

# **ATT SKAPA EN BIBLIOTEKSANVÄNDARE**

**En studie av hur barn i tidig skolålder utvecklas till  
biblioteksanvändare i biblioteksmiljö**

**Martin Andersson & Per Andersson**

Examensarbete (20 poäng) för magisterexamen i Biblioteks- och informationsvetenskap vid  
Lunds Universitet.

Handledare: Olof Sundin

BIVILs skriftserie 2007:3

ISSN 1401:2375

© Författarna.

**Title**

To create a library user - a study on how children in the early school-age develops into library users in the library environment.

**Abstract**

The public library is an institution that throughout history has been associated with a number of social codes, that seem to be deeply rooted in the minds of the public. These codes regulates how users act and interact in the library environment and as a library user you have to obtain knowledge about these social codes.

This master's thesis aims at studying how these codes are transferred to children in the early school-age, how children react to the social codes and what effects they have on the children's development into library users.

The empirical material used in this study consists of observations and interviews. The observations are conducted during two school classes visits to a public library and focuses on the interaction between librarians, the children and their teachers, and the interviews were conducted with the two librarians responsible for the library visits.

The theories used in this master's thesis consists of symbolic interactionism, in the form of theories by George Herbert Mead and Erving Goffman, Peter L. Berger and Thomas Luckmanns theories regarding the concept of institutions. Another theory that's used in this master's thesis is the one concerning the social aspects of information literacy focusing on the concept of epistemic communities as presented by Kimmo Tuominen, Reijo Savolainen and Sanna Talja.

The result of this study is that the social codes are communicated to the children primarily by the teachers rather than the librarians. Furthermore this study shows that the librarians represents a different perspective on the social codes of the library than that of the public mind, in this study represented by the teachers. Since the teachers in this study are responsible for the main part in transferring the values unto the children, the differences in perspectives have a negative impact on the information literacy of the children

**Keywords**

Informationskompetens, symbolisk interaktionism, sociala koder, barn, biblioteksanvändare.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1</b>	<b>Inledning, syfte och frågeställning.....</b>	<b>5</b>
1.1	Inledning .....	5
1.2	Syfte och problemformulering .....	6
1.3	Forskningsfrågor .....	6
1.4	Avgränsningar.....	7
1.5	Forskning om informationskompetens .....	7
1.6	Disposition.....	11
<b>2.</b>	<b>Teori.....</b>	<b>13</b>
2.1	Symbolisk interaktionism .....	14
2.1.1	Mead, jaget och den sociala individen .....	14
2.1.2	Goffman och de sociala interaktionerna .....	17
2.1.3	Symbolisk interaktionism inom B&I.....	19
2.2	Berger och Luckmanns institutioner .....	21
2.3	Den sociala sidan av informationskompetens.....	24
<b>3.</b>	<b>Metod.....</b>	<b>27</b>
3.1	Val av fall .....	27
3.2	Observationer.....	27
3.3	Intervjuer.....	29
3.4	Analys .....	32
3.5	Forskningsetiska överväganden .....	34
<b>4.</b>	<b>Resultatredovisning.....</b>	<b>36</b>
4.1	Observation 1.....	37
4.1.1	Enligt schema .....	37
	<i>Samspelet mellan bibliotekarie och lärare .....</i>	<i>37</i>
	<i>Barnen som grupp .....</i>	<i>37</i>
	<i>Samspelet mellan bibliotekarie och barn .....</i>	<i>37</i>
	<i>Bibliotekariens tonfall och kroppsspråk i relation till utsagornas innehåll.....</i>	<i>38</i>
4.1.2	Enligt fria anteckningar .....	38
4.2	Observation 2.....	40
4.2.1	Enligt schema .....	40
	<i>Samspelet mellan bibliotekarie och lärare.....</i>	<i>40</i>
	<i>Barnen som grupp .....</i>	<i>40</i>
	<i>Samspelet mellan bibliotekarie/lärare och barn .....</i>	<i>41</i>
	<i>Bibliotekariens/lärarnas tonfall och kroppsspråk i relation till utsagornas innehåll ..</i>	<i>41</i>
4.2.2	Enligt fria anteckningar.....	41
4.3	Intervju 1.....	44
4.4	Intervju 2.....	46
<b>5.</b>	<b>Analys .....</b>	<b>49</b>
5.1	Observationer.....	49
5.2	Intervjuer.....	52
5.3	Gemensam analys .....	54

<b>6. Slutsatser och avslutande kommentarer .....</b>	<b>59</b>
6.1 Besvarande av forskningsfrågorna .....	59
6.2 Besvarande av problem .....	61
6.3 Implikationer av studien för fältet informations-kompetens .....	62
6.4 Framtida forskning och avslutande kommentarer .....	64
<b>7. Källförteckning .....</b>	<b>67</b>
Muntliga källor .....	67
Skriftliga källor.....	67
Bilaga 1 Intervjuguide .....	71
Bilaga 2 Brev med tillstånd till barnens föräldrar .....	73
Bilaga 3 Observationsguide.....	75

# 1 Inledning, syfte och frågeställning

## 1.1 Inledning

*Vad innebär det att vara en biblioteksanvändare och hur blir man det?*

Genom att använda bibliotekets tjänster är kanske det naturliga svaret, men hur går det egentligen till när en användare gör det? Trots informationsteknologins utveckling inom bibliotekskontexten är biblioteket fortfarande en plats som många besöker i fysisk bemärkelse och där användarna inte bara interagerar med informationssystem utan även med individer – bibliotekspersonalen.

Liksom för alla andra sociala sammanhang finns det på biblioteket beteendekonventioner, koder för uppförande om man så vill, som reglerar interaktionen mellan de individer som befinner sig i biblioteksmiljön. Just biblioteket är i detta fall särskilt intressant eftersom vissa av dessa regler, som att vara tyst och inte springa, tycks vara väl inpräntade i allmänhetens medvetande. Men vilka beteenderegler finns det på folkbiblioteken idag och vilka konsekvenser har dessa för hur användarna beter sig på biblioteket?

En av utgångspunkterna för denna uppsats är att studera hur barn i den yngre skolåldern, vilka är relativt nya i biblioteksmiljön och kanske ännu inte införstådda i bibliotekets sociala koder, reagerar på biblioteket som social informationskontext och de beteenderegler som hör därtill, men även att undersöka hur bibliotekspersonalen förhåller sig till reglerna och hur mötet mellan personalen, barnen och deras lärare ser ut. I ett vidare perspektiv vill vi undersöka hur inlärningen och reaktionen på reglerna förhåller sig till informationskompetens. Eftersom biblioteket är en plats för social interaktion och bibliotekspersonalen så att säga håller nyckeln till biblioteket som informationssystem vill vi studera hur tillämpning, eller förnekande, av bibliotekets sociala regler påverkar användarnas informationskompetens i bibliotekskontexten.

I denna uppsats studerar vi två skolklassers biblioteksbesök på barn- och ungdomsavdelningen på ett svenskt folkbibliotek. Vi utför dessutom intervjuer med de bibliotekarier som var ansvariga för biblioteksbesöken. Materialet analyseras framförallt utifrån ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv, vilket i bibliotek- och

informationsvetenskapliga sammanhang är ovanligt, men för uppsatsen användbart, då vi vill se alla deltagare i samspelet i biblioteksmiljön (bibliotekarier, barn och lärare) som aktiva och tolkande subjekt.

Även om föreliggande biblioteks- och informationsvetenskapliga studie främst fokuserar på interaktioner och beteendenormer i biblioteksmiljön så placerar den sig inom forskningsområdet informationskompetens. Detta gäller framförallt när studien lyfts på ett högre abstraktionsplan, i de implikationer som ges av resultatet av studien. Vi introducerar därför området informationskompetens i inledningen, för att återvända till det i slutet av uppsatsen. Den del av informationskompetens vi intresserar oss för är främst den sociala, men uppsatsen knyter även an till fältet i stort.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur barn i tidig skolålder utvecklas till biblioteksanvändare. Vi vill studera hur personer i barnens omgivning i biblioteksmiljön (bibliotekspersonal och lärare) påverkar denna utveckling, vilka värderingar och attityder som förmedlas samt hur barnen reagerar på dessa. Vi vill dessutom undersöka hur reglerna kopplas till barnens utveckling av informationskompetens relativt biblioteksmiljön. Som en övergripande problemformulering har vi därför valt följande:

*1) Hur blir barn till biblioteksanvändare i samspelet med bibliotekspersonal och lärare i biblioteksmiljön?*

*2 Vilken betydelse har samspelet för barnens informationskompetens i biblioteksmiljön?*

## 1.3 Forskningsfrågor

För att besvara vårt problem har vi formulerat följande fyra forskningsfrågor:

- Hur ser samspelet ut mellan bibliotekspersonal, lärare och barn i biblioteksmiljön?
- Vilka värderingar förmedlas från bibliotekspersonal och lärare och hur förhåller sig dessa till barnens förmåga som biblioteksanvändare?
- Hur ser bibliotekspersonalen på sin roll i relationen med barnen?

- Hur ser förhållandet ut mellan bibliotekets regler och användarnas informationskompetens i biblioteksmiljön?

## 1.4 Avgränsningar

Vi har valt att begränsa undersökningen till att gälla hur barn blir till biblioteksanvändare i samspelet i biblioteksmiljön. Vi är dock medvetna om att barn mycket väl kan få information om biblioteket i andra miljöer och att denna kan påverka deras utveckling till biblioteksanvändare. Vi har dessutom avgränsat undersökningen så att den gäller interaktionen mellan barn, bibliotekarier och lärare. Även här är vi medvetna om att andra människor kan påverka barnens utveckling, till exempel föräldrar när de besöker biblioteket tillsammans med barnen, men utan denna avgränsning är det svårt att utföra undersökningen inom ramarna för en magisteruppsats, då omfattningen på det material som ska studeras blir alltför omfattningsrikt. Vi har även valt att avgränsa oss genom att studera barn i den yngre skolåldern, även om vi är medvetna om att utvecklingen till biblioteksanvändare också kan pågå längre upp i klasserna. Valet kommer av att det är i den yngre skolåldern som barnen först kommer i kontakt med organiserade biblioteksbesök i skolans regi, vilket gör att många av reglerna kring biblioteket för första gången presenteras för barnen i strukturerad form.

Vi har även valt att utesluta utvecklingspsykologiska aspekter av vårt problemområde, dels på grund av utrymmesbrist men även eftersom det som ur utvecklingspsykologiskt perspektiv är intressant för vår studie är huruvida barnen har uppnått en mognadsnivå som möjliggör att de kan spela den roll som biblioteksanvändare vilken vi är intresserade av och har valt att studera.

## 1.5 Forskning om informationskompetens

Litteraturen om informationskompetens är omfattande. Enligt Hanelore Rader har över 5000 texter om ämnet publicerats under de senaste 30 åren (Rader i Tuominen, Savolainen & Talja 2005, s. 329). Att ge en översikt över hela fältet är av utrymmesskäl inte möjligt och för uppsatsens skull kanske heller inte nödvändigt. Vi kommer därför att, efter en mer allmän genomgång, fokusera på den forskning om informationskompetens som behandlar de sociala aspekterna av begreppet, med vilket avses den interpersonella kommunikationen som skapar individernas förståelse och tillgång till informationsfältet.

Till skillnad från många andra analytiska begrepp inom biblioteks- och informationsvetenskapsforskningen är informationskompetensbegreppet inte ett rent akademiskt verktyg, utan har kanske främst fungerat som ett praktiskt begrepp inom

bibliotekssfären och andra områden som arbetar med information och dess användare. Utvecklingen av begreppet har därför skett minst lika mycket utanför biblioteks-informationsvetenskapen som innanför disciplinen. Bland tidiga definitioner som kan nämnas är Paul Zurkowskis, dåvarande ordförande för den amerikanska ”Information Industry Association”, från 1974 som behandlar informationskompetens ”as an individual’s capacity to use information tools and primary sources to address problems” (Tuominen, Savolainen & Talja 2005, s. 331).

Begreppet har främst kommit att kretsa kring olika färdigheter som informationsanvändaren bör behärska för att kunna finna och värdera information. Utöver olika organisationer såsom American Library Associations definitioner (ALA, 1989), kan Michael B. Eisenberg och Robert E. Berkowitz (1990) redogörelse i boken *Information problem solving: the big six skills approach to library & information skills instruction* ses som tongivande för denna utveckling. I boken beskriver författarna sex steg i informationshanteringsprocessen, vilka användaren bör kunna hantera för att vara informationskompetent. På det teoretiska planet vilar Eisenberg och Berkowitz bok på Carol Kuhlthaus teorier om informationssökningsprocessen (1988) och även Kuhlthau har kommit att bli betydelsefull för informationskompetensbegreppets utveckling, kanske framförallt i samband med att boken *Seeking meaning: a process approach to library and information services* (1993) kom ut.

En slags sammanfattning och i viss mån en utökning av den mer färdighetsorienterade definitionen av informationskompetens ges av Christina S. Doyle (1994) i hennes *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Där presenterar författaren en lista över egenskaper som krävs för att vara informationskompetent. Den informationskompetente är en person som:

- Recognizes that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making
  - Recognizes the need for information
  - Formulates questions based on information needs
  - Identifies potential sources of information
  - Develops successful search strategies
  - Accesses sources of information including computer-based and other technologies
  - Evaluates information
  - Organizes information for practical application
  - Integrates new information into an existing body of knowledge
  - Uses information in critical thinking and problem solving
- (Doyle 1994, s.3)

De ovanstående beskrivningarna av informationskompetens kan sägas vara av kognitiv art, det vill säga de fokuserar på individens tankeprocesser.

Under slutet av 90-talet började kritiska röster att höras angående de äldre definitionerna av begreppet informationskompetens och en av dem som har fått störst genomslag är Christine Bruce med sin avhandling *Seven faces of information literacy* (1997). I avhandlingen, som baseras på en studie av bibliotekariers och akademikers uppfattning om begreppet



informationskompetens, vänder sig Bruce mot den deduktiva utvecklingen av informationskompetensbegreppet och pläderar istället för att det ska betraktas utifrån ett induktivt perspektiv, det vill säga utifrån hur folk som använder begreppet uppfattar det. Studien visar att Bruce informanter har ett mer processororienterat och relationellt förhållningssätt till informationskompetens och att de lägger mindre vikt vid informationsteknologier än vad tidigare definitioner av begreppet gör.

Den innebörd av informationskompetensbegreppet som används i den föreliggande uppsatsen är en radikalare kritik av det kognitiva synsättet än den som presenteras i Bruce avhandling. Denna syn på begreppet lägger än större vikt vid de sociala aspekterna av informationskompetensen. Några av dess främsta representanter är de finska B&I-forskarna Kimmo Tuominen, Reijo Savolainen och Sanna Talja. Utöver artikeln "Information literacy as a sociotechnical practice" (Tuominen, Savolainen & Talja 2005), som presenteras mer ingående i kapitel 2.4 har de också publicerat andra artiklar som direkt eller indirekt kritiserar det kognitiva perspektivet på informationskompetens. Ett exempel är Sanna Taljas artikel "The social and discursive construction of computing skills" (2005), där författaren presenterar ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på IT-kompetens som på många sätt är analogt med resonemangen om informationskompetens som förs i artikeln av Tuominen, Savolainen och Talja (2005). Det finns i Taljas artikel även tydliga paralleller till Bruce avhandling (1997) i det att författaren vill skapa en induktiv, snarare än deduktiv, definition av IT-kompetens.

En forskare som rör sig inom samma teoretiska område som Tuominen, Savolainen och Talja är Cushla Kapitzke. I artikeln "Information literacy: a review and a poststructuralist critique" (2003) presenterar Kapitzke, precis som titeln antyder, en poststrukturalistisk kritik av det kognitiva perspektivet på informationskompetens. Kapitzke menar att de kognitivt inriktade forskarna är fast i ett modernistiskt synsätt på kunskap, där vetande är någonting som upptäcks snarare än skapas genom sociala interaktioner, överenskommelser och maktspel. Kapitzke vill istället peka på de sociokulturella och sociohistoriska faktorer som ligger bakom vetande och därmed formar uppfattningen om vad det innebär att vara informationskompetent.

Även Michelle Holschuh Simmons kritiserar i sin artikel "Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy" (2005) det kognitiva perspektivet på informationskompetens för att vara allt för bundet vid en modernistisk epistemologi. Simmons förespråkar en tillämpning av genreteori på arbetet med biblioteksanvändares informationssökning, det vill säga att upplysa informationssökarna om vilka kriterier för vad vetande är som finns inom olika kunskapsområden. Simmons menar att genrereglerna, som till stora delar liknar diskurser eller det av Tuominen, Savolainen och Talja (2005) introducerade begreppet "epistemic communities"<sup>1</sup>, är socialt konstruerade och varierar i olika kunskapsområden. Detta gör att

---

<sup>1</sup> Den svenska översättningen lyder "epistemisk gemenskap".

den universella informationskompetens som det kognitiva lägret förespråkar inte är möjlig och att informationskompetens bör betraktas i relation till ett visst område av vetande.

I Sverige har det sociala perspektivet på informationskompetens representerats av bland andra Anna Lundh och Olof Sundin. I artikeln "Lärare och informationskompetens: från utbildningspraktik till yrkespraktik" (2006), som baseras på en studie av nytexaminerade 4-9-lärare, kommer Lundh och Sundin fram till att informationskompetens inte är överförbar från ett område till ett annat och att den således är kontextbunden. Författarna har i artikeln sin teoretiska utgångspunkt i symbolisk interaktionism, till skillnad från ovanstående forskare inom det sociala perspektivet på informationskompetens som istället blickar mot postmodernistiska och poststrukturalistiska teorier, men kommer liksom ovan nämnda forskare fram till att sociala praktiker har epistemologiska implikationer och att informationskompetensbegreppet därför måste anpassas efter dessa.

Det har publicerats ganska mycket forskning om barns informationskompetens. Problemet, för vår uppsats del, är att större delen av denna forskning behandlar barn i högstadies- och gymnasieåldern, vilket gör att den inte är särskilt intressant för vår uppsats. Det finns dock ett antal vetenskapliga texter som berör barn i den yngre skolålderns informationskompetens. Ett exempel är AnnBritt Enochssons (2001) avhandling *Meningen med webben - en studie om Internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Enochsson studerar i avhandlingen hur eleverna en fjärdeklass ser på internet och informationssökning på webben. Informationskompetens behandlas i avhandlingen främst genom att Enochsson studerar elevernas förmåga att använda internet som verktyg för informationssökning och deras förmåga att kritiskt granska de källor till informationen som de finner på webben. Ett annat exempel är Paul Solomons (1993) artikel "Children's information retrieval behavior: A case analysis of an OPAC", där Solomon undersöker hur skolbarn från klass ett till och med sex söker i bibliotekskatalogen i ett skolbibliotek. Informationskompetens behandlas i artikeln med utgångspunkt i barnens förmåga att förstå hur katalogen fungerar och deras förmåga att använda förfinade sökkommandon.

Ett av problemen, för vår uppsats del, med den forskning om barns informationskompetens som vi har studerat är att den inte tillför någonting nytt till den teoretiska förståelsen av informationskompetensbegreppet. På ett empiriskt plan är forskningen intressant, men teoretiskt sett vilar den på tidigare landvinningar inom informationskompetensbegreppets utveckling och gör få ansatser att revidera teorierna om informationskompetens. Barnperspektivet rör sig främst kring barns icke färdigutvecklade förmåga att vara informationskompetenta. Enochsson (2001, s. 222) för visserligen en diskussion om barns erfarenheter som någonting kvalitativt skilt från de vuxnas, men överlag betraktas barns informationskompetens i forskningen som likställd de vuxnas, med skillnaden att barnen är mindre utvecklande, vilket förmodligen är anledningen till att forskarna inte känner sig tvingade att modifiera informationskompetensbegreppet. Det gör att forskningen på ett teoretiskt plan är av litet intresse för denna uppsats.

Ett annat problem är att den forskning om barns informationskompetens som vi har studerat behandlar informationskompetens utifrån ett tekniskt och kognitivt perspektiv och inte, som det vi är intresserade av i föreliggande uppsats, utifrån ett socialt eller ett sociotekniskt perspektiv. Det medför att den även ur ett empiriskt perspektiv är av ringa intresse för vår uppsats.

Då vi finner att forskningen om barn och informationskompetens varken tillför någonting till föreliggande uppsats på ett teoretisk eller empiriskt plan har vi valt ej vidare använda oss av den i uppsatsen.

## 1.6 Disposition

Kapitel ett är det kapitel som du just nu läser och här finner du inledning, syfte och problemformulering, våra forskningsfrågor och en forskningsöversikt över fältet informationskompetens där tonvikten ligger på forskningen kring de sociala aspekterna av informationskompetens.

Kapitel två innehåller de teorier som används i denna uppsats. Kapitlet inleds med en introduktion av teorierna och ger en presentation av den B&I-forskning som använder sig av symbolisk interaktionism. Därefter presenterar vi i tur och ordning teorier från George Herbert Mead, Erving Goffman, Peter L. Berger och Tomas Luckmann för att avsluta med en del kallad ”den sociala sidan av informationskompetensen” där framförallt Tuominen, Savolainen och Taljas artikel ”Information literacy as a sociotechnical practice” (2005) lyfts fram.

Det tredje kapitlet är ett metodkapitel där du finner de metoder som används för datainsamlingen. Vi använder oss i uppsatsen av två olika metoder, intervjuer och observationer, och kapitel tre består därför av två underavdelningar där vi presenterar de båda metoderna. Detta kapitel innehåller även en del med forskningsetiska överväganden.

I kapitel fyra redovisar vi vårt empiriska material. Eftersom vi arbetar med två olika metoder är resultatredovisningen uppdelad i redovisning av observationer och redovisning av intervjuer. Vidare är dessa två delar uppdelade i de enskilda insamlingstillfällena av skäl som förklaras närmare i inledningen till detta kapitel.

Kapitel fem ägnas åt analys. Kapitlet är tredelat och innehåller en analys av observationerna, en analys av intervjuerna och avslutas med en gemensam analys som rör sig på en högre abstraktionsnivå än de två föregående delarna.

I kapitel sju befinner sig slutsatserna för uppsatsen tillsammans med avslutande kommentarer. I detta kapitel besvarar vi våra forskningsfrågor och vår problemformulering.

Därefter följer en diskussion om de implikationer uppsatsen har för forskningen inom området informationskompetens. Kapitlet avslutas med förslag på avslutande forskning och några allmänna anmärkningar om uppsatsen.

## 2. Teori

Istället för att använda oss av en teori för att förklara alla de aspekter av det fält vi har valt att studera, har vi bestämt oss för att använda fyra teorier som på olika sätt belyser fältets delar. Dessa är 1) George Herbert Meads teori om jaget i form av ”I” och ”Me” och 2) Erving Goffmans teori om det sociala samspelet som teater, vilka båda två tillhör den idéströmning som kallas symbolisk interaktionism och därmed presenteras under gemensam rubrik, 3) Peter L. Berger och Thomas Luckmanns teori om institutioner och 4) Kimmo Tuominen, Reijo Savolainen och Sanna Taljas teori om ”epistemic communities” (2005).

