

# **Folkbiblioteket och digital delaktighet**

## **En studie av föreställningar om digital delaktighet**

**Amalia Juneström**

Examensarbete (30 högskolepoäng) i biblioteks- och informationsvetenskap för  
masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.

Handledare: Jutta Haider

År: 2016

**Title:**

Public Libraries and Digital Inclusion  
A Study of Conceptions of Digital Inclusion

**Abstract**

How is a concept such as digital inclusion perceived by those who, as professionals, teach the skills which promote digital literacy and information literacy? How do instructors at Swedish public libraries understand their part in a process that is designed to enhance digital inclusion? The aim of my study is to understand how public library instructors perceive issues such as these and to uncover the different modes in which they create meaning from their work experiences. Furthermore, I want to examine if and to what extent these views reflect those of contemporary conceptions of *lifelong learning*.

By using qualitative methods of inquiry encompassed in the phenomenographic research approach I have attempted to survey how a phenomenon such as *digital inclusion* is perceived by different individuals in a group of professionals in a public library context.

Today, most public libraries in Sweden offer activities which aim to educate adults in various aspects of information and communications technology (ICT). In their capacity of educational activities for adults they can be subordinated under the general concept of lifelong learning. That is why I have attempted to examine the questions which arise when dealing with issues such as digital inclusion and information literacy by also exploring the concept of lifelong learning.

By analysing the empirical data gathered at three of Sweden's most important public libraries I was able to establish three different categories of interpretation regarding the implication of digital inclusion. Furthermore, the question of how the instructors apprehended their own part in the process of enhancing digital inclusion also generated three categories of interpretation.

Much of the previous research on the subject indicates that neo-liberal values are influencing today's library climate. Although not denying the existence of such a discourse, which can be recognised in political rhetoric for public libraries, I found no indication of such an influence when examining how public library instructors perceive phenomena such as digital inclusion and their own part in bringing it about. Instead, my data indicate the significance of principles such as those which can be found in the philosophical stance of humanist ethics.

Master's thesis

**Keywords**

Bibliotek, folkbibliotek, information- och kommunikationsteknik, IKT, digital delaktighet, den digitala klyftan, biblioteks- och informationsvetenskap, ABM.

Library, Public Libraries, Information and Communications Technology, ICT, Digital Inclusion, Digital Divide, Library and Information Science, LIS.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. Inledning .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Syfte, forskningsproblem och frågeställningar .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Disposition.....</b>	<b>9</b>
<b>4. Metod och teori .....</b>	<b>10</b>
4.1. Fenomenografi som metod och teori .....	10
4.2. Makt och diskurs .....	12
4.3. Trovärdighet och representativitet.....	13
<b>5. Avgränsningar.....</b>	<b>14</b>
<b>6. Etiska aspekter .....</b>	<b>15</b>
<b>7. Material och tillvägagångssätt.....</b>	<b>16</b>
7.1. Urval, materialinsamling och genomförande .....	16
7.2. Tre städer – tre bibliotek.....	17
7.2.1. Stockholm.....	18
7.2.2. Göteborg.....	19
7.2.3. Malmö .....	19
7.3. Tillvägagångssätt vid kontaktsökning .....	20
7.4. Tillvägagångssätt vid intervjuerna och bearbetning av material .....	21
<b>8. Tidigare forskning och bakgrund .....</b>	<b>23</b>
8.1. Livslångt lärande som dörröppnare till digital gemenskap .....	24
8.2. Synen på livslångt lärande.....	28
8.3. Folkbiblioteket och en nyliberal föreställningsvärld.....	30
<b>9. Analys och resultat.....</b>	<b>34</b>
9.1. Uppfattningar om vad digital delaktighet innebär .....	34
9.1.1. Kategori 1: Empowerment .....	35
9.1.2. Kategori 2: Kompassen .....	37
9.1.3. Kategori 3: Ett rikare liv.....	40
9.2. Handledarens roll i arbetet mot ökad digital delaktighet.....	41
9.2.1. Kategori 1: Förmedlaren/ hjälparen.....	42
9.2.2. Kategori 2: En pedagogisk resurs.....	43
9.2.3. Kategori 3: En inkörsport .....	44
9.3. Sammanställning av resultat .....	45
9.3.1. Uppfattningar om vad digital delaktighet innebär .....	46
9.3.2. Handledarens roll i arbetet mot ökad digital delaktighet.....	46
9.4. Uppfattningarna i en teoretisk kontext .....	47
<b>10. Diskussion och utblick .....</b>	<b>50</b>
<b>11. Litteraturlista .....</b>	<b>53</b>

# 1. Inledning

Under det senaste decenniet har folkbiblioteket blivit en viktig aktör i arbetet med att lära ut grundläggande färdigheter i informations- och kommunikationsteknologi (IKT) (Bruce 2011, s. 335) och de flesta svenska folkbibliotek erbjuder någon form av verksamhet som involverar pedagogiska aktiviteter i informationshantering. För att människor ska kunna fungera i dagens samhälle är en viss informationskompetens nödvändig. I artikeln *Public Libraries in the New Economy* menar Natalie G. Taylor et al. att “[t]he new economy necessitates that workers have not only the technological devices needed to do their work but also the information technology skills to do the work (Taylor, Jaeger, McDermott, Kodama & Bertot. 2012, s. 195). Påståendet gäller i högsta grad även för det svenska samhället och, om man väljer att betrakta utvecklingen ur ett teknikdeterministiskt perspektiv, är det lätt att oroas av de problem som en bristande digital delaktighet innebär.

Bristande informationskompetens begränsar inte bara möjligheten att söka jobb på en arbetsmarknad som i allt högre utsträckning kräver sådan kompetens, utan också möjligheterna att betala räkningar, sjukanmäla sig eller ställa sig i bostadskö. Digital delaktighet är ett begrepp som ofta används för att bestämma de egenskaper och kunskaper som behövs för att dra nytta av de fördelar som samhället erbjuder men också för att kunna uppfylla de krav som ställs på dagens svenska samhällsmedborgare. En sådan begreppsdefinition är dock inte helt okomplicerad eftersom den även har en motsats. Om digital delaktighet är ett kriterium för att kunna vara delaktig i dagens svenska samhälle bör man fråga sig vad dess motsats, digital ”odelaktighet”, innebär.

I och med informationsteknologins allt större betydelse började man under 1990-talet på engelska att tala om *the Digital Divide*, dvs. den digitala klyftan (Jackson et al. 2008, s. 437). Men snarare än att handla om skilda kunskapsnivåer gällde diskussionen till en början ojämlikhet i tillgång på teknologi. Först under 2000-talet började termen användas som beteckning på en digital kunskapsklyfta och diskussionen fick en pedagogisk aspekt (Jaeger, Bertot, Thompson, Katz & Decoster 2012, s. 2). Fokus lades nu på samhällsmedborgarnas förmåga eller oförmåga att hantera och förstå de tekniska system som de behöver kunna använda sig av i sin vardag.

People with the means to access these digital technologies become the haves, who are able to use these technologies for a wide range of purposes. Those without a means to access these technologies become the have-nots, and are often at significant disadvantage.

(Jaeger et al. 2012, s. 5)

Den teknologiska utvecklingen går fort och i en värld som blir allt mer digitaliserad krävs det att människor fortsätter att fortbilda sig livet igenom för att kunna följa med i utvecklingen av de e-tjänster de behöver förstå för att kunna dra nytta av olika tjänster och delta i samhället men också för att uppfylla de krav som ställs på människor. Följaktligen menar jag att det finns en tydlig koppling mellan digital delaktighet och livslångt lärande, det sistnämnda är ytterligare ett begrepp som kommit att användas allt oftare under senare år.

*Livslångt lärande* är en term som används som beteckning på många olika aktiviteter och en rad olika aktörer. Gemensamt för de aktiviteter som går under termen *livslångt lärande* är att de alla på något sätt syftar till att verka fortbildande. Vanligen kopplas termen till olika former av vuxenutbildningar. En av flera aktörer som ofta sätts i förbindelse med livslångt lärande är folkbiblioteket. I sin programverksamhet har idag de flesta folkbibliotek olika pedagogiska aktiviteter som syftar till medborgarnas livslånga lärande. Exempel på sådana aktiviteter kan vara språkcaféer liksom kurser i entreprenörskap och släktforskning och de erbjuder även pedagogiskt stöd för förbättrade IKT-kunskaper. Syftet med denna sistnämnda aktivitet är bland annat att uppnå en större digital delaktighet och därför görs det, i den kontext som uppsatsen behandlar, en koppling mellan folkbiblioteken, livslångt lärande och ökad digital delaktighet.

Digital delaktighet kan idag ses som en del av ett livslångt lärande och jag ämnar utforska hur arbetet för ökad digital delaktighet upplevs av dem som arbetar med detta. Eftersom dessa aktiviteter faller under livslångt lärande är det även nödvändigt att försöka förstå betydelsen av begreppet *livslångt lärande*. Därför kommer jag i vissa fall att vidga diskussionen till att ibland föras på en mer generell nivå och då behandla uppfattningar kring fortbildningsaktiviteter för vuxna i allmänhet.

Genom tillämpning av en fenomenografisk forskningsansats vill jag studera uppfattningar hos de individer som arbetar med aktiviteter som är utformade för att ge människor en bättre förståelse för IKT. På så sätt vill jag försöka bygga upp en förståelse för hur digital delaktighet erfars av de personer som i sitt yrke hjälper människor att bli digitalt delaktiga.

Fenomenografien har visat sig väl lämpad för att förstå hur individer uppfattar ett fenomen (Limberg 2001, s. 67) vilket gör en fenomenografisk ansats särskilt användbar för min studie. Fokus för mitt arbete ligger på dem som arbetar med aktiviteter kopplade till digital delaktighet.

I denna studie har jag intervjuat medarbetare vid Sveriges tre största folkbibliotek, Stockholms, Göteborgs och Malmö Stadsbibliotek, och i det material som genererats från dessa intervjuer har jag försökt finna svar på ett antal frågor om medarbetarnas uppfattning av vad det innebär att vara digitalt delaktig och deras syn på det egna arbetet för ökad digital delaktighet.

Dock vill jag påpeka att detta arbete inte är en strikt fenomenografisk studie i dess klassiska bemärkelse. Jag använder mig av fenomenografien som ansats för att närma mig problemområdet men har dessutom tillämpat vissa teoretiska utgångspunkter som

i sig inte har någon koppling till fenomenografin. Sådana utgångspunkter har jag funnit i Foucaults samhällskritiska teorier. De mekanismer Foucault uppfattar som statliga instrument för styrning (Burchell 1991, s. 123) bidrar även till att nyliberala uppfattningar om livslångt lärande ger folkbibliotekens IKT-verksamhet ett ekonomiskt samhällsnyttigt syfte.

Diskurser är oerhört betydelsefulla eftersom de skapar värderingar som i sin tur leder till hur det politiska klimatet fungerar och till hur institutioner utformar sina verksamheter (Edwards 2008, s. 21). Eftersom jag utgår från att inga uppfattningar uppstår i ett vakuum tror jag att jag skulle gå miste om viktiga aspekter av hur digital delaktighet förstås idag om jag valde att helt bortse från en diskurs som kan skapa föreställningar om de fenomen jag studerar. Jag kommer därför även att ge en vidare bakgrundsbild till digital delaktighet och livslångt lärande genom att belysa hur det refereras till dessa fenomen i en politisk kontext.

## 2. Syfte, forskningsproblem och frågeställningar

Syftet med min studie är att öka förståelsen för vilka uppfattningar och motiv som ligger till grund för och formar arbetet med digital delaktighet på folkbibliotek. Dessutom vill jag få en bild av var dessa uppfattningar befinner sig i förhållande till en generell syn på livslångt lärande som medel för ökad digital delaktighet.

Eftersom förnimmelsen av begrepp som digital delaktighet, den digitala klyftan, informationslitteracitet och andra liknande begrepp förändras efter hand som teknologin utvecklas är det viktigt att medvetandegöra olika uppfattningar som kan ha positiv, alternativt negativ, effekt på hur vi förhåller oss till frågor av detta slag. Om man utgår från att föreställningar påverkar handlingssätt så kommer de uppfattningar som råder om digital delaktighet att kunna påverka vårt förhållningssätt till hur frågor om digital delaktighet hanteras, hur verksamheter läggs upp, men också hur vi förhåller oss till människor som är i behov av stöd.

Genom våra föreställningar kan vi rättfärdiga, alternativt förkasta, strategier som kan leda till ökad digital delaktighet och, genom att belysa föreställningar om fenomenet digital delaktighet, vill jag bidra till bättre kunskap om en verksamhet som det, med största sannolikhet, kommer att finnas behov av en lång tid framöver.

I sin artikel *Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter?* menar Larsson och Holmström att ett fenomen teoretiskt sett kan uppfattas på ett oräkneligt antal sätt. Däremot finns det bara ett begränsat antal sätt, på vilka individer skapar mening av ett fenomen i en förståelseprocess (Larsson & Holmström 2007, s. 56).

Mitt problemområde utgörs av den variation av uppfattningar som ett antal personer inom folkbiblioteken uttrycker om digital delaktighet. Därutöver har jag även för avsikt att granska och kategorisera den uppfattningsvariation som kan fastställas hos denna slutna grupp människor och undersöka huruvida dessa uppfattningar reflekterar formella uppfattningar om digital delaktighet så som de framstår i exempelvis officiella dokument.

Med studien vill jag besvara följande frågor:

- Hur uppfattas digital delaktighet av de personer som är verksamma inom folkbibliotekens IKT-pedagogiska aktiviteter?
- Finns det betydande skillnader i hur olika individer i denna grupp uppfattar digital delaktighet och sitt arbete för ökad digital delaktighet?
- Hur kan man förstå de uppfattningar som återfinns hos denna grupp av individer i en större kontext och hur reflekterar dessa individers

föreställningar om digital delaktighet den syn på livslångt lärande som framträder i politiska dokument?

### 3. Disposition

I föregående kapitel *Syfte, forskningsproblem och frågeställningar* har jag redogjort för det problemområde jag ämnar undersöka samt den utgångspunkt jag har i form av mina forskningsfrågor.

I kapitlet *Metod och teori* redogör jag för metodologiska och teoretiska aspekter av den forskningsansats jag ämnar tillämpa. I detta kapitel kommer jag också att redogöra för de övriga teoretiska ställningstaganden som uppsatsen vilar på. Slutligen kommer jag att belysa de aspekter av undersökningen som har att göra med representativitet och trovärdighet som, inte minst vid kvalitativa undersökningar, är viktiga.

I de två följande kapitlen kommer jag att resonera kring etiska aspekter av min undersökning samt de avgränsningar jag gjort i studien.

I kapitlet *Material och tillvägagångssätt* redogör jag för hur jag gått tillväga när jag kontaktade mina informanter, samlade in mitt empiriska material och analyserade det insamlade materialet. Dessutom presenterar jag de institutioner där materialinsamlingen är genomförd.

I kapitlet *Tidigare forskning och bakgrund* behandlar jag *digital delaktighet* och *livslångt lärande*. I detta kapitel belyser jag de teoretiska perspektiv som jag senare kommer att väga mot mina empiriska resultat. Istället för att separera de egna resonemangen från tidigare forskning har jag valt att väva samman dessa i samma kapitel vilket eventuellt kan förefalla en smula oortodot. Eftersom de teoretiska resonemang jag för i detta kapitel till största del bygger på tidigare forskning vill jag ändå argumentera för en sådan placering.

I kapitlet *Analys och resultat* presenterar jag mitt empiriska material och redogör för de resultat som jag kommit fram till i studien.

I uppsatsens sista del, *Diskussion och utblick*, resonerar jag kring de resultat som framkommit i den fenomenografiska undersökningen och återkopplar till uppsatsens teoretiska resonemang och slutligen reflekterar jag kring vidare forskning.

## 4. Metod och teori

### 4.1. Fenomenografi som metod och teori

Eftersom hypoteser och föreställningar påverkar tolkningen av studien kan kvalitativ metod och teori, enligt Alvesson och Sköldberg, inte frikopplas från varandra (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 22). Detta gäller i högsta grad för den fenomenografiska forskningsansatsen. Att jag valt att behandla metod och teori under samma kapitel beror på att fenomenografi som forskningsansats rymmer såväl metodologiska egenskaper som teoretiska aspekter. Forskningsansatsens metodologiska och teoretiska infallsvinklar är avhängiga av varandra och bör inte åtskiljas.

Den forskningsansats som kom att kallas fenomenografi växte fram ur den forskning som på 1970-talet bedrevs vid den pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. Metoden utvecklades sedan av en forskargrupp som kallas *Inom*-gruppen (Larsson 1986, s. 12). Ofta nämns exempelvis Lennart Svensson, Lars Owe Dahlgren och Roger Säljö som fenomenografiska förgrundsgestalter (Dall'Alba 1996, s. 7). Termen fenomenografi introducerades 1981 (Uljens 1992, s. 3).

Fenomenografi är, i jämförelse med den besläktade fenomenologin, mindre känd som angreppssätt av forskningsproblem men har kommit att tillämpas allt oftare. I boken *Om lärande* kommenterar Ference Marton och Shirley Booth förhållandet mellan de båda "skolorna" på följande sätt:

Fenomenologins forskningsobjekt är den mänskliga erfarenheten, men den är så nära sammanlänkad med ett antal metoder för att studera erfarenheten och teorier om erfarenhetens beskaffenhet att det är minst sagt problematiskt att inordna fenomenografien under fenomenologin. Fenomenografi och fenomenologi skiljer sig åt när det gäller ändamål.

(Marton & Booth 1997, s. 152)

Numera bedrivs fenomenografisk forskning internationellt (Dall'Alba 1996, s. 8). 1997 presenterade den australiensiska forskaren Christine Bruce sin avhandling *The Seven faces of information literacy* som bygger på en fenomenografisk forskningsansats. I avhandlingen föreslår Bruce en alternativ modell för "information literacy to stand alongside of the 'behavioural' model which presently dominates information literacy" (Bruce 1997, s. 1). Vid bibliotekshögskolan i Borås har Louise Limberg visat på metodens fördelar inom ett biblioteks- och informationsvetenskapligt forskningsfält (Johansson 2003, s. 17), och i sin

avhandling *Att söka information för att lära* har Limberg också valt fenomenografi som metod för att undersöka svenska skolelevers informationssökning.

Limberg, Sundin och Talja skriver i sin artikel *Three Theoretical Perspectives on Information Literacy* (2012, s. 99) att fenomenografin kännetecknas av sitt fokus på lärande. Det var också i en pedagogisk kontext som fenomenografin utvecklades och det är i ett sådant sammanhang som den oftast tillämpas. Däremot behöver inte användningsområdet vara begränsat till strikt pedagogiska forskningssammanhang. Med fördel kan metoden även användas i andra sammanhang där det kan vara konstruktivt att studera hur individer tolkar de erfarenheter de gör av ett visst fenomen. I artikeln *Phenomenographic or Phenomenological analysis?* beskriver Larsson och Holmström sin fenomenografiska studie av anestesiläkares uppfattningar av sitt yrke, och denna studie har kommit att fungera som något av en förebild för mitt arbete.

Upprepade gånger har jag ömsom refererat till fenomenografin som en metod, ömsom som en forskningsansats, och innan jag går vidare bör jag nämna att Ference Marton och Shirley Booth själva vänder sig mot att beteckna fenomenografin som en metod och föredrar beteckningen ansats.

Fenomenografin i sig är inte en metod, även om den är förknippad med en del metodiska element. Den är inte heller en teori om erfärande, även om det är möjligt att härleda teoretiska element från den. Fenomenografi är inte heller enbart en beredvillig skådespelare, som kan ta på sig den roll som krävs för stunden. Fenomenografi är snarare ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö.

(Marton & Booth 2000, s. 146f)

Hur man än väljer att beteckna fenomenografin råder det inga tvivel om att det handlar om en process vars egenskaper i mycket kan förstås som metodologiska. Detta, i kombination med att många forskare väljer att förstå fenomenografin som en metod, gör att jag medvetet valt att använda mig av beteckningen *metod* när jag refererar till de metodologiska aspekterna av fenomenografin.

Eftersom mitt problemområde bland annat innebär ett synliggörande av en samlad mängd personliga och därmed varierande erfarenheter i en bibliotekskontext anser jag att problemet bäst angrips genom en empirinära, kvalitativ forskningsmetod. "Phenomenography is the study of how people experience, understand or conceive of a phenomenon in the world around us" (Larsson & Holmström 2007, s. 56), och därför anser jag den särskilt lämpad som metod för min undersökning.

Som jag redan påpekat bygger fenomenografi även på en rad teoretiska antaganden om "kunskap, om den lärande människan och om den lärande människans förhållande till omvärlden" (Larsson 1986, s. 22). Inom fenomenografi är strukturer och innehåll oskiljbara och det görs ingen åtskillnad mellan vad något är och vad det uppfattas vara. Även om det existerar en verklighet utanför människan är det, enligt

fenomenografin, den mänskliga uppfattningen och den mänskliga tolkningen som ger mening åt verkligheten (Uljen 1989, ss. 13-14).

## 4.2. Makt och diskurs

I inledningen till detta arbete påvisade jag att en viss informationskompetens är nödvändig för att kunna fungera i dagens samhälle och, som jag också påpekade, är ett sådant uttalande inte helt oproblemiskt. Visserligen är uttalandet i högsta grad befogat och kan förefalla tämligen självklart eftersom bristande informationskompetens kan medföra konkreta problem som att man inte kan betala räkningar, sjukanmäla sig eller söka jobb. Förutom att ett sådant synsätt rymmer värderingar i fråga om vad som bör förstås som god kompetens liksom vad som är värt att betrakta som information är ett påstående av detta slag problematiskt eftersom det återspeglar en föreställning om att låg informationskompetens är kopplad till samhällsligt utanförskap. Maktaspekterna i de strukturer som diskursen skapar bör inte tas för lättvindigt och själv är jag av den övertygelsen att de måste belysas.

I kapitlet *Historicizing the lifelong learner* i boken *Foucault and Lifelong Learning* frågar sig Fejes vad som händer med dem som väljer att inte ta del av det livslånga lärandet eller med dem som av ett eller annat skäl inte har förutsättningar att delta i det livslånga lärandet (Fejes 2008, s. 89). I anslutning till detta frågar jag mig vad som händer med dem som väljer att inte ta steget mot digital delaktighet.

När jag började läsa in mig på begrepp som digital delaktighet och livslångt lärande stod det tidigt klart för mig att dessa är begrepp som är förbundna med skilda och mycket starka värderingar. Bland annat finns det en tydlig koppling mellan föreställningar om livslångt lärande och medborgarskap (Dahlstedt & Hertzberg 2014, s. 41) och eftersom livslångt lärande, i detta arbete, sätts i samband med digital delaktighet är det rimligt att anta att det även föreligger en koppling mellan digital delaktighet och föreställningar om medborgarskap. Eftersom min undersökning handlar just om föreställningar och uppfattningar om digital delaktighet anser jag att det inte vore möjligt att frigöra fenomen från de föreställningar och värderingar som är kopplade till det och därför är det nödvändigt att reflektera över vad dessa sammankopplingar innebär.

Liksom avseende det livslånga lärandet färgas samhällets föreställningar om vad det innebär att vara digitalt delaktig av en hel rad uppfattningar om individers förmåga, alternativt oförmåga, att vara digitalt delaktiga i samhället och kunna åtnjuta de tjänster vårt välfärdssystem erbjuder dem men också av föreställningar om deras skyldighet att uppfylla vissa krav som samhället ställer på sina medborgare. Med andra ord reflekterar förståelsen av begreppet digital delaktighet olika maktaspekter som är nödvändiga att förhålla sig till. I arbetet kommer jag därför också att relatera till Michel Foucaults teorier om maktteknologier, *Technologies of Power*. Foucault menade att människor tillämpar olika kulturellt kopplade teknologier i den process de går igenom när de utvecklar kunskap om sig själva (Foucault 1988, s. 18). I interaktionen mellan maktteknologierna och *Technologies of the Self*, som refererar till det sätt människor presenterar eller uppvisar sig själva genom olika kulturella strukturer, uppkom det Foucault kallade *Governmentality*, vilket kallas

*regerandekomplexet* på svenska och syftar på staters maktutövande gentemot undersåtar men också på individers sätt att styra sig själva (Foucault 1988, ss. 18-19).

I förordet till boken *Foucault and Lifelong Learning* påpekar Andreas Fejes och Katherine Nicoll att det under senare år blivit allt vanligare att applicera Foucaults teorier i ett utbildningssammanhang (Fejes & Nicolle 2008, s. ix). Detta är naturligtvis ingen slump. Foucaults teorier tillhandahåller ett värdefullt redskap för kritisk granskning av samtida värderingar och beteenden. Dessa kan hjälpa oss att belysa hur föreställningar om vad som förväntas av människor bidrar till att skapa praktiker. Inte minst eftersom det finns ett ökat behov av och efterfrågan på pedagogiska IKT-aktiviteter i samhället är det viktigt att kritiskt granska de samband som finns mellan sådana aktiviteter och praktiker samt bakomliggande värderingar. Jag anser att Foucault här erbjuder oss ett verktyg för en sådan kritisk granskning.

### 4.3. Trovärdighet och representativitet

Enligt Jan Trost betraktas kvalitativa data vanligen med större misstänksamhet än kvantitativa. Skälet till detta, menar han, är att kvalitativa data bygger på små urval och att de inte är statistiskt representativa för befolkningen (Trost 2010, s. 34). Mycket av den misstänksamhet som Trost nämner beror förmodligen också på att resultaten till stor del bygger på forskarens tolkningar. Det finns dock klara fördelar med att använda en kvalitativ metod i utforskandet av just humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsfrågor. Tolkningsmöjligheternas mångtydighet är nämligen, som Alvesson och Sköldberg påpekar i boken *Tolkning och reflektion*, lättare att synliggöra genom användandet av en kvalitativ metod (Alvesson & Sköldberg 2007, s. 19). Icke desto mindre är det viktigt att de resultat som forskaren kommer fram till och de sätt på vilka dessa resultat uppnås presenteras på ett så transparent sätt som möjligt.

Annika Lantz menar i sin bok *Intervjumethodik* att forskningsmetodens "giltighet vilar dels på intern subjektivitet, dels på teoretisk/extern validitet" (Lantz 2007, s. 72). Vidare menar hon att validiteten återfinns i kopplingen mellan teori och det undersökta fenomenet. Genom att förankra min forskning i en teoretisk grund hoppas jag därför också kunna uppnå en väl underbyggd giltighet.

I ett fenomenografiskt sammanhang är det viktigt att informanternas uppfattningar presenteras och att de beskrivningskategorier som forskaren kommer fram till är väl underbyggda. Trovärdigheten inom den fenomenografiska forskningsansatsen är nämligen avhängig av huruvida kategorierna faktiskt representerar de uppfattningar som informanterna ger uttryck för (Alexandersson 1994, s. 101). Genom att citera mina informanter har jag därför för avsikt att belägga mina resultat och även konkretisera kategoriernas betydelse. Riklig citering från intervjumaterialet underlättar också för läsaren att granska och ifrågasätta den tolkning jag gjort av materialet.

## 5. Avgränsningar

I uppsatsens teoretiska avsnitt utforskas föreställningar kopplade till begrepp som *digital delaktighet* och *livslångt lärande* såsom de kan förstås och behandlas inom ett kulturvetenskapligt respektive samhällsvetenskapligt forskningsfält. Jag utforskar alltså inte de aspekter av dessa företeelser som kan inordnas inom ett teknologiskt forskningsområde. Likaså avhåller jag mig från att undersöka den socialekonomiska forskning som finns kopplad till de ovan nämnda företeelserna. Istället för att undersöka varför ett fenomen som den digitala klyftan har uppstått eller varför det finns ett behov av informationslitteracitet ämnar jag utforska de mekanismer som är kopplade till mänskliga uppfattningar om fenomenen ifråga.

De fältstudier som ligger till grund för arbetets empiriska material är avgränsade så till vida att de endast undersöker föreställningar och uppfattningar utifrån de biblioteksanställdas perspektiv och inte ur ett användarperspektiv. De biblioteksanställdas föreställningar har genererats utifrån de erfarenheter de gjort när de handlett användare i IKT-relaterade problem. Det är alltså de biblioteksanställdas föreställningar om användarnas behov som undersöks i studien och inte användarnas föreställningar om sina egna behov.

Undersökningen är fenomenografisk och innebär därmed att jag inte försöker gå till botten med de problem som ligger till grund för företeelser så som en digital klyfta utan endast utforska de föreställningar som är kopplade till dessa företeelser. Inte heller strävar jag efter att fastslå vilka mekanismer som bidrar till att göra människor digitalt delaktiga eller hur de problem som är kopplade till fenomenen kan tänkas lösas.

## 6. Etiska aspekter

Eftersom en stor del av mitt arbete bygger på intervjumaterial som inkluderar en rad människor innebär detta att den etiska aspekten av metoden är mycket angelägen. I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* beskriver Steinar Kvale och Svend Brinkmann en intervjuundersökning som ett moraliskt företag. "Den mänskliga interaktionen i intervjun påverkar intervjupersonen, och den kunskap som produceras genom en intervjuundersökning påverkar vår förståelse av människans villkor. Följaktligen är intervjuforskning genomsyrad av moraliska och etiska frågor" (Kvale & Brinkmann 2009, s. 77).

För att genom hela arbetet upprätthålla en god forskningsetik har jag valt att följa de fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet fastställt som grundläggande för ett etiskt riktigt individskydd (Vetenskapsrådet 1990, s. 6). De fyra kraven är följande:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

För att uppfylla informationskravet har jag varit noga med att upplysa informanterna om syftet med min undersökning. Jag har i förhand informerat om att min forskning bedrivs inom ramen för ABM-programmet vid Lunds universitet och varje informant har blivit underrättad om och godkänt att intervjun spelats in.

Samtyckeskravet har uppfyllts genom att informanterna själva fått bestämma om de velat delta och alla informanternas deltagande har varit frivilligt.

Konfidentialitetskravet har tillgodosetts genom att alla personuppgifter som framkommer i ett intervjusammanhang har anonymiserats. Detta gäller inte bara informanterna utan även eventuella personer som nämns i ett intervjusammanhang. En person som är mycket insatt i de tre bibliotekens verksamheter skulle eventuellt kunna förstå vilket av de tre biblioteken ett uttalande åsyftar men för gemene läsare är risken för igenkänning i stort sett obefintlig.

Det sista kravet, nyttjandekravet, uppfyller jag genom en försäkran om att den information som genererats under intervjuerna inte kommer att användas i något annat syfte än forskningsändamål.

## 7. Material och tillvägagångssätt

### 7.1. Urval, materialinsamling och genomförande

Larsson och Holmström menar att den lämpligaste fenomenografiska metoden för materialinsamling är intervjuer (Larsson & Holmström 2007, s. 56). Det empiriska materialet för mina analyser utgörs därför helt av material från intervjuer med bibliotekspersonal som i sitt arbete har någon form av koppling till de aktiviteter för digital delaktighet som bedrivs på folkbibliotek. Det har däremot ingen bäring på min studie om dessa personer är utbildade bibliotekarier eller inte. Det är deras nuvarande pedagogiska engagemang för ökad digital delaktighet inom en bibliotekskontext snarare än deras professionella bakgrund som varit betydelsefull för min undersökning.

Genom att lyssna till människors berättelser och reflektioner om ett samhällsfenomen har jag velat belysa de sätt på vilka dessa människor skapar mening av sina förståelser. Genom att ringa in variationen av olika uppfattningar har det varit möjligt att dela in dessa uppfattningar i kategorier som representerar olika aspekter av hur ett fenomen förstås.

Inom fenomenografin görs inte sällan en åtskillnad mellan vad som brukar kallas *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. Till skillnad från första ordningens perspektiv, som syftar på hur något är, kopplas andra ordningens perspektiv till hur något uppfattas vara, det vill säga hur något erfars eller förstås av en individ (Larsson 1986, s. 12).

Fenomenografin strävar efter att i så stor utsträckning som möjligt utforska den andra ordningens perspektiv och därför ska man som intervjuare försöka undvika frågor som lockar till rena beskrivningar och istället undersöka hur informanten uppfattar och känner inför ett fenomen. Fenomenografen är ute efter "innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser" (Larsson 1986, s. 13).

Under intervjuerna försöker jag därför uppmuntra mina informanter att så fritt som möjligt berätta om sitt arbete och om sina tankar om vad det innebär att vara digitalt delaktig. På så sätt vill jag undvika rent deskriptiva skildringar och istället försöka få informanten att tala om sina upplevelser av arbetsprocesserna och om sin uppfattning om digital delaktighet (Larsson & Holmström 2007, s. 56).

De intervjufrågor jag i förväg planerade var följande:

- Vad innebär det, tycker du, att vara digitalt delaktig?
- Vilken roll anser du att folkbiblioteket har i frågan om digital delaktighet?
- Vad upplever du som den största utmaningen i ditt arbete när det gäller digital delaktighet?

För att inte göra intervjuerna för strukturerade utan istället få informanterna att i så stor utsträckning som möjligt berätta om sina erfarenheter och på så sätt synliggöra sina uppfattningar valde jag att inleda varje intervju med att uppmana informanten att berätta om sin roll i verksamheten. Likaså valde jag att avsluta varje intervju med att fråga informanten om det var något som denne tyckte att jag hade glömt att fråga om eller något som inte berörts under intervjun som informanten själv tyckte kunde vara viktigt i sammanhanget. Ett sådant tillvägagångssätt rekommenderas dessutom av Jan Trost som i boken *Kvalitativa intervjuer* föreslår att intervjuaren inleder en intervju genom att helt enkelt låta informanten fritt berätta om något i anslutning till intervjuens ämnesområde (Trost 2010, s. 84). Vid nästan alla tillfällen hade informanterna också något att tillägga. Några av informanterna utnyttjade exempelvis tillfället till att berätta om något projekt de genomfört som visat sig framgångsrikt.

