

“LUSTEN ÄR NYTTAN”

**Skolbibliotekariers syn på läsning i spänningsfältet
mellan nytta och nöje**

Paulina Reimers & Sofia Nilsson

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

Handledare: Lisa Engström

År: 2025

Title

“The pleasure is the benefit.” School Librarians’ Perspectives on Reading in the Tension Between Utility and Pleasure

Abstract

This master’s thesis examines school librarians’ approaches to reading, focusing on the tension between utilitarian and pleasurable reading in light of the school library’s dual mission to support students’ knowledge acquisition and to foster reading enjoyment. The study uses a qualitative research method, based on semi-structured interviews with eight school librarians.

The theoretical framework is based on Louise Rosenblatt's transactional theory, whose concepts of efferent and aesthetic reading explains how readers create meaning in the act of reading based on their unique purposes and needs. This perspective is complemented by the *being* and *becoming* concept pair from childhood research, which illustrates how the perception of the child as a reader is constructed.

Findings indicate that school librarians consider reading ability fundamental for both future professional life and for active citizenship in society. This reflects an efferent approach to reading, aligning with the school's forward-looking and goal-oriented structure. However, there is a desire to promote aesthetic reading more extensively to foster and sustain a lifelong engagement with reading, though often legitimized by utility.

School librarians experience and manage the tension between utilitarian and pleasurable reading in various ways: by balancing, experiencing conflict, or prioritizing a specific approach, all of which shape their reading promotion work. The study concludes that utility and pleasure are inseparable within the school context, but fostering pleasurable reading is made more difficult in a context where demands for performance and goal achievement are fundamental.

Keywords

Skolbibliotek, skolbibliotekarier, läsning, nyttoläsning, nöjesläsning, läsfrämjande arbete, spänningsfält, förhållningssätt, transaktionsteori

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar	5
Disposition	6
Bakgrund.....	8
Skolbiblioteket och styrdokumentet.....	8
Skolbiblioteket som resurs	10
Skolbibliotek och läsfrämjande.....	11
Definition och metoder.....	12
Fri läsning.....	13
Skolbibliotekariens roll	15
Skolbibliotekarien – en annan vuxen.....	16
Skolbibliotekarien – ensam i sin profession.....	17
Skolbibliotekarien – i skolans kontext.....	18
Tidigare forskning	20
Olika förhållningssätt till barns läsning	20
Förhållningssätt till läsning ur ett barnperspektiv	21
Spänningsfältet mellan nytta och lust i skolbibliotek	22
Läsning ur ett samhällsperspektiv	23
Teoretiska perspektiv och nyckelbegrepp.....	26
Läsning som transaktion	26
Estetisk och efferent läsning	26
Barnet som being och becoming	28
Metod	30
Intervju som metod	30
Genomförande av intervjuer	31
Urval och avgränsningar	31
Geografisk bredd	31
Grundskolan.....	32
Fackutbildade skolbibliotekarier	32
Analysmetod	33
Etiska aspekter	34
Subjektivitet.....	35
Analys och resultat	36
Läsningens betydelse	36
Värdet av att läsa	36
Målet med att läsa.....	40
<i>Efferent läsning</i>	40
<i>Estetisk läsning</i>	44
Skolbibliotekariens förhållningssätt till spänningsfältet	49
Balans mellan nytta och nöje.....	50
Konflikt mellan nytta och nöje	55
Varken konflikt eller balans	59
Sammanfattning och slutdiskussion	65
Slutsatser	65

Slutdiskussion	67
Förslag till vidare forskning	70
Barns röster och perspektiv på läsning	70
Gymnasiet.....	70
Källförteckning	72
Bilaga 1	79
Intervjuguide	79
Bilaga 2	81
Samtyckesblankett till deltagande i examensarbete	81
Bilaga 3	83
Ansvarsfördelning	83

Inledning

Under många år har det återkommande förts diskussioner kring hur läsvanor och läsförmåga hos barn och unga har försämrats genom att bokläsningen som generellt betraktas som värdefull konkurreras ut av andra medier (Statens medieråd 2019; Lärarstiftelsen 2023). De stora kvantitativa internationella studierna PIRLS och PISA som undersöker både läsförmåga och attityder till läsning visar att det förhåller sig så och resultaten har motiverat stora satsningar av offentliga medel på reformer som syftar till läsfrämjande insatser och stärkta skolbibliotek (Skolverket 2023a; 2023b). Skolminister Lotta Edholm myntar begreppet "läskris" efter att det senaste resultatet från PIRLS 2021 redovisades och varnar för att en betydande skara unga människor går en framtid till mötes som funktionella analfabeter (DN, 23-05-16). Litteraturforskaren Magnus Persson bestrider inte att det rådande tillståndet när det kommer till unga människors läsvanor är problematiskt men menar samtidigt att debatten tenderar att bli ensidig och att det är önskvärt att föra in fler perspektiv på läsning där man riktar ett större fokus på läsarens känslor och de upplevelser som läsning kan ge när man ges möjlighet att ägna sig åt den förbehållslöst och utan krav på att den ska resultera i något (Persson 2024). Fokuset på känslor och upplevelser är en aspekt som berikar diskussionen kring syftet med ökad läsning. Den synliggör det spänningsfält som uppstår när olika motiv och behov präglar vår läsning men även hur vi behöver balansera nyttan med läsning med den personliga läsupplevelsen som har ett stort värde i sig självt. I slutändan bottnar det i vilka förväntningar vi har på vad läsning ska åstadkomma och vilken sorts läsare vi vill skapa.

Skolbiblioteket ingår i en kontext av lärande och fostran. Det omges av en rad regelverk och styrdokument som reglerar verksamheten för att understödja barn och unga i sin kunskapsinhämtning och bistå med att träna förmågor som är oundgängliga som medborgare i ett modernt samhälle samtidigt som det förväntas stimulera relationen till läsning så att den upplevs som lustfylld och meningsfull. I skenet av det här dubbla uppdraget blir det därför intressant att undersöka de arbetssätt och attityder som ligger till grund för hur olika läspraktiker utformas.

