HOMO LUDENS
Om eget skapande och lek i bibliotek

Carolina Thelin

Examensarbete (30 högskolepoäng) i biblioteks- och informationsvetenskap för masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.
Handledare: Birgitta Olander
År: 2012

© Författaren/författarna

Title
HOMO LUDENS – about independent creativity and play in the library

Abstract
The aim of this Master´s thesis is to explore how the public libraries in Sweden work with children´s and youth´s independent, aesthethic and artistic creations and play as new ways for stimulating and developing children´s reading. The method is a literature study which gives an overview of the theories and the research on Children´s culture concept and the Concept of participation, the meaning of play, and how public libraries interpret these ideas and integrate them in there activities. The theoretical framework is based on Roger Säljö´s and Lev. S. Vygotskij´s sociocultural perspective, Vygotskij´s theories about the importance of play and Beth Juncker´s theories on children´s culture and the aesthethic process.

The overview gives the basis for the survey and analysis of the study's object that is the reading stimulating project *Läskonster* (Arts in reading) and the projects culmination in so-called *Litteraturhus* (Houses of literature). The empirical material consists mainly of documents and websites related to the object. The main question of the issue is: How do public libraries in Sweden work with children´s and youth´s own creativity and play, in theory and in practice? The secondary questions are: Where is the place of children´s and youth´s own creativity and play in the project Läskonster? How do Läskonster and Litteraturhus reflect the research on children´s and youth´s own creativity and play? And: Is there something in the libraries current "Litteraturhus-activities" involving children´s and youth´s own creativity and play?

The survey shows that Läskonster and Litteraturhus include sometimes, not always, children´s and youth´s own creativity and play in their activities. Independent creativity and play take different amount of space depending on the approach of participation. When the children and youth have been involved in the process and have been able to impact the activities, have their own creativity and play taken more place. The study also shows that digtal activities as computer games and social media have hardly been entered into the investigated objects. Given that this type of activities appeal to many children and youth, it is unfortunate that they are not included in the work of creating new methods for reading by widen the view of what a text can be.

This study is a Master's thesis in Library- and Information Science written by Carolina Thelin at Lund University 2012.

Keywords
Barnkulturforskning, barnperspektiv, barns kultur, eget skapande, lek, lekteorier, delaktighet, folkbibliotek, lässtimulans, läsfrämjande, Läskonster, Litteraturhus, ett vidgat textbegrepp, multimodalitet, litteracitet, children´s culture, child´s perspective, participation, theories of play, reading promotion, literacy, new literacy

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning 4
1.1 Bakgrund 5
1.2 Centrala begrepp 8
1.3 Syfte och frågeställningar 9
1.4 Uppsatsens disposition 10
1.5 Avgränsningar 10

2. Material och metod 12
2.1 Undersökta projekt och verksamheter 12
2.1.1 Presentation av projektet Läskonster. 12
2.1.2 Presentation av Litteraturhusen 14
2.2 Litteraturstudien och dess material 17
2.3 Analys 18
2.4 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter 19

3. Litteraturgenomgång 21
3.1 Kulturbegreppet och synen på barnet 21
3.1.1 Det pedagogiska och antropologiska kulturbegreppet 22
3.1.2 Ett nytt kulturbegrepp och en ny syn på barnet? 23
3.2 Lekens betydelse 24
3.3 Delaktighet och empowerment 27
3.4 Eget skapande, lust och lek i bibliotek 28
3.5 Sammanfattning 30

4. Teoretiska utgångspunkter 32
4.1 Sociokulturellt perspektiv 32
4.2 Vygotskijs lekteori: Fantasi och kreativitet 34
4.3 Junckers teori om barns kultur 35
4.4 Sammanfattning 37

5. Resultat och analys 38
5.1 Läskonster 38
5.2 Litteraturhus 41
5.2.1 Det mobila litteraturhuset Bubblan 42
5.2.2 Det digitala litteraturhuset Squoosh 44
5.2.3 Läsfrestivalen i Falun 46
5.2.4 Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken 47
5.3 Sammanfattning 49

6. Diskussion 50

7. Slutsatser 54
7.1 Eget skapande och lek i praktiken 54
7.2 Eget skapande och lek i teorin 55
7.3 Reflektion 56

8. Litteraturförteckning 58

1. Inledning

> Vi leker aldrig för att lära! Vi lär för att kunna leka
> (*Juncker 2010, s. 261*)

Mitt intresse för barn och ungdomslitteratur har alltid varit stort, liksom till skönlitteratur överhuvudtaget. Anledningen till att jag sökte utbildningen i biblioteks- och informationsvetenskap i Lund var till stor del den att i ett framtida yrke som bibliotekarie få umgås med böcker. Under utbildningens gång har dock min bild av vad en bibliotekarie gör och mina kunskaper i biblioteks- och informationsvetenskap ökat. Men intresset för litteraturen har hela tiden funnits där.

Samtidigt har min kunskap vuxit om vad en text kan vara. I mitt arbete med denna uppsats har jag insett att en text kan innefatta allt ifrån en tryckt text i en faktabok till att blogga, dansa eller att dramatisera något på scen. Detta har gjort att jag på många sätt vidgat min förståelse för vad läsning och lässtimulans kan innebära. Lässtimulans inbegriper alltså eget skapande! Med min bakgrund som dramapedagog utgjorde kopplingen till drama och teater begreppet lässtimulans än mer intressant.

Beth Junckers (professor vid Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA) i Köpenhamn) teorier om barns kultur och lekens betydelse för den skapande processen och hennes användning av dessa teorier inom en bibliotekskontext gav mig i mina fortsatta studier en grund att stå på. Teorier kring leken hade jag dock stött på förut, bland annat under dramapedagogutbildningen och i min kandidatuppsats i konstvetenskap om situationistiska happenings. Situationisterna, en politisk och konstnärlig sammanslutning som var som mest aktiv under 1960-talet, influerades bland annat av den holländska kulturhistorikern Johan Huizingas kultförklarade verk *Homo Ludens – den lekande människan* från 1938. Här beskriver han hur leken som en självständig livskategori har format människan som kulturvarelse. Juncker pekar på vikten av barns och ungdomars, liksom vuxnas, behov av att leka och skapa och ta plats som *beings*, som fullvärdiga medborgare. Som *beings* är barn producenter av sina egna projekt. Dessa tankar, menar Juncker, skapar termer såsom ”barns kultur” och att barn är *i* kultur. Grundsynen är kollektiv och inbegriper socialt samspel och kommunikation.

Det är mot denna bakgrund av både erfarenhet och nyförvärvade kunskaper kring eget skapande och lek som min uppsats blev till.

1.1 Bakgrund

En avgörande resurs i informationssamhället är enligt Kirsten Drotner - professor i mediavetenskap och mediakultur vid Syddansk universitet - befolkningens förmåga att skapa, tolka och utveckla olika former av innehåll i såväl fysiska som digitala medier. Dessa förmågor kallas för *multimodala kompetenser* (Drotner 2008, s. 35). Multimodalitet betyder ”på många sätt” och skriftspråket är ett sätt bland andra att uttrycka sig på. Detta begrepp är tätt knutet till begreppen *ett vidgat textbegrepp* och *new literacy* som innefattar olika visuella och auditiva uttryckssätt (Karlsson 2007, ss. 21-25), *skriftspråklighet* (Säljö 2000) eller *litteracitet* (Björklund 2010). Inom alla begreppen ingår talat språk, gester, bilder, berättande, ritande och sjungande och alla begreppen kan knytas till någon form av skriftbaserade handlingar (Björklund 2010, s. 51).

Under senare år har dessa begrepp slagit rot inom folkbibliotekens verksamhet för barn och unga. *Läskonster* och *Litteraturhus* är exempel på detta. Lässtimulansprojektet Läskonster pågick inom Länsbiblioteken i Mellansverige (LIM) år 2007-2010 och syftade bland annat till att skapa ”nya former för lässtimulans” för att vidga synen på vad en text kan vara. Under projektets gång utformades också så kallade *Litteraturhus* som efter projektets slut har blivit en del av den ordinarie verksamheten inom några av de bibliotek som deltog. Tanken med dessa ”rum för läskonster” är att skapa delaktighet och engagemang hos barn och ungdomar genom olika former av estetiska uttryckssätt och skapande verksamhet (Hedenström & Lundgren 2011). Läskonsterprojektet och verksamheten kring Litteraturhus är det empiriska material stått i fokus för denna uppsats undersökning av hur folkbibliotek i Sverige arbetar med barns och ungdomars eget skapande och lek, i teorin och i praktiken.

Att arbeta med alternativa metoder för lässtimulering är emellertid ingenting som är nytt inom området. Redan under 1970-talet började bibliotekens traditionella service med boken i centrum ifrågasättas och barnbibliotekarierna fick i uppgift att arbeta med nya medier och skapande aktiviteter. Skrivarverkstäder som en mer eller mindre självständig form för eget skapande är ett exempel på en sådan aktivitet. Men 1990-talets ekonomiska nedskärningar av den kommunala sektorn drabbade bibliotekens verksamhet vilket innebar mindre tid för bibliotekarierna att arbeta med förnyelse av lässtimulerande metoder (Rydsjö & Elf: 2007, ss. 32-33). Bristande omvärldsbevakning och att förändringsarbetet i allt för liten grad var grundat på kunskaper om och analys av dessa omvärldsförändringar anges som andra orsaker till denna utveckling (Sandin 2011, s. 35).

I slutet av 1990-talet och i början av 2000-talet kom dock diskussionen kring förnyelse av barnbibliotekens verksamhet och barns läsning åter igång. I Biblioteksla gen (Bibliotekslag 1996) fastslogs det att alla medborgare ska ha tillgång till ett folkbibliotek samt att folk- och skolbibliotek ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att genom olika medier stimulera till läsning. 2003 antogs *På barns och ungdomars villkor – rekommendationer för folkbibliotekens barn- och ungdomsverksamhet* av Svensk Biblioteksförening. Rekommendationerna bygger på Barnkonventionen - FN:s konvention om barnets rättigheter - och anlägger ett tydligt barnperspektiv. Alla barn har rätt till ett bibliotek, barns behov ska vara vägledande och barn ska ha möjlighet att påverka och uttrycka sig vilket anger en övergång från

ett så kallat biblioteksperspektiv till ett barnperspektiv. Inom dagens folkbibliotek finns det i regel alltid barn- och ungdomsavdelningar och verksamheterna utformas med utgångspunkt från 1996 års bibliotekslag och Barnkonventionen (Sandin 2011, s. 35).

Begreppet barnperspektiv används i många olika sammanhang. Inom forskningen skiljer man i dag ofta mellan *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Ett barnperspektiv är vuxnas perspektiv på barnens upplevelser, önskemål och behov och syftar till att tillvarata villkor utifrån barnets bästa, medan ett barns perspektiv är att anlägga eller att fånga en kultur som är barnets (Halldén 2003, ss. 13-14). Barns perspektiv innebär, i enlighet med Barnkonventionen, att barnen själva formulerar sina bidrag, önskemål, behov och tyckanden. För min uppsats är detta perspektiv en central utgångspunkt.

Artikel 13 i Barnkonventionen tar upp barnets rätt till yttrandefrihet vilket innefattar frihet att söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer. I artikel 31 fastställs barnets rätt till vila och fritid samt till lek och rekreation. Här konstateras också att konventionsländerna ska respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet (Barnkonventionen 2009).

I *”konst, hur man lever å lite annat” Barn och ungas tankar och åsikter om kultur* beskrivs vikten av att barn och unga ska ha möjlighet att vara med och påverka kulturutbudet, bland annat genom att hänvisa till artikel 31 i Barnkonventionen (Barnombudsmannen 2006 s. 16). Liknande reflektioner finns att läsa i *Barn och ungas rätt till kultur,* en rapport från Barnombudsmannen och Statens kulturråd. Här tar man bland annat upp frågan om hur vi arbetar med att ge barn och unga möjlighet att själva skapa i olika former och ta del av andra barns och ungdomars kulturella och konstnärliga uttryck. Det diskuteras huruvida det finns arenor och mötesplatser såsom fritidsgårdar, ungdomsgårdar, kulturhus eller webbplatser där barn och ungdomars konstnärliga och kulturella uttryck kan visas och om kommunen i så fall har någon övergripande strategi för att stödja dessa verksamheter (Barnombudsmannen & Kulturrådet 2006, s. 11).

Barn och ungdomars egna behov och skapande tas också upp i Svensk biblioteksförenings rekommendationer:

> Barnperspektivet ska vara utgångspunkten för biblioteket. Barns och ungdomars egna behov ska vara vägledande för verksamheten. De ska kunna påverka denna och de ska erbjudas möjligheter att uttrycka sig i biblioteket.
>
> *(Svensk Biblioteksförening 2003).*

Och:

> Biblioteket ska vara en del av samhällets nätverk för barn och ungdomar när det gäller språkutveckling, kulturarv, kulturupplevelser och eget skapande.
>
> *(Svensk Biblioteksförening 2003).*

Barnkonventionens artiklar, Barnombudsmannens reflektioner och Svensk biblioteksförenings rekommendationer pekar vikten av att ge barn möjlighet att uttrycka sina egna behov och tankar genom olika former för skapande. Det här gör att ett antal frågor kan ställas hur till vida detta syns i folkbibliotekens lässtimulerande verksamhet för barn och ungdomar.

Det finns flera exempel på verksamheter i bibliotekens regi i Sverige som har låtit barn och ungdomar skapa själva. *Demoteket* var ett samarbetsprojekt mellan Reaktor Sydost och Länsbibliotek Sydost under åren 2003-2006. Här kunde ungdomar lämna in sina egna alster, som musik, text eller film på biblioteket för utlåning (Nilson & Petersen 2005). På Malmö Stadsbiblioteks avdelning för ungas vuxna – *UFO* (Ungt Forum) - kunde allmänheten lämna in egna fanzines, vilka sedan lånades ut på biblioteket och var sökbara i bibliotekets katalog (Nilsson & Petersen 2005; Ingefjord 2003). Verksamheten startade 2000 och varade fram till 2006/2007 men finns fortfarande kvar (våren 2012) som plats och boksamling på biblioteket. Den ska dock snart slås ihop med övrig ungdomslitteratur[1].

Balagan - ett berättarexperimenterium är ett exempel på skapande verksamhet för barn mellan 9 och 12 år. Verksamheten, som startade i juni 2012 på Malmö Stadsbibliotek, har som grundtanke att ge barnen lättillgängliga instrument för att skapa berättelser genom rumsliga och digitala "berättarlabb" (Sandberg, 2011, s.20). I Sandviken ska folkbiblioteket, med inspiration från bland annat läskonsterprojektet och Balagan, starta ett litteraturhus i det blivande Kulturcentrum i kommunen. Litteraturhuset invigs troligen hösten 2013 och syftet är bland annat att stimulera barn och ungas eget skapande och ge plats för olika sätt att uttrycka sig[2]. Litteraturhuset i Sandviken är en av de verksamheter som står i fokus för min analys.

När jag började min undersökning av barns och ungdomars eget skapande i en bibliotekskontext hamnade jag snabbt inom det pedagogiska området kring lärande och läsfrämjande/lässtimulans. Samtidigt var jag klar över att det var barnens och ungdomarnas självständiga aktiviteter jag ville undersöka. Detta gjorde att jag blev ställd inför ett val för att kunna avgränsa min uppsats: valet mellan att lägga tonvikten vid det pedagogiska lässtimulerande arbetet med barn och ungdomar eller det estetiskt/kulturella skapandet av barnen och ungdomarna själva. Jag valde då att koncentrera mig på att studera det sistnämnda även om de båda områdena ofta går in i varandra och eftersom eget skapande ofta ingår som en av aktiviteterna i det lässtimulerande arbetet.

Det egna skapandet, fritt från pedagogiska förhållningssätt, är en del av en vidare definition av lässtimulering. I den ovan nämnda Barnkonventionen, i skriften av Barnombudsmannen och Statens kulturråd samt inom Svensk biblioteksförenings målsättningar har det egna skapandet tagits upp som en rättighet för barn och ungdomar. Därav anledningen till att jag ser det som viktigt att undersöka hur folkbiblioteken ser på detta.

[1] Susanna Jacobsson bibliotekarie på Malmö Stadsbibliotek, e-post den 6 april 2012

2 Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken: http://www.sandviken.se/litteraturhuset

1.2 Centrala begrepp

För att läsaren ska få en förståelse av de centrala begrepp som beskrivs i uppsatsen kommer jag här att ge en förklaring av dessa:

Barn och ungdom

Enligt Barnkonventionen (2009) är varje människa under 18 år barn.

Barn, ungdom och tonåring är begrepp som kan definieras på olika sätt beroende på om man utgår från fysiologiska, psykologiska, sociala, religiösa eller kulturella aspekter. Vilka som betraktas som barn beror alltså på den sociala, kulturella och historiska kontexten (Sandin 2011, s 23).

I denna undersökning ska begreppen barn och ungdom ses i relation till Barnkonventionens definition.

Läsfrämjande och lässtimulans:

Läsfrämjande kan definieras som att ”påverka barn och ungdomar att läsa mer” (Rydsjö, Hultgren & Limberg 2010, s. 34). Bibliotekslagen (1996, § 2) använder ordet ”främja” i relation till läsning och Kulturrådet ger sitt bidrag på litteraturområdet för att bland annat ”främja spridning och läsning av litteratur”[3].

Lässtimulans kan anses vara en vidare definion på vad läsning är (Danielsson 2011, s. 25). I läskonsterprojektet och i litteraturhusverksamheten används begreppet lässtimulans och en av utgångspunkterna är just att skapa läslust genom att vidga synen på vad en text kan vara.

Skillnaden mellan läsfrämjande och lässtimulans kan alltså sägas vara att läsfrämjande innebär att påverka barn och ungdomar att läsa mer litteratur medan lässtimulans betyder att skapa läslust genom att berätta en historia med olika uttrycksmedel.

I min uppsats beskriver jag bibliotekens arbete med att ge barn och ungdomar en ingång till litteraturen som lässtimulerande verksamhet.

Litteraturhus:

Under det senaste året har möjligheten att starta så kallade *Litteraturhus* på olika platser i Sverige diskuterats i media och i olika forum med inspiration från bland annat Litteraturhuset i Olso[4]. I Göteborg har Ingrid Elam, litteraturvetare, kulturjournalist och vice rektor vid Malmö högskola, utrett möjligheterna att starta ”ett hus ägnat åt litteratur, författarskap och debatter”[5], i Stockholm har ett beslut nyligen tagits om att starta ett internationellt Litteraturhus för svensk och internationell litteratur[6] och i Lund driver föreningen Litteraturhus Lund möjligheten

[3] Kulturrådet. http://www.kulturradet.se/sv/bidrag/litteratur/
[4] Sveriges Radio: http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=5041300
[5] Sveriges Radio: http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=5041300
[6] Bok & Bibliotek: http://www.bokmassan.se/nyheter/internationellt-litteraturhus-i-stockholm/

att starta ”en arena för litteratur, samtal och debatt”[7]. Ovanstående Litteraturhus är inriktade på litterära evenemang för vuxna men det finns också exempel på Litteraturhus för barn och unga. Läskonsterprojektets mål var bland annat att skapa Litteraturhus för barn och ungdomar med inspiration från *LesArt* i Berlin. LesArt är ett hus i fem våningar med rum på olika litterära teman. Alla ytor används för installationer som utgör ”ingångar till litteraturen” (Hedenström & Lundgren 2011, s. 8). Personalen, som består av bland annat konstnärer, bibliotekarier och pedagoger, erbjuder barn och ungdomar olika events i form av estetiska uttryck av litterära verk och med syftet att väcka läslust (ibid. s. 8).

Läskonsterprojektets litteraturhusidé utmynnade i olika fysiska, digitala, mobila och nätverksbaserade Litteraturhus vilka är beskrivna och undersökta i denna uppsats och det är utifrån läskonsterprojektets definition av Litteraturhus som uppsatsen utgår.

Det vidgade textbegreppet
I läskonsterprojektet och i litteraturhusverksamheten används begreppet *det vidgade textbegreppet* och uttrycket *nya former för lässtimulans* i betydelsen att alla konstnärliga uttrycksformer är texter som berättar något (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, s. 8). I denna studie har också det vidgade textbegreppet använts då jag anser att det är ett heltäckande begrepp som rymmer de andra definitionerna.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet är att bidra med kunskap om hur folkbibliotek i Sverige förhåller sig till forskningen om barns och ungdomars eget skapande och lek.

Undersökningen går ut på att se hur folkbiblioteken i Sverige, inom den lässtimulerande verksamheten, arbetar med barns och ungdomars eget skapande och lek och hur forskningen kring eget skapande och lek avspeglas i denna verksamhet.

För att nå syftet med uppsatsen har jag att ställt följande frågor till materialet:

Övergripande frågeställning:

- **Hur arbetar folkbiblioteken i Sverige med barns och ungdomars eget skapande och lek, i teorin och i praktiken?**

Underordnade frågeställningar:

- Vilken plats har barns och ungdomars eget skapande och lek inom projektet Läskonster?
- Hur avspeglar projektet Läskonster och litteraturhusverksamheten forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek?

[7] Sydsvenskan: http://www.sydsvenskan.se/lund/-finns-grogrund-for-litteraturhus-

- Finns det något i bibliotekens nuvarande litteraturhusverksamhet som inbegriper barns och ungdomars eget skapande och lek?

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av en **Inledning** där jag förklarar mitt val av ämne. Sedan ger jag en inledande bakgrund till uppsatsens syfte. Därefter förklarar jag de centrala begrepp som ingår i uppsatsen för att sedan redogöra för uppsatsens syfte och frågeställningar. Slutligen beskrivs uppsatsens disposition och de avgränsningar jag ansett vara nödvändiga för att inte uppsatsen skulle bli alltför omfångsrik.

Därnäst beskriver jag den **metod** och det **material** jag valt för min undersökning. Jag börjar med att redogöra för de undersökta projekt (Läskonster) och verksamheter (Litteraturhus) som är mitt empiriska material. Sedan följer en beskrivning av litteraturstudien och dess material som ligger till grund för litteraturstudien och analysen. Nästa avsnitt tar upp analysen av hur dokumentationen förhåller sig till teorierna och hela kapitlet avslutas sedan med ett stycke om reliabilitet, validitet och etiska aspekter.