## 7.2. Tre städer – tre bibliotek

De fältstudier som ligger till grund för undersökningen bedrev jag vid tre av Sveriges största folkbibliotek: Stockholms Stadsbibliotek, Göteborgs Stadsbibliotek och Malmö Stadsbibliotek. Vid Göteborgs och Malmö Stadsbibliotek genomförde jag mina intervjuer vid städernas huvudbibliotek medan jag i Stockholm istället var ute på tre olika stadsdelsbibliotek. Skälen till detta var huvudsakligen logistiska. Det var helt enkelt smidigare att vända sig direkt till den största enheten inom biblioteken. I Stockholm, där många av de aktiviteter jag var ute efter bedrivs på filialbiblioteken, begav jag mig istället ut till mindre enheter där de medarbetare jag kommit i kontakt med var verksamma.

Det finns huvudsakligen fyra skäl till varför jag valde att vända mig till just Stockholms, Göteborgs och Malmö Stadsbibliotek. För det första var det av praktiska skäl. För att kunna samla in ett tillräckligt omfattande material behövde jag genomföra ett visst antal intervjuer och det var helt enkelt lättare att få tag i mer personal som är engagerad i denna typ av aktiviteter på de stora biblioteken.

För det andra var det också en fördel att dessa bibliotek har en så utbyggd programverksamhet i vilken ett flertal olika IKT-handledningsaktiviteter är inkluderade.

För det tredje valde jag dessa bibliotek eftersom jag anser att det finns ett värde i sig att undersöka hur denna typ av aktiviteter uppfattas på just tre av Sveriges största folkbibliotek. I sin egenskap av att vara ledande aktörer på den svenska biblioteksmarknaden har dessa bibliotek större möjlighet att påverka och inspirera hur

IT-handledning läggs upp runt om i landet än vad bibliotek på mindre orter med snävare ekonomi har.

För det fjärde utgjorde dessa biblioteks målgrupper ett skäl för att jag skulle välja just de tre ovan nämnda biblioteken. Aktiviteterna dessa bibliotek erbjuder riktar sig till stora och diversifierade användargrupper vilket ökar sannolikheten för att mina informanter har en bredare erfarenhet av handledning riktad mot olika målgrupper. Av detta skäl var jag noga med att, när jag var i Stockholm, välja att vända mig till stadsdelsbibliotek i stadsdelar som skilde sig åt vad gäller demografisk struktur.

### 7.2.1. Stockholm

Stockholmsbibliotekens webbplats innehåller information om all slags IKT-handledning som biblioteken erbjuder under våren 2016. Här finner användaren allt från enskilda programpunkter till återkommande aktiviteter samt information om kursverksamhet. Ett exempel på kursverksamhet i mer klassisk bemärkelse är *Datakurs bas* som riktar sig till nybörjare och erbjuds på Hässelby gårds bibliotek varje fredag under april och maj. Flera av Stockholms bibliotek erbjuder dessutom kurser i släktforskning och spelprogrammering och på Blackebergs bibliotek ges en iPad-kurs på finska. Under våren finns också programpunkter som *Seniornet* och Wikipedia-skrivstuga.

Den vanligast förekommande programpunkten inom IKT-handledning är dock den verksamhet som kallas *Digital Första Hjälp*. Denna programpunkt erbjuds av en stor del av Stockholms stadsdelsbibliotek. Att Stockholm valt att uniformera verksamheten och kalla tjänsten för samma namn oavsett vid vilken enhet den erbjuds är, enligt min mening, ett användarvänligt sätt att nå ut till brukarna.

Trots sin enhetliga beteckning kännetecknas utformningen av *Digital Första Hjälp* på de enskilda enheterna av ett stort mått frihet för hur enheten vill lägga upp den konkreta verksamheten. På en av de filialer jag besökte menade informanten att de tidigare bedrivit en bokningsverksamhet där användare kunde boka bibliotekarien för en halvtimme eller en timme men att man valt att frånga detta tillvägagångssätt för att istället erbjuda en drop-in verksamhet. På den filialen fungerade det alltså bättre utan bokningssystemet medan en annan filial fortfarande valde att tillämpa bokningssystemet eftersom drop-in verksamheten visat sig mindre framgångsrik hos deras målgrupp.

### 7.2.2. Göteborg

Göteborgs Stadsbibliotek erbjuder, förutom släktforskning, regelbundna aktiviteter för äldre i form av *Seniornet* och *iPad för nybörjare* som riktar sig till målgruppen 55+. Återkommande programpunkter som inte uttryckligen riktar sig till någon specifik åldersgrupp är *Hitta rätt på Internet* och *Teknikdrop-in* där användare kan få handledning i hur de kan låna och ladda ner e-böcker, läsa tidningar med PressReader och få handledning i alla möjliga digitala frågor om hur man använder surfplattor och appar men även om hur sociala medier fungerar.

Framförallt *Hitta rätt på internet* är en mer allmän stödverksamhet som riktar sig till alla kategorier av nybörjare. Ämnena för denna drop-in verksamhet kan vara bibliotekets databaser, e-bokshjälp, informationssökning på internet eller sociala medier. Frågorna behöver dock, enligt en av informanterna, inte vara relaterade till internet utan innefattar även handledning i allmänhet för datorovana och frågor kring Office-programmen är inte ovanliga.

Göteborgs bibliotek tillhandahåller, vid sidan av bibliotekets kommunala webbsida, även en alternativ webbsida med adressen [www.stadsbiblioteket.nu](http://www.stadsbiblioteket.nu). Denna sida är, enligt min mening, betydligt mer informativ och användarvänlig än den som är kopplad till Göteborgs Stads officiella webbplats. På den officiella sidan hittar jag exempelvis ingen information om alla de stödaktiviteter som erbjuds inom IKT. På webbplatsen finns en meny för att hitta på biblioteken och här erbjuds alternativet *På gång på biblioteken* under vilken programverksamheten presenteras. Här finner användaren bland annat information om aktiviteter som läxhjälp, bokcirklar och språkcaféer men den enda verksamhet kopplad till någon form av datorhandledning som presenteras är släktforskning. För att finna programpunkter som *Hitta rätt på internet* måste man klicka på kalendarier och då får man visserligen upp vilken tid och veckodag aktiviteten är inplanerad men ingen information om vad den innebär. På bibliotekets inofficiella webbsida finns dock ett utförligare program där alla dessa aktiviteter presenteras på ett tydligt och lättöverskådligt sätt.

### 7.2.3. Malmö

På Malmö Stadsbibliotek skiljer sig upplägget från vad som vanligen förekommer runt handledning inom IKT. År 2010 öppnades vid Malmö Stadsbibliotek ett Lärcentrum med syfte att skapa en plats för digital kompetensutveckling. Lärcentrum började som ett projekt men är nu en del av den reguljära verksamheten. Det är öppet under samma tider som biblioteket och det finns då alltid någon på plats som kan hjälpa till med frågor och problem. På så sätt liknar det som lärcentrum erbjuder under bibliotekets samtliga öppettider den drop-in verksamhet som vid andra bibliotek bara bedrivs vid bestämda tider.

Kopplat till Lärcentrum finns också en rad aktiviteter som i det närmaste kan liknas vid en kursverksamhet även om detta nog är en missledande term. Det är snarare så att det förekommer vissa schemalagda tillfällen som är kopplade till ett tema. Val av teman grundas på de behov som handledarna observerar under arbetspassen. Kommer

det många frågor om liknande problem så ordnar Lärcentrum en träff explicit kring detta tema som utannonseras i förväg.

Dessutom ordnas återkommande aktiviteter i form av föreläsningar och workshops. Exempel på sådana är *Wikipedia bakom kulisserna* eller *Google och makten över informationen*.

Med de regelbundna träffarna *Kom igång!* erbjuder biblioteket varannan vecka även grupphandledning för IT-ovana. Träffarnas tema annonseras ut i förväg och kan handla om enklare saker som att skapa ett mejlkonto eller vägledning i sekretessinställning eller handledning i Googles olika tjänster.

Länkat till lärcentrum är också ett medialab vars datorer kan bokas i förväg för grafisk formgivning, videobearbetning, musikskapande med mera.

### 7.3. Tillvägagångssätt vid kontaktsökning

För att få tag i informanter gick jag till väga på enklast möjliga sätt. Jag ringde upp bibliotekens informationstjänst alternativt reception och fick på så sätt den kontaktinformation jag behövde om vem som var ansvarig för programverksamhet av det slag jag sökte. I de flesta fall kontaktade jag sedan respektive ansvarig per telefon och i något fall, när personen ifråga inte var nåbar, mejlade jag.

Alla tre biblioteken visade sig ytterst tillmötesgående och hjälpsamma när det gäller att tillhandahålla information och hjälpa mig att komma i kontakt med medarbetare som var verksamma med IKT-handledning. Det var därför inte svårt att få tag i informanter som var villiga att låta sig intervjuas. Intervjuerna ägde rum under två veckor och totalt genomförde jag sju intervjuer. Två intervjuer gjordes med medarbetare vid Malmö Stadsbibliotek, två intervjuer vid Göteborgs Stadsbibliotek och tre intervjuer med medarbetare vid olika stadsdelsbibliotek i Stockholm.

Jag hade i förväg gjort klart med informanterna att de godkände att intervjun spelades in. Jag var också tydlig med att de skulle förbli anonyma i min uppsats. Efteråt transkriberade jag det inspelade materialet. Detta för att underlätta att studera materialet för att där försöka finna mönster i samtalen.

Varför valde jag då att vända mig till en grupp individer som alla är verksamma inom samma område för att studera variationen av föreställningar kring digital delaktighet? Hade jag vänt mig till en vidare krets som även inkluderade andra anställda inom bibliotekets övriga verksamhetsområden så hade jag säkert fått ett bredare svarsspektrum. Svaret är att jag anser att det finns ett värde i att undersöka och kartlägga variationen av uppfattningar av ett fenomen hos just dem som står det närmast. I detta fall handlar det om hur digital delaktighet förstås av en grupp människor som aktivt arbetar med dessa frågor i sitt dagliga värv.

## 7.4. Tillvägagångssätt vid intervjuerna och bearbetning av material

Allt som allt träffade och intervjuade jag sju personer som i sitt dagliga arbete är involverade i de aktiviteter som ordnas av folkbiblioteken för en ökad digital delaktighet. Informanterna ifråga är verksamma vid antingen Stockholms, Göteborgs eller Malmö Stadsbibliotek.

Innan jag påbörjade mitt intervjuarbete hade jag genomfört två övningsintervjuer. En övningsintervju genomfördes med en handledare i IKT-aktiviteter på ett annat folkbibliotek än de tre som nämns i studien och en övningsintervju hade genomförts med en medarbetare vid ett högskolebibliotek som i sin yrkesvardag är verksam med informationsvägledning relaterad till studier. Genom dessa intervjuer kunde jag justera min intervjuteknik och bearbeta mina frågor vilket visade sig vara till god hjälp när jag senare genomförde de sju intervjuer som utgör materialet för denna undersökning.

Målet med en fenomenografisk undersökning är ju att ta reda på variationen av uppfattningar som finns runt ett fenomen och när man tittar på materialet är det i de uttryck för känslor kring fenomenet som man finner uppfattningen. Enligt Larsson och Holmström bör informanterna uppmuntras att så fritt som möjligt berätta om sitt arbete och de aktiviteter de är engagerade i. På så sätt undviker man alltför instrumentella beskrivningar som ofta blir ett resultat av alltför många detaljerade frågor (Larsson & Holmström 2007, s. 56). Tanken är ju att man ska få fram vad informanterna känner inför någonting och inte en detaljerad beskrivning av en arbetsprocess. Känslor är dock, enligt min erfarenhet, inte alltid helt lätt att få fram.

Larsson och Holmström har, i sin undersökning av anestesiläkares uppfattningar av sin yrkesroll, formulerat sina frågor så att de uttryckligen eftersöker informanternas känsla kring yrkesrollen. En av deras frågor är exempelvis "When do you feel you have been successful in your work?" (Larsson & Holmström 2007, s. 57).

Jag håller helt med om det är en god idé att låta informanterna samtala så öppet som möjligt kring ett ämne som ligger i centrum för undersökningen. Däremot är jag skeptisk till att uttryckligen formulera frågorna efter de känslor man söker så som Larsson och Holmström föreslår. Här får jag stöd av Jan Trost som i sin bok *Kvalitativa intervjuer* skriver att:

Genom att fråga om beteenden, om handlingar, får man också fram den intervjuades känslor. Enligt min mening skall man inte fråga hur den intervjuade "kände" eller "upplevde" en situation. Bättre är att fråga vad som skedde och "Vad gjorde du då?". På så sätt får man fram en hel del och intervjuarens uppgift blir tydligare.

(Trost 2010, s. 55)

Att samtala om något så intimt som känslor och upplevelser kan få många människor att känna sig obekväma till mods vilket kan verka hämmande för att komma åt den önskade informationen. Under de övningsintervjuer som föregick detta arbete, gjorde

jag erfarenheten att det kan verka påträngande att ställa alltför explorativa frågor av den typ som Larsson och Holmström rekommenderar att man ställer (Larsson & Holmström 2007, s. 56). Inte minst kan denna typ av frågor verka överrumplande om de ställs i intervjuens början.

Jag upplevde att frågor som "hur kände du då?" gjorde informanten illa till mods och förändrade informantens svarsbeteende på ett tydligt och icke-konstruktivt sätt. Istället för att återge situationen utifrån ett förstapersonen-perspektiv övergick hen efter en sådan fråga plötsligt till att använda det indefinita pronomenet *man* och min tolkning är att det skedde som en, förmodligen omedveten, reaktion på en alltför närgången fråga. Hen önskade tona ner sig själv genom att, istället för att berätta hur hen själv upplevde en bestämd situation, kringgå den genom att svara "jo, en sån situation hanteras bäst om man...".

Intervjuerna varade mellan 25 och 40 minuter och ljudupptagningarna finns i författarens ägo. Transkriberingen är ordagrann men vid citeringen av transkripten i uppsatsen har en viss språklig justering genomförts för att rätta till en del språkliga brister och på så sätt underlätta läsningen och förståelsen av citaten. För att mina informanter ska förbli anonyma har jag valt att kalla dem *Informant 1*, *Informant 2* och så vidare. Jag har också valt att inte avslöja vilket av de tre biblioteken som den citerade informanten är verksam vid.

Transkriberingen ägde rum i nära anslutning till intervjutillfället och när samtliga intervjuer var transkriberade läste jag upprepade gånger igenom materialet. Genom att markera återkommande begrepp och föra in dessa i Excel-tabeller kunde jag så småningom urskilja ett mönster. Utifrån detta mönster utarbetade jag därefter de kategorier som beskriver de olika sätt på vilka informanterna uppfattar de fenomen jag undersöker.

## 8. Tidigare forskning och bakgrund

Eftersom den fenomenografiska forskningen ligger inom det pedagogiska forskningsområdet tyckte jag att det var lämpligt att förankra den empiriska undersökningen i teoretisk forskning som kritiskt granskar pedagogiska företeelser. Då jag i kapitlet *Metod och teori* redan avhandlat mycket av den fenomenografiska forskning, som har varit viktig att ta hänsyn till inför en studie som denna, har jag i detta kapitel valt att fokusera på forskning som grundar sig på de teorier på vilka jag stödjer mina ställningstaganden.

Som jag redan nämnt har Foucaults teorier varit av stor betydelse för mina resonemang, inte minst sammankopplade med företeelser som livslångt lärande och digital delaktighet. Forskning inom detta område som spelat en avgörande roll för mitt arbete återfinns bland annat i Andreas Fejes och Katherine Nicolls antologi *Foucault and Lifelong Learning* (2008). Här appliceras Foucaults teorier på ett utbildningssammanhang. Det är Foucaults föreställning om begreppet *governmentality*, på svenska *regerandekomplexet*, som sätts i relation till lärande och utbildning (Olssen 2008, s. 34).

En stor del av den argumentation som förs i mitt arbete har influerats av socialkritisk forskning inom samhällsvetenskap och kommunikationsvetenskap. Hit hör bland annat forskare som Jan van Dijk, som i sin bok *The Deepening Divide*, granskar koncept som den digitala klyftan utifrån ett socialpolitiskt perspektiv (van Dijk, 2005) och Cees J. Hamelink som, i sin bok *The Ethics of Cyberspace* (2000), fördjupar sig i de sociala och moraliska aspekter som är förbundna med människors förhållande till och hanterande av IKT-verktyg. Eftersom de nämnda författarna är influerade av socialteoretiker som Max Weber och Pierre Bourdieu kommer de senares idéer också att reflekteras i det resonemang jag för i mitt arbete.