Syfte och frågeställningar

I en tid när uppmärksamheten riktas mot att barn och unga läser allt mindre anser vi det betydelsefullt att bidra till diskussionen om värdet av läsning genom att föra

in olika perspektiv på hur och varför vi läser, vad som gör att läsning upplevs som meningsfull samt vad läsningen förväntas åstadkomma.

Syftet med studien är att skapa en förståelse för skolbibliotekariers förhållningssätt till olika typer av läsning, med särskilt fokus på hur deras föreställningar kommer till uttryck i spänningsfältet mellan en nytto- och lustbetonad läsning i skolans kontext.

För att uppnå syftet kommer vi att ta utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Vad är läsningens värde och mål enligt skolbibliotekarierna?
- Hur uppfattar skolbibliotekarien sin roll i förhållande till det läsfrämjande uppdraget?

Disposition

Efter det inledande kapitlet som har presenterat uppsatsens syfte och frågeställningar så följer en fördjupad bakgrund till vår studie. I det här avsnittet beskriver vi de styrdokument som styr skolbibliotekens verksamhet och det läsfrämjande uppdraget. Här belyser vi också skolbibliotekariens roll samt problematiserar skolbibliotekets funktion som resurs.

I kapitlet om tidigare forskning lyfter vi fram studier inom kritisk läsforskning som är av relevans för vår undersökning. Vi redogör här för olika förhållningssätt till barns läsning inom en skolbibliotekskontext, liksom synen på läsning ur ett barnperspektiv. Avsnittet belyser även studier som undersöker spänningsfältet mellan skolans instrumentella syn på läsning och betydelsen av att stimulera en kravlös läsglädje. Dessutom presenteras även forskning som fokuserar på den syn på läsning såsom den uttrycks i den kulturpolitiska diskussionen och vilka ideal och värden som associeras med läsning ur ett samhällsperspektiv.

Kapitlet om teoretiska perspektiv och nyckelbegrepp redogör för det teoretiska ramverk som vi valt för att analysera vårt empiriska material. I vår studie består det teoretiska ramverket av Rosenblatts transaktionsteori och begreppsparet *being* och *becoming* som har sitt ursprung i barndomsforskningen. Avsnittet som följer beskriver våra metoder som använts i materialinsamlingen och vårt analysförfarande.

I kapitlet för analys och resultat framställs och analyseras studiens empiriska material. Analysen är strukturerad efter de huvudteman och underteman som identifierades i analysmetoden och har tolkats utifrån våra valda teoretiska perspektiv. Resultaten summeras och besvaras avslutningsvis i uppsatsens diskussionsavsnitt.

Bakgrund

I detta kapitel beskriver vi de styrdokument som styr skolbiblioteken samt det läsfrämjande arbetet. Här redogörs bland annat för de otydligheter som lagstiftningen medför och vad det skapar för förutsättningar för skolbiblioteket i praktiken. Vi problematiserar också begreppet resurs, vilket ofta används för att beskriva skolbiblioteket. Vidare definieras läsfrämjande som begrepp och dess vanliga metoder beskrivs översiktligt. Därefter följer en mer fokuserad diskussion kring fri läsning eftersom vi i denna studie är särskilt intresserade av det vi väljer att kalla nöjes- eller estetisk läsning.

Skolbiblioteket och styrdokumenterna

Skolbiblioteket är en del av det allmänna biblioteksväsendet där bland annat folk- och högskolebibliotek också ingår. Det allmänna biblioteksväsendet karaktäriseras av de verksamheter som bedrivs med hjälp av offentlig finansiering och regleras av bibliotekslagen (Regeringskansliet 2022). Dessa bibliotek ska enligt lagen “verka för det demokratiska samhällets utveckling genom att bidra till kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning.” (SFS 2013:801). I ändamålet, som står att finna i paragraf två, konstateras även att ett intresse för bildning, upplysning, utbildning och forskning såväl som kulturell verksamhet samt litteratur ska främjas.

Bibliotekslagen är en ramlag vilket innebär att de mål, riktlinjer och principer som formulerats inte redogör för bibliotekens praktiska tillvägagångssätt. Å ena sidan möjliggör det för skolbiblioteket att anpassa verksamheten efter lokala behov och förutsättningar (Rydbeck 2022). Å andra sidan skapar de vaga formuleringarna ett tolkningsarbete för att utforma, organisera och bedriva en ändamålsenlig verksamhet. Till följd riskerar djupt rotade föreställningar om bibliotek, inte sällan förknippade med folkbibliotek, bli giltiga även för skolbibliotek (Limberg 2021; Limberg, Hultgren & Johansson 2021). Även om det finns en del likheter mellan folk- och skolbibliotek kan skillnaderna dem emellan få avgörande konsekvenser.

Skolbibliotek har ett utbildande uppdrag gentemot en specifik målgrupp bestående av elever och lärare, medan folkbibliotekets uppdrag präglas av en kulturell och folkbildande funktion där målgruppen är samtliga kommuninvånare i alla åldrar. Vidare påverkar detta mediebestånd som på folkbiblioteket kräver en större bredd för att tillgodose den stora massans vitt skilda intressen och behov. På

skolbiblioteket finns istället möjlighet att skraddarsy beståndet utifrån den specifika skolans behov. En ytterligare skillnad är att skolbiblioteket har en mer kollektiv inriktning och arbetar grupporienterat medan folkbibliotek huvudsakligen arbetar individinriktat (Limberg, Hultgren & Johansson 2021). De stora likheterna som finns mellan skol- och folkbiblioteket är dels demokratiuppdraget det vill säga “att verka för att upprätthålla och utveckla de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Limberg, Hultgren & Johansson 2021, s. 180), dels att biblioteksrummet kan fungera som ett frirum, dit alla elever är välkomna utan press eller krav på bedömning (ibid). Med denna jämförelse tydliggörs verksamheternas olika förutsättningar och synliggör vilket arbete det krävs av varje enskild skola, rektor och skolbibliotekarie att tolka den översiktligt formulerade bibliotekslagen och omvandla det i en skolbibliotekskontext.