Litteraturgenomgången är en översikt av vad forskningen säger kring ämnet. Kapitlet inleds med exempel på vad som skrivits inom barnkulturforskningen angående barns kultur. Sedan redogör jag för forskningen beträffande leken betydelse för barns och ungdomars eget skapande och problematiserar därefter begreppen delaktighet och empowerment. I avsnittet som följer sätter jag in forskningen kring ämnet i en biblioteksontext och avslutar sedan kapitlet med en sammanfattning.

I **teorikapitlet** tar jag upp teoretiska utgångspunkter och perspektiv vilka är Vygotskijs och Säljös sociokulturella perspektiv, lekteorier grundade på Vygotskij och Junckers teori kring barns kultur. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

I kapitlet **Resultat och analys** lägger jag fram resultatet och analysen av hur forskningen relaterar till det empiriska materialet.

Jag diskuterar resultatet av analysen och vad forskningsteorierna säger i kapitlet **Diskussion** och i **Slutsatser** görs en sammanfattning genom att återkoppla slutsatserna till frågeställningarna. Ett kort avsnitt med några reflektioner om barn- och ungdomsbibliotekets framtid och syftet med uppsatsen som sådan avslutar kapitlet.

1.5 Avgränsningar

Det empiriska materialet är avgränsat till att gälla dokumentationen kring läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten i form av rapporter, projektredovisningar, styrdokument och webbplatser. Vad gäller de bibliotek som varit involverade i projektet och sedan arbetat med att skapa olika former av litteraturhus så är det information om hur de i dagsläget arbetar med idéerna kring ett litteraturhus jag är intresserad av.

Studien är inte avsedd för att täcka olika pedagogiska inriktningar av synen på barns och ungdomars utveckling och lärande. Den är inte heller en historisk översikt vad gäller barnbibliotekens utveckling. Mitt huvudsyfte är att undersöka vad folkbiblioteken förhåller sig till forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek som en självständig kategori, alltså inte hur folkbiblioteken ser på forskningen kring lässtimulering och lärande i stort.

Jag avgränsar mig också genom att fokusera på folkbibliotek och tar därför inte upp hur skolbiblioteken förhåller sig till teorierna kring eget skapande.

2. Material och metod

I detta kapitel presenteras först de objekt som är föremål för min undersökning. Därefter följer ett metodavsnitt där jag redogör för litteraturstudien och materialinsamlingen. Kapitlet fortsätter med en beskrivning av analysen och en redogörelse för de teorier som har haft mest betydelse för undersökningen. Kapitlet avslutas med ett stycke som behandlar reliabiltiet, validitet samt etiska aspekter.

2.1 Undersökta projekt och verksamheter

Här presenteras lässtimulansprojektet Läskonster och verksamheten kring Litteraturhus. Kapitlet går igenom vad dokumenten, rapporterna och bibliotekens olika webbplatser säger om materialet. Jag gör detta för att ge läsaren en förståelse för den kommande analysen av hur materialet förhåller sig till uppsatsens syfte och frågeställningar. Valet av empiriskt material baseras på att det är så många län och så många enskilda bibliotek involverade (vilket jag anser ger en ganska representativ bild av hur folkbibliotek i Sverige kan arbeta med nya former för lässtimulans). Det grundar sig också på att materialet är aktuellt - projektet avslutades relativt nyligen, litteraturhusverksamheten pågår i skrivandets stund (våren 2012) och för att det, trots aktualiteten, blivit väl dokumenterat i form av utvärderingar, slutrapporter, en masteruppsats och en teoretiserande bok i ämnet.

2.1.1 Presentation av projektet Läskonster.

Lässtimulansprojektet *Läskonster – nya former för lässtimulans* pågick inom Länsbiblioteken i Mellansverige (LIM) under åren 2007-2010. Det egentliga projektet avslutades 2009 men 2010 publicerades slutrapporten med samma namn och därefter följdes projektet upp med ytterligare aktiviteter. Dessa redovisas i *Litteraturhus – rum för Läskonster: den allra sista slutrapporten* (2011).

Läskonsters huvudsyfte var metodutveckling och kvalitetssäkring av barnbibliotekens lässtimulerande insatser (Sandin 2011, s. 17). Cirka 75 personer från bibliotek i Dalarna, Gävleborg, Uppsala, Värmland, Sörmland, Västmanland, Stockholm, Östergötland, Gotland och Örebro län deltog och målgruppen var i första hand bibliotekspersonal som arbetar med barn och unga, främst bibliotekarier och biblioteksassistenter. Projektet har finansierats med bidrag från Statens Kulturråd (Bergstedt 2009, s. 1).

Läskonster var det fjärde i en rad av barnbiblioteksprojekt som bedrevs av barnbibliotekskonsulenterna i Mellansverige under 2000-talet. Projektet benämns i en redovisning till Kulturrådet vara uttryck för perspektivbytet från ett institutions- eller biblioteksperspektiv till ett användar- eller barnperspektiv (Hedenström 2010, s.1).

Ursprunget till de olika barnbiblioteksprojekten var en målsättningsdiskussion som, med avstamp i Barnkonventionen, resulterade i Svensk Biblioteksförenings

rekommendationer i *På barns och ungdomars villkor* (2003). Detta utmynnade i projektet *Hissa segel och bygga vindskydd* där riktlinjerna omsattes i det ordinära biblioteksarbetet. I det tredje uppföljande projektet DOFF (ole dole doff) utarbetade man, i samarbete med barn, symboler för skönlitterära genrer och nya enklare termer för SAB-systemets klassifikationsavdelningar (Hedenström 2010, s. 1). De barnbibliotekarier som deltog erbjöds föreläsningar av olika experter och information om relevanta magister- och masteruppsatser. Inom DOFF-projektet sammanställdes sedan en kunskapsöversikt över forskningen om barnbiblioteken Boken är den första delen av tre om barnbibliotekens verksamhet och är utgivna som en del av samarbetet mellan Länsbiblioteken (Hedenström & Lundgren 2011, s. 5-9). De tre böckerna presenteras närmare i bland annat avsnitt 2.3 i detta kapitel.

Ett tydligt motiv till läskonsterprojektet var fortbildning och fördjupning för barnbibliotekspersonal. I Läskonsters slutrapporter problematiseras klyftan mellan grundutbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap och verksamheten ute på fältet. Utbildningarna anses inte ge tillräckliga verktyg för att arbeta som barnbibliotekarie vilket innebär att många nyexaminerade bibliotekarier ställs inför uppgifter inom barn- och ungdomsbiblioteksverksamheten som de kanske inte har kunskap om. Glappet mellan utbildning och verksamhet blir enligt rapporterna särskilt tydligt på mindre orter och på bibliotek där bibliotekarien är ensam i sin yrkesroll och inte får möjlighet till handledning. Projektet gav biblioteksper sonal tillfälle att skapa kontakt med andra bibliotekarier och fylla ett kunskapsbehov (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, s. 7). Under de två år som projektet pågick var deltagarna bland annat med på ett antal seminarier, varav fyra på internat, workshops och studieresor. De utvecklade nätverk sinsemellan och hade en blogg för idéutbyte och diskussion (Bergstedt 2011, s. 1).

Ett annat motiv till läskonsterprojektet var marknadsföring, dels av de lokala projekten inom de enskilda biblioteken som deltog, dels av hela Läskonsterprojektet. Med hjälp av chefen för Stockholms stadsbiblioteks marknadsavdelning Eva Anzelius Jonsson planerade och informerade projektet om bibliotekens lässtimulerande insatser till målgrupper som lokala och regionala samarbetsparters, tjänstemän i kommunerna, politiker, media och yrkesgrupper som arbetar med estetiska uttryckssätt. Målgrupperna skulle nås genom att få ut information i olika forum på webben, i foldrar, utställningar och lokalpress, i deltagande på Bok- och biblioteksmässan i Göteborg, i tidskriftsartiklar och genom muntlig presentation (Lundgren & Wennerholm 2008, s. 1-3). Läskonster marknadsförde sig också genom att delta i politikerveckan i Almedalen i Visby 2009 (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, ss. 40-42).

Tre centrala utgångspunkter för läskonsterprojektet var *Barnkonventionen*, *det vidgade textbegreppet* och ”alla ska med”. I detta sammanhang definieras FN:s konvention om barnets rättigheter som att låta barnen vara delaktiga i biblioteksverksamheten genom att ta dem och deras åsikter på allvar. Läskonster betonar också de punker i *På barns och ungdomars villkor* (Svensk Biblioteksförening 2003) som handlar om lässtimulans, kulturupplevelser och biblioteket som ”ett roligt ställe att gå till” (Hedenström & Lundgren 2011, s. 6).

Med *det vidgade textbegreppet* menade Läskonster att alla konstnärliga uttrycksformer är texter som berättar något. Projektet ville bredda synen på vad som traditionellt sett har handlat om att ha boken och den skrivna texten i fokus genom att se kopplingen mellan litteratur, film, bild, teater och musik för barn. Genom att bjuda in människor med andra kompetenser såsom dramapedagoger, konstnärer och musiker ville Läskonster uppmuntra till samarbete och bredda den lässtimulerande verksamheten tvärs över kulturformerna (Hedenström & Lundgren 2011, s. 6-7).

Med uttrycket ”Alla ska med” avsågs att hitta former för projektet som kunde intressera och passa deltagare med helt olika utbildning och förutsättningar. Länsbiblioteken i Mellansverige omfattar över hundra kommuner och projektet hade som mål att få alla att påbörja, utveckla och/eller förbättra det egna arbetet med lässtimulans utifrån sin egen nivå. (Hedenström & Lundgren 2011, s. 7). Avsikten var att organisera idéutbytet och starta processer som kunde medföra en långsiktig förändring (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, s. 8).

Inspiration fick projektet av det litterära centrat *LesArt* i Berlin[8] vars verksamhet syftar till att få barn att uppleva litteraturen som konstart i förening med bild, drama, dans och musik för att på så sätt stimulera till läsning. Tanken med projektet var alltså att arbeta för att det efter projektets slut skulle finnas verksamheter som fungerade eller planerades att fungera som Litteraturhus eller ”centra för läskonster” (Hedenström & Lundgren 2011, s. 8). LesArt-konceptet har sedan projektet avslutades utformats på olika sätt inom biblioteken som deltog.

2.1.2 Presentation av Litteraturhusen

De Litteraturhuskoncept som utarbetats inom biblioteken skiljer sig beroende på län och verksamhet: *mobila* Litteraturhus i gestalt av en husvagn (Sörmland, Västmanland och Örebro län) och som ett mobilt ”berättarskåp” (Uppsala län) *digitala* Litteraturhus i form av en webbaserad skrivarverkstad (Östergötland) *kompetens- och kulturnätverk* som Litteraturhus i Värmland, Uppsala, på Gotland och i Dalarna. Litteraturhus har också tagit skepnad som en barnboksfestival (*Läsfrestivalen* i Dalarna) och som en del av biblioteksverksamhetens ordinarie lässtimulerande arbete med fokus på drama och teater i samarbete med en teatergrupp (Stockholms län). Samt till ett Litteraturhus utanför bibliotekets ramar men inom kommunens kulturverksamhet (*Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken*) i Gävleborg. Här följer en presentation:

Sörmland, Västmanland och Örebro - husvagnskoncept

I Sörmland, Västmanland och Örebro län har Litteraturhuset tagit gestalt i form av en blå husvagn med namnet ”Bubblan” som körs till olika ställen runtomkring i länet. Uppslaget till ett mobilt Litteraturhus föddes efter ett studiebesök på LesArt i Berlin i samband med läskonsterprojektet och den bärande idén var att den skulle vara en verksamhet som förutom bibliotekspersonal involverade andra kulturarbetare. Det skapande momentet var centralt och arbetet skulle vända sig till barnen och ungdomarna på deras fritid. Husvagnen är utrustad med olika redskap som är tänkta

8 LesArt, Berliner Zentrum für Kinder-und Jugendliteratur: http://lesart.org/index.html

att stimulera till berättande. Ingen utlåning av böcker sker utan tanken är att lägga fokus på ”stunden, samtalet, skapandet och berättandet” (Blomberg, Eriksson & Stenberg 2011, s. 31)**.** Bibliotekspersonalen arbetar tillsammans med författare och teater- och musikpedagoger som håller workshops. Eftersom verksamheten är mobil kan den finnas på ställen där man vanligtvis inte hittar bibliotekets verksamhet såsom på musikfestivaler, ute i stadsdelarna, vid ungdomshus, i köpcentra och på marknader (Blomberg, Eriksson & Stenberg 2011, s. 31)**.** Enligt länsbibliotekens webbsidor är verksamheten kring Litteraturhuset Bubblan fortfarande aktiv[9].

Uppsala – workshops och berättarskåp
Uppsala län har tagit fasta på en årlig mötesplats för inspiration och fortbildning för barnbibliotekarier och andra yrkesgrupper som dramapedagoger, kultursekreterare och kulturkonsulenter. Med inspiration från LesArt har man arbetat med workshops i berättande såsom berättarverkstäder och storytelling. Tanken har varit att bli bättre på att föra ut läskonsterkonceptet till målgrupper såsom föräldrar, lärare, bibliotekarier och studenter. Liksom i Sörmland, Västmanland och Örebro län har litteraturhusidén också utmynnat i ett mobilt Litteraturhus men här i form av ett ”vandrande berättarskåp” - ett skåp med luckor, snurror, bilder och föremål som lockar fram historier och stimulerar berättande. Målgruppen är i första hand barn mellan fem och elva år som på de olika biblioteken i länen har tagit del av berättelser med berättarskåpet som redskap (Hedenström 2011, s. 34-36).

Östergötland – skrivarverkstad på webben
I Östergötland har det webbaserade Litteraturhuset Squoosh[10] startat. Redan tidigare drev Barnens Östgötabibliotek *Bokens alla sidor,* ett projekt som pågick mellan 2008 och 2011, parallellt med Läskonster. Bokens alla sidor hämtade inspiration från LesArt i Berlin och hade som syfte att dels genom bokevent låta ungdomar möta boken med hjälp av olika konstformer som drama, dans och bildkonst, dels att skapa ett östgötskt webbaserat Litteraturhus för lässtimulans. Squoosh invigdes 2011 och på webbsidan kan barn och ungdomar få inspiration och tips för det egna skrivandet och skapa sin egen bok. Squoosh drivs av länsbibliotek Östergötland men får användas i hela Sverige (Holmén 2011, ss.10-11).

Värmland – nya verktyg och fortbildning
I Värmland har litteraturhusidén tagit form som ett kompetens- och kulturnätverk för barnbiblioteken i länet. Avsikten är att ge personalen möjlighet att pröva på andra konstformer för att vidareutveckla sitt lässtimulerande arbete inom barn- och ungdomsverksamheten. Litteraturhusidén har delats in i tre delar; fortbildning i workshopsform, utformning av en regional handlingsplan för barnbiblioteksverksanheten samt samarbete med Karlstad universitet, Regionalt utvecklingscenter och Kultur i skolan (Marberg 2011, s. 14).

9LitteraturhusetBubblan:www.landstingetsormland.se/Kultur-utbildning/Lansbibliotek-Sormland/Verksamhet/Barn-och-ungdom/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/
10 Litteraturhuset SQUOOSH: www.squoosh.se

Gotland – nätverk och samarbete
Gotlands länsbibliotek har använt sig av litteraturhusidén genom att utforma nätverk. Avsikten har varit att samarbeta utöver institutions, förvaltnings- och konstartsgränser för att nå alla barn och ungdomar. Barnbiblioteksverksamheten har i samverkan med skola, barnhälsovård och högskola genomfört ett antal olika projekt men i och med försämringar i den kommunala ekonomin drabbades samarbetet. Vid årsskiftet 2010/2011 blev Gotland en egen region vilket innebar organisatoriska förändringar. Detta bidrog till att arbetet kring ett Litteraturhus delvis avstannade (Blomquist 2011, s. 37-38).

Dalarna - kulturnätverk och barnboksfestival
Tanken i Dalarna har varit att låta litteraturhuskonceptet bygga på regionala kulturnätverk där yrkesgrupper som på olika sätt arbetar med barn ingår. Gemensamma studier och lokala och regionala aktiviteter ska öka samsynen kring barn och ungas kulturella behov. Kulturnätverket har arrangerat studiedagar för pedagoger och kulturarbetare där deltagarna får pröva på olika skapande aktiviteter och Länsbiblioteket arrangerar varje år ett länsmöte där olika aktiviteter och föreläsningar inom det lästimulerande arbetet ingår. Som en del av litteraturhusidén ordnade länsbiblioteket tillsammans med stadsbiblioteket i Falun och Svenska barnboksakademin barnboksfestivalen *Läsfrestivalen* under våren 2011. Man ville synliggöra barnboken, barns behov av läsning och inspirera till eget skapande (Lindstedt 2011, s. 39-40). Festivalen arrangerades även i maj månad 2012[11].

Stockholm – bibliotek och teater
Inom läskonsterprojektet utforskade Stockholms länsbibliotek bibliotekets möjlighet att fungera som Litteraturhus. Man ville undersöka om biblioteket skulle kunna vara en plats för nya former för lässtimulans i stället för att spela rollen som en resurs till skolans läsundervisning. Mer fokus på läslust och mindre på lästräning. Tyresö bibliotek valdes ut att delta i projektet eftersom de under många år haft en bred barnbiblioteksverksamhet för alla åldrar. Barnbibliotekarierna utvecklade olika modeller som användes i projektet som bland annat handlade om att dramatisera berättelser med omväxlande barn om vuxna som aktörer. I uppdraget ingick också att barnbibliotekarierna skulle dela med sig av sina erfarenheter till andra bibliotek och under våren 2010 inledde de ett samarbete med Stockholms stadsbibliotek. Tillsammans med representanter från Boulevardteatern utvidgade de bland annat konceptet bokprat till att dramatisera böcker tillsammans med barnen (Lundgren 2011, s 19). Enligt Iréne Kulneff[12] används ”litteraturhusmodellerna” fortfarande till viss del i verksamheten.

Gävleborg – Litteraturhuset i Sandviken
Folkbiblioteket i Sandviken har sedan hösten 2010 drivit ett projekt för att etablera ett Litteraturhus för barn och unga i det blivande Kulturcentrum i Sandvikens kommun som beräknas vara färdigbyggt 2013 (Hedenström & Lundgren 2011, s. 7-8). Med inspiration från Litteraturhuset LesArt i Berlin är tanken att Litteraturhuset ska fungera utanför bibliotekets ramar och samarbeta med olika organisationer (Wennerholm 2011, ss. 41-47). På kommunens hemsida står det att projektets syfte är

11 Läsfrestivalen i Falun: lasfrestivalen.se/
12 Iréne Kulneff 1:a bibliotekarie på Tyresöbiblioteket, e-post den 3 april 2012

att Litteraturhuset ska inspirera till läs- och språkutveckling genom att stimulera barn och ungas eget skapande och ge plats för olika sätt att uttrycka sig. Barn och unga ska vara medskapande i processen och aktiviteterna ska ske med utgångspunkt från barnens egna idéer i enlighet med Barnkonventionen[13]. Litteraturhuset kommer att innehålla tre delar som ska samverka: *den språkstimulerande lär- och upplevelsemiljön*, *kunskapscentret/den kompetensutvecklande delen* samt *forskningsdelen*. Barn och ungdomar ska vara delaktiga i samtliga delar (Projektbeskrivning 2012).

2.2 Litteraturstudien och dess material

Jag har valt att göra en allmän litteraturstudie för att få överblick över såväl tidigare som nutida tankegångar kring barns och ungdomars eget skapande och lek och sätta in dessa tankegångar i en bibliotekskontext. En litteraturstudie kan se olika ut och ha olika syften. I en systematisk litteraturstudie krävs en ingående analys och sammanvägning av de kvantitativa eller kvalitativa resultaten genom en så kallad metaanalys respektive metasyntes. Den allmäna litteraturstudien fungerar ofta som en beskrivande bakgrund till en empirisk undersökning eller som en beskrivning av kunskapsläget inom ett visst forskningsområde (Forsberg & Wengström 2003).

Detta lägger grunden till min undersökning av hur dokumentationen kring projektet Läskonster och litteraturhusverksamheten förhåller sig till barns och ungdomars eget skapande och lek, teoretiskt (till forskningen) såväl som praktiskt (om aktiviteterna inom verksamheten innehåller barns och ungdomars eget skapande och lek).

Materialet som ligger till grund för litteraturstudien är forskning och annan litteratur som behandlar barnkulturbegreppet, synen på barn, barnperspektivet, barns kultur och teorier kring lekens betydelse för barns skapande. Det är också litteratur som på olika sätt berör barnbibliotek. Teorierna och forskningen inom de olika områderna går många gånger in i varandra – teorier kring barns kultur och lek sammanfaller med teorier om barn i en bibliotekskontext.

Jag har haft stor användning av de tre teoretiserande böckerna om barnbibliotek: *Studier av barn- och ungdomsbibliotek* (Rydsjö & Elf 2007), *Barnet, platsen, tiden* (Rydsjö, Hultgren & Limberg 2010) och *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete* (Sandin 2011) utgivna av Regionbibliotek Stockholm som en del av samarbetet mellan Länsbiblioteken i Mellansverige (LIM). I *Barnet, platsen, tiden* fann jag en ingång till bland annat Beth Junckers teorier kring barns kultur, lek och eget skapande vilket gjorde att jag kunde bygga vidare på mina egna studier kring detta och hitta annat material av Juncker och annan relevant forskning om lek och skapande. Vygotskijs *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) och Säljös *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (2000) har varit centrala verk för min studie. Dessutom har master- och magisteruppsatser som berört mitt ämnesområde varit till stor hjälp. Här kan nämnas Helena Pahlmblads och Pernilla Ulmius litteraturstudie *Framtidens barnbibliotek: Verksamhet och visioner* (2005), Inger Helena Nilssons & Maria Petersens *Arena för ungt skapande: hur biblioteket*

13 Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken: www.sandviken.se/litteraturhuset

tar till vara unga människors kulturuttryck: exemplet Demoteket (2005) och Anna Danielssons *Projektet Läskonster: En uppföljning av ett lässtimulerande projekt* från 2011.

Det empiriska materialet omfattar dels läskonsterprojektets dokument i form av de två slutrapporterna, utvärderingen och projektplanen som har redovisats av projektets styrgrupp och en utomstående utvärderare, dels de involverade länsbibliotekens hemsidor och aktuella dokument. Jag har valt att fokusera på de länsbibliotek som deltagit i läskonsterprojektet och som haft som avsikt att omsätta läskonsterkonceptet i form av Litteraturhus. Jag har alltså avgränsat min undersökning till att gälla de bibliotek som på något sätt arbetat med att skapa Litteraturhus inom sin verksamhet.

