (mot 2 % av flickorna). Jack London lästes ändå överlägset mest. London fick fler omnämningar per lista hos pojkarna, än vad Courths-Mahler fick hos flickorna. Londonläsningen sågs dock inte som ett lika stort problem. Rektor Cronholm kommenterade att även om London ”[...] ej kan räknas till de bästa, så står han ju dock på ett helt annat plan än t. ex. Courths-Mahler.”²⁰³ Ruth Englund uppfattade att Rivertonläsningen liknade Courths-Mahlerläsningen på så sätt att vissa pojkar koncentrerade sig starkt på honom.²⁰⁴

Englund meddelar dessutom att medelantalet böcker per lista utanför Göteborg låg på 29 för flickor och 32 för pojkar. I dessa siffror måste facklitteraturen ha räknats med. Vad gäller spridningen rapporterar Wikström, från specialstudien, att det högsta antalet titlar på en lista var 213 och det lägsta 5.²⁰⁵ Det fanns alltså en avsevärd variation.

Jag vill också referera några resultat ur Georg Brandells avhandling om skolbarns intressen för olika skolämnen, som han disputerade på 1913.²⁰⁶ Avhandlingen är en psykologisk-pedagogisk enkätstudie, förankrad i teorier om intressets psykologiska karaktär, som är mycket väldokumenterad rent metodologiskt. Brandells slutsatser handlar om de praktiska konsekvenserna för det pedagogiska arbetet i folkskolan. Något av andan i arbetet framgår av hans argumentation för att undervisningen generellt måste utformas så att den väcker skolbarnens intressen, (men utan att den för den skull spårar ur till lekar, konstgrepp och anekdotberättande).

Det är dock bara delar av studien som faller inom ramarna för mitt här deklarerade intresse för läsning. Det intressanta är då att Brandell på sitt sätt närmar sig barnens egna motiv och upplevelser. Hans studie genomfördes 1910 i Stockholm (357 barn i femte folkskoleklass, ungefär 13–14 år) och 1911 i Norrköping (870 barn från andra klass i småskolan till sjunde klass i

²⁰³ Cronholm 1925, s. 17. Cronholm uttalar sig här om Göteborgsmaterialet.

²⁰⁴ Englund 1924, s. 23.

²⁰⁵ Wikström 1925, s. 25.

²⁰⁶ Brandell 1913.

folkskolan) och Göteborg (940 barn, från andra klass i småskolan till sjätte klass i folkskolan). Det förtjänar att nämnas att Brandell i sitt urval fick med barn ända upp till 18 år, men dessa var endast ett fåtal. Det var lärarna som svarade för att enkäterna fylldes i av barnen, enligt skriftliga instruktioner från Brandell.

De enkätsvar som Brandell bygger sin studie på, handlar i korthet om vilka skolämnen som barnen uppskattade mest och minst, och de motiv som de uppgav till sina omdömen. I Stockholmsundersökningen frågades dessutom vilka böcker barnen tyckte bäst om. Bland de felkällor som Brandell redogör för finns möjligheten att barnen trodde att deras svar skulle läsas av läraren, eller att de uppfattade enkäten som ett prov som det gällde att svara ”rätt” på. Dessa problem drabbade i högre grad Stockholmsundersökningen. I instruktionerna till Göteborgs- och Norrköpingslärarna hade Brandell särskilt poängterat att barnen skulle meddelas att lärarna inte skulle läsa deras svar och att de därför inte behövde oroa sig för lärarens skull. Detta hade dock inte, såvitt jag förstår på grund av en metodologisk miss från Brandell, meddelats Stockholmsbarnen. Stockholmsbarnen, 187 pojkar och 140 flickor, hade också fått svara på följande frågor, nr. 7 och 8 i enkäten:

7. Vilka av dina skolböcker har du tyckt bäst om, och vilka tycker du nu bäst om? Varför?

8. Vilka böcker (skolböcker och andra böcker) som du läst, tycker du bäst om? Varför?²⁰⁷

Brandell noterar själv att fråga sju egentligen utgörs av tre olika frågor: en om dåtid, en om nutid och en om motiv. I de inkomna enkäterna hade 160 pojkar och 125 flickor besvarat frågan om nutida preferenser, medan bara 51 pojkar och 63 flickor hade besvarat frågan om dåtiden. Svaren rörande skolböcker dominerades av preferenser för ”läroboken i historia”. Det gällde både de böcker som de hade tyckt bäst om och de böcker som barnen tyckte bäst om ”nu”. Vilken eller vilka läroböcker i historia som användes är för mig okänt.

Det ”nu” som Brandell undersökte redovisas med de procentandelar av barnen (uppdelat på pojkar och flickor) som listat en viss skolbok. De 10 mest populära böckerna redovisas i tabell 5. Två böcker delar tiondeplatsen.

²⁰⁷ Ibid., s. 47.

Tabell 5. De "nu" mest omtyckta skolböckerna bland Stockholmsbarnen i Brandells undersökning 1910²⁰⁸			
<i>Bok</i>	<i>Pojkar (%)</i>	<i>Flickor (%)</i>	<i>Alla (%)</i>
Läroboken i historia	36,2	54,5	44,2
<i>Engelbrekt Engelbrektsson</i>	36,9	19,2	29,1
Läroboken i geografi	18,1	32,0	24,2
Läroboken i naturlära	16,2	4,0	10,8
<i>Läsebok för folkskolan</i>	5,0	5,6	5,3
Räkneboken	3,1	6,4	4,5
<i>Nils Holgersson</i>	1,9	4,8	3,2
<i>Fritjofs saga</i>	0,0	6,4	2,8
<i>Robinson</i>	3,7	0,8	2,4
<i>Fänrik ståls sägner</i>	2,5	1,6	2,1
Topelius <i>Läsning för barn</i>	2,5	1,6	2,1

Värdena för de olika böckerna i tabell 5 är dock inte helt jämförbara. Brandell uppger exempelvis att den populära *Engelbrekt Engelbrektsson* (av Starbäck) hade lästs en kort tid före undersökningen, medan andra böcker hade lästs tidigare. *Läsning för barn* hade lästs 3–4 år innan undersökningens genomförande, *Nils Holgersson* och *Engelbrekt Engelbrektsson* hade inte lästs i alla deltagande klassavdelningar, och *Fritjofs saga* endast i några flickavdelningar.

Svaren på fråga 8, där det var meningen att barnen skulle jämföra skolböcker och andra böcker med varandra, innehåller i stor utsträckning samma skolböcker som i tabell 5, men med andra värden. I tabell 6 redovisas hur stor andel av pojkarna (171 svar), flickorna (138 svar) och hela gruppen som anger någon av de 10 mest populära böckerna bland skolböckerna (markerade med "S") och de övriga böckerna (ej markerade). Den tionde platsen delas av fyra böcker som fått 6 röster (1,9%) vardera.

²⁰⁸ Källa: Brandell 1913, s. 217. Andelen i procent av undersökningsgruppen som helhet har jag beräknat genom att lägga samman procentandelarna av pojkarna respektive flickorna som anger en viss bok. Andelarna är viktade mot storleksförhållandet mellan gruppen av pojkar och gruppen av flickor som svarade på frågan (160 respektive 125).

Tabell 6. De mest omtyckta böckerna (skolböcker och andra böcker) i Brandells undersökning 1910²⁰⁹			
<i>Bok</i>	<i>Pojkar (%)</i>	<i>Flickor (%)</i>	<i>Alla (%)</i>
<i>Engelbrekt Engelbrektsson (S)</i>	24,6	16,7	21,1
Läroboken i historia (S)	11,1	14,5	12,6
<i>Nils Holgersson (S)</i>	4,1	14,5	8,7
<i>Onkel Toms stuga (S)</i>	5,8	6,5	6,1
<i>Robinson (S)</i>	9,4	0,0	5,2
Läroboken i geografi (S)	5,8	2,9	4,5
<i>Läsebok för folkskolan (S)</i>	1,8	4,3	2,9
<i>Lykttändaren</i>	0,0	5,8	2,6
<i>Den unge boerhjälten</i>	4,1	0,0	2,3
<i>Fältskärens berättelser (S)</i>	0,6	3,6	1,9
<i>Fänrik Ståls sägner (S)</i>	2,3	1,4	1,9
<i>Annie Forest</i>	0,0	4,3	1,9
<i>Texas Jack</i>	3,5	0,0	1,9

Några kommentarer behöver göras angående tabell 6. Det framstår som märkligt att flera av de böcker Brandell ser som skolböcker får högre värden i denna tabell än i tabell 5. Den som väljer ut en given skolbok bland alla böcker hon läst torde ju också göra det bland de lästa skolböckerna. Problemet gäller exempelvis *Nils Holgersson* och *Robinson*. Dessutom får skolboken *Onkel Toms stuga* röster av drygt 6 % av barnen, till skillnad från tabell 6, där den inte ens kommit med. Brandell berör inte detta, men den typen av fenomen borde kunna bero på att många av de barn som hade läst exempelvis *Robinson* inte betraktade den som en skolbok, trots att de eventuellt hade läst den i skolan (*Robinson* hade lästs i alla undersökta klassavdelningar²¹⁰).

Det mest intressanta med Brandells studie är emellertid de ”varför”-frågor som tillhörde enkätens sjunde och åttonde frågor. Genom dessa får vi någon liten inblick i de undersökta barnens intressen, motiv och upplevelser vid läsningen. Svaren – åtminstone de exempel som redovisas av Brandell – är dock mycket kortfattade, och Brandell redovisar inga djupgående tolkningar, utan endast en gruppering av motiveringarna i kategorier. Jag vill återigen påminna om att just Stockholmsundersökningen kan ha varit drabbad av den möjliga felkällan att barnen försökte svara ”rätt” enligt lärarens mening.

²⁰⁹ Källa: Brandell 1913, s. 220. Brandell redovisar procentvärden för fråga 8 endast för de böcker som han betraktar som skolböcker, men absoluta tal även för de övriga böckerna. Jag har då räknat om de absoluta talen till procentvärden jämförbara med Brandells.

²¹⁰ Brandell 1913, s. 218.

Den första kategorin kallar Brandell ”Angivande av innehåll”, med vilket han menar att barnet lyft fram någon särskild aspekt på bokens innehåll som skäl för sin uppskattning. Till exemplen som redovisas hör följande, av vilka de tre första lämnats av pojkar och de två sista av flickor:

Den unge boerhjälten och Engelbrekt Engelbrektsson, ty båda dessa böcker handla om strid för fäderneslandet.

[—]

Onkel Tom. Man får där se, hur negrerna hade det som slavar.

[—]

Fyren på Trollön och Den lille vilden. I dessa böcker ha författarna skildrat händelserna med en sådan känsla, som om de själva varit med. Den lille vilden var flera år ensam på en stor ö, sedan hans kamrat avlidit. Här satt han på en klippig udde och tittade sorgset ut i havet.

[—]

En krona bland flickor, ty den handlar om en ordentlig, snäll och enkel flicka, och jag ska försöka bli likadan.

Lilla syster. Den handlar om en flicka, som förlorar far och mor och måste ta sig fram genom att valla gäss.²¹¹

Ytterligare en kategori formas av Brandell kring ”[...] de omdömen, vilka äro uttryck för barnens omedelbara intresse för böckerna.”²¹² Hit hör omdömen som ”rolig”, ”intressant” och ”spännande”. Den tredje kategorin utgörs av de motiveringar som anger en bok som ”lärorik”, och den fjärde av motiveringar som hänför sig till bokens nyttighet. Den femte och sista kategorin utgörs av de motiveringar som inte hör hemma i någon av de andra kategorierna. Hit fördes omdömen som ”bra”, ”omväxlande”, ”äventyrliga”, samt ”etiska synpunkter” och ”uttryck för medkänsla”. Brandell ger också exempel ur dessa grupper, dock utan att uttryckligen ange vilken grupp han fört dem till. De fyra första hämtar han från pojkarnas enkätsvar och de fyra sista från flickornas:

Indianböcker, ty de äro spännande och roliga.

²¹¹ Enligt Brandell 1913, s.223.

²¹² Ibid.

Två års ferier, ty den är mycket lärorik.

Historiska arbeten, ty de äro nyttiga.

Hjärtat på rätta stället. Den är mycket bra att läsa.

[...]

Hittebarnet och En krona bland flickor, ty de äro roliga och lärorika.

Selma Lagerlöfs berättelser, ty de äro roliga och nyttiga.

Lilla mor, ty den är vacker och sorglig.

Fyrtornet på Landsend. Den som läser den boken, kan lära att vara flitig och arbetssam och att vara hjälpsam mot sina föräldrar och aldrig övergiva dem.²¹³

Vad gäller fördelningen av dessa motivkategorier hade betydligt fler barn – pojkar och flickor – lämnat ”angivanden av innehåll” och ”uttryck för intressen” än motiv som rörde bokens nytthet eller hur lärorik den var. Detta gällde både fråga sju och fråga åtta. En stor del av flickorna (39.8%) hade på fråga åtta också lämnat omdömen som Brandell placerade i den femte kategorin. En del av dessa omdömen rörde ”[...] moraliska egenskaper hos böckernas gestalter eller av dessa utförda handlingar [...]”, och bland dessa egenskaper hade pojkarna oftast nämnt mod (9 st.) eller tapperhet (3 st.). Flickorna nämnde oftast godhet (11 st.), mod (4 st.) och ordentlighet (2).

Något som också analyseras närmare är barnens användning av ordet ”spännande”. Det är ett ord som tillsammans med ”intressant” och ”rolig” tillhörde den andra kategorin, ”uttryck för intresse”. Brandell noterar att ”spännande” är ett ord som betydligt oftare används av pojkar:

Denna olikhet hör naturligtvis samman med olikheten i valet av böcker, vilken återigen kan föras tillbaka till de psykiska skiljaktigheterna mellan gossar och flickor. Gossarna älska det äventyrliga, vågsamma, spännande, flickorna oftast det idylliska och känslösa. Det spännande spelar icke så stor roll för dem som det innerliga.²¹⁴

Brandell går inte särskilt långt i sin analys av barnens motiv och preferenser. Det han presenterar låg säkert i linje med de samtida vetenskapliga kraven på sträng objektivitet, men ger oss inte mycket att gå på. Skillnaderna mellan

²¹³ Ibid., s. 223f.

²¹⁴ Brandell 1913, s. 224f.

kategorierna framstår ibland som rent terminologisk snarare än begreppslig, och vad gäller kategorin ”angivande av innehåll” hade mer långtgående tolkningar hade varit intressanta. Det gäller exempelvis beskrivningen som ett av barnen gav av hur den lille vilden sorgset tittade ut över havet från sin ensliga klippudde, vilken måste kunna tolkas som ett uttryck för upplevd empati och medkänsla vid läsningen. Det är dock intressant – men möjligen förutsägbart – att nyttovärdena (”nyttig” och ”lärorik”) är mindre framträdande än uttrycken för intresse.

De ofta stora skillnaderna mellan pojkars och flickors preferenser tyder på att läsningens ”vad” strukturerades hårt av genusidentiteter. Skillnaderna som Brandell noterar i användningen av ordet ”spännande” tyder dessutom på att läsandets motiv och upplevelser kunde vara genusstyrda.

Sammanfattningsvis öppnar sig dock flera olika tolkningsmöjligheter, inte minst mot bakgrund av de metodologiska frågorna som kan ställas. Det är problematiskt att lägga de genomförda studierna till grund för långtgående slutsatser om läsandet som praktik. De utgör nedslag i begränsade sammanhang, som i mycket hög grad rör vem (pojkar eller flickor i olika åldersgrupper) som läser vad, som i låg grad behandlar hur och varför läsandet ägde rum.

Det mer allmänna intrycket av vilka titlar som kunde vara aktuella i den typ av material som undersökningarna representerar, är möjligen intressant som fläkten av en tidsanda. Den höga koncentrationen kring vissa författare eller titlar är också intressant i sig. Den skulle kunna tyda på en trendkänslighet i läsvanorna. Modersmåslärarna lodade i så fall det betydande djupet i en framsvepande Riverton och Courths-Mahler väg, och Brandell tycks ha studerat femteklassarna i Stockholm då många av dem var drabbade av Engelbrektyra i samband med skolläsningen (*Engelbrekt* nämns dock också av Linder). Kanske hade läsningen av *Engelbrekt Engelbrektsson* också bidragit till det stora intresset för läroboken i historia som Brandell fick syn på?

2.5 ”Folket läste”

Åke Åberg, som tog initiativet till samlingen *Biblioteksminnen*, har själv med intervjuerna som underlag skrivit en framställning som fokuserar på vad de berättar om läsandet under 1900-talets första årtionden. Uppsatsen, ”Folket läste”,²¹⁵ publicerades i jubileumsskriften *Den svenska boken 500 år* (1983). Uppsatsen bygger dock inte enbart på biblioteksminnena, utan Åberg har

²¹⁵ Åberg 1983.

också bland annat använt memoarer, självbiografisk litteratur, uppgifter ur andra minnessamlingar och sina egna personliga minnen.

De vetenskapliga ambitionerna med uppsatsen är begränsade. Den utgår inte från någon syftesformulering, problem- eller frågeställning. Inte heller appliceras någon analytisk ram eller problematisering av läsning som aktivitet. Framställningen avgränsas inte heller till någon mer specifik läsargrupp, typ av texter eller miljöer, utan till ”folkets” läsvanor i Sverige under perioden 1890–1940. Vid sidan av starka reservationer rörande intervjuernas vetenskapliga värden föreligger inga metodologiska resonemang eller beskrivningar av den metod som använts. Framställningen struktureras i fem delar: *Böckerna i hemmet*, *Boklån*, *Impulser*, *Läsandet – stimulans och hinder* samt *Synen på läsningen*.

I de två första delarna ordnas texten ofta efter vad som lästes, till exempel Strindberg, lyrik, eller dagstidningen. Normalt ges några kommentarer ur materialet rörande receptionen av de texter som behandlas. Vissa mer övergripande aspekter på läsandet behandlas emellertid också. Under rubriken *Impulser* samlar Åberg sådant som familjemedlemmar, grannar och vänner som kan inspirera och uppmuntra varandra, bibliotekarier och skolan. Bland övriga impulser till läsning finns järnvägen, arbetsgivare, sommargäster, flyttningar, folkhögskolan och sjukhuset.

Åberg behandlar också olika hinder för läsandet. Hit hör bristande läskunnighet, brist på tid och ork efter en lång och hård arbetsdag, trångboddhet och bristande belysning. Här uppmärksammar Åberg aspekter som motsvarar läsandets kroppsliga och materiella dimension. Trångboddheten och bristen på belysning, menar Åberg, kan eventuellt förklara att läsandet ibland ägde rum utomhus. Ofta fanns också stora avstånd mellan den presumtive läsaren och boken, som ibland emellertid kunde övervinnas genom långa fotvandringar. Den längsta som omtalas var 12 mil (!) enkel väg. Likaså menar Åberg att läsandets omfattning skiftade med kön och ålder. Barn och unga läste mest, men angående kön heter det att ”[d]et tas för naturligt att kvinnor har mer att göra”,²¹⁶ och deras läsning blev därmed också lidande.

Åberg menar angående intervjuerna att ”[...] den erkända och normala synen på läsningen är positiv, och intervjupersonerna kan reagera med förvåning på studenternas kanske ledande frågor om motsatsen. Läsning hade status, tydde på begåvning och gav löfte om framtid för klassen och individen.”²¹⁷ Icke desto mindre kan han också ge gott om exempel på hur läsning betraktades som lyxigt och syndigt, och därför motarbetades.

²¹⁶ Ibid., s. 393f.

²¹⁷ Ibid., s. 397.

Under rubriken ”censur” behandlas hur viss litteratur förbjuds eller motarbetas i olika sammanhang. Föräldrar övervakade sina barn, och i skolan kontrollerades också elevernas läsning. Under censurbegreppet behandlas också folkbildningsorganisationernas och biblioteksväsendets urvalsprinciper. Folkbildningsorganisationernas krav var moraliska, ”[...] men med växande sekularisering också estetiska.”²¹⁸ Vid biblioteken kunde det finnas en motvilja mot radikal litteratur, men också bland allmänhet och låntagare kunde det finnas konservativa synpunkter på biblioteksbeståndet.

Till skillnad från Åberg arbetar jag med ingående analyser av ett relativt litet antal intervjuer. Åbergs framställning är översiktlig, och utmynnade inte i begrepp och hypoteser som jag använt som utgångspunkter. Däremot hänvisar jag vid flera tillfällen till Åbergs empiriska iakttagelser, och vissa tolkningar av mer specifika empiriska uppgifter ibland inspirerats av Åbergs, vilket då framgår löpande i framställningen.

Åberg avslutar sin uppsats avslutas på följande vis:

Det viktigaste återstår. Varför läste man? Hur upplevde man det lästa? Hur påverkades läsaren? Några av våra intervjuer har försökt ställa även sådana frågor, men svaren är alltför tillfälliga och grunda, i varje fall för svårtolkade, för att kunna användas med några krav på vederhäftighet. De fält av läsningen som rymmer upplevelse och effekt är knappast åtkomliga för Bibliotekshögskolans aldrig så folkbildningsentusiastiska studenter. De måste överlätas åt en professionell forskning. En sådan tycks också vara på väg.²¹⁹

Denna avhandling behandlar i stor utsträckning de frågor som Åberg menar återstår, om motiv och upplevelser för läsning. Åberg, som själv var kunnig om den tyska läshistoriska forskningstraditionen med Rolf Engelsing och Rudolf Schenda som förgrundsfigurer, skrev alltså detta några år innan Rose, Darnton och Chartier (också de med vissa stödpunkter i den tyska forskningen) mer programmatiskt började peka ut nya riktningar och problem för läshistorisk forskning. I Åbergs avhandling, som publicerades 1987, är det uppenbart att han funderat på frågor om hur läsandet faktiskt bedrevs, men då avseende helt andra miljöer än dem som omtalas i biblioteksminnena.²²⁰

Mats Myrstener menar angående insamlingen av biblioteksminnena att Åberg var före sin tid.²²¹ Det är en bedömning som jag delar, på så sätt att Åberg mycket väl insåg att den typ av data som biblioteksminnena represent-

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ Ibid., s. 399f.

²²⁰ Åberg 1987, se t. ex. 326ff.

²²¹ Myrstener 2004.

erar är värdefull. Den internationella teori- och begreppsutvecklingen på området tog dock fart först efter det att Åberg publicerade sig om samlingen på 1980-talet. I skenet av denna teoriutveckling, menar jag, är innehållet i samlingen, även vad gäller läsares motiv och upplevelser, långt ifrån så ”tillfällig och grund” som Åberg skriver. I den moderna läshistoriska forskningen finns riktlinjer för hur de svåra tolkningarna kan göras. Åbergs tvekan rörande biblioteksminnenas inneboende vetenskapliga värden är emellertid en sammansatt fråga av metodologisk karaktär som jag valt att närmare behandla och ge ett sammanhang i nästa kapitel.

2.6 Teoretiska utgångspunkter

Analysen utgår från de teoretiska begrepp som presenterats i detta kapitel. För att åskådliggöra analysapparaten i sin helhet kan begreppen samlas kring en övergripande bild om hur läsandet var förankrat i historiska skeenden, och tre mer specifika analytiska tyngdpunkter.

Den mer övergripande bild som kan hämtas ur forskningen, och som också fångats av Egil Johansson, Lars Furuland och delvis Daniel Lindmark, är hur det folkliga läsandet som tradition bottnade stabilt i en religiös kontext, och att det sedan successivt genom olika kulturhistoriska skeenden kom att rymma en allt större komplexitet under 1800-talet.²²² Genom processen kom influenser från den borgerliga läskulturen att smälta samman med det religiösa i den degel som utgjordes av skolan, och olika typer av billigboksutgivning och folkbildande verksamheter kom under 1800-talet att erbjuda ytterligare möjligheter för läsning. Vissa folkbildningsinitiativ som togs (till exempel den tidiga sockenbiblioteksrörelsen och *Sällskapet för spridandet av nyttiga kunskaper*) kan säkert på hög abstraktionsnivå ses som uttryck för den ovanifrån kommande distributionen av en ”gemensam” läskultur, men folkbildning bedrevs också av folkrörelserna själva, och sådana initiativ måste ses som en annan typ av sociokulturell plattform för läsning. Idén om att en process av denna karaktär hade föregått undersökningsperioden, återkommer jag till på flera platser i avhandlingen.

I den tidigare forskningen finns också mer specifika analytiska resurser. Hit hör begreppen om hur viktiga egenskaper i läspraktiker tog form i relation till skrifter. Begreppet om läsning som *upplevelsegenererande handling* utgår från att läsaren applicerar en förväntningshorisont inkluderande vissa motiv och syften på en skrift, vars egenskaper formar läsupplevelse i ett

²²² Johansson 1981, s. 62ff, Furuland 1991, s. 11f och Lindmark 2004. Jfr. hur Ilkka Mäkinen (1997, s. 449f) menar att diskursiva resurser för att överhuvudtaget tala om en legitim folklig läslust började utvecklas vid 1800-talets mitt.

samspel med läsarens förväntningar. Föreställningen om att läsandet ofta tog form som *nödlösning* i bokfattiga miljöer, relaterar till hur många och vilka skrifter som fanns att tillgå en i miljö, och rymmer sålunda en förståelse för att också skrifers kvantiteter – inte bara kvaliteterna i en enskild skrift – är viktiga som förutsättningar för hur läsning tar form. Denna problematik utgör utgångspunkten för kapitel 4.

För det andra finns resurser för att analysera läsandets *sociala karaktär* och förankring. Elizabeth Longs begrepp om *sociala ramar* kommer att användas för att urskilja olika krav, synpunkter och värderingar rörande läsning som informanterna upplevde. Dessa ramar kan jämföras med de värderingar rörande läsning som kartlagts av tidigare forskning genom studier av andra typer av källor, och som exempelvis urskiljt olika bildningsideal och pedagogiska idéer. Ronny Ambjörnsson har vidare teoretiserat kring hur folkrörelsernas begrundande läsning skilde sig från läsning i samhällsinstitutioner som hushåll och skola, på grund av att rörelserna byggdes upp kring horisontella sociala relationer istället för vertikala. Idén om att läsandet tar form på olika sätt i olika typer av *relationer (horisontella och vertikala)* kommer jag också att pröva mot källmaterialet. Slutligen finns i forskningen en explicit förståelse för att läsandet rymmer en potential för *motstånd och subversivitet* i förhållande till de sociala kontexter det bedrivs i. Kapitel 5 går in i källmaterialet genom denna begreppsram.

För det tredje utpekas på olika sätt betydelsen av *läsning som materiell handling* i fysiska rum. Skrifter är materiella, liksom läsarens kropp och de läshandlingar genom vilka skrifter blir hanterade. Materialiteten i läsningen, menar Chartier och Darnton, är betydelsefull för hur den upplevs. På mer konkret nivå har Johannesson pekat på hur *högläsning*, som jag betraktar som ett fysiskt utförande, var signifikant på olika sätt i olika sociala miljöer i Sverige under 1800-talet. Lars Furuland menar att *belysning* kunde vara problematiskt under undersökningsperioden, vilket också har att göra med de fysiska förutsättningarna för läsandet som handling. I kapitel 6 utgår jag från denna förståelse för läsandets materiella dimension.

Dessa olika begrepp och förståelsescheman är tillsammans den apparat, med vilken jag analyserar mitt material och besvarar mina två frågeställningar. Det riktar dels uppmärksamhet mot läsandets karaktär i olika avseenden – socialt, materiellt och upplevelsemässigt. Likaså rymmer det ett antal begrepp som förankrar specifika egenskaper i läsning i specifika historiska kontexter som folkrörelserna, folkskolan, ekonomiska förutsättningar.

Vidare behöver det kommenteras att de analytiska kategorierna relaterar till varandra på en mängd olika sätt. En läshandling kan förstås som materiell, social och upplevelsegenererande på en och samma gång, och de olika dimensionerna kan ses som sammanvävda. Exempelvis rymmer begreppet om begrundande läsning en förståelse för att den upplevelsegenererande pro-

cessens karaktär är förankrad i en viss typ av social kontext. Även om en viktig uppgift för en analys kan vara att renodla olika förståelsemönster, är det samtidigt viktigt att visa på komplexitet och sammanhang mellan olika fenomen.

Det skulle emellertid vara problematiskt att konstruera en ansats som redan från början knyter exempelvis ett generellt intresse eller motiv för läsning – som viljan att uppleva spänning – till en snäv social kontext eller materiell miljö. Det är rimligt att en eventuell vilja att uppleva spänning kan komma till uttryck i olika miljöer som familj, bibliotek och skola. Om vi vill analysera spänningsläsningen måste vi alltså spåra den i olika sociala och materiella miljöer.

På samma sätt är det orimligt att förvänta sig att en viss materiell förutsättning, exempelvis fotogenbelysning, alltid skulle sammanhånga särskilt med någon snävare social ram såsom en bildningsideologi. Fotogenet måste ha använts för många olika läsprojekt. Dessutom framträder inte hela den komplexa väven av materiella, sociala och upplevelsegenererande handlingar och förutsättningar i varje enskild intervju passage. Intervjuerna är inte utformade för att kunna korrespondera mot någon explicit teoretisk förståelse-ram. Mitt urval av intervjuer är dock avsett att sammantaget fånga upp olika typer av uppgifter och erfarenheter, och i urvalet som helhet framträder flera olika dimensioner.

Givet dessa förutsättningar använder jag de teoretiska utgångspunkterna som ingångar i materialet, snarare än som färdiga och avsett heltäckande kategorier som ska fyllas ut empiriskt. Analysen (vars mer praktiska karaktär beskrivs i avsnitt 3.4) genomförs genom att jag stegvis undersöker vad som framträder i materialet givet ett visst begrepp, och relaterar det till de analyser som görs genom andra i de fall detta framstår som angeläget. Genom att arbeta på det sättet bygger jag successivt upp en tolkning av materialet som både renodlar förståelsen för det specifika (karaktären av vissa upplevelse-mönster såsom spänning, betydelsen av vissa materiella förutsättningar såsom fotogenlampan, vissa typer av relationer såsom horisontella), och som i bästa fall också förmår placera det specifika inom mer komplexa helheter (exempelvis läspraktiker som, likt husläsningen, kan karakteriseras genom sammanhanget mellan en förväntad tolkningsprocess, en viss social miljö och/eller en viss materiell framträdelseform (högläsning)). Dessutom är stora delar av analysen byggd på induktiva analysmoment. Inom begreppet om sociala ramar är det exempelvis möjligt att urskilja olika kluster av värderingar och normer såsom de framträder i empirin.

3. METOD OCH KÄLLMATERIAL

I litteraturen om läsandets historia framträder ofta frågan om lämpliga källor som ett problem: läsning sätter sällan några fysiska spår. Det är svårt att få tillgång till förflutna erfarenheter av läsning i vardagsmiljö, särskilt när det gäller personer som haft små möjligheter att lämna manifesta spår efter sig i form av formulerade tankar eller berättelser om sin vardag.²²³

Problemet är emellertid långt ifrån olösligt. Som vi sett i det föregående kapitlet har olika forskare använt eller rekommenderat olika typer av källor för att studera läsandet i historiska situationer: självbiografier, oral history (OH), minnesuppteckningar, avbildningar, kataloger och lånejournaler. Till dessa kan vi lägga ansatser som utgår från understrykningar, anteckningar och klotter som läsare efterlämnar i böcker, så kallad marginalia.²²⁴ Ett antal nationella databaser om historiska läserfarenheter har också konstruerats eller är under uppbyggnad.²²⁵ Metodutvecklingen på området är alltjämt intensiv och kreativ.²²⁶

I detta kapitel har jag för avsikt att belysa mitt källmaterial samt de problem och möjligheter som användningen av detta innebär i projektet. Problematiken som källorna för med sig kommer här att behandlas enligt följande: först presenteras hur och varför studien genomförts av just biblioteksminnena betraktade som en avgränsad uppsättning källor. Därefter diskuteras

²²³ Se t. ex. Darnton 1990, s. 132, Pawley 2002, s. 145ff och Rose 2001b, s. 1ff.

²²⁴ Se t. ex. Dahlström 2011 och Jackson 2005.

²²⁵ RED 2011.

²²⁶ Se t. ex. Crone & Towheed (red.), 2011.

på principnivå OH som vetenskaplig forskningsmetod. Det därpå följande avsnittet presenterar en kritisk redogörelse för de i den föreliggande undersökningen aktuella källornas tillkomstsituation. Slutet av kapitlet handlar om hur jag valt ut och analyserat materialet, och inkluderar även en forsknings-etisk reflektion.

3.1 Fokusering av samlingen *Biblioteksminnen*

Själva idén om denna avhandling väcktes genom kontakten med samlingen *Biblioteksminnen*. Mitt intresse för samlingen kretsade i de tidiga faserna av forskningsprocessen kring dess relativt rikhaltiga skildringar av just det fram-brytande biblioteksväsendets betydelse för dess användare.

Det finns annars andra, liknande, samlingar som också åtminstone delvis innehåller uppgifter om barns och ungas läsning och bildning, exempelvis tillkomna genom Nordiska museets dokumentationsarbete med frågelistor och intervjuer. Hit hör de 26 minnesuppteckningar rörande statares möten med boken och folkbildningen, av vilka ett antal utdrag och en översikt presenterats av Lars Furuland i *Lantarbetaren och boken*.²²⁷

I boken *Folkbildningsminnen* presenterar Sigfrid Leander och Ture Nerman ett urval om 26 avsett representativa minnesteckningar ur den samling som består av responsen på Nordiska museets frågelista nr. 187, i sin helhet 167 uppteckningar.²²⁸ Flera av uppgiftslämnarna var födda på 1890-talet. Frågelistan, och därmed svaren, fokuserade lokalt sett ledande personer, institutioner och ekonomi. Det inkluderade också frågor om respondenten kände till källor för fortsatt forskning (till exempel protokoll, brev, klipp-samlingar och intervjupersoner).²²⁹ Respondenterna ombads också berätta om sina personliga minnen och om hur folkbildningsarbetet uppfattades av utomstående. Ett framträdande tema i den typen av reflektioner är skildringar av det intellektuella mörker och den motvilja som folkbildningens entusiaster framhärjade i.²³⁰

²²⁷ Furuland (red.). 1963. Se avsnitt 2.3.1.

²²⁸ Leander & Nerman (red.) 1968. Leander skriver på s. 16 att det inkom 167 svar, men på s. 147 anges antalet till 164. De 26 meddelandena utvalda för presentation i *Folkbildningsminnen* skall ej förväxlas med samlingen om 26 meddelanden, ur vilken ett antal utdrag presenteras i *Lantarbetaren och boken*.

²²⁹ Frågelistan finns tryckt i Leander & Nerman (red.) 1968, s. 156.

²³⁰ Se t. ex. uppteckningarna *En präst som folkbildare i Vilhelmina*, *Gud i kyrkan eller djävulen i sockenstugan* och *Då var all sex lika med porr* i Leander & Nerman (red.). 1968.

Ett projekt som i mycket liknar *Biblioteksminnen* har utförts av Klas Ramberg och Ann Runfors. Arbetet resulterade i en bok, baserad på intervjuer med 32 ABF- och IOGT-bibliotekarier från Jämtland, Härjedalen, Småland och Halland.²³¹ Till skillnad från biblioteksminnena innehåller den samlingen uteslutande intervjuer med bibliotekarier, dessutom knutna till någon av de båda nämnda organisationerna och något av de nämnda landskapen. Karaktären av de uppgifter som rapporteras i boken är i allmänhet relativt lika de uppgifter som återfinns bland biblioteksminnena. De flesta av informanterna verkar också ha tillhört samma generation som biblioteksminnenas huvudpersoner, och är födda mellan 1900 och 1920.

Då mitt intresse efterhand kom att förskjutas mot läsning i bredare bemärkelse hade jag kunnat välja ett annat material, men eftersom impulsen att bredda perspektivet ändå kom från samlingen i sig bedömde jag att det knappast var orimligt att hålla fast vid den. Ett problem med att välja ett annat material var också att mitt dittills genomförda arbete med att kartlägga, analysera och kritisera samlingen och dess omständigheter hade blivit så gott som ogjort. Fördelen med att koncentrera en studie kring en samling är att det på så sätt går att göra en mer koncentrerad beskrivning och källkritisk bedömning av det använda materialets karaktär, dess värde och tillkomst-historia.

Insamlingen av de uppgifter som ligger till grund för de andra samlingarna är bättre dokumenterad och mer professionellt genomförd än insamlingen av biblioteksminnena. Insamlingsprojektens geografiska eller professionella fokusområden stämmer inte bättre överens med mina syften än de fokuseringar som låg till grund för *Biblioteksminnen*, men inte heller mycket sämre.

Min koncentration på samlingen *Biblioteksminnen* är emellertid i hög grad ett resultat av de omständigheter och den forskningsprocess som redogörs för ovan, och inte motiverat av någon apriorisk föreställning om att samlingen i väsentliga avseenden är bättre än alla andra liknande samlingar som källa till historien om barns och ungas läsning.

3.2 Samlingens tillkomst och karaktär

I detta avsnitt behandlar jag hur och under vilka omständigheter samlingen tillkom, samt hur dess ämnesinnehåll är beskaffat. Utgångspunkter för avsnittet är dels Åbergs texter om projektet, dels samlingen i sig. Vissa kompletterande uppgifter har inhämtats från personer som var involverade i insamlingen. I den första delen av detta avsnitt behandlar jag samlingens tillkomst, i

²³¹ Ramberg & Runfors 1994.

den andra delen dess innehåll och sammansättning, och i den tredje delen några tyngdpunkter eller ”biases” i samlingen, som är viktiga att deklarerat.

3.2.1 Tillkomst

Åke Åberg var initiativtagare till insamlingen av projektet, som genomfördes genom att studenter intervjuade personer med i regel särskilt god inblick i biblioteksväsendets utveckling under 1900-talet. De flesta av intervjuerna genomfördes som ett valfritt moment under en kurs om biblioteket i samhället, som innefattade två veckors fältstudier. Kursen var orienterad mot nutida förhållanden, men just Åke Åbergs moment var tillbakablickande. Enligt en av de kursansvariga planerade Åberg att använda det insamlade materialet för sin doktorsavhandling,²³² men den planen kom inte att realiseras.²³³ Den tidigast genomförda intervjun i samlingen är från 1973, och den senast genomförda från 1985. Uppgifterna om omständigheterna för intervjuerna som genomfördes 1984 och 1985, då Åberg hade gått i pension, går delvis isär.²³⁴ Min tolkning är att intervjuuppgiften blev kvar några år i utbildningen efter Åberg, utan att det fanns en enskild lärare som på samma sätt upplevde ett särskilt ansvar och intresse för just den uppgiften.

En text som Åberg skrev för Arbetarnas kulturhistoriska sällskap utgörs av ett urval av intervjuer ur samlingen såsom den var beskaffad 1977.²³⁵ Urvalet är försett med några sidor sammanfattande text där Åberg belyser hur arbetares förhållanden till böcker, bibliotek och läsning framträder i intervjuerna. Förutsättningarna för intervjuerna berörs mycket kortfattat, men det framgår att representativitet (i statistisk mening) inte eftersträvades vid insamlingen.

Fler kommentarer görs i den text från 1983, som refererades i avsnitt 2.5. Åberg berättar här att samlingen omfattade 500–600 uppteckningar. Vidare kommenteras materialets vetenskapliga värden:

Intervjuerna är inte något fullgott material att göra vetenskap av. De är naturligt nog amatörarbeten och gör inte anspråk på att vara mer. Deras syfte har varit att ge studenterna en konkret upplevelse av den folkbildningshistoria varav de själva utgör nästa länk. Men de bör kunna användas som illustration till förhållanden som vi

²³² Personlig kommunikation med dåvarande lärare 2011.

²³³ Åbergs avhandling (1987) handlar om det litterära systemet i Västerås 1790–1850, och baseras inte på insamlingen av biblioteksminnen.

²³⁴ Personlig kommunikation med flera dåvarande lärare 2011.

²³⁵ Åberg 1978.

vet mer om från andra källor. De kan läggas till dessas resultat på samma sätt som man åstadkommer ett färgtryck genom att lägga en kliché ovanpå en annan.²³⁶

I en bibliotekshistorisk antologi från 1989, där huvudbidragen utgörs av studentuppsatser, berättar Åberg också om projektet, och ställer det i kontrast till lokal bibliotekshistorisk forskning baserad på data som lånestatistik, protokoll och program. Åberg har en i princip positiv syn på den typen av data, men menar att man med den som utgångspunkt ändå inte kan komma fram till ”bibliotekets innersta verklighet”:

Hårddata kan bara med abstraktioner antyda vad som konkret skedde mellan människan och den bok hon tog med hem från biblioteket. Hur byborna såg på sitt bibliotek, hur man upplevde kommunaliseringen, hur bibliotekariens rådgivning gick till, vad man fick ut av sin läsning, i vad mån de stolta programmen förverkligades genom att förändra individer och samhälle, därom talar de officiella dokumenten bara indirekt. Dagens litteratursociologi och -etnologi försöker utveckla metoder att utforska även dessa mänskliga sammanhang i nuet. Att få motsvarande kunskap i det förflutna är svårare. Notiser i dagböcker, memoarer och brev kan berätta om situationen bland högutbildade samhällsskikt, men de lågutbildade, som ännu för några decennier sedan var folkbibliotekens helt övervägande publik, har sällan lämnat efter sig skriftliga dokument. Våra studenter har då följt folklivsforskarens exempel och själva skapat ett källmaterial [...].²³⁷

I reflektioner över källmaterialet som bidrag till den vetenskapliga bibliotekshistoriska forskningen menar Åberg att ”lekmän” utan ”professionell vetenskaplig utbildning” kan utföra en ”förberedande delforskning som, korrekt inriktad och utförd, kan vara högst nyttig som tegelstenar för det större bygget”. Åberg tänker sig alltså en arbetsfördelning mellan den vetenskapligt utbildade forskaren och lekmannen. Den utbildade forskarens uppgift blir framför allt att ”[...] sätta hypoteserna, dra samman resultaten, utveckla metoderna, väl även att själv forska fram ett antal mönsterbildande riktpunkter på bibliotekskartan.”²³⁸ Emellertid ser han det i samma skrift som en brist i källmaterialet att studenterna inte hade någon intervju teknisk utbildning.²³⁹

Vad gäller samlingen understryker Åberg också de pedagogiska ambitionerna med projektet. Huvudsyftet med de bibliotekshistoriska uppgifterna i utbildningen var inte att ”åstadkomma en produkt” utan att låta eleverna öva sig och få ”uppleva hur förutsättningarna för dagens folkbibliotek vuxit

²³⁶ Åberg 1983, s. 365.

²³⁷ Åberg 1989, s. 13f.

²³⁸ Ibid., s. 3.

²³⁹ Ibid., s. 14.

fram”.²⁴⁰ Jämfört med vad Åberg skrev om samlingen 1983 finns här en mer förhoppningsfull syn på intervjuernas vetenskapliga potential. Av intresse vid en reflektion över källornas tillkomstsituation är den låga eller oklara graden av forskningsanknytning som fanns vid Bibliotekshögskolan vid tiden för insamlingen.²⁴¹ Den kan möjligen åtminstone delvis förklara de ganska ödmjuka vetenskapliga ambitioner med materialinsamlingen som Åberg gav uttryck för 1983.

Själv anser jag att Åbergs syn på intervjuerna 1983 verkar grundas på föreställningar om att en idealisk källa bör ha en viss grad av inneboende ”vetenskaplighet”, och kanske också att den vetenskapliga källans uppgift är att förmedla objektiva fakta. Synsättet 1989 är mer nyanserat och sätter in intervjuerna i ett sammanhang av användning för specifika forskningssyften, och ser värdet i att undersöka även subjektiva upplevelser.

Om förhållandena 1977 skrev Åberg att representativitet inte eftersträvades vid insamlingen, utan att studenterna ofta valde att intervjua någon på den egna hemorten eller någon i närheten av Borås.²⁴² Enligt en av lärarna kontaktades informanterna genom bibliotekscheferna i de kommuner där fältstudierna var förlagda.²⁴³ I några fall är det uppenbart att studenten valde att intervjua någon som de kände relativt väl sedan tidigare.²⁴⁴

De flesta av de intervjuade är i vilket fall personer som har ett särskilt intresse för bibliotek, folkbildning och läsning.²⁴⁵ Detta för med sig både problem och möjligheter för mig. Problem uppstår eftersom det jag får tillgång till oftast är de särskilt initierade och intresserade personernas erfarenheter. Möjligheter öppnas å andra sidan genom att de särskilt intresserade normalt hade reella och substantiella upplevelser att tala om, ett intresse för bibliotek, läsning och folkbildning och ett genomtänkt och reflexivt förhållningssätt till sådana fenomen.

De flesta av de intervjuade hade själva fungerat som bibliotekarier i något sammanhang. Deras begreppsramar kan givetvis ha varit formade av förmedlaridentiteten, även om distinktionen mellan läsare och bibliotekarie ofta var mindre tydlig än vad den är idag. I folkrörelsernas biblioteksverksamheter gällde det till exempel ofta att någon särskilt seriös och intresserad läsare, eller helt enkelt bara den som hade tid, fick ta hand om upp-

²⁴⁰ Ibid., s. 4.

²⁴¹ Se Seldén & Sjölin 2003, s. 57f.

²⁴² Åberg 1978, s. 127.

²⁴³ Personlig kommunikation med dåvarande lärare 2011.

²⁴⁴ Se bilaga.

²⁴⁵ Jfr. Åberg 1983, s. 365.

gifterna att sköta den lokala föreningsavdelningens bokhylla, och därmed bli bibliotekarie.²⁴⁶

Något som ofta framhålls i litteraturen om *oral history* (OH) är betydelsen av själva intervjusituationen.²⁴⁷ Den sociala relationen mellan intervjuare och informant, deras respektive klass, kön, ålder och språkbruk kan vara av betydelse för hur intervjun utformas och därmed också hur dess källvärde bör betraktas. De intervjuer jag utgår från har redan genomförts av andra än mig själv, vilket lämnar mig i en problematisk situation samtidigt som det också är själva förutsättningen för att jag ska kunna nå så långt tillbaka i tiden som tidigt 1900-tal.

Det vanligaste var att de intervjuande studenterna var ensamma eller i par, men flera exempel finns på större antal.²⁴⁸ De hade ingen systematisk träning i intervjuteknik, vilket Åberg själv betraktade som en brist.²⁴⁹ I sak kan jag bara hålla med Åberg. I flera intervjuer går det helt visst att upptäcka bekräftelsesökande frågor eller i värsta fall brist på intresse från intervjuarens sida, men det finns också goda exempel på hur intervjuaren är följsam och känslig i relation till det som informanten har att berätta. Exempel på det senare finns i citaten i kapitel 4–6.

Ålderskillnaden mellan intervjuad och intervjuare bör i majoriteten av fallen ha varit en eller två generationer. Intervjuarna hade det gemensamt att de var studenter vid Bibliotekshögskolan. Det har därför normalt funnits ett gemensamt intresse för bok- och biblioteksfrågor hos intervjuaren och informanten, vilket kan ha varit en positiv förutsättning ifråga om intervjuens riklighet och djup. Samtidigt kan det gemensamma intresset ha inneburit att vissa saker tyst togs för givet, och att samtalet inte fördjupade sig kring sådant. Till exempel betraktades nog ofta odlandet av bok- och läskultur i allmänhet som något normalt och eftersträvansvärt. Informant och intervjuare kan ha upplevt att de inte behövde motivera och förklara detta synsätt för varandra på något fördjupat sätt. Det skulle vidare kunna antas att informanterna i allmänhet gärna berättade sådant som de trodde att biblioteksstudenterna ville höra. Det kan i så fall ha inneburit att de gärna bekräftade hur viktigt det är med bibliotek, böcker och läsning, och hur stor roll sådana företeelser spelat i informantens liv.

²⁴⁶ Ramberg & Runfors 1994, s. 127f och passim.

²⁴⁷ Nordberg 2003, s. 30f och Thor 2001, s. 334ff.

²⁴⁸ I vissa intervjuer där flera upphovspersoner anges, märks dock bara en intervjuare i ljudspåret.

²⁴⁹ Åberg 1989, s. 14.

Det finns ofta mycket lite information om hur en viss intervju genomfördes; det anges till exempel inte alltid explicit var de ägt rum. Ofta verkar intervjun ha ägt rum i informantens hem eller det lokala folkbiblioteket. De perspektiv och frågeställningar som präglade bibliotekarietutbildningen på 70-talet torde också i många fall ha fungerat som förutsättning för intervjuernas fokus. Enligt en av de dåtida studenterna handlade undervisningen som gavs i samband med insamlingen av veteranminnen mycket om den idealitet som odlades inom folkrörelserna, och hur betydelsefull den var för biblioteksväsendets framväxt.²⁵⁰

I tillkomstsituationen samspelade ett antal olika faktorer i utformningen av intervjuerna. De är inte rena reflektioner av den förflutna verklighet som jag studerar. Inte heller korresponderar alla element i tillkomstsituationen mot de forskningsintressen som jag i detta arbete projicerar på dem. Givet tillkomstsituationen kan berättelserna om läsning antas vila på en outtalad överenskommelse om att läsning, böcker och bibliotek i normalfallet är roligt, intressant och viktigt för individer och samhälle. I intervjun, som social interaktion betraktad, kan det ha varit svårare att uttala sig om hur viss läsning eventuellt var oviktig eller ointressant, och lättare att berätta om hur givande läsning kunde vara.

3.2.2 Innehåll och form

I den digitaliserade samlingen finns ljudupptagningar från 157 intervjuer, de flesta med en skriftlig representation av innehållet i form av ett referat, en sammanfattning eller transkription. Åberg skrev 1983 att mellan 500–600 intervjuer hade genomförts. I en annan artikel, från 2003, uppges att samlingen utgjordes av ”minst 300 uppteckningar”.²⁵¹ Det finns alltså i vilket fall en omfattande differens mellan antalet ljudupptagningar och antalet genomförda intervjuer/uppteckningar. Det är dock känt att samtliga intervjuer inte spelades in, och att de kunde rapporteras skriftligen.²⁵²

Originalkassetterna från de 157 digitaliserade intervjuerna förvaras vid Högskolebiblioteket i Borås. Den skriftliga dokumentationen, inklusive ett antal dokument som rapporterar intervjuer som inte finns inspelade, förvaras vid Biblioteksmuseet i Borås. De enbart skriftliga rapporterna har jag inte använt i denna studie. Vid jämförelser mellan skriftliga rapporter och dessas korresponderande ljudspår har det framgått att de skriftliga dokumenten i

²⁵⁰ Personlig kommunikation med f.d. student 2008.

²⁵¹ Åberg 2003.

²⁵² Personlig kommunikation med f.d. student 2008.

regel inte kan betraktas som fullgoda återgivningar av ljudspåren. Därför har jag fäst stor vikt vid att själva ljudspåret ska vara bevarat.

Kvinnliga informanter representeras bara av 48 ljudspår, av vilka två också representerar en manlig informant. I 128 fall har jag kunnat avgöra vilket år informanten föddes. Om inte födelseår framgår uttryckligen har det i flera fall varit möjligt att räkna ut födelseår med ledning av andra uppgifter i materialet, ofta genom att subtrahera informantens uppgivna ålder från året för intervjun (i sådana fall finns förstås en risk att uträkningen resulterar i året efter informantens födelseår, eftersom intervjun kan ha inträffat före informantens födelsedag det år intervjun genomfördes). Ljudspåren där födelseåren är kända eller uträknade fördelar sig enligt följande:

Födelseår	Antal intervjuer
-1899	22
1900–1909	41
1910–1919	46
1920–	19

Om innehållet i samlingen gäller allmänt att en stor del av materialet behandlar bibliotekstekniska och -administrativa frågor och förhållanden vid särskilda biblioteksinrättningar. I många intervjuer behandlas också informanten i egenskap av läsare och låntagare, och inte sällan belyses då förhållanden under barnaåren.

Intervjuerna skiljer sig avsevärt åt vad gäller innehåll och framförande. Somliga intervjuer inleds med ett längre anförande från informantens sida, och jag får ibland intrycket att informanten då förberett sig genom att skriva ned en berättelse.²⁵³ I vissa intervjuer läser informanten upp stycken av nedskrivna text. Det är annars känt att någon av Åberg fastställt frågelista inte användes 1975,²⁵⁴ men i en intervju från 1983 verkar studenterna ha haft med sig en lista med frågor som de inte hade formulerat själva (informanten kommenterar att frågorna är så fina som om Gunnar Sträng hade skrivit dem).²⁵⁵

Vissa intervjuer är också så lika varandra vad avser den övergripande dispositionen, att det kan antas att de var grundade i ett antal teman eller liknande som åtminstone föreslagits i undervisningen. Eftersom intervjuerna är ostrukturerade är de ändå i flera avseenden svåra att jämföra med varandra.

²⁵³ Se t. ex. [Okänd B], 1983, 05:00–10:30.

²⁵⁴ Personlig kommunikation med f. d. student 2008.

²⁵⁵ Åberg & Öhgren 1983, 35:00–37:00.

Det går exempelvis inte att anta, att en person som inte omnämner *Folk-skolans läsebok* i intervjun, för den skull inte kom i kontakt med densamma under sin barndom.

De följande ämnena är det vanligt att studenterna frågar om. Frågorna formuleras på en mängd olika sätt, och ställs med avseende på olika perioder i informantens livslopp. Redovisningen nedan är inte på långt när uttömmande, utan visar några av de ämnen som förekommer i flera intervjuer. Det måste emellertid tydligt understrykas att intervjuernas innehåll och disposition varierar mycket.

Socioekonomisk, utbildningsmässig och geografisk bakgrund
Den första kontakten med ett bibliotek
Eventuellt bibliotek i skolan
Om läraren uppmuntrade till läsning
Privata boklån
Vilka böcker som fanns i biblioteket/hemmet/skolan
Famijemedlemmarnas eventuella läsvanor
De jämnåriga kamraternas eventuella läsvanor
Synen på bibliotek, böcker och läsning i olika sammanhang: familjen, lokalsamhället, allmänt
Hur man fick tag på böcker
Eventuella öppna hyllor i biblioteket
Bibliotekets öppettider
Bibliotekets lokaler
Beståndets storlek och sammansättning
Eventuell barnavdelning
Katalogisering
Förvärv, urval och inköp
Eventuella så kallade ”gifthyllor”
Eventuella fjärrlån
Bibliotekariens eventuella lön, utbildning och status
Vilka grupper som lånade mest (klass, kön)
Enskilda, särskilt minnesvärda låntagare
Eventuella straffavgifter vid försening
Eventuella avgifter för bibliotekslån
Lånetider
Vilka grupper biblioteket var avsett för
Eventuella ordningsföreskrifter
Eventuella aktiviteter förutom ordinarie utlåningsverksamhet, exempelvis författarbesök
Administrativa problem, exempelvis i samband med kommun-sammanslagningar

Biblioteksstyrelsens eller kulturnämndens sammansättning, eventuella grad av litteraturkännedom och intresse för biblioteket
Bibliotekets finansiering
Bibliotekssammanslagningar
Om biblioteksväsendet generellt sett blivit bättre eller sämre – har någonting gått förlorat?

Ljudspåren är produkter av inspelning på kassetband. Abrupta avbrott i ljudspåren sker sålunda ofta var 30:e eller var 45:e minut, då en sida av bandet hade blivit fullt. Vissa upptagningar börjar också abrupt. Det finns också andra typer av avbrott i ljudupptagningarna. Till exempel förekommer att informanten ber studenterna att stänga av.²⁵⁶ Ett av dessa tillfällen tolkar jag som att informanten ville diskutera intervjuens upplägg, eftersom han oroade sig för att hans berättelse blev osammanhängande.²⁵⁷ Andra exempel är avbrott som görs av praktiska skäl, för att informanten går efter ett par böcker han vill visa,²⁵⁸ eller för att informantens fru kommer hem.²⁵⁹ Det kan inte uteslutas att vissa avbrott är tecken på att redigering av kassetbandets ljudspår har förekommit i efterhand, exempelvis för att ljudspåret som produkt skulle bli koncist, koncentrerat och få ett bra upplägg.²⁶⁰

De skriftliga representationerna av intervjuerna varierar också. Av det skälet baseras min analys på egna avlyssningar av ljudspåren. Vissa av de skriftliga dokumenten bottenar uppenbarligen i en ambition att noggrant återge ljudspåret. Andra utgörs av korta referat eller sammanfattningar. Mellan dessa varianter förekommer olika mellanting med olika grader av redigering. En variant är att studenterna redigerat bort sina egna frågor, så att utskriften framträder som en sammanhängande utsaga enbart av informanten. Normalt har studenterna gjort utskrifterna själva, men flera har också gjorts av Åke Åbergs fru Signe Åberg. Vissa intervjuer saknar helt skriftlig dokumentation.

Jag kom först i kontakt med samlingen 2004 i form av kassetband och kopior av maskinskrivna utskrifter. I samband med att jag planerade att använda den för forskning, började Högskolebiblioteket planera för att digitalisera samlingen. Därför utarbetade jag inga långtgående planer för att hantera kassetbanden, utan inväntade digitaliseringen. 2006 digitaliserades samlingen av med stöd av Kulturrådets Access-projekt, med syfte att tillgänglig-

²⁵⁶ Tingvall & Schandt 1983, vid 21:15.

²⁵⁷ Åberg & Öhgren 1983, 11:45–13:55.

²⁵⁸ Christiansson & Jonsson 1984, vid 6:15.

²⁵⁹ Lundell 1976, vid 27:55.

²⁶⁰ Detta intryck får jag av Tingvall & Schandt 1983.

göra den för allmänheten. Under digitaliseringen redigerades ljudspåren så lite som möjligt, för det övergripande syftet att bevara innehållet på kassettbanden.²⁶¹ Yoshiko Nordeborg, som utförde digitaliseringen, erfor att vissa kassettband förstördes vid digitaliseringen, på så sätt att själva bandet lossnade från spolen då bandet var slut. Lyckligtvis hade då innehållet i regel blivit överfört. Om redigeringen vid digitaliseringstillfället skriver Högskolebiblioteket att:

Redigering av intervjuerna har gjorts mycket försiktigt. Det har främst handlat om normalisering av ljudnivåer och borttagning av vissa "klick-ljud". Ibland har ljudnivåer förstärkts och i vissa fall har långa oavsiktligt tysta avsnitt klippts bort.²⁶²

De oavsiktligt tysta avsnitten som klippts bort under digitaliseringen är inte sådana som uppstod under samtalet, utan sådana som av tekniska skäl uppträdde på kassettbanden.

Källorna ger mig tillgång till de verbala data som framträder i ljudupptagningarna. Det går inte att referera tillbaka till den "levda meningen" i det ursprungliga samtalet, som viss metodlitteratur lägger vikt vid.²⁶³ Det begränsar i viss utsträckning mina möjligheter till tolkning, och innebär exempelvis att jag missar kroppsspråkets preciseringar, begränsningar och utvecklingar av den verbala meningen. Av tonfall och skratt har jag dock ibland kunnat sluta mig till att en utsaga var avsedd som ironisk eller skämtsam.