Utöver bibliotekslagen regleras skolbibliotek även av skollagen. När det gäller specifikt skolbibliotek konstaterar både biblioteks- och skollag samma sak, vilket är alla elevers rätt till tillgång av skolbibliotek (SFS 2013:801; SFS 2010:800). Det saknas med andra ord en definition av vad ett skolbibliotek är och vad dess uppdrag konkret innefattar. Ingen av lagarna definierar heller vad “tillgång till” betyder i sammanhanget (Svensk biblioteks förening 2023).

Eftersom det fattas en tydlig definition av vad ett skolbibliotek är har det både i forskning och skolbiblioteksvärlden gjorts försök att sammanfattande beskriva och begreppsliggöra detta. Utöver själva definitionen har många diskussioner handlat om hur skolbiblioteket ska hanteras i praktiken. I vissa fall har det varit stora oenigheter och i andra har funnits en samsyn. Oavsett har kritik riktats mot otydligheterna i lagarna (Gärdén 2017). I slutet av 2019 beslutade regeringen att en utredning, i syfte att stärka tillgången till likvärdiga och kvalitativa skolbibliotek, skulle genomföras. Gustav Fridolin utsågs till utredare och fick därmed i uppdrag att föreslå åtgärder för att kunna åstadkomma syftet. Resultaten publicerades 2021 i delbetänkandet *Skolbibliotek för bildning och utbildning* (SOU 2021:3).

I enlighet med utredningen och delbetänkandet kommer ändringar i skollagen att träda i kraft från och med den 1 juli 2025. Ändringarna som består av ett förtydligande kring definitionen av skolbibliotek, dess placering och personal, syftar till att stärka elevers tillgång till ett ändamålsenligt skolbibliotek. Den definition som hädanefter kommer att gälla lyder: “en samlad, gemensam och ordnad verksamhet med ett allsidigt och målgruppsanpassat utbud av analoga och digitala medier som ställs till lärarnas och elevernas förfogande för att användas

som en resurs i undervisningen” (Skolverket 2024a). Vid förtydligande kring placering är huvudregeln att skolbiblioteket ska finnas på den egna skolenheten och det kommer att krävas särskilda skäl för att tillgången ska tillhandahållas någon annanstans. Vad gäller personal ska skolan i första hand anställa personal med examen inom biblioteks- och informationsvetenskap. I ändringarna förtydligas även uppdraget som innefattar att främja elevernas läsande och medie- och informationskunnighet utöver de ändamål som anges i bibliotekslagen (Skolverket 2024a). Vad ändringen i lagen får för effekter i skolbiblioteksverksamheten återstår att se.

Skolbiblioteket som resurs

Enligt den nya definitionen ska skolbiblioteket användas som en resurs. Det framgår dock av litteratur och studier om skolbiblioteket att “resurs” inte anses vara ett ändamålsenligt begrepp (Lindquist och Bruce 2024; Heimer & Staub Halling 2022; Schultz Nybacka 2019). Genom att använda resurs som beskrivande begrepp för skolbiblioteket riskerar dess arbete att ses som något valbart (Lindquist och Bruce 2024) och enbart i association med stöttande insatser när användare anser sig ha ett behov att fylla. Till följd kan skolbiblioteket komma att fungera som en separat verksamhet i skolan (Heimer & Staub Halling 2022). Schultz Nybacka (2019) menar med andra ord att skolbiblioteket intar en passiv roll och att begreppet snarare blir en utvärdering av skolledningens omhändertagande av skolbiblioteket, det vill säga hur väl verksamheten används och omsätts i praktiken. Begreppet varken beskriver eller rättfärdigar det arbete och kompetens som skolbibliotekets verksamhet står för och besitter. I bästa fall har skolbiblioteket en tydlig egen verksamhet som även är inkluderad i skolans helhet, där pedagogisk kompetens och bibliotekskompetens på lika villkor kombineras i samverkan med elevernas bästa som utgångspunkt (Schultz Nybacka 2019). I enlighet med detta menar Lindquist och Bruce (2024) att begreppet pedagogisk funktion är ett bättre alternativ då skolbiblioteket bör ses som och vara integrerad i skolans övriga verksamhet. De argumenterar vidare för att det finns en koppling mellan skolbiblioteket som pedagogisk funktion och elevers ökade vilja samt intresse för att läsa. I förlängningen skapar det läsande individer vilket gynnar såväl elevernas självförtroende och självkänsla som all undervisning (ibid).

Samtidigt framgår det i Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs* (2018) att skolbiblioteken och dess verksamhet ofta blir något som ligger utanför och sällan är en integrerad del av den ordinarie, pedagogiska verksamheten på skolan. En anledning sägs bland annat

härledas till att det saknas tid för samverkan och gemensam planering, lärare och skolbibliotekarier emellan. Det är också vanligt att lärarna inte vill eller ser behovet av ett samarbete med skolbiblioteket då det främst används till att låna böcker. Integreringen av skolbiblioteket och dess verksamhet i klasserna beror således på enskilda lärares intresse, insikt och upplevd tid att planera med skolbibliotekarien. Med andra ord agerar elevgruppen och dess behov sällan utgångspunkt i relation till deras tillgång av skolbibliotekets verksamhet (Skolinspektionen 2018). För att skolbiblioteket ska fungera som en pedagogisk resurs på skolan listar Skolinspektionen ett antal faktorer som är avgörande. Dessa inkluderar samverkan mellan lärare och bibliotekarie, en närvarande bibliotekarie såväl som att skolbiblioteket har stöd från skolledning och har legitimitet i skolan (Skolinspektionen 2018).