Exempel på vidare forskning som läsaren kommer att möta i detta kapitel och som varit viktig för mitt arbete utgörs av Nina Volles artikel *Lifelong Learning in the EU: Changing Conceptualisations, Actors, and Policies* (2015) och Magnus Dahlstedts bok *Aktiveringens politik* (2009) samt Magnus Dahlstedts och Fredrik Hertzbergs artikel *In the Name of Liberation* (2014).

Jämte John E. Buschmans bok *Dismantling the Public Sphere: Situating and Sustaining Librarianship in the Age of the New Public Philosophy* (2003) är Nanna Kann-Christensen och Jack Andersens artikel *Developing the library: Between efficiency, accountability and forms of recognition* (2009) värd att nämna redan här. Jag kommer att diskutera denna artikel i kapitlets tredje avsnitt *Folkbiblioteket och en nyliberal föreställningsvärld* och återkomma till den senare i arbetet.

## 8.1. Livslångt lärande som dörröppnare till digital gemenskap

I rapporten *The 2010 State New Economy Index: Benchmarking economic transformation in the States* skriver Atkinson och Andes att arbetare som är duktiga på att arbeta med händerna och som är verksamma i repetitiva och ibland fysiskt tunga yrken utgör motorn i en gammal ekonomi. I en ny ekonomi är det däremot, menar de, "knowledge-based jobs" som driver samhället mot framgång (Atkinson & Andes 2010, s. 14).

En sådan utsaga leder, inte oväntat, till funderingar kring vad som händer med dem som av ett eller annat skäl inte vill eller kan uppfylla de krav som jobben inom den nya ekonomin ställer på sina anställda. I detta avsnitt ämnar jag återknyta till ett påstående som jag tidigare gjort om att informationskompetens är nödvändigt för att kunna fungera i dagens samhälle. Påståendet är inte taget ur luften och liknande formuleringar som kopplar individers digitala kunskaper till deras möjligheter att delta i ett framtida samhälle är vanliga. Exempelvis menar Taylor et al. i artikeln *Public Libraries in the New Economy* att "[p]eople need to be able to navigate through the troves of online information and possess the computer and technological literacy skills to participate in the global, digital economy" (Taylor et al. 2012, s. 212). Ändå menar jag att påståenden av detta slag är problematiska. Föreställningen om digital litteracitet som ett slags dörröppnare till samhällslik inkludering medför också en föreställning om att de, som inte har de nödvändiga IKT-färdigheterna, är exkluderade från samma möjligheter. En sådan argumentation kan framstå som väl svartvit.

I sin bok *The Deepening Divide* menar Jan van Dijk att man inte bör betrakta digital delaktighet på ett så polariserat sätt. Istället menar han att det är ett missförstånd att den digitala klyftan handlar om "absolute inequalities, such as between those included and those excluded" (van Dijk 2005, s. 4). Att van Dijk vänder sig emot ett alltför polariserat synsätt innebär dock inte att han inte tar de orättvisor som är kopplade till begrepp som den digitala klyftan på allvar. I själva verket understryker han att "the digital divide is deepening where it has stopped widening" (van Dijk 2005, s. 2).

Som jag påpekade i arbetets inledning menar van Dijk att klyftan inte längre handlar om tillgång på teknologi även om man inte ska bortse från en sådan.

The gap between developed and developing countries is extremely wide [...] Even in the most developed high-tech societies, where the division in physical access has stopped broadening, about one quarter, or even one third, of the population has no access to computers and the Internet.

(van Dijk 2005, s. 2)

Förmågan att förstå och handskas med digital information beskrivs som nyckeln till att inte hamna på fel sida av den så kallade digitala klyftan. Befinner man sig på rätt sida av denna klyfta, eller "avgrund", så är man digitalt delaktig.

I föregående avsnitt har jag redan gett en kort sammanfattning av vad digital delaktighet och liknande termer står för och jag tänker nu ge lite bakgrund till dessa termers uppkomst.

Redan 1981 använde sig Washington Post av termen *computer literacy* (van Dijk 2005, s. 71) med syftning på de grundläggande kunskaper som behövs för att manövrera en dator. Något senare, 1989, introducerade *The American Library Association* termerna *information literacy*, *digital literacy* och *media literacy* som ger en bredare definition av de kunskaper som kopplas till användandet av IKT-resurser (van Dijk 2005, s 72).

Senare försök att definiera dessa färdigheter har gjorts, bland annat av Cees Hamelink som i sin bok *The Ethics of Cyberspace* låtit sig inspireras av den franske sociologen Pierre Bourdieu och menar att man bör tala om informationskapital, *information capital* (Hamelink 2000, ss. 90). Enligt Hamelink ger termen informationskapital uttryck för fyra egenskaper, nämligen:

- Ekonomisk möjlighet att täcka de kostnader som är förbundna med att ha tillgång till dator och nätverk
- Teknisk förmåga att hantera dem
- Förmåga att filtrera och utvärdera information
- Motivation att söka information och kompetens att använda denna information

Precis som andra typer av kapital (kulturellt kapital, socialt kapital etc.) så är informationskapitalet ojämnt fördelat mellan olika grupper i samhället (Hamelink 2000, s. 91).

Till en början var dock aspekter som teknisk förmåga att hantera en dator inte nödvändigtvis kopplade till ett utanförskap, och de förändrade definitionerna beror, som Gunkel påpekar, inte på godtycklighet eller oförmåga att ge en ordentlig begreppsförklaring utan på att tekniken i fråga har förändrats så avsevärt (Gunkel 2003, s. 504). I början av den teknologiska revolution, som så småningom gjorde datorerna lika epokgörande som ångmaskinen var för sin tid, förväntades inte allmänheten kunna hantera datorer på egen hand. På 1960- och 70-talen var det endast experter som programmerare och systemvetare som förväntades förstå sig på dessa krångliga apparater (van Dijk 2005, s. 71).

Social exkludering behandlades första gången som fenomen av Max Weber. Han beskrev det som de mäktigas försök att utestänga de maktlösa från de fördelar som sociala relationer medför (van Dijk 2005, s. 18). Max Weber levde i en tid som var präglad av industrialismens framväxt, och de mekanismer som förde till social exkludering fann han bland annat i den strukturella orättvisa som var en följd av att vissa möjligheter i samhället endast var förbehållna specifika statusgrupper inom en social hierarki (Milner 1999, s. 69). I dagens samhälle finns nya mekanismer som ligger bakom social exkludering och en av dessa skulle kunna vara det vi kallar den digitala klyftan.

In many ways, the digital divide can be seen as a new form of social exclusion that in some cases parallels the other entrenched divides in society that run between radical and class groups, and in other cases cuts across those divisions.

(Taylor et al. 2012, s 198)

Knappt hundra år efter Max Webers död används begreppet social exkludering ofta i den politiska terminologin. I boken *Aktiveringens politik* noterar Magnus Dahlstedt hur populär termen blivit i den Europeiska unionens social- och arbetsmarknadspolitik (Dahlstedt 2009, s. 50). I boken *The Inclusive Society?* utforskar Ruth Levitas olika former av social exkludering och undersöker hur begreppet kom att bli en del av det politiska språkbruket i Storbritannien.

The term social exclusion is intrinsically problematic. It represents the primary significant division in society as one between an included majority and an excluded minority. This has implications for how both included and excluded groups are understood, and for the implicit model of society itself.

(Levitas 1998, s. 7)

Dahlstedt menar att de som upptagits i samhällsgemenskapen också måste uppfylla vissa bestämda villkor. Krav för att vara med i gemenskapen, menar Dahlstedt, är vissa specifika egenskaper till vilka hör självständighet, ansvarstagande och flexibilitet (Dahlstedt 2009, s. 65). Om ansvarstagande är ett krav för att vara delaktig i den samhälleliga gemenskapen kan man fråga sig vilka kraven är för digital delaktighet?

I samband med denna fråga tänker jag göra en koppling till ett annat begrepp som blivit allt vanligare på senare tid, nämligen livslångt lärande. Anledningen att jag lutar mig mot diskussionen om livslångt lärande för att studera föreställningar om digital delaktighet är att jag inordnar de aktiviteter som utformats för att hjälpa människor att bli digitalt delaktiga under det vidare begreppet *livslångt lärande*.

I sin artikel *In the Name of Liberation* går Magnus Dahlstedt och Fredrik Herzberg in på likheter och skillnader mellan diskurserna om livslångt lärande respektive entreprenörutbildningar. Gemensamt för de båda diskurserna, menar Dahlstedt och Herzberg, är målet att fostra medborgare som är kapabla att möta de krav som ställs på dem och båda diskurserna hänger ihop med nyliberala politiska praktiker. Ideala egenskaper här är självständighet, gott självförtroende och vilja att lära (Dahlstedt & Herzberg 2014, ss. 37). Dock påpekar Dahlstedt att det även finns vissa viktiga skillnader mellan de två diskurserna. Entreprenördiskursen lägger större vikt vid egenskaper som innovation och uppfinningsrikedom. Formandet av entreprenörer bygger, enligt artikelförfattarna, på en kalvinistisk version av protestantisk etik snarare än på en pietistisk. Målet med entreprenörutbildningar är att skapa drivna och självständiga individer snarare än enbart anställningsbara medarbetare, något som är en tyngdpunkt inom diskursen för livslångt lärande (Dahlstedt & Hertzberg 2014, s. 38).

Dahlstedt och Hertzberg gör säkert rätt i att understryka skillnaderna mellan diskursen för entreprenörskap och livslångt lärande och, om man närmare synade

diskursen för digital delaktighet i förhållande till den om livslångt lärande, så skulle man säkert också finna vissa avvikelser. Ändå lutar jag mig mot ett resonemang om livslångt lärande i min studie av föreställningar kring digital delaktighet. Ett av skälen till detta beror bland annat på att materialet som handlar om livslångt lärande är så mycket rikare än det som behandlar de aktiviteter som leder till digital delaktighet. Kimberly Pendell et al. påpekar i artikeln *Tutor-facilitated Adult Digital Literacy Learning: Insights from a Case Study* att “[a]dult education and online learning both have generated robust amounts of research literature; however, the amounts of literature specifically pertaining to adults acquiring computer and digital literacy skills is much smaller” (Pendell, Withers, Castek & Reder 2013, s 109). Trots risken för eventuella mindre avvikelser mellan en diskurs om livslångt lärande i allmänhet och en om digital delaktighet så tror jag inte att mina slutsatser är missvisande. I själva verket ter sig det som sägs om livslångt lärande ytterst applicerbart även på en diskussion om digital delaktighet.

Inte sällan presenteras livslångt lärande som “the solution within a new policy rationality of capitalism, whereby those who do not conform will be left out of the next phase” (Fejes & Nicolle 2008, s. 2). På många sätt liknar detta resonemang de som förekommer om digitala klyftor.

The discourse of the digital divide employs the distinctions between digital and analog technology, the ‘new digital economy’ of e-commerce and the ‘old economy’ of industrialized production, the Information Age and the Industrial Age, and the opportunities enjoyed by those individuals who are able to participate in the ‘digital revolution’ and the unfortunate experiences of those who cannot.

(Gunkel 2003, s. 510)

I inlägget *Pathologizing and medicalizing lifelong learning: a deconstruction* i Fejes och Nicolls bok betonar Gun Berglund att livslångt lärande har tilldelats stor plats i det västerländska samhället och att den retorik som används i policydokument understryker vikten av livslångt lärande som ett ekonomiskt verktyg för att uppnå välfärd och tillväxt (Berglund 2008, s 138).

Såväl de aktiviteter som syftar till att hjälpa individer att bli digitalt delaktiga, som det livslånga lärandet, ger uttryck för vad Foucault skulle ha kallat *technologies of power* men även *technologies of the self*.

[T]echnologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends of domination, an objectivizing of the subject; [t]echnologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls [...]

(Foucault 1988, s. 18).

## 8.2. Synen på livslångt lärande

I förordet till sin bok *Foucault and Lifelong Learning* menar Fejes och Nicoll att livslångt lärande har använts i politiskt syfte för att höja kunskapsnivån hos befolkningen och öka medborgares delaktighet i samhället (Fejes & Nicoll 2008, s. ix). Att målet för det livslånga lärandet är ett socialt medborgarskap är underförstått i det språkbruk genom vilket livslångt lärande förklaras på det politiska planet.

Så har det dock inte alltid varit och nedan kommer jag i korthet ge en överblick över innebörden och förståelsen av konceptet livslångt lärande under de senaste decennierna. För att göra detta har jag bland annat valt att granska den föreställning om livslångt lärande som framträder i dokument från Europarådet och OECD. Skälet till att jag valt just dessa dokument är att de, genom att utgöra handlingsplaner för EUs politiska agenda, visar vilken kurs Europa, och därmed Sverige, kommer att ta i de frågor som behandlas i dokumenten. De föreställningar som representeras i dessa dokument har alltså betydelse för de praktiker som byggs på nationell nivå.

Europakommissionen utnämnde året 1996 till "the European Year of Lifelong Learning" och i boken *Reconceptualizing Lifelong Learning: feminist inventions* menar Burke och Jackson att det livslånga lärandet härmed blev en del av Europas utbildningslandskap (Burke & Jackson 2007, s. 11). I en handlingsplan som drogs upp i Lissabon år 2000 fastställdes ett 10-årsuppdrag för Europa. Uppdraget gick ut på att Europa skulle bli den mest konkurrenskraftiga och dynamiska "knowledge-based economy" i världen (Commission of the European Communities, SEC 2000, 1832).

The new knowledge-based society offers tremendous potential for reducing social exclusion, both by creating the economic conditions for greater prosperity through higher level of growth and employment, and by opening new ways of participating in society.

(Commission of the European Communities, SEC 1832, 2000)

Medicinen som skulle avhjälpa de sociala och ekonomiska problem som stod i vägen för att uppnå ett sådant mål var livslångt lärande. I sin artikel *Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors and policies* visar Nina Volles hur det kom sig att livslångt lärande kom att bli en så viktig del av EUs politiska agenda. Från och med mitten av 1990-talet kom livslångt lärande nämligen att presenteras som ett verktyg för att avhjälpa en rad olika sociala och ekonomiska problem (Volles 2016, s. 360). Genom att kritiskt granska en rad av EUs, UNESCOs och OECDs policydokument kommer Volles fram till att synen på livslångt lärande har utvecklats från att, under 60- och 70-talen, ha färgats av starkt humanistiska ideal till att återspegla de nyliberala uppfattningar som, enligt Volles, idag genomsyrar EUs språkbruk (Volles 2016, ss. 350).

Recurrent education would reduce the gap between the educational opportunities now given to young people and those from which the older generations have benefited.

(Kallen & Bengtsson, OECD 1973:24)

Citatet ovan är hämtat från OECD-rapporten *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* från 1973. Tonen i detta dokument står i skarp kontrast till den som står att finna i det memorandum som drogs upp efter konferensen i Lissabon tjugosju år senare. Visserligen nämner OECD-rapporten de ekonomiska fördelar som livslångt lärande anses kunna innebära:

It is suggested that acceptance of the "recurrent education" proposal implies not only a major turning point in educational policies but that it also has important consequences for social and economic policies.

(Kallen & Bengtsson, OECD 1973:24)

Därför är dock steget fortfarande långt till den retorik som, i dokumentet från Lissabon, beskriver livslångt lärande som ett led i en ekonomisk och social reform som på tio år skall göra EUs ekonomi till världens starkaste.

Andreas Fejes menar att idén om det livslånga lärandet förefaller ha förekommit redan på 1920-talet när studieförbunden började bli stora (Fejes 2008, s. 94). Skillnaden var dock, menar Fejes, att människor på den tiden inte seriöst uppmanades att förkovra sig livet igenom (Fejes 2008, s. 94).

Det livslånga lärandet dök upp på den internationella dagordningen när UNESCO 1949 organiserade den första internationella konferensen om vuxenutbildning i Danmark. Tjugo år senare, 1969, lanserade Olof Palme återigen konceptet vid ett Europamöte i Frankrike (Volles 2016, s. 348). Enligt Volles framträdde livslångt lärande som en del av EUs agenda redan på 1960-talet (Volles 2016, s. 343).

Under 1980- och 90-talen kom dock den på 1970-talet humanistiskt genomsyrade diskursen om livslångt lärande att ersättas av en allt mer nyliberal diskurs med ett starkt ekonomiskt fokus.

Highly developed human capital, and science and technology were identified as important means to increase productivity. Instead of humanistic ideas concerning equality and personal development, concepts such as evaluation, control and cost efficiency became important.

(Fejes & Nicoll 2008, s. 3)

I denna diskurs finns, enligt Volles, inte mycket kvar av UNESCOs humanistiska synsätt som skildrar livslång utbildning i termer av solidaritet och demokrati och som kontrasterade 1960-talets auktoritära, uniforma och ojämställta utbildningssystem (Volles 2016, s. 349).