3.2.3 Tyngdpunkter i samlingen

Samlingen *Biblioteksminnen* är sammansatt på ett sådant sätt det finns ett antal tyngdpunkter i materialet, som inte nödvändigtvis svarar mot tyngdpunkterna i avhandlingens intressen. Eller snarare: eftersom avhandlingens intressen har inspirerats av samlingen, men inte definierats av den, föreligger ett antal egenskaper i samlingens innehåll, som i förhållande till avhandlingens intressen kan betraktas som "biases". Tre av dessa är särskilt viktiga, och handlar i tur och ordning om informanternas sociala bakgrund, uppväxtmiljö och läs- och biblioteksintresse.

De flesta av de intervjupersoner som kommer till tals i samlingen kommer från jordbruks-, industriarbetar- eller hantverkarfamiljer bosatta på små orter och med relativt begränsade ekonomiska och utbildningsmässiga resurser. Även om befolkningen i sin helhet till mycket liten del bestod av socioekonomiskt privilegierade personer i större städer, och man därmed kan säga

²⁶¹ *Biblioteksminnen* (2006).

²⁶² Arvidson 2010b.

²⁶³ Kvale 1997, s. 164.

att samlingen är någorlunda balanserad i detta avseende, arbetar jag här inte med ansatser som kräver att materialet skall vara socioekonomiskt representativt. Snarare hade det varit till ansatsens fördel om det fanns rikhaltigt material även ur små grupper, eftersom detta hade kunnat medföra bättre möjligheter till jämförelser. Dock finns ett eget värde i att belysa socioekonomiska grupper som har små möjligheter att uttrycka och förmedla sina erfarenheter över större tidsrymder.

Den genusmässiga balansen i samlingen som helhet är också, som vi sett ovan, skev. Detta beror sannolikt på att det för studenterna var lättare att finna män som passade att intervjuas än vad det var att finna kvinnor. Fördelningen av olika typer av uppdrag på olika kön inom folkrörelse- och folkbildningsprojekt har tidigare analyserats av bland andra Kerstin Rydbeck.²⁶⁴ Generellt kan man anta att utformningen av studenternas uppgift bättre passade in på den typ av erfarenheter, som härrörde från de uppdrag och praktiker som var förknippade med män. Vid urvalet ur samlingen har jag dock tagit vissa hänsyn till genus- och klassfördelningen.²⁶⁵

De som kommer till tals i intervjuerna är också personer som i något avseende framstod som särskilt intressanta för studenterna. I de flesta fallen har det inneburit att den intervjuade är någon som fungerat som bibliotekarie. Andra grunder för urval har uppenbarligen också funnits. Vissa av intervjuerna bottnar i specialarbeten, om till exempel nordsamer, Evangeliska Fosterlandsstiftelsen (EFS) eller amatörförfattare i Hedemoratrakten. Det finns också flera intervjuer där man kan anta att den intervjuade för studenten framstod som allmänt intresserad av böcker, bibliotek, läsning och/eller bildning, och att faktorer som etnicitet och yrkestillhörighet var av sekundärt intresse. Hursomhelst har detta inneburit, att ett gemensamt drag hos de flesta av de intervjuade är att de under någon period i livet, ofta redan som barn, varit *ovanligt intresserade av läsning och/eller bibliotek*.²⁶⁶ Detta innebär givetvis att samlingen i stort sett inte representerar självupplevt ointresse för läsning.

3.3 Metodologiska problem

Jag har valt att gå in i den metodologiska problematiken med källorna genom begreppet ”oral history” (OH). OH kommer nedan att användas som beteckning på de metoder som används för att samla information om det förflutna genom att intervjuva människor om deras minnen. Så kallad *muntlig tradition*,

²⁶⁴ Rydbeck 1995.

²⁶⁵ Se avsnitt 3.4.1.

²⁶⁶ Jfr. Åberg 1983, s. 365.

det vill säga berättelser som traderats och inte härrör från informantens förstahandsupplevelser är inte aktuellt att ta upp här, på grund av att det jag intresserar mig för i intervjumaterialet i regel är det som informanterna själva upplevde.²⁶⁷

Genomförandet av denna studie syftar inte till att passa in i historieämnets metodtradition. Icke desto mindre är litteraturen som är skriven i den kontexten intressant eftersom den formats genom tydliga kontroverser. Min läsning av litteraturen har syftat till att identifiera vilka metodologiska problem och möjligheter som min egen undersökning står inför, och inte till att ansluta mig till en viss ämnestradition.

OH betraktas ofta av sina förespråkare som mer än bara en teknik för datainsamling. Genom sin förmåga att belysa de mindre privilegierade samhällsgruppernas perspektiv kan OH också ses som ett instrument för att skriva en mer ”demokratisk” historia, och för att korrigera och komplettera den historieskrivning som främst utgår från sådana dokument som samhällets elitgrupper och institutioner lämnat efter sig. Argumentet är jämförbart med det som Alistair Black, från en snävare bibliotekshistorisk horisont, säger om källorna vid MOA.²⁶⁸

Metoden är inte exklusivt akademisk; den har också en stark förankring hos exempelvis amatörhistoriker och hembygdsföreningar. Den svenska rörelsen gräv-där-du-står har ett uttalat släktskap med OH-idéerna.²⁶⁹ Internationellt sett kan man se att uppslutningen kring OH har kommit att likna en rörelse, vars medlemmar ser metoden som en viktig del av forskaridentiteten. I Sverige finns inte samma rörelseliknande uppslutning kring metoden. På grund av att det i Sverige finns en lång tradition av folklivsforskning har inte samma ideologiskt besvärande lucka i den historiska kunskapen uppstått här på samma sätt som i exempelvis Storbritannien.²⁷⁰

Metoden att samla in information om det förflutna genom intervjuer baserade på informantens minne betraktas på olika sätt inom olika discipliner. Inom svensk etnologi, med rötter i den långa traditionen av folklivsforskning, har metoden varit relativt vanlig. I historieämnets litteratur framstår den däremot som kontroversiell. Kontroverserna har ofta kretsat kring den principiella frågan om huruvida uppgifter baserade på minnet är acceptabla i vetenskapligt avseende. Argumentation för att principiellt legitimera metoden är

²⁶⁷ För en distinktion mellan och diskussion om “oral tradition” respektive “personal reminiscence”, se Prins 1991.

²⁶⁸ Se not 58.

²⁶⁹ Se Sven Lindqvists förord i Thompson 1980.

²⁷⁰ Thor 2001, s. 326. Se även Bornat 1998.

idag inte lika aktuell. Karin Nordberg berättar att historikernas misstänksamhet mot det muntliga källmaterialet har luckrats upp på senare tid.²⁷¹

Traditionellt har historievetenskapen förlitat sig på de skriftliga dokument och det källkritiska förhållningssätt som under 1800-talet började utarbetas genom insatser av som förknippas med Leopold von Ranke i Tyskland och Charles-Victor Langlois och Charles Seignobos i Frankrike. De senare menade år 1898 att studier av skriftliga dokument definierade historieämnet.²⁷² Detta är emellertid inte ett förhållningssätt som kan sättas att representera dagens situation. Historikern Knut Kjeldstadli går till exempel så långt som att kalla det för dokumentfetischism.²⁷³

Paul Thompson förklarar ingående hur historikernas dokumenttradition formades under 1800-talet i vissa sociala och kulturella kontexter. Till exempel lägger han en stor vikt vid historieämnets professionalisering, som krävde en distinkt egen metod. Dokumentmetoden erbjöd en sådan, jämförbar med arkeologernas grävningar, antropologens fältarbete och sociologens surveyundersökningar:

This self-identification around a distinct method like the archaeological dig, the sociological survey, the anthropologist's field-trip, is typical of nineteenth-century professionalism and had the added function of making the evaluation of expertise an internal matter, not subject to the judgement of outsiders.²⁷⁴

Den moderna historievetenskapens synsätt på källor och empiri är ofta synnerligen nyanserad och bemödar sig om att väga fördelar mot nackdelar på ett sakligt sätt. Det jag vill poängtera är att diskussionen i litteraturen ofta förs med utgångspunkt i inomdisciplinära positioner som inte alltid är meningsfulla att inta för mig som forskare i ett tvärvetenskapligt ämne. Somliga argument i litteraturen riktas till exempel mot en läsarkrets som ser den skriftliga kvarlevan som den normala eller ideala empirin. I mitt eget ämne, biblioteks- och informationsvetenskap, finns en påfallande stor heterogenitet vad gäller metodtillämpning, men det finns ingen levande diskussion om just OH. Det finns därför ingen principiell och "färdig" position som är uppenbart meningsfull för mig som biblioteks- och informationsvetare att ansluta mig till.

Mitt projekt försöker uttala sig om en förfluten verklighet, och från den synvinkeln framstår en av kärnorna i den principiella problematiken som

²⁷¹ Nordberg 2003, s. 28.

²⁷² Enligt Thompson 2000, s. 56.

²⁷³ Kjeldstadli 1998, s. 184.

²⁷⁴ Thompson 2000, s. 56.

frågan om minnets pålitlighet. Även om OH alltså idag har uppnått en relativt hög grad av legitimitet, är det klassiska motargumentet att vi vet för lite om minnet för att kunna acceptera metoden. En effektfull strategi som OH-föreläsare ofta använder i anslutning till den frågan är att jämföra OH-källan med andra typer av (inom historieämnet) mer vedertagna källor, som också kan vara behäftade med avsevärda validitetsproblem.²⁷⁵ Härigenom kan man på ett tydligt sätt framställa OH-källans relativa fördelaktighet givet vissa intressen, men själva frågan om minnets tillförlitlighet lämnas egentligen obesvarad. Jämförelsestrategin blir istället ett sätt att avkräva metodens kritiker en viss ödmjukhet.

Problemen med OH-källornas beroende av minnet ska dock inte överdrivas. Paul Thompson drar av olika studier slutsatsen att minnet ofta är pålitligt i hög grad, särskilt om det rör något som intresserar informanten.²⁷⁶ Thompson visar också i en analys av tidigare genomförda surveyundersökningar om sysselsättning, att retrospektiva undersökningar över ett längre minnesintervall till och med kan ge resultat som bättre överensstämmer med den förflutna verkligheten än undersökningar över ett kortare minnesintervall:

The reason for this retrospective increase in reliability is that an older man has fewer social reasons for wishing to misdescribe his father's occupation than a younger man. On some subjects it is therefore possible for the historian to get more reliable information from interviews than the contemporary sociological investigator.²⁷⁷

Uppgifter ur muntliga källor baserade på minnet kan alltså inte som princip värderas lägre än uppgifter ur andra källor. Vissa typer av uppgifter, till exempel om folkliga läsares upplevelser och idémässiga motiv för läsning, står sannolikt på en säkrare grund om de hämtas ur biblioteksminnena än om de hämtas från sådana källor som bibliotekskonsulenternas folkbildningsideologiska artiklar i *Biblioteksbladet*.²⁷⁸

Det finns dock skäl att anta att olika diskurser, som inte härrör från undersökningsperioden, verkar i informanternas utsagor. Minnet är inte att betrakta endast som en behållare i vilken vissa uppgifter kan stoppas ned för att sedan tas upp i oförändrad form. Detta är ett problem som väckt stort intresse inom modern OH, med frågeställningar om exempelvis hur kollektiva

²⁷⁵ Se t. ex. Portelli 1998, s. 68 och Thompson 2000, s. 118–128.

²⁷⁶ Thompson 2000, s. 131.

²⁷⁷ Ibid., s. 144.

²⁷⁸ Jfr Ibid.

kontra individuella narrativ relaterar till varande. Alessandro Portelli, som i hög grad bidragit till att väcka detta intresse, beskriver minnet som en aktiv, kollektiv och meningsskapande process.²⁷⁹ Eftersom denna studie inte syftar till att undersöka kollektivt meningsskapande som ett forskningsobjekt i sig, behöver jag behandla dessa funktioner som ett validitetsproblem.

Biblioteksminnena fungerar i princip som källa till två historiska perioder. Den första är det tidiga 1900-talet, kring vilket de intressanta delarna av intervjuernas sakinhåll rör sig. I det avseendet fungerar de som en berättande källa. Den andra är den period under vilken intervjuerna genomfördes, det vill säga 1970- och 80-talen. Biblioteksminnena är kvarlevor endast från intervjusituationen, men de berättar om en annan tid.

Mitt intresse rör här det tidiga 1900-talet, och det är därför källornas berättande och refererande funktion som jag kan använda. Källorna pekar på en förfluten verklighet utanför sig själva, och det är den funktionen som gör dem användbara för detta projekt. Det går emellertid inte att reducera bort källornas funktion som kvarlevor från en senare period, men det är ett faktum som här måste betraktas som ett validitetsproblem. Källorna är som språkliga ut-sagor en produkt av sin tillkomstsituation, och tillkomstsituationen har haft effekter på deras form och innehåll som inte kan representera det tidiga 1900-talet.

Problemet kan illustreras med hjälp av begrepps-paret *life-script* och *life-review*.²⁸⁰ Då människor berättar om sina liv är det möjligt att deras berättelser passas in i kulturellt formade modeller och historier om hur ett livslopp vanligtvis ser ut. Alf Arvidsson kallar (efter Frykman) sådana modeller för *life-scripts*, och exemplifierar med hantverkarens yrkesbana lärling – gesäll – mästare och med hur ”bildandet av en självständig familj” var den ”högst värderade levnadsbanan” i bondesamhället.²⁸¹ Life scripts tenderar att utöva inflytande över hur man tänker sig sitt liv, och är i källkritisk mening alltså en potentiell felkälla om forskarens mål är att ta reda på hur livsloppet verkligen såg ut eller hur informanten upplevde det i dåtiden.

Resonemanget om life-scripts borde kunna utsträckas till att gälla för minnen av andra processer än individens livslopp. Den ekonomiska, politiska, sociala och kulturella utvecklingen under perioden som undersöks här, torde också ha en sorts *life-scripts*, kulturellt formade och vedertagna diskurser om modernisering, industrialisering, urbanisering med mera. Under tiden som förflutit mellan tidpunkten då informanternas erfarenheter gjordes och tidpunkten då de dokumenterades har författare, forskare, journalister,

²⁷⁹ Portelli 1998, s. 69.

²⁸⁰ Arvidsson 1998, s. 20f.

²⁸¹ Ibid.

lärare och andra berättat auktoritativa historier om det svenska samhällets utveckling. Det är möjligt att informanterna sorterade och tolkade sina egna minnen i enlighet med dessa berättelser. Karin Nordberg presenterar problemet med att ta sig bakom den ”stora berättelsen” som en klassisk fallgrop för muntlig historieskrivning.²⁸² Det torde sålunda finnas en risk för att individuella minnen av säregna och originella erfarenheter har kommit att över-skuggas av dessa generellt giltiga berättelser, och i så fall finns skäl att misstänka att en oproportionerligt utsträckt anda av utveckling, modernisering och framsteg genomsyrar biblioteksminnena.²⁸³

Det kan alltså finnas en risk för att resultatet av en studie i biblioteksminnena i högre grad än vad som är rimligt kan komma att bekräfta veder-tagna utvecklingsberättelser. Erfarenheterna av den i många avseenden snabba samhällsutvecklingen kan också ha lett till att informanterna särskilt bemödade sig om att de intervjuande studenterna verkligen skulle förstå skillnaderna mellan informanternas barndom och ungdom och den ”nutid” i vilken intervjuerna genomfördes. Delar av intervjuerna bör sålunda tolkas med uppmärksamhet på att informanten kan ha haft detta närmast pedagogiska syfte, och haft det som vägledning i sitt oundvikliga arbete med att prioritera vissa uppgifter framför andra.

Mot effekten av life-scripts kan begreppet *life review* ställas. Life review är tendensen att informanten i vissa faser av livet är mer benägen att berätta hur livet faktiskt gestaltat sig. Enligt Arvidsson är tendensen till life review större hos människor med högre ålder och en ”[...] känsla av att livets stora händelser är avklarade”.²⁸⁴ Thompson pekar också på att äldre tenderar att ge en riktigare bild, bland annat på grund av ”[...] en ökad vilja att komma ihåg, vanligtvis också ett minskat intresse för att anpassa skildringen efter åhörarens sociala normer”.²⁸⁵

Källorna fungerar refererande genom att informanterna berättar om sakförhållanden. Även om vissa utsagor, exempelvis sådana som levereras med skämtsamhet, kanske inte kan tolkas som avsedda att till fullo korrespondera mot verkligheten, finns möjligheter att den ändå är intressant och meningsfull. Informanten kan ändå, genom den, säga något om dåtidens stämningar eller om typiska situationer och sätt att resonera.²⁸⁶ Fortfarande används

²⁸² Nordberg 2003, s. 32.

²⁸³ Jfr. Raven 1998, s. 272: ”Histories of reading and of the book are liable, when cannibalised and subsumed within larger narratives, to contribute to a teleological chronicle of progress, of the march of literacy, enlightenment and democracy”.

²⁸⁴ Arvidsson 1998, s. 21.

²⁸⁵ Thompson 1980, s. 115.

²⁸⁶ Jfr. Thompson 1980, s. 111, och Arvidsson 1998, s. 35.

källans refererande funktion, då utsagan tolkas som ett tecken på någonting utanför sig självt – informantens uppfattning om dåtida förhållanden.

Man kan urskilja två positioner ifråga om vilken relation denna typ av källor har till en förfluten verklighet. Den ena betonar hur de refererar till verkligheten, och den andra betonar hur de konstruerar verkligheten. En företrädare för den senare positionen inom det läshistoriska forskningsfältet är Daniel Allington, som ifrågasätter det värde som ”anekdotisk evidens” om läsning i historiska situationer har som refererande källor.²⁸⁷ Hans position är att sådana källor bör studeras diskursanalytiskt. Bland annat antyds att det inte är ovanligt att läsare ljuger om vad de läser,²⁸⁸ och han kritiserar också Jonathan Roses behandling av hur självbiograferna skildrar hur ”kanoniska” verk förändrade deras liv. Allington menar att den tematiken ska ses som ett diskursivt fenomen om läsning, snarare än skildringar av verkliga historiska upplevelser.²⁸⁹

Allington ger väl valda exempel på problem som kan uppstå, och jag har inget att invända mot att anekdotiska källor undersöks med diskursanalys. Däremot menar jag att en långt driven argumentation i frågan, utmynnande i en position som rent principiellt avfärdar de anekdotiska källornas refererande funktioner och som ser dem *bara* som diskursiva fenomen, riskerar att bli lika simplistisk som ett antagande om att de skulle ge direkt och objektiv tillgång till en förfluten verklighet.

Här antas att det finns olika nivåer och funktioner i källorna. De kan inte betraktas antingen som oproblematiske och fullständiga återgivningar av en verklighet eller som rena språkfenomen, lögnar eller fiktioner som är lösta från den verklighet som de gör anspråk på att representera. Vissa uppgifter som förekommer i intervjuerna är också möjliga att behandla med konventionell källkritik. Med bibliografiska hjälpmedel har jag exempelvis undersökt flera av de verk som nämns, med avseende på publiceringsår och andra bibliografiska data. I den mån något anmärkningsvärt upptäckts på detta sätt meddelas det i fotnoterna.

Källornas refererande funktion är det som gör dem möjliga att använda i mitt projekt. Intervjuareffekten tillsammans med risken för diskursiva överfärgningar kan då ha inneburit att uppgifter som strider mot berättelsen om samhällsutvecklingen eller mot de förväntningar som informanten upplevde vid intervjusituationen, inte kommer till uttryck med den intensitet eller i den utsträckning som skulle motsvara de dåtida upplevelserna.

²⁸⁷ Allington 2010.

²⁸⁸ Ibid., s. 16.

²⁸⁹ Ibid., passim.

De läsande barnen är de huvudpersoner som förekommer i avhandlingen som berättelse betraktad. Dessa läsande barn är i ett avseende att förstå som narrativa konstruktioner i de intervjuer som källmaterialet utgörs av. Här antas emellertid också att de läsande barn som konstrueras språkligt vid intervjutillfället inte är fiktioner, utan att de är förankrade i verkliga läsande barn i det tidiga 1900-talets Sverige. Jag tänker mig att de verkliga läsande barnen "stretar emot" de projektioner, konstruktioner, sållningar och representationer som härrör från intervjutillfället.²⁹⁰

Om informanten har i huvudsakligt uppsåt att representera åtminstone delar av den självupplevda förflutna verkligheten, vilket här i allmänhet antas vara fallet, är det då inte möjligt att representera det verkliga läsande barnet med vilket konstruerat läsande barn som helst. Till vilken grad de verkliga läsande barnen stretar emot i konstruktionsprocessen är svårt att generellt identifiera. Den måste antas vara beroende av informanten och den typ av uppgift som lämnas i det enskilda fallet. Sålunda betraktas det läsande barnet som en konstruktion som byggs på en förfluten verklighet, minnets representation av denna verklighet och olika diskurser som verkade vid intervjutillfället.

För att avsluta den principiella diskussionen menar jag att all vetenskaplig kunskap inte kan eller bör stå på exakt samma grunder. För forskningsprojekt som intresserar sig för sin samtid, det skeende av historien som sammanfaller med tiden för det egna forskningsprojektet, finns goda möjligheter att gå ut med egenhändigt konstruerade frågor och producera ett källmaterial som är avpassat till de forskningsfrågor man vill belysa. I jämförelse med ett sådant material framstår kanske de gamla intervjuerna som problematiska att bygga tolkningar och resultat på. En sådan jämförelse är dock inte adekvat. Om vi har att göra med en förfluten tidsperiod, med en praktik som sällan lämnar några spår efter sig och dessutom med barn, som ofta haft begränsade möjligheter att lämna beständiga avtryck efter sig, behöver andra typer av källor användas. De för med sig en annan problematik, men också andra värden.

3.4 Praktiskt genomförande

I det följande beskriver jag hur jag har gått tillväga för att genomföra studien, samt de mer praktiskt orienterade bedömningar som ligger till grund för

²⁹⁰ I vetenskapsteoretisk debatt mellan realister och relativister förekommer att realister hävdar att verkligheten stretar emot ("reality kicks back"), och att vår förståelse av den inte är relativ endast till historiskt tillfälliga och konstruerade projektioner. I den debatten är det dock sällan aktuellt med en explicit minnesproblematik, vilket bör noteras då ett uttryck lånas från sammanhanget. Denna debatt mellan realister och relativister summeras av Sismondo 2004.

genomförandet. Genomförandet av studien är förankrat i en tradition av kvalitativ forskning. Jag avser att belysa frågeställningarna som formulerats genom att studera mångfalden av betydelser i ett avgränsat antal fall, snarare än ett mer avgränsat antal betydelser i en mångfald av fall. Den bedömningen vilar bland annat på vikten av att kunna göra långtgående distinktioner mellan, och tolkningar av, den mångfald av betydelser som kan finnas i enskilda dataenheter.

Allmänt kan det också sägas att genomförandet styrdes helt och hållet av de förutsättningar, avsikter och resurser som fanns inom ramarna för avhandlingsprojektet. Jag har inte haft några ambitioner att exempelvis åstadkomma nya textfiler för arkivering, framtida forskning eller att på något sätt bearbeta det för andra syften än mina egna.

3.4.1 Urval ur samlingen

De 157 ljudspåren har enligt mina beräkningar en sammanlagd omfattning om ungefär 135 timmar. Det är relativt få intervjuer som kan sägas behandla den läsning som informanten ägnade sig åt i barndomen med någon utförlighet, även om många innehåller enstaka anekdoter. Vissa intervjuer är praktiskt taget helt oanvändbara för mina syften. Några upptagningar är också av undermålig ljudkvalitet.

Jag har gjort bedömningen att det finns fler fördelar än nackdelar med att koncentrera själva analysen kring ett avgränsat antal fall, än att försöka täcka samlingen som helhet. Avhandlingen har som uppgift att urskilja, beskriva, analysera och kontextualisera läshandlingar och läspraktiker. Det fördelaktiga med att avgränsa analysmaterialet är att ett mer omfattande och iterativt när-läsning-, tolknings- och analysarbete kan ägnas åt varje dataenhet. Därmed öppnas möjligheter att komma längre i en annan typ av täckning – inte av enskilda intervjuer, men av nyanser och betydelser inom varje enskild intervju. Att arbeta med färre intervjuer innebär dessutom bättre möjligheter till tolkningar av de relevanta utsagorna mot bakgrund av de helheter som utgörs av intervjun och den individ som framträder genom den.²⁹¹

På grund av att samlingens sammansättning inte var kontrollerad skulle det vara oklart vilken population utanför samlingen som en täckning av individerna skulle kunna göra anspråk på, och samlingen i sig är inte, givet mina syften, en mer logisk avgränsning än ett urval ur densamma. Då intervjuerna i

²⁹¹ Ansatsen kan jämföras med hur Lyons & Taksa (1992, s. 15) menar att OH-forskarens uppgift rör sig kring analys och tolkning snarare än ackumulation av ”hårda” data, och, även om jag inte formulerat detta som en ”hermeneutisk” studie, hur Hansson (2005, s. 109f) menar att hermeneutiska analyser arbetar med få ”goda exempel” snarare än stora och representativa urval.

hög grad var öppna och ostrukturerade är inte heller möjligheterna till meningsfulla kvantifierande jämförelser särskilt goda.

En överblickande och sammanfattande studie av materialet har för övrigt alltså redan presenterats av Åke Åberg.²⁹² Jag har bedömt att behovet av ännu en text på relativt överblickande och sammanfattande nivå är litet, medan det däremot finns utrymme att fördjupa analysen av själva läsandet som praktik vad gäller barn och unga. Den vidare utblick som särskilt Åbergs text erbjuder, har jag dock jämfört med i min egen analys.

Urvalet som jag av dessa skäl genomförde innebar att jag valde ut enskilda individer, och därmed också oftast enskilda intervjuer. En individ representeras i studien av två olika intervjuer (Svensson & Walles 1983 samt Håkansson 1980). En av de informanter som ingår i urvalet här (Bergman 1975), representeras också i Åbergs urval 1978. Texten i Åbergs urval liknar till sin struktur och sitt innehåll det ljudspår jag utgår från, men det finns också skillnader. Om ljudupptagningen 1975 ligger till grund för texten 1978 har den utsatts för betydande redigering och dessutom tillägg. Det skulle kunna vara informanten själv som tillfört dessa, men det är också tänkbart att samma informant intervjuats mer än en gång och att ljudupptagningen 1975 och texten 1978 alltså härrör från två olika intervjutillfällen. Eftersom oklarheter föreligger har jag dock valt att inte använda texten som komplement till ljudspåret.

Inför urvalet behövde innehållet i samlingen inventeras för att relevanta intervjuer skulle kunna identifieras och väljas ut för mer grundlig analys och tolkning. Jag läste i detta syfte igenom all skriftlig dokumentation i samlingen, och genomlyssnade majoriteten av intervjuerna. På något eller båda av dessa sätt har jag alltså tagit del av varje intervju i samlingen. För att påskynda inventeringen av ljudmaterialet genomlyssnades ett antal ljudspår intervallvis.

Urvalet styrdes av den förståelse för materialet som jag hade efter inventeringen. Den efterföljande analysen och tolkningen av materialet innebar med nödvändighet att den förståelsen förändrades. Passager som vid urvalet framstod som mindre intressanta, kunde vid tolkning och analys visa sig vara signifikanta i högre grad än vad jag först kunde inse. Detta betyder att jag inte nödvändigtvis hade gjort exakt samma urval efter analysen som före den samma.

Inventeringen och urvalet av intervjuer gjordes i syfte att belysa avhandlingens ämne ur olika synvinklar, och inte för att representera själva samlingen *Biblioteksminnen* som helhet. Även om samlingen fungerat som inspiration för avhandlingens problemställning, och även om till exempel

²⁹² Åberg 1983.

Åke Åberg betraktade den som (bland annat) läshistoriskt intressant, är de uppgifter som är relevanta för avhandlingen inte jämnt eller systematiskt fördelade över samlingen som helhet. Ämnesmässigt innehåller den också endast delvis uppgifter om barns och ungas läsning. Flera uppgifter är svåra att bedöma relevansen av, eftersom det i många fall är oklart hur gammal informanten var vid de tillfällen som omtalas.

Jag eftersträvade ett urval som i sin helhet skulle uppvisa variation, både ifråga om läserfarenheter av olika karaktär, och ifråga om informanternas bakgrund. Sålunda försökte jag i urvalet inrymma olika klasser (faderns eller andra familjemedlemmars yrken), etniciteter och språk, genus samt erfarenheter från landsorts- respektive stadsmiljö. Det gav möjligheter till jämförelser och olika typer av kontextualiseringar. Däremot bedömde jag att urvalet inte borde överspanna för stora tidsrymder, eftersom det hade inneburit att kontextualiseringen av materialet och belysningen av fråga 2 hade blivit relativt okoncentrerade. Följande riktlinjer användes för att komponera ett urval:

1. Intervjun bör innehålla riklig förstahandsinformation om barns och ungas läsning.
2. Intervjun bör bidra till en uppsättning av olikartade erfarenheter vad avser läsning (exempelvis i skola, familj eller i relation till bibliotek).
3. Intervjun bör bidra till ett varierande spektrum av bakgrunder och identiteter (sociala, etniska, genusmässiga, landsbygd/tätort).
4. Urvalets innehåll bör sammantaget inte överspanna alltför stora tidsrymder.

Riktlinjerna, såsom de låter sig uttolkas i den kontext som samlingen utgör, vägdes samman vid urvalet. Ett kriterium som uppfylldes i mycket hög grad kunde uppväga att ett annat kriterium uppfylldes endast i låg grad. I några fall har jag till exempel inkluderat en i kvantitativt avseende relativt knapphändig intervju, som ändå bidrar med unika uppgifter (exempelvis Pettersson 1982, som innehåller reflektioner över varför informanten *inte* kom att läsa särskilt mycket som barn).

Även om urvalsförfarandet sålunda innehåller utrymmen för bedömningar (exempelvis när unika uppgifter om läsning kan uppväga att en intervju inte är mycket informativ överlag) ger riktlinjerna vägledning. Alternativa strategier som involverar slumpmässighet hade inneburit en överhängande risk för att utesluta särskilt relevanta intervjuer.

Resultatet av urvalet är 30 intervjuer som representerar 29 individer, och cirka 30 timmar ljudupptagningar. De utvalda intervjuerna är mellan 20 och 167 minuter långa, och medellängden cirka en timme. Källorna förtecknas i ett separat avsnitt i bibliografin. Grundläggande data om de representerade individerna är samlade i bilaga 1.

Det viktiga är emellertid inte de yttre kvantiteterna, såsom det specifika antalet individer eller den tidsmässiga omfattningen räknat i antalet minuter, utan meningsinnehållet. Jag bedömde att urvalet var tillräckligt stort för att kunna ge en nyansrik belysning av mina frågeställningar, och samtidigt tillräckligt litet för att jag skulle kunna behandla det genom ett analysförfarande som undersöker just mångfalden av potentiella betydelser i varje dataenhet, i enlighet med studiens begreppsram.²⁹³ Meningsinnehållet ifråga presenteras och analyseras i kapitel 4–6.

3.4.2 Genomförande av analys

Analysen är baserad på mina egna avlyssningar av innehållet i ljudspåren, och inte studenternas skrivna dokumentation. För varje utvald intervju upprättade jag ett eget kontrollerat skriftligt dokument. I dokumentet representerades de relevanta delarna av intervjuens ljudinnehåll med referat och/eller transkription.²⁹⁴ Målsättningen var att med dessa kunna överblicka innehållet på andra sätt än vad som är möjligt med ljudfilerna. I flera fall bedömde jag efter kontroll att delar av den existerande skriftliga dokumentationen överensstämde relativt väl med ljudinnehållet. Jag kunde då ofta utgå från åtminstone delar det existerande dokumentet, men gjorde egna tillägg och redigeringar. Inga citat baseras dock på studenternas skriftliga återgivning, utan på egen transkription av ljudspåret. Då ljudinnehållet fallit bort från en del av ett ljudspår, men finns representerat i studentens skriftliga redogörelse, har jag vid något tillfälle gjort avsteg från den principen.

Min förståelse för intervjuerna, och utvecklingen av avhandlingens problemformulering, frågeställningar samt teoretiska begreppsram, har utvecklats under arbetets gång i ett samspel. De egenskaper som kunde urskiljas ur materialet låg till grund för problem- och frågeställningar. Dessa ledde i sin tur till litteratursökningar och försök till teoritillämpning, som innebar att jag behövde återvända till källmaterialet för att experimentera med nya analysförsök och placera det i nya meningskontexter.²⁹⁵

Den analys av materialet som presenteras här gjordes genom att jag jämförde utsagorna i intervjuerna med varandra och med de teoretiska begreppen. På det sättet kunde jag åstadkomma grupperingar av utsagor som behandlade liknande företeelser. Ofta kunde en och samma utsaga belysas ur flera olika teoretiska perspektiv. Det har jag i några fall demonstrerat i texten genom att återkomma till samma empiriska enhet i olika analytiska samman-

²⁹³ Se avsnitt 2.6.

²⁹⁴ Jfr. Thompson 2000, s. 258f.

²⁹⁵ Se t. ex. Dolatkah 2008 och 2010 för exempel på tidiga analysförsök.

hang. Genom arbetet utvecklade jag successivt ett schema av olika innebörds-kategorier. Därigenom kunde materialets relevanta meningsinnehåll på ett stringent sätt analyseras. Kategorierna i schemat motsvarar ungefär de underrubriker som återfinns i analyskapitlen, men justeringar, sammanslagningar av kategorier med mera, gjordes också så sent som i en långt framskriden textredigeringsfas.

Kapitel 4, 5 och 6 fungerar som presentation och analys av källorna. Varje kapitel, som i sig korresponderar mot något av mina teoretiska perspektiv,²⁹⁶ avslutas också av en sammanfattande diskussion om de resultat som analysen utmynnar i. Analysen är i sig förankrad i mina teoretiska utgångspunkter, men i diskussionsavsnitten för jag en mer explicit diskussion i relation till litteraturen. En viktig uppgift för dessa diskussionsavsnitt är att undersöka möjligheterna att tolka läspraktikerna och läshandlingarna som relaterade till breda historiska skeenden, i enlighet med frågeställning 2.

3.4.3 Återgivningar

De citat som används i avhandlingstexten är avsedda att representera innehållet i ljudspåren. Oartikulerade ljud skrivs inte ut om de inte bedöms som meningsbärande. Ljud som fnysningar och skratt har i flera fall bedömts som meningsfulla. De kan till exempel användas av informanterna för att markera att någon formulering var avsedd som skämtsam. Dessa ljud har då noterats inom klamrar, exempelvis "[skratt]". Ohörbara delar av intervjuerna har markerats: "[ohörb.]". När jag endast med osäkerhet kunde höra vad som sades, eller då endast delvis uttalade men betydelsebärande ord förekom skrivs min tolkning ut inom klamrar. Inom klamrar har jag också vid behov gjort egna klargöranden, exempelvis av informanternas syftningar.

Avbrutna meningar som anses kunna bidra till förståelsen återges ordagrant och avslutas med "...". Avbrutna meningar som inte ansetts bidra till förståelsen har i regel uteslutits. I flera fall har jag inte heller markerat intervjuarens uppmuntrande "ja", "nehej" eller "mm" när detta skulle ha stört framställningen av ett sammanhängande uttalande som informanten gör. När informant och intervjuare talar samtidigt och "i mun på varandra" har jag framställt dessa utsagor i en ordningsföljd som gör samtalsförloppet begripligt. Interpunktionen är ett uttryck för min egen tolkning av ljudspåret.

Titlarna på de skrifter som informanterna minns att de läste som barn, skrivs i regel ut kursiverade på det sätt som de omtalas. I fotnoterna meddelar jag vid behov eventuella förtydliganden och påpekar oklarheter.

Källmaterialet är elektroniskt publicerat (Högskolan i Borås, 2006) och lätt tillgängligt. Mitt referenssystem är utformat för att tillvarata de goda

²⁹⁶ Se avsnitt 2.6.

möjligheterna till granskning av källmaterialet. Det är de intervjuande studenterna som anses vara upphov till intervjuerna, och referenser görs till intervjuerna såsom publikationer av dessa upphovspersoner. Även om jag använder de digitala versioner som i samtliga fall publicerades 2006, har jag hänvisat till det år under vilket ljudupptagningen ursprungligen gjordes. I referenserna anges också vilka passager i ljudspåren som aktuella uppgifter hämtats från. I undantagsfall, då delar av ljudupptagningen fallit bort, hänvisas dock till studentens skrivna dokument. I de fallen görs hänvisningen till ett sidnummer. Annars konstrueras referenser enligt följande princip:

[Upphovsperson(er)s efternamn] [Årtal för ljudupptagning], [Eventuell timme]:[Minut]:[Sekund]–[Eventuell timme]:[Minut]:[Sekund].

3.5 Forskningsetiska överväganden

I litteraturen om forskningsetik har jag haft svårt att finna specifika ingångar av hög relevans för min egen undersökning. Generella överväganden kan dock göras med utgångspunkt i hur Vetenskapsrådet menar att forskningsetiska bedömningar inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning bör göras genom att det så kallade forskningskravet och individskyddskravet vägs mot varandra.²⁹⁷

Rent generellt menar jag då att den information om individers läsning som behandlas i avhandlingen inte är av påfallande känslig karaktär. Vissa inblickar görs dock i relationer inom familjer och liknande, och det är svårt att som utomstående bedöma hur känsliga dessa skulle kunna vara. Läsning kan också uppfattas som starkt knuten till identitet och till olika former av social status. Därför är det inte otänkbart att uppgifter om läsning i sig kan uppfattas som känsliga.

En forskningsetisk risk med avhandlingen är att den kan rikta uppmärksamhet mot (förvisso redan publicerade) uppgifter som informanternas efterlevande skulle kunna uppfatta som drabbande vad avser exempelvis deras föräldrar, även om det är föräldern själv som meddelat dem. Även i själva interpretansen – det vill säga tolkningarna som jag gör av uppgifterna – skulle det kunna finnas påståenden som av samma skäl kan uppfattas som drabbande vad avser en förälder eller annan nära släkting.

Det kan alltså inte säkerställas att min behandling av de publicerade uppgifterna i intervjuerna inte kan leda till att någon individ upplever sin släkt som utsatt i någon mån. Jag uppfattar dock varken grad eller risk som påfallande höga. Emellertid har jag valt att använda fingerade namn (ur 1901 års

²⁹⁷ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002.

namnlängd). Risken för eventuella obehag som avhandlingen skulle kunna ställa till med för individer, kan på det sättet undvikas i viss mån. Eftersom referenser görs till de publikationer där informanterna framträder med sina namn är det ändå möjligt att identifiera vem som säger vad. Genom fingeringen av namnen minskar dock risken för att enskilda identifieras genom tillfälligheter, framför allt blir personernas namn inte sökbara genom avhandlingens elektroniskt publicerade fulltext.

4. SKRIFTERNAS MÄNGD OCH MENING

I detta kapitel undersöker jag hur läspraktiker tog form i relation till skrifers kvaliteter och kvantiteter. I den första delen av kapitlet studerar jag hur informanternas tillgång till skrifter representeras i källmaterialet. Delen struktureras kring ett antal kanaler genom vilka det kunde vara möjligt för dem att komma i kontakt med läsmaterial som barn och unga. I det andra avsnittet övergår jag till att analysera de mönster av motiv och upplevelser genom vilka skrifterna på olika sätt blev meningsfulla. I det tredje avsnittet undersöker jag, med hjälp av begreppet om nödlösningar, hur informanterna utvecklade specifika praktiker och handlingsmönster, som strategier för att tillgodose sina läsintressen i de miljöer där tillgång till skrifter ofta var ojämn och instabil. I en avslutande del förs en övergripande diskussion om resultaten, i relation till mina teoretiska begrepp.

4.1 Tillgång till skrifter

De vägar som fanns till skrifter, och som informanterna berättar om, kan delas in i *hem och familj*, *bokmarknaden*, *personliga nätverk*, *skola* och *bibliotek*. De två senare kategorierna överlappar med varandra i fråga om begreppet ”skolbibliotek”. Bibliotek med låneböcker kunde finnas tillgängliga i skolmiljön. Det är ofta oklart om dessa bibliotek ska jämföras med våra dagars skolbibliotek eller om det snarare rörde sig om allmänna bibliotek: ett bibliotek som formellt var avsett för en bredare allmänhet kunde mycket väl ligga i skolbyggnaden, förestås av skolläraren, och säkert också främst användas av skolbarn. Min riktlinje har varit att betrakta de bibliotek som av informanternas associeras till skolmiljön som ”skolbibliotek”, eftersom de objektiva administrativa förhållandena generellt är mindre intressanta än informantens intryck av situationen.

4.1.1 Hem och familj

Källmaterialet innehåller skildringar av såväl hemmiljöer med endast ett fåtal skrifter, som tämligen väl utbyggda hembibliotek. Hembibliotekets storlek var beroende av hushållets ekonomi och intresse. För att köp av böcker och andra skrifter skulle kunna genomföras med regelbundenhet behövdes ett ekonomiskt utrymme,²⁹⁸ men även om det fanns ett sådant, behövde inte bokköp förekomma i någon större utsträckning. Hugos familj var relativt välbärgad, men om bokköp säger han generellt att ”det hörde inte till”.²⁹⁹ (Under intervjun nämner han ändå en hel del skrifter som fanns i hemmet, av bland andra Runa, Leonard Strömberg och Betty Janson.)

I Kristensons studie framgick att *Bibeln* var vida spridd. Även från blygsamt utrustade miljöer finns minnen av religiösa texter som *Bibeln*, psalmboken, någon postilla eller något annat med anknytning till religion. August meddelar till exempel att det i hans barndomshem inte fanns mer än hans mors konfirmationsbibel, en psalmbok och en sångbok från frälsningsarmén som hans far hade ägt.³⁰⁰ Till grunduppsättningen i hemmen hörde också de skolböcker som normalt köptes av barnets familj.³⁰¹

Lokala dagstidningar kunde också ingå i hemmiljön. Till exemplen hör *Västerbottenskuriren*³⁰² och *Noratidningen*.³⁰³ Rut, som växte upp i ett hem med relativt god tillgång till skrifter, berättar att: ”Förr läste ju inte barn och sådär dagstidningar. Det var någonting som pappan i gården egentligen stod för.” Vad gällde hennes egen familj hade hon dock en bror som var ”kolossalt intresserad” av tidningar, så de brukade leka redaktion.³⁰⁴ Föreställningen om att barn inte läste dagstidningar skulle kunna vara mer giltig för miljöer med relativt många texter att välja på,³⁰⁵ än för de miljöer där dagstidningen var en av relativt få skrifter som barn hade tillgång till. Några av informanterna från relativt blygsamt utrustade hemmiljöer berättar i vilket fall om åtminstone

²⁹⁸ Överväganden kring ekonomi berörs exempelvis av Andersson m. fl. 1979, 4:30–8:55 (Rut).

²⁹⁹ Sundström & Winroth 1977, 33:00–36:00.

³⁰⁰ Christiansson & Johnsson 1984, 3:15–8:20.

³⁰¹ T. ex. [Okänd B] 1983, 18:55–22:15. Skolböcker behandlas utförligare i avsnitt 4.1.2.

³⁰² Paulsson 1981, 2:00–4:50 samt 9:20–10:40 (Botilda).

³⁰³ Larsson 1979, 15:00–18:50 (Vincent). Se även Åberg 1983, s. 368.

³⁰⁴ Andersson m. fl. 1979, 0:00–4:30.

³⁰⁵ Se även Karlsson 1979, 6:35–7:55 (Hanna).

tillfällig dagstidningsläsning under barndomen.³⁰⁶ I modersmåslärarnas undersökning framkom för övrigt att tidningsläsning var mycket vanligare bland pojkar än bland flickor.³⁰⁷

Veckotidningar och liknande periodika (exempelvis *Aftonbladets* kolorerade veckobilaga *Brokiga blad*, något väckelseorgan, *Vecko-Journalen*, *Idun* eller *Konsumentbladet*) hör också till det som flera av informanterna nämner.³⁰⁸ *Allers familjejournal* nämns ibland med särskild emfas.³⁰⁹ Bilden av *Allers* i materialet är sammantaget en bild av mångfald: här fanns logogryfer, ”tavlor”³¹⁰ och pappmodeller att klippa och klistra med.³¹¹ Frideborg berättar att det utöver själva tidningen kom ”små häften”. Innehållet i tidningen utgjordes enligt henne bland annat av små vetenskapliga eller kvasi-vetenskapliga artiklar och berättelser om vad som hände i världen. Den innehöll också sedelärande berättelser och ”snälla” serier.³¹²

Utöver de religiösa skrifterna, skolböckerna och tidningarna kunde det förekomma att barnen fick jultidningar då det var säsong för detta. Laura, som växte upp i familj med mycket snäva ekonomiska ramar, menar ändå att det var ”nästan obligatoriskt” att barnen skulle få någon ”julbok”.³¹³ Vincent minns att han fick jultidningar bland annat i samband med att de lokala baptisternas söndagsskola höll annandagsfest.³¹⁴

Det kunde också förekomma några eller något skönlitterärt verk, någon reseskildring eller liknande i hemmiljön.³¹⁵ I intervjun med Botilda, som växte upp i glesbygden i Norrlands inland, poängteras hur viktig postgången var för tillgången till sådana skrifter som levererades per post, exempelvis Åhlén och Holms katalog.³¹⁶

³⁰⁶ Bengtsson 1977, 10:00–15:00 (Erika) och Larsson 1979, 15:00–18:50 (Vincent).

³⁰⁷ Englund 1924, s. 21.

³⁰⁸ Se t. ex. Lundell 1976, 14:20–18:55 (Henrik), Magner Krantz 1977, 0:00–3:40 (Gunnar) och Paulsson 1981, 9:20–12:40 (Botilda). Se även Åberg 1983, s. 369.

³⁰⁹ Lissvik 1980, 8:00–12:00 (Erland) och Tingvall & Schandt 1983, 2:00–7:00 (Alfred).

³¹⁰ Såväl logogryfer som tavlor omnämns i Håkansson 1980, 1:22:00–1:27:00 (Karl). En logogryf är en typ av ordgåta.

³¹¹ Karlsson 1979, 6:35–7:55 (Hanna). Jfr Tingvall & Schandt 1983, 2:00–7:00 (Alfred).

³¹² Lindberg & Törnblom 1984, 3:15–7:10.

³¹³ Pettersson 1982, 4:00–7:00. Om jultidningar, se även Larsson 1979, 32:00–36:00.

³¹⁴ Larsson 1979, 32:00–36:00.

³¹⁵ Se t. ex. Haag, Hedby & Winzenz 1983, 20:35–22:50 (Göte) och Paulsson 1981, passim (Botilda).

³¹⁶ Paulsson 1981, 32:00–36:44.

Särskilda omständigheter, som familjemedlemmars yrken, kunde inverka gynnsamt på bokbeståndets tillväxt. Alfreds far var bokbindare, och i intervjun antyds lite skämtsamt att faderns yrke innebar att både böcker och en välvillig syn på läsning fanns i hemmet.³¹⁷ Ruts äldre bror (densamme som ofta ville leka redaktion som barn) kom i vuxen ålder att arbeta på *Östersunds-Posten*. Därifrån kunde han ta hem böcker som förlagen skickade till tidningen ”för benägen genomläsning”.³¹⁸ Henrik hade en mycket läsintresserad morfar (smed till yrket), som hade lämnat en kista med böcker i arv till Henriks mor. Henrik uppskattar antalet till 200–300. Kistans innehåll representerade författare som Alexandre Dumas, Emilie Flygare-Carlén, Sven Hedin och August Strindberg.³¹⁹

Intervjuerna med Gunhild, Frideborg och Hanna ger inblickar i hemmiljöer med särskilt god tillgång till skrifter. Hannas far var professor, och Frideborg kom från en familj där både modern och fadern var lärare. Gunhild familj hade kvarn och mejeri, och morföräldrarna drev ett sågverk. Dessa familjer var alltså utbildningsmässigt och/eller ekonomiskt välbeställda. I dessa hemmiljöer fanns flera skrifter som var särskilt avsedda för barn.

Frideborg berättar att: ”[H]elt naturligt så fanns det mycket böcker i hemmet.”³²⁰ Hennes far brukade alltid köpa någon bok med sig hem då han reste, och Frideborg tror att han kunde ta del av erbjudanden som förlagen skickade till skolorna.³²¹ Under en period bodde de också i ett skolhus där det fanns ett bibliotek som fadern skötte. Här sammanflöt alltså hemmiljön med en biblioteksmiljö.³²²

Hanna utgör det mest extrema exemplet i urvalet, vad gäller barn med god boktillgång i hemmet. Det skulle kunna vara betecknande att hon, till skillnad från andra informanter, vid intervjutillfället gav uttryck för en föreställning om att böcker var billiga förr i tiden.³²³ Hon hade, bland annat genom gåvor från föräldrar och andra släktingar, tillgång till exempelvis *Snuskige Pelle*³²⁴ och böcker av Elsa Beskow. Hennes föräldrar prenumererade också för

³¹⁷ Tingvall & Schandt 1983, 6:00–11:00. Observera att fadern gick bort när Alfred var 3 år gammal. A. a. 0:00–3:00.

³¹⁸ Andersson m. fl. 1979, 4:30–8:55.

³¹⁹ Lundell 1976, 0:00–3:05.

³²⁰ Lindberg & Törnblom 1984, 0:00–3:15.

³²¹ Ibid., 58:00–1:01:45.

³²² Ibid., 3:15–7:10. Biblioteket ifråga behandlas i 4.1.5.

³²³ Karlsson 1979, 2:25–6:35. Jfr. t. ex. med Lundell 1976, 6:05–8:40 (Henrik).

³²⁴ Informanten torde avse *Pelle snusk*.

hennes skull på tidningen *Allt för alla*, där den tecknade serien *Jocke, Nicke och Majken* publicerades.³²⁵

När hon var ungefär 16 år fick hon också faderns tillåtelse att låna nästan fritt ur hans egna bibliotek.³²⁶ Vid faderns död på 1970-talet hade det uppskattats att biblioteket omfattade cirka 6000 volymer. Även om det var betydligt mindre under Hannas uppväxt skulle det redan vid denna tid ha kunnat omfatta något tusental. Hon berättar dock att det till mer än hälften eller tre fjärdedelar bestod av ”[...] rent vetenskaplig litteratur som jag inte förstod ett ord av”.³²⁷

En notering kan också göras angående tillgången till skrifter i flerspråkiga miljöer. Disa tillhörde en samisk familj, där det fanns en stark muntlig berättartradition som uttrycktes med samiska. Vad gäller den skrivna litteraturen hade de framför allt tillgång till finskspråkig sådan, exempelvis *Haparandabladet* och *Læstadius postilla*. Disa lärde sig sålunda att läsa på finska innan hon lärde sig läsa på samiska.³²⁸

Även om jag här arbetar med ett läsbegrepp orienterat mot skriftliga produkter vill jag uppmärksamma hur Disa poängterar att bristen på tryckt samisk litteratur inte innebar att hemmiljön var kulturellt torftig. Förutom berättandet fungerade modern som en ”uppslagsbok”, som barnen alltid frågade om de undrade något. Det berättades också ”[...] om vad som hände ute i naturen, och det var ju ett fullständigt bibliotek egentligen om man tänker sig så.”³²⁹ Användningen av termerna ”uppslagsbok” och ”bibliotek” för att beteckna den muntliga kulturutövningen i familjen är intressant. Den förmedlar – medvetet eller omedvetet – bilden av att de muntliga traditionerna fyllde samma funktioner som de skriftliga.

4.1.2 Köpa böcker

När Rut gick i skolan förekom det att hon tillsammans med familjemedlemmar deltog vid bokauktioner, som arrangerades av en polis som de kallade Lång-Jakob, i det lokala templarhuset.³³⁰ Här framstår bokköpan det som en gemensam angelägenhet för flera familjemedlemmar. Några informanter berättar också att de själva, genom eget initiativ, köpte böcker. Karl,

³²⁵ Karlsson 1976, 6:35–7:55.

³²⁶ Se avsnitt 5.2.1 nedan.

³²⁷ Karlsson 1979, 15:00–17:50.

³²⁸ Gillberg & Ljung 1983, 4:00–8:00 och 10:40–11:45. *Haparandabladet* var tvåspråkigt (svenska och finska) från och med 1923, då Disa var två år.

³²⁹ Ibid., 8:00–10:40.

³³⁰ Andersson m. fl. 1979, 1:08:30–1:11:50.

som började arbeta på fabrik vid 14, köpte sina första böcker på genom en ombudsman för *Såningsmannen* och Saxon förlag som verkade där. Det var bland annat *Frithiofs saga*, *Drottning Gåsfot*, samt böcker av Anatole France och August Blanche. Han tror att dessa böcker kostade ungefär 2,50 eller 3,50.³³¹ Erland köpte sin första bok i 18–19-årsåldern. Han arbetade hemma och hade av det skälet ont om kontanter. Boken i fråga, tror Erland, var *Rosen på Tistelön*, och han säger att det var en slump att han fick tag på just den.³³²

Sigurd kunde redan i skolåldern tjäna en slant att lägga på skrifter, och det var då inte bara fråga om att föräldrarna gav bidrag. Hans far var till exempel inte benägen att ge ekonomiska bidrag till inköp av lektyr, om det var fråga om ”skräptidningar”. Sigurd kunde emellertid själv tjäna 25 öre om dagen genom att plocka potatis åt en bonde, och använde dessa pengar för att köpa *Brokiga blad*.³³³

Vincent berättar att han, gissningsvis under skolgången, kunde spara pengar och köpa böcker: ”Det var en serie som gavs ut och böckerna kostade 35 öre. Det kom någon gång i månaden en sån där bok som var häftad, och det var spännande böcker. Mest gillade man ju indianböcker på den tiden.”³³⁴ August köpte 25-öresböcker av tidningspojkar på tåget, som innehöll romaner och sådant som var ”detektivaktigt.”³³⁵ I 15-årsåldern prenumererade Alfred genom sin bokhandel på böcker ur Wahlströms serier som började komma då. Alfred kunde också köpa böcker genom skolan, där hans lärarinna sålde dem. Det var bland annat *Pelles nya kläder* och en visbok av Alice Tegnér.³³⁶ Hugo, som studerade, och en av hans vänner började själva köpa diktsamlingar vid den tid han bör ha varit 18–19 år.³³⁷

Skrifterna på bokmarknaden behövde dock inte alltid köpas för att kunna upplevas. Vincent minns att den lokala bokhandeln brukade skylta med jultidningar i ett fönster: ”[...] och det var fantastiskt att gå dit och ställa sig och titta bara på de där jultidningarna, och så visste jag ju att det fanns så trevliga berättelser i dem [...]” I denna upplevelse fanns det emellertid också en förväntning om att han, som brukligt var i deras familj, skulle få en jultidning av sin far till jul.³³⁸ Hilda minns att det fanns ”bokstugor” som lånade ut böcker

³³¹ Svensson & Walles 1983, 1:01:00–1:06:00, Håkansson 1980, 2:20:00–2:23:00.

³³² Lissvik 1980, 7:00–9:00.

³³³ Feldt 1980, 0:00–3:25.

³³⁴ Larsson 1979, 0:00–4:30.

³³⁵ Christiansson & Johnsson 1984, 3:15–6:20. Om termen “25-öresbok”, se not 125.

³³⁶ Tingvall & Schandt 1983, 14:20–19:50.

³³⁷ Sundström & Winroth 1977, 26:15–29:40.

³³⁸ Larsson 1979, 32:00–36:00.

mot betalning, och att hon regelbundet hade kontakt med en av dem. Om bokstugan hade någon bok inne som skulle sprättas, kunde hon få låna den gratis några dagar och läsa den, om hon lämnade tillbaka den sprättad.³³⁹

4.1.3 Privata nätverk

Skrifter av olika slag förmedlades också genom privata relationer utanför den familj som levde tillsammans.³⁴⁰ Ibland var det fråga om att låna böcker av och till kamrater.³⁴¹ Alfred lånade ut de två böcker han hade, men fick vid något tillfälle inte igen dem.³⁴² Frideborg och hennes syster brukade också låna ut böcker; de tog med sina egna böcker hemifrån och lånade ut till kamraterna i skolan.³⁴³ Det förekom också att grannar och släktingar lånade böcker, dagstidningar och annat läsmaterial av varandra.³⁴⁴ Hugo berättar att några ”avancerade pojkar” i skolan köpte *La vie parisienne*, och att han och hans gäng kunde få titta i den på rasterna.³⁴⁵

Den vidare släkten var ett betydelsefullt nätverk för Gunhild. Samvaron i släkten framstår generellt som intensiv och innebar, vid sidan av sång, teater och sagoberättande, att Gunhild hade god tillgång till läsmaterial. Bland annat fick hon och hennes syskon sagoböcker av sin mor, som under sin egen barndom hade fått dem av sina äldre bröder. Till jul brukade de också få böcker i julklapp av olika släktingar. Hon reflekterar till och med över att det var ”lite konstigt” att hon hade så god tillgång till böcker hemma, och menar att det nog berodde på moderns familj, men även på att hennes farmor och farfar var läsintresserade.³⁴⁶

I Karls hemmiljö i Stenbrohult övervintrade ett år då Karl var i nioårsåldern en av hans farbröder, som hade skadat foten och därför inte kunde ta sig till sitt eget hem i Malmö. Farbrodern var ”läshungrig”, och hade med sig

³³⁹ Persson [?], 8:25–12:20.

³⁴⁰ Jfr. Åberg 1983, s. 386.

³⁴¹ Bergman [?], 9:05–11:45 (Svea), Forsberg 1976, 2:40–4:30 (Anton), Karlsson 1979 (Hanna), 07:55–10:05, Larsson 1979, 45:00–51:00 (Vincent) och Magner Krantz 1977, 11:00–14:10 (Gunnar). Åberg (1983, s. 386) betraktar privata boklån som vanligt förekommande.

³⁴² Tingvall & Schandt 1983, 12:00–14:20.

³⁴³ Lindberg & Törnblom 1984, 58:00–1:03:00.

³⁴⁴ [Birgitta & Gunvor] 1983, 6:10–8:20 (Valter), Håkansson 1980, 3:00–7:00 (Karl) och Larsson 1979, 15:00–18:50 (Vincent).

³⁴⁵ Sundström & Winroth 1977, 24:00–26:15.

³⁴⁶ Se Hektor & Teofilusson 1980, 4:25–9:35, 15:10–17:45 samt transkription s. 9.

en hel del böcker som Karl läste. Det var bland annat *Nana* av Zola, men bäst tyckte Karl om Strindbergs *Svenska öden och äventyr*.³⁴⁷ Svea fick *Singoalla* i present av en farbror när hon fyllde tio år,³⁴⁸ och Hugos farbror gav ut en bildningstidskrift, som Hugo hade tillgång till, inom ramarna för en nykterhetsorganisation.³⁴⁹

En annan typ av relation nämns av Erika. Hon arbetade i sin ungdom som hembiträde åt en lantbrukarfamilj, vars två vuxna döttrar förvarade en stor mängd böcker på vinden. Erika hade fri tillgång till dessa, och berättar att många av dem var 25-öresböcker. Hon nämner (Hedwig) Courths-Mahler, men har annars svårt att minnas vilka böcker där fanns. I samma passage nämns visserligen *Kejsaren av Portugallien*, *Samhällets olycksbarn*, *Onkel Toms stuga*, Grimms sagor, *Tusen och en natt*, böcker om prinsar och prinsessor samt Sagabiblioteket, men det är oklart om dessa fanns i systrarnas privata samling eller om hon fick tillgång till dem på andra sätt.³⁵⁰

4.1.4 Skola och ”skolbibliotek”

En viktig kontaktyta mot skrifter utgjordes också av skolan. Bland de identifierbara läseböcker som informanterna nämner finns uttryck för de olika läseboksideal som studerats i litteraturgenomgången:³⁵¹ *Läsebok för folkskolan*,³⁵² *Sörgården*,³⁵³ *Från pol till pol*³⁵⁴ och *Nils Holgerssons underbara resa*.³⁵⁵ Dessutom finns minnen av ABC-böcker,³⁵⁶ Rodhes läsebok,³⁵⁷ och läseböcker som inte kan identifieras. Paul berättar exempelvis om en ”rätt så

³⁴⁷ Håkansson 1980, 2:00–7:00. Detta ska ha ägt rum 1920. Karl, som föddes 1911 säger visserligen att han läste *Nana* som 7–8-åring, men det borde i så fall ha varit tidigast 1919. I transkriptionen står det dock 8–9 år.

³⁴⁸ Bergman [?], 11:45–16:50.

³⁴⁹ Sundström & Winroth 1977, 26:15–30:00.

³⁵⁰ Bengtsson 1977, 7:00–11:00. Om termen 25-öresbok, se not 125.

³⁵¹ Se avsnitt 2.3.2.

³⁵² Bergman [?], 04:45–09:05 (Svea), Håkansson 1980, 2:16:00–2:20:00 (Karl), [Okänd B] 1983, 22:15–24:55 (Paul) och Paulsson 1981, 05:45–09:20 (Botilda).

³⁵³ [Okänd B] 1983, 22:15–24:55.

³⁵⁴ Andersson m. fl. 1979, 8:55–13:30.

³⁵⁵ Håkansson 1980, 2:16:00–2:20:00.

³⁵⁶ T. ex. Christiansson & Johnsson 1984, 10:10–12:10 (August).

³⁵⁷ Lindberg & Törnblom 1984, 0:00–3:15 (Frideborg).

tjock läsebok” som han inte minns namnet på,³⁵⁸ och Botilda nämner en som innehöll vackra ord.³⁵⁹

Vid sidan av de utpräglade skolböckerna och läseböckerna lästes också annat.³⁶⁰ I Agnes skola läste de dikter på litteraturtimmarna, av bland andra Kellgren, Lenngren och Bellman.³⁶¹ Svea berättar från sin tid i flickskolan om *Jean-Christophe* av Romain Rolland, samt litteratur av bland andra Fröding, Rydberg, Runeberg och Karlfeldt.³⁶²

Biblioteken som associeras till skolan kunde vara mycket begränsade till omfattningen, om det överhuvudtaget fanns något att tillgå. August hade exempelvis inte tillgång till något bibliotek alls genom skolan.³⁶³ Karl minns att ett bibliotek, som huvudsakligen kom att innehålla titlar ur Barnbiblioteket Saga (*Selim och Kalulu*, *Gula vargen*, *Ivanhoe* och några övriga sagor), började byggas upp under hans skoltid.³⁶⁴ Andra minns att det fanns något eller några skåp med böcker tillgängliga.³⁶⁵ I Erlands skola fanns en avdelning med Saga och *Tomtar och troll*.³⁶⁶ Ivar berättar att det fanns rese-skildringar, men han minns också särskilt något av Thekla Knös som han läste, samt historiska verk av (Carl Georg) Starbäck.³⁶⁷

Erika lånade bland annat *Anne på Grönkulla* ur ”skolbiblioteket”. För bredvidläsning hade hon också tillgång till ”skolans bibliotek, det fasta biblioteket” där det fanns böcker i till exempel historia. Studenten frågar om det då var Heidenstam de läste, på vilket Erika svarar jakande, med tillägget att mycket handlade om Gustav Vasa.³⁶⁸ Bredvidläsningsböckerna i ”det fasta biblioteket” var dock, såvitt jag kan förstå, inte avsedda för hemlån. Sigurd berättar att barnen ”märkvärdigt nog” fick låna litteratur som *Nick Carter* och *Buffalo Bill*, vid biblioteket i hans skola.³⁶⁹

³⁵⁸ [Okänd B] 1983, 22:15–24:55.

³⁵⁹ Paulsson 1981, 5:45–9:20.

³⁶⁰ Jfr. tabell 5 och 6 i avsnitt 2.4.

³⁶¹ Pettersson 1981, 18:40–21:10.

³⁶² Bergman [?], 11:45–16:50 samt 40:00–45:15. Om läsningen av *Jean-Christophe*, se avsnitt 4.2.4.

³⁶³ Christiansson & Johnsson 1984, 10:10–12:10.

³⁶⁴ Håkansson 1980, 2:16:00–2:20:00.

³⁶⁵ Tingvall & Schandt 1983, 10:00–14:20 och Bengtsson 1977, 4:00–8:00.

³⁶⁶ Lissvik 1980, 0:00–4:00.

³⁶⁷ [Okänd A], 1976, 15:20–18:35.

³⁶⁸ Bengtsson 1977, 4:00–8:00.

³⁶⁹ Feldt 1980, 0:00–06:00.

Sigurd och Ivar minns att de fick låna sina lärares privata böcker. I det fall som omtalas av Sigurd rörde det sig bara om att lärarinnan lånade ut religiöst orienterade böcker, bland annat av Leonard Strömberg.³⁷⁰ Ivars lärare lade märke till att han var läsintresserad, och understödde intresset genom att låna ut bland annat *Fältskärens berättelser* till honom.³⁷¹

En av de skolor i Norrland som Botilda gick i, fick vid ett tillfälle ”hela lådor med böcker” när hennes lärarinna annonserade efter böcker åt barnen i stockholmstidningarna. Bland dessa böcker fanns flickböcker och *Alice i underlandet*, men hon minns också att pojkar läste indianböcker.³⁷² Hon kom också i kontakt med böcker som skänktes av välgörenhet till ”ödebygds-skolorna”. Hon gick då i nomadskola och åkte inte hem över jul, men minns bland annat att de fick jultidningar som *Bland tomtar och troll*, *Sagoprinsen* och *Sagoprinsessan*. Jultidningarna sändes i samband med små paket som också kunde innehålla sådant som tvålar, kammar och speglar. Vilka som skickade böckerna vet hon inte, men gissar att det var något missions-sällskap.³⁷³

Gunnar och Anton, som hör till dem som fortsatte studera på högre nivåer än folkskola, nämner att de kom i kontakt med bibliotek på realskola respektive läroverk. När Anton gick i läroverket hade gymnasieföreningen ett bibliotek. Anton tror att detta hade fått mycket böcker som donationer och berättar att där fanns ”gamla fina böcker” som skrifter av Falstaff, fakir och (Martin) Schück.³⁷⁴ Anton hade också tillgång till ett läroverksbibliotek. Där fanns bland annat dyrgripar som originalupplagan av Læstadius ”tankar om uppodling av lappmarken”.³⁷⁵ Svea minns att det fanns ett biblioteksrum med ganska mycket litteratur, bland annat flickböcker, på den flickskola i Kalmar där hon började 1913.³⁷⁶

³⁷⁰ Ibid., 33:25–37:15.

³⁷¹ [Okänd A] 1976, 33:10–37:14.

³⁷² Paulsson 1981, 05:45–09:20.

³⁷³ Ibid., 20:45–22:35.

³⁷⁴ Forsberg 1976, 10:25–12:50.

³⁷⁵ Ibid. Titeln ifråga är troligen *Om möjligheten och fördelen af allmänna uppodlingar i lappmarken; jemte förslag till en nybyggscholas anläggande derstädes, eller anvisning, att på allmän bekostnad befrämja uppodlingar i nämnde landskap, till båtad för staten* (1824).

³⁷⁶ Bergman [?], 11:45–16:50.

4.1.5 Bibliotek

Eftersom flera av informanterna själva vid intervjutillfället hade ett utvecklat intresse för den lokala bildningshistorien, kunde de ge noggranna redogörelser för det lokala biblioteksväsendets administration vid olika tillfällen. Särskilt ifråga om bibliotekskontakter finns i materialet glidningar mellan å ena sidan de subjektiva erfarenheterna från barndomen och å andra sidan redogörelserna för de objektiva administrativa förhållandena som informanten senare i livet utvecklat kunskaper om (och som studenterna ofta var intresserade av). Det är då svårt att avgöra vad som är betecknande för erfarenheterna från barndomen och vad som härrör från senare förvärvade kunskaper.

Klart står emellertid att den heterogenitet som biblioteksväsendet uppvisade under perioden avtecknar sig i källmaterialet. Några av de bibliotek som nämns var vilande eller under uppbyggnad när informanterna kom i kontakt med dem.³⁷⁷ När Fabian som 16-åring skrev in sig i den lokala IOGT-studiecirkeln, var denna i färd med att bygga upp ett bibliotek i ett materialrum i skolan. De flesta av böckerna brukade vara utlånade till medlemmarna. Fabian minns inte riktigt vad det var för slags böcker, men han minns att där åtminstone fanns dramatik av (George) Bernard Shaw, och *Socialdemokratins århundrade* av Branting.³⁷⁸

Det gamla sockenbiblioteksväsendet speglas i några bibliotek som var öppna någon eller några timmar i veckan, (till exempel efter gudstjänst) och som ofta förestods av den lokala skolläraren eller någon ur kyrkans personal.³⁷⁹ Henriks barndomsbibliotek sköttes av ”en gammal smed” som fått sysslan som kommunalt förtroendeuppdrag. Beståndet som han kom i kontakt med (300–400 böcker) var religiöst präglad och innehöll ”söndagsskoleberättelser”.³⁸⁰ Hugo omtalar ett sockenbibliotek som var ”väldigt agrart betonat”.³⁸¹

Det fanns också små kommunala bibliotek som framstår som mer aktuella och levande. Det kunde då finnas böcker ur Barnbiblioteket Saga, och det kunde också finnas tillgång till indianböcker och äventyrsböcker.³⁸² Ivar nämner att han lånade och läste Saga och även, i tioårsåldern, *Tusen och en*

³⁷⁷ Se t. ex. Tingvall & Schandt 1983, 24:30–29:00 (Alfred).

³⁷⁸ Bergman 1975, 7:00–13:00.

³⁷⁹ Bergman [?], 0:00–04:45 (Svea), Larsson 1979, 0:00–04:30 (Vincent), [Okänd A] 1976, 0:00–06:45 (Ivar) och Sundström & Winroth 1977, 0:00–3:20 samt 19:00–22:00 (Hugo).

³⁸⁰ Lundell 1976, 3:05–6:05.

³⁸¹ Sundström & Winroth 1977, 0:00–3:20 samt 19:00–22:00.

³⁸² Larsson 1979, 0:00–04:30 (Vincent) och [Okänd B] 1983, 18:55–22:15 (Paul).

natt, från vad han tror var ett sockenbibliotek. Här fanns också bland annat Jack London och de ryska författarna. Dessa läste han dock inte som barn.³⁸³

Genom stora och väl sorterade bibliotek kunde det vara möjligt att genomföra relativt omfattande läsprojekt och att regelbundet tillgodose ett mer specifikt intresse. Hannas familj flyttade år 1930, då hon var 16, från Åbo till Lund, där hon kom i kontakt med stadsbiblioteket.³⁸⁴ Vid detta lånade hon främst böcker av ”proletärförfattarna”: Eyvind Johnsson, Ivar Lo-Johansson, Harry Martinsson, Erik Ask Lund, (Josef) Kjellgren och (Gustav) Sandgren ”och så vidare”.³⁸⁵ Hjalmar hade läst Strindbergs samtliga verk innan han fyllde 18,³⁸⁶ och använde i samband med Strindbergläsningen framför allt folkbiblioteket i Klippan.³⁸⁷

Hilda berättar relativt utförligt om Stockholms stadsbibliotek, vid vilket hon lånade sagoböcker, flickböcker (till exempel *Anne på Grönkulla*), äventyrsböcker, en bok som hette *Rosenkransen* (Florence L. Barclay) samt, i vad som måste ha varit de övre tonåren eller ännu senare, böcker av (Hans) Fallada.³⁸⁸ Anton minns ett bibliotek i Luleå som han tror öppnade vid 4 eller 5 på eftermiddagen. Vid detta lånade han åt sin mor en bok av (Elisabeth) Kuylenstierna-Wenster, men han lånade också själv bland annat *De tre musketörerna*, och möjligen kom också de detektivromaner, som omtalas i intervjun, från samma bibliotek.³⁸⁹

Gunnar besökte under barndomen regelbundet Redbergslids folkbibliotek. Där satt han med sina kamrater i läsesalen och läste *Buffalo Bill*, *Texas Jack* och sedan också böcker om *Tarzan*. Vid samma bibliotek kom han så småningom i kontakt med en bibliotekarie som fick honom att läsa ”ordentliga böcker”.³⁹⁰ Han nämner sålunda att han troligen genom denna bibliotekarie kommit i kontakt med Johannes V. Jensen, och det är sannolikt att annat som han omtalar kom från samma håll: Cederborgs romaner om snapphanarna, *Den flygande holländaren*, Marryats böcker samt Dickens romaner.³⁹¹ Han

³⁸³ [Okänd A] 1976, 0:00–06:45

³⁸⁴ Karlsson 1979, 13:30–15:00.

³⁸⁵ Ibid., 19:15–21:20.

³⁸⁶ Åberg & Öhgren 1983, 15:40–18:20.

³⁸⁷ Ibid., 20:00–28:00.

³⁸⁸ Persson [?], 0:00–8:25. En svensk översättning av Fallada (*Hur ska det gå med Pinnebergs?*) gavs ut 1933, det år Hilda fyllde 18.

³⁸⁹ Forsberg 1976, 2:40–7:15.

³⁹⁰ Magner Krantz 1977, 6:00–7:40.

³⁹¹ Magner Krantz 1977, 14:10–19:00.

betraktar för övrigt *De tre musketörerna* som tidernas bästa pojkbok.³⁹² I intervjun finns många omnämningar och kommentarer kring en lång rad svenska och europeiska författare och titlar, ofta arbetarförfattare och titlar av klassikerkaraktär. Här framstår det dock som om han gradvis övergår till att tala om perioder senare i livet.³⁹³

Rörelsebiblioteken kunde vara viktiga kanaler till varierande och uppdaterat material. Flera av informanterna kom också att själva engagera sig i rörelseverksamheter i ungdomen, och i samband med detta kom de normalt att få tillgång till ett cirkelbibliotek eller liknande.³⁹⁴ Rörelsebibliotek hade ibland också böcker för barn. Enligt Karl fanns det Saga-böcker vid det lokala IOGT-biblioteket på hans hemort, men då talar han troligen om en senare period än den egna barndomen.³⁹⁵ När han fick börja låna själv som nyskriven 14-åring var hursomhelst den första boken han valde ur beståndet Vernes *Från Jorden till månen*.³⁹⁶ Såväl Gunnar som Gunhild minns missionsförbundsanslutna bibliotek som bland annat innehöll barnböcker.³⁹⁷ Valter minns att en föreläsningförening hade ett bibliotek i en skolsal, där det fanns indianböcker.³⁹⁸

Vid 14–15 årsåldern hade Ivar kontakt med ett arbetarbibliotek, som han tror att fackföreningarna drev. Där lånade han bland annat böcker av Dan Andersson, Albert Engström och (Hjalmar) Bergman. I en ”deckarålder” som han genomgick lånade han också mycket deckare, exempelvis *Sherlock Holmes*. Dessutom läste han reseskildringar och historiska romaner, som Starbäck och Fabian Månssons *Sancte Eriks gård*.³⁹⁹ Vid de ABF-bibliotek som Hjalmar och Valter var i kontakt med under sin ungdom fanns också tidningar och tidskrifter. Hjalmar nämner att de hade tidningar från Malmö och Helsingborg, *NST (Nordvästra Skånes Tidningar)*, *Studiekamraten* ”[...] och de socialdemokratiska tidningarna och tidskrifterna.”⁴⁰⁰ Valter minns för sin del *Folkets Dagblad Politiken*, men också en hel serie av Courths-Mahler och

³⁹² Ibid., 36:10–41:30.

³⁹³ Ibid., 30:25–42:55.

³⁹⁴ Se avsnitt 5.1.3.

³⁹⁵ Svensson & Walles 1983, 2:50–6:00.

³⁹⁶ Håkansson 1980, 2:50–6:00. *Från jorden till månen* ingick ej i Sagas serie.

³⁹⁷ Hektor & Teofilusson 1980, 12:25–15:10 och Magner Krantz 1977, 0:00–3:40.

³⁹⁸ [Birgitta & Gunvor] 1983, 0:50–3:30.

³⁹⁹ [Okänd A] 1976, 2:50–8:55.

⁴⁰⁰ Åberg & Öhgren 1983, 13:55–15:42.

dessutom böcker av Strindberg och annat med anknytning till arbetarrörelsen.⁴⁰¹

Aknytning till en folkrörelse var ingen garanti för att det skulle vara högt i tak. Det IOGT-bibliotek som Sigurd använde i sin ungdom var orienterat mot nykterhetslitteratur, och inköpsverksamheten var ”stelbent”.⁴⁰² Själv var han i 17-årsåldern med och grundade en ungsocialistisk ungdomsklubb som ville använda logens lokaler. Om alltför radikala föredragshållare bjöds in kunde det uppstå konflikter med den mer konservativa logen. När Elise Ottesen-Jensen skulle föreläsa var det fullsatt i lokalen, men några av logemedlemmarna stod då i trappan upp till föreläsningssalen och ”skällde” och sa ”hemska ord”. En av *Amalthea*-männen som bjöds dit fick lov att hålla sitt föredrag utomhus.⁴⁰³

Frideborg skildrar en speciell situation. Pappan i familjen var lärare och hade ett starkt engagemang för folkbildningssaken. När de flyttade till Mölndal hittade han ett litet kommunalt bibliotek i ett rum om cirka 3X4 meter ovanför pastorsexpeditionen, där böckerna stod bakom en disk. Han bestämde sig för att utveckla biblioteket och eftersom han själv satt i stadsfullmäktige kunde han verka där för anslag. Biblioteket växte så småningom ur sina lokaler och flyttade till Götiska förbundets högre folkskola. Frideborg minns inte hur samlingen var inriktad från början, men den var åtminstone inte snävt religiös.⁴⁰⁴ Senare kom den att inrymma ”alla sorters böcker”.⁴⁰⁵ Det är oklart om hennes tillgång till skrifter främst var från biblioteket eller hemmet, och om hon själv uppfattade någon större skillnad därvidlag. Själv läste hon då framför allt barn- och ungdomsböcker. Bland det hon nämner i anslutning till detta finns *Singleton*, *Katy i hemmet*, *Lilla prinsessan*, *Oliver Twist*, *David Copperfield*, *Stratton Porter* och *Anne på Grönkulla*. Samma oklarhet gäller också Jeanna Oterdahl, Sigfrid Siwertz, Elin Wägner och lyrik av Fröding, Rydberg, Tegnér och Martinsson.⁴⁰⁶

Svea berättar att det på orten fanns en liten poststation som förestods av två kvinnor, av vilka den ena var den andras moster. Hon minns att hon vid denna poststation fick låna sagoböcker med röda band ur en bokhylla som fanns där.⁴⁰⁷ Det är i detta fall oklart vilken huvudman biblioteket hade.

⁴⁰¹ [Birgitta & Gunvor] 1983, 3:30–5:45.

⁴⁰² Feldt 1980, 6:00–8:30.

⁴⁰³ Ibid., 29:20–33:25.

⁴⁰⁴ Lindberg & Törnblom 1984, 3:15–7:10.

⁴⁰⁵ Ibid., 7:10–10:40.

⁴⁰⁶ Ibid., 10:40–15:45.

⁴⁰⁷ Bergman [?], 09:05–11:45.

Fabian minns från sin barndom att det fanns tre vandringsbibliotek på hans hemort, som var skänkta av prins Eugen och Folkbildningsförbundet. De vandrade runt mellan tre näraliggande skolor. Från dessa lånade han något som hette *Äventyrens värld* och den historiska romanen *Valdemar Seier* av Ingemann. Dessutom lånade han *Den siste athenaren* av Rydberg.⁴⁰⁸ En vandringsbiblioteksverksamhet som Gunhild berättar om, sköttes av ett äldre lantbrukarpar i deras hem, och utgångspunkten för det var ett större bibliotek i Vårgårda. Dessa lantbrukare var mycket belästa, och mannen var också kyrkvård. Dit kunde de gå närsomhelst och låna böcker, till exempel av Leonard Strömberg, Lagerlöf och Geijer.⁴⁰⁹

4.2 Den meningsfulla skriften

Darnton, Rose och Chartier, som här används som teoretiska guider, pekar alla på betydelsen av att undersöka hur läsandet aktualiserar skrifternas mening.⁴¹⁰ Med de delar av materialet som redovisar hur informanterna som barn och unga uppfattade olika skrifter, kan delar av den upplevelsegenererande dimensionen av läsning kartläggas. Den förståelsemodell som tillämpas är alltså att läsaren bär med sig en förväntningshorisont in i mötet med en skrift, och att samspelet mellan skriftens egenskaper och horisontens erfarenheter, intressen, motiv och kunskaper, genererar en upplevelse.

I de följande avsnitten studeras ett antal upplevelsemönster som karakteriserade de läspraktiker och läshandlingar som informanterna genomförde som barn och unga. Att erhålla en viss typ av läsupplevelse var dessutom ofta det motiv med vilket barn och unga läste. Det var en viktig del av den förväntningshorisont med vilken de närmade sig en skrift. Flera av de kategorier som analysen utmynnar i är därför betecknande för såväl motiv som upplevelser. Samtidigt finns exempel på hur läsupplevelsen kunde vara oavsiktlig eller oförväntad, och hur den alltså inte nödvändigtvis korresponderade mot läsarens motiv.

Många verk har en historiskt konventionell tolkning, och det måste antas att både informant och intervjuare ofta var bekanta med och accepterade denna. Vid intervjusituationen behövde då inte förklaras att de exempelvis upplevde *Oliver Twist* som tragisk och gripande som barn. Informant och intervjuare problematiserade då inte läsupplevelsen med utgångspunkt i föreställningar om olika tolkningsmöjligheter och förväntningar. Som desto mer

⁴⁰⁸ Bergman 1975, 2:00–6:00.

⁴⁰⁹ Hektor & Teofilusson 1980, 9:35–15:10.

⁴¹⁰ Chartier 2006a, Darnton 1990 och Rose 2001b.

intressanta framstår då de tillfällen när informanterna faktiskt gör skillnad mellan ”då” och ”nu”, och reflexivt förklarar sina barndomsupplevelser med hänvisning till hur de själva var färgade av en tidsanda eller personliga erfarenheter.

De följande avsnitten organiseras efter olika typer av motiv och upplevelser som var betecknande för läsandet. I många fall kan läsningarna förstås som uttryck för *nöjesläsning*. Genom läsning kunde man erhålla olika typer av upplevelser som i sig var stimulerande och bar på ett eget värde. Det lästa kunde också upplevas som gripande, på ett sådant sätt att det vore banaliserande att se det som ett uttryck för ”nöje”. Sådana fall behandlar jag som *emotionellt laddad läsning*. Ytterligare läsoplevelser framstår som signifikanta i ett individuellt *utvecklingsperspektiv*. Genom läsning kunde man erhålla nya insikter, lära sig nya saker och erhålla förståelse för den egna personen. Slutligen upplevdes vissa skrifter som *motbjudande* och meningslösa. Ett avsnitt handlar också om den mycket starka drivkraft för läsning i allmänhet – *läshunger* – som flera informanter ger uttryck för.

4.2.1 Nöjesläsning

Det dominerande mönstret av motiv och upplevelser kretsar i materialet kring läsandets potential att på olika sätt roa, förnöja och underhålla. Det är på det sättet jag tolkar en rad allmänna uttryck för uppskattning av ett visst verk. Svea säger till exempel om sin flickskola, att: ”Vi läste *Vapensmeden*. Den tyckte jag egentligen ganska mycket om.”⁴¹¹ Vidare menar hon att vissa 25-öresböcker som hon kom i kontakt med, till exempel *Ett köpmanshus i skärgården*, var ”ganska bra”.⁴¹² Felix minns att indianböcker under en period var ”[...] det allena saliggörande.”⁴¹³ Valter fascinerades av Jack London, som skrev ”[...] på ett bra sätt så att en var ju med hela tiden.”⁴¹⁴

Ett av de vanligaste orden som informanterna använder för att beskriva de skrifter de kom i kontakt med som barn är ”spännande”. Vincent och hans kamrater läste till exempel *Den unge boerhjälten* ”med spänning”.⁴¹⁵ Gunnar berättar att han tidigt lånade sagoböcker från sitt skolbibliotek, men att han inte stannade vid dessa utan sökte sig till mer ”raffiga” och ”rafflande” böcker som *Buffalo Bill*, *Texas Jack* och så småningom *Tarzan*.⁴¹⁶ Gunnar

⁴¹¹ Bergman [?], 11:45–16:50.

⁴¹² Pettersson 1981, 18:40–21:10.

⁴¹³ Ek, Johansson & Paganus 1984, 8:00–11:00.

⁴¹⁴ [Birgitta & Gunvor] 1983, 17:00–20:30.

⁴¹⁵ Larsson 1979, 0:00–04:30.

⁴¹⁶ Magner Krantz 1977, 3:40–6:40.

beskriver också Cederborgs snapphaneböcker och *Den flygande holländaren* som spännande.⁴¹⁷ *Nils Holgerssons resa* förlänas också beteckningen ”spännande” (och ”intressant”) av Karl.⁴¹⁸

Exakt vad det kunde vara som upplevdes som spännande med en skrift är inte alltid klart. Det skulle i vissa fall kunna vara fråga om att en berättelse var engagerande på så sätt att informanterna ville veta hur den skulle upplösas. I andra fall var det våldstematik. Vincent hade kontakter genom vilka han lånade *Nick Carter*-böcker:

Det var några pojkar, någon som hade några sådana här Nick Carter-böcker, och dem läste man ju, och det var ju spännande, det var ju detektivromaner med hårdrypande [sic: avser hårresande och/eller bloddrypande] [skratt] saker som skildrades där. Det var slagsmål, och det var mord och sådant där. Åh, det var ju spännande för en grabb.⁴¹⁹

”Spännande” är också ett ord som används av Hilda då hon beskriver de ”[...] enkla tidskrifterna som kallades porr [...]” som fanns under hennes ungdom. Dessa var ”[...] så långt från porr som jag vet inte vad, där det var historier, sådana historier som slutade när det var som mest spännande, och där det var ritade teckningar, icke naket, ingenting sånt. Det var så främmande, sånt. Det fanns inte.”⁴²⁰ En form av spänning kunde alltså upplevas genom antydningar om sexualitet, eller kanske redan genom sexualitetens uppenbara frånvaro.

En tematik som ligger nära spänningen var att det lästa också kunde upplevas som skrämmande på ett sätt som kittlade och fascinerade. Klassiska folksagor kunde fungera på detta sätt. Frideborg minns, förutom bröderna Grimm, att det kom en sagosamling av Djurklou som hette *Våra vackraste folksagor*. Dessa var ”[...] oerhört fascinerande och lite hemska och skrämmande [sic: avser skrämmande].”⁴²¹ Att sagor kunde upplevas som hemska av barn

⁴¹⁷ Ibid., 14:10–19:00.

⁴¹⁸ Håkansson 1980, 2:16:00–2:20:00.

⁴¹⁹ Larsson 1979, 45:00–51:00.

⁴²⁰ Persson [?], 17:35–20:10.

⁴²¹ Lindberg & Törnblom 1984, 3:15–7:10. Någon sagosamling med denna titel av någon Djurklou har ej kunnat beläggas. *Våra vackraste folksagor* var en titel på Beijer förlag (1915), med okänd redaktör. Flera andra sagosamlingar har dock Gabriel Djurklou och/eller Elsa Djurklou-Aschan bland upphovspersonerna. Jfr. ibid. 1:15:20–1:16:05, där Frideborgs minns att hon i sin egen bibliotekariegärning läst Djurklous ”hemska” sagor högt för barn. Här nämns också att *Stor-Klas och Lill-Klas* samt Grimms sagor skulle vara hemska, men det avser alltså inte primärt Frideborgs egna barndomsupplevelser.

meddelas också av Gunhild, som med sin syster läste bröderna Grimms sagor: ”Min syster, hon slängde in boken i garderoben på kvällen, hon vågade knappast ligga i samma rum [ohörb., skratt].”⁴²² Samtidigt menar hon att de gamla sagorna, i jämförelse med den ”kalla” och faktaförmedlande litteratur som finns idag (vid intervjutillfället), innehöll mycket levnadsvisdom och fantasi, och att det betydde mycket för henne att ha tillgång till en fantasi-värld när hon var barn.⁴²³

I två intervjuer framstår det litterära Afrika som något av en skräckens kontinent. Vincents mor köpte vid något tillfälle böcker av kringvandrande försäljare, som handlade om missionens historia. Dessa böcker kunde han få låna ibland, och de beskrivs av Vincent som tämligen dramatiska. Böckerna innehöll bland annat ”[...] en hel massa gamla bilder. Det var hemska saker som hände ute i Afrika när de blev överfallna av rovdjur. Det var bland annat om Livingstone, minns jag att vi läste där, och hur besvärligt han hade under sina resor.”⁴²⁴ Alfred brukade se fram emot veckans *Allers* där han följde med i en tecknad ”evighetsserie”. Han återger dess titel som *Willy och Dick och farbror Anders jorden runt*, och minns att den kunde bli rätt otäck när den utspelade sig i Afrika.⁴²⁵

Humor och komik kunde också prägla läsoplevelser. Anton berättar att han läste högt för sin fostermor medan hon strök:

[...] 1917 kom Sigge Strömbergs bok om tjuvpojkar på äventyr [...] och där satt jag och läste högt hemma då. Jag minns att [...] fostermor strök och jag satt och läste, och den var jätterolig den där boken. Så skulle en bok vara, tyckte vi, och ibland så skrattade hon så att hon måste sätta ifrån sig strykjärnet och ta en paus och skratta ut ordentligt.⁴²⁶

När Emilia och hennes syskon skulle läsa boken *Svenskt skämtlynn*, som hennes bror hade köpt, var de tvungna att bara fnissa tyst för att inte väcka sin sjuka mamma som låg och sov.⁴²⁷ I dessa bägge passager omtalas alltså

⁴²² Hektor & Teofilusson 1980, 12:25–15:10.

⁴²³ Ibid., 40:35–42:10.

⁴²⁴ Larsson 1979, 15:00–18:50.

⁴²⁵ Tingvall & Schandt 1983, 2:00–5:00. *Jorden runt i flygmaskin med farbror Anders och Willy* var under delar av 20-talet titeln på en tecknad serie som publicerades i *Allers* (periodvis under andra titlar). Se *Willy på äventyr* (2009). Informanten avser troligen denna serie, i vilken en av karaktärerna också heter Dick.

⁴²⁶ Forsberg 1976, 2:40–4:30. *Två tjuvpojgars äventyr* av Sigge Strömberg gavs ut 1915.

⁴²⁷ Arvidsson m. fl. 1980, 5:00–8:10.

någon form av gemensam läsning, och det roliga kan delvis ha berott på den mellanmännsliga interaktionen i läsningen.

Andra läsoplevelser präglades av att ämnesinnehållet upplevdes som intressant eller fascinerande. Ivar intresserade sig till exempel för historia, och läste mycket, såvitt jag förstår av både skön- och facklitteratur, som innehöll historiska teman.⁴²⁸ Hanna uppger att hon ”alltid varit tokig i djur”, och ett av skälen till att hon uppskattade *Tant Brun, Tant Grön och Tant Gredelin*, var att en hund var med i berättelsen. Hon berättar också att hon, när hon som trettonåring läste *Svindlande höjder* av Emily Brontë, blev hett förälskad i karaktären Mr Heathcliff, och att skälet sannolikt var att Heathcliff ägde ”tre eller fyra blodtörstiga hundar.”⁴²⁹ Hannas intresse för djur framstår därför som en intressant del av den förväntningshorisont utifrån vilken hon läste.

Gunnar redogör för läsning i samband med intressen för bland annat konstmåleri, segling och båtbyggeri. De senare intressena väcktes relativt tidigt hos honom, i samband med att hans föräldrar hyrde på Vrångö.⁴³⁰ När Hugo studerade på gymnasium i Växjö, brukade han använda stiftsbiblioteket. Vid detta fördjupade han sig i personhistoria, och gjorde av eget initiativ och intresse förteckningar över präster och prästsläkter.⁴³¹

Botilda berättar för sin del om enskilda verk. Hon älskade till exempel *Folkskolans läsebok*, och det var särskilt några sägner och berättelser i den som hon uppfattade som mycket intressanta.⁴³² Hon fascinerades också mycket av en bok som hette *De fyra temperamenten*, men exakt vad det var som fascinerade henne i den boken framgår inte.⁴³³ Hon använder också ordet ”intressant” om *Konsumentbladet*, men det verkar ha varit på grund av att den innehöll en roman som följetong, snarare än bladets allmänna orientering.⁴³⁴

Botildas berättelse visar också hur läsandet kunde stimulera genom litterära kvaliteter i skildringen och språkbehandlingen snarare än i en spännande handling eller ett ämnesinnehåll. Hon uppfattade sin första läsebok i skolan som ”alldeles enastående”, för orden i boken var så vackra, och lärde sig flera sidor i den utantill.⁴³⁵ En bok av Karlfeldt som hennes moster hade kommit

⁴²⁸ [Okänd A] 1976, 6:45–8:55.

⁴²⁹ Karlsson 1979, 10:05–11:35.

⁴³⁰ Magner Krantz 1977, 19:00–22:50.

⁴³¹ Sundström & Winroth 1977, 0:00–3:20 samt 14:00–17:00.

⁴³² Paulsson 1981, 5:45–9:20.

⁴³³ Ibid., 10:40–12:40.

⁴³⁴ Ibid., 09:20–10:40.

⁴³⁵ Paulsson 1981, 5:45–9:20.

med, hade också vackra ordvändningar.⁴³⁶ Något som Hanna uppskattade hos Beskow, var att böckerna var ”realistiska” – bilder stämde med text, och *Tomtebobarnen* ägnade sig åt ”riktiga” saker som att hugga ved och samla lingon.⁴³⁷

4.2.2 Känsломässig läsning

Läsandet kunde också uppröra känslorna i hög grad. Ibland framträder en sorts gråtmildhet som betecknande. Svea minns boken *Sju syskon* (Ethel S. Turner) från biblioteket på flickskolan där hon gick, och berättar hur de (flickorna på skolan?) grät när de läste om ”[...] den där Judy som blir ihjälslagen när hon skulle rädda sin bror.”⁴³⁸ Frideborg grät när hon läste *Oliver Twist*,⁴³⁹ men också tillsammans med sin mor när modern reciterade *Döbeln vid Juutas* ur minnet: ”Det var så härligt, ja. Man var ju så väldigt fosterländsk, och hjältedyrkande.”⁴⁴⁰ *Samhällets olycksbarn* omtalas av Erika, som läste det under tårar som 16-åring. Hon säger att verket ”[...] förföljt mig genom åren”, så läsningen bet sig verkligen fast. Emellertid lade hon inte på minnet vem som var författare, men blev desto lyckligare när hon fick reda på detta när hon långt senare i livet hittade boken på ett bibliotek.⁴⁴¹

Kanske kunde också en känsla för större ”politiska” förhållanden ge en viss klangbotten för erfarenheten av att det lästa var gripande. Anton läste under gymnasieåldern *Den siste Athenaren*, och berättar att han blev ”[...] hemskt gripen, för den fångar ju en pojke väldigt bra.”⁴⁴²

En annan starkt känsломässig reaktion upplevde Hugo. Som 18–19-åring läste han *Raskens*, och om hur hjälten ”vinner Nergårds-Anna”. Denna läsning klarade han dock inte av att fullfölja på grund av starka skamkänslor: ”Och då helt enkelt, då var jag ännu... fastän jag var väl 18–19 år, jag rodnade så, så jag lämnade igen boken oläst.” Han kommenterar också att det nuförtiden (vid intervjutillfället) knappast skulle ha setts som anmärkningsvärt med en sådan skildring.⁴⁴³

⁴³⁶ Ibid., 10:40–12:40.

⁴³⁷ Karlsson 1979, 2:25–6:35.

⁴³⁸ Bergman [?], 11:45–16:50.

⁴³⁹ Lindberg & Törnblom 1984, 10:40–15:00.

⁴⁴⁰ Ibid., 14:00–15:45.

⁴⁴¹ Bengtsson 1977, 7:00–11:00. Också Ivar berättar om att han upplevde *Samhällets olycksbarn* som gripande, se [Okänd A] 1976, 2:50–6:45.

⁴⁴² Forsberg 1976, 7:15–10:25.

⁴⁴³ Sundström & Winroth 1977, 3:15–5:00.

4.2.3 Utveckling och insikt

I källmaterialet finns skildringar av hur läsning kunde leda till att läsaren förstod något som han eller hon inte tidigare hade förstått. Läsandet kunde vända uppochned och synliggöra nya världar. I detta perspektiv knyts upplevelserna till det personliga lärandet eller utvecklingen. Frideborg berättar exempelvis att skolans litteraturundervisning innebar att det "[...] öppnades ju en ny värld [...]" för henne.⁴⁴⁴

En variant av denna upplevelse förekommer i några av intervjuerna, där informanterna berättar hur det gick till när de lärde sig läsa. Svea redogör utförligt för detta. Hennes mormor, som hade en viss respekt med sig, hade bestämt att Svea borde börja skolan redan det år hon fyllde sex. Där upplevde hon hur hemskt det var att alla andra kunde räkna till tio medan hon själv bara kunde räkna till sex. När de skulle börja med att lära sig läsa, fick de först ljuda bokstäverna, och "det gick väl an." Men när bokstäverna sedan skulle läggas ihop till ord förstod inte Svea hur det gick till. Exempelvis förstod hon inte hur bokstäverna "b", "o" och "k" kunde sättas samman till ordet "bok". Återigen verkade det dock som att de andra barnen förstod.

Svea: Men sen en dag när de höll på att ljuda dem, då fick jag liksom en lidnersk knäpp: 'Men, Gud, jag hör det ju, att det blir det.' Sedan var det inga problem längre. [...] Sedan gick det väldigt fort att lära sig läsa. När jag väl fattade hur det gick till att höra orden.

Student: Hur du kunde kombinera ihop det, liksom?

Svea: Ja, jag hade aldrig... jag kunde ju inte fatta hur de där ljuden kunde bli ett ord. Till jag en... bara råkade höra det. Sedan var det klart. Och sedan tyckte jag att det var roligt att läsa.⁴⁴⁵

Emilia berättar också om ett minne från tiden innan hon lärde sig läsa, då skrivtecken var obegripliga för henne:

Och du vet när jag skulle börja skolan då, när jag hade skrivits in, tror jag att jag hade gjort, så var jag väldigt viktig, det minns jag, och väldigt glad för detta. Och då hämtade jag fram psalmboken, som jag talade om för dig och slog upp den och så frågade jag min far: 'Men varför kan jag inte läsa när jag ser bokstäverna?' Så han var tvungen att förklara för mig att: 'Varje bokstav har ett namn, och det är det du

⁴⁴⁴ Lindberg & Törnblom 1984, 10:40–15:00.

⁴⁴⁵ Bergman [?], 04:45–09:05. Ljudet i ljudupptagningen försvinner under några sekunder av denna redogörelse, varför jag också stödjer uppgiften om detta exempel på studentens transkription. Se Bergman [?], s. 2.

ska lära dig i skolan. I skolan ska du lära dig detta, sedan kan du läsa i psalmboken.⁴⁴⁶

I sammanhanget som Emilia redogör för blev psalmboken faktiskt relevant eftersom hon *inte* kunde uttyda skrivtecknen i den. Detta förhållande innebar att hon kunde använda boken för att bearbeta/uttrycka sina höga förväntningar på att gå i skolan och förvärva läskunnighet. För Svea, som antyder att hon började i skolan något för tidigt för sitt eget bästa, var det däremot stressande att uppleva text som obegriplig och att inte vara på samma nivå som de andra skolbarnen. När hon väl hade löst gåtan, kunde hon dock börja upptäcka det roliga som fanns att hämta genom läsningen.

När läskonsten väl var förvärvad kunde den användas för vidare utveckling. Genom läsning kunde man exempelvis få insikter i aktuella och viktiga politiska förhållanden. Vincent berättar att han kunde få låna B-upplagan av *Dagens Nyheter* av en granne, och att han läste den ibland. Särskilt minns han hur han läste om torpederingen av *Lusitania* ”[...] och det blev ju anledningen till att Amerika gick in i kriget då 1916 på de allierades sida. Jag satt hemma på trappan, ute på gården i Nora, och så läste jag det där, jag minns det så väl, för det var ju en stor händelse.”⁴⁴⁷

Läsandet kunde också väcka en social medvetenhet om egna och andras levnadsförhållanden. Detta framträder tydligt i Hannas berättelse om hur hon kom i kontakt med arbetarlitteraturen vid Lunds stadsbibliotek, som hennes annars mycket välförsedde far inte hade i sitt bibliotek.

Hanna: Men sedan var det ju så att 30-talet hade brutit in, och därmed proletärförfattarna. Och de hade inte min far, i varje fall inte i början, utan det var då som jag började uppskatta biblioteket.

Student: Ja, de lånade du alltså på stadsbiblioteket?

H: De lånade jag på stadsbiblioteket och det var ju alla de här då: Eyvind Johnsson, Ivar Lo-Johansson, Harry Martinsson, Erik Asplund ...

S: Kjellgren?

H: Kjellgren, Sandgren och så vidare, och så vidare. Och då var det ju ... och det är en ny värld som öppnades för mig, en väldigt nyttig värld för jag var ju som sagt väldigt bortskämd och det mesta om världen hade jag ingen aning om.

S: Och det kan ju vara ganska nyttigt att...

H: Det var oerhört nyttigt eller rent av nödvändigt.

S: Man får en annan syn på andra människors sätt att leva, man förstår dem mycket bättre.

H: Ja, man gör det. Jag begrep ingenting tidigare. Jag hade ju haft fullt sjå med att försöka förstå det här med Finland, med finnar och finlandssvenskar och mot-

⁴⁴⁶ Arvidsson m. fl. 1980, 0:00–2:45.

⁴⁴⁷ Larsson 1979, 15:00–18:50. USA förklarade krig mot Tyskland 1917.

sättningar där, och bolsjeviker och ryssar och Mannerheim och allt det, det hade varit mer än nog för mig.⁴⁴⁸

Det är framför allt två saker i Hannas uppväxt som verkar vara av betydelse för hur bibliotekets bestånd av proletärlitteratur uppfattades av henne. För det första kom hon från en socioekonomiskt och kulturellt privilegierad familj, och för det andra hade vistelsen i Åbo inneburit att hennes försök att förstå politiska frågor främst var ägnade åt förhållanden mellan olika nationaliteter (även om det fanns klassdimensioner även i dessa). Hon hade alltså relativt få erfarenheter av klassamhällets sociala problem, vare sig litterära eller självupplevda, integrerade i sin förväntningshorisont när hon kom i kontakt med proletärförfattarna på Lunds stadsbibliotek. Detta innebar att skildringarna i proletärlitteraturen upplevdes som att en ”ny värld öppnades” för henne.

En spegelvänd bild av Hannas insikter i klassamhället finns i intervjun med Laura. Hon berättar att hon under en period – som skulle kunna ha sammanfallit med hennes ungdom även om det inte är säkert – läste mycket romantisk litteratur:

Laura: Och jag vet en sak som etsade sig fast väldigt, och det var en ung man som skulle fria till en dam då, en ung kvinna. Och då sa han ’Men du ska veta att jag är fattig’, sa han [ohörb.] han tjänade bara 2000, om det nu var i månaden eller nånting. Då hade ju en annan kunnat ramla baklänges [skratt] hur han kunde säga att han var fattig när han hade så mycket pengar, det kunde man ju aldrig begripa.

Student: Mm.

L: Nej.

S: Trodde du på att han hade framgång i sitt frieri då?

L: Ja, det minns jag inte hur det var med det. Det var väl det som hade satt sig fast, va, att jag blev så förskräckt, hur kunde han säga att han var fattig?⁴⁴⁹

Här skedde också ett plötsligt och intensivt perspektivskifte. För Laura, som växte upp under svåra ekonomiska förhållanden, var det en närmast chockartad upplevelse att läsa om högreståndsmiljöerna i den romantiska litteraturen. Såväl Laura som Hanna fick genom sin läsning insikter i klassamhället, även om de betraktade det från två olika positioner och två helt olika typer av litteratur.

Hanna berättar vidare om ett enskilt tillfälle då hon plötsligt insåg att hon både begrep och uppskattade poesi:

Hanna: Och 1928 minns jag också som någon ... en sådan där... en ögonblicksbild, kan jag säga. Jag satt på ett tåg mellan Åbo och Helsingfors och hade fått låna en

⁴⁴⁸ Karlsson 1979, 19:15–21:20.

⁴⁴⁹ Pettersson 1982, 46:00–48:00.

finlandssvensk litterär tidskrift som hette *Quosego* och som var obegriplig från början för mig, men jag, plötsligt fick jag någon slags lidnersk knäpp och tänkte, 'Jamen det här förstår ju jag.' Och jag blev mycket förvånad. Och det var då ... jag vet fortfarande inte i denna stund vad *Quosego* betyder, men det vet kanske du?

Student: Nej, det vet jag inte. Vi får ta reda på det.

H: 'Quo' betyder väl 'vad' i alla fall.

S: Ja

H: Men det var i alla fall då, Edith Södergran, och det var Elmer Diktonius och det var Ragnar [avser Gunnar] Björling, *Kiri-ra!* och sådana där underliga saker. Och jag blev helt och hållet uppochnedvänd. Det var en absolut ny värld som öppnade sig för mig och ungefär samtidigt fick jag av min far, minns jag, vackert inbunden i ett vitt band med mitt namn i guldsnitt, Harriet Löwenhjelm's dikter, som måste ha kommit ut ungefär kring -28. Det vet nog du bättre än jag.

S: Du tyckte om poesi?

H: Jag blev plötsligt väckt, då. Jag hade inte tänkt på poesi längre än till Elsa Beskow förut, det kom som en uppenbarelse, kan jag säga.

S: Läser du ... du läser poesi idag också, men läser du mycket poesi?

H: Inte så mycket som då, för då läste jag oerhört mycket i början.⁴⁵⁰

I övrigt ingick olika typer av läsning som en del av olika personliga identiteter och självförståelser. Frideborg berättar om "scouttiden", under vilken hon läste *Klämmiga flickor* och *Klämmiga pojkar* av Ebbe Lieberath: "Det var ju en härlig tid, då man hade skärp och kniv i bältet och cyklade uppför [ohörb.]."⁴⁵¹ Läsningen av Lieberaths böcker, som introducerade scoutrörelsen i Sverige, utgjorde alltså i detta fall en del av Frideborgs identitet som scout.

Läsandet som en väg till självförståelse framträder också i intervjun med Gunhild. En jul när hon var 9–10 år, skickade modern henne och hennes syskon till en fattig torparfamilj med julgåvor. Modern hade gjort i ordning gåvor med kläder och mat till alla barn i torparfamiljen. Torparbarnen kom ut med trasiga kläder, och Gunhild säger att hon då för första gången upplevde fattigdom. Efteråt kände hon sig tacksam för att hon själv levde under bättre förhållanden, och hon berättar också att: "Efteråt kände man sig såhär som i sagoböcker litegrann", och syftar på hur hon gick till de fattiga med gåvor.⁴⁵²

⁴⁵⁰ Karlsson 1979, 11:35–13:30. Löwenhjelm's *Dikter* gavs ut bl. a. 1927. *Quosego* är en sammanskrivning av aposiopesen "quos ego...", som bland annat används av Neptunus i Vergilius *Aeneiden*, för att uttrycka förargelse över vindgudarna. Bland förslagen på översättningar finns "Dem skall jag minsann..." (Vilborg 2004, s. 119).

⁴⁵¹ Lindberg & Törnblom 1984, 10:40–15:00. Någon bok av Ebbe Lieberath med titeln *Klämmiga flickor* har ej kunnat beläggas. Däremot publicerades Lieberath's *Friluftsflickor* år 1935, men då var Frideborg ungefär 23 år.

⁴⁵² Hektor & Teofilusson 1980, 4:25–9:35.

Genom läsning hade hon format en tolkningsram genom vilken hon kunde förstå sina egna handlingar analogt med handlingar i sagor.

Läsandet kunde också vara stärkande i situationer som annars hade riskerat att bli nedbrytande. Frideborg hör till dem som läste då hon kände sig ensam: ”Det var ju till boken man flydde när man var ledsen och ensam och tyckte livet var tråkigt, då hade man ju alltid böckerna. Det var ju... och man satt i ett träd på sommaren och läste, och jag minns så hemskt väl vilken styrka och vilken tillgång det var.”⁴⁵³ Hugo berättar att hans gymnasietid i Växjö var trist. Han var med i vissa ”kristligt orienterade” föreningar som ”betydde väldigt mycket”. Om stiftsbiblioteket – där han fördjupade sig i prästsläkter – säger han att ”[...] hade jag inte haft biblioteket vet jag inte hur det hade gått.”⁴⁵⁴ I dessa fall blev läsandet något som gav styrka eller styrka i en situation som annars möjligen hade fungerat destruktivt för individen.

Agnes växte upp på en gård där hennes farmor och farfar bodde tillsammans med kärnfamiljen. Farmodern och farfadern hade stränga regler, och Agnes hade inga jämnåriga syskon. Detta ledde till att hon fantiserade mycket själv, och hon framhåller situationen som en orsak till att hon utvecklade ett skrivintresse.⁴⁵⁵ En del av sin skolgång genomförde Agnes i stadsmiljö. Hennes skolkamrater där hade en annan uppfostran och följde ”andra seder och bruk”, så Agnes hade till en början svårt att förstå deras beteenden. Detta innebar att hon kände sig ensam och ofta vände sig till böcker och läsning.⁴⁵⁶ I två faser av livet var alltså den upplevda ensamheten något som gjorde att Agnes vände sig till läsandet och skrivandet.

Läsandet i situationer som präglades av ensamhet kanske kan betraktas som eskapistiskt i den meningen att det användes för att undfly den obehagliga känslan. Men det är också möjligt att tolka passagerna – i alla fall Frideborgs – som att läsandet blev ett sätt att förhålla sig till en obehaglig situation genom att det gav styrka och mening.

4.2.4 Motvilja och meningslöshet

I de tre ovanstående avsnitten framträder läsandet som betydelsefullt, förnöjsamt, utvecklande och gripande. Det är en på det hela taget positiv bild av läsandets betydelse för informanterna under deras barndom och ungdom. I källmaterialet är det dock möjligt att urskilja ytterligare hur läsning också

⁴⁵³ Lindberg & Törnblom 1984, 58:00–1:03:00.

⁴⁵⁴ Sundström & Winroth 1977, 4:00–8:00.

⁴⁵⁵ Pettersson 1981, 4:40–6:10.

⁴⁵⁶ Ibid., 22:40–25:10.

kunde vara något tråkigt och meningslöst, och det lästa upplevas som ointressant eller motbjudande.

Anton uppfattade till exempel några böcker av Flygare-Carlén som tråkiga.⁴⁵⁷ Ivar var en flitig läsare med relativt allmänna läsintressen, men han berättar att han aldrig har varit intresserad av veckotidningar.⁴⁵⁸ Dateringen är oklar, men det skulle kunna gälla ungdomstiden när Hjalmar berättar att han läste Topelius, Dumas och Zola: ”Och jag blev inte trött på någon av dem mer än möjligen Zola. Sedan man hade läst en tre, fyra, sen var det ju en evig upprepning.”⁴⁵⁹ Rut berättar att hon som 14-åring fick sagoböcker av en släkting, ”[...] som kunde inte tänka sig att jag blivit äldre. Åtminstone *Flickornas julbok* ville jag ju ha.”⁴⁶⁰ Hon ansåg alltså att sagoböckerna var för barnsliga för henne.

Till Hanns omdömen om *Snuskige Pelle* boken hör ”ruskig” och ”förskräcklig”, och hon ser den som ”[...] ett exempel på verkligt olämplig barnlitteratur.”⁴⁶¹ Jag tolkar dock den intervjupassagen som att hon meddelar sin syn på boken vid intervjutillfället, och det är inte självklart (men inte heller osannolikt) att hennes omdömen också är betecknande för hur hon läste boken som barn.

Hanna berättar vidare att fadern i sitt bibliotek hade klassikerna – ”allt det där som man egentligen bör ha läst”. Hit hörde Rydberg, Levertin, Heidenstam, Tegnér och Geijer. Det framgår att hon tyckte att detta var tungläst och inte ”[...] så väldigt roligt alla gånger.”⁴⁶² Samma krav på vad man ”bör” ha läst upplevdes av Svea, som av sin flickskollärarinna uppmuntrades att läsa *Jean-Christophe* av Romain Rolland. Denna läsning framstår som driven av Sveas plikt känsla, eller vilja att hålla sig väl med lärarinnan, snarare än av hennes egna intressen. Upplevelsen av verket präglades av tristess:

Svea: Det fanns massor som det ansågs att vi skulle låna och läsa. Bland annat så tröskade... jag tröskade igenom Romain Rollands *Jean-Christophe*.

Student: Se där, ja. Mm.

Svea: Det var ett företag. Det berodde på att vi hade en... vår klassföreståndarinna [NN], vi hade henne i konsthistoria och i franska. Hon älskade Frankrike. Det var

⁴⁵⁷ Forsberg 1976, 2:40–4:30.

⁴⁵⁸ [Okänd A] 1976, 28:35–30:30.

⁴⁵⁹ Åberg & Öhgren 1983, 15:40–18:20.

⁴⁶⁰ Andersson m. fl. 1979, 8:55–13:30.

⁴⁶¹ Karlsson 1979, 2:25–6:35. Informanten torde avse *Pelle Snusk*.

⁴⁶² Ibid., 15:00–17:50

hon som gav sig sjutton på att vi borde läsa Romain Rolland, för den var så underbar. Jag tyckte den tog aldrig slut, det var så mycket folk i den också.⁴⁶³

I några intervjuer framgår hur informanten kunde uppleva det lästa som obegripligt. När Fabian lånade *Den siste athenaren* i skolåldern, förstod han sig inte riktigt på den.⁴⁶⁴ Valter berättar om ett verk som han läste vid två olika tillfällen i sitt liv, och som han förändrade sin syn på. Han fick som barn låna *Tre män i en båt* av ”en välvillig karl” som skötte utlåningen vid ett bibliotek i Boxholm. Om sin upplevelse av den berättar han:

Och jag kunde inte förstå, jag läste den här och jag kunde inte begripa: ’Vad är det här?’ Men sen när jag vart äldre sen, sen läste jag om den där boken *Tre män i en båt*, och då tyckte jag att det var en av de finaste böcker jag har läst, hittills, för det var en sådan fantastisk skildring av de där som åkte i en båt där utför en flod och sedan stannade upp och undan för undan beskrev saker och ting.⁴⁶⁵

Detta är ett exempel på hur informanten reflekterar över sina förändrade förutsättningar för läsning i takt med att han blev äldre, och hur han minns sin upplevelse av verket som barn.

4.2.5 Lëshunger

En viktig grupp av motiv kvarstår för behandling. I materialet finns uttryck för ett mycket stort intresse för läsning, som framstår som allmänt, och inte nödvändigtvis riktat mot någon specifik genre eller något särskilt ämne. *Vad* som lästes framstår istället som sekundärt, och det stimulerande verkar ha varit läshandlingen i sig.

När informanterna beskriver den starka viljan att läsa kretsar ofta metaforerna kring hunger och törst. Gunnar berättar till exempel i samband med att han talar om hur han lärde sig läsa, att: ”Jag var så oerhört törstig på att läsa, så jag läste nästan allting som jag kom över.”⁴⁶⁶ Han menar också att han hade en ”glupande aptit” på läsning i sin ungdom.⁴⁶⁷ Svea tyckte också att det var roligt att läsa, och ”slukade” böckerna hon lånade på socken-

⁴⁶³ Bergman [?], 11:45–16:50. På svenska utgavs *Jean-Christophe* i tio band med början 1913, vilket var samma år som Svea började flickskolan.

⁴⁶⁴ Bergman 1975, 4:00–6:00.

⁴⁶⁵ [Birgitta & Gunvor] 1983, 0:50–3:30.

⁴⁶⁶ Magner Krantz 1977, 0:00–3:40.

⁴⁶⁷ Ibid., 7:40–9:40.

biblioteket.⁴⁶⁸ Även Vincent meddelar att han var mycket läsintresserad och "[...] slukade alla möjliga böcker man kom över [...]"⁴⁶⁹

Metaforiken kring hunger och törst är intressant, men svårtolkad. Det är inte ovanligt eller säreget att använda ord som "läshunger" för att beskriva ett läsintresse. Ordvändningen kan tvärtom sägas vara konventionell. Min uppfattning är emellertid att informanterna använder metaforiken mer specifikt som ett sätt att understryka kraften i känslan av att vilja läsa – som om läsandet likt ätandet och drickandet upplevdes som en livsnödvändighet av dem. Det finns i så fall en intressant symbolik i att Sigurd ibland läste så intensivt att han glömde bort att laga mat åt sig själv när han arbetade i skogen och låg i skogskoja.⁴⁷⁰

Möjligen kan metaforerna kring hunger och törst också ses som betecknande för hur läsandet bedrevs. Att "sluka" en bok med "glupande aptit" borde då vara ett uttryck för intensiv och i tid koncentrerad läsning. Känslan av tidsknapphet förmedlas också av Vincent, som säger man ofta hade "bråttom" hem med de böcker man fick låna vid barndomens sockenbibliotek.⁴⁷¹ Tematiken återkommer också hos Felix, men då i anslutning till just indianböcker som han "slukade" till nackdel för sin nattsömn.⁴⁷²

Studenten som intervjuar Sigurd leder in samtalet på frågan om hur läsintresset uppstod:

Student: Du kunde läsa redan när du började skolan?

Sigurd: Ja, det kunde jag. Jag kunde skriva till och med.

Student: Hur kom det sig? Var det pappa som hade väckt ditt intresse eller hade du äldre syskon som...?

Sigurd: Nej, jag var läshungrig. Jag läste allt som var. Jag minns... Det var en bra stor bok som hette *Barnen i trollskogen*, och jag var väl nio år när jag började på och läste den, och det var en ganska tjock bok. Och sedan blev det ju andra böcker. Tio, tolv års ålder så började jag på att låna andra böcker.⁴⁷³

Även i andra delar av intervjun berör Sigurd sin läshunger. På tal om tidningar menar han att han visserligen inte förstod så värst mycket av dessa, men att det ändå var "absolut nödvändigt" att han skulle läsa.⁴⁷⁴ Lëshungern

⁴⁶⁸ Bergman [?], 09:05–11:45.

⁴⁶⁹ Larsson 1979, 0:00–4:30.

⁴⁷⁰ Feldt 1980, 8:30–11:45.

⁴⁷¹ Larsson 1979, 1:18:00–1:20:00.

⁴⁷² Ek, Johansson & Paganus, 8:00–11:00.