Trots att de i uppsatsen använda teoretikerna verkar inom olika idétraditioner, undantaget Mead och Goffman som bägge kan sägas höra till den symboliska interaktionismen, finns det en viktig utgångspunkt som de alla har gemensamt och det är förståelsen om att människans handlande är beroende av hur hon tolkar sin omvärld. Inom den symboliska interaktionismen är en av grundpelarna att handlingar styrs av situationsdefinitioner, det vill säga av hur individen definierar situationen (Bryman 1997, s. 70). Genom att tolka de signaler andra människor sänder ut skapar vi oss en uppfattning om hur andra människor förväntar sig att vi ska handla, vi skapar oss en föreställning om vad situationen kräver ifrån oss, och styr sedan våra handlingar med utgångspunkt i denna föreställning. Fenomenologin, som har influerat Berger och Luckmann i *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (1997), vilken är den bok av författarna som vi använder oss av i denna uppsats, har som utgångspunkt att ”vår subjektiva upplevelse av verkligheten filtreras via en icke ifrågasatt acceptans av dess form och innehåll” (Bryman 1997, s. 65). Vår förståelse av den värld vi upplever och verkar i är, enligt detta teoretiska perspektiv, färgad av både kognitiva strukturer och sociala konventioner och vårt handlande är därmed avhängigt dessa. Det teoretiska perspektiv som influerar Tuominen, Savolainen och Talja är konstruktionismen, vilken vi beskriver närmare i kapitel 2.4. Dess utgångspunkt är att människans handlande styrs av sociala strukturer i form av diskurser (Tuominen, Savolainen & Talja 2005). Liksom den symboliska interaktionismen menar därmed konstruktionisterna att människornas handlingar styrs av hur situationer definieras, även om konstruktionisterna främst betraktar tolkningen som en social process. Även om vissa teorier, till exempel Goffmans och Meads, kan sägas vila på en gemensam bas, så är det en heterogen samling, vilket kan vara problematiskt om teorierna motsäger varandra i sina grundantaganden. Vår syn på teori är dock, i linje med Michel Foucaults uppfattning (Foucault 1994), att den består av analytiska

verktyg och inte av slutna system, vilket medför att vi anser att teorier kan blandas så länge de är analytiskt stringenta, vilket vi anser vår användning av teorierna vara.

Teorierna är dock inte valda på grund av en eventuell samstämmighet, utan för att de kan belysa olika aspekter av det område vi har valt att studera. De fyller för uppsatsen därför olika funktioner. Den teori vi här nedan presenterar först, Meads teori om jagets uppbyggnad, tjänar för vår uppsats syftet att vara en ontologi, det vill säga ett grundantagande om hur jaget är beskaffat. Nästkommande teori är Goffmans teori om den sociala samvaron som teater, vilket syftar till att förklara hur individerna förhåller sig till varandra på en intentionell nivå det vill säga när individernas avsikter styr handlingarnas förlopp. Den tredje teorin är Berger och Luckmanns teori om institutioner och den fungerar i uppsatsen som en förklaring av strukturella sociala förlopp – en förklaring av hur sociala interaktioner som har stelnat till objekt påverkar individernas handlande. Slutligen har vi Tuominen, Savolainen och Taljas teori om ”epistemic communities” som behandlar informationskompetens utifrån ett socialt perspektiv. Den befinner sig på samma nivå som Berger och Luckmanns teori, den strukturella, men är inriktad på ett område som för uppsatsen är intressant, informationskompetens.

Medan Tuominen, Savolainen och Taljas teori har vuxit fram inom B&I-forskningen tillhör de övriga teorierna ursprungligen andra forskningsområden. Vi har därför valt att avsluta delarna som berör teorier sprungna utanför B&I med en kortare forskningsöversikt där vi redogör för hur de har använts inom B&I.

## 2.1 Symbolisk interaktionism

Med symbolisk interaktionism menar vi i denna uppsats ett teoretiskt perspektiv som anser att individens identitet skapas i samspel med andra genom symboler. Dessa symboler kan utgöras av språk, gester, kläder och andra saker som kan infogas och tolkas i ett meningsfullt sammanhang. Vidare innebär detta perspektiv en syn på individen som aktiv och tolkande, snarare än passivt mottagande. I samspelet som ligger till grund för individens identitet gör varje deltagare en tolkning av situationen och utgångspunkten för individens handlingar är dessa tolkningar.

### 2.1.1 Mead, jaget och den sociala individen

För att kunna studera de sociala spelen i en given miljö måste man skapa sig en uppfattning om hur de aktörer som deltar på den sociala arenan fungerar. Det finns en uppsjö av teorier om olika aspekter av människans inre liv och de har säkerligen var och en sina förtjänster, men då det varken är rimligt eller möjligt att inom ramarna för denna uppsats fördjupa sig i den rika flora av psykologisk litteratur som finns, har vi framförallt valt att inrikta oss på en

tänkare som betonar individen som samhällsvarelse, vilket vi anser ligger i linje med syftet för vår uppsats. Denne tänkare är George Herbert Mead. Trots att han själv inte publicerade något större verk under sin livstid har Mead kommit att bli en av portalfiguerna inom den moderna samhällsvetenskapen, kanske främst genom de arvtagare han har inom socialpsykologin och den symboliska interaktionismen.

Ett av de centrala greppen i Meads teoretiska bygge är det tudelade jaget, bestående av komponenterna "I" och "Me".<sup>2</sup> Det är även detta begrepp vi främst kommer att använda oss av i vår uppsats.

Mead skriver att "'I' är organismens respons på de andras attityder; 'Me' är den organiserade uppsättning av andras attityder som man själv antar" (Mead 1995, s. 133). Om man hårdrar det lite kan man säga att "I" är det inre, handlande jaget, medan "Me" är det sociala jaget. Vi identifierar oss med "I", men när vi tänker på oss själva är det "Me" vi reflekterar över, ja, själva reflekterandet utförs av "I", men resultatet blir omedelbart till ett "Me". "I" i detta ögonblick finns i 'Me' i nästa ögonblick. Där kan jag inte vända mig om snabbt nog för att fånga mig själv. Jag blir ett 'Me' så tillvida som jag kommer ihåg vad jag sade" (Mead 1995, s. 133). Det kan tyckas vara en frustrerande katt-och-råtta-lek mellan två olyckligtvis separerade enheter. Men att jaget består av dem båda är av högsta vikt, inte bara för individen, utan även för samhället i stort. Ett "Me" utan "I" skulle innebära en fullkomligt automatiserad individ, berövad all möjlighet till impulsivitet och individuella uttryck. Då "Me" består av andras attityder skulle denna olyckligt lottade hypotetiska individ endast kunna handla i samklang med vad den sociala samvaron dikterar. Mead skriver att "Det är på grund av 'I' som vi säger att vi aldrig riktigt är medvetna om vad vi är, att vi överraskar oss själva med vår egen handling" (Mead 1995, s. 133). Utan ett "I" skulle samhället fullständigt stagnera då individerna endast kan agera i enlighet med konventionerna och aldrig göra någonting normbrytande. Om vi ser på motsatsen, en person bestående av enbart ett "I" finner vi någonting som troligtvis är ännu värre, ett jag utan möjlighet till någon form av social interaktion. "Me" är vår biljett in i samhällslivet. Utan "Me" skulle vi inte förstå de sociala koder som förmedlas till oss och än mindre vara förmögna att ge ifrån oss en lämplig respons på dem.

Hur formas då detta komplexa jag? I den här bemärkelsen är "I"-delen av jaget ganska enkel, vi blir till ett "I" i och med att vi föds. "I" är vad det är att vara ett subjekt. Individens "I" utvecklas naturligtvis under livets gång och om man vill studera denna utveckling är det biologi och utvecklingspsykologi som man får fördjupa sig i. Vi kommer dock i stort sett att lämna "I":ets formande därhän, då vi inte finner att en utläggning av detta bidrar till förståelsen av individen som socialt subjekt.

---

<sup>2</sup> Då dessa begrepp står oöversatta i den svenska utgåvan av Meads verk så har vi valt att behålla dem i dess engelska form. En tänkbar översättning skulle vara "jag" respektive "mig" eller med ett mer psykologiskt influerat begrepp "jaget och självet".

Formandet av ett "Me" är dock desto mer intressant. Centralt för detta är vad Mead kallar "den generaliserade andre". Mead skriver att "Den generaliserade andras (sic) attityd är hela samhällets attityd" (Mead 1995, s. 120). "Me" består alltså inte främst av de andras attityder som subjektet i olika situationer har stött på, utan framförallt av den föreställning om samhällets allmänna attityder, dess normer, som subjektet gör sig. Berger och Luckmann (1998) ger en bra exemplifiering av denna process genom att beskriva hur barnet lär sig att det är dåligt att spilla soppa.

Vid internalisering av normer sker till exempel en fortgående utveckling från: 'Mamma är arg på mig nu' till: 'Mamma är alltid arg på mig när jag spiller soppa.' Allt eftersom fler signifikanta andra (far, farmor, äldre syster och så vidare) ger sitt stöd åt moderns negativa attityd till spillandet av soppa, utvidgas normens allmängiltiga subjektivitet. Det avgörande steget kommer när barnet inser att alla är emot att man spiller soppa, och normen generaliseras till 'Man spiller inte soppa' – varvid 'man' är barnet självt som del av en allmänhet som i princip innefattar hela samhället i den mån som det har betydelse för barnet. (Berger & Luckmann 1998, s. 157)

Mead menar att det framförallt är tre aktiviteter hos barnet som leder fram till denna internalisering av den generaliserade andre: spelet, leken och språket. I spelet lär sig barnet att skapa och abstrahera regler utifrån ett visst sammanhang. Genom reglerna lär sig barnet att "Vi kan kräva en viss respons av andra om vi intar en viss attityd" (Mead 1995, s. 119). I leken lär sig barnet att inta olika sociala positioner och att utföra den responsen som krävs av dessa sociala positioner. Språket är dock kanske det viktigaste av de tre, för där lär sig barnet att genom symboler uppväcka "hos andra det som pågår inom honom själv" (Mead 1995, s. 116) och vice versa, att uppväcka "hos oss själva det som den uppväcker hos den andre individen" (Mead 1995, s.117). Detta är grundförutsättningen för att individen överhuvudtaget ska kunna vara en social varelse. Dessa tre är dock inte nog för att individen ska få ett fullt utvecklat "Me"; de leder endast till en förståelse av den specifika andre och en utveckling likt den ovan beskrivna soppistorien krävs för att bli en komplett samhällsvarelse.

Mead liknar "Me" vid en censor i Freudiansk bemärkelse. "Det bestämmer det slags ordning som kan äga rum, ställer i ordning 'scenen' och ger stickrepliken" (Mead 1995, s. 155). Förhållandet mellan "I" och "Me" hos en given individ kan därför ses som en balansgång mellan individens impulsmässiga vilja att ge en viss respons på en situation och de möjligheter som de sociala omständigheterna kring situationen ger. I "Me" finner vi det som krävs av oss i den sociala samvaron, medan vi i "I" finner självförverkligandet. Det kan för oss, födda in i en kultur där självförverkligande har blivit till något av ett mantra, tyckas frestande att betona "I" på bekostnad av "Me", men Mead menar att det är samspelen dem emellan som utgör grunden både för individen och för samhället. Som vi skrev ovan är de båda ytterligheterna, enbart "I" och "Me", ohållbara för individen. Trots att självförverkligandet i grunden är ett uttryck för "I" är det alltid relativt en social kontext och därmed beroende av ett "Me". Mead tar konstnärens omedelbara attityd som ett tydligt uttryck för "I". Men saknar denna konstnär en fast förankring i "Me" har vi vad vi vanligtvis kallar en "missförstådd konstnär". För att förverkliga oss själva och därmed uppnå någon slags psykiskt välmående, söker vi uttrycka vårt "I" så att omvärlden kan förstå, acceptera och förhoppningsvis även uppskatta vårt normbrytande. "I"-ets uttryck



behöver heller inte stå i direkt motsättning till ett rådande normsystem; det kan i vissa fall vara ett förtydligande av detta.

Ta de religiösa begåvningarna, såsom Jesus eller Buddha, eller den reflekterande typen, såsom Socrates. Vad som givit dem deras unika betydelse är att de har tagit sin livsattityd med syftning på ett större samhälle. Detta större samhälle fanns redan mer eller mindre antytt i institutionerna i det samhälle de levde i. En sådan individ är avvikande i fråga om det vi skulle kalla samhällets fördomar; men i en annan mening uttrycker han samhällets principer mera fullständigt än någon annan. (Mead 1995, s. 160)

”I-uttryck behöver inte heller vara en ensamaktivitet, utan kan förekomma som kollektivt fenomen, vilket normbrytande subkulturer, eller kanske än hellre uppretade folkhoper, är exempel på.

## 2.1.2 Goffman och de sociala interaktionerna

Utöver Meads teorier om ”I” och ”Me” har vi i denna uppsats även valt att använda den amerikanske sociologen Erving Goffmans teorier kring sociala interaktioner som utgångspunkt för vår tolkning av den symboliska interaktionismen, framförallt de typer av handlande som Goffman benämner ”frontstage” och ”backstage” eller som den svenska översättningen lyder ”främre regionen” samt ”bakre regionen”.<sup>3</sup> Goffman har haft stort inflytande på förståelsen av sociala koder samt också för forskningen kring mänskliga relationer. Hans bok ”Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik” (2000) som ursprungligen gavs ut 1956 räknas som hans huvudverk och anses av många (Manning, 1992 et. al.) vara ett av de stora verken inom den moderna sociologin.

I ”Jaget och maskerna” delar Goffman upp sitt arbete i följande huvudlinjer, nämligen: framträdandet, teamet, regionerna, diskrepanta roller, utanför scenen samt intryckstyrning.

Det perspektiv Goffman anlägger i *Jaget och maskerna* (2000), kallat ”det dramaturgiska perspektivet”, innebär att han anser att vi alla spelar teater i varje liten beståndsdel av våra liv och precis som en skådespelare på en teaterscen är vi också ute efter att göra intryck på vår publik, det vill säga vår omgivning och våra sociala relationer. Olika ”scener”, det vill säga olika sociala situationer, har situationsspecifika regler och vi måste därför anpassa vårt beteende efter den omgivning vi befinner oss i eller den publik vi har. Detta beror enligt Goffman på att samhället inte är homogent utan består av en mängd vitt skilda delar som kräver att vi anpassar oss till dem.

Det dramaturgiska perspektivet är, som namnet antyder, till stor del influerat av teaterns värld och Goffman lånar en mängd uttryck som har sitt ursprung i skådespelets konst. Till

---

<sup>3</sup> För enkelhetens skull kommer vi härnäst använda de svenska översättningarna av begreppen.

exempel använder han sig av begreppet "framträdande" för att belysa den aktivitet som en "aktör" visar upp för en "publik". (Goffman 2000, s. 28)

Goffman delar upp individen i två olika grundläggande delar, den agerande individen och den rollgestaltande individen. Den rollgestaltande individen är i vårt samhälle i princip identisk med det framställda jag som man visar upp inför andra människor i sociala sammanhang. Detta jag är samtidigt en produkt av den scen eller fasad som spelas upp i samband med sociala interaktioner (Goffman 2000, s. 218). Den agerande individen är något som däremot sker i växelverkan med detta framställda jag. Som Goffman skriver: "Att uttrycka sig är att överföra jagintryck till övriga individer" (Goffman 2000, s. 215). Enligt Goffman finns det bakom all social interaktion en fundamental dialektik: "När en individ inleder en interaktion med andra individer vill han bli på det klara med situationens fakta...han måste känna till alla de relevanta sociala data om de andra" (Goffman 2000, s. 215). Det är i princip omöjligt att inneha denna fullständiga information angående situationen ifråga och individen måste därför förlita sig på yttre tecken såsom vinkar, antydningar etc. för att kartlägga situationen (Goffman 2000, s. 215). Enligt Goffman är det vissa krav som behöver mötas för att man ska vara en viss individ, man måste upprätthålla de normer som krävs för uppförandet och uppträdandet som finns inom ens sociala grupp. Han menar att interaktionen kan ses som ett framträdande vilket skapas med hjälp av individens omgivning och publik, interaktionen konstrueras för att ge publiken de uppfattningar som stödjer aktörens mål (Goffman 2000, s. 71).

Med begreppet "främre regionen" menar Goffman den plats där interaktionen mellan människor sker och där publiken befinner sig. I den främre regionen presenterar individerna en roll som de använder för att interagera med andra. Själva skapandet av rollerna och därmed vår sociala identitet sker i denna region och den ger även publiken en möjlighet att förstå individen utifrån de karaktärsdrag som han/hon uppvisar. Individen måste samtidigt uppvisa de särdrag och karaktärsdrag som är nödvändiga för rollen. I denna region blir det särskilt viktigt att individen uppträder korrekt.

"Bakre regionen" är den mer "naturliga rollen" vi spelar, en friare roll där vi på ett sätt kan vara oss själva utan att behöva spela upp en roll för andra (Goffman 2000, s. 102). När man befinner sig i den bakre regionen kan man slappna av, framträdandet blir därmed i en mening mer sanningsenligt. I den bakre regionen kan man släppa loss på ett helt annat sätt än i den främre regionen, detta gäller inte bara individens beteende utan också språket, stilen etc. Relationerna mellan den främre och bakre regionen är föränderlig, det som är den bakre regionen i ett sammanhang kan i ett annat sammanhang bli den främre regionen (Johansson 2001, s. 15) Goffman nämner också ett tredje begrepp där man är utanför scenen, detta innebär att man inte har kontakt med gruppen eller som Goffman uttrycker det "teamet", man har alltså ingen interaktion med resten av gruppen och befinner sig därför också utanför de bägge regionerna.

När Goffman diskuterar gruppbegreppet använder han sig av begreppet "team". Goffman menar att ett team är en samling individer "...som måste prestera ett intimt samarbete för

att kunna bevara en given projicerad definition av situationen” (Goffman 2000, s. 95). Teamet består oftast av en regissör som har fått rätten att kontrollera situationen och dess utveckling, en huvudrollsinnehavare eller stjärna men även andra agerande individer. En medlem av ett team är en individ vars dramaturgiska samarbete man är beroende av för att skapa en definition av en viss situation. De i gruppen som interagerar med en individ måste hjälpa individen att upprätthålla definitionen av jaget. Aktören måste också välja ett team som medverkar till att bekräfta bilden som aktören försöker ge av sig själv. Enligt Goffman händer det ofta att varje medlem i en grupp kan tvingas framträda på ett annat sätt än vad han vanligen gör för att det allmänna intrycket av teamet ska bli tillfredställande. Medlemmen i gruppen måste skapa en fasad för att gynna gruppen. (Goffman 2000, s. 95 ff)

Goffman skriver att när en individ spenderar tid med andra, uppfylls hans aktiviteter på ett sätt som dramatiskt belyser och framhäver de fakta som i vanliga fall skulle vara otydliga. Individen måste se till att hans aktiviteter uttrycker det han vill förmedla till de andra. Detta brukar kallas ”dramatiskt förverkligande”. Man brukar se till att de andra medverkande får intryck av att framförandet av ens roll har unika och speciella kvaliteter samt att man försöker anpassa sig till publiken genom att framhäva vissa förhållanden samtidigt som man förnekar andra. Exempel på detta är personer som jobbar inom serviceyrken där deras främsta syfte är att se till att övriga medverkande får en fördelaktig bild av deras service eller produkt. Ofta livar de upp framträdandet med personliga manér och rörelser men deras personliga fasad är viktig för ett större och nyttigare samband, som exempel nämner Goffman att unga, välvårdade kvinnor ofta får anställning i receptionen till företag där de både kan visa upp en fasad för organisationen men även för sin egen del (Goffman 2000, s. 73). Varje medlem av teamet försöker upprätthålla en fasad för att på så sätt framhäva teamets framträdande, detta blir också ett sätt att minska risken för att individerna i teamet ska revoltera. Om medlemmar i teamet har åsikter som skiljer sig åt är detta något som tas upp när de befinner sig utan publik, alltså i den ”bakre regionen” där man inte riskerar att uppträdandet inför publiken skadas.

När Goffman pratar om intrycksstyrning menar han de uttryck som aktören sänder ut (”give expression”) (kommunikation i traditionell bemärkelse, oftast verbal) samt uttryck som aktören överför (”give off expression”). Här har Goffman i första hand fokus på icke-verbal kommunikation som individen uttrycker oavsiktligt, till exempel kroppsspråk och gester med mera. Dessa uttryck är dock mer situationsbundna och teatraliska till sin typ. (Goffman 2000, s. 12)

### 2.1.3 Symbolisk interaktionism inom B&I

Trots att den symboliska interaktionismen har varit närvarande i det biblioteks- och informationsvetenskapliga fältet sedan 60-talet (Ikeya, 1991) har den använts i begränsad utsträckning. En tänkbar förklaring är att B&I fram till och med 80-talet har varit systemorienterat (Ginman 1995), vilket innebär att symbolisk interaktionism, som fokuserar

på individer och grupper upplevelser, har begränsad relevans för forskningsområdet. B&I, liksom biblioteken, har under senare år börjat flytta fokus mot användarna och ett visst intresse för symbolisk interaktionism, om än i liten omfattning, kan nu ses. Ett exempel på detta är Dolores Fidishuns artikel "Symbolic interactionism and library research: using a qualitative methodology to understand library interchange" (2002). I artikeln ger Fidishun en beskrivning av den symboliska interaktionismens historia, framförallt med utgångspunkt i George Herbert Mead och Herbert Blumer, och ger en kort överblick över forskningsfältet idag. Vidare ger Fidishun exempel på hur symbolisk interaktionism skulle kunna användas i B&I-forskning och mer specifikt appliceras på en bibliotekskontext.

Fidishuns artikel är på sätt och vis symptomatisk. Att artikeln tar upp symbolisk interaktionism på en grundläggande nivå och ändå är publicerad i en vetenskaplig tidskrift tyder på att kännedomen om symbolisk interaktionism bland B&I-forskarna är låg, eller åtminstone att de inte har intresserat sig för teorin i någon större utsträckning. Det finns följaktligen inte många tillämpningar av teorin i vetenskapliga artiklar inom forskningsfältet.

En som dock har tillämpat teorin är Mary K. Chelton i sin artikel "The 'overdue kid': a face-to-face library service encounter as ritual interaction" (1997). I artikeln analyserar Chelton, med utgångspunkt i Erving Goffman och Michael Lipsky, ett möte mellan en bibliotekarie och en användare som har två böcker vars lånetid är utgången. Trots det empiriska materialets knappa karaktär (mötet dem emellan vara endast i några minuter) utför författaren en djuplodande analys och artikeln är ett bra exempel på hur symbolisk interaktionism kan användas inom B&I.