Enligt Dahlstedt fick idén om det livslånga lärandet sitt verkliga genombrott i och med OECD-rapporten *Lifelong Learning for All* (Dahlstedt 2009, s. 79). Som vi redan har sett var konceptet vid det här laget kopplat till ett nyliberalt språkbruk med starkt ekonomiskt fokus och konceptet stödde arbetsmarknadspolitiska åtgärder som strävade efter att skapa förutsättningar för ekonomisk tillväxt. På 1990-talet lanserades *Kunskapslyftet* i Sverige och under en femårsperiod pågick en kraftig

utbyggnad av bland annat vuxenutbildningarna. Ett av motiven för detta var att kunna möta en växande global konkurrens (Dahlstedt 2009, s. 48).

I framtidens kunskapssamhälle och serviceekonomi förändras talet om en livslång utbildning från ett talesätt till en tvingande nödvändighet för oss både som arbetstagare och som medborgare.

(Dahlstedt 2009, ss. 76)

Inom den nya diskursen framhövdes det livslånga lärandet som en strategi som skulle hjälpa medborgare att klara av arbetsmarknadens snabba förändring till informations- och kunskapssamhälle.

### 8.3. Folkbiblioteket och en nyliberal föreställningsvärld

Men var befinner sig då folkbiblioteken i denna fråga? I artikeln *Public Libraries and Cooperative Extension as Community Partners for Lifelong Learning and Learning Cities* skriver Alysia Peich och Cynthia Needles Fletcher att “[p]ublic libraries are integral members of learning cities because they strengthen the persuasive network of resources that provide lifelong learning” (Peich & Needles Fletcher 2015, s. 53).

Folkbiblioteken har, som jag skrev i arbetets inledning, redan positionerat sig i frågan om digital delaktighet och de flesta folkbibliotek erbjuder någon form av handledning i IKT. Detta är inte särskilt förvånande. I själva verket har folkbiblioteken en lång tradition av att tillhandahålla aktiviteter inom vuxenutbildning och, i förlängningen, livslångt lärande.

Redan 1886 formulerade den amerikanske pedagogen och historikern Herbert Baxter Adams en vision om att folkbiblioteken skulle komma att bli ett slags folkets universitet (Monroe 1963, s. 22). Peich och Needles Fletcher nämner 1920-talet som en betydelsefull epok för när biblioteken kom att positionera sig i denna fråga och integrera lärande som en del av agendan (Peich & Needles Fletcher 2015, s. 47). Sedan fortsatte det i den riktningen. Melvil Dewey, som gett sitt namn åt det klassifikationssystem som används i bibliotek världen över, föreställde sig, enligt Monroe i boken *Library adult education*, folkbiblioteken som betydelsefulla förmedlare av vuxenutbildning (Monroe 1963, s. 20).

Även den amerikanske filosofen och didaktikern John Dewey, namne och samtida med Melvil Dewey, ansåg att utbildning var en självklar och viktig del av bibliotekens uppgift. John Dewey, en av pragmatismens förgrundsgestalter, var påverkad av filosofer som John Locke och menade att utbildning var en av demokratins byggstenar och hans teorier kom att ha stor betydelse för senare generationers syn på utbildning. Ännu idag är Deweys teorier om lärande förvånansvärt relevanta (Kuhlthau 2004, s. 14).

Efter den katastrof som världen drabbats av genom andra världskriget kom koncept som demokrati och solidaritet att få en central roll i staternas återuppbyggande. En

viktig byggsten i detta arbete var folkbiblioteken, inte minst i sin funktion som bildningsinstitution.

The Post-War Standards for Public Libraries were explicit in their recognition of libraries as providers of adult education, and that continuing education is essential in a democratic society.

(Peich & Needles Fletcher 2015, s. 48)

På samma sätt som efterkrigstidens bibliotek kom att återspegla de värderingar som var rådande då är det rimligt att de idag återspeglar nuvarande normer och värderingar. I sin artikel *Developing the library* skriver Nanna Kann-Christensen och Jack Andersen att ”the library is a political institution with democratic obligations, which in some countries is legitimated by library Acts” (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 217). Precis som lagar kan skapa värderingar och vice versa är det också naturligt att bibliotek, med eller utan lag, legitimerar sin existens och verksamhet i samhället genom att reflektera tidens rådande uppfattningar.

Jag har i tidigare avsnitt belyst hur synen på utbildning förändrats under ett antal decennier. Nyliberala värderingar har blivit grundläggande för hur samtiden ser på utbildning och livslångt lärande och, enligt Kann-Christensen och Andersen, är sådana strömningar normgivande inom all offentlig sektor (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 210).

I sin bok *Dismantling the Public Sphere* är John Buschman kritisk till att ekonomin tillåts dominera den offentliga diskursen (Buschman 2003, s. 16) och undersöker bibliotekets roll i en social och ekonomisk kontext. Vad Buschman pekar på i sin bok och Kann-Christensen och Andersen undersöker i sin artikel är i vilken utsträckning biblioteken formar och legitimerar sin verksamhet efter de normer som gäller inom vad som brukar kallas *New Public Management* (NPM), på svenska *ny offentlig verksamhetsledning*. NPM åsyftar en rad olika praktiker för styrning inom den offentliga sektorn som omsattes i Storbritannien under Margeret Thatcher och kom att få genomslagskraft i hela Västvärlden från 1980-talet och framåt. Kann-Christensen & Andersen konstaterar att ”[i]t is perfectly in line with NPM thinking that libraries should compete for customers and that they can spend money they have earned themselves” (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 214) och menar att den danska bibliotekslagen från år 2000 reflekterar ett sådant synsätt.

Hur ser det då ut med den svenska bibliotekslagen? Om det stämmer att lagar reflekterar tidens värderingar är det rimligt att anta att den också skulle återspegla värderingar som kan återkopplas till *New Public Management*. Den första svenska bibliotekslagen kom 1996 och den senaste är från 2013. Hade Sverige haft en bibliotekslag på 1950- och 60-talet så får man, enligt denna teori, förmoda att den sett något annorlunda ut jämfört med dem som kom 40 och 50 år senare.

De koncept med starka folkbildningsperspektiv som var rådande inom exempelvis bibliotekens medieplanering under 1950-talet skulle förmodligen, med dagens mått mätt, förefalla tämligen elitistiska. Attityden gentemot användarna har, som Kann-Christensen och Andersen mycket riktigt påpekar, förändrats under decenniernas gång och ”by now no one in their right mind would question that public libraries

should reflect their users' needs" (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 212). Att användaren står i fokus för folkbibliotekens verksamhet lyfts naturligtvis fram som en självklarhet även i den svenska bibliotekslagen.

**6§.** Varje kommun ska ha ett folkbibliotek. Folkbiblioteken ska vara tillgängliga för alla och anpassade till användarnas behov.

(SFS nr 2013:801)

Att vara användarorienterad är dock inte detsamma som att forma sin verksamhet efter, vad Kann-Christensen och Andersen kallar, "customer satisfaction view" och som, enligt dem, är grundläggande för den ekonomiska diskurs som får allt större inflytande på danska folkbibliotek (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 214).

Tittar man närmare på den danska lagen finner man också vissa inslag som kan synas återspegla ett nyliberalt tänkesätt.

**§ 20.** Kommunen kan opkræve vederlag af brugerne for særlige serviceydelser, der er knyttet til folkebibliotekernes betjening, men som har en mere vidtrækkende karakter end benyttelse på stedet, udlån af materialer og almindelig vejledning. Kommunen kan desuden sælge viden, som er oparbejdet i folkebiblioteket i forbindelse med løsning af de almindelige biblioteksopgaver. Kommunen kan forarbejde og videreudvikle denne viden med henblik på salg. Salget skal tilrettelægges på en sådan måde, at det ikke påvirker varetagelsen af de almindelige biblioteksopgaver i et urimeligt omfang.

(Lov om biblioteksvirksomhed 2000)

Hur återspeglar då den svenska lagen de nyliberala strömningar som Kann-Christensen och Andersen finner i den danska bibliotekslagen? Vår svenska bibliotekslag är inte utformad för att fungera som ett styrdokument på detaljnivå så som den danska. Förutom paragraf 9 finns det i den svenska lagen inga indikationer på hur folkbiblioteken ska förhålla sig i ekonomiska frågor.

**§9.** På folkbiblioteken ska allmänheten avgiftsfritt få låna eller på annat sätt få tillgång till litteratur under en viss tid oavsett publiceringsform.

Första stycket hindrar inte att folkbiblioteken tar ut

1. ersättning för kostnader för porto, fotokopiering och andra liknande tjänster, och
2. avgift för de fall låntagare inte inom avtalad tid lämnar tillbaka det som de har lånat.

(SFS nr 2013:801)

Exemplet ovan är knappast en indikation på att lagen kommit att återspegla nyliberala strömningar och en ekonomisk diskurs. Ändå vet vi att somliga svenska folkbibliotek, fram till nyligen, valde att ta betalt för e-bokslån och många svenska folkbibliotek har reservationsavgifter som även gäller det egna mediesortimentet.

Kann-Christensen och Andersen menar också att trenden att betrakta sina aktiviteter och tjänster som “a businesses having a commodity to sell” (Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 209) inte endast är en dansk företeelse utan en som är kännetecknande för biblioteksklimatet i hela västvärlden. Föreställningen om att biblioteken ska uppfylla marknadsekonomiska konkurrenskrav är inte heller i Sverige oproblematiserad och i artikeln *Documentality and legitimacy in future libraries* kritiserar Joacim Hansson den förändring som biblioteken undergått (Hansson 2015, s. 11).

Som jag ser det finns det två aspekter av diskussionen om hur en nyliberal diskurs bidrar till att forma biblioteken efter motsvarande värderingar.

Å ena sidan har vi frågan om huruvida dessa strömningar driver biblioteken i en riktning där de behöver rättfärdiga sin verksamhet i ekonomiska termer och där kravet på lönsamhet ovillkorligt medför att majoriteten av användarnas behov styr utbudet av aktiviteter och medier. Det är en sådan problematik som Kann-Christensen och Andersen diskuterar i sin artikel (2009, s. 210).

Å andra sidan har vi en diskussion som är mer intressant för min undersökning. Bibliotekens arbete rättfärdigas här inte genom att vara vinstbringande för egen del utan för att vara ekonomiskt lönsamt i ett mer allomfattande samhälleligt perspektiv. Genom diverse fortbildningsaktiviteter bidrar biblioteken till att medborgare kan bli mer konkurrenskraftiga på en global arbetsmarknad i förändring. ”Twenty-first-century skills range from information and financial literacy, to interpersonal and technology skills, to civic education.” (Peich & Needles Flecher 2015, s. 51).

Genom bibliotekens arbete med att lära ut dessa nya kunskaper minimeras riskerna för den sociala exkludering, som är kopplad till ökade kostnader för samhället, och på så sätt rättfärdigas också verksamheten genom användandet av en ekonomisk nyliberal retorik. Hur en sådan retorik, omsatt i handling, kan se ut är temat för Brian Quinns artikel *TheMcDonaldization of Academic Libraries?* I artikeln jämför McQuinn tillämpningen av ”business management and marketing principles” i en akademisk kontext och likställer resultatet med snabbmatkedjan McDonalds (Quinn 2000, s. 249).

Taylor et al. menar att “public libraries often serve as frontline tutors on information-literacy skills for employment seekers and e-government literacy skills for social services applicants within the library” (Taylor et al. 2012, s. 199) och understryker därmed folkbibliotekens viktiga roll i arbetet med att överbrygga den digitala klyftan. Men hur ser de som arbetar med sådana aktiviteter på de frågor som är kopplade till föreställningen om en digital klyfta? Jag är nyfiken på huruvida dessa personer själva resonerar utifrån de perspektiv jag just belyst. Enligt Foucault innebär begreppet diskurs inte bara hur någon talar och skriver om ett fenomen. Diskurs avser också en praktik som producerar ett sätt att uttrycka sig (Boréus 2011, s. 151). I det följande vill jag undersöka hur den praktik som utgör folkbibliotekens IKT-pedagogiska aktiviteter påverkar dem som är engagerade i den. Hur uttrycker sig de anställda när de refererar till den verksamhet de bedriver och hur ser de på frågan om digital delaktighet?

## 9. Analys och resultat

Efter att ha redogjort för värderingar och föreställningar om livslångt lärande och vad det innebär att vara digitalt delaktig har vi nu nått det avsnitt där jag ska presentera resultaten från de studier jag bedrivit vid tre av Sveriges största folkbibliotek. Genom att studera intervjumaterialet vill jag försöka finna svar på två av mina tre forskningsfrågor, nämligen:

- Hur uppfattas digital delaktighet av de personer som är verksamma inom folkbibliotekens IKT-pedagogiska aktiviteter?
- Finns det betydande skillnader i hur olika individer i denna grupp uppfattar digital delaktighet och sitt arbete för ökad digital delaktighet?

Efter att ha besvarat de två ovan nämnda frågorna kommer jag, genom att koppla resultaten till den teoretiska kontext jag byggt upp i föregående kapitel om föreställningar om livslångt lärande och digital delaktighet, besvara den tredje och sista forskningsfrågan.

- Hur kan man förstå de uppfattningar som återfinns hos denna grupp av individer i en större kontext och hur reflekterar dessa individers föreställningar om digital delaktighet den syn på livslångt lärande som framträder i politiska dokument?

De två första frågorna resulterade i svar som jag delat in i vardera tre olika kategorier. Här följer en presentation av dessa kategorier och en redogörelse för hur dessa kan förstås.

### 9.1. Uppfattningar om vad digital delaktighet innebär

Innan jag presenterar kategorierna vill jag dock understryka att det som inordnas i dessa är just uppfattningar av ett fenomen och inte personer. Det är möjligt för en individ att uttrycka flera olika föreställningar om ett fenomen även om personens fokus ibland ligger inom en kategori (Larsson & Holmberg 2007, s 56). De flesta individer är dock inte bara begränsade till en kategori utan upplever och fokuserar på olika aspekter av fenomenet i fråga.

Efter att ha gått igenom materialet började jag urskilja ett mönster i svaren utifrån vilket jag så småningom kunde utarbeta olika kategorier.

- Hur uppfattas digital delaktighet av de personer som är verksamma inom folkbibliotekens IKT-pedagogiska aktiviteter?

När det gäller fråga ett har jag strukturerat upp svaren i tre olika kategorier. Kategorierna har jag namngett efter det förhållningssätt som genomsyrar svaren inom respektive kategori och fått fram följande tre kategorier:

- 1) Empowerment
- 2) Kompassen
- 3) Ett rikare liv

### 9.1.1. Kategori 1: Empowerment

Att jag valde en engelsk term för att benämna den första kategorin beror på att innebörden i ordet *Empowerment* skiljer sig från de svenska översättningar som står till förfogande. Enligt min mening är innebörden i den engelska termen betydligt bredare. Koncept som *makt*, *bemyndigande* och *befogenhet* omfattas alla samtidigt i begreppet *Empowerment*, och jag anser att tolkningen av kategorin skulle bli bristfällig om jag valde att benämna den med enbart en av de nämnda svenska termerna.

För att närmare försöka förklara innebörden av kategorin väljer jag att använda mig av ett filmcitrat från Tom Hoopers film *The King's Speech* från 2010. På talpedagogen Lionel Logues fråga "Listen to you? By what right?" svarar kung George VI "Because I have a right to be heard! I have a voice!" Jag kom att tänka på filmrepliken när en av mina informanter, i en diskussion om vad det innebär att vara digitalt delaktig, sade:

Jag tror inte att man kan vara digitalt delaktig i ett digitalt samhälle utan att också ha en röst... och den rösten måste vi som bibliotek främja.<sup>1</sup>

Informanten syftade på användarens möjlighet att hävda sig i en värld som i allt större utsträckning bygger på digitala tjänster. Även om många av de andra handledarna inte formulerade det på samma sätt gav flera av dem uttryck för en likande uppfattning om vad det innebär att vara digitalt delaktig.

Inom denna kategori förstås digital delaktighet som ett bemyndigande, ett verktyg till frihet som ger medborgaren makt att hävda sig. Demokrati är ett ledmotiv och många av mina informanter refererade ofta till koncept som just demokrati och rättvisa.

Ska man vara en demokratisk medborgare så måste man kunna hantera information och informationen finns på internet.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Informant 2.

<sup>2</sup> Informant 3.

Visserligen förmåler inte citatet vad informanten menar med att vara en demokratisk medborgare men den tolkning jag gjorde, utifrån sammanhanget, var att informanten syftade på de rättighetsaspekter som ingår i konceptet av den demokratiska medborgaren. Alltså handlar det här snarare om möjligheten att hävda sig i samhället snarare än de skyldigheter som också kan kopplas till ett demokratiskt medborgarskap. Senare i intervjun sade samma informant att:

Kärnpunkten har ju varit demokrati [...] att folk ska få ta del av information för att vara demokratiska medborgare.<sup>3</sup>

Även vid detta tillfälle fick den kontext, i vilket uttalandet gjordes, mig att tolka det som att informanten avsåg att den demokratiska medborgaren, genom ökad informationskompetens, kunde uppnå ett bemyndigande och stärka sina möjligheter att hävda sig. En annan tolkningsmöjlighet, som jag även denna gång håller för mindre sannolik i sammanhanget, är att informanten avser att den demokratiska medborgaren, genom att vara digitalt delaktig, kan uppfylla de krav som ställs på denne.

Ofta så tycker jag att det är bättre att de kommer hit. Ibland får de hjälp av barnbarn och det är ju bra på ett sätt. Men då kanske de [barnbarnen] bara gör det åt dem, kanske gör inställningarna, och så vet de inte vad de [barnbarnen] har gjort. Och så: "Nä, det har inte jag" så visar det sig att de har ett sådant konto och då har barnbarnen fixat det utan att de själva har varit medvetna om vad de hade gjort. Så på det sättet är det ju bra att de kommer hit för då lär de sig själva och det är ju det som är poängen.<sup>4</sup>

I detta citat återfinns ett klart fokus på självständighet som är typiskt för kategorin *Empowerment*. Visserligen är det bra att användarna kan få hjälp av tekniskt kunniga personer i sin närhet men styrkan i att vara digitalt delaktig ligger i den egna förmågan att kunna hävda sig.

Det var en person som ville boka en flygbiljett och jag insåg att här var vi på väldigt låg nivå, grundnivå, när det gäller användning av dator överhuvudtaget. Kunde inte skriva sin egen adress och ännu mindre leta fram någonting [...] men vi lyckades få biljetter i samråd, till den destination som var målet. Jag visste egentligen att det var ett gränsfall för det ingick betalning i detta men man måste också kunna bedöma var gränser går. Jag kan inte bara säga att "jag kan inte hjälpa dig för du ska köpa någonting så därför ska du gå till...". Vi har ju nästan inga resebyråer och har man lite pengar [...] Ryan Air finns ju bara på nätet. Man kan ju inte gå till en resebyrå och säga "jag ska ha en Ryan Air biljett för 20 € till...". Vi hade en dialog och jag såg till att han visste vad vi var inne på och att det var hans ansvar att när vi kom till betalningen, att han själv matade in kortuppgifter.<sup>5</sup>

Det är det fokus på exkludering som genomsyrar informantens upplevelse av mötet med användaren som gjort att jag valt att förstå informantens uppfattning av

---

<sup>3</sup> Informant 3.

<sup>4</sup> Informant 4.

<sup>5</sup> Informant 5.

upplevelsen som tillhörande föreställningskategorin *Empowerment* snarare än nästa kategori där jag inordnar uppfattningar om digital delaktighet som, på ett mer instrumentellt sätt, fokuserar på användarens förmåga att navigera i ett digitalt landskap. Skälet att jag förknippar upplevelsen med *Empowerment* är att det i informantens berättelse finns en medvetenhet om den utsatthet som präglar användarens situation. Genom att inte på egen hand kunna boka en förmånlig biljett begränsas användarens rörelsefrihet vilket utan tvivel medverkar till att demokratiska förmåner sätts ur spel. Precis som min informant mycket riktigt påpekade kan man helt enkelt inte få tag i de billiga biljetter som erbjuds av resebolag som Ryan Air utan att använda sig av e-tjänster. Har man dessutom ont om pengar blir i värsta fall följden att man helt stängs ute från möjligheten att boka resor.

Här kommer vi in på en ekonomisk diskussion liknande den på 90-talet som jag i högre grad finner inom denna kategori än någon annan.

När man vill sätta sig och låna en dator är det för att de faktiskt inte har en dator hemma och de kanske inte har råd att skaffa sig någon. Och det kan ju kännas konstigt idag när man kan köpa en dator som är väldigt billig men de har heller inte kunskapen att köpa en begagnad [...] Det är i allra högsta grad levande skulle jag vilja säga. Stora grupper. Fler än man tror i Sverige.<sup>6</sup>

Inte sällan gav informanterna uttryck för frustration över att äldre användare ofta tycks bli pålurade dålig och billig teknologi och flera av handledarna berättade om kunder som behövde hjälp med läsplattor vars mobila nät var så dåligt att de nästan inte kunde göra något på dem.

Det finns speciellt många äldre. Alltså de har så dålig bredbandsuppkoppling eller mobilt internet så det går nästan inte att göra någonting på deras datorer. Det går nästan inte att surfa. Och så tror de att det är deras fel. Att de inte kan. Men de har det billigaste och allra enklaste.<sup>7</sup>

Brist på förmåga att hävda sig förstås som det bakomliggande skälet till att man försätts i en situation som denna. Utan de rätta kunskaperna förminskas möjligheterna att utvärdera den teknologi man behöver och på så sätt hamnar man i en väldigt sårbar situation i samhället.

### 9.1.2. Kategori 2: Kompassen

Att jag valde att ge kategorin namnet *Kompassen* beror helt enkelt på att de uppfattningar som inordnas inom denna kategori reflekterar en förståelse av digital delaktighet i termer av förmåga att navigera och kunna orientera sig i ett digitalt landskap.

Det handlar väl mycket om att, som vi var inne på förut, klara sig i samhället. Att man har de kunskaper som behövs för att kunna navigera i IT-samhället.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Informant 6.

<sup>7</sup> Informant 6.

<sup>8</sup> Informant 6.

Handledarna förstår ofta sitt arbete i termer av guidning och lotsning.

Vi jobbar med förmedling av information och kunskap [...] en ganska klassisk biblioteksuppgift. Omvärlden har förändrats. Medier är inte bara böcker idag. [D]å måste vi göra det tillgängligt och enkelt för människor att hitta information.<sup>9</sup>

I citatet ovan talar informanten visserligen om de egna uppgifterna men jag anser att det i detta även framträder en instrumentell syn på vad digital kunskap handlar om. Digital delaktighet här handlar om att förstå hur man ska handskas med nya medier. Ett sådant synsätt framträder också i andra uttalanden.

Det är en del av [vår] uppgift att förmedla digitala tjänster och/ eller information.<sup>10</sup>

Det är folkbildning [vi arbetar med] [...] vi brukar kalla det digital samhällskunskap.<sup>11</sup>

De egenskaper som kännetecknar uppfattningarna inom kategorin *Kompassen* är alltså av ett ytligare slag än de som exempelvis återfinns i *Empowerment* där uppfattningarna vittnar om att det fanns djupare förståelse bakom vad digital delaktighet innebär än endast att kunna hantera digitala tjänster och förstå sig på information.

Inom denna kategori finns visserligen ett starkt fokus på de svårigheter som blir en följd om man inte klarar av att lotsa sig fram i cybervärlden men dessa svårigheter kopplas inte till ett vidare sammanhang som de gör i kategori ett.

Många känner sig ju tvingade. Man kanske har skjutit upp det här att börja hantera en dator väldigt länge. För man har inte tyckt att man har behov av det. Men nu är jag tvingad för att e-samhället i övrigt kräver att jag kan hantera [en dator] om man överhuvudtaget ska kunna delta i samhället för att man är beroende av e-tjänster.<sup>12</sup>

Banken, skatteverket, alla sådana här viktiga funktioner. Jamen, du kan boka tid på vårdcentralen nu digitalt. Det är sådana saker som skapar utanförskap om man inte kan.<sup>13</sup>

I båda dessa uttalanden kopplas bristande förmåga att hantera e-tjänster till utanförskap men de går inte in på vad detta utanförskap faktiskt innebär eller om det överhuvudtaget medför några konsekvenser utöver att man inte kan använda sig av nämnda tjänster.

---

<sup>9</sup> Informant 1.

<sup>10</sup> Informant 1.

<sup>11</sup> Informant 2.

<sup>12</sup> Informant 3.

<sup>13</sup> Informant 4.

Det går snart inte att lämna in din deklaration någonstans i pappersform utan det blir mer och mer ett måste i samhället det här. Det är ingen bank som tar emot pengar längre.<sup>14</sup>

Uppfattningarna som är representerade i denna kategori ger inte sällan uttryck för en stark frustration över hur komplicerat vissa e-tjänster är uppbyggda och de problem detta medför. Även om detta inte står i direkt relation till förmågan att navigera så har jag valt att placera reflektionerna i denna kategori. Inte bara den egna förmågan verkar hindrande för att vara digitalt delaktig. Trasslig teknologi och pedagogiskt svårbegripliga system försvårar även möjligheten att hantera de IKT-resurser som behövs i vardagen.

Det är inte så himla lätt. Jag vet, på vårt eget wi-fi här, behöver man kunna sitta och klicka i pyttesmå sådana här checkrutor för att kunna komma ut. Det är inte så himla pedagogiskt.<sup>15</sup>

Övergången till mobila enheter försvårar också möjligheterna för många, liksom den teknologi som kräver att man ska kunna manövrera med fingerspetsarna.

Det är den här övergången från stationära datorer till mobila enheter som gör det utmanande för äldre människor att handskas med mobila enheter och med touch screens [...] Det handlar liksom om så konkreta saker som hur man klickar på rutan. De är vana vid ett annat, vad ska vi säga, gränssnitt som tangentbord och mus.<sup>16</sup>

Av citatet att döma är det hårdvaran i sig som verkar hindrande för att kunna vara digitalt delaktig men samma hindrande aspekter utgörs också av mjukvaran och förmågan att förstå vad det är man handskas med. Inte minst är detta ett problem när det gäller mobila enheter som smarta telefoner och surfplattor där gränserna mellan att vara online och offline plötsligt har blivit så mycket mer svårdefinierbara än vad de är på en dator.

Och då försvinner man i ett slags cybervärld där man inte längre vet vad en webbadress är och när man är på webben/ när är man inte på webben. Det blir väldigt suddigt så då får vi gå in och förklara begreppen. Vad är en webbläsare och vad är en app?<sup>17</sup>

Liksom i kategori ett, *Empowerment*, är det olika aspekter av förståelse som inryms i denna kategori. Ibland fokuserar informanten på teknologi och ibland på användarens litteracitet. Gemensamt är dock att de synbara problem som hindrar människor att bli digitalt delaktiga betraktas utifrån ett instrumentellt perspektiv och det görs inte någon djupare analys av vad ett digitalt utanförskap innebär ifråga om demokratiska rättigheter etc. Icke desto mindre utgör denna kategori en viktig del av det erfaranesspektrum som behövs för att kunna få en bild av hur informanterna förstår ett fenomen. Ute på havet behöver fartygets kapten kompassen för att kunna

---

<sup>14</sup> Informant 7.

<sup>15</sup> Informant 7.

<sup>16</sup> Informant 5.

<sup>17</sup> Informant 5.

bestämma den korrekta kursen och i ett digitalt sammanhang innebär det att förmågan att kunna använda redskapen för navigering är lika viktig som kapaciteten att kunna läsa instrumentet rätt.

### 9.1.3. Kategori 3: Ett rikare liv

Tyngdpunkten i uppfattningen av digital delaktighet inom den tredje kategorin ligger i de möjligheter digital delaktighet medför på ett personligt plan. Flera informanter återkom till hur belönande det kändes när en alldaglig förfrågan om hjälp med att skapa ett Facebook-konto plötsligt visade sig öppna helt nya dimensioner för användaren.

Vi har en kvinna som har varit här nu några månader och gått från att inte ha någon aning om vad Facebook är... Hon ville ha ett forum där hon kan sprida sin konst och träffa andra konstintresserade människor. Så tipsade vi om Facebook och idag sitter hon och är med i konstgrupper och pratar med folk hon aldrig pratat med innan. Via Facebook har hon fått en helt ny värld.<sup>18</sup>

En handledare berättade att hen hjälpt en användare att komma igång med att använda Skype så att denna kunde skypa med sin dotter i Australien. Digital delaktighet möjliggör för exempelvis gamla människor att återknyta till tidigare vänner vilket kan få nästintill ovärderliga påföljder när det handlar om att bryta utanförskap i termer av isolering och ensamhet. Sociala medier är en av många aspekter av en digital värld som, genom sin förmåga att få människor att känna att de har ett rikare liv, blir enormt betydelsefulla i en verksamhet för ökad digital delaktighet.

Nämen, det här när man hör och ser att till exempel äldre människor, att de, ja jag vet inte, får kontakt med sina barnbarn och så.<sup>19</sup>

När informanterna gav uttryck för de perspektiv av digital delaktighet som kan kopplas till denna kategori var det svårt att inte ta miste på den betydelse dessa hade för deras arbete för digital delaktighet. Mer än andra var det just sådana aspekter som tydligt visade att deras arbete gör skillnad och bidrar till att förbättra en människas värld.

Så förstår man att man kan, ja ha en mejltråd med sina barnbarn, eller, om man skapar ett mejlkonto och förstår "oj men då kan jag låna e-böcker, det har jag inte kunnat göra innan!"<sup>20</sup>

Inte sällan fanns det en energi och glöd i de sätt på vilka informanterna återgav anekdoter som speglar just de uppfattningar om vad det innebär att vara digitalt delaktig som faller inom denna kategori. Inte ens i samtal om vikten av digital delaktighet i ett demokratiskt perspektiv kunde jag finna sådana uttryck för engagemang som jag gjorde när informanterna berättade om hur en liten handling där de hjälpt till med att sätta upp ett Skype-konto kunde förändra en människas värld.

---

<sup>18</sup> Informant 1.

<sup>19</sup> Informant 7.

<sup>20</sup> Informant 3.

Det är förstås inte endast Skype och sociala medier som på många plan kan berika våra liv och göra att människor kan känna sig mer inkluderade i samhället.

Någon gång så var det en äldre kvinna som hade läst i lokaltidningen att det fanns något sådant här [ställe] man kunde ringa som köper upp begagnade saker. Att de kan komma hem och hämta grejer hos folk. Och då var det att hon behövde fylla i ett formulär online och om de inte har en dator vet de inte alls hur de ska göra.<sup>21</sup>

Här handlar det mindre om att konstatera att tillgången till en dator och förmågan att kunna hantera den är viktigare än att fastslå att det också finns ett djupare syfte bakom denna förmåga, nämligen att kunna få hjälp med att få hämtat gamla möbler och kanske till och med få lite betalt för dem. Informanten nöjer sig inte med att konstatera att digitala kunskaper och tillgång på teknologi är väsentliga för att man ska kunna erhålla vissa tjänster utan istället väljer hen, genom att berätta om kvinnan, att också illustrera varför dessa aspekter är väsentliga för människor och på vilket sätt de faktiskt kan berika människors liv.

## 9.2. Handledarens roll i arbetet mot ökad digital delaktighet

Efter att ha gått igenom tre kategorier av uppfattningar om vad digital delaktighet innebär har vi nu kommit till den andra forskningsfrågan, nämligen:

- Finns det betydande skillnader i hur olika individer i denna grupp uppfattar digital delaktighet och sitt arbete för ökad digital delaktighet?

Här ämnar jag gå igenom på vilka sätt informanterna uppfattar sin egen roll i sammanhanget och även i detta fall resulterade min analys av materialet i tre förståelsekategorier.

- 1) Förmedlaren/ hjälparen
- 2) En pedagogisk resurs
- 3) En inkörspart

Precis som för frågan om vad det innebär att vara digitalt delaktig vill jag även här understryka att kategorierna inte representerar de olika informanterna utan variationen av uppfattningar som olika informanter uttrycker. Uppfattningar som kan kopplas till samma informant kan finnas inom olika kategorier liksom varje enskild kategori rymmer föreställningar kopplade till mer än en informant.

---

<sup>21</sup> Informant 7.

### 9.2.1. Kategori 1: Förmedlaren/ hjälparen

Jag har valt att kalla kategorin *Förmedlaren/ hjälparen* eftersom tyngdpunkten i de uttryckta uppfattningarna ligger på handledning och förmedling.

Vi jobbar ju med förmedling av information, av kunskap.<sup>22</sup>

Citatet ovan har jag redan nämnt i samband med kategorin *Kompassen* dit jag hänförde mer instrumentella föreställningar av vad det innebär att vara digitalt delaktig. Här syftar det på informanternas roll i arbetet mot ökad digital delaktighet, och i detta fall har jag valt att inte göra någon åtskillnad på huruvida det finns en djupare förståelse för vad det de förmedlar leder till och huruvida de kopplar den förmedlande kunskapen till ett demokratiskt medborgarskap eller inte.

Denna kategori återspeglar även uppfattningar där rollen som handledare av IKT-kunskaper är kopplad till de föreställningar jag inordnat under kategorin *Empowerment* och uppfattningar om handledaren som förmedlare av något som kan berika människors liv. Även om denna kategori återspeglar föreställningar som kan kopplas till föregående frågas samtliga kategorier så har de gemensamt att den som uttrycker dessa föreställningar ser sig själv som en förmedlare och ofta använder sig informanterna av termer som guidning och förmedling.

Det handlar ju mycket om att guida alla i våra digitala tjänster.<sup>23</sup>

Det digitala är ju det stora nu och då blir det ju samma roll för biblioteken att kunna förmedla. Samla och förmedla. Guida i den världen precis som i de tryckta böckernas värld.<sup>24</sup>

Inom denna kategori finns det ett tydligt fokus på rollen som hjälpare och lärandet står i fokus liksom det stöd informanterna kan ge.