⁴⁷³ Feldt 1980, 0:00–3:25, se även 33:25–37:15. Titel ej belagd. Liknande titlar finns dock.

⁴⁷⁴ Ibid., 3:25–6:00.

förstår han som en del av sin egen personlighet, och inte såsom uppmuntrad eller inlärd i sociala sammanhang som familj och skola.

Erika försöker också beskriva den starka viljan att läsa i barndomen, men kan inte heller förklara hur den uppstod eller var den kom ifrån: ”Sen läste jag ju själv allt vad jag kom över, så att jag läste inte för att någon ville att jag skulle läsa [ohörb.] man hade ett inneboende läsbehov, som man inte kan definiera, som man inte vet vad det kommer ifrån.”⁴⁷⁵ När studenterna frågar August om hur det kom sig att han blev intresserad av läsning svarar han bara (trots att han oroar sig för att ”det låter som skryt”) att det var han själv som hade lust till det, och att han också själv tyckte att han var bra på att läsa.⁴⁷⁶

Visserligen skulle det vara möjligt att invända, att läshungern ändå kan ha bottnat i lärprocesser på omedvetna eller icke-reflexiva nivåer. Sigurds far var till exempel intresserad av medicin och läste sådana böcker, Erikas mor var läsintresserad och Augusts mor hade varit med i en nykterhetsloge. Det skulle sålunda vara möjligt att hävda, att de hade kontakt med personer som kan ha fungerat som förebilder, även om de inte uttryckligen uppmuntrade till läsning. Icke desto mindre verkar det gälla för läshungern *som upplevelse*, att den kunde vara starkt knuten till den egna individuella personligheten snarare än till specifika socialisationsprocesser.

4.3 Nödlösningar, omläsningar och urskillningslös läsning

Några av de läshandlingar och läspraktiker som informanterna berättar om kan tolkas som varianter av de ”nödlösningar” som observerats av Furuland och Svensson. Det av Furuland uppmärksammade läsandet av postorderkataloger finns det exempel på i materialet. Karl berättar sålunda att Åhlén & Holms katalog var ”stående läsning” och att det ”frossades” i katalogens bilder.⁴⁷⁷ Även några omnämnda läsningar av *Bibeln* kan tolkas som nödlösningar. Svea:

Svea: Du vet att jag började ganska tidigt, och man tyckte att det var roligt att läsa. Så jag läste om upptäcktsresefärder också, serdu, för detta var ett äventyr, det. Jag vet att jag till och med i brist på annat, så läste jag i *Bibeln*, *Uppenbarelseboken*. Om du har läst den så kanske du upptäcker, att det nästan verkar... på ett barn verkar det som ett äventyr och en saga. Fast jag tyckte nog att det var, ibland, väldigt egendomligt. Men jag vet att jag satt och läste *Uppenbarelseboken*. Hur jag kom på den, det vet jag inte.

Student: Nej. Fanns det böcker i föräldrahemmet?

⁴⁷⁵ Bengtsson 1977, 7:00–11:00.

⁴⁷⁶ Christiansson & Johnsson 1984, 8:20–12:10.

⁴⁷⁷ Håkansson 1980, 2:19:00–2:22:00.

Svea: Inte i någon större utsträckning, och inte... Det fanns i varje fall inte barn...[avser barnböcker?], sådana som jag minns att de hade. Det kanske de hade men... Ja, det fanns nog en del, men dem minns jag inte, vad det var för några, serdu.⁴⁷⁸

I passagen uppger Svea att hennes läspreferenser som barn kretsade kring äventyrliga upptäcktsfärder. I hemmet fanns emellertid inte särskilt många böcker att tillgå, och hon vände sig därför till *Bibeln* och *Uppenbarelseboken* för att stilla sin läshunger. Hon meddelar också uttryckligen att det var i brist på annat läsmaterial som hon läste denna text. Den förväntningshorisont som Sveas läsning utgick från sökte efter äventyr, och ville tolka *Uppenbarelseboken* som en saga. Horisonten kan mycket väl ha varit färgad av hennes erfarenheter av äventyrliga böcker om upptäcktsfärder, och läsningen av just *Uppenbarelseboken* kan då ses som ett försök att återskapa det mönster av upplevelser som hon var van vid från sådana genrer. Det förefaller emellertid ha varit så att *Uppenbarelseboken* erbjöd ett visst motstånd mot denna tolkningsstrategi – som saga och äventyrsskildring framstod den som ”ibland väldigt egendomlig” för den läsande flickan.

Upplevelsen av spänning framstår också som det främsta motivet i ett annat fall av bibelläsning. Anton, som växte upp med en fostermor som drev en strykinrättning i Luleå, berättar följande:

Böcker hemma. Ja, det var egentligen bara böcker med religiöst innehåll. Vi hade, [jag har kvar den nu?], en stor familjebibel som kom i häften någon gång i början av 1900-talet och som sedan bands in, och den var illustrerad, det var bland annat Dorés teckningar, och jag minns att vi grabbar i Båthusbacken, vi brukade ibland då få komma hem, och så satt vi och bläddrade i *Bibeln*, och tittade på de där mycket dramatiska bilderna. Jag minns en speciellt när någon hade stött ett spjut i magen på en elefant, och vi gissade då hur det skulle gå med denna elefant som höll på att... som förstås var dödsdömd.⁴⁷⁹

Det kan noteras att karakteriseringen av hemmets bokbestånd som ”egentligen bara böcker med religiöst innehåll”, nyanseras på andra platser i intervjun. Sålunda prenumererade till exempel fostermodern också på *Svenska folkets underbara öden* (Carl Grimberg).⁴⁸⁰ Icke desto mindre måste *Bibeln* i detta fall antas ha tillhört en mindre mängd texter som Anton hade tillgång till i hemmiljön. Liksom i fallet med Svea applicerades en spänningssökande förväntningshorisont på *Bibeln*, och som det intressanta framträdde då Dorés dramatiska illustrationer av bibelberättelserna, som prydde bibelutgåvan.

⁴⁷⁸ Bergman [?], 0:00–09:05.

⁴⁷⁹ Forsberg 1976, 0:00–2:40.

⁴⁸⁰ Ibid.

Underhållningssökande bibelläsning beskrivs också i intervjun med Fabian. Han berättar att han läste *Bibeln* högt med sin åtta år äldre bror. De två låg i samma soffa, och det var i detta sammanhang som de brukade läsa. Brodern valde då ut de ”spännande historierna”, och upprepade gånger läste de berättelsen om David och Jonatan. Denna läsrutin förefaller ha inkluderat inslag liknande dramatisering, för Fabian säger att brodern ”spelade” David och att han själv var Jonatan.⁴⁸¹ Det finns inte heller här några tecken på att läsningen skulle ha utgått från en religiöst präglad förväntningshorisont, utan motivet och upplevelsemönstret kretsade kring spänning.

I några intervjuer uttrycker dock informanterna att de som barn var ointresserade av *Bibeln* och liknande texter. Det finns ingen mekanik i att läshungliga barn i bokfattiga miljöer vände sig till *Bibeln*, utan detta berodde också på smak och tycke. Sigurd – som ändå är en av dem som allra tydligast klargör sin läshunger – meddelar exempelvis att han i barndomen inte hade mycket att välja på vad gäller läsning, för ”[...] biblisk historia, katekesen och *Sions toner* och *Psalmboken* och det där, var man inte så värst intresserad utav.”⁴⁸² Här skedde alltså ett bortval av de religiösa texterna trots att mycket annat inte stod till buds.⁴⁸³

En form av nödlösning skulle man också kunna kalla omläsning av samma bok, som flera informanter berättar om. Omläsning kan förvisso vara ett uttryck för att boken var så stimulerande att barnet ville återuppleva den även om annat fanns att tillgå, men omläsning kan också sättas i samband med att valmöjligheterna var små. Vincent berättar om de indianböcker som han lånade vid sitt sockenbibliotek: ”Indianböcker, det var inte så många indianböcker som fanns, men det var några stycken. Och så läste man om samma bok gång på gång, gång på gång, för du vet, bokbeståndet var så litet.”⁴⁸⁴ Erland läste *Fältskärens berättelser* ”[...] många, många gånger om, va. Den skilde sig liksom från den andra religiösa litteratur som de satte i händerna på en.”⁴⁸⁵ Ett exempel på hur omläsning bedrevs på grund av att litteraturen framstod som intressant (snarare än på grund av brist på annat) ges av Hanna, som berättar att hon läste om och läste sönder flickböcker av Mary Marck (pseud. för Kersti Solveig Bergroth) i 10-årsåldern.⁴⁸⁶

⁴⁸¹ Bergman 1975, 0:00–5:00.

⁴⁸² Feldt 1980, 0:00–6:00.

⁴⁸³ Se även Ek, Johansson & Paganus 1984, 4:00–7:00.

⁴⁸⁴ Larsson 1979, 0:00–4:30.

⁴⁸⁵ Lissvik 1980, 4:00–7:00.

⁴⁸⁶ Karlsson 1979, 7:55–10:05.

En konsekvens av omläsning var att innehållet i det omlästa så småningom kunde bli inlärt. Fabian och hans bror ägnade sig som vi sett åt omläsning av *Bibeln*, och resultatet blev att Fabian lärde sig ”[...] oerhört mycket biblisk historia”⁴⁸⁷ Henrik säger att han kunde Sven Hedins böcker utantill, men det tolkar jag, bland annat mot bakgrund av att Henrik i allmänhet brukar språket på ett kraftfullt sätt, som en bildlig beskrivning av hans förhållande till dessa böcker.⁴⁸⁸ Gunnar säger att han kan en hel del av Dickens romaner ”innantill” [sic: avser utantill] men i hans fall är det inte troligt att det var brist på böcker som fick honom att läsa om dem så många gånger att han lärde sig dem. Han hade, inte minst genom bibliotek, relativt god tillgång till böcker under sin uppväxt.⁴⁸⁹

De informanter som drevs av en ”glupande aptit” på böcker konsumerade redan som barn stora mängder skrifter under relativt kort tid. Karl menar att han i sin ungdom läste olika mycket, men uppskattar att det kunde bli ungefär tre böcker i veckan.⁴⁹⁰ Svea brukade låna böcker vid det sockenbibliotek som låg inrymt i folkskolans lokaler. Dessa böcker slukade hon, och när hon återvände med dem vid det tillfälle som biblioteket närmast höll öppet, bemöttes hon ofta med viss misstro rörande huruvida hon verkligen hade läst ut dem eller inte.⁴⁹¹ Gunnar reflekterar över ordspråket ”Läsning utan eftertanke gagnar föga”, och menar att han själv nog ofta läst utan eftertanke och bara skumläst.⁴⁹²

Jag menar att det kunde vara möjligt för ett snabbläsande och läshungrigt barn att under sin uppväxt läsa i stort sett *allt* som fanns i en miljö som, om det exempelvis fanns något litet bibliotek närvarande, ändå kunde omfatta några hundra tillgängliga skrifter. Jämförelsevis kan det påminnas om att snittvärdet i Modersmåslärarnas undersökning låg på ungefär 30 böcker det undersökta året, men att variationen var mycket stor.⁴⁹³ Det är troligt att snittvärdet bland de läsintresserade informanter som undersöks här var högre än så. Några av informanterna uttrycker sig som om de ägnade sig åt en sorts totalläsning som bedrevs utan urskiljning; de valde inte bort sådant som

⁴⁸⁷ Bergman 1975, 0:00–5:00.

⁴⁸⁸ Lundell 1976, 0:00–3:05.

⁴⁸⁹ Magner Krantz 1977, 14:10–19:00.

⁴⁹⁰ Håkansson 1980, 2:31:00–2:33:00.

⁴⁹¹ Bergman [?], 9:05–11:45.

⁴⁹² Magner Krantz 1977, 14:10–19:00.

⁴⁹³ Se avsnitt 2.4.

framstod som mindre intressant rent tematiskt och ämnesmässigt, utan läste det också.⁴⁹⁴

Henrik säger att han vid 16–17 års ålder hade läst ut det bibliotek som fanns på hans hemort, och som omfattade ca 300–400 exemplar.⁴⁹⁵ Karl skrev in sig i den lokala IOGT-logen vid 14 års ålder, och det första han gjorde då var att låna Jules Vernes *Från jorden till månen*.⁴⁹⁶ Han berättar vidare att han fortsatte med sina lån vid logebiblioteket, och uttrycker att: ”Sedan höll jag väl på att läsa igenom det bokbeståndet, som inte var så värst omfattade.”⁴⁹⁷ Hjalmar berättar att det pappersbruksbibliotek som han själv brukade låna vid som barn omfattade cirka 300–400 böcker. Även om han inte uttryckligen säger att han själv ägnade sig åt genomläsning, berättar han att böckerna lästes ”mycket samvetsgrant” av dem som var läsintresserade.⁴⁹⁸ Formuleringen antyder att det kan ha uppfattats nästan som en plikt att läsa allt.

Det tydligaste exemplet ges av Hugo, som berättar att han och en kamrat läste igenom böckerna vid det lokala sockenbiblioteket, det som han beskriver som ”agrart betonat”. De utgick då från förvärvskatalogen, och läste böckerna i katalogens ordningsföljd. Hugo själv började med nummer ett, och hans kamrat med nummer 100. Deras intention var att på detta sätt ta sig igenom hela beståndet.⁴⁹⁹ Hugo berättar också att de inte visste hur de skulle göra, vilket jag tolkar som att de trodde att det var meningen att ett bibliotek skulle läsas ut systematiskt. Detta ledde hursomhelst till att de tog sig an böcker om bland annat hönsskötsel, egnahemsjordbruk och gödselvård.⁵⁰⁰

En gång när de kom hem från biblioteket hade den ene fått en bok om 1870- och 80-talens svenska brandförsvar, och den andre hade fått Rydbergs *Romerska kejsare i marmor*. Den senare var ”[...] alldeles för jobbig för en 11–12-åring. Men vi läste igenom plikttroget, det var de gamla kristna martyrer, och däremot vet jag att någon gång då, så lånade jag också Selma Lagerlöfs *Gösta Berling*. Den hade de, men den var för jobbig för mig. Det gick lättare att läsa mera utåtvända böcker. Det var före jag var 13 år.”⁵⁰¹ Intervjuaren frågar om barn- och ungdomsböcker, men Hugo svarar att dessa

⁴⁹⁴ Åberg (1983, s. 386): ”Bokhungriga barn vädrade sig till allt läsbart i omgivningen.”

⁴⁹⁵ Lundell 1976, 3:05–6:05.

⁴⁹⁶ Svensson & Walles 1983, 26:00–30:00.

⁴⁹⁷ Håkansson 1980, 6:00–10:00.

⁴⁹⁸ Åberg & Öhgren 1983, 11:45–13:55.

⁴⁹⁹ Sundström & Winroth 1977, 0:00–3:20.

⁵⁰⁰ Ibid., 19:00–22:00.

⁵⁰¹ Ibid., 0:00–3:20.

inte var aktuella för dem, och exemplifierar med att de läste *Bibelns lära om Kristus* (Rydberg), vid 12–13 eller 13–14 års ålder.⁵⁰² Det bör dock påpekas att Hugo framstår som begåvad med vad som även i detta material framstår som ovanligt stora intellektuella intressen och förmågor.

4.4 Diskussion

I 4.1 presenterades olika sätt på vilka informanterna som barn och unga kom i kontakt med skrifter. Hem, skola, bibliotek, informella nätverk och bokmarknad framträder i källmaterialet som kanaler genom vilka det kunde vara möjligt att få tag på böcker och annat läsbart. Det måste dock understrykas att denna bild av mångfald härrör från 29 individers sammanlagda erfarenheter. De allmänna strukturer genom vilka barn och unga, oavsett klasstillhörighet och ekonomiska förutsättningar, kunde få tillgång till ett urval av skrifter, fungerade ofta på ett mycket oregelbundet sätt. Skillnaderna mellan de enskilda individernas möjligheter var stora, och beroende av lokala förhållanden. Många befann sig under barndomen i miljöer som präglades av brist på skrifter, även om familjemedlemmar, billigboksutgivning, bibliotek och engagerade lärare kunde spela betydande roller för tillgången.

I vissa enskilda fall kunde förutsättningarna räcka en god bit på väg. Hjalmar berättar exempelvis att det där han växte upp (och innan sammanslagningar började göras) fanns ett bibliotek för de anställda på det lokala pappers bruket, ett ABF-bibliotek, två bibliotek som drevs av nykterhetsloger, ett kommunalt bibliotek och ”några smärre” bibliotek med religiös inriktning.⁵⁰³ I andra fall – om barnet kom från en mindre bemedlad familj och/eller bodde långt från kulturella institutioner – stod desto färre av dessa olika potentiella kanaler öppna.⁵⁰⁴

Materialet kan också sättas i förhållande till Lindmarks redogörelse för sammansmältningen mellan religiösa och sekulära läskulturer. Lindmark fokuserar den litteratur (ABC-boken, katekesen och explikationen) som hade stor betydelse i husförhållningarna, men vid den tid som omtalas av informanterna fanns ofta själva *Bibeln* tillgänglig i hemmen. Något eller några sekulära – exempelvis skönlitterära – arbeten kunde också ofta finnas, även i de blygsamt utrustade hemmen. Detta är intryck ur mitt material, som också stämmer ganska väl överens med Cederblads data.⁵⁰⁵ Till den sekulära

⁵⁰² Ibid., 19:00–22:00.

⁵⁰³ Åberg & Öhgren 1983, 6:15–9:55.

⁵⁰⁴ Se t. ex. Pettersson 1982, passim.

⁵⁰⁵ Se tabell 1 och 2 i avsnitt 2.3.1.

lästraditionen kan vi också räkna nyhetspress, liksom veckotidningarna för mer eller mindre allmänna intressen. Sekulär litteratur som var särskilt avsedd för barn var dock ovanlig i hemmiljöerna, och fanns primärt i de hem som var ekonomiskt och kulturellt privilegierade.

De religiösa skrifternas betydelse för läsning i skolsammanhang framstår i intervjuerna som mycket begränsad. Det är tänkbart att informanterna inte associerar studenternas ofta generella frågor om läsning till mer specifikt religiös läsning i skolan. Folkskolans betydelse i övrigt var varierande.⁵⁰⁶ Mycket förefaller ha varit beroende av enskilda lärare. På flera skolor tycks det ha funnits livaktiga och väl utnyttjade bibliotek avsedda för barnen. Bland lärarfigurerna i källmaterialet förekommer också idealisttyper som exempelvis lånade ut sina egna böcker till läsintresserade barn.

Några informanter berättar om större stadsbibliotek, men de flesta av de bibliotek som omtalas av informanterna var mycket små och omfattade kanske några hundra böcker – i värsta fall orienterade åt något ämne som informanten inte intresserade sig för. Även om det fanns tillgång till ett litet bibliotek med ett allmänt eller varierande bestånd, räckte det inte alltid till för att under en uppväxt utveckla en särskild smakriktning. Ett lokalt bibliotek kunde dock fungera som en betydelsefull tillgång för läsintresserade barn och ungdomar, och några av informanterna lyckades med att genom biblioteket underhålla en Strindbergperiod eller en ”deckarålder”.

De beskrivningar som informanterna ger av sina barndomsmiljöer, skulle sammantaget kunna ses som betecknande för ett skeende i vilket många barn och unga växte upp i miljöer som präglades av bristförhållanden, men att dessa successivt hade börjat tryckas undan genom ett dessa, parallellt pågående, ekonomiska, infrastrukturella och kulturella projekt. Även om en barndomsmiljö präglades av upplevd brist eller fattigdom på skrifter, kunde initiativ som billigboksutgivning, folklig biblioteksverksamhet och enskilda eldsjälur i familj eller skola, ändå innebära att det på många håll fanns fickor av skrifter insprängda i den generellt sett bokfattiga miljön. Skrifterna kunde på olika sätt nås av intresserade barn och unga, även om de hade små ekonomiska möjligheter.

Det är vidare möjligt att observera hur läsandet framträder som upplevelsegenererande process, och att därmed ta ett steg i den typ av analys som Darnton, Chartier och Rose föreslår.⁵⁰⁷ Till att börja med kan det konstateras att läsandet som informanterna bedrev ofta hade karaktären av nöjesläsning. Åtminstone är det ofta läsningens värde som personligt stimulerande, som bedöms i intervjuerna. Motiven och upplevelserna kretsade gärna kring

⁵⁰⁶ Åberg 1983 drar samma slutsats ur det större materialet, se s. 390.

⁵⁰⁷ Chartier 2006a, Darnton 1990 och Rose 2001b.

möjligheterna att i läsning rekonstruera upplevelser av spänning, humor eller kittlande skräck, men det fanns också möjligheter att läsa för att tillgodose mer specifika intressen för olika ämnen. Viss läsning präglades av mycket starka känsloreaktioner, och ytterligare läsupplevelser framstår som signifikanta för att informanten utvecklades som person genom dem. Några av läsupplevelserna som informanterna berättar om karakteriseras av motvilja inför det lästa, vilket innebar att det upplevdes som meningslöst eller motbjudande. Ett viktigt läsmotiv var också en mer allmänt orienterad (men icke desto mindre intensiv) läshunger.

Några av läsupplevelserna i materialet kan tolkas som förankrade i mer övergripande historiska mentaliteter, eller – med Darntons ord – ”kulturella konfigurationer” som läsarens tolkningsschema hänger samman med.⁵⁰⁸ Hugos starka skamkänslor vid läsningen av den nyligen utgivna *Raskens* var förstås delvis beroende på hans individuella personlighet, men denna var också – som han själv antyder – formad under en period med viss känsla för sedlighet och sexualmoral. I analytiska termer kan det beskrivas som att hans individuella förväntningshorisont var förankrad i en kulturhistorisk situation.

Gråtmildheten som framträder i några berättelser kan möjligen också sättas i samband med en vidare kulturhistoria. Gråtandet kunde vara ”härligt” och det kan rimligen också förstås som ett motiv för läsningen att uppleva dessa starka känslor av tragik. Upplevelsemönstret har vissa likheter med den passionerade läsning som Sundgren föreslagit i relation till Darntons och Ambjörnssons forskning.⁵⁰⁹ Det är här endast kvinnliga informanter som berättar att de grät, och gråtmildheten var möjligen vid denna tid en del av en läsaridentitet som var särskilt tillgänglig för flickor. Frideborgs ”härliga” gråt till *Döbeln vid Juutas* kan dessutom också tolkas som förankrad i tidens nationalistiska strömningar.

I övrigt är det intressant i sig att upplevelserna som omtalas var mycket varierande. I kapitlet om tidigare forskning beskrevs att Egil Johansson och Lars Furuland föreställt sig hur läsandet i folkliga miljöer under 1700- och stora delar av 1800-talen var relativt starkt knutet till religiösa tillämpningsområden, men att det under 1800-talet fick fler funktioner, motiv och upplevelsemönster även i folkliga miljöer.⁵¹⁰ Lindmarks begrepp om den konvergerade läskulturen skulle förvisso kunna vara intressant på så sätt att vi ser uttryck både för den äldre religiösa och för sekulära lästraditioner i materialet.⁵¹¹ Generellt är det dock meningsfullt att göra skillnader mellan

⁵⁰⁸ Darnton 1990, s. 197.

⁵⁰⁹ Sundgren 2004.

⁵¹⁰ Johansson 1981, s. 62ff och Furuland 1991, s. 11f.

⁵¹¹ Lindmark 2004.

flera olika sekulära lästraditioner: vid sidan vissa uttryck för det borgerliga litterära kulturarvet från 1800-talet, finns uttryck för skolans äldre och nyare läseboksideal, barnlitteratur av typen Saga och ”skräplitteratur” som *Nick Carter*. Folkrörelseaktiviteter som inkluderade läsning och som Rydbeck, Ambjörnsson och Sundgren har intresserat sig för,⁵¹² framträder också här i form av främst rörelsebibliotek.

Läsmöjligheter kunde öppnas för barn och unga även i oprivilegierade socioekonomiska skikt. Komplexiteten i de upplevelser som informanterna berättar om, betyder att läsning för dem vid denna tid var en *i princip* mångfacetterad aktivitet. Genom läsandet, såsom det framträder i källmaterialet, kunde informanterna som barn och unga få tillgång till flera olika typer av upplevelsestrukturer. Det var i princip möjligt att praktisera läsandet som ett nöje, för att odla personliga intressen och för att nå meningsfulla insikter om sig själv och sin omvärld. Ofta drevs emellertid informanterna också av en mer allmänt orienterad, men mycket intensiv, läshunger.

När informanterna försökte tillgodose sina intressen i de miljöer som präglades av upplevd brist på skrifter, utvecklade de olika typer av strategier. Omläsning av samma bok flera gånger kan i vissa fall sättas i samband med att det fanns få böcker att tillgå, men var ibland också uttryck för att läsoplevelsen som genererades med hjälp av ett specifikt verk, var så stimulerande att informanten ville återuppleva den även om det fanns annat potentiellt läsmaterial.

I bokfattiga miljöer fanns ändå ofta *Bibeln* att tillgå, och till denna kunde läshungliga barn och unga vända sig för att tillgodose olika läsbehov.⁵¹³ *Bibelns* breda spridning bör i sin tur förstås mot bakgrund av den folkliga religiösa lästraditionen, men exemplen visar att religiositet inte nödvändigtvis var motivet bakom barns och ungas läsning av den. Informanternas läshunger och deras smak för spänning och äventyr kom att projiceras på de relativt få texter som de hade tillgång till. I hemmiljön verkar då *Bibeln* ha kunnat fungera som en mottagare av dessa behov och intressen.

Jag uppfattar i de exempel av bibelläsningen som vi studerat, att *Bibeln*, i all sin komplexitet, var en hyfsad – ibland lämplig – projektionsyta för olikartade förväntningar och praktiker. Dorébibeln kunde tack vare sina klassiska illustrationer läsas som spännande action, och *Uppenbarelseboken* som en, visserligen egendomlig, saga. Den mångfacetterade bibelläsningen är därför inte bara ett uttryck för hur en särdeles komplex skrift fanns att tillgå för många olika barn och unga, med olikartade förväntningar och intressen. Jag menar att den är möjlig att se som uttryck för den process genom vilken läs-

⁵¹² Ambjörnsson 1998 och 2005, Rydbeck 1995 samt Sundgren 2004.

⁵¹³ Även Åberg (1983, s. 367) noterar hur *Bibeln* lästes som spännande underhållning.

andet kom att brytas ur snävare religiösa tillämpningsområden, och blev ett medel för många olika läsprojekt, intressen och målsättningar, som barn och unga engagerade sig i. Förvisso torde den eventuella spänningspotentialen i *Bibeln* kunna realiseras i många olika kontexter, men i en situation där barn och unga började göra fler erfarenheter av sekulära genrer, kan dessa ha givit extra näring åt spänningssökande tolkningsförsök. Därmed fungerade *Bibeln* i hemmiljöerna både som en fullbordad av den gamla folkliga lästraditionen, och i händerna på de unga läsarna, som ett stöd för några av de nya.

David Hall har visserligen varnat för att föreställningar om tydliga läs-historiska skiften och övergångar mellan olika faser riskerar att bli alltför långtgångna förenklingar.⁵¹⁴ Utan att försöka renodla olika läsarter och entydigt placera dem på varsin sida om ett i tid snävt avgränsat ”skifte”, vill jag ändå påpeka att situationen påminner om hur Halls studie av hur en situation präglad av brist och ett antal stapeltitlar successivt utvecklas till en situation med rikare och mer varierad tillgång.⁵¹⁵

Min tolkning ligger också i linje med Sonja Svenssons och Lars Furulands förståelse av läsning i bokfattiga miljöer, det vill säga, att läshungriga barn i bokfattiga miljöer ofta tillgrepp ”nödlösningar” och läste det som fanns att tillgå, ibland flera gånger om.⁵¹⁶ Tolkningen bygger på föreställningen om att de sannolikt ofta skulle ha läst något annat om det bara hade funnits större tillgång. Detta är en föreställning som involverar det kontrafaktiska och som inte kan kontrolleras empiriskt, bortsett från att några informanter antyder att så var fallet.

Om nödlösningen sattes i system framträder det jag kallat urskillningslös läsning. De informanter som drevs av en intensiv läshunger kunde utveckla nödlösningen till en mer regelbunden rutin, och läste i stort sett allt de kunde komma över, utan att välja ut skrifter som framstod som passande för den egna smaken. Den urskillningslösa läsningen gör sig märkbar särskilt i relation till de bibliotek som omfattade några hundra skrifter och skulle kunna ses som karakteristisk för just sådana miljöer där fler och mer varierande skrifter gradvis hade börjat flyta in, exempelvis genom etableringen av små bibliotek.

⁵¹⁴ Hall 1996, s. 186ff, Darnton 1987, s. 287ff och 1990, s. 165f.

⁵¹⁵ Hall 1996.

⁵¹⁶ Svensson 1983, s. 25ff.

5. LÄSNINGENS SOCIALA DYNAMIK

I detta kapitel undersöker jag läsandets sociala dimensioner. Det första avsnittet analyserar hur läsandet tog plats i olika typer av sociala relationer, och hur makt över läsandet fördelades inom dessa. I det andra avsnittet studerar jag de värderingar och normer som projicerades på läsningen, och hur informanterna som barn förhöll sig till dessa i sin läsning. Kapitlet avslutas med en övergripande diskussion om hur läsandets sociala dimension framträder i materialet, och hur den kan förstås som uttryck för olika former av maktförhållanden.

5.1 Maktfördelning och sociala relationer

Med utgångspunkt i Ambjörnssons teori om hur läsandet i folkrörelserna sammanhänge med de sociala relationernas karaktär, har jag här analyserat de sociala relationer som framträder i källmaterialet, och hur läsandet genomfördes i relation till dessa. Återigen förtjänar det att påpekas att Ambjörnsson framför allt uttryckt sig om förhållandena i folkrörelserna visavi andra kulturella traditioner som hade starkare förankringar i patriarkala samhällsstrukturer. Ändå menar jag att grundföreställningen om läsandets förankring i horisontella respektive vertikala sociala relationer skulle kunna vara generaliserbar till andra sammanhang för läsning, på så sätt att primärt horisontella respektive vertikala skulle kunna urskiljas i sådana, och att de skulle kunna vara betydelsefulla som förutsättningar för läsning även i dessa.

5.1.1 Familjen

De intervjuade berättar ofta om hur läsandet tog form i relationer till syskon, föräldrar och ibland far- och morföräldrar. Relationerna mellan familjens medlemmar, och särskilt relationen mellan föräldrar och barn är att betrakta som vertikala. I några fall framhålls också hur en mor med intellektuella intressen fick anpassa sig efter en far med andra värderingar.⁵¹⁷ Det är uppenbart i många intervjuer att föräldrarna utövade ett betydande inflytande över barnens läsning. Föräldrar kunde ha synpunkter på om läsning skulle bedrivas överhuvudtaget, vad som i så fall skulle läsas och inte läsas, vad barnet skulle få ut av läsningen och när läsningen skulle äga rum. Värderingarna som sådana analyseras i nästa avsnitt.

Öppna åsiktsbrytningar och egen argumentation från barnets sida gentemot föräldrarna finns det inte många exempel på i materialet. Gunnar berättar dock att hans läsning var en ständig källa till konflikt mellan honom och hans föräldrar. Förutom att Gunnars läsning ofta kolliderade med skolgången, kolliderade den också med föräldrarnas religiositet:

[S]å fort de öppnade en av mina böcker så hittade de alltid massor av svordomar och djävulskap i böckerna, så att, ja, det var en ständig strid om det där, att jag gick och lånade böcker och jag lånade ju böcker, jag köpte ju böcker sedan. [Ohörb.]. Och det var ju inte lämpliga böcker i ett så att säga troende hem, det var de inte.⁵¹⁸

Problemet sätts av informanten in i en mer övergripande problematik som innebar att han och hans kamrater stod i opposition mot föräldragenerationen och särskilt den senares krav på att barnen skulle följa med till kyrkan: ”Det var ju alltid den starkaste som segrade på den tiden, så det gick inte att spjärna emot, utan man åkte med vilket man ville eller ej.”⁵¹⁹ Han antyder emellertid att detta var typiskt för arbetarklassfamiljer, och att situationen var annorlunda för en av hans kamrater vars föräldrar hade affär.⁵²⁰

Ibland framträder också läsning som genomfördes gemensamt av en informant och dennes förälder, som ett projekt i vilket de åtminstone tillfälligtvis kunde skapa en mer dynamisk relation. De intog då liknande roller i förhållande till det lästa. Så vill jag tolka Erikas berättelse om hur hon och hennes mor tillsammans läste och diskuterade de böcker som Erika lånade hem.⁵²¹ De var senare också med i samma läsecirkel.⁵²² På detta sätt kan man

⁵¹⁷ Bengtsson 1977, passim (Erika) och Pettersson 1981, 21:10–22:40 (Agnes).

⁵¹⁸ Magner Krantz 1977, 11:00–14:10.

⁵¹⁹ Ibid., 11:00–19:00.

⁵²⁰ Ibid.

⁵²¹ Bengtsson 1977, 4:00–8:00.

också förstå Antons högläsning av den roliga *Tjuvpojkar på äventyr* för fostermodern.⁵²³ I dessa fall får jag intrycket att det läsande barnet hade ett betydande inflytande över lästillfället, och ibland rentav att läsningen kunde fungera som ett utrymme i vilket den vertikala relationen mellan förälder och barn tillfälligt kunde sättas inom parentes, för att båda parter gemensamt skulle kunna få ut en mer stimulerande läsoplevelse.

Relationerna till syskon framstår som flexibla. Äldre syskon kunde fungera som inspirationskällor, högläsare eller förmedlare av litteratur. Det äldre syskonet kunde ta kontroll över lästillfället genom att bestämma över eller inspirera till, val av vad som skulle läsas.⁵²⁴ Även om syskonrelationer i många situationer präglades av det äldre syskonet, kunde samtliga individer i en syskonskara också inta en liknande position i förhållande till den maktfaktor som en förälder utgjorde. Ett exempel finns i intervjun med Rut. Hon berättar hur hon och hennes syskon inte fick läsa de deckare som föräldrarna brukade roa sig med, men att de ändå smög sig till att läsa dem.⁵²⁵ Göte berättar att hans föräldrar inte hade någon läsvana, men att de fem syskonen i familjen successivt samlade på sig böcker under uppväxten.⁵²⁶ I dessa fall förefaller det som om individerna i syskonskaran gemensamt utvecklade strategier för läsning i förhållande till föräldrarna.

5.1.2 Lärare och elev

Relationen mellan det läsande barnet och den lärare som utformade skolundervisningen bör också generellt betraktas som vertikal, och skolan fungerade som en miljö där läsandet i mycket hög grad kunde vara förutbestämt och statiskt. Repetition och memorering av ett förutbestämt innehåll kunde ingå i skolans läspraktiker. Svea berättar att de läste mycket ur *Fänrik Stål* under skolgången. Hon nämner bland annat *Molnets broder* och *Döbeln vid Juutas*, och tillägger att "[...] sånt där kunde man utantill också [ohörb.]."⁵²⁷ Karls två år äldre syster hade som inlärningsstrategi att läsa sina läxor högt i hemmet. Detta fick till följd att också Karl lärde sig läxornas innehåll. När han sedan började skolan kunde han därför redan de läxor han

⁵²² Ibid., 7:00–11:00.

⁵²³ Forsberg 1976, 0:00–4:30.

⁵²⁴ Andersson m. fl. 1979, 0:00–04:30 (Rut), Bergman 1975 (Fabian), Ek, Johansson & Paganus 1984 (Felix) och Paulsson 1981 (Botilda). Även Åberg (1983, s. 390) framhåller syskon som en möjlig inspirationskälla för läsare

⁵²⁵ Andersson m. fl. 1979, 13:30–17:05.

⁵²⁶ Hedby, Haag & Winzenz 1983, 20:35–22:50.

⁵²⁷ Bergman [?], 40:00–45:15.

fick.⁵²⁸ Årskull efter årskull sattes alltså i kontakt med ett och samma på förhand definierade textinnehåll.

Gränserna mellan det självvalda och det ålagda är svåra att dra rent analytiskt. Läsandet kunde präglas av att skolbarn ofta kunde ha något att vinna på att på olika sätt demonstrera ”självvald” läsning för läraren. Med andra ord försökte de visa upp sådana läsvanor som de hade anledning att tro att läraren skulle uppskatta. Rut menar till exempel att somliga lånade böcker i skolan för att ställa sig väl in hos läraren.⁵²⁹ Anton fick i realskolan lära sig floran genom att samla växter. Han hade då god hjälp av en vildmarksflora som fanns i det lokala bibliotekets läsrum, och som han uppenbarligen själv tog initiativet till att använda för skoluppgiften.

Svea berättar att de under tiden i flickskolan, förutom att läsa läxorna, också ägnade sig åt så kallad bredvidläsning. Vissa av hennes kamrater ägnade sig då ”alldeles oerhört mycket” åt denna bredvidläsning. För att kunna ”visa framfötterna” lånade de till exempel historiska böcker ur skolbiblioteket. Bredvidläsningen bedrevs mycket intensivt, och kunde utmynna i ren tävlan:

Det var särskilt ett par utav klasskamraterna, [N1] och [N2]. De där tävlade. De var inte de intelligentaste i klassen, men de var de två ambitiösaste. [...] [N1] och [N2], de läste båda jättemycket bredvid i alla olika ämnen de hade. Och sen, om den ena då kunde visa framfötterna, och det var något som inte den andra visste... Var det [N2] som visste mer, då grät [N1]. Var det [N1] som visste mer, som inte [N2] visste, då grät [N2].⁵³⁰

Svea berättar också att den mest intelligent flickan i klassen, som också hade bäst betyg, brukade ha böcker uppslagna under pulpetlocket för att på så sätt kunna se efter i boken om det var något hon inte kunde.⁵³¹ I flickskolmiljön riskerade alltså bredvidläsningssystemet att utmynna i personliga vardagstragedier för de barn som drevs av starka ambitioner att göra väl ifrån sig. Det framstår som om pressen att visa sig duktig för läraren riskerade att göra läsandet närmast tvångsmässigt och starkt förknippat med prestations-tänkande.

När Erika berättar om sina erfarenheter av bredvidläsning framstår denna praktik som mer lustfylld: ”Det var ju högtidsstunder i skolarbetet när vi fick utdelat de här historieböckerna och läsa historia på ett helt annat sätt än som i

⁵²⁸ Svensson & Walles 1983, 26:00–30:00. Jfr. [Okänd B] 1983, 18:55–22:15 (Paul).

⁵²⁹ Andersson m. fl. 1979, 4:30–8:55.

⁵³⁰ Bergman [?], 16:50–21:10.

⁵³¹ Ibid.

läroboken.”⁵³² Här framstår bredvidläsningen också som mer integrerad i den schemalagda undervisningen.

I vissa intervjuer framstår det som om det på ett mer förutsättningslöst sätt kunde vara öppet vad läsandet i skolan skulle leda till, än vad fallet var med Sveas bredvidläsning. Götes lärare rekommenderade barnen att själva använda biblioteket när det var skrivdags.⁵³³ En gång hade Göte ont om idéer till sin uppsats, men det var först då som läraren gav honom en bok.⁵³⁴ I detta fall verkar det som om frågan om vad som skulle läsas i första hand överlämnades till barnen själva.

Också Felix minns en liknande skoluppgift, som i väsentliga avseenden skiljde sig från traditionen av memorering, upprepning och förmedling av ett förutbestämt innehåll. Vid hans skola förekom att lärarna uppmuntrade till så kallad ”fri läsning” och de kunde också rekommendera böcker.

Student: Uppmuntrade läraren fri läsning och skönlitteratur överhuvudtaget?

Felix: Det kan man nog säga att de gjorde, i den mån de hade möjligheter till det. Det var ju skolbiblioteket då, som de kunde hänvisa till något ... ge rekommendation på en del böcker. Och en sak som jag för min del tyckte var bra, det var att man fick... ja, lärarinnan kunde säga exempelvis ’Ta och läs den boken nu, du får två veckor på dig, och sedan så redogör du inför klassen vad det är du har läst om och hur tycker om det och...’ Och det där, det var väldigt intressant tyckte jag.

[—]

F: Min lärarinna i mellanskolan som vi kallade för... det är väl motsvarande årskurserna fyra till fem nu, hon var rätt bra när det gällde böcker. Och så hade vi en härlig lärarinna i folkskolan, fröken Kall hette hon. Det var väl ett felaktigt namn, för kall, det var hon inte [skratt]. Hon var nerifrån Göteborg och på den tiden så... ja, hon var etterröd så, och, ja, före 1917 så var hon givetvis vänstersocialist, och efteråt [ohörb.] så blev hon kommunist ända till 1924.⁵³⁵

Den uppgift som Felix tyckte om gick alltså ut på att han själv, utifrån sin egen läsning, skulle berätta om en bok och vad han tyckte om den. I uppgiften öppnade lärarinnan en möjlighet för honom att göra en egen tolkning istället för att ställa krav på att han skulle komma fram till en förutbestämd betydelse. I detta liknar skoluppgiften den begründande läsningen, som också i princip var ”open-ended”.

Det är oklart vilken av hans två lärarinnor som svarade för just denna uppgift, men det är lockande att sätta Felix karakterisering av fröken Kall,

⁵³² Bengtsson 1977, 4:00–7:00.

⁵³³ Hedby, Haag & Winzenz 1983, 0:00–4:00.

⁵³⁴ Ibid., 8:10–12:00.

⁵³⁵ Ek, Johansson & Paganus 1984, 10:00–14:00.

och hennes starka anknytning till arbetarrörelsens ideologier, i samband med inslaget av dynamik i skoluppgiften. Det skulle kunna vara så att folkskollärare med egna erfarenheter av de läsararter som folkrörelserna utvecklade, förmedlade element i dessa läsararter till sina elever i skolan, genom att utforma uppgifter som innefattade egna bedömningar i samband med läsning. De nya pedagogiska idéerna kan också ha verkat på ett liknande sätt.

Det finns dock en risk med resonemanget. Felix uppskattade uppgiften som gick ut på att göra en egen tolkning av en bok, men det är tänkbart att den erfarenheten bottnade i att han själv lyckades göra en tolkning som läraren kunde acceptera, snarare än att den grundades i en pedagogisk intention som väsentligen skilde sig från den som Sveas bredvidläsning bottnade i. Det vi ser i materialet är olika subjektiva erfarenheter av olika sätt att läsa på i skolan som innefattade inslag av egna val och bedömningar, men det är riskabelt att med dessa uppgifter som grund göra långtgående tolkningar om att dessa olika läsararter bottnade i olika intentioner och idéer om läsandets funktion och potential.

5.1.3 Rörelser och kamratgäng

Barns läsning kunde också ta form i relationer med tydligare horisontella drag. I materialet framträder rörelsesammanhang och kamratkretsar som betydelsefulla i det avseendet. Barn tipsade varandra om litteratur, lånade av varandra, gick till bibliotek och läste tillsammans.⁵³⁶ När Paul och hans kamrater skulle låna böcker vid det lokala biblioteket fanns varken katalog eller öppna hyllor, så det fanns ingen möjlighet för dem att själva inventera beståndet. Men däremot pratade de om böcker med varandra och berättade vad som var bra och vad som fanns att låna på biblioteket. I skolåldern var det ”[...] indianböcker och sådant det som hägrade mest.”⁵³⁷ Pauls barndoms-läsning var sålunda förankrad i en i krets av läsintresserade kamrater, som i förhållande till biblioteket understödde varandras preferenser.

Valter berättar att han tillsammans med några andra pojkar brukade läsa och byta böcker sinsemellan. Böckerna – indianböcker av bland andra Cooper, till exempel *Bijägaren* och *Den siste mohikanen* – kom från ett föreläsningssällsamsbibliotek som fanns i en skolsal. ”Det var ju någonting fint det där, för vi, vi lekte ju samtidigt och då fick vi lära oss lite hur vi skulle göra.”⁵³⁸ Lekarna skulle kunna ses som ett gemensamt tolkningsarbete i vilket det lästa gavs innebörder.

⁵³⁶ Se t. ex. Magner Krantz 1977, 30:25–36:10 (Gunnar), Persson [?], 0:00–4:40 (Hilda) och Larsson 1979, 4:30–6:45 (Vincent).

⁵³⁷ [Okänd B] 1983, 13:30–14:30.

⁵³⁸ Ibid., 0:50–3:30.

En av Ambjörnssons analyser klargör hur ett informellt ledarskikt med tiden utkristalliserades i logen Skärgårdsblomman, och hur denna klick angav riktningen för bildningsarbetet. Även i kamratkretsar kan det uppstå ett informellt ledarskap. Gunnar berättar om en kamrat som var äldre än de andra och mycket begåvad. Denne hade smak för lyrik, och väckte de andras intresse för Dan Andersson.⁵³⁹ Vissa kamrater kunde sålunda vara särskilt vägledande när det gällde läsning i en vänkrets.

I en krets av jämlikar kunde det också finnas negativa inställningar till läsning. När Sigurd arbetade i skogen brukade till exempel arbetskamraterna i skogskojan reta honom, kalla honom för ”läsare” och fråga honom om han skulle bli präst för att han låg där och läste om kvällarna och för att han var lite religiöst lagd.⁵⁴⁰ Kollektivt etablerade normer kunde överskridas, men det kunde bli kostsamt på så sätt att normbrytaren fick utstå ”kamraternas” spe.

Flera av informanterna engagerade sig i tonåren i någon av folkrörelserna. Ett framträdande drag i några skildringar av sådana sammanhang är meningsfulla upplevelser av gemenskap.⁵⁴¹ I intervjun med Gunhild berättas om en läspraktik som ligger mycket nära den begründande. Det gäller hennes deltagande i missionsförsamlingarnas läse- och studiecirkel, när hon själv var ungefär 15–17 år. Dessa cirkel kretsade kring kristna frågor, och arrangerades så att 8–10 personer möttes och diskuterade med utgångspunkt i en studiehandbok och *Bibeln*. ”[D]et var väldigt givande, för vi hade verkliga diskussioner. Det handlade om trosfrågor och åsikter och om ja allting, om nykterhet och problem överhuvudtaget. Och det tycker jag betyder rätt så mycket i all sin enkelhet.”⁵⁴² I cirkelverksamheten begründade de tillsammans det lästa genom diskussion. Förvisso tog de sin utgångspunkt i en studiehandbok som torde ha definierat studierna i viss mån, men den var ändå så pass öppen att det lästa lät sig diskuteras.

En intressant skildring av rörelserna ges också av August. Han berättar mycket utförligt om sitt inträde i logen *Runemo framtid*, som ägde rum då han var ungefär 18 år. I intervjun redogörs detaljerat och målande för hur intagningsceremonin gick till, hur flickorna serverade kaffe (de nya rekryterna betalade inte, utan blev bjudna) och hur han upplevde situationen på plats i logelokalen. Det är värt att särskilt notera hur han vid inträdet uppfattade logen som vertikalt strukturerad. Med sig till intagningen hade han

⁵³⁹ Magner Krantz 1977, 30:25–36:10.

⁵⁴⁰ Feldt 1980, 8:30–11:45.

⁵⁴¹ Åberg & Öhgren 1983, 13:55–15:40 (Hjalmar), Håkansson 1980, 57:00–60:00 (Karl) och Hedby, Haag & Winzenz 1983, 54:00–57:00 (Göte).

⁵⁴² Hektor & Teofilusson 1980, transkription s. 8.

erfarenheterna från skolan, där han hade blivit undervisad om att överheten var tillsatt av Gud:

Och så hade man den gamla idén intrummad från skolan, att vi skulle vara all överhet underdånig, för den var tillsatt utav Gud. Och Gud han var i himmelen, talade de [i skolan, min anm.] om för oss, där månen, solen och stjärnorna lyste. Och det där satt i, så när de såg, jag åtminstone, och det var fler, såg de där tjänstemännen som satt där uppe med regalierna på och så där, så då tyckte vi att det var överheten, förstår du. Så vi vågade inte... ja, vi kände oss på sidan om, ser du.⁵⁴³

Även om det sannolikt var så att rörelsernas generellt sett horisontella struktur också återskapades i logen *Runemo framtid*, hade erfarenheterna från en av de patriarkala samhällsinstitutionerna satt en tydlig prägel på August. Han tolkade alltså logesammanhanget med utgångspunkt i andra sociala sammanhang han hade erfarenheter av, och som ”överhet” framträdde då de regalieprydda tjänstemännen.

Episoden fortsätter med att August berättar hur han i samband med inträdet också lånade sin första bok i logen. Efter det att mötet var genomfört och kaffe hade druckits gick August bort till ett bokskåp som stod i ett hörn, och tittade genom glasdörrarna på bokryggarna. Det kom då en logemedlem och låste upp skåpet åt honom, men August vågade fortfarande inte ta fram böckerna och bläddra i dem. Efter en kort diskussion om Augusts läserfarenheter (han hade främst läst 25-öresböcker, vilket logemedlemmen inte tyckte att han skulle läsa) tog logemedlemmen fram en bok åt honom, och det var *Tsarens kurir*.⁵⁴⁴

I intervjun redogör August för replikväxlingen mellan honom själv och logemedlemmen på ett dramatiserande sätt. När han citerar logemedlemmen antar han en myndig röst, medan hans egna repliker uttrycks i en mer försiktig ton. Genom uttryckssättet och tonfallen representeras en obalans mellan honom själv och logemedlemmen ifråga om auktoritet. På en direkt fråga från studenterna om logemedlemmen var ”myndig”, svarar han dock tydligt nekande. Sammantaget framträder därför Augusts upplevelser av logen som komplicerade, men det är uppenbart att han inte vid inträdet uppfattade den som ett sammanhang där en hög grad av jämlikhet entydigt var rådande. Detta betyder givetvis inte att samma förståelse levde kvar hos honom då han fortsatt engagerade sig i logen, eller att just denna loge faktiskt var ovanligt hierarkisk. Det intressanta är att han även i logen ”sökte” efter den typ av hierarkier som han var van vid från andra sammanhang.

⁵⁴³ Christiansson & Johnsson 1984, 16:30–20:55.

⁵⁴⁴ Ibid., 21:35–26:20. Att det var *Tsarens kurir* framgår av passagen 27:20–32:00.

5.1.4 Bibliotek och låntagare

I intervjun med Hilda, som övervägande handlar om hennes erfarenheter från Stockholms stadsbibliotek, försöker hon förklara för den intervjuande studenten att tidsandan och relationerna mellan barn och vuxna var annorlunda under hennes barndom jämfört med intervjutillfället. Vid Stockholms stadsbibliotek gällde att man bara fick låna två skönlitterära böcker åt gången, medan någon sådan gräns inte fanns för facklitteraturen. Studenten frågar om man från bibliotekets håll förklarade varför den regeln tillämpades, men Hilda svarar: ”Nej, och inte var man som ungdomar är nu, vågade fråga. Man fick finna... allt var som [det] var på den tiden, det var bara så. Och det var ingen som satte ifråga som alla ska göra nu.”⁵⁴⁵

Hon berättar också att det inte var aktuellt att diskutera böcker med bibliotekarien, eftersom denne ”stod så högt över en själv”.⁵⁴⁶ Det framgår på annan plats i intervjun att hon överhuvudtaget inte hade någon kontakt med bibliotekarien, men däremot att hon någon gång fick hjälp med att hitta i biblioteket av ”[...] den som satt och stämplade böcker”.⁵⁴⁷ Hilda berättar också att ”[...] på den tiden skulle barn och tonåringar ’tuge i församlingen’, och det hade man fått lära sig. Vilket var alldeles fel. Och då fungerade det ju överallt, det fungerade ju på biblioteket också, givetvis.”⁵⁴⁸

Genom diskussionen om Stockholms stadsbibliotek kommer samtalet alltså fram till mer generella frågor om förhållandet mellan barn och vuxna. Hilda menar att situationen på biblioteket – att man fann sig i en ordning utan att ifrågasätta den – var ett uttryck för en mer generell roll- och maktfördelning mellan vuxna och barn, som gällde på den tiden.

I andra intervjuer finns upplevelser av liknande förhållanden vid bibliotek, även om de inte på samma sätt blir explicita i den mer generella frågan om förhållanden mellan vuxna och barn. Vincent berättar till exempel att det inte förekom att man lämnade önskemål till den klockare som skötte ortens sockenbibliotek.⁵⁴⁹ Detta kan också ses som ett uttryck för att man fann sig i en situation utan att ifrågasätta.

Alfred berättar utförligt om förhållandena vid sina besök på biblioteket i Kristianstad, och här framträder olika typer av relationer. Dels fanns ”en mer eller mindre sträng tant” vid utlåningsdisken, och där fanns också ett stort plakat som påbjöd tystnad. I läsesalen satt också

⁵⁴⁵ Persson [?], 0:00–4:40.

⁵⁴⁶ Ibid., 4:40–8:25.

⁵⁴⁷ Ibid., 17:35–20:10.

⁵⁴⁸ Ibid., 8:25–12:20.

⁵⁴⁹ Larsson 1979, 45:00–51:00.

[...] några äldre gamla flintskalliga farbröder, som såg grubblande ut med en massa luntor, och var gång vi förivrade oss med de här barnböckerna så hörde man en harkling och fick en skarp blick över ett par glasögon inifrån den här salen, och den där stränga bibliotekstanten, hon spände ögonen i en.⁵⁵⁰

Här var det alltså relationerna dels till bibliotekets personal, dels till andra besökare, som ramade in barnens engagemang i böckerna. De andra besökarna representerade inte någon institution med mer formaliserad myndighet över lässituationen (vilken annars kunde innehas av förmyndare som föräldrar, lärare, och bibliotekarier) men uppenbarligen uppfattade de flintskalliga farbröderna att de själva var fria att inta en fostrande roll.

Vid Redbergslids folkbibliotek fanns under Gunnars barndom någon form av arbetsfördelning mellan en ”bister” vaktmästare som ansvarade för ordningen, och några ”flickor” som svarade för att plocka fram böcker till barnen. Gunnar berättar att vaktmästaren grep in ”[...] när flickorna inte klarade upp det hela”, det vill säga när det blev högljutt och stökigt.⁵⁵¹ Emellertid tog en ”svarthårig och fager” kvinnlig bibliotekarie anställning där när han var ungefär 8–10 år. Han förälskade sig i henne, och att hon engagerade sig mycket i vad han lånade.⁵⁵² Hon plockade ut sådana böcker som hon tyckte att han skulle läsa, och avrådde honom från att läsa ”rövarböcker” som *Tarzan*, *Buffalo Bill* och *Texas Jack*: ”Hon förstod sig på barn och ungdom, och visste vad som skulle läsas och så.” Med denna bibliotekarie kunde han också diskutera böcker.⁵⁵³ Även Anton minns att en viss Selma Johansson, som ”härskade” vid det lokala bibliotek han frekventerade som barn, brukade plocka fram sådant som hon ansåg passande för de olika låntagarna.⁵⁵⁴

I dessa två fall kom barnen genom biblioteken i kontakt med personer som fungerade som intellektuella eller pedagogiska auktoriteter i den meningen att de ansåg sig kunna bedöma litteraturens innehåll i förhållande till en låntagares egenskaper. Här är relationen inte bara definierad av en mer allmän rollfördelning mellan vuxna och barn. Särskilt Gunnars redogörelse för sin favoritbibliotekarie ger intrycket att relationen också definierades av en viss professionalism.

Så var däremot inte fallet vid flera andra bibliotek som de intervjuade berättar om. De ”vaktmästarbibliotekarier” som förekommer i intervjuerna

⁵⁵⁰ Tingvall & Schandt 1983, 6:00–11:00.

⁵⁵¹ Magner Krantz 1977, 3:30–6:00.

⁵⁵² Ibid., 6:00–7:40.

⁵⁵³ Magner Krantz 1977, 9:40–11:00.

⁵⁵⁴ Forsberg 1976, 4:30–7:15.

skvallrar om att biblioteksverksamhet kunde betraktas mer som en fråga om praktisk skötsel och allmän ordning, snarare än som en uppgift med primärt intellektuellt innehåll. Det var exempelvis kyrkvaktmästaren som hade hand om det sockenbibliotek som Hugo besökte under sin barndom. Efter gudstjänstens slut hade denne olika bestyr att sköta, så Hugo berättar att de fick stå och ”vänta ut honom”.⁵⁵⁵ Valter minns att den vaktmästare som skötte eldningen i det lokala ABF-bibliotekets lästuga var mycket sträng, och att man fick en blick av honom så fort man pratade.⁵⁵⁶

Föreståndaren för det kommunala biblioteket på Henriks hemort – ”en gammal smed” – hade sysslan som ett kommunalt förtroendeuppdrag. Henrik kommenterar skämtsamt smedens bokliga kunskaper när studenten frågar om denne var självlärd: ”Njae, ’självlärd’, han visste inte mer om böcker än vilket nummer det var i dem.”⁵⁵⁷ Smeden gav inte heller några som helst råd eller rekommendationer, och det fanns inga restriktioner för vad som fick lånas. Smeden kunde ändå tycka att Henrik ibland ville låna på sig för mycket: ”Vad fan ska du med så många böcker, påg? Du hinner ju inte läsa dem.”⁵⁵⁸

Det är oklart om det specifikt rör sig om hans barndom, men Ivar, som menar att man förr blev mer personligt bekant med bibliotekarierna, men också att de utgick mer från sin egen smak istället för låntagarens.⁵⁵⁹ Detta kontrasteras i intervjun mot dagens situation, som enligt Ivar kännetecknas av att bibliotekarierna är utbildade för att kunna olika smakriktningar. Han berättar också om ett godtemplarbibliotek i närheten av hans farfars bostad, där en vaktmästare lånade ut böcker. Ivar tror att dessa vaktmästare som skötte bibliotek nog kunde vara ganska belästa, men han antyder att man knappast diskuterade och rådgjorde med dem om böcker.⁵⁶⁰

5.2 Inramning och överskridning

I detta avsnitt övergår jag till att mer i detalj studera vilka värderingar som förmedlades genom de olika sociala relationerna, och hur informanterna som barn förhöll sig till dem i sin läsning. Det betyder att olika föreställningar om

⁵⁵⁵ Sundström & Winroth 1977, 12:00–15:00.

⁵⁵⁶ [Birgitta & Gunvor] 1983, 15:00–17:00.

⁵⁵⁷ Lundell 1976, 3:05–6:05.

⁵⁵⁸ Ibid., 8:40–14:20.

⁵⁵⁹ [Okänd A] 1976, 20:40–23:00.

⁵⁶⁰ Ibid., 8:55–11:10.

”[...] what is worth reading and how to read it”⁵⁶¹ identifieras i det följande, med avseende på hur dessa förmedlades till informanterna. Long fäster uppmärksamhet på vad som skulle läsas och hur, men implicit i hennes begrepp finns också ett intresse för de olika motiv för läsning som projicerades på barn och unga, det vill säga föreställningar om *varför* läsning skulle bedrivas (eller inte). Jag menar att föräldrar, syskon, kamrater med flera kunde fungera som förebilder utan att explicit uttrycka förväntningar, och att det därför kan vara angeläget att också inrymma hur informanterna kom i kontakt med andras läsvanor.

5.2.1 Utveckling och fördärv

Flera av de sociala ramarna kring läsningen kretsade kring läsandets uppfattade potential att antingen utveckla eller inverka skadligt på det läsande barnet. Genom läsning ansågs barn och unga kunna bygga upp sin tro, utbilda sig eller fostras i moraliska avseenden, men det fanns också en risk för att läsandet skulle bryta ned moralen eller innebära att barnet gjorde sig skyldigt till synd. I detta avsnitt undersöker jag rammar som motiverades av religion, utbildning samt vidare bildning och moralisk fostran, i den ordningen. Sist presenteras ett avsnitt om hur läsandet kunde uppfattas som fördärvligt.

Religion

Till att börja med kan det konstateras att religionens närvaro på olika sätt är stor i källmaterialet. Familjer som inte praktiserade religion i någon större utsträckning, kunde ändå på olika sätt vara tvungna att förhålla sig till kyrkliga och kristna rutiner. Till exempel var kristna grundtexter som *Bibeln* och psalmboken, vilket klargjorts ovan, mycket vanligt förekommande i hemmen. Dessa skrifers närvaro i ett hem, ska inte tolkas som ett tecken på att familjemedlemmarna hyste några starka religiösa övertygelser. Paul förklarar uttryckligen för de intervjuade studenterna, att *Bibeln* och psalmboken fanns i hans barndomshem, men att det i sig inte innebar att familjen var religiös.⁵⁶²

Det kunde vara viktigt att familjen, i förhållande till exempelvis grannskapet, uppvisade aktning för religionen. Sålunda berättar Karl om hur hans familj, som förutom farmodern inte var särskilt religiös, agerade en julafton då särskilt mycket snö hade fallit. I familjen bestämde man sig denna dag för att inte åka till kyrkan, men pappan ansåg att det inte gick an att snön låg orörd på gårdsplanen. Han gick då ut och gjorde ett spår i snön fram till vägen, och gick sedan tillbaka i sina egna fotspår så att de skulle kunna tolkas

⁵⁶¹ Long 1994, s. 194.

⁵⁶² [Okänd B] 1983, 18:50–22:14.

som om åtminstone någon i familjen hade åkt till kyrkan. I samma familj gällde det på söndagar, att man skulle ”helst gå klädd i väst och kavaj” och att man absolut inte fick gå barhuvad ut till vägen.⁵⁶³

Genom religiösa ramar kunde viss läsning framträda som fördärvlig, och annan läsning som lämplig. Ett exempel på hur detta kunde ställa till med problem för spänningssökande barn och unga ges av Fabian. Han berättar att hans mor var mycket religiös. Hon kunde *Frithiofs saga* utantill, men i övrigt tillät hon inte mycket läsning. Från en granne hade Fabian i sin barndom lånat ett verk i två band, om *Förbrytarligan i Berlin*, men denna ogillades av modern och fick återlämnas oläst.⁵⁶⁴

En belysning av villkoren för läsning i religiösa familjer, görs också av Botilda. Hon växte omväxlande upp på två platser i södra Lappland. Mellan två och sju års ålder bodde hon hos sin morbror och moster någonstans i Vilhelmina socken, men dessförinnan och därefter tillsammans med sina föräldrar (åtminstone efter skolans terminsslut) i trakten kring Tärna.⁵⁶⁵ Hos morbrodern bodde också Botildas mormor och morfar, som ofta läste *Bibeln*. Mormodern var blind, och morfadern brukade läsa högt för henne och för flickan.⁵⁶⁶ Föräldrahemmets religiositet kan inte positionsbestämmas närmare än att de prenumererade på både Frälsningsarméns och Pingströrelsens respektive organ: *Stridsropet* och *Evangelii härold*. För övrigt minns hon *Västerbottenskuriren*, *Husmodern* och *Konsumentbladet*.⁵⁶⁷ Även i föräldrahemmet läste man *Bibeln*. I övrigt gällde att det var syndigt att läsa romaner, men Botilda fick ändå läsa mycket av Runa, för det ansågs vara lovlig litteratur.⁵⁶⁸

Botilda läste också på ett sätt som avvek från det lovliga när hon råkade hitta en ”syndig” roman:

Botilda: När jag var tonåring så hittade jag... uppe på vinden i [gårdens namn] hittade jag en bok som hette *Två fångar*. Det var en roman.

Student: Hur hade den hamnat där?

B: Det var någon utav drängarna som hade haft den med sig och gömt den i sågspånen. Och jag förstod ju att det här var en bok som man absolut inte fick läsa.

⁵⁶³ Håkansson 1980, 2:04:00–2:10.00.

⁵⁶⁴ Bergman 1975, 5:00–7:00.

⁵⁶⁵ Paulsson 1981, sammanhanget framgår av flera ställen i intervjun.

⁵⁶⁶ *Ibid.*, 4:50–5:45.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, 9:20–12:40.

⁵⁶⁸ *Ibid.*

Men jag brukade smyga mig upp, så jag läste den här. Den var mycket, mycket spännande.⁵⁶⁹

Genom en tillfällighet kom Botilda i sin egen hemmiljö, i kontakt med litteratur som i samma miljö var förbjuden. Genom att ta en av hushållets mer undangömda platser i anspråk vid denna läsning, lyckades hon överskrida den religiöst motiverade inramningen av läsvanorna, och konstruera en upplevelse som präglades starkt av spänning.

Liksom i intervjun med Botilda förekommer synsättet att romaner var syndiga också i intervjun med Hugo. Också här finns en frikyrklig närvaro (Missionsförbundet), men sammanhanget är mer komplicerat. Hugo, som kommer från ett ”välbärgat” hem som livnärde sig på lantbruk, berättar att hemmet var en ”from miljö”: ”[Ä]ven om mitt föräldrahem inte direkt var nyevangeliskt, så stod vi ju mycket nära den nyevangeliska väckelsen [...]”⁵⁷⁰ Jehovas vittnen var man däremot ”rädd” för.⁵⁷¹ Hugo är mycket tydlig med att den nyevangeliska barndomsmiljön aldrig av honom upplevdes som ”negativ mot böcker” eller skönlitteratur. Att sådana stämningar kunde förekomma i nyevangeliska sammanhang, förstod han först senare i livet genom kontakter med EFS:are.⁵⁷²

Vid ett tillfälle hade dock en kvinnlig evangelist från Helgelseförbundet sagt att ”[...] det var synd att läsa romaner, men man fick läsa berättelser.” Detta hade gjort intryck på hans syster, som försökte få Hugo att låta bli att läsa en bok som han hade lånat hem från biblioteket och som det stod ”roman” på. För denna saks skull erbjöd hon honom till och med ”en fin chokladbit”. Det framgår inte uttryckligen hur situationen utvecklade sig, men Hugo uppger i samband med episoden att han fortfarande (vid intervjutillfället) har dåligt samvete rörande detta. Det dåliga samvetet måste tolkas som att han tog emot chokladbiten men sedan ändå läste romanen. Episoden framstår dock inte som representativ för förhållandena under hans uppväxt; han säger nämligen att ”[...] det var en kort tid vi upplevde detta, det måste ha varit ungefär 1919–1920 som dessa evangelister var där.”⁵⁷³

Erlands föräldrar började prenumerera på *Allers* vid ett tillfälle då han var sjuk. Denna uppskattade han mycket, inte minst för att där publicerades serier och historiska romaner i följetongsformat. Han förklarar för den intervjuande

⁵⁶⁹ Paulsson 1981, 9:20–12:40

⁵⁷⁰ Sundström & Winroth 1977, 24:00–26:13.

⁵⁷¹ Ibid., 26:10–30:00 och 35:00–37:00.

⁵⁷² Ibid., 24:00–26:15.

⁵⁷³ Ibid., 26:15–30:00.

studenten att: ”Där kanske man fick, för det stod massor med saker där, bättre än vad det finns nu nästan. Nu är det bara [slask?]. Jag menar, där fick man... Det var bra att du talade om det för att där läste man ju kolossalt mycket.”⁵⁷⁴ Eftersom Erlands föräldrar var religiöst orienterade bytte de emellertid omsider ut *Allers* mot *Svenska journalen*, som enligt deras tycke utgjorde mer passande läsning. Bytet uppfattades som en stor besvikelse av honom. Han berättar att Leonard Strömberg publicerades där och tillägger, kanske för att framhäva skillnaden i litterär kvalitet mellan *Svenska journalen* och *Allers*, att man inte fick statsanslag om man köpte Leonard Strömbergs böcker till biblioteken ”[...] för det var inte tillräckligt litterärt.”⁵⁷⁵

En stark religiös lästradition odlades också i Disas familj. Hon berättar om hur hemmet var präglat av Læstadianism. Då det vid ett tillfälle aktualiserades att Disas syster skulle åka till Haparanda för att utbilda sig, tillfrågades Læstadianska predikanter om detta var tillrådligt eller ej.⁵⁷⁶ Disa berättar också som svar på en fråga från studenterna, att den religiositet hon omfattar idag (det vill säga vid intervjutillfället år 1983) har att göra med påverkan från barndomen.⁵⁷⁷ Sammanfattningsvis framstår Disas familj som tydligt religiös. Detta innebar dock inte att föräldrarna fostrade sina barn att läsa primärt för att underbygga ett kristet leverne. Vad gäller *Bibeln* kan Disa nämligen meddela att:

Den läste ju mor mer som, vad ska vi säga, som en, som vi läser romaner idag. Hon brukade ju alltid säga till oss också att: ’Det är ju inget rättesnöre att leva efter, men det är mycket underhållande och fin läsning’, och hon kunde berätta för oss om alla bibliska flykter och sånt där och vi blev ju väldigt inspirerade, så vi läste också [skratt] *Bibeln*.⁵⁷⁸

Till sammanhanget hör att såväl modern som fadern beskrivs som ”märkliga” människor. Exakt vad detta innebar vad gäller fadern framgår inte med tydlighet, men angående moderns släkt berättar Disa, att såväl informantens morfar som hennes moster hade vissa talanger som innebar att de kunde fungera som barnmorskor. (Vilka dessa talanger var nämns inte mer specifikt.) Modern beskrivs i sin tur som politiskt radikal. Vad gäller senare perioder, långt efter sin barndom, berättar Disa om modern, att hon tittade på TV trots att det betraktades som syndigt. Hon ansåg nämligen att hon själv kunde

⁵⁷⁴ Lissvik 1980, 8:00–12:00.

⁵⁷⁵ Ibid.

⁵⁷⁶ Gillberg & Ljung 1983, 23:15–25:00.

⁵⁷⁷ Ibid., 34:00–36:00

⁵⁷⁸ Ibid., 4:00–7:00.

bedöma vad som var syndigt och inte.⁵⁷⁹ Dessutom tillhörde modern ”[...] den stora berättarfamiljen”, vilket bland annat innebar att hon hade ett synnerligen gott minne. Hon kunde exempelvis memorera söndagens predikningar och postillaläsning. Även moderns faster var en framträdande sagoberätterska, som ”[...] kunde berätta i timmar vid kåtaeldskenet”.⁵⁸⁰

Det är värt att notera att denna underhållningssökande läsning av *Bibeln*, som jag inte ser som en nödlösning, ägde rum i en familj där flera av medlemmarna hade vissa ovanliga egenskaper. De fungerade som barnmorskor och som förvaltare av muntliga traditioner. Kanske fanns hos flera familjemedlemmar ett intellektuellt och andligt självförtroende, som innebar att de läste med en hög grad av självständighet. Intervjun visar hur religiositet tillsammans med övriga familjetraditioner ramade in barnens läsning i en enskild familj. Styrningen mot *Bibeln* rimmade i sig väl med familjens religiositet, men den upplevelsegenererande operation genom vilken *Bibeln*s uppbyggliga funktion trädde i bakgrunden, ligger snarare i linje med familjens berättartradition och intellektuella självförtroende.

Utbildning

Sociala ramar byggdes också upp kring läsandets potentiella roll inom skolgång och utbildning. Lärarens betydelse kunde vara stor. Vissa uppmuntrade aktivt barnen att läsa även utanför skolans kurser, och jag har också pekat på hur några informanter fick tillgång till skrifter genom att lärare lånade ut sina privata böcker till dem. Andra lärargestalter i materialet var mer likgiltiga. Henrik berättar till exempel att de ledande i byn där han växte upp – lärarna, lärarinnorna och prästen – var ointresserade av läsning.⁵⁸¹ Alfred berättar om en lärare som skötte utlåningen vid hans skolbibliotek, och som framstår som helt likgiltig inför sin uppgift:

Ja, i varje fall så var här ett skolbibliotek. Det var inrymt i ett skåp, som stod i den ena korridoren, och det var en utav lärarna som skötte den här utlåningen, och det gjorde han en viss dag i veckan efter skolans slut. Och då gick utlåningen till på det viset att han öppnade dörrarna, satte sig i en stol framför skåpet, så tog han en bok och räckte upp den: ’Vem vill ha den?’, sa han, och sen så var vi en massa ungar som slogs om de här böckerna, vi visste inte vad den hette eller någonting. Det var bara det. Sen tog han nästa bok: ’Vem vill ha den?’ och sen var det visst slagsmål

⁵⁷⁹ Om moderns politiska radikalism, se *ibid.*, 36:00–41:00. Om TV-tittande, se *ibid.*, 50:00–56:00.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, 4:00–7:00.

⁵⁸¹ Lundell 1976, 11:10–14:20.

om böckerna. Till slut när han hade suttit där tio minuter och han var trött på det, så sa han 'Ja, nu får ni andra låna nästa vecka', och sedan stängde han dörren.⁵⁸²

I vissa intervjuer framträder en klassdimension som betydelsefull för läsandet i skolan: det ansågs onödigt att de lägre klassernas barn, som inte skulle fortsätta utbilda sig, tränades i avancerad läsning. August kommenterar att det inte fanns något bibliotek i hans skola: "Vi var totalt utestängda, helt simpelt. Vi var fattigfolk, och då skulle vi inte ha något, ser du. Det var alltihop, förstår du."⁵⁸³

Intervjun med Emilia kommer in på uppslagsböcker, men sådant fick de inte lära sig något om i skolan, berättar hon: "Det var ju något som inte vi behövde, vi som inte skulle gå och studera. Vi behövde inte ha de kunskaperna, det var onödigt att kasta pärlor för svin, liksom. Va?"⁵⁸⁴ Emilia minns ett annat tillfälle från sin skolgång som också har att göra med läsning, klass och skola:

Emilia: Och jag fick alltid läsa mycket dikter i skolan, det var min stora glädje. För du vet att den som inte hade något vidare, va, att den kunde få sjunga och så läsa dikter till examen varje gång. Men de förstörde examen för mig en gång.

Studenten: Jaha, hur då?

E: Ja, ska vi ta det med? Det var... jag hade gått till examen och det var meningen att jag skulle läsa en dikt, och så skulle jag ha solosång.

S: Var det... det var i folkskolan?

E: Det var i femte klass.

S: Femte klass, ja.

E: Och på den tiden, förstår du, satt alltid prästen med, på bänkar, och alla möjliga, skolrådet, och alla föräldrar och ... tätt, tätt. Och då minns jag att... och så skulle det delas ut premier. Men tänk om jag hade fått en bok i premie. Men det fick jag inte. De förnedrade mig istället.

S: Jaså?

E: Ja. Då ropade de upp mig först att hämta en paket. Och jag anade vad det var. Och jag gick fram och gick tillbaka med tunga steg igen, satte mig på en plats, och så räknade de upp en annan, som också inte hade så gott ställt, och en annan pojke också, vi var en tre fyra stycken. Och jag bar hem det där paketet med sammanbitna tänder. Och när jag kom hem och hade öppnat den så släppte jag ned den på golvet, började gråta. Så sparkade jag den över hela golvet så att papperet sprack upp. Och så fick jag dalj också för det. Mamma blev arg på mig. Hon tyckte jag var otacksam. Det var grå, oblekt, hård väv till att ha till linnen, underkläder.

S: De ungar som hade bättre ställt, de fick böcker som...?

E: Nej, de fick inget.

⁵⁸² Tingvall & Schandt 1983, 10:00–13:00.

⁵⁸³ Christiansson & Johnsson 1984, 10:10–12:10.

⁵⁸⁴ Arvidsson m. fl. 1980, 37:15–40:45.

S: De fick ingenting?

E: Nej, något sådant som böcker delades inte ut en gång, förstår du. Det var nådegåvor. Va? Som var fruktansvärt svårt att ta emot. Va? Jag grät hela min examensdag, låg hopkrupen på en soffa och grät. De hade rivit ner och förstört, tyckte jag. [...] Det ska inga barn behöva bli förnedrade så. Barn har stolthet. Jag kunde ju ha fått en bok istället, de visste, jag tyckte så mycket om att läsa.

S: Javisst, det måste ju din lärare ha vetat.

E: Va? Tänk vad bra det hade varit. Sådana händelser var det förr för barn. Det är ruskigt tycker jag. Och det sitter kvar hela livet som taggar i en.⁵⁸⁵

Emilia tilläts först att gå upp och visa sina begåvningar för präst, skolråd och föräldrar genom solosång och välläsning. Skolavslutningen var dock inte bara en scen på vilken de rent intellektuella egenskaperna skulle uppvisas. Emilia fick därför inte bara framträda i egenskap av att hon var skicklig i välläsning och sång. Genom att kalla upp henne för att tilldelning av en ”nådegåva” – istället för en bok – signalerades också tydligt hennes ekonomiska situation, och därmed en annan aspekt på hennes identitet.

Även utanför skolan fanns förväntningar på läsning, som hade att göra med utbildning. Föräldrar uppvisade ibland omsorg om att deras barn tränade sig i läsning för att de bättre skulle kunna klara sig i skolan. Anton berättar att han fick hoppa över stora delar av andra klass, och på sommarlovet innan tredje klass sattes han då i lästräning av sin fostermor. Han fick för det ändamålet en ”bok” ur ”Barnbiblioteket Linnéa” som hette *Den lille lindansargossen*.⁵⁸⁶ Detta var, så när som på en ABC-bok, den första bok han minns. Under vad som måste ha varit samma sommar, fick han också sitta och läsa *Svenska folkets underbara öden*, som hans fostermor prenumererade på i häften:

[...] och jag fick sitta och läsa då, det där, och det var ibland inte så förfärligt roligt när det var annat som lockade. Men å andra sidan så var det naturligtvis en väldigt träning att läsa det där, som ändå inte var gjort för småbarn i folkskolan, utan krävde lite mera mognad. Men hur det var så kom jag igenom det där, så småningom, ändå.⁵⁸⁷

⁵⁸⁵ Arvidsson m. fl. 15:35–17:30.

⁵⁸⁶ Forsberg 1976, 0:00–2:40. Här är jag inte säker på vilken titel Anton talar om. Det rör sig troligen om *Den lille lindansargossen*, som C. A. Wetterbergh hade publicerat i barn-tidningen *Linnéa* 1865. I ljudspåret låter det dock bestämt som om informanten säger ”valdensergossen”, och inte ”lindansargossen”. Någon titel innehållande ordet ”valdensergossen” har dock inte kunnat beläggas.

⁵⁸⁷ Forsberg 1976, 0:00–2:40.

Även Botilda sattes i en av familjen organiserad lästräning. Hon berättar att hon fick en ABC-bok redan innan skolan. Tuppen i ABC-boken ”värpte” karameller och 25-öringar i takt med att hon tog sig fram i boken, vilket alltså var en sorts belöningssystem som arrangerats av fosterföräldrarna för att uppmuntra läsinläringen.⁵⁸⁸

En viss omsorg om utbildning uppvisade också Sigurds far, som hade synpunkter på vad Sigurd lånade hem från skolan. Sigurds far gillade inte den ”skrotlitteratur” (*Nick Carter* och *Buffalo Bill*) som Sigurd lånade, och tyckte att barnen istället borde läsa sina läxor.⁵⁸⁹

Det Sigurds far oroade sig för – att läsandet kunde bli till ett problem i förhållande till skolan, på så sätt att barnen ägnade sin tid åt att läsa annat än läxorna – är ett tema som framträder tydligt i intervjun med Gunnar. Han berättar att det var ett ”[...] ständigt bekymmer för min lärarinna att jag, jag skulle alltid ha så många böcker och släpa hem och så läste jag ju dem och sen gav jag tusan i läxorna, naturligtvis.”⁵⁹⁰ Denna ”sjukdom” satt i även i realskolan så att rektorn, som förestod biblioteket där, såg sig föranledd att ”hålla igen” när Gunnar ville låna.⁵⁹¹ I Emilias skola gällde att man fick låna hem böcker bara om man skötte läxorna.⁵⁹² Detta kan tolkas som en regel som läraren tillämpade mot bakgrund av sina eventuella erfarenheter av att läsning kunde fungera som ett hinder för studierna i skolan, men möjligen också så att läsandet var en sorts belöning för utfört skolarbete.

Hugo säger att han själv alltid har blivit väl mottagen vid olika bibliotek, och sätter det i samband med att han själv studerade. Han antyder dock att han (just genom sina studier) inte tillhörde en typisk kategori av låntagare, och säger att studenterna egentligen borde intervjua någon annan för att få reda på bibliotekens betydelse för dem som inte gick ”studievägen”.⁵⁹³ Det är dock viktigt att notera dels att han här talar om sitt liv i allmänhet, dels att han här inte talar om föreningsbiblioteken, som han ser som högst betydelsefulla för större delar av befolkningen åtminstone fram till 1940/50.⁵⁹⁴

⁵⁸⁸ Paulsson 1981, 2:00–4:50.

⁵⁸⁹ Feldt 1980, 0:00–3:25.

⁵⁹⁰ Magner Krantz 1977, 0:00–3:40.

⁵⁹¹ Ibid., 7:40–9:40.

⁵⁹² Arvidsson m. fl., 1980, 5:00–8:10.

⁵⁹³ Sundström & Winroth 1977, 14:00–17:00.

⁵⁹⁴ Skillnaden som Hugo gör mellan ”folkbibliotek” och ”föreningsbibliotek” framträder i Sundström & Winroth 1977, 4:00–13:00 samt 29:00–33:00.

Bildning och fostran

Vissa ramar kring informanternas läsning bottnade också i föreställningar om att de genom läsning skulle utveckla sig i vidare sammanhang än den formella utbildningen: det kunde gälla kunskapsmässigt, litterärt, politiskt och/eller moraliskt. I källmaterialet framträder här familj och föräldrar som särskilt betydelsefulla. Hanna berättar att hennes far ville sätta in henne i ”finländska förhållanden” i samband med att han tillträdde en professur vid Åbo svenska akademi. Detta ”[...] innebar daglig högläsning av *Fältskärens berättelser* och likaså av Runebergs *Fänrik Ståls sägner*.”⁵⁹⁵ Det var alltså fadern som läste högt för dottern (som under tiden satt och ritade). Hanna tror att hon nog inte själv skulle ha kommit sig för att läsa dem, eftersom de med sin tjocklek och gammalstavning var lite för avskräckande.⁵⁹⁶

Ett annat exempel på hur föräldrar på ett målinriktat sätt kunde vägleda sina barns läsning finns i intervjun med Hjalmar, som berättar om hur han i 10–12-årsåldern gick med sin far till ett bibliotek vid det lokala pappersbruket:

Jag kan inte tro jag fick låna förrän jag var nånting 11, 12 år. Men jag var med min far som läste mycket. [...] Och mor läste också. Men jag, jag läste ju också, men jag fick ju aldrig läsa det jag ville, för jag ville läsa *Buffalo Bill* och *Texas Jack* och [*Håkan Bole?*] och allt vad de hette på den tiden, de verkliga äventyren. Men far, han satte ju annat i händerna på mig och mor i synnerhet kanske, och jag läste ju det med men det... Så småningom blev man ju så gammal så man plockade själv ut böckerna, och det var ju betydligt trevligare.⁵⁹⁷

Genom andra passager i samma intervju framgår också vad föräldrarna ville att han skulle läsa. Deras rekommendationer och krav rymde ett ganska vitt spektrum; det Hjalmar särskilt nämner är *Onkel Toms stuga*, böcker av Leonard Strömberg samt Strindberg. *Onkel Toms stuga* ”[...] hörde till allmänbildningen förr, den skulle man kunna.” Titeln hade uppenbarligen en särställning i de kretsar där familjen rörde sig: ”Den citerades lite då och då. [Självironiskt:] Var man fin på det och umgicks i litterära kretsar så gjorde man det.”⁵⁹⁸ Hjalmar förklarar vidare för studenterna att Leonard Strömberg, som hans mor uppskattade mycket, hörde till en sorts ”halvreligiösa” böcker:

⁵⁹⁵ Karlsson 1979, 7:55–10:05.

⁵⁹⁶ Ibid.

⁵⁹⁷ Åberg & Öhgren 1983, 6:15–7:55.

⁵⁹⁸ Ibid., 11:45–13:45.

Det var ju det att där var svart svart och vitt vitt, och vitt hade ju alltid framgång. Det vill säga, ärlighet, sanning och hederlighet överhuvudtaget, det var sin egen belöning, och det belönades även på annat sätt, och de som var lite ohederliga och på annat sätt, de gick ju käpprätt ner där.⁵⁹⁹

När Hjalmar började läsa fick han rådet av sin far att först läsa *Onkel Toms stuga* och några ytterligare verk som han inte minns. Därefter ansåg fadern att det var lämpligt att läsa Leonard Strömberg. Motivering var att: ”Det skadar inte att veta hur man ska vara när man ska vara en bra människa.” [Fniss] Jodå!”⁶⁰⁰ Fadern gav honom också rådet att läsa Strindberg. I hemmet fanns av Strindberg ”*Svenska folkets under och öden* eller nånting i den stilen.”⁶⁰¹

I detta fall förefaller det som om fadern satte Hjalmar på en mycket genomtänkt litterär diet. Det var åtminstone delvis uppenbart målinriktat, men utan någon tydlig relation till skolundervisning och formell utbildning. Det var istället en vidare moralisk, social och allmän bildning som fadern försökte förmedla. Genom Leonard Strömbergs böcker var det tänkt att sonen skulle utveckla en moralisk förståelse, och kännedom om *Onkel Toms stuga* ansågs vara en del av både allmänbildningen och den sociala kompetensen. Faderns motiv när han rådde sin son att läsa Strindberg är inte explicita, men det kan spekuleras i politisk radikalism. Detta stämmer visserligen inte särskilt väl överens med Leonard Strömbergs status i familjen, men det är exempelvis möjligt att föräldrarna här hade olikartade synsätt eller att de rent litterära värdena hos Strindberg stod i fokus.

Politisk radikalism framgår på ett mer uppenbart sätt som en del av den sociala ramen i den familj där Felix ”insöp socialismen med modersmjölken”.⁶⁰² Familjen tycks ha omfattats av arbetarrörelsens radikala bildningssyn. Hans far och båda bröder var i alla fall ”politiskt intresserade, och läste och diskuterade sinsemellan”.⁶⁰³ De äldre familjemedlemmarna var också ”rätt kräsna på vad de läste”.⁶⁰⁴ De köpte 25-öresböcker, som innehöll arbeten av ”fina författare” som Zola och Dumas.⁶⁰⁵ Exponeringen för de pol-

⁵⁹⁹ Ibid., 18:20–20:00.

⁶⁰⁰ Ibid.

⁶⁰¹ Informanten avser troligen Strindbergs *Svenska öden och äventyr*. Jfr. dock den av informanten återgivna titeln likhet med *Svenska folkets underbara öden*, av Carl Grimberg.

⁶⁰² Ek, Johansson & Paganus 1984, 6:00–9:00.

⁶⁰³ Ibid.

⁶⁰⁴ Ibid.

⁶⁰⁵ Om termen ”25-öresbok”, se not 125.

itiskt relaterade läsvanorna var betydelsefull för Felix; om bröderna och deras kamrater säger han att "[...] där lyssnade man med spänning på hur de resonerade, om böcker de läst och filmer de sett."⁶⁰⁶ Vid sidan av dessa i och för sig betydelsefulla intryck framgår det dock inte att Felix skulle ha erhållit någon uttrycklig politiskt orienterad vägledning.

Det politiskt laddade bildningsarbetet framträder för övrigt som en konfliktpunkt i intervjun med Frideborg. Frideborgs far, som var folkskollärare, folkbildare och "idealist", hade skrifter i hemmet som Frideborg associerar till den socialdemokratiska rörelsen.⁶⁰⁷ Fadern var också engagerad i en föreläsningsförening vid den bruksort där familjen bodde fram till dess att Frideborg var ungefär åtta år. Han åkte inom ramarna för föreningens verksamhet runt med en skioptikonapparat och höll föreläsningar om olika författare.⁶⁰⁸ Föreningens verksamhet sågs dock inte med blida ögon av brukets ledning: "[B]rukschefen tyckte inte att man skulle ha sådant för folket, för då kunde de ju glömma av att de egentligen skulle inte ha någon bildning." Flera av föredragshållarna övernattade då hemma hos Frideborgs far. De var enligt Frideborg ofta "samhällstillvända, som man säger nu", och mycket handlade om socialdemokratin, som enligt informanten spreds i brukssamhällena vid denna tid (det vill säga omkring 1920).⁶⁰⁹

Bildningsverksamheter med radikal bakgrund förekommer också i redogörelser för hur vissa av informanterna som unga deltog i rörelseaktiviteter.⁶¹⁰ Hjalmar berättar om stämningen vid det ABF-bibliotek han var i kontakt med som ung:

Då var det ju primitivt men roligt. Det var roligt. [Skämtsamt:] När vi fick en ny bok så slogs vi om den. [...] Man hade en amerikansk samhällssatiriker som hette Upton Sinclair, och han var så bra så jag köpte hans samlade skrifter på avbetalning när jag gjorde värnplikten, och fick skriva länge, länge innan jag fick anstånd med avbetalningen [skratt], så inte de tog tillbaks den. Den har jag fortfarande, men jag läser den inte nu, men den är ju väldigt intressant. Vidare läste vi Strindberg.⁶¹¹

⁶⁰⁶ Ek, Johansson & Paganus 1984, 8:00–11:00.

⁶⁰⁷ Lindberg & Törnblom 1984, 58:00–1:03:00

⁶⁰⁸ Ibid., 10:40–15:00.

⁶⁰⁹ Ibid., 0:00–3:15.

⁶¹⁰ [Birgitta & Gunvor] 1983, 3:30–5:45.

⁶¹¹ Åberg & Öhgren 1983, 13:55–17:00. Med viss tvekan daterar Hjalmar perioden till 1916/17–1930, det vill säga från det han var 11/12 år fram till 25-årsåldern. Det kan emellertid inte antas att han frekventerade ABF-biblioteket förrän allra tidigast vid 14-årsåldern, för han meddelar på annan plats i intervjun (0:00–02:55) att det var när han började arbeta vid 14-årsåldern som han "till att börja med" kom i kontakt med facket och "sedan" med ABF och den socialdemokratiska ungdomsrörelsen.

Det var dock inte givet att de grundvärderingar som rörelsen bottnade i, stod i centrum för barns och ungas eventuella deltagande i rörelseverksamheterna. Även om rörelser arrangerade läsaktiviteter med utgångspunkt i en ideologi, var det inte nödvändigtvis så att en krets av ungdomar kring ett lokalt rörelsebibliotek använde det i linje med rörelsens ideologi. Läsandet kunde – som vi också noterat i tidigare forskning – för de enskilda deltagarna vara ett mål i sig, snarare än ett medel för att åstadkomma nykterhet eller emancipation.⁶¹² När Vincent gick med i ungdomslogen nr 62 *Framåt*, drevs han av sin läshunger snarare än en övertygelse i nykterhetsfrågan:

Sedan hade de i Nora en ungdomsloge. Det var ungdomslogen nr. 62 *Framåt*. I ungdomslogen så fanns det ett bibliotek, och jag var intresserad av att få låna ifrån det där biblioteket, men skulle man få låna därifrån så måste man vara med i ungdomslogen, och det fick jag ju i löfte av mina föräldrar att nog skulle jag få vara med i ungdomslogen, och jag minns så väl när jag gick in i ungdomslogen. Det var väldigt högtidligt, och det var annandag påsk 1916. Och så öppnades tillgången till böckerna där i ungdomslogens bibliotek. Åh, vad vi läste.⁶¹³

Karl berättar också att det som samlade ungdomen kring IOGT-logen inte nödvändigtvis var nykterhetssaken, utan dess funktion som mötesplats. Han förklarar för de intervjuande studenterna att den tidens möjligheter till nöjesaktiviteter var mycket mindre (även om de lokalt hade tillgång till biograf-föreställningar): ”Det fanns ingen radio då. Det fanns ju ingen TV, så vad skulle man göra? Man måste ju nästan ut litegranna.”⁶¹⁴ Även ritualerna gjorde det hela fint och högtidligt, menar Karl.⁶¹⁵

Göte beskriver en liknande situation när han berättar att ungdomen ”vallfärdade” till Torsby, där många rörelser var representerade och bedrev olika kulturverksamheter.⁶¹⁶ Själv var han, tillsammans med andra ”grabbar”, utan någon större religiös övertygelse med i Frälsningsarméns och Missionskyrkans juniorföreningar. Han förklarar att detta var för nöjets skull, och att det också hade att göra med att någon snygg flicka var med.⁶¹⁷

⁶¹² Jfr. Ramberg & Runfors s. 134f och Åberg 1983, s. 388.

⁶¹³ Larsson 1979, 0:00–4:30.

⁶¹⁴ Svensson & Walles 1983, 36:00–38:00.

⁶¹⁵ Håkansson 1980, 57:00–59:00.

⁶¹⁶ Hedby, Haag & Winzenz 1983, 3:00–7:15.

⁶¹⁷ Ibid., 54:00–57:00.

Fördärlig läsning

Så långt har vi uppehållit oss vid ramar i vilka vissa former läsning framträdde som utvecklande. Viss läsning kunde emellertid också anses som olämplig eller fördärlig av olika anledningar. Skildringar av kriminalitet, våld, vidlyftigt leverne och antydningar om sexualitet hörde till sådant som föräldrar höll barnen borta från. I Ruts familj fanns som sagt en problematik rörande ”deckare”. Böcker i denna genre lästes av föräldrarna, men barnen i familjen fick inte läsa sådant: ”Det hörde inte till god ton att läsa deckare, utan det smusslade de med. Det var faktiskt så. Pappa var väldig på deckare. Vi tyckte det var så spännande.” Rut berättar dock att barnen ändå ”tjyvläste” deckarna.⁶¹⁸ Vincent berättar att *Nick Carter*-böcker var svartlistade på sockenbiblioteket, men att det fanns Saga-böcker. I samband med det kommenterar han att SAF stod bakom Saga, som för att antyda att den klockare som valde ut böckerna möjligen gick på detta faktum som en sorts kvalitetsindikator.⁶¹⁹

När Hanna vid sexton års ålder fick tillgång till faderns bibliotek, fick hon också en förmaning: ”’Men’, sa han, ’jag förbjuder dig att läsa dels Strindberg och dels *Suzanne* av Solveig Landquist.’”⁶²⁰ Hanna berättar vidare att Solveig Landquist var en av John Landquists före detta hustrur, och att *Suzanne* var ”någon slags skandalroman”.⁶²¹ (Här förväxlar hon Solveig Landquist med Ellen Landquist, som var författare till romanen *Suzanne* och *syster* till John Landquist.)

Student: Sa han varför du inte fick läsa dem?

Hanna: Inte direkt, men jag fick den uppfattningen att de var omoraliska, varefter jag naturligtvis samma kväll när mina föräldrar hade gått och lagt sig och det var mörkt och tyst i huset gick in och letade reda på Solveig Landquists [avser alltså Ellen Landquist, min anm.] *Suzanne*. Det var ingen bra uppfostran på det sättet.

S: Upptäcktes inte det?

H: Nej, det gjorde det inte. Och jag överlevde.⁶²²

Denna episod kan tolkas på ett annat sätt än som ett allvarligt menat förbud. Det kan inte generellt ses som orimligt att en far skulle förstå att han, genom att peka ut vissa böcker som förbjudna, riskerade att framställa dem som särskilt åtråvärda. Möjligen kan det till och med ha varit meningen att sätta

⁶¹⁸ Andersson m. fl. 1979, 13:30–17:05.

⁶¹⁹ Larsson 1979, 45:00–51:00.

⁶²⁰ Karlsson 1979, 15:00–17:50.

⁶²¹ Ibid.

⁶²² Ibid.

dottern i kontakt med kontroversiell tematik i upplysande syfte. Att göra det just genom ett förbud kan framstå som bakvänt, men det kanske var en markering av avståndstagande och av att dessa saker var en del av tillvaron som han själv inte var tillgänglig för diskussion om.

En annan specifik roman som omtalas i källmaterialet är *Sången om den eldröda blomman* av Johannes Linnankoski. Gunhild läste den i de senare tonåren, och till hennes omdömen hör både ”förfärlig” och ”spännande”. Hon kände emellertid på sig att ”[...] den här är det nog inte värt att mamma får se”.⁶²³

Henrik, som inte fick läsa det exemplar av *Röda rummet* som fanns i morfaderns bokkista, berättar om förbudet:

Och det förstår jag inte för det skulle vara någon sorts... ja, efter den tidens sed så var det ju rena pornografin, och den var ju oskyldig för fankens. Om man läser porr idag, så bleknar man ju. Ja, de använder ju alla jävla runda ord som man förr läste på... rent ut sagt: på skoldass. Ja, inte på skoldass en gång, utan på... vad ska jag säga... ’drängaskithus’, för att uttrycka sig riktigt skånskt.⁶²⁴

Enligt Henrik bedömdes alltså *Röda rummet* efter den tidens moraliska ramar, och även om han vid intervjutillfället menar att den är oförarglig, klassades den av hans föräldrar som olämplig läsning åtminstone för barn och unga. Annars ansåg modern i familjen att: ”Den som läser, han gör inget ohägn.”⁶²⁵ Henrik kommenterar, som för att understryka att moderns ståndpunkt var riktig, att han själv inte gick på dans förrän i 18–19-årsåldern utan hellre satt hemma och läste.⁶²⁶ Här uttrycks alltså en principiell syn på läsning som moraliskt oförarglig jämfört med andra tidsfördriv.⁶²⁷

Föreställningarna om vad som var uppbyggligt respektive skadligt balanserade ibland mot föreställningar om barnets mognad. Detta tar sig uttryck i att informanterna på grund av sin ålder inte tilläts läsa något, som annars hade varit tillgängligt. I bibliotek kunde det vara så att en viss ålder medförde tillgång till en viss del av beståndet. Hilda berättar om åldersgränser vid Stockholms stadsbibliotek, där det gällde att man fick tillgång till vuxen-

⁶²³ Hektor & Teofilusson 1980, transkription s. 7.

⁶²⁴ Lundell 1976, 0:00–3:05.

⁶²⁵ Ibid., 14:20–18:30.

⁶²⁶ Ibid.

⁶²⁷ Under 1930-talet fanns i Sverige en debatt om omoralen i ungdomens nöjesliv, som kulminerade 1941 (då Henrik var ungefär 22 år). Just dansen var ett viktigt tema i debatten. Jonas Frykman har behandlat detta i en bok med titeln *Dansbaneeländet* (1988).

avdelningen vid 15 år.⁶²⁸ Erikas mor lånade böcker av fruarna i trakten. Det rörde sig om romaner som Erika själv var förbjuden att läsa. Detta beslut var möjligen grundat i en känsla för sedlighet, men i så fall tycks den ha varit balanserad mot en föreställning om mognad, eftersom modern läste böckerna själv. Erika berättar att hon visserligen stal sig till att läsa moderns lånade böcker, och att hon dessutom läste om böckerna i tonåren.⁶²⁹

5.2.2 Läsning och arbete

I intervjuerna ställs läsandet i relation till sysslor som behövde utföras för att familjens hushållning och ekonomi skulle fungera. Att läsandet ställdes mot ”arbete” under perioden ifråga är också känt från tidigare forskning.⁶³⁰ Lönearbete utanför hemmet är en kategori av sysslor, som kunde vara aktuell för barn och unga efter genomgången folkskola vid 14-årsåldern, ibland även tidigare. Sysslor av olika slag genomfördes också i hemmiljön. Det kunde exempelvis röra sig om att hämta vatten och ved eller att passa småsyskon. Alla dessa sysslor samlar jag här under termen ”arbete”.

Arbetet var en nödvändighet för att hushållet skulle kunna fungera. Det kunde därför kollidera med barns och ungas läsintressen på så sätt att någon syssla var viktigare än läsningen för att hushållets mest grundläggande funktioner skulle kunna upprätthållas. Genomförandet av arbete innebar normalt att den potentiella läsaren rent kroppsligt och rumsligt avlägsnades från läsmöjligheter. Omvänt kunde det i tider av arbetslöshet, exempelvis i början på 30-talet, finnas mycket tid som den intresserade kunde ägna åt läsning.⁶³¹ Samtidigt var arbetet också ett ideal eller en norm. Även på den nivån kunde läsandet och arbetet hamna på kollisionskurs. De olika dimensionerna av ”arbete” genomsyrade ofta familjemedlemmarnas relationer till varandra, låg till grund för att vissa förväntningar projicerades på familjens barn och unga, och fungerade på det sättet som förutsättningar för deras läsning.

Mellan arbetet som norm och realitet fanns ett spektrum av olika prioriteringar: är det viktigare att stoppa strumporna än att läsa det senaste avsnittet i *Allers*-följetongen? Kan någon syssla göras lite mindre noggrant, om det innebär att tid för läsning friläggs? Detta betyder att det inte sällan är svårt att göra skillnad mellan ”norm” och ”realitet”. Det skulle också vara problematiskt att kategoriskt hävda att arbetet var en social konstruktion eftersom vissa problem (hygien, värme, föda) måste lösas av direkt livsuppehållande

⁶²⁸ Persson [?], 0:00–4:40.

⁶²⁹ Bengtsson 1977, 7:00–11:00.

⁶³⁰ Ramberg & Runfors, s. 130f. Se även Svensson 1983, s. 22 och Furuland 1991, s. 14f.

⁶³¹ Magner Krantz 1977, 30:25–36:10.

skäl. Behovet av att utföra arbete kan ändå omsättas i ett uttryckt krav, och på så sätt betraktas som en del av en social ram kring läsandet.

Valter talar om att man fick hjälpa till hemma och hämta mjölk. Han och hans bror brukade också få hjälpa fadern (snickare) med olika jobb som denne åtog sig.⁶³² Laura sydde kläder åt sig själv och sin mamma, och gick dessutom i vall med kor. Mellan perioderna i fortsättningsskolan jobbade hon också på det lokala brukets jordbruk.⁶³³ Anton fick ibland vakta fostermoderns strykinrättning när hon gick och handlade. Eftersom kunderna brukade komma med ganska långa mellanrum, kunde han dock utnyttja stora delar av tiden för läsning.⁶³⁴

Sonja Svensson har påpekat att särskilt flickor kunde få ont om tid för läsning eftersom de ofta fick passa sina småsyskon.⁶³⁵ Just detta ger Botilda ett exempel på. Hon var äldst av sex syskon: ”Ett och ett halvt år efter mig kom min bror [N], och sju år efter kom en bror som hette [N2]. Sedan kom i rask följd två systrar och en liten bror.”⁶³⁶ Att ta hand om de yngre syskonen kunde upplevas som krävande: ”Nu var det så att jag hade väldigt jobbigt att passa mina småsyskon, så jag hade inte mycket tid att roa mig själv.” Hon kunde dock någon gång smyga sig ifrån passningen av småsyskonen och läsa.⁶³⁷

Karl nämner vedhämtning som en huvuduppgift. Han uppger dessutom att han har dåligt samvete för att han, som han själv upplevde det vid intervju-tillfället, hjälpte till för lite hemma och ägnade så mycket tid åt läsning:

Student: Hur reagerade dina föräldrar på att du läste så mycket?

Karl: Ja, de tyckte ju kanske inte alltid om det. Jag hjälpte dåligt till hemma, det måste jag säga. Det har slagit mig nu på gamla dar, att jag var nog inte [en] idealisk son på det sättet. Jag hjälpte väl inte till så mycket som jag borde gjort. Men det... det fanns ju heller inte så hemskt mycket att göra, vi var tre syskon och det var inte så mycket att... det var att skaffa till ved exempelvis, det var ju en utav huvuduppgifterna. Det hjälpte jag väl till med och sådär men... Men annars tror jag inte de hade något emot på det precis. ’Hänga med näsan över en bok’, som de sa [skratt].

S: Jo, precis. Men det var sånt jag menade liksom, fick du höra det mycket?

K: Nej, aldrig. De sa aldrig någonting om det. Det enda som man kunde tänka att de sa det [var] ’Du skall inte anstränga ögonen och sitta...’ för det var ju dålig be-

⁶³² [Birgitta & Gunvor] 1983, 17:00–20:30.

⁶³³ Pettersson 1982, s. 23:00–26:00. Om sömnad, se 31:00–35:00.

⁶³⁴ Forsberg 1976, 4:30–7:15.

⁶³⁵ Se not 129.

⁶³⁶ Paulsson 1981, 0:00–2:00.

⁶³⁷ Ibid., 28:55–32:00.

lysning ju '...sitta vid fotogenlampan och...' Så det var väl mer omtänksamhet för att man inte skulle fördärva synen eller så.⁶³⁸

I den andra intervjun med Karl säger han också: "Det kan väl hända att far tyckte någon gång, att jag kunde ha hjälpt honom lite mer, när jag satt med en bok i näven, men han sa aldrig något, men jag kan nästan tänka mig det."⁶³⁹ Det kan alltså inte med ledning av dessa passager antas, att Karl som barn upplevde explicita krav på att inte läsa utan hjälpa till mer hemma. Tvärtom är han mycket tydlig med att några kommentarer om detta inte förekom i föräldrahemmet. I denna familj gällde att läsning i allmänhet accepterades som sysselsättning för barnen, även om den innebar att de i lägre grad ägnade sig åt hushållsekonomiska sysslor. Resonemanget om att han kanske hjälpte till dåligt eftersom han läste så mycket, är en insikt som slagit honom senare i livet. Det dåliga samvetet kan i och för sig ses som ett tecken på att han, vid intervjutillfället, betraktade det som normalt och rimligt att barns läsning under tidigt 1900-tal ofta fick åsidosättas, för att de skulle kunna bidra till familjens hushållning.

Skälet till att Karls föräldrar accepterade att han läste var inte några planer på att detta skulle kunna lägga grunden för en utbildning och därmed kanske ett liv vid sidan av kroppsarbetet. Den slutsatsen kan man dra med hjälp av en annan passage, där Karl berättar att hans skollärare kom hem och försökte föra på tal att Karl borde börja på realskolan. Fadern slog då bestämt ifrån sig och menade att detta inte kunde komma ifråga. Faderns mening var att Karl istället skulle börja vid fabriken efter folkskolan.⁶⁴⁰

En skildring av läsandets villkor i en utsatt familj finns i intervjun med Emilia. Hennes far var fabriksarbetare med position som förman, men han dog 1911, då Emilia var åtta år. Modern, som var sjuklig, blev ensamstående med åtta barn (av vilka Emilia var näst yngst). Viss hjälp erbjöds av kommunen, men i 10–11 årsåldern fick Emilia, som bara hade tre skoldagar i veckan, då tillfälle erbjöds gå och plocka rovor och potatis hos bönderna. På detta tjänade hon en krona om dagen, och pengarna användes i allmänhet av modern för att köpa kläder. Hennes äldre syskon bidrog också till familjens ekonomi.⁶⁴¹

När den intervjuande studenten frågar Emilia om läsning i hemmet berättar hon att de hade *Norrköpingstidningen* (de bodde i Norrköping i två omgångar under hennes uppväxt), *Bibeln*, psalmbok och kanske någon religiös

⁶³⁸ Svensson & Walles 1983, 43:00–44:20.

⁶³⁹ Håkansson 1980, 2:20:00–2:22:00.

⁶⁴⁰ Ibid.

⁶⁴¹ Arvidsson m. fl, 1980, 0:00–5:00.

sångbok. Studenten för också veckotidningar och tidskrifter på tal, men Emilia tror att de inte hade råd med det. Även om fadern var förman var det en stor familj som skulle försörjas. Studenten frågar också om högläsning förekom i hemmet, men får till svar att det inte fanns tid. Fadern hade långa arbetsdagar och modern hade ”nog med oss åtta barn”.⁶⁴² Efter faderns död blev de ekonomiska villkoren ännu stramare.

Givet situationen i familjen är det inte förvånande att arbetet fick en framskjuten position i vardagslivet. Emilia berättar att hon lånade hem böcker från skolan, men att modern tyckte att det var onödigt. Emilia blev därför tillsagd att ”[...] inte hänga med näsan över en bok, för du ska... Arbete är till för dig, inte att läsa. Det är inget för dig.”⁶⁴³ I detta korta citat ställs arbete på ett tydligt sätt mot läsning. Jag uppfattar det som ett led i en mer långsiktig socialisation, som syftade till att förbereda flickan på att hennes lott i livet skulle komma att bestå av arbete, och att det därför inte var lönt att vänja sig vid att ägna tid åt läsning. Emilia brukade ändå låna hem böcker från biblioteket i skolan, men var då tvungen att gömma dem ”[...] under kommoder och soffor och var jag kunde.” Dessutom brukade hon främst läsa på söndagar, för då var modern av någon anledning ute.⁶⁴⁴

I intervjun med Erika framgår hur arbetet kunde fungera också som ett normerande koncept. Erika berättar att läsning i familjen endast fick äga rum på söndagar. Modern var som redan framgått ”glad för att läsa”, men fadern ansåg att läsning var onödigt. Han läste dock dagstidningar som *Skånska dagbladet*. Erika berättar även att ”[...] på den tiden fick man inte ådagalägga något läsintresse, utan det skulle nästan ske i smyg”. Logiken bakom denna atmosfär var att dagen ansågs vara så uppfylld av andra göromål, att man inte borde ägna tid åt läsandet.⁶⁴⁵

Modern i familjen var därför mycket konsekvent med att avgränsa läsandet till söndagar. Det fanns en särskild bilaga i *Skånska dagbladet* som hette *Hemmet* och kom på lördagar, men läsningen av den ägde inte rum förrän på söndagen.⁶⁴⁶ De prenumererade även under någon period på *Allers*. Det var dock otänkbart att modern hade kunnat visa fadern om hon själv någon gång skulle ha köpt en bok.⁶⁴⁷ I detta exempel sammanflyter synsättet på läsning och arbete med veckorutinerna och med vad som kan tolkas som en

⁶⁴² Ibid.

⁶⁴³ Arvidsson m. fl. 1980, 05:00–08:10.

⁶⁴⁴ Ibid. Jfr. Dolatkah 2008, s. 226f.

⁶⁴⁵ Bengtsson 1977, 4:00–8:00 och 10:00–15:00.

⁶⁴⁶ Ibid. Åberg 1983 noterar också söndagen som lästid (s. 395).

⁶⁴⁷ Ibid., 10:00–15:00.

genusbaserad maktordning mellan föräldrarna. Den kristna synen på söndagen som vilodag kunde utnyttjas gentemot arbetsmoralen som fadern försökte göra gällande, för att skapa utrymme för läsning i familjen.

Även i familjer med en i huvudsak positiv syn på böcker och läsning, kunde det gälla att läsning helst inte skulle utföras på dagen, eftersom det ofta fanns mycket annat att göra. I Ruts familj gällde att barnen fick läsa om de hade gjort sina läxor, men också här sparades veckans *Allers* till söndagen. Vidare berättar hon:

På den tiden läste man aldrig på dagen som nu. En annan kan ju ta en bok och bara koppla av och det får bli hur det vill omkring en, bara man får läsa. Det förekom ju aldrig. Jag såg aldrig mamma göra det för det var ju så mycket att göra, och det var sen dom hade gått och lagt sig, som de läste.⁶⁴⁸

Om dagen var fylld av arbete kunde alltså natten öppna sig som lästillfälle. Sigurd berättar hur han själv kunde ligga och läsa hela natten, ända till dess att hans far kom för att väcka honom på morgonen för att de skulle gå och arbeta. (Fadern var avmätare i skogen, och Sigurd själv jobbade i sin ungdom som skogsarbetare.) Detta, berättar Sigurd, tyckte fadern inget vidare om.⁶⁴⁹

Henrik skildrar utförligt en syn på läsning som jag uppfattar som avsedd att representera det lokalsamhälle (ej hans egen familj) han växte upp i. Den sociala ramen ifråga är mycket sammansatt, men jag uppfattar att normer om den arbetande människan utgör dess centrala byggsten. I det följande redovisas två längre passager ur intervjun. Den första inleds med att studenten frågar Henrik om man lånade böcker av varandra i gårdarna:

Henrik: Nej, det var inte så mycket intresse för att läsa.

Student: Det var det inte?

H: Nej. [På utpräglad skånsk dialekt, som för att citera en typisk fras i sammanhanget:] 'Ja, läs inte för mycket, påg, du kan bli tosig i ho.'

S: Det fick man inte göra?

H: Nej det fick man absolut inte, för det kunde skada: 'Ja den, han är förläst.'

S: Jaha, så man skulle arbeta och inte syssla med sådant?

H: Ja, och kom där en som händelsevis hade blivit student: 'Ja, ser du inte, titta på den, ser du inte så förläst han ser ut? Blek och eländig, han har inga muskler, han mäktar ingenting.' Det var det allmänna pratet om dem som läste.⁶⁵⁰

⁶⁴⁸ Andersson m. fl. 1979, 17:05–21:15. Se även Hektor & Teofilusson 1980, 26:05–30:50.

⁶⁴⁹ Feldt 1980, 33:25–37:15.

⁶⁵⁰ Lundell 1976, 6:05–8:40

Den andra passagen där detta berörs inleds med att studenten frågar Henrik hur hans morfars litterära intressen väcktes:

Student: Morfars intresse för böcker, kom det från hans hem också eller?

Henrik: Nej.

S: Det gjorde det inte?

H: Nej, det gjorde det inte. Han var en sådan här avart som hade blivit litterärt intresserad [skratt].

S: Ja [skratt].

H: Det finns ju sådana...

S: Ja.

H: ...som blir [ohörb.] bokdårar.

S: 'Bokdårar' – kallades de så?

H: Ja. Ja.

S: Som var intresserade?

H: Ja. Det var någonting abnormt, alltså, att vara intresserad av böcker och läsa. Det var ingenting för en vanlig människa som arbetade med händerna. Man skulle inte läsa, för man kunde bli förstörd.

S: Så man skulle inte ens läsa en dagstidning?

H: Jo, möjligtvis om det var krig mellan kineser och japaner eller någonting sådant där [skratt].

S: [skratt] Då skulle man intressera sig lite?

H: Det kunde man intressera sig för, men ingenting annat, det fick man inte lov.

S: Hur var anseendet då i samhället, för de här biblioteken?

H: Ja, det talades helt enkelt inte om dem.

S: Det gjordes det inte?

H: Nej för helskotta, det var ingenting att fästa sig vid. Där var ett litet bibliotek i skolan, det, ja, vad fan det nu ska vara till.

S: Jaha, det var det ingen mening med i stort sett?

H: Nej, det var värdelöst. Men sen kom ju den här studievågen, den kom ju mer och mer i början på... i slutet på 10-talet och början på 20-talet, så kom fler och fler ungdomar som började studera ju.

S: Ja.

H: Och då var ju det någonting storartat att de tog studenten. Fy för helsike, att ta studenten, det var ungefär som idag, ja vi ser inte upp till kungen såsom de gjorde till en student på den tiden.

S: Det var en sådan stor skillnad då?

H: Ja det var det.⁶⁵¹

Enligt det synsätt som Henrik redogör för var läsandet inte bara något onödigt som tog tid från det nyttiga och produktiva arbetet. Läsandet ansågs vara i sig nedbrytande och skadligt för den med händerna arbetande människans kropp, själ och sociala identitet. Man kunde bli förläst. Läsaren riskerade då att bli kroppsligen klen, själsligt "tosig" och dessutom att framstå socialt som

⁶⁵¹ Lundell 1976, 18:30–21:05.

en abnorm och dåraktig avart. Men inställningen till läsandet var i ett avseende kluvet: de som hade studerat på högre nivåer såg man upp till, så kläna och eländiga som de nu hade blivit av all sin läsning. Föreställningar om arbetets förhållande till läsning, ingick alltså här i en komplex mentalitet som också omfattande föreställningar om utbildning, och läsandets inboende skadlighet för den normala och kroppsarbetande människan.

5.2.3 Läsintressen

Ovan har vi studerat flera olika ramar i vilka läsandet ställs i relation till något specifikt sammanhang, som exempelvis läsandets förväntade uppbyggliga effekter på barns och ungas kunskaper eller läsandets låga värde relativt arbete. De ramarna representerar i grund och botten en instrumentell syn på läsning. Informanterna kom emellertid också i kontakt med ramar där läsandet inte primärt värderades i förhållande till någon yttre omständighet, utan där läsandet i sig framstod som intressant, ointressant, viktigt eller problematiskt. Det kunde vara så att man intresserade sig för något ämne – såsom Sigurds far intresserade sig för medicin⁶⁵² – eller någon specifik genre, men ändå utan föreställningen att läsandet skulle odla någon egenskap hos barnet eller någon annan. Dessa intressen som flera informanter kom i kontakt med som barn, fungerade också som sociala ramar kring läsningen.

Läsintresse kunde finnas som en nedärvd familjetradition. Henriks mor och morfar var exempelvis båda två läsintresserade. Modern läste kritik och recensioner i *Idun* och *Sydsvenska dagbladet*, och införskaffade själv böcker genom lån och inköp. Det pratades också ofta om böcker i hemmiljön. Medan morfadern levde kunde det hända att han återberättade handlingen i sådant som *Rosen på Tistelön* och *Ett köpmanshus i skärgården* för Henrik.⁶⁵³

Hannas far hade stora litterära intressen, och tyckte också om högläsning mer specifikt. Under vistelsen i Åbo arrangerade han sålunda ”Ibsenaftnar” i hemmet för rikssvenskar och finlandssvenskar. Det serverades då te och smörgåsar och lästes högt ur Ibsens dramer.⁶⁵⁴

Vissa sociala ramar karakteriserades av brist på läsintressen. I några intervjuer meddelas exempelvis en känsla av att den intervjuade åtminstone periodvis var ganska ensam med sina läsintressen, i den meningen att de jämnåriga inte läste särskilt mycket.⁶⁵⁵ Rut hade exempelvis på sin elfte

⁶⁵² Feldt 1980, 0:00–6:00.

⁶⁵³ Lundell 1976, 14:20–18:55

⁶⁵⁴ Karlsson 1979, 17:50–19:15.

⁶⁵⁵ [Birgitta & Gunvor] 1983, 17:00–20:30 (Valter); Ek, Johansson & Paganus 1984, 10:00–12:00 (Felix) och Feldt 1980, 3:25–6:00 (Sigurd).

födelsedag fått *Gullivers resa* av en väninna till en av sina systrar. Hon var i samband med detta tillfälle ute och åkte kälke tillsammans med sina kamrater. Rut ville gå hem och läsa sin nya bok, men det vågade hon inte berätta för de andra. Det verkar ändå ha uppstått någon form av konflikt vid detta tillfälle, eftersom hon säger att de andra blev arga på henne.⁶⁵⁶ Ivar menar också att man kunde betraktas som underlig om man läste mycket, men detta är ett relativt generellt påstående som inte entydigt kan knytas till just hans barndomsupplevelser.⁶⁵⁷

När de intervjuande studenterna frågar Frideborg om hennes klasskamrater hade samma inställning till läsandet som hon själv, svarar hon att det var få som hade det. De var arbetarbarn som saknade den typ av tillgång som hon själv och hennes syster hade. Hon uppfattar därför att hon som barn var privilegierad.⁶⁵⁸ Här tycks det inte vara fråga om att hon upplevde sig som underlig eller ensam med sina intressen. Ur det klassperspektiv som antyds inser hon att hon själv hade en privilegierad position. Det innebär inte nödvändigtvis att hon som barn var förmögen att inta samma perspektiv, men jag menar att det inte skulle vara orimligt att anta det. Hennes far var lärare och satt i stadsfullmäktige, och hon skulle mycket väl ha kunnat inse att hon hade det bättre ställt än många andra av hennes kamrater, och att hennes goda tillgång till böcker och läsmotiv hörde samman med detta.

Då informanterna talar om hem i vilka familjemedlemmarna inte läste, förklaras detta ofta med att deras föräldrar ofta var för upptagna för att ha tid för läsning.⁶⁵⁹ Ibland, om syskonskaran var stor, hänvisas till att särskilt modern inte hade tid.⁶⁶⁰ Det finns inga som helst skäl att betvivla att så ofta var fallet, men det måste också antas att denna förklaring kan ha varit lättare för informanten att presentera, än en förklaring som innebar en risk för att föräldrarna skulle kunna framstå som obildade. Skälen till att det inte lästes i ett hem kunde nog vara komplexa och sammansatta, men en komponent i sådana komplex kunde vara att intressena vad avser läsning inte var särskilt stora.

⁶⁵⁶ Andersson m. fl. 1979, 4:30–8:55 samt 8:55–13:30.

⁶⁵⁷ [Okänd A] 1976, 33:10–37:15.

⁶⁵⁸ Lindberg & Törnblom 1984, 58:00–1:01:40.

⁶⁵⁹ Se t. ex. Bergman [?], 04:45–09:05 (Svea), Pettersson 1982, 48:00–50:00 (Laura) och [Okänd B] 1983, 18:55–22:14 (Paul).

⁶⁶⁰ [Birgitta & Gunvor] 1983, 6:10–8:20 (Valter) och Arvidsson m. fl. 1980, 02:45–05:00 (Emilia). Jfr. Håkansson 1980, 1:22:00–1:27:00 (Karl). Åberg (1983, s. 394) skriver angående biblioteksminnena att: ”Det tas för naturligt att kvinnor har mer att göra.”

Intervjun med Laura kommer i kontakt med detta problem. Lauras familj bestod av hennes ensamstående mor och sedermera en liten bror som var tio år yngre än Laura. Modern arbetade som mjölkerska vid ett bruk tre kilometer från hemmet. Vid bruket fanns vissa kulturella aktiviteter; där bildades exempelvis en kvinnoklubb när Laura var ungefär åtta år, och Laura tror också att det kan ha funnits ett litet bibliotek på bruket redan under hennes barndom.⁶⁶¹ Det nämns också i intervjun att där fanns kör och någon form av ungdomsklubb,⁶⁶² och åtminstone senare i hennes liv en föreläsning-förening.⁶⁶³

Laura menar vidare att det kanske fanns kulturella intressen i hemmiljön, men att avståndet till bruket var ett stort hinder för att delta i kulturaktiviteterna där. Detta förhålls också till att de inte ägde någon cykel.⁶⁶⁴ Vidare framhålls den tidsbrist som uppstod i samband med skötsel av den tidens omoderna hushåll. Samtidigt finns ordvändningar i intervjun som antyder att deltagande i aktiviteterna inte heller kom på fråga, och om de gjorde det, som var fallet när hon slutade skolan och det var tal om att hon skulle gå med i kören, så blev det ”[...] aldrig av att komma upp till bruket.”⁶⁶⁵

Dessa formuleringar antyder möjligen att det inte uteslutande var tidsbrist och avstånd som låg i vägen för läsning, utan också att aktiviteterna inte var särskilt angelägna, även om de praktiska problemen möjligen skulle ha kunnat övervinnas. Inställningen kan åtminstone jämföras med hur andra informanter övervann relativt stora hinder. Hjalmar berättar till exempel att han vid fjorton års ålder arbetade tio timmar om dagen, vilket (antagligen med raster inräknade) innebar arbete från sex till sex, men att han ändå hade tid att läsa: ”Det går om man vill.”⁶⁶⁶

5.3 Diskussion

Vad gäller läsandets förankring i sociala miljöer har jag pekat på några intervjupassager i vilka informanterna försöker förklara att rollfördelningen mellan vuxna och barn generellt var annorlunda än vid intervjutillfället. Rollen som barn eller ung innebar i många sammanhang att man per definition inträdde i en strängt vertikal relation till en vuxen. Man hade då ofta att

⁶⁶¹ Pettersson 1982, 2:00–7:00.

⁶⁶² Ibid., 48:00–55:00.

⁶⁶³ Ibid., 10:00–13:00.

⁶⁶⁴ Ibid., 2:00–7:00, 48:00–55:00.

⁶⁶⁵ Pettersson 1982, 48:00–55:00.

⁶⁶⁶ Åberg & Öhgren 1983, 07:55–09:55.

finna sig i de situationer som arrangerats av vuxna utan att sätta dem ifråga. I familjer, skolor och bibliotek gällde att föräldrar, lärare och bibliotekarier hade goda möjligheter att definiera barns och ungas läsning.

Det innebar inte att den läsning som bedrevs inom ramarna för dessa institutioner, i alla avseenden var förutbestämd och definierad av de roller som intogs av vuxna. Barn och unga kunde få ett eget utrymme, inom ramarna för vilket de hade vissa möjligheter att själva göra egna val och bedömningar. En lärare kunde exempelvis låta barnen välja vad de skulle läsa men behålla kontrollen över vad läsandet skulle leda till, eller bestämma vad som skulle läsas, men inte nödvändigtvis hur det skulle tolkas. Ibland verkar dock detta utrymme för egna bedömningar ha varit skenbart, och genomsyrat av utsagda förväntningar.

I bredvidläsningen – såsom den omtalas av Svea – förefaller det som om flickorna hade vissa egna möjligheter att utforma läsningen, exakt vad den skulle innehålla och hur mycket den skulle omfatta. Inslagen av egna val framstår dock som ytliga: under ytan gällde det ändå att försöka avkoda de förväntningar som lärarinnan hade.

De sociala relationer som läsandet ägde rum i, gav upphov till särskilda typer av upplevelsemönster: i Sveas flickskoleklass var kraven på bredvidläsning högst stressande för några, medan Felix uppskattade att själv få berätta om sina intryck av de böcker hans lärarinna valde ut åt honom. I teoretiska termer är detta exempel hur den upplevelsegenererande process som läsning innefattar är att betrakta som inknuten i den sociala relation som läsandet bedrevs i.

Den vuxne, med sin position ovanför barnet i en vertikal relation, kunde alltså *tillåta* barn och unga att utforma sin läsning i vissa avseenden. Övertygelser om nya pedagogiska ideal kan ha varit en anledning. Jag vill dessutom göra tolkningen att vuxna med egna erfarenheter av exempelvis studier och läsning inom folkrörelserna, ibland kan ha försökt återskapa inslag av begrundan och dynamik även i sina roller som arrangörer av barns och ungas läsning.

I några fall som handlar om familjen menar jag också att läsandet kan ses som en situation då rollfördelningen mellan förälder och barn tillfälligtvis upphävdes i någon mån, även om detta måste ha skett på föräldrarnas villkor. Förälder och barn intog då liknande roller i läsningen, diskuterade och hade roligt tillsammans. Det kanske kan ha varit så att läsandets syfte i dessa situationer bättre lät sig realiseras genom detta tillfälliga jämviktsförhållande, eller så var läsandet en lämplig ramaktivitet för att uppleva gemenskapen i sig. Återigen framstår läsandets upplevelsegenererande och sociala dimensioner som tätt sammanvävda.

Vad gäller läsandet i horisontella sammanhang som kamratkretsar och rörelser, ger källmaterialet en bild med många nyanser. Läsningen kunde fung-

era som ett gemensamt projekt för en grupp jämlikar, men även i sådana grupper kan det uppstå ett informellt ledarskap som styr läsandet i vissa riktningar. Jag tänker här på processer delvis liknande den som Ambjörnsson urskiljde i logen Skärgårdsblomman, genom vilken en tongivande klick successivt utkristalliserade sig.⁶⁶⁷ I källmaterialet här syns också andra skymtar av hur makten över läsandet kan etableras i horisontella relationer, och hur normer i sådana sammanhang inte nödvändigtvis var mer förhandlingsbara för individen än de som etableras i vertikala relationer. En variant av detta problem – långt från de bildningsorienterade rörelseverksamheterna – fick Sigurd fick känna av när han bröt mot de antiintellektuella värderingarna bland skogsarbetarna. Augusts upplevelse av inträdet i en IOGT-loge kan ses som betecknande för en period där gamla ordningar bryts mot nya, eftersom han tolkade logen med utgångspunkt i sina förväntningar om att där skulle finnas en ”överhet”.

Elizabeth Long fäster vikt vid hur människor socialiseras till läsare i såväl formella som informella sammanhang. I materialet framgår hur socialisationen till läsare tog form genom förebilder och gemenskaper av läsare där böcker var ”[...] in the air”⁶⁶⁸ och i vilka, med Chartiers termer, olika normer och procedurer för läsning fanns att tillgå.⁶⁶⁹ Sådana fanns i familjen och dess eventuella läsintressen, men rörelsekamrater, skolklasser och kompisgäng framstår också som betydelsefulla gemenskaper i vilka specifika läspraktiker tog form. Genom socialisation i dessa miljöer formades informanterna till läsare. Det är emellertid också tydligt hur läsandet tillmättes en betydelsefull funktion i andra och vidare socialisationsprocesser som siktade mot att forma barnets moral, andlighet, kunskap och/eller bildning. Läsandet kan förstås som både socialiserat och som avsett att socialisera.

I avsnittet om de sociala ramarna har flera informanter berättat om hur deras föräldrar försökte få dem att läsa specifika texter med utgångspunkt i föreställningar om religion, utbildning och liknande. Flera av de enskilda ramarna kan i sig betraktas som typiska för olika förhållanden under perioden ifråga. Informanterna själva vittnar exempelvis om att synen på ”porr” har förändrats över tid. Sociala rammar kunde också böttna folkbildningsideologier som vann mark under perioden. Läsandets historiska förankring i religion framträder också tydligt, men här främst i relation till frikyrklighet.

Jag har sagt att jag här inte har för avsikt att studera läsandet såsom organiserat kring litteraturhistoriska kategorier som enskilda författarskap, men jag vill ändå också peka på hur det i flera av de studerade ramarna fanns

⁶⁶⁷ Ambjörnsson 1998, s. 134ff och 267f.

⁶⁶⁸ Long 1994, s. 193.

⁶⁶⁹ Chartier 2006a, s. 88.

en symbolik kring Strindberg – antingen definierad som olämplig för barn och unga, eller som uppmuntrad och ivrigt läst.

Ramarnas betydelse som förutsättningar för läsandet gäller i några fall läsandets *när* (exempelvis inte på natten då man skulle sova för att vakna utvilad för den kommande dagens arbete – men kanske inte heller på dagen då arbetet skulle utföras). Emellertid framstår kraven på läsandets *vad* och *varför* ofta som mest karakteristiska. Skrifter som barn kunde komma i kontakt med ansågs ofta innehålla något som kunde verka uppbyggligt eller fördärligt på barnen, varför de styrdes mot vissa skrifter och bort från andra för att önskad effekt skulle uppnås (hög moral, stark religiositet, god förberedelse för utbildning och så vidare). Vi har också sett att det fanns olika grader av acceptans vad gäller läsandet överhuvudtaget.

Läsandets framträdelseform var beroende av läsandets grad av legitimitet. Accepterad eller anbefalld läsning kunde genomföras synligt och ljudligt på centrala platser. Den erbjöd möjligheter till gemensam högläsning och gemensamma läsoplevelser, men riskerade ibland också att bli tråkig och svåruthärdlig och därmed falla in i det upplevelsemönster av motvilja som tidigare undersökts.

De sociala ramarna fungerade inte nödvändigtvis som absoluta hinder. På olika sätt kunde de överskridas, men då behövde särskilda handlingsmönster och procedurer utvecklas. Den förbjudna läsningen och de förbjudna böckerna var tvungna att ta undanskymda och perifera platser i anspråk. Böckerna behövde gömmas undan, och läsningen fick bedrivas på svårövervakade utrymmen där risken för upptäckt var låg. Kring den förbjudna läsningen kunde det emellertid genereras en särskild typ av upplevelse som präglade lästillfället: jag föreställer mig att smygandet, undangömdheten och vetskapen om att man vid läsningen kom i kontakt med det förbjudna, innebar ett extra spänningsmoment.

Lyons & Taksa skriver angående det illegitima och opassande, att "[t]he thrill of the illicit is quite distinct from any pleasure derived from the contents of the banned book itself."⁶⁷⁰ Självt föredrar jag en annan tolkning. Vetskapen om att bokens innehåll är förbjudet är ju en del av den förväntningshorisont som appliceras i läsningen, och det är möjligt att innehållet därför framstår som mer spännande, "förfärligt" och intressant än vad det annars hade gjort. Spänningsfältet mellan den förbjudna och accepterade läsningen kan därför förstås som ytterligare en överlappning mellan läsandets sociala och upplevelsegenererande dimensioner, genom vilken de sociala förutsättningarna griper in i den upplevelsegenererande processen. Här vill jag också lägga ut en tråd framåt mot analysen av läsandets materialitet, då

⁶⁷⁰ Lyons & Taksa 1992, s. 167.

förbjudenhet och legitimitet var egenskaper som val av plats och det fysiskt utförande var beroende av.

När jag – på egen risk – försöker använda Ambjörnssons analys av hur läsandet varierar mellan vertikala och horisontella relationer, för tolkningar av andra sammanhang än folkrörelserna, är det delvis möjligt. Materialet kan dock inte tolkas som att en viss typ av läsning är mekaniskt och kategoriskt sammanbunden vid en viss typ av relation. Materialet framstår också som i behov av en mer nyanserad belysning än vad som kan ges genom den teoretiska förståelse för läsandet som rebelliskt per definition, som bland andra Chartier har formulerat och som Pawley har ifrågasatt.⁶⁷¹

Det som framträder genom undersökningen är ett komplicerat och dynamiskt maktspel kring läsandet. Särskilt tre olika typer av maktfördelningsprocesser kan lyftas fram. För det första hade informanterna i vertikala sociala relationer till vuxna ofta små möjligheter att konfrontera och omförhandla normerna som etablerades kring deras läsning. Vuxna kunde dock öppna mindre utrymmen för de läsande barnens egna bedömningar. Kring utformningen av dessa utrymmen finns en typ av dynamik, särskilt eftersom de kunde vara underminerade av utsagda förväntningar.

En annan typ av maktdynamik framträder i de processer genom vilka ett kollektiv etablerar normer kring läsandet. Ronny Ambjörnsson har skildrat hur den processen kunde se ut i en studiecirkel,⁶⁷² men här har vi också anat hur den tog form även i kompisgäng och ibland i syskonskaror. Med avseende på dessa sammanhang ger källmaterialet uttryck för vad som framstår som genuina upplevelser av gemenskap och meningsfullhet, men det finns också några exempel hur kollektiv av ”jämlingar” kunde fungera på ett sätt som idag kanske hade kallats ”mobbing”.

Slutligen vill jag peka på de fall där läsandet framträder antingen som påbjudet och legitimt eller som ”rebelliskt”, för att använda Chartiers termer. Chartier lägger bland annat vikt vid läsarens möjligheter att avvika från den socialt sanktionerade läsningen i själva tolkningsarbetet,⁶⁷³ men det är en dimension som inte framträder tydligt i detta källmaterial. Här har jag framför allt kunnat utforska den rebelliska potential som fanns i möjligheterna att läsa förbjudna texter vid förbjudna tillfällen. Jag menar då att utförandet av läsning som praktik och handling var beroende av läsningens grad av legitimitet. Graden av legitimitet i läsningen erbjöd vissa möjligheter (tider, platser och gemenskaper) för läsning och uteslöt andra.

⁶⁷¹ Chartier 1994, s. viii och Pawley 2009.

⁶⁷² Ambjörnsson 1998.

⁶⁷³ Chartier 1994, s. viii.

För att konkludera vill jag påminna om hur avsnittet om tillgång till skrifter skildrade hur informanterna sammantaget kunde få tillgång till olika former av läsmaterial på olika sätt: genom bokmarknaden, genom olika typer av nätverk, genom skolan samt genom bibliotek av olika slag. Den bredd av kontexter – skolor, kamratkretsar, rörelser, familjer, syskonskaror – i vilka läsning kunde bedrivas vid den undersökta tidsperioden, innebar att en konsekvent maktutövning över barns och ungas läsning var svår att etablera för en enskild auktoritet som kyrkan, husfadern eller skolan. Skrifter och praktiker från en kontext kunde flyta in (eller smugglas in) i andra miljöer, där de inte nödvändigtvis var legitima.

Min tolkning är vidare att folkrörelsernas ideologier om vad läsandets karaktär kan vara – ett eget begrundande snarare än mottagandet av ett budskap från en överhet (tillsatt utav Gud) – hade sipprat in också i sociala miljöer som av tradition var vertikalt organiserade (exempelvis skolor och familjer), och nå barn och unga på så sätt att vissa vuxna auktoriteter kom att medge en större självständighet i den läsning som barn och unga bedrev.

Den sammantagna bild som källmaterialet presenterar, skulle kunna tolkas som betecknande för en process genom vilken barn och unga i någon grad kom att utöka sin egen makt över den läsning de bedrev, eller åtminstone för en process som såg en allt större intensitet i dynamiken mellan olika former av maktutövning över läsandet. I skarvarna och överlappningarna mellan de olika traditioner och gemenskaper som samexisterade under undersökningsperioden, fanns en jordmån där någon grad av självständighet kunde gro.

6. LÄSANDETS MATERIALITET

I detta kapitel undersöker jag källmaterialet med utgångspunkt i förståelsen för läsandets materialitet som utarbetades i avsnitt 2.2.2. Kapitlet delas in i fyra delar. Den första delen behandlar hur skrifers materiella egenskaper fungerade som förutsättningar för informanternas läsning under barndom och ungdom. I nästa del behandlas läsandets rumsliga miljöer och de fysiska arrangemangen för läsning. En tredje del undersöker hur och varför tyst läsning och högläsning genomfördes i olika sammanhang. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

6.1 Skriften som objekt

I avsnittet om tillgång till skrifter uppmärksammades ett flertal exempel på hur veckotidningar och annan periodika intog en viktig position i den läsning som barn och unga bedrev i sina hemmiljöer. Det kunde vara en av veckans höjdpunkter – rentav en högtid – när *Allers* kom.⁶⁷⁴ I Karls hem lästes *Allers* från ”pärm till pärm”.⁶⁷⁵ I *Allers*, och andra publikationer, fanns följetonger, som kunde efterlämna ett relativt stort intryck. Gunnar meddelar exempelvis att *Hjortbröderna*, som gick som följetong i *Veckojournalen*, ”[...] hade en kolossal inverkan på min barndom [...]”. Han tänkte till och med döpa sina framtida barn efter följetongens huvudpersoner.⁶⁷⁶

⁶⁷⁴ Se not 309. Se även Karlsson 1979, 6:35–7:55.

⁶⁷⁵ Håkansson 1980, 1:22:00–1:27:00.

⁶⁷⁶ Magner Krantz 1977, 0:00–03:40.

Veckotidningen som publikationsform, och följetongens icke sammanhållna materialitet, var betydelsefulla för den upplevelsegenererande process som läsandet innefattade. De som följde den aktuella följetongen i veckotidningen, upplevde perioder av längtan och förväntan mellan de ”högtider” då tidningen kom ut. Upplevelsemönstret som åtföljde läsandet av en veckotidning och dess följetonger, blev på detta sätt karakteristiskt, och annorlunda än den ofta i tid mer koncentrerade upplevelse som åtföljde läsandet av ett verk som sammanhölls i ett och samma objekt (givet att läsaren också hade sammanhållen tid att utnyttja för läsning).

Den periodiska publikationens materialitet kunde dock manipuleras på olika sätt. Resonemanget om element av förväntan sprängdes in i läsoplevelsen borde exempelvis inte gälla för de redan inbundna årgångar av *Hvar 8 Dag* som fanns i Karls hem.⁶⁷⁷ Inte heller torde det utan vidare kunna appliceras på de publikationer som i Botildas hem hade används för att tapetsera väggarna. Det var *Västerbottenskuriren* och *Brokiga blad*, och Botilda, som lärde sig att läsa från dessa tapeter, uppskattade särskilt *Brokiga blad*, eftersom den var illustrerad.⁶⁷⁸

Upplevelsen av ett materiellt sett sammanhållet verk kunde i och för sig också utsträckas längre i tid än vad själva avkodningen av bokstäverna krävde. När Agnes hade läst dikter i skolan gick hon hem och satte sig och tänkte på dem.⁶⁷⁹ Läsoplevelsen var här alltså mer utdragen i tid än det tillfälle då hon faktiskt hanterade skriften som låg till grund för den.

I källmaterialet finns också exempel på hur följetongen kunde manipuleras direkt av barnen själva. Felix berättar att hans far hade *Stockholms-tidningen*. I likhet med övriga familjemedlemmar var Felix särskilt intresserad av följetongerna i den. Särskilt minns han en som hette *Mannen som försvann*, som var mycket spännande. Denna följetong klippte han också ut ur tidningen, och band själv ihop den med ”fin mässingstråd”.⁶⁸⁰ På detta sätt producerade han alltså med utgångspunkt i dagstidningen en egen tryckartefakt, och framställde ett sammanhållet objekt som svarade mot ett verk.⁶⁸¹

Hantering av skriften som fysiskt objekt var kringgärdad av olika typer av bestämmelser. Skriften skulle i normalfallet inte ta skada, och läsandet

⁶⁷⁷ Håkansson 1980, 1:22:00–1:27:00. Karl verkar se det som vanligt att tidskrifter bands in.

⁶⁷⁸ Paulsson 1981, 02:00–04:50.

⁶⁷⁹ Pettersson 1981, 18:40–21:10.

⁶⁸⁰ Ek, Johansson & Paganus 1984, 04:00–07:00.

⁶⁸¹ Åberg (1983, s. 369) tycks se det som vanligt förekommande att följetonger klipptes ut och häftades.

som aktivitet fick inte alltid ta sig vilka uttryck som helst. Här framträder särskilt biblioteksregler av olika slag som betydelsefulla. Läsningen av biblioteksböcker var förknippade med en mängd krav rörande genomförandet av läsningen i tid och rum.

Exempelvis fanns bara en viss tid – ett antal veckor – som låntagaren hade på sig innan böter eventuellt uttogs.⁶⁸² När Sigurd som 14-åring arbetade i skogen brukade han ta med sig ett antal böcker för att de skulle räcka länge. Vid ett tillfälle hade han missbedömt låneperioden och insåg, när han väl var på plats vid skogskojan, att han riskerade en straffavgift på 30 öre per bok. Efter arbetsdagens slut var han då, för att undvika straffavgiften, tvungen att skida hem för att lämna tillbaka dem. Avståndet var 1,5 mil enkel väg.⁶⁸³

Andra typer av regler och förordningar kunde också förekomma avseende kontakterna mellan skriftens och läsarens kroppar. Vissa gällde möjligheterna att själv få undersöka bibliotekets hyllor. Anton berättar att låntagarna vid hans barndomsbibliotek inte fick undersöka hyllorna själva, utan utgick från en katalog och lämnade sina beställningar (endast en bok åt gången) till bibliotekarien som då hämtade den aktuella boken. Det kunde dock hända att de böcker han såg ut åt sig i katalogen, inte framstod som särskilt spännande när han väl fick dem i händerna. Då var han ändå tvungen att ha boken till nästa dag, för man fick inte byta samma dag. Anton minns att denna regel, som sannolikt var konstruerad av bibliotekarien för att undvika alltför mycket spring, kunde leda till besvikelser.⁶⁸⁴

Det rumsliga arrangemang som innebar att böckerna var oåtkomliga för låntagaren annat än genom bibliotekariens förmedling, till exempel över en disk, innebar att bibliotekarien hade goda möjligheter att utöva inflytande över lånen.⁶⁸⁵ Paul berättar till exempel att hans lärare, som var den som stod bakom disken, tog emot barnens önskemål, men att han inte nödvändigtvis tillgodosåg dem. Om han tyckte att något önskemål inte passade så sa han att boken inte var inne, och så kunde det hända att man fick något annat.⁶⁸⁶ Beror på vilket humör läraren var, så kunde det också hända att han stack till Paul en nyttig bok när han lånade en indianbok.⁶⁸⁷ Genom att fysiskt separera

⁶⁸² Se t. ex. Larsson 1979, 35:00–40:00.

⁶⁸³ Feldt 1980, 8:30–11:45.

⁶⁸⁴ Forsberg 1976, 4:30–7:15.

⁶⁸⁵ [Birgitta & Gunvor] 1983, 9:00–13:00 (Valter), Forsberg 1976, 2:40–4:30 (Anton) och Larsson 1979, 42:00–46:00 (Vincent).

⁶⁸⁶ [Okänd B] 1983, 13:00–14:30.

⁶⁸⁷ Ibid., 37:00–39:00. ”Nyttig bok” är intervjuarens formulering (som bekräftas av Paul).

låntagarna från boksamlingen kunde en biblioteksperson fungera som ett filter, och se till att de ”rätta” böckerna kom i händerna på ”rätt” personer.

En bok hade också som medieform ett symboliskt värde i sig, som inte nödvändigtvis var beroende av dess innehåll eller det verk den representerade. Själva medieformen kunde i sig bli upplevelsegenererande och meningsfull, utan att den alfanumeriska texten behövde avkodas. Alfred berättar allmänt att böcker och bibliotek hade stort anseende under 30-talet. En bok var inte en slit-och-slängvara, utan en dyrgrip. Man skulle ta i den som om man tog i en fin ädelsten. Detta synsätt var enligt Alfred något som särskilt gällde bland arbetarna.⁶⁸⁸

När August för första gången lånade en bok vid den lokala logen uppmanades han att ta väl hand om den så att den inte skulle blir smutsig.⁶⁸⁹ Karl minns att han fick mycket ”skam” och ”lugg” i skolan för att han ritade i skolböckerna. Vid intervjutillfället gör han reflektionen att det ju trots allt var hans familj, och inte skolan som ägde böckerna.⁶⁹⁰ Lärarens bestraffningar var sålunda åtminstone delvis symboliskt, moraliskt och/eller pedagogiskt – inte rent ekonomiskt – motiverade. Problemet var inte att han förstörde skolans egendom, utan att han hanterade sin bok på ett sätt som läraren ansåg olämpligt. Den avsevärda respekten för böcker som objekt, kunde säkert ofta kunde böttna i deras ekonomiska värde, men hade också en förankring i den symbol som boken utgjorde.

Göte berättar hur boken som medieform var betydelsefull för honom: ”Men jag var väldigt förtjust i böcker. Kanske inte så mycket utav innehållets skull, men jag var väldigt förtjust i böcker, deras utseende och sådant.” Göte samlade därför på böcker ”[...] som egentligen inte hade någon behållning för mig, det kan man säga. Jag kommer ihåg min första bok egentligen, det var en bok om gödsellära. Och den hade ju inte nån ... men det var en bok i alla fall, som jag kunde ha litegrann i en bokhylla där och så vidare.”⁶⁹¹ Vad Göte försöker förklara är att han uppskattade böcker oavsett deras innehåll. Det var alltså inte så att han särskilt intresserade sig för gödsellära, det råkade bara vara det ämne som representerades i det första fysiska bokobjekt som han ägde. Det viktiga för Göte var boken som objekt, och att han kunde samla böcker i en egen hylla i en egen vrå.

⁶⁸⁸ Tingvall & Schandt 1983, 1:05:00–1:10:00. Åberg (1983, s. 397) menar att ”[...] respekten för boken som föremål och symbol [var] allmän.”

⁶⁸⁹ Christiansson & Johnsson 1984, 21:35–26:20.

⁶⁹⁰ Svensson & Walles 1983, 54:00–58:00.

⁶⁹¹ Hedby, Haag & Winzenz 1983, 0:00–4:00.

Intervjun med Göte belyser också hur läsandet av skrifter växelverkade med konsumtion av andra kulturella artefakter. Göte berättar att han under barndomen uppfattade att böckerna han läste följde det som gick på biograferna, och att han tyckte att böckerna och biografföreställningarna var sammankopplade.⁶⁹² Här kan det ha fungerat så att han tolkade böckerna utifrån biografföreställningar och vice versa, även om det säkert ofta också kunde röra sig om att böckerna och filmerna skildrade liknande miljöer och karaktärer. Den förväntningshorisont han utgick från i sin bokläsning tog form genom erfarenheterna från bio.

Bokmediets symbolvärde framträder också tydligt i intervjun med Gunnar. Han berättar hur han, som var snickarkunnig, snickrade ihop en bokhylla åt en vän när denne hade fått sin första bok:

[...] men jag vet Bertil fick en bok, hans första bok, och det var för att återgå till vår tidiga barndom, det var *Onkel Toms stuga*. Och när han nu hade fått en bok så var jag snickarkunnig och jag skulle hjälpa honom att göra en bokhylla. Jag gjorde det. Eftersom de hade speceriaffär så hade de tillgång till sockerlådor och margarinlådor och sånt där, så vi gjorde en fin bokhylla och målade den och spikade upp den i köket där och den hade han i många år, och så småningom blev den full av böcker. Och jag hade väl också en liten bokhylla med böcker.⁶⁹³

Produktionen av bokhyllan vittnar om den entusiasm pojkarna kände inför den första boken i egen ägo. Deras snickerier verkar ha utförts för att understryka det faktum att vännen nu ägde en egen bok, som – om motiven hade varit rent förvaringstekniska – knappast hade krävt en egen bokhylla. Genom att bygga en bokhylla, var det möjligt för pojkarna att bygga ut också upplevelsemönstret kring boken. Därför kan konstruktionen av bokhyllan faktiskt ses som en läshandling av speciell fysisk karaktär. Den i flera bemärkelser kreativa läshandlingen innefattade visserligen inte en tolkning av bokens text eller en utveckling av dess verk, men den var likväl ett sätt att generera en upplevelse av den.

6.2 Miljö och belysning

I källmaterialet finns också uppgifter om den materiella miljö som läsandet bedrevs i. Dessa handlar ofta antingen om de platser som användes för läsning eller om den problematik som var förknippad med att arrangera belys-

⁶⁹² Ibid.

⁶⁹³ Magner Krantz 1977, 14:10–19:00.

ning. Utomhusläsning omtalas sällan.⁶⁹⁴ Frideborg satt visserligen ibland i ett träd på somrarna,⁶⁹⁵ och Vincent berättar om ett tillfälle då han satt på trappan på gården.⁶⁹⁶

I hemmets inomhusmiljö kunde det vara svårt att hitta en lämplig plats för läsning, åtminstone om man ville läsa i ensamhet. Götes lilla vrå under trappan som vi studerade ovan är dock ett exempel. Läsning och böcker kunde också få ta plats i hushållets kök. August berättar exempelvis om hur han i köket satt och läste *Tsarens kurir* som han lånat hem från logen, medan hans mor låg i kökssoffan.⁶⁹⁷ I köket fanns då ett nyligen installerat elektriskt ljus. Modern kommenterade särskilt den nya belysningen: ”Ja, sitt inte uppe så länge och bränn lyset.”⁶⁹⁸ Även sedan hon hade gått och lagt sig för att sova i kökssoffan tittade hon upp ibland och förmanade honom. August redogör för hur det kunde låta genom att återge replikväxlingen mellan honom själv och modern:

- Har du inte gått och lagt dig än?
- Nej, jag vill läsa lite till.
- Jaha, men kom ihåg att släcka lyset när du går och lägger dig.⁶⁹⁹

Läsning ägde också rum i sängen. I Henriks barndomshem kom föräldrarna och släckte ljuset när han låg och läste, som en signal om att han inte längre fick läsa: ”Jodå, där låg man och läste, och så kom de in och släckte ljuset för en. Då fick man inte läsa, men då läste man med ficklampa under täcket.”⁷⁰⁰ Valter hade ett annat knep för att kunna läsa nattetid:

Jag låg och läste och hade lampa i taket över sängen, och mina föräldrar låg i ett annat rum då. Och jag visste att släcker jag inte nu så kommer far fram och tar ifrån mig boken. Så då, då släckte jag och så hörde jag att ’nu sover de nog’, då tänkte jag igen och så började jag läsa. Då fick jag... då kunde jag läsa ända till klockan två [skrockar].⁷⁰¹

⁶⁹⁴ Åberg (1983, s. 395) omtalar dock några exempel, och tror att trångboddhet, bristen på läsljus och behovet att smyga undan kunde motivera utomhusläsning.

⁶⁹⁵ Lindberg & Törnblom 1984, 58:00–1:03:00.

⁶⁹⁶ Larsson 1979, 15:00–18:50.

⁶⁹⁷ Christiansson & Johnsson 1984, 27:20–32:00.

⁶⁹⁸ Ibid.

⁶⁹⁹ Ibid.

⁷⁰⁰ Lundell 1976, 0:00–3:05.

⁷⁰¹ [Birgitta & Gunvor] 1983, 20:30–25:00.

Henrik och Valter illustrerar belysningens relation till den förbjudna läsningen. Då det var förbjudet att läsa skulle det vara släckt, vilket Henrik löste med hjälp av en sekundär belysningskälla, och Valter med att vänta tills föräldrarna hade somnat för att sedan utnyttja den primära ljuskällan igen.⁷⁰²

Problematiken om hur den förbjudna läsningen ägde rum på mer perifera platser och tider, vill jag här komma tillbaka till. Botilda, som hittade och läste den förbjudna romanen *Två fångar* på vinden,⁷⁰³ berättar också hur hon ibland kunde smyga sig ifrån passningen av småsyskonen och upp på vinden i ett härbre. Där låg i en kista *Sörgården*, *I Önnemo* och *Blomsterfesten i täppan*. Hon tror att hennes bror hade fått böckerna ”av någon snäll tant”, och att mamman hade lagt dem i kistan i härbret. Hursomhelst kunde hon vid dessa enstaka tillfällen smyga undan och ”stå på knä vid kistan och läsa”.⁷⁰⁴

I intervjun med Botilda framgår också hur hon läste för sina syskon i samband med ett tillfälle då de var tvungna att övernatta i härbret eftersom det hade varit renskiljning på gården och sängarna i boningshuset var upptagna av gäster:

Det var trettio grader kallt ute, men det betydde ju ingenting på den tiden, och vi hade gott om kläder, så att det var ingen sak. Men nu var det så att varenda kväll brukade jag berätta sagor för mina syskon, och gjorde jag inte det så brukade jag läsa ur någon sagobok, troligtvis *Bland tomtar och troll*, eller vad det var för någonting, det kommer jag inte ihåg nu inte. Men nu hade vi ju inget ljus. Då tog jag en [...] zinkspann och så tog jag massvis med björknäver och eldade i spannen, och det flammade duktigt och i skenet av de här flammorna kunde jag läsa för dem, kvällsagan. Och så småningom somnade vi, och vaknade på morgonen och blev hämtade. Jag tog mina småsyskon och gick in i stugan när folket hade stigit upp där, och de kunde inte begripa vad vi var svarta under näsan allihopa. Det här nävret hade brunnit och det hade varit en otrolig rökutveckling. Det tänkte jag inte på då inte, men det förstod jag ju sedan. Och när vi andades så fick vi in den röken.⁷⁰⁵

I härbret fanns tydligen inget arrangemang för belysning, så barnen blev tvungna att improvisera. Deras lösning framstår som högst riskabel med tanke på de risker för koldioxidförgiftning som den måste ha inneburit.

Skolor och bibliotek kunde också fungera som läsplatser. När Svea gick i flickskolan tilläts eleverna exempelvis att tillbringa frukostrasten i skol-

⁷⁰² Åberg (1983, s. 394f) lägger också märke till hur barn bröt mot förbud att tända lampor.

⁷⁰³ Paulsson 1981, 10:40–12:40.

⁷⁰⁴ Ibid., 28:55–32:00.

⁷⁰⁵ Ibid.

biblioteket om vädret var dåligt.⁷⁰⁶ Valters och kamraternas läsning av indianböcker i en skolsal, ägde särskilt rum när det regnade.⁷⁰⁷ I dessa fall framstår alltså läsandet inomhus som ett alternativ till väderberoende aktiviteter utomhus.

När Hilda och hennes kamrater använde stadsbiblioteket i Stockholm, satt de där och läste och viskade, för man fick inte tala högt.⁷⁰⁸ Hilda menar dock att såväl bibliotek som andra byggnader överhuvudtaget inte byggdes för trivselns skull på den tiden, utan för att det skulle vara funktionsdugligt.⁷⁰⁹

Skolan som fysisk plats för läsning berörs inte särskilt utförligt. Några informanter minns dock hur mer showartade framträdanden som genomfördes i skolans regi kunde innehålla inslag av deklamation och uppläsning.⁷¹⁰ I intervjun med Svea framgår hur skolans karakteristiska möblemang kunde användas för att läsa i samband med fusk. Hon berättar att hennes mest intelligenta klasskamrat i flickskolan brukade ha sin läxbok uppslagen under bänkklocket vid läxförhör, för att kunna kika diskret om det var något hon inte kunde.⁷¹¹

De belysningstekniska problemen berörs av Sigurd, som läste i skogskojorna till skenet av ett stearinljus. Dessa kojor var emellertid trånga och kunde rymma upp till 16 personer, som – vilket noterats ovan – gärna retade den som var läsintresserad.⁷¹² Med utförlighet berättar Karl om hur hans barndomshem belystes. Han bodde i Stenbrohult utanför samhället Diö, som i mycket var uppbyggt kring Gemla Fabriker AB. I byn där han bodde fanns ingen elektricitet förrän 1930, men i Diö fanns ”nog rätt så tidigt” elektrisk belysning genom ett litet kraftverk som sköttes av fabriken. Hemmets huvudsakliga belysning erhöles vanligen genom en fotogenlampa, som flyttades mellan köket och ”rummet”. (I hemmet fanns egentligen två rum, men det ena stod oeldat och användes inte vintertid.) ”Lampan fick ambulera, och det var ju inte långa stunder man kunde läsa på vinterkvällarna och så, den skulle i första hand användas för läxläsning, givetvis.”⁷¹³ Under en period som informanten uppskattar till ungefär de två åren efter 1918, var

⁷⁰⁶ Bergman [?], 11:45–16:50.

⁷⁰⁷ [Birgitta & Gunvor] 1983, 0:50–3:30.

⁷⁰⁸ Persson [?], 16:25–17:35.

⁷⁰⁹ Ibid., 17:35–20:10.

⁷¹⁰ Pettersson 1982, 9:00–11:00.

⁷¹¹ Bergman [?], 16:50–21:10.

⁷¹² Feldt 1980, 8:30–11:45.

⁷¹³ Håkansson 1980, 2:12:00–2:17:00. Jfr. Åberg 1983, s. 394.

fotogen, ”eller ’olja’, som de sa”, emellertid en bristvara. Som en lösning på detta problem tillverkades då hemmagjorda karbidlampor. Informanten berättar noggrant om hur detta gick till:

Det fanns ju inga karbidlampor att köpa på den tiden heller. Det fanns kanske i städer och så vidare, men inte på landsbygden, utan det gjorde de själva. De brände av botten på en flaska, och så satte de en karbidbrännare i toppen och tätade till korken och sedan satte de den i en kruka med vatten, eller en bunke, och så karbid inne i flaskan och sedan blev det... när vattnet kom till karbiden så blev det gas och så tände de på. Men det var ju en rätt farlig inrättning det där. Det hände ju ofta att de fick ta den där bunken och slänga ut utanför huset. Det kunde bli för mycket gas, och då blev det rena explosionen.⁷¹⁴

Så småningom började det emellertid att komma ”riktiga” karbidlampor, och dessa utgjorde en ”alldeles utmärkt belysning”. Under perioden efter kriget hände det också ofta att belysningen i köket, exempelvis vid matlagning ”[...] bestod utav en tjärvedssticka, som sattes i vindfånget till spisen.”⁷¹⁵ I Emilias barndomshem användes också primärt fotogenlampa, men under första världskriget karbidlampa ”[...] som var väldigt förskräcklig att ha med att göra.”⁷¹⁶

6.3 Högt och tyst

Jag har antagit att den läsning som informanterna berättar om normalt var tyst läsning om inte annat framgår. Med tyst läsning avser jag då att själva texten inte lästes upp. Men när barn och unga läste tillsammans kunde aktiviteterna ändå bli ljudliga genom att de pratade eller lekte med varandra i samband med läsningen. Detta framgår i materialet genom att vuxna ställde krav på att läsandet skulle genomföras tyst. Flera informanter minns exempelvis att det skulle vara tyst på biblioteket.⁷¹⁷

I skolan kunde det däremot gälla att läsandet skulle genomföras högt, exempelvis i form av välläsning.⁷¹⁸ Karls lärare läste själv högt för barnen, men barnen fick också fungera som högläsare av *Läsning* [avser *Läsebok*] för

⁷¹⁴ Håkansson 1980, 2:12:00–2:17:00.

⁷¹⁵ Ibid.

⁷¹⁶ Arvidsson m. fl. 1980, 5:00–8:10.

⁷¹⁷ Bergman [?], 40:00–45:15 (Svea), [Okänd B] 1983, 45:00–49:00 (Paul), [Birgitta & Gunvor] 1983, 15:00–17:00 (Valter), och Tingvall & Schandt 1983, 6:00–11:00 (Alfred).

⁷¹⁸ Se t. ex. Andersson m. fl. 1979, 8:55–13:30.

folkskolan och senare *Nils Holgerssons resa*.⁷¹⁹ Valter minns att han själv och en flicka brukade bli uttagna att läsa högt för klassen på grund av att de läste så bra.⁷²⁰ Vikten som ofta fästes vid välläsning och högläsning i skolan, återkommer också i intervjun med Gunhild. Hennes lärare uppmuntrade knappast ett allmänt intresse för böcker och läsning, utan det verkar främst ha varit själva tekniken att läsa väl som stod i fokus.⁷²¹

I samband med ceremonier som skolavslutningar,⁷²² men också i folk- rörelsernas kulturaktiviteter, odlades en högläsning- och deklamationskultur. I samband med att han redogör för de lokala ABF-aktiviteterna, berättar till exempel Karl om föreläsningar. Han minns att det under 1920- och 30-talen också kunde komma skådespelare som deklamerade och läste dikter (någon gång kom också en sångare), och nämner att detta ofta kunde fungera som en mer ”publikdragande” avslutning på en säsong.⁷²³ Ivar minns hur man på hans ungdoms fackföreningsmöten brukade citera Dan Andersson och läsa upp hans dikter.⁷²⁴

I Frideborgs och Hannas familjer, som hade goda kulturella och utbildningsmässiga resurser, förekom sofistikerade former för högläsning. Hit hör ”Ibsenaftnarna” som Hannas far arrangerade i Åbo. I Frideborgs familj var det också vanligt att man läste högt tillsammans. Bland annat läste de gemensamt Shakespeare på så sätt att de tilldelades olika roller och dramatiserade. Frideborg själv fick då i ett sammanhang spela amman i *Romeo och Julia*, vilket hon inte uppskattade.⁷²⁵

Ett exempel på högläsning i en mindre privilegierad familj finns i intervjun med Karl, vars far under en period läste Jules Verne högt på kvällarna.⁷²⁶ Karls farmor, som bodde tillsammans med Karls kärnfamilj, ville också gärna att Karl skulle läsa romanerna i *Allers* högt för henne, och det började han med i 7-årsåldern.⁷²⁷

⁷¹⁹ Håkansson 1980, 2:16:00–2:20:00.

⁷²⁰ [Birgitta & Gunvor] 1983, 6:10–8:20.

⁷²¹ Hektor & Teofilusson 1980, transkription s. 9.

⁷²² Arvidsson m. fl. 1980, 15:35–18:55.

⁷²³ Håkansson 1980, 52:00–58:00.

⁷²⁴ [Okänd A] 1976, 23:00–25:40.

⁷²⁵ *Ibid.*, 10:40–15:00. Åberg (1983, s. 376) menar att amatörteater i hemmen var vanligt i överklassen, men inte bland arbetare.

⁷²⁶ Håkansson 1980, 3:00–7:00.

⁷²⁷ Håkansson 1980, 2:04:00–2:10:00

I Disas familj fanns som jag redan pekat på en sofistikerad högläsning-kultur med starka religiösa inslag. I familjen läste man bland annat *Bibeln* och sjöng sånger ur psalmboken.⁷²⁸ En specifik högläsningsseremoni ägde också rum om söndagsförmiddagarna. Det var fadern och farfadern som läste högt ur Læstadius postilla. Denna var skriven på finska, men farfadern kunde vid läsningen direkt översätta den till samiskan.⁷²⁹

Med tanke på den stora vikt som fästes vid arbete, är det vidare intressant att notera hur högläsning och recitation ur minnet frigjorde kroppar för arbete. Vi har exempelvis sett hur Anton läste högt för fostermodern medan hon strök,⁷³⁰ och Frideborgs mor reciterade Runeberg högt ur minnet samtidigt som hon arbetade i köket.⁷³¹ Den memorerade texten tog alltså inte kroppen i anspråk på samma sätt som dess tryckta förlaga skulle ha gjort, vilket innebar att läsningen av den kunde genomföras samtidigt som vissa sysslor.

Agnes skildrar en sammansatt och komplicerad upplevelse av ett högläsningstillfälle. Hon växte upp i en liten ort i Dalarna som präglades av gruvdrift. Fadern hade, via en anställning på posten, kommit att arbeta som bokhållare på gruvkontoret, och farfadern var gruvarbetare. Både farfadern och farmodern bodde på samma gård och hade som sagt stränga regler för vad Agnes fick göra. I hemmet lästes tidningar, men där fanns också några andra böcker, bland annat *De tre musketörerna* och religiösa böcker. Agnes farfar läste också *Bibeln* regelbundet:

Agnes: Min farfar han läste mycket bibel. Han var inte religiös och han var med i någon förening eller nånting, men han läste... varje söndag gick han in i stora rummet, som vi sa, och läste evangelium.

Student: Läste han för er andra då?

A: Nej, han läste högt. Ibland så smög jag mig in där och lyssnade. Han ville liksom vara ensam också, det var ingen annan som gick med honom heller, utan han läste det där högt, men jag gick in där och lyssnade, och tänk att jag tyckte att det var alldeles som en kyrka. Nästan kunde höra orgel och allting, och jag minns så väl det där. Varenda söndag gjorde han likadant.

S: Det måste ha varit fantastiskt för dig att uppleva att han hade en sådan plats för det.

A: Ja, det var högtid och då var det där i salen, som vi sa, och där läste han det där.⁷³²

⁷²⁸ Gillberg & Ljung 1983, 4:00–10:40.

⁷²⁹ Ibid.

⁷³⁰ Forsberg 1976, 4:30–7:15.

⁷³¹ Lindberg & Törnblom 1984, 14:00–15:45.

⁷³² Pettersson 1981, 09:20–11:05.

Det är tydligt att Agnes själv upplevde farfaderns högläsning genom associationer till religiösa företeelser som ”kyrka”, ”orgel” och ”högtid”. Det betyder kanske inte att hon själv bar på starka religiösa övertygelser, men åtminstone att hennes förväntningshorisont var öppen för att förstå farfaderns läsning genom tidigare gjorda erfarenheter av kyrkliga sammanhang. *Bibeln* var det verk som förmedlades genom läsningen, men Agnes starka upplevelse var inte bara beroende av själva verket, utan också av den fysiska manifestation som farfadern producerade genom att ensam dra sig tillbaka till ”salen” och läsa högt. Möjligen var det också betydelsefullt att farfadern fungerade som en sträng auktoritet, och att Agnes genom att smyga in och lyssna till högläsningen fick tillträde till en del av dennes personlighet som han egentligen ville hålla för sig själv. Upplevelsen var alltså starkt förankrad i de materiella och sociala dimensionerna.⁷³³

6.4 Diskussion

Det intresse för läsandets materialitet som finns inom det läshistoriska forskningsfältet, bottnar till betydande del i den förståelse som Darnton och Chartier hämtat från den bibliografiska forskningstraditionen.⁷³⁴ Men det läshistoriska perspektivet innefattar också ett vidare intresse för materialitet, som omfattar läsandet som fysisk handling i fysiska rum. När jag undersöker hur betydelsen av skrifers materialitet gestaltats verbalt av informanterna, framträder att boken som fysiskt medieformat kunde bära på en upplevelsepotential som i låg grad var beroende av dess textuella innehåll eller det verk den representerade, utan som kretsade kring kodexboken såsom fysiskt arrangemang. Denna upplevelsepotential karakteriserades av respekt och aktning,⁷³⁵ och har sannolikt att göra med bokens värde som symbol för kunskap, bildning och hur formatet i folkliga miljöer också hade laddats med värden i religiösa lästraditioner under ett par århundraden. Detta är nog också

⁷³³ Detta är egentligen inte platsen för ett resonemang om farfaderns motiv, men eftersom dessa på ett påträngande sätt framstår som gåtfulla när Agnes säger att han *inte* var religiös görs ändå en kommentar. En ledtråd finns möjligen i en annan intervju passage (40:40–47:00), där Agnes berättar att gruvarbetarna brukade läsa en liten bön inför dagens arbete, eftersom detta innebar stora risker för liv och lem. Möjligen kan farfaderns yrke som gruvarbetare ha medfört ett personligt upplevt behov av existentiell reflektion som tog sig uttryck i bibelläsning, trots att han inte uttryckte någon religiositet i övrigt. Jfr. Dolatkah 2010, s. 120.

⁷³⁴ Chartier 2006a och Darnton 1990.

⁷³⁵ Jfr. Åberg 1983, s. 397.

det närmaste jag kommer den vördnad som David Hall betraktade som en del av den traditionella läsningen i USA, och som enligt honom delvis motiverades av att tryck var en bristvara.⁷³⁶

I övrigt framstår särskilt följetongens materiella struktur som betydelsefull, och som ett exempel på hur form och mening vävs samman. Publikationen av en sammanhängande text över ett antal icke fysiskt sammanhängande objekt som gavs ut periodiskt, innebar att läsandet av följetonger genererade ett upplevelsemönster som pendlade mellan förväntan och infrielse. Förväntningarna byggdes upp under veckan, och fick (förhoppningsvis) utlopp då det nya numret kom. Följetongsläsningen illustrerar därmed hur läsandet som upplevelsegenererande process kan utsträckas utöver den tid som tas i anspråk för den fysiska läshandlingen. I några fall berättar informanterna också om hur skrifter bearbetades rent fysiskt av sina läsare. De kunde bindas in, ritas i och klistras upp som tapeter på väggar, och realiserade därmed nya läsmöjligheter.

Med utgångspunkt i Chartiers påpekande om hur läsandet aktiverar läsarens kropp på olika sätt,⁷³⁷ och i den för läshistorien viktiga distinktionen mellan hög och tyst läsning,⁷³⁸ är det också möjligt att göra några observationer. Genom högläsandet var det möjligt att tillsammans med andra engagera sig i en skrift, och att därigenom producera läsupplevelser som färgades av relationernas karaktär, exempelvis respekt eller gemenskap. Högläsandet som materiellt uttryck för läsning kunde bära på flera olika typer av social eller upplevelsemässig signifikans. I detta källmaterial framträder några olika situationer som motiverade dessa olika typer av fysiskt genomförande.

Materialet visar några spår av en välutvecklad högläsningsskulturer. Traditionerna av högläsning som Eric Johannesson studerat – husläsning, familjeläsning och sällskapsläsning – framträder visserligen inte med stor tydlighet och typiskhet i källmaterialet.⁷³⁹ Dock gäller nog att ”Ibsenaftnarna” som Hanna talar om kan betraktas som en form av den högreståndsmässiga sällskapsläsningen. Materialet uppvisar också exempel på andaktsfull religiös läsning i hemmen, men då av frikyrklig karaktär. Något som kan anas är att vissa former av högläsning var praktiskt motiverade; de aktualiserades bland annat eftersom de kunde frigöra kroppen hos den som lyssnade, exempelvis

⁷³⁶ Hall 1996.

⁷³⁷ Chartier 2003 och 2006a.

⁷³⁸ Chartier 2006b och Saenger 1997.

⁷³⁹ Johannesson 1980. Jfr. dock Åberg 1983, s. 396, som noterar exempel på husandakter i samlingen.

för arbete.⁷⁴⁰ Det odlades också en uppläsning- och deklamationskultur i samband med ceremonier som terminsavslutningar i skolan eller i den lokala föreningen.

Det finns flera exempel i materialet på hur familjemedlemmar läser för varandra, men något uppenbart och typiskt exempel på den mer ritualiserade familjeläsning som Johannesson urskiljer kan inte utpekas. Detta beror kanske på att de flesta intervjuerna skildrar sociala miljöer utanför de borgerliga familjer där familjeläsningen hade sin bas.

Religiöst orienterad högläsning i familjen, som husfadern, farfadern eller morfadern stod för, förekom i Disas och Botildas familjer. Agnes berättar för övrigt också om hur hon kom i kontakt med farfaderns solitära högläsning-ritual. Det skulle kanske vara möjligt att argumentera för att dessa tre exempel kan ses som besläktade med den äldre traditionen av husläsning.

Den fysiska dimension av läsning som Darnton och Chartier pekar på,⁷⁴¹ präglades i övrigt av att de materiella förutsättningarna sällan var väl anpassade för läsning i socioekonomiskt oprivilegierade miljöer. Läsningen hade få eller inga egna resurser avsatta för sig, såsom förvaringsutrymmen för böcker, platser för (ljudlig eller tyst) läsning eller belysning. Trångboddhet var en viktig faktor, som bland annat innebar att det kunde vara svårt att bedriva läsning i ensamhet, och att läsandet ofta exponerades för andra. För den som ville överskrida de sociala ramarna i sin läsning gällde det därför att hitta perifera utrymmen i tid och rum, och här plockar vi upp tråden som löper från föregående kapitel, och som väver samman de materiella och sociala dimensionerna.

Belysningsteknikerna befann sig i en brytningsperiod. Det elektriska ljuset gjorde framsteg, men i vissa perifera miljöer fungerade fortfarande fotogenet som den huvudsakliga belysningskällan. I familjer med små tillgångar gällde det dock att spara på fotogenet till det nödvändiga. I Karls familj räknades läxorna dit, men det förefaller som om övrig läsning ofta fick stå tillbaka. Lösningen med hemmagjorda karbidlampor och att elda i zinkspann framstår för övrigt som direkt farliga.

Även om det elektriska ljuset innebar färre risker för liv och lem, var det alltså en resurs som föräldrarna ofta upprätthöll kontroll över. Att hindra tillgången till en ljuskälla kunde alltså, som Furuland påpekat,⁷⁴² vara ett sätt att hindra läsning från att bedrivas. Informanterna utvecklade dock strategier som att läsa med ficklampa under täcket eller att tända lampan då föräldrarna själva hade somnat. I den fysiska dimensionen av tid och rum fanns därmed

⁷⁴⁰ Jfr. Åberg 1983, s. 396.

⁷⁴¹ Darnton 1990 och Chartier 2003 och 2006a.

⁷⁴² Furuland 1991, s. 40.

vissa tillflyktsorter från det sociala klimatet, om det upplevdes som alltför påträngande.

Det finns ytterligare en viktig skärningspunkt mellan de sociala och materiella dimensionerna; en fotogenlampa bär inte själv med sig något krav på att den primärt skall användas för matlagning eller läxläsning. De materiella resurserna tillskrevs särskilda funktioner och ändamål i särskilda sociala miljöer, där det fanns vissa eller inga förhandlingsmöjligheter och vissa normer och värderingar. I denna skärningspunkt framstår läsandet i många fall som improviserat. Om inte ordet ”parasiterande” burit på så många obehagliga associationsmöjligheter, hade det också varit en bra beskrivning av läsandets karaktär. För den läsintresserade gällde det att vid lämpliga tillfällen kunna utnyttja eller manipulera lämpliga resurser till läsandets fördel, trots att de inte primärt var avsedda för det.

Den stränga arbetsmoral som vi observerade i föregående kapitel, kan dessutom ses som ett krav på den materiella resurs som utgjordes av den presumtive läsarens fysiska kropp. Inom ramarna för denna moral skulle kroppen, liksom andra resurser, i idealfallet omsättas i ekonomisk produktivitet till gagn för hushållet. Det bör vara rimligt att tänka sig att en kropp försatt i vila, såsom en läsande kropp normalt var, i detta sammanhang kunde fungera som en provokation.

7. KONKLUSIONER OCH KONSEKVENSER

Detta kapitel avslutar avhandlingen. Det består av tre delar. I den första delen sammanfattar jag centrala delar av resultatet, såsom svar på avhandlingens frågeställningar. I den andra delen gör jag några resonerande fördjupningar i delar av det svar som presenterats, och använder dem för att belysa angelägna frågor för dagens forskning och praktik. Den tredje delen presenterar, med utgångspunkt i erfarenheterna från undersökningen, några principiella synpunkter på hur fortsatt biblioteks- och informationsvetenskaplig läsforskning skulle kunna bedrivas.

7.1 Svar på frågeställningar

I detta avsnitt visar jag hur de resultat och diskussioner som presenterats i de tre föregående kapitlen, kan användas för att belysa forskningsfrågorna. Frågorna formulerades enligt följande:

1. Vilka motiv, genomföranden och upplevelser karakteriserade de läspraktiker, som informanterna berättar att de engagerade sig i som barn och unga?
2. Hur kan läspraktikerna förstås som uttryck för övergripande historiska förhållanden i det tidiga 1900-talets Sverige?

Eftersom resultatet av undersökningen presenteras i alla sina nyanser i kapitel 4–6, ska jag här inte upprepa det på hög detaljnivå. Istället utgår jag från några förtätningar i resultatet, i vilka olika analytiska trådar sammanlöper.

Vad gäller de motiv och upplevelser som efterfrågas i den första frågeställningen, kan det konstateras att det i källmaterialet finns en mång-

facetterad bild av läsandet. Som barn och unga hade informanterna kommit i kontakt med olika genrer och läsarter i olika sociala miljöer. De hade egna erfarenheter av att läsandet kunde användas för flera olika syften och för att nå många olika typer av upplevelser. Motiv och upplevelser kretsade gärna kring nöjeslystnad och viljan att uppleva spänning, men i den sammantagna bilden finns också inslag av humor och komik samt av mer seriös fascination eller ett intresse för något ämne eller någon litterär kvalitet. Informanterna hade som barn tillgång till en mångfacetterad förståelse för att läsandet på olika sätt kunde vara roligt och ha ett egenvärde. Det är i sig historiskt intressant att läspraktikernas karaktärsdrag, med avseende på mönstren av motiv och upplevelser, omfattar en så pass vid variation i de sociala miljöer som representeras här.

För att belysa den andra frågeställningen menar jag att detta mönster kan förstås som ett uttryck för en långt framskriden fas i den övergripande historiska process genom vilken läsandets funktioner i folkliga miljöer under 1800-talet utbreddes sig från en relativt stark förankring i religiösa kontexter, till att alltmer anta karaktären av en basfärdighet som tillämpades i friare och mer varierande former och sammanhang.⁷⁴³ Variationen är i linje med vad som kunde förväntats av en studie av tidigt 1900-tal.

Det var dock inte oproblemiskt för dem att rent praktiskt omsätta läsandets i princip mångfacetterade användbarhet, i regelbundna, självstyrda och varierande läsvanor. Det finns i materialet en sammansatt bild av problem kring läsningen. Ett problem var att många miljöer präglades av brist på skrifter. Det fanns inte nödvändigtvis god tillgång till skrifter av tillräcklig mängd och tillräckligt varierande karaktär som kunde möta de varierande intressen som informanterna berättar om. I hushåll och hemmiljöer kunde självvald nöjesläsning också vara svår att genomföra rent fysiskt på grund av bristande tid, plats och belysning. Egna platser, eller platser särskilt avsedda för böcker och läsning kunde inte alltid uppbringas. Belysningskällor såsom fotogen kunde anses för dyra för att användas åt nöjesläsning. Så långt talar vi om problem som delvis kan relateras till periodens ekonomiska omständigheter.

Ett annat problem var att läsandet i många sammanhang underställdes social kontroll – lärare, föräldrar och bibliotekspersonal ställde krav på läsandets vad, hur, när och varför (samt, i vissa fall, läsandets ”om överhuvudtaget”). Förhandlingsutrymmet i förhållande till dessa auktoriteter var litet. Dessa sociala dimensioner ska jag strax återkomma till, här vill jag gå vidare

⁷⁴³ Johansson 1981, s. 62ff och Furuland 1991, s. 11f.

genom att konstatera att bilden av problem – tid, plats, belysning, kontroll – i stora drag överensstämmer väl med tidigare forskning.⁷⁴⁴

Ett viktigt narrativ som löper genom materialet är dock att även om förutsättningarna för läsning i många sammanhang var dåliga, så kunde problem av olika slag ändå ofta övervinnas. På något sätt gick det ändå att upprätthålla och utveckla egna läsvanor och meningsfulla läserfarenheter: hade man inga pengar att köpa skrifter för kunde man tjäna en slant på att plocka potatis, om man inte fick läsa kunde man läsa i smyg, fanns det inga äventyrsböcker kunde man ta till *Bibeln*, om inte biblioteksföreståndaren var intresserad av att förmedla böcker kunde man få tips av kompisar, fanns det ingen lampa kunde man elda näver och fanns det ingen tid på dagen kunde man läsa på natten.

Som en belysning av den första frågeställningen vill jag peka på hur genomförandet av läsning i flera olika typer av situationer fick en improviserad eller nödlösningstypad karaktär. Nödlösningen som begrepp hämtade jag från Sonja Svenssons forskning, i vilken hon observerar hur barn och unga i bokfattiga miljöer läste skrifter som de troligen inte skulle ha läst om de hade haft bättre tillgång.⁷⁴⁵ Tolkningar i linje med detta har jag också själv gjort. Emellertid skulle jag vilja föreslå att begreppet om läsning som nödlösning är meningsfullt i vidare avseenden. Den improviserade karaktären skär genom flera olika analytiska dimensioner, och är inte bara giltigt för läsandet såsom upplevelsegenererande handling i förhållande till en skrift. Det gällde att vid lämpliga tillfällen kunna manipulera tillgängliga materiella resurser till läsandets fördel, och likaså behövde läsandets i många sammanhang låga grad av social legitimitet hanteras, exempelvis genom kringgåendet eller överskridandet av sociala ramar.

Den improviserade läsningen ser jag som en produkt av hur informanterna som barn försökte omsätta sina ofta stora läsintressen i de omständigheter som de hade att verka i. Vad gäller tillgång till skrifter och materiella resurser, kan problemen betraktas som starkt relaterade till periodens ekonomiska förhållanden, och det faktum att många av informanterna tillhörde ekonomiskt oprivilegierade grupper. Det gäller också problemen kring tiden för läsning, som ofta blev knapp då det fanns akuta hushållsekonomiska behov. Dessa problembilder kan relateras till klassamhällets utformning, och det görs redan av informanterna själva då de berättar om hur de betraktades som ”fattigfolk”, eller, i några fall, hur de var privilegierade. Men klassamhället manifesteras inte bara i en ojämlig fördelning av det materiella, utan också av en fördelning av sociala identiteter och normer.

⁷⁴⁴ Furuland 1991, Svensson 1983, Ramberg & Runfors 1994 och Åberg 1983.

⁷⁴⁵ Svensson 1983, s. 25ff.

Till att börja med vill jag då peka på hur väsentliga delar av den karaktäristik som läsandet uppvisar som social handling, ryms inom spänningen mellan *självstyrda* och *ålagd* läsning,⁷⁴⁶ samt mellan *legitim* och *förbjuden* läsning. Dessa egenskaper är signifikanta som svar på den första frågan. Särskilt vad gäller det självstyrda och det ålagda gäller att den läsning som omtalas i materialet ofta utspelade sig i en dynamik *mellan* den renodling som begreppspolerna rymmer. (Här är det dessutom rent teoretiskt svårt att göra tydliga skillnader, eftersom det som av läsaren uppfattas som självstyrt i många fall skulle kunna förstås som produkten av systematisk socialisation som läsaren själv hade litet inflytande över.) I relationer till vuxna kunde vissa moment – val av läsmaterial, tolkning, tidpunkt – i läsandet överlämnas till barns självstyrning, medan andra moment fortfarande kontrollerades utifrån.

Olika typer av upplevelsemönster och former för genomförande var beroende av läshandlingens grad av legitimitet. Denna grad definierades av de olikartade sociala ramar som vi studerat ovan, och som kretsade kring bildning och utbildning, religion, moral och föreställningar om arbete. Jag har pekat på hur en relativt hög grad av legitimitet möjliggjorde gemensamma läsupplevelser på centrala platser i hemmiljön, medan den förbjudna läsningen pressades in i tidens och det fysiska rummets periferier. Här har jag också gjort tolkningen att själva förbjudenheten kunde bidra till den upplevelsegenererande processen på så sätt att det undångömda läsandet blev särskilt spännande.

Med hjälp av Ronny Ambjörnsson har jag anlagt ett perspektiv på undersökningsperioden som ett skede där relationerna i samhället förändras. Nya former av horisontella relationer växte fram över de gamla vertikala. Detta måste i sig förstås som en process som främst hörde vuxenvärlden till, och i viss mån de ungdomar som successivt var på väg att kliva in i den. Ett grundläggande *maktförhållande mellan vuxna och barn*, som några av informanterna själva ser som tidstypiskt, framstår dock som tämligen obalanserat – vertikalt – till barnets nackdel. I olika situationer laddades detta basala förhållande med ytterligare identiteter: förälder – barn, lärare – elev, bibliotekarie – låntagare. I sådana relationer var barnets egen makt över sin läsning liten, även om viss självstyrning kunde tillåtas. Det fanns dock sammanhang där relationerna var annorlunda uppbyggda, som kamratgäng och rörelser. Här framträder en annan typ av dynamik, som dock inte ska tolkas mekaniskt som en större grad av självstyrning för individen.

⁷⁴⁶ Jfr. Melissa Gross (2006) undersökningar av barns självgenererade och ålagda (imposed) frågor i samband med informationssökning i skolan.

Frågan om makt är också knuten till det faktum att flera informanter som barn och unga hade tillgång till flera olika fysiska och sociala platser för läsning: bibliotek, rörelse, religion, skola, kamratgäng, bokmarknad, familj och släkt. David Hall har tänkt sig att läsandets historia är arrangerad kring den mångfald av läsmöjligheter, och de därmed sammanhängande konfliktytorna mellan olika traditioner, som existerat under varje given historisk situation.⁷⁴⁷ Det är en föreställning som stämmer väl överens med mitt material. Olika traditioner och normer bröts mot varandra under den studerade perioden, och en och samma individ kunde sålunda komma i kontakt med olika värderingar och synsätt på läsning. Detta, menar jag, innebar också att den som fungerade som auktoritet i ett enskilt sammanhang, kunde ha svårt att upprätthålla makten över barnets läsning i andra sammanhang.

Föräldrar, lärare och bibliotekarier som hade kommit i kontakt med nya ideal om läsning kunde överlåta en del av makten över läsandet till de barn som de ansvarade för. En tolkning är att den läsning som odlades i rörelserna i vissa fall kunde få ett genomslag i andra sammanhang där också yngre barns läsning arrangerades. Dessutom fanns reformpedagogiska idéer inom skolväsendet som, även om deras praktiska genomslagskraft har diskuterats, torde ha verkat i en liknande riktning. Min tolkning är att informanternas läsning som barn och tog form under en period då det var möjligt för barn och unga att flytta fram positionerna något litet, i förhållande till de auktoriteter och institutioner som arrangerade deras läsning. Läsandet som praktik blev av flera olikartade anledningar något mer självstyrt och formbart för de läsande barnen själva.

7.2 Fördjupningar och framåtblickar

I detta avsnitt fördjupar jag mig i några av de problembilder som ryms inom mitt resultat. Jag diskuterar hur de kan ses som signifikanta i ett vidare tidsperspektiv, och hur de manar till uppmärksamhet på läsandets förändringar idag. Förhoppningsvis kan de framåtblickar som görs fungera som tentativa beskrivningar av problemområden för fortsatt forskning (7.2.1–7.2.3) och professionell debatt (7.2.4). I detta avsnitt gör jag alltså några övergångar från de tolkningar jag gjort av det studerade materialet, mot mer hypotetiska resonemang om viktiga frågor för den fortsatta utvecklingen av vår förståelse för läsandet som historisk praktik.

⁷⁴⁷ Hall 1996, s. 185f.

7.2.1 Kropp, tid och arbete

Chartier och Darnton pekar på hur läsandet alltid engagerar kroppen.⁷⁴⁸ Detta avtecknar sig även i det källmaterial jag använder. Läsandets kroppslighet blev signifikant på ett särskilt sätt i de miljöer där de sociala förväntningarna på kroppen innefattade arbete. Jag föreställer mig att läsandet i dessa miljöer fick mening i ett triangulärt fält som utsträckte sig mellan föreställningar om *tid*, *kropp* och *arbete*, och som därmed uppträder i skärningen mellan läsandets fysiska och sociala dimensioner.

I miljöer som omfattades av en syn på arbete som ett centralt och normalt tillstånd, var det problematiskt att läsandet krävde att kroppen försattes i vila. Inom denna sociala ram tycks arbete ha betraktats som något konkret och produktivt, något som definierades av att kroppen var i rörelse och manipulerade sin fysiska omvärld på ett synligt sätt. Detta kroppsliga tillstånd av arbete var som det normala och eftersträvansvärda under dagtid. Föreställningarna om läsandet som kroppsligen skadligt kan ses som ett ytterligare lager av symbolik kring den arbetande kroppens normalitet och den läsande – och därmed vilande – kroppens abnormitet. Vissa tider behövde dock kroppen försättas i vila. De tider och platser på vilka det var acceptabelt att kroppen inte arbetade, utan vilade, exempelvis söndagen och natten, öppnade sig som materiella och sociala utrymmen just för läsning.⁷⁴⁹

Som hypotes för fortsatt forskning skulle jag vilja föreslå att läsandets värde och villkor som praktik, förändras i takt med att kroppens, tidens och arbetets värden förskjuts och omtolkas. I flera av de miljöer vi studerat baserades ekonomin och överlevnaden på industriellt eller agrikulturellt arbete. I takt med att samhället utvecklade en tjänsteekonomi, som i högre grad kretsade kring immateriella värden som kunskap, borde förståelsen för den arbetande kroppen ha förändrats. Det uppfattade sambandet mellan produktivitet och en kropp i rörelse som bearbetar omvärlden fysiskt torde ha försvagats i tjänstesamhällets ekonomi.⁷⁵⁰ Likaså bör vardagens tidsutrymme ha fått andra innebörder i takt med utvecklingen av fritidskulturer.⁷⁵¹

Ideologierna om läsandets funktioner för medborgerlig och individuell bildning och utveckling, som utvecklades kraftigt under den period vi studerat här, kan under övergången till tjänstesamhället ha fått sällskap av ideologier inom vilka läsandet i fler miljöer framstod som legitimt också ur eko-

⁷⁴⁸ Chartier 2003 och 2006a samt Darnton 1990.

⁷⁴⁹ Jfr. Mäkinen 1997, s. 450.

⁷⁵⁰ Se Furåker 1991 för en teoretisk analys av arbete som materiell kontra icke-materiell produktion.

⁷⁵¹ Se t. ex. Eskilsson 2000.

nomiskt produktivitetperspektiv – det genererar kunskap och kompetent arbetskraft till tjänste- och kunskapsmarknaderna. Sådana förskjutningar är alltså ingenting som jag studerat här, men väl ett hypotetiskt problemområde värt att behandla i fortsatt forskning.

I takt med utvecklingen mot välfärdssamhället fick också många hushåll det bättre ställt rent ekonomiskt. Många av de hushåll som omfattas av starka intressen för läsning kan idag avsätta mer tid och materiella resurser för aktiviteten. Det är inte ovanligt att barn själva har relativt stort inflytande över familjens ekonomi, exempelvis genom att kunna disponera ”egna” rum. Barns och ungas fritid – eller den dagliga tiden efter skolan/arbetet, genomlevs också under andra förutsättningar.⁷⁵² Det allmänna garanterar också i större utsträckning läsmöjligheter genom folkbiblioteksväsendet och skolan.

Läsandets karaktär av improvisation behöver troligen inte aktualiseras på samma sätt och till samma grad under dessa förutsättningar. Vad gäller dimensionen av tidsutnyttjande tror jag att det till och med kan vara intressant att vända på perspektivet: hur många – och vilka – aktiviteter finns det, som politiska, pedagogiska och kulturella etablissemang hellre vill att barn och unga ska ägna ”fritiden” åt, än att läsa? Jag vill inte gå så långt som att ställa frågan helt i retorisk mening; det finns många aktiviteter – exempelvis idrott, konst- och musikutövning och politiskt/ideellt arbete – som åtnjuter stor legitimitet i många sammanhang. I generell mening måste dock utvecklingen ha inneburit att läsningen vunnit stort i legitimitet i förhållande till andra sätt att använda tid.

Det är lätt att lockas till en tanke om att utvecklingen hängt samman med att barn och unga lösgjorts från sina roller som ekonomiskt nyttiga, och att detta kunnat gynna läsandet för dem som är intresserade. Emellertid ger det kanske en mer fullständig bild att tänka sig att nyttoperspektiven i allra högsta grad finns kvar, men att utvecklingen inneburit att de vidgats och förskjutits. Istället för att vara omedelbart nyttig för det egna hushållet, är det idag i så fall fråga om att maximera nyttigheten för samhället på lagom lång sikt och att lägga grunden för ett framgångsrikt liv för individen.

Barnet tänks bli nyttigt som vuxen, om det snabbt tar en högskoleexamen och börjar ägna sig åt högproduktivt arbete, eller om det som vuxen utövar ett informerat och aktivt medborgarskap. Vi tänker oss att barnets väg till dessa uppgifter kommer att gå genom kvalificerad läsning, och grunden för god läsförmåga och läsförståelse läggs redan i barndomen.

Därför menar jag att läsandets värde omdefinierats, inte på grund av att barn och deras läsning generellt frigjort sig från nyttokrav, utan för att nyttoperspektivet förskjutits från det sammanhang som utgjordes av det egna hus-

⁷⁵² Barns fritid i ett förändringsperspektiv behandlas av Engwall & Söderlind 2003.

hällets omedelbara existens, till det gemensamma samhällets framtida utformning. Ett barn som ”hänger med näsan över en bok” är idag en mycket sympatisk syn; hon är ett löfte om ett framgångsrikt liv i ett framtida samhälle som fortsatt kommer att präglas av demokrati, tillväxt och välfärd – inte en påminnelse om att vedförrådet håller på att ta slut.

7.2.2 Löfte och löje

I informanternas berättelser om sin läsning – hur de fick tag på skrifter, vad omgivningen tyckte om läsandet samt när, var och med vilka resurser de hade möjlighet till läsning – finns spår av en mer övergripande symbolisk dynamik kring läsandet som praktik. Dynamiken handlar om hur informanternas läsning framträdde som meningsfull på olika sätt i sociala sammanhang. I den dynamiken finns åtminstone en av rötterna till den ljusa syn på läsning som många omfattar idag.

Åke Åberg menar att läsningen redan under början av 1900-talet var möjlig att se som ett löfte för individens och klassens framtid.⁷⁵³ Engagerade lärare kunde uppmärksamma individuella barns läsintressen, erbjuda stöd och försöka så tankar om fortsatt utbildning i barnets familj. Explicita förhoppningar som knöts till läsningen i folkrörelserna, kretsade väl ofta kring den läsning som var studieorienterad och åtminstone indirekt syftade till social och politisk förändring. Rörelsernas lokala roller kunde dock som vi har sett vara mångfacetterade, och de eventuella gränserna mellan den uttryckligt förändringsgenererande läsningen och den mer vardagliga läsning som bedrevs mest för nöjes skull var nog ofta suddiga eller rentav upplevda som irrelevanta.

Henriks mamma brukade sa att ”den som läser gör inget ohägn”. Här har vi en annan nyckel till att barns och ungas läsning kunde betraktas som meningsfull. Även om läsandet inte sattes i direkt samband med individuell och samhällelig utveckling, så var det i alla fall bättre att ungdomarna läste, än att de ägnade sig åt det moraliskt låga: superi, ”dans”, slagsmål och sexuella eskapader.⁷⁵⁴

Läsningen var alltså en aktivitet som genom olika moraliska begrepp, utbildnings- och bildningsideal kunde knytas till individuella och samhälleliga framsteg samt till ett respektabelt leverne. Det var ur dessa perspektiv som läsandet – i egenskap av vardaglig aktivitet för barn och unga i folkliga miljöer – var möjligt att uppfatta som ett ”löfte”.

Det fanns dock i olika sammanhang andra meningsstrukturer i läsandet. Det var problematiskt att läsandet inte gav någon omedelbar avkastning, och

⁷⁵³ Åberg 1983, s. 397.

⁷⁵⁴ Se not 627. Jfr. Mäkinen 1997, s. 450.

kanske provocerande att den potentiellt aktiva och produktiva kroppen försattes i vila under läsningen. I vissa sociala ramar var läsandet också något distanserat, obegripligt och asocialt. Ensamhet och ”underlighet” är några ord, som dyker upp när informanterna talar om sin läsning och hur den uppfattades. Hur kunde man välja bort att leka ute med kamraterna för att gå hem att läsa? Och hur löjlig tyckte inte Sigurds arbetskamrater att han var, när de mobbade honom för att han ägnade sig åt ”läseri” i skogskojan?

Förlöjligandet av läsandet kan ha varit ett sätt för omgivningen att hantera det som upplevdes som obegripligt och otillgängligt. Det kan ha funnits en rädsla hos familj och vänner att det läsande barnet, just genom sin läsning, skulle komma att distansera sig från dem. Läsandet tillhörde andra typer av identiteter än de som fanns att tillgå i många av de familjer, lokalsamhällen och kompisgäng som vi studerat.

Barns och ungas manifesterade intressen för böcker kunde ur omgivningens perspektiv betyda olika saker beroende på klasstillhörighet. För barn från arbetande klasser kunde det vara ett tecken på ”underlighet”, medan det för barn ur bildade klasser – som Frideborg – kunde vara ett tecken som hörde till en normal symbolik. Läsandet var kanske i allra värsta fall också direkt pretentiöst, och hörde till en livsstil som det var bäst att barnen inte utvecklade förväntningar om. Det kan rentav ha varit för att skydda dem från besvikelser i livet, som föräldrar motarbetade läsning till förmån för arbete.

I några empiriska tittgluggar skymtar en problematik om hur läsandet också kunde sammanhålla med genus. I mina källor avtecknar den sig dock tydligare vad gäller föräldrarna än vad gäller barnen, och särskilt vad gäller de mödrar som var eller förväntades vara alltför upptagna för att läsa. Jag vill påminna om hur Rydbeck tolkade förhållandena inom IOGT:s bildningsverksamheter som att ”[...] genuskontraktet skrevs om i takt med att flickorna växte.”⁷⁵⁵ Min empiriska och teoretiska täckning är inte tillräckligt god för långtgående och självständiga resonemang om detta, men jag vill åtminstone säga att det jag ändå kunnat se här, inte pekar i en annan riktning.

Om läsandet sågs som löftesrikt för vissa identiteter i vissa ramar, var det löjeväckande i andra. Möjligheten att tolka läsandet enligt tvetydiga mönster framträder i ett och samma sammanhang i Henriks redogörelse för hur man förlöjligade studenternas förläsenhet, samtidigt som man såg upp till dem. Läsandet hörde till de bildade och inte de kroppsarbetande klasserna, och klassresenären blev genom sina studier både stigmatiserad och glorifierad.

Dubbeltydigheterna i läsandets framträdande som social praktik skulle kunna ses som betecknande för ett skeende genom vilket läsandet – som vardaglig aktivitet utan specifika anknytningar till skola eller religion – blev leg-

⁷⁵⁵ Rydbeck 1995, citat från s. 272f.

itimt i allt fler sociala miljöer, och kom att tillhöra den accepterade symboliken i allt fler olikartade sociala identiteter. Det vardagliga läsandet var på väg att bli mer ”folkligt”. Även om man inte tänker sig en övergång från ett renodlat läge till ett annat, går det att föreställa sig att källmaterialet betecknar en period då kampen om läsandets mening som social praktik var särskilt intensiv, och olika sociala miljöer konkurrerade om att knyta olikartade identiteter och symboler till läsandet.

I det dominerande politiska och ideologiska klimatet idag, har läsandet medvind. Det har länge betraktats som om det borde vara en vardaglig angelägenhet för ”alla”. Många av informanterna tillhörde en grupp och en identitet som utövade ett betydande inflytande över etablerandet av detta klimat. De tillhörde på så sätt vinnarna i kampen om läsandets mening.

När barns och ungas läsning förändras i något avseende, förstår vi, i rollerna som pedagoger, föräldrar, barnbibliotekarier, politiker, lärare och forskare, dessa förändringar med utgångspunkt i förståelser av läsning som tagit form i vissa specifika historiska situationer. Dessa erfarenheter manifesteras i värderingar, kanoniseringar, berättelser och handlingsmönster. De utgör den utgångspunkt som finns att tillgå vid försök att beskriva, förstå, förklara och värdera hur nya läspraktiker framträder.

För att på ett välgrundat sätt arbeta med barns och ungas läsning idag, behöver vi självkritiskt och reflexivt kunna analysera de historiska erfarenheter som vi kollektivt och individuellt utgår från vid tolkningen av förändringar. För att kunna göra detta behövs någon form av verktyg, och en förståelse för läsandets historia kan fungera som ett sådant.

Den undersökning som gjorts här handlar om 1900-talets första decennier. I mycket är det en berättelse om problem, hinder och torftighet – i såväl materiell som social bemärkelse. Berättelsen är en produkt av de intervjuer där informanterna försökte förklara för studenterna hur det var i en helt annan tid. Informanterna hade genomlevt en mycket snabb och mycket genomgripande förändring av det svenska samhället: ”rekordår”, decennier av socialdemokratiskt maktinnehav, utveckling av utbildningssystemet, välfärden och folkhemmet. Läsandets villkor i det nya samhället skilde sig avsevärt från det gamla. Materiellt, ekonomiskt, socialt, utbildningsmässigt, marknadsmässigt och infrastrukturellt, var det också ett läsandets välfärds-samhälle som hade växt fram vid tidpunkten för intervjuernas genomförande. I många avseenden kan nog också det tidiga 2000-talet – som är vår utsiktspunkt idag – sägas vara en del av detta läsandets välfärdssamhälle, även om vi upplever att läsandet och dess villkor också förändras snabbt idag.

Kulturen i Sverige bär fortfarande – som ett kollektivt traderat minne – på en erfarenhet av att decennierna kring 1900 präglades av kulturell utarmning, obildning, fattigdom och ett auktoritärt skolsystem, men också av de besjälade idealister, radikaler och ”hjältar” som förebådade läsandets välfärds-

samhälle. Här har vi gjort några inblickar i denna erfarenhet, men den har nog också – om än för andra syften och på andra sätt – förvaltats av arbetarförfattarna, politiska förgrundsfigurer, begreppet om ”Lort-Sverige” och så vidare.

Mot bakgrund av den kulturella erfarenheten av läsandets villkor i för- och mellankrigstidens Sverige, kan vi idag tolka läsandets välfärdssamhälle, som växte fram under efterkrigstiden, som en sorts sagans lyckliga slut, och som att hjältarna vann till sist. Historien låter sig förstås som ett narrativ om en tydlig progression. När det nu visar sig att sagan fortsätter, är det kanske därför lättare att reagera med oro än med tillförsikt: Är vi på väg att lämna det lyckliga slut som vi äntligen nådde fram till? Ska barn och unga nu inte läsa de böcker som hjältarna stred så hårt för att förmedla till dem, utan spela datorspel och läsa fragmentariska texter på nätet istället?

Genom att använda ord som ”saga” och ”hjältar” avser jag inte att ironisera, att antyda att skeendet i allt väsentligt bara är en social(demokratisk) konstruktion eller att känslan av framsteg och progression är obefogad. Det jag vill är att rikta uppmärksamhet mot hur en kulturs historiska erfarenheter kan ligga till grund för tolkningar av och reaktioner på kulturell förändring i samtiden.

Jag vill inte förespråka någon kategorisk optimism, men undrar ändå om vi möjligen har råd att bemöta läsandets förändringar med en större grad av tillförsikt? Letar vi lika intensivt efter värden i förändringarna, som vi letar efter risker och problem? Odlas nya läsförmågor bland unga idag, som vi inte fångar upp när vi konstruerar mätningar och prov med utgångspunkt i vår förståelse för vad viktig och relevant läsning är?⁷⁵⁶ Skulle inte dessa eventuella nya förmågor också kunna vara relevanta i vår samtid, när det gäller barns och ungas omvärldsorientering, demokratiska medvetenhet, estetiska bildning, moraliska fostran eller tillgång till ett (eller flera) kulturarv? Dessa frågor är inte nya, men genom att betrakta läsandet som ett historiskt fenomen framträder nya skäl för att ställa dem.

7.2.3 Teoretiska synpunkter

I detta avsnitt redogör jag för några olika erfarenheter av att använda de begrepp och teorier som jag har hänvisat till. Den första delen behandlar läsandet som upplevelsegenererande och persongenererande, och den andra delen diskuterar problemet om hur läsning tar form inom ramarna för maktförhållanden.

⁷⁵⁶ Se Skolverket (2011) om hur den senaste PISA-undersökningen intresserade sig också för ”digital läsning”.

I det arbete som Chartier, Darnton och Rose gjort för att formulera läsandets historia som något nytt och annorlunda än historien om böcker och texter, har det varit väsentligt att markera hur läsandet som praktik inte bör rekonstrueras med data från böckerna och texterna i sig.⁷⁵⁷ Teoriutvecklingen har därför ofta kommit att handla om hur den mening som skapas vid historiska läsningar i hög grad är något som faktiska läsare tillskriver skriften i en historisk situation, och inget som dagens forskare nödvändigtvis kan dra fram ur samma skrift. Min teoretiska förståelse för läsandets upplevelsegenererande karaktär är hämtad från detta sammanhang.

Något som framträder med stor tydlighet i källmaterialet (se t ex. avsnittet om utvecklande läsning), är emellertid också hur läsoplevelsen återskapade läsaren. Genom läsning lärde de sig saker, de utvecklades och fick verktyg för att tolka sig själva som personer. Källmaterialet handlar därför inte bara om *hur läsaren skapar mening*, utan i väsentliga avseenden också *hur den utlästa meningen (åter)skapar läsaren*. Det är den egenskapen som i många fall lyfts fram och betraktas som viktig av informanterna.

Det är möjligt att den formativa karaktär som framträder i läsandet sammanhänger med källmaterialets tillbakablickande funktion. Informanterna hade vid intervjutillfället fått en distans i tiden till den läsning de bedrev som barn och unga. De hade därför goda möjligheter att beskriva, bedöma och värdera hur de själva hade tagit form som personer i samband med vissa läsmoment i sina liv. Med ett tillbakablickande perspektiv över sina livslopp, kunde de avgöra hur läsandet hade fungerat formerande, och det kan vara därför som den aspekten framträder så tydligt här. Samtidigt har jag i metodkapitlet varnat för att just denna funktion i läsningen kan antas ha varit lätt att berätta om i det sammanhang som utgjordes av kommunikationen mellan personer med relativt starka övertygelser om läsandets värde. Den sammantagna bild som materialet ger bör alltså bedömas med försiktighet rent källkritiskt.

Rose driver tesen att särskilt klassikerna förändrar de ”ramar” med vilka vi förstår vår omvärld,⁷⁵⁸ och Allington kritiserar samma tes som en sorts diskursiv konstruktion om läsning snarare än en reell effekt.⁷⁵⁹ Några utsagor i det material som jag studerat faller delvis in i det kanske problematiska narrativet om att ”läsningen av de stora verken förändrade mig” (exempelvis Frideborgs redogörelse för kontakterna med arbetarlitteraturen). Det finns emellertid också utsagor av en annan karaktär, som berättar om en persongenererande funktion i läsningen, men som inte lyfter fram de stora litterära

⁷⁵⁷ Rose 1992 och 2001b, Chartier 2003 och 2006a samt Darnton 1990.

⁷⁵⁸ Rose 2001b, s. 4ff.

⁷⁵⁹ Allington 2010.

verken som avgörande. Hit hör Frideborgs läsning av Lieberath i samband med sina scoutaktiviteter, Gunhilds tolkning av den sagoliknande tematiken då hon själv gick med julklappar till de fattiga, och Lauras chock då hon med utgångspunkt i sina egna erfarenheter av fattigdom, läste om hur karaktärerna i den romantiska skräplitteraturens högreståndsmiljöer också beskrev sig som ”fattiga”. Dessa exempel handlar inte om omvälvande och livsavgörande kontakter med den stora litteraturen, utan om mer vardagliga situationer där identitetsbygge och perspektivförskjutningar pågår, i relation till andra typer av litteratur än den stora och klassiska.

I frågan om vad historiska läsare genom sin läsning gjorde med sig själva finns ett utrymme där läshistorisk teoribildning skulle kunna expandera ännu mer. Också såsom persongenererande borde läsandet kunna ha flera olika funktioner i olika historiska sammanhang. Det är dock möjligt att just det material som jag använder uppvisar en bild av läsandets persongenererande funktion som är särskilt skarp och tydlig, och även metodologiskt borde läsandets persongenererande funktion prövas i fortsatt forskning, med andra verktyg och källmaterial.

I det teoretiska avsnittet om den sociala läsningen uppmärksammade jag också hur det i läshistorisk forskning finns en tendens att lyfta fram läsandets potential som motståndshandling, och att betrakta läsaren som en sorts ”hjälte”. Jag citerade hur Roger Chartier faller in i en förståelse av läsandet som rebelliskt och subversivt till sin natur.⁷⁶⁰ Föreställningen är en dramatisk och för narrativa syften tacksam fond mot vilken läsandet kan låtas framträda i en analys, men här föredrog jag att använda en tolkningsram som explicit inkluderar tolkningsmöjligheten att läsaren faktiskt underkastar sig de sociala normer och värden som projiceras på henne. Även Christine Pawley har som sagt uttryckt tveksamhet inför att läsning väsentligen definieras som en motståndshandling.⁷⁶¹

Med utgångspunkt i den undersökning som jag gjort finns möjligheter att utveckla diskussionen om detta teoretiska problem. Tidigare forskning om läs- och bokhistoria har ofta inneburit att odlandet av begrepp och perspektiv gjorts genom kontakter med empiri som härrör från politiskt auktoritära situationer som det förrevolutionära Frankrike och inkquisitionens Friuli.⁷⁶² Vad gäller sådana situationer är det både lätt och försvarligt att sympatisera med läsandets motståndskraft mot etablissemangets censur, diktatur och dogmatism. Här har vi emellertid studerat en politisk och social situation som i många avseenden innebar en emancipationsprocess och övergång till demo-

⁷⁶⁰ Chartier 1994, s. viii.

⁷⁶¹ Pawley 2009, s. 79.

⁷⁶² Darnton 1984 och Chartier 2003. Om Friuli, se Ginzburg 1996.

kratiska värden, och läspraktiker som i olika kontexter under denna brytningstid formades av olika förhållningssätt till olika typer av ideologier.

Genom analysen av källmaterialet kom jag i kontakt med ett antal läsningar som genomfördes trots förbud, och som av det skälet skulle vara fullt rimliga att betrakta som subversiva eller rebelliska. Men jag noterade också hur påbjudenhet och social legitimitet i en läsning, kunde vara betydelsefull för hur den genomfördes och upplevdes. Eftersom situationen är socialt och politiskt komplex, framträder några problem med föreställningen om läsandets inneboende subversivitet särskilt tydligt.

För det första är det problematiskt om själva analysverktygen blir ideologiserade på så sätt, att det som framträder som spännande och relevant med läsning, alltid måste vara den potential för ett generellt ”motstånd” som aktiviteten härbärgerar. Ett sådant verktyg riskerar att bli skevt om det används för att nå objektiv kunskap om hur och varför läsandet formas som praktik. Läsning formas också av underkastelse och anpassning, och bidrar inte alltid till emancipation och självförverkligande. I några fall av läsning som vi studerat hade de väsentliga upplevelserna som realiserades karaktären av tråkighet och meningslöshet, och de outtalade normer som kunde styra aktiviteter som bredvidläsning fungerade ibland nedbrytande snarare än uppbyggande.

För det andra blir den subversive läsaren som arketyper betydligt svårare att sympatisera med, om situationen för läsandet präglas av andra politiska och sociala förhållanden än förtryck. Vad skulle det innebära att läsandet är rebelliskt och subversivt per definition, om de värden som ett etablissemang försöker förmedla genom att arrangera läsningar, handlar om sådant som tolerans, jämlikhet och emancipation? Man kan knappast definiera läsandet som subversivt utan att samtidigt definiera den kontext som läsandet är subversivt mot. Är det en makropolitisk situation eller en enskild familj? Vem är barnet i familjen subversiv mot? Vad händer om normerna i familjen i sin tur är politiskt subversiva?

För det tredje får förståelsen av läsandet som motståndshandling svårt att hantera situationer där makten över läsandet väsentligen framstår som produkten av ett kollektivt samspel. Ett kollektiv som ett kamratgäng kan förvisso etablera en subversiv läsart i förhållande till en rådande politisk, pedagogisk eller religiös norm. Men det innebär i sig att nya normer etableras. Vem är subversiv mot dessa?

En slutsats som jag skulle vilja dra efter att ha studerat barns och ungas läspraktiker med en bred infallsvinkel i en komplicerad social och politisk situation, är att förståelsen av läsning som väsentligen en motståndshandling är mekanistisk och idealiserande. Den har säkert fyllt en funktion som motvikt till den forskning som studerat ”masskultur” som uttryck för borger-

lig/patriarkal ideologiförmedling, men det är problematiskt att tänka sig att läsandet är emancipatoriskt och demokratiskt till själva sitt väsen.

Det är givetvis *önskvärt* att läsandet motverkar förtryck och bidrar till demokrati, tillväxt, välfärd och emancipation. Läsandet verkar också ha en *potential* att göra det, och i *politisk* mening kan det vara rimligt att betrakta läsandets ”sanna natur” som emancipatorisk. Men för att kunna arbeta med läsning på ett sätt som realiserar dessa potentialer och naturer, menar jag att vi först – i *analytisk* mening – måste lära känna läsandet såsom formbart av såväl anpassning som motstånd i olika typer av maktstrukturer och ideologiska kontexter.

7.2.4 Folkbildning och barnbibliotek

I tidigare forskning har folkbildningens olika verksamheter, inklusive bibliotek, ofta studerats ur ett demokratiserings- och klassperspektiv. I hög grad har folkbildningen också kommit att betraktas som en angelägenhet för vuxna.⁷⁶³ Något som därför förtjänar att lyftas fram är den betydelse som folkrörelserna och deras folkbildningsarbete kunde ha för de läsintresserade informanterna, redan när de var barn och unga. Som tonåringar deltog flera informanter direkt i rörelseverksamheter, men även för yngre fanns en rad mer eller mindre indirekta betydelser som folkbildningen kunde ha.

En av dessa kunde träda i kraft om barnet var medlem i en familj, där vuxna medlemmar identifierade sig med en bildad livsstil. Folkbildningen gav deltagarna tillgång till identiteter och värderingar, som sedan kunde sätta prägel på vardagslivet i deras familjer. Därigenom gavs även yngre barn tillgång till förebilder med identiteter som innefattade sådant som läsning och diskussioner om kultur och politik. Sådana sammanhang bör för barn ha kunnat fungera som grogrunder för meningsfulla förväntningar om vilka de själva var och vilka de skulle komma att bli.

För läshungriga barn kunde ett lokalt rörelsebibliotek, redan innan de själva fick tillgång till det, utgöra ett hägrande objekt för förväntningar. Blotta närvaron av en loge med ett bibliotek bör ha kunnat fungera som ett löfte till de läshungriga barnen om att deras läshunger inte var meningslös, och om möjligheterna som fanns att förverkliga sig själv som läsare.

Om folkrörelserna var en grogrund för nya begrundande och dynamiska sätt att läsa på, så kan dessa nya läspraktiker likaså indirekt ha förmedlats till barn i andra miljöer än själva rörelsernas cirkelarbeta. Vuxna – föräldrar och lärare – med erfarenheter av begrundande och dynamiska läspraktiker, kan ha spritt en särskild inställning till läsandet, ett förtroende till den egna förmågan att göra en meningsfull tolkning eller att välja en intressant bok.

⁷⁶³ Rydbeck 2001.

Det finns dock ett överföringsmoment i detta resonemang som är riskabelt: relationerna mellan barn och vuxna liknade inte alls dem som rörelserna byggdes upp kring. Men bara medvetenheten om och känslan för att läsning kan vara något annat än att återupprepa en förutbestämt budskap i en förutbestämd bok, bör ha kunnat öppna nya möjligheter för att utforma läsning i relationen mellan barn och vuxna i familjer och skolor. Olika folkbildande verksamheter kan sålunda sägas ha fungerat ”barnbildande”, och det gäller även sådana som inte specifikt avsågs för barn i åtminstone indirekt mening.

Kerstin Rydbeck har fört en diskussion om folkbildningsbegreppet i ett genushistoriskt perspektiv. Rydbeck menar att verksamheter bland barn – som ofta utförts av kvinnor – ”på ett outtalat sätt” kommit att räknas bort i diskussionen om folkbildning. Likaså har folkbiblioteken i samband med kommunalisering och avveckling av statsbidrag kommit att betraktas som ”kultur” snarare än ”folkbildning”. Till det senare begreppet knyts idag istället primärt folkhögskolor och studieförbund.⁷⁶⁴

Barnbiblioteksarbete på folkbibliotek kan då sägas vara ett typiskt exempel på en verksamhet med rötter i en folkbildningstradition, som kommit att distanseras från begreppet om folkbildning. Idag förs också en diskussion om barnbibliotekets identitet och vad denna skulle kunna vara.⁷⁶⁵ Bland annat har barnbibliotekets betydelse som en verksamhet för lärande, men med delvis andra uppgifter än att stödja det formella lärandet i skolan, kommit att uppmärksammas. Likaså har det föreslagits att barnbiblioteket kan vara en plats för *empowerment*, det vill säga, som stärker barns och ungas egenmakt. Betydelsen av att ta utgångspunkt i barns och ungas egen kultur ”här och nu” som *beings*, istället för bara i förväntningar om vad barn, som *becomings*, ska utvecklas till, uppmärksammas också – eller snarare möjligheten att betrakta barn som individer i tillblivelse, men då på samma sätt som vi alla är det.⁷⁶⁶

Jag menar att en intressant identifikationsmöjlighet för barnbiblioteken ligger i den folkbildningstradition som de växt fram ur, men kanske tappat kontakten med. Begreppet bildning är förvisso komplext – tyngt av konnotationer om finkultur, statusmarkörer och vuxenvärld. Det riskerar också att uppfattas som något som överförs till ett objekt snarare än genereras av ett subjekt.

⁷⁶⁴ Rydbeck 2001.

⁷⁶⁵ Rydsjö, Limberg & Hultgren 2010.

⁷⁶⁶ Johansson 2010.

Det är emellertid tillräckligt komplext för att också inrymma resurser som kan användas för att fortsätta föra diskussionen om barnbiblioteket.⁷⁶⁷ Bildningsbegreppet rymmer den medvetenhet om vikten av självstyrt och självdrivet lärande utanför det formella utbildningssystemet, som barnbiblioteket enligt förslagen skulle kunna odla. Det rymmer också, åtminstone i folkrörelsernas tolkning, en politisk-emancipatorisk dimension, och kan sägas bidra till individens egenmakt. Bildning kan vidare också förstås som en pågående process snarare än något man vid en given tidpunkt uppnår eller förvärvar.

Begreppet skulle därför kunna vara öppet för en förståelse för barn och unga som individer bland andra i en pågående och gemensam tillblivelse, utan att poängen skulle vara att just barnen skulle uppnå vissa specifika och förutbestämda förmågor. Även om användbarheten av *termen* bildning kan diskuteras i detta sammanhang, menar jag att ett centralt uppdrag för barnbiblioteken kan vara att skapa platser och situationer där barn och unga kan utöva egenmakt över sin egen tillblivelse i relation till sitt/sina kulturarv. Det skulle i så fall inte vara något ”nytt” uppdrag för barnbiblioteken, utan en tolkning av en tradition som de själva kommer ur.

7.3 Fortsatt biblioteks- och informationsvetenskaplig läsforskning

Detta är den första biblioteks- och informationsvetenskapliga avhandling i Sverige som har begreppet läsning som huvudsakligt forskningsfokus. Även om de erfarenheter som kan göras av just denna undersökning är begränsade, vill jag framföra några mer generella reflektioner om hur biblioteks- och informationsvetenskapen bör fortsätta att forska om begreppet i en svensk kontext. I de två första avsnitten behandlar jag några principfrågor, och i de två sista några problemkluster som framstår som intressanta givet de resultat som föreligger här.

Forskningen om läsning bedrivs vanligtvis med utgångspunkt i den organisationen av olika akademiska ämnen. Kanske är det delvis därför som berättelsen om barns och ungas läsning under perioden ifråga, i stor utsträckning har varit utportionerad och underordnad andra berättelser – om pedagogik, social förändring, litteratur – såsom ett särskilt moment i dessa. Min undersökning är i vissa avseenden bred snarare än djup. I förhållande till den tidig-

⁷⁶⁷ Jfr. Juncker 2010, s. 244ff, som anser att barnbiblioteket bottnar i ett bildningsbegrepp som är knutet till industrisamhället. Bildningsbegreppets komplexitet och relevans i vid mening behandlas bl. a. av Gustavsson 1996, och, vad avser den tidiga arbetarrörelsen mer specifikt, av Gustavsson 1991.

are forskningen menar jag att en styrka i den bredden är att den motverkar en i värsta fall splittrad förståelse för läsandet som praktik.

Genom den egenskapen erbjuder studien några möjligheter att i framtida forskning göra problemformuleringar och driva teorier med utgångspunkt i de egenskaper som läsandet uppvisar som praktik och handling, snarare än på skolans, teknikens, jultidningarnas, folkrörelsernas eller bibliotekens villkor. Olika läspraktiker är helt visst en väsentlig del av berättelserna om dessa institutioner och produkter, men läsandets praktiker har också en egen integritet som problemområde.

Den studie som här har presenterats tecknar några av konturerna i denna integritet. Exempelvis menar jag att den förbjudna läsningen, den upplevda läshungern eller den tråkiga läsningen skulle kunna ha sina egna historie-skrivningar, som inte behöver avgränsas av hur de kommer till uttryck i relation till någon specifik publikation eller institution, utan som istället försöker spåra fenomenens uttryck i olika sammanhang. På det enskilda forskningsprojektets nivå är väl detta i första hand en fråga om hur problemkontext och relevans formuleras, för hanterliga empiriska kluster finns nog i hög utsträckning samlade kring just institutionerna och principen om proveniens.

Med de begreppsliga verktyg jag har valt att använda, har det varit möjligt att identifiera hur läspraktikerna på olika sätt kom till uttryck i olika dimensioner – sociala, materiella och upplevelsemässiga. Dessa olika dimensioner sammanhänger med varandra. En läshandling är inte materiell *eller* social *eller* upplevelsemässig; alla tre dimensioner samverkar i den skärningspunkt som läshandlingen utgör. Den förbjudna läsningen är ett exempel på hur samspelet mellan olika typer av egenskaper kunde se ut: den socialt definierade förbjudenheten tenderade att pressa in läsandet i specifika miljöer, och att bidra till upplevelsen av spänning. Samtidigt kunde det vara just den förväntade upplevelsen som innebar att läsandet ansågs olämpligt och behövde förbjudas. Genom att tillämpa en relativt bred ansats har studien kunnat bidra med inblickar i hur läsandet som praktik framträder genom samspelet mellan olika dimensioner.

Dessa inblickar i historiska läspraktikers mångdimensionalitet är potentiellt betydelsefulla för arbetet med frågor om barns och ungas läsning idag. Svar på sådana frågor söks ofta i dagens mycket påtagliga teknisk-materiella förändring. Möjligen finns en risk för att detta i viss grad sker på bekostnad av andra plausibla förklaringsmodeller. Genom att studera läsandet i en historisk situation som var *förhållandevis* stabil vad gäller skrifters materiella manifestationsformer, lämnas ett större utrymme för andra historiskt föränderliga faktorer att träda fram. Deras motsvarigheter är eventuellt inträffanta också idag.

För att bara peka på några exempel menar jag att förändringar av barns och ungas läsning i vår samtid, också sammanhänger med sådant som auktoritetsförhållanden mellan barn och vuxna i olika sammanhang, förväntningar på hur barn och unga disponerar sin tid mellan skola, eventuellt ”arbete” och fritid samt deras möjligheter att med någon grad av självständighet utnyttja platser och resurser för läsning. I analysen av det källmaterial som föreligger här framträder också religionens betydelse tydligt, även om det också fanns många sekulariserade läspraktiker. Pågår fortfarande en sekulariseringsprocess i samhället? Eller är det så att allt större delar av barns och ungas läsning återigen tar form i relation till religionsutövning?⁷⁶⁸

Jag menar inte att perspektiv mot teknisk förändring skall uteslutas ur ekvationen, utan att dessa i hög grad tjänar på att tillämpas integrerade med andra perspektiv. Ett mångdimensionellt perspektiv innebär möjligheter att bedöma hur teknisk-materiella förutsättningar får specifika betydelser och funktioner i relation till sociala och mentalitetshistoriska förutsättningar, och hur dessa i sin tur manifesteras genom eller i relation till tillgängliga materiella resurser. Jag föreställer mig då att biblioteks- och informationsvetenskapen skulle kunna utgöra en lämplig plattform för sådan forskning, givet ämnets tvärvetenskapliga karaktär och tradition av användarstudier.

Läsning är ett begrepp med förgreningar in i många olika ämnen. Litteraturvetenskapen behöver exempelvis läsbegrepp definierat enligt dess egna behov, och pedagogiken behöver läsbegrepp som är öppna för problematiseringar av kompetenser och inlärningsprocesser. En utmaning för biblioteks- och informationsvetenskapen är att utforma perspektiv på läsning som tar tillvara insikter från andra ämnen utan att för den skull hamna i problemställningar av låg relevans för det egna ämnet. Förhoppningsvis kan avhandlingen fungera som en del av en position i en sådan diskussion, genom det teoretiska och empiriska arbete som utförts här.

Därmed menar jag också att avhandlingens viktigaste funktion i ett biblioteks- och informationsvetenskapligt sammanhang är att den utforskar just begreppet läsning. Läsning är en aktivitet som stora delar av bibliotekens verksamheter är uppbyggda kring. Det omedelbart synliga är då folk-, barn- och skolbiblioteken. Men även teoretiskt och ämnesmässigt kan läsning sägas vara ett begrepp av stor betydelse. Det är en aktivitet genom vilken dokument blir meningsfulla och får ett värde för sina användare, och många så kallade informationspraktiker involverar också läsning som ett centralt element.

⁷⁶⁸ Se Fast 2008, s. 62ff angående bland annat olika religiösa högtider, söndagsskole-deltagande med mera. Observera att Fast arbetar med ett literacy-begrepp som orienteras mot fler mediala och symboliska framträdelseformer än vad mitt läsbegrepp gör.

Min empiriska studie berättar om sådan läsning som snarast kan jämföras med den som dagens folk- och skolbibliotek försöker underbygga. I det avseendet gäller bidraget vårt medvetande om läsningens historicitet och föränderlighet. I bästa fall har arbetet också kunnat bidra med någon mer principiell synpunkt för fortsatt forskning om läsning inom biblioteks- och informationsvetenskap, exempelvis i diskussionerna om hur olika dimensioner i läsningen på olika sätt kan gripa in i varandra.

Här har jag använt ett relativt snävt läsbegrepp, men jag har inga principiella invändningar mot att använda andra, vidare eller mer flexibla läsbegrepp. Tvärtom torde det vara rimligt att inom ämnet använda olika läsbegrepp. Socialkonstruktivistiska läsbegrepp kan användas för att undersöka vad som räknas som läsning och hur eftersträvansvärd och lämplig läsning konstrueras i olika sociala sammanhang (exempelvis kompisgäng, subkulturer, forskning och skolor⁷⁶⁹). Andra läsbegrepp borde kunna byggas kring alfabetiska eller andra kompetenser som sätts i spel vid avkodningen av texter. Läsbegrepp kan också definieras kring olika medieformer, som medför olika typer av krav och möjligheter för läsaren att genomföra tolkningar.

Frågan om hur ämnesrelevanta läsbegrepp bör utformas sammanhänger också med hur barns och ungas mediala och symboltolkande praktiker förändras över tid, och hur institutioner som bibliotek agerar eller reagerar i de förändringsprocesserna. Om barnbibliotekets uppdrag kan beskrivas på det sätt jag föreslår ovan, är exempelvis läsning av böcker och skrivna texter bara ett bland många olika instrument och verktyg som idag kan användas för att fullfölja uppdraget. Amira Sofie Sandin ser dock, i sin studie av slutrapporter från ett antal lässtimulerande projekt som drivits av barnbibliotek, att exempelvis digitala medier primärt används av barnbiblioteken som ett sätt att vägleda barn till tryckta böcker, och inte som värdefullt läsmaterial i sig. Detta gällde även projekt som utgick från ett vidare textbegrepp.⁷⁷⁰

I den situation som avhandlingen studerar var läsbegreppet relativt starkt knutet dels till trycktekniken och dess produkter, dels till det alfanumeriska skriftsystemet och de kompetenser som krävs för avkodning av detta. Ändå kunde läsandet av den tryckta texten innebära att intensiva relationer upprättades till sådant som illustrationer, utspel och verbaliseringar (lekar, högläsning, memorering, dramatisering). Meningsfulla läsupplevelser realiserades i ett samspel mellan det tryckta, det alfanumeriska, det visuella, det uttalade och det lekta. De nya medierna idag erbjuder möjligheter att arrangera nya former av symboliska och mediala samspel, och därmed också möjligheter att ta nya steg i läsandets historia.

⁷⁶⁹ Om skolor, se Lundh, Davidsson & Limberg 2011.

⁷⁷⁰ Sandin 2011, s. 167ff och 243ff.

SUMMARY

The reading child: Memories of reading practices, 1900–1940

This is a thesis in library and information science. It is a study of the cultural history of children's reading. Instead of focusing on conditions for reading, such as literature, schools and libraries, it attempts to increase our understanding of how and why reading was played out as a practice by children and young people, in the first decades of the 20th century.

Introduction

The changing reading habits of children and young people are often under discussion in contemporary research and debate. Among the issues drawing attention are the relations between reading and new media technologies and observations of how Swedish schoolchildren's scores are declining in international comparative tests of reading comprehension. Against this problematic background, the Swedish public library sector is commissioned to support and promote reading, especially among children.

The experience of change is always conceptualized within a framework of historical understanding, even if this is not always spelled out and reflected upon. The thesis argues that knowledge of the wider history of reading would strengthen the efforts of professionals and decision-makers to navigate present problems and actualities, and, perhaps, even the experience of change in itself. Such knowledge could contribute to the intellectual equipment needed to make reasonable appreciations of current conditions for reading.

A collection of retrospective interviews with veteran librarians and library users, conducted between 1973 and 1985 by students of the Swedish School

of Library and Information Science, is used in the thesis as a window into the world of children's reading in the first decades of the 20th century. The interviews were carried out as an assignment in the classes of Swedish library historian and librarianship lecturer Åke Åberg (1916–2004).

In the thesis reading is regarded as an historical practice. Drawing on the work of Robert Darnton, it is observed that reading is manifested in different ways in different times, and that these manifestations relate to wider historical circumstances. Regarding the Swedish early 20th century, earlier research has investigated issues such as the public school system, the rapidly expanding public/popular library sector and the history of children's literature. These contextual factors were significant conditions for reading, but approaches designed to primarily analyze the practice of reading as an analytical object in itself are rare. The purpose of the thesis is to examine children's and young people's reading practices during the early 20th century, as they are characterized by the interviews. Two research questions are intended to be illuminated by the analysis:

1. What motives, procedures and experiences characterize the reading practices that the interviewees talk about, with regard to their childhood?
2. In what ways can these reading practices be understood as expressions of overarching historical circumstances of early 20th century Swedish society?

The research questions are tackled through an analytical approach involving inductive and explorative as well as deductive interpretive procedures. The cases of "reading" investigated in the study are those that involve the kind of objects designed to carry and present written text. I call these objects documents (Swedish: *skrifter*). Furthermore, the time frame of the study is established to 1900–1940. The "childhood" of any given informant is generally regarded as the period up to 18 years of age.

Earlier research and theoretical framework

The first part of chapter 2 situates the thesis in the context of library and information science (LIS). It is shown how the thesis is connected both to the LIS tradition of user studies, and to the emerging body of research where the traditional LIS subtopic of library history is in the process of merging with the fields of book history, information history and the history of reading. The thesis is presented as a historical user study.

Drawing on work by Roger Chartier, Robert Darnton, Elizabeth Long, Christine Pawley and Jonathan Rose, it is argued that reading practices are

defined by their experience-generating, social and material qualities. Reading is seen as enacted in the intersections and interactions of these three dimensions. The experience generated in an act of reading is seen as the product of an application of a particular “horizon of expectations” (Popper, Mannheim, Jauss) on a document of certain properties. This application is, however, possible only through the interaction of the material bodies of the document and the reader, situated in a physical space. As a social practice, reading is also carried out in a context of relations to other people and institutions that are projecting certain norms and values on the act of reading. Reading practices also have a social character. For instance, reading practices that oppose prevailing norms and values may be discerned as socially “subversive”. It is noted that some researchers view reading as subversive by definition.

The chapter also deals with some of the important overarching historical circumstances of children’s reading during the period of interest. The Lutheran tradition of catechization was in itself dying out around 1900, but had left a strong ideology of reading and literacy that was still in effect in, for example, the public school system (Lindmark 2004, Johansson 1977, Isling 1988). However, competing ideologies relating to pedagogical development (Thavenius 1999, Ollén 1996) and the “contemplative” (Ambjörnsson 1998) reading practices of the national movements, provided alternatives.

The contemplative and, compared to the catechetical tradition, open-ended character of reading encouraged in the national movements, has been interpreted by Ambjörnsson as an effect of the horizontal social relations that the movements were built around. This is contrasted to the vertical social relations characterizing catechization practices, the parish libraries and the school system, and the ideology of reading as a way of extracting the proper meaning of the text, as it had been defined *a priori* by a social authority. An overarching understanding of the development of popular reading practices is that they successively expanded from a relatively strong relation to catechization practices, a particular content and a particular set of texts. Due to different popular education initiatives, developments on the book market and in the public school system, popular reading practices were in the beginning of the 20th century more heterogeneous concerning the contexts, texts and purposes of reading.

In earlier research, it emerges that reading material was scarce in many contexts during the period of interest, and that children who wanted to read in such contexts therefore had to improvise and read what they could get including unexpected material such as the Bible and mail order catalogues (Furuland 1991, Svensson 1983). Research pointing to the importance of the family as a platform for reading is also reviewed in the chapter (Johannesson 1980), as are comments on the problem of arranging proper lighting for reading (Furuland 1991).

In the second part of the chapter these ideas are drawn together to create the analytical framework and perspective employed in my analysis. I view the theories used as the portals through which I try to gain analytical entrance into the world of the *Library memories* interviews, and not necessarily as discrete and “finished” categories waiting to be filled out with empirical stuff.

Finally, the chapter also comments on a number of investigations of children’s reading habits that were carried out during the early 20th century. These are, however, more informative on the issues of *who* read *what* than on the issue of reading as a practice. A doctoral thesis from the field of Educational Science (Brandell 1913) does indeed approach the interests and motives of the children, but is seen as inconclusive from the perspective of my own thesis. An article written by Åke Åberg, largely based on overviews of the collection of library memories, is also presented in some detail.

Sources and methods

Chapter three deals with the sources and analytical procedures from a methodological perspective. The context of the production of library memories is explained, as is Åberg’s evaluation of the interviews. While underlining the pedagogical purpose of the assignment, Åberg also reflects upon the contributions to research that this type of source can make. Judging from his writings on the matter (Åberg 1978, 1983 and 1989), it seems that his views shifted from a rather skeptical stance, to a more positive appreciation of the possibilities of using the interviews to investigate matters such as subjective historical experiences.

It is explained in the chapter that the collection as a whole never was intended to be representative of the Swedish population, and that most of its contents focus on issues not immediately important to the purpose of the thesis. Examples of these issues are library administration and the role of the librarian at different periods in time and in different kinds of libraries. It is also observed that only 48 out of 157 interviews represent female informants, and that most of the informants were born between 1900 and 1920. The collection of interviews was digitized in 2006.

Drawing on the literature on oral history, I take up problems concerning the validity of information based on memory, and search for a standpoint from which it can be acknowledged that the sources in themselves are discursive products of the historical situations in which the interviews were conducted, but that they are not to be viewed as fictions or purely linguistic phenomena that cannot refer to a past reality.

I explain how 30 interviews were selected in order to concentrate the resources of the project to interpretive close-reading, aimed at discerning the multi-layered structure of meaningful content in the interviews rather than

covering large quantities of material data units. By interpreting and comparing the interviews with one another and the theoretical concepts, a number of analytical categories were developed.

Documents, meanings, experiences

Chapter 4 is the first of the chapters presenting the analysis. Its departure point is a view of reading as an experience-generating interaction between a meaningful document and the horizon of expectations of a reader. In the first section I turn to how the informants describe their access to documents through different channels: the family, the book market, private networks, school and libraries.

The second section analyses the patterns of motives and experiences connected to reading, and points out pleasure-reading, emotional reading, reading resulting in experiences of personal development and learning, and meaningless or boring reading, as clusters of importance in the data. A group of motives is characterized as “hunger for reading” (*läshunger*). While “hunger” is, in Swedish, a rather conventional metaphor for expressing the will to read, my interpretation is that the informants often use the metaphor as a way of underlining the very intensity of their need to read, and that is directed to reading as an activity rather than reading in a particular genre or subject.