Empiriskt material kring själva läskonsterprojektet var det ingen svårighet att få tag i. Däremot var det både tidsödande och komplicerat att hitta information om de enskilda bibliotekens verksamhet. Mängden empiriskt material som jag har fått tillgång till har varierat beroende på bibliotek. En del bibliotek tillgängliggör sina styrdokument och uppdaterar sina webbsidor oftare än andra. Dokumentens aktualitet har också varierat. Verksamhetsplaner skrivna innan 2010 har av naturliga skäl inte någon information om hur verksamheten i nuläget arbetar kring Litteraturhus och eget skapande. I några fall har jag skrivit till de enskilda länsbiblioteken och frågat dem om information om verksamheten vilket har lett till att jag fått tillgång till användbart material.

2.3 Analys

Analysen innebär att jag, i närläsningen av dokumentationen av projektet Läskonster och verksamheten kring Litteraturhusen, försöker spåra teorierna och se i vilken utsträckning de har omsatts i praktiken.

Jag använder i olika utsträckning de teorier och den litteratur som ligger till grund för min studie. *Det sociokulturella perspektivet* (Vygotskij 1981 & Säljö 2000) har hela tiden funnits med i analysen i och med att jag har utgått från att den sociala omgivningen och kulturen är avgörande för individens lärande och utveckling. I det här fallet innefattar detta perspektiv biblioteksvärlden (t.ex bibliotekarierna som deltagit i projektet), barnperspektivet speglat i bland annat Barnkonventionen (2009) (vilket är en av materialets utgångspunkter) och barns kultur satt i en bibliotekskontext (Juncker 2010 & Drotner 2008). Det inbegriper också Svensk Biblioteksförenings rekommendationer (2003) samt kunskapssynen relaterad till lässtimulans och värderingar, här förknippade med synen på delaktighet (Sandin 2011).

Den teori kring *leken* som varit mest relevant för analysen är Vygotskijs lekteori (1995) eftersom den så tydligt binder samman estetiska uttryckssätt med sociokultur. Detta gör att jag i analysen kan koppla ihop dessa teorier. Bateson (1995, 2004) Schwartzman (1978) och Guss (2008) är alla influerade av Vygotskij vilket har inneburit att jag kan dra paralleller mellan dem och Vygotskij i analysen.

Huizinga (2004), Juncker (2009, 2010) och Drotner (2008) skriver också om leken. De poängterar hur den är ett mål i sig, liksom alla former för estetiskt skapande är.

Jag anser därför att deras teorier är relevanta i analysen av hur mitt material förhåller sig till barns och ungdomars eget skapande.

Teorierna om delaktighet är främst hämtade från Sandin (2011) vilka ger ett gott underlag för analysen eftersom Sandins resonemang bygger på Läskonster och andra lässtimulerande projekt.

Analysen genomförs, tillsammans med resultatgenomgången, utifrån uppsatsens tre frågeställningar.

2.4 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter

Reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter. Med reliabilitetsaspekten menas att kräva en viss precision, att vara noggrann i undersökningens alla led och att eliminera felkällor. I en textanalys är tolkningsaspekten en reliabilitetsfråga då textläsningen måste vara noggrann för det syfte man har. Informationen ska vara representativ och ger en rättvisande bild av förhållandena som undersöks (Bergström & Boréus 2005, s. 35). I mitt fall innebär reliabilitet att läsningen av dokumenten har varit tillräckligt noggrann och att jag för fram en representativ bild av Läskonster och Litteraturhus.

Validitet handlar om att välja rätt verktyg för uppgiften. I en empirisk vetenskapssyn är en mätmetod valid om den mäter det den är avsedd att mäta. Men validitet kan också användas inom kvalitativ forskning. Då handlar det i stället om att man verkligen kan svara på den fråga som man utgår ifrån. Det blir i detta fall viktigt att betrakta sig själv som forskare och fråga sig vilken förförståelse man har till det aktuella ämnet (Bergström & Boréus, ss. 34-35). För att min undersökning ska vara valid ska jag alltså få svar på de frågor jag ställer till det material jag undersöker.

Min undersökning av Läskonster och Litteraturhus är en analys av olika texter i dokument och på webbplatser. Det är inte en studie över enskilda personer eller deras åsikter även om det bakom en text står en eller flera författare som i sin tur är påverkade av det sociokulturella sammanhang de ingår i. Forskningsetiska principer som i första hand rör intervjupersoners samtycke och användning av intervjumaterial kan därför inte direkt överföras på min studie, snarare indirekt i och med beaktandet av reliabilitets- och validitetsaspekterna och det kontextuella sammanhang texten befinner sig i.

En uppsats kommer inte till i ett socialt eller politiskt tomrum. De metodologiska val som fattas under skrivandet ska sättas i förhållande till bland annat den handledare som leder uppsatsprocessen, forskningstradition och hur mycket tid man har till sitt förfogande (Ahrne & Svensson 2011, ss. 31-33). De etiska överväganden som gjorts har under hela arbetsprocessen bearbetats och satts i relation till materialet och min roll som forskare. Jag är medveten om att vikten av att ha ett medvetet förhållningssätt till egna tankemönster och verklighetsuppfattningar. Min bakgrund som drampedagog och intresse för teater har färgat studiens framställning av eget skapande och lek. Valet av teorier och empiriskt material beror självfallet på vad jag personligen ansett som betydelsefullt att lyfta fram. Min erfarenhet som förälder har

sannolikt också inverkat på innehållet eftersom jag indirekt har påverkats av mina barns intressen och uppfattningar.

3. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången börjar med en allmän översikt av teorier kring lek och skapande. Denna översikt innebär en genomgång av kulturbegreppet och synen på barnet och barns kultur, lekens betydelse, delaktighetsbegreppet och empowerment för att sedan gå över i hur barns och ungdomars eget skapande, lust och lek syns i forskningen kring bibliotekens lässtimulerande verksamhet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

3.1 Kulturbegreppet och synen på barnet

Ordet Kultur kommer från latinets *cultura* vilket har en mängd betydelser såsom ”bearbetning”, ”odling”och ”bildning” och som i sin tur härstammar från *cultus* (odla)[14]. Kultur kan också betyda, ”att göra” och ”att bearbeta något” ”att utsmycka och dekorera” eller ”att dyrka” (Rasmussen 2001, s 39). I ett sociokulturellt perspektiv definierar Säljö kultur som (vilket beskrivits i inledningen av detta kapitel) *den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden* (Säljö 2000, s. 29). Genom att sätta in kulturbegreppet i ett sociokulturellt sammanhang får det en tydligt kommunikativ innebörd.

Från mitten av 1700-talet och framåt har begreppen kultur och civilisation i de flesta europeiska länder mer eller mindre betraktats synonymt. Trots detta har spänningspolerna mellan finkultur och folkkultur, mellan bildningsidéal och populärkultur, mellan pedagogiska, sociologiska och estetiska perspektiv på kulturbegreppet synliggjort skillnader, allteftersom synen på kultur och civilisation har förändrats (Rasmussen 2001, s. 40).

Under de senaste tjugo åren har ett paradigmskifte skett vad gäller synen på kultur för barn och unga och därmed också för begreppen barnkultur och barns kultur. Detta återspeglas i forskningen där barns kultur kan definieras som den kultur som omger barn eller som är barns egna uttryck. De olika kulturformerna överlappar och samspelar med varandra. Inom det nya paradigmet erkänns barn som kompetenta medskapare av sin egen kultur (Juncker 2001, s. 28-29; Kulturrådet 2010, s. 35). En liknande definition gör Patrik Hernwall – docent i pedagogik och medieteknik vid Stockholms universitet – genom att definiera barnkultur som den kultur eller det sammanhang där barn agerar, och verkar som både producenter och konsumenter av skilda uttryck och artefakter. Han menar att barn ska betraktas som aktiva i skapandet av en barnkultur. Detta innebär att de är informanter som kan informera om sin egen situation och den betydelseväv som de befinner sig i (Hernwall 2001, s. 193).

14 Wikipedia: http://sv.wikipedia.org/wiki/Kultur

Inom den moderna barnkulturforskningen görs ofta en distinktion mellan *barns perspektiv* och *barnperspektiv*. Gunilla Halldén - professor vid Tema Barn vid Linköpings universitet – förklarar skillnaden med att barns perspektiv handlar om att vuxna försöker anlägga ett perspektiv eller fånga en kultur som är barnets utifrån barnets egna utsagor. Barnperspektivet, däremot, handlar om att vuxna syftar till att tillvarata barns villkor, barnets bästa eller att studera en kultur för barn (Halldén 2003, s. 13-14). I enlighet med Barnkonventionen (2009) innebär barns perspektiv att barnen själva har formulerat sina bidrag, önskemål, behov och tyckanden.

Barnkulturbegreppets många innebörder speglas i Barnkonventionen. Rätten till kultur sätts bland annat i samband med rätten till vila, lek, nöje och rekreation och med barnets rätt till uttryck, utbildning och utveckling. Den innebär också rätten till samhällets kulturella institutioner och konstformer – till det kulturella och konstnärliga livet (Barnkonventionen 2009, artikel 13 & 31).

Kim Rasmussen – barnkulturforskare vid Roskilde Universitet - menar att barnkulturbegreppet, liksom kulturbegreppet, är komplext i sin tvetydighet. Det förutsätter bland annat att barn har sin egen kultur som kan åtskiljas från den kulturella värld som vuxna lever i samt att det inte har så mycket med barns verklighet att göra. Han frågar sig om någon någonsin hört barn själva tala om sitt liv och vad de gör som ”barnkultur”. Här gör Rasmussen en intressant jämförelse med leken som, likom barnkultur, också är ett komplext och abstrakt begrepp men som ändå existerar som ett aktivt språkligt fenomen i barnens värld (Rasmussen 2001, s. 39).

3.1.1 Det pedagogiska och antropologiska kulturbegreppet

I och med samhällets ombildning från ett industrisamhälle till nutidens upplevelse- och kunskapssamhälle har också synen på barn och kultur påverkats. Enligt barnkulturforskaren Flemming Mouritsen (Syddansk Universitet) kan barnkultur delas in i tre huvudtyper: *kultur för barn* som är producerat av vuxna för barn, *kultur med barn* vilket innebär att vuxna och barn tillsammans tar olika kulturformer i bruk och slutligen barnkultur som *barns kultur* eller *kultur av barn*. Med detta menas de kulturella uttryck som barn skapar själva som kan beskrivas som en lekkultur (Mouritsen 1996, ss. 10-11; Juncker 2006, ss. 72-73). Dessa huvudtyper tydliggör hur synen på barn och barns kultur skiftar beroende på övergripande samhälleliga förändringar och påverkas av den sociokulturella kontexten (min anm.).

Fram till slutet av 1900-talet ansågs barnkultur ingå i det pedagogisk/psykologiska verksamhetsområdet med rötter i utvecklingspsykologi och rationalistisk filosofi. Det är industrisamhällets begrepp och föreställningar om att skapa goda medborgare genom upplysning och kunskap som här utgör synen på vad som är barnkultur. Barn är inte själva ”subjekt för sin egen bildning” (Juncker 2010, s. 245). Vuxna väljer ut pedagogiskt material och ger barnen tillrättalagda upplevelser för att barnen ska kunna utvecklas till fullständiga individer.

Juncker menar att det inom det pedagogiska kulturbegreppet förmedlas kultur *för* barn genom att låta dem se och uppleva litteratur, teater, musik och dans och kultur och kultur *med* barn medelst kurser och verkstäder där barn kunde lära sig skapa tillsammans med vuxna. Det pedagogiska kulturbegreppet handlar om att estetiska

upplevelser ska anpassas pedagogiskt, relaterat till barnens ålder, mognad och intressen och att kreativ utveckling regleras av vuxna (Juncker 2010, ss. 241-244; 2006, ss. 80-82).

Inom den sociologiska barndomsforskningen lanserades i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet begreppen *becomings* och *beings*. Diskussionen kretsade då kring vikten av att dekonstruera utvecklingspsykologins ställning. Man ville lansera bilden av barnet som being, vilket innebar ett poängterande av att barndom inte skulle betraktas som en transportsträcka mot vuxenlivet. Barn skulle i stället ses som en social grupp som på egna premisser tänker och handlar. Med ”becomings” menas ännu inte färdigutvecklade individer som måste utbildas och fostras in i samhället för att bli fullvärdiga människor och medborgare (Halldén 2007, ss. 31-36). Kirsten Dortner beskriver synen på barnet på liknande sätt. Hon kallar de två grundläggande uppfattningarna om barndomen för *den beroende barndomen*, vilken är vanlig inom den psykologiska traditionen, och *den autonoma (självständiga) barndomen* som finns inom den sociologiska och det antropologiska fältet (Drotner 2008, ss. 22-23).

Det antropologiska kulturbegreppet innebär ett nytt förhållningssätt. Som *beings* är barn aktörer och skapare av egna projekt. Dessa föreställningar skapar, enligt Juncker, termen ”barns kultur” och att barn är *i* kultur. Begreppet är kollektivt och inbegriper socialt samspel och kommunikation (Juncker 2010, ss. 246-247; 2006, ss. 83-84).

3.1.2 Ett nytt kulturbegrepp och en ny syn på barnet?

Juncker är kritisk till att aktiviteter där pedagoger eller andra vuxna tillsammans *med* barn skapar någon form av estetisk produkt många gånger uppfattas som kultur *av* barn. Detta är, menar Juncker, en alltför snäv tolkning av vad kultur av barn är för något. För att förstå barns kultur krävs det en annan teorigrund än den pedagogiska och den antropologiska: ett nytt kulturbegrepp där barns kultur har sitt ursprung i leken. Här bemästrar och värderar barnen själva världen och dess möjligheter genom att kommunicera på egna villkor. Det är i leken som kultur *av* barn får sin rätta definition (Juncker 2010, s. 247; 2006b, ss. 86-87).

Inom det som vi kallar kunskaps- och upplevelsesamhället blir upplevelsen, men också leken och det egna skapandet, en ingång till insikt och kunskap. Gränserna mellan förmedling och marknad, konsument och producent suddas ut och institutioner förlorar auktorietet. Nya teknologier och medier har gjort att barn och ungdomar, liksom vuxna, kan skaffa sig kunskap på egen hand. Industrisamhällets förmedlingsmonopol på vad som är kvalitét och god kultur är inte längre så självklar (Juncker 2010, s. 241).

Enligt Rasmussen berörs barndomen och barns konkreta liv av en permanent modernisering som kännetecknas av olika tendenser såsom teknologisering, kapitalisering, avinstitutionalisering och politisering. Dessa tendenser inverkar på barns liv, deras relationer, omvärlds- och självförståelse och andra sociokulturella förhållanden (Rasmussen 2001, s. 37).

Ett liknande resonemang kan man se hos Carsten Jessen – forskare i barn och digitala medier vid Aarhus Universitet – som menar att begreppet barns kultur inte ska tolkas som om den vore avskärmad från den övriga samhällskulturen. Barn påverkas som alla andra av alla den sociokultur som omger oss. Barns kultur innebär däremot att

barn agerar i samspel med andra barn där de uttrycker sig språkligt, kroppsligt och socialt, på sitt eget sätt. Barn skapar sin egen kultur, meningsfull för dem själva. Meningsfullheten beror inte på omgivningens eller vuxenvärldens dom utan på vad barnen själva värderar som meningsfullt. De upprätthåller sin egen realitet som är likvärdig med all annan verklighet och kan på många sätt likställas med de kulturella system som upprätthåller leken. Leken är inte ett appendix till kulturen utan har sin egen kultur som omfattar sina egna regler och system. Det är system vars enda motivation är att skapa lek (Jessen 2002, ss. 25-29).

Kultur av barn visas alltså genom att barnen själva sätter igång aktiviteter. Ur denna process kommer mening, kunskap och erfarenhet. Formen för dessa meningsskapande enheter är enligt Juncker estetisk-symbolisk. För att förstå processen krävs ett kulturellt kunskapsbegrepp som kan avläsa uttryck som inte är språkliggjorda: interaktionen mellan kropp, ansiktsuttryck, rörelse och tonläge. Detta kunskapsbegrepp kan, trots behovet av en ny teorigrund, hämtas från antropologin. Det säger att barn, precis som vuxna, är *i* kultur. Också barns tankar och handlingar bestäms av den sociokulturella kontext som världen ses igenom (Juncker 2010, ss. 248-249; Juncker 2006b, ss. 150-160).

Denna kultur är en *autotelisk kultur*. Dess egenskap är expressiv – det ska vara roligt och spännande och lusten banar väg för nya insikter. Det är till följd av samhällets omvandling från industri- till upplevelse- och kunskapssamhälle och kulturens lösgörande från institutionernas förmedlingsmonopol, som de nya insikterna har synliggjorts (Juncker 2010, s. 252). De autoteliska kulturerna handlar om fritid och kulturliv. De kan vara av både det ”folkliga” och det ”finkulturella” slaget men är styrda av samma överordnade princip: att aktiviteterna inte styrs av målsättningar utifrån (Juncker 2009, s. 18).

3.2 Lekens betydelse

> Lek är en frivillig handling eller sysselsättning som förrättas inom vissa fastställda gränser i tid och rum i enlighet med frivilligt accepterande men betingat bindande regler; den är till sitt eget ändamål och åtföljs av en känsla av spänning och glädje och medvetande om något som är 'annorlunda` än det `vanliga livet`”`
>
> (*Huizinga 2004, s 118*).

I *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008) skriver Drotner att leken är ett av de viktigaste sätten för barn att uttrycka sig kulturellt och skapa sin kulturella identitet. Barns lek har ofta betraktats som ett medel i ett lärande och utvecklingsperspektiv. När föräldrar, lärare, pedagoger och bibliotekarier värderar leksakers och spels kvalitet är kriteriet i regel att de ska användas för att barnen ska lära sig något. Men leken är också ett mål *i sig*. Vi – barn som vuxna - definierar oss själva i kraft av vår lekkultur, definierat av de aktiviteter vi tar del av för dess egen skull utan att önska oss ett mätbart resultat (Drotner 2008, s. 29).

Juncker menar att hela kultursektorn, vare sig det handlar om folkligt eller professionellt utövande, härstammar ur leken som ett sätt att söka kunskap och upplevelse. Leken utgör fundamentet för barns och ungdomars (och vuxnas) fritid och öppnar upp för ny kunskap genom lusten, det som är roligt. Leken är en kulturell

verklighet, kopplat till nuet, till intressen, lust och fri tid till skillnad från den sociala verklighetens förnuftsmässiga måttstockar. Den ryske språkteoretikern och litteraturforskaren Michail Bachtins undersökning om skrattets historia och kulturhistorikern Johan Huizingas teorier om *den lekande människan* utgör, enligt Juncker, exempel på hur leken, som en självständig kulturform, kan sammanbinda människor tvärs över alla gränser (Juncker 2010, s. 254-257).

I *Rabelais och skrattets historia* beskriver Bachtin hur skrattets uttrycksformer, i den medeltida karnevalen och den groteska realismen, används för att bryta med maktens förtryckande och dogmatiska allvar. Till sitt väsen, menar Bachtin, är karnevalen livet självt, men ett liv som utformats enligt lekens princip (Bachtin 1991, ss. 16-18).

Huizinga menar att när forskare försöker finna ut vad leken har för nyttiga funktioner så missar de det väsentliga – lekens verkliga egenskaper är av estetisk art. Han menar att poängen med leken är att den är ologisk, lustfylld och rolig och att den är ett bevis på att människan är mer än en förnuftsvarelse. All lek är enligt Huizinga en fri handling och det går inte att tvinga någon att leka. Den skiljer sig från den sociala verkligheten, både genom sin plats, genom sin speciella ordning och regler. Huizinga menar att leken är ett grundelement inom de flesta områden och en central och avgörande faktor för alla kulturella uttryck, också inom religionen. Han argumenterar för att det i leken också finns ett djupt allvar som ligger nära religionernas heliga riter och att den mänskliga kulturen inte skulle kunna bestå utan inslag av lek (Hägglund 1989, ss. 47-49).

För att förstå lek som fenomen, och därmed de centrala skillnaderna mellan social verklighet och kulturell verklighet, lyfter Juncker fram begreppet *framing* – inramning - och refererar till antropologen Gregory Batesons teorier om lek och fantasi. Med framing menar Bateson metakommunikativa meddelanden. För att förstå en handling som lek måste den kontextualiseras (be framed) - som ett meddelande om att det är på lek (Bateson 2004, ss. 124-127). Den sociala verkligheten finns alltid där, men den kulturella bara när vi lyfter fram den – ramar in den (Juncker 2010, s. 256).

Gregory Bateson intresserar sig för lek ur en kommunikationsteoretisk aspekt. Hos honom är text och kontext viktiga begrepp – han menar att inga mänskliga handlingar (texter) kan studeras isolerade från sin kontext. I huvudsak därför att man då missar metakommunikationen, de undermedvetna budskap vi skickar till varandra för att tala om vilken kontext vi befinner oss i. Små signaler avgör om ett samtal om vädret är kallprat eller en flirt, små signaler avgör också om ett slagsmål är på lek eller på allvar. Bateson menar att metakommunikationen är en grundförutsättning i mänsklig samvaro och det som barn framförallt lär sig och tränar sig i när de leker. Att det finns roller, att budskap uppfattas olika beroende på sammanhang och att kommunikation är något som försiggår på flera plan. Liksom Vysotskij menar han att regelleken inte är en mer avancerad form av lek utan tvärtom en förenklad lek som reducerar komplexiteten i metakommunikationen (Bateson 1995, ss. 163-173).

Socialantropologen Helen B Schwartzman bygger vidare på Bateson. Hennes bok *Transformations: the Anthropology of Children's Play* (1978) är en översikt över lekteori, och hon ifrågasätter många etablerade sanningar kring lek och lekande. Schwartzman påpekar att leken är en spegling av det samhälle och den kontext där

den utspelar sig – barn leker inte på samma sätt överallt. Hon håller med forskare, som gjort funktionsanalyser av lek, om att leken är en spegling av vuxenvärlden och dess förväntningar kring uppförande, könsroller ecetera, men avvisar tanken att leken bara skulle utgöra en imitation och övning, hon ser den lika mycket som satir: som nyskapande och kritisk. Rollekar med överdrivna eller orealistiska karaktärer ser hon som en normkritisk kommentar. Härvidlag ger hon leken delvis samma roll som Michail Bachtin ger den folkliga kulturens karneval. Hon ser också ramslekar och fåniga/absurda gåtor som sådana parodier – samtidigt som de är avancerade tanke- och språkexepriment (Schwartzman 1978, ss. 124-127).