Skolbibliotek och läsfrämjande

Skolbibliotekets huvudsakliga uppdrag är att stödja lärande och undervisning och utmärks därför av en pedagogisk karaktär (Limberg 2021). I praktiken delas detta arbete in i två grundläggande delar varav den ena berör läsning och språkutveckling, medan den andra inriktas mot digital kompetens samt medie- och informationskunnighet (Limberg 2021; Heimer & Staub Halling 2022; Svensk biblioteksförening 2023). Skolbibliotekets uppdrag att främja digital kompetens samt medie- och informationskunnighet är dock inte något som kommer att beskrivas eller diskuteras vidare inom ramen för denna uppsats, då fokus riktas mot läsning. Utifrån ett bredare perspektiv är arbetet med elevernas språkliga förmåga, dit läsförmåga och läsförståelse ingår, avgörande. Dessa kompetenser skapar också förutsättningar för ett livslångt lärande. En elev som har fått möjlighet att utveckla sin språkförmåga kommer i framtiden ha goda möjligheter att införskaffa sig information och kunskap, kommunicera, navigera sig i världen och delta i ett demokratiskt samhälle. På samma sätt kan en icke utvecklad språkförmåga leda till utanförskap och svårigheter att införskaffa sig viktig information, vilket påverkar personlig utveckling och välbefinnande (Heimer & Staub Halling 2022).

Enligt läroplanen ska grundskolans elever “få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2024b, s. 7). Det ligger i skolans uppdrag att möjliggöra detta genom en rik variation av samtal, läsning och skrivande. Läroplanen konstaterar vidare att identitetsutveckling, språk och lärande är nära förknippade (Skolverket 2024b). Fridolin understryker i delbetänkandet *Skolbibliotek för bildning och utbildning* (SOU 2021:3) att lärarna bär det huvudsakliga ansvaret för att skapa förutsättningar

för elevernas läs- och språkförmåga, men att skolbiblioteket och skolbibliotekarien fyller en viktig roll i sammanhanget. I utredningen beskrivs läsfrämjandet som en stark tradition som ska fortleva. Läsning i syfte att främja förmåga såväl som intresse lyfts som väsentligt då det dels utvecklar god läsförståelse och framgång i studierna, dels uppmärksammar det fria läsandet som har ett värde i sig (SOU 2021:3). Ett annat sätt att beskriva skolbibliotekets roll i jämförelse med lärarnas är att stimulera intresse och engagemang genom att “identifiera sammanhang där det läsfrämjande arbetet är till gagn för utvecklingen av litteracitet.” (Hultgren & Johansson 2021 s. 79).

Definition och metoder

Skolbibliotekets arbete med läsning och litteratur har en stark tradition och läsfrämjande tillhör kärnuppdraget. Läsfrämjande i skolans värld syftar dels till att öka elevernas läsförståelse, dels öka deras läsintresse. Skolbiblioteket tar ofta ett särskilt ansvar i det läsfrämjande arbetet för att påverka såväl attityd som motivation till läsning (SOU 2021:3). Skapa läslust, bredda läsintresse och förbättra attityderna till läsning kan hävdas tillhöra bland det mest väsentliga i skolbibliotekets uppdrag eftersom möjligheterna till läsfrämjande arbete är begränsade enligt lärarkåren (Svensk biblioteksforening 2023). Läsfrämjande kan förstås på olika sätt men kortfattat förklaras vara en aktivitet med en bestämd intention. Enligt den definition som Andersson (2015) författat för Kulturrådet innebär det en rad olika intentioner. Det kan handla om att tillgängliggöra och öppna vägar till litteraturen för de som inte läser eller av olika anledningar har svårigheter att ta sig an den. Att vara läskunnig innebär inte per automatik att du är en läsare eller ser dig själv som läsare. En intention kan därför vara att stärka självtillit och läsaridentitet eller göra läsare av läskunniga. Det kan även handla om att bredda en repertoar av litteratur och skapa möjligheter att ta del av en konstnärlig upplevelse. Sammanfattningsvis handlar det i grund och botten om att eliminera hinder och på olika sätt tillgängliggöra, uppmuntra till och stimulera positiva associationer till läsning (Andersson 2015).

Utifrån ett läsfrämjande perspektiv diskuteras och framhävs arbetsmetoder liksom aktiviteter som ämnar att stimulera och främja läsning. Återkommande i forskningen är metoder och aktiviteter vilka bland annat berör läsmiljö, läsgemenskaper, läsande förebilder, samtal kring det lästa, högläsning såväl som tillgång till ett brett och varierat bestånd (Hultgren & Johansson 2021). Dessa överensstämmer till stor del med de sju regler som Gambrell (2011) anser är väsentliga för att skapa läsmotivation. Begreppet läsmotivation syftar till

människans inre tillstånd att vilja och välja att läsa. Reglerna är författade med skolans litteraturundervisning i åtanke och utgör sammanfattningsvis: möjlighet till social interaktion kring det lästa, tillgång till en större bredd av läsmaterial, valfrihet i urval, generöst med tid, möjlighet att få lyckas med utmanande texter, litteraturens upplevda relevans för läsarens egna liv samt att värdet och betydelsen av läsning återspeglas i klassrummets incitament.

Begrepp som ofta nämns i diskussioner om läsfrämjande men som är svårdefinierade och sällan nämns i styrdokument är bland annat: läsintresse, läslust, nöjesläsning, fri läsning och läsengagemang (Hultgren & Johansson 2021). Läslust och fri läsning är två begrepp som har en tendens att användas synonymt och ställs ofta i motsättning till skolans läsundervisning (Andersson 2015). Skolbibliotekariens arbete kan som tidigare nämnt komplettera lärarnas när det kommer till läsning då de i större utsträckning uppmärksammar det fria läsandet (SOU 2021:3).

Fri läsning

En av Gambrells (2011) regler för motivation är valfrihet. När elever får möjlighet att välja litteratur själv har det positiva effekter på förtroendet till den egna förmågan samt för prestation och läsförståelse. Det har också visat sig att elever anstränger sig mer och känner sig mer motiverade till att läsa när valet är deras, till skillnad från om böckerna har valts ut av en vuxen (Gambrell 2011). Detta stämmer överens med Krashens (2004) forskning som visar att frivillig läsning gynnar läsförståelse men också ordförråd, skrivutveckling, stavning och grammatisk utveckling. Han menar vidare att denna kunskapsutveckling sker automatiskt och utan medveten ansträngning vid frivillig läsning. I sin bok *The power of reading* definierar Krashen (2004) "free voluntary reading" (här översatt till frivillig läsning) med den läsning som sker för att du vill och utan några krav vare sig det gäller att besvara frågor, skriva bokrecensioner eller att läsa ut en hel bok (s. 1).

Johansson och Hultgren (2017) förtydligar att en didaktik om fri läsning inte handlar om att släppa eleverna fria och tänka att de klarar sig själva utan snarare om att skapa sammanhang och samspel. Utöver möjligheter för elever att göra självständiga litteraturval inkluderar dessa sammanhang variationsrika, stödjande och sociala läsmiljöer samt högläsning och samtal kring böcker. Än en gång överensstämmer och återfinns detta i Gambrells (2011) regler för läsmotivation. Johansson och Hultgren (2017) menar följaktligen att sammanhangen syftar till elever som äger sin egen läsning, vilket i sin tur berör olika rättigheter såsom att

inte läsa ut en bok vilket Krashen (2004) också påtalar. Andra rättigheter läsaren förklarar ha är att läsa högt, läsa tyst, läsa vad eller var som helst samt inte läsa alls (Johansson & Hultgren 2017).

Ett dilemma med fri läsning bottnar inte sällan i en oro för att eleverna inte utmanas då de väljer litteratur på egen hand. Det ligger med andra ord en spänning mellan fri läsning och utveckling av läsförmåga. Istället för att se den fria läsningen och det fria valet som otillräcklig menar Johansson och Hultgren (2017) snarare att utmaningen ligger i att finna balans mellan att dels skapa läsargemenskaper som präglas av positiv attityd och lust att lära, dels utveckla elevernas läsförmåga.

Krashen (2004) ser på dilemmat som att orsak och effekt har förväxlats i språkundervisningen, där färdigheten antas komma först för att sedan appliceras i läsningen. Krashen (2004) hävdar snarare att den läsning som bär mening och betyder något för oss människor är den grundläggande anledningen till språkutveckling. Han avslutar därför sin bok med att säga att slutsatserna är enkla – läser barn för nöjes skull kommer de automatiskt att förvärva nästan alla de språkfärdigheter som vuxna är oroliga för ska gå förlorade. Så länge barn läser kommer de att utveckla en acceptabel nivå av läskompetens, men utan läsvana står de chanslösa (Krashen 2004).

Samtidigt framstår den vuxnes stöttning och vägledning som väsentlig. Uppmuntras inte eleven till att läsa lagom utmanande text finns risken att hen ger upp på grund av för svår text alternativt känner sig uttråkad då den är för lätt. Lyckas eleven däremot med en utmanande text upplever hen istället framsteg, vilket både stärker dennes självbild som kompetent läsare och ökar motivationen att fortsätta läsa. I relation till detta går det att dra paralleller till Matteus-effekten, vilket är ett fenomen där bra läsare tenderar att bli bättre medan dåliga blir sämre (Andersson 2015; Hultgren 2017). Med andra ord sägs en hög läskompetens generera en ökad läsmotivation vilket i sin tur leder till mer läsning och därmed förbättrad läskompetens. På motsvarande sätt leder låg läskompetens till minskad läsmotivation och därigenom också att personen i fråga läser i mindre utsträckning. Läskompetens är oundvikligen en viktig faktor för att motivation ska infinna sig, eftersom läsning är en kognitivt ansträngande aktivitet. Samtidigt är läskompetens, som förklarar, inte enbart skäl till att vilja och ägna sig åt läsning (Andersson 2015; Hultgren 2017).

Eleverna behöver också aktivt stöd från vuxna för att bli engagerade läsare. Didaktik för fri läsning behöver en medveten och socialt interaktiv läsundervisning vilken präglas av en syn på läsning som njutningsbar, rolig och viktig. Genomförs ett sådant arbete konsekvent, kollaborativt och över tid så genererar det goda förutsättningar att utveckla positiva attityder till läsning (Johansson & Hultgren 2017). Skolbiblioteket och skolbibliotekarien fyller här en väsentlig roll eftersom skolbibliotekarien har stor kunskap om utbudet av litteratur och därmed kan hitta berättelser som engagerar och passar elevernas kunskapsnivå (Johansson & Hultgren 2017; Lindquist & Bruce 2024).

Skolbibliotekariens roll

Schultz Nybacka (2019) beskriver bibliotekarierollen som en semiprofession. För att bli bibliotekarie behövs en specifik utbildning men ger ingen legitimation och omfattas därför inte heller av några tvingande krav. Därtill får normativa beskrivningar av professionen stort utrymme, vilket i kombination med diffusa styrdokument skapar vida diskussioner och ständiga omprövningar av vad det innebär att vara bibliotekarie. Många gånger råder det därför en otydlighet och osäkerhet kring skolbibliotekariens identitet, verksamhet och värde. Brist på förståelse härstammar troligtvis från det faktum att kurser med denna inriktning är obefintliga eller ges i liten utsträckning på lärar- och rektorsutbildningar. Detta medför en risk att skolbiblioteket bortprioriteras eller faller mellan stolarna då det är upp till varje enskild rektor att fatta beslut kring skolbiblioteksverksamheten (Schultz Nybacka 2019; Lindquist & Bruce 2024). Inte heller i programmen för biblioteks- och informationsvetenskap inkluderas specifik kunskap om skolbibliotek i någon större utsträckning (Schultz Nybacka 2019; jfr Centerwall 2022).

Även om det råder många oklarheter kring skolbibliotekarierollen är det tydligt att det är en roll som är viktig. I studier och inte minst i Skolbiblioteksutredningen (SOU 2021:3) betonas vikten av en utbildad skolbibliotekarie, vilket innefattar en examen inom biblioteks- och informationsvetenskap på grundläggande eller avancerad nivå. En närvarande och kvalificerad skolbibliotekarie spelar enligt forskning stor roll för eleverna både vad gäller deras lärande, prestationer och läslust (Gärdén 2017). När det kommer till det läsfrämjande uppdraget har studier visat dels att bemannade skolbibliotek skapar mer verksamhet (Schultz Nybacka 2019; Gärdén 2017), dels att elever som regelbundet använder och besöker skolbiblioteket också utvecklar ett större intresse för läsning och litteratur (Gärdén 2017).

Det framgår av Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs* (2018) att skolbibliotekarierna vill lägga tid på att lära känna sina elever, i de fall det är möjligt. Särskilt med de elever som inte visar intresse eller av olika anledningar har svårt med läsningen, för att utifrån behov och intresse hitta lämplig litteratur (Skolinspektionen 2018). Ett ointresse eller svårigheter för läsning kan härledas till ovana (Andersson 2015). Då det finns elever som kommer från läsovana hem utan böcker spelar skolbiblioteket en viktig roll för att utjämna elevernas olika förutsättningar. Genom att skolbibliotekarien arbetar läsfrämjande blir läsning en synlig aktivitet men också en integrerad del av skolvardagen via stimulerande bokpresentationer, boksamtal och läsprojekt (Svensk biblioteks förening 2023).

För att visa på komplexiteten i skolbibliotekariens roll kommer vi nu belysa de förutsättningar eller utmaningar som rollen innebär: skolbibliotekarien som en annan vuxen, skolbibliotekarien som ensam i sin profession och skolbibliotekarien i skolans kontext.

Skolbibliotekarien – en annan vuxen

I forskningsantologin *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* skriver Johansson (2010) ett kapitel som handlar om barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. Hon synliggör där skillnader på yrkesidentiteten som barnbibliotekarier har i förhållande till lärare. Utifrån barnbibliotekariernas perspektiv är läsupplevelse och läsglädje ledord. Bibliotekarierna lägger stort fokus på det relationella arbetet, det vill säga en vilja att lära känna barnet och därmed kunna hjälpa barnet att hitta passande litteratur. Därigenom synliggörs även en vilja att barnet ska ha inflytande. Barnbibliotekarierna beskriver också biblioteket som en trygg och kravlös plats där läsningen har ett egenvärde. I relationen till skolan upplever de sig styrda av eller motarbetade av lärarna. Bibliotekarierna uttryckte att deras värderingar och syn på läsning ibland krockade med lärarnas, exempelvis när det blev ett krav att besöka biblioteket eller att genomföra arbetsuppgifter i anslutning till besöket. Johansson (2010) konstaterar att barnbibliotekariernas motstånd till att sammankopplas med skolan har med yrkesidentiteten att göra. Medan bibliotekariernas fokus är nyfikenhet och lust till läsning, är skolans främsta syfte lärande och måluppfyllelse. Även Limberg (2002) vittnar om att skolbibliotekarier och lärare tar olika utgångspunkt i sin syn på kunskap. När det kommer till läsning menar Lindquist

och Bruce (2024) att lärarna fokuserar mer på den tekniska delen av texten, medan tolkningen av den är det viktigaste för skolbibliotekarien.

Synen på sig själv som en annan sorts vuxen är vanligt förekommande hos bibliotekarier med inriktning mot barn och unga enligt Centerwall (2022) och så även hos skolbibliotekarier. I rollen som skolbibliotekarie ingår inte bedömning, vilket kanske är det mest framträdande exemplet som särskiljer bibliotekarien från lärarna. Att vara en icke (be)dömande vuxen i skolan beskrivs möjliggöra en friare relation till eleverna (Centerwall 2022; Lindquist & Bruce 2024). Skolbibliotekariens roll som vuxen i skolan kan också beskrivas som trygg och omvårdande vilket likt Johanssons (2010) resonemang kontrasteras mot barnet som lärandesubjekt och att måluppfyllelse är utbildningens enda syfte (Centerwall 2022). Samtidigt konstaterar Centerwall (2022) att skolbibliotekarier ibland intar båda de positioner som Johansson (2010) beskriver eftersom de till skillnad från barnbibliotekarier på folkbibliotek även ingår i skolans personalgrupp.

Skolbibliotekarien – ensam i sin profession

Skolbibliotekariens arbete beskrivs ofta som ensamt och isolerat (Gärdén 2017; Schultz Nybacka 2019; Centerwall 2022; Schedvin 2020; Limberg, Hultgren & Johansson 2021). De närmaste kollegorna utgörs av lärare, således står skolbibliotekarien ensam i sin profession och saknar därmed professionell samhörighet. Till följd finns risken att skolbibliotekarien upplever sig isolerad både på den egna skolan men också i yrkesgemenskaper med andra skolbibliotekarier (Centerwall 2022).

Dessa förutsättningar gör att det finns en brist på mentorer och det blir upp till den enskilda skolbibliotekarien att lära sig hur skolbibliotekets arbete ska bedrivas (Centerwall 2022). I de flesta fall har en skolbibliotekarie annan utbildningsbakgrund än övrig pedagogisk personal vilket innebär ett omfattande arbete i att skapa förståelse för vilken roll skolbibliotekarien kan fylla. Det ställer med andra ord krav på skolbibliotekarien att sätta sig in i hur skolans organisation och verksamhet fungerar (Centerwall 2022; Schedvin 2020). Därför underlättar det ofta om skolbibliotekarien har pedagogisk bakgrund eftersom hen då redan har socialiserats in i skolkulturen (Centerwall 2022).

Skolbibliotekariens arbete är mångfacetterat och brett. Förutom det som till stor del består av undervisning och handledning, finns det ett dagligt och omfattande arbete som ter sig osynligt (Schedvin 2020). Det osynliga arbetet består av ett huvudansvar

för biblioteksverksamhet där underhållning av lokaler samt administrativa uppgifter ingår. Dessa uppgifter inkluderar ekonomi, urval och inköp av medier som ska ordnas och gå att söka efter via ett system, vilket i sin tur ska upprätthållas liksom utlåningssystemet. Skolbibliotekarien har också ansvar för att planera och genomföra biblioteksaktiviteter (Limberg, Hultgren & Johansson 2021). Det stora och osynliga arbete som skolbibliotekarien lägger ner märks inte förrän hen exempelvis blir sjuk (Schedvin 2020). Att skolbibliotekarien står ensam gör att det blir personbundet, vilket i sin tur är sårbart. Skolbibliotekarien bygger ofta upp skolbibliotekets verksamhet och strukturer själv, vilket innebär att processen börjar om när en anställning avslutas och en ny tillsätts. På sikt kan därför skolbiblioteksverksamheten inte heller garanteras (Centerwall 2022).

Skolbibliotekarien – i skolans kontext

Skapandet av skolbibliotekariens identitet är tätt sammanlänkad med den praktik hen verkar i, vilket innebär att skolbibliotekarierollen präglas av den specifika arbetsplatsen (Centerwall 2022). I och med att skolan traditionellt sett definieras utifrån lärande och klassrumspraktik står därför skolbibliotekariens position ständigt i relation till detta (Centerwall 2022). Rollen som skolbibliotekarie förstås av den anledningen oftast som stödjande och serviceinriktad, vilket inte synliggör den bredd och betydelse skolbibliotekariens kompetens har möjlighet att bidra med (Centerwall 2022; Schultz Nybacka 2019).

Av forskning framgår att det finns bristande förståelse från både lärare och skolledning kring rollen som skolbibliotekarie (Skolinspektionen 2018; Gärdén 2017; Merga & Mat Roni 2025). Skolbibliotekarierollen innebär därför ett gediget arbete med att främja, förespråka och försvara sin verksamhet och inte minst den egna professionen i skolans kontext (Centerwall 2022; Schultz Nybacka 2019; Merga & Mat Roni 2025; Gärdén 2017). Skolbibliotekarien skapar sin identitet genom ”att uttrycka och positionera, att påminna, förklara och informera samt arbeta med synliggörande.” (Centerwall 2022, s.113). Samtliga nämnda aktiviteter förklaras vara en del av skolbibliotekariens arbete (Centerwall 2022) utöver de praktiska arbetsuppgifter som redogjorts för tidigare. Sammanfattningsvis gör detta att arbetsrollen kan upplevas som komplex och splittrad (Merga 2020).

Samtidigt som de positiva aspekterna av skolbibliotek och en skolbibliotekarie är tydliga så är det inte tillräckligt (Merga & Mat Roni 2025). I en studie med skolbibliotekarier från 63 länder framgår svårigheter i att implementera läsfrämjande insatser och konkurrera om tid såvida skolbibliotekarierna inte på ett

övertygande sätt kan bevisa insatsernas värde. Det framgår också att arbetsbelastningen är hög och det professionella erkännandet från lärare och skolledning är lågt (Merga & Mat Roni 2025). Detta påverkar skolbibliotekariens förmåga att nå ut och främja läsning då samverkan brister, vilket i sin tur påverkar möjligheterna för skolbibliotekarien att synliggöra sig själv. Med andra ord försvårar ett otydligt uppdrag integrering i skolans övriga praktiker och bibliotekariens relationella arbete, medan en tydlig beskrivning av skolbibliotekets funktion skapar höjd status och stärker skolbibliotekariens roll (Centerwall 2022; Merga & Mat Roni 2025). Centerwall (2022) föreslår därför att rollen som skolbibliotekarie beskrivs synonymt med begreppet pedagog tillsammans med skolans övriga pedagogiska personal. På så sätt synliggörs att skolbibliotekarien ingår i den undervisning som bedrivs samt har en väsentlig roll som innefattar mer än att vara en serviceinriktad och stödjande resurs. Centerwall (2022) ser dessutom ett samband mellan framgångsrika skolbibliotek och när skolbibliotekarien förstås och beskriver sig själv som pedagog.

Tidigare forskning

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för tidigare forskning som är av relevans för vår uppsats. Läsfrämjande med inriktning på barn och unga inom skolbibliotek är ett väl beforskat område inom både biblioteks- och informationsvetenskap och pedagogik. Inom ramen för den här uppsatsen har vi valt att lyfta fram det arbete som hittills gjorts inom kritisk läsforskning. Inom detta forskningsfält studeras läsning i olika sammanhang för att analysera de praktiker som påverkar och formar hur vi läser och vilken form av läsning som egentligen eftersträvas. Syftet med den kritiska forskningen är att identifiera föreställningar och underliggande tankemönster som ligger till grund för hur vi förhåller oss till läsning såväl diskursivt som i dess praktiska genomförande.

Forskningsläget presenteras i tre huvuddelar där vi inleder med att redogöra för olika förhållningssätt till barns läsning inom ramen för skolbibliotek, för att därefter följa upp med hur läsning uppfattas ur ett barnperspektiv. Därefter lyfter vi fram studier som belyser spänningsfältet mellan skolans nyttofokuserade syn på läsning och betydelsen av att främja en kravlös läsglädje. Slutligen behandlas forskning som framställer läsningens roll i den kulturpolitiska debatten samt de samhällsvärden som den förknippas med.

Olika förhållningssätt till barns läsning

Flera studier visar hur skolbibliotekariers förhållningssätt till barns läsning inte bara har betydelse för hur verksamheten utformas, utan även för barnens relation till litteratur och deras läsupplevelser. I sin studie *Literacy in the Library. Negotiating the Spaces Between Order and Desire* undersöker Dressman (1997) tre skolbibliotek där bibliotekarierna intar olika roller och inställning till läsning. Studien syftar till att analysera hur det påverkar barnens syn på skolbibliotekets funktion och deras agerande som läsande subjekt. Dressman finner att även om alla tre bibliotekarierna hade utarbetat ambitiösa program och tillämpade medvetna metoder för att stimulera elevernas läsutveckling så resulterar det oftast i ett motstånd mot läsning när bibliotekarien aktivt försöker styra barnen mot en läsart som inte går i linje med deras behov eller önskemål. Endast i ett av biblioteken arbetar man med en metod som innebär att man erbjuder eleverna dialog och ett fritt val av läsmaterial bland ett stort kvalitativt utbud.

I en liknande svensk kontext använder Thorson (1988) med hänvisning till Aant Elzinga sig av en modell bestående av tre olika synsätt på barns läsning sett ur ett vuxenperspektiv. Dessa synsätt benämns det traditionalistiska, pragmatiska samt emancipatoriska för att visa på olika förhållningssätt som bibliotekarier och pedagoger kan inta i läsfrämjande arbete. Limberg (2002) visar vidare i sin forskningsöversikt på analogin mellan Thorsons tre kategorier med olika synsätt på läsning och Dressmans analys av bibliotekariernas olika roller. Limberg knyter samman dem och tydliggör därmed hur olika strategier används i såväl läsutvecklande som litteraturförmedlande arbete, men också hur strategierna bemöts av de unga samt med vilka resultat de får för barnens inställning till läsning. Strategierna ges samma namn av Limberg som i Thorsons modell ovan; den traditionalistiska strategin, den pragmatiska strategin och den emancipatoriska strategin.

Furhammars (1997) *Varför läser du?* är en del av projektet Skriftkultur och mediebruk i nordiska familjer, förkortat SKRIN. Projektet undersöker med hjälp av djupintervjuer, hur familjer i tre olika generationer disponerar sin tid på läsning och vad de får ut av den. En av frågeställningarna som är särskilt relevant i vår studie berör “[i]ndividens förhållande till text och läsning i ett livsperspektiv.” (Furhammar 1997, s. 8). Fokus ligger således på läsningens syfte, det vill säga varför och hur läsningen äger rum. Furhammar (1997) redogör i sitt resultat för fyra förhållningssätt till läsning: personlig upplevelseläsning, opersonlig upplevelseläsning, personlig instrumentell läsning och opersonlig instrumentell läsning.

Den personliga upplevelseläsningen innebär att individen gör kopplingar mellan det lästa och egna erfarenheter. Den opersonliga upplevelseläsningen är den typ av läsning som av den läsande individen främst uppfattas som underhållande och tidsfördriv. Till skillnad från personlig upplevelseläsning är sambandet mellan text och egna erfarenheter ovanliga. Den opersonliga samt personliga instrumentella läsningen, kan kortfattat syfta till att införskaffa sig kunskaper. Skillnaden dem emellan ligger i att den personliga fungerar terapeutiskt medan i den opersonliga kan kunskapen direkt översättas till andra sammanhang (Furhammar 1997).

Förhållningssätt till läsning ur ett barnperspektiv

En studie där barnens röster kring både läsning och läsuppmuntran får höras görs av Hedemark (2011) som i sin studie *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek* analyserar ett intervjumaterial där barn berättar om hur de

upplever de lässtimulerande insatserna som de får ta del av genom biblioteket i syftet att utröna vilken betydelse verksamheten har. Men studien kan samtidigt användas för att visa hur både bibliotekarier och andra vuxnas förhållningssätt till barnens läsning påverkar läsupplevelsen. Utifrån barnens egna utsagor identifierar Hedemark tre olika förhållningssätt till läsning; den lustfyllda läsningen, läsning som tvång samt den instrumentella läsningen. De olika förhållningssätten beror på i vilka sammanhang barnen läser och vad som förväntas av deras läsning.

Med ett liknande fokus på barns upplevelser men med en mer specifik fördjupning i begreppet läslust undersöker Sandin (2004) i sin magisteruppsats *Läslust en brinnande känsla i magen: en studie av 9–12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust* hur barn förhåller sig till läsning genom att problematisera begreppet läslust. Studien syftar till att ta reda på huruvida läslust primärt handlar om glädjen i en läsupplevelse, eller om den enbart tjänar som ett verktyg för de vuxna att få barn att läsa mer, utan att se läsglädjen som ett mål i sig. Sandin finner att begreppet läslust kan förstås som antingen en vilja att läsa eller en villighet att läsa vilket påverkar både barnens attityder till läsning och själva läsupplevelsen.

Spänningsfältet mellan nytta och lust i skolbibliotek

Rydsjö och Elf (2007) framhåller i sin kunskapsöversikt *Studier av barn- och ungdomsbibliotek* komplexiteten i begreppet läsning som inrymmer såväl läsförmåga och läsförståelse som att etablera läsvanor och läsintresse när det gäller barns läsning i en utbildningskontext. Läsfrämjande forskning väljer ofta att utgå ifrån antingen ett vuxenperspektiv, där man fokuserar på nyttoaspekten till varför barn ska läsa och vilken hållning bibliotekarier och andra vuxna har till deras läsning, eller ett barnperspektiv, där man inriktar sig på att undersöka barnens egna upplevelser och erfarenheter av att läsa. Rydsjö och Elf framhåller att skolbiblioteken oftast möter barns läsning i skolrelaterade sammanhang där läsningen upplevs som ett tvång. Författarