

BIBLIOTEKSPEDAGOGIK – VAD ÄR DET?

**En studie av hur pedagogik kan kopplas till
barnbibliotekariers arbete med barn i åldrarna
noll till sex år vid folkbibliotek**

Anna-Karin Tellgren

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

Handledare: Lisa Engström

År: 2020

Title

Library pedagogy – what is it? : A study of how pedagogy can be linked to children's librarians' work with children aged zero to six years at public libraries.

Abstract

In this master thesis I examine the conceptions that are found among children's librarians and course managers for courses in pedagogy at Swedish LIS education on how pedagogy can be linked to the children's librarian's role in working with children aged 0–6. As well as how pedagogy can be linked to the children's librarians' examples of working methods that they themselves do not link to pedagogy, but which I have been able to link to pedagogy in the analysis. The subject of study was chosen because during my LIS education, I have not gotten a satisfactory explanation for what pedagogy mean in library work for the youngest children, and the scientific research is limited in this area. I wanted to contribute my own study on the subject. Nine interviews were conducted with children's librarians and five qualitative e-mail surveys were conducted with course managers.

My study shows that the participants mean that pedagogy in the children's librarian's work is primarily about intermediation and interpersonal meetings. But the room's design and the digitalization are also referred to.

The course managers mean that there is a greater demand for pedagogy in the librarian's role today, and that they are adapting the education to this need. Yet, the participating children's librarians are to a large extent guided by tacit knowledge in the work field. Therefore, it can be difficult to gather the profession around a fundamental idea of what pedagogy should be in children's librarians' work. It is important to formulate such a fundamental idea so that children's librarians can understand what pedagogy means in their professional work with young children.

In this study, I have been able to link two pedagogical ideal-types to the participants' statements: a sociocultural and a constructivist one.

Keywords

Library, Information, Public libraries, Children's librarian, Pedagogy, Professionalism, LIS education, Formal learning, Informal learning, Preschool children, Sociocultural ideal-type, Constructivist ideal-type, Tacit knowledge.

Jag vill tacka alla barnbibliotekarier och kursansvariga som har deltagit i och gjort denna studie möjlig. Tack för alla värdefulla och tankeväckande svar ni gett på mina frågor.

Ett varmt tack vill jag rikta till min handledare Lisa Engström vars engagemang, goda råd och viktiga konstruktiva feedback har varit mig till mycket stor hjälp under uppsatsens utveckling. Med ditt stöd har jag skrivit en uppsats jag känner mig stolt över och nöjd med!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	6
1.1	Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar	8
1.1.1	Syfte och forskningsfrågor	8
1.1.2	Avgränsningar	10
2	BAKGRUND OCH LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1	Barnbibliotekets historia i Sverige.....	12
2.2	Barnbibliotekariens evidensbaserade kompetens	15
2.3	Pedagogik och lärande i en barnbibliotekskontext idag	19
2.4	Samverkan	23
2.4.1	Samverkan med andra yrkesgrupper	23
2.4.2	Samverkan med vårdnadshavare	26
3	TEORETISKA PERSPEKTIV	28
3.1	Hermeneutik	28
3.2	Professionsteori.....	31
3.2.1	Tyst kunskap	35
4	METOD	38
4.1	Intervjuer med barnbibliotekarier	38
4.2	Kvalitativ e-postenkät till kursansvariga	39
4.3	Urval	39
4.4	Forskningsetiska överväganden.....	41
4.5	Genomförande och analysprocess	42
4.5.1	Genomförande av intervjuer.....	42
4.5.2	Genomförande av kvalitativ e-postenkät.....	43
4.5.3	Analysprocessen.....	44
4.6	Pedagogiska idealtyper	45
4.6.1	En sociokulturell idealtyp.....	47
4.6.2	En konstruktivistisk idealtyp.....	49
5	RESULTAT, ANALYS OCH DISKUSSION	51
5.1	Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern.....	51
5.1.1	Barnsyn.....	51
5.1.2	Verksamhetens pedagogiska innehåll	57
5.2	Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till samverkan med andra yrkesgrupper.....	69
5.2.1	Samverkan med förskolan	69
5.2.2	Samverkan med BVC och logoped	72
5.3	Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till samverkan med vårdnadshavare	73
5.4	Hur pedagogik kan utgöra en teoretisk grund i barnbibliotekarieprofessionen	75
5.4.1	Evidensbaserad eller tyst kunskap om pedagogik?	75
5.4.2	Evidensbaserad kunskap om pedagogik i samverkan med förskolan.....	81
5.4.3	Evidensbaserad kunskap om pedagogik i relation till digital media	83
6	AVSLUTANDE DISKUSSION.....	87
6.1	De hermeneutiska principerna	87
6.2	Slutsatser utifrån forskningsfrågor och syfte.....	88
6.3	Förslag till vidare forskning.....	91
7	LITTERATURFÖRTECKNING	92

8	BILAGOR	100
8.1	BILAGA 1 – Intervjuguide till barnbibliotekarier.....	100
8.2	BILAGA 2 – Kvalitativ e-postenkät till kursansvariga	103
8.3	BILAGA 3 – Samtyckesblankett till barnbibliotekarier	104

1 INLEDNING

På alla utbildningsnivåer i biblioteks- och informationsvetenskap vid svenska högskolor och universitet ingår kurser eller moment i pedagogik (Sundin 2018, s. 105f). Därtill efterfrågas många gånger i platsannonser för barnbibliotekarier vid folkbibliotek att den sökande ska vara pedagogisk eller att den sökande ska vara med och utveckla bibliotekets pedagogiska verksamhet (Arbetsförmedlingen 2019; 2020). Men ingenstans definieras innebörden av begreppet pedagogisk. Det verkar användas som ett allmängiltigt begrepp som alla ska förstå och vara överens om. Med tanke på den mängd varierande och motstridiga pedagogiska teorier som utvecklats genom tiderna – av John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotskij, B. F. Skinner, Maria Montessori (Burman 2019), för att nämna några – skulle man dock kunna ställa sig tveksam till antagandet att alla människor har samma syn på pedagogik.

I 2§ Bibliotekslagen står att "[b]iblioteken i det allmänna biblioteksväsendet ska främja litteraturens ställning och intresset för bildning, upplysning, utbildning och forskning samt kulturell verksamhet i övrigt" (SFS 2013:801). Det står även att folkbibliotek har ett särskilt uppdrag att främja läsning samt barns och ungas språkutveckling och i 7§ att folkbiblioteken "...ska verka för att öka kunskapen om hur informationsteknik kan användas för kunskapsinhämtning, lärande och delaktighet i kulturlivet" (ibid.). Men det är inte uttalat att detta förutsätter en pedagogisk förmåga hos bibliotekarien, eller hur en sådan förmåga behöver komma till uttryck i verksamheten för att uppdraget ska kunna genomföras. Lennart Svensson, professor i pedagogik, menar att något som komplicerar användningen av begreppet pedagogik är begreppets dubbla innebörd:

...pedagogik syftar både på pedagogisk praktik samt ett ämne/kunskapsområde /.../ Pedagogik som vetenskap handlar om pedagogik i praktik. Samtidigt är vetenskapligt arbete sin egen praktik, som vi brukar kalla forskning. Denna praktik är skild från pedagogik i praktik, som /.../ beskrivits i termer av uppfostran, undervisning och utbildning, samt som stöd till lärande. /.../ Att samma ord används med olika innebörd i olika sammanhang gäller både inom det vardagliga talet om pedagogik och det vetenskapliga talet om pedagogik.

(Svensson 2009, s. 54f)

Denna uppsats har barnbibliotekarierollen vid folkbibliotek som studieområde. En annan bibliotekarieroll, som skolbibliotekarien, skulle möjligen lättare kunna sammankoppla en efterfrågad pedagogisk förmåga med att man i yrket även utgår

från skollagen (SFS 2010:800) och skolans läroplan (Lgr11 2019). Om skolbibliotekariens och skolbibliotekets pedagogiska roll har flera böcker, rapporter med mera skrivits (exempelvis Malmberg 2017; Skolinspektionen 2018), som kan utgöra riktlinjer. Detsamma gäller universitetsbibliotekarier och universitetsbiblioteket (exempelvis Lind 2017; Wheeler & McKinney 2015). Skol- och universitetsbibliotekarier verkar i anslutning till en formell utbildningsmiljö där det finns tydligt satta lärandemål och undervisningsmetoder för elevers eller studenters lärande (Björneborn 2017, s. 184). Varför det kan vara lättare att anknyta bibliotekarieroller i denna miljö till pedagogik i både teori och praktik. Men vad kan pedagogik innebära i relation till barnbibliotekarierollen vid folkbibliotek?

Även folkbiblioteket kan användas för att stödja formellt lärande genom att samarbeta med förskolor och skolor och finnas som en resurs i deras arbete (Björneborn 2017, s. 184). Men folkbiblioteket förknippas även med informellt lärande, som sker utan fastställda mål, genom sociala möten med dialog, upplevelser och aktiviteter och betoning på att lärandet ska vara lustfyllt (Laskie 2017, s. 100). Integreringen av både formellt och informellt lärande i folkbiblioteket kan delvis förklaras med hur folkbibliotekets historiska framväxt har sett ut. Lisa Olsson Dahlquist (2019, s. 46f) lyfter i sin avhandling *Folkbildning för delaktighet* att folkbiblioteket från början anknöt till utbildningsväsendet då de tidiga sockenbiblioteken ofta låg i skolbyggnader och att folkbiblioteken även efter att ha fått en mer nutida form tillhörde Skolöverstyrelsens verksamhetsområde. Först på 1970-talet flyttades ansvaret över till det då nybildade Kulturrådet och från ett utbildningspolitiskt till ett kulturpolitiskt område (ibid.). När Kungliga biblioteket år 2009 fick ansvar att följa upp folkbiblioteksverksamheterna kom folkbiblioteken åter att dra mer mot det utbildningspolitiska, då Kungliga biblioteket står närmare detta område (ibid.). Olsson Dahlquist (ibid., s. 46) menar att folkbiblioteket idag står "...med ett ben i varje sfär...". Men på senare år har det fokuserats allt mer på folkbibliotekets roll i människors livslånga lärande (Jochumsen 2017, s. 42). Något Olsson Dahlquist (2019, s. 47) menar beror på ett ökat fokus på både formellt och informellt lärande i samhället, vilket enligt henne kan "...leda till att folkbiblioteket allt mer knyter an till utbildningssektorn", då det skulle kunna ge en ökad legitimitet för folkbiblioteket och leda till ökad finansiering. Oavsett pendelrörelsen mellan utbildnings- och kulturpolitik och formellt och informellt lärande så utgör *folkbibliotekarien* en annan typ av roll i barns lärande än vad lärare gör (Laskie 2017, s. 103). Bibliotekarien möter barnet fördomsfritt (utan kännedom om prestationer, diagnoser, bakgrund, roll i barngruppen/klassen) och utan att ha en bedömande roll i barnets lärande (ibid.). Då folkbibliotek ofta har ett nära samarbete

med förskolor och då det fokuseras allt mer på det livslånga lärandet på en samhällsnivå, anser jag att det är viktigt att undersöka om och i så fall hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekarierollen vid folkbibliotek.

Under uppsatsens utveckling har jag upptäckt att ämnesområdet pedagogik i relation till barnbibliotekarieprofessionen inte i någon större utsträckning tycks ha gett upphov till forskning. Det är intressant att granska ur en professionsteoretisk synvinkel, där forskare menar att om ett yrke ska anses vara en profession och utövarna professionella måste yrket vila på en vetenskaplig grund (Brante 2014). Jag menar att det är problematiskt att det från olika håll efterfrågas att barnbibliotekarier ska arbeta pedagogiskt, men att det är svårt att hitta tydlig forskningsgrundad kunskap om vad pedagogik innebär i barnbibliotekarierollen vid folkbibliotek. Denna problematik analyserar jag utifrån professionsteori och hermeneutik i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion*. Dessförinnan ges i avsnitt 2 *Bakgrund och litteraturgenomgång* en djupare inblick i barnbiblioteket och barnbibliotekarieprofessionen utifrån en historisk och samtida kontext.

Begreppet *pedagogik* har, som nämnts ovan, en mångbottnad innebörd; det kan åsyfta pedagogik i praktik, som ämne eller vetenskap – vilka ofta sammanblandas i såväl vardagligt som akademiskt tal (Svensson 2009, s. 54f). Det finns därtill ett flertal pedagogiska teorier som möjligen kan relateras till bibliotekarierollen och det formella och informella lärandet i en folkbibliotekskontext. Slutligen är svensk forskning om barnbibliotek och barnbibliotekarierollen vid folkbibliotek marginell. Jag är därför inte beredd att hålla med om det Olof Sundin (2018, s. 105) skriver i antologin *Bibliotekarier i teori och praktik*: ”[a]tt bibliotekarien har en pedagogisk roll torde för de flesta vara ett oproblemiskt påstående”. Jag menar tvärtom att det *är* ett problematiskt påstående, av anledningar som har lyfts ovan och i det följande ska utvecklas ännu mer.

1.1 Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

1.1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka föreställningar som finns bland barnbibliotekarier och kursansvariga för kurser i pedagogik vid svenska biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekarierollen i arbetet med barn i åldrarna 0–6 år. I studien undersöks också barnbibliotekariers arbetssätt i exempel de själva inte talar om i termer av pedagogik men som jag har kunnat koppla till pedagogik.

Valet av åldersgrupp ska förklaras. Pedagogiska förhållningssätt kan se olika ut beroende på vilken pedagogisk teori de utgår från, men kan även skilja sig åt beroende på vilken ålder de riktar sig till. Då barnbibliotekarier har ansvar för ett brett åldersspann väljer jag att rikta in mig på en specifik åldersgrupp för att få mer överskådlig empiri och kunna analysera den djupgående inom tidsramarna. Fokus är barnbibliotekariers arbete med åldrarna 0–6 år främst på grund av att jag upplever att det saknas forskning i ämnet. Men även för att jag, som legitimerad och tidigare verksam förskollärare, har erfarenhet av pedagogiskt arbete med dessa åldrar. Samt att det är barnbibliotekarie med ansvar för de yngsta barnen som jag helst vill arbeta som i framtiden. Jag ser här en möjlighet att få en djupare förståelse för yrkesrollen. Åldersgruppen kommer i det följande benämnas *förskoleåldern*.

I forskningsfrågorna benämns utbildare ansvariga för kurser i pedagogik inom biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar vid svenska högskolor och universitet som *kursansvariga*.

För att analysera hur pedagogik skulle kunna kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek utgår jag från fyra infallsvinklar, genom forskningsfrågorna:

1. Vilka uttalade pedagogiska överväganden och strategier utgår barnbibliotekarier vid folkbibliotek från i arbetet med barn i förskoleåldern?
2. Vilka outtalade pedagogiska tendenser kan utrönas i barnbibliotekariers utsagor om sitt arbete med barn i förskoleåldern?
3. Varför anser kursansvariga att en kurs i pedagogik behöver finnas med i den biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen vid deras lärosäte?
4. Vad har barnbibliotekarier och kursansvariga för uppfattning om hur pedagogik kan kopplas till dagens barnbibliotekarieroll avseende arbetet med barn i förskoleåldern?

Med *uttalade pedagogiska överväganden* menas att barnbibliotekarien i intervjun är tydlig med att ett arbetssätt vilar på en teoretisk grund eller uttryckligen lyfter vad som upplevs vara pedagogik i verksamheten. *Outtalade pedagogiska tendenser*

innebär att bibliotekarien lyfter olika arbetssätt utan att koppla dem till pedagogik, men där jag i analysen har kunnat koppla uttagarna till pedagogik.

1.1.2 Avgränsningar

Att studien rör folkbibliotek och barnbibliotekariers arbete med förskoleåldern har redogjorts för ovan.

En annan avgränsning är att jag fokuserar på barnbibliotekarier och kursansvariga. I uppsatsens inledande skede kontaktade jag även biblioteks- och kulturchefer ansvariga för platsannonser riktade till barnbibliotekarier som efterfrågade att den sökande skulle vara pedagogisk på något vis, för att undersöka vad de menade med det. Det visade sig svårt att få deltagare från denna grupp då de inte svarade, eller nekade på grund av tidsbrist. Till slut valdes denna deltagargrupp bort. Därför involverar studien endast barnbibliotekarier och kursansvariga.

Ytterligare avgränsningar är att jag utgår från en övergripande bild av barnbibliotekarierollen och hur pedagogik kan relateras till denna. Jag har inte ställt frågor inriktade på exempelvis mångspråkighet, barn i behov av särskilt stöd, biblioteksrummets utformning eller särskilda format. Vissa av dessa delar lyftes däremot på intervjupersonernas initiativ och har då analyserats. Jag nyanserar inte heller bilden mer genom att intervjua besökare om deras upplevelser av pedagogik på folkbibliotekets barnavdelning, då det faller utanför studiens syfte. Nämnade avgränsningar skulle dock kunna utgöra intressanta underlag för vidare forskning.

2 BAKGRUND OCH LITTERATURGENOMGÅNG

I detta avsnitt följer en fördjupning som sätter barnbibliotek och barnbibliotekarierollen i en historisk och nutida kontext. Så långt det är möjligt har jag försökt anknyta detta till pedagogik. Jag har då delvis kommit in på forskningsfält som rör barns utveckling, men har begränsat mina efterforskningar till vad som är relevant för studien och studiens omfattning.

Jag har haft svårt att hitta forskningsgrundade texter specifikt om barnbibliotek eller barnbibliotekarier vid folkbibliotek som kan relateras till pedagogik. Forskningsgrund om bibliotek utgörs av ett antal vetenskapliga artiklar (Hedemark 2017; Albright, Delecki & Hinkle 2009; Caspe & Lopez 2018; Hedemark & Lindberg 2018; Langan 2009; O'Beirne 2012; Burnette 2017), en avhandling (Olsson Dahlquist 2019) samt en vetenskaplig monografi (Goulding 2006). Därtill utgörs forskningsgrunden av tre avhandlingar i ämnet pedagogik (Björklund 2008; Jonsson 2003; Ekström 2007) – där Bosse Jonssons avhandling relaterar till bibliotek även om det inte är huvudämnet.

Övriga texter består av tillämpad forskning, tidningsartiklar, texter i biblioteksrelaterade antologier samt olika styrdokument, statliga utredningar och internationella riktlinjer. I de tre förstnämnda har jag varit noga med att välja texter skrivna av personer som vid författandet var forskare eller lärare i biblioteks- och informationsvetenskap eller ämnen som etnologi, pedagogik eller barnkultur vid nationella eller internationella högskolor och universitet, eller personer med djup involvering i biblioteksväsendet på annat sätt.¹ Jag har förvärvat mig om att förlagen litteraturen har utgivits av är trovärdiga; förlag som specifikt ger ut studentlitteratur, som är väletablerade namn i förlagsbranschen eller där utgivarna är institutioner som universitet eller regionbibliotek.

Något som eventuellt kan kritiseras är att Åse Hedemark, Kerstin Rydsjö och Jenny Lindberg har skrivit eller stått som redaktör till flera texter i uppsatsen och att de även refererar till sina egna och varandras tidigare studier. Det riskeras då att skapas cirkelargument och att blicken blir låst kring dessa författares slutsatser och

¹ Då flera författare är verksamma inom andra fält än det biblioteks- och informationsvetenskapliga nämns detta uttryckligen i det följande. Om inget annat nämns rör sig författaren inom fältet biblioteks- och informationsvetenskap.

perspektiv. Jag anser dock att alla deras texter är relevanta och har olika infallsvinklar. Vidare menar jag mig ha funnit så pass många betydelsefulla texter av andra författare att risken för cirkelargument har kunnat motverkas.

Nedan följer litteraturgenomgången uppdelad i avsnitten: *Barnbibliotekets historia i Sverige*, *Barnbibliotekariens kompetenser*, *Hur pedagogik och lärande kan kopplas till en barnbibliotekskontext idag* och *Samverkan*. I det första avsnittet lyfts barnbibliotekets historia övergripande. Den är dock inte heltäckande, syftet är att ge läsaren en grundläggande idé om hur utvecklingen av barnbibliotek har sett ut i Sverige.

Begreppet *litteracitet* behöver definieras inför litteraturgenomgången. Här avser jag något mer än enbart textbaserad läs- och skrivutveckling. Litteracitet innebär enligt Elisabeth Björklund (2008, s. 23), lektor i didaktik, att även kunna förstå kommunikation i ett bredare perspektiv. Det handlar om att kunna tolka och förstå budskap i skrift, men också genom bild, musik, gester, ikoner, berättande med mera (ibid.). I litteraturgenomgången används främst ordet litteracitetsutveckling. Men ibland nämns smalare ord som *språkutveckling* eller *läs- och skrivutveckling*. De specifika begreppen har då använts i texten som refereras och jag kan inte utgå från att författaren avser något mer än det.

2.1 Barnbibliotekets historia i Sverige

Barnbibliotek började etableras i Sverige efter Valfrid Palmgrens studieresa till USA där hon undersökte deras folkbiblioteksverksamhet i början av 1900-talet och återvände med revolutionerande idéer om biblioteksverksamhet för barn (Åberg 1999, s. 2). Tidigare hade visserligen funnits sockenbibliotek och folkrörelsebibliotek (utifrån nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen och väckelserörelsen) (ibid. s. 2ff). Men sockenbiblioteken var snarare i form av skolbibliotek och i folkrörelsebiblioteken skedde ingen direkt organisering av barnlitteratur, den barnlitteratur som fanns var utifrån varje rörelses frågor (exempelvis religiös, nykterhetsinriktad) (ibid.). Därmed kan Valfrid Palmgrens kampanjande för barnbibliotek och barnavdelningar vid folkbibliotek anses vara det första tydliga historiska avstampet för svenska barnbibliotek (Åberg 1999, s. 2ff). I en tidningsartikel från 1908 beskriver Palmgren sina upplevelser av barnavdelningar vid folkbibliotek i USA (Palmgren 1908). År 1909 publiceras hennes propagandaskrift för folkbibliotek utifrån en ny modell inspirerad av resan och år 1911 öppnar hon ett barn- och ungdomsbibliotek i Stockholm vilket var Sveriges första moderna barnbibliotek (Åberg 1999, s. 2). Senare engagerade hon

sig även i upprättandet av ett barnbibliotek i Malmö (Åberg 1999, s. 11f) och Stockholms stadsbiblioteks barnavdelning som öppnade 1928 (Rydsjö, Limberg & Hultgren 2010, s. 281). Ovanstående är enstaka exempel på vad hon bidrog med till biblioteksväsendets utveckling i Sverige.

Flera författare lyfter att den barnbiblioteksverksamhet som inrättades i början av 1900-talet i många avseenden liknar den vi har idag (Hedemark 2017, s. 106; Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 13; Rydsjö & Elf 2007, s. 51). Det går att se i det Palmgren (1908, s. 225ff) skriver om att de amerikanska folkbibliotekens barnavdelningar hade inbjudande miljöer med låga, barnanpassade möbler och sagostunder två gånger i veckan med berättande, sånger, ramsor och lekar. Där fanns en hjälpsam barnbibliotekarie som gjorde sitt yttersta för att hitta litteratur åt barnen utifrån deras olika smak och för att de skulle känna sig välkomna (ibid., s. 225). Barnbiblioteket utgjorde vidare ett annat rum än den formella skolan och barnbibliotekarien hade nära samarbete med vårdnadshavarna för att engagera dem i barnets läsning (ibid., s. 226). Barnbibliotekets uppgift var att skapa en intelligent och läsande allmänhet och det grundades redan hos barnen (ibid., s. 225). Dessa iakttagelser inspirerade till svenska barnbibliotek vid 1900-talets början och har förts med in i nutiden, exempelvis är folksagor fortfarande populära vid sagostunder och det finns ett fokus på den tryckta boken som media (Hedemark 2015a, s. 83f). Traditionen påverkar alltså litteracitetspraktikerna i barnbiblioteket idag (ibid.).

Gunilla Halldén (2010, s. 196) – vid författandet professor vid Tema Barn vid Linköpings universitet – lyfter att 1900-talet omtalas, efter Ellen Key, som *barnets århundrade* vilket avspeglas i att samhället strävade efter att verka för barns bästa (vars innebörd dock har skiftat över tid). Barnbibliotek upprättades från början för ”...industrisamhällets fritids- och utbildningsbehov” (Juncker 2010, s. 241). Här var tillhandahållandet av den goda boken i fokus, liksom att skapa goda medborgare (ibid.).

Under 1900-talets första hälft ökade kvinnors närvaro i arbetslivet och bibliotekarieyrket blev kvinnodominerat (Lindberg 2019, s. 6). Det var uttalat kvinnor som skulle arbeta som barnbibliotekarier då de ansågs besitta de rätta egenskaperna av vänlighet, tålmod, hjälpsamhet och för relationsskapande med barnen (Palmgren 1908, s. 225; Lindberg 2019, s. 6). En annan anledning var att barnbibliotekarieyrket sågs som ”...en utlöpare från hemmets sfär snarare än offentlighetens” (Lindberg 2019, s. 6). Under denna tid inrättades korta bibliotekarieutbildningar i Sverige, men för barnbibliotekarier ansågs snarare den

beskrivna personliga lämpligheten väga tyngre än akademisk bibliotekarieexamen (Åberg 1999, s. 14). Även dessa uppfattningar har i viss utsträckning levt kvar och Jenny Lindberg (2019, s. 6) lyfter i sin rapport att det är viktigt att ha den historiska bakgrunden i åtanke vid analyser av vilka kompetenser som efterfrågas av barnbibliotekarier idag.

Under och efter andra världskriget breddades barnbiblioteksverksamheten och intresset för barnboken ökade markant (Åberg 1999, s. 15). Under 1960- och 1970-talen får barnbiblioteken ytterligare tyngd då Sveriges Allmänna Biblioteksförening (SAB) gav ut handböcker i barnbiblioteksarbete (Rydsjö & Elf 2007, s. 31). Nya medier, skapandeaktiviteter och kulturprogram infördes också i verksamheten utöver den tryckta boken och sagostunderna (ibid.). År 1974 antogs de första kulturpolitiska målen, vilket ledde till att SAB utarbetade de första nationella målen för barnverksamheten vid folkbibliotek – som att barnbiblioteket skulle gagna barnkulturen i lokalsamhället (Sandin 2011, s. 34).

Under 1970- och 1980-talen vidareutvecklades barnbiblioteken och samverkan med andra yrkesgrupper som BVC, förskola och öppna förskolan etablerades för att nå fler barn och deras vårdnadshavare (Rydsjö & Elf 2007, s. 99). Under 1900-talets sista decennier skedde mycket barndomsforskning och Sverige ratificerade FN:s Barnkonvention (ibid., s. 19f). Fokus flyttas även från institutionen till användaren, vilket ledde till att *barnet* sattes i centrum istället för boken i barnbiblioteksverksamheten (ibid.). Samtidigt slog ekonomiska försämringar hårt mot folkbibliotekens barnavdelningar under 1980-talets slut och 1990-talet, med budgetnedskärningar och nedläggningar som försämrade stödet för barnbiblioteksverksamheten och avstannade barnbiblioteksutvecklingen (Sandin 2011, s. 34f).

Vid sekelskiftet uppmärksammades åter ett behov av en ny målsättning för barnbiblioteken (Sandin 2011, s. 35). År 2013 reviderades den gamla bibliotekslagen från 1996, vilket fick inverkan på barnbiblioteksverksamheten vid folkbibliotek då denna nu fick ett förtydligt uppdrag kring läsfrämjande och barns språkutveckling (Läsdelegationen 2018, s. 134f). I propositionen för den nya bibliotekslagen lyftes att biblioteken har en viktig roll i att främja lustfylld läsning och påverka människors läsvanor, vilket skiljer sig från utbildningsväsendets formella läsinläring (ibid., s. 135). Läsdelegationen – vars utredning *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* i skrivande stund är på remiss – menar

att ”[d]en enskilt viktigaste aktören för att främja läsning för barn och unga utanför skolan är folkbiblioteken...” (Läsdelegationen 2018, s. 29).

Idag finns barnbiblioteken i ett samhälle som skiljer sig stort från det vid 1900-talets början. Barnbiblioteken påverkas av att:

[n]ya samhälls- och barndomsbetingelser, ny teknologi och nya medier, nya typer av tillgång till upplevelse, upplysning och kunskap, nya synsätt på barn, barndom, barnkultur och barns kultur, nya användartyper ställer nya krav.

(Juncker 2010, s. 241).

Marknadsmässig styrning har etablerats och det folkliga och underhållning har tagit plats i biblioteket, till skillnad från tidigare då förmedlingen skulle röra den ”goda” boken, finkultur och upplysning, det vill säga ”...kvalitetshierarkierna har brutits” (Juncker 2010, s. 241). En ny förmedlingsstrategi för att väcka läslust och utmana barns litteracitetsutveckling under sagostunderna har uppstått, grundad i forskning om barns språkutveckling – den dialogiska, eller dekontextuella, läsningen, som jag kommer lyfta nedan (Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 13). I dagens barnbibliotek ses barn som användare i sin egen rätt och barns kultur står i centrum (Juncker 2010, s. 241).

2.2 Barnbibliotekariens evidensbaserade kompetens

Flera författare lyfter att forskningen om barnbibliotek och barnbibliotekarieprofessionen är bristfällig. Åke Åberg (1999, s. 2) menade att det behövs mer forskning om barnbibliotekets uppkomst och historia. Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf (2007, s. 16) avsåg att skriva en forskningsöversikt över barnbibliotek men fick göra en kunskapsöversikt då de inte lyckades hitta tillräckligt med material, nationellt eller internationellt, för att sammanställa en forskningsöversikt. Vartefter Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Louise Limberg (2010, s. 283f) några år senare konstaterade att det fortfarande fanns ett behov av mer forskning om barnbiblioteksverksamhet, barnbibliotekets samhällsuppdrag och identitet samt barnbibliotekarieprofessionen. Därutöver lyfter Lindberg (2019, s. 6) att forskning om barnbibliotekarier har fått betydligt mindre uppmärksamhet än forskning om andra typer av bibliotekarier. Samt att även när forskning fokuserar på barnbibliotek är det framförallt verksamheten och bibliotekets uppdrag som studeras, sällan personalens kompetenser (ibid.).

Även om Rydsjö och Elf (2007, s. 16) påtalar avsaknaden av forskning om barnbibliotek, menar de att det åtminstone finns gott om forskning om barn inom andra ämnen som barnbibliotekarier kan luta sig mot, exempelvis inom ämnet pedagogik. Olof Sundin (2018, s. 105f) lyfter att det i alla svenska biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar ingår "...kurser eller moment där pedagogisk teori och praktik är fokus". Sundin (ibid.) menar att inom den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen har pedagogik länge varit ett framträdande forskningsområde. Sundin (ibid., s. 106) lyfter då inte specifikt forskning om pedagogik i relation till barnverksamhet vid folkbibliotek, men skriver att "...pedagogiska aspekter av olika slag är en central del av biblioteks- och informationsvetenskapen". Detta skulle kunna inbegripa verksamheten för de yngsta barnen vid folkbibliotek.

I Läsdelegationens utredning står att "[d]et är av stor vikt att berörda grundutbildningar *säkerställer* att alla som arbetar med barns och ungas läsning får relevanta kunskaper i hur barn och unga lär sig att läsa och utvecklar sin läsning" (2018, s. 19, min kursiv). Här inkluderas bibliotekarier som arbetar med barn som målgrupp (ibid., s. 178). Läsdelegationen (ibid., s. 19) menar vidare att den professionsinriktade biblioteksforskningen bör stärkas.

Även enligt *IFLA:s riktlinjer för folkbiblioteksservice för barn och unga 0–18 år* är det viktigt att barnbibliotekarier har professionell kunskap om "...teorier om barns utveckling och psykologi" (Rankin 2018, s. 6). Avdelningen Association for Library Service to Children (ALSC), som verkar under American Library Association, lyfter att viktiga kompetenser för barnbibliotekarier vid folkbibliotek är att de:

Understands theories of infant, child, and adolescent learning, literacy development and brain development, and their implications for library service.

Understands current educational practices, especially those related to literacy and inquiry. /.../

Integrates literacy-development techniques in program design and delivery, engaging and empowering caregivers in culturally competent ways. /.../

Stays informed of current trends, emerging technologies, issues, and research in librarianship, child development, education, and allied fields. /.../

(American Library Association 2015)

I en vetenskaplig artikel lyfter Margaret Caspe och M. Elena Lopez (2018, s. 167) vikten av att bibliotekarier med grund i evidensbaserad kunskap ska kunna

argumentera för professionens inverkan på och fördelar för samhället. Även Bidy Fisher (2011, s. 272) lyfter detta och tillägger att det är viktigt att hålla den professionella kunskapen uppdaterad. Lindberg har ett liknande tänk om barnbibliotekariers arbete och menar att akademiska texter av vikt för barnbibliotekarieprofessionen kan utveckla ett "...*gemensamt yrkesspråk* med större precision och analytisk räckvidd än vad vardagsspråket erbjuder..." (2019, s. 26).

Caspe och Lopez (2018, s. 165) konstaterar att om verksamheten vilar på en vetenskaplig grund är det lättare för barnbibliotekarier att avgöra vad som är realistiska förväntningar på vilket lärande som kan ske i barnbiblioteksverksamheten. De lyfter exempelvis att "...it would be considered developmentally appropriate for a group of 12–24-month olds to get up and walk around during storytime..." (ibid.). De menar att sådan kunskap är viktig för att bibliotekarien ska veta hur hen bäst organiserar verksamheten utifrån ett rörelsebehov hos små barn (ibid.). I en annan vetenskaplig artikel lyfts att den vetenskapliga grunden för barnbibliotekarien skulle kunna utgöras av kunskap om vad forskning har visat är lämpliga aktiviteter, sånger, berättelser och material för små barn – som rim, upprepningar och aktivt deltagande – och hur det gynnar barns lärande (Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 15). Det är även viktigt att barnbibliotekarier har forskningsgrundad kunskap om hur digital media kan användas i barns litteracitetsutveckling, så de kan vägleda vårdnadshavare och pedagoger i att använda digital media läsfrämjande och för att hjälpa barn utveckla digitala kompetenser (Rankin 2018, s. 13).

Enligt IFLA:s riktlinjer bör alla biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar innefatta studier om bibliotek för barn (Rankin 2018, s. 8). Läsdelegationen (2018, s. 135f) menar att bibliotekarieryrkets kärna utgörs av "...kunskapsorganisation, informationsförmedling, bibliotekens roll som kunskaps- och kulturinstitutioner, litteraturförmedling och läsfrämjande arbete samt studier av olika användargrupper". Detta förutsätter, enligt Läsdelegationen (ibid., s. 144), att bibliotekarien har en pedagogisk kompetens.

I några texter undersöks uppfattningar om relationen mellan utbildning och praktik och författarna konstaterar att det hos både bibliotekarier och bibliotekschefer finns uppfattningar om att de biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningarna inte förbereder studenterna tillräckligt för det praktiska arbetet i folkbibliotek (Läsdelegationen 2018, s. 178; Michnik & Utter 2018, s. 43f; Lindberg 2019). I en

studie lyfts att vissa folkbibliotekschefer anser att nyexaminerade bibliotekarier saknar pedagogiska färdigheter (Michnik & Utter 2018, s. 44). I Lindbergs (2019, s. 23) studie menar vissa deltagande barnbibliotekarier och bibliotekschefer att det är en brist att det inte finns en specialistutbildning för barnbibliotekarier, då arbetet kräver "...avancerad och komplex kompetens i barnbiblioteksverksamheterna...". Katarina Michnik och Malin Utter (2018, s. 54) lyfter i sin studie att tidigare forskning återkommande har visat att yrkesverksamma i biblioteksväsendet anser att den biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen ska ge bibliotekarier som kan uppfylla deras specifika verksamheters behov. Det är dock, menar författarna (ibid., s. 52), "...praktiskt omöjligt för en BoI-utbildning att utveckla alla de specialistkompetenser som idag efterfrågas i biblioteksverksamheter...". Därför bör studenterna få mer generella kunskaper i biblioteks- och informationsvetenskap, som kan vidareutvecklas till färdigheter i praktiken och genom kompetensutbildning utifrån arbetsplatsens behov (ibid., s. 53). Här menar Michnik och Utter (ibid., s. 56) att det krävs en förmåga hos de nyexaminerade att kunna implementera teorin de tillägnat sig under utbildningen i praktiken på arbetsplatsen.

Lindberg (2019, s. 24) lyfter istället att det finns en fara i att utbildningen inte ger tillräckligt specialiserade kunskaper om barnverksamheten då snabba samhällsförändringar gör det viktigt för professionen att kunna identifiera specifika arbetsområden och metoder. Men eftersom det tar tid att "...omforma och anpassa den formella kompetensen hos en yrkesgrupp" (ibid.) finns risken att arbetsgivarna söker specialistkompetensen där den redan finns. Detta har lett till att det idag inte alltid är ett krav att en arbetssökande till en barnbibliotekarietjänst måste ha en utbildning i biblioteks- och informationsvetenskap (ibid.). Det har blivit vanligare att biblioteken anställer exempelvis pedagoger istället för utbildade bibliotekarier (Borrman 2019, s. 31).

Sundin (2018, s. 106) menar att något som påverkar hur biblioteksverksamheten utformas pedagogiskt är vilken teoretisk grund bibliotekarierna utgår från. Det är därför viktigt att synliggöra teorin för att kunna göra medvetna och strategiska val och stärka bibliotekariernas pedagogiska roll (ibid.). Läsdelegationen (2018, s. 178) föreslår även att det bör ske ett samarbete mellan lärar- och bibliotekarieutbildningarna för att stärka bibliotekariers kompetens redan under utbildningen, särskilt inom läsområdet.

2.3 Pedagogik och lärande i en barnbibliotekskontext idag

I sin vetenskapliga artikel om barns tidiga litteracitetsutveckling skriver Colleen Langan att forskning visar att:

...the early years of a child's life are the most important and intense learning period in a person's life. The years 0–6 are a critical period for children's learning – they have great potential to learn, and if this period is squandered it does not return with such opportunity.

(Langan 2009, s. 19)

I IFLA:s riktlinjer lyfts att barnbibliotekarier har en nyckelroll i barns läs- och skrivutveckling (Rankin 2018, s. 5). Flera författare menar att (barn)bibliotekarier behöver ha en pedagogisk förmåga i arbetet och att det finns en efterfrågan på detta ska finnas från såväl bibliotekschefer som samverkansparter inom utbildningsväsendet (exempelvis Feather 2011, s. 261; Lindberg 2019, s. 20; Rydsjö & Elf 2007, s. 168). Bosse Jonsson (2003, s. 107f) menar i sin avhandling, i ämnet pedagogik, att folkbibliotek utgör en pedagogisk miljö då de underlättar för människor att nå kunskaper och odla intressen och därmed är en institution som skapar förutsättningar för lärande. Lindberg (2019, s. 9) menar att i barnbibliotekariers förmedling av bibliotekets resurser till barn ingår i förmedlingskompetensen en pedagogisk förmåga, kommunikativ förmåga samt god målgruppskänedom.

Samtidigt menar Anne Goulding (2006, s. 266) att det ofta finns begränsningar i hur långt bibliotekarier kan hjälpa användare i lärandet, eftersom bibliotekarierna ofta inte är utbildade i pedagogiska metoder. Rónán O'Beirne (2012, s. 205) problematiserar i en vetenskaplig artikel att det inte går att luta sig tillbaka på uppfattningen att biblioteket *alltid* har associerats till lärande. Lärandet som sker i folkbibliotek idag skiljer sig från hur folkbibliotek bidrog till människors lärande i början av 1900-talet och vi måste se på biblioteket med nya ögon och utreda vilken roll det kan ha i människors lärande *idag* (ibid.). Uttalandet går att koppla till det Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen (2010, s. 230) skriver om att barnbiblioteket tidigare relaterades mycket till skolan och formellt lärande, men att det är skillnad på "...hur lärande uppfattades i det klassiska biblioteket på den tiden, då läsningen var den dominerande disciplinen, och i nutidens bredare förankrade syn på lärande i biblioteket". Hur studiedeltagarna i denna uppsats ser på lärande i relation till pedagogik i en barnbibliotekskontext idag är något jag undersöker i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion*.

Att barnbibliotekarier känner till aktuella teorier om barns lärande är viktigt för att kunna utforma platser avsedda för lärande i barnbiblioteket (Watson 2011, s. 155f). Lärande idag anses exempelvis ha en kognitiv *och* en emotionell aspekt, där den emotionella delen kan inverka positivt och fördjupa en individs lärande och lust att lära, medan negativa känslor kan hindra lärande från att ske (ibid., s. 157). Därför är det viktigt att skapa en verksamhet och miljö som är lustfylld och motiverande (ibid.). En informell lärmiljö som biblioteket kan bidra till att barnet utvecklar "...capabilities such as problem solving, initiative, creativity and the desire to continue learning" (Goulding 2006, s. 264). I IFLA:s riktlinjer lyfts att verksamheten måste vara inkluderande i bred bemärkelse då barnbibliotekarierna ofta inte vet vilka barn de kommer möta (Rankin 2018, s. 15).

Något som kan kopplas till pedagogiska förhållningssätt är barnsyn. Barnbibliotekariers barnsyn påverkar hur verksamheten utformas och i flera texter i uppsatsen lyfts skillnaden mellan att se barn som "becomings" eller "beings" (Borrman 2015b, s. 13; Rydsjö & Elf 2007, s. 23; Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen 2010, s. 230f). Synen på barn som "becomings" innebär att fokus ligger på vad barn ska utvecklas till i *framtiden* och syftar till att ge dem förutsättningar att bli *vuxna* genom att fostra och forma dem (Borrman 2015b, s. 13). Att se barn som "beings" innebär att varandet i *nuet* sätts i fokus; barn ses som kompetenta i sin egen rätt och lärandet fyller en funktion i barnets liv här och nu (Borrman 2015b, s. 13). Exempelvis behöver barn tillägna sig flera sociala och kommunikativa färdigheter för att kunna samspela och leka med andra barn (Hvenegaard Rasmussen & Jochumsen 2010, s. 230). Synen på barn som "beings" innebär att barn bemöts utifrån individuella förutsättningar och behov istället för, som i "becomings"-perspektivet, att se dem utifrån utvecklingspsykologi och ålderskategorier som vad "...en typisk 4-åring" (Rydsjö & Elf 2007, s. 23) borde läsa eller liknande.

I skriften *Leonards plåster: Om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund* genomförde och redovisade Pia Borrman respektive Åse Hedemark (2015) olika delstudier i ett projekt med syfte att undersöka det skriftens undertitel anger. Det visades att barnbibliotekarier främst utgick från ett "becomings"-perspektiv, där sagostundens syfte var att komma till nytta i barns framtidskridande utveckling, även om den kunde ske på ett lustfyllt sätt (Borrman 2015b, s. 13). Motsatsen till nyttoperspektivet var att ge barnen "...en mysig stund här och nu" (ibid.), vilket också förkom men i mindre utsträckning. Barbro Johansson (2010, s. 36), docent i etnologi, fann i en annan studie att barnbibliotekarier tog avstånd från synen på barn

som lärandesubjekt. De ville fokusera den lustfyllda läsningen för att kunna profilera sig som ”...’en annan sorts vuxna” än lärare (Johansson 2010, s. 36). Här syns istället en vilja att utgå från barn som ”beings” (Borrman 2015b, s. 13). Barnsynerna behöver inte utesluta varandra, men Hedemark (2015a, s. 84) poängterar i en delstudie i *Leonards plåster* att synen på barn som ”beings” behöver få en mer framträdande roll i barnbiblioteket. Hedemark (2015b, s. 24f) konstaterade även att barnbibliotekarierna i en annan delstudie i skriften utgick från ett barnperspektiv, vilket innebär att vuxna organiserar verksamhet utifrån vad *de* tror och anser är viktigt för barnen, till skillnad från att utgå från barns perspektiv och göra dem delaktiga i val och utformning av verksamhet.

Forskning har visat att samtal kring berättelserna är avgörande för att utveckla barns litteracitet (Hedemark 2015a, s. 52). Hedemark (ibid., s. 56f) lyfter skillnaden Caroline Liberg gör mellan *kontextualiserad läsning*, då bibliotekarierna ställer retoriska frågor eller frågor som har ett rätt svar; och *dekontextualiserad läsning*, då bibliotekarierna ställer öppna frågor till barnen. Den dekontextualiserade läsningen är långt mer språkutvecklande då barn får reflektera kring berättelsen och relatera den till sitt eget liv (ibid.). Genom dekontextualiserade samtal lär sig barnet att frigöra sig från texten i nuet och sätta den i relation till sig själv och såväl dåtid, nutid och framtid som andra rumsliga platser, vilket har visats ge positiva effekter på senare läs- och skrivförmåga (Hedemark 2015a, s. 56f). Även IFLA:s riktlinjer lyfter att det är viktigt med mångsidiga berättelser som ger barn möjlighet att läsa om olika slags människor och relationer, där barn kan känna igen sig själva eller få ”...insikter i livserfarenheter som de själva kanske inte har haft” (Rankin 2018, s. 12). I Läsdelegationens utredning lyfts att barns läs- och skrivförmåga grundas i att de tillägnar sig kunskaper i språklig medvetenhet, som delas in i:

Fonologisk medvetenhet (att kunna uppmärksamma språkets ljud),

Grammatikalisk medvetenhet (att uppmärksamma ordföljd och hur ord konstrueras och böjs),

Semantisk medvetenhet (att känna till ord och ordkombinationers betydelse), samt

Pragmatisk medvetenhet (att känna till språkets användning)

(Läsdelegationen 2018, s. 51)

Den fonologiska medvetenheten är viktigast för den tidiga läs- och skrivutvecklingen och utredningen lyfter att ”[f]lera studier har visat att det går att påverka olika aspekter av barnets fonologiska förmåga under förskoleåren och under de första åren i skolan” (Läsdelegationen 2018, s. 51f). Hedemark (2015a, s.

55f) har av barnbibliotekarierna i en delstudie i *Leonards plåster* fått intrycket att sagostunderna främst handlar om att stimulera barns språkutveckling och då med störst vikt vid fonologisk medvetenhet. Det kan anknytas till det språkutvecklande uppdraget i 8§ Bibliotekslagen: ”[f]olkbiblioteken ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar” (SFS 2013:801). Genom att lyssna på och samtala om en saga samt sjunga och ramsa kan barn även utveckla ordförrådet och få förståelse för berättarstrukturer, båda delar i litteracitetsutvecklingen (Hedemark 2015a, s. 55). Bilder och rekvisita är viktiga för att förmedla, förstärka och förklara berättelser till barn som inte kan läsa (Rydsjö & Elf 2007, s. 116). Att ha med bilder och rekvisita tycks även leda till mer interaktion mellan barn (Hedemark 2017, s. 120f).

Vidare menar Hedemark och Lindberg (2018, s. 428) i sin vetenskapliga artikel att litteracitetsaktiviteter involverar *hela kroppen*. Det handlar om att lyssna fokuserat, följa berättaren och bilderna/rekvisitan med blicken, göra rörelser till sånger och ramsor, utforska böcker genom att känna, bita, smaka med mera (ibid.). I biblioteksrummet ska materialet vara lättillgängligt för barnen, exempelvis placerat i deras nivå för att de ska kunna vara självgående vid val av böcker till läsning (Rankin 2018, s. 17). Den tidiga litteracitetsutvecklingen är alltså inte enbart kognitiv, utan utvecklas genom alla sinnen – också kroppen måste socialiseras till att bli läsare genom att barn lär sig hantera det fysiska medium genom vilket berättelsen förmedlas (Hedemark & Lindberg 2018, s. 429). Detta tolkar jag som att det rör både tryckt bok, digital media och sagostunden.

I samband med sago- och sångstunder eller som fristående aktiviteter erbjuder barnbibliotek ibland även skapandeaktiviteter som att måla, pyssla, dramatisering eller lek (Hedemark 2015a, s. 79). Olsson Dahlquist (2019, s. 218) menar att ”[s]kapandeverksamhet har inslag av både lärande och kreativa uttryck och sammanbinder därmed bibliotekets identiteter som både lärande- och kulturinstitution på ett effektivt sätt”. Något Hedemark och Lindberg (2018, s. 438) problematiserar är dock att det ofta är abstrakt kunskap som värderas högst i vårt samhälle och att det kan ha inverkan på hur barnbibliotekariers professionalitet uppfattas. Det är viktigt att barnbibliotekarierna kan synliggöra och förmedla vilket lärande som sker i barns litteracitetsutveckling i den fysiska, konkreta upplevelsen i verksamheten (ibid.).

Jonsson använder begreppen *förhållningssätt*, *förhoppningar* och *självbild* för att konkretisera hur bibliotekschefer i hans avhandling uppfattar folkbibliotekets pedagogiska funktion. *Förhållningssätt* visar vilken uppgift bibliotekscheferna anser sig ha i folkbibliotekets verksamhet medan *förhoppningar* är vad de önskar att verksamheten ska kunna leda till för användarna och samhället. Det finns, lyfter Jonsson, en motstridighet mellan dessa aspekter då de skiljer sig åt i *tid*, då förhållningssätt rör nutiden och förhoppningar framtiden; *rum*, då förhållningssätt rör vad som sker i biblioteket medan förhoppningar främst rör sådant som sker utanför bibliotekets väggar; samt *vem*, då förhållningssätt rör bibliotekschefernas handlingar medan förhoppningar rör användarnas. *Självbilden* förenar förhållningssätt och förhoppningar genom att klargöra att de är "...olika sidor hos samma företeelse" (Jonsson 2003, s. 113). Självbilden "...uttrycker en ideal eller önskad funktion..." (ibid.) mellan förhållningssätt och förhoppningar. Jonsson menar att bibliotekschefernas förhoppning är att användarna kan nyttja biblioteket för att skaffa kunskap och information som gör dem till delaktiga, ansvarsfulla medborgare i ett demokratiskt samhälle – detta är bibliotekets pedagogiska funktion. Samtidigt, menar Jonsson, är den pedagogiska diskursen förgivettagen och svår att sätta ord på då varken dess existens eller giltighet i ett nutida folkbibliotek diskuteras och argumenteras för. (Jonsson 2003, s. 112ff och 163)

I avsnitt 6 *Avslutande diskussion* visar jag att Jonssons (2003, s. 112ff) begrepp *förhållningssätt*, *förhoppningar* och *självbild* kan relateras till denna studies deltagares utsagor om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern. Jag återkommer även i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion* till begreppen "beings" och "becomings" (Borrman 2015b, s. 13) samt barnperspektiv och barns perspektiv (Hedemark 2015b, s. 24f).

2.4 Samverkan

Barnbibliotekarier samverkar med åtskilliga yrkesgrupper och med vårdnadshavare om barns litteracitetsutveckling. Nedan beskrivs hur samarbeten med förskola, BVC, logoped och vårdnadshavare kan ta sig uttryck.

2.4.1 Samverkan med andra yrkesgrupper

I IFLA:s riktlinjer lyfts att det ingår i barnbibliotekariers kompetens att kunna etablera samarbeten med andra samhällsorganisationer och -institutioner som har barn som målgrupp och där man kan uppnå gemensamma mål (Rankin 2018, s. 7). Läsdelegationen (2018, s. 14 och 30) påtalar att samarbete bör ske på alla nivåer, mellan "...stat, region och kommun, liksom på tjänstemannanivå och politisk nivå",

samt över sektorsgränser för att höja den nationella standarden i samarbeten kring barns språkutveckling. I flera texter i denna uppsats betonas framförallt tre yrkeskategorier som viktiga samverkansparter för barnbiblioteket: förskola, BVC och logoped (exempelvis Läsdelegationen 2018, s. 14; Borрман 2015a, s. 100; Sandin 2011).

Att samverka med förskolan är viktigt för att barnbiblioteket ska kunna nå ut till de flesta barn i förskoleåldern i Sverige, där man även kan nå dem som annars inte får någon eller mycket begränsad kontakt med biblioteket via hemmet (Borрман 2015a, s. 100). Det verkar som att det mest givande samarbetet sker när rollerna är tydliga och både biblioteket och förskolan är aktiva deltagare (istället för att biblioteket endast utgör en mediedepå) (Sandin 2011, s. 105ff).

Vad gäller förskolan så kan den betraktas som både en formell och informell lärmiljö för barnen (Ekström 2007). Den informella lärmiljön utgörs av barns fria lek eller andra situationer där förskolepedagogerna² kan fånga upp barns intressen i stunden. Läsning kan tillhöra en informell lärmiljö till exempel om barn själva väljer att läsa böcker under den fria leken. Läsning kan även användas till formellt lärande, som Kenneth Ekström (2007) lyfter i sin avhandling i pedagogik där han redogör för ett antal förskolors pedagogiska praktik. En av Ekströms observationer av läsning visade att förskolepedagogen ställde kontextualiserade frågor till barnen: "...begrepp tränas genom ett fråga och svarförfarande där begreppen betonas på ett sätt som liknar glosträning i skolan. Själva berättelsen och handlingen kommer i bakgrunden" (ibid., s. 93). Det faller utanför uppsatsens syfte att undersöka om förskolepedagogerna som barnbibliotekarierna i studien samarbetar med främst arbetar med barns lärande på ett formellt eller informellt sätt. Förskolan har dock en nationell läroplan vilket kan "...innebära att verksamhetens fokus flyttas från en barncentrerad verksamhet i riktning mot en mer styrd verksamhet som tar sin utgångspunkt i ämnet" (ibid., s. 26). Därtill indikerar begreppet "för-skola" att ett lärande förväntas ske på platsen. Även flera barnbibliotekariers intervjusvar i denna uppsats visar att förskolepedagoger ofta förväntar sig att biblioteket ska bidra till barns formella lärande. Med allt detta i åtanke kommer jag i uppsatsen utgå från förskolan som en samverkanspart som arbetar med formellt lärande.

Amira Sofie Sandin (2011) lyfter i boken *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete* att det kan råda oenighet inom

² Yrkesgrupperna barnskötare, pedagog och förskollärare har olika utbildning men begreppet *förskolepedagog* kommer användas som samlingsbegrepp för dem i uppsatsen. Om en studiedeltagare eller författare använder ett mer specifikt begrepp är det dock det som används.

barnbibliotekariekåren om vilka pedagogiska funktioner som yrkesrollen egentligen ska fylla i barns lärande. Sandin (ibid., s. 209ff) menar att oenigheten kan leda till en oklar uppdragsförståelse och otydlig yrkesidentitet. Något som kan medföra att andra yrken med koppling till pedagogik upplever att det är svårt att förstå hur de kan samarbeta med barnbibliotekarier rörande barns lärande och utveckling. Det kan också medföra att biblioteket inte når ut med hur verksamheten möter barns lärande *idag* – genom litteracitetsupplevelser och dialog (Hedemark 2015a, s. 56f; Hedemark & Lindberg 2018, Olsson Dahlquist 2019, s. 218). Studier visar nämligen att barnbibliotekarier kan se att gamla synsätt lever kvar, som att pedagogerna försöker få barnen att sitta tysta och stilla under sagostunden (Hedemark 2015b, s. 23). Eller att pedagogerna styr barns agerande i och användande av biblioteket generellt (Hedemark 2017, s. 119).

Förskolepedagoger kan ha förväntningar på att fokus ska ligga vid läsning som en nyttig och produktiv aktivitet, snarare än att ge barnen en upplevelse (Lindberg 2019, s. 14). Här blir frågan hur styrt barnbiblioteket ska vara av andra pedagogiska verksamheters mål och utformning – hur mycket ska barnbiblioteket närma sig en formell utbildningsmiljö? Sandin (2011, s. 238f) har i sin sammanställning av olika studier av barnbibliotek upptäckt att "...biblioteket ofta anpassar sig efter de krav eller (upplevda) förväntningar som samverkansparter antas ha". Något hon tolkar som en osäkerhet hos bibliotekarierna kring den egna kompetensen och rollen i projekten (ibid.). En osäkerhet som också, enligt Hedemark (2015b, s. 22), kan påverkas av att det råder en brist på gemensamma teoretiska begrepp för barnverksamheten. Det blir då svårare att förmedla och motivera verksamhet som beskrivs på vaga sätt med ord som "magi" eller "föreställning", vilka saknar tyngd i vårt kunskapsamhälle (ibid.). Därför måste barnbibliotekarier tydligare formulera sin "...identitet och roll gentemot förskolan och skolan..." (ibid., s. 23). Här menar jag att det är viktigt att barnbibliotekarier synliggör vilket lärande som kan ske i biblioteksverksamheten och hur det sker; att synliggöra barnbibliotekets egen pedagogik – vilket jag återkommer till i 5 *Resultat, analys och diskussion*.

Avseende BVC och logoped behöver bibliotekets roll och vad det kan tillföra verksamheterna också vara tydligt formulerad för att de ska komplettera varandra på bästa sätt. I en studie framkom att vårdnadshavare kan ha förväntningar på att bibliotekarier ska kunna besvara frågor om deras barns litteracitetsutveckling eller språkutvecklingsbehov på samma sätt som BVC eller logopeder (Hedemark & Lindberg 2018, s. 434). Här uttryckte barnbibliotekarierna tvivel om vad de egentligen *bör* kunna om det (ibid.). Samtidigt lyfter en fokusgrupp med

barnbibliotekarier i studien att BVC-sköterskor har uttryckt att de upplever liknande tvivel när de får frågor från vårdnadshavare om vilka böcker de kan läsa för barnet (Hedemark & Lindberg 2018, s. 434f). Barnbibliotekarierna i studien menade att det är här biblioteket och BVC eller logoped kan komplettera varandra; de sistnämnda har kunskap om språkutveckling och utvecklingsstadier, medan barnbibliotekarien kan tillföra litteraturkännedomen (ibid.). Så kan yrkena komplettera varandra i kontakt med familjerna för att fördjupa barnets litteracitetsutveckling (ibid.). Flera barnbibliotekarier och kursansvariga i denna studie menar att förmedling av bibliotekets resurser kan kopplas till pedagogik, vilket analyseras närmare i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion*.

2.4.2 Samverkan med vårdnadshavare

Läsdelegationen (2018, s. 52) lyfter att det råder konsensus bland forskare om att vårdnadshavarna har avgörande betydelse för små barns språkinläring. Forskning har visat att vårdnadshavare kan vara läsande förebilder och om de engagerar sig i barnets språkutveckling får det positiva och långsiktiga effekter på barnets läsutveckling (ibid.). Forskning visar också att om vårdnadshavare får information om hur de kan stimulera barnets tidiga språkutveckling höjer det graden av och kvaliteten i vårdnadshavarnas interaktion med barnet i språkutvecklingen (ibid.). Därför är det viktigt att nå ut till och engagera vårdnadshavarna och inte enbart rikta sig till barnet. Meagan Albright, Kevin Delecki och Sarah Hinkle (2009) lyfter i en vetenskaplig artikel ett exempel på detta ("dialogic reading" är vad som tidigare i uppsatsen benämndes *dekontextualiserad läsning*):

While some parents have always read dialogically, many merely read straight through a story, or at best, ask questions that can be answered with "yes" or "no". By showing caregivers how to incorporate dialogic reading, children's early literacy skills will be reinforced on a regular basis.

(Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 16)

Vidare menar författarna att barnbiblioteket bör ägna mindre tid åt att möta barn och fokusera ännu mer på vårdnadshavarna, eftersom de kan ha så stort inflytande över barnets språk- och läsutveckling: "...the parent is the child's first teacher. The librarian is the parent's first literacy coach" (Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 16). Det är något även Caspe och Lopez (2018, s. 167) lyfter, då de menar att det viktigaste är att göra vårdnadshavare proaktiva i barnets lärande. Även Langan (2009, s. 17) påtalar att vårdnadshavarna är barnets första lärare, men lyfter att föräldraskapet inte har en färdig mall och att vårdnadshavare har börjat söka sig allt mer till folkbiblioteket för att få stöd i föräldrarollen. Genom att nå och engagera

vårdnadshavarna kan barnbibliotekarier bidra till att barn inte bara får möjlighet att utveckla sin litteracitet under en sagostund ibland, utan barnet kan få litteracitetsutvecklande aktiviteter kontinuerligt hemma (Albright, Delecki & Hinkle 2009, s. 16).

Förhållningssättet med vårdnadshavarna som barnets ”första lärare” och barnbibliotekarien som ska lära ut metoder för språkutveckling, speglar ”becomings”-perspektivet på barn (Borrman 2015b, s. 13). Lindberg (2019, s. 14) lyfter att vårdnadshavare ofta har höga förväntningar på att barns språkutveckling ska kunna stärkas genom biblioteksbesöket. Detta genom aktiviteter eller information, där vårdnadshavarna förväntar sig att barnbibliotekarien ska ha kunskaper om barns utvecklingsstadier och tidiga litteracitetsutveckling (Lindberg 2019, s. 14). Vidare lyfter Lindberg (ibid.) att barnbibliotekarier kan uppleva att interaktionen med barn kan hindras av barnets vårdnadshavare ”...som i välvilja gör sig till uttolkare av barnens behov och intressen, men som ibland riskerar att ställa sig i vägen, mellan barnet och bibliotekarien”. Barnbibliotekarien vill istället rikta sig till barnet personligen (ibid.).

Vårdnadshavare söker sig även till biblioteket för att få råd om digital media. Caspe och Lopez (2018, s. 173) menar att ”[l]ibrarians are also becoming media mentors, where they are providing guidance, support, and new ideas to parents looking to make sense of technology in the lives of children and youth”. Både barnbibliotekarier och kursansvariga i uppsatsen lyfter att bibliotekarier har en viktig uppgift i att vägleda biblioteksanvändarna i att använda digital media och att det finns pedagogik i denna förmedling, vilket analyseras i *5 Resultat, analys och diskussion*.

3 TEORETISKA PERSPEKTIV

Jag utgår övergripande från en hermeneutisk teoriram, men ställer även till viss del empirin i relation till professionsteori. Tidigare inom biblioteks- och informationsvetenskap har hermeneutik använts för att placera in exempelvis barnbibliotekets lässtimulerande verksamhet (Sandin 2011) eller bibliotekspedagogik i olika bibliotekstyper (Sætre 2002) i en historisk och samhällelig kontext, med utgångspunkt i författarnas egen förståelse för det studerade ämnet. Vad gäller professionsteori så har exempelvis Per Wisselgren (2018, s. 22) använt Thomas Brantes professionsteori för att undersöka ”hur de trefaldiga relationerna mellan utbildning, profession och praktik har gestaltat sig med avseende på samarbete och konflikt över tid”. Lindberg (2019) lyfter också Brantes professionsteori i sin rapport om barnbibliotekariers kompetens. De delar av teorierna som är relevanta för uppsatsen redogörs för nedan.

3.1 Hermeneutik

Hermeneutik är en teori där *tolkning av ett tolkningsobjekt* står i centrum (Ödman 2016). Hermeneutiken har rötter i medeltida bibeltolkning, men genomgick en utveckling under 1800-talet då den kom att inte enbart analysera skriftliga texter utan ”text” började anses vara all möjlig språklig förståelse (även talade utsagor) (Allwood & Erikson 2017, s. 110). Denna tidiga hermeneutik pendlar mellan delar och helhet i tolkningen, men har kritiserats för att *förutsätta* att en helhet finns som delanalyserna ska leda fram till (Alvesson & Sköldberg 2017, s. 206). Den senare hermeneutiken som utvecklades under 1900-talet utgår istället från att all tolkning är kontextberoende och inte kan leda fram till en objektiv sanning (ibid., s. 140). I den senare hermeneutiken används också begreppen del och helhet, men då för att beskriva olika analysnivåer i tolkningsprocessen (Ödman 2016, s. 67) och inte för att tolkningarna ska leda fram till en objektiv sanning. Jag utgår från den senare hermeneutiken, vilken passar min studie då den är ”...lämplig att använda när syftet med studien är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen...” (Westlund 2019, s. 72).

Per-Johan Ödman lyfter ett antal principer och riktlinjer som är viktiga i tolkningsprocessen och som jag utgår från. En av dem är 1) Hans-Georg Gadammers (1900–2002, en av den senare hermeneutikens frontfigurer) *det öppna frågandets princip*. Den handlar om att uttolkaren måste förstå att hen har en kunskapsbrist och

närma sig materialet med en lyhördhet inför vilka frågor det kan väcka och en öppenhet inför att låta det förändra uttolverkarens förförståelse genom nya insikter. (Ödman 2016, s. 106)

En annan princip är 2) att tolkningarna ska bilda ett inbördes logiskt tolkningssystem, det så kallade *koherenskriteriet*. Uttolkaren ska nå en helhetstolkning som bekräftas av deltolkningarna och vice versa. Uttolkaren måste då undersöka om det finns några motsägelser i materialet. I detta fall inom varje intervju (såsom motstridiga uttalanden) eller mellan intervjun och den yttre kontexten eller olika teoretiska antaganden. Motsägelser gör att uttolkaren kan behöva förkasta vissa argument, hitta nya infallsvinklar eller revidera helhetsbilden för att kunna skapa ett logiskt tolkningssystem. (Ödman 2016, s. 108ff)

Till den andra principen finns två riktlinjer, där den ena är att ”...*en tolkning ska kunna förklara föreliggande väsentliga data*” (Ödman 2016, s. 120). Flera tolkningar kan vara möjliga så länge de ger rimliga förklaringar till empirin. Ödman påpekar dock att flera tolkningar brukar innebära att tolkningsprocessen bör fortsätta och eventuellt mer data samlas in. Han ser riktlinjen som en *vägröjare* då den kan synliggöra irrelevanta eller bristfälliga tolkningar. Den andra riktlinjen är att ”...*en tolkning kan betraktas som säkerställd först då den ensam förklarar informationen* på ett restlöst och rimligt sätt” (ibid., s. 121f). Vilket inte gäller tolkningar utan inbördes konkurrens som uppstår på olika analysnivåer och samverkar för att ge en nyanserad helhetsbild. Att kunna utesluta alla alternativa hypoteser till en tolkning är en mycket svåruppnåelig riktlinje, speciellt inom humaniora, och kan därför främst ses som en *vägvisare*. (Ödman 2016, s. 120ff)

En tredje princip är 3) att tolkningarna ska kunna anknytas till tolkningsobjektet, det vill säga det som undersöks (Ödman 2016, s. 108). Här är tolkningsobjektet barnbibliotekariers och kursansvarigas föreställningar om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern, samt om det går att koppla pedagogik till deltagarnas utsagor även om de själva inte gör det.

En fjärde och sista princip är 4) att uttolkaren måste kunna förmedla sina tolkningar till läsaren på ett enkelt och tydligt sätt som redovisar uttolkarens förförståelse, tolkningsprocess och resultat samt ökar läsarens förståelse för tolkningsobjektet (Ödman 2016, s. 109).

Enligt den senare hermeneutiken utvecklas uttolverkens förförståelse i en fråga under tolkningsprocessen tills den har blivit en djupare förståelse (Allwood & Erikson 2017, s. 115f). Därefter fortsätter processen från denna utgångspunkt då den nya förståelsen i sin tur utgör en förförståelse som ska leda fram till en *ännu djupare* förståelse och så vidare (ibid.). Tolkningsprocessen kan liknas vid en *hermeneutisk spiral* som tränger allt djupare in i förståelsen för deltolkningarnas samband med helhetstolkningen (Ödman 2016, s. 104).

Min förförståelse för uppsatsämnet grundas i att jag är utbildad förskollärare med flera års yrkeserfarenhet och således har teoretisk och praktisk kunskap om pedagogiska teorier och förhållningssätt avseende barn i förskoleåldern. Jag har därtill vid sidan av masterutbildningen i ABM arbetat som timanställd vid två folkbibliotek av olika storlek, där jag har mött barn i förskoleåldern i bibliotekskontext. Vidare genomförde jag under utbildningen en månads verksamhetsförlagd utbildning på en barn- och ungdomsavdelning vid ett folkbibliotek, där jag fick inblick i och pröva att genomföra biblioteksverksamhet för barn i förskoleåldern under ledning av barnbibliotekarier med mångårig yrkeserfarenhet. Jag har även läst en specialpedagogisk kurs om barn och unga i behov av särskilt stöd, samt en kurs i pedagogik inom ramen för masterprogrammet i ABM. Utöver studier och yrkesliv har jag formats av min egen skolgång och vuxnas bemötande av mig och andra barn under min uppväxt. Denna förförståelse utgör min historiska kontext och utgångspunkt som uttolkerare. Förförståelsens påverkan över tolkningen innebär att;

[v]arje tolkning är historisk, relativ, i den meningen att den alltid förutsätter historiskt förmedlade förföreställningar, samt också i den andra meningen att den för att vara relevant tillämpas i en samtid av uttolkaren. Dessutom projiceras den av honom/henne mot en framtid, i form av planer, förhoppningar etc. Varje tolkning innehåller sålunda de tre tidsaspekterna förflutet, närvarande och framtid som oupplösliga moment.

(Alvesson & Sköldberg 2017, s. 177)

Därmed är bara ett visst antal tolkningar möjliga i min studie – förförståelsen ger tolkningen en riktning (Ödman 2016, s. 102). Det sätt som jag har använt ett hermeneutiskt perspektiv i uppsatsen är alltså att jag med utgångspunkt i *min egen förförståelse* har analyserat *deltagarnas subjektiva uppfattningar* om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek. Genom att anknyta analysen till forskning och annan litteratur har jag kunnat bredda min förståelse och formulera djupare insikter i ämnet, som går utöver deltagarnas personliga uppfattningar.

Min avsikt är dock inte att uttrycka en generell syn på ett slags bibliotekspedagogik giltig för hela Sveriges barnbibliotekariekår. Eftersom fler intervjuer hade kunnat ge andra svar, eller andra uttolkare kunnat nå en annan förståelse, går det inte att förutsätta att deltagarnas utsagor går att generalisera ifrån. Men det bör återigen poängteras att det enligt den senare hermeneutiken inte finns ett *oändligt* antal tolkningar som en uttolkare i en viss historisk kontext kan göra (Ödman 2016, s. 102). Kontexten sätter gränser för vilka tolkningar som kan göras och min tolkning är således inte ett uttryck för relativism i den nutid vi befinner oss i (Alvesson & Sköldberg 2017, s. 177). Genom att använda mig av de nämnda principerna och riktlinjerna har tolkningsprocessen framskridit och olika tolkningar ställts emot varandra, vilka har kommit att antas eller förkastas. Detta tills ett fåtal rimliga förklaringar återstått som gett en helhetstolkning understödd av deltolkningarna. På så sätt menar jag att mina slutsatser om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med förskoleåldern vid folkbibliotek är välgrundade och kan utgöra en startpunkt för vidare forskning i ämnet.

En svårighet med att utgå från den egna förförståelsen är att uttolkarens erfarenheter kan leda till att hen utser offer eller hjältar i tolkningarna, varför jag har försökt förhålla mig självkritisk och redogöra min förförståelse för läsaren för att denne ska kunna följa tolkningsprocessen (Westlund 2019, s. 74). Trots mina erfarenheter av biblioteksarbete och verksamhetsförlagd utbildning, som jag beskriver ovan, var min förförståelse för hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med förskoleåldern vid folkbibliotek mycket begränsad vid uppsatsens utgångsläge. Under uppsatsens utveckling har jag fått en djupare förståelse för ämnet, vilken redogörs för i avsnitt 6 *Avslutande diskussion*. Jag har försökt göra min tolkningsprocess så tydlig som möjlig för att även läsaren ska få en ökad förståelse för hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek.

3.2 Professionsteori

Professionsteori började etableras under 1930-talet och har tagit flera inriktningar (Brante 2014, s. 89). Jag kommer att utgå från Thomas Brantes (2014), professor i sociologi och socialt arbete, teoribildning.

Brante påtalar brister i tidigare professionsforskning som jag först ska redogöra för som förklaring till varför jag väljer att utgå från Brantes teori. Talcott Parsons (1902–1979) teoribildning menar Brante är för naiv då den utgår från att

professionella är altruistiska och enbart strävar mot att verka för samhällets bästa. Detta genom att sprida demokratiska eller andra kulturella värden (som hälsa, säkerhet) till medborgarna, utan att ha något med kapitalism, företagsamhet eller egna intressen att göra. Brante menar att Parsons teori även är etnocentrisk då den utgår från mellan- och efterkrigstidens USA som eftersträvansvärd samhällsmodell. Max Webers (1864–1920) teori, å andra sidan, lade grunden för en nywebersk professionsteori som utvecklades under 1960- och 1970-talen, vilken istället enligt Brante är alltför cynisk och hedonistisk. Brante lyfter att den nyweberska professionsteorin menar att professionella styrs av egoistiska begär. Professioner uppstår här för att professionella ska kunna monopolisera möjligheter och maximera egna belöningar genom att stänga professionsgränserna så andra inte får tillgång till samma privilegier. Den nyweberska professionsteorin är, enligt Brante, för dystopisk och speglar ett samhälle fyllt av konflikt och motsättningar. Båda teorierna är för ensidiga som universella teorier, men kan användas tillsammans då professioner kan "...analyseras och förklaras *både* utifrån sina samhällsfunktioner *och* utifrån sina kollektiva intressen och kamper" (Brante 2014, s. 116). Brante menar, slutligen, att Andrew Abbotts (1948–) professionsteori är mer lik hans egen. Abbott ser, enligt Brante, professioner som "...ett specifikt, relativt autonomt socialt system" (ibid., s. 119). Där det inom professionella system kan finnas inbördes konkurrens, framförallt mellan närliggande professioner, om monopolisering av olika områden. Brante menar dock att även Abbotts teori är etnocentrisk då den kan appliceras på anglosaxiska professioner men exempelvis inte lika bra på professioner som styrs av staten i större utsträckning än egen autonomi. (Brante 2014, s. 91–120)

Brante (2014) har utvecklat en professionsteori som frångår ovanstående problematik. Det är ett samtida bidrag som fått genomslag i professionsforskningen på senare år och jag har inte funnit någon kritik mot teorin. Men Brante (ibid., s. 115f) beskriver de tidigare professionsteorierna som barn av sin tid, som påverkades av de rådande ideologierna i respektive samhälle. Det går då att anta att även Brantes bidrag har formats av den rådande historiska kontexten och att det i framtiden kan uppstå kritik även mot hans teori. Jag anser dock att Brante framför välmotiverad kritik mot de tidigare teorierna och att hans teori fungerar väl för vad jag ämnar analysera i denna uppsats. Nedan lyfts de delar av Brantes teori som är intressanta för uppsatsen, vilka kopplas till empirin i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion*.

Vad som enligt Brante särskiljer en profession från andra yrken är att professionen grundas vetenskapligt. Högre lärosäten förmedlar vetenskapliga principer och forskningsrön som "...utgör professionernas 'grundbult'" (ibid., s. 295). Bibliotekarieyrket tillhör Brantes kategori *nya professioner*, vilka kännetecknas av att ha professionaliserats främst genom politiska beslut (till skillnad från *klassiska professioner* som professionaliserats genom vetenskapliga eller teknologiska genombrott). (Brante 2014, s. 15, 246 och 295)

Ett viktigt begrepp i Brantes teori är *ontologisk modell*, som innebär ett "...forskningsområdes yttersta reella beståndsdelar..." (2014, s. 164f). Ontologiska modeller är menade att fånga och avbilda mekanismer och strukturer och deras inbördes relationer (ibid.). Där *mekanismer* innebär fysiska, sociala eller psykologiska processer som sker i en specifik kontext, som kan förklara handlingar eller händelser och generera eller förhindra att förändringar sker i kontexten (ibid., s. 152). *Strukturer* innebär en större helhet som mekanismerna ingår i och utgör ett avgränsat system i en specifik kontext (ibid., s. 154). De ontologiska modellernas funktion är alltså att "...avbilda strukturer i verkligheten" (ibid., s. 165). En ontologisk modell utgör kärnan i ett vetenskapligt ämne (ibid., s. 226). Brante (ibid., s. 225f) lyfter att en profession som saknar väldefinierad kunskapskärna kan få svårt att sammanlänka teori och praktik, vilket kan göra praktikens kvalitet för beroende av individuella utövare på arbetsplatsen. Professioner bör, enligt Brante (ibid.), samlas kring en standardiserad praktik eller stabil kunskapskärna och förfina praktik och forskning kring denna. Då kan professionen utvecklas, men om en kunskapskärna saknas måste forskning och praktik uppfinna hjulet på nytt hela tiden, då det inte finns en gemensam grund att bygga vidare på (ibid., s. 226). Som tidigare nämnts är barnbibliotekariers syn på sina uppdrag eller deras roll i samarbeten med andra yrkesgrupper ibland oklar (exempelvis Sandin 2011). I 5 *Resultat, analys och diskussion* visas att uppsatsens deltagare uttrycker liknande. Det tåls därför att reflektera kring på vilka sätt en ontologisk modell i pedagogik kan grunda barnbibliotekarieprofessionen.

Brante menar att det måste finnas en pendelrörelse mellan teori och praktik, som uppnås om den professionelle distanserar sig från praktiken genom självreflektion, dialog och erfarenhetsutbyte med kollegor eller genom att inhämta teori och vetenskap. Genom att distansera sig och vidga sina kunskaper kan den professionelle sedan återvända till praktiken med en fördjupad förståelse för och kompetens i olika sätt att agera. Brante understryker att även självreflektion, kollegialt lärande och tyst kunskap (som redogörs nedan) måste bygga på

vetenskapliga principer för att praktiken ska kunna anses vara professionell. Det råder dock många gånger delade meningar mellan verksamma i de akademiska och de praktiserande delarna av professionsfältet om praktiken ska utvecklas främst genom teoriansknytning eller genom praktisk yrkeserfarenhet. (Brante 2014, s. 248, 261 och 312f)

Professioner uppstår vidare i *sociala fält* vilka utgörs av strukturer och aktörer i professionens närmaste omgivning. Här innebär strukturer hur olika positioner ordnas i fältet; egalitärt och kollegialt eller vertikalt och hierarkiskt. Aktör innebär individer eller kollektiv. I sociala fält kan två eller fler aktörer handla enligt strategier av samarbete eller kamp och konkurrens för att "...uppnå vissa materiella, symboliska eller andra värden..." (Brante 2014, s. 302). Aktören handlar utifrån den rådande strukturen, men aktörens handlingar kan även förändra strukturen. Ett fält är professionellt om det innehåller en eller fler professioner där det finns en relation mellan kunskap och tillämpning. Det kan vidare ske samarbeten mellan olika professioner inom eller mellan sociala fält. En hierarki mellan professioner behöver inte betraktas som negativt, utan kan även ses som naturligt eller rättfärdigt. (Brante 2014, s. 302ff)

Att yrkesutövarna betraktas som professionella innebär att de av samhället anses utgöra en länk mellan kunskap och osäkerhet där de professionella bemöter osäkerhet genom att de "...undersöker, diagnostiserar, bedömer, drar slutsatser och föreslår eller utför åtgärder" (Brante 2014, s. 18). Genom att utgöra denna länk får yrkesutövaren *legitimitet* i egenskap av att vara en del av en professionell yrkeskår, där yrkesutövaren genom sin examina får befogenhet att påverka i såväl samhällsfrågor som frågor som rör enskilda individer (ibid.). Legitimiteten utgör en viktig grund för att professionen ska få samhällets och individens *förtroende* (ibid., s. 19). Förtroendet kommer med förväntningar på hur yrkesutövare ska vara och agera i egenskap av företrädare för professionen samt på rollförväntan mellan den professionelle och klienten (Brante, Johnsson, Olofsson & Svensson 2015, s. 196). Legitimiteten ger även den professionelle *auktoritet*, ett slags legitim makt som bygger på att den professionelle besitter expertkunskaper i ett ämne till skillnad från personen som är i behov av kunskapen och överlämnar sig i den professionelles händer (Brante 2014, s. 19). Legitimiteten, förtroendet och auktoriteten leder till att den professionelle får *autonomi* i yrkesutövandet, vilket innebär att denne inte är "...strängt övervakad eller detaljstyrd av regler utan äger rätten att agera självständigt..." (ibid.). Graden av autonomi varierar mellan professioner; hjärnkirurger har hög autonomi medan lärare (eller bibliotekarier) är mer styrda

ovanifrån av myndigheter och kontrollorgan (Brante 2014, s. 19). För barnbibliotekarier kan det röra sig om att de från staten har fått uppgiften att utföra Bibliotekslagens uppdrag att folkbibliotek ska verka läsfrämjande med särskilt fokus på barns och ungas språkutveckling (SFS 2013:801).

Den akademiska utbildningen kan förbereda den blivande professionella yrkesutövaren genom att träna denne i vetenskapligt tänkande. Den kan ge studenten *kognitiva redskap* som är nödvändiga för att praktisera professionen, vilket innebär "[o]lika typer av kunskap, insikter och förhållningssätt och på dessa vilande förmågor och färdigheter..." (Brante et al. 2015, s. 124). Högre utbildning och forskning har en central roll då de är drivande i att utveckla professionens innehåll och organisering och därmed till stor del sätter institutionella ramar för praktiken. (Brante et al. 2015, s. 75, 124 och 157)

För att sammanfatta: "[e]tt väsentligt kännetecken för professionalism är just kopplingen mellan att veta varför och att veta hur" på vetenskaplig grund (Brante 2014, s. 60). Därtill är det viktigt att en professions grundläggande begrepp är väldefinierade, det vill säga klara och entydiga (ibid., s. 356). Dessa två faktorer och begreppen ontologisk modell, legitimitet, förtroende och auktoritet analyseras i 5 *Resultat, analys och diskussion* i relation till uppsatsens empiri.

3.2.1 Tyst kunskap

Ett viktigt begrepp i relation till professionsteori som lyfts i analysen är *tyst kunskap*. Kunskap kan delas in i uttalad kunskap och tyst kunskap (Burnette 2017, s. 383). Den uttalade är vad barnbibliotekarien lär genom utbildning och ofta finns i fysisk form, som text, samt delas genom medvetna processer (ibid.). Tyst kunskap kan vara en blandning av utbildning, förtrogenhet och erfarenhet av praktiken; den grundas till stor del på personliga attityder, känslor och intuition, finns ofta undermedvetet och är svår att sätta ord på (ibid.). Tyst kunskap delas mellan människor genom spontan social interaktion (ibid.). Något problematiskt med tyst kunskap är att den kan vara avhängig en specifik person, vilket kan slå hårt på verksamheten om personen byter arbetsplats eller går i pension (ibid.). Den tysta kunskapen kan även leda till att kompetensutveckling på arbetsplatsen blir godtycklig (Lindberg 2019, s. 25). Tyst kunskap kan påverkas av arbetsplatsens normer, som fostrar personalen till att arbeta som man alltid har gjort där (Burnette 2017, s. 385).

Då utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap har ett övergripande innehåll och det saknas specialisering för barnbibliotekarier vid folkbibliotek, innebär det att barnbibliotekarierna måste lära sig det praktiska arbetet i yrkeslivet (Lindberg 2019, s. 15). Det sker genom kollegialt lärande, mentorskap, olika nätverk och studiebesök för att få ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte (ibid.). Det vill säga "...yrkesidentiteten växer fram genom att man deltar i yrkesgruppens praxis" (Rydsjö 2010, s. 14). Yrkesidentiteten handlar om vilka förväntningar som ställs på yrkesrollen inifrån organisationen, av användarna och politiskt ur ett samhällsperspektiv (Rydsjö, Limberg & Hultgren 2010, s. 279). I barnbibliotekarierollen kan det handla om att kunna anpassa aktiviteter efter åldersgrupp, språkförmåga, funktionsvariationer eller kunna möta barn utifrån dagsformen genom att känna av stämningen i gruppen (Borrman 2015a, s. 101).

Hedemark (2017) lyfter i en vetenskaplig artikel sin studie av barnbibliotekariers tankar kring sagostunder. Studien visade att inga av dem utgick från forskning om barns litteracitetsutveckling vid utformningen av sagostunderna, inte heller bibliotekens policydokument tycktes ha särskilt mycket inflytande (ibid., s. 109). Barnbibliotekarierna var medvetna om att dokumenten fanns, men i praktiken menade de att de över tid hade utvecklat sin sagostundspraktik genom stöd och inspiration av mentorer eller andra kollegor, det vill säga genom tyst kunskap (ibid.). Hedemark och Lindberg (2018, s. 432 och 438) lyfter i en annan vetenskaplig artikel att barnbibliotekarier utvecklar en *känsla* för hur de bäst kan bemöta barn, medan de samtidigt kan ha svårt att sätta ord på vilket lärande som sker för barnen i biblioteksverksamheten. En av fokusgrupperna med bibliotekschefer i Lindbergs (2019, s. 19) egen rapport uttryckte vidare att det finns barnbibliotekarier som är väldigt "...*pysselglada*..." och gärna erbjuder pyssel till barnen. Men sådan verksamhet måste enligt bibliotekscheferna ha ett tydligt mål och en koppling till boken för att vara aktuell i biblioteket (ibid.).

Hedemark och Lindberg (2018, s. 438) lyfter att det finns en statuskillnad mellan vetenskaplig och tyst kunskap, där den förra har högre status. Författarna har sett att barnbibliotekarier i deras studie ofta inte kan koppla samman tyst kunskap i praktiken med teoretisk kunskap, vilket kan få: "...*implications for how children's librarians' professional knowledge is perceived, both by themselves and other professional groups*" (ibid.). Vidare lyfter Lindberg (2019, s. 7) en problematik i att om barnbibliotekarier inte kan sätta ord på sin kompetens kan det leda till en avsaknad av ett gemensamt professionellt språk kring bärande komponenter i

verksamheten. Istället används svävande ord, som ”magisk”, för att beskriva atmosfären i en lyckad sagostund (Lindberg 2019, s. 7).

Borrman lyfter i ett slutavsnitt i Lindbergs (2019, s. 33) rapport att det är viktigt att arbetsgivarna kan utnyttja den akademiska kunskap barnbibliotekarierna har med från utbildningen samt att verksamheten kan reproduceras om det sker av reflekterande praktiker som kopplar praktiken till teoretisk kunskap. Det är även grunden i Brantes (2014) professionsteori. I avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion* visas att det finns uttryck för både vetenskapsförankrad och tyst kunskap i barnbibliotekariernas utsagor – och vilka konsekvenser det kan få för vad som betraktas som pedagogik och professionellt yrkesutövande i verksamheten.

4 METOD

Jag har nu introducerat ämnet samt uppsatsens teoretiska perspektiv. Innan vi går vidare till analysen ska jag i detta avsnitt behandla metod. Intervjuer har genomförts med nio barnbibliotekarier och en kvalitativ e-postenkät med fem kursansvariga.³ Nedan redogörs varför metoderna valdes samt urval, forskningsetiska överväganden, hur genomförandet gick till och analysprocessen. Under avsnittets sista del, *4.6 Pedagogiska idealtyper*, redogörs även de två pedagogiska idealtyper som jag identifierade utifrån empirin och som används som analytiska redskap i analysen i avsnitt *5 Resultat, analys och diskussion*.

4.1 Intervjuer med barnbibliotekarier

Intervjuer genomfördes med barnbibliotekarier som arbetar med förskoleåldern vid folkbibliotek. Intervjufrågor ställdes enligt en semistrukturerad intervjuguide (Ahrne & Svensson 2015, s. 37f) (bilaga 1).

Anledningen till att jag valde intervju som metod var för att det gav både mig och barnbibliotekarierna möjlighet att ställa följdfrågor till varandra under eller en tid efter intervjun. En fördel med intervju som metod var att frågeordningen kunde anpassas till situationen (Ahrne & Svensson 2015, s. 38). Genom denna strukturella öppenhet kunde nyanser i svaren fångas upp (ibid.).

En annan anledning var för att analysprocessen kunde inledas redan under intervjun (Ahrne & Svensson 2015, s. 24). Tankar som väcktes under intervjuerna kunde jag bära med in i analysen. Hur genomförandet och analysprocessen av intervjuerna och enkäterna gick till beskrivs under *4.5 Genomförande och analysprocess*. Ytterligare en fördel med intervju som metod var att antalet deltagare inte behövde fastställas från början, det går att utgå från ett grundtal och genomföra fler intervjuer vid behov (ibid., s. 42).

I avsnitt *5 Resultat, analys och diskussion* benämns varje barnbibliotekarie som ”B[siffra]” och kursansvarig som ”K[siffra]”, vilket förklaras närmare under *4.4 Forskningsetiska överväganden*. För att förmedla barnbibliotekariernas eget sätt att tala skrivs citat i avsnitt *5 Resultat, analys och diskussion* liknande barnbibliotekariernas talspråk (som ”nånting” istället för ”någonting”). Pauser och

³ Intervjuerna och e-postenkäterna genomfördes under februari och mars månad år 2020

tvekan markeras med ”...” och intervjupersonens betoning har fetmarkerats. Småord och stakningar har utelämnats för att göra texten mer läsbar (Ahrne & Svensson 2015, s. 51).

4.2 Kvalitativ e-postenkät till kursansvariga

En kvalitativ e-postenkät användes till kursansvariga (bilaga 2). Eftersom deltagarna var spridda över landet hade det varit för tidskrävande att träffa dem på plats för en intervju. Enligt Ingrid Westlund (2019, s. 83) lämpar sig inte korta, strukturerade enkäter att analysera utifrån ett hermeneutiskt perspektiv då de ger för lite utrymme för respondenten att utveckla sina tankar. E-postmediet kan ha lett till att deltagarna formulerade sig mer kortfattat än de skulle ha gjort vid en fysisk intervju. Dock är frågorna formulerade så att de kursansvariga hade möjlighet att svara så utförligt de ville (bilaga 2). Jag anser att svaren var tillräckligt utförliga för att kunna analyseras utifrån teoriramen i denna uppsats.

En risk med att använda e-postenkät var att mejlet kunde fastna i skräpposten (Ahrne & Svensson 2015, s. 39). Om jag inte fick svar på ett första och andra mejl kontaktade jag de kursansvariga via telefon för att fråga om enkäten kommit fram och om de ville besvara den.

Även sociala faktorer bör övervägas vid användning av en kvalitativ e-postenkät, som att frågeställaren går miste om icke-verbala uttryck (kroppsspråk, betoning, pauser) hos respondenten (Ryen 2004, s. 197). Andra påverkansfaktorer är vilken tillgång till eller vana av digital teknik och Internet en respondent har, liksom förmåga att formulera sig skriftligt (ibid., s. 199). Därtill måste frågeställaren fundera kring säkerhet, som vilka som har tillgång till respondentens digitala teknik där e-postkontot finns och e-postkontot (ibid.). Här är deltagarna kursansvariga vid högre utbildningar, varför de sannolikt har tillgång till såväl digital teknik och Internet som personliga e-postkonton bakom skyddande lösenord samt att de har stor vana av att uttrycka sig skriftligt. Situationen är densamma för min egen del. På grund av vanan att uttrycka sig skriftligt menar jag att förlusten av icke-verbala uttryck inte behöver ha inverkat negativt på empirin, då deltagarna har kunnat uttrycka sig tydligt och informativt i text.

4.3 Urval

Gällande kursansvariga har jag kontaktat alla personer ansvariga för pedagogiska inslag vid svenska universitets och högskolors utbildningar i biblioteks- och

informationsvetenskap. Vid vissa lärosäten fanns flera kurser eller moment i pedagogik. Där har kursansvariga för varje kurs eller moment kontaktats, medan bara en person har kontaktats vid lärosäten med en kurs. Detta på grund av att den sista frågan till kursansvariga (bilaga 2) är inriktad på respondentens egen uppfattning om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekarierollen, medan de första två frågorna är inriktade övergripande på institutionen.

Avseende folkbiblioteken så ville jag få till ett så brett urval som möjligt av barnbibliotekarier verksamma vid bibliotek i olika stora kommuner. Detta då jag inte visste om svaren skulle variera eller vara likartade mellan barnbibliotekarier vid olika stora kommuners bibliotek. De deltagande folkbiblioteken har delats in i tre kategorier utifrån kommunstorlek: Kommunkategori 1 (<49.000 invånare), Kommunkategori 2 (50.000–99.000 invånare), Kommunkategori 3 (100.000–149.000 invånare). Kommunkategori 1 är till liten del överrepresenterad medan det finns en jämn fördelning mellan kommunkategori 2 och 3.

Jag kontaktade 30 bibliotek i olika stora kommuner och sökte barnbibliotekarier till intervju. Därmed använde jag ett *tvåstegsurval*, där jag först beslutade vilken institution jag ville kontakta och därefter sökte en barnbibliotekarie för intervju (Ahrne & Svensson 2015, s. 40). Att jag kontaktade så många bibliotek samtidigt påverkade urvalet då barnbibliotekarier från kommuner av storlekar inom min kategorisering svarade snabbare än barnbibliotekarier från kommuner som övergår min storlekskategorisering. Därtill hade barnbibliotekarierna från de deltagande kommunerna tid att mötas, vilket flera barnbibliotekarier i kommunerna som övergår min storlekskategorisering inte hade. Därmed har mitt urval inte blivit lika brett som jag från början önskade. Men jag har fått deltagare från folkbibliotek i ett varierande storleksspann utifrån min kommunindelning.

Utöver övervägandet om kommunstorlek för att få ett varierande urval av folkbibliotek utgick jag inte från några särskilda faktorer i urvalet av barnbibliotekarier, som bakgrund, ålder eller könstillhörighet. Ett medvetet urval kring detta hade gjort att dessa faktorer skulle ha behövt analyseras i uppsatsen, vilket tidsramarna inte räckte till för. I intervjuerna ställde jag dock ett fåtal bakgrundsfrågor (bilaga 1) till deltagarna för att få en bild av dem som personer och möjliga motiv till deras arbetssätt. I studien deltar både manliga och kvinnliga barnbibliotekarier, i åldrar mellan tjugofemårsåldern och sextioårsåldern, med yrkeserfarenhet som barnbibliotekarie mellan mindre än 5 år och mer än 30 år. Alla är uppvuxna med enbart det svenska skolsystemet. Vissa har högre utbildning inom

pedagogik utöver examen i biblioteks- och informationsvetenskap, vissa har erfarenhet av arbete inom förskola eller grundskola.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Personuppgifter är ”...*all slags information som direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person som är i livet*” (Görman 2017, s. 8). Jag har *avidentifierat* barnbibliotekariernas och kursansvarigas personuppgifter så att utsagorna inte kan spåras tillbaka till dem av utomstående (Ahrne & Svensson 2015, s. 29).

Deltagarna har fått *betänketid* om de vill delta (Görman 2017, s. 22). Jag kontaktade alla potentiella deltagare per mejl för att presentera mig, informera om uppsatsen och försäkra att deras uppgifter behandlas konfidentiellt om de väljer att delta. De fick veta att det är *frivilligt* att delta, att de kan korrigera sina utsagor och att de kan dra sig ur deltagandet när som helst (*ibid.*, s. 21f).

Viktigt att säkerställa var intervjupersonernas *samtycke*. Vid intervjuerna fick barnbibliotekarierna signera en samtyckesblankett i två exemplar, ett till var och en av oss (bilaga 3). De skrev under på att ha fått information om studien, avidentifieringen samt att de samtycker till att delta och att intervjun spelas in (Görman 2017, s. 23). I enkäterna gav jag de kursansvariga information om studien, avidentifieringen, frivilligt deltagande och skrev enkätfrågorna i samma mejl. Samt informerade om att om de svarar på frågorna i mejlet innebär det att de ger sitt samtycke till att delta i studien (bilaga 2). Mejllet tjänade både som enkät och samtyckesblankett.

Etiska överväganden gäller även förvaring av insamlade data. Jag spelade in intervjuerna på min mobil, satt i flygläge. Inspelningarna fördes över via sladd till usb-minne, genom en dator satt i flygläge, och raderades från mobilen. En mapp skapades för varje deltagare i usb-minnet. I mappen lades inspelningen och ett dokument med barnbibliotekariens namn, arbetsplats och när intervjun skett. Usb-minnet förvarades inte i anslutning till datorn, där transkriberingarna fanns. Alla personuppgifter avidentifierades i transkriberingarna, exempelvis kodades varje barnbibliotekarie till ”B[siffra]”. Avidentifiering skedde även av namn på städer, utbildningar, andra personer (ej kända personer som var barnbibliotekariernas förebilder), vissa yrkestitlar och projektnamn. Vad gäller e-postenkäterna togs ett skärmlapp av varje mejl och lades i mappar i samma usb-minne som ovan, tillsammans med ett dokument med personuppgifterna, varpå mejlen raderades. Även mejlsvaren transkriberades och avidentifierades i datorn, där kursansvariga

kodades till ”K[siffra]”. Ovanstående genomfördes i enlighet med föreskrifterna i kap. 1, artikel 4, 5§ Dataskyddsförordningen (Datainspektionen 2016).

Utöver information till deltagarna och förvaring av data har jag följt regeln i kap. 2, artikel 5, 1b§ Dataskyddsförordningen (Datainspektionen 2016); att det är otillåtet att använda personuppgifterna i andra sammanhang än till studien. Även forskningsetik som att inte förvränga empirin (Görman 2017, s. 6) och att alltid redovisa varifrån ett resonemang härrör (Ahrne & Svensson 2015, s. 242) har varit viktig för mig att utgå från.

4.5 Genomförande och analysprocess

Nedan redogörs hur det praktiska genomförandet av intervjuerna respektive e-postenkäterna gick till. Därefter lyfts analysprocessen av empirin. Intervjuer och enkäter analyserades på samma vis, varför de redogörs tillsammans under 4.5.3 *Analysprocessen*. Det var de avidentifierade transkriberingarna som användes till analysen.

4.5.1 Genomförande av intervjuer

Vid sökandet efter barnbibliotekarier upptäckte jag att få folkbibliotek hade kontaktuppgifter till specifika yrkesroller på hemsidan. Jag kontaktade då antingen bibliotekschefen eller en allmän e-post för biblioteket för att komma i kontakt med en barnbibliotekarie med ansvar för förskoleåldern. Att gå via ledningen för en organisation kan påverka urvalet i det att ledningen hänvisar till personer som de tror kommer ge en positiv bild av verksamheten (Ahrne & Svensson 2015, s. 40). Eftersom jag inte var ute efter att analysera en specifik verksamhet, utan personliga uppfattningar, var denna riskfaktor ingenting jag ansåg mig behöva ta ställning till.

När jag hittat barnbibliotekarier som ville delta bestämdes en tid för möte på respektive arbetsplats. Att intervjun skedde på arbetsplatsen var ett medvetet val då det ofta medför att deltagaren uttrycker sig utifrån sin yrkesroll (Ahrne & Svensson 2015, s. 42). Om intervjuerna skett utanför arbetsplatsen kunde det ha inneburit att de talade i egenskap av privatperson och att svaren blev mer distanserade från yrkesrollen (ibid.). Jag ville få deltagarnas egna uppfattningar men utifrån ett yrkesperspektiv.

Under intervjun ställdes frågorna i bilaga 1, men ordningen varierade ibland. Frågorna utgick från olika infallsvinklar kring intervjupersonens arbete för att ge

en bred empiri. Intervjuguiden fungerade bra för att ge en komplex bild av barnbibliotekariernas uppfattningar.

Barnbibliotekarierna besvarade alla frågor utförligt. Men på frågan om det fanns något arbetssätt som de upplever inte fungerar tänkte flera barnbibliotekarier länge innan de svarade. En del tvekade även när frågorna uttryckligen började röra pedagogik och ville att jag skulle berätta vad jag menade med det. Jag förklarade att det inte var *min* uppfattning som skulle analyseras, utan vad *de* lade i begreppet och att jag inte hade någon klar definition. Det var viktigt att tydliggöra då jag inte ville att deltagarna skulle känna att det fanns en färdig bild som de skulle visa om de levde upp till. Min avsikt var att intervjun skulle utgöra ett samtal som så lite som möjligt skulle visa en ojämn maktfördelning mellan mig som intervjuare och deltagaren (Ahrne & Svensson 2015, s. 30).

Uppsatsens syfte är att se om det går att koppla någon speciell pedagogik till deltagarnas utsagor. Jag övervägde först om det skulle finnas frågor om barnbibliotekarierna ansåg sig utgå från någon pedagogisk teori eller vad de ansåg sig ha för barnsyn. Idéen förkastades eftersom frågorna hade kunnat bli för abstrakta, barnbibliotekarierna skulle exempelvis kanske inte ha känt till någon pedagogisk teori. Även det hade kunnat skapa en ojämn maktbalans och få deltagarna att sträva efter att svara ”rätt” på frågorna snarare än reflexivt.

Tre deltagare kompletterade intervjuerna via mejl för att förtydliga ett svar eller ge information om verksamheten i form av programblad eller broschyrer de använder vid föräldraträffar på BVC. Vid intervjutillfällena fick jag även tryckta programblad av vissa deltagare.

4.5.2 Genomförande av kvalitativ e-postenkät

Först ville jag veta vilka lärosäten som inkluderade pedagogik i sin biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildning och läste därför utbildningsplanerna. På vissa lärosätens hemsida stod vem som ansvarade för pedagogiken och personen kunde kontaktas direkt. Vid andra lärosäten fick jag använda en e-postadress till institutionen för att komma i kontakt med kursansvariga.

Att vissa institutioner hade flera kurser eller moment i pedagogik och att alla ansvariga kontaktades fick betydelse för empirin till den tredje frågan (bilaga 2). Vid en institution där två kursansvariga kontaktats svarade K4 att hen inte hade någon uppfattning om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekarierollen i

arbetet med barn i förskoleåldern, medan K5 svarade att pedagogik i folkbibliotekssammanhang skiljer sig från exempelvis skolbiblioteket och handlar om läsfrämjande, förmedling, bemötande och utåtriktad programverksamhet. Det var intressant att få så olika svar från kursansvariga vid samma institution, vilket lyfts i 5 *Resultat, analys och diskussion*. Man kan fråga sig om svaren påverkades av att de kursansvariga, där det fanns fler än en, pratade med varandra om uppsatsen. Svaren från K4 och K5 indikerar att de inte har pratat ihop sig.

Korrespondensen fungerade över lag bra. Men i två fall uteblev svaren från kursansvariga av olika anledningar. Fyra lärosäten och fem kursansvariga finns representerade i uppsatsen.

4.5.3 Analysprocessen

Transkriberingarna av e-postenkäterna delades in i kategorierna *övergripande om institutionen och utbildningen* samt *barnbibliotekarierelaterat*. Materialet var lätt att överblicka.

Transkriberingarna av intervjuerna var omfattande och behövde sorteras för att göras överskådliga. En första sortering gav arton kategorier. Jag insåg att empirin skulle behöva reduceras men på ett sätt som bevarade svarens komplexitet och nyanser (Ahrne & Svensson 2015, s. 220). I detta läge hade varken litteraturgenomgången eller uppsatsens pedagogiska idealtyper (som redogörs nedan) utvecklats och en omsortering av empirin fick vänta tills dessa delar genomarbetats och jag fått en uppfattning om hur empirin och teorin kunde knytas till varandra.

Både reduceringen och sorteringen av empirin har varit avhängiga mitt sätt att tolka empirin utifrån uppsatsens teoretiska perspektiv. Därtill har mina formuleringar av intervju- och enkätfrågorna från början styrt svaren i en viss riktning då "[o]lika sätt att formulera intervjufrågor kan möjliggöra en viss typ av svar medan andra omöjliggörs" (Ahrne & Svensson 2015, s. 20). På så sätt har jag i en mening själv varit en del i att producera empirin (ibid.). Det kan relateras till att hermeneutiken menar att uttolkarens förförståelse ger tolkningen en riktning utifrån den historiska och sociala kontext hen befinner sig i (Ödman 2016, s. 102). I så stor utsträckning som möjligt har frågorna ändå varit öppna för att ge deltagarna möjlighet att utveckla sina svar utifrån egna uppfattningar (bilaga 1 och 2). Vad gäller deltagarnas språkbruk märktes att de måste ha sett mig som någon med förförståelse om biblioteksväsendet, då både barnbibliotekarier och kursansvariga använde ett

stundtals professionsspecifikt språkbruk utan att förklara begreppen (som: förmedlingssituationer, utåtriktad verksamhet, MIK). Svaren kan ha färgats av att de riktade sig till en (blivande) kollega (Jonsson 2003, s. 26).

Efter en första genomläsning av empirin framkom en bild av att det var en sociokulturell idealtyp som gick att koppla till deltagarnas utsagor, men att de även till viss del kunde kopplas till en idealtyp som grundas på konstruktivism likt Piagets utvecklingsstadier (Halpenny & Pettersen 2015, s. 11). Konstruerandet av idealtyperna redogörs för närmare i följande del av detta avsnitt, *4.6 Pedagogiska idealtyper*.

Under uppsatsens utveckling samlade jag citat och tankar som kunde kopplas till empirin. Avsnitt *5 Resultat, analys och diskussion* delades in i snarlika underrubriker som i litteraturgenomgången för att göra kopplingen mellan teori och empiri så tydlig som möjligt. Barnbibliotekariernas utsagor delades då in i dokument för varje underrubrik i analysen. Jag använde färgkodning som en del av analysprocessen.

Med utgångspunkt i de hermeneutiska principerna har jag kunnat överskrida de individuella intervjuutsagorna och enkätsvaren och se vissa återkommande mönster, även om tanken inte har varit att nå en generaliserande kunskap (Jonsson 2003, s. 31). Om det har funnits motsägelser i empirin har jag försökt se bakomliggande orsaker och redogjort min tolkningsprocess för att läsaren ska förstå hur jag har kommit fram till mina slutsatser. Jag anser mig konsekvent ha kunnat göra deltolkningar som stödjer helhetstolkningen och vice versa. Jag har försökt närma mig empirin lyhört och med en öppenhet för att låta den förändra min förförståelse (Ödman 2016, s. 106). Jag har personligen nått en ny förståelse, men samtidigt kunnat argumentera för mina tolkningar utåt mot forskar- och kunskapssamhället (Ahrne & Svensson 2015, s. 220) och formulera ett eget bidrag till de få befintliga som finns i ämnet för uppsatsen.

4.6 Pedagogiska idealtyper

Innan vi går vidare till *5 Resultat, analys och diskussion* följer här först en genomgång av de två pedagogiska idealtyper som jag har tyckt mig se kan kopplas till barnbibliotekariernas och de kursansvarigas utsagor. Idealtyp är ett begrepp myntat av Max Weber (1864–1920) och innebär i detta fall att jag inte kopplar deltagarnas utsagor till någon pedagogisk teori i sin helhet, utan betonar delarna som är aktuella utifrån uppsatsens empiri (Parkin 2002, s. 28). I sin helhet är varje

underliggande teori mer omfattande, komplex och beskriver hur de menar att barns lärande och utveckling sker samt vad de påverkas av mer djupgående och detaljerat än vad som redogörs i denna uppsats. Ingen studiedeltagare lyfte uttryckligen någon specifik pedagogisk teori, varför det inte går att anta att de själva skulle ha valt att koppla sina utsagor till idealtyperna som lyfts här. Idealtyperna har konstruerats utifrån de delar av de pedagogiska teorierna som jag har kunnat koppla till mina tolkningar av uppsatsens empiri.

Att idealtyperna valdes och hur de konstruerades har påverkats av min kunskap om vilka pedagogiska teorier som finns, bland annat genom kunskap jag har med mig från lärarutbildningen. Jag försökte distansera mig från mina erfarenheter genom att använda Google för att explorativt söka på återkommande teman i barnbibliotekariernas utsagor. När jag sökte efter vilka pedagogiska teorier som utgår från respekt för barnet eller att barnet ska få utforska varierande material i lärandet (vilket uttrycktes i flera barnbibliotekariers utsagor) var det teorierna som jag själv hade med mig från lärarutbildningen som visades i sökresultaten. Jag fick då visst belägg för att teorierna jag först reflekterat kring kunde användas till idealtyper i uppsatsen. Jag är dock medveten om att sökningarna färgades av Googles algoritmer som anpassar resultaten utifrån sökarens individuella användarprofil och tidigare sökbeteende (Haider & Sundin 2019, s. 5). Samtidigt anpassar Google även sökresultaten på ett kollektivt plan genom maskininlärning där "...which terms are often or rarely entered together, or which links are followed helps making reasonable assumptions about what others also might want to find (or be suggested)" (ibid.). Denna del av Googles algoritmer kan ha hjälpt mig att få en överblick över vilka teorier som skulle kunna kopplas till de återkommande temana i barnbibliotekariernas utsagor. Detta var alltså ett explorativt sökande och det kan finnas andra teorier som passar lika bra eller bättre som jag inte lyckades hitta.

När de båda pedagogiska teorierna valts altemnerade jag sedan mellan att läsa om teorierna och att studera min insamlade empiri, för att se vilka delar av teorierna som gick att koppla till empirin och således var aktuella för uppsatsen. Delarna av de pedagogiska teorierna som gick att koppla till empirin var de som kom att utgöra uppsatsens idealtyper. I avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion* visas att det finns många sätt som deltagarnas utsagor kan kopplas till framförallt uppsatsens sociokulturella idealtyp.

Hela syftet med uppsatsen är att visa *om* och i så fall *hur* pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern. I 5 *Resultat, analys och*

diskussion används idealtyperna som ett analytiskt verktyg för att knyta empirin till pedagogik. Genom att använda de pedagogiska idealtyperna har jag kunnat synliggöra på ett konkret sätt att barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek är pedagogiskt och på vilka sätt det kan vara pedagogiskt. Trots att idealtyperna har konstruerats endast utifrån vissa delar av de pedagogiska teorierna, har de varit fullt tillräckliga för att påvisa dessa kopplingar mellan deltagarnas utsagor om barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek och pedagogik.

I nästa avsnitt, *5 Resultat, analys och diskussion*, visas alltså hur jag menar att de pedagogiska idealtyperna kan kopplas till empirin och detta utifrån uppsatsens teoretiska ramverk som utgörs av ett hermeneutiskt och ett professionsteoretiskt perspektiv. Närmast följer först redogörelsen av uppsatsens pedagogiska idealtyper.

4.6.1 En sociokulturell idealtyp

Utmärkande för uppsatsens sociokulturella idealtyp är uppfattningen att ett barn föds in i en kulturell kontext och att dess utveckling och lärande formas av människorna och miljön i denna (Säljö 2014, s. 17). Människan är en kulturvarelse och genom utveckling av olika hjälpmedel kan vi nå långt bortom våra biologiska begränsningar (ibid.). Sådana hjälpmedel kallade den ryske psykologen och pedagogen Lev S. Vygotskij (1896–1934) för *kulturella redskap* (Smidt 2010, s. 25). Kulturella redskap, lyfter pedagogen Sandra Smidt (ibid.), utgörs av "...företeelser, tecken eller symboler som människor inom olika grupperingar har utvecklat under lång tid som hjälp att tänka och reflektera över sina värderingar, idéer, principer och vanor". Det främsta kulturella redskapet är språket, som är avgörande för individens tänkande, kommunikation och för att kunna ta andra människors perspektiv (Säljö 2018, s. 169). Kulturella redskap kan även vara musik, konst eller föremål (ibid.).

Vygotskij myntade begreppet *den närmaste utvecklingszonen* som innebär att en person med större färdighet eller kunskap kan utmana barnet vidare i utvecklingen från den aktuella kunskapsnivån till den potentiella nivå som är nästa steg i lärandet (Smidt 2010, s. 119). Det är då viktigt att den vägledande parten inte uttrycker sig för abstrakt eller komplicerat, för då kommer inte barnet kunna tillägna sig kunskapen och inget lärande kan ske (Säljö 2014, s. 123). Poängteras kan att kunskap inte överförs från den ena parten till den andra, utan sker genom samarbete och gemensamt meningsskapande (Smidt 2010, s. 121).

Den sociokulturella idealtypen betonar att vårdnadshavare har avgörande betydelse för att stödja barnets utveckling (Säljö 2014, s. 40). Förskolan (vilket även kan gälla biblioteket) ska samarbeta med vårdnadshavarna och hjälpa dem att se sig själva som en resurs i barnets lärande och utveckling (Dahlberg & Åsén 2018, s. 255). Smidt (2014, s. 57f) lyfter att Reggio Emilia-pedagogiken – som i mycket kan kopplas till sociokulturell teori – menar att barnet även ingår i en vidare kontext av grannskap, olika institutioner och samhället i stort. Barnet vill förstå sin plats i världen, vilket sker genom interaktion med andra människor (Säljö 2014, s. 66).

Synen på att lärande sker i mellanmännsliga möten med aktiva deltagare och att det är en process, inte enbart en produkt, får konsekvenser för en pedagogisk verksamhets utformning (Dahlberg & Åsén 2018, s. 260). Vuxna ska motivera och inspirera barnet, som tillägnar sig kunskap främst om en aktivitet känns engagerande och lustfylld (Smidt 2010, s. 172; Smidt 2014, s. 32). Vuxna ska vara lyhörda och främja barnets tänkande och handlande genom att tala med och lyssna på det, ta det på allvar och inte förvänta sig att det ska sitta passivt, tyst och lyssna (Smidt 2010, s. 113f och 180). Bästa miljön för att stödja barns utveckling är rik på upplevelser, tillåtande och uppmuntrar till deltagande (Smidt 2014, s. 126).

Något som betonas i denna idealtyp är vikten av dokumentation (Smidt 2014, s. 70). Barnet får då möjlighet att minnas och reflektera kring sina upplevelser och sitt eget lärande (Dahlberg & Åsén 2018, s. 266). Samtidigt kan vårdnadshavarna ta del av vad barnet gjort i förskolan och få inblick i dess liv och lärande där (ibid.).

Både barn och vuxna kan alltså lära i mötet (Smidt 2014, s. 36). Kunskaper, stöd och råd kan även delas inom en arbetsgrupp för att utveckla verksamheten (ibid., s. 49). Fortbildning ska ge möjlighet för varje arbetsplats att utvecklas efter förutsättningar i den lokala kontexten genom "...att det skapas en kultur av dialog, reflektion, prövande och experimenterande" som bygger både på personalens erfarenheter och på vetenskap (Dahlberg & Åsén 2018, s. 268). Förutom mellanmännsliga relationer är det viktigt att upprätta relationer mellan institutioner och mellan arbetsplatsen och samhället i stort för att skapa dialog och delaktighet såväl lokalt som i ett bredare perspektiv (ibid., s. 253).

4.6.1.1 Barnsyn: *Det kompetenta barnet*

I den sociokulturella idealtypen ser man barn som "...kompetenta, vetgiriga, ifrågasättande, kreativa och logiska varelser" (Smidt 2014, s. 39). Vuxna ska bemöta barnet med respekt och lyhördhet inför barnets tankar, känslor och idéer (ibid., s. 55). I Reggio Emilia-pedagogiken sägs att barnet har *hundra språk* vilket

innebär att det har många olika sätt att uttrycka sig (Smidt 2014, s. 74). De hundra språken ska tillvaratas i den pedagogiska verksamheten (ibid.). Om barnet får uppleva och uttrycka sig genom skapande, bildspråk (tryckta eller digitala bilder, tecken, symboler), drama, musikspråk, tal, skriftspråk med mera, får det utforska alla sidor av sig själv vilket grundar en tilltro till den egna förmågan (Dahlberg & Åsén 2018, s. 257f).

Vygotskij såg barnet som fantasifullt och kreativt. Han betonade vikten av att ge barnet upplevelser då erfarenheter är vad som ligger till grund för fantasin. Fantasin, menade Vygotskij, är en viktig komponent i människors kreativitet och kreativiteten ger oss idéer till att skapa kulturella redskap som utvecklar samhället; såväl konst och musik som uppfinningar och vetenskapliga genombrott. Fantasin kan också vidga barnets erfarenheter genom att det kan föreställa sig saker det aldrig har upplevt och sätta sig in i andras berättelser. Med fantasins hjälp når barnet bortom sina egna erfarenheters snäva gränser och berättelser kan då klargöra komplexa verklighetsförhållanden för barnet. Genom fantasin kan berättelser och skapande således förbereda barnet inför framtiden. Fantasin fyller därmed, enligt Vygotskij, en livsviktig funktion i barnets eget liv och för samhällets utveckling. (Vygotskij 2010, s. 11ff, 17, 22, 28 och 100)

4.6.2 En konstruktivistisk idealtyp

Det finns vissa tendenser även till ett konstruktivistiskt pedagogiskt förhållningssätt i vissa deltagares utsagor, dock i väsentligt mindre utsträckning än ett sociokulturellt förhållningssätt.

Utifrån denna idealtyp är barnet också aktivt och utforskande i lärandet, men barnet ska komma till insikter på egen hand, utan för mycket inblandning av vuxna (Säljö 2014, s. 58). När barnet undersöker och manipulerar sin omvärld konstruerar det en meningsfull bild av världen (ibid., s. 59). Nya erfarenheter antingen bekräftar världsbilden (*assimilation*) eller så möter barnet motstridig kunskap och tvingas omvärdera bilden för att nå en balans (*ackommodation*) (ibid., s. 60).

En av de mest inflytelserika förgrundsgestalterna för en konstruktivistisk teori var utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896–1980) (Burman 2019, s. 250). Piaget delar in barns utveckling i fyra universella stadier utifrån ålder, där barnet går från att uppleva världen genom sinnen till en allt mer komplex förståelse för omvärlden samt utvecklandet av ett verbalt språk och abstrakt tänkande (Halpenny & Pettersen

2015, s. 11). De två första stadierna rör uppsatsens åldersspann och sammanfattas övergripande och utgör underlag för uppsatsens konstruktivistiska idealtyp.

Det första stadiet är det *sensomotoriska* (0–2 år) (Halpenny & Pettersen 2015, s. 48). Här styrs det nyfödda barnet först av reflexer (gripreflex, sugreflex) och fysiska behov, men blir efter hand medvetet om omgivningens reaktioner och börjar fysiskt svara på dem (Halldén 2018, s. 140ff). Vid 8–12 månaders ålder börjar barnet kommunicera mer målinriktat med omgivningen (Halpenny & Pettersen 2015, s. 63). Barnets lär genom att utforska med sinnena: titta, lyssna, röra, smaka, lukta (ibid., s. 53). Här riktas pedagogiken mot att ge barnet "...visuella och auditiva stimuli..." i tydligt avgränsade rumsliga områden där det kan utforska genom att det "...släpper saker i golvet, bankar med hårda och mjuka föremål, åstadkommer ljud och former" (ibid., s. 69f).

Andra stadiet är det *preoperationella* (2–7 år) (Halpenny & Pettersen 2015, s. 48). Stadiet delas in i *period av symboltänkande* (2–4 års ålder) och *period av intuitivt tänkande* (4–7 års ålder) (ibid., s. 95). Under första perioden lär sig barnet att låta bilder, ord och gester representera ett annat objekt eller en händelse (exempelvis en byggkloss får vara en mobiltelefon) (ibid.). Barnet använder allt fler symboler, som "...klotter, teckningar, språk och låtsaslekar..." (ibid.). Symboltänkandet leder till en snabb språkutveckling (ibid., s. 100). I den andra perioden sker ett allt intensivare kunskapande och finns en växande nyfikenhet på omvärlden hos barnet, som tänker begreppsligt i större utsträckning, och här är det verbala språket allt viktigare (Burman 2019, s. 252). Barnet saknar fortfarande förmåga till logiskt tänkande, varför perioden kallas *intuitiv* (Halpenny & Pettersen 2015, s. 123).

Piagets stadieteori har kritiserats för att underskatta barns kompetens och inte ta hänsyn till individuella och sociokulturella faktorer som påverkar barns utveckling (Halpenny & Pettersen 2015, s. 32). Ett cementerat stadietänk, som i Piagets teori där barn inte kan ta nästa steg i utvecklingen om det inte har rätt ålder inne, kan också leda till att begränsa barns lärande (ibid., s. 178). Dock har hans teori varit mycket betydelsefull för efterföljande forskning om barns kognitiva utveckling (ibid., s. 95), varför jag lyfter hans teori som grund för uppsatsens konstruktivistiska idealtyp. Den har även valts för att visa hur ett stadietänk kan dela in barn i kategorier och skapa förväntningar på vad de ska kunna eller inte kunna vid en viss ålder, vilket i avsnitt 5 *Resultat, analys och diskussion* visas ha betydelse i barnbiblioteksarbetet.

5 RESULTAT, ANALYS OCH DISKUSSION

I detta avsnitt besvaras mina forskningsfrågor utifrån studiens empiri i relation till hermeneutik, professionsteori, de båda pedagogiska idealtyperna och litteraturen i litteraturgenomgången. Inledningsvis redogörs för hur deltagarnas utsagor kan kopplas till pedagogik i det praktiska arbetet; först i verksamheten på biblioteket och därefter i samverkan med andra yrkesgrupper och vårdnadshavare. Avsnittet avslutas med en analys av hur utsagorna förhåller sig till en teoretisk grund i pedagogik. Svaren på forskningsfrågorna vävs in i texten, men sammanfattas i korthet i den avslutande diskussionen i nästa avsnitt, under 6.2 *Slutsatser utifrån forskningsfrågor och syfte*.

5.1 Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern

Här lyfts hur barnbibliotekariernas och kursansvarigas utsagor kan kopplas till hur pedagogik kan ta sig uttryck i praktiken i barnverksamheten. Det handlar om barnsyn, vad deltagarna uttryckligen anser är pedagogik i verksamheten och deras syn på pedagogik i relation till formellt eller informellt lärande i verksamheten. Här analyseras även vad i deltagarnas utsagor om barnverksamheten som kan kopplas till pedagogik utan att de själva uttryckligen gör det.

5.1.1 Barnsyn

När barnbibliotekarierna talar om barn ser jag en samstämmighet med den sociokulturella idealtypen, där barnet ses som en kompetent, kommunicerande kulturvarelse (Säljö 2014, s. 17). Bemötandet ska vara respektfullt och lyhört mot barnet, som betraktas som en individ med egna tankar och intressen vilka ska tas på allvar (Smidt 2014). Flera barnbibliotekarier lyfter att när de möter familjer eller förskolegrupper som vill ha boktips försöker de vända sig till barnet för att ta reda på vad det vill läsa, även om vårdnadshavare eller förskolepedagoger vill styra in boktipsen på ämnen som de anser är nyttiga för barnet eller som de menar är barnets preferenser. Man försöker alltså undvika det Lindberg (2019, s. 14) skriver om att barnbibliotekarier kan uppleva att interaktionen med barnet hindras av att vårdnadshavaren talar i barnets ställe. Barnbibliotekarierna i denna studie vill att barnet i första hand själv ska få uttrycka sin mening. B2 försöker att inte "...fastna i att föräldern vill att det här barnet ska ta ännu ett *kliv* till mer avancerad litteratur. Det kanske inte är vad barnet vill just då".

I interaktionen med barnet menar B4 att ett respektfullt bemötande innebär att bibliotekarien inte gör sig barnslig, som att prata med en annan röst än till vuxna, för barnet märker om det behandlas som mindre kompetent. Istället ska barnbibliotekarien tänka att "...barn har nånting att tillföra. Och att man själv kan få ut nånting av att möta barn" (B4). B7 lyfter liknande, att barnbibliotekarien ska vara ödmjuk och öppen för att lära tillsammans med besökarna "...och när det gäller barn: att ta dem på allvar". B7 har varit på en föreläsning där det pratades om det gemensamma lärandet mellan bibliotekarie och besökare och B7 menar att detta förhållningssätt innebär ett slags pedagogik. Även här går det att se drag av den sociokulturella idealtypen i att barn och vuxna anses kunna lära tillsammans i ett gemensamt meningsskapande (Smidt 2014, s. 253).

Utöver det verbala samspelet ska även barn som inte pratar än få uttrycka sin vilja, som B3 säger: "[d]et är lätt att underskatta de minsta barnen med att kanske tro att de inte förstår så mycket /.../ De kan greppa en pekbok och komma fram och vilja få den läst...". Detta är, enligt B3, är ett sätt för det lilla barnet att delta och ge uttryck för sin vilja. Att ta även små barn på allvar är viktigt i den sociokulturella idealtypen, vilken därtill menar att barn ska få utforska kulturella redskap (i det här fallet pekböcker) i en tillåtande miljö (Säljö 2018, s. 180).

Flera barnbibliotekarier nämner att det ska finnas ett barnperspektiv i verksamheten. De tycks dock utgå från vad Hedemark (2015b, s. 24f) kallar barns perspektiv. Här kan den andra hermeneutiska principen – koherensriteriet (Ödman 2016, s. 110, se s. 29 i denna uppsats) – användas i tolkningen. Enligt Hedemark (2015b, s. 24f, se s. 21 i denna uppsats) innebär barnperspektiv att vuxna utgår från vad de tror eller anser är viktigt för barnet, medan barns perspektiv utgår från barnets eget önskemål. Barnbibliotekarierna lyfter att de vänder sig till barnet för att ta reda på vad *det* vill, istället för att barnets vårdnadshavare ska välja. De pratar även om att respektera barnet och ta det på allvar. Det går då att dra slutsatsen att det är barns perspektiv de menar sig utgå från även om de benämner det som barnperspektiv.

I barnbibliotekariernas utsagor uppdragas en syn på barnet som "being" (Borrman 2015b, s. 13, begreppen "beings"/"becomings" förklaras på s. 20 i denna uppsats). Barnet tillåts följa sina intressen här och nu, snarare än att vårdnadshavare ska bestämma vad barnet ska läsa för att "...ta ännu ett kliv..." (B2) i läsutvecklingen. Barnsynen "beings" indikeras även utifrån att de flesta barnbibliotekarierna anser

att biblioteket ska vara ”magiskt”, mysigt, spännande och roligt för barnen. Att ge barn mysiga stunder här och nu är vad Borrman (2015b, s. 13) menar är motsatsen till ”becomings”-perspektivets nyttoaspekter. Vissa barnbibliotekarier poängterar dock att det kan ske ett lärande om barnet finner en aktivitet lustfylld, även om det inte är huvudmålet med den. En närmare redogörelse för barnbibliotekariernas uppfattningar om lärande sker under *5.1.2.2 Barnbibliotekariernas syn på pedagogik i relation till lärande i barnbiblioteket*.

När barnbibliotekarierna talar om att möta barn går det alltså att koppla till ett ”beings”-perspektiv och den sociokulturella idealtypen. När de talar om vilka ramar de har för verksamheten tar sig barnsynen däremot ett mer ambivalent uttryck. Här ger de flesta barnbibliotekarierna exempel på verksamhet som sker utifrån en åldersindelning i programbladet. Oftast är det bebisaktiviteter mellan 0–1 eller 0–2 år och verksamhet för barn mellan 0–3 eller 2–3 år, samt 3–6 eller 4–6 år. Här vittnar själva ramverket om en utgångspunkt i åldersmässiga utvecklingsstadier, som i den konstruktivistiska idealtypen. Endast B4 hade sago- och sångstunder för barn i hela spannet 0–6 år varje gång. Det fanns också enstaka aktiviteter för barn 0–6 eller 1–5 år på två andra bibliotek. Ändå verkar de flesta barnbibliotekarierna vara flexibla i att låta såväl yngre som äldre barn delta i aktiviteterna och anpassar sig till vilken grupp de har för stunden:

...de allra yngsta 2-åringarna är så väldigt, väldigt små och de äldsta 3-åringarna är väldigt stora i jämförelse /.../ Även om det bara är 2–3-åringar så kan det spreta mycket i ålder så där och mognad.

(B1)

...vi har två olika sagostunder här /.../ en som är riktad till 2–3-åringar och en till 4–6-åringar, så då anpassar man naturligtvis innehållet till det /.../ sen när man väl står i gruppen så får man ändå känna av dagsläget: vad är det för grupp det här? För det kan variera jättemycket och ibland kommer det mindre barn på den för de lite äldre, och tvärtom också /.../ man får nog alltid vara beredd på att improvisera litegranna och ändra om beroende på hur gruppen ser ut helt enkelt.

(B2)

...man vet aldrig vem som kommer. Vi har med våra sagostunder så kan det dyka upp vem som helst och det kan vara att språkförståelsen inte är så hög och då är det bättre att man når fram.

(B7, om att välja enkla texter till sagostund)

Det barnbibliotekarierna säger tar snarare avstånd från ett stadietänk. Både äldre och yngre barn får vara med och aktiviteten anpassas efter gruppen. B5 brukar ha med flera böcker till sagostunden för att kunna välja en som passar gruppen som kommer. Här utgår bibliotekarierna mer från dagsform och vad de känner är mognadsnivån, istället för att utgå från strikta ålderskategorier. Här går återigen att relatera till den sociokulturella idealtypen som menar att vuxna ska möta barn där de befinner sig i utvecklingen (Smidt 2010, s. 119). Det kan mer specifikt kopplas till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen där den mer kompetenta personen (barnbibliotekarien) ska möta den mindre kunnige (barnet) med kulturella redskap (text, bild, sång, ramsor, rekvisita) som är utmanande men inte *för* avancerade, för att den andre ska ha möjlighet att ta kunskapen till sig och lära sig något (Säljö 2014, s. 123).

Det går att se att ålderskategorierna som utgör ramarna för programverksamheten uttrycker viss riktning mot en konstruktivistisk idealtyp utåt mot besökarna, medan barnbibliotekarierna tar avstånd från detta i praktiken. Eftersom barnsyn inverkar på hur vuxna förhåller sig till barn och vilka möjligheter eller begränsningar barnet möts av, är barnsyn en stor del av ett pedagogiskt förhållningssätt. Därför är det intressant att undersöka om någon pedagogisk idealtyp tycks genomsyra barnbiblioteksverksamheten mer än någon annan. Den andra hermeneutiska principen används här för att undersöka hur två så skilda pedagogiska förhållningssätt kan utvärderas i samma verksamhet. Det tycks motsägelsefullt och enligt hermeneutiken bör inga motsättningar finnas i en och samma uttolkares tolkning (Ödman 2016, s. 110f).

Låt mig först sätta verksamheten i ett historiskt och samhälleligt perspektiv. Sagostunder har en historia som sträcker sig tillbaka till Valfrid Palmgrens inrättande av barnbiblioteksverksamheten i Sverige och har sett liknande ut fram till idag (Hedemark 2015a, s. 83f). I flera barnbibliotekariers utsagor uttrycks att de lutar sig tillbaka på tradition, de har ofta lärt sig det praktiska i arbetet av kollegor – det vill säga att de har tillägnat sig tyst kunskap (Burnette 2017, s. 383) rotad i verksamhetens historia. Här kan ett stadietänk kring sago- eller sångstunden ha reproducerats i rakt nedstigande led; att man som ny lär sig att det ska vara sagostund för 0–3-åringar och 3–6-åringar, det är så man alltid har gjort. Därtill finns i biblioteket en indelning av böcker i kategorier som signalerar ett stadietänk; hcf-klassificeringen är visserligen enligt SAB-systemet tänkt för åldern 0–9 år och hcg för 10–12 år (Blomberg 2015, s. 131). Men i ett vidare perspektiv går att tänka sig att bibliotekarier direkt eller indirekt påverkas av att flera framträdande

återförsäljare av böcker delar in sina böcker i ålderskategorier som 0–3, 3–6 och 6–9 år (Adlibris AB 2020; Bokus AB 2020). Ofta brukar hcf-klassificeringen i bibliotek vara indelad i underkategorier som signalerar stadietänk, som pekböcker för de allra yngsta, bilderböcker för lite äldre barn och så vidare. Man kan därutöver beakta bibliotekets samverkansparter som BVC, logoped och förskola där det ofta finns ett stadietänk kring barns utveckling som ”sitter i väggarna” även i dessa verksamheter – utbildningsväsendet påverkades exempelvis i stor utsträckning av Piagets konstruktivism under 1960- till och med 1990-talen (Säljö 2014, s. 58). Vartefter Reggio Emilia-pedagogiken och andra sociokulturella teorier började ta över och utgöra förebild för bland annat förskolans läroplan (Dahlberg & Åsén 2018, s. 269). Men stadietänket har levt kvar i samhället och syns till exempel i B3:s utsaga om en samverkanspart:

Vi har BVC, alltså föräldrautbildningar har vi också. /.../ logopeden kommer hit och så gör vi en gemensam träff där hon pratar mer om språkutveckling och förväntade utvecklingssteg och jag mer ... jag sjunger och läser högt för dem /.../ visar hur tidigt man kan börja...

(B3)

B8 uttryckte å sin sida att barnbibliotekarier och förskollärare har liknande tänkesätt i yrkesutövandet och B6 har läst på om förskolans arbetssätt och läroplan för att förstå hur hen bäst kan möta pedagogernas önskemål. Därtill har några av barnbibliotekarierna själva arbetat i förskola eller har lärarutbildning i grunden. För att koppla till min egen förförståelse så har jag i mitt yrkesliv som förskollärare arbetat på Reggio Emilia-inspirerade förskolor där vi förskollärare skulle möta barnen utifrån barns perspektiv. Samtidigt fanns indelningen av barnen i åldersgrupper – vilket signalerade en tydlig gräns mellan att tillhöra den yngre gruppen och den äldre. De flesta förskolor jag arbetat i hade indelning mellan 1–3 och 3–6 år. I andra förskolor finns gruppindelning efter ett eller två år i taget. Ytterligare andra har barngrupper på 1–6 år men kan då dela in barnen i åldersgrupper under dagen. Eftersom biblioteket har nära samarbete med yrkesgrupper som utgår från åldersindelning är det inte konstigt att barnbibliotekarierna till viss del rättar sig efter detta i samarbetet. Här går att se en hermeneutisk tolkning till varför barnbiblioteksverksamheten delas in i ålderskategorier.

Medan stadietänket syns på pränt (på programblad, hemsidor, affischer och så vidare) verkar barnbibliotekarierna göra motstånd mot det i praktiken. De arbetar med ett tillåtande, inkluderande förhållningssätt, vilket också är en betydande del av den sociokulturella idealtypen (Smidt 2014, s. 126) och omnämns som viktigt i

IFLA:s riktlinjer (Rankin 2018 s. 15). Att barnbibliotekarierna öppnar upp för äldre och yngre barns deltagande kan vi se i de ovan skildrade citaten.

Här har nu skrivits flera stycken om något som kan tyckas trivialt – vad gör det om det står en ålderskategori i programmet när barnbibliotekarierna i praktiken tillåter fler att vara med? Jag menar att det är av vikt att synliggöra denna motsättning eftersom ett stadietänk på pränt eller som hyllsignum ger signaler om vad som förväntas av barn (och vuxna i relation till barnet). Signaler om vilka barn som borde eller inte borde kunna delta i en verksamhet. Signaler om hur långt litteracitetsutvecklingen borde ha kommit. Signaler om vad vårdnadshavare borde eller inte borde kunna läsa för sina barn. Inbäddat i dessa signaler finns ett ”becomings”-perspektiv på barn (Rydsjö & Elf 2007, s. 23). Hyllsignumet och ålderskategorierna på pränt är inte bara siffror och bokstäver, utan kulturella redskap – för att använda en term från den sociokulturella idealtypen – som fylls av mening av vår kultur (Smidt 2010, s. 78f). Här signalerar de vad barn borde kunna läsa eller delta i för biblioteksverksamheter i olika åldrar, vad som är normen. Jag menar att det finns en stor pedagogisk skillnad i förhållningsätten att arbeta utifrån fasta ålderskategorier eller utifrån gruppen barnbibliotekarien får framför sig för stunden.

Vad blir då slutsatsen här? Utifrån verksamhetens *ramar* (vad som står i programblad, hyllsignum) utgår barnverksamheten från ett stadietänk som liknar en konstruktivistisk idealtyps förhållningssätt. Men *i praktiken* anpassar barnbibliotekarierna sig efter barnen i en grupp – ”...dagsläget...”, som B2 uttrycker det – samt barnets nivå och intressen när man boktipsar i disken. Enligt hermeneutiken kan flera tolkningar finnas så länge de inte har inbördes konkurrens (Ödman 2016, s. 120ff). Här har de pedagogiska idealtyperna inbördes konkurrens, men de befinner sig på olika nivåer. Det råder ett stadietänk liknande det i den konstruktivistiska idealtypen på en övergripande nivå utåt mot besökarna, men det går att se en sociokulturell idealtyps pedagogiska förhållningssätt genomsyra verksamheten i praktiken.

Flera texter i litteraturgenomgången lyfter att barnbibliotekarier bör ha kännedom om barns utveckling för att veta vilka behov som kan finnas, exempelvis att det ofta finns ett rörelsebehov när barn börjar kunna gå (Caspe & Lopez 2018, s. 165). Att barnbibliotekarier har kunskaper om vad som kan vara lämpliga aktiviteter, sånger, berättelser och material för små barn är viktigt för att kunna utveckla en bra, engagerande verksamhet. Det innebär inte att barnbibliotekarierna behöver utgå från ett stadietänk. Istället kan man, som flera barnbibliotekarier lyfter, känna av

vilken grupp man har framför sig och anpassa aktiviteten till var just den barngruppen verkar befinna sig i utvecklingen.

Ett sätt att frånga ålderskategorier i rummet är så som Växjö stadsbibliotek har gjort⁴. Där har man skyltat ovanför bokhyllorna med skyltar föreställande barn som cyklar med böcker, vilket indikerar läsnivå istället. Första skylten visar ett barn som cyklar medan en vuxen går bakom och håller i en stödstång med ena handen och en bok i den andra, med en text som lyder: ”För oss som läser tillsammans”. Andra skylten föreställer ett barn som cyklar med stödhjul med böcker på pakethållaren och texten ”För dig som börjat läsa själv”. På tredje skylten cyklar ett barn på en större cykel utan stödhjul, med böcker i cykelkorgen och texten ”För dig som fått upp läsfarten”. Sista skylten föreställer ett barn som cyklar i hög hastighet på en stor cykel, med böcker fastsurrade på ryggen och texten ”För dig som läser hejdlöst”. Vid en sökning på Google hittar jag även ett babybokprat på Örbys bibliotek där inga åldrar anges i programmet, istället står ”För barn som inte börjat krypa” (Stockholms stadsbibliotek 2020). Att utgå från särskilda kännetecken hos barnet för att en programverksamhet ska möta barnets nivå skulle kunna vara ett sätt att visa vårdnadshavare och förskolepedagoger om aktiviteten kan passa deras barn, men utan att fastna i ett ålderscementerat stadietänk. Min tanke är att det också skulle kunna stå mer specifikt vad som ska ske under aktiviteten, exempelvis ”Vi läser pekböcker” eller ”Vi läser en längre bilderbokssaga”.

5.1.2 Verksamhetens pedagogiska innehåll

5.1.2.1 Vad pedagogisk barnbiblioteksverksamhet är enligt studiedeltagarna

När barnbibliotekarierna uttryckligen talar om vad de anser är pedagogisk verksamhet i barnbiblioteket lyfter flera liknande vad B4 och B5 säger; att det handlar om ”...allt biblioteksarbete egentligen” (B4) eller ”...allt är pedagogik” (B5). I första hand lyfter de flesta att det övergripande handlar om bemötande, social interaktion och hur de kan nå fram till besökaren, vilket liknar den sociokulturella idealtypen som lägger stor vikt vid mellanmänniskt samspel i lärande och kunskapande (Dahlberg & Åsén 2018, s. 260). De anser det vara pedagogiskt att vara lyhörd inför hur de kan bemöta olika barn och vuxna. Vissa kallar det samtidigt för en människokänedom (B7) eller medmännisklighet (B1), vilket kan relateras till tyst kunskap (Burnette 2017, s. 383). Även två kursansvariga lyfter att pedagogik specifikt kopplat till barnbibliotekarieprofessionen handlar om förhållningssätt och bemötande:

⁴ Privat besök på Växjö stadsbibliotek 2020-05-30

Ett pedagogiskt förhållningssätt är relevant och aktuellt för hur bibliotekarier bemöter olika målgrupper av användare. /.../ Att möta barn och deras vuxna tidigt är gynnsamt för språkutveckling och för att göra det på bästa sätt är bibliotekariens pedagogiska förmåga av stor betydelse.

(K1)

I folkbibliotekssammanhang får ”pedagogik” en annan innebörd än vid skolbibliotek. Det handlar väl mer om förmedling, bemötande, utåtriktad programverksamhet...

(K5)

Att barnbibliotekarier och kursansvariga anser att det ingår pedagogik i förmedlingsarbetet kan relateras till att Lindberg (2019, s. 9) menar att det ingår en pedagogisk förmåga i barnbibliotekariers *förmedlingskompetens*.

B7 menar att pedagogik kan handla om att hålla ihop en grupp under en aktivitet, något en del andra barnbibliotekarier omtalar som att det är viktigt att kunna fånga och engagera en barngrupp. B7 lyfter även att så kallat lågaffektivt bemötande kan vara viktigt och att inte låta sig stressas upp av barn. Att vara lugn och närvarande är också något B8 anser är pedagogiska egenskaper hos barnbibliotekarier. B1 och B8 menar att det är pedagogiskt att välkomna besökaren med en hälsningsfras och fråga om hen vill ha hjälp, eller att åtminstone signalera med kroppsspråk att man som barnbibliotekarie finns där för besökaren. B1 tycker att det finns pedagogik i referenssamtalet med barnet och vårdnadshavaren: ”...hur ställer jag frågor så att besökaren kan formulera vad besökaren vill ha?”.

När det kommer till vilka aktiviteter som kopplas till pedagogik så nämner exempelvis B8 att hen efter varje sago- eller sångstund avslutar med ”...pedagogiskt samtal” med barnens vårdnadshavare:

...sen så tänder vi upp och sen har vi lite eftersits. Och då har vi alltid med oss ett antal småbarnsböcker, pekböcker, så delar vi ut det till alla som är där och kilar /.../ in lite pedagogiskt samtal /.../ Just om hur man kan låna, hur man kan läsa och ... allt det där. Det gör vi varje gång. /.../ vi tycker det är viktigt att de får med sig den biten, med böckerna.

(B8)

Det går att koppla till att forskning visar att om vårdnadshavare får information om hur de kan stimulera barnets tidiga språkutveckling så höjer det graden av och kvaliteten i interaktionen med barnet kring språkutvecklingen (Läsdelegationen

2018, s. 52). Även Caspe & Lopez (2018, s. 167) menar att det är viktigt att göra vårdnadshavare proaktiva i barnens lärande – något jag ska återkomma till.

Ytterligare aktiviteter som anses vara pedagogiska är småbarnsskapande i en särskild verkstad på B3:s bibliotek, som sker tillsammans med en konstpedagog. Här går att koppla till den sociokulturella idealtypen, där det i Reggio Emilia-pedagogiken finns ateljéer på varje förskola där barn kan skapa och där ateljéer utmanar, inspirerar och engagerar dem i processen (Smidt 2014, s. 128f). Flera barnbibliotekarier nämner även biblioteksbusen som en viktig pedagogisk verksamhet för att möta barn där de befinner sig. B5 och B9 lyfter pedagogik i relation till hur biblioteket utformar rummet för barn i behov av särskilt stöd. B5:s arbetsplats har nyligen haft en föreläsning om det, där B5 fick kunskap om:

...att man ska vara tydlig och att man ska anpassa det. /.../ Och även ha förståelse varför någon kanske inte kan sitta still och säga ”ja, men nu kan du gå upp och röra dig lite” /.../ När det är någon form av pyssel och man har bordet dukat fullt med olika papper, det är paljetter och så vidare, så ibland kan det komma fram ett barn och vet inte alls vad hon ska göra. Även fast det är en bild. Så då är det viktigt att man visar ”nu ska du ta ett papper och du ska ta en sax och du ska ta en fjäder och med den här saxen ska du klippa en cirkel”, exempelvis, ”och så ska du klistra på fjädern på pappret”. Och det är nåt som vi skulle tänka på när det gäller **alla** barn. För det har alla barn nytta av, det här extremt pedagogiska som funkar för alla.

(B5)

B9 lyfter å sin sida att de, på inrådan av expertis utifrån, ska ändra utformningen på äppelhyllan som i nuläget är cirkulär då personer inom autismspektrat kan ha svårigheter med den cirkulära formen. Dessa personer kan istället behöva en fyrkantig hylla för att orientera sig i rummet – att hyllan tar slut någonstans (B9). Utsagorna från B5 och B9 går att koppla till den sociokulturella idealtypen i det att vuxna ska möta barn i deras närmaste utvecklingszon och stötta deras individuella utveckling (Säljö 2014, s. 123). Vid B9:s bibliotek kan barnet behöva en fyrkantig äppelhylla för att själv lättare kunna överblicka och göra urval till läsning.

B9 och B3 lyfter att utformningen av rummet generellt är viktig ur en pedagogisk aspekt. De menar att barn ska få möjlighet att bli självgående i att hitta vad de vill läsa genom att boktråg är i barns höjd och bilderböcker indelas i kategorier för att tydliggöra för barnet. Biblioteksrummets utformning lyfts i IFLA:s riktlinjer, där det står att det ska vara en inbjudande miljö med material som är placerat i barnens nivå på ett lättillgängligt sätt för att de ska kunna vara självgående vid val av böcker till läsning (Rankin 2018, s. 17).

B3 menar att det är ett första steg till läsinlärning att förstå vad en bok är och då måste barnet få utforska mediet. Det kan handla om att bita på boken, banka med den i golvet, bläddra i den, känna på den och så vidare. Detta kan relateras till det Hedemark och Lindberg (2018, s. 428) skriver om att små barn behöver få utforska böcker med hela kroppen i litteracitetsutvecklingen. Att utforska föremål med hela kroppen är pedagogik som återfinns både i den sociokulturella och konstruktivistiska idealtypen. Sammanfattningsvis menar B3 att biblioteksrummets utformning och vilka regler som gäller där "...sätter väl jättemycket ribban för deras lärande och utveckling". Hur barnbibliotekarierna ser på lärande i barnverksamheten är något som nu ska granskas närmare.

5.1.2.2 Barnbibliotekariernas syn på pedagogik i relation till lärande i barnbiblioteket

I relation till lärande lyfter vissa barnbibliotekarier att en viktig pedagogisk utgångspunkt är att ge barn och vuxna kunskap om vad ett bibliotek är och hur man använder det:

...vi kör mycket med det här "hjälp till självhjälp". Vi vill lära folk att hitta. /.../ det är inte helt enkelt alltid. Så vi försöker lära både barn och vuxna att använda våra sökdatorer och hitta på hyllorna. Där hoppas jag att jag är hyfsat pedagogisk i alla fall. Och att man inte bara går och hämtar nånting, utan att man förklarar lite vad man gör och hur /.../ bjuda in folk till att vara delaktiga och förstå vad man håller på med.

(B3)

Flera barnbibliotekarier menar liknande, att det handlar om hur de lägger upp visningar för förskolegrupper eller förskoleklasser för att lära dem använda biblioteket. B3 och B6 lyfter att de har märkt att barn inte alltid förstår vad ett bibliotek är. B6 har sett att inte alla sexåringar som får lånekort hos dem greppar vad det är att *låna* eller att samsas om lokalerna med andra besökare. Därför sätter B6 pedagogiken i relation till att barnen ska få ett slags "...samhällsinvänjning..." genom biblioteket och lära sig värden som frångår att köpa och äga. Liknande lyfts av enstaka andra barnbibliotekarier. Detta med samhällsinvänjning går att relatera till den sociokulturella idealtypen som menar att samhällsinstitutioner ska verka för att ge barnet en förståelse för hur samhället fungerar och sin egen plats i denna kontext (Smidt 2014, s. 57f).

När B4 berättar sina tankar kring pedagogik och lärande i verksamheten synliggörs att hen främst utgår från tyst kunskap:

Jag känner väl ofta att jag inte kan så mycket om pedagogik egentligen. Utan jag går mer på nåt slags känsla. /.../ vad som är en /.../ lustfylld situation och hur man lär sig på ett roligt sätt och tar del av saker och så där.

(B4)

Det råder delade meningar bland barnbibliotekarierna om vilken roll lärande ska ha i biblioteket. B4 menar att det kan ske ett lärande i sagostunder där hen använder faktaböcker som ett inslag. Hen läser då en bilderbok som exempelvis handlar om åska, sedan får barnen lyssna på ljud av åska och därtill tittar de i faktaböcker och tar reda på fakta om åskan. Här syns tecken på den sociokulturella idealtypen som menar att barn lär genom sina hundra språk (Smidt 2014, s. 74). Här kan de lära genom ljud, bild, berättelser och vetenskapliga fakta. Detta i samspel med barnbibliotekarien som är den som har mer kunskap att möta barnen med i deras närmaste utvecklingszon (Smidt 2010, s. 119). Dessutom brukar B4 samtala mycket med barnen om vad som händer i böckerna eller stanna upp vid svåra ord för att prata om dem: "...det är väl en pedagogisk tanke med det /.../ att man ska tillgängliggöra berättelsen för dem på ett annat sätt. Att de ska kunna sätta sig in i den lättare och också, kanske, lära sig saker av det" (B4). B4 uttrycker att det finns en pedagogisk tanke bakom upplägget i sagostunden, men avseende lärande syns viss tvekan i att barnen "kanske" kan lära sig saker. B2 menar liknande att: "[n]är jag går in här så går jag inte in för att direkt lära barnen nånting. Men det följer ändå på nåt vis med". B4 talar dock konsekvent i sin intervju om att sagostunden främst ska vara spännande, "magisk" eller liknande som kan relateras till informellt lärande och "beings"-perspektivet (Borrman 2015b, s. 13).

B5 kopplar däremot tydligt barnbiblioteket till lärande och menar att det "...skriker..." pedagogik om sagostunderna, inklusive "[d]et här med lärande". B5 anser att barnbibliotekarien är där för att lära barnen "...på nåt sätt" men att det inte behöver vara så allvarligt. För att ett lärande ska ske måste, enligt B5, barnbibliotekarien vara tydlig och ha ett mål eller fokus med varje sagostund så verksamheten inte känns spretig. Även K2 menar att avseende barn i förskoleåldern ska barnbibliotekarier arbeta för "...att väcka lust till läsning och lärande..." men att det ska ske "...genom lekfulla aktiviteter". Att verksamheten ska vara lustfylld eller inte så allvarlig är något alla barnbibliotekarier som nämner pedagogik i relation till lärande i barnbiblioteket poängterar, oavsett om det rör formellt eller informellt lärande. Det går att koppla till den sociokulturella idealtypen som lyfter vikten av att vuxna kan engagera och inspirera barn till lärande genom lustfyllda aktiviteter (Smidt 2010, s. 172; Smidt 2014, s. 32). Detta finner också stöd i studier som visat att lärande har en emotionell aspekt, att barn lär främst om något är

intressant och engagerande (Watson 2011, s. 157). Dock menar även den konstruktivistiska idealtypen att den bästa miljön för att stödja barns lärande är rik på upplevelser (Säljö 2014, s. 58), skillnaden är att barnen utifrån denna idealtyp ska utforska material främst på egen hand. I den sociokulturella idealtypen lyfts vikten av samspel mellan mer kompetenta personer och de som inte har lika mycket kunskap, för att den sistnämndas kunskap ska utvecklas (Smidt 2010, s. 119). Samspel mellan barnet och barnbibliotekarien samt mellan barnbibliotekarien och vårdnadshavare eller förskolepedagoger för att engagera dem i barnets litteracitetsutveckling betonas i barnbibliotekariernas och kursansvarigas utsagor. Därför verkar det mer motiverat att anknyta hur barnbibliotekarierna relaterar pedagogik till lärande i barnbiblioteket till den sociokulturella idealtypen. I utsagorna från B5 och K2 går det däremot att se en syn på barn som ”becomings” vilket inte är lika tydligt i utsagorna från B4 och B2, där deras utsagor skulle kunna relatera både till ett ”becomings”- och ett ”beings”-perspektiv på barn.

B6 gör skillnad på två typer av pedagogik: att gå in för att lära barnen något eller att gå in för att främja läslust. Hen försöker göra det andra. B6 tycker inte att det blir bra när det blir för ”...ultrapedagogiskt...” i verksamheten, då tappar barnen läslusten. Därför märker hen även om bilderböcker som är för pedagogiska – pedagogiskt moraliserande, med för mycket barnperspektiv i Hedemarks (2015b, s. 24f) bemärkelse – och placerar bland fackböckerna så bilderbokstrågen ska vara fyllda av det som väcker läslust främst. B6 menar att vissa vårdnadshavare och pedagoger vill ha böcker som säger åt barnet precis vad det ska göra (exempelvis inte suga på nappen). Där handlingen ska vara i samma situation som barnet är i (samma antal syskon, ålder och så vidare). B6 menar att detta inte väcker läslust och inte är pedagogiskt. Vuxna har då, menar B6, ingen tilltro till att barnet har någon som helst kopplingsförmåga till sitt eget liv om karaktären är det minsta olik det; de vuxna har ingen tilltro till barnet som läsare. B6 menar att det pedagogiska i bilderböckerna kommer genom *samtalet* och att det är vad barnet upptäcker och finner intressant i boken som ska få styra lärandet:

När man läser en bok med ett barn så kommer det ofta upp med nånting från den – boken – och jämför det med nånting i sin vardag /.../ Och då kanske det är det man tänkte sig men det kan också vara nåt helt annat de tar fasta på, och då får man gå vidare med **det** /.../ och då blir det pedagogiskt – om man lyckas knyta an till det som de **istället** vill prata om i den. Kanske det är det som är viktigt för dem just nu. Och det är **då** de **lä**r sig nånting vidare om mänsklighet och samvaro eller allting vad det är. För det är egentligen **det** som man ska lära dem. Eller, de ska lära sig att bli fungerande individer. Och då kan inte vi bara bestämma exakt. /.../ Det är inte **lektion** och så. Utan de lär sig... ändå.

(B6)

Det förmedlar en syn på barn som ”beings” i det att barn ska få utforska sina intressen och få svar på sina frågor här och nu (Borrman 2015b, s. 13). Citatet genomsyras av en respekt för barnet, något som även är utmärkande för den sociokulturella idealtypen (Smidt 2014, s. 55). B6 menar att biblioteksbesöket inte ska likna en lektion, vilket även B4 lyfter:

...det **är** och **ska vara** en stor skillnad mellan ett bibliotek och en skola, tycker jag. Att här ska det vara mer lustbetonat och mer inriktat på sånt som är roligt och häftigt och spännande. Men för den skull inte sagt att man inte ska lära sig nånting. Utan jag tycker det hänger ihop. Att man lär sig **när** man tycker nåt är roligt. /.../ i skolan kanske man lär sig mer ämnen /.../ Men på ett bibliotek... i den här miljön är det mycket att man lär sig om **människor**, kanske. Och att tänka kring relationer och så. För det är det som många böcker handlar om, olika relationer /.../ den typen av lärande. Liksom **livslärande**. Vad det är att vara människa och /.../ det **riktiga** livet.

(B4)

Fler barnbibliotekarier lyfter att biblioteket ska handla om det livslånga lärandet och vad det är att vara människa – ”...emotionellt lärande...” (B6). Eller att utveckla sin identitet genom att tillägna sig ett språk: ”...utan språk kan du inte lära dig nånting /.../ Språket är **allt** /.../ Du **är** ditt språk. Tänker på ditt språk. Drömmer på ditt språk. Känslor och sånt också och färger, kanske. /.../ språket är så centralt i allt” (B3).

Att språket är avgörande för lärande och utveckling är något alla barnbibliotekarier lyfter. De menar att det därför är viktigt att arbeta språkutvecklande och läsfrämjande, för att exempelvis skapa en läs- eller bokvana som kan bidra till att barnet utvecklar sitt ordförråd och på så sätt görs världen allt mer begriplig för det. Även Hedemark (2015a, s. 55) lyfter att barn kan utveckla ordförrådet genom att lyssna på och samtala om en saga samt sjunga, rimma och ramsa på sago- och sångstunder. Bibliotekariernas utsagor går att relatera till att språket är det främsta kulturella redskapet enligt den sociokulturella idealtypen, som utvecklar och styr vårt tänkande (Säljö 2018, s. 169).

B4 och B9 poängterar vikten av att barnen får använda fantasin eller mötas av fantasifulla berättelser i lärandet. B9 lyfter en slogan som fanns på en affisch när hen började arbeta som barnbibliotekarie, som har inspirerat B9 mycket: ”...allting som uppstått startade en gång i någons fantasi”. Det är precis vad Vygotskij (2010) också menar och ingår i den sociokulturella idealtypen i denna uppsats; att fantasi är grundläggande för att utveckla individen och hela samhället.

Sammanfattningsvis pekar utsagorna från vissa barnbibliotekarier på att de vill stödja ett formellt lärande. Andras utsagor tyder istället mer på att de menar att om barnbiblioteket ska stödja något lärande så ska det vara ett informellt sådant. Att barnbibliotekarierna har olika uppfattning kan analyseras ur ett hermeneutiskt perspektiv. Det skulle kunna bero på att det inte finns formulerat i Bibliotekslagen (SFS 2013:801) om barnbiblioteket ska stödja formellt eller informellt lärande. I de olika paragraferna finns ”mjuka” värden som att anpassa verksamheten efter användarnas behov och ord som ”främja”, ”delaktighet i kulturlivet” eller ”stimulera” till läsning (ibid.). Det kan relateras till lustfyllt, informellt lärande drivet av användarens individuella intressen här och nu, ett ”beings”-perspektiv (Borrman 2015b, s. 13). Samtidigt finns ”hårda” värdeladdade ord som ”utbildning”, ”forskning”, ”kunskap”, ”kunskapsinhämtning” och, uttryckligen, ”lärande” (SFS 2013:801). Dessa sistnämnda ord relaterar mer till formellt lärande och ett ”becomings”-perspektiv (Borrman 2015b, s. 13). Det tycks gå att tolka uppdraget åt båda hållen och det är också vad barnbibliotekarierna verkar göra när de anknyter verksamheten till pedagogik och lärande. Ur en professionsteoretisk synvinkel går att se att barnbibliotekarierna utgår från sina personliga preferenser eller kollegiala diskussioner vid tolkning av uppdraget. Det vill säga den specifika individens eller arbetsplatsens tysta kunskap. I den sociokulturella idealtypen menar man att varje arbetsplats måste få utvecklas efter sina särskilda förutsättningar (Dahlberg & Åsén 2018, s. 268). Men det blir problematiskt ur en professionsteoretisk synvinkel om uppdraget går att tolka ur två så skilda perspektiv. Här menar jag att barnbibliotekarierna i större utsträckning bör kunna samlas kring en uppfattning om vad uppdraget innebär: är det att stödja formellt eller informellt lärande? Det är möjligt att säga ”att stödja båda”. Men den ena eller andra sidan skulle ändå komma att väga över i olika utsträckning på varje arbetsplats så länge uppdraget inte är tydligt formulerat i styrdokumentet. Det kan få konsekvenser för vilket slags barnbibliotek besökarna möter och hur likvärdig barnbiblioteksverksamheten blir. Vad får det för konsekvenser i ett bredare samhällsperspektiv om vissa barnbibliotek främst stöttar formellt lärande, medan andra främst stöttar informellt? Det skulle vara en intressant fråga för vidare forskning.

5.1.2.3 Hur barnbibliotekariernas utsagor om barnverksamheten kan kopplas till pedagogik även om de själva inte uttryckligen gör det

Vissa barnbibliotekarier menar att det finns pedagogik i sago- och sångstunder, som beskrivits ovan. Men det går att koppla pedagogik till barnbibliotekariernas utsagor om sago- och sångstunder även när de själva inte uttryckligen gör det.

Barnbibliotekarierna talar då om stundernas läsfrämjande och språkutvecklande möjligheter. De lyfter att de använder rekvisita för att tydliggöra sagor, sånger och ramsor. Att rekvisita kan förmedla, förstärka och förklara en berättelse är något som också lyfts av Rydsjö och Elf (2007, s. 116). En del barnbibliotekarier betonar vikten av att barn får höra berättelser med innehåll som kan skilja sig från deras eget liv, exempelvis om HBTQ-frågor eller andra kulturer. Detta för att vidga barnets vyer och hjälpa det utveckla en förmåga att inta andra människors perspektiv. Det barnbibliotekarierna talar om när de inte specifikt lyfter pedagogik är alltså snarlikt vad de talar om *när* de lyfter pedagogik och en sociokulturell pedagogisk idealtyp går att koppla till båda fallen. Även i det outtalade går att göra kopplingar till att språket som kulturellt redskap är avgörande för att utveckla barnets tänkande (Säljö 2018, s. 169). Sagostunden kan vidare relateras till Vygotskijs (2010, s. 22 och 28) tankar om fantasi och vikten av att barnet får erfarenheter som gör att det kan gå utanför sin lokala kontext och förstå sådant som det inte själv har upplevt.

Flera barnbibliotekarier lyfter att de samtalar med barnen under sagostunderna. Barnbibliotekarierna försöker ställa frågor som gör barnen delaktiga och ger dem möjlighet att reflektera – det vill säga dekontextualiserade frågor (Hedemark 2015a, s. 56f). B5 lyfter att hen väljer "... böcker som man kan diskutera lite om på barnets nivå. /.../ Så de får fundera lite själva...". Medan B6 beskriver att "...jag avbryter sagan och frågar vad de tror...". B1 lyfter dock en problematik i att ställa såväl kontextualiserade som dekontextualiserade frågor:

... i en saga man ska berätta från A till Ö ... så visst kan jag ställa frågor till barnen under tiden och få dem delaktiga; "hur låter det här djuret?" eller "vad tror ni händer sen?" eller "hur kände han sig då?" /.../ Men det blir inte så mycket... det kan lätt balla ur och sen är man inte kvar i sagan längre. /.../ Det där med delaktigheten tycker jag är jätteviktigt men jag känner att för allas skull så måste jag kunna hantera den. Så att det inte blir nån som tar över. För risken finns att om man låter nån prata jättemycket, för att jag vill så gärna att du ska få vara med och att du ska få dela dina erfarenheter, då har jag tappat hälften som inte var intresserade eller inte hörde eller inte var fokuserade.

(B1)

Det går att relatera till att B7 lyfter att det ingår pedagogik i att kunna fånga och engagera hela barngruppen. Båda utsagorna går att anknyta till den sociokulturella idealtypen som menar att barn främst tillägnar sig kunskap om en aktivitet är engagerande (Smidt 2010, s. 172). Här tycks en pedagogisk förmåga krävas för att skapa en balans mellan att engagera barngruppen som helhet och att engagera det enskilda barnet i gruppen. B1 har löst det genom att *inte* berätta en saga från A till

Ö för barn i förskoleåldern. Istället använder hen ett tema och utformar en berättelse utifrån delhändelser som sånger och ramsor eller korta berättande avsnitt. Delmomenten har en röd tråd, exempelvis tema om utflykt till skogen. Men eftersom barnen inte behöver fokusera en specifik berättelse från början till slut menar B1 att det blir lättare att göra barnen delaktiga vid varje delmoment. Temat håller ihop berättelsen, men den sker genom kortare koncentrationsspänn som håller engagemanget vid liv. B1 menar att:

...i det här konceptet där det är korta snuttar så kan man ha **ännu mera** dialog med barnen därför att man tappar inte... stämningen. För det är en ny stämning inför varje ramsa eller varje sång /.../ På det sättet är det ett bra sätt att få barnen delaktiga.

(B1)

På så vis har B1 skapat en sagostund som engagerar gruppen men samtidigt ger utrymme för att skapa dialog med enskilda barn. Det kan kopplas till den sociokulturella idealtypen som betonar delaktighet och samtal men tar avstånd från verksamhet där barn ska sitta passiva, tysta och lyssna (Smidt 2010, s. 113f och 180).

Något de flesta barnbibliotekarierna lyfter är att barn ska få möjlighet att röra sig och använda kroppen under sago- och sångstunder men även när de utforskar böckerna och i vissa andra barnverksamheter. Det kan handla om att barnbibliotekarierna använder rörelsesånger och -ramsor under sångstunderna. Men även aktiviteter som sagoyoga (B4) eller disco med dans (B5). En aktivitet som B3 nämner är då de allra yngsta barnen får måla med hela kroppen i filmjölksfärg över en inplastad yta på golvet. Där barn kan utforska färgen genom att exempelvis dra och trycka olika föremål i den, såsom leksaksbilar. Att barn får utforska material med hela kroppen är framträdande både i den sociokulturella och konstruktivistiska idealtypen. Dock betonar barnbibliotekarierna i de flesta fall vikten av att barnen och vårdnadshavarna gör saker tillsammans, varför jag menar att det främst går att relatera till den sociokulturella idealtypens pedagogik. Möjligen kan aktiviteten med filmjölksfärg relateras mer till en konstruktivistisk idealtyp då barnbibliotekarien inte nämner något om samspel kring denna och barnet verkar få utforska på egen hand. Aktiviteterna går att koppla till det Hedemark och Lindberg (2018, s. 428) lyfter om att litteracitetsutvecklingen inte enbart är kognitiv, utan involverar hela kroppen. Caspe och Lopez (2018, s 165) menar liknande att det finns ett stort rörelsebehov hos barn från det att de börjar gå, vilket barnbiblioteket bör fånga upp och organisera verksamheten kring.

En intressant motsättning som framkommit i empirin är att det finns olika inställning till pysselaktiviteter. B1 menar att det inte ingår i professionen att pyssla. Samtidigt lyfter B1 att *om* barnbiblioteket ska erbjuda pyssel måste det kunna kopplas till boken, exempelvis om en sagostund avslutas med ett pyssel utifrån sagan. Flera barnbibliotekarier lyfter att de kan ha pyssel som en vidareutveckling av en sagostund. B1 menar att det även kan fylla en funktion om en förmedling sker samtidigt; att barnbibliotekarien sitter med och boktipsar om pysselböcker. Det kan dessutom, menar B1, grundas i en tanke om språkutveckling om barnbibliotekarien sitter med och samtalar med barnen. B1 tar däremot avstånd från att barnbiblioteket ska ha pyssel framme för att locka besökare till biblioteket och att barnbibliotekarien ställer fram pyssel men inte är närvarande. Här går att göra kopplingar till den sociokulturella idealtypen som lyfter vikten av samspel i barns utveckling. Därtill går att relatera till Vygotskijs närmaste utvecklingszon (Smidt 2010, s. 119) i det att B1 menar att det kan finnas ett syfte med pyssel om bibliotekarien sitter med och utmanar barn i språkutvecklingen. I Lindbergs (2019, s. 19) studie menade även bibliotekschefer i en fokusgrupp att det måste finnas ett syfte med pysselaktiviteter som knyter an till biblioteket för att sådan verksamhet ska anses fylla en funktion där.

B9 lyfter tvärtemot att deras bibliotek har "...självgående pyssel" under lov, då barnbibliotekarien ställer fram material varpå besökarna själva använder det. Det kan vara ett tecken på både en konstruktivistisk och en sociokulturell idealtyps pedagogik där barn ska få utforska olika material. Som nämnts finns i Reggio Emilia-pedagogiken *ateljéer* i förskolorna där barn kan vara självgående och material finns tillgängligt för att barnen inte ska begränsas till vad de vuxna anser att barnen ska skapa (Smidt 2014, s. 128f). Att barnbibliotekarien är närvarande, arbetar språkutvecklande och använder pyssel för att fördjupa barns kunskapande kring en saga, *eller* att ha självgående pyssel kan alltså båda kopplas till en sociokulturell idealtyps pedagogik.

B6 menar att pyssel i barnbiblioteket måste vara genomtänkt och planerat. Hen kan ibland uppleva en frustration i att vissa kollegor verkar tro att "...det är väl bara att sätta fram några pärlor och sen är det klart". B6 menar att det beror på att det finns en hierarki mellan olika slags bibliotekarier, där barnbibliotekarier hamnar lägst i rang för att det finns en uppfattning i biblioteksväsendet om att deras arbete är enklare än andras:

... ”du sitter ju bara och leker”. /.../ Det kan vara lite som att ”är det så viktigt?”. /.../ ”Du kan väl bara ta fram en bok och läsa den?” /.../ det är traditionellt så att det är inte värt lika mycket på nåt sätt, kan det kännas, med barnbibliotekarier. /.../ Det är nån slags hierarki där. Barnbibliotekarierna ligger inte speciellt högt i den hierarkin. /.../ och just den ”här sitter du och leker, medans vi andra utför ett jobb”.

(B6)

Fler barnbibliotekarier lyfter denna hierarkiska problematik inom biblioteksområdet, men även att utomstående vuxna kan betrakta dem som ”... **bara** en sagotant...” (B2). Det går utifrån professionsteorin att se att det finns motsättningar mellan olika positioner i det sociala fältet (Brante 2014, s. 302) som bibliotekariegruppen utgör. Det sker en över- och underordning av olika bibliotekarietyper, där flera barnbibliotekarier i denna studie upplever sig stå lägst i rang. Det kan ha att göra med att barnbibliotekarier kan ha svårt att sätta ord på kopplingar mellan teori och praktik (Hedemark & Lindberg 2018, s. 432 och 438). Detta leder till ett språkbruk av icke-teoretiska ord som att verksamheten är ”magisk”, spännande, rolig med mera (Hedemark 2015b, s. 22) – ord som kan vara svåra att greppa för andra yrkesgrupper både inom och utom fältet eller av andra vuxna besökare. Barnbibliotekarierna kan ha svårt att visa på att verksamhet som pyssel kan grundas i pedagogisk teori och inte enbart är ett praktiskt *görande*, det vill säga tyst kunskap. Utifrån hermeneutiken går det att dra paralleller till det tidiga 1900-talets syn på barnbibliotekarien, där barnbibliotekarien skulle använda sina kvinnliga, personliga förmågor i mötet med barnen snarare än grunda arbetet i akademisk utbildning (Åberg 1999, s. 14). Barnbibliotekarien hamnade alltså från början lågt i rang inom fältet och i barnbibliotekarierna i denna studies utsagor synliggörs att praktiken ofta reproduceras genom tyst kunskap. Även om utbildning i biblioteks- och informationsvetenskap har blivit viktig för att arbeta som barnbibliotekarie – om än inte alltid ett nödvändigt krav (Lindberg 2019, s. 24) – tycks hierarkin ha cementerats över tid. För att höja barnbibliotekariers status kan det därför vara av vikt att synliggöra att arbetet är pedagogiskt. Det vill säga att kunna samlas kring en ontologisk modell (Brante 2014, s. 225f) i pedagogik som definierar vilken pedagogisk teori och praktik som ska finnas i barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern. Som jag har visat går det att i stor utsträckning koppla barnbibliotekariernas utsagor till den sociokulturella idealtypens pedagogik, där barn anses tillägna sig kunskap genom att i samspel med andra människor utforska kulturella redskap med alla sinnen i lustfyllda situationer (Smidt 2010, s. 25 och 172). Här finns en teoretisk grund som barnbibliotekarierna kan samlas kring för att visa på en professionalitet i sina arbetssätt (Brante 2014, s. 305). Barnbibliotekarierna skulle då, med stöd i teori, kunna lyfta att det roliga och spännande i verksamheten faktiskt fyller en pedagogisk funktion.

5.2 Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till samverkan med andra yrkesgrupper

Denna del av analysen avhandlar barnbibliotekariernas samverkan med förskola, BVC och logoped och hur pedagogik kan komma till uttryck i denna samverkan.

5.2.1 Samverkan med förskolan

I IFLA:s riktlinjer lyfts att barnbibliotekarier bör etablera samarbeten med andra samhällsinstitutioner med barn som målgrupp och arbeta mot gemensamma mål (Rankin 2018, s. 7). Barnbibliotekarierna i denna studie samverkar med förskolor genom att hitta böcker på efterfrågan och bjuda in till sagostund. Vissa barnbibliotekarier uttrycker samma problematik som Sandin (2011, s. 209ff) lyfter; de upplever att förskolepedagoger inte riktigt förstår hur de kan använda biblioteket. B9 samarbetar med en utvecklingsgrupp med fokus på barns språk-, läs- och skrivutveckling för att nå ut och visa på bibliotekets möjligheter. B9 menar: ”[a]tt det här samarbetet kom till det var väl för att vi kände lite att alla förskolor förstår inte vikten av läsning”. B3 lyfter att när de åker ut med biblioteksbussen till förskolorna händer det att bara pedagogerna springer ut och ”...så rafsar man ihop...” några böcker. Men B3 menar att ”[v]i vill inte bara erbjuda böckerna, vi vill erbjuda ett biblioteksbesök”, även i biblioteksbussen.

Vissa barnbibliotekarier lyfter att gamla uppfattningar om biblioteket lever kvar. De märker att många förskolepedagoger försöker få barnen att sitta tysta och stilla under sagostunden, något Hedemark (2015b, s. 23) ser som problematiskt. Barnbibliotekarierna menar att barnen kan tillföra något i sagostunden genom att delta i samtal kring berättelsen och att de får en bättre förståelse genom att ställa frågor och relatera berättelsen till sina egna liv. Här utgår barnbibliotekarierna från dekontextualiserad läsning, vilken har visats stärka barns språkutveckling (Hedemark 2015a, s. 52ff). Men barnbibliotekarierna menar att pedagoger även i övriga biblioteksrum ibland begränsar barnen och styr deras användande och agerande, vilket också Hedemark (2017, s. 119) har sett i en studie. Barnbibliotekarierna menar att barn ska få utforska och tillägna sig biblioteket och bibliotekssamlingarna, inte begränsas till beteenden som tar glädjen ut besöket. Detta kan relateras till den emotionella aspekten av lärande (Watson 2011, s. 155f) och att positiva känslor under biblioteksbesöket kan fördjupa barns lärande och lust att lära. Det kan även relateras till den sociokulturella idealtypen där vuxna ska skapa engagerande, lustfyllda lärandesituationer som uppmuntrar till delaktighet och där barn inte ska sitta passiva och bara lyssna (Smidt 2010, s. 113f och 172;

Smidt 2014, s. 32). Barnbibliotekarierna försöker erbjuda detta, men barnen kan alltså begränsas av förskolepedagogerna.

Det kan också råda motsättningar mellan barnbibliotekarier och förskolepedagoger om vad läsning och sagostunden innebär. Där flera barnbibliotekarier upplever att pedagoger kan se läsningen och sagostunden som något nyttigt som ska lära barnen något ur "becomings"-perspektiv, medan barnbibliotekarien vill att de ska vara lustfyllda ur ett "beings"-perspektiv (Borrman 2015b, s. 13). B6 lyfter att det dock skiljer sig mellan förskolor och vissa pedagoger kan också vara av uppfattningen att det främst ska vara en rolig upplevelse för barnen. B6 har testat olika strategier men tar "...inte de mest ultrapedagogiska..." böckerna. "Jag måste ändå tycka att berättelsen står för sig själv, utan /.../ det moraliska eller pedagogiska innehållet" (B6). Flera barnbibliotekarier lyfter att de kan arbeta med sagostunder som behandlar känslor och vänskap eftersom de vet att förskolan arbetar mycket med det, speciellt i början av hösten när de vill få ihop gruppen. Men B1 menar att förskolorna arbetar med så olika teman att det är svårt att rätta sig efter dem om man, som på B1:s och vissa andra barnbibliotekariers bibliotek, har en bestämd saga en gång i veckan under en månads tid. Då anpassar B1 sig inte till förskolorna, men känslor och vänskap kommer automatiskt in för det handlar de flesta berättelser om. Här kan sagostunden ställas i relation till det Sandin (2011, s. 209ff) skriver om vilken pedagogisk roll biblioteket ska ha i samarbetet. I Sandins studie anpassade sig barnbibliotekarierna mycket till förskolan vilket Sandin tolkar som en osäkerhet kring den egna kompetensen och rollen (ibid., s. 238f). Även Lindberg (2019, s. 14) lyfter en problematik kring hur styrd verksamheten ska vara av andra pedagogiska verksamheters mål och utformning. Bland barnbibliotekarierna i denna studie verkar vissa rätta sig efter vad förskolorna vill ha medan andra utformar en egen verksamhet och förskolorna får det biblioteket erbjuder. Utifrån professionsteorin går att se ett spänningsförhållande mellan de två sociala fälten (Brante 2014, s. 302) barnbibliotekarie och förskolepedagog. I de fall där pedagogerna vill använda barnbiblioteket för att föra barns utveckling till nästa steg verkar barnbibliotekarierna rätta sig efter vad förskolan vill ha och hamnar då under förskolepedagogerna i en hierarkisk ordning (ibid.). Det tycks då ske viss kamp för att bibliotekarierna ska hävda barnbibliotekets värde (ibid., s. 302ff), exempelvis för att lyfta det informella lärandet. När förskolepedagogerna däremot är av samma inställning som barnbibliotekarierna om att sagostunderna ska vara lustfyllda och möta barnen som "beings", tycks de sociala fälten ordnas egalitärt (ibid.). Barnbibliotekarierna kan då utforma barnverksamheten utifrån egna värderingar och arbetssätt. Min studie visar att i det hierarkiska samarbetet tycks pedagogiken

luta mer åt en konstruktivistisk idealtyp, där barnbibliotekarierna rättar sig efter att pedagogerna vill att sagostunden ska föra barnen mot nästa steg och fylla ett antal nyttoaspekter i lärandet. Det egalitära samarbetet tycks istället genomsyras av en sociokulturell idealtyps pedagogik med betoning på samspel och en engagerande upplevelse här och nu.

Två välfungerande samarbeten med förskolor lyfts i empirin. Båda har upprättats av barnbibliotekarierna och barnbiblioteket är en aktiv del i projekten, inte endast en mediedepå (Sandin 2011, s. 105ff). Det ena exemplet är en samverkan kring en utställning. Här har den intervjuade barnbibliotekarien valt ut 30 titlar av årets bilderböcker som förskolorna erbjuds att läsa ett urval av. Böckerna läses upprepade gånger i förskolorna och när ett barn hittar en favoritbok får det skapa något utifrån den. Sedan ställs barngruppens verk ut på förskolans närmaste folkbibliotek. Här går att relatera till den sociokulturella idealtypen som betonar att barnet ingår i en vidare kontext som utgörs av familj, grannskap och olika institutioner (Smidt 2014, s. 57f). I projektet knyts familj, förskola och bibliotek samman genom utställningen. Den sociokulturella idealtypen lyfter också vikten av dokumentation (Smidt 2014, s. 70). Här dokumenteras arbetet genom barnets verk och att pedagogerna skriver ned barnets tankar kring boken och skapandet i samband med verket. Vid utställningen kan barn och vårdnadshavare tillsammans reflektera kring vad som skett i verksamheten. Här kan barnet få syn på sitt eget lärande kring boken och vårdnadshavarna kan få en inblick i barnets liv och lärande på förskolan (Dahlberg & Åsén 2018, s. 266).

Dokumentation kan också kopplas till att en annan barnbibliotekarie i denna studie planerar att involvera en greenscreen för att efter sagostunden ta kort på barngruppen med en bakgrund ur boken. Tanken är att bilden ska sättas upp synligt i förskolan. Då kan barnen minnas att de varit på sagostund på biblioteket och prata om sagan med varandra, pedagogerna eller vårdnadshavarna. Här går att koppla till en sociokulturell idealtyps pedagogik, som menar att barn lär genom interaktion och dialog med andra (Säljö 2018, s. 180). Även här får barnet möjlighet att minnas och reflektera kring sina upplevelser och sitt lärande (Dahlberg & Åsén 2018, s. 266). Bilden kan även leda till att spinna vidare på sagan på förskolan genom lek eller aktiviteter, det vill säga inspirera barnen att använda fler av sina hundra språk (Smidt 2014, s. 74) för att fördjupa lärandet.

Det andra välfungerande samarbetet är en annan intervjuad barnbibliotekaries projekt *Läståget*. Här får förskolorna ett lok och lånar sedan temalådor med böcker,

arbetsmaterial och tips till pedagogerna om hur de kan använda materialet och läsa med barnen. Varje låda innehåller en tågagn som barngruppen kan förlänga tåget med så de konkret kan se tåget bli längre ju mer de läser. Här syns ett ”becomings”-perspektiv, då vagnarna avser att motivera barnen att komma vidare i litteracitetsutvecklingen. Pedagogiken går att relatera till en sociokulturell idealtyp eftersom läståget är något som sker tillsammans i barngruppen i samspel mellan barn och pedagoger.

5.2.2 Samverkan med BVC och logoped

En del barnbibliotekarier upplever att de ofta får frågor som tillhör BVC eller logopedens område, exempelvis om barns utvecklingssteg. Lindberg (2019, s. 14) lyfter att vårdnadshavare många gånger förväntar sig att barnbibliotekarier har kunskap om barns utvecklingsstadier och tidiga litteracitetsutveckling. I likhet med Hedemarks och Lindbergs (2018, s. 434) studie undrar barnbibliotekarierna i denna uppsats om de bör kunna sådant eller om de ska be vårdnadshavarna kontakta BVC eller logoped. B9 lyfter att det måste finnas ett fungerande samarbete mellan professionerna för att vårdnadshavarna ska få en helhetshjälp i barnets utveckling.

Barnbibliotekariernas kunskaper kan problematiseras professionsteoretiskt. Det verkar saknas en ontologisk modell för barnbibliotekarieprofessionen att samlas kring gällande kunskaper om barns utveckling och lärande. Det är inte klargjort om verksamheten bör utformas kring kunskap som kan relateras till en konstruktivistisk idealtyp, som kunskap om utvecklingssteg. Det finns även frågetecken kring hur långt den tysta kunskapen som barnbibliotekarierna utgår från i praktiken, som kan relateras till en sociokulturell idealtyp, ska få styra. Här återkommer frågan om barnbiblioteket ska vara en annan plats och barnbibliotekarien en annan typ av vuxen än de som utgår från formellt lärande. Professionsteorin menar att högre utbildningar och forskning spelar en central roll för att utveckla professioners innehåll och organisering och därmed sätter institutionella ramar för praktiken (Brante et al 2015, s. 157). Om det under utbildningen (även i styrdokument) kan klargöras vad barnbibliotekariers förväntade kunskaper ska vara i frågor om barns lärande och utveckling och vilken pedagogik som bör råda i barnverksamheten, skulle det kunna skapa en större tydlighet för barnbibliotekarier i yrkesutövandet i dessa frågor.

5.3 Hur pedagogik i praktiken kan kopplas till samverkan med vårdnadshavare

Vissa barnbibliotekarier anser att det finns pedagogik i hur de kan göra vårdnadshavare engagerade i barnets läsning. Läsdelegationen (2018, s. 52) lyfter att forskning har visat att vårdnadshavares engagemang är avgörande för att stötta barnets språkutveckling och har positiva, långsiktiga effekter för barnets läsutveckling. B3 brukar prata med vårdnadshavare om att vara tillåtande och låta barnet utforska böckerna, tugga på dem, banka med dem. B3 försöker få vårdnadshavare att inte känna en "...vördnad..." för böckerna och förvissa dem om att det inte måste vara tyst på biblioteket. Det är annars två faktorer som flera barnbibliotekarier lyfter som hindrande för att nå familjerna och få dem att använda biblioteket. Gamla synsätt lever kvar och vårdnadshavare oroas över att barnet ska göra sönder böcker eller störa andra besökare. Men, som B3 lyfter om böckerna: "...de tål en hel del och sen går de sönder och det är ett förbrukningsmaterial. Om vi inte skulle låta småbarnen ha dem skulle vi inte ha dem överhuvudtaget". Vad B3 och flera andra barnbibliotekarier försöker göra är att ge vårdnadshavare en bild av det nutida biblioteket. Något även O'Beirne (2012, s. 205) samt Hvenegaard Rasmussen och Jochumsen (2010, s. 230) lyfter då de skriver att det är skillnad på lärande i biblioteket i början av 1900-talet och idag. Det innefattar vad som är accepterade beteenden från besökare, vilka i början av 1900-talet måste handskas varsamt med böckerna och vara rena om händerna för att få ta i dem (Åberg 1999, s. 10). Ur ett hermeneutiskt perspektiv går att se hur gamla uppfattningar kring biblioteksbesöket finns kvar – en bild som barnbibliotekarierna försöker motverka för att nå familjer som undviker besöket av rädsla för att deras barn inte kommer följa alla regler som de tror finns kring böckerna och biblioteksrummet. Här menar flera barnbibliotekarier att det finns en pedagogik i att lära vårdnadshavare hur nutidens bibliotek fungerar och i att förmedla bibliotekets tjänster och samlingar, vilket även flera kursansvariga lyfter. Det kan relateras till att Lindberg (2019, s. 9) menar att det finns pedagogik i barnbibliotekariernas förmedlingskompetens.

I samverkan med vårdnadshavare lyfter de flesta barnbibliotekarier att berättelser, sånger och ramsor ska vara enkla vid sago- och sångstunder. Så vårdnadshavarna kan lära sig dem snabbt och inspireras att läsa, sjunga och ramsa tillsammans med barnet hemma också. Främst används vad barnbibliotekarierna benämner som *klassiska* barnsånger vid sångstunderna, som vårdnadshavarna ofta känner igen och kan sjunga med i. Detta för att, menar B8, det inte ska bli en show från barnbibliotekarien, utan man vill visa just enkelheten för att vårdnadshavarna ska fortsätta hemma. En annan anledning är för att det är svårt att hitta nytt sång- och

ramsmaterial för barn i förskoleåldern (B3). Ur ett hermeneutiskt perspektiv går att se att sångerna har en lång tradition i vårt samhälle. Sångerna som nämns härstammar från såväl 1800-talet som början, mitten och slutet av 1900-talet, däremot nämns inga exempel på sånger från 2000-talet. En sång- och ramstradition används för att skapa engagemang hos vårdnadshavare och barn. Här går att göra kopplingar till en sociokulturell idealtyp. Sångerna är kulturella redskap som barnet kan utforska i samspel med vårdnadshavare, bibliotekarien och andra barn och vuxna. Här bör poängteras att sångerna och ramsorna barnbibliotekarierna nämner tillhör en västerländsk tradition. Familjer med annan bakgrund kanske inte har en relation till dem och skulle kunna ha en annan upplevelse av sångstunderna, även om de också kan ha behållning av dem. Detta är inget som påtalas av barnbibliotekarierna. Dock sker sagostunder även på andra språk, inklusive teckenspråk, på biblioteken och B9 har samarbete med en modersmåls lärare vid vissa sagostunder på förskolorna. Detta för att också hitta sätt att stötta familjer med annat språk i barnets litteracitetsutveckling.

Utifrån en sociokulturell idealtyp går sagostunderna och sångstunderna att relatera till Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen (Smidt 2010, s. 119). Här går konceptet att se på flera nivåer. I barnbibliotekariernas utsagor synliggörs en tanke om att de framförallt ska utmana *vårdnadshavare* i deras närmaste utvecklingszon för att ge dem redskap så att de i sin tur ska kunna utmana *barnet* i barnets närmaste utvecklingszon. Vårdnadshavarna kan då stötta barnets litteracitetsutveckling genom sångerna och ramsorna de får med från barnbiblioteket. Det gäller även sagostunderna, där tanken är att vårdnadshavarna ska få en uppfattning om *hur* de kan berätta sagor för barnet. De flesta barnbibliotekarier arbetar med detta även på föräldramöten på förskolor eller BVC-träffar. Genom att läsa, sjunga och ramsa för de närvarande barnen visar barnbibliotekarierna vårdnadshavarna hur lätt det är att väcka barns nyfikenhet och intresse för berättelser, sånger och ramsor. Det görs istället för att enbart berätta om vikten av läsning, då flera barnbibliotekarier har upplevt vad B7 och B6 beskriver:

...i början var vi mer ute och **informerade**: ”det här gör vi på biblioteket”, [hytter med fingret] ”läsning är **bra**”. /.../ Även om det inte var tänkt så från början så kändes det mycket att ”nu kommer vi med pekpinna från biblioteket”. /.../ Man ska bara förmedla att ”jamen, det är det mysigaste som **finns!**” Inte [hytter med fingret] ”**visste** du att ditt barn inte får tillräckligt många ord i sitt ordförråd om du inte läser?” Utan det kommer på köpet, det kan man få in. Men det viktigaste är att man **gör** det /.../ Vi pratar inte så mycket, utan vi **visar** att det **går** att läsa för en femmånaders bebis och det **funkar**. Då **ser** de hur vi gör och så kan man bli **inspirerad** på det sättet. /.../ där har vi liksom lärt oss på vägen att det är bättre att bara **göra**.

(B7)

...så länge man bara satt och **pratade** om hur himla viktigt det var /.../ det är som att det bara inte går in. Men när man **läste** en bok för barnen och de faktiskt var intresserade och man gjorde en ramsa och de faktiskt var intresserade och man sjöng en sång och de faktiskt var **med**. **Då** känns det som att det tickar in. De **ser** att de kan bli intresserade.

(B6)

Att visa istället för att bara berätta är vad de flesta barnbibliotekarier föredrar om det finns barn närvarande. Dock kan de *också* berätta om vikten av högläsning och hur vårdnadshavarna kan stötta barnets språkutveckling. Men finns möjlighet är det visandet de i första hand använder som ett pedagogiskt grepp för att väcka engagemang hos vårdnadshavarna. Som citaten indikerar och fler barnbibliotekarier lyfter, är det något de har lärt sig genom att pröva sig fram. Här går att se att pedagogiken grundas i en tyst kunskap hos barnbibliotekarierna och att den kan relateras till en sociokulturell idealtyp, då fokus är på samspelet mellan barnbibliotekarien, barnen och vårdnadshavarna och att möta barn och vårdnadshavare i deras närmaste utvecklingszon.

5.4 Hur pedagogik kan utgöra en teoretisk grund i barnbibliotekarieprofessionen

I denna sista del av avsnittet analyseras hur pedagogik på en mer teoretisk nivå kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern. Här lyfts hur deltagarnas utsagor kan relateras till evidensbaserad eller tyst kunskap om hur pedagogik framträder övergripande i barnbibliotekarieprofessionen. Vidare analyseras hur utsagorna relaterar till evidensbaserad kunskap i pedagogik rörande samverkan med förskola och vårdnadshavare samt digital media.

5.4.1 Evidensbaserad eller tyst kunskap om pedagogik?

De lärosäten som finns representerade i uppsatsen har i de flesta fall haft pedagogiska kurser, moment eller en pedagogisk ram för utbildningen under en längre tid. Flera kursansvariga nämner att den pedagogiska profilen har stärkts eller utvecklats nyligen för att följa samhällsutvecklingen då det har uppstått en ökad efterfrågan på pedagogisk kompetens hos bibliotekarier. Exempelvis K4 menar att anledningen till att en kurs i pedagogik finns med ”...i korthet sammanhänger med bibliotekens förändrade samhällsroller och delvis nya uppdrag där de pedagogiska inslagen motiveras med hänsyn till bibliotekens vidgade pedagogiska uppgifter”. De kursansvariga lyfter att pedagogik främst behövs i förmedlingsarbetet, mötet med användare och i arbete med digital media (såsom handledning i MIK). K1

skriver att det i förmedlingsarbetet behövs: "...kunskap om pedagogisk teori samt hur den kan omsättas i konkreta aktiviteter". Pedagogiken i den biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen vid K1:s lärosäte är tänkt att ge en introduktion i pedagogisk teori. Att utbildningen bör vara övergripande varpå studenterna lär sig det praktiska arbetet väl i arbetslivet är något Michnik och Utter (2018, s. 53) lyfter. Samtidigt menar IFLA (Rankin 2018, s. 6), Association for Library Service to Children (American Library Association 2015) och Lindberg (2019, s. 23) att barnbibliotekarier bör få specialiserade kunskaper om barns litteracitetsutveckling med från utbildningen. Även K3 lyfter detta:

[b]arnbibliotekarier på folkbibliotek har en uppenbar pedagogisk uppgift. Här behöver bibliotekarierna böttna i kunskap om barns läsning, språkutveckling och lärande för att kunna göra sitt arbete på ett grundligt sätt.

(K3)

K1 hänvisar istället till att barn och unga är en prioriterad grupp i Bibliotekslagen (SFS 2013:801) och att barnbibliotekarier ska arbeta med språkutveckling och läsning för denna målgrupp. Folkbibliotek behöver då "...ge prioritet åt sådan verksamhet och åt de som bedriver den, nämligen barnbibliotekarier" (K1). Här läggs vikt vid att barnbibliotekarier ska få en framträdande roll i praktiken. Brante (2014, s. 312f) lyfter att det kan råda delade meningar om en profession ska utvecklas genom teoretisk eller praktisk kunskap, vilket tycks återspeglas i K3:s och K1:s utsagor. K3 lyfter att barnbibliotekarierna bör få kunskap om barns läs- och språkutveckling och lärande med från utbildningen. K1 menar att pedagogiken i utbildningen ska vara övergripande och att det sedan är folkbiblioteket som bör prioritera barnbibliotekariers arbete med barns språkutveckling och läsning.

De flesta barnbibliotekarier som intervjuats i denna studie lyfter att det finns ett värde i att utbildningen är teoretisk eftersom den ger en bra grund att utgå från och ett särskilt tänkesätt i yrkesutövandet. Vissa menar att den evidensbaserade kunskapen ger tyngd åt professionen. De flesta anser att mycket av yrkesutövandet inte går att lära ut via utbildningen då rutiner och arbetssätt ofta är arbetsplatspecifika. De verkar vidare klivna till hur mycket pedagogik som borde ingå i utbildningen. De flesta är osäkra på om något skulle kunna tas bort och tycker inte heller att utbildningen bör förlängas, vilket verkar baseras på att de själva inte hade velat gå en längre utbildning. Samtidigt lyfter flera att de hade velat få med sig mer pedagogik, framförallt om bemötande och kunskap om barns utveckling. Eller att det skulle ha funnits mer inriktning mot barnbibliotek då de flesta upplever

att det utgör en liten del jämfört med hur mycket andra bibliotekstyper avhandlas. Barnbibliotekarierna menar att det skulle kunna finnas fler valbara kurser där det går att specialisera sig inom pedagogik eller barnbibliotek.

De flesta deltagares utsagor kan kopplas till professionsteorin, som menar att utbildningen bör vara bred för att ge studenten kognitiva redskap för att praktisera professionen (Brante et al 2015, s. 75). De kognitiva redskapen är "...kunskap, insikter och förhållningssätt och på dessa vilande förmågor och färdigheter" (ibid., s. 124). Dessa redskap ger studenten en överblick över professionen varpå hen själv ska reflektera kring hur kunskapen kan implementeras i praktiken (ibid., s. 128). Avseende pedagogik pekar dock studier på att barnbibliotekarierna inte får med tillräckligt specialiserad teori för att kunna omsätta i praktiken (Lindberg 2019, s. 24; Michnik & Utter 2018, s. 44). Det är också något flera barnbibliotekarier upplever. Alla barnbibliotekarier och majoriteten kursansvariga menar samtidigt att det ingår pedagogik i flera delar av barnbibliotekariers arbete.

Intressant är att på frågan om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern (bilaga 2), svarar K4: "[p]å denna fråga har jag tyvärr ingen specifik uppfattning". Uttalandet, tillsammans med de kursansvariga och barnbibliotekarier som menar att utbildningen ska vara övergripande, kan ställas i relation till det Lindberg (2019, s. 24) skriver. Lindberg (ibid.) lyfter att det finns en fara i att om utbildningen inte specialiserar barnbibliotekarierna tillräckligt kan det leda till att arbetsgivare anställer andra professioner som fyller behovet. Därför bör barnbibliotekarier få tillräckligt specialiserade kunskaper – exempelvis i pedagogik – för att kunna möta behoven som finns i barnverksamheten (ibid.). På B3:s och B7:s bibliotek finns personer med pedagogisk utbildning anställda. B3 och B7 anser att pedagogerna är viktiga för verksamheten. B7 menar att det blir mer pedagogisk blick på verksamheten tack vare en anställd förskollärare.

Det finns en professionsteoretisk problematik kring K4:s, B3:s och B7:s utsagor. Barnbibliotekarieprofessionen står redan lägst i bibliotekariehierarkin enligt flera barnbibliotekarier. Min analys i denna uppsats bekräftar detta ur ett hermeneutiskt perspektiv. Jag har tidigare lyft att denna låga status har reproducerats från 1900-talets början då barnbibliotekarierollen sågs som en förlängning av hemmet och ett kvinnogöra som inte nödvändigtvis behövde akademisk utbildning (Lindberg 2019, s. 6; Åberg 1999, s. 14). En låg status som, utifrån flera barnbibliotekariers upplevelser, i grunden finns kvar idag. Istället för att stärka barnbibliotekarieprofessionen genom att specialisera bibliotekarierna under

utbildningen, urlakas professionen då andra yrkesgrupper anställs. Yrkesgrupperna kan ha andra titlar än barnbibliotekarie, som litteraturpedagog eller konstpedagog. Men de arbetar med barn i barnbibliotek och det går att anta att besökare eller olika samarbetsparter inte vet vad skillnaden innebär. Flera barnbibliotekarier menar även att de inte har fått konkret nytta av utbildningen i praktiken, utan har lärt sig praktisera arbetet genom tyst kunskap (vilket jag återkommer till). Men den tysta kunskapen vilar ofta inte på teori, vilket är ett krav för att ett yrke ska kallas för profession enligt Brante (2014). Yrkesutövare uppnår legitimitet genom att vara en del av en professionell yrkeskår med examina som ger befogenhet att utöva arbetet (ibid., s. 18). Hur kan barnbibliotekarieprofessionen uppnå en legitimitet som professionell yrkeskår om flera yrkesgrupper anställs i barnverksamheten? Jag tycker mig istället se att det finns en risk att det skulle kunna leda till en ännu större otydlighet kring vad barnbibliotekarieprofessionen innebär. Detta kan relateras till att Sandin (2011) har visat att andra yrkesgrupper redan kan tycka det är svårt att samverka med barnbibliotekarier på grund av att deras pedagogiska roll är otydlig.

Ett intressant poängterande är att jag tydligt har kunnat koppla barnbibliotekariernas utsagor till en sociokulturell idealtyps pedagogik. Samtidigt uttrycker de flesta barnbibliotekarier en osäkerhet kring vad pedagogik innebär. Då blir det i praktiken svårt att "...höja..." (B7) verksamheten pedagogiskt – vilket däremot utbildade förskollärare eller lärare kan då de har en tydlig teoretisk grund i pedagogik med från sin utbildning. Om barnbibliotekarieprofessionen kan utgå ifrån en egen ontologisk modell (Brante 2014, s. 225f) i pedagogik så skulle de själva kunna få en professionell blick på hur verksamheten kan höjas pedagogiskt. Vad som visas i barnbibliotekariernas utsagor är att en sådan ontologisk modell saknas. Flera uttrycker att utbildningen tydligare bör formulera och förankra hur pedagogik kan användas i barnbibliotekarieprofessionen för att nyexaminerade ska få konkret nytta av pedagogiken i praktiken. Det är något som kan relateras till att man vid K2:s lärosäte bjuder in:

...företrädare från olika bibliotekstyper till att hålla föreläsningar på kursen om hur de pedagogiska aspekterna kommer till uttryck vid olika sorters bibliotek.

(K2)

Då uttalandet sker under fråga tre (bilaga 2) går det att anta att även barnbibliotekarier bjuds in för att tala om detta. Utifrån professionsteorin tycks det vara ett bra sätt att sammanlänka teori och praktik (Brante et al. 2015, s. 157) och ge studenterna förståelse för hur pedagogik kan inlemmas i yrkesutövandet.

Att koppla pedagogik till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek har gett olika svar från kursansvariga. Å ena sidan finns K4 som inte har en uppfattning om vad det kan innebära över huvud taget. Å andra sidan finns kursansvariga som skriver utförligt om vad det innebär, vilket exempelvis lyfts i citatet av K3 ovan (se s. 76). Då det råder så skilda uppfattningar finns inget som tyder på att studenterna kan samlas kring en stabil kunskapskärna (Brante 2014, s. 225f) i pedagogik i barnbibliotekarieprofessionen. Detta bekräftas av att de flesta barnbibliotekarierna utgår från tyst kunskap när det gäller pedagogik, då de tillägnar sig pedagogiska strategier av kollegor eller genom trial and error:

...när jag gick in i det här yrket fanns det redan så många metoder och sätt. Jag menar, det är ett sånt gammalt yrke så att... jag följde nog bara med i den strömmen av goda idéer som redan fanns.

(B1)

...man försöker vara pedagogisk. Sen har jag väl inga... ord för vad jag gör.

(B3)

Med tiden lär man sig många pedagogiska knep. Hur man kanske upprepar saker på nåt speciellt sätt eller /.../ hur man visar med saker och pratar om dem och /.../ vinklar det på olika sätt och sånt där. /.../ Hur man ska framföra saker för att det ska gå hem...

(B2)

Jag känner väl ofta att jag inte kan så mycket om pedagogik egentligen. Utan jag går mer på nåt slags känsla.

(B4)

Något problematiskt med tyst kunskap är att den kan göra att verksamheten blir avhängig specifika personer (Burnette 2017, s. 383) och att kompetensutveckling på arbetsplatsen blir godtycklig (Lindberg 2019, s. 25). Vilket lyfts av K3:

[b]arnbibliotekarier på folkbiblioteken kan ofta vara eldsjälar som brinner för sin målgrupp och sina särskilda projekt. En del jobbar ganska ensamt med detta arbete. Projekten i fråga kan såklart vara fantastiska och framgångsrika i sig. Fast det är inte alltid självklart att projekten ingår i ett välutvecklat helhetstänk som bygger på pedagogisk insikt på biblioteken och i relationen till användarna.

(K3)

De flesta barnbibliotekarierna hittar själva kompetensutbildning de är intresserade av. Det indikerar att kompetensutvecklingen är godtycklig utifrån barnbibliotekariernas intressen. Samtidigt kan det relateras till den sociokulturella idealtypen som menar att fortbildning ska ge en arbetsplats möjlighet att utvecklas efter förutsättningar i den lokala kontexten (Dahlberg & Åsén 2018, s. 268). Borrman (2019, s. 32f) lyfter att det är viktigt att det sker en gemensam reflektion i arbetsgruppen för att sätta ord på den tysta kunskapen. Flera barnbibliotekarier ingår i nätverk för kompetensutveckling och kollegialt lärande. B3 har arbetat med digitalt läsfrämjande i ett kommunalt biblioteks nätverk och B5:s arbetsplats har för närvarande fokusområde pedagogik. Brante (2014) menar att det kollegiala lärandet är en del av professionen *om* den vilar på en teoretisk grund. Något som sker i vissa fall av barnbibliotekariernas kollegiala lärande. Utifrån barnbibliotekariernas utsagor tycks dock den tysta kunskapen vanligtvis inte kopplas till teori.

En viktig samverkanspart för att samla barnbibliotekarierna i gemensamma, teoriförankrade förhållningssätt kring pedagogik skulle kunna vara Regionbiblioteken. I 11§ Bibliotekslagen står att:

[v]arje region /.../ ska bedriva regional biblioteksverksamhet med syfte att främja samarbete, verksamhetsutveckling och kvalitet när det gäller folkbibliotek som är verksamma i länet.

(SFS 2013:801)

Vissa barnbibliotekarier upplever att deras Regionbibliotek har bra kompetensutbildning. Andra lyfter att det anordnade mer förut men har blivit sämre på det. B2 berättar att deras bibliotek inte ingår i det bredare nätverk som finns i länet, vilket har påverkat dem negativt då Regionbiblioteket satsar på biblioteken i nätverket. B2:s bibliotek har fått det sämre sedan de hamnade utanför det. Att Regionbiblioteket kan vara avgörande för att skapa en samsyn hos regionens bibliotek syns däremot i B9:s utsaga om ett projekt kring språkutveckling. B9 berättar att "...de har fattat beslutet på hög nivå /.../ övergripande för [länets] kommuner så är det fattat beslut om att man vill ha [språkutvecklande projekt]" (B9). Hen menar även att det är:

...**väldigt** viktigt med samarbete över förvaltningsgränser. Att det finns på olika nivåer. Just när det gäller [språkutvecklande projekt] så har man en styrgrupp där förvaltningschefer i förskola, skola och /.../ Kultur och Fritid sitter med. Och bibliotekschefen och de här [grupp för språk-, läs- och skrivutveckling].

(B9)

Läsdelegationen (2018, s. 14 och 30) menar att samarbeten bör ske mellan ”...stat, region och kommun liksom på tjänstemannanivå och politisk nivå” och över sektorsgränser för att få en hög nationell standard i samverkan om barns språkutveckling. Även den sociokulturella idealtypen menar att det är viktigt att upprätta välfungerande och lärorika relationer mellan olika samhällsinstitutioner för att få en samsyn kring barns lärande (Dahlberg & Åsén 2018, s. 253). Att analysera Regionbiblioteks inverkan på barnbibliotekariers arbete går utanför uppsatsens ramar. Att undersöka vilka effekter det kan få för barnbibliotekarieprofessionen om Regionbiblioteken arbetade för att samla barnbibliotekarier kring ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt vore dock ett intressant ämne för vidare forskning.

5.4.2 Evidensbaserad kunskap om pedagogik i samverkan med förskolan

Eftersom det ofta sker ett nära samarbete mellan barnbibliotek och förskola menar flera barnbibliotekarier och K3 att barnbibliotekarier bör känna till hur förskolan arbetar för att kunna möta deras behov på bästa sätt. Nedan lyfts några exempel:

...det räcker inte längre att huvudsakligen vända sig till antingen familjer och situationer där vårdnadshavare är med, eller ta emot barngrupper för bokutlåning. Det behövs också att barnbibliotekarier på folkbiblioteken i allt större utsträckning behöver samverka med extern pedagogisk personal som till exempel förskolelärare för att stödja deras läroplan och verksamhet. Då behöver man som bibliotekarie ha kunskap om och förståelse för deras uppdrag (och inte bara folkbibliotekens) för att kunna se till att BoI-kompetensen kan komma in och integreras i en gemensam utveckling.

(K3)

...det är nästan förskolelärargrejer. Som jag har läst in mig på i efterhand själv. Om lekens betydelse och...alla såna saker. /.../ För att **kunna** jobba mot förskolan måste jag nästan veta hur förskolan jobbar.

(B6)

...jag tycker vi har rätt mycket gemensamt med förskollärarna.../.../ När vi möter förskollärare tror jag också att det kan vara bra att vi har den här **pedagogiska** biten i ryggen. Och vet lite hur **de** jobbar med barnen.

(B8)

K3 lyfter även att det är mycket på gång med förskolebibliotek och att barnbibliotekarier i relation till förskolebiblioteken behöver kunna "...bidra i en pedagogisk och kommunikativ roll med folkbiblioteket som en plattform".

En del barnbibliotekarier hade önskat mer pedagogik med från utbildningen för att förstå förskolans behov redan när man kommer ut som nyexaminerad. Nu har de testat sig fram för att grunda fungerande samarbeten. I nuläget tycks flera barnbibliotekarier i denna studie rätta sig efter förskolepedagogernas önskemål. Det kan innebära att barnbibliotekarien närmar sig ett formellt lärande och "becomings"-perspektivet, vilket de i de flesta fall tar avstånd från. Men det kan, menar jag, vara svårt för barnbibliotekarierna att hävda sig mot en profession som arbetar utifrån ett tydligt pedagogiskt förhållningssätt, om barnbibliotekarierna själva inte gör det. Om barnbibliotekariernas roll och pedagogiska utgångspunkt tydliggörs under utbildningen skulle de utifrån en professionsteoretisk aspekt veta vad deras profession kan bidra med. I flera barnbibliotekariers utsagor har jag tyckt mig kunna utläsa att de sociala fälten (Brante 2014, s. 302) ofta ordnas hierarkiskt i samarbetet, med barnbibliotekarierna under förskolepedagogerna. Men om barnbibliotekariernas pedagogiska uppdrag formulerades tydligare i styrdokument, under utbildningen och med hjälp av Regionbiblioteken skulle professionernas positioner kunna ordnas egalitärt (ibid.).

Att en samverkan mellan barnbibliotek och förskola bör grundas redan i utbildningen kan relateras till ett uttalande av K3. Vid K3:s lärosäte finns en lärarutbildning och det planeras för ett samarbete mellan studenter inom lärarutbildningen och den biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen:

[d]å får bibliotekariestudenterna en både teoretisk och praktisk grund att stå på – samtidigt som de får kompetensen att samarbeta med pedagoger och lärare. Det är viktigt oavsett vilken slags bibliotekstyp eller -roll som de väljer för sin framtida yrkesbana.

(K3).

Att det bör ske ett samarbete mellan utbildningarna är något Läsdelegationen (2018, s. 178) föreslår för att stärka bibliotekariers kompetens redan under utbildningen, särskilt vad gäller samarbete kring barns och ungas läsutveckling. En stor fördel skulle även vara att professionerna kan få ett gemensamt yrkesspråk (Lindberg 2019, s. 26), vilket kan underlätta samverkan. Att få ett gemensamt yrkesspråk kan även ske genom gemensam kompetensutbildning. B1 brukar försöka delta i förskolornas utvecklingsdagar och menar att:

...det är sånt som vi behöver kunna också och det är så himla bra när vi har gemensamma referensramar, att kunna säga: ”vi var ju på er dag – då vet vi att det här pratades om, och hur kan vi plocka upp den bollen?”

(B1)

Vid B3:s bibliotek sker ett nära samarbete med Barn- och utbildningsförvaltningen:

...vi får utbyte av varandra och diskutera på såna gemensamma utbildningsdagar och vi har ganska tätt samarbete med pedagogerna...

(B3)

Kompetensutveckling kan även ske från bibliotekets sida. B8 bjuder in förskolepedagoger för att boktipsa om nya bilderböcker och barnfaktaböcker på teman pedagogerna ofta efterfrågar. Men det tipsas även om pedagogisk facklitteratur exempelvis om att arbeta med digital media, vilket kan bidra till pedagogernas kompetensutveckling. B8 lyfter vidare att det idag är aktuellt att tipsa om bilderböcker om HBTQ-frågor och normkritik. B8 kan se att ”...samhällets frågor finns i förskolan också”. Här går återigen att koppla till den sociokulturella idealtypen som menar att samhällsinstitutioner ska samverka för att ge barnet möjlighet att förstå sin omvärld, som utgörs av grannskapet, olika institutioner och samhället i stort (Smidt 2014, s. 57f). Här kan biblioteket och förskolan samverka för att hjälpa barn få syn på sin omvärld, sin egen plats i denna och för att skapa förståelse för andra levnadssätt. Där det sista kan relateras till Vygotskijs (2010, s. 22) tankar om att fantasin kan vidga barnets världsbild, vilket kan ske med hjälp av berättelser.

5.4.3 Evidensbaserad kunskap om pedagogik i relation till digital media

Majoriteten av barnbibliotekarierna integrerar digital media i verksamhet för barn i förskoleåldern. I sagostunder används projektor för att visa bilder på storskärm eller så lyssnar gruppen på ljud till sagan (exempelvis bondgårdsdjurs läten om sagan handlar om bondgården). I sångstunder kan det vara att spela upp inspelad musik. Annan verksamhet kan vara filmvisning eller att barn får fotografera sig framför greenscreen.

Några barnbibliotekarier kopplar både teori och pedagogik till digital media. B3 har haft kompetensutbildning i digitalt läsfrämjande. Medan B1 och B9 själva har sökt

information om hur de kan tänka kring och arbeta med det. Informationen verkar dock ofta inte handla om sådant som praktiskt implementeras i verksamheten med barn. Istället är det fokus på att hitta information för att kunna samtala kring digital media med vårdnadshavare och förskolepedagoger. B1 menar att det finns en pedagogik i förmedlingen kring digital media. B3, B1 och B9 lyfter vikten av prata med vårdnadshavare och pedagoger om att inte lämna barnet med en Ipad:

...även när man läser digitalt behöver man ha samtalet och vara där och lyssna och lyssna **med** barnen och förklara ord och pausa och sånt. /.../ Även i den digitala läsningen finns en pedagogik och en metod för "hur läser vi?". /.../ att man inte säger så här "ja, men då kan vi göra nånting annat samtidigt."

(B1)

...den digitala verkligheten finns också som man får anpassa sig till /.../ och där får man också tänka att boken **i sig** ger inte så mycket till ett barn om det inte är en vuxen där som gör nånting tillsammans. Och det är väl samma med skärmar, att man kan göra det **ihop**. /.../ ...språkutvecklingen sker också hela tiden, det sker inte **bara** när man läser. Det sker när man **pratar** och när man är tillsammans.

(B3)

...nu har jag och barnlogopeden i flera år liksom "vad ska vi säga om **skärmar**?" /.../ vi landade väl i för några år sen att vi får säga att...jag menar, det viktigaste är att man **ser** varandra, att man **pratar** med varandra, att man säger så mycket med **ögonen**.

(B9)

Barnbibliotekarierna betonar att ett samspel bör ske mellan barn och vuxna om det som visas på skärmen. Det kan kopplas till att språket är det viktigaste kulturella redskapet, enligt den sociokulturella idealtypen, som utvecklar tänkandet (Säljö 2018, s. 169). Det går även att koppla till den närmaste utvecklingszonen (Smidt 2010, s. 119) då barnbibliotekarierna möter vårdnadshavare och pedagoger i deras närmaste utvecklingszon och ger råd om hur de kan använda digital media. Därefter möter vårdnadshavare och pedagoger barnet i barnets närmaste utvecklingszon, exempelvis genom att prata om ord det inte förstår. Samtalet blir då språkutvecklande för barnet. Här syns även den sociokulturella idealtypens tanke om att barn har hundra språk (Smidt 2014, s. 74), då barnet får utforska ett annat media än tryckt text. Digital media kan innehålla bild, ljud, film eller vara interaktivt, vilket kan stimulera flera delar av barnets hundra språk (ibid.).

Att vårdnadshavare och pedagoger kommer till barnbibliotekarien med frågor kring digital media går även att analysera professionsteoretiskt. Under 3.2 *Professionsteori* lyftes att yrkesutövare betraktas som professionella om de av samhället anses utgöra en länk mellan kunskap och osäkerhet, där professionella möter utomståendes osäkerhet med sin kunskap (Brante 2014, s. 18). Barnbibliotekarierna får legitimitet (ibid.) genom att ha kunskap i hur digital media kan användas av vårdnadshavare och pedagoger tillsammans med barnet. Barnbibliotekarierna får samtidigt ett förtroende (ibid., s. 19) från vårdnadshavare och pedagoger, som grundas i att barnbibliotekarierna förväntas kunna svara på hur digital media kan användas för barn. Vidare får barnbibliotekarierna auktoritet (ibid.) då de har mer kunskaper om digitalt läsfrämjande än vårdnadshavarna och pedagogerna. Professionsteorin syns tydligt när det handlar om barnbibliotekariernas kunskaper om digital media och digitalt läsfrämjande. Precis som Caspe och Lopez (2018, s. 173) lyfter, har barnbibliotekarierna blivit "...media mentors..." för vårdnadshavarna. Även IFLA:s riktlinjer lyfter att det är viktigt att barnbibliotekarier har forskningsgrundad kunskap om hur digital media kan användas i barns litteracitetsutveckling, för att kunna vägleda vårdnadshavare och pedagoger (Rankin 2018, s. 13).

Eftersom det inte ställdes någon fråga specifikt om digitalisering eller digital media till barnbibliotekarierna (bilaga 1) går det inte att veta om övriga barnbibliotekarier arbetar med det till vårdnadshavare och förskolepedagoger. Men vad som går att se hos B1, B3 och B9 är att de aktivt söker information och forskning i ämnet. De berättar att de läser riktlinjer om små barn och digital media från Världshälsoorganisationen (WHO) och barnhälsovården eller avhandlingar, vetenskapliga artiklar, rapporter och annan litteratur i ämnet, samt deltar i kompetensutveckling i digitalt läsfrämjande. De har förberett sig med en teoretisk grund för att kunna ta ställning till hur barnbiblioteket ska arbeta med digital media och hur de ska förmedla sådan kompetens till vårdnadshavare och pedagoger.

En intressant iakttagelse är att övrig verksamhet i stort tycks utvecklas genom tyst kunskap, medan det som rör digital media vilar på teoretisk grund, B1 lyfter även pedagogik i relation till digital media. Det är något som kan analyseras hermeneutiskt. Jag menar att det kan bero på att övrig barnverksamhet har långa rötter, där barnbibliotekarierna ofta gör som professionen alltid har gjort och lär sig praktiken genom tyst kunskap. Det digitala är inte lika traditionsbundet och digital media utvecklas också i rask takt. Det kan vara lättare att koppla till teori och pedagogik från början, än att i efterhand få syn på det i ett vanemönster. Även om

B3 och B9 inte gör uttalade kopplingar till pedagogik går det att se att de har förmedlingsstrategier som är snarlika B1:s och som går att relatera till den sociokulturella idealtypens pedagogik.

Ingen kursansvarig nämner pedagogik i relation till digital media i barnbibliotekariers arbete med förskoleåldern. K2 nämner dock att det krävs en pedagogisk förmåga då bibliotekarier arbetar med MIK-relaterade frågor till användare som själva söker efter information. Däremot nämner de kursansvariga att en pedagogisk förmåga krävs i barnbibliotekariers arbete med förmedling, att väcka läslust, arbeta med språkutveckling, läsning och barns lärande. Vad kursansvariga kopplar till pedagogik skulle kunna innefatta digital media. Mina frågor uppmuntrade inte till att specifikt fokusera på det, vilket kan vara en anledning till att det inte lyfts uttryckligen. K3 menar att barnbibliotekarierna behöver kunna samverka med pedagogisk personal som förskollärare "...för att stödja deras läroplan och verksamhet". I förskolans läroplan (Lpfö18) står att:

Utbildningen ska också ge barnen förutsättningar att utveckla adekvat digital kompetens genom att ge dem möjlighet att utveckla en förståelse för den digitalisering de möter i vardagen. Barnen ska ges möjlighet att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att de på sikt ska kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information.

/.../

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla /.../ intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier, såväl digitala som andra, samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa.

(Lpfö18 2018, s. 9 och 13f)

Här finns stora möjligheter att barnbibliotekariens professionella kompetens om läsfrämjande, MIK och digital media kan stötta förskollärarna i deras uppdrag. De sociala fälten (Brante 2014, s. 302) skulle kunna samverka om dessa frågor då de har liknande uppdrag. Barnbibliotekariers arbete med digital media kan alltså kopplas till en sociokulturell idealtyps pedagogik, som handlar om samspel, att barn ska få utforska och lära genom sina hundra språk och att mer kompetenta personer (här bibliotekarien) möter personer med mindre kunskap (här vårdnadshavare, förskolepedagoger, barn) i deras närmaste utvecklingszon för att utmana dem i lärandet och utvecklingen (Smidt 2010, s. 119; Smidt 2014, s. 74; Dahlberg & Åsén 2018, s. 260).

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

Här sammanfattas svaren på forskningsfrågorna och förslag till vidare forskning mer överskådligt. Avsnittet inleds med en redogörelse för hur de hermeneutiska principerna har använts, för att poängtera att de har funnits med i alla resonemang i analysen om än inte alltid uttalat.

6.1 De hermeneutiska principerna

För det första vill jag lyfta den fjärde principen – att uttolkaren måste vara tydlig med vilket material hen arbetat med och om något valts bort (Ödman 2016, s. 109). I uppsatsen har en hel del av barnbibliotekariernas utsagor behövt väljas bort. Intressanta utsagor om arbetssätt och tankar som inte gick att koppla till pedagogik, som att flera barnbibliotekarier upplever att de är barnens språkrör som ibland måste ta barnens parti mot kollegor som är vuxenbibliotekarier. Men även utsagor som kunde kopplas till någon av de pedagogiska idealtyperna men som fick bortprioriteras för att kunna utveckla andra områden mer djupgående. Några pedagogiska områden som inte analyserades var: vissa material som barnbibliotekarierna använde i verksamheten (som lego, bollar, pussel, att använda tyg eller ljussättning i sagostunder, måla på staffli efter sagostund); frågan om att ge barn i sexårsåldern egna lånekort eller ej; samt samverkan med andra samarbetsparter (som sångpedagog, museum, olika projektgrupper).