Liksom Bateson och Vygotskij ifrågsätter Schwartzman att spel och regellekar är en mer strukturerad form av den fria leken, och hon menar också att man inte kan ta uppdelningen mellan lek-arbete för given – också hos vuxna flyter detta samman (Schwartzman 1978, 4ss). Här finns en intressant parallell till den amerikanske psykologen Mihaly Csíkszentmihálys *flowbegrepp*: det tillstånd som kännetecknar en människa när hon går helt upp i en handling och upplever känslor av välbehag och inspiration och som på ett balanserat sätt utmanar och svarar mot individens kreativa och fysiska förmåga. (Csíkszentmihályi 1997, ss. 51-53).

Dramapedagogen Peter Slade skriver mycket om lek som en skapande aktivitet för dess egen skull. Hans lekteori är praktisk-estetisk och beskriver barns utveckling från födseln till tonåren som skön konst. Slade påpekar också faran i att rikta barns uppmärksamhet i den dramatiska leken mot åskådare. Om man uppmuntrar barn på ett felaktigt sätt, om man får dem att att anpassa sitt dramatiska skapande för åskådaren i stället för att utgå från de egna behoven, kan det skada barnet. Han gör också en intressant distinktion mellan *personlig lek* och *projicerande lek*. Den förra involverar hela kroppen och själen och är mer utagerande. I den senare flyttas handlingen till leksaker eller andra föremål. Barnet leker "med" något. Denna lek är ofta lugnare och mer koncentrerad (Hägglund 1989, s 52s).

Inom den sociologiska forskningen kring leken har man sett barnens inbördes lek som en *tolkande återgivning* av den kultur barnen lever i. Genom att lägga till en estetisk teori på denna forskning kan leken ses som en *tolkande omvandling* (transformation) av kulturen. Barn förvandlar verkligheten till någonting annat genom att gestalta den i leken. Att för ögonblicket förvandlas till ”den andre” kan ge barnet en förståelse för omvärlden och möjlighet till självreflextion. I leken är barnet både beings och becomings, intensivt närvarande i ögonblicket och i fantasin och samtidigt någon som samlar på erfarenheter kunskap inför framtiden (Guss 2008, s. 1).

Genom leken uttrycker sig barnen kulturellt och skapar sin kulturella identitet. Under de senaste åren har dock leken ändrat karaktär menar Drotner. Tidigare gick lekkulturen i arv från de större barnen till de yngre genom att lekkulturen utvecklades och organiserades i barngrupper med stor åldersspridning på gatan och på bakgården. Numera tillbringar barn och ungdomar den mesta tiden med jämnåriga. De yngre träffas under institutionella former i aktiviteter inom skola och fritid medan de äldre umgås på mer fritt på platser som i sina rum i hemmet, i köpcentrat eller på någon idrottsanläggning. En annan förändring är den teknologiska digitaliseringen som kopplar samman leksaker, dataspel och medier genom att vara allt från fysisk leksak, dataspel, interaktiv webbsida och papperstidning. Från att leken förmedlats från de

större till de mindre barnen sker nu förmedlingen i stället genom produktens utformning (Drotner 2008, s. 29, Jessen 2002, s. 33).

Den nya lekkulturen ställer krav på den som deltar i leken. Den form av kunskapsinhämtning som sker handlar om att barnet lär sig för att kunna delta. För att kunna bemästra leken behöver barnet lära sig sociala, kommunikativa och tekninska färdigheter. Barnet lär sig något när det leker men det leker inte för att lära. När barn och ungdomar till exempel spelar datorspel ingår de i ett socialt samspel. De tränar i att fatta beslut och att tänka strategiskt. Detta sker som en del av spelets innehåll och genom att bli en bättre spelare växer möjligheten att komma i kontakt med andra (Drotner 2008, s. 29). Här tydliggörs sambandet mellan det sociokulturella perspektivet och lekens funktion.

3.3 Delaktighet och empowerment

Delaktighet och empowerment är liksom kulturbegreppet komplexa begrepp. De kan problematiseras genom att ställa frågor om maktförhållandet mellan barnet och den vuxne, om barns perspektiv respektive barnperspektiv. Begreppet empowerment har inte någon riktigt bra svensk motsvarighet. Det kan översättas till egenmakt, delaktighet eller egenkontroll - en process där individen ges eller tar sig möjligheten till större inflytande över sitt liv och de sammanhang hen befinner sig i (Johansson 2010, s. 26). Dessa två begrepp har mycket gemensamt. Empowerment kan på många sätt sägas vara ett utslag av delaktighet: genom delaktighet kan barnen känna att de får empowerment, alltså makt över sin situation.

Sandin resonerar kring delaktighetsaspekten i Läskonster och i de andra lässtimulerande projekten med hjälp av en modell för delaktighet som utvecklades av Roger A Hart. Hart är professor i miljöpsykologi vid City University of New York och har under många år arbetat med olika demokratiprojekt inom UNICEF. Hans modell är inte utformad utifrån ett biblioteksammanhang men kan ändå, menar Sandin, vara relevant för för att studera delaktighet som en process i samspel mellan olika aktörer i lässtimulerande projekt. Enligt Hart är delaktighet beroende av olika faktorer som ämne, kultur, sammanhang och naturligtvis barnen själva. Förutsättningarna för barns delaktighet är alltså kontextbunden (Sandin 2011, s. 177, Rydsjö & Elf 2007, ss. 48-49).

Hart beskriver åtta olika grader (steg) av delaktighet. Från att vuxna får det att framstå som att barn varit delaktiga i en aktivitet eller ett projekt när det egentligen handlat om att vuxna styrt över hela situationen (steg 1), till projekt som initieras av barn men där beslut om utformande och utförande delas med vuxna (steg 8). Projekt som initieras och styrs av barn (steg 7) uppstår oftast ur barns lek men är enligt Hart mycket svåra att finna exempel på (Hart 1997, ss. 40-44). Här kan det vara relevant att påpeka att det var ett tag sedan Hart utvecklade sin modell och att det sedan dess kan ha blivit vanligare att barn och ungdomar själva påverkar vad som sker. Ett exempel på detta är ”berättarexperimentariet” Balagan på Malmö Stadsbibliotek där barnens egna initiativ ska styra verksamheten (Sandberg 2011, ss. 20-22) (se kap. 1.1). Hart menar att den ultimata formen för delaktighet är när barn bjuder in vuxna att delta. Målet är alltså inte att barns projekt drivs helt frikopplade från vuxna utan

snarare att barnen ska känna frihet att välja nivå av delaktighet och i vilken utsträckning de vill delta (Hart 1997, ss 40-45).

Inom de olika lässtimulerande projekten finns det exempel på aktiviteter såsom bokprat och teater som riktar sig till barn men inte är aktiviteter med barn, menar Sandin. Dess aktiviteter beskrivs i en del projekt som att barnen varit delaktiga även om aktiviteterna har bestämts och utformats av vuxna. Sandin pekar på vikten av att se skillnaden mellan att ta del av en aktivitet och vara delaktig där barn har möjlighet att påverka (Sandin 2011, s. 184). För att barn ska känna delaktighet behöver de se att deras perspektiv får ett konkret utslag, annars får projekten endast en kortvarig effekt. Projekt som syftar till empowerment genom delaktighet behöver alltså erbjuda tydliga möjligheter för barnen och ungdomarna att kunna påverka och ha makt över situationen (ibid. s. 193).

I Sandins analys av de lässtimulerande projektrapporterna problematiserar hon att det, trots att projekten är noga med att lyfta fram delaktighet som utgångspunkt för sitt arbete, finns ett tydligt uppifrån och ned-perspektiv. Hon finner inte exempel på steg 7 och 8 – alltså projekt som antingen är initierade och styrda av barn eller projekt där barn och vuxna delar beslut och utformning (ibid. s. 186).

Sandin diskuterar hur delaktighet kan förstås i en bibliotekskontext genom att sätta in begreppet i ett foucaultianskt maktteoretiskt sammanhang. Detta innebär, enligt Sandin, att utgå ifrån att maktrelationer ser olika ut i olika situationer och mellan olika aktörer, att delaktighet inte finns om den inte utövas och att det endast är när den utövas som den existerar. Makt är därför något som uppstår i samspelet mellan människor (ibid. s. 192). Detta visar än en gång på hur det sociokulturella perspektivet slår igenom inom forskningen (min anm.).

Det blir meningslöst att säga att barn varit delaktiga utan att samtidigt visa vilka uttryck det tagit. Utifrån detta resonemang hävdar Sandin att barn kan delta (ta del av) i projekt utan att vara delaktiga, eller snarare utan att utöva delaktighet (Sandin 2011, ss. 192-193). Detta uttrycker, precis som det pedagogiska kulturbegreppet, en syn på barn som becomings som behöver utbildas och socialiseras *innan* de kan delta på riktigt. I stället kan delaktighet definieras utifrån en syn på barn och ungdomar som aktörer som påverkar sin omgivning och skapar egen kultur. Delaktighet innebär då att deltagande *utövas* snarare än tilldelas och en jämlikare maktrelation mellan barn och vuxna (Sandin 2012, s. 20).

3.4 Eget skapande, lust och lek i bibliotek

Inom biblioteksvärlden har det, liksom i det övriga samhället, funnits två tydliga perspektiv på barnet och barndomen. En är uppfattningen om att barnet är under utveckling och beroende av vuxenvärldens vägledning. Detta har satt spår i verksamheten genom kvalitetsvärderingar på vad som är ”god” och ”dålig” litteratur och i läskampanjer med fokus på framförallt tryckt skönlitteratur som en väg till fördjupning och insikt. Med denna uppfattning är det lätt för bibliotekarien att göra rätt val rörande material eftersom man har tydliga kriterier för vad som gangar barnet, kriterier som ofta hänger samman med att man tror sig veta vilka kulturuttryck som stödjer barnets utveckling i rätt riktning.

Det andra perspektivet är att, i stället för att se barnet som en *becoming* under utveckling, se på barndomen som ett autonomt tillstånd. Detta kan i biblioteket bland annat handla om fysiska inredningar som upplevelserum där barnen kan gå på upptäcksfärd, experimentera, leka eller bara vara sig själva. Denna uppfattning understödjer något som är grundläggande för demokratin – att alla har samma rättigheter - och underlättar utvecklingen mot en inklusiv brukarorientering som öppnar för mångfald (Drotner 2008, ss. 22-23).

För barnbibliotekarier som vuxit upp med boken som det väsentligaste mediet är de nya kommunikations- och förmedlingsformerna en utmaning eftersom det inte längre går att kontrollera vad biblioteket förmedlar (innehållet) och hur det sker (formen) på samma sätt som tidigare. En del av den professionella kontrollen över materialet överlämnas till barnen utan garantier för att barnen ser, hör och läser det som bibliotekarierna anser vara väsentligt. I gengäld får man möjlighet att skapa kontakt med och intresse hos barnen. Drotner menar att det är viktigt att våga släppa kontrollen och ha förtroende för barnens egna förmågor till att skapa och uttrycka sig (ibid. s. 35).

Denna inklusiva syn på barnet i biblioteket stämmer väl in på Svensk biblioteksförenings rekommendationer för folkbibliotekens barn och ungdomsverksamhet: att barns behov ska vara vägledande och att barn ska ha möjlighet att påverka och att uttrycka sig (Svensk biblioteksförening 2003).

Drotner problematiserar hur den kultur barn och ungdomar själva skapar och den kultur som andra skapar för barn och ungdomar regleras av stora kommersiella företag med global räckvidd som utkämpar en kamp om juridiska och ekonomiska rättigheter. Det gäller böcker såväl som film, dator- och TV-spel, musik och interaktiva sajter på webben. Sociala och ekonomiska förutsättningar spelar roll för möjligheten att delta och även om det till exempel finns tillgång till gratis nedladdning av spel och bloggar på webben är tillgången och kännedomen om dessa lekredskap ofta avgörande för barn och ungdomars möjlighet att delta. Biblioteken gör redan enligt Drotner en stor insats för att ge alla barn och ungdomar tillgång till nya medier och kommunikationsformer men kan samtidigt bli bättre på att utveckla denna insats (Drotner 2008, s.27).

Barnbiblioteket har stått i skärningspunkten mellan utbildningssektorn och kultursektorn. Av tradition har biblioteket knutit barn och ungdomars estetiska uttryck och kulturella upplevelser till deras institutionsliv, såsom till skolan. Biblioteket har däremot arbetat väldigt lite med att knyta barns kultur till kultursektorns offentliga arenor. Detta har begränsat bibliotekens kulturella profil, anser Juncker. Till skillnad från skolbiblioteket, vars uppgift är att utbilda barnet inför framtiden, är barnbibliotekets uppgift att kvalificera nuet och fritiden. Det är viktigt att barn och ungdomar känner att barnbiblioteket är en plats som inte är styrt av utbildningssektorns krav, vilket finns en risk för att de gör om samarbetet med skolan tar alltför stor plats. Om barns och ungdomars fritid, egna intressen och behov inte tas på allvar kan deras kulturliv gå förlorat och i stället bli ett medel för skolans mål, menar Juncker. Barnens och ungdomarnas autoteliska kultur; deras lek och estetiska uttryck som är till *för sin egen skull* är därför något som är viktigt för folkbiblioteken att ta hänsyn till (Juncker 2010, ss. 260-267).

Inom bibliotekens barn- och ungdomsverksamhet talas det ofta om att väcka läslust (Rydsjö & Elf 2007). Inte minst inom projektet Läskonster där olika, alternativa former för lässtimulans skulle förmå barn att börja intressera sig för ordet i en vid bemärkelse. Sandin undersöker i sin magisteruppsats från 2004 vad barn i nio till tolvårsåldern lägger i begreppet läslust och analyserar deras utsagor med hjälp av Csíkszentmihályis flowbegrepp (se kap. 3.2) för att få en förståelse för när och varför människor känner lust. Sandin gör i sin analys en skillnad på läslust som *villighet* att läsa om inte något roligare dyker upp och läslust som *vilja* att läsa. Viljan att läsa kommer inifrån handlar om ett oförfalskat intresse. Barnen i undersökningen tyckte att det var svårare att leva sig in i en berättelse om de hade läsning i skolan än om de läste på fritiden. Detta tolkar Sandin som att skolans krav på att prestera påverkar läsupplevelsen och minskar lusten att läsa (Sandin 2004, ss. 53-58, Rydsjö & Elf 2007, ss. 125-126, 171).

Forskningen världen över satsar på ”digital literacy” och barn har blivit storförbrukare av digitala medier. Samtidigt investeras det både tid och pengar på stora läsfrämjande kampanjer med fokus på boken och läsningen (Juncker 2006a, s. 91). Juncker ser problemet ut ett danskt biblioteksperspektiv men det kan nog på många sätt placeras i ett svenskt sammanhang (min anm.). Ett minskande intresse för att utnyttja bibliotekens resurser löser man inte genom traditionella upplysningskampanjer om den goda boken. För att ”få tillbaka” barnen och ungdomarna till biblioteket fodras det en estetisk, expressiv och antiaukoritär syn inom biblioteken som sätter barnens behov i första hand. Har inte biblioteken de rum, de material och de virtuella och digitala medier som barnen och ungdomarna efterfrågar så kommer de inte dit (Juncker 2006a, s. 91).

Sandin frågar sig om barnbiblioteket kan och vill fungera som en plats där barn och undomar utövar delaktighet här och nu. Hon tror att många har viljan men svårt att se vilka metoder och verktyg som kan användas. Informationsteknologin ger möjlighet till interaktion och eget skapande och dessa medier ger förutsättningar som uppmuntrar barn att gå från rollen som konsumenter eller mottagare till producenter och aktörer. Liksom Juncker menar Sandin att för att få barn och ungdomar intresserade av bibliotekets verksamhet är viktigt att tillvarata de möjligheter som sociala och digitala medier ger (Sandin 2012, s. 20).

Balagan på Malmö Stadsbibliotek, liksom Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken är exempel på verksamheter med fokus på barns och ungdomars delaktighet, lek och eget skapande. I dessa verksamheter är både det *fysiska* och det *immateriella* rummet centralt. Det fysiska genom att rummet utformas för att skapa lust till fysisk lek, verkstäder och interaktiva aktiviteter (rumsliga och digitala) (Sandberg, 2011, ss. 20-22) och det *immateriella* genom tillgången till datorernas digitala medier och dess möjlighet till spel, lek och eget skapande. Kanske kan dessa verksamheter ses som exempel på hur barn- och ungdomsverksamheten inom folkbiblioteken kommer att utformas i framtiden.

3.5 Sammanfattning

Detta kapitel har haft som syfte att ge en översikt av vad forskningen och annan litteratur säger om barns och ungdomars eget skapande och lek. För att få en

förståelse av vad eget skapande och lek innebär började litteraturgenomgången med att förklara hur synen på barn och barnkultur har förändrats i takt med samhället i stort (Mouritsen 1996). Det finns två övergripande synsätt: det pegagogiska kulturbegreppet definierar barns kultur som *barnkultur* – här är inte barnen själva subjekt för sin egen bildning utan det är vuxenvärlden som styr vad som är bra för barnet (Juncker 2010). Inom det antropologiska och autoteliska kulturbegreppet betraktas i stället barn som aktiva i skapandet av en barnkultur – barn är här subjekt och definierar sin egen kultur: *barns kultur* (Hernwall 2001).

Avsnittet därefter behandlade lekens betydelse för barns utveckling. I kapitlet redogjordes för olika teorier kring leken ur ett sociokulturellt perspektiv. Leken är en av de viktigaste formerna för barn att uttrycka sig kulturellt och skapa sin egen kulturella identitet på. Barns lek, liksom kultur i stort, har ofta betraktats som ett medel i ett lärandeperspektiv. Men leken är också ett mål *i sig*, utan krav på mätbara resultat (Drotner 2008).

Sedan problematiserades begreppen delaktighet och empowerment. Här ställdes frågan om maktförhållandet mellan barnet och den vuxne och vad delaktighet innebär (Hart 1996, Sandin 2011) och delaktighetsaspekten sattes sedan in i en bibliotekskontext (Sandin 2012; 2011).

Avslutningsvis diskuterades teorierna om barns kultur och delaktighet i ett bibliotekssammanhang genom att resonera kring vilket utrymme eget skapande och lek får i folkbibliotekens lässtimulerande verksamhet för barn och ungdomar. Barns och ungdomars fritid, egna intressen och behov togs upp som något folkbiblioteken måste ta hänsyn till, om man vill att målgruppen ska ta del av bibliotekens verksamhet. Barns och ungdomars stora intresse för digitala och virituella medier är något som i detta sammanhang lyfts fram som viktigt för biblioteken (Drotner 2008). Avsnittet tog också upp diskussionen kring folkbibliotekens roll när det handlar om barn och ungdomar och ställde frågan om folkbiblioteket är en plats för fritid (kultursektorn) eller en plats för arbete (utbildningssektorn) (Juncker 2010).

4. Teoretiska utgångspunkter

Som teoretiskt ramverk använder jag mig av Vygotskijs och Säljös sociokulturella teorier. Jag utgår från ett tvärvetenskapligt perspektiv genom att dels använda mig av teorier som bygger på Vygotskijs syn på leken och barnet, dels Juncker kulturbegrepp och teorier kring barns kultur. Jag behandlar också Vygotskijs definition av fantasi och kreativitet och om hur dessa förmågor kan utvecklas. Samtliga teoridelar tar upp barns skapande och betonar samspel och interaktion. Den sociala kontextens betydelse kan ses som en gemensam utgångspunkt för de olika teorierna.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Den ryske psykologen och pedagogen Lev S Vygotskijs och Roger Säljös - professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet – sociokulturella teorier utgår från att människans utveckling sker i samspel med andra. Det är den sociala omgivningen och kulturen, definierad av Säljö som den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden, som är det mest avgörande för hur individens lärande och utveckling sker (Säljö 2000, s. 29).

Utgångspunkten för ett sociokulturellt perspektiv är att människan är en biologisk varelse med en uppsättning fysiska och mentala resurser som är mer eller mindre givna av naturen och bestämda av den art vi tillhör. Vi människor är på många sätt mer begränsade i förhållande till andra arter. Fysiskt är vi ganska svaga och våra sinnen såsom lukt, hörsel och känsel är inte lika utvecklade som hos andra djur. Trots detta har vi som art överlevt. I biologisk bemärkelse har vi inte utvecklats nämnvärt men våra intellektuella och fysiska färdigheter och kunskaper har ändå förändrats. Dessa förändringar, menar Säljö, blir synliga om vi betraktar de, med Vygotskijs terminologi, *redskap* eller *verktyg* vi har skapat för att överleva och den kollektiva kunskap vi har byggt upp. Våra biologiska begränsningar har varit en motor för att stimulera produktionen av kunskap och kulturella resurser. Dessa redskap, eller verktyg, har en speciell betydelse i ett sociokulturellt perspektiv, det vill säga de språkliga, intellektuella och fysiska resurser vi använder när vi ska försöka förstå vår omvärld och hur vi ska agera i den (Säljö 2000, ss. 18-20).

Redskapen eller verktygen är inte neutrala utan medierar olika perspektiv på världen och olika gruppers intressen (Sundin 2008, s. 25). Begreppet *mediera* kommer från tyskans *Vermittlung* (förmedla) och innebär att människor inte står i direkt och otolkad kontakt med världen omkring. Tvärtom hanterar vi den med redskapen eller verktygen som hjälpmedel (Säljö 2000, s. 81). Kunskapen får vi genom interaktion med andra människor. När vi kommunicerar och samspelar skapar vi sociokulturella

redskap och på så sätt förs kunskapen vidare. Kommunikativa processer är således helt centrala för ett sociokulturellt perspektiv. Barnet blir, från att det föds, delaktig i detta kommunika och interaktiva förlopp och utvecklar på så sätt sina färdigheter (ibid. s. 37).

Säljös teorier har som nämndes ovan utgångspunkt i Vygotskijs idéer om mänsklig utveckling. Vygotskij formulerade sina idéer under 1920- och 30-talen i dåvarande Sovjetunionen. Han var influerad av en marxistisk samhälls- och vetenskapsteori och etablerade sig som Sovjets främsta forskare inom psykologi. Efter hans död 1936 kom Stalins regering fram till att hans teorier var fientliga mot sovjetstaten och hans skrifter förbjöds. 1956 blev hans texter tillåtna igen men det dröjde ända till 1962 innan hans teorier översattes till något västerländskt språk och sedan dess har intresset för hans teorier vuxit och haft stor inverkan på forskningen kring kommunikation och utveckling (Hägglund 1989, ss. 36-39).

Vygotskij menar att barnet föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Kommunikation och språkanvändning är för honom helt centralt och utgör länken mellan barnet och omgivningen (Lindqvist 1999, ss. 118-120). Barnets kulturella utveckling innehåller två huvudfaktorer - den biologiska och den sociala. Hen utvecklas att bemästra de kulturella redskapen vid olika stadier av utvecklingen beroende på biologiska och sociala förutsättningar. Hur de kulturella verktygen uppträder beror på omgivningen och den kulturella utvecklingsprocessen bestäms av yttre, sociala influenser. Barnets beteende är alltså en konsekvens av beteendet hos den sociala helhet hen tillhör. För att utveckla egen kunskap behöver barnet först stimulans utifrån, från omgivningen, för att sedan kunna ersätta denna yttre stimulans med en inre. Vårt språk och våra tankar är nyckeln till hur vi kan få en förståelse för det mänskliga medvetandets struktur (Vygotskij 1981, ss. 46-50).

Att lära sig kommunicera är enligt Säljö att bli en sociokulturell varelse. När vi utvecklas emotionellt, kognitivt, kommunikativt och socialt sker detta inom ramen för de villkor och sporrande uppgifter som omvärlden tillhandahåller. Dessa processer är ständigt öppna och avslutas aldrig. Lärande är att uttrycka och behärska omgivningens system genom att *göra* något. Att bli en deltagare i olika mänskliga aktiviteter (Säljö 2000, s. 88).

Jag anser att teorierna kring kommunikation och kulturella redskap kan stämma in på barn och ungdomars eget skapande för att samspela, utvecklas och kommunicera med omvärlden.

4.2 Vygotskijs lekteori: Fantasi och kreativitet

> Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting av den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre
>
> *(Vygotskij 1995, s. 11).*

Vygotskijs sociokulturella perspektiv och tankar kring fantasi och kreativitet gör att sambandet mellan lek och kultur synliggörs. I *lekens möjligheter* (1996) menar Gunilla Lindqvist – lektor i pedagogik vid Karlstad universitet – att Vygotskijs förmåga att utveckla en kulturhistorisk teori berodde på att han började med att studera människan i förhållande till konst och litteratur. Enligt Vygotskijs sociokulturella teorier är medvetandet dynamiskt och föränderligt och speglar den omgivande kulturen både till form och innehåll och i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (som skrevs 1930 men som inte kom ut i svensk översättning förrän 1995) binds hans tankar om konst och sociokultur samman (Lindqvist 1996, s. 68).

I förordet till *Fantasi och kreativitet i barndomen* redogör Lindqvist för den kunskapsprocess Vygotskij beskriver i dialektiska termer som en fråga om förhållandet mellan reproduktion och kreativitet. Han menar att alla människor är kreativa, även det lilla barnet. Reproduktion hör i hop med minnet och är en nödvändig förutsätning för tänkandet, men det är den kreativa aktiviteten som gör att människa kan skapa något nytt. Den kreativa förmågan kallar Vygotskij för fantasi och det finns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet – fantasi är inget primitivt utan en medvetandeform som hör i hop med verkligheten på olika sätt. Genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor och medvetandet förenar känsla med betydelse eller mening vilket betyder att att tanke och känsla hör ihop. Grunden för barns skapande finns i leken och i leken tolkar barnet sina upplevelser och ger dem liv. De dramitiserar upplevelserna, överdriver och förvandlar dem genom att framhäva det typiska. De estetiska uttryckssätten och det som utmärker hela fantasiprocessen finns i leken (Vygotskij 1995, s. 9).

Det finns enligt Vygotskij fyra grundläggande former av samband som förenar fantasins aktiviteter med verkligheten. Den första formen är att alla skapelser av fantasin är uppbyggda av element som är hämtade ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter. Ju fler erfarenheter en människa har desto rikare fantasi. Därför är barns fantasi inte lika utvecklad som en vuxens och vill man lägga en grund för barns skapande verksamhet är det viktigt att vidga deras erfarenheter.

Den andra formen är sambandet mellan den färdiga fantasiprodukten och en reel företeese i verkligheten vilket innebär att fantasin även kan skapas av nya kombinationer av andras erfarenheter. En föreställning eller en bild av något som hänt eller sker i verkligheten är en slags sekundär eller ”lånad” erfarenhet menar Vygotskij och ett resultat av fantasins kreativa aktivitet som tydliggör hur fantasi och verklighet hör i hop. Det uppstår ett dubbelt och ömsesidigt beroende mellan fantasin och erfarenheten i dessa två samband. I det första fallet grundar sig fantasin på erfarenheten, i det andra är det erfarenheten som stödjer sig på fantasin.

Den tredje formen av samband är det emotionella sambandet. Emotionen stimulerar människans förmåga att välja bilder, tankar och uttryck och ökar fantasin. Fantasins bilder ger människan samtidigt ett inre språk åt känslan. Känslan inverkar på fantasin och fantasin inverkar på känslan. Även om vi till exempel vet att en rollfigurs känslor i en pjäs är påhittade, kan vi ändå påverkas starkt. Detta menar Vygotskij tyder på att trots medvetenheten om att en fantasiskapelse inte överenstämmer med verkligheten så är känslan den framkallar verklig.

Den fjärde formen är att en fantasiskapelse i sig kan framställa något helt nytt som inte finns i den mänskliga verkligheten. Denna med Vygotskijs ord ”kristalliserade” fantasi blir till verklighet när den väl tagit form. Trots att den skapats utan någon förebild från den existerande verkligheten har dock de element som den skapats av hämtats ur verkligheten. Detta påvisar enligt Vygotskij att fantasi och verklighet hela tiden påvekar varandra och hör ihop (Vygotskij 1995, ss. 17-26).

Vygotskijs grundinställning är att alla människor är kreativa och skapande individer. Han lägger tonvikten vid leken som en social process och anser, till skillnad från andra lekteoretiker (bland annat Huizinga, se stycke 3.1), att barn inte drivs till att leka av en slags lustprincip. Det finns andra aktiviteter som ger barn mer intensiva lustupplevelser och det finns lekar som inte är lustfyllda, menar han och ger exempel på tävlingsleken där förlorarna går från leken med olustkänslor. Vygotskij vänder sig dessutom mot andra forskare som skiljer ut lekar med regler som en bestämd form. Alla lekar har regler, menar han, och i varje imaginär situation finns regler att följa (Hägglund 1989, ss. 37-38).

Vygotskijs syn på leken skiljer sig också från andra lekteoretikers genom att han hävdar att leken inte kommer in i ett barns liv förrän vid ungefär tre års ålder (vilket inte ska blandas ihop med åsikten om att barn är kreativa från att de föds, min anm.). Dessförinnan är barn bara medvetna om nuet. I treårsåldern börjar barnet få en mängd behov och önskningar och bland dem finns mycket som inte kan tillfredställas genast vilket kan skapa en konflikt mellan vad barnet vill och vad som går. Leken blir ett sätt att hantera denna konflikt. I leken står barn fria från från situationella begränsningar och tänkandet skiljs i från objekten de leker med genom att det är barnets idéer och önskningar som avgör vad sakerna betyder. Genom denna imaginära förmåga lägger barnen enligt Vygotskij grunden för avancerade tankebanor längre fram och menar att leken på så sätt utgör källan för barnets utveckling (Ibid. s. 39).

4.3 Junckers teori om barns kultur

I sin doktorsavhandling *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur* (2006) presenterar Beth Juncker ett nytt estetiskt barnkulturbegrepp. Detta begrepp upphäver det traditionella barnkulturella paradigmet med sitt pedagogisk-psykologiska förmedlingsfält och förändrar förståelsen för de två begreppen *kultur för barn* och *kultur med barn*. I stället ser det nya barnkulturbegreppet barns kultur ur ett estetiskt-symboliskt perspektiv där *kultur för barn* är konstnärliga uttrycksformer ur vilka barn kan hämta inspiration, och där *kultur med barn* definieras som de estetiska processer där barn kan utveckla sina färdigheter. Det tredje begreppet *kultur av barn* innebär

barns eget skapande, barn som producenter av kultur. Det förutsätter att barn är *i* kultur och upplöser synen på barnkultur som skild från den övriga kulturen och likhetstecknet mellan barnkultur och pedagogiskt tillrättalagda inlärnings-, utbildnings- och socialiseringsprocesser. Det nya barnkulturbegreppet fastslår också att allt i ett barns liv inte är kultur och omfattar endast delar av barns vardagsliv som har med konstnärliga uttrycksformer, estetiska lek- och lärprocesser och estetiska upplevelser att göra. Begreppet understryker att vi fortfarande har med utbildningsprocesser att göra men självskapande sådana (Juncker 2006b, ss. 150-160).

Barns kultur är enligt Juncker en autotelisk kultur. Den handlar om att för kortare eller längre tid sätta den instrumentella kulturens normer ur spel och skapa lust och meningsfullhet här och nu. Hon tar Pippi Långstrump som exempel på ett barn som *being*, en människa som handlar i nuet och såsom en motpol står de andra barnen i egenskap av becomings och den upplysningskultur som genomsyrar 1940-talets Sverige. Det är två kulturtyper som krockar när Pippi börjar i skolan – barns kultur och skolan, fritid och utbildning. Barns kultur är autotelisk och skolan instrumentell (Juncker 2009, ss. 19-20).

Kulturpolitikens och kulturförmedlingens främsta uppgift är enligt Juncker att kvalificera nuet, vilket de autoteliska kulturerna gör. Utbildningssektorns uppgift är däremot att meritera framtiden. Relationen mellan de två olika kulturtyperna utmanar synen på pedagogik och kulturförmedling. Juncker anser att det handlar om skilda vetenskaps- och kunskapsbegrepp; lika centrala men kan inte ersätta varandra eller förväxlas. Hon frågar sig också om de kan samarbeta (ibid. s.20). Inom till exempel biblioteksvärlden har det nog varit och är ganska självklart att samarbeta med olika pedagogiska institutioner eftersom den folkbildande tanken har varit så central (min amn.). Men i Junckers teoretiska resonemang rättar sig varken barns eller vuxnas kulturliv, som bygger på de autoteliska kulturerna och som inte är belagt med formella krav, efter vad som är pedagogiskt eftersträvansvärt. Målet är i stället att berika våra personliga liv genom estetiska uttryckssätt; med upplevelser, skapande, lek, spel och annat som får oss att må bra och det är dynamiken mellan den folkliga kulturtraditionen och den professionella konstkulturen som är avgörande för utvecklingen av kulturlivet. Juncker menar att denna kultur som lever på sina egna estetiskt-symboliska betingelser inte kan placeras i en utbildningssektor utan att förlora något (ibid. ss. 23-28).

I det nutida samhället har det estetiska blivit demokratiserat enligt Juncker. Genom nya tekniker, medier och kommunikationsformer har en icke-institutionaliserad vardagskultur tagits i bruk och det är här som barn primärt socialiseras och hämtar sina normer och värderingar (ibid. s. 29).

Inom skolväsendet har synen på konst och kultur förändrats. Från att ha fungerat som rekreation satsas det nu på konst och kultur för att barn skall bli mer innovativa och kreativa (Juncker 2010, s. 265). Begrepp som ”ett vidgat textbegrepp” finns med kursplanerna för svenska vilket visar på att skolan vill öppna upp för olika konstformer (Skolverket 2011). Bakgrunden till detta är att upplevelse- och kunskapssamhället formar villkoren och kräver nya kompetenser. Men ett sådant tänkande får konsekvenser enligt Juncker. När de autoteliska kulturerna flyttar in i skolan blir de bildningsämnen och bedöms på utbildningsmässiga villkor. För barnen

kan detta innebära att deras kulturliv förlorar sina betingelser och blir ett medel för skolans mål och de förlorar sina offentliga kulturella arenor (Juncker 2010, ss. 265-266).

4.4 Sammanfattning

I detta kapitel har de teorier som utgör själva grunden för uppsatsen tagits upp. Först redogjordes för det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000, Vygotskij 1995; 1981) vilket är centralt för uppsatsen eftersom det har fungerat som ett teoretiskt ramverk för de teorier som diskuteras i litteraturgenomgången, samt för det empiriska material som undersöks. Därefter har Vygotskijs lekteori, som bygger på hans bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995), behandlats. Genom att använda mig av Vygotskij har jag sålunda knutit samman det sociokulturella perspektivet med teorierna om leken.

Avslutningsvis har Beth Junckers teori om det självständiga, autoteliska barnet, en estetisk, lekande och utforskande kultur *av* barn (2006b; 2009; 2010) samt hennes resonemang kring folkbiblioteket som en del av kultursektorn snarare än utbildningssektorn (2009; 2010) tagits upp. Hennes teorier kring självständiga aktiviteter, fria från pedagogiska förhållningssätt, anser jag har tydliggjort vad barns och ungdomars eget skapande och lek är för något.

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas och analyseras, med hjälp av uppsatsens frågeställningar, vad de olika dokumenten, rapporterna och webbsidorna säger om barns och ungdomars eget skapande och lek, i teorin och i praktiken.

5.1 Läskonster

Inom projektet Läskonster startades en mängd lässtimulerande delprojekt och verksamheter i de bibliotek som var involverade. I framförallt de två slutrapporterna *Läskonster – nya former för lässtimulans* (2010) och *Litteraturhus – rum för läskonster* (2011), i resultatutvärderingen av läskonsterprojektet (Bergstedt 2009) samt i effektutvärderingen av läskonsterprojektet (Bergstedt 2011) beskrivs dessa verksamheter och de övergripande ideérna och utgångspunkterna som låg till grund för projektet. Jag har här undersökt vad projektet säger om barns och ungdomars eget skapande och lek genom att använda mig av två av uppsatsens frågeställningar:

- Vilken plats har barns och ungdomars eget skapande och lek inom projektet Läskonster?

Och:

- Hur avspeglar projektet Läskonster och litteraturhusverksamheten forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek?

Det går naturligtvis att tolka in en vilja hos deltagarna (de bibliotekarier och annan peronal som valde att delta i det övergripande projektet) att arbeta med eget skapande och lek genom projektets tydliga utgångspunkt i Barnkonventionen och Svensk biblioteksförenings rekommendationer. I Barnkonventionen fastställs rätten att sprida information och tankar genom uttrycksmedel som barnet själv väljer samt rätten till lek och fritid (Barnkonventionen 2009). I *Läskonster – nya former för lässtimulans* (2010) anges vikten att göra barnen delaktiga, liksom att fråga dem vad de tycker och tänker (Hedenström & Holmén 2010, s. 8). Men delaktighetsbegreppet är komplext och kan tolkas på olika sätt. Många av aktiviteterna, inom ramen för projektet, har bibliotekspersonalen både planerat och styrt. Barnen och ungdomarna deltar, men inte genom att själva komma med idéer och bestämma vad som ska hända. Detta skriver bland annat Sandin om i sin teoretiserande bok om lässtimulerande projekt (2011).

Inför resultatutvärderingen av läskonsterprojektet, som gjordes av frilansjournalisten Eva Bergstedt, intervjuades projektdeltagarna. Flera av de intervjuade menade att de hade börjat involvera barnen och ungdomarna i processen med att förnya arbetsformerna. De hade till exempel deltagit i teaterprojekt, deckarjakter på böcker

och varit delaktiga vad gäller innehåll i bokklubbar (Bergstedt 2009, s. 17). Detta utvecklas inte mer i utvärderingen men visar på ett intresse för att utvidga nivån för barnens och ungdomarnas delaktighet.

Ett vidgat textbegrepp var en annan utgångspunkt för projektet. Med läskonsterprojektets definition menas att alla konstnärliga uttrycksformer är texter som berättar något. Begreppet har benämnts på olika sätt av olika forskare. Bland annat använder Säljö *skriftspråklighet* (2000), Drotner *multimodalitet* (2008) och Björklund *litteracitet* (2010). Inom alla begreppen ingår talat språk, gester, bilder, berättande, ritande och sjungande och alla begreppen kan knytas till någon form av skriftbaserade handlingar (Björklund 2010, s. 51). Litteraturhuset LesArt i Berlin utgjorde en inspirationskälla för projektet. LesArts arbetar på olika sätt med ett vidgat textbegrepp och genom sina ”events” tillsammans med barn och ungdomar tar de fasta på estetiska uttrycksformer och eget skapande (Hedenström & Lundgren 2011, s. 8). Jag tolkar det som att eget skapande och lek är en del av denna definition och i Läskonsterprojektet visar sig detta inom några av biblioteken som deltagit.

I Almedalsbiblioteket på Gotland, till exempel, kan bokklubben *Bokälskarna* med aktiviteter som ”Barnens egna boktips” och ”Levande verkstad” (där barnen själva fått gestalta sina bokminnen) exemplifiera det egna skapandet (Herdenstam 2010, s. 17). I Uppsala har deltagarna i läskonsterprojektet träffats för att att skapa berättelser i grupp utifrån bilder med inspiration från LesArt (Sandberg Hven 2010, s. 18). På Mora bibliotek har man arbetat med eget skrivande genom att skapa egna dikter i en diktverkstad (Gustavsson 2010, s. 18) och på Västerås stadsbibliotek har man skapat kollektiva dikter av ord (Hedberg 2010, s. 27).

Det egna skapandet och leken gavs, exemplen ovan till trots, inte så stort utrymme inom ramarna för projektet. Det har mest handlat om organiserade, kreativa och estetiska aktiviteter där de vuxna planerat aktiviteterna och sedan genomfört dem tillsammans med barnen och ungdomarna. Det pedagogiska och till viss mån även det antropologiska kulturbegreppet skulle här kunna definiera graden av barnens och ungdomarnas deltagande. Junckers definition av *barns kultur* och kultur *av* barn innebär att barnen kommunicerar på egna villkor och sätter igång aktiviteter på egen hand (Juncker 2006, ss. 150-151; 2010, ss. 248-249). I detta perspektiv är det svårt att tala om kultur *av* barn inom läskonsterprojektet. Sandin finner i de projekt hon analyserat inte exempel på steg 7 och 8 i Harts modell för delaktighet – alltså projekt som antingen är initierade och styrda av barn eller projekt där barn och vuxna delar beslut och utformning. Hon pekar på vikten av att se skillnaden mellan att ta del av en aktivitet och vara delaktig. (Sandin 2011, s. 184).

Resultatredovisningen visade att lässtimulans prioriterades mer i verksamheten på de enskilda biblioteken efter läskonsterprojektet. Den visade också på en förnyelse av formerna för det lässtimulerande arbetet genom att personalen började experimentera med olika estetiska uttryckssätt (Bergstedt 2009, s. 10). Dock verkar de sociala medierna, såsom chattsidor, wikis och bloggar inte ha prioriterats inom området för nya former för lässtimulans. I intervjuerna om olika medier nämndes inte de sociala medierna alls förutom när Bergstedt ställde frågan om dem. Då svarade projektdeltagarna att de inte hade kännedom om detta. Flera påpekade därefter att

fortbildning om digitala medier, liksom dator- och tevespel borde ingått mer i projektet eftersom de är så centrala i barns och ungdomars liv (Bergstedt 2009, s. 21).

Till de föreläsningar som ingick som fortbildning i projektet var bland andra Patrik Hernwall inbjuden för att tala om sin avhandling *Barns digitala rum* (Hedenström & Holmén 2010, s. 10). I avhandlingen beskriver han hur barn ska betraktas som aktiva i skapandet av en barnkultur och hur barnet, genom de digitala medierna är aktörer som deltar i ett ständigt utvecklande av samtidens verkligheter (Hernwall 2001, s. 191-193). I den digitala världen är det egna skapandet och leken centrala – här har barnen och ungdomarna kontrollen och styr vad som sker (Drotner 2008, s. 35). För många barn och ungdomar handlar livet i stor utsträckning om att delta i sociala aktiviteter på webben. Med tanke på att projektdeltagarna uppgav okunskap om digitala medier men visade intresse för att lära sig mer och att Hernwalls föreläsning ingick som en form av fortbildning för de som deltog, kan jag sakna att inte detta område utvecklades inom projektet.

Bergstedt avslutar resultatutvärderingen med att reflektera över att det hade kunnat göras mer inom projektet när det gäller att se barn som en resurs i sig och gör en koppling till barns och ungdomars internetanvändning. Hon hänvisar till avhandlingen *Bridging the distance – Children´s strategies on the Internet* (Dunkel 2007) som lyfter fram att barn och unga är kompetenta medborgare i samhället och att vuxna måste inse att de själva inte vet allt. Barn har massor att lära vuxna, bara vi är beredda att lyssna. Bergstedt menar att detta förhållningssätt torde kunna överföras till det lässtimulerande arbetet (Bergstedt 2009, s. 25). Här går det återigen att ansluta till vad bland annat Barnkonventionen (2009), Juncker (2001; 2006a; 2006b; 2009; 2010) Hart (2008) och Sandin (2011) säger om kultur av barn och delaktighet. Om barn och ungdomar får större möjlighet att påverka sin vardag ökar förståelsen för andra människor och i förlängningen demokratin.

I effektutvärderingen (Bergstedt 2011), som skrevs drygt ett år efter projektets avslutande, undersöktes effekterna av läskonsterprojektet. Här frågar sig Bergstedt vad man kan se inom de involverade bibliotekens verksamheter som speglar projektets idé. Metoden hon använde för att ta reda på detta var, liksom i resultatutvärderingen, enkäter och intervjuer och till viss del även e-post.

I kommentarerna på frågan om deltagarna förändrat sitt arbetssätt säger en av deltagarna att ”barn är mer aktiva själva i mitt arbete nu genom eget skapande” (Bergstedt 2011, s. 11). Personalen har alltså fått en större förståelse för barns intresse för digitala medier. Detta påstående grundar jag på jämförelsen med resultatutvärderingen från 2009. Svaren från deltagarna visar att en förändring skett gällande kunskapen om medier såsom teve- och datorspel. Detta kan, menar Bergstedt, vara en följd av att biblioteken håller på att komma ikapp inom detta område.