Inte heller i Sverige har den symboliska interaktionismen haft något större genomslag inom B&I. Oss veterligen finns det varken någon avhandling eller vetenskaplig artikel publicerad som har symbolisk interaktionism som huvudsaklig teoretisk utgångspunkt. Teorin har dock behandlats på andra vis av svenska B&I-forskare och då kanske framförallt av Lars Seldén. Seldén har i sin avhandling, *Kapital och karriär: informationssökning i forskningens vardagspraktik* (1999), använt sig av symbolisk interaktionism, med utgångspunkt i Herbert Blumer, som en del i ett större teori bygge för att förklara forskares informationssökningskarriär. Seldén har även publicerat en artikel i *Svensk biblioteksforskning*, *En kontrovers om grundad teori* (1999), där han behandlar symbolisk interaktionism som en av de historiska utgångspunkterna för grundad teori.

Även på uppsatsnivå är det skralt med B&I-texter som använder sig av den symboliska interaktionismen. Vissa behandlar teorin indirekt, t ex Anna-Lena Johansson i uppsatsen *ABM: en studie om samarbete mellan arkiv, bibliotek och museer* (2003) där författaren gör samma koppling som Seldén mellan symbolisk interaktionism och grundad teori, men vi har inte funnit någon uppsats som har ett rent symboliskt interaktionistiskt perspektiv. Den uppsats som ligger närmast är förmodligen Frida Forsten och Sanna Fries uppsats *Den tillhörighetsskapande mötesplatsen: folkbibliotek som mötesplats i svensk biblioteksdebatt* (2006). Författarna använder sig i artikeln av någonting de kallar *hermeneutisk symbolisk*

*interaktionism*, en kombination av hermeneutik och symbolisk interaktionism. Tonvikten ligger hos författarna på symbolbegreppet och hur det tolkas snarare än interaktionsbiten, vilket gör att deras teori avviker från vad som vanligen menas med symbolisk interaktionism.

## 2.2 Berger och Luckmanns institutioner

Den tredje teorin vi använder i vår uppsats är de fenomenologiskt inspirerade forskarna Peter L. Berger och Thomas Luckmanns teori kring institutionsbegreppet.

Enligt Berger och Luckmann är institutioner i grunden en typifiering av en social konvention (Berger & Luckmann, 1998, s. 70). För att slippa att ständigt konfronteras med en uppsjö av val skapar vi vanor och när dessa vanor får ett eget liv i andras (och vidare även i våra egna) ögon har vi början till en institution. Berger och Luckmann beskriver detta på ett träffsäkert vis, nämligen upplevelsen av att ”aha, nu gör han det igen” (s. 73). För en person kan inte utgöra en institution, i alla fall inte på egen hand. Alla har vi vanor, men för att de ska bli till en institution krävs att vanorna uppfattas av andra som ett vanebeteende, det vill säga att de kan utläsa en förutsägbarhet i vårt beteende. Detta är dock inte nog; en institution kräver också ömsesidighet i vanebeteendet, ett samförstånd. Nästa steg mot institutionalisering är således en övergång från ”nu gör han det igen” till ”nu gör vi det igen” (Berger & Luckmann 1998, s. 73). Vi skapar gemensamma rutiner, som besparar oss tid och lättar vår osäkerhet inför handlingar som berör oss båda. Berger och Luckmann skriver att två viktiga komponenter i institutioner är historicitet och kontroll (Berger & Luckmann, 1998, s. 71). Alla institutioner har en historia, en uppfattning om att eftersom vi har gjort på ett visst vis tidigare så kommer handlingarna att ske på samma vis även denna gång, eller kanske ännu tydligare: ”så har vi alltid gjort”. Detta medför en kontrollaspekt genom att institutionens medlemmar kan förutsäga och i viss mån kräva att en viss handling ska utföras på ett bestämt vis.

Det mest avgörande steget mot en institution, det som tydligt gör att det skiljer sig från vanor och rutiner, är när en tredje part tillkommer som inte har varit delaktig i utformandet av rutinerna. Berger och Luckmann skriver att:

[...] så länge som de framväxande institutionerna bara konstrueras och vidmakthålls i [medlemmarnas] interaktion förblir deras objektivitet tunn, lätt föränderlig, nästan lekfull, fastän själva det faktum att de bildats ger dem ett visst mått av objektivitet (Berger & Luckmann 1998, s. 75)

När den tredje parten kommer in i bilden måste de ursprungliga medlemmarna av den framväxande institutionen förklara dess rutiner – ”’nu gör vi det igen’ blir nu ’så här gör man’” (Berger & Luckmann 1998, s. 75). Berger och Luckmann beskriver det som att ”den institutionella världens objektivitet ’tättnar’ och ’hårdnar’” (s. 75). Det som tidigare endast varit en överenskommelse får nu ett eget liv. Den tredje parten som inte hade någon del i

institutionens utformning möter den ”som en given verklighet som liksom naturen åtminstone på sina ställen är dunkel” (Berger & Luckmann 1998, s. 76). Hos skaparna förändras institutionen på så sätt att ”överföringsprocessen stärker helt enkelt [skaparnas] upplevelse av verkligheten, om inte för annat så grovt uttryckt därför att om man säger: ’Så här gör man’, tror man ofta nog själv på det” (Berger & Luckmann 1998, s. 76).

Institutionerna får på ovanstående vis egenskapen av ”objektiv” verklighet, i alla fall i individernas sociala värld. När skaparna av dem inte längre knyts till institutionerna, eller när andra individer får större maktposition än skaparna avseende de aktiviteter som försiggår inom ramarna för institutionerna, förlorar de slutligen de sista banden till dess förhistoria som social konvention. De framstår då helt som objekt.

I egenskap av historiska och objektiva fakticiteter möter institutionerna individen som oförnekliga fakta. Institutionerna finns där, utom honom, och framhärdar i att vara verkliga vare sig han gillar det eller ej. Han kan inte önska bort dem. De motstår hans försök att förändra eller undvika dem. De har makt att tvinga honom, både i sig själv, genom rena krafter av sin fakticitet, och genom de kontrollmekanismer som vanligen är knutna till de viktigaste av dem. Det minskar inte institutioners objektiva verklighet om individen inte förstår syftet med dem eller deras sätt att fungera. Han kan uppleva stora avsnitt av den sociala världen som obegripliga, kanske tryckande i sin ogenomsådlighet, men inte desto mindre verkliga. Eftersom institutioner existerar som yttre verklighet, kan individen inte förstå dem med hjälp av introspektion. Han måste ’gå ut’ och lära känna dem, precis som han måste lära känna naturen. (Berger och Luckmann 1998, s. 76f)

Tilläggas bör kanske att Berger och Luckmann, trots att institutionerna framstår som objektiv verklighet, inte tillskriver dem samma ontologiska status som till exempel träd eller hus. Det är ingen idealism det handlar, utan snarare en tillämpning av det inom sociologin så populära *Thomas teorem*: ”Om människor definierar en situation som verklig, blir den också verklig i sina konsekvenser” (Bryman 1997, s. 69).

Även om institutionerna framstår som del av en objektiv verklighet så behöver de legitimitet och kontrollmekanismer för att fortleva. ”För att uttrycka detta enklare är det troligare att man avviker från program som andra uppställt för en än från program som man själv har bidragit till att utforma” (Berger och Luckmann 1998, s. 79). Legitimering sker, enligt Berger och Luckmann, genom att det skapas en konsekvent och uttömmande berättelse om institutionen, så att nya generationer får ett motiv till varför de ska handla på ett visst sätt. Kontrollmekanismerna består i sin enklaste form i sanktioner för dem som inte agerar inom de ramar som institutionen uppställer. Många av de institutioner som finns i vårt samhälle har dock inte befogenhet att utöva sanktioner, eller om de gör det riskerar kontrollmekanismen att få motsatt verkan – individerna fjärrar sig ifrån institutionen. Det finns därför en tredje nivå, här kallad positiva kontrollmekanismer, som förbinder legitimering och kontroll.

De positiva kontrollmekanismerna är av symbolisk (och i vissa fall ekonomisk) natur och fungerar som incitament för individerna att agera i enlighet med institutionens regler. Det kan vara allt ifrån beröm från chefen till befördran eller medaljer, gärna med en symbolisk

laddning som är kopplad till institutionen. Genom att tilldela medlemmarna sådana, skapas lojalitet gentemot institutionen. Att de har en symbolisk koppling till institutionen ger en legitimerande effekt, genom att institutionens historia knyts till fysiska artefakter som i sin tur hjälper till att överföra berättelsen om institutionen. ”Fysiska föremål och handlingar kan med andra ord utnyttjas som mnemotekniska hjälpmedel” (Berger & Luckmann 1998, s. 88). Samtidigt bidrar artefakterna till att legitimera institutionerna genom att enkelt visa på att institutionen sträcker sig bakåt i tiden, eller med andra ord ”vi har alltid gjort på det här viset”. Återkommande sportevenemang, till exempel den amerikanska ishockeyligan och dess tillhörande pokal ”Stanley Cup” med alla vinnarlagens namn ingraverade, är ett bra exempel på detta. Dessa symbolhandlingars värde bibehålles endast om institutionerna fortlever och det ligger därför i deltagarnas intresse att upprätthålla institutionen.

De som engageras i en institution står i olika förhållande till den; de innehar olika roller inom institutionen. Rollerna fyller ursprungligen samma funktion som institutionen i stort, att typifiera och på så vis underlätta en viss typ av handlande. Berger och Luckmann skriver att:

Allt institutionaliserat handlande innefattar roller. Rollerna har alltså del i institutionaliseringens karaktär av kontroll. Så snart som aktörer har typifierats som de som utför vissa roller, är deras handlande ipso facto underkastat tvång. (Berger & Luckmann 1998, s. 91f)

Vidare skriver de att ”rollerna representerar den institutionella ordningen” (Berger & Luckmann 1998, s. 92). Att ett företag har chefer, mellanchefer och en rad anställda underställda dem har en funktionell dimension, då det gör att arbetsuppgifterna kan fördelas på ett effektivt sätt. Men rollfördelningen innebär också att de anställda inte agerar som Kalle Karlsson eller Sara Andersson, utan som just chef, mellanchefer eller den roll som råkar tillfalla dem och de handlar gentemot de andra såsom deras roller kräver. De representerar dock inte bara institutionen i sitt rollhandlande, utan de reproducerar den även.

Att säga att roller representerar institutioner är alltså detsamma som att säga att roller gör det möjligt för institutioner att evigt existera på nytt, verkligt närvarande i levande individers erfarenhet. (Berger & Luckmann 1998, s. 92)

Rollerna representerar dock inte bara institutionen internt; de legitimerar också institutionen utåt i form av specialister som kan tillhandahålla specialistkunskap. De utomstående behöver inte besitta experternas kunskaper, men de bör veta ungefär vad specialisterna kan göra för dem, eller som Berger och Luckmann uttrycker det:

Det förväntas inte av mannen på gatan att han ska känna till de krångliga detaljerna i magiska fruktbarhetsriter eller hur man skadar någon genom förhäxning. Vad han emellertid måste veta är vilka trollkarlar han skall vända sig till om han får behov av endera av dessa tjänster. (Berger & Luckmann 1998, s. 95)

Den utåtriktade specialistverksamheten hos olika institutioner skapar ett slags typologiskt allmångods, som gör att samhällsmedlemmarna kan orientera sig mellan de olika institutionerna. Genom att specialisternas handlingar motsvarar samhällets krav, ges en

legitimitet är de olika rollerna, vilka i sin tur legitimerar institutionen på de sätt som har beskrivits ovan.

Berger och Luckmanns teorier har inte använts i någon större utsträckning inom B&I, men det finns ett par exempel på hur de har använts. Ett exempel är Gunilla Wiklunds (2007) licentiatavhandling *Interaktion i forskningspraktiken: vårdvetenskapliga forskares sociala nätverk*. Wiklund använder sig i avhandlingen av Berger och Luckmanns kunskapssociologi för att med begreppet livsvärld analysera vårdvetenskapliga forskares upplevelser av de sociala forskningsnätverk de ingår i. Studiens empiriska material består av intervjuer med forskare och Wiklund väljer därför att använda en fenomenologiskt orienterad tolkning av Berger och Luckmanns teorier.

Ett annat exempel är Olof Sundins (1999) artikel ”En teoretisk diskussion kring några aspekter av sökning och användning av information i professionella yrken utifrån en socialkonstruktivistisk ansats”. Där använder sig Sundin av Berger och Luckmanns kunskapsociologi för att etablera en socialkonstruktivistisk förståelse av kunskapsproduktion inom specifika professioner.

## 2.3 Den sociala sidan av informationskompetens

Definitionen av begreppet informationskompetens (eller som det engelska begreppet lyder, *information literacy*) har stötts och blötts intensivt ända sedan det började användas under det tidiga 1970-talet. I takt med att informationsflödet ökar och ständigt sköljer över oss i vårt dagliga liv och i takt med att forskningen kring detta relativt nya begrepp också ökar, har allt fler röster krävt en omvärdering av begreppet.

Det finns en hel del definitioner av vad informationskompetens egentligen innebär, till exempel Carol Kuhlthaus teorier om att informationskompetens är förmåga till lärande. Vi har dock i denna uppsats tänkt ta upp begreppet som en socioteknisk praktik snarare än vad som tidigare har varit vanligare – en individcentrerad aktivitet där en räkna färdigheter räknas upp som tecken på informationskompetens. I en artikel, ”Information literacy as a sociotechnical practice” (2005), signerad de tre finländska informationsvetarna Kimmo Tuominen, Reijo Savolainen och Sanna Talja diskuteras just denna nyare definition.

Den grundläggande invändningen artikelförfattarna har mot tidigare definitioner av informationskompetens är att informationskompetens inte utövas i ett socialt och intellektuellt vakuum, utan att informationsbearbetningen sker relativt en social och intellektuell kontext. Artikelförfattarna menar, med stöd i Cushla Kapitzkes forskning, att ”In many situations, an individual cannot cope by herself but instead must rest on the assistance of peers and available support service” (Tuominen, Savolainen & Talja 2005, s. 336). Vidare skriver de att olika grupper har gemensamma tolkningar av texter, vilket



innebär dels att individens kunskap om texterna värderas gentemot gruppens tolkning och dels att de enskilda medlemmarnas tolkning kompletteras av de övriga gruppmedlemmarna. Att känna till de sociala och intellektuella ramarna samt vara delaktig i de sociala praktiker som informationsgemenskaperna består av är därför en viktig aspekt av att vara informationskompetent.

Tuominen, Savolainen och Talja kallar, med ett begrepp hämtat från Karin Knorr-Cetinas bok *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge* (1999), de grupper som skapar vissa sociala praktiker för informationsvärdering för "epistemic communities".

Epistemic communities – such as scientific specialities – are information-literate communities that through ongoing and situated interaction provide their members with the background and approaches for seeking, analyzing, using, and evaluating knowledge [...] The knowledge of epistemic communities is both implicit – embodied in ways of performing work tasks – and explicit – expressed linguistically in documents and face-to-face interactions (Tuominen, Savolainen & Talja. 2005, s. 339)

Tuominen, Savolainen och Taljas artikel kan sägas vara en av flera artiklar som tillsammans utgör en vändning från tidigare universalistiska ansatser inom informationskompetensforskningen mot en slags partikularism. De menar, som ovan beskrivits, att informationskompetens är kompetens relativt en social och intellektuell, men även historisk, kontext och att informationskompetensen inte kan frigöras från den plats, tid och det sammanhang inom vilket den utövas. Detta gäller framförallt domänspecifik kunskap. Vissa grundläggande färdigheter i informationssökning menar författarna visserligen kan vara i viss mån universella, om än historiskt beroende, men när det gäller mer ämnesspecifik kunskap eller särskilda informationssystem varierar praktikerna så mycket att informationskompetens inom ett område inte kan överföras till ett annat.

Utgångspunkterna för författarnas invändning mot hur informationskompetensbegreppet har utvecklats står att finna i idéströmningen konstruktionism. Konstruktionism är, enligt Talja, Tuominen och Savolainen i artikeln "'Isms' in information science: constructivism, collectivism and constructionism" (2005), en filosofisk/vetenskapsteoretisk ståndpunkt som innebär att "Production of knowledge [is created] in ongoing conversations; knowledge and identities are constructed in discourse that categorise the world and bring phenomena into sight" (Talja, Tuominen & Savolainen 2005, s. 82). I artikeln positionerar sig även författarna som konstruktionister.

Konstruktionisterna menar alltså att vetande skapas i samtal med andra dvs genom sociala interaktioner. Detta innebär att vetande är någonting föränderligt och att de som vill ta del av vetandet måste ingå i sociala interaktioner. Detta gäller framförallt vetandet inom ovan beskrivna "epistemic communities". För det centrala inom informationskompetensen är inte att få reda på information i största allmänhet, utan *relevant* information och enligt konstruktionisterna bestäms vad som är relevant vetande av sociala processer.

I "'Isms' in information science: constructivism, collectivism and constructionism" beskriver även artikelförfattarna ett perspektiv på vetande kallat "constructive

constructivism”, för vilket kunskapen är ”Individual creation of knowledge structures and mental models” (Talja, Tuominen & Savolainen 2005, s. 82) och representeras av bland andra Carol Kuhlthau. Detta synsätt kan sägas korrespondera med den modell för informationskompetens som Talja, Tuominen och Savolainen kritiserar på så vis att kunskap kan produceras hos individen i mötet med omvärlden om individen besitter de nödvändiga kognitiva färdigheterna.

Det sociala perspektivet på informationskompetens är således ingen isolerad företeelse, utan har sin grund i en konflikt mellan två olika perspektiv på individen och vad vetande är – det kognitiva och det konstruktionistiska.

## 3. Metod

### 3.1 Val av fall

Vi har valt att studera två skolklasser under deras besök på ett större svenskt folkbibliotek och dessutom har vi gjort intervjuer med två bibliotekarier. I valet av skolklasser utgick vi ifrån att vi ville ha barn i den yngre skolåldern (helst barn i lågstadiet), för vilka de organiserade biblioteksbesöken i skolsammanhang är en relativt ny företeelse. Detta för att kunna se hur värderingar i biblioteksmiljön grundläggs. Ett krav från vår sida var att biblioteksbesöken skulle vara organiserade genom någon slags undervisning om biblioteket från bibliotekariernas sida. De två skolklasser vi observerade ingick i ett större läsfrämjande projekt som kommunens folk- och skolbibliotek anordnar inom vilka denna typ av organiserade biblioteksbesök ingår och det var inom ramen för detta projekt som observationerna ägde rum. Den ena klassen bestod av cirka 25 elever och 3 lärare medan den andra klassen bestod av cirka 15 elever och 1 lärare.

De bibliotekarier vi intervjuade var de som höll i undervisningen vid biblioteksbesöken. Detta val gjordes på grund av att vi ville skapa en bild genom intervjuerna som vi kunde ställa mot den information som framkom i observationerna.

### 3.2 Observationer

En del av materialinsamlingen till föreliggande uppsats har skett med observationer som metod. Anledningen till att vi har valt denna metod är dess anknytning till de teoretiska utgångspunkter vi har. Då vi har valt att arbeta med Erving Goffmans teatermetaforik såsom den framställs i "Jaget och maskerna" (2000), framförallt begreppen främre och bakre regionen (se kapitel 2.1.2), kände vi oss nödgade att använda en metod som studerar människor och deras uppträdande i vardagslivet. Varken intervjuer eller enkäter fångar människors handlingar, utan snarare informanternas berättelser om desamma och vårt val

av metod för att studera denna aspekt av biblioteksmiljön och dess deltagare föll därför på observationer.<sup>4</sup>

Observationerna har tagit plats i två olika miljöer i biblioteket: en klassrumsliknande miljö som inte är tillgänglig för användarna vid deras vanliga biblioteksbesök samt på barn- och ungdomsavdelningen i det offentligt tillgängliga biblioteket. ”Klassrummet” består av cirka fem rader med stolar, riktade mot den plats där bibliotekarien står när han eller hon pratar till barnen. Vid observationerna placerade vi oss längst bak i ena hörnet av lokalen, bakom barn och lärare och med ansiktena riktade emot den undervisande bibliotekarien. På så vis hade vi möjlighet att överblicka alla närvarande i klassrummet utan att sitta i barnens och lärarnas blickfång (Se Bilaga 3).

Biblioteksbesöken inleddes med bokprat och biblioteksinformation i klassrumsmiljön, vilket varade i cirka 40 minuter. Därefter gick klasserna ut i bibliotek för en gemensam rundvandring på barn- och ungdomsavdelningen tillsammans med bibliotekarien och lärarna för att sedan vandra fritt inom avdelningen. Även rundvandringen och den ”fria” delen av biblioteksbesöket tog cirka 40 minuter. Den sammanlagda tiden för biblioteksbesöket var cirka en och en halv timme.

Vid rundvandringen höll vi oss på ett par meters avstånd ifrån klassen, så långt som möjligt utan att det informanterna sa skulle bli ohörbart. Även där försökte vi placera oss så att vi var utom barnens blickfång, för att utgöra ett så litet distraktionsmoment som möjligt. Under den fria delen av biblioteksbesöket var det däremot svårare att hålla avstånd till barnen, då de rörde sig över hela avdelningen. Vi vandrade under den perioden själva runt i biblioteket för att försöka inhämta information från olika grupper av barn.

De observationer som utförts har varit öppna och icke-deltagande. Med öppna menar vi, i linje med Idar Magne Holme och Bernt Krohn Solvang (1997), ”undersökningar där deltagarna vet om och har accepterat att vi fungerar som observatörer” (Holme & Solvang 1997, s. 111). Vi har på förhand talat med både de berörda bibliotekarierna och lärarna samt skickat ut brev till barnens föräldrar med information om vad observationerna går ut på och när de kommer att utföras tillsammans med en bilaga som föräldrarna kan skicka till oss om de inte samtycker till att barnen blir observerade (Se Bilaga 2). Föräldrarna har sedan fått drygt en veckas betänketid innan observationerna har utförts.

Motsatsen, en dold observation, var i detta fall otänkbart. Först och främst är dolda observationer etiskt tvivelaktiga, i synnerhet när det gäller observationer av barn. Vid en dold observation känner de observerade inte till undersökarnas handlingar och det finns därför en risk att de känner sig ”överkörda”. De vuxna har i efterhand möjlighet att ifrågasätta studien och dess metoder, men barnen blir i stort sett försvarslösa. En annan

---

<sup>4</sup> Både intervjusituationen och besvarandet av enkäten är naturligtvis också att betrakta som handlingar. Intervjusituationen skulle även den kunna analyseras med hjälp av teatermetaforerna, men resultatet av en sådan analys är av litet intresse för den frågeställning vi har valt.

anledning till att vi inte har valt dolda observationer är att det då skulle ha varit omöjligt för oss att få tillgång till det material vi har fått. En del av observationerna ägde rum i ett privat rum på biblioteket, dit vi knappast skulle ha blivit insläppta om bibliotekspersonalen och lärarna inte känt till vårt syfte.

Att observationerna var icke-deltagande innebär att vi har undvikit att delta i de aktiviteter som barn, bibliotekarier och lärare har ägnat sig åt. Denna form av observation kan även kallas total observation (Carlsson 1996, s. 42). Som observatör har man visserligen alltid en viss påverkan på dem man observerar i och med att man befinner sig inom synhåll. Holme och Solvang menar att det därför är frågan om ett passivt deltagande (Holme & Solvang 1997, s. 115). Vi har dock aktivt försökt att göra så lite väsen av oss som möjligt genom att inte ta kontakt med någon av de observerade under observationerna och genom att hålla så stort avstånd som möjligt till gruppen under observationerna.

Att vi har valt icke-deltagande observationer har dels att göra med den miljö vi har valt att studera och dels med våra teoretiska utgångspunkter kopplade till vår frågeställning. Att vara deltagande i bokpratssituationen hade förmodligen endast betraktats som underligt då vi inte har någon naturlig roll att spela där. Inte heller under övriga delar av biblioteksbesöket hade ett deltagande från vår sida gett oss djupare insikt om gruppodynamiken, utan hade troligtvis betraktats som ett störande inslag.

Utgångspunkten i Goffmans teorier i relation till vårt problem har även den gjort att deltagande observationer inte var lämpliga. Eftersom vi vill studera det sociala samspelet mellan barn, bibliotekarier och lärare i biblioteksmiljön, hade ett deltagande av oss endast tjänat till att förvränga vårt studieobjekt. ”Scenen” hade sett annorlunda ut om det hade funnits ännu en aktör, oss observatörer, och observationerna hade svarat på en annan fråga – hur blir barn till biblioteksanvändare i samspelet med biblioteket som institution och studenter som försöker studera dem? Som ovan påpekat är det svårt att inte ha en viss påverkan på sitt studieobjekt; observatörerna är trots allt synliga för de observerade och eftersom det var frågan om öppna observationer var både barnen och de vuxna medvetna om vad vi höll på med. Men i och med att vi i största möjliga utsträckning försökte att inte delta i de observerades aktiviteter, kunde vi se en främre regions-beteende vars syfte (förhoppningsvis) inte var att presenteras för oss och framförallt, ett bakre regions-beteende som inte tjänade till att stänga oss ute.

### 3.3 Intervjuer

Utöver observationer har vi även valt att arbeta med intervjuer för datainsamling till denna uppsats. Anledningen till att vi har valt intervjuer är att vi vill belysa andra aspekter av problemområdet än de vi fångar med observationerna. Medan observationer är bra till att studera aktörernas handlingar, säger de ingenting om de intentioner som ligger bakom

handlingarna. Genom att komplettera observationerna med intervjuer hoppas vi kunna uppnå fördjupad förståelse av aktörernas handlingar i, den för studien relevanta, bibliotekskontexten.

Trots att det finns tre typer av (huvud)aktörer i observationerna vi har utfört, har vi valt att endast intervjua en av dem, bibliotekarierna. Anledningen till detta är kopplad till vår frågeställning och våra teoretiska utgångspunkter. Eftersom det är bibliotekarierna som representerar institutionen och inte barnen eller lärarna, är det bibliotekarierna som i sina roller, åtminstone formellt sett, bestämmer spelreglerna för hur aktörerna ska agera, eller uttryckt i mer Goffmanska termer: reglerna för handlandet i den främre regionen dikteras av bibliotekarierna som representanter för biblioteket som institution. Varken lärare eller barn kan ge oss svar på vilka förväntningar institutionen har på sina användare och med tanke på vår frågeställning fann vi det därför lämpligt att begränsa intervjuerna till att omfatta endast bibliotekarierna. Hade vi haft en vidare problemformulering, till exempel "hur blir barn till biblioteksanvändare?" hade det naturligtvis varit intressant att intervjua även lärare och barn och kanske till och med föräldrar, vilka för vissa barn förmodligen spelar en viktig roll i deras utveckling som biblioteksanvändare, men nu gäller vår studie inte detta och följaktligen har vi valt att fokusera på bibliotekarierna.

Intervjuerna av de två undervisande bibliotekarierna förbereddes via en initial personlig kontakt där vi bestämde en tid för att träffas på deras arbetsplats för att ge en bakgrund till uppsatsen samt för att bestämma en lämplig tid för observationstillfällena. Vid detta tillfälle informerade vi också informanterna om att vi hade för avsikt att intervjua dem och att vi skulle spela in intervjuerna. Tidpunkten för intervjuerna bestämdes sedan efter att observationerna hade genomförts via e-mailkontakt. Intervjuerna genomfördes på samma plats (barn- och ungdomsavdelningen) som observationerna och informanterna intervjuades vid samma tillfälle men var för sig samt av enbart en intervjuare. Detta tyckte vi var det mest lämpliga sättet att genomföra intervjuerna på, eftersom det är vår förhoppning att detta tillvägagångssätt medför att informanterna känner sig trygga och slappnar av. Ifall det är flera intervjuare kan det finnas en risk att detta ger upphov till vissa olustkänslor för informanterna. De kan få uppfattningen av att vara i underläge. Det finns självklart både för och nackdelar med de olika intervjusituationerna. Informanterna fick själva välja plats och för intervjuerna och de valde båda att bli intervjuade under arbetstid och att sitta i det klassrum där själva undervisningen och bokpratet med barnen hade tagit plats. Intervjuerna blev i och med valet av en undanskynd plats mer privata och risken för att vi skulle bli störda av utomstående minimerades. Intervjuerna varade i cirka 45 minuter och spelades in med hjälp av en vanlig kassettdikttafon.

Formen för de intervjuer vi har utfört är halvstrukturerade intervjuer. Med det menas att "den omfattar en rad teman och förslag till relevanta frågor. Men på samma gång finns möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om så krävs för att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade" (Kvale 1997, s. 117). Vår tidigare erfarenhet av intervjuer är att många av de mest intressanta svaren inte kommer som en direkt respons på en fråga, utan istället efter en stunds tystnad och eftertanke, eller

när informanten tillåts glida över från ett ämne till ett annat till exempel genom att gå från olika abstraktionsnivåer. Att intervjuerna skulle ha ett visst mått av öppenhet var därför självklart. Samtidigt kan den typen av ostrukturerade intervjuer vara väldigt tidskrävande och eftersom vi utförde intervjuerna på respondenternas arbetstid fann vi att vi behövde en struktur för att få bra resultat inom ramarna för de avtalade intervjutiderna. Den halvstrukturerade intervjuformen var därför lämplig (Se Bilaga 1).

Holme och Solvang menar att det finns fyra aspekter av intervjun som är avgörande för hur resultatet blir: teman, roller, aktörer och kulisser (Holme & Solvang 1997, s. 106). Med teman menas de ämnen som behandlas under intervjun och i vilken grad det är problematiskt för informanten att tala om dem. Våra huvudteman i intervjuerna är hur bibliotekarierna ser på sin egen roll i mötet med barnen och hur de ser på de beteendekoder och värderingar som finns i biblioteksmiljön. Bägge temana kan vara känsliga och därmed svåra att tala om och vi har därför försökt vara lyhörda för när informanterna har känt sig obekväma med att prata om vissa saker. Men i och med att de är just teman och inte enskilda frågor, finns möjligheten att tillfälligt lämna det känsliga ämnet utan för att den skall lämna temat, vilket vi har försökt att utnyttja. Genom att göra på detta vis är det möjligt att återvända till det brännande ämnet, men kanske från ett annat perspektiv och i en kontext som informanten känner sig mer bekväm med.

Med roller menar Holme och Solvang ”de förväntningar som aktörerna har på varandras beteende”(Holme & Solvang 1997, s. 106). Eftersom vi har varit öppna med syftet för vår undersökning har bibliotekarierna haft förväntningar på vad intervjuerna kommer att kretsa kring. De vet även att vi är BIVIL-studenter som skriver en magisteruppsats, vilket ytterligare bidrar till deras förväntningar på hur vi ska agera. En av informanterna har dessutom haft dåliga erfarenheter av intervjuer med B&I-studenter, något som även det spelar in i förväntningarna på oss. Från vår sida finns förväntningar på hur en bibliotekarie, och mer specifikt en bibliotekarie som jobbar med barn, ska vara, men dessutom våra föreställningar om hur en informant ska agera.

Roller skapas dock inte bara genom den andres förväntning, utan även genom den egna föreställningen om hur den andre ser på en. Vi tror att de förväntar sig vissa saker av oss som B&I-studenter, vilket gör att vi anpassar vårt beteende efter vad vi tror motsvarar deras förväntningar. Likaså har de förmodligen idéer om våra förväntningar på dem som bibliotekarier och informanter, vilket innebär att de anpassar sitt beteende och sina intervjusvar efter vad vi förväntar oss. Att vara lyhörd för hur rollerna påverkar intervjusituationen, både under själva intervjun och i analysen av utskriften, är avgörande för att få fördjupad förståelse för informanterna och de utsagor de gör.

Med aktörer avses samspelet mellan intervjuaren och informanten och den förmåga de har att delta i samspelet. Både intervjuare och informant har olika förutsättningar för att delta i intervjun beroende på personlighet, dagsform, de teman som behandlas, rollsammansättningen etc. Här är det intervjuarens uppgift att sondera stämningen i intervjusituationen och skapa bästa möjliga samspel utifrån de förutsättningar som ges.

Kulissen är den miljö där intervjun tar plats. Att informanten ska känna sig bekväm är naturligtvis avgörande för ett gott resultat. För våra intervjuer har vi låtit informanterna välja både plats och tidpunkt för att på så sätt skapa en så god miljö som möjligt. Informanterna har dessutom valt en avskärmad plats där vi inte har blivit störda och där utomstående inte har kunnat ta del av vad som har sagts under intervjuerna, vilket har bidragit till en avslappnad intervjusituation.

Under utskriftsfasen av intervjuerna har vi försökt att kombinera skriftspråk med angivelser om det faktiska talet under intervjusituationen, detta för att, i den mån det är möjligt, erbjuda läsaren både läsbarhet och exakthet. Enligt Kvale (1997, s. 156) finns det ingen standardiserad form för utskrifter av forskningsintervjuer och vi har därför själva utarbetat en modell för utskrifter. Pauser markeras med ”,” eller ”...” där ”,” betyder en kortare paus, medan ”...” innebär en längre paus. När intervjuare eller informanter stakar sig skriver vi ut det som skriftspråk om det framgår av sammanhanget vilket ord de har påbörjat, annars skrivs det ut fonetiskt.

### 3.4 Analys

I likhet med huvuddelen av den kvalitativt inriktade forskningen har vi i uppsatsen ingen direkt analysmetod för bearbetandet av vårt material, utan arbetssättet har bestått av reflexioner, med utgångspunkt i den teori vi har valt, över det empiriska material som vi har samlat in. Det finns dock vissa metodologiska aspekter, kopplade till analysen som vi finner nödvändiga att ta upp. Detta gäller framförallt relationen mellan empiri och teori.

Även om det vid en första anblick kanske inte är uppenbart så är det problem vi befattar oss med i denna uppsats, hur barn blir till biblioteksanvändare i samspelet med bibliotekspersonal och lärare i biblioteksmiljön, i viss mån ett teoretiskt genererat problem. Samspel innefattar någon slags överföring av koder, i form av till exempel språk eller gester och såsom koder förutsätter de tolkning av de i samspelet inblandade deltagarna. Närvaron av dessa koder är inte självklar på det vis som till exempel en sten, ett hus eller vilket annat fysiskt föremål som helst är. Förutsättningen för att vi över huvud taget ska välja ett sådant problem som vi har valt är att vi erkänner närvaron av dessa koder, men kanske framförallt att vi anser dem ha betydelse för barnens utveckling som biblioteksanvändare.

På ett detaljplan kan vi se hur vissa av de frågor vi ställer i intervjuerna och vissa av alternativen i observationschemat (se Bilaga 3), till exempel hur barnen skapar backstagemiljöer, är genererade av den teori vi har valt att använda i uppsatsen. Till skillnad från den mer övergripande frågan om sociala kodors vara eller icke vara, hör frågor om backstagemiljöer knappast till ”common sense”-uppfattningen och tyder på att vår



förståelse av det i uppsatsen valda problemområdet redan innan den empiriska undersökningen var teoretiskt färgat.

Att vi på ett så tidigt plan har lagt ett tolkande perspektiv på vårt undersökningsområde kan kanske ses som problematiskt då vi i materialinsamlingsfasen redan har en föreställning om de mekanismer som verkar inom det fält vi har valt att studera och därmed inte förhåller oss objektivt till vårt område. Vi är dock, i likhet med vetenskapsteoretiker såsom Paul Feyerabend (2000) och Thomas Kuhn (1997), av den uppfattningen att fakta alltid är teoriberoende och det gäller inte minst det sociala samspelet människor emellan. Som vi skriver ovan består samspel av överföring koder, koder som kan infogas i ett meningsfullt sammanhang. Som forskare måste vi ha en förförståelse av detta sammanhang för att kunna avgöra vilka handlingar som är betydelsebärande och vilka som inte är det. Förförståelsen av det meningsfulla sammanhanget är inte bara nödvändig utan också i viss mån tvingande – förförståelsen framstår i många fall så intimt förknippad med hur vi anser att världen är beskaffad att vi inte reflekterar över den utan uppfattar de fakta som den genererar som naturliga tolkningar, det vill säga som givna sanningar oberoende av teori. Då vi ofta inte är medvetna om vår förförståelse av olika fenomen har vi svårt att röra oss bortom den. (Feyerabend 2000, s. 62-64)

Denna form av selektiva perception har dock en annan sida och det är att med teorins hjälp så kan vi uppfatta saker som inte är tillgängliga för den naturliga tolkningen. Genom att utöka sin förförståelse med teorier om det valda problemområdet kan vi lära oss att leta efter och att se saker som vi inte skulle ha upptäckt förutan teorins hjälp. Fenomenen blir synliga genom att vi vet hur vi ska identifiera dem. (Chalmers 1995, s. 42-46) I vårt fall skulle vi till exempel inte haft möjlighet att se bakre regionsbeteenden om vi inte hade varit medvetna om att de kan existera. Vi hade hypotetiskt sett naturligtvis kunnat se barn gruppera sig på olika sätt, vår tolkning tillför ingenting till den faktiska fysiska händelsen, men vi hade kanske inte upplevt grupperingarna som betydelsebärande och möjligheten finns därmed att vi inte hade registrerat de handlingar som vi i uppsatsen betraktar som bakre regionsbeteenden.

Vi ser det därför som en styrka att behandlingen av vårt empiriska material i viss utsträckning genomsyras av vår teoretiskt genererade förförståelse av problemområdet. Detta är dels av ovan beskrivna skäl, att vi förutan den inte hade kunna observera vissa fenomen relevanta för vårt undersökningsområde, men även för att vi med en teoretiskt genererad förförståelse till viss del kan komma ifrån den naturliga tolkningen av undersökningsområdet. Genom att de teorier vi bygger vår förförståelse på redovisas i kapitel 2 av uppsatsen skapas en ökad transparens för läsare av denna uppsats och därmed förhoppningsvis också en ökad vetenskaplighet.

### 3.5 Forskningsetiska överväganden

För all vetenskaplig forskning gäller att forskaren har vissa etiska riktilinjer att följa. Det kan röra sig om undersökningens vetenskaplighet, genom att inte förfälska resultat, eller att, om forskningen använder sig av människor som informationskälla, vilket är fallet med vår uppsats, se till att undersökningen inte åsamkar skada hos informanterna. Just forskning som involverar andra människor än forskarna är ur etisk synvinkel särskilt problematisk då de eventuellt negativa konsekvenserna inte bara drabbar dem som utför undersökningen. För att undvika att individer kommer till skada i forskningsprocessen har Vetenskapsrådet (2002) publicerat en skrift där de listar fyra etiska krav på humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och vi har i uppsatsen försökt att uppfylla dessa fyra krav. Kraven är:

1. Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. (Vetenskapsrådet 2002, s. 7)

Vi har på förhand talat med de bibliotekarier vi intervjuar till studien och informerat dem om syftet med vår undersökning. Vi har berättat för dem om vad vi tänker studera och hur vi vill gå tillväga (med observationer och intervjuer). Vidare har vi informerat de berörda klassföreståndarna om syftet med studien och hur vi vill gå tillväga. Dessutom har vi, som påpekas i kapitel 3.1., skickat ut brev till föräldrarna till de barn som vi har tänkt ska ingå i studien. I dessa brev beskrivs syftet med studien och den metod vi har tänkt använda oss av för undersökningen (se bilaga 2).

2. Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. (Vetenskapsrådet 2002, s. 9)

I samband med att vi informerade de berörda bibliotekarierna om undersökningens syfte förklarade vi samtidigt att det var frivilligt för dem att delta och att de när som helst under studiens gång har möjlighet att dra tillbaka sin medverkan. Samma information har gått ut till klassföreståndarna i samband med att vi talade med dem om undersökningens syfte. I brevet till barnens föräldrar har vi bifogat ett dokument som föräldrarna kan fylla i och lämna till barnens lärare om de inte vill att deras barn ska bli observerat. I praktiken har detta krav inte utgjort ett problem för undersökningen, då alla de tillfrågade har samtyckt till att medverka i studien.

3. Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (Vetenskapsrådet 2002, s. 12)

Varken de barn eller lärare som ingår i studien nämns vid namn och inte heller de skolor vilka de tillhör omnämns i studien. Namnen på de bibliotekarier som figurerar i undersökningen har fingerats för att ge bibliotekarierna konfidentialitet. I

intervjuutskriften är bibliotekariernas namn kodifierade. Vi har även valt att ur undersökningen utesluta namnet på det bibliotek studien tar plats på.

4. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet 2002, s. 14)

Syftet med studien är forskning inom det valda ämnesområdet och då uppsatsen är skyddad av upphovsrättslagen är det otillåtet för andra att använda studien i till exempel kommersiella syften utan vårt medgivande.

Steinar Kvale (1997) för fram en etisk fråga gällande analysen som vi också har tagit i beaktande i denna studie. Det är frågan om ”hur djupt och kritiskt intervjuerna kan analyseras” (Kvale 1997, s. 105). Detta är en känslig fråga då en allt för kritisk analys av informanternas uttalanden lätt kan medföra att informanterna betraktar tolkningarna som vantolkningar och känner sig orättvist behandlade. Samtidigt är det som forskare viktigt utföra en djup analys av sitt material; en analys som kanske för fram saker som informanterna själva inte är medvetna om. Vi har i vår uppsats försökt lösa detta på två sätt. Dels har vi i resultatredovisningen försökt presentera längre intervjuцитat för att på så vis redogöra på den kontext de uttalanden vi senare använder i analysen är hämtade ifrån. Sen har vi även redovisat intervjuerna separat för att på så vis ytterligare stärka medvetenheten om den kontext som analysmaterialet är hämtat ifrån. I och med att vi i viss utsträckning ställer bibliotekariernas uttalanden mot deras handlande i mötet med skolklasserna fann vi det nödvändigt att göra intervjukontexten tydlig för att undvika att bibliotekarierna upplever sig som överkörda av vår analys. Det finns en annan forskningsetisk aspekt av detta och det är den ökade vetenskapliga transperens vår resultatredovisning erbjuder för en eventuell läsare. Genom att presentera längre citat i resultatredovisningen erbjuds läsaren en större möjlighet att undersöka den empiriska grund som resonemangen i analysdelen vilar på.

Kvale (1997) lyfter även fram en mer övergripande etisk betänklighet som vi har tagit i beaktande under studiens gång och det är att samhällsvetenskapen ska ”frambringa kunskap som kan förbättra människans situation och ge henne ökat värde” (Kvale 1997, s. 104). Forskning bör inte bedrivas endast för forskningens skull, utan den bör även försöka frambringa resultat som kan underlätta för människor inom det område som forskningen berör. Detta är framförallt riktlinjen för de implikationer för området informationskompetens som presenteras i kapitel 6.3.

## 4. Resultatredovisning

Vi har valt att redovisa det insamlade materialet enligt en tredelad modell: en del som behandlar anteckningar utifrån ett schema för observationer, en del som behandlar fria anteckningar under observationen och slutligen en del som redogör för intervjuer med bibliotekspersonal.

Valet att separera intervjuerna från observationerna i resultatredovisningen kom sig naturligt, då de behandlar kvalitativt sett skilda källor. Medan intervjuerna beskriver vad informanterna har för motiv till sina handlingar, beskriver observationerna vad de faktiskt gör. De två perspektiven kommer naturligtvis att föras samman i analysdelen, men för att inte blanda ihop de två nivåerna fann vi att resultatredovisningen skulle tjäna på att ha dem separata.

Att separera de schematiska observationerna ifrån de fria är kanske ett mer kontroversiellt val från vår sida, men vi fann att de fyller lite olika funktioner och därför bör redovisas separat. De schematiska observationerna är tematiskt upplagda, medan de fria är linjärt kronologiskt strukturerade. Alternativet hade varit att redovisa dem gemensamt och tematiskt, men då hade de fria anteckningarna förlorat den narrativa funktion de har i den separata redovisningsformen. De fria anteckningarna gör att observationen framstår som en helhet istället för som lösryckta brottstycken. Genom att de fria observationsanteckningarna tillåts fylla en narrativ roll tror vi att läsaren på ett bättre vis kan få en bild av den faktiska observationen.

Ännu ett val vi har gjort i resultatredovisningen är att redovisa intervjuerna separat, istället för gemensamt. Detta har att göra med att de intervjuade bibliotekarierna var de som höll i biblioteksbesöken. Embla hade hand om det första biblioteksbesöket och Kim var ansvarig för det andra. Att redovisa intervjuerna separat fann vi tillföra ännu en dimension till observationerna, vilken inte skulle ha funnits om intervjuerna redovisats gemensamt. Detta ger även en ökad vetenskaplig transparens (se kapitel 3.3) då läsaren själv kan se vilken värdebas de ansvariga bibliotekarierna har när de deltar i mötet med barnen.

De två bibliotekarierna som vi intervjuade, Embla och Kim, jobbar båda på barn- och ungdomsavdelningen på ett större folkbibliotek i Sverige. Deras erfarenheter är ganska varierande, Kim har många års erfarenhet av att jobba på bibliotek, sedan 60-talet har Kim arbetat på olika bibliotek runtom i landet och ända sedan starten på arbetslivet har det varit på skol samt sjukhusbibliotek. Embla är betydligt yngre och har jobbat som bibliotekarie

sedan slutet på 90-talet, Embla har främst arbetat på ett par mindre stadsdelsbibliotek tidigare, då var det som folkbibliotekarie och inte som barn- och ungdomsbibliotekarie. På ett av biblioteken var Embla delaktig i att bygga upp samlingen i ett skolbibliotek men det var ingen specialiserad tjänst utan Embla arbetade på de andra avdelningarna samtidigt. Båda bibliotekarierna jobbar för närvarande inte enbart på barn- och ungdomsavdelningen utan även på några av de andra avdelningarna som finns på biblioteket. De har också erfarenheter från tidigare läsfrämjande projekt som liknar det projektet som de nu är engagerade i och inom vilket våra observationer har ägt rum .