The kind of improvised reading noted by earlier research is visible also in the source material used here. I argue that some cases of Bible reading and rereading of the same work should be seen this way. Also, it is noted that some informants express their reading in terms of reading practically everything that was available to them, without much discrimination based on their own interests or preferences for particular subjects or genres. For example, one of the informants sets out together with a friend to read everything in the local parish library. Thus they read books about topics such as manure management and the firefighting services of the 1870’s and 1880’s.

In the last part of the chapter the results are interpreted in relation to the theoretical resources in an overarching discussion. The variation in the motives and experiences expressed by the informants is seen as an expression of the advancement of a wider historical process through which new contexts and purposes for popular reading were being developed. However, the improvised character of reading suggests that the wide array of possible ways to read in principle, was not always easy to realize in practice. The Bible – widely spread at the beginning of the 20th century – seems to have functioned as a decent and sometimes appropriate object for applications of different horizons of expectations, not least for those that were looking for excitement and adventure.

The social dynamics of reading

In Chapter 5 the social dimensions of reading enters the scene. First, I analyse how children's reading took shape in different social relationships. In families, schools and libraries children were normally subordinated in vertical relations to parents, teachers and librarians. In groups of friends, and in the more formalized activities of the national movements, relationships were typically more horizontal in character.

Secondly, the norms and values attributed to reading in different contexts are analysed. Religion, education, popular education, ideologies of work and familial childrearing provided motives for different kinds of reading, which were projected onto children through different kinds of relationships. They also provided motives for opposing reading or particular reading material that was considered unsuitable. In some contexts, children also came into contact with the idea of reading as an end in itself rather than a way of achieving goals pertaining to education, child-rearing etc.

In general I found three kinds of social dynamics particularly interesting. First, reading was not necessarily completely determined by the authorities present, even in vertical relations. Some of the aspects of reading could be left to the children's own judgement. For example, a teacher could decide what was to be read by a pupil, but not exercise any particular influence over the interpretation. Second, I point to the social processes by which collectives of peers establish norms concerning reading, and how these were not necessarily negotiable for the individual. Third, I point to the opportunities sometimes taken in order to transgress norms and values. The socially defined legitimacy or illegitimacy of reading could contribute to the reading experience. For example, I suggest that the illegitimacy of a particular reading could contribute to the thrill of the reading experience.

The different social arenas of reading that existed during the period, afforded different possibilities, motives and limits for the individual. Ideologies, documents and procedures could leak, or be imported (even smuggled), from one context into new contexts. The dynamics between different traditions of reading intensified, and reading was not easily controlled by any particular authority. In the joints between these traditions, spaces were opened up for children's own judgements and preferences.

The material dimension of reading

In chapter 6, the materiality of reading, as described in the sources, is analysed. The first section explores how the physical properties of documents were used and experienced. The book as an object was in itself meaningful – respected – in a way that did not necessarily depend on its contents.

Serials were an important kind of reading material, published in weekly magazines such as *Allers*. The separation in time and space of the different episodes of a serial generated reading experiences characterized by expectation between the occasions when the new issues were received. The physical circumstances of reading are also analysed. A significant problem was the arrangement of proper lighting, and finding a suitable place for reading.

Reading was carried out in silence or loudly, for different reasons. Recitation was a part of the national movements' cultural activities, but could also be performed when breaking up from a school term. In some schools, fluent reading aloud (*välläsning*) was encouraged. Some families maintained reading aloud habits that were perhaps related to religious or bourgeois reading cultures. Reading aloud also meant that listener could be engaged in other tasks, for example, household work.

The fact that the material circumstances for reading in less privileged circumstances was seldom arranged for reading in itself is discussed. The reader had to use resources meant for other activities, in order to read. Finally, the materiality of reading as it was manifested in relation to the social norms studied in the previous chapter is explored. For example, forbidden reading had to take place in the peripheries of time and space that were not supervised, whereas legitimate reading could be performed loudly, with others, in central places.

Conclusions and consequences

In the last chapter of the thesis, I explain how the analysis throws light on the research questions. The implications of the results for further research are also discussed.

The first part of the chapter deals with the research questions. Concerning the motives, experiences and procedures of reading, it is pointed out that reading was a *multi-faceted* activity for the informants during their childhoods. The patterns of reading experiences described in the sources are varied, and contain a strong element of pleasure reading. This is interpreted as an expression of an advanced stage in the long historical process through which popular reading gradually became associated with new purposes and contexts, and transcended its relatively strong connections to the tradition of catechization.

However, even if the practice of reading was multi-faceted in principle, the informants often had difficulties in establishing varied reading habits. Documents were not always easy to come by, and the social and material resources for reading were scarce in many contexts. An important element in the interviews is, therefore, the often *improvised* character of the reading procedure, not just pertaining to the acquisition of interesting documents but

also to finding social and material circumstances that afforded reading. In the historical context under study, household economies often required “work” to be carried out even by children and young people, and reading was often frowned upon as a lazy expression of “rest”. The presumptive reader had to be creative in order to acquire the documents, time, space and light necessary for reading.

I also discuss how the *social changes* brought about by, notably, the popular movements, affected the conditions for reading. Even if the relations between children and adults were not subject to the shift from vertical to horizontal social relations, the idea of reading as open-ended contemplation, not a priori defined by social authorities, may at least in part have seeped into other contexts such as families and schools, to be applied even to children’s reading. The procedure of reading in this situation was carried out in dynamic interplays between the demands of authorities and the reader’s own preferences and interests, between *legitimacy* and *illegitimacy* and between the *self-generated* and the *imposed*.⁷⁷¹

In the second section of the chapter, I discuss some of the wider hypothetical problems that the results of the thesis imply. It is pointed out that children’s reading as a historical practice is conditioned by conceptualizations of time, work, and body and of how these phenomena are intertwined. During the period under study, there was in some contexts an attitude to reading, or rather non-reading, which seems to have been based upon the view that the body, during daytime, ought to be engaged in work. Work, in this sense, meant physical manipulation of the immediate material surroundings. Today, views on child labour are quite different, but the ideology of judging reading in relation to its usefulness is still strong. It is suggested as a hypothesis that the development after WWII, of an economy increasingly based on education, qualified services and information lead to new conceptualizations of “work” and “usefulness”. These conceptualisations were not as strongly connected to physical manipulation of the immediate material surroundings. This is why the reading child today is such a sympathetic sight. She is not primarily an expression of “rest” or “leisure”, but rather a promise of a future where she *will become* useful through the intellectual prowess gained by her reading.

I also discuss how current cultural and pedagogical ideologies carry a collective memory of the cultural poverty of the early 20th century, and how the cultural history of reading in the 20th century is easily understood as a quite obvious progression from poverty to wealth in several aspects. I formulate the question if this experience of achieved progression may lead to an

⁷⁷¹ Compare Gross 2006.

exaggerated caution toward the use of new media and the changing reading habits of today.

Finally, the chapter discusses some possibilities for the development of reading research within the intellectual framework of LIS. It is argued that the integrity of reading as a practice in itself ought to be observed when reading is researched. There may be some problems implied in delimiting reading studies to, for example, a particular literary genre or a particular institution where reading occurs. These latter phenomena are not necessarily interesting categories of the practice of reading in itself. In contrast, I suggest that studies, at least theoretically, may be delimited to, for example, the illegitimate reading or the sometimes experienced boringness of reading, as expressed empirically in relation to different kinds of genres or institutions. This is, of course, a matter of how theoretical and empirical knowledge interests are formulated; in practice, manageable empirical clusters will probably frequently be tied to particular institutions or literary phenomena.

The last words of the thesis concern how children's reading today is often regarded as enacted in an intensive interplay between different medial and symbolic expressions. Even if the possibilities for interplay have intensified and multiplied, they are not necessarily a completely new type of phenomena in the history of reading. There are several examples in the source material where reading was connected to illustrations, play, dramatization, oral narration and declamation, and, as such, baked into complex networks of symbols and manifestations. Even if new media forms suggest that children's reading is subject to significant change, there are likely to be some lines of continuity running through this process.

REFERENSER

Samtliga uppgifter om tillgänglighet via webb är kontrollerade 25/10 2011.

Ur samlingen *Biblioteksminnen*

Eftersom titeln på respektive publikation ofta nämner informanten vid namn hänvisas till serien *Biblioteksminnen* och publikationens nummer inom serien.

Andersson, Margareta; Franzén, Sigyn; Jägerback, Christina; Karlsson, Sonja; Sandström, Anna-Lena; Sjöstrand, Karin & Wallén, Christina (1979). *Biblioteksminnen*, K24. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/188>

Arvidson, Margareta; Byström, Birgitta; Cullhed, Ann-Sofi; Granath, Katarina; Isacson, Lisa & Jansson, Karin (1980). *Biblioteksminnen*, K27. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/181>

Bengtsson, Margareta (1977). *Biblioteksminnen*, K42. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/211>

Bergman, Karin (1975). *Biblioteksminnen*, K76b. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/1582>

Bergman, Margot [?]. *Biblioteksminnen*, K40. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/210>

- [Birgitta & Gunvor] (1983). *Biblioteksminnen*, Y48. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/198>
- Christiansson, Tomas & Johnsson, Marie (1984). *Biblioteksminnen*, Y37. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/230>
- Ek, Susann; Johansson, Olle & Paganus, Anneli (1984). *Biblioteksminnen*, Y10. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/152>
- Feldt, Gunilla (1980). *Biblioteksminnen*, K50. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/212>
- Forsberg, Berith (1976). *Biblioteksminnen*, K70. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/113>
- Haag, Yvonne; Hedby, Inger & Winzenz, Hermann (1983). Borås: Högskolan i Borås. *Biblioteksminnen*, Y18. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/154>
- Hektor, Anita & Teofilusson, Anja (1980). *Biblioteksminnen*, K84. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/151>
- Håkansson, Marianne (1980). *Biblioteksminnen*, K25. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/182>
- Karlsson, Sonja (1979). *Biblioteksminnen*, K49. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/228>
- Larsson, Lars (1979). *Biblioteksminnen*, K59. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/129>
- Lindberg Marie-Louise & Törnblom, Inger (1984). *Biblioteksminnen*, Y60. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/253>
- Lissvik, Örjan (1980). *Biblioteksminnen*, K57. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/112>
- Lundell, Ann-Christin (1976). *Biblioteksminnen*, K80. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/236>
- Magner Krantz, Ulrika (1977). *Biblioteksminnen*, K73. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/1514>

[Okänd A] (1976). *Biblioteksminnen*, K66. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/246>

[Okänd B] (1983). *Biblioteksminnen*, Y30. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/140>

Paulsson, Robert (1981). *Biblioteksminnen*, K89. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/1522>

Persson, Monica [?]. *Biblioteksminnen*, K68. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/221>

Pettersson, Gerd (1981). *Biblioteksminnen*, Y20a. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/160>

Pettersson, Gerd (1982). *Biblioteksminnen*, Y20c. Borås: Högskolan i Borås.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/168>

Sundström, Carin & Winroth, Ulla (1977). *Biblioteksminnen*, K67. Borås:
Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/216>

Svensson, Hans & Walles, Catarina (1983). *Biblioteksminnen*, Y24. Borås:
Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/208>

Tingvall, Monica & Schandt, Maud (1983). *Biblioteksminnen*, Y9. Borås:
Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/1518>

Åberg, Elisabeth & Öhgren, Katrin (1983). *Biblioteksminnen*, Y40. Borås:
Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/1520>

Övriga referenser

Adams, Thomas R. & Barker, Nicolas (1993). A new model for the study of the book. Ingår i: Nicolas Barker (red.), *A potencie of life: Books in society: The Clark lectures 1986–1987*. London: British Library. 5–43.

Allington, Daniel (2010). On the use of anecdotal evidence in reception study and the history of reading. Ingår i: Bonnie Gunzenhauser, (red.), *Reading in history: New methodologies from the Anglo-american tradition*. London: Pickering & Chatto.

Ambjörnsson, Ronny (1998). *Den skötsamme arbetaren: Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. 3. uppl. Stockholm: Carlsson.

Ambjörnsson, Ronny (2005). Begrundande läsning. Ingår i: *Lychnos: Årsbok för idé- och lärdomshistoria, 2005*. Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet. 317–320. Ariès, Philippe (1982). *Barndomens historia*. Översättning: Ingrid Krook. Stockholm: Gidlund.

Arvidson, Klaz (2010a). *Biblioteksminnen: Om materialet*. Borås: Högskolan. Tillgänglig: <http://tinyurl.com/3zvhpqb>

Arvidson, Klaz (2010b). *Biblioteksminnen: Om projektet*. Borås: Högskolan. Tillgänglig: <http://tinyurl.com/3dq5gu6>

Arvidsson, Alf (1998). *Livet som berättelse: Studier i levnadshistoriska intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Bergenmar, Jenny (2008). Läsarnas Lagerlöf: 1915 års kvinnor skriver till Selma Lagerlöf. Ingår i: Åsa Arping, Anna Nordenstam & Kajsa Widegren (red.), *Moderniteter: Text, bild, kön: En vänbok till Ingrid Holmquist*. Stockholm: Makadam. 138–152.

Berg, Bodil (1969). Svedvi sockenbibliotek: En undersökning av bokbestånd, boklån och låntagare ned huvudvikten lagd på tiden 1886–1890. Ingår i: Furuland, Lars & Brundin, Bengt (red.). *En bok om biblioteksforskning*. Uppsala: Uppsala universitet. Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturhistoriska institutionen. 109–154.

Berntsen, Dorthe & Larsen, Steen Folke (1993). *Læsningens former*. Ålborg: Biblioteksarbejde.

Biblioteksminnen [2006]. Borås: Högskolan. Tillgänglig: <http://bada.hb.se/handle/2320/95>

Björkman, Margareta (1992). *Läsarnas nöje: Kommersiella lånbibliotek i Stockholm 1783–1809*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid litteraturvetenskapliga institutionen. Diss.

Björkman, Margareta (red.) (1998). *Böcker och bibliotek: Bokhistoriska texter*. Lund: Studentlitteratur.

- Black, Alistair (1995). New methodologies in library history: A manifesto for the 'new' library history. *Library history*, 11: 76–85.
- Black, Alistair (1996). *A new history of the English public library: Social and intellectual contexts, 1850–1914*. London: Leicester University Press.
- Black, Alistair (1998). Information and modernity: The history of information and the eclipse of library history. *Library history*, 14: 39–45.
- Black, Alistair (2001). A response to 'Whither library history?' *Library history*, 17: 37–39.
- Black, Alistair (2004). Information history and the information professional. *Library history*, 20: 3–6.
- Black, Alistair (2006a). Information history. *Annual review of information science and technology*, 40: 441–473.
- Black, Alistair (2006b). The past public library observed: Evidence of user attitudes to the twentieth-century British public libraries in the Mass observation archive. *Library Quarterly*, 76(4): 438–455.
- Black, Alistair & Crann, Melvyn (2002). In the public eye: A mass observation of the public library. *Journal of librarianship and information science*, 34(3): 145–157.
- Boëthius, Ulf (1989). *När Nick Carter drevs på flykten: Kampen mot "smutslitteraturen" i Sverige 1908–1909*. Stockholm: Gidlund.
- Bornat, Joanna (1998). Oral history as a social movement: Reminiscence and older people. Ingår i: Robert Perks & Alistair Thompson (red.), *The Oral History Reader*. London: Routledge. 189–205.
- Buckland, Michael (1991). *Information and information systems*. New York, NY: Greenwood.
- Byberg, Lis (2001). Den nye bokhistorien. *Norsk tidsskrift for biblioteksforskning*, 15: 50–70.
- Byberg, Lis (2007). *Brukte bøker til bymann og bonde: Bokauksjonen i den norske litterære offentlighet 1750–1815*. Oslo: Universitetet i Oslo. Diss.

Carlquist, Jonas (2000). Att läsa ett dataspel: Om digitaliserade rollspel som berättelser. *Human IT*, nr 2–3. <http://www.hb.se/bhs/ith/23-00/jc.htm>

Case, Donald O. (2007). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs and behavior*. 2 uppl. Amsterdam: Elsevier/Academic press.

Certeau, Michel de (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.

Chartier, Roger (1987). *The cultural uses of print in early modern France*. Översättning: Lydia G. Cochrane. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Chartier, Roger (1994). *The order of books: Readers, authors, and libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth centuries*. Oxford: Polity.

Chartier, Roger (1995). *Forms and meanings: Texts, performances and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Chartier, Roger (2003). Reading matter and 'popular' reading: From the renaissance to the seventeenth century. Översättning: Lydia G. Cochrane. Ingår i: Guglielmo Cavallo & Roger Chartier (red.), *A history of reading in the West*. Amherst, MA.: University of Massachusetts Press. 269–283.

Chartier, Roger (2006a). Labourers and voyagers: From the text to the reader. Ingår i: David Finkelstein & Alistair McCleery (red.), *The book history reader*. London: Routledge. 87–98. Tidigare utgiven bl. a. som kap. 1 i Chartier 1994.

Chartier, Roger (2006b). The practical impact of writing. Ingår i: David Finkelstein & Alistair McCleery (red.), *The book history reader*. London: Routledge. 157–181.

Chartier, Roger (2007). *The order of books revisited*. *Modern intellectual history*, 4(3): 509–519.

Chatman, Elfreda A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American society for information science*, 47(3): 193–206.

Chatman, Elfreda A. (1999). A theory of life in the round. *Journal of the American society for information science*, 50(3): 207–217.

Chatman, Elfreda A. & Pendleton, Victoria EM. (1995). Knowledge gap, information-seeking and the poor. Ingår i: Jo Bell Whitlatch (red.), *Library users and reference services*. The Haworth Press. 135–145.

Cornelius, Ian (1996). Information and interpretation. Ingår i: Peter Ingwersen och Niels Ole Pors (red.), *Integration in perspective: Proceedings CoLIS 2: Second international conference on conceptions of library and information science: Integration in perspective. 13–16 October, 1996*. Köpenhamn: The Royal School of Librarianship. 11–21.

Crone, Rosalind & Towheed, Shafquat (red.) (2011). *The history of reading, Volume 3: Methods, strategies, tactics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cronholm, Oscar (1925). Rundfrågan angående skolungdomens fria läsning, 1: Göteborgsläroverken. *Årsskrift för Modersmåslärarnas förening, 1925*. Göteborg: Modersmåslärarnas förening. 15–24.

Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western societies since 1500*. London: Longman.

Dahl, Karin (1999). Från färdighetsämne till språkutveckling. Ingår i: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. 35–89.

Dahllöf, Tordis (1981). *Folkbildning och livsmiljö på 1920-talet: En presentation av ett bildningsprojekt och dess upphovsman Carl Cederblad*. Stockholm: LT.

Dahlström, Mats (2002). *Rematerialisering: Materialitet och sociologi i nyfilologisk dokumentanalys*. Reviderad postpublicering. Borås: Högskolan. Ursprungligen publicerad i *Ikoner*, 2002(5): 12–15. Tillgänglig: <http://www.adm.hb.se/~mad/cq.htm>

Dahlström, Mats (2006). *Under utgivning: Den vetenskapliga utgivningens bibliografiska funktion*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Dahlström, Mats (2011). A book of one's own: Examples of library book marginalia. Ingår i: Rosalind Crone och Shafquat Towheed (red.), *The history of reading, volume 3: Methods, strategies, tactics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 115–131.

Dahlström, Mats & Gunnarsson, Mikael (1999). Document architecture draws a circle: On document architecture and its relation to library and information science and research. *Information research*, 5(2). Tillgänglig: <http://informationr.net/ir/5-2/paper70.html>

Darnton, Robert (1984). *Boken i rännstenen: Bland författare, kolportörer och boktryckare i upplysningstidens undre värld*. Översättning: Ulf Gyllenhaak. Stockholm: Ordfront.

Darnton, Robert (1987). *Stora kattmassakern och andra kulturhistoriska bilder från fransk upplysningstid*. 1 uppl. Översättning: Paul Frisch. Stockholm: Ordfront.

Darnton, Robert (1990). *The kiss of Lamourette: Reflections in cultural history*. 1 uppl. New York: Norton.

Davis, Donald G. Jr. & Aho, Jon Arvid (2001). Whither library history? A critical essay on Black's model for the future of library history, with some additional options. *Library history*, 17: 21–37.

DeNipoti, Cláudio (2005). A reading community in 19th-century Brazil. *International journal of cultural studies*, 8(28): 28–43.

Dolatkhah, Mats (2008). The rules of reading: Examples of reading and library use in early twentieth-century Swedish families. *Library history*, 24(3): 220–229.

Dolatkhah, Mats (2010). Barnbiblioteken och läsandets fyra ”M”. Ingår i: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket. 103–129.

Eliot, Simon & Rose, Jonathan (red.) (2007). *A companion to the history of the book*. Oxford: Blackwell.

Englund, Ruth (1924). Skolungdomens fria läsning. *Årsskrift för Modersmålläraarnas förening, 1924*. Göteborg: Modersmålläraarnas förening. 21–27.

Engwall, Kristina & Söderlind, Ingrid (2003). Barn, tid och framtid. Ingår i: Banér Anne (red.), *Barns fritid*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning. 183–200.

- Eskilsson, Lena (2000). Lediga stunder. Ingår i: Leif Berggren (red.), *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur. 71–99.
- Fast, Carina (2008). *Literacy: I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Finkelstein, David & McCleery, Alistair (2005). *An introduction to book history*. New York, NY: Routledge.
- Finkelstein, David & McCleery, Alistair (red.) (2006). *The book history reader*. 2 uppl. London: Routledge.
- Fish, Stanley (2006). Interpreting the *Variorum*. Ingår i: David Finkelstein & Alistair McCleery (red.), *The book history reader*. London: Routledge. 450–458.
- Fogelklou-Norlind, Emilia (1934). *Vad man tror och tänker inom svenska folkrörelser: Carl Cederblads enquêtmaterial (1930)*. Stockholm: Saitz.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Francke, Helena (2008). *(Re)creations of scholarly journals: Document and information architecture in open access journals*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.
- Frohmann, Bernd (2004). Documentation redux: Prolegomenon to (another) philosophy of information. *Library trends*, 52(3): 387–407
- Frykman, Jonas (1988). *Dansbaneeländet: Ungdomen, populärkulturen och opinionen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Furhammar, Sten (1997). *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson.
- Furuland, Lars (red.) (1963). *Lantarbetaren och boken: Minnesanteckningar*. Stockholm: Nordiska museet.
- Furuland, Lars (1983). Barnlitteratur kontra barnläsning. *Barnboken*, 1983 (2–3): 67–68.

Furuland, Lars (1991). *Ljus över landet och andra litteratursociologiska uppsatser*. Hedemora: Gidlund.

Furuland, Lars (2004). *Åke Åberg*. Biblioteksbladet, 89(4): 21.

Furåker, Bengt (1991). Vad är arbete? Ingår i: Bengt Furåker (red.), *Arbetets villkor*. Lund: Studentlitteratur. 11–31.

Gadamer, Hans-Georg (1994). *Truth and method*. Översättning: Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall. 2 rev. uppl. New York: Continuum

Ginzburg, Carlo (1996). *Osten och maskarna: En 1500-talsmjölnares tankar om skapelsen*. Stockholm: Ordfront.

Griswold, Wendy (1997). Aktuella tendenser inom litteratursociologin. Ingår i: Lars Furuland & Johan Svedjedal (red.), *Litteratursociologi: Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 52–66.

Griswold, Wendy, McDonnell, Terry & Wright, Nathan (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual review of sociology*, 31: 127–141.

Gross, Melissa (2006). *Studying children's questions: Imposed and self-generated information seeking at school*. Oxford: Scarecrow.

Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gärdén, Cecilia (2010). *Verktyg för lärande: Informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.

Hall, David D. (1996). The uses of literacy in New England 1600–1850. Ingår i: *Cultures of print: Essays in the history of the book*. Amherst, MA. University of Massachusetts Press. 36–78.

Hansson, Gunnar (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson.

Hansson, Joacim (1998). *Om folkbibliotekens ideologiska identitet: En diskursstudie*. Borås: Valfrid. Lic.-avh. Göteborgs universitet.

Hansson, Joacim (1999). *Klassifikation, bibliotek och samhälle: En kritisk hermeneutisk studie av "Klassifikationssystem för svenska bibliotek"*. Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs Universitet.

Hansson, Joacim (2005). Hermeneutics as a bridge between the modern and the postmodern in library and information science. *Journal of documentation*, 61(1): 102–113.

Harris, Michael H. (1973). The purpose of the American public library: A revisionist interpretation of history. *Library journal*, vol 98, September 1973. 2509–2514.

Historisk statistik för Sverige: Del 1, befolkning 1720–1967 (1969). Statistiska Centralbyrån. Stockholm: Allmänna förlaget. Tillgänglig: http://www.scb.se/Pages/List____257377.aspx

Holub, Robert C. (1984). *Reception theory: A critical introduction*. London: Methuen.

Hultgren, Frances (2009). *Approaching the future: A study of Swedish school leavers' information related activities*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Höglund, Lars & Wahlström, Eva (2011). Bibliotek och läsande mellan digitala och fysiska media. Ingår i: Sören Holmberg, Lennart Weibull & Henrik Oscarsson (red.), *Lycksalighetens ö: Fyrtioen kapitel om politik, medier och samhälle*. Göteborg: SOM-institutet. 299–313.

Isling, Åke (1988). *Kampen för och emot en demokratisk skola, 2: Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.

Jackson, H. J. (2005). *Romantic readers: The evidence of marginalia*. New Haven: Yale University Press.

Jauss, Hans Robert (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Översättning: Timothy Bahti. Brighton: Harvester Press.

Johannesson, Eric (1980). *Den läsande familjen: Familjetidskriften i Sverige 1850–1880*. Stockholm: Nordiska museet.

Johannison, Jenny (2005). *Det lokala möter världen: Kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Johansson, Barbro (2010). Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. Ingår i: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket. 23–49.

Johansson, Egil (1977). *The history of literacy in Sweden: In comparison with some other countries*. Umeå: Pedagogiska institutionen.

Johansson, Egil (1981). Den kyrkliga lästraditionen i Sverige: En konturteckning. Ingår i: *Kunskapens träd: Artiklar i folkundervisningens historia II*. Umeå: Forskningsarkivet. 36–68. Ursprungligen

Juncker, Beth (2010). Barns bibliotek: Nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. Ingår i: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket. 241–269.

Kaestle, Carl F. (1991). The history of readers. Ingår i: Carl F. Kaestle, Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley & William Vance Trollinger Jr. (red.), *Literacy in the United states: Readers and reading since 1880*. New Haven: Yale University Press. 33–72.

Kjeldstadli, Knut (1998). *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Översättning: Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.

Kjørup, Søren (1999). *Människovetenskaperna: Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Översättning: Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.

Kristenson, Martin (1987). *Böcker i svenska hem: Carl Cederblads litteratursociologiska undersökning 1928–1931*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen.

Krogh, Thomas (1998). *Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. 2. uppl. Med bidrag av Rolf Theil Endresen, Irene Iversen og Ragnhild Evang Reinton. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning: Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Hans (1989). *Tidstecken: Stockholms arbetarebibliotek och samhällskroppens utformning*. Stockholm: Stockholms stad.
- Leander, Sigfrid, & Nerman, Ture, red. (1968). *Folkbildningsminnen: Minnesanteckningar till folkrörelsernas och folkbildningsarbetets historia*. Stockholm: Nordiska museet.
- Leffler, Marion (1999). *Böcker, bildning, makt: Arbetare, borgare och bildningens roll i klassformeringen i Lund och Helsingborg 1860–1901*. Lund: Lund University Press. Diss. Lunds universitet.
- Leitch, Vincent B. (1995). Reader-response criticism. Ingår i: Andrew Bennett (red.), *Readers and reading*. London: Longman. 32–65.
- Lext, Gösta (1950). *Bok och samhälle i Göteborg 1720–1809*. Göteborg: Gumperts. Diss.: Göteborgs högskola.
- Limberg, Louise (2001). *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. 2 tr. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.
- Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Linder, Gurli (1902). *Våra barns nöjesläsning*. Stockholm: Bonnier.
- Linder, Gurli (1916). *Våra barns fria läsning*. Stockholm: Norstedt.
- Lindmark, Daniel (1993). Kunskapskraven i den framväxande folkskolan: Linjer i folkskolans integration 1842–1871. Ingår i: Egil Johansson & Stig G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992*. 77–116.
- Lindmark, Daniel (2004). *Reading, writing and schooling: Swedish practices of education and literacy 1650–1880*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.
- Long, Elizabeth (1994). Textual interpretation as collective action. Ingår i: Jon Cruz & Justin Lewis (red.), *Viewing, reading listening: Audiences and cultural reception*. Boulder, CO: Westview Press. 181–211.

Lundh, Anna (2011). *Doing research in primary school: Information activities in project based learning*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet och Högskolan i Borås.

Lundh, Anna, Davidson, Birgitta & Limberg, Louise (2011). Talking about the good childhood: An analysis of educators' approaches to school children's use of ICT. *Human IT*, 11(2): 21–45.

Lyons, Martyn & Taksa, Lucy (1992). *Australian readers remember: An oral history of reading 1890–1930*. Melbourne: Oxford University Press.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket: Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Martinsson, Lena (2008). Queera bondesamhällen: Vetenskapliga berättelser och andra sagor om kön, sexualitet och arbetsdelning på landsbygden. Ingår i: Åsa Arping, Anna Nordenstam & Kajsa Widegren (red.), *Moderniteter: Text, bild, kön: En vänbok till Ingrid Holmquist*. Stockholm: Makadam. 252–267.

McKenzie, Donald F. (1981). Typography and meaning: The case of William Congreve. Ingår i: Giles Barber & Bernhard Fabian (red.), *Buch und Buchhandel in Europa im achtzehnten Jahrhundert: Fünftes Wolfenbütteler Symposium vom 1. bis 3. November 1977 = The book and the book trade in eighteenth-century Europe: Proceedings of the fifth Wolfenbütteler symposium: November 1–3, 1977*. Hamburg: Hauswedell. 81–125.

McKenzie, Donald F. (1999). *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myrstener, Mats (1998). *På väg mot ett stadsbibliotek: Folkbiblioteksväsendets framväxt i Stockholm t. o. m. 1927*. Borås: Valfrid. Lic-avh: Uppsala Universitet.

Myrstener, Mats (2004). Åke Åberg 1916–2004. *Bis*, 2004(4). 31.

Mäkinen, Ilkka (1997). *Nödvändighet af LainaKirjasto: Modernin lukuhalun tulo Suomen ja lukemisen instituutiot [The necessity for the leading library: The introduction of the modern "desire to read" into Finland and the institutions for reading]*. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Diss.: Tampere univ. Eng. Summary: s. 443-452.

Mäkinen, Ilkka (2004). Information history, library history or history by and large? Remarks on recent discussion on library and information history. Ingår i: W. Boyd Rayward (red.), *Aware and responsible: Papers of the Nordic-International Colloquium on Social and Cultural Awareness and Responsibility in Library, Information and Documentation Studies (SCARLID)*. Lanham: The Scarecrow Press. 103–114.

Mäkinen, Ilkka, Black, Alistair, Kovac, Miha, Skouvig, Laura, Torstensson, Magnus (2005). Information and libraries in an historical perspective: From library history to library and information history. Ingår i: Leif Kajberg & Leif Lørring (red.), *European curriculum reflections on library and information science education*. Copenhagen: The royal school of library and information science. 172–191. Tillgänglig: http://www.library.utt.ro/LIS_Bologna.pdf

Nordberg, Karin (2003). Meningen med minnet: Om vetenskapligt bruk av berättelser och intervjuer. Ingår i: *Årsbok om folkbildning: Forskning & utveckling 2003*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning. 21–34.

Ollén, Bo (1996). Nya läseboken växer fram. Ingår i: Bo Ollén (red.), *Från Sörgården till Lop-nor: Klassiska läseböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlsson.

Ollén, Bo, red. (1996). *Från Sörgården till Lop-nor: Klassiska läseböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlsson.

Olsson, Björn (1994). *Den bildade borgaren: Bildningssträvan och folkbildning i en norrländsk småstad*. Stockholm: Carlsson.

Olsson, Oscar (1921). *Folkbildning och självuppfostran*. Stockholm: Svenska nykterhetsförlaget.

Patel, Runa (1987). Om olika typer av undersökningar. Ingår i: Runa Patel & Ulla Tebelius (red.). *Grundbok i forskningsmetodik: Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur. 52–67.

Pawley, Christine (1998). What to read and how to read: The social infrastructure of young people's reading, Osage, Iowa, 1870 to 1900. *Library Quarterly*, 68(3): 276–297.

Pawley, Christine (2001). *Reading on the middle border: The culture of print in late nineteenth-century Osage, Iowa*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Pawley, Christine (2002). Seeking 'significance': Actual readers, specific reading communities. *Book history*, 5: 143–160.

Pawley, Christine (2006). Retrieving readers: Library experiences. *Library quarterly*, 76(4): 379–387.

Pawley (2009). Beyond market models and resistance: Organisations as a middle layer in the history of reading. *Library Quarterly*, 79(1): 73–93.

Petersson, Karl, Silva, Carla, Castro-Caldas, Alexandre, Ingvar, Martin & Reis, Alexandra (2007). Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex. *European Journal of Neuroscience*, 26: 791–799.

Peurell, Erik (2004). *Om läsning - mer eller mindre? En kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier*. Stockholm: Kulturrådet. Tillgänglig: http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2004/om_lasning.pdf

Portelli, Alessandro (1998). What makes oral history different. Ingår i: Robert Perks & Alistair Thompson (red.), *The Oral History Reader*. London: Routledge. 63–74.

Price, Leah (2004). Reading: The state of the discipline. *Book history*, 7: 303–320.

Prins, Gwyn (1991). *Oral History*. Ingår i: Peter Burke (red.), *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Polity Press, 1991. 114–139.

Radway, Janice (1991). *Reading the romance: Women, patriarchy and popular literature*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Ramberg, Klas & Runfors, Ann (1994). *Bildning och nöje: Om IOGT- och ABF-bibliotekariers erfarenheter*. Stockholm: Nordiska museet.

Raven, James (1998). New reading histories, print culture and the identification of change: The case of eighteenth century England. *Social history*, 23(3): 268–287.

RED [*The reading experience database*] (2011). Milton Keynes: The open university. Tillgänglig: <http://www.open.ac.uk/Arts/reading>

Rose, Jonathan (1992). Rereading the English common reader: A preface to a history of audiences. *Journal of the history of ideas*, vol 53, no 1. 47–70.

Rose, Jonathan (2001a). *From book history to book studies*. American printing history association. Tillgänglig:
http://www.printinghistory.org/programs/awards/awards_2001.php

Rose, Jonathan (cop. 2001b). *The intellectual life of the British working classes*. New Haven, CT: Yale University Press.

Rose, Jonathan (2003). Alternative futures for library history. *Libraries & Culture*, 38(1): 50–60.

Rose, Jonathan (2007). The history of education as the history of reading. *History of education*, 36(4–5): 595–605.

Ross, Catherine Sheldrick (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information processing and management*, 35: 783–799.

Ross, Catherine Sheldrick, McKechnie, Lynne (E.F.) & Rothbauer, Paulette M. (2006). *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries, and community*. Westport, CT: Libraries Unlimited.

Rydbeck, Kerstin (1995). *Nykter läsning: Den svenska godtemplarrörelsen och litteraturen 1896–1925*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen. Diss: Uppsala universitet.

Rydbeck, Kerstin (2001). Kvinnorna innanför och utanför ramarna: Om folkbildningsbegreppet och könsperspektivet. Ingår i: Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck (red.), *Folkbildning och genus: Det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer.

Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbiblioteket.

Rydsjö, Kerstin, Limberg, Louise & Hultgren, Frances (2010). Det samtida barnbiblioteket: Ett bibliotek i barnets tjänst. Ingår i: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket. 271–286.

Saenger, Paul (1997). *Space between words: the origins of silent reading*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Sandin, Amira Sofie (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbiblioteket.

Savolainen, Reijo (2007). Information behavior and information practice: Reviewing the "Umbrella concepts" of information-seeking studies. *Library Quarterly*, 77(2): 109–132.

Seldén, Lars (2004). *Kapital och karriär: Informationssökning i forskningens vardagspraktik*. 2 uppl. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Seldén, Lars, & Sjölin, Mats (2003). Kunskap, kompetens och utbildning: Ett bibliotekariedilemma under 100 år. *Svensk Biblioteksforskning*, 14(4): 19–67

Shera, Jesse H. (1952). *Foundations of the public library: The origins of the public library movement in New England, 1629–1855*. Chicago.

Sismondo, Sergio (2004). *An introduction to science and technology studies*. Malden, MA: Blackwell.

Sjösten, Nils-Åke (1993). *Sockenbiblioteket - ett folkbildningsinstrument i 1870-talets Sverige: En studie av folkskoleinspektionens bildningssyn i relation till sockenbiblioteken och den tillgängliga litteraturen*. Linköping: Linköpings universitet. Diss. Linköpings universitet.

Skolverket (2011). *Eleverna och nätet: PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa och värdera digital information*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2607>

Skouvig, Laura (2007). Bibliotekshistorie: Død eller dristig? *Dansk biblioteksforskning*, 3(1): 5–16.

St Clair, William (2004). *The reading nation in the romantic period*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sundgren, Per (2004). Begrundande läsning. Ingår i *Lychnos: Årsbok för idé och lärdomshistoria, 2004*. Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet. 229–237.

Sundin, Olof (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: En studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Svensson, Sonja (1983). *Läsning för folkets barn: Folkskolans barntidning och dess förlag 1892–1914: Med en inledning om fattiga barns läsning på 1800-talet*. Diss. Uppsala universitet. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Söderberg, Verner (1901). *Sveriges sockenbibliotek och öfriga anstalter för folkläsning*. Stockholm: Norstedt.

Thavenius, Jan, red. (1999). Traditioner och förändringar. Ingår i Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. 11–20.

The behaviour/practice debate: a discussion prompted by Tom Wilson's review of Reijo Savolainen's *Everyday information practices: a social phenomenological perspective*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2008 (2009). *Information Research*, 14(2). Tillgänglig: <http://InformationR.net/ir/14-2/paper403.html>

Thompson, Paul (1980). *Det förgångnas röst: Den muntliga historieforskningens grunder*. Översättning: Maj Frisch. Stockholm: Gidlund.

Thompson, Paul (2000). *The voice of the past: Oral history*. 3 uppl. Oxford: Oxford University Press.

Thor, Malin (2001). Oral history: Mer än en metod. *Historisk tidskrift*, 121(4): 325–345

Thórsteinsdóttir, Guðrún (2005). *The information seeking behaviour of distance students: A study of twenty Swedish library and information science students*. Borås: Valfrid. Diss.: Göteborgs universitet.

Torstensson, Magnus (1991). Folkbibliotekarieyrket: Framväxt, utbildning, forskning: Exemplet USA och några svenska jämförelser. Bilaga III i Torstensson 1996, 87–109. Ursprungligen publicerad i *Nordisk tidskrift för bok- och biblioteksväsen*, 1991(3–4): 93–121.

Torstensson, Magnus (1996). *Att analysera genombrottet för de moderna folkbiblioteksidéerna: Exemplet Sverige och några jämförelser med USA*. Göteborg: Göteborgs universitet. Lic.-avh.

- Tynell, Knut (1931). *Folkbiblioteken i Sverige*. Stockholm: Norstedt.
- Vilborg, Ebbe (2004). *Latinska citat: Dictum et scriptum latine*. Stockholm: Norstedt.
- Weller, Toni (2007). Information history: Its importance, relevance and future. *ASLIB proceedings*, 59(4–5): 437–448.
- Wiegand, Wayne A. (1997). MisReading LIS education. *Library Journal*, 122(11) June 15: 36–38.
- Wiegand, Wayne A. (1999). Tunnel vision and blind spots: What the past tells us about the present: Reflections on the twentieth-century history of American librarianship. *Library Quarterly*, 69(1): 1–32.
- Wiegand, Wayne A. (2000a). American library history literature, 1947–1997: Theoretical perspectives? *Libraries & Culture*, 35(1): 4–34.
- Wiegand, Wayne A. (2000b). Librarians ignore the value of stories. *Chronicle of higher education*, 47(9): B20.
- Wiegand, Wayne A. (2003). To reposition a research agenda: What American studies can teach the LIS community about the library in the life of the user. *Library Quarterly*, 73(4): 369–382.
- Wiegand, Wayne A. (2005). Critiquing the curriculum. *American libraries*, 36(1): 58–61.
- Wiegand, Wayne A. (2007). Libraries and the invention of information. Ingår i: Simon Eliot & Jonathan Rose (eds.), *A companion to the history of the book*. Oxford: Blackwell. 531–543.
- Wikström, Ingrid (1925). Rundfrågan angående skolungdomens fria läsning, 2. *Årsskrift för Modersmåslärarnas förening, 1925*. Göteborg: Modersmåslärarnas förening. 25–31.
- Willy på äventyr (2009). *Seriewikin*. Malmö: Seriefrämjandet. Tillgänglig: <http://seriewikin.serieframjandet.se>

Wittmann, Reinhard (2003). Was there a reading revolution at the end of the eighteenth century? Ingår i Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger, (red.) *A history of reading in the West*. Amherst, Mass.: University of Massachusetts Press. 284–312.

Åberg, Åke (1978). Arbetare minns: Om läsning, böcker och bibliotek: Intervjuer utförda av elever vid Bibliotekshögskolan. Ingår i: Sture W. Lantz (red.), *Arbetarnas kulturhistoriska sällskap: Minnesskrift 1926–1976*. Stockholm: Tiden.

Åberg, Åke (1982). Folkbibliotekens historia intill 1960-talet. Ingår i: Folkbiblioteksutredningen, *Folkbibliotek i tal och tankar: En faktarapport från folkbiblioteksutredningen*. Stockholm: Liber. 47–85.

Åberg, Åke (1983). Folket läste. Ingår i: Harry Järv (red.), *Den svenska boken 500 år*. Stockholm: Liber. 365–401.

Åberg, Åke (1987). *Västerås mellan Kellgren och Onkel Adam: Studier i provinsens litterära villkor och system*. Västerås: Kultur- och fritidsnämnden. Diss: Uppsala universitet.

Åberg, Åke (1989). Att skriva folkbibliotekens historia vid BHS. Ingår i: Åke Åberg (red.), *Biblioteksstuderande skriver bibliotekshistoria: Sex uppsatser*. Borås: Högskolan. 3–14.

Åberg, Åke (1999). Barnbibliotekets begynnelse. *Barnboken*, 22(2). 2–17.

Åberg, Åke (2003). Är vi verkligen framme vid målet? *Bis*, 2003(2). 6–9.

Årsskrift för modersmåslärarnas förening 1924 (1924). Göteborg: Modersmåslärarnas förening.

BILAGA

På de följande sidorna presenteras vissa grundläggande data om informanterna. Tabellformen ger intryck av jämförbarhet, men intervjuernas ostrukturerade karaktär innebär att informanterna berättar om sina yrkes-, förenings- eller privatliv med olika grader av utförlighet. Födelseår och andra uppgifter sätts inom klammer när jag själv slutit mig till dem från andra uppgifter i intervjun. Vad gäller just födelseår har dessa i så fall oftast räknats fram genom subtraktion av uppgiven ålder från året för intervjun.

Ort avser huvudsaklig vistelseort som barn/ung. I de fall orten var en stad 1920 anges folkmängd för det året.⁷⁷² Medlemskap i föreningar, yrke och utbildning avser även vuxen ålder. Eventuella uppgifter om medlemskap i fackförening noteras dock ej. Med utbildning avses högsta utbildning förutom folkskola och eventuell fortsättningsskola. Enskilda kurser, som bibliotekskurser och korrespondenskurser, inkluderas ej. För uppgifter om yrke används företrädesvis informanternas egna beteckningar. Fars yrke uppges som indikation på socioekonomisk status.

⁷⁷² Uppgifter hämtas ur *Historisk statistik för Sverige* (1969).

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Agnes	1915	Bisberg Säter (1778)	Högre folkskola	Affärsbiträde Fabriks- anställd Egen affär med make	Bokcirkel Pensionärs- förening Amatörförfattare	Bokhållare ⁷⁷³	
Alfred	[1918]	Kristianstad (12 740) Vinslöv		Möbel- polerare Bibliotekarie	IOGT	Bokbindare, dör 1920. Mor driver tobaksaffär.	
Anton	[1908]	Luleå (10 545)	Avbrutna fil. mag. studier Folkskole- seminarium	Folkskol- lärare Folkskole- inspektör	Gymnasieförening Clarté SDUK SSUH IOGT ABF JUF-biblioteks- verksamhet Skolbiblioteks- verksamhet	Fostermor driver stryk- inrättning	Intervjun består inledningsvis av ett förberett re- ferat?

⁷⁷³ Agnes bror och farfar var gruvarbetare. Fadern hade efter folkskolan fått jobb på posten, och därefter börjat som bokhållare på gruvkontoret.

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
August	[1897]	Bollnäs Runemo, Alfta		Diverse, t ex skogsarbete, byggnads- arbete, sågverks- arbete	IOGT-bibliotek- arie		En person ut- över informant och intervjuare närvarar, och deltar ibland i samtalet.
Botilda	1915	Orter i södra Lappland	Folkskole- seminarium	Folkskol- lärare	Folkhögskola Bor hos sin mor- bror och moster under en period av uppväxten	Renskötare	
Disa	1921	Rautasvuoma sameby, Jukkasjärvi	Sjuksköterske- utbildning	Distrikts- sköterska	Folkhögskola Starkt engagerad i samehistoria och -politik.	Renskötare	

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Emilia	1903	Svenljunga		Kontorist Hemmafru	ABF NTO Kvinnoklubb	Förman på fabrik. Fadern dör 1911 var- efter modern är ensamstående. Modern är sjuklig och arbetar inte utanför hemmet. Kommunala bidrag och syskonens arbete utgör inkomstkällor.	
Erika	1915	Landsorten utanför Vellinge?		Hembiträde Sömmerska Affärs- anställd Bibliotekarie	Cirkelstudier Föreningsliv	Småbrukare	
Erlend	1914	Raggarön, Östhammar		Jordbrukare Sjöman 1936-40.	Bibliotekarie inom Blåbandsrörelsen	Jordbrukare	

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Fabian	[1895]	Riddarhyttan	Läraryr- seminarium	Folkskol- lärare	IOGT ABF Riksdagsman Div. engagemang i rörelser, inkl. biblioteksarbete.	Gruvarbetare	
Felix	1908	Stavre, Jämtland		Skogs- arbetare Anställd på försvarsan- läggning. Konsulent i Handi- kappades riksförbund.	ABF-bibliotekarie Drabbad av polio 1938.	Skogsarbetare	Utöver in- formant och intervjuare när- varar ytterligare en person vid intervjun. Det frångår att denna person tidigare hade genomfört en (av mig ej lokal- iserad) intervju med informan- ten inom ram- arna för pro- jektet <i>Biblio- teksminnen</i> .

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Frideborg	1912	Storfors i Värmland, ”Dalarna” och Mölndal.	Ja	Bibliotekarie		Folkskollärare	Intervjun utgörs delvis av uppläsning?
Gunhild	1910	Landsorten utanför Vårgårda	Röda korsets sjuksköterskeskola	Sjuksköterska	Bokcirklar Studiecirklar Missionsförbundet	Utkomst från kvarn, mejeri och gård. Far dör 1915, var efter farfar tar över. Kvamen arrenderas sedan bort och mejeriet läggs ned. Morfar och mormor har sågverk.	Bitvis undermålig ljudkvalitet.
Gunnar	1913	Göteborg (202 238)	Realskola	Målarlärling Industri-tjänsteman		Arbetare	Släkt med intervjuaren?

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Göte	1906	Torsby		Bagare	Pensionärs-förening Biblioteksstyrelse Kyrkofullmäktige [Kommun- fullmäktige?] Fritidsnämnden Kulturnämndsordf. Idrottsutövning Deltar i flera rörelseaktiviteter som ung.	Hästhandlare Åkare	Ortens bibliotekschef närvarar vid intervjun.
Hanna	1914	Uppsala (28 897) Åbo Lund (23 183)	Konstfack	Hemmafru Bibliotekarie Förtids- pension	Vissa utlands- vistelser p. g. a. att maken var sjömanspräst vid Svenska kyrkan. Läsecirkel Skriver	Docent/pro- fessor	
Henrik	[1909]	Tommarp	Realskola (av- brutna studier)	Murare		Murare	
Hilda	1915	Stockholm (419 440)		Barn- sköterska			

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Hjalmar	1905	Klippan		Fabriksarbete Avläsare på Elverket Fjärdingsman Krono- assistent	Diverse engage- mang och uppdrag inom ABF [SDUK] Kommun- fullmäktige Kommunstyrelse	[Bruksarbetare]	
Hugo	1909	Berga, Ljungby Växjö (9 336)	Lärar- seminarium [Universitet. Fil. Dr.]	Lärare (på läroverk, gymnasium och lärar- högskola).	Kristligt orient- erade föreningar EFS?	[Bonde]	
Ivar	1909	Medåker, Arboga (5086)		Jordbruk ("som pojke") Gjutare		Smed Jordbruks- arbetare	
Karl	1911	Stenbrohult, Diö (Älmhult)		Fabriks- arbetare Kommun- bibliotekarie (deltid)	IOGT-bibliotek- arie	Fabriksarbetare	Representeras av två intervjuer
Laura	1916	Vikmans- hyttan		Diverse Periodvis hemmafru?	Kvinnoklubb "Sagotant" på bibliotek Amatörförfattare	Ensamstående mors yrke: mjölkerska	

Fingerat namn	Födel seår	Orter	Utbildning	Yrke	Övrigt	Fars yrke	Anmärkning
Paul	[1912]	Borrby		Tunnbindare Arbets- förmedlings- ombud Låd- brevbärare	Bibliotekarie	Tunnbindare	
Rut	[1912]	Bräcke		Frilansare för tidningen	Husmoders- föreningen	Försäljnings- chef på sågverk	
Sigurd	[1900]	Linsell, Sveg		Skogsarbete	IÖGT Ungsocialistisk ungdomsklubb Vistas i Nord- amerika 1928– 1939 Skriver och målar som fritids- intressen	Avmätare i skogen Flottningschef	
Svea	[1900]	Kalmar (17 086)	Flickskola	Kansli- skrivare, länsstyrelsen		Stations- föreståndare	
Valter	[1905]	Boxholm		Bruksarbetare	Biblioteksarbete inom ABF	Snickare på bruk	
Vincent	[1903]	Nora (2 389)	Lärrar- seminarium	Folkskol- lärare	IÖGT	Åkare	Har varit inter- vjuarens lärare.

Publikationer i serien *Skrifter från VALFRID*

Enmark, Romulo (red.) (1990). *Biblioteksstudier: folkbibliotek i flervetenskaplig belysning*. (ISBN 91-971457-0-X) Skriftserien; 1

Enmark, Romulo (red.) (1991). *Biblioteken och framtiden [Bok 1]: framtidsdebatten i nordisk bibliotekspress*. (ISBN 91-971457-1-8) Skriftserien; 2

Selden, Lars (red.) (1992). *Biblioteken och framtiden. Bok 2: nordisk idédebatt: konferens i Borås 11-13 november 1991*. (ISBN 91-971457-2-6) Skriftserien; 3

Hjørland, Birger (1993). *Emnerepræsentation og informationsøgning: bidrag til en teori på kundskabsteoretisk grundlag*. 2. uppl. med register. (ISBN 91-971457-4-2) Skriftserien; 4

Höglund, Lars (red.) (1995). *Biblioteken, kulturen och den sociala intelligensen: aktuell forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap*. (ISBN 91-971457-5-0) Skriftserien; 5

Hjørland, Birger (1995). *Faglitteratur: kvalitet, vurdering og selektion: grundbog i materialevalg*. (ISBN 91-971457-6-9) Skriftserien; 6

Limberg, Louise (1996). *Skolbiblioteksmodeller: utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län*. (ISBN 91-971457-7-7) Skriftserien; 7

Hjørland, Birger (1997). *Faglitteratur: kvalitet, vurdering og selektion. Bd1: materialevalgets almene teori, metoder og forudsætninger*. (ISBN 91-971457-8-5) Skriftserien; 8

Pettersson, Rune (1997). *Verbo-visual communication: presentation of clear messages for information and learning*. (ISBN 91-971457-9-3) Skriftserien; 9

Pettersson, Rune (1997). *Verbo-visual communication: 12 selected papers*. (ISBN 91-973090-0-1) Skriftserien; 10

Limberg, Louise. (1997). *Skolbiblioteksmodeller: utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län*. (ISBN 91-973090-1-X) Skriftserien; 11 (nytryck av nr 7, bilaga inne i boken)

Eliasson, Anette, Löf, Staffan & Rydsjö, Kerstin (red.) (1997). *Barnbibliotek och informationsteknik: elektroniska medier för barn och ungdomar på folkbibliotek*. (ISBN 91-973090-2-8) Skriftserien; 12

Klasson, Maj (red.) (1997). *Folkbildning och bibliotek? På spaning efter spår av folkbildning och livslångt lärande i biblioteksvärlden*. (ISBN 91-973090-3-6) Skriftserien; 13

Zetterlund, Angela (1997). *Utvärdering och folkbibliotek: en studie av utvärderingens teori och praktik med exempel från folkbibliotekens förändrings- och utvecklingsprojekt*. (ISBN 91-973090-4-4) Skriftserien; 14

Myrstener, Mats (1998). *På väg mot ett stadsbibliotek: folkbiblioteksväsendets framväxt i Stockholm t o m 1927*. (ISBN 91-973090-5-2) Skriftserien; 15

Limberg, Louise (2001). *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. (ISBN 91-973090-6-0) 1. uppl. 1998. Skriftserien; 16

Hansson, Joacim (1998). *Om folkbibliotekens ideologiska identitet: en diskursstudie*. (ISBN 91-973090-7-9) Skriftserien; 17

Gram, Magdalena (2000). *Konstbiblioteket: en krönika och en fallstudie*. (ISBN 91-973090-8-7) Skriftserien; 18

Hansson, Joacim (1999). *Klassifikation, bibliotek och samhälle: en kritisk hermeneutisk studie av "Klassifikationssystem för svenska bibliotek"*. (ISBN 91-973090-9-5) Skriftserien; 19

Seldén, Lars (2004). *Kapital och karriär: informationssökning i forskningens vardagspraktik*. (ISBN 91-89416-08-2) 1. uppl. 1999. Skriftserien; 20

Edström, Göte (2000). *Filter, raster, mönster: litteraturguide i teori- och metodlitteratur för biblioteks- och informationsvetenskap och angränsande ämnen inom humaniora och samhällsvetenskap*. (ISBN 91-89416-01-5) Skriftserien; 21

Klasson, Maj (red.) (2000). *Röster: biblioteksbranden i Linköping*. (ISBN 91-89416-02-3) Skriftserien; 22

Stenberg, Catharina (2001). *Litteraturpolitik och bibliotek: en kulturpolitisk analys av bibliotekens litteraturförvärv speglad i Litteraturutredningen L 68 och Folkbiblioteksutredningen FB 80*. (ISBN 91-89416-03-1) Skriftserien; 23

Edström, Göte (2002). *Filter, raster, mönster: litteraturguide i teori- och metodlitteratur för biblioteks- och informationsvetenskap och angränsande ämnen inom humaniora och samhällsvetenskap*. 2. aktualiserade och utökade uppl. (ISBN 91-89416-05-8) Skriftserien; 24

Sundin, Olof (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: en studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen*. (ISBN 91-89416-06-6) Skriftserien; 25

Hessler, Gunnel (2003). *Identitet och förändring: en studie av ett universitetsbibliotek och dess självproduktion*. (ISBN 91-89416-07-4) Skriftserien; 26

Zetterlund, Angela (2004). *Att utvärdera i praktiken: en retrospektiv fallstudie av tre program för lokal folkbiblioteksutveckling*. (ISBN 91-89416-09-0) Skriftserien; 27

Ahlgren, Per (2004). *The effects on indexing strategy-query term combination on retrieval effectiveness in a Swedish full text database*. (ISBN 91-89416-10-4) Skriftserien; 28

Thórsteinsdóttir, Gudrun (2005). *The information seeking behaviour of distance students: a study of twenty Swedish library and information science students*. (ISBN 91-89416-11-2) Skriftserien; 29

Jarneving, Bo (2005). *The combined application of bibliographic coupling and the complete link cluster method in bibliometric science mapping*. (ISBN 91-89416-12-0) Skriftserien; 30

Limberg, Louise & Folkesson, Lena (2006). *Undervisning i informationssökning: slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. (ISBN 91-89416-13-9) Skriftserien; 31

Johannisson, Jenny (2006) *Det lokala möter världen: kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg*. (ISBN 91-89416-14-7) Skriftserien; 32

Gärdén, Cecilia, Eliasson, Anette, Flöög, Eva-Maria, Persson, Christina & Zetterlund, Angela (2006). *Folkbibliotek och vuxnas lärande: förutsättningar, dilemman och möjligheter i utvecklingsprojekt*. (ISBN 91-89416-15-5) Skriftserien; 33

- Dahlström, Mats (2006). *Under utgivning: den vetenskapliga utgivningens bibliografiska funktion*. (ISBN 91-89416-16-3) Skriftserien; 34
- Nowé, Karen (2007). *Tensions and Contradictions in Information Management: an activity-theoretical approach to information activities in a Swedish youth/peace organisation*. (ISBN 978-91-85659-08-1) Skriftserien; 35
- Francke, Helena (2008). *(Re)creations of Scholarly Journals: document and information architecture in open access journals*. (ISBN 978-91-85659-16-6) Skriftserien; 36
- Hultgren, Frances (2009). *Approaching the future: a study of Swedish school leavers' information related activities*. (ISBN 978-91-89416-18-5) Skriftserien; 37
- Söderlind, Åsa (2009). *Personlig integritet som informationspolitik: debatt och diskussion i samband med tillkomsten av Datalag (1973:289)*. (ISBN 978-91-89416-20-8) Skriftserien; 38
- Nalumaga, Ruth (2009). *Crossing to the mainstream: information challenges and possibilities for female legislators in the Ugandan parliament*. (ISBN 91-89416-20-1) Skriftserien; 39
- Johannesson, Krister (2009). *I främsta rummet: planerandet av en högskolebiblioteksbyggnad med studenters arbete i fokus*. (ISBN 978-91-89416-21-5) Skriftserien; 40
- Kawalya, Jane (2009). *The National library of Uganda: its inception, challenges and prospects, 1997–2007*. (ISBN 91-89416-22-8) Skriftserien; 41
- Gärdén, Cecilia (2010). *Verktyg för lärande: informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. (ISBN 978-91-98416-23-9) Skriftserien; 42
- Ponti, Marisa (2010). *Actors in collaboration: sociotechnical influence on practice-research collaboration*. (ISBN 978-91-89416-24-6) Skriftserien; 43
- Jansson, Bertil (2010). *Bibliotekarien: om yrkets tidiga innehåll och utveckling*. (ISBN 978-91-89416-25-3) Skriftserien; 44
- Olson, Nasrine (2010). *Taken for granted: the construction of order in the process of library management system decision making*. (ISBN 978-91-89416-26-0) Skriftserien; 45

Gunnarsson, Mikael (2011). *Classification along genre dimensions: exploring a multidisciplinary problem*. (ISBN 978-91-85659-72-2), Skriftserien; 46

Lundh, Anna (2011). *Doing research in primary school: information activities in project-based learning*. (ISBN 978-91-89416-28-7), Skriftserien; 47