Detta är en god utveckling utifrån två perspektiv. Dels med tanke på Drotners resonemang kring hur viktigt det är att släppa kontrollen och ha förtroende för barns egna förmågor att skapa och uttrycka sig (Drotner 2008, s. 35). Men också utifrån Junckers diskussion om att biblioteken måste tillhandahålla de medier som barnen

och ungdomarna efterfrågar om man vill att de ska fortsätta komma till biblioteken (Juncker 2006a, s. 91).

5.2 Litteraturhus

Här har jag undersökt vad som sägs om barns och ungdomars eget skapande och lek inom de verksamheter som utformats efter den litteraturhusmodell som skapades inom läskonsterprojektet. Jag har utgått från dessa frågeställningar:

- Hur avspeglar projektet Läskonster och litteraturhusverksamheten forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek?

Och:

- Finns det något i bibliotekens nuvarande litteraturhusverksamhet som inbegriper barns och ungdomars eget skapande och lek?

I undersökningen var det fyra verksamheter som jag fann mest intressanta. Det var det mobila Litteraturhuset *Bubblan*[15] i Sörmland, Västmanland och Örebro län, det webbbaserade Litteraturhuset *Squoosh*[16] i Östergötland, barnboksfestivalen *Läsfrestivalen*[17] i Dalarna (Falun) och *Litteraturhuset för barn och unga* i Sandviken[18]. Anledningen till detta var att dessa fyra verksamheter tydligast svarar på frågeställningarna.

De andra länen (Uppsala, Stockholm, Gotland och Värmland) arbetar inte (under våren 2012) lika uttryckligt med att lyfta fram barnens och ungdomarnas självständiga aktiviteter. Denna uppfattning baserar jag dels på att det inte står särskilt utförligt om det i dokumenten eller på webbsidorna. Verksamheterna kan dock arbeta med nya former för lässtimulans och olika konstnärliga uttryck inom ramen för Litteraturhus. Men fria, icke vuxenledda, aktiviteter ingår inte inom denna ram. I Uppsala, till exempel, syftar litteraturhusverksamheten *Berättarskåpet* till att involvera barnen i berättandet och låta dem själva skapa historier. Men samtidigt är den ledd av vuxna[19].

I stället har dessa läns litteraturhusverksamhet tagit form som kulturnätverk för personer som på olika sätt arbetar med barn och ungdomar eller med fortbildning för bibliotekspersonal. Fortbildningarna har, som i Uppsalas fall, inslag av eget skapande i form av workshops och berättarverkstäder, men riktar sig alltså inte till barnen och ungdomarna utan i stället till de som arbetar med dem (Hedenström 2011, s. 34). Gotland satsade på Litteraturhus i form av personalnätverk vilket har gjort att jag valde att inte närläsa denna verksamhet. Dessutom, på grund av besparingar och

[15]Bubblan:www.landstingetsormland.se/Kultur-utbildning/Lansbibliotek-Sormland/Verksamhet/Barn--och-ungdom/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/
[16] Squoosh: www.squoosh.se/
[17] Läsfrestivalen: www.lasfrestivalen.se
[18] Litteraturhuset för barn och unga I Sandviken: www.sandviken.se/litteraturhuset
[19] Berättarskåpet: http://testblogg25.wordpress.com/projekt-2/berattarskapet/

omorganiseringar inom regionen, är litteraturhusverksamheten på Gotland inte längre aktiv (våren 2012) (Blomquist 2011, s. 38). I Värmland har litteraturhusidén tagit form som ett kompetens- och kulturnätverk för personalen inom barnbiblioteken i länet (Marberg 2011, s. 14) vilket har gjort att jag också här avstått från närmare undersökning (samtliga litteraturhusverksamheter beskrivs i presentationen av Litteraturhusen i kapitel 2.2.2).

Jag har alltså därför begränsat mig till att närläsa det som skrivs om eget skapande och lek inom litteraturhusverksamheterna *Bubblan*, *Squoosh*, *Läsfrestivalen* och *Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken*. Med utgångspunkt från dessa verksamheter söker jag svar på frågan om hur litteraturhusverksamheten avspeglar forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek.

Information om Bubblans verksamhet kring eget skapande och lek är hämtad från Landstingen Sörmlands, Örebros och Västmanlands webbsidor (se fotnot). Jag har hittat uppgifter om eget skapande och lek inom Squoosh i Östergötland från deras webbsida (se fotnot), från tidningen *Upplysningen* (2012) och från projektet *Bokens alla sido*rs slutrapport (2011). Information om eget skapande och lek inom Litteraturhuset i Sandviken är hämtad från Sandvikens kommuns webbsida (se fotnot), från projektbeskrivningen för denna verksamhet (2011) och från deras facebooksida. Det som berör eget skapande och lek gällande Läsfrestivalen är hämtad från Länsbibliotek Dalarnas verksamhetsplan (2011) och från Läsfrestivalens webbsida (se fotnot). Dessutom har jag funnit information kring ämnet i slutrapporten Litteraturhus – rum för läskonster (2011).

5.2.1 Det mobila litteraturhuset Bubblan

På de sidor som berör länsbiblioteksverksamheten på Sörmlands[20], Örebros[21] och Västmanlands[22] landstings webbplatser kan man läsa om hur biblioteken i samarbete med lokala kulturaktörer har skapat ett litteraturhus i form av en husvagn. Enligt webbplatserna vill man med det mobila litteraturhuset öka barn och ungas intresse för berättelser och samarbeta med lokala kulturaktörer för att utveckla nya metoder för lässtimulans.

Idén till verksamheten föddes efter ett studiebesök på litteratuhuset LesArt i Berlin i samband med läskonsterprojektet. I *Litteraturhus – rum för läskonster* uppges att de estetiska uttrycksformerna och de skapande momenten var centrala utgångspunkter i utformandet av Bubblan och att arbetet skulle vända sig till barnen och ungdomarna på deras fritid. Husvagnen är utrustad med olika redskap som är tänkt att stimulera till berättande och det går inte att låna böcker utan tanken är i stället att lägga fokus på ”stunden, samtalet, skapandet och berättandet”(Blomberg, Eriksson & Stenberg 2011, s. 31).

[20]Bubblan:http://www.landstingetsormland.se/Kultur-utbildning/Lansbibliotek-Sormland/Verksamhet/Barn--och-ungdom/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/
[21]Bubblan:http://www.orebroll.se/sv/Regional-utveckling/Kultur/Regionbiblioteket-Orebro-Vastmanland/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/
[22]Bubblan: http://www.ltv.se/Kultur/Lansbibliotek_Vastmanland/

På Örebros och Sörmlands länsbiblioteks webbsidor beskrivs hur Bubblan uppsöker platser där barn och ungdomar befinner sig på sin fritid såsom i öppna förskolan, i köpcenter, på lekplatser, på kaféer, i parker och på festivaler. Betoningen på fritid och att möta barnen och ungdomarna på de platser de själva valt (jag räknar inte in de de yngsta barnen eftersom det i deras fall snarare handlar om föräldrarnas val av plats) avspeglar bland annat Junckers (2009; 2010) teorier om att särskilja kultur/fritid/folkbibliotek från utbildning/arbete/skolbibliotek åt och Drotners teorier om en inklusiv brukarorientering där det moderna biblioteket, i stället för att leda barnen till den ”rätta” litteraturen, låter de experimentera sig fram på egna villkor (Drotner 2008).

Enligt webbsidorna erbjuds barnen och ungdomarna, tillsammans med barnbibliotekarierna, att bland annat ”bildberätta”, ”filmberätta”, ”asfaltsberätta”, ”bokberätta”, ”magnetpoesiberätta”, ”berätta för varandra”, ”spela bokmemory med hela kroppen”, ”filma sina bokberättelser” samt ”tävla i poesibingo”. Vad detta egentligen innebär uttrycks inte utförligare än så, men trots de något luddiga formuleringarna menar jag att det märks att länsbibliotekens verksamhetsansvariga varit måna om att föra fram barnens och ungdomarnas eget skapande framför mer tillrättalagda aktiviteter vilket också avspeglar teorierna kring det autonoma eller autoteliska barnet (Drotner 2008, Juncker 2006a; 2006b; 2009; 2010, Jessen 2002). De olika aktiviteterna visar också på en lekfullhet genom de olika spel och material som erbjuds besökarna, vilket reflekterar lekteorierna som presenterats i uppsatsen (Schwartzman 1978, Hägglund 1989, Bateson 1995, Vygotskij 1995, Huizinga 2004, Drotner 2008, Guss 2008).

Enligt Ann Catrine Eriksson[23] kommer Bubblan att presenteras på den internationella konferensen *the IFLA Satellite Meeting for Libraries for Children and Young People: Breaking through Boundaries* i Finland den 9-10 augusti 2012. Konferensen är en del av världens största bibliotekskongress som arrangeras av IFLA, the International Federation of Library Organizations, en gång om året. I pressmeddelandet[24], liksom på webbplatserna, uppges att Bubblan vill inspirera barn och ungdomar att själva skapa egna berättelser med hela kroppen och med alla sinnen, att den är ett samarbete mellan biblioteken och andra kulturformer och att den ”rullar” till platser där många barn och unga finns på sin fritid. Samt att verksamheten utgår ifrån Barnkonventionen.

Hänvisningarna till Barnkonventionen kan sägas avspegla bland annat Sandins (2011) och Harts (1997) delaktighetsbegrepp, Mouritsens (1997) och Junckers (2006a; 2006b; 2009, 2010) definition av barns kultur (kultur för, kultur med och kultur av barn) och Svensk biblioteksförenings rekommendationer (2003).

Bubblan erbjuder dock inga aktiviteter såsom TV- och datorspel och möjlighet att delta i interaktiva sajter på nätet vilket kan tyckas skulle ha passat in i konceptet. Det är möjligt att tanken hos personalen varit att tillhandahålla datorer, Ipods och liknande men att det funnits problem med uppkoppling och elektricitet i husvagnen.

[23] Ann Catrine Eriksson Bibliotekskonsulent länsbibliotek Sörmland, pressmeddelande den 16 februari 2012

[24] Pressmeddelande:http://www.landstingetsormland.se/PageFiles/31805/Pressmeddelande%20S%C3%B6rmland2.pdf

Jag anser emellertid att det är viktigt att bibliotekens barn- och ungdomsverksamhet erbjuder digitala medier då det är en så central del av de ungas tillvaro (Drotner 2008, Hernwall 2001).

5.2.2 Det digitala litteraturhuset Squoosh

På Länbibliotek Östergötlands webbplats[25] uppges att det webbaserade Litteraturhuset Squoosh utformades under läsprojektet *Bokens alla sidor* 2008-2011, med stöd från Statens kulturråd och att det drivs av Barnens Östgötabibliotek (Länsbibliotek Östergötland). Bokens alla sidor var ett systerprojekt till Läskonster och de båda projekten drevs parallellt. Projektet hämtade, liksom Läskonster, inspiration från LesArt i Berlin och hade som delsyfte att skapa ett östgötskt webbaserat Litteraturhus för lässtimulans. Syftet resulterade i Squoosh som invigdes 2011. Målet var att ”bygga ett hus” på webben med rum där ”litteraturen möter olika konstformer” och där besöken ska ”bygga på interaktion” och ”inspirera till eget skapande”. Det utmynnade dock i att webbplatsen enbart blev en plats för skrivande, allt från skrivtips till att skapa en egen bok. Redan tidigare har barn och unga kunnat skicka in dikter och noveller till Barnens Östgötabibliotek. Genom Squoosh omvandlades litteraturhusidéerna till ett komplement till de övriga webbaserade tjänsterna (Holmén 2011, ss. 10-11).

Squoosh vill ”väcka lust och mod att skriva”[26]. Målgruppen är, enligt sajten i första hand barn och ungdomar i 12 – 16 årsåldern även om vem som helst uppmuntras att delta. Annika Holmén – utvecklingsledare för länsbibliotekets lässtimulerande verksamhet Bibliotek Läslust – har det övergripande ansvaret och arbetar som webbredaktör för webbplatsen. I en intervju med Holmén i tidskriften *Upplysningen*[27] hävdar hon att ungdomar skriver mer än någonsin idag i och med de sociala mediernas genomslagskraft. Samtidigt upplever ungdomarna att deras sms:ande, bloggande och facebookande inte alltid godkänns som riktigt skrivande. Biblioteken har här ett uppdrag som innebär att ”fånga upp vad som ligger i tiden och att arbeta med ungdomars eget skapande” (Berge 2012, s. 9). Squoosh är ett sätt att göra det på (ibid.).

Dessa uppdrag och mål menar jag går in i varandra eftersom det som ”ligger i tiden” på många sätt är det som uppmuntrar till eget skapande och lek (Juncker 2010, Drotner 2008, Hernwall 2001, Jessen 2002, Rasmussen 2001). Här kan också nämnas Vygotskijs (1995) sociokulturella perspektiv på hur leken möjliggör social interaktion.

Förutom bibliotekarier inom länet har också elever och lärare deltagit i utvecklingen av Squoosh. Barn och ungdomar har varit med och diskuterat färger och bildspråk. De har också fått välja olika typer av illustrationer och fått säga till om tilltal och ordval. Detta ledde till att till exempel bilder och ord fick bytas ut för att stämma in på ungdomarnas önskemål. Tanken var också att ungdomarna skulle ha testat funktionerna innan sajten publicerades men detta verkställdes inte på grund av

[25]Länsbibliotek Östergötland: http://www.lansbibliotek.ostsam.se/features/bokens-alla-sidor?start=6
[26] Squoosh: http://www.squoosh.se/6_mer_om/om-oss
[27] Upplysningen: http://issuu.com/bibliotexnytt/docs/upplysningen_2012_1_4

tidsbrist (Holmén 2011, ss. 10-11; Berge 2012, s. 9). Ambitionen med att låta målgruppen vara med och påverka själva utformandet anser jag avspeglar teorierna om ultimat delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011) och teorierna om kultur *av* barn (Mouritsen 1996, Juncker 2006; 2009; 2010). Holmén uppmanar andra bibliotek, som vill bli bättre på att använda sig av webben i verksamheten med barn och unga, att fråga barnen och ungdomarna vad de vill göra och hur de vill ha det (Berge 2012, s. 9) vilket också reflekterar forskningen kring delaktighet.

På webbplatsen squoosh.se[28] uppmuntras besökaren till eget skrivande och det finns möjlighet till medverkan genom att trycka på rubriken ”Skriv direkt”. Då kommer en ruta upp där man får skriva in sin text, textens rubrik och sitt namn och sedan trycka på ”Publicera”. Texten publiceras dock inte på en gång eftersom den först måste godkännas av redaktionen. Här länkas det också till sajtens olika huvudavdelningar som har olika underavdelningar. Huvudavdelningarna, som ligger under headern, är som följer: *Squoosha* som presenterar de aktiviteter som sajten består av och ger idéer till hur man kan komma igång med skrivandet såsom ”beskriv en känsla utan att nämna den” eller ”Ärlighet – vad är det?”. Det går dock inte att klicka på rubrikerna och skriva direkt på sidan. Under denna avdelning kan man även läsa texter som barn och ungdomar skrivit och skickat in som pdf-dokument. *Att skriva* ger exempel på olika sätt att underlätta skrivandet. *Ordkoll* ger förklaringar till sms-språk, slangord, synonymer, nyord, TT-språk och skrivregler. Under *Write on* tipsar författaren Titti Knutsson om hur man skriver. *Egen bok* länkar till bokskaparprogrammet Solentro och informerar om vad som gäller angående regler, priser och upphovsrätt och under *Mer om* finns en underavdelning som riktar sig direkt till målgruppen men också information riktad till målsman, bibliotek och skola samt kontaktuppgifter. På webbsidan länkas det till sajtens facebooksida samt till webbplatserna Unga berättare, Östgötabiblioteket och Barnens Östgötabibliotek.

Ett av målen med Litteraturhuset var som nämndes tidigare att ”bygga på interaktion” (Holmén 2011). Men sedan Squoosh startade är det inte så många som skickat in tävlingsbidrag och andra texter även om antalet varierar från månad till månad (Berge 2012, s. 9). Enligt Holmén kan den detta bero på att sajten har brustit i att ge ungdomarna tillfälle att interagera - det har alltså inte gått att skriva direkt på sidan. Jag anser att detta har varit en nackdel för sajten. Det krävs nämligen betydligt mer av målgruppen att skriva ner de tips sajten erbjuder på ett papper eller skapa ett eget dokument. Att ge utrymme till spontanitet är enligt min uppfattning viktigt om man vill få barn och ungdomar engagerade och direkt interaktion är kanske en av de mest grundläggande anledningarna till att människor aktiverar sig inom de sociala medierna. Möjligheterna till interaktion har dock ökat under våren 2012 och nu fungerar sajten nästan som en blogg genom att besökarna kan publicera sina texter direkt på sidan. Kopplingen till Squoosh facebooksida ger också utökade möjligheter till medverkan.

[28] Squoosh: http://www.squoosh.se/

5.2.3 Läsfrestivalen i Falun

I Länsbibliotek Dalarnas verksamhetsplan för 2011[29] kan man läsa att ”lärdomar från projekt Läskonster hålls levande och nätverket stärks på vägen till Litteraturhus” (s. 5). Detta görs, enligt verksamhetsplanen, genom att representanter för olika konstformer inom kulturverksamheten inom regionen deltar i gemensamma möten och berättar om sina verksamheter i syfte att finna samarbetsprojekt. Kommunbiblioteken är här ”en arena för olika aktiviteter med och för barn” (ibid s. 5). Här kan man notera att författarna till dokumentet väljer att skriva *för* och *med* barn och inte *av* barn. Möjligheterna till ultimat deltagande genom att själva vara med och påverka verksamheten och skapa egna aktiviteter (Sandin 2011, Hart 1997, Juncker 2006; 2010, Drotner 2008) blir i detta fall inte så stor. I samma verksamhetsplan beskrivs också planerna på en barnboksfestival i samarbete med Falu stadsbibliotek och Svenska barnboksakademin. Visionen enligt dokumentet är att ”synliggöra barnboken och barns behov av läsning och inspiration till eget skapande” (2011, s 4). Här poängteras att frestivalen ska vara en festival där barnen och ungdomarna är huvudpersoner (ibid, s.4). Detta stämmer väl in på de teorier kring delaktighet och skapande som min studie utgår ifrån.

I dokumentet redogör man för planerna för 2011 års festival. Hur har då denna vision gestaltats i festivalens program, i dess målsättning och i själva utbudet? I år (2012) har den andra festivalen nyligen avslutats. Det fanns alltså underlag från två festivaler när jag undersökte hur mycket utrymme som givits åt det egna skapandet och leken. På Läsfrestivalens webbplats[30] skriver barnbibliotekskonsulenten Carina Lindstedt under rubriken ”Tankar om Läsfrestivalen” om hur Läsfrestivalen vill ta sitt ansvar för att alla barn i Dalarna, oavsett härkomst och villkor, ska känna sig välkomna (festivalen är gratis). Texten fastslår också alla barns behov och rätt till berättelserna. Den tar upp Barnkonventionens (2009) föreskrift om att barn ska ha rätt till lek och fritid, att delta i det konstnärliga livet samt att barn ska vara subjekt – att de ska kunna påverka och vara delaktiga. Här kan Lindstedts uppmaning jämföras med det Drotner skriver om vad gäller vikten av en inklusiv brukarorientering som öppnar för mångfald (2008, ss.22-23). Lindstedt reflekterar över att det inte är svårt att koppla ihop begreppen barn och läsning men att det då ofta sker i en utbildningskontext. Läsning är nyttigt och självklart. Men sen då, frågar hon sig. Var kommer barnkulturen och det egna skapandet in? Med dessa retoriska frågor ger hon svar på varför barnboksfestivalen kom till.

Under sajtens avdelning för festivalens programutbud uppges att en av de fyra dagarna som festivalen varar är vigd åt ”workshops, prova, skapa, göra”. Under dagen kan barnen och ungdomarna delta i en skrivarworkshop, i en bilderboksworkshop, i en öppen filmverkstad med animering, i en cirkusskola, i en interaktiv utställning, i en konstverkstad, bli filmade när de boktipsar om sina favoritböcker, skapa sina egna korsord samt tillverka sina egna festivalknappar. Här får alltså det egna skapandet och leken stort utrymme. De andra dagarna har mer traditionella aktiviteter såsom olika teaterföreställningar, shower, föreläsningar och berättarstunder som barnen tar del av, upplever och blir underhållna snarare än producerar själva.

[29] Länsbibliotek Dalarna: http://lansbibliotekdalarna.se/wp-content/uploads/2009/01/Verksamhetsplan-2011.pdf
[30] Läsfrestivalen: www.lasfrestivalen.se

Enligt min uppfattning saknas i festivalprogrammet, liksom i det mobila Litteraturhuset Bubblan, ett utbud av nätbaserade aktiviteter såsom att delta på interaktiva sajter, datorspel och liknande. Det närmaste man kan komma vad gäller detta är nog filmverkstaden. Men då handlar det snarare om mediet som ett verktyg för att skapa en film, inte att mediet *är* det som skapas. Den nya lekkulturen, som Drotner kallar de nätbaserade aktiviteterna, ställer krav på deltagarna (eftersom det krävs stora kommunikativa färdigheter för att delta) men också krav på biblioteken som måste kunna tillhandahålla och lyfta fram de virtuella medier som barnen och ungdomarna använder sig av i sitt skapande, annars är det risk för att de inte kommer dit (Drotner 2008, s. 29; Juncker 2006, s. 91). Det innebär, menar jag, att vare sig det handlar om folkbibliotekens ordinarie arbete med nya former för lässtimulans eller extraordinära aktiviteter som Läsfrestivalen erbjuder, måste de skapande aktiviteterna i den digitala världen ges samma status och utrymme som andra estetiska uttrycksformer.

5.2.4 Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken

Sedan hösten 2010 har folkbiblioteket i Sandviken drivit ett projekt för att skapa ett regionalt Litteraturhus för barn och unga som beräknas öppna 2013. Litteraturhuset ska fungera utanför bibliotekets ramar i det blivande Kulturcentrum i Sandviken och drivas av kommunen. Hösten 2012 och våren 2013 utgör den sista projektperioden, därefter ska verksamheten vara etablerad. Filmkonsulent Karin Forsgren Anderung och bibliotekarie Eva Norrbelius Coleman är projektledare för litteraturhusprojektet (Projektbeskrivning 2012).