## 4.1 Observation 1

### 4.1.1 Enligt schema

#### *Samspelet mellan bibliotekarie och lärare*

Samspelet mellan bibliotekarien och lärarna är under biblioteksbesöket vänligt och konfliktfritt. Läraren ger ett flertal gånger bibliotekarien understöd i biblioteksundervisningen och vid två tillfällen ger bibliotekarien läraren understöd. Läraren bjuds även in i undervisningen vid ett par tillfällen. Inte vid något tillfälle under biblioteksbesöket händer det att lärare eller bibliotekarie uttrycker uppfattningar som motsäger den andres uppfattning.

#### *Barnen som grupp*

Under biblioteksbesöket uppstår ofta grupperingar mellan barnen, både under undervisningen och under den mer ostrukturerade delen av biblioteksbesöket. Grupperingarna vid undervisningssituationen består oftast av viskningar och hållning, men vid vissa tillfällen även av gester och avståndstagande, t ex att barnen vänder ryggen mot bibliotekarien. Utanför undervisningen drar sig barnen vid ett flertal tillfällen undan lärare och bibliotekarie, både i grupp och enskilt. Grupperingar uppstår visserligen också utan att barnen drar sig undan den övriga klassen, men vanligast är att gruppen isolerar sig fysiskt från de övriga. Grupperna agerar aldrig mot varandra såsom grupper.

#### *Samspelet mellan bibliotekarie och barn*

Bibliotekarien involverar ofta barnen i undervisningen och barnen är delaktiga, både när de blir inbjudna och när de själv tar initiativ. Bibliotekarien bejakar barnens engagemang, dels när de blir inbjudna till det, men framförallt när de tar eget initiativ. Barnens deltagande består främst av frågor och påståenden, men också, i liten utsträckning, av invändningar och gester. Bibliotekarien tillrättavisar aldrig barnen, vare sig de blir inbjudna till diskussionen eller de tar eget initiativ.

### *Bibliotekariens tonfall och kroppsspråk i relation till utsagornas innehåll*

Bibliotekariens tonfall är överlag vänligt, oavsett om hon pratar om böcker, informationssökning eller om bibliotekspersonalen. Vid vissa tillfällen när bibliotekarien pratar om lån och låneregler kan tonfallet förändras, då till ett didaktiskt eller neutralt tonfall. Vid ett tillfälle antar hon även ett neutralt tonfall när hon talar om böcker.

Kroppsspråket är nästan uteslutande vänligt. Endast vid ett tillfälle, när bibliotekarien pratar om böcker, förändras det till att vara yvigt.

#### 4.1.2 Enligt fria anteckningar

Klassen består av cirka 25 elever och 3 lärare. Tjejerna sätter sig överlag längst fram i klassrummet, killarna längst bak. Lärarna sitter på sidorna och längst bak. De formar tillsammans med bibliotekarien en triangel där de har överblick över barnen. Till en början står bibliotekarien med händerna bakom ryggen, vilket ser aningen stelt ut. Bibliotekarien går inledningsvis igenom lite kort vad som ska hända under besöket och ger också en ungefärlig tidsram. Bibliotekarien börjar med en fråga, för att bjuda in barnen. Barnen har ett ganska blygt tonfall men är responsiva. Bibliotekarien går igenom biblioteket lite allmänt.

Bibliotekarien frågar barnen hur många böcker de tror finns på biblioteket, en kille säger "1000 stycken", men bibliotekarien säger att det är fler. En annan kille gissar på "ett par tusen" men bibliotekarien säger återigen att det finns fler. En tredje kille drar till med "en miljon", vi får intrycket av att det inte är en realistisk gissning utan han gissar på det största tal han vet. Bibliotekarien säger att det finns 650 000 böcker på biblioteket. Barnen uttrycker häpnad och många säger "Wow!". Hon fortsätter på samma linje och berättar att biblioteket 2500 – 3000 besökare/dag samt att de lånar ut 1 ½ miljon böcker varje år. Återigen uttrycker barnen häpnad.

När klassen tillåts delta och svara på frågor höjs volymen i klassen och några elever börjar prata lågt med varandra och samlas i en liten klunga. De utnyttjar bruset i lokalen och att lärarnas uppmärksamhet minskar. Lärarna upptäcker dock beteendet och i samband med att ordningen återställs i klassen bryter lärarna upp de grupperingar som har uppstått.

Läraren ger kommentaren "Oh, törs vi det?" när bibliotekarien rekommenderar klassen att läsa en läskig bok. Koncentrationen avtar allt eftersom och detta medför att barnen i större utsträckning försöker avskärma sig från lärare och bibliotekarien genom att fysisk vända sig mot varandra och viska. Lärarna korrigerar detta beteende kontinuerlig med verbala tillsägelser men även genom fysisk kontakt.

Barnen utmanövrerar bibliotekarien under diskussionen angående en bok med en åsna som huvudpersonen i boken vill ska vara en vit häst. Barnen menar att huvudpersonen borde

måla åsnan vit, bibliotekarien säger att ”det är fler skillnader än så på en åsna och en häst. Till exempel har en åsna slokande öron”, barnen replikerar med förslag om att huvudpersonen ska klippa öronen på åsnan. Barnen blir uppspelta av att de har kommit på lösningen på problemet, diskussioner uppstår sinsemellan barnen och bibliotekarien hamnar i underläge gentemot barnen. Bibliotekarien svarar på barnens förslag om att klippa öronen på åsnan med att säga att ”så kan man inte göra” och byter snabbt bok att prata om till en bok som handlar om fotboll. Hon försöker återvinna auktoriteten genom att byta bok och att fråga hur många som spelar fotboll, en fråga som är kopplad till den nya boken.

När bibliotekarien diskuterar boken som handlar om fotboll, vilken är nominerad till ett pris, frågar en flicka plötsligt hur man röstar på den. En av lärarna utbrister ”Nämen” och sätter händerna framför ansiktet. Bibliotekarien skyndar sig igenom informationen angående hur man röstar men lovar att skicka med en folder.

Bibliotekarien går vidare till fackböckerna och visar upp en bok om hajar med stora illustrationer. Barnen, särskilt killarna, blir uppspelta och cirka 5 killar utnyttjar detta till att gruppera sig genom att fysiskt närma sig varandra och vända ryggar mot de andra. Även denna gång bryter lärarna upp deras gruppering.

Bibliotekarien avslutar bokpratet och klassen går ut till själva barn- och ungdomsavdelningen.

Vissa barn utnyttjar fysiska utrymmen för att isolera sig från lärare och bibliotekarie, till exempel genom att ställa sig bakom pelare, ”båtar” eller bokhyllor, vilka gör att barnen inte blir inom synhåll.

Lärarna ”hyschar” barnen samt försöker få dem att samlas kring bibliotekarien genom att fysiskt fösa ihop gruppen.

Barnen frågar varför böcker inte står ordnade efter titel. Bibliotekarien säger ”så gör man inte”. En av flickorna hävdar då att vissa böcker står på titeln och då svarar bibliotekarien att ”böcker med flera författare står på titeln men att det är komplicerat”.

Bibliotekarien går igenom klassificeringen av böcker, att skönlitteratur för barn står på Hcg samt att de använder sig av symboler på böckerna. Till exempel förstoringsglas för deckare, svärd för fantasy etc. Lärarna försöker samla ihop klassen och betonar vikten av att barnen lyssnar samt poängterar att de ska komma ihåg beteckningen Hcg.

Bibliotekarien berättar att de även har videofilmer men att barnen inte kan låna dem själva utan måste ha med sina föräldrar. Barnen undrar varför och då svarar bibliotekarien att ”Filmerna kostar 600 kr och att det är alltför stort ansvar för barnen”.

Bibliotekarien delar ut lånekorten med emfas på namnen som ropas ut. Processen ger ett högtidligt intryck. I samband med utdelningen säger läraren att barnen ”inte ska lägga ifrån sig korten, då de är en värdehandling”.

Läraren förklarar att man ”går tyst runt i biblioteket, inget springande” när barnen ska gå runt själva. Barnen springer runt och ”stojar” men lugnar ner sig i lärarnas och bibliotekariens närvaro. Barnen bildar grupper om ca 3-4 stycken som går runt. Vissa barn drar sig undan till ”båtarna” (ett slags stolar i form av halva roddbåtar ställda på högkant) för att läsa. Lärarna följer med barnen så gott det går men barnen, främst killarna, tenderar att vilja springa runt.

Ett barn vill låna på ett annat barns kort. Läraren säger att han i så fall måste ”skärpa sig” eftersom boken då ligger på hans ansvar. Bibliotekarien fyller i med att då måste han komma ihåg att lämna tillbaka boken.

## 4.2 Observation 2

### 4.2.1 Enligt schema

#### *Samspelet mellan bibliotekarie och lärare*

Det samspel som finns mellan bibliotekarien och läraren är under biblioteksbesöket vänligt och konfliktfritt men endast vid ett tillfälle ger läraren bibliotekarien understöd. På det hela taget har bibliotekarien och läraren vid denna observation väldigt lite samspel. Under hela biblioteksbesöket uttrycker varken lärare eller bibliotekarie uppfattningar som motsäger den andre.

#### *Barnen som grupp*

Precis som i den första observationen uppstår det under biblioteksbesöket ofta grupperingar mellan barnen, både under undervisningen och under den mer ostrukturerade delen av biblioteksbesöket. Vid själva undervisningen sker grupperingar som till största delen består av viskningar mellan barnen, avståndstagande genom att till exempel vända ryggen till bibliotekarien för att prata med en klasskamrat men även med gester och att barnen sjunker ihop samt ställer sig upp (hållning).

Utanför undervisningen grupperar barnen sig men de flesta av grupperna söker någon form av uppmärksamhet från bibliotekarien eller läraren, vissa grupperingar drar sig undan och ett par grupper isolerar sig helt.



### *Samspelet mellan bibliotekarie/lärare och barn*

Bibliotekarien försöker verkligen involvera barnen i undervisningen och barnen drar sig inte för att vara delaktiga genom främst påståenden men även till stor del genom frågor och till mindre del med invändningar. Bibliotekarien försöker bejaka barnens engagemang både när de tar egna initiativ men också när de blir inbjudna. Bibliotekarien tillrättavisar barnen vid ett par tillfällen när de tar egna initiativ. Läraren tillrättavisar också barnen vid ett par tillfällen både när de blir inbjudna av bibliotekarien men även när de tar egna initiativ.

### *Bibliotekariens/lärarnas tonfall och kroppsspråk i relation till utsagornas innehåll*

Bibliotekariens tonfall är i huvudsak didaktiskt, oavsett om hon pratar om böcker, lån, informationssökning eller ordningsregler. Vid ett par tillfällen övergår dock hennes tonfall till att bli vänligt och detta sker i samband med att hon pratar om böcker, läsfrämjande och lån.

Bibliotekariens kroppsspråk är även det i huvudsak didaktiskt men övergår till att bli vänligt när hon pratar om böcker, läsfrämjande och lån. Vid ett par tillfällen blir kroppsspråket yvigt och det är när bibliotekarien pratar om informationssökning och böcker.

## 4.2.2 Enligt fria anteckningar

Klassen består av cirka 15 elever och en lärare. Eleverna sätter sig längst fram i klassrummet, tjejer och killar blandat. Vissa grupper av tjejer eller killar som vill sitta ihop går dock att urskilja. Läraren är ensam men sätter sig tillsammans med eleverna på ena kanten, hon sätter sig på raden längst bak där hon kan ha uppsikt över dem, men detta innebär samtidigt att hon hamnar långt bort från de elever som sitter på andra sidan.

Bibliotekarien börjar undervisningen på ett klassiskt didaktiskt sätt med att fråga barnen ifall de ”Vet vad en deckare är?”. Hon bjuder in dem till att delta och barnen blir ganska ivriga och responsiva. Bibliotekarien tillåter några av dem att svara men avbryter ganska snart diskussionen med att säga ”Nu vet vi vad en deckare är, ni kan ta ner händerna för nu ska jag prata lite”. Vi får uppfattningen att bibliotekarien försöker etablera ett slags förtroende och bjuda in barnen till diskussionen men samtidigt vill hon också att barnen ska veta att det är hon som bestämmer.

Bibliotekarien börjar med att berätta att de ska prata om lite olika deckare, några barn räcker fortfarande upp händerna men bibliotekarien tycks inte ta någon direkt notis om detta utan fortsätter prata om böckerna.

Under genomgången av de olika böckerna fortsätter barnen att räcka upp händerna vid olika tillfällen, de verkar angelägna om att få prata men när de inte får någon respons från bibliotekarien försöker de istället komma med påståenden angående böckerna. Bibliotekarien ger dem då tillåtelse att prata och håller med dem i deras kommentarer.

När bibliotekarien vänder sig om mot bordet där böckerna ligger börjar en liten grupp elever att viska sinsemellan men de slutar när hon vänder sig tillbaka mot klassen.

Bibliotekarien visar upp en bok som handlar om "Lasse-Maja", barnen blir genast exalterade och vissa av dem visar upp backstagebeteende (se kapitel 2.1.2). De pratar med varandra och försöker etablera en fysisk kontakt genom att peta på varandra samt att ställa sig upp. Precis som i den andra skolklassen höjs volymen och bruset i klassen när eleverna tillåts delta i diskussionerna.

Bibliotekarien börjar berätta om vad informationen på bokryggarna betyder, hon försöker förklara vad lappen med Hcf står för men märker att barnen kanske inte riktigt vet vad detta innebär. Hon frågar om någon vet vad skönlitteratur är, för att sedan förklara det med att använda Astrid Lindgrens sagor som exempel. Hon säger att skönlitteratur är: "hitta på böcker, ni kan kalla dem kapitelböcker".

Bibliotekarien märker att det kanske var lite för svårt att prata om klassificering av böcker och går vidare till att prata om en annan deckare. En pojke säger att han redan har läst boken och vet hur den slutar, bibliotekarien säger att han inte får avslöja slutet "för det gör man inte med deckare".

Koncentrationen bland barnen börjar tryta och bibliotekarien har egentligen bara uppmärksamhet från de som sitter på kanten närmast henne. Några barn på andra sidan utvecklar backstagebeteende och börjar vända sig mot varandra för att viska. Två flickor etablerar en fysisk kontakt genom att klia varandra på ryggen genom hålen i ryggstöden. Läraren är inte speciellt aktiv i att lugna ner barnen, kanske för att hon sitter en bit bort från de i klassen som är mest oroliga.

Bibliotekarien går vidare i ett försök att lugna ner barnen med att börja berätta om en annan bok. Hon berättar att i denna bok finns en häxkaraktär som heter "Tant-Ellen", alla i klassen börjar genast skratta eftersom det finns en flicka som heter just Ellen i klassen. Hon blir (aningens överspelat) generad och deltar inte i den uppsluppna stämningen. Bibliotekarien försöker släta över incidenten samt lugna ner barnen genom att säga att det såklart inte handlar om flickan i klassen.

Bibliotekarien upphör att prata om böckerna och går vidare till att gå igenom en del av materialet som klassen ska få med sig tillbaka till skolan. Hon nämner något som heter "Bokjury". Hon berättar att man går in och ser en lista på vilka böcker som det går att rösta

på via en www-adress som hon visar upp på en plansch. En flicka berättar stolt att hon redan har varit inne på sidan och röstat.

Klassen beger sig ut till biblioteket, samma flickor som kliade varandras ryggar tidigare gömmer sig bakom dörren medan de övriga i klassen går ut. Efter ett litet tag slår de följe med resten av gruppen.

Bibliotekarien börjar gå igenom vilka olika böcker som finns på barnavdelningen på biblioteket, hon nämner att det finns böcker för små barn men även för deras föräldrar. Gruppen går vidare och bibliotekarien frågar om det finns någon som vet hur man ska hitta "Lasse-Maja" böckerna på ett bibliotek. En flicka säger att man ska titta på författarens efternamn. Bibliotekarien bekräftar och plockar fram boken i bokhyllan.

Bibliotekarien frågar om klassen vet hur man lånar böcker och vissa av barnen säger att de redan vet hur man lånar böcker. Bibliotekarien låter en pojke visa hur det går till att låna böcker i själva lånemaskinen. Hon säger också till barnen att de måste vara tysta när pojken lånar. Pojken lyckas låna boken och bibliotekarien visar upp kvittot för att barnen ska kunna se hur länge de får behålla boken. Hon nämner också att de själva kan se lånestatusen på Internet.

Klassen går tillbaka till klassrummet där bibliotekarien delar ut lånekorten. Även vid detta tillfälle känns det som om det är högtidligt. Barnen blir överväldigade och uppspelta. De går genast tillbaka ut i biblioteket för att hitta böcker att låna.

Barnen grupperar sig i omgångar, men grupperna tycks varken vara permanenta eller uteslutande. De verkar snarare vara ganska flytande.

Läraren säger till barnen att "om ni lånar en manga, måste ni låna en läsebok också". En pojke vill låna en mangabok. Läraren säger att då måste han låna en "vanlig" bok också. Det visar sig dock att han nyligen har lånat en vanlig bok vilket innebär att läraren ger honom tillåtelse att enbart låna mangaboken.

Läraren förklarar för en flicka att datumet på kvittot är då boken senast ska lämnas tillbaka.

Bibliotekarien hjälper en flicka som ensam har gått bort till informationsdisken med att låna en bok, ger henne kvittot och visar henne att man kan stoppa kvittot i boken. Detta sker på ett informellt sätt, som om det vore en naturlig handling.

Visst backstagebeteende kan skönjas genom att grupperna av barn formar cirklar och går runt i lokalen men barnen tillåts röra sig ganska fritt på avdelningen.

Vissa av barnen sätter sig lite mer avskilt för att läsa, till exempel i fåtöljerna vid lånemaskinen samt i "båtarna".

Läraren försöker samla ihop barnen för att kunna avsluta besöket och hon hjälper vissa av barnen att låna böcker i lånemaskinen. Trots genomgången av hur maskinen fungerar verkar barnen osäkra på hur de ska göra och ber därför läraren om hjälp.

### 4.3 Intervju 1

Kommunen inom vilka de intervjuade bibliotekarierna är verksamma bedriver för närvarande ett läsfrämjande projekt riktat till alla elever i andra och femte klass i kommunen. Inom ramarna för detta projekt har folkbiblioteken bokprat och biblioteksvisningar för skolbarnen. De observationer vi har gjort utfördes under aktiviteter som tillhör projektet och de bibliotekarier vi har intervjuat är även de engagerade i projektet.

Intervjun med Embla<sup>5</sup> kom inledningsvis att kretsa mycket kring bokpratet, dels för att den observation vi gjorde av hennes möte med klassen till stora delar bestod av bokprat, men kanske också för att bokpratet är en av de mer strukturerade formerna för samspel mellan unga låntagare och bibliotekarier. Emblas inställning till bokpratet är att det ska leda till en allmän höjning av litteraturintresset hos barnen och att vilken typ av litteratur barnen därför väljer är oviktig. Embla ställer denna attityd mot den som representeras av en äldre generation bibliotekarier:

Alltså det bord det b... det viktigaste borde ju vara att de läser, sen spelar det ju inte så stor roll egentligen vad de läser, det är lite så, gammal bibliotekariskt och... barnen ska inte läsa serier eller faktaböcker, och det är inga riktiga böcker... det är ju som lite... traditionell syn på att serieböcker inte är bra.

Utöver det långsiktiga målet med höjning av intresset för läsande, anser Embla att hennes roll i bokpratet är att vara litteraturförmedlare. Även om hon tycker att barnen är fria att låna vad de vill, så ser hon gärna att de väljer de böcker som hon har pratat om.

[...] och som sagt så lyckas man med det ibland när man ser att man har tre exemplar av en bok och... de är borta sen när j, när... när klassen har gått, då har man ju lyckats med det... och sen så kan man ju inte alltid gå efter det heller, för ibland... de går ju runt i biblioteket också och hittar egna böcker... så att det är ju inte så att de bara så att de lånar av det som jag pratar om här liksom, de lånar ju ...[hostar] andra böcker också [harklar sig] men det är ju det man vill, att de ska bli intresserade... av läsning i allmänhet, och de böcker jag pratar om i synnerhet.

Det kan finnas flera anledningar till denna inställning, men en som framkommer i intervjun är att Embla anser att man måste skapa ett känslomässigt band till de böcker man ska prata om:

---

<sup>5</sup> Embla bibliotekarie, intervju den 6 mars 2007.

[...] man måste nästan tycka om en bok för att kunna förmedla den på ett bra sätt annars är det ju väldigt svårt... att göra det spännande... och det märker man ju, sådana böcker som man pratar om som man, själv inte känner så mycket för... dem lånar de oftast inte barnen.

Embla berättar vidare att utöver bokprat, så har de under klassernas besök även biblioteksvisning och genomgång av olika medietyper som finns på biblioteket. De visar även hur barnen ska låna ut och lämna böcker, men Embla menar att mycket av det praktiska kommer de ”ju att upptäcka efterhand hur det fungerar”. Istället vill Embla lägga tonvikt på att barnen ska veta att de ”får komma och fråga och att vi är här för dem och sådär”. Hon menar att det är viktigt att barnen på detta vis får ett bra förhållande till biblioteket.

[...] ibland, när barn kommer till... till andra avdelningar på biblioteket så vet jag att de kan känna sig lite... lite ovälkomna eller så att de, att... att personalen på andra avdelningar ibland kan ha svårt att hantera barns frågor för att de, de är ju inte alltid solklart ställda

Per: Nej

Embla: [...] och de vet kanske inte alltid vad de frågar efter, men de här små barnen som går i tvåan går ju kanske inte till andra avdelningar men, mellanstadie- och högstadiebarn gör ju det och... det är viktigt att de känner sig välkomna, åtminstone här, och... men, men också på de andra avdelningarna, det tycker jag ibland är lite, man hör ibland att de blir lite... lite [ohörbart] behandlade på de andra avdelningarna... så sen när de är vuxna så kommer de dit... och har taskiga minnen av... sura tanter [...]

Vad gäller lärarens roll i klassernas biblioteksbesök så sa Embla att den kunde variera ganska mycket.

Det kan ju se väldigt olika ut, det är ganska intressant faktiskt... eh... eh, vissa lärare när de kommer hit med sin klass... de, de släpper helt...sin...sitt ansvar, sin lärarroll... de säger inte någonting oavsett om barnen skriker eller avbryter eller... de, de liksom backar helt som en ett av barnen och lyssnar... och andra lärare... tar med sig sin lärarroll, eh... och fortsätter... eh... det kan ju vara på gott och ont [skrattar] ibland så kanske de avbryter och... ”ja nu kommer ni ihåg vad jag pratade om innan” och lite så... att de tar över ibland nästan.

Embla förväntar sig dock att lärarna ska ta ett visst ansvar vid biblioteksbesöket, framförallt vad det gäller att hålla ordning på klassen.

[...] man vill ju att de ska vara med och de ska vara här och... att de, ska kunna... säga till om det blir för stökigt eller så [...] och styra upp det, det vill man ju inte behöva göra själv... och behöva... skrika på dem, sitt nu ner och lyssna och sitt på din plats och ta av dig mössan, den rollen vill man ju inte ha utan man vill ju ha... alltså bokförmedlarrollen [...] när man då sen går runt, de flesta gör ju som när ni var med på min klass att de, de föser ihop dem och eftersläntare, att de samlar ihop så att alla lyssnar och det är ju jättebra för att en stor grupp kan vara svår att hålla samman när man ska gå runt... så att... om jag går först och sen kommer barnen och sen kommer de, lärarna och knuffar på i bakändan [...]

När vi frågade om vilka sociala koder och regler som Embla tror finns på biblioteket svarade hon omedelbart att ”Det är ju inte så nu... som det har varit förut”. Embla menar att mycket av de beteendenormer som vanligtvis förknippas med bibliotek, till exempel att man ska vara tyst och inte springa runt, kommer från en äldre generations bibliotekarier och att det inte längre är på det viset. Embla tror dock att denna bild lever kvar, framför allt

bland vuxna låntagare. Enligt henne överför lärarna det till barnen i samband med biblioteksbesöken.

Väldigt många... lärare och förskollärare, kommer hit... och så, och så säger de till barnen nu är ni på ett bibliotek och här ska man vara tyst och riktigt så är det ju inte längre [...]

Embla menar vidare att det är orimligt att kräva av barn att de ska vara tysta och lugna ”det är inte praktiskt och pragmatiskt på något vis för det, barn fungerar inte så”. Hon tror att den yngre generationen bibliotekarier är mer toleranta när det gäller sådana saker än den äldre, men samtidigt menar hon att de alla i grunden har ungefär samma inställning.

[...] det är en, atmosfär här som gör att vi är ganska... tycker ganska lika ändå tror jag även äldre bibliotekarier här, att det är liksom ingen som gå omkring och... rynkar på ögonbrynen och hyschar... mycket [...]

Även i referensarbetet tycker Embla att man inte kan kräva så mycket av barnen, då de kan ha svårt att uttrycka, eller själva ens veta, vad de letar efter. Hon tror att det kan vara svårt för barnen att våga sig fram till referensdisken och fråga och därför bör bibliotekarierna vara uppmärksamma på barnen.

[...] man får... inte vara för fördjupad i någonting annat utan att man ser då om det är liksom... någon knatte som cirkulerar, som kanske vill fråga någonting men som inte vill komma fram och störa eller någonting sånt där [...]

## 4.4 Intervju 2

Intervjun med Kim<sup>6</sup> handlade till stor del om barnen och om bokpratet. Kim har inställningen att barnen ska stimuleras till att vilja lära sig och att detta sker dels genom undervisningen som man har i samband med olika läsfrämjande projekt eller bokprat men även till viss del genom att barnen besöker biblioteket och lär sig använda det. Kim anser att projekten är bra eftersom det syftar till att höja barnens litteraturintresse. Hon berättar också att hon får uppfattningen att barnen är lättare att påverka om biblioteket samarbetar på de olika projekten tillsammans med skolan och lärarna.

Nej, Alltså, det är så att gör man såhär med, tillsammans med skolan då blir ju barnen så lätta att påverka, då blir de väldigt stimulerade just då och lärarna blir också stimulerade just då [...]

Kim berättar att man inte kan få barnen att tycka om böckerna men att hon, i alla fall tidigare i karriären, försökte få in en viss aspekt av hur barnen ska göra för att lyckas senare i livet till bokpratet. Hon är alltså inte enbart en litteraturförmedlare utan försökte också ge barnen råd hur de ska lyckas i livet. Dessa råd hämtade hon från litteraturen. Detta beteende

---

<sup>6</sup> Kim bibliotekarie, intervju den 6 mars 2007.

känns ganska typiskt för den äldre skolan av bibliotekarier om man jämför med yngre bibliotekarier.

Då började jag med folksagor, så upptäckte jag det, folksagor innehöll ju precis det, de innehöll precis hur man ska lyckas i livet, de innehåller ju det, hur pojkar ska göra för att lyckas i livet... och hur flickor ska göra för att lyckas i livet. Det är väldigt olika spår, som går då framåt för att lyckas. Så det använde jag jättemycket.

Hon menar att biblioteksbesöket handlar om att få barnen stimulerade till att lära. Meningen är att barnen ska uppmuntras till att vilja lära sig

Men de lär sig genom att de blir stimulerade att lära sig det när de är här. Det är ju det normala, barnen vill ju lära sig saker [...]

och att de också ska känna att de vill återkomma till biblioteket.

[...] men, bibliotek handlar om att återkomma och lära sig om det man är intresserad av.

Angående lärarnas roll uppskattar Kim en viss inblandning av lärarna där de kan visa auktoritet men annars verkar det som om hon tycker det är bra om de befinner sig lite i bakgrunden. Då kan hon koncentrera sig på att berätta om biblioteket och om böckerna inom projektet. De hjälper henne att hålla reda på barnen eftersom det ibland kan bli så att hon lätt låter ett eller flera barn ta över. Detta beror enligt Kim på att hon inte känner barnen och då är det bra att lärarna reagerar. Eftersom Kim och lärarna aldrig gör upp rollfördelningen innan besöket, ofta på grund av tidsbrist, blir samarbetet olika från gång till gång. Men Kim säger att samspelet är underförstått och att hon känner av lärarna samt märker vad de vill ha ut av biblioteksbesöket.

[...] men man kan säga vissa saker för man hör i början hör man, hur läraren är, vad läraren vill. Jag lyssnar ju in läraren lite grann.

På samma sätt känner hon också av vad barnen vill höra under bokpratet:

Men sen så lär jag mig, jag ser på barnen, jag är så van vid att ha sagostunder, jag ser på dem, vad som går hem och det använder jag sen efteråt.

Kim säger att man märker också vilka böcker som barnen uppmärksammar och det är lättare om man pratar om böcker som är populära bland dem. Hon nämner böckerna om Lasse-Maja som ett exempel och att under ett bokprat måste man använda sig av en populär bok för att väcka barnens intresse. Hon berättar också att det är viktigt att hon får ett samspel med barnen. Det är inte meningen att hon ska stå och hålla en monolog utan att barnen har någon möjlighet att medverka. En intressant sak är att hon diskuterar samspelet med barnen som ett spel.

[...] de ska spela med mig för att det ska bli något [...]

Enligt henne har alla på biblioteket som jobbar med bokprat en egen stil men hon har haft ungefär samma stil sedan hon började med det, även om den självklart har utvecklats lite grann. Kim berättar att personalen på avdelningen pratar med varandra en del om olika böcker som man kan ha med på bokpratet etc. De har även en blogg där de kan diskutera böcker, olika idéer etc.

Hon verkar vara mån om möjligheten att kunna diskutera allmänt kring biblioteket med barnen och att barnen ska veta vad ett bibliotek egentligen är, till exempel nämner hon att hon brukar fråga barnen om de vet vad bibliotek betyder egentligen och varifrån ordet bibliotek kommer. Hon säger också att meningen är att barnen ska få upptäcka biblioteket själva.

Angående beteendet på biblioteket försöker Kim inte gå runt och säga till barnen att vara tysta utan hon anser det är omöjligt att få barn i den åldern att vara tysta och hon anser att besöket är roligare om barnen är lite livliga. Det verkar vara den allmänna uppfattningen bland personalen på barnavdelningen, även om ljudnivån stundtals kan vara väldigt hög. Kim nämner dock att personalen på de övriga avdelningarna kan ha synpunkter på ljudnivån och att toleransnivån skiljer sig åt mellan avdelningarna.



## 5. Analys

I analysen har vi, precis om i resultatredovisningen, valt att använda oss av en tredelad modell – i detta fall i form av en del för observationerna, en för intervjuerna och en för den gemensamma analysen. De två inledande analyserna är av en snävare natur, vilket innebär att de fokuserar på vad som finns immanent i intervju- respektive obseravtionsmaterialet utan att koppla det till ett större perspektiv. Anledningen till detta är, liksom i resultatredovisningen, att materialen är kvalitativt skiljda och vi anser att uppsatsen tjänar på att de inledningsvis analyseras separat. Den gemensamma analysen ser på hur de två inledande analyserna förhåller sig till varandra och försöker se till helheten i materialet och därmed ge ett större perspektiv på innehållet.

### 5.1 Observationer

Redan i inledningen på observationerna kunde vi urskilja vissa grupperingar i klasserna och roller kopplade till dessa. Framförallt i klassen vi studerade vid det första observationstillfället fanns det en tydlig uppdelning mellan pojkar och flickor. Pojkarna intog en viss typ av roll, vilken innebar att sätta sig långt ifrån bibliotekarien och därmed markera sitt avstånd till auktoriteten i rummet, medan flickorna satte sig långt fram, vilket kan sägas tillhöra deras roll i detta sammanhang. Dessa beteenden är förmodligen inte begränsade till rollerna de intar i bibliotekskontexten. De uppträder allt som oftast i undervisningssammanhang där pojkar och flickor blandas, men att beteendet överskrider rollbarriärerna innebär inte desto mindre att det tillhör den specifika roll de befinner sig i inom biblioteksmiljön – att bland annat vara skolelev av en viss ålder tillhörande ett visst kön och en viss specifik (skol)klass.

Uppdelningen mellan pojkar och flickor bibehölls genom hela biblioteksbesöket, även när de inte längre var bundna av klassrumsmiljön. Goffman skriver att en av funktionerna av att välja grupp, eller team som Goffman kallar det, är att gruppen kan bekräfta den bild som aktörerna försöker ge av sig själv (se kapitel 2.1.2). I fallet med uppdelningen mellan tjejer och killar kan detta ses som ett försök till en könsrollspecifik identifikationsprocess, det vill säga att pojkarna och flickorna genom att agera i enhet med en viss grupp vill markera och få bekräftad sin könstillhörighet.

Bland eleverna fanns även andra typer av grupperingar, då framförallt verkande inom konsttillhörigheterna. Dessa grupper, som kunde bestå av två eller fler individer, markerade i klassrumsmiljön sin interna gruppstillhörighet genom att vända sig mot varandra, viska och på andra sätt markera en gruppens exklusivitet och en utestängning av de obehöriga. Grupperna fyller en dubbel funktion; inåt sett etablerar gruppens medlemmar en bakre region, men utåt sett agerar de som en grupp. Den bakre regionen, platsen där individerna kan slappna av och vara sig själva, skapas genom att de vänder sig från de andra och på så vis kan göra gester och miner som inte uppfattas av övriga närvarande på scenen, biblioteksmiljön, och att de viskar så att de kan säga saker som de andra inte kan uppfatta, till och med kommentarer om övriga deltagare i gruppen. Som framgår av resultatredovisningen blir dessa grupper i gruppen allt vanligare ju längre undervisningen pågår. Detta tyder på att barnen finner en viss ansträngning i att spela sina roller och att de endast kan upprätthålla rollkaraktären under en begränsad tid utan att få de andningshål som den bakre regionen erbjuder.

Lärarna i bägge klasserna sätter sig i den bakre delen av klassrummet, vilket under besökets lopp visar sig vara för att ha överblick över klassen. Detta visar på att lärarna i viss mån behåller sin lärarroll, även fast de befinner sig i biblioteksmiljön. Det tyder även på en förväntning hos lärarna på de roller barnen spelar, då lärarna befinner sig närmare pojkarna längst bak, vilka förmodligen förväntas ta avstånd från auktoriteter, i detta fall bibliotekarien. Genom sin strategiska placering kan lärarna avstyra detta beteende och styra rollprestationerna dit de önskar, en där barnen är uppmärksamma elever. För läraren är denna handling en form av dramatisk förverkligande, där barnens agerande syftar till att framhäva den roll läraren vill spela inför sin publik som i detta fall är bibliotekarien. Det är dock inte bara i klassrumsmiljön som lärarna väljer strategiska placeringar. Även ute i biblioteket försöker lärarna ställa sig bakom barnen så att de kan ha översikt över barnen och tillrättavisa dem när de avviker från den rollprestation som lärarna förväntar sig. Här kan lärarna även tala friare till barnen och de kommer ibland med uppmaningar om hur man betar sig på ett bibliotek. När lärarna har möjlighet att göra detta uttrycker de en del "klassiska" biblioteksvärderingar, till exempel att barnen ska gå tysta runt i biblioteket och att de inte ska springa.

Även om både bibliotekarier, barn och lärare agerar på samma scen fyller de olika funktioner i förhållande till varandra i olika situationer, vilket ovanstående är ett exempel på. Lärarna kan, som i fallet ovan, agera som ett team tillsammans med barnen med bibliotekarien som publik, men ibland är rollerna ombytta och bibliotekarien och lärarna agerar tillsammans med barnen som publik.

Bibliotekariernas rollprestationer är redan från början beroende av ett samarbete med lärarna. Bibliotekarierna tillrättavisar sällan barnen och har en ganska vänlig framtoning. Förutsättningen för detta är att lärarna håller ordning på klassen och står för den auktoritära biten. Genom att vara auktoriteter och rikta uppmärksamheten mot det bibliotekarien säger överför lärarna sin auktoritet till bibliotekarien. Graden av deltagande bland lärarna varierar

mellan klasserna, men i den ”stökigare” klassen, där bibliotekarien behöver understöd av läraren för att kunna utföra sin rollprestation ges det också vid ett flertal tillfällen.

Även om inte bibliotekarierna explicit framställer sig själva som auktoriteter, skapas indirekt en bild av dem som sådana, dels genom lärarnas överföring, men även genom vissa utsagor. En av bibliotekarierna frågar hur många böcker barnen tror finns på biblioteket och barnen blir väldigt imponerade när antalet vida överstiger deras fantasi. Ett liknande scenario uppstår när besöks- och utlåningsstatistiken presenteras. Detta ger barnen ett intryck av biblioteket som en mäktig och viktig institution och bibliotekarierna, som representanter för biblioteket, som betydelsefulla. Detta handlande visar sig även när barnen ska få sina lånekort. Lånekortsutdelningen antar en närmast ceremoniell karaktär med emfas på lånekortets betydelse och återigen bekräftas att biblioteket är en viktig institution.

Skillnaden i roller mellan bibliotekarier och lärare blir tydlig när man ser på de utsagor de gör ute i biblioteket. Medan bibliotekariernas utsagor främst kretsar kring positiva biblioteksbetende, hur man lånar och hur hittar böcker till exempel, är lärarnas utsagor ofta av negativ natur. Lärarna blir de som reglerar läsvanor (för att få låna en manga bok måste barnen låna en ”vanlig” bok), uppförande och får barnen att känna ansvar inför bibliotekets formella regler såsom låneregler.

Utöver att visa på bibliotekets betydelse och att förklara hur barnen använder biblioteket är bibliotekariernas främsta drag att försöka engagera barnen för att få dem att känna sig delaktiga. Under bokpratet bjuds barnen in i en diskussion vid ett flertal tillfällen och när de gör påståenden på eget initiativ bejakar oftast bibliotekarierna deras engagemang. Att barnen ska känna sig välkomna i biblioteket är en viktig del i bibliotekariens roll, då barnen ska gå från deltagare i ett team, skolklassen, till ett annat, bibliotekets. Förutsättningen för att biblioteket ska fungera som en scen i enhet med de villkor bibliotekspersonalen, regissörerna, önskar är att teamets medlemmar är lojala mot teamet som helhet. Goffman menar att individerna i teamet ibland kan tvingas agera på ett sätt som den kanske inte själv önskar för att teamet ska framstå på ett visst sätt och det är orimligt att förvänta sig denna uppoffring av individen om han eller hon inte känner samhörighet med teamet som helhet.

Att barnen tvingas anpassa sig till två teamsammanhang kan vara ansträngande och i klassrumsmiljön skapar barnen därför vid ett flertal tillfällen bakre regioner för att få avlastning från sina roller. Som vi har påpekat ovan bryter lärarna alltid upp de bakre regionerna i klassrumsmiljön, men ute i biblioteket är situationen annorlunda. Här har barnen större möjlighet att skapa ostörda bakre regioner och även om lärarna i vissa fall försöker bryta upp dem så har de begränsad framgång, då rummets fysiska utformning gör att barnen lättare kan vara utom synhåll för lärarna. Det finns även en skillnad mellan skolan och biblioteket i synen på bakre regioner. Medan skolan inte erbjuder några större utrymmen för bakre regioner, utöver på rasterna, är biblioteket anpassat för att individerna ska kunna dra sig tillbaka utom synhåll för personalen. Ett exempel är de ”båtar” som barnen sitter i. Dessa går att flytta så att de erbjuder en i stort sett fullständig fysisk avgränsning ifrån övriga individer och bibliotekarierna tycktes inte ha några invändningar

mot att barnen agerade på detta vis. Det finns dock en viss dubbelhet i detta då det tillbakadragna beteendet i de bakre regionerna i viss mån sammanfaller med en del av den roll som förväntas av bibliotekets användare i de främre regionerna, nämligen att sitta stilla och läsa.

## 5.2 Intervjuer

De finns en viss skillnad mellan de bibliotekarier vi har intervjuat i deras förhållande till bibliotekarieyrkets värdegrund. Medan den yngre, Embla, tydligt vill positionera sig mot en äldre generations bibliotekarier säger sig Kim, som har arbetat på bibliotek sedan 60-talet, sympatisera med en mer klassisk syn på bibliotekariens roll.

När vi frågar Embla om de sociala koderna svarar hon att ”Det är ju inte så nu... som det har varit förut”. Den värdegrund Embla företräder kan sägas vara mer anpassad efter hur bibliotekarierna uppfattar användarnas beteenden och behov än den tidigare. Det är enligt denna syn olämpligt att kräva vissa beteenden av barn, eftersom ”barn fungerar inte så”. Denna utgångspunkt i användaren kan sägas ligga i linje med den allmänna användarorientering som har blivit populär inom bibliotekssverige under de senaste 15-20 åren (Ginman et. al, 1995).

Det finns dock en viss tvetydighet i detta. Samtidigt som Embla menar att dessa ”klassiska” biblioteksbeenden är förlegade, tycks hon i viss utsträckning uppskatta när de efterlevs. När hon pratar om lärarnas beteenden under skolklassernas biblioteksbesök så menar hon att det är eftersträvansvärt att lärarna håller ordning på barnen så att hon kan koncentrera sig på bokförmedlarrollen. Detta behöver kanske inte ses som ett uttryck för en i grunden auktoritär hållning, utan kan istället ha att göra med vad Embla anser vara en dräglig arbetsmiljö, men det tyder ändå på att det finns en gräns på hur långt användaranpassningen kan sägas gå.

Kim är istället av den uppfattningen att bibliotekarien fortfarande ska ha lite av en fostrande roll. Hon berättar om hur hon vurmar för folksagor och hur hon använder sig av deras innehåll för att visa hur barnen ”ska lyckas i livet”. Kim tycker dock inte att barnen nödvändigtvis måste vara tysta och lugna, vilket tyder på att värdegrunden inte är intimt förknippad med de sociala koder som äldre generationers bibliotekarier tycks företräda. Liksom Embla menar Kim att barn inte fungerar på det viset och även här kan vi alltså se en form av användaranpassning.

Även om Embla vill positionera sig mot en äldre generation bibliotekarier så menar hon att alla bibliotekarierna på biblioteket i stort sett har samma användarsyn: ”Det är en, atmosför här som gör att vi är ganska... tycker ganska lika ändå tror jag även äldre bibliotekarier[...]”. Detta tyder på att den typ av skifte i användarsyn som Ginman

beskriver har skett på den avdelning på biblioteket som vi har studerat och att värdegrunden är en annan är vad den har varit tidigare.

Embla menar dock att det finns en skillnad i beteendenormer mellan de olika avdelningarna på biblioteket. Barn som letar sig till vuxenavdelningarna kan ibland bli dåligt behandlade, då de har svårt att ställa välformulerade frågor. Trots det tycks det på barnavdelningen inte finnas några ansatser att lära barnen att ställa frågor som passar i referenssituationer. Istället är deras strategi att få barnen att känna sig välkomna, att ge dem ett allmänt självförtroende i bibliotekssituationer så att de på så vis inte avskräcks från att ställa frågor, även om de inte är välformulerade. Återigen kan vi se en ansats till en förskjutning från ett systemorienterat till ett användarinriktat perspektiv. Under ett systemorienterat perspektiv hade barnen lärt sig att optimera sina frågeställningar med hänsyn till bibliotekets rutiner vid referenssamtal. Nu försöker de istället att ge barnen självförtroende nog att förbehållslöst ge sig in i referenssituationen och på så vis låta bibliotekarierna anpassa sig efter dem. Detta kan även ses som en implicit kritik av en föråldrad användarsyn som eventuellt företräds på andra avdelningar i biblioteket, vars huvudsakliga klientel kanske har skolats in i det systemorienterade perspektivet och därför inte tvingar bibliotekarierna till att ändra uppfattning.

Varken Kim eller Embla tycker att det sociala samspelet på biblioteket är särskilt bemängt med sociala koder, eller åtminstone inte att det borde vara det. Bägge tycks koppla koderna till den äldre generationens bibliotekarier. Detta kan ses som ett steg i riktningen mot att biblioteket inte ska utgöra en särskild informationskontext, utan att den ska följa samma principer som andra informationssammanhang och grundas i föreställningen om användarens behov. Kim och Emblas syn kan sägas ligga i linje med den användarsyn som företräds av de kognitivt orienterade forskarna såsom Carol Kuhlthau och även med den utveckling från systemorientering till användarorientering som Ginman beskriver. Att biblioteket skulle ha specifika koder skulle, utifrån detta perspektiv, vara direkt kontraproduktivt, då det skulle göra biblioteket till ett ineffektivt informationssystem. Strävan ligger istället i att göra de universella kriterierna för informationskompetens gällande även inom biblioteket.

I linje med detta menar Kim och Embla att barnen ska vara fria att låna och läsa vilken litteratur de vill. Det viktiga är att de läser. Embla menar att detta skiljer henne från en äldre generations bibliotekarier. Det är i grunden barnens behov som ska styra bibliotekets tjänster, eller som Embla uttrycker det:

Alltså de som är intresserade av... av hajar... de kanske inte är, intresserade av skönlitteratur, de läser böcker om hajar och då... är ju det helt okej [...]

Trots detta tycks både Embla och Kim föredra att barnen väljer böcker som de själva har talat om på bokpratet. Detta kan kanske ses som ett uttryck för att de anser barnens val av "deras" böcker är ett tecken på att de har gjort ett bra jobb, men kan även tyda på att det finns en viss konflikt mellan den officiella syn på användarna de båda företräder och privata åsikter.

Angående samspelet med lärarna säger sig varken Kim eller Embla ha några uttalade överenskommelser med lärarna, utan alla förhållningsregler är underförstådda. Att lärarna håller ordning på klassen under biblioteksbesöken är något som både Embla och Kim uppskattar och förväntar sig. Här är det fråga om en rollkonflikt som löses genom ett teamarbete mellan bibliotekarier och lärare. I bibliotekariens roll, såsom den tolkas inom det användarorienterade paradigmet, ligger det inte att tillrättavisa användarna för deras beteende. För att inte bibliotekarien ska förlora "masken" rycker läraren, för vilken tillrättavisandet inte innebär en rollkonflikt, in och ger bibliotekarien understöd. Lärarna gör dock inte detta av fullständigt altruistiska skäl, utan även de kan tjäna på situationen genom att bibehålla sin auktoritet inför klassen även om bibliotekarien har blivit huvudrollsinnehavare på just denna scen. För att helt lämna rampljuset tycks för vissa lärare vara svårt. Embla säger att:

[...] andra lärare... tar med sig sin lärarroll [...] ibland så kanske de avbryter och... 'ja nu kommer ni ihåg vad jag pratade om innan' och lite så... att de tar över ibland nästan.