Och sen gör vi så att för varje enskild medborgare som kommer med ett problem så försöker vi hjälpa den till ett större lärande.<sup>25</sup>

Sen kan det ju vara att folk kommer in och behöver stöd och hjälp.<sup>26</sup>

Ibland använder sig informanterna av en terminologi som för tankarna till föreställningar om biblioteket som en hjälpverksamhet för utsatta.

Det som man hör ofta att de har inga barnbarn eller barn som har tid att sitta ner och hjälpa dem. Och här behöver [de] inte besvara några bekanta eller familjen.<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Informant 1.

<sup>23</sup> Informant 3.

<sup>24</sup> Informant 3.

<sup>25</sup> Informant 2.

<sup>26</sup> Informant 1.

<sup>27</sup> Informant 4.

Som jag tidigare nämnde kan föreställningarna inom denna kategori ibland återspegla sådana uppfattningar som uttrycks inom kategorin *Empowerment* i fråga om innebörden av digital delaktighet. Genom att stärka användarnas kunskaper och självförtroende upplevs förmedlingsarbetet som klassutjämnande. Stärkandet av användarens självförtroende är en viktig aspekt och arbetet för en ökad digital delaktighet syftar till att motverka och häva den förlamande effekt som känslan av att inte våga använda e-tjänster på grund av rädsla att göra fel, ställa till det för sig eller att framstå som dum har på individen. Genom bättre självförtroende minskar risken för exkludering och möjligheten att hävda sig i samhället blir bättre.

[D]e flesta har väldigt dåligt självförtroende... de här handledningarna handlar egentligen ganska mycket om att få dem att våga göra saker... att de är rädda att göra fel<sup>28</sup>

Min önskan är i alla fall att man skulle känna sig trygg i det vi har och kan hjälpa till med.<sup>29</sup>

Det roligaste med det här, att se när de gör framstegen. Att de fattar själva att de kan det här lika bra som någon annan. Ge dem självförtroende.<sup>30</sup>

Ännu en koppling till kategorin *Empowerment* är den hjälp de i rollen som kunskapsförmedlare kan ge användarna när det gäller att stärka deras förmåga att stå upp och hävda sig.

Men det är många gånger, måste jag säga, som det kommer folk och där man får rodna upp. Alltså de har blivit, i princip, lurade på abonnemang och grejer och sådant där och pålurade saker som egentligen är helt olämpliga för dem och de är helt olyckliga över det.<sup>31</sup>

Precis som bristande kunskaper leder till svårigheter att hävda sig gör även bristande självförtroende det. Personer med dåligt förtroende vågar inte lika ofta stå upp för vad de behöver.

### 9.2.2. Kategori 2: En pedagogisk resurs

Uppfattningarna fokuserar på handledaren som en pedagogisk resurs. De är en del av en större kontext som erbjuder möjligheter till ett lärande även utanför en skolkontext, det vill säga ett livslångt lärande. Tyngdpunkten ligger på lärandemiljön snarare än på själva hjälpen och på hur något förmedlas snarare än vad som förmedlas.

Och så handlar det väldigt mycket för oss [om] att utveckla någon slags lärandemiljö som är mer individanpassad och mer sporadisk.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Informant 4.

<sup>29</sup> Informant 4.

<sup>30</sup> Informant 4.

<sup>31</sup> Informant 6.

<sup>32</sup> Informant 2.

Fokus inom denna kategori har förskjutits till platsen snarare än på handledaren även om denne naturligtvis är en del av den lärandemiljö som diskuteras. Biblioteksrummet som en plats för lärande framhävs och dess funktion som en pedagogisk resurs understryks som något viktigt som bör utvecklas.

Och det handlade liksom om hur biblioteket skulle kunna utvecklas som lärandemiljö.<sup>33</sup>

Argument för att ha ett sådant rum är bland annat att det inte finns så många platser i samhället dit medborgare kan komma och få hjälp med frågor som är kopplade till deras användande av IKT-resurser.

Det finns ju ingen plats var man kan gå om du köper en iPad [...] Går du till MacStore så hjälper de ju inte dig sen. Eller de hjälper dig väldigt sporadiskt. Så det är ju väldigt bra att biblioteken kan vara någon sådan här kunskapsstation.<sup>34</sup>

I sin roll som handledare är de ett verktyg för lärande men snarare än att sätta sin egen funktion i centrum för arbetet betraktas handledaren som en del av ett större sammanhang, nämligen den kontext inom vilken arbetet mot digital delaktighet bedrivs. Alla delar är viktiga verktyg i arbetet och handledaren är inte viktigare än de pedagogiska strategier som bör genomsyra verksamheten.

Varje lärteam har en specifik målgrupp som de jobbar mot. Och sen kan man tillhandahålla rätt verktyg för den målgruppen.<sup>35</sup>

### 9.2.3. Kategori 3: En inkörsport

Fokus inom denna kategori ligger på arbetet och det ses som en slags inkörsport för att man sedan ska ha kunskapen och modet att gå vidare och lära sig själv.

Vi vill vara the first fix. Man har ett problem, och sen försöker man komma till biblioteket, och sen försöker vi lösa det på enklaste sättet tillsammans i lärandesituationer och sen veta exakt vart vi ska hänvisa om det är någon som vill förkovra sig.<sup>36</sup>

Många informanter var noga med att påpeka att biblioteket borde vara en plats dit människor som av en eller anledning inte haft möjlighet att tillägna sig grundläggande kunskaper kan vända sig. Ingen av mina informanter framhävde sina kunskaper som specialistkunskaper utan underströk vid flera tillfällen att deras roll i sammanhanget var att förmedla hjälp till dem som ville förbättra sina kunskaper.

Men folkbiblioteket har ju liksom inte, som jag ser det, som uppdrag att ge hela bilden utan vi ska ju vara en bra inkörsport.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Informant 2.

<sup>34</sup> Informant 2.

<sup>35</sup> Informant 2.

<sup>36</sup> Informant 2.

<sup>37</sup> Informant 2.

Jag fick inte intryck av att det låg något som helst självförringande i informanternas sätt att se på biblioteket IKT-verksamhet som en inkörsport där endast grundläggande kunskaper snarare än mer specialiserad hjälp kunde erhållas. Istället tycktes det handla om ett avsiktligt positionerande med en stark medvetenhet om det värde dessa grundkunskaper kan innebära för individer i fråga om att kunna hävda sig i samhället, kunna navigera i cybervärldens e-tjänster och genom att bryta isolering och på så sätt bidra till ett rikare liv. Dessutom betonades det ofta hur viktiga dessa grundkunskaper var för att väcka ett intresse som kunde leda till ett vidare lärande.

Det är ju såklart att vi ju inte kan göra allt här på biblioteket men det kan vara en start till någonting. En start till att lära, kanske få upp ett intresse och förstå att det är en viktig del i samhället.<sup>38</sup>

Även om det inte i någon större utsträckning reflekterades över vad denna första knuff mot ett fortsatt lärande faktiskt skulle komma att innebära för individen bortsett från att ge den ett ökat intresse för det som lärs ut så betonade ändå majoriteten hur viktig just denna aspekt av verksamheten är. Liksom kategorin *Kompassen* ger denna kategori alltså uttryck för en tämligen instrumentell förståelse för den egna rollen och den egna verksamheten mot ökad digital delaktighet.

Du kan boka en halvtimme eller en timme [...] och få hjälp med diverse, ja det kan vara för att komma igång liksom.<sup>39</sup>

### 9.3. Sammanställning av resultat

Jag har nu gått igenom tre kategorier av uppfattningar runt innebörden av digital delaktighet och tre kategorier av föreställningar om hur den egna rollen förstås i arbetet mot ökad digital delaktighet. För att göra resultaten lättöverskådliga presenteras härmed en kortfattad sammanställning av kategorierna.

---

<sup>38</sup> Informant 4

<sup>39</sup> Informant 7.

### 9.3.1. Uppfattningar om vad digital delaktighet innebär

<b>Kategori 1: Empowerment</b>	<b>Kategori 2: Kompassen</b>	<b>Kategori 3: Ett rikare liv</b>
<p>Kategorin rymmer uppfattningar vilka förknippar digital delaktighet med att ha en röst.</p> <p>Koncept som bemyndigande, befogenhet och makt genomsyrar förståelsen av digital delaktighet och begrepp som demokrati är viktiga.</p>	<p>Kategorin ger uttryck för mer instrumentella uttryck för vad digital delaktighet innebär.</p> <p>Digital delaktighet likställs med förmågan att navigera i ett digitalt landskap.</p> <p>Inom denna kategori redogörs inte för något djupare ändamål med digital delaktighet än just förmågan att kunna manövrera bland e-tjänster etc.</p>	<p>Inom kategorin fokuseras på aspekter av digital delaktighet som medför en förbättring av människors vardag. Digital delaktighet kan göra våra liv mer innehållsrika och skänka tillfredsställelse på ett socialt och personligt plan.</p> <p>Sociala medier kan bidra till att göra människor mindre ensamma.</p>

### 9.3.2.Handledarens roll i arbetet mot ökad digital delaktighet

<b>Kategori 1: Förmedlaren/ hjälparen</b>	<b>Kategori 2: En pedagogisk resurs</b>	<b>Kategori 3: En inkörspport</b>
<p>Inom denna kategori återfinns uppfattningar om handledarnas egen funktion. Här reflekterar de en syn på sig själva i rollen som handledare som har i uppgift att hjälpa människor som behöver stöd.</p> <p>Viktigt för denna grupp av uppfattningar är också insikten om behovet av att stärka användares självförtroende vilket informanterna, i rollen som handledare, har makten att göra. Denna senare aspekt återkopplar till den tidigare tolkningskategorin <i>Empowerment</i>.</p>	<p>Kategorin rymmer föreställningar om den egna personen som en del av en större kontext, lärandemiljön.</p> <p>I arbetet mot ökad digital delaktighet har lärandemiljön samma framträdande roll som handledaren.</p> <p>Bibliotekets funktion som ett rum för lärande framhävs.</p> <p>Nyckelord inom denna kategori är verksamhet, utveckling och lärande.</p> <p>Pedagogiska strategier väger tyngre än handledarens vilja att hjälpa.</p>	<p>Här återfinns föreställningen om biblioteket som en första anhalt för digital delaktighet. Hit kan man komma för att få hjälp och stöd.</p> <p>Djupare kunskaper kan och bör dock inte förmedlas av folkbiblioteken.</p> <p>Uppfattningarna om den egna rollen och verksamhetens roll i arbetet mot digital delaktighet är instrumentella och det görs inga ingående reflektioner över vad inkörspporten skulle kunna leda till mer än just ett ytterligare intresse eller en önskan att förkovra sig.</p>

## 9.4. Uppfattningarna i en teoretisk kontext

I det föregående har jag presenterat resultaten av mina studier vid Stockholms, Göteborgs och Malmö Stadsbibliotek och därmed har jag också besvarat två av mina tre forskningsfrågor. Återstår gör endast den tredje och sista frågan.

- Hur kan man förstå de uppfattningar som återfinns hos denna grupp av individer i en större kontext och hur reflekterar dessa individers föreställningar om digital delaktighet den syn på livslångt lärande som framträder i politiska dokument?

I kapitlet *Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism* menar Mark Olssen att det är helt uppenbart att livslångt lärande har blivit ”a discourse of neoliberal governmentality in the present era” (Olssen 2008, s. 43). Om man granskar gällande officiella dokument, så som bland annat Nina Volles har gjort i studien som föregår artikeln *Lifelong Learning in the EU* (2015, ss. 343-363), blir det också tydligt att ekonomiska faktorer i allt högre grad kommit att legitimera livslångt lärande. Det är också dessa faktorer som ligger i fokus för Kann-Christensen och Andersens artikel *Developing the library* i vilken de argumenterar mot det inflytandet nyliberala värderingar har på ett rådande biblioteksklimat (2009, ss. 220-221).

Men hur ska jag då förstå de resultat som framträdde utifrån mitt intervjumaterial? I min undersökning har jag gjort en koppling mellan digital delaktighet och livslångt lärande och var nyfiken på huruvida mina informanternas föreställningar om digital delaktighet är en produkt av den nyliberala diskurs som bland annat Buschman (2003, ss 57-83) diskuterar i sin bok och Kann-Christensen och Andersen i sin artikel (2009, ss 208-222). På frågan om vad mina informanter uppfattade som innebörden med digital delaktighet framkom tre kategorier:

- Empowerment
- Kompassen
- Ett rikare liv

Den kategori som jag valt att kalla *Empowerment* rymmer föreställningar som, mer än de föreställningar som finns inom andra kategorier, genomsyras av starkt humanistiskt färgade värderingar. De uttryck som här används för att beskriva vad digital delaktighet innebär är sådana som snarare står att finna hos förespråkare för kritisk pedagogik än hos förespråkare för nyliberala värderingar. Jag valde att benämna kategorin *Empowerment* eftersom föreställningarna om digital delaktighet här liknas vid att ha en röst. Dessa föreställningar ligger närmare de teorier som Paolo Freire presenterar i *Pedagogy of the Oppressed* och *The Politics of Education* (Giroux 1985, ss. xii) än de uppfattningar som framträder i de styrdokument som EU producerat för att göra livslångt lärande till en del av den politiska agendan. Med detta vill jag inte påstå att de värderingar, som Volles ser uttryck för i de officiella dokument hon undersöker, saknar potential att vara normgivande för verksamheter på lokal nivå (Volles 2016, ss. 343-363). Jag kan bara konstatera att jag inte ser några uttryck för dessa värderingar i det intervjumaterial jag fått fram.

Granskar man de två andra kategorierna, *Kompassen* och *Ett rikare liv*, finner jag inte heller några tecken på att nyliberala värderingar skulle vara normgivande för den variation av uppfattningar som ligger till grund för dessa.

Kategori två, det vill säga den kategori jag valt att kalla *Kompassen*, uttrycker en syn på digital delaktighet som ett redskap för att kunna navigera i ett digitalt landskap. Dessa uppfattningar reflekterar inte en lika djup begreppstolkning som de man finner i den tidigare kategorin och *Kompassen* är nog den kategori som är minst värderande av de tre kategorierna.

Den tredje kategorin, *Ett rikare liv*, återspeglar starkare känslouttryck än någon av de andra. Dessa föreställningar har ofta påverkats av informanternas positiva erfarenheter med sociala medier som verktyg för ökad gemensam delaktighet för användarna. Van Dijk betonar också hur avgörande sociala faktorer är i en process mot ökad digital delaktighet. "I revealed that material and mental resources are less important for usage access than the temporal, social, and cultural resources, lifestyle included" (van Dijk 2005, s. 129).

Granskar jag de tre kategorier som representerar svar på frågan hur handledarna uppfattar sin egen roll och den egna verksamheten i frågan så finner jag inte heller att dessa kan tolkas som uttryck för nyliberala värderingar.

- Förmedlaren/ hjälparen
- En pedagogisk resurs
- En inkörsport

Den första kategorin uttrycker på olika sätt att den egna rollen förstås som en förmedlare eller hjälpare. En av förmedlarens uppgifter anses ofta vara att stärka individens självförtroende vilket återkopplar till en uppfattning som företräddes inom kategorin *Empowerment*.

Mentala aspekter som dålig självbild anses i högre grad bidra till ett digitalt utanförskap än bristande kunskaper som är mycket lättare att åtgärda. Detta är också faktorer som van Dijk uppmärksammar när han diskuterar människors relation till IKT.

Personality is an underrated categorical difference in regard to motivational access. I have already mentioned the role of self-confidence and a particular self-image (seeing oneself as someone who should or should not use computers). The self-confident will always take the lead above those who are not self-confident in the appropriation of technology

(Van Dijk 2005, ss. 40)

Denna problematik är i viss mån relevant även inom den tredje kategorin, *En inkörsport*. Den hjälp folkbiblioteket erbjuder förstås som en start på något nytt och i många fall handlar detta första möte med en ny teknologi om att avdramatisera IKT-användandet.

Båda dessa kategorier kan, menar jag, snarare kopplas till humanistiska föreställningar där individens problem tas på allvar och förstås utifrån ett perspektiv som är kopplat till individen själv och de konsekvenser dessa problem får i individens liv snarare än vilka konsekvenser de har ur ett socioekonomiskt perspektiv. Den andra kategorin, *En pedagogisk resurs*, återspeglar visserligen inte nödvändigtvis några humanistiska värderingar men reflekterar inte heller föreställningar som kan betecknas som påfallande nyliberala. Inom kategorin förstås den egna rollen som en del av en större pedagogisk resurs där biblioteksrummet är lika viktigt som den egna personen. Vikten av strategiska planer betonas men jag kan inte se att det ligger några specifika politiska värderingar bakom utformandet av dessa.

Sammanfattningsvis kan jag alltså konstatera att jag inte finner något tydligt samband mellan nyliberala föreställningar om vad livslångt lärande innebär och de föreställningar som folkbibliotekens handledare har om sin verksamhet.

Ingen av mina kategorier rymmer särskilt nyliberala värderingar och inte vid något tillfälle argumenterade mina informanter för sin verksamhet i ekonomiska termer. Hur ska man då förstå detta när vi kunnat konstatera att den politiska diskursen om livslångt lärande är nyliberal? I den följande och sista delen av arbetet ska jag diskutera denna fråga som vi måste vara beredda att förhålla oss till i en verksamhet för ökad digital delaktighet.

## 10. Diskussion och utblick

I kapitlet *Actively seeking subjects?* i boken *Foucault and Lifelong Learning* skriver Richard Edwards att:

Discourse fashions subjects in terms of social positioning, subjectivity and voice. Thus it is powerful, both productively and in prohibiting. A 'discourse' is a unit of human action, interaction, communication and cognition, not just a unit of language.

(Edwards 2008, s. 22)

Synen på livslångt lärande har, som vi kunnat konstatera, förändrats från 1970-talet och framåt och nyliberalt färgade värderingar har i allt högre grad kommit att genomsyra officiella dokument. Det är dock inte endast det språkbruk som används i offentliga dokument som vittnar om vilka värderingar som ligger till grund för hur ett fenomen uppfattas. Mänsklig kommunikation bär också vittnesbörd om vilka normer som ligger till grund för det som kommuniceras och det var detta jag ville undersöka när jag intervjuade representanter för folkbibliotekens IKT-pedagogiska verksamhet om deras syn på digital delaktighet. ”Inom fenomenografin betraktas individer som bärare av skilda sätt att erfara ett fenomen, och som bärare av fragment av skiftande sätt att erfara detta fenomen. Vad som erfars och hur detta erfars står i centrum” (Marton & Booth år, s. 150). Om fenomenografi kan jag sammanfattningsvis konstatera att jag tycker att forskningsansatsen har fungerat bra som angreppssätt vad gäller den empiriska forskningen.

Att jag valt att förena den fenomenografiska undersökningen med teoretiska resonemang som bland annat bygger på Foucaults socialkritiska teorier kan möjligen förefalla något oortodox. Dock anser jag att denna undersökning har vunnit på att ha en teoretisk utgångspunkt mot vilken jag kunnat återkoppla empiriska resultat.

I artikeln *Developing the Library* menar Kann-Christensen och Andersen, liksom Joacim Hansson i artikeln *Documentality and legitimacy in future libraries*, att folkbiblioteken skulle vinna på att inte legitimera sin verksamhet genom alltför starkt nyliberala argument (Kann-Christensen & Andersen 2009, ss. 220-221; Hansson 2016, s. 11). Visserligen är det en stor skillnad på hur biblioteket som samhällsinstitution argumenterar för sin verksamhet och hur de anställda gör det men, eftersom de anställda blir representanter för den institution de arbetar på, blir de även i någon mån representanter för de värderingar denna institution står för. Därför har det varit intressant att undersöka hur de personer som arbetar med folkbibliotekens IKT-aktiviteter förhåller sig till frågan om digital delaktighet. Beträktat genom en

nyliberalt färgad lins får begrepp som *digital delaktighet* liksom *livslångt lärande* en teknikdeterministisk innebörd.

Mina resultat tyder dock på att anställda inom svenska folkbibliotek inte väljer nyliberala argument för att legitimera sin verksamhet. De individer som i sin vardag är verksamma med att lära ut kunskaper som ska leda till en ökad digital delaktighet verkar inte ha färgats av den nyliberala retorik som genomsyrar de officiella dokumenten. Istället föreföll mina informanternas uppfattningar tyda på underliggande värderingar av genuint humanistisk karaktär och det sätt på vilket de argumenterade för sin verksamhet var också humanistiskt orienterat. De personer som arbetar med IKT-aktiviteter inom folkbiblioteken tycks inte, i någon större utsträckning, vara bärare av värderingar som skulle kunna förstås som en produkt av en nyliberal diskurs. Icke desto mindre gäller det att vara uppmärksam på vilka konsekvenser starka nyliberala värderingar skulle kunna ha för en biblioteksverksamhet.

Politicians and professionals alike have increasingly focused on the efficiency of institutions. Optimizing efficiency is a favorable strategy for libraries as it is both simple to work with and it is rewarded by the political stakeholders.

(Kann-Christensen & Andersen 2009, s. 209)

Visst bör biblioteken vara vaksamma på vissa tongångar inom New Public Management och frågan vi hela tiden måste ställa oss är i vilken utsträckning vi vill betrakta bildning som en handelsvara. I sin bok *Klinikens födelse*<sup>40</sup> kritiserar Foucault det moraliska mörker han ser i samtidens föreställning om sjukdom. *The medical gaze* är vad han kallar det avhumaniserande sätt på vilket en läkare undersöker sina patienter. Inför denna blick upphör individen att vara människa och blir just bara en patient (Foucault 1994, s. 9). När livslångt lärande förstås som en medicin, vars uteslutande syfte är att avhjälpa socialt utanförskap som en samhällsekonomisk åkomma, och bildning i första hand legitimeras i termer av ekonomisk tillväxt finns det en risk att grundläggande demokratiska uppdrag förpassas till kulisserna.

Risken att ett sådant synsätt som NPM uttrycker skulle bli förhärskande inom de svenska folkbiblioteken förefaller mig liten och jag lutar mig mot mina resultat när jag påstår att många av de röster jag gett utrymme för i de teoretiska resonemangen i denna uppsats ger uttryck för alltför överdriven oro. Under en intervju berättade en av mina informanter att det bibliotek, på vilket hen var verksam, några år tidigare blivit tillfrågat om det kunde tänka sig driva ett projekt för ökad digital delaktighet. Den som frågade var en av stadens politiker i utbildningsfrågor. Biblioteket hade, enligt informanten, ställt sig positivt till att utöka sina digitala aktiviteter men sagt nej till förslaget som innebar en kursverksamhet med examinering eftersom biblioteket, enligt informanten ”ska vara öppet för alla, fritt från bedömning och utvärdering av människor.”<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Eftersom boken inte finns att tillgå i svensk översättning har jag, i detta arbete, använt mig av den engelskspråkiga utgåvan.. Titeln i engelsk översättning lyder: *The Birth of the Clinic*.

<sup>41</sup> Informant 2.

Innan jag presenterade min empiriska studie valde jag att granska hur synen på livslångt lärande förändrats över tid. Detta var ett medvetet val eftersom vi har mycket att lära av att granska hur förståelsen av fenomen har förändrats över tid. I sitt verk *Om historiens nytta och skada från 1874* menar Friedrich Nietzsche att det inte är någon poäng med att studera historia för dess egen skull. Istället ska vi studera den för att leva ett bättre liv (Nietzsche 1998, s. 37). Vi ska titta tillbaka på historien för att finna svar och lösningar på de frågor och problem vi har idag. Det är därför viktigt att studera hur föreställningar om ett fenomen förändras över tid. Genom att söka i historien efter alternativa sätt att förstå livslångt lärande kan vi finna svar på hur vi idag bör förhålla oss till frågor om digital delaktighet och vilka värderingar vi ska grunda de praktiker vi bygger våra verksamheter på.

Min studie undersöker endast en del av ett större sammanhang där många aspekter går samman och bildar ett spektrum av föreställningar om vad digital delaktighet innebär. Den medvetna avgränsning jag gjort genom att undersöka bibliotekspersonalens förståelse för digital delaktighet skulle, i vidare forskning, kunna kompletteras med en undersökning ur ett användarperspektiv. Vad innebär digital delaktighet för de användare som drar nytta av folkbibliotekens IKT-verksamhet? Vad har föranlett dem att ta steget mot ökad digital delaktighet? Vad förväntar de sig att bättre IKT-kunskaper ska få för konsekvenser för dem personligen?

Ytterligare ett intressant ämne för vidare forskning vore att närmare granska politiska förhållningssätt i dessa frågor. Hur förhåller sig de politiker som är involverade i beslut om biblioteksanslag egentligen till frågor om digital delaktighet? I denna uppsats har jag granskat en del officiella dokument som vittnar om vilken framträdande position New Public Management har i dessa frågor. Vad motiverar en politiker att stödja anslag till aktiviteter av detta slag och hur ser de på folkbibliotekens verksamhet för ökad digital delaktighet? Genom en större kvalitativ undersökning skulle man kunna få kunskap om huruvida nyliberala värderingar även dominerar politikens personliga förståelse för digital delaktighet och på så vis få med ytterligare viktiga aspekter som bidrar till att forma folkbibliotekets aktiviteter för ökad digital delaktighet.

## 11. Litteraturlista

Alexandersson, M. (1994) *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 91-7356-273-X.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2007) Inledningen. I: Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (Eds.) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 978-91-44-04615-0, ss 17-30.

Atkinson, R. D. & Andes, S. (2010) The 2010 State New Economy Index: Benchmarking economic transformation in the states. *The Technology and Innovation Foundation*: <http://www.itif.org/files/2010-state-new-economy-index.pdf>

Berglund, G. (2008) Pathologizing and medicalizing lifelong learning: a deconstruction. I: Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.) *Foucault and Lifelong Learning - Governing the subject*. Routledge. New York. ISBN: 978-0-415-42403-5, ss 138-150.

Boréus, K. (2011) Diskursanalys. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (Eds.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber. Malmö. ISBN: 978-91-47-09446-2, ss. 150-164.

Bruce, C. (2011) Information literacy programs and research: reflection on 'Information literacy programs and research: An international review' by Christine Bruce 2000. *The Australian Library Journal*, Vol 60, Iss. 4, ss. 334-39.

Bruce, C. S. (1997). *Seven faces of Information literacy*. Diss. University of New England, Australia. Auslib Press. Adelaide. ISBN: 1-875145-43-5.

Burchell, G. (1991) Peculiar interests: Civil Society and Governing 'The System of Natural Liberty'. I: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press. Chicago. ISBN: 0-226-08045-5, ss. 119-150.

Burke, P. J. & Jackson, S. (2007) *Reconceptualising lifelong learning: feminist inventions*. Routledge. London. ISBN: 978-0-415-37615-0.

Buschman, J. E. (2003) *Dismantling the Public Sphere – Situating and Sustaining Librarianship in the Age of the New Public Philosophy*. Libraries Unlimited. Westport, Connecticut. London. ISBN: 0-313-32199-X.

Commission of the European Communities (2000). Lisbon European Council. Presidency note on Employment, Economic Reforms and Social Cohesion. *Towards a Europe based on Innovation and Knowledge*. 5256/00 + ADD1 COR 1. URL: [http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm)

Dahlstedt, M. (2009) *Aktiveringens politik: demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium*. Liber. Malmö. ISBN: 978-9-147-08951-2.

Dahlstedt, M & Herzberg, F. (2014) In the Name of Liberation. Notes on Governmentality, Entrepreneurial Education, and Lifelong Learning. *European Education*, Vol 45, No 4, ss. 26-43.

Dall'Alba, G. (1996) Reflections on Phenomenography – An Introduction. I: Dall'Alba, G & Hasselgren, B. (Eds.) *Reflections on Phenomenography – Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 91-7346-299-3, ss. 7-17.

Edwards, R. (2008) Actively seeking subjects? I: Fejes, A & Nicoll, K. (Eds.) *Foucault and Lifelong Learning - Governing the subject*. Routledge. New York. ISBN: 978-0-415-42403-5, ss. 21-33.

Fejes, A. (2008) Historicizing the lifelong learner - Governmentality and neoliberal rule. I: Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.) *Foucault and Lifelong Learning - Governing the subject*. Routledge. New York. ISBN: 978-0-415-42403-5, ss. 87-99.

Fejes, A. & Nicoll, K. (2008) Preface. I: Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.) *Foucault and Lifelong Learning - Governing the subject*. Routledge. New York. ISBN: 978-0-415-42403-5: 87-99, ss. ix-xiv.

Foucault, M. (1994) *The Birth of the Clinic. An Archaeology of Medical Perception*. Vintage Books. New York. ISBN: 978-0-679-75334-6.

Foucault, M. (1988) Technologies of the Self. I: Martin, L. H., Gutman, H. & Hutton, P. H. (Eds.) *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press. ISBN: 0-87023-593-1, ss. 16-144.

*Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* (1990) Stockholm: Vetenskapsrådet. URL: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Giroux, H. A. (1985) Introduction. I: Freire, P. *The Politics of Education – Culture, Power, and Liberation*. ISBN: 0-333-39396-1, ss. xi-xxv.

Gunkel, D. J. (2003) Second thoughts: toward a critique of the digital divide. *New Media & Society*, Vol 5(4), ss. 499-522.

- Hamelink, C. J. (2000) *The Ethics of Cyberspace*. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli. ISBN: 0-7619-6669-2.
- Hansson, J. (2015) Documentality and legitimacy in future libraries – an analytical framework for initiated speculation. *New Library World*, Vol 116, Iss. ½, ss. 4-14.
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic III, A., Fitzgerald, H. E, Harold, R. & von Eye, A. (2008) Race, Gender, and Information Technology Use: The New Digital Divide. *CyberPsychology & Behavior*, Vol. II, No. 4, ss. 437-442.
- Jaeger, P. T., Thompson, K. M., Katz, S. M. & Decoster, E. J. (2012) The intersection of Public Policy and Public Access: Digital Divides, Digital Literacy, Digital Inclusion, and Public Libraries, *Public Library Quarterly*, 31, ss. 1-20.
- Johansson, P. (2003) *Gymnasiebibliotekariens yrkesroll – En fenomenografisk undersökning*. Magisteruppsats, Institutionen för Biblioteks- och informationsvetenskap Borås: Högskolan i Borås. 2003:81.
- Kallen, D. & Bengtsson, J. (1973) *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong learning*. Paris: Organisation for European Cooperation and Development (OECD). URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.
- Kann-Christensen, N. & Andersen, J. (2009) Developing the library: Between efficiency, accountability and forms of recognition, *Journal of Documentation*, Vol. 65 No 2, ss. 208-222.
- Kuhlthau, C. C. (2004) *Seeking Meaning – A Process Approach to Library and Information Services*. Libraries Unlimited. Westport, Connecticut / London. ISBN: 1-59158-094-3.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 978-91-44-05598-5.
- Lantz, A. (2007) *Intervjumetodik*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 978-9-4408123-6.
- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 91-44-24331-6.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007) Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, ss. 55-64.
- Levitas, R. (1998) *The Inclusive Society? – Social Exclusion and New Labour*. Macmillan. Houndsmill & London. ISBN: 0-333-73086-0.
- Limberg, L. (2001) *Att söka information för att lära. En studie mellan informationssökning och lärande*. Valfrid. Göteborg. ISBN: 91-89416-04-X.

Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012) Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human IT*, 11.2, ss. 93-130.

Lov om biblioteksvirksomhed (2000). Biblioteksstyrelsen. Köpenhamn: URL: [www.bs.dk/publikationer/andre/lov/index.htm](http://www.bs.dk/publikationer/andre/lov/index.htm).

Marton, F. & Booth, S. (1997) *Om lärande*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 978-91-44-01027-3.

Milner, A. (1999) *Class*. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli. ISBN: 0-7619-5245-4.

Monroe, M. E. (1963) *Library Adult Education*. The Scarecrow Press Inc. New York.

Nietzsche, F. (1998) *Om historiens skada och nytta*. Rabén Prisma. Stockholm. ISBN: 91-518-3414-6.

Olssen, M (2008) Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility, and knowledge capitalism. I: *Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject*. Fejes, N. & Nicoll, K. (Eds.) Routledge. New York. ISBN: 978-0-415-42403-5, ss. 34-47.

Peich, A. & Needles Fletcher, C. (2015) Public Libraries and Cooperative Extension as Community Partners for Lifelong Learning and Learning Cities. *New Directions for Adult and Continuiou Education*, No. 14, ss. 45-55.

Pendell, K., Withers, E., Castek, J. & Reder, S. (2013) Tutor-facilitated Adult Digital Literacy Learning: Insights from a Case Study. *Internet Reference Service Quarterly*, 18, ss 105-125.

Quinn, B. (2000) The McDonaldization of Academic Libraries? *College & Research Libraries*, Vol. 61, Iss. 3, ss. 248-261.

SFS 2013:801. Bibliotekslag. Stockholm: Kulturdepartementet.

URL: [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801\\_sfs-2013-801](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801_sfs-2013-801).

Taylor, N. G., Jaeger, P. T., McDermott, A. J., Kodama, C. M. & Bertt, J. C. (2012) Public Libraries in the New Economy: Twenty-First-Century Skills, the Internet, and Community Needs. *Public Library Quarterly*, 31, ss. 191-219.

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 978-91-44-06216-7.

Uljens, M. (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 91-44-29061-6.

Uljens, M. (1992) Phenomenological features of Phenomenography. *Report from the Education and Educational Research*. Report no 1992:03. Department of Education. Göteborg.

Van Dijk, J. (2005) *The deepening Divide - Inequality in the Information Society*. Sage Publications. London. ISBN: 1-4129-0403-x.

Volles, N. (2015) Lifelong learning in the EU: Changing Conceptualisations, Actors, and Policies, *Studies in Higher Education*, Vol. 41, No. 2, ss. 343-363.