Litteraturhuset kommer att innehålla tre delar som ska samverka: *Den fysiska platsen/den språkstimulerande lär- och upplevelsemiljön* är en del där barn och unga ska vara medskapande i processen och verksamheten ska ske utifrån barnens egna idéer och språkexperimenterande. Kulturcentrums lokaler (såsom bildateljéer, replokaler, scener och läsmiljöer i barnbiblioteket) och kompetens (barnbibliotekarier, konstpedagoger, dramapedagoger, musiklärare med flera) kommer att nyttjas av litteraturhusverksamheten. Det är meningen att de olika verksamheterna och yrkesgrupperna ska samarbeta. *Kunskapscentret/den kompetensutvecklande delen* innebär att Litteraturhuset ska verka för språkutveckling, lokalt och regionalt, genom samverkan mellan kulturaktörer, pedagoger och andra vuxna som arbetar med barn och unga. Detta kommer att ska genom bland annat metodutveckling, fortbildning, erfarenhetsbyte och nätverkande mellan yrkesgrupper. En digital resurs- och kunskapsbank kommer också att byggas upp. *Forskningsdelen* ska vara en samlad forskning kring barns och ungas läs- och språkutveckling och en initiering av ny forskning. Enligt projektbeskrivningen finns ett stort behov av forskning och bättre spridning av redan befintlig sådan. En kontakt har etablerats med Högskolan i Gävle och forskargruppen Early Childhood Education (ECE) och man är öppen för samarbete med andra högskolor och universitet, till exempel Centrum för barnkulturforskning i Stockholm. Barn och ungdomar ska vara delaktiga i samtliga delar (Projektbeskrivning 2012, Wennerholm 2011, ss. 41-47).

Det egna skapandet, de estetiska uttrycksformerna och delaktighetsaspekten tar stor plats i beskrivningarna av Litteraturhuset. I projektbeskrivningen uppges det bland annat att Litteraturhuset, som hämtar inspiration från Litteraturhuset LesArt i Berlin,

ska ”verka för språkstimulans genom estetiska uttrycksformer med fokus på barn och ungas delaktighet” (Projektbeskrivning 2012, s. 3). På kommunens webbplats beskrivs det hur verksamheten ska stimulera barns och ungas eget skapande och ge plats för olika sätt att uttrycka sig. Barn och unga ska vara medskapande i processen och aktiviteterna ska ske med utgångspunkt från barnens egna idéer i enlighet med Barnkonventionen[31]. På deras facebooksida kan man läsa att litteraturhuset ska bli en plats ”där berättelser får liv genom musik, dans, bild, film, teater, form, drama och litteratur”[32]. Det digitala/webbaserade berättelserna verkar dock inte ingå i definitionen av estetiska uttrycksformer. Det hade varit intressant om till exempel ”skapa din egen blogg” eller ”delta i ett LAN-party”[33] hade tagits upp i planerna om vad litteraturhusverksamheten ska bestå av.

Betoningen av det egna skapandet och estetiska uttrycksformer återspeglar forskningen kring det egna skapandet och leken. Som exempel kan nämnas Huizingas teorier om att lekens egenskaper är av estetisk art (Hägglund 1989), Slades teorier om lek som en skapande lek för dess egen skull (Hägglund 1989), leken som en transformation av kulturen (Guss 2008), Vygotskijs syn på leken som grunden för barns skapande (Vygotskij 1995) samt teorierna kring autonoma eller autoteliska kulturer (Juncker 2006; 2010, Drotner 2008).

Dokumenten och webbplatserna kring Litteraturhuset i Sandviken framhåller att verksamheten ska bedrivas i nära samverkan med barnen och ungdomarna, att ta delaktighetsaspekten på allvar och ge barnen och ungdomarna möjlighet att påverka utformandet från start. I sökandet efter kompetens fann projektdeltagarna utbildningen *Child Culture Design* på Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK) i Göteborg. Där får studenterna lära sig att utgå från barns behov och hitta vägar till designlösningar. Via utbildningen kom de i kontakt med designstudion *Kidding*, bildad av de två designstudenterna som, tillsammans med Malmö stadsbibliotek, arbetat fram *Balagan* som jag beskrivit tidigare i uppsatsen. Litteraturhusprojektet har anlitat Kidding för att introducera personal i hur man gör barn och ungdomar delaktiga och medskapande. Genom att framhålla delaktighet, samverkan och medskapande som något centralt för litteraturhusverksamheten är det inte svårt att återkoppla till teorierna om ultimat delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011; 2012), till Barnkonventionen (2009) samt till Svensk biblioteksförenings rekommendationer (2003).

Eftersom Sandvikens Litteraturhus inte har kommit igång ännu går det inte att uttala sig om hur litteraturhusprojektets mål och visioner kommer att synas i det praktiska arbetet. Ambitionen att skapa ett kreativt centrum där barns och ungdomars eget skapande och där medskapandet står i fokus är hög men kanske inte den enklaste att förverkliga. Hur det nu blir så väntar en ny uppsats på att bli skriven om detta.

[31] Sandvikens kommun: http://www.sandviken.se/litteraturhuset

[32] Facebook: http://www.facebook.com/pages/Litteraturhuset-f%C3%B6r-barn-och-unga-i-Sandviken-f%C3%B6r-hela-regionen/268040089872848

[33] Wikipedia: http://sv.wikipedia.org/wiki/LAN-party

5.3 Sammanfattning

För att sammanfatta detta kapitel kan sägas att resultatet och analysen visar att Läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten har utgått från två centrala utgångspunkter: *Barnkonventionen* och *Det vidgade textbegreppet*. Dessa begrepp rymmer både en delaktighetsaspekt som tar upp vad medskapande och demokrati innebär och ett estetiskt förhållningssätt till kulturbegreppet genom att betona hur olika konstformer kan förmedla vad en text är och stimulera till läsning. Projektdeltagarna och de verksamhetsansvariga har alla arbetat och arbetar med det de kallar för *nya former för lässtimulans* eller *ett vidgat textbegrepp* där dans, teater, bild och musik ingår. Dock har resultatet visat, att aktiviteter såsom dator- och TVspelande och att delta på interaktiva sajter på nätet inte har förekommit särskilt mycket inom de olika verksamheterna. Det är i stort sett bara utformandet av det digitala Litteraturhuset Squoosh som har utgått från att de digitala medierna är en del av det vidgade textbegreppet och de nya formerna för lässtimulans.

I början av kapitlet redogjorde jag för vad projektet Läskonster säger om barns och ungdomars eget skapande och lek med en genomgång av olika dokument kring projektet. Resultatet visade, trots betoningen av att barnen och ungdomarna ska vara delaktiga och framhållandet av Barnkonventionen, att flera av aktiviteterna för barn och ungdomar har styrts och planerats av personalen på biblioteken. Barnen och ungdomarna deltar, men kommer inte med idéer och får inte heller bestämma vad som ska hända.

I resultatet och analysen av litteraturhusverksamheten kan man se att Litteraturhusen *Bubblan, Squoosh, Läsfrestivalen* och *Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken* på olika sätt och i olika omfattning låter barn och ungdomar skapa själva. Ett utmärkande drag för Bubblan är att verksamheten styrs av var barnen och ungdomarna befinner sig på sin fritid. Detta tyder på en ambition att möta barnen och ungdomarna på deras villkor. På Squoosh får barnen och ungdomarna interagera och skapa sina egna berättelser. Läsfrestivalen viger en av dagarna till att låta deltagarna själva producera kultur. Litteraturhusprojektet i Sandviken lägger stort fokus vid forskning kring medskapande och delaktighet.

6. Diskussion

I detta kapitel vidareutvecklas och diskuteras det som kommit fram i resultatet och analysen av vad dokumenten, rapporterna och webbsidorna säger om barns och ungdomars eget skapande och lek.

Jag har analyserat projektet Läskonsters idéer och verksamheterna kring litteraturhus genom att undersöka hur de avspeglar forskningen kring barns kultur, barnkulturbegreppet, delaktighetsaspekten och det egna skapandet och leken. I studien har tre huvudspår kunnat skönjas. De går ofta in i varandra men framstår likväl som ganska tydliga: *Det vidgade textbegreppet* där det egna skapandet, leken och de digitala medierna ingår, *delaktighetsaspekten* samt *folkbibliotekets roll som kulturförmedlare eller utbildningsinstitution.*

Leken och det egna skapandet är på många sätt liktydigt. Vygotskij (1995), Juncker (2006a; 2006b; 2009; 2010) och Huizinga (2004) beskriver hur den fria leken, genom att den bygger på självständiga och frivilliga premisser, kan leda till kunskap och utveckling. ”Vi leker aldrig för att lära! Vi lär för att kunna leka” (Juncker 2010, s. 261). I sin avhandling (2006) redogör Juncker för ett nytt estetiskt barnkulturbegrepp där barnen tar del av kulturen som fullvärdiga medborgare och skapar sin egen kultur på egna villkor. Kommuniktation och samspel, vars kontext avspeglar det sociokulturella perspektivet, är en självklar del av leken och skapandet (Vygotskij 1995, Bateson 1995, Guss 2008). Detta märks inte minst inom den digitala världen (Drotner 2008, Hernwall 2001, Jessen 2002).

I projektet Läskonsters olika dokument betonas vikten av att få barn och ungdomar att känna lust inför litteraturen: till läsandet, skrivandet, texten. Genom att använda sig *det vidgade textbegreppet* har projektet velat skapa flera ingångar till litteraturen. Analysen av läskonsterprojektet visade dock att det egna skapandet och leken inte gavs så stort utrymme inom de olika formerna för konstnärliga sätt att uttrycka sig på. Det har mest handlat om organiserade kreativa och estetiska aktiviteter där de vuxna planerat aktiviteterna och sedan genomfört dem tillsammans med barnen och ungdomarna.

De digitala och sociala medierna, såsom chattsidor, wikis och bloggar torde, som ett uttryck för det egna skapandet och leken, utgöra en viktig del av dessa nya former för lässtimulans. De tas emellertid inte upp i någon större omfattning inom läskonsterprojektet. I intervjuer med personal som deltagit i projektet nämner de inte de sociala medierna alls. Utan det är först när frågan ställs som projektdeltagarna

svarar att de inte har kännedom om dessa. Flera påpekade därefter att fortbildning om digitala medier, liksom dator- och tevespel borde ingått mer i projektet eftersom de är så centrala i barns och ungdomars liv (Bergstedt 2009, s. 21). Detta till trots att det inom fortbildningen ingick en föreläsning av Patrik Hernwall under rubriken *Barns digitala rum* kring barn och ungdomars stora intresse för detta (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, s.10). Hernwall (2001), liksom Elza Dunkel (2008), beskriver hur barn som är aktiva på internet ofta är kompetenta informanter av sin egen situation och aktiva i skapandet av en barnkultur. Deras forskning avspeglar teorierna kring ultimat delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011), teorierna om leken som en självständig men samtidigt kommunikativ form av aktivitet (Huizinga 2004, Vygotskij 1995, Juncker 2010, 2009; 2006, Guss 2008, Bateson 2004; 1995) och synen på kommunikation och samspel (Säljö 2000, Lindqvist 1999, Vygotskij 1981).

Bubblan, Squoosh, Läsfrestivalen och *Litteraturhuset i Sandviken,* är fyra olika typer av Litteraturhus som visar på nya sätt att arbeta med lässtimulans genom att vidga synen på vad en text kan vara. Det egna skapandet och leken har givits större utrymme här än inom läskonsterprojektet. Detta beror delvis på att de här fyra Litteraturhusen (av åtta) gav bäst svar på mina frågeställngar.

Husvagnen Bubblan uppmuntrar till lek och eget skapande genom att man förflyttar sig till de platser där barn och ungdomar är. I stället för att barnen och ungdomarna ska ta sig till biblioteket kommer biblioteket till platser där de är på sin fritid. Jag menar att detta *i sig* innebär större mått på frivillighet och avspeglar teorierna om att möta barnen och ungdomarna på deras villkor (Juncker 2010, Drotner 2008) och teorierna om ultimat delaktighet (Sandin 2011; 2012, Hart 1997). Verksamheten bygger också på att besökarna väljer vad de vill göra, själva eller tillsammans med bibliotekarier eller andra kulturarbetare, av de olika aktiviteter, spel och leksaker som erbjuds. Detta ger barnen och ungdomarna möjlighet till eget skapande och lek vilket belyser det bland annat Vygotskij (1995), Hägglund (1989) Juncker (2006; 2010) och Drotner (2008) säger om leken.

I den digitala skrivarverkstaden Squoosh kan barnen och ungdomarna skapa sina egna berättelser och få tips om hur man går tillväga genom lekfulla övningar. De har också möjlighet att interagera genom att publicera sina texter direkt på sidan vilket avspeglar både teorierna om delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011; 2012) och eget skapande (Juncker 2006b; 2009; 2010). Squoosh kan, i egenskap av webbsida, välkomna barn och ungdomar att helt på egen hand skapa texter eller inspireras av andra unga. De utomståendes (vuxnas) inblandning i skapandet blir här ganska liten.

En av dagarna under Läsfrestivalen vigs helt åt det egna skapandet i form av bland annat en filmverkstad, berättarlabb, öppen scen och en skrivarworkshop vilket jag menar belyser att det egna skapandet ses som en viktig del i en verksamhet som annars mestadels handlar om att barnen och ungdomar konsumerar kultur (kultur *för* barn).

I dokumentationen kring Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken är både beskrivningen av projektet/den blivande verksamheten *och* den teoretiska diskussionen kring eget skapande och lek mer omfattande än inom de andra litteraturhusverksamheterna. Här finns höga ambitioner att bli ett kreativt centrum för

olika konstarter och det egna skapandet och för att ge extra tyngd åt de idéer som presenteras hänvisas det till forskning inom området. Delaktighetsaspekten är också central vilket gör att de flesta av teorierna som tas upp gällande eget skapande och delaktighet avspeglas inom dokumenten och på webbsidorna.

De litteraturhusverksamheter jag valde att undersöka närmare visar följaktligen att det egna skapandet och leken har fått relativt stort utrymme. Men de visade också att det egna skapandet och leken inom den digitala världen, såsom datorspel och bloggande *inte* ingått i verksamheten i de flesta fall, med undantag för Squoosh. Liksom inom Läskonster har litteraturhusverksamheterna alltså valt att fokusera på traditionella estetiska uttrycksätt. Jag tror att en anledning till detta är att det bland personalen inte har funnits tillräcklig kunskap och kompetens om digitala medier för att arbeta med det, vilket också Eva Bergstedt påvisar i utvärderingen av läskonsterprojektet (2009).

Jag menar att både läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten hade fått barn och ungdomar mer intresserade av läsning och litteratur genom att i större utsträckning lyfta fram de digitala medierna som en del av det vidgade textbegreppet. Om lässtimulans sker på frivilliga premisser genom eget skapande och självständig lek finns det förutsättningar för att barnens och ungdomarnas intresse till litteraturen ökar.

En av läskonsterprojektet och litteraturhusverksamhetens utgångspunkter har varit Barnkonventionen (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, Hedenström & Lundgren 2011) vilket avspeglar forskningen kring delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011). Konventionen (2009), liksom Svensk Biblioteksförening (2003), betonar barns och ungdomars rätt till delaktighet och eget skapande. Likväl har Sandin i sin analys av lässtimulerande projekt, där Läskonster ingick, problematiserat synen på delaktighet. Trots att projekten har lyft fram delaktighet som utgångspunkt för sitt arbete, finns det många gånger ett tydligt uppifrån och ned-perspektiv. Aktiviteterna beskrivs i en del projekt som att barnen varit delaktiga även om aktiviteterna har bestämts och utformats av vuxna. Sandin pekar på vikten av att se skillnaden mellan att ta del av en aktivitet och vara delaktig där barn har möjlighet att påverka. För att barn ska känna delaktighet behöver de se att deras perspektiv får ett konkret utslag, annars får projekten endast en kortvarig effekt. Projekt och verksamheter som syftar till att ge individen större inflytande över sitt liv, det vill säga empowerment genom delaktighet, behöver alltså erbjuda tydliga möjligheter för barnen och ungdomarna att kunna påverka och ha makt över sin situation (Sandin 2011, ss.184-193).

Enligt Beth Juncker har folkbibliotekets barn- och ungdomsverksamhet av tradition knutit barns och ungdomars konstnärliga skapande och kulturella upplevelser till skolan, i stället för till kultursektorn (Juncker 2009; 2010). Hon menar dock att det är viktigt att barn och ungdomar känner att barnbiblioteket är en plats som inte är styrt av utbildningssektorns krav utan snarare är en plats för fritid, egna intressen och behov. På webbsidorna och i dokumenten kring läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten har jag funnit vissa spår av dessa tankar. Det finns det en ambition som kan liknas vid Junckers resonemang genom att man lägger fokus på *läslust genom nya former för lässtimulans* snarare än att enbart främja läsning av skönlitteratur. Stockholms länsbibliotek (vars verksamhet presenterades i avsnitt 2.2.2) menade att folkbibliotek ofta får spela rollen som en resurs till skolans

läsundervisning. Länsbiblioteket ville därför undersöka om biblioteket i stället skulle kunna lägga fokus på läslust genom att starta en litteraturhusverksamhet inom Tyresöbiblioteket (Lundgren 2011). På webbplatsen för Läsfrestivalen i Falun[34] reflekterar Lindstedt över läsfrämjande verksamhet. Hon problematiserar att ihopkopplandet av begreppen barn och läsning oftast sker i en utbildningskontext och att läsning bedöms som nyttigt och självklart. Därefter frågar hon sig var barnkulturen och det egna skapandet kommer in i det lässtimulerande arbetet. Litteraturhuset Bubblans betoning på att möta barnen och ungdomarna på deras premisser och på deras fritid refererar också till Junckers diskussion kring folkbibliotekets funktion.

Utbildningssektorn (skolan och skolbiblioteken) och folkbiblioteket (i egenskap av kulturinstitution och fritidsaktivitet) skulle alltså kunna gynnas av en större åtskillnad. Detta för att ge barn och ungdomar lust att skapa snarare än krav att prestera när de tar del av det folkbiblioteket erbjuder. Det hade varit intressant om en mer omfattande diskussion om folkbibliotekens roll som fostrare av kontra fristad för barn och unga hade förts inom Läskonster och Litteraturhus.

[34] Läsfrestivalen: www.lasfrestivalen.se

7. Slutsatser

Detta sista kapitel svarar på uppsatsens frågeställningar genom att komprimera de tre underordnade frågeställningarna till två. Den första frågan svarar på hur det egna skapandet och leken syns i det praktiska arbetet gällande både Läskonster och Litteraturhus. Den andra frågan svarar på hur läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten avspeglar forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek. Avslutningsvis ger jag en kort reflektion över uppsatsen som sådan.

7.1 Eget skapande och lek i praktiken

Vilken plats har barns och ungdomars eget skapande och lek inom projektet Läskonster och inom Litteraturhus?

Min undersökning visar att läskonsterprojektet och litteraturhusverksamheten inkluderar barns och ungdomars eget skapande och lek i sin verksamhet, dock inte alltid. Det egna skapandet och leken får ta olika mycket plats beroende på aktivitet och verksamhet.

Analysen av läskonsterprojektet visade dock att det egna skapandet och leken inte gavs så stort utrymme. Trots betoningen av att barnen och ungdomarna ska vara delaktiga och framhållandet av Barnkonventionen (Hedenström, Holmén & Lundgren 2010, Hedenström & Lundgren 2011, Bergstedt 2009; 2011) har projektet mest handlat om organiserade kreativa och estetiska aktiviteter där de vuxna planerat aktiviteterna och sedan genomfört dem tillsammans med barnen och ungdomarna. Det pedagogiska och till viss mån även det antropologiska kulturbegreppet som talar om kultur *för* och *med* barn skulle kunna definiera graden av barnens och ungdomarnas deltagande inom projektet (Mouritsen 1997, Juncker 2006a; 206b, 2010, Rasmussen 2001). Barnen och ungdomarna deltar, men inte genom att själva komma med idéer och bestämma vad som ska hända.

Inom litteraturhusverksamheten har det egna skapandet och leken tagit större plats än inom läskonsterprojektet. En anledning till att resultatet visar på detta är att Litteraturhusen är utvalda för att stämma överens med mitt syfte medan analysen av Läskonster är mer övergripande. I de undersökta dokumenten och på de olika webbsidorna som berör Litteraturhusen har barnens och ungdomarnas eget skapande beskrivits som en viktig del av verksamheten. Inom Litteraturhuset Bubblan[35] är det leken som är central i och med att husvagnen erbjuder besökande barn och ungdomar spel och leksaker och för att experimentera sig fram på egen hand. På Litteraturhuset

[35]Bubblan:http://www.landstingetsormland.se/Kultur-utbildning/Lansbibliotek-Sormland/Verksamhet/Barn--och-ungdom/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/

Squoosh[36] finns goda möjligheter till eget skapande genom att webbsidan är en plats där barnen och ungdomarna skriver och interagerar. Under barnboksfestivalen Läsfrestivalen[37] fanns det möjlighet för barn och ungdomar att bland annat skapa sina egna filmer och uppträda på en ”Öppen scen”. Dock visade Läsfrestivalen inte lika tydligt på det egna skapandet som de övriga Litteraturhusen eftersom det egna skapandet endast utgjorde en del av aktiviteterna under festivalen. I dokumentationen kring det kommande Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken[38] betonas barnens och ungdomarnas eget skapande och deltagande som något essentiellt.

7.2 Eget skapande och lek i teorin

Hur avspeglar projektet Läskonster och Litteraturhus forskningen kring barns och ungdomars eget skapande och lek?

Läskonsterprojektet utgångspunkt i det vidgade textbegreppet avspeglar bland annat teorierna om skriftspråklighet (Säljö 2000) och Vygotskijs och Säljös sociokulturella perspektiv på språket som ett redskap för att förstå vår omvärld och hur vi ska agera i den (Vygotskij 1981, Säljö 2000). Det avspeglar också Drotners teorier om multimodalitet (2008) och Björklunds diskussion kring litteracitetsbegreppet (2010). Att leka och att uttrycka sig genom estetiskt skapande är ett sätt att interagera med vår omvärld (Vygotskij 1995, Bateson 1995, Schwartzman 1978) och inom det vidgade textbegreppet ingår eget skapande och lek som en av flera sätt att definiera vad språk eller en text innebär.