Lärarna har sin egen rollkonflikt att tampas med; att bli barnens jämlike som publik till bibliotekariens framföranden och att de ibland försöker lyfta fram sin lärarroll är därför förståeligt.

### 5.3 Gemensam analys

I en jämförelse mellan bibliotekariernas handlande i mötet med skolklasserna och de utsagor de gör i intervjuerna finner vi att den typen av roll bibliotekarierna säger sig vilja spela också spelas i praktiken. De vill gärna undslippa den auktoritära rollen och som ovan påpekat kliver lärarna in och fyller denna funktion när det behövs. Trots det behöver de en viss auktoritet gentemot barnen, inte minst för att barnen ska lyssna på vad de har att säga. För att inte falla in i den äldre bibliotekariroll som de vill positionera sig emot, använder bibliotekarierna sig av indirekt auktoritetsskapande. Detta sker dels genom lärarnas auktoritetsöverföring och dels genom utsagor som etablerar biblioteket som någonting respektingivande hos barnen.

Vad som är problematiskt med detta är att bibliotekarierna, genom att etablera sin auktoritet indirekt, inte heller explicit redogör för eventuella förhållningsregler som kan finnas på biblioteket. Istället överförs detta ansvar på utomstående. I de observationer vi har gjort är det lärarna som står för detta i form av förmaningar om hur barnen ska uppföra sig, vilket material som är bra respektive dåligt med mera. Intressant är att bibliotekarierna menar att det inte finns några särskilda sociala förhållningsregler på biblioteket, i synnerhet inte "klassiska sådana". Trots att bibliotekarierna inte vill ha dessa regler reproduceras de bland användarna och bibliotekarierna hamnar i ett slags moment 22. Antingen behandlar de direkt förhållningsregler på biblioteket och riskerar att ta över den typ av bibliotekariroll

de vill positionera sig emot, eller så undviker de att behandla reglerna och då reproduceras de ändå.

Om vi ser på de förhållningsregler som lärarna förmedlar under våra observationer så är de av klassiskt snitt. Barnen ska vara tysta och lugna etc. En förklaring till detta är Berger och Luckmanns förklaring av den typologi om institutionernas funktion som allmänheten besitter. Som Berger och Luckmann skriver behöver inte ”mannen på gatan”, i detta fall lärarna, ha en djupare förståelse av bibliotekets interna struktur, utan bara veta vad biblioteket kan erbjuda användaren. Förändring av denna kunskap är inte nödvändig så länge användarens kunskap om bibliotekets tjänster är funktionell, det vill säga så länge den allmänna kunskapen om biblioteket gör att användaren kan använda sig av bibliotekets tjänster. Och även om det klassiska förhållningsreglerna inte motsvaras av bibliotekariernas förväntningar på användarna så är de inte direkt dysfunktionella, i alla fall inte på ett sådant sätt att bibliotekarierna märker det. Att barnen kommer med välformulerade frågor antyder förmodligen inte för bibliotekarierna att barnen har undvikit att ställa en rad mindre välformulerade frågor för att de har fått lära sig att inte ställa sådana frågor.

Det finns en annan aspekt av Berger och Luckmanns institutionsteori som också belyser problemet med diskrepansen mellan bibliotekariernas förväntningar på användarna och användarnas faktiska beteenden. Det är tredje partens betydelse för institutionen. Enligt Berger och Luckmann är institutionen ursprungligen en överenskommelse om ett handlingsmönster. Genom närvaron av en tredje part som inte tog del av den ursprungliga överenskommelsen, utan endast ser handlingsmönstret, stelnar till ett objekt (Berger och Luckmann 1998, s. 75). Bibliotekarierna, som är på insidan av institutionen, har möjligheten att skapa en ny överenskommelse om handlingsmönster, vilket vissa uttalanden i intervjuerna, till exempel att ”det är en, atmosfär här som gör att vi är ganska... tycker ganska lika ändå [...]” tyder på att bibliotekarierna på barnavdelningen faktiskt har gjort. Användarna, som tillhör institutionens utsida, har inte möjligheten att sluta sådana överenskommelser, utan är för institutionen alltid en tredje part och betraktar institutionen som objekt. Även om villkoren för bibliotekariernas förväntningar på användarna har förändrats, syns inte de i biblioteksinstitutionen som objekt då de inte resulterar i några praktiska handlingar, utan snarare i frånvaron av sådana till exempel att bibliotekarierna inte uppmanar användarna att vara tysta. Användarna har, i sin tredjepartsroll, inte möjligheten att se tankegångarna bakom bibliotekariernas nya attityder och vad som kvarstår är ett objekt, biblioteksinstitutionen, som framstår som oförändrad. Användarnas förståelse av bibliotekariens syn på användarens beteende kan dock förändras genom att användarna bryter mot tidigare förhållningsregler och finner att de inte längre är gällande. Detta är även någonting som bibliotekarierna säger sig uppmuntra i form av att ge barnen självförtroende nog att ”ta för sig” i biblioteksmiljön. Det är dock en långsam process då användarna, i detta fall barnen, först måste bryta med de regler de får förmedlade av utomstående personer, i detta fall lärare.

Att det finns en diskrepans mellan bibliotekariernas förväntningar på barnens beteenden och den uppsättning beteendenor som förmedlas till barnen genom lärarna får även

konsekvenser för barnen informationskompetens i biblioteksmiljön. Biblioteket, betraktat såsom en epistemisk gemenskap, medför en informationspraktik vars förutsättningar skapas av bibliotekarierna. Detta gäller framförallt i det direkta mötet mellan användare och bibliotekarier, men även indirekt genom användarnas närvaro i biblioteksrummet där bibliotekariernas och de andra användarnas blickar möter dem. I våra intervjuer säger sig bibliotekarierna ha brutit med den äldre generationens beteendenormer och våra observationer bekräftar detta. Att barnen trots det får dessa beteendenormer förmedlade till sig gör att deras beteenden inte motsvarar bibliotekariernas syn på önskvärda användarpraktiker och att deras biblioteks beteenden inte är optimerade i förhållande till de ramar som finns för biblioteket såsom en epistemisk gemenskap. De förhållningssätt som förmedlas av lärarna begränsar därmed barnens informationskompetens i biblioteksmiljön. Vidare är det problematiskt att barnen förmedlas en passiv beteendenorm medan den informationskontext som de bibliotekarier vi har intervjuat säger sig företräda bygger på en aktiv användare. Utvecklingen mot informationskompetens relativt den nya kontexten riskerar därför att gå långsamt, då användarna inte förväntas vara initiativtagande och därmed inte upptäcker de nya förutsättningarna.

*Hur blir då barnen till biblioteksanvändare i biblioteksmiljön?*

Utifrån undersökningen finner vi att det är tre faktorer som spelar in i barnens utveckling till biblioteksanvändare och dessa är:

- Barnens samspel med bibliotekspersonalen
- Barnens samspel med andra auktoriteter som inte tillhör biblioteket, i detta fall lärarna
- Barnens samspel med sina klasskamrater

Samspelet med bibliotekspersonalen skapar en slags yttre gräns för barnens biblioteksidentitet då det är bibliotekspersonalen som bestämmer regelverket för bibliotekspraktiken. Även om bibliotekarierna tycks vara toleranta mot olika typer av beteenden inom biblioteksmiljön är det rimligt att anta att det finns en gräns för vad de anser att biblioteket ska erbjuda användarna. Bibliotekariernas bidrag till forandet av biblioteksidentiteten ligger dock inte främst i att definiera den negativt, det vill säga i begränsande termer, utan istället i att sporra barnen till att ta egna initiativ i biblioteksmiljön. Bibliotekarierna försöker visa barnen vad de kan göra, snarare än vad de får göra, i biblioteket.

Baksidan av att bibliotekarierna främst befattar sig med de positiva aspekterna av biblioteksidentiteten är att ansvaret för de negativa tillfaller andra auktoriteter i barnens sociala närmiljö. I vår studie är det lärarna som fyller denna funktion, men det är tänkbart att det även är föräldrar, släktingar, fritidsledare eller andra som kan tänkas följa barnen till biblioteket. Bibliotekarierna i vår studie säger att de inte diskuterar lärarnas agerande under klassernas biblioteksbesök med lärarna själva. Detta visar sig i att de värderingar lärarna förmedlar till barnen skiljer sig från de värderingar bibliotekarierna säger sig företräda. Då



lärarnas ord väger tungt hos eleverna är det rimligt att anta att de beteendenormer de förmedlar rörande biblioteksmiljön anammas av eleverna, framförallt eftersom bibliotekarierna inte invänder emot de förmedlade värderingarna under barnens biblioteksbesök.

Det finns således två olika beteendenormer som på sätt och vis krockar med varandra, bibliotekariernas friare och den av lärarna förmedlade mer reglerade. Det kan tyckas självklart att barnen skulle anamma bibliotekariernas friare beteendenorm, i synnerhet då bibliotekarierna säger sig vilja anpassa verksamheten efter barnens särskilda förutsättningar. Problemet är att denna norm inte uttrycks som ett alternativ till den norm lärarna förmedlar, utan endast finns där som en potential. Barnen kan få tillgång till den, men bara genom att bryta med den norm som lärarna har förmedlat, vilket kan vara svårt. Dels eftersom lärarnas ord väger tungt och dels eftersom det inte är uppenbart att de får stöd av en annan auktoritet, bibliotekarierna, i sitt normbrytande.

Identiteter är dock inte något som förmedlas till oss utifrån och uppifrån, utan en process i vilket individen är minst sagt aktiv. I linje med Goffman och Mead finner vi att identiteten inte heller är essentiell, utan snarare instrumentell. Även om vissa beteendenormer övertas av barnen ifrån lärare och bibliotekarier så sker detta genom en förhandling med medlemmar av den grupp som barnen definierar som sin – det vill säga klassen som helhet och de bakre regioner som skapas i klassen. För trots att de beteendenormer som lärarna förmedlar troligtvis har genklang hos barnen, skapar de bakre regioner där de kan vara fria från regelstyrd verksamhet och dit lärarnas förmaningar inte når. I de bakre regionerna kan barnen skapa strategier för sin verksamhet på biblioteket och där kan de få avlastning från de aspekter av biblioteksidentiteten som känns för ansträngande. Här kan de även söka stöd och råd för hur de ska agera gentemot andra.

Formandet av biblioteksidentiteten är, som sagt, en process och barnen blommar knappast ut till fullfjädrade biblioteksanvändare efter sitt första besök på biblioteket. De bakre regionerna tjänar till att vara en frizon i denna utveckling; genom dem kan barnen få det självförtroende som krävs för att de ska kunna utföra en god rollprestation. Våra observationer visar att barnen gärna vill bemäktiga sig biblioteksmiljön i kamratgrupper där bakre regioner lätt kan etableras och där de kan få stöd i sin utåtriktade aktivitet av sina teammedlemmar. På så vis kan övergången till biblioteksidentiteten ske gradvis och barnen få avlastning i varje steg på vägen.

Möjligheten att etablera bakre regioner innebär även en chans för barnen att bryta med de beteendenormer lärarna förmedlar för att anamma de friare som bibliotekarierna erbjuder. Det är i detta fall intressant att biblioteket inbjuder till skapande av bakre regioner, framförallt genom bibliotekets fysiska utformning, men även genom att bibliotekarierna inte gör någonting för att bryta upp de bakre regionerna, vilket bekräftas av våra observationer. Barnen tillåts med hjälp av inredningen, dels indirekt genom bokhyllor men även direkt genom platser och föremål, till exempel de i observationerna nämnda "båtarna" som tjänar till att vara avskilda, att isolera sig ifrån bibliotekarierna och övriga användare.

Där kan de, skapa ett rum i rummet inom vilket de kan bli bekväma i biblioteksmiljön. För biblioteket är inte bara ett socialt rum, utan även ett fysiskt och för att barnen ska kunna känna sig bekväma med den sociala rollen måste de i viss mån också behärska det fysiska rummet; de måste kunna verka i biblioteket som plats. Under observationerna fann vi ett pendlande mellan främre och bakre regioner, till viss del i klassrumsmiljön, men framförallt ute i biblioteket. Barnen var inte direkt avståndstagande från lärarna eller bibliotekspersonalen, men de flesta drog sig undan från dem i perioder för att senare återuppta kontakten. I detta ser vi en biblioteksidentitet i vardande. Barnen kan pröva sin rollprestation i de främre regionerna genom samspelet med bibliotekarierna för att enkelt gå tillbaka till de tryggare bakre regionerna.

Biblioteksidentiteten är en balansgång mellan beteendenormer som förmedlas via lärare och bibliotekarier och barnens förmåga att acceptera och hantera den rollprestation som krävs i biblioteksmiljön. Barnens utveckling till biblioteksanvändare sker därmed genom övertagandet av vissa värderingar och infogandet av dem i en rollprestation som inte strider mot de andra roller som de kan tänkas spela i biblioteksmiljön.

## 6. Slutsatser och avslutande kommentarer

### 6.1 Besvarande av forskningsfrågorna

I kapitel 1.4 ställer vi fyra forskningsfrågor och vi ämnar här nedan besvara dessa.

*Hur ser samspelet ut mellan bibliotekspersonal, lärare och barn i biblioteksmiljön?*

Bibliotekarierna och lärarna samverkar i biblioteksundervisningen genom att lärarna håller ordning på barnen och riktar deras uppmärksamhet mot den information bibliotekarierna förmedlar. Detta samspel är inte uttalat, utan bibliotekarierna förväntar sig att lärarna ska agera på detta sätt. Det rör sig om en auktoritetsfördelning, där lärarna överlåter en viss del av sin auktoritet till bibliotekarierna genom att rikta barnens uppmärksamhet mot bibliotekarierna, samtidigt som de behåller en del av sin lärarauktoritet genom förmaningar till klassen. Bibliotekarien samspejar med barnen genom att bjuda in dem till diskussion vid undervisningstillfällena. Vidare agerar barnen tillsammans genom att skapa bakre regioner för avskild kommunikation, både i klassrumsmiljön och ute i biblioteket. Barnen pendlar därmed mellan främre regioner, där de interagerar med både lärare, bibliotekarier och hela klassen, och bakre regioner, där de samverkar med den avskilda gruppen.

*Hur ser bibliotekspersonalen på sin roll i relationen med barnen?*

Bibliotekarierna vill uppmuntra barnen till att ta plats i biblioteksmiljön och de ser det som att det är bibliotekspersonalen som ska anpassa sig efter barnen och inte tvärtom, vilket bibliotekarierna upplever kan vara inställningen på andra avdelningar. De vill inte uppfostra barnen, varken gällande den sociala biten eller i valet av informationskällor. Detta beror delvis på att bibliotekarierna vill positionera sig gentemot en äldre generations bibliotekarier, vars roll, i de intervjuade bibliotekariernas ögon, till stora delar bestod av fostrande och förmanande. De ser barnens läsande som det centrala och deras roll som bibliotekarier blir därför att verka läsfrämjande. Vad barnen läser är oväsentligt så länge de läser. Det finns dock en viss tvetydighet i svaren hos den äldre bibliotekarien, Kim. Även om Kim i stora drag vill att bibliotekariens roll ska bygga på uppmuntran av barnens egna aktiviteter, gör Kim vissa uttalande som kan tolkas som grundade i en fostrande syn på verksamheten, till exempel om hur Kim använder folksagor för att förmedla till barnen hur

de ska göra för att "lyckas i livet". Bibliotekariernas syn på den egna rollen är därför inte helt homogen, men vi kan se en tydlig dragning åt att de vill sätta användarens aktiviteter i fokus.

*Vilka värderingar förmedlas från bibliotekspersonal och lärare och hur förhåller sig dessa till barnens förmåga som biblioteksanvändare?*

Bibliotekarierna försöker aktivt att förmedla så få begränsande beteenderegler som möjligt vid biblioteksbesöken; detta dels eftersom de vill att barnen ska bli initiativtagande i biblioteksmiljön och dels för att de vill positionera sig mot en äldre och mer fostrande bibliotekarieroll. Det är istället lärarna som står för förmedlandet av värderingar. Dessa värderingar gäller både sociala regler, såsom att barnen inte ska springa runt och att de ska vara tysta, och värderingar kring olika informationstyper.

Detta får som konsekvens att barnen, genom lärarnas förmaningar, begränsas som biblioteksanvändare, då de värderingar som bibliotekarierna säger sig ha i de intervjuer vi har utfört är friare än de som förmedlas från lärarna. Samtidigt är det beteende som skapas genom övertagande av de värderingar lärarna förmedlar gångbart på biblioteket och barnen blir därför inte direkt oförmögna biblioteksanvändare genom att anamma dem. Det är snarare så att de inte utnyttjar den potential som finns i den värdegrund som bibliotekarierna säger sig representera.

Bibliotekarierna är heller inte tydliga med vad de förväntar sig av barnen/användarna vilket gör att barnen inte kan se de två värdesystemen som konkurrerande. De kan därför inte på förhand söka stöd i bibliotekariernas värderingar när de bryter mot de som förmedlas av lärarna, trots att det är just ett sådant brott som krävs för att de ska kunna utnyttja de möjligheter som bibliotekariernas normer erbjuder.

*Hur ser förhållandet ut mellan bibliotekets regler och informationskompetens i biblioteksmiljön?*

Vi finner att det finns en skillnad mellan de regler och värderingar som förmedlas från lärarna och de som bibliotekarierna säger sig företräda. Denna skillnad ger en påverkan på barnens informationskompetens i bibliotekskontexten. Medan bibliotekarierna säger sig representera en relativt fri beteendekodex och utgå ifrån användarens förutsättningar och i den mån det är möjligt även användarens önskemål, förmedlar lärarna ett striktare regelverk med, för biblioteket, traditionella uppförandekoder såsom att barnen ska vara tysta och lugna. I och med att det är bibliotekspersonalen som bestämmer spelreglerna för biblioteket som informationsmiljö, i synnerhet i samspelet mellan användare och bibliotekspersonal, får användarnas anammande av lärarnas regeluppsättning begränsande inverkan på deras informationskompetens i bibliotekskontexten.

## 6.2 Besvarande av problem

Den huvudsakliga frågan för vår uppsats är dock den som presenteras i kapitel 1.1 och den lyder på följande vis: *Hur blir barn i tidig skolålder till biblioteksanvändare i samspelet med bibliotekspersonal och lärare?*

Vi finner att bibliotekspersonal och lärare spelar olika roller som på vissa sätt kompletterar varandra, men på andra och outtalade plan motsäger varandra och att budskapet som dessa roller förmedlar bidrar till barnens utveckling som biblioteksanvändare. Lärarna, som varande en naturlig auktoritet i skolbarnens liv, riktar barnens uppmärksamhet mot bibliotekarierna och överför en viss del av sin auktoritet till dem. Bibliotekarierna utnyttjar detta till att presentera de möjligheter biblioteket har att erbjuda barnen och genom det väcka intresse för biblioteket och därmed göra dem till biblioteksanvändare. Bibliotekarierna, som främst vill framhäva bibliotekets möjligheter, överlåter ansvaret för ordningen i klassen till lärarna, vilket medför att informationen om sociala förhållningsregler som gäller på bibliotek i princip uteslutande förmedlas av lärarna. Lärarnas uppfattning om bibliotekets betedenormer överensstämmer dock inte med bibliotekariernas, utan avspeglar den hos en äldre generation bibliotekarier och bibliotekarierna gör heller ingenting för att motsäga den bild som lärarna förmedlar, vilket medför att barnen tar del av en uppsättning betenderegler som inte överensstämmer med den syn som bibliotekarierna säger sig ha.

Samspelet mellan lärare, bibliotekarier och barn består dock inte bara av ett passivt övertagande från barnens sida av den information som bibliotekarierna och lärarna förmedlar. Barnen går in och ut i rollen som biblioteksanvändare genom att skapa bakre regioner inom vilka de inte nås av bibliotekariers och lärares makt. Biblioteket som rum skapar stora möjligheter för etablerande av bakre regioner och bibliotekarierna gör heller ingenting för att bryta upp dessa. Detta gör att barnen kan pröva sig fram i rollprestationen och återvända till den avslappnade bakre regionen när rollen i den främre regionen känns alltför ansträngande.

Det är således en kombination av inflytande ifrån bibliotekarier, lärare och klasskamrater som gör att barnen utvecklas till biblioteksanvändare i biblioteksmiljön. Intrycken från dessa bearbetas av barnen, både kollektivt och individuellt och prövas av barnen genom rollgestaltande i biblioteket som främre region.

### 6.3 Implikationer av studien för fältet informationskompetens

I inledningen till denna uppsats skriver vi att vår uppsats ligger inom det bibliotek- och informationsvetenskapliga forskningsområdet informationskompetens. Vi har i uppsatsen berört det vid ett par tillfällen och en av våra forskningsfrågor, vars svar ni finner i kapitel 6.1, behandlar mer explicit implikationer för användarnas informationskompetens kopplat till vårt empiriska material. Det är dock framförallt på ett mer övergripande plan vår studie är intressant för forskningen om informationskompetens.

I vår undersökning finner vi två perspektiv på biblioteket som informationsmiljö: ett som representeras av de intervjuade bibliotekarierna och ett som uttrycks av lärarna i våra observationer. Det perspektiv bibliotekarierna har är användarorienterat och innehåller få negativa utsagor om användarnas beteenden, medan lärarnas perspektiv är av mer reglerande natur, vilket det i intervjuerna med bibliotekarierna framkommer motsvarar en äldre generation bibliotekariers syn på hur biblioteksmiljön ska fungera. Vi slår i kapitel 6.3 fast att det finns en diskrepans mellan de två perspektiven som har betydelse för barnens informationskompetens i biblioteksmiljön. Den syn på uppförande i biblioteket som förmedlas ifrån lärare till barn begränsar barnen från att utnyttja den informationsmässiga potential som bibliotekariernas perspektiv erbjuder. Bibliotekarierna gör inga ansatser till att erbjuda barnen en ny uppsättning beteenderegler som bryter med dem lärarna förmedlar. Bibliotekariernas strategi är istället att ge barnen självförtröende nog att ta plats i biblioteksmiljön och att våga prova sig fram.

Detta är intressant av två anledningar: dels tyder diskrepansen mellan lärarnas och bibliotekariernas perspektiv på att biblioteket är en dynamisk miljö där förutsättningarna för inhämtning av information och social interaktion förändras över tid och dels visar det på att sociotekniska, snarare än rent tekniska, färdigheter är nödvändiga i biblioteket som informationsmiljö. Om vi ser på den första aspekten så är det kanske ingenting häpnadsväckande att det sker vissa förändringar i bibliotekskulturen; liksom alla miljöer där människor är verksamma tar bibliotekspersonalen intryck av företeelser både innanför och utanför biblioteket och infogar dessa intryck i sin verksamhet. Det är dock för den sociotekniska aspekten viktigt att slå fast att förändring faktiskt sker.

Om vi ser på den kognitiva synen på informationskompetens, vilken här får representeras av Christina Doyles tio punkter som presenteras i kapitel 1.1, ser vi att informationskompetens enligt detta perspektiv rör sig om en uppsättning färdigheter samlade i individens medvetande. Individen måste visserligen operera i informationsmiljöer skapade av människor, men då handlar det snarare om interaktion mellan människa och

system än mellan människa och människa. Applicerat på vår studie är denna syn på informationskompetens otillräcklig.

Att biblioteket som informationsmiljö förändras innebär att användarna måste interagera med personalen för att få tillgång till de nya möjligheter som förändringarna erbjuder. Det kan kanske tyckas att detta är analogt med att lära sig en ny teknisk färdighet, såsom en ny sökmotor eller databas och att även sådana förändringar som uppträder i vår studie därmed kan förklaras med det kognitiva perspektivet på informationskompetens. Den stora skillnaden är dock att i biblioteksmiljön så är informationssystemet mänskligt och därmed dynamiskt på ett sätt som tekniska informationssystem inte kan vara. Vi kan tänka oss ett digitalt informationssystem som uppdateras kontinuerligt, dagligen, ja till och med kanske varje timme, men till skillnad från människor så är det mellan uppdateringarna statiskt. Människan, å andra sidan, förändras ständigt och varje möte mellan bibliotekarie och användare innebär att användaren måste använda sina sociala färdigheter för att få tillgång till det sätt systemet nu fungerar på. Användarens sociala färdigheter blir därmed ett viktigt verktyg för att få tillgång till den information biblioteket besitter. Vår studie visar visserligen att det hos de intervjuade bibliotekarierna finns en gemensam syn på bibliotekets verksamhet, vilket kan tolkas som ett statiskt drag hos informationssystemet. Det intressanta är dock att den syn bibliotekarierna presenterar på hur verksamheten ska fungera faktiskt strävar efter att öka det dynamiska inslaget i informationsmiljön. För det bibliotekarierna säger sig vilja göra är att ge användarna självförtroende nog att ta egna initiativ i biblioteket och att anpassa sig efter användarnas aktiviteter. Detta innebär att ramarna för biblioteket som informationssystem inte är fixerade och att användarnas informationskompetens till viss del beror på deras förmåga att interagera med bibliotekspersonalen.

Det finns en annan aspekt av detta som blir tydlig om man beaktar ordet ”gemenskap” i Tuominen, Savolainen, och Taljas begrepp ”epistemic community” (2005, s. 339). Biblioteket som informationsmiljö har, åtminstone om man får tro de bibliotekarier vi har intervjuat i vår undersökning, inte en regeluppsättning som ensidigt dikteras av bibliotekspersonalen. Personalen utgör visserligen den yttre gränsen för verksamheten, då de har makt att begränsa eller utesluta biblioteksbesökarnas användning av systemet, men då bibliotekarierna säger sig uppmuntra initiativrika användare kan en mängd olika och oförutsägbara interaktioner uppstå. Reglerna för handlande i biblioteksmiljön förhandlas därmed fram i samspelet mellan bibliotekspersonal och användare. Användarna är därför inte bara konsumenter av biblioteket som informationssystem, utan i viss utsträckning även producenter då de skapar nya förutsättningar för användning genom interaktionen med bibliotekarierna. Trots att bibliotekarier och användare intar olika roller i biblioteksmiljön är de på detta vis båda producenter av praktiker för informationssökning i biblioteksmiljön och även om inflytandet är ojämlikt fördelat mellan användare och bibliotekarier så utgör de en slags gemenskap inom vilken förhandlingen om praktiker är en pågående process.

Det är dock viktigt att påpeka att användarnas sociala färdigheter på intet vis är ensam styrande faktor för deras informationskompetens i biblioteksmiljön. De färdigheter som det

kognitiva perspektivet presenterar är fortfarande relevanta och tekniska kunskaper rörande informationssökning är i högsta grad viktiga, i synnerhet när mycket av bibliotekens material finns i digital form. Vad vi med uppsatsen vill visa är att den kognitiva forskningen om informationskompetens bör kompletteras med ett socialt perspektiv för att vara applicerbart på olika informationsmiljöer. För det perspektiv som Tuominen, Savolainen och Talja (2005) presenterar är inte renodlat socialt, utan sociotekniskt och vill därmed förklara hur de sociala och tekniska systemen hänger ihop. Även om vi i denna uppsats endast studerar de sociala aspekterna av biblioteket som informationsmiljö så delar vi Tuominen, Savolainen och Taljas grundantagande om att informationskompetens är en socioteknisk praktik och hoppas att uppsatsen ska ses i ljuset av detta. För medan forskningen kring den tekniska sidan av informationskompetens är ganska omfattande, är den sociala sidan av informationskompetens relativt outforskad och med denna uppsats vill vi ge ett bidrag till förståelsen av den sociala sidan, vilket i sin tur förhoppningsvis kan öka kunskapen om hur de två aspekterna samverkar.

## 6.4 Framtida forskning och avslutande kommentarer

I uppsatsen framkommer det att det finns en diskrepans mellan bibliotekariernas syn på biblioteksverksamheten och de förväntningar användarna, i synnerhet de erfarna, har på verksamheten. Det framstår som att biblioteket befinner sig i en brytningstid. Å ena sidan har vi de klassiska biblioteksvärderingarna som tycks vara rotade i allmänhetens medvetande och å andra sidan har vi de nyare värderingar bibliotekarierna vill göra till styrande principer. Konflikten mellan de två positionerna tycks inte bara finnas mellan bibliotekarier och användare, utan även mellan olika krafter inom biblioteket.

Trots att bibliotekarierna är klara med hur de vill att biblioteksmiljön ska fungera är det för oss som utomstående betraktare svårt att avgöra hur det verkligen skulle fungera om de värderingar som bibliotekarierna representerar också skulle övertas av användarna, om den användarorienterade biblioteksperspektivet skulle bli en del av den allmänna typologin. På ett teoretiskt plan framstår det perspektiv bibliotekarierna representerar som friare för användarna än det som förmedlas av lärarna, men det är samtidigt möjligt att en ny uppsättning sociala koder skulle utvecklas om biblioteket skulle fungera enligt de principer som bibliotekarierna vi har intervjuat vill göra gällande. En av våra teoretiska utgångspunkter är att informationsmiljöer fungerar som epistemiska gemenskaper och i linje med detta ser vi snarare att det är en fråga om *hur* dessa regler kommer att se ut än *att* de kommer att finnas. För även om det är troligt att en regeluppsättning inte skulle vara restriktiv i den bemärkelse de klassiska biblioteksnormerna är, så kommer biblioteket, så länge bibliotekarier arbetar där, alltid att vara en plats för social interaktion och som sådan kommer den att ha en uppsättning koder för hur interaktionen ska ske. Att studera den typen av dynamisk regelutveckling som beskrivs i föregående kapitel är ett intressant



undersökningsområde för framtida forskning och vi skulle gärna se det undersökas med någon form av maktperspektiv.

En annan tanke om framtida forskning som har fötts hos oss under arbetets gång är studiet av referenssamtal mellan bibliotekarier, som säger sig representera ett användarorienterat perspektiv, och barn. Vår uppsats kretsar kring biblioteksbesöket som helhet och en av anledningarna till det är att det symboliskt interaktionistiska perspektivet inom B&I-området är relativt outforskat. Vi har inte haft en stor forskningstradition att grunda vår undersökning på, utan mycket av vår undersökning har gått ut på att försöka bryta ny mark. Liksom man måste lära sig att krypa innan man kan lära sig att gå, var vi tvungna att studera det generella innan det mer specifika kan studeras. I vår undersökning har vi funnit att biblioteksvärderingarna framförallt förmedlas av utomstående och i vårt fall lärarna. Men eftersom vår studie rör sig på en övergripande nivå är det mycket möjligt att en djupare studie av vissa specifika aspekter av området skulle ge en mer nyanserad bild. Särskilt intressant är det då att studera hur interaktionen mellan bibliotekarier och barn ser ut i referenssituationen, då bibliotekarierna inte säger sig vilja överföra några normer om hur användarna ska bete sig på biblioteket. Som ovan påpekat är det rimligt att anta att även ett användarcentrerat bibliotek skulle ha beteendekoder, men dessa kanske opererar på en mer subtil nivå. Genom att undersöka referenssituationen vore det även möjligt att se hur samtalet påverkar bibliotekariens agerande gentemot användaren och bibliotekets samling och därmed vilken påverkan det har för både användares och bibliotekaries informationskompetens. En studie av referenssamtalet skulle därför vara intressant att genomföra.

Det finns en rad andra tänkbara undersökningsområden som angränsar till vårt område, bland andra studiet av hur andra utomstående personer påverkar barnens utveckling till biblioteksanvändare, men många av dem är stora forskningsprojekt och det ligger definitivt inte inom ramarna för en magisteruppsats att utföra sådana undersökningar. Vår förhoppning är dock att användarstudiet sett ur ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv ska utvecklas och att liknande undersökningar ska genomföras i framtiden.

Någonting som kan ses som problematiskt och som vi inledningsvis funderade mycket kring är att uppsatsen till stora delar handlar om barn. Vi tänkte till en början komplettera vår teori med ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, men valde att avstå. Detta bör ses som ett pragmatiskt val från vår sida då undersökningen genom detta hade kunnat ta oanade proportioner. Valet är dock framförallt pragmatiskt av en annan anledning och det är att uppsatsen framförallt studerar vad biblioteksmiljöns deltagare *gör*. Intervjuerna med bibliotekarierna har visserligen bidragit till vår förståelse av interaktionen i biblioteket, men vår fokus har framförallt legat på hur interaktionen går till. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv hade då främst tjänat till att förklara huruvida barnen är mogna att utföra en rollgestaltning på det sätt vuxna i biblioteksmiljön gör. Undersökningen visar dock att barnen är fullt kapabla till detta och att de har förmågan att växla mellan olika roller. Det är mycket möjligt att barnen själva inte kan identifiera de olika rollerna, ja det är kanske till och med så att de själva inte är medvetna om när de går in och ut i rollerna, men inte desto

mindre utför de under våra observationer rollprestationer och rollbyten på samma vis som de vuxna deltagarna i studien. Vår uppfattning är att roller definieras av dess användning i sociala sammanhang och inte av individens förmåga att reflektera över desamma. För även om uppsatsen behandlar identitetsskapande processer så är identiteterna inte verksamma förrän de sätts in i ett socialt sammanhang. I linje med Mead menar vi att även de privata reflektionerna över identiteten är beroende av det sociala sammanhanget då "Me" består av de andras attityder (Mead 1995, s. 133). Det viktiga är därför individens förmåga att utöva sin roll och eftersom barnen i vår studie är kapabla till det ser vi ingen anledning att betrakta deras rollprestation som kvalitativt skild från de vuxnas.

Avslutningsvis vill vi säga att det har varit intressant att studera ett fält som av oss upplevs vara i förändring. Trots att kvalitativ metod inte är ämnad för generaliseringar, ser vi i materialet vissa attitydsmässiga tendenser som överstämmer med annan forskning inom B&I och då bibliotekariekåren har god intern kommunikation är det inte orimligt att anta att det vi har sett i vår studie inte är något undantag. Det är svårt att sja om hur framtiden inom de sociala aspekterna av biblioteksmiljön kommer att se ut, dels för att det perspektiv bibliotekarierna i vår studie presenterar inte ger några direkta riktlinjer för sociala koder, men också för att det virtuella bibliotekets utveckling öppnar nya möjligheter för interaktion mellan bibliotekarier och användare där andra koder än de som tillämpas i det fysiska biblioteket kan vara gällande. Fältet är öppet och det enda vi med säkerhet kan säga är att det blir intressant att följa dess utveckling.

## 7. Källförteckning

### Muntliga källor

Intervju med bibliotekarien Embla, 6:e mars 2007.

Intervju med bibliotekarien Kim, 6:e mars 2007.

### Observationer

Observation på XXXbiblioteket, 27:e februari 2007.

Observation på XXXbiblioteket, 1:e mars 2007.

### Skriftliga källor

American Library Association (ALA) (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington: ALA. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>> (2007-06-15)

Berger, Peter L. och Luckmann, Thomas (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bruce, Christine (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.

Bryman, Alan (1997). *Kvantitet och kvalitet: i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, Bertil (1996). *Kvalitativa forskningsmetoder: för medicin och beteendevetenskap*. Stockholm: Liber.

Chalmers, Alan F (1995). *Vad är vetenskap egentligen : om väsen och status hos vetenskapen och dess metoder*. Nora: Nya Doxa.

Chelton, Mary K (1997). The "overdue kid": a face-to-face library service encounter as ritual interaction. *Library & Information Science Research*, Vol. 19: 4, ss. 387-399

Doyle, Christina S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse: ERIC clearinghouse on information & technology.

Eisenberg, Michael B. och Berkowitz, Robert E. (1990). *Information problem solving: the big six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood: Ablex Publishing.

Enochsson, AnnBritt (2001). *Meningen med webben - en studie om Internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Diss. Karlstads universitet. Karlstad: Karlstad University Studies.

Feyerabend, Paul (2000). *Mot metodtvånget*. Lund: Arkiv.

Fidishun, Lauren (2002). Symbolic interactionism and library research: using a qualitative methodology to understand library interchange. *Libraries and the Academy*, Vol. 2: 3, ss. 443-453.

Forsten, Frida och Fries, Sanna (2006). *Den tillhörighetskapande mötesplatsen: folkbibliotek som mötesplats i svensk biblioteksdebatt*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://theses.lub.lu.se/archive/2006/06/22/1150969383-8954-584/2006-09.pdf>> (2007-04-11).

Foucault, Michel (1994). *Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir. Dits et Ecrits*. Band II. Paris: Gallimard.

Ginman, Mariam (1995). Paradigmer och trender inom biblioteks- och informationsvetenskap. I Höglund, Lars (red.). *Biblioteken, kulturen och den sociala intelligensen: aktuell forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap*. Borås: Valfrid i samarbete med Forskningsrådsnämnden (FRN).

Goffman, Erving (2000). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.

Holme, Idar Magne och Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Ikeya, N (1991). The application of theory of interaction to library and information science: E. Goffman's theory and its implication for the field. *Library and Information Science*, nr 29, ss. 21-37.

Johansson, Anna-Lena (2003). *ABM: En studie om samarbete mellan arkiv, bibliotek och museer*. (Elektronisk).

Tillgänglig:<<http://bada.hb.se/bitstream/2320/1024/1/03-110.pdf>>(2007-04-11).

Johansson, Thomas (2001). Erving Goffman och livet som teater. I Engdahl, Oskar (red.). *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitzke, Cushla (2003). Information literacy: a review and a poststructuralist critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 26: 1, ss. 53-66.

Knorr-Cetina, Karin (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.

Kuhlthau, Carol (1988). Developing a Model of the Library Search Process: cognitive and Affective Aspects. *Reference Quarterly*, Vol. 28: Winter 1988, ss. 234-242.

Kuhlthau, Carol (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood: Ablex Publishing.

Kuhn, Thomas (1997). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundh, Anna och Sundin, Olof (2006). Lärare och informationskompetens: från utbildningspraktik till yrkespraktik. *Dansk biblioteksforskning*, Vol. 2: 3, ss. 5-12.

Manning, Philip (1992). *Erving Goffman and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.

Mead, George H. (1995). *Medvetandet jaget och samhället: från socialbehaviouristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.

Seldén, Lars (1999). *Kapital och karriär: informationssökning i forskningens vardagspraktik*. Borås: Valfrid.

Seldén, Lars (1999). En kontrovers om grundad teori. *Svensk Biblioteksforskning*, Vol. 11: 3-4, ss. 21-37

Simmons, Michelle Holschuh (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, Vol. 5: 3, ss. 297-311.

Solomon, P. (1993). Children's Information Retrieval Behavior: A Case Analysis of an OPAC. *Journal of the American Society for Information Science*. Vol. 44: 5, ss. 245-264.

Sundin, Olof (1999). En teoretisk diskussion kring några spekter av sökning och användning av information i professionella yrken utifrån en socialkonstruktivistisk ansats. *Svensk Biblioteksforskning*, Nr. 2, ss. 5-24.

Talja, Sanna (2005). The social and discursive construction of computing skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*; Vol. 56: 1, ss.13-22.

Talja, Sanna, Tuominen, Kimmo och Savolainen, Reijo (2005). 'Isms' in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*, Vol. 61: 1, ss. 79-101.

Tuominen, Kimmo, Savolainen Reijo och Talja, Sanna (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, Vol. 75: 3, ss. 329-345.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk).

Tillgänglig: <<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>> (2007-05-27).

Wiklund, Gunilla (2007). *Interaktion i forskningspraktiken: vårdvetenskapliga forskares sociala nätverk*. Lic.-avh. Lunds Universitet. Lund: Institutionen för kulturvetenskaper.

## Bilaga 1 Intervjuguide

Hur länge har du jobbat på barn och ungdomsavdelningen här på XXXbiblioteket?

Har du jobbat/jobbar du på någon av de andra avdelningarna?

Har du jobbat på något annat bibliotek tidigare? Isåfall på Barn och ungdomsavdelningen?

Berätta lite om det läsfrämjande projektet? Har ni märkt någon skillnad nu jämfört med tidigare år. Vad är dina egna erfarenheter av projektet?

Hur länge har du jobbat med bokprat?

Hur upplever du din egen roll när det gäller bokpratet? I vilken utsträckning upplever du dig som en lärare under bokpratet?

Vad får du för reaktioner från barnen under bokpratet? Och under själva biblioteksbesöket i stort?

Vad är syftet med bokpratet för dig? Vad tycker du är viktigt att ta upp under bokpratet?

Vad har du för förväntningar på barnen under bokpratet? Vad tror du barnen har för förväntningar på dig? Är det viktigt att engagera barnen i bokpratet? Hur ser du på samspelet med barnen under biblioteksbesöket?

Vad tror du det finns för sociala koder och regler på biblioteket? Vad tror du dessa sociala koder och regler fyller för funktion?

I vilken utsträckning efterlever barnen de koder och regler som finns på biblioteket? Ser koderna och reglerna annorlunda ut på barn och ungdomsavdelningen?

Hur tror du att biblioteksanvändarna lär sig dessa koder och regler? Hur ser du på bibliotekariens roll i detta?

Hur upplever du att barnen efterlever dessa koder och regler när de är på barn och ungdomsavdelningen? Hur tror du det kommer sig?

Hur upplever du att barnen efterlever koderna och reglerna i samband med din undervisning av klasserna under bokpratet/biblioteksbesöket?

Hur ser du på lärarens roll när det gäller efterlevandet av reglerna? Lärarens roll generellt under biblioteksbesöket?

Hur mycket kontakt har ni med lärarna inför biblioteksbesöket? Har ni någon genomgång av besöket efteråt?

Vad förväntar du dig av lärarna? Vad tror du lärarna förväntar sig av dig?



## Bilaga 2 Brev med tillstånd till barnens föräldrar

MALMÖ

2007-02-14

### Information till föräldrar med barn i klass 2 på XXXskolan

Vi genomför ett projekt inom ramen för vår magisteruppsats vid Avdelningen för biblioteks- och informationsvetenskap, Lunds universitet. Projektet handlar om hur barn blir till biblioteksanvändare. Vi kommer att observera barnen under ett besök på XXXbiblioteket. Varken barnens namn eller namnet på skolan kommer att finnas med i uppsatsen, rapporter eller andra sammanställningar. Inga videoinspelningar kommer att användas.

Vi vill med detta brev informera alla föräldrar om undersökningen. Om Du har några frågor om undersökningen, kontakta någon av barnens lärare eller någon av oss inom projektet. Vill Du som förälder inte att ditt barn skall bli observerat kan Du lämna bifogade formulär till barnens lärare.

Med vänlig hälsning

För projektgruppen

Martin Andersson  
0709-791360

Per Andersson  
0739-265593

Har ni frågor om projektet kan ni också kontakta vår handledare Olof Sundin, universitetslektor, på telefon 046-2220966 eller genom mail [olof.sundin@kult.lu.se](mailto:olof.sundin@kult.lu.se).

**NEJ, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn**

.....  
(Barnets namn)

**blir observerat.**

.....  
Datum

.....Tel: .....  
(Målsmans underskrift)

## Bilaga 3 Observationsguide

**Observationsschema****Samspelet mellan bibliotekarie och lärare**

Läraren ger bibliotekarien understöd	
Bibliotekarien ger läraren understöd	
Läraren bjuds in i undervisningen	
Läraren ger uttryck för en uppfattning som motsäger bibliotekariens	
Bibliotekarien ger uttryck för en uppfattning som motsäger lärarens	

**Barnen som grupp**

<b>Vid undervisning:</b>	
Barn försöker dominera gruppen	
Barn uttrycker reaktioner på de dominanta beteendena	
Barnen skapar backstagemiljöer	
- Viskningar	
- Gester	
- Hållning	
- Avståndstagande	
- Övrigt	
<b>Utanför undervisning:</b>	
Barnen drar sig undan	
Barnen söker uppmärksamhet från bibliotekarien/läraren	
Barnen grupperar sig	
Grupperna agerar mot varandra	
Grupperna isolerar sig	

**Samspelet mellan bibliotekarie/lärare och barn**

Barnen involveras i undervisningen	
Barnen engagerar sig i undervisningen	

- Frågor	
- Påståenden	
- Invändningar	
- Gester	
Bibliotekarien bejakar barnens engagemang	
- När de blir inbjudna	
- När de tar egna initiativ	
Bibliotekarien tillrättavisar barnen	
- När de blir inbjudna	
- När de tar egna initiativ	
Läraren tillrättavisar barnen	
- När de blir inbjudna	
- När de tar egna initiativ	

### Bibliotekariers/lärares tonfall och kroppsspråk i relation till utsagornas innehåll

	Tonfall - vänligt	Tonfall - didaktiskt	Tonfall - neutralt
<b>Innehåll - böcker</b>			
<b>Innehåll - läsfrämjande</b>			
<b>Innehåll - ordningsregler</b>			
<b>Innehåll - informationssökning</b>			
<b>Innehåll - bibliotekspersonalen</b>			
<b>Innehåll - lån</b>			
<b>Innehåll - övrigt</b>			

	Kroppsspråk - vänligt	Kroppsspråk - didaktiskt	Kroppsspråk - yvigt
<b>Innehåll - böcker</b>			
<b>Innehåll - läsfrämjande</b>			
<b>Innehåll - ordningsregler</b>			
<b>Innehåll - informationssökning</b>			
<b>Innehåll - bibliotekspersonalen</b>			

<b>n</b>			
<b>Innehåll - lån</b>			
<b>Innehåll - övrigt</b>			