Den tredje hermeneutiska principen handlar om att tolkningarna ska kunna anknytas till tolkningsobjektet (Ödman 2016, s. 108). Här har jag varit noga med att hålla mig till att redogöra för hur barnbibliotekariernas och kursansvarigas utsagor om barnbibliotekarieprofessionen kan kopplas till pedagogik.

Den andra principen om att tolkningarna ska bilda ett inbördes logiskt tolkningssystem där helhetstolkningen ska bekräftas av deltolkningarna (Ödman 2016, s. 108ff) har jag lutat mig tillbaka på hela tiden. Jag upplever mig ha kunnat hitta välmotiverade deltolkningar utifrån den bakgrundsinformation jag haft tillgång till, som har kunnat bekräfta helhetstolkningen på ett logiskt sätt. Dock hade jag möjligen kommit fram till andra svar om jag haft större förförståelse för barnbibliotekariernas eller deras arbetsplatsers historia fram till tidpunkten för intervjun. Kanske finns faktorer som påverkat arbetssätt och förhållningssätt som jag inte känner till och därför inte har kunnat analysera. Men utifrån informationen

jag haft tillgång till har jag kunnat göra tolkningar utan inre motsägelser, vilket indikerar att tolkningarna är giltiga.

Den första principen handlar om att uttolkaren ska förstå att hen har en kunskapsbrist och närma sig empirin med öppenhet inför att låta den förändra hens förförståelse genom nya insikter (Ödman 2016, s. 106). Vid arbetets början hade jag erfarenhet av pedagogiska teorier och arbetssätt från lärarutbildningen och förskolan, men visste inte hur pedagogik kunde ta sig uttryck i barnbibliotekariers arbete. Under analysprocessen har jag förvånats över hur mycket av barnbibliotekariernas utsagor som har kunnat kopplas till pedagogik, då de flesta säger sig inte kunna så mycket om pedagogik. Jag upplever att det finns en stor likhet i hur vi pratade om barnsyn på lärarutbildningen och barnsynen som framkommer i empirin. Men då barnbibliotekarierna har en så tydlig barnsyn förvånas jag även över hur lite barnsyn har diskuterats under min utbildning i biblioteks- och informationsvetenskap (hur det är vid övriga lärosäten vet jag inte). Barnbibliotekarierna menar sig inte ha förberetts på det praktiska arbetet genom utbildningen. Samtidigt har de utvecklat en barnsyn och ett arbetssätt som känns genomtänkta, över lag konsekventa och liknar varandras. Det är ett intressant resultat och något som kan beforskas vidare utifrån professionsteori. Varifrån kommer den gemensamma barnsynen och det pedagogiska förhållningssättet som kan relateras till en sociokulturell idealtyp? Är det från utbildningen, egna erfarenheter, tyst kunskap, aktuella samhällsströmningar – eller en kombination? Vad grundar det sig på att det blev så liknande svar? Skulle en mer omfattande studie visa detsamma? Frågorna ges som förslag till vidare forskning. Sammantaget har studien lett till att min tidigare förförståelse har blivit en förståelse för hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek, något jag kommer ha nytta av i mitt eget arbete som bibliotekarie. Exempelvis kommer jag använda dekontextualiserad läsning samt medvetet utgå från en sociokulturell pedagogik och syn på barn som ”beings”, då forskning tyder på att om barn får samspela med andra och de hundra språken stimuleras i lustfyllda aktiviteter inverkar det positivt på deras litteracitetsutveckling och lärande. Jag kommer vidare försöka frångå den konstruktivistiska pedagogiken genom att formulera programblad utan att nämna ålderskategorier. Min förhoppning är att även läsaren har fått en djupare förståelse för uppsatsämnet.

6.2 Slutsatser utifrån forskningsfrågor och syfte

Jag har kunnat koppla barnbibliotekariernas utsagor framförallt till en sociokulturell idealtyp. Detta exempelvis avseende vad barnbibliotekarierna specifikt uttrycker är

pedagogiska strategier i deras arbete; att vända sig till barnet istället för vårdnadshavaren vid boktips, att anpassa nivån i sagostunden efter gruppen, att engagera och stötta vårdnadshavare i barnets litteracitetsutveckling och att arbeta med läsfrämjande projekt med förskolan. Jag har även kunnat visa att mycket av vad de inte uttalar som pedagogik går att koppla till den sociokulturella idealtypen; såsom barnsynen att respektera barn och se dem som kompetenta, de mellanmännsliga relationernas betydelse i barns lärande, att låta barn utforska kulturella redskap med hela kroppen, vikten av att väcka engagemang och läslust och att se fantasi som ett redskap i utveckling och lärande.

Att kursansvariga anser att en kurs i pedagogik behövs i den biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningen vid deras lärosäte beror på att samhällsförändringar har medfört en efterfrågan på pedagogisk kompetens hos bibliotekarier. Utbildningarna anpassas efter behoven som finns. Det handlar övergripande för bibliotekarieprofessionen om pedagogik i förmedlingsarbetet, för att kunna undervisa vid skol- och högskolebibliotek samt för att hjälpa människor tillägna sig en medie- och informationskunnighet.

Specifikt om hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern menar både barnbibliotekarier och kursansvariga att det ingår i förmedlingsarbetet, bemötandet, det läsfrämjande och språkutvecklande uppdraget samt i att göra vårdnadshavare delaktiga i barnets litteracitetsutveckling. Flera deltagare lyfter även att då det sker ett nära samarbete mellan barnbibliotek och förskola behöver barnbibliotekarier ha kunskap om pedagogiska teorier och förskolans arbetssätt. Barnbibliotekarierna behöver ha kunskap om pedagogik för att kunna formulera vad den egna rollen ska vara i samarbetet.

Det går att se två olika självbilder (Jonsson 2003, s. 112ff, begreppet redogörs på s. 23 i denna uppsats) i barnbibliotekariernas utsagor. I den ena är *förhållningssättet*, det vill säga vad barnbibliotekarierna verkar anse sig ha för uppgift i barnbiblioteket (ibid.), att möta förskolans och vårdnadshavares önskemål om att barnbibliotekarien ska förmedla ”ultrapedagogisk”, som B6 kallade det, litteratur och verksamhet. Där *förhoppningen*, det vill säga vad barnbibliotekarierna verkar önska att verksamheten ska leda till (ibid.), är att barn ska lära sig någonting och att lärandet ska framåtskrida. Här blir självbilden att barnbibliotekarien ska stödja det formella lärandet. I den andra självbilden är förhållningssättet att verksamheten ska möta barnets önskemål och att biblioteket ska vara en mysig, magisk och spännande plats i första hand, även om lärande kan ske som en biprodukt men inte ett

huvudmål. Förhållningssättet är även att arbeta för att engagera vårdnadshavarna i barnets läsning. Förhoppningen är att väcka barns läslust och ge dem tillgång till berättelser som med fantasins hjälp kan vidga deras erfarenheter, självkänedom och hjälpa dem ta andras perspektiv. Här är självbilden att stödja det informella lärandet och att barnbiblioteket ska skilja sig från utbildningsväsendet. I min uppsats har framgått att de flesta barnbibliotekariernas utsagor främst kan relateras till den andra självbilden, även om en del verkar influeras även av den första i vissa situationer.

De två självbilderna är ytterligheterna. De flesta barnbibliotekarierna hamnar mellan synsätten i en något ambivalent inställning där de ibland rättar sig efter vad pedagogerna vill ha och ibland vad barnen vill ha. Intressant är att när barnbibliotekarierna talar allmänt om sina arbetssätt så genomsyras utsagorna av en barnsyn av barnet som ”being” (Borrman 2015b, s. 13). Men när de uttryckligen talar om hur pedagogik kan kopplas till yrkesrollen kommer vissa in på ”becomings”-perspektivet och nyttoaspekter med biblioteksbesöket (ibid.). Barnbibliotekarierna verkar mer säkra när de talar om yrkesrollen, arbetssätt och barn i biblioteket i allmänhet än när de kopplar yrkesrollen och arbetssätten till pedagogik. Det tycks finnas ett behov av att tydligare definiera vad pedagogik innebär i barnbibliotekssammanhang – vilket flera barnbibliotekarier uttryckligen efterfrågar.

Slutligen vill jag åter lyfta att vissa barnbibliotekarier upplever att andra vuxna kan se dem som sagotanter eller att de leker snarare än arbetar. I barnbiblioteket finns mycket konkret arbetsmaterial och Hedemark och Lindberg (2018, s. 438) menar att konkret kunskap har lägre status än abstrakt i vårt samhälle. Författarna (ibid.) menar vidare att barnbibliotekarier många gånger inte kan koppla den praktiska verksamheten till teoretisk kunskap. Lindberg (2019, s. 7) ser det som problematiskt att om barnbibliotekarier inte kan sätta ord på sin kompetens kan det leda till en avsaknad av ett professionellt språk kring bärande komponenter i verksamheten. Det kan kopplas till professionsteorin som menar att professioner måste kunna samlas kring en standardiserad praktik och gemensam kunskapskärna (ontologisk modell) (Brante 2014, s. 225f). Barnbibliotekarier måste kunna argumentera för professionens inverkan på och fördelar för samhället för att erhålla legitimitet och här menar Fisher (2011, s. 272) att professionens evidensbaserade kunskap måste hållas uppdaterad. Därför menar jag att det är viktigt att synliggöra att pedagogik kan finnas både i barnbibliotekariers uttalade och tysta kunskap. Det är viktigt att formulera vad denna pedagogik innebär för att få syn på vilka värdegrunder (som

barnsyn, syn på lärande) och pedagogiska strategier arbetet utgår från. I uppsatsen har jag gjort ett försök att göra detta. Jag hoppas att uppsatsen har gett även läsaren insikter i ämnet – och att uppsatsen kan engagera fler till att studera pedagogikens roll i barnbibliotekariers arbete med barn i förskoleåldern vid folkbibliotek.

6.3 Förslag till vidare forskning

Här sammanställs förslagen till vidare forskning som har lyfts i uppsatsen och som skulle kunna bidra till såväl min egen som det biblioteks- och informationsvetenskapliga fältets kunskapsutveckling. Förslagen är att undersöka:

- om ännu fler barnbibliotekariers utsagor om arbetet kan kopplas till en sociokulturell idealtyps pedagogik och i så fall vad detta gemensamma förhållningssätt kommer från? Är det utbildningen, egna erfarenheter, tyst kunskap, aktuella samhällsströmningar eller en kombination? Detta skulle kunna undersökas utifrån hermeneutik och/eller professionsteori.
- specifika områden, som hur pedagogik kan kopplas till barnbibliotekariers arbete med förskoleåldern vad avser mångspråkighet, barn i behov av särskilt stöd, biblioteksrummets utformning eller särskilda format.
- vilka samhälleliga konsekvenser det kan få om vissa barnbibliotek stöttar formellt lärande, medan andra stöttar informellt.
- vilken inverkan det kan få för barnbibliotekarieprofessionen om Regionbiblioteken kan samla landets barnbibliotekarier kring ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt – vilket kan undersökas utifrån professionsteori, men även hermeneutik för att se om en sådan inverkan kan ändra barnbibliotekariernas och barnbibliotekets status och roll i samhället.
- vad pedagogik innebär för biblioteks- och kulturchefer som efterfrågar det i platsannonser som söker barnbibliotekarier till folkbibliotek. Det kan ske med någon av metoderna i denna uppsats eller med en kvantitativ metod för att kartlägga frekvensen av begreppet ”pedagogik” i platsannonserna.
- hur vårdnadshavare med barn i förskoleåldern eller förskolepedagoger uppfattar pedagogik i barnbibliotekariens bemötande, förmedling och i barnverksamheten – vilket kan studeras utifrån professionsteori och begreppen legitimitet, auktoritet, sociala fält (Brante 2014, s. 18f och 302ff).
- samt, vilket inte uttryckligen lyfts som förslag till vidare forskning tidigare i uppsatsen, att utifrån professionsteori undersöka vilka konsekvenser det kan få för samarbetet mellan barnbibliotekarier och förskollärare om de redan i utbildningen får mötas i vissa moment i pedagogik för att få gemensamma referensramar och formulera hur de kan samverka i praktiken.

7 LITTERATURFÖRTECKNING

Adlibris AB (2020). *Kategori: Barn & ungdom*. Tillgänglig:

<https://www.adlibris.com/se/sok?filter=categoryfacet:b%C3%B6cker%2fbarn+%26+ungdom> [2020-04-13]

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Albright, Meagan, Delecki, Kevin & Hinkle, Sarah (2009) 'The Evolution of Early Literacy: A History of Best Practices in Storytimes', *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 7(1), ss. 13–18.

Tillgänglig:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=40507760&site=eds-live&scope=site> [2020-03-15]

Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur

Arbetsförmedlingen (2019). *Platsbanken*. Tillgänglig:

<https://arbetsformedlingen.se/platsbanken/annonser?q=bibliotekarie> [2019-12-16]

Arbetsförmedlingen (2020). *Platsbanken*. Tillgänglig:

<https://arbetsformedlingen.se/platsbanken/annonser?q=bibliotekarie> [2020-01-16]

American Library Association (2015). *Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries*. Tillgänglig:

<http://www.ala.org/alsc/edcareers/alscorecomps> [2020-02-18]

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg :

Göteborgs universitet, 2009. Tillgänglig:

http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf [2020-04-05]

Björneborn, Lennart (2017). Biblioteket som mulighedsrum for serendipitet og uformel læring. I Laskie, Cecilie (red.). *Biblioteksdidaktik*. 1 uppl., Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, ss. 183–212

Blomberg, Marita (2015). *Klassifikationssystem för svenska bibliotek*. 8 [rev.] uppl. Lund: BTJ förlag

Bokus AB (2020). *Barn & tonår*. Tillgänglig: <https://www.bokus.com/kategori/barn-tonar> [2020-04-13]

Borrman, Pia (2015a). Kvalitet i sagostunden. I Borrman, Pia & Hedemark, Åse. *Leonards plåster: om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 91–104

Borrman, Pia (2015b). Förstudien: analys av enkät. I Borrman, Pia & Hedemark, Åse. *Leonards plåster: om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 11–16

Borrman, Pia (2019). Reproducerande praktik och reflekterande praktiker. I Lindberg, Jenny. *Barnbibliotekariers kompetens: En fokusgruppsstudie i Stockholms län*. Stockholm, ss. 30–34. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1352563/FULLTEXT01.pdf> [2020-03-19]

Borrman, Pia & Hedemark, Åse (2015). *Leonards plåster: om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm

Brante, Thomas (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsamhället*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Brante, Thomas, Johnsson, Eva, Olofsson, Gunnar & Svensson, Lennart G. (2015). *Professionerna i kunskapsamhället: en jämförande studie av svenska professioner*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Burman, Anders (2019). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Burnette, Margaret (2017) ‘Tacit knowledge sharing among library colleagues: a pilot study’, *Reference Services Review*, 45(3), ss. 382–397. doi: 10.1108/RSR-11-2016-0082.

Caspe, Margaret & Lopez, M. Elena (2018) 'Preparing the Next Generation of Librarians for Family and Community Engagement', *Journal of Education for Library & Information Science*, 59(4), ss. 157–178. doi: 10.3138/jelis.59.4.2018-0021.

Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar (2018). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I Forssell, Anna (red.). *Boken om pedagogerna*. 7 uppl. Stockholm: Liber, ss. 247–274

Datainspektionen (2016). *Dataskyddsförordningen*. Tillgänglig: <https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/dataskyddsförordningen---fulltext/> [2020-02-28]

Ekström, Kenneth (2007). *Förskolans pedagogiska praktik [Elektronisk resurs] Ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007 Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-992> [2020-04-20]

Feather, John (2011). Redefining the librarian. I Baker, David & Evans, Wendy (red.). *Libraries and society: role, responsibility and future in an age of change*. Oxford, UK: Chandos Pub., ss. 253–262

Fisher, Bidy (2011). Redefining librarianship. I Baker, David & Evans, Wendy (red.). *Libraries and society: role, responsibility and future in an age of change*. Oxford, UK: Chandos Pub., ss. 263–278

Goulding, Anne (2006). *Public libraries in the 21st century: defining services and debating the future*. New York, USA: Routledge

Görman, Ulf (2017). *Lathund för etikprovning*. Lund: Media-Tryck. Tillgänglig: https://www.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/ht/dokument/Fakulteterna/policydokplaner/Lathund_for_etikprovning.pdf [2020-01-27]

Haider, Jutta & Sundin, Olof (2019). *Invisible search and online search engines: the ubiquity of search in everyday life*. Abingdon, Oxon: Routledge

Halldén, Gunilla (2010). Förskolan som en plats för barn och barnens sätt att göra denna plats till sin. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 195–212

- Halldén, Ola (2018). Piaget – kunskap som meningsskapande. I Forssell, Anna (red.). *Boken om pedagogerna*. 7 uppl. Stockholm: Liber, ss. 137–158
- Halpenny, Ann Marie & Pettersen, Jan (2015). *Piaget och det tänkande barnet i utveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hedemark, Åse (2015a). Observationsstudie. I Borrman, Pia & Hedemark, Åse. *Leonards plåster: om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 33–90
- Hedemark, Åse (2015b). Förstudien: analys av fokusgrupper. I Borrman, Pia & Hedemark, Åse. *Leonards plåster: om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 17–32
- Hedemark, Åse (2017) 'Telling Tales. An Observational Study of Storytelling for Children in Swedish Public Libraries', *New Review of Children's Literature & Librarianship*, 23(2), ss. 106–125. Tillgänglig: <https://search-ebscohost-com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=125480525&site=eds-live&scope=site> [2020-04-01]
- Hedemark, Åse & Lindberg, Jenny (2018) 'Babies, Bodies, and Books— Librarians' Work for Early Literacy', 66(4), ss. 422–441. Tillgänglig: <https://search-ebscohost-com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=edspmu&AN=edspmu.S1559068218400015&site=eds-live&scope=site> [2020-03-17]
- Hvenegaard Rasmussen, Casper & Jochumsen, Henrik (2010). Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 213–240
- Jochumsen, Henrik (2017). Biblioteket genom 100 år – indhold, rammer og relationer. I Laskie, Cecilie (red.). *Biblioteksdidaktik*. 1 uppl., Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, ss. 17–48
- Johansson, Barbro (2010). Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 23–50

- Jonsson, Bosse (2003). *Medborgaren och marknaden: pedagogisk diskurs för folkbibliotek*. Diss. Linköping : Univ., 2003
- Juncker, Beth (2010). Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 241–270
- Langan, Colleen (2009) ‘Literacy Starts in the Cradle of Shoalhaven Libraries New South Wales’, *APLIS*, 22(1), ss. 17–19. Tillgänglig: <https://search-ebSCOhost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=36903005&site=eds-live&scope=site> [2020-03-20]
- Laskie, Cecilie (2017). Litteraturformidling – fra opbevaring til oplevelseslitteratur. I Laskie, Cecilie (red.). *Biblioteksdidaktik*. 1 uppl., Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, ss. 83–126
- Lgr11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Sjätte upplagan (2019). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [2020-05-16]
- Lind, Therese (2017). *Är vi pedagoger?: Rapport från projektet ”Pedagogisk plattform för Södertörns högskolebibliotek”*. Huddinge: Södertörns högskola. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-32640> [2020-03-28]
- Lindberg, Jenny (2019). *Barnbibliotekariers kompetens: En fokusgruppsstudie i Stockholms län*. Stockholm. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1352563/FULLTEXT01.pdf> [2020-03-19]
- Lpfö18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001> [2020-05-10]
- Läsdelegationen (2018). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* (SOU 2018:57). Stockholm: Regeringskansliet
- Malmberg, Sofia (2017). *Skolbiblioteket som pedagogisk investering*. Lund: BTJ

Michnik, Katarina & Utter, Malin (2018). Nyutexaminerade bibliotekariers beskrivna kompetensluckor och utbildningens utmaningar. I Hansson, Joacim & Wisselgren, Per (red.). *Bibliotekarier i teori och praktik: utbildningsperspektiv på en unik profession*. Lund: BTJ förlag, ss. 39–60

O’Beirne, Rónán (2012) ‘From Lending to Learning: A Journey from Mass Literacy to Personalised Learning’, *APLIS*, 25(4), ss. 201–206. Tillgänglig: [https://search-ebscohost-com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=84430358&site=eds-live&scope=site](https://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=84430358&site=eds-live&scope=site) [2020-03-16]

Olsson Dahlquist, Lisa (2019). *Folkbildning för delaktighet: en studie om bibliotekets demokratiska uppdrag i en digital samtid*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2019

Palmgren, Valfrid (1908). Barnbiblioteken i Amerika: och den kvinnliga barnbibliotekariens arbete. *Dagny*. 1908:17, ss. 225–227

Parkin, Frank (2002). *Max Weber [Elektronisk resurs]*. Rev. ed. London: Routledge. Tillgänglig: <https://www-taylorfrancis-com.ludwig.lub.lu.se/books/9781315822280> [2020-04-15]

Rankin,Carolynn (2018). *IFLA:s riktlinjer för folkbiblioteksservice för barn och unga 0–18 år*. Tillgänglig: <https://wwwbiblioteksfor.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2019/03/ifla-2019barnbibliotek.pdf> [2020-03-28]

Rydsjö, Kerstin (2010). Introduktion. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 13–22

Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm

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

Rydsjö, Kerstin, Limberg, Louise & Hultgren, Frances (2010). Det samtida barnbiblioteket – ett bibliotek i barnens tjänst. I Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances & Limberg, Louise (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 271–284

Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi

Sandin, Amira Sofie (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2013:801. *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet

Skolinspektionen (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. Stockholm.

Tillgänglig:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapport/er/kvalitetsgranskningar/2018/skolbibliotek/skolbiblioteket-som-pedagogisk-resurs-skolinspektionen-2018.pdf> [2020-03-30]

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Smidt, Sandra (2014). *Malaguzzi: grundare av Reggio Emilias förskoleverksamhet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Stockholms stadsbibliotek (2020). *Babybokprat på Örby bibliotek*. Tillgänglig: <https://biblioteket.stockholm.se/kalender/babybokprat-p%C3%A5-%C3%B6rby-bibliotek-obs-inst%C3%A4llt> [2020-04-21]

Sundin, Olof (2018). Den pedagogiska bibliotekarien: Från källkritik till källtillit. I Hansson, Joacim & Wisselgren, Per (red.). *Bibliotekarier i teori och praktik: utbildningsperspektiv på en unik profession*. Lund: BTJ förlag, ss. 103–124

Svensson, Lennart (2009). *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Säljö, Roger (2018). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forssell, Anna (red.). *Boken om pedagogerna*. 7 uppl. Stockholm: Liber, ss. 159–184
- Sætre, Tove Pemmer (2002). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog: et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekpedagogikk"*. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Vygotskij, Lev (2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Watson, Les (2011). From the passive library to the learning library – it's an emotional journey. I Baker, David & Evans, Wendy (red.). *Libraries and society: role, responsibility and future in an age of change*. Oxford, UK: Chandos Pub., ss. 153–164
- Westlund, Ingrid (2019). Hermeneutik. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 3 uppl. Stockholm: Liber, ss. 72–90
- Wheeler, Emily & McKinney, Pamela (2015) 'Are librarians teachers? Investigating academic librarians' perceptions of their own teaching roles', *Journal of Information Literacy*, 9(2), ss. 111–128. Tillgänglig: <https://search-ebscohost-com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=111509575&site=eds-live&scope=site> [2020-04-08]
- Wisselgren, Per (2018). Bibliotekarieutbildning och bibliotekspraktik – en professionshistorisk triangulering. I Hansson, Joacim & Wisselgren, Per (red.). *Bibliotekarier i teori och praktik: utbildningsperspektiv på en unik profession*. Lund: BTJ förlag, ss. 17–38
- Åberg, Åke (1999). Barnbibliotekets begynnelse. *Barnboken*. 1999 (22:2), s. 2-18, 64
- Ödman, Per-Johan (2016). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 3., oförändr. uppl. Lund: Studentlitteratur

8 BILAGOR

8.1 BILAGA 1 – Intervjuguide till barnbibliotekarier

Bakgrundsfrågor:

Hur gammal är du?

I vilket land eller vilka länder har du gått i skola under din uppväxt?

Vilka eftergymnasiala utbildningar har du gått?

Hur länge har du arbetat som bibliotekarie?

Varav hur många år som barnbibliotekarie?

Yrkesfrågor:

Berätta lite om det första du tänker på om barn i förskoleåldern i relation till biblioteket?

Kan du berätta i detalj om hur en typisk arbetsdag ser ut för dig?

Hur brukar du arbeta med just barn i förskoleåldern?

- Finns det några särskilda arbetssätt/material som lämpar sig extra bra för arbetet med dessa åldrar?
- Vilka typer av aktiviteter anordnas för barn i förskoleåldern på biblioteket?
- Brukar du hålla i sagostunder? (Hur tänker du kring valet av böcker?)
- Brukar du hålla i sångstunder? (Hur tänker du kring valet av sånger och ramsor?)

Vad är enligt dig viktiga egenskaper hos en barnbibliotekarie i arbetet med barn i förskoleåldern?

Kan du berätta om några erfarenheter eller kunskaper som du fått antingen i eller utanför arbetet som bibliotekarie, som kommer till nytta i arbetet med barn i förskoleåldern på biblioteket?

Kan du berätta om någon eller några förebilder som har påverkat eller inspirerat dig i hur du nu som barnbibliotekarie arbetar med barn i förskoleåldern?

Kan du berätta om något arbetssätt som du har märkt inte alls passar för arbete med barn i förskoleåldern?

Upplever du att det finns förväntningar på hur du ska vara i din yrkesroll som barnbibliotekarie?

- Om ja, på vilket sätt?
- Var kommer förväntningarna ifrån? (kollegor, avdelningschef, bibliotekschef, kulturnämnd, högre instanser, besökarna?)
- Upplever du att det finns skillnader i hur barnbibliotekarier bemöter barn i förskoleåldern, jämfört med hur andra typer av bibliotekarier gör? (På vilket sätt?)

Får du någon kompetensutbildning för arbete riktat mot barn i förskoleåldern?

- Om ja, vilken?
- Om nej, skulle du ha velat få det? – isf. mer specifikt om vad?

Tycker du att din bibliotekarieutbildning förberedde dig tillräckligt för att arbeta med barn i förskoleåldern på folkbibliotek?

- Om inte, vad hade du velat ha med dig mer från utbildningen?
- Hur ”landade” du i/började du bemästra din yrkesroll som barnbibliotekarie när du började arbeta som det första gången?

Hade ni någon kurs i pedagogik under din utbildning till bibliotekarie?

Tycker du att pedagogik kan kopplas till biblioteksarbete riktat mot barn i förskoleåldern på något sätt?

- Om ja, på vilket sätt?
- Hur tar sig pedagogik uttryck i verksamheten?

Tycker du att du använder någon typ av pedagogik i ditt arbete med barn i förskoleåldern?

- Om ja, kan du utveckla/ge något exempel?

Om du tänker på arbetet med barn i förskoleåldern på biblioteket. Uppstår det ibland situationer där du har känt att du skulle ha behövt vara mer pedagogisk?

- Om ja, hur kan en sådan situation se ut? Vad hade kunnat förbättra den?

Hur tänker du att folkbibliotek kan ha inverkan på barns i förskoleåldern lärande?

Sista frågan:

Finns det något mer du vill säga om arbetet som barnbibliotekarie?

8.2 BILAGA 2 – Kvalitativ e-postenkät till kursansvariga

Hej [Namn]!

Jag heter Anna-Karin Tellgren och går masterutbildningen i ABM vid Lunds universitet. Vi är nu på sista terminen där vi skriver våra uppsatser. Min har titeln ”Bibliotekspedagogik – vad är det?”.

Jag ska i min uppsats intervjua barnbibliotekarier om deras uppfattningar om pedagogikens roll i deras arbete med barn i åldrarna 0–6 år. Därtill vill jag även undersöka vilka uppfattningar som finns hos utbildare vid landets biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar samt hos chefer som är ansvariga för biblioteksverksamheten, för att få en nyanserad bild.

Jag ser att er utbildning i biblioteks- och informationsvetenskap innefattar kursen [kurs].

Eftersom pedagogik verkar viktigt för er, undrar jag om jag kan få ställa tre frågor till dig? Svaren kommer enbart att användas till min uppsats och du som respondent kommer att vara oidentifierad, dvs. svaren kommer inte att kunna ledas tillbaka till dig.

Deltagande är helt frivilligt och du kan dra tillbaka deltagandet när som helst utan att behöva ge någon anledning. Svaren kasseras när uppsatsen har blivit godkänd.

Frågorna lyder som följer:

1. Hur länge har en kurs i pedagogik funnits med i utbildningen i biblioteks- och informationsvetenskap hos er?
2. Varför anser ni att en sådan kurs behövs?
3. Hur anser du att pedagogik kan kopplas till barnbibliotekarierollen idag vad gäller arbete med åldrarna 0–6 år vid folkbibliotek?

Om du besvarar frågorna, ger du samtidigt ditt samtycke till att delta i studien.

Jag skulle bli otroligt tacksam för svar! Om du hellre skulle vilja svara på frågorna på annat sätt än via mail (t.ex. Skype, telefon) så ordnar vi det.

Mvh,
Anna-Karin Tellgren

8.3 BILAGA 3 – Samtyckesblankett till barnbibliotekarier

Deltagande i studie ”Bibliotekspedagogik – vad är det?”

Jag är en student på mastersprogrammet i ABM vid Lunds universitet med inriktning Bibliotek-och Informationsvetenskap. Under våren 2020 ska jag skriva mitt examensarbete med syftet att undersöka barnbibliotekariers, utbildares och biblioteks- och kulturcheferers uppfattningar om barnbibliotekariers arbete med barn i åldrarna 0–6 år vid folkbibliotek och om det på något sätt kan kopplas till pedagogik. Jag kommer inom ramen för min studie göra intervjuer med barnbibliotekarier med ansvar för barn i åldrarna 0–6 år. Detta dokument riktar sig till deltagare i studien.

- Alla deltagare i studien kommer att aidentifieras i den publicerade uppsatsen.
- De bibliotek som finns med i studien kommer att aidentifieras.
- Intervjuerna kommer att spelas in och ljudupptagningen kommer endast vara tillgänglig för mig i arbetet med uppsatsen. Inspelningar av intervjuer kommer att raderas efter uppsatsens godkännande.
- Deltagandet är helt frivilligt och deltagaren har rättigheten att när som helst välja att avbryta deltagandet intill den dag uppsatsen är godkänd.
- Den färdiga uppsatsen kommer finnas tillgänglig på LUP Student Papers.

Genom att signera detta dokument intygar jag att jag har tagit del av informationen och ger mitt samtycke till att delta i studien.

Datum

Deltagarens namn

Deltagarens underskrift

För ytterligare frågor, kontakta mig på:

Email: [har utelämnats i bilagan]

Telefon: [har utelämnats i bilagan]

Kursansvarig lärare är Björn Magnusson Staaf och kontaktas på:
bjorn.magnusson_staaf@kultur.lu.se

Handledare för uppsatsen är: Lisa Engström

Tack för din medverkan!

/Anna-Karin Tellgren