Barnkonventionen (2009) var en annan av Läskonsters utgångspunkter vilket avspeglar forskningen kring synen på barnet och barnkulturbegreppets många innebörder (Rasmussen 2001, Juncker 2010; 2006a). Det återkastar också bilden av ett barnperspektiv kontra barnets perspektiv och teorierna om barn som beings gentemot becomings (Halldén 2003; 2007).

Eva Bergstedts resultatredovisning av läskonsterprojektet (2009) visar på att projektet kunde ha gjort mer vad det gäller att se barn som en resurs i sig och gör en koppling till barns och ungdomars intresse för digitala medier genom att hänvisa till forskningen om barns strategier på nätet (Dunkel 2007). Hernwall (2001), Drotner (2008) och Jessen (2002), liksom Dunkel, diskuterar barns kompetens inom den digitala världen. Detta förhållningssätt går också att ansluta till vad Juncker (2001; 2006a; 2006b; 2009; 2010) Hart (2008), Drotner (2008) och Sandin (2011) säger om barn och delaktighet. Om barn och ungdomar får större möjlighet att påverka sin vardag ökar förståelsen för varandra och i förlängningen demokratin. Bergstedt menar att detta förhållningssätt torde kunna överföras till det lässtimulerande arbetet: barn har massor att lära vuxna, bara vi är beredda att lyssna (Bergstedt 2009, s. 25).

[36] Squoosh: www.squoosh.se
[37] Läsfrestivalen: www.lasfrastivalen.se
[38] Litteraturhuset för barn och unga i Sandviken: http://www.sandviken.se/litteraturhuset

Litteraturhuset Bubblans betoning på fritid och att möta barnen och ungdomarna på deras premisser uttrycker en syn på biblioteket som fristad vilket återspeglar bland annat diskussionen om folkbibliotekets funktion (Juncker 2009; 2010). Teorierna om en inklusiv brukarorientering (Drotner 2008) och teorierna om det autonoma eller autoteliska barnet avspeglas inom verksamheten genom att barnen och ungdomarna experimentera på egen hand framför att delta i mer tillrättalagda aktiviteter (Drotner 2008, Juncker 2006a; 2006b; 2009; 2010, Jessen 2002). De olika aktiviteterna visar också på en lekfullhet genom de olika spel och material som erbjuds besökarna, vilket reflekterar teorierna om lekens betydelse (Schwartzman 1978, Hägglund 1989, Bateson 1995, Vygotskij 1995, Huizinga 2004, Drotner 2008, Guss 2008).

Inom Litteraturhuset Squoosh avspeglas forskningen om barns och ungdomars eget skapande och lek inom digitala medier (Juncker 2010, Drotner 2008, Hernwall 2001, Jessen 2002, Rasmussen 2001). Den sociala interaktionen på webbplatsen återger Vygotskijs (1995) sociokulturella perspektiv på hur leken möjliggör kommunikation och samspel och ambitionen med att låta målgruppen vara med att påverka själva utformandet kan sägas avspegla teorierna om ultimat delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011) och teorierna om kultur *av* barn (Mouritsen 1996, Juncker 2006; 2009; 2010).

På Läsfrestivalens webbplats beskrivs alla barns behov och rätt till berättelserna med hänvisning till Barnkonventionens (2009) föreskrift om att barn ska ha rätt till lek och fritid, att delta i det konstnärliga livet samt att barn ska vara subjekt – att de ska kunna påverka och vara delaktiga. Detta avspeglar bland annat teorierna kring delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011) och Drotners diskussion om vikten av en inklusiv brukarorientering som öppnar för mångfald (2008).

Dokumentationen kring Litteraturhuset i Sandviken betonar det egna skapandets estetiska uttrycksformer vilket återspeglar till exempel Huizingas teorier om att lekens egenskaper är av estetisk art (Hägglund 1989), Slades teorier om lek som en skapande lek för dess egen skull (Hägglund 1989) och leken som en transformation av kulturen (Guss 2008). Också Vygotskijs syn på leken som grunden för barns skapande (Vygotskij 1995) och teorierna kring autonoma eller autoteliska kulturer (Juncker 2006; 2010, Drotner 2008) kan sägas återges här. Framhållandet av delaktighet, samverkan och medskapande som något centralt kan återkopplas till teorierna om ultimat delaktighet (Hart 1997, Sandin 2011; 2012).

7.3 Reflektion

Avslutningsvis vill jag förklara anledningen till att just Läskonster och Litteraturhus blev förmål för min studie i eget skapande och lek. Det är möjligt att man kan tycka att valet av material inte helt samspelar med mitt syfte eftersom Läskonster och Litteraturhus inte haft som mål att föra fram skapande aktiviteter i första hand. Kanske kan det vara så. Samtidigt är det empiriska materialet som jag ser det ett bra val. Det visar tydligt hur folkbibliotek ser på nya former för lässtimulans och synen på delaktighet och hur man kan göra för att få barn och ungdomar engagerade och kreativa. Dessa verksamheter får helt enkelt exemplifiera (stå som arketyp) för det moderna folkbibliotekets lässtimulerande arbete (och inte bara typiska – det mycket engagerade och målinriktade arbetet i att hitta nya metoder) Det blir då just *avsaknaden* av eget skapande och lek som blir intressant att föra fram. Om nu

Barnkonventionen, Svensk biblioteksförening och de teoretiker jag tar upp poängterar vikten av ultimat delaktighet (i Harts definition) – är det då inte märkligt att det inte syns mer i ett projekt som Läskonster? Inom litteraturhusverksamheten har det egna skapandet och leken på många sätt lyfts fram men liksom inom Läskonster har de digitala medierna, såsom datorspel och sociala medier, i stort sett förbisetts. Och det är i den virituella verkligheten som barn och ungdomar ofta kommunicerar och uttrycker sig självständigt. Jag har alltså velat peka på vad forskningen säger om eget skapande och lek, fritt från en lärandemiljö och pedagogiska riktlinjer.

Efter dessa slutsatser har jag kommit fram till ett antagande som grundar sig på de teorier och den tidigare forskning som presenterats i uppsatsen:

Om folkbiblioteken i Sverige har föresatsen att engagera barn, och framför allt ungdomar (eftersom de kan vara en svårflirtad målgrupp) i den lässstimulerande verksamheten så skulle de vinna på att rikta in sig på barns och ungdomars eget skapande och lek och låta unga bli mer delaktiga på alla plan. De borde också definiera sig själva som en kulturinstitution med fokus på barnens och ungdomarnas fritid i stället för att lägga huvudpunkten vid samarbete med skola och utbildning. Ett sådant förhållningssätt kan bidra till barn- och ungdomsbibliotekens överlevnad.

8. Litteraturförteckning

Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber

Bachtin, Michail (1991). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. 2. uppl. Gråbo: Anthropos.

Bateson, Gregory (1995). *Ande och natur: en nödvändig enhet*. [Ny utg.] Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.

Bateson, Gregory (2004). A Theory of Play and Fantasy. I Bial, Henry (red.) *The performance studies reader*. 2. ed. London: Routledge, ss. 121-131.

Barnkonventionen [Elektronisk resurs]: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige
Tillgänglig: http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf [2012-05-17].

Barn och ungas kultur [Elektronisk resurs] (2010). Stockholm: Kulturrådet
Tillgänglig:
http://www.kulturradet.se/Documents/publikationer/2010/barns_ungas_kultur.pdf [2012-05-17].

Barns och ungas rätt till kultur [Elektronisk resurs]: en skrift från Statens kulturråd och Barnombudsmannen (2006). Stockholm: Barnombudsmannen.
Tillgänglig: http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/barnokultur2006.pdf [2012-05-17].

Berge, Andrea (2012). Där barn och unga är med. *Upplysningen*, vol. 01, s. 9.
Tillgänglig: http://issuu.com/bibliotexnytt/docs/upplysningen_2012_1_4 [2012-05-17].

Bergstedt, Eva (2011). *Läskonster: En utvärdering av projektets effekter på arbetet med lässtimulans*. Effektutvärdering. Tillgänglig:
http://testblogg25.files.wordpress.com/2011/01/lc3a4skonster-effektutvc3a4rdering-april-2011.pdf [2012-05-17].

Bergstedt, Eva (2009). *Utvärdering av projektet läskonster.* Resultatutvärdering. Tillgänglig:
http://testblogg25.files.wordpress.com/2011/01/utvc3a4rdering_lc3a4skonster.pdf [2012-05-17].

Bergstedt, Eva (2011). *”Bokens alla sidor” Utvärdering 2011-01-04.* Tillgänglig: http://www.lansbibliotek.ostsam.se/images/stories/Projekt/Bokens_alla_sidor/utvrdering%20bokens%20alla%20sidor_17jan2011.pdf [2012-05-17].

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, Elisabeth (2010). De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 51-74.

Csíkszentmihályi, Mihály (2001). *Finna flow: den vardagliga entusiasmens psykologi*. [Ny utg.] Stockholm: Natur och kultur.

Danielsson, Anna (2011) *Projektet Läskonster: En uppföljning av ett lässtimulerande projekt.* Uppsala: Bibliotek- och Informationsvetenskap, Univ.

Drotner, Kirsten (2008). Baggrundsanalyse af fremtidens biblioteksbetjening af børn. I Enemark Brandt, Anna & Poulsen, Ann Kathrine (red.) *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* [Elektronisk resurs]. Köpenhamn: Biblioteksstyrelsen, ss. 19-40. Tillgänglig: http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/html/entire_publication.htm [2012-05-17].

Dunkels, Elza (2007). *Bridging the distance: children´s strategies on the internet*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet, 2007. Tillgänglig: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1340 [2012-05-17].

Eriksson, Ann Catrine (2012-02-16). *Bubblan – berättelser på väg. Vår unika berättelsevagn rullar ut i världen…*[Pressmeddelande]. Tillgänglig: http://www.landstingetsormland.se/PageFiles/31805/Pressmeddelande%20S%C3%B6rmland2.pdf [2012-06-02].

Fandén, Ann-Charlotte (2008) *Utbildning i informationskompetens. En litteraturstudie av förhållandet mellan forskning och praktik.* Examensarbete. Lund: Bibliotek- och informationsvetenskap, Univ.

”Finns grogrund för litteraturhus” (2012). [Elektronisk] *Sydsvenskan/Lund,* 7 maj. Tillgänglig: mediearkivet. [2012-06-02].

Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2003). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. 1. utg. Stockholm: Natur och kultur.

Halldén, Gunilla (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Halldén, Gunilla (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8:1-2.

Hammarberg, Thomas (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Ny, rev. uppl. Stockholm: Utrikesdepartementet
Tillgänglig:
http://www.regeringen.se/download/b8de24c7.pdf?major=1&minor=40998&cn=attachmentPublDuplicator_0_attachment [2012-05-17].

Hart, Roger A. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and enviromental care*. London: Earthscan.

Hedström, Solveig (2010) *Mötesplats inför framtiden.* Redovisning till Kulturrådet. Tillgänglig:
http://bada.hb.se/bitstream/2320/6885/1/Solveig%20Hedenstr%C3%B6m.pdf [2012-05-17].

Hedenström, Solveig, Holmén, Annika & Lundgren, Lena (2010). *Läskonster: nya former för lässtimulans: slutrapport från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg. Tillgänglig:
http://www.lansbibliotek.ostsam.se/images/stories/Projekt/Bokens_alla_sidor/laskonster_rapport_low_res.pdf [2012-05-17].

Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (red.) (2011). *Litteraturhus, rum för läskonster: slutrapport 2 från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala. Tillgänglig:
http://ssbepi4.episerverhotell.net/upload/regionbiblioteket/Barn/L%C3%A4skonster_2_webb.pdf [2012-05-17].

Hernwall, Patrik (2001). *Barns digitala rum: berättelser om e-post, chatt & Internet*. Diss. Stockholm: Univ., 2001
Tillgänglig: http://mt.sh.se/~hernwall/text/bdr.pdf [2012-05-17].

Holmén, Annika (2011). Östergötland, ett webbaserat litteraturhus. I Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (red.) *Litteraturhus, rum för läskonster: slutrapport 2 från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala, ss. 10-12. Tillgänglig:
http://ssbepi4.episerverhotell.net/upload/regionbiblioteket/Barn/L%C3%A4skonster_2_webb.pdf [2012-05-17].

Holmén, Annika (2011*). Bokens alla sidor - kreativa möten mellan ungdomar och kulturaktörer kring ”bok-events”. Slutrapport från ett treårigt lässtimulerande projekt i Östergötland 2011.* Länsbibliotek Östergötland. Tillgänglig:
http://www.lansbibliotek.ostsam.se/images/stories/Projekt/Bokens_alla_sidor/rapport%20bokens%20alla%20sidor_%202011.pdf [2012-06-02].

Huizinga, Johan (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. 2. utg. Stockholm: Natur och kultur.

Ingefjord, Andreas (2003). *Målgruppsanpassad verksamhet på folkbiblioteket*. Examensarbete. Lund: Biblioteks- och informationsvetenskap, Univ.

Jessen, Carsten (2002) Kulturel kvalitet for børn. I Jessen, Carsten, Johnsen, Helle & Mors Nielsen, Niels (red.) *Børnekultur og andre fortællinger: udgivet i anledning av Flemming Mouritsens 60-års fødselsdag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 24.

Johansson, Barbro (2010) Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, s. 26.

Juncker, Beth (2010). Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 241-269.

Juncker, Beth (2001). Børnekultur – mellem to paradigmer. I Tufte, Birgitte, Kampmann, Jan & Juncker Beth (red.) *Børnekultur Hvilke Børn? Og hvis kultur?* Akademisk Forlag, ss. 23-30.

Juncker, Beth (2009). Børns kultur – en æstetisk udfordring til børns institutioner. *Barnens Kultur - Kultur för barn: Forskning, framtid, fusion.* Tillgänglig: http://pure.iva.dk/files/30769329/Lund_12_02_09.pdf [2012-05-17].

Juncker, Beth (2006). Det æstetiske – fanden eller frelsen? I Emerek, Leif, Hvenegaard Rasmussen, Casper & Skot-Hansen, Dorte (red.) *Folkebiblioteket som forvandlingsrum: perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. [Köpenhamn]: Danmarks Biblioteksforening, ss. 89-103.

Juncker, Beth (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. Diss., Danmarks Biblioteksskole, 2006.

Karlsson, Anna-Malin (2007). Multimodalitet, multisekventialitet, interaktion och situation. Några sätt att tala om ”vidgade texter”. I Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.) *Ett vidgat textbegrepp.* FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala Universitet, ss. 20-26.

Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (2011). Stockholm: Skolverket Tillgänglig: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567 [2012-05-17].

Kommittén Aktionsgruppen för barnkultur (2006). *Tänka framåt, men göra nu: så stärker vi barnkulturen: betänkande* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Fritze Tillgänglig: http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/27/60/efb88965.pdf [2012-05-17].

”*Konst, hur man lever å lite annat”: barns och ungas tankar och åsikter om kultur* (2006) [Elektronisk resurs]. Stockholm: Barnombudsmannen. Tillgänglig: http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/kultur_2006.pdf [2012-05-17].

Kulturnytt (2012). Litteraturhus i Göteborg. [Radioprogram] Sveriges Radio, P1 29 mars.

Larsson, Bengt (2007). *Arenor för alla. En studie om ungas kultur- och fritidsvanor* /. Enskede: TPB.

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Litteraturhuset för barn och unga – i Sandviken för hela regionen. Hösten 2012-våren 2013. Projektbeskrivning (2012) [Opublicerat manuskript].

Lundgren, Lena (2011) Stockholms län. Litteraturhus = bibliotek? I Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (red.) *Litteraturhus, rum för läskonster: slutrapport 2 från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala, ss. 15-19. Tillgänglig: http://ssbepi4.episerverhotell.net/upload/regionbiblioteket/Barn/L%C3%A4skonster_2_webb.pdf [2012-05-17].

Lundgren, Lena & Wennerholm, Christina (2008). *Läskonster. Ett projekt som utforskar och prövar nya former för bibliotekens lässtimulans för och med 2000-talets barn och unga. Marknadsplan*. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig via Google [marknadsplan Läskonster] [2012-06-24].

Länsbiblioteken i Mellansverige, LIM (2008). *Projektplan*. *Läskonster. Ett projekt som utforskar och prövar nya former för bibliotekens lässtimulans för och med 2000-talets barn och unga*. [Elektronisk resurs]. Regionförbundet Örebro. Tillgänglig: http://www.regionorebro.se/download/18.496b458b12917490fda80002969/1278422620948/Projektplan_laskonster+webben.pdf [2012-06-24].

Marberg, Ann (2011). Värmland: Kompetens- och kulturnätverk, s 12-14. I Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (red.) *Litteraturhus, rum för läskonster: slutrapport 2 från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala. Tillgänglig: http://ssbepi4.episerverhotell.net/upload/regionbiblioteket/Barn/L%C3%A4skonster_2_webb.pdf [2012-05-17].

Mouritsen, Flemming (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortelling*. Odense: Odense univ.-forl.

Nilsson, Inger Helena & Petersen, Maria (2005). *Arena för ungt skapande: hur biblioteket tar till vara unga människors kulturuttryck: exemplet Demoteket*. Examensarbete. Lund: Biblioteks- och informationsvetenskap, Univ.

Pahlmblad, Helena & Ulmius, Pernilla (2005). *Framtidens barnbibliotek: verksamhet och visioner*. Examensarbete. Lund: Biblioteks- och informationsvetenskap, Univ.

På barns och ungdomars villkor: Svensk biblioteksförenings rekommendationer för barn- och ungdomsverksamhet vid folkbiblioteken i Sverige (2003). Stockholm: Svensk biblioteksförening. Tillgänglig: http://www.biblioteksforeningen.org [2012-05-17].

Rasmussen, Kim (2001). Børnekulturbegreppet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I Tufte, Birgitte, Kampmann, Jan & Juncker Beth (red.) *Børnekultur Hvilke Børn? Og hvis kultur?* Akademisk Forlag, ss. 31-51.

Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.) (2010*). Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld.* Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Sandin, Amira Sofie (2012). Delaktighet här och nu? Barnbibliotekets demokratiska uppdrag i nya digitala/sociala medier. *Upplysningen,* vol. 01, ss. 20-21. Tillgänglig: http://issuu.com/bibliotexnytt/docs/upplysningen_2012_1_4 [2012-05-17].

Sandin, Amira Sofie (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2320/9740 [2012-05-17].

Sandin, Amira Sofie (2004*). Läslust - en brinnande känsla i magen: en studie av 9-12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust = [Pleasure reading - a burning sensation in the stomach: a study of 9-12 yearolds experiences and perceptions of pleasure reading]*. Examensarbete. Borås: Högsk. i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap.

Sandberg, Eva-Johanna (2011) *Balagan! Masterexamensprojektet: The Darling Tweens i samarbete med Sara Stiber för Stadsbiblioteket i Malmö.* Göteborg: Högskolan för Design och Konsthantverk: Child Culture Design, Univ. Tillgänglig: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28662/1/gupea_2077_28662_1.pdf [2012-05-17].

Schwartzman, Helen B. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tufte, Birgitte, Kampmann, Jan & Juncker, Beth (red.) (2001). *Børnekultur hvilke børn? og hvis kultur?* København: Akademisk Forl.

Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev Semenovič (1981). *Psykologi och dialektik*: [en antologi]. Stockholm: Norstedt.

Wennerholm, Christine (2011). Gävleborg. Litteraturhuset i Sandviken. I Hedenström, Solveig & Lundgren, Lena (red.) *Litteraturhus, rum för läskonster: slutrapport 2 från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala, ss. 41-47. Tillgänglig: http://ssbepi4.episerverhotell.net/upload/regionbiblioteket/Barn/L%C3%A4skonster_2_webb.pdf [2012-06-02].

Webbplatser:

Bok & Bibliotek (2012-05-14). *Internationellt litteraturhus i Stockholm.* http://www.bokmassan.se/nyheter/internationellt-litteraturhus-i-stockholm/ [2012-06-02].

Facebook (inget datum). *Litteraturhuset för barn och unga – i Sandviken för hela regionen.* http://www.facebook.com/pages/Litteraturhuset-f%C3%B6r-barn-och-unga-i-Sandviken-f%C3%B6r-hela-regionen/268040089872848 [2012-06-24].

Facebook (inget datum). *SQUOOSH.* http://www.facebook.com/pages/SQUOOSH/193194327385836 [2012-06-02].

Kulturrådet (2012). *Bidrag på litteraturområdet.* http://www.kulturrådet.se/sv/bidrag/litteratur/ [2012-06-02].

Landstinget Sörmland (2012-02-13). *Bubblan - berättelser på väg.* http://www.landstingetsormland.se/Kultur-utbildning/Lansbibliotek-Sormland/Verksamhet/Barn--och-ungdom/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/ [2012-06-02].

Landstinget Västmanland (2012-05-30). *Välkommen till Regionbibliotek Örebro-Västmanland.* http://www.ltv.se/kultur/Lansbibliotek_Vastmanland/ [2012-06-02].

LesArt, Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur. *Home.* http://www.lesart.org/index.html [2012-05-17].

Länsbibliotek Gävleborg Uppsala (2012-05-11). *Berättarskåpet.* http://testblogg25.wordpress.com/projekt-2/berattarskapet/ [2012-06-02].

Läsfrestivalen 25-26 maj 2012 (inget datum). http://www.lasfrestivalen.se/ [2012-06-02].

Sandvikens kommun (2012-05-14). *Litteraturhuset för barn och unga – i Sandviken för hela regionen.* http://www.sandviken.se/litteraturhuset [2012-06-02]

Squoosh (inget datum). *Squoosh.* http://www.squoosh.se/ [2012-06-02].

Svenska Wikipedia (2012-06-09). *Kultur.* http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Kultur&oldid=16751793 [2012-06-24].

Svenska Wikipedia (2012-02-21). *LAN-Party*. http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=LAN-party&oldid=15902212 [2012-06-24].

Örebro läns landsting (2012-02-07). *Bubblan – berättelser på väg*. http://www.orebroll.se/sv/Regional-utveckling/Kultur/Regionbiblioteket-Orebro-Vastmanland/Barn-och-unga/Bubblan---berattelser-pa-vag/ [2012-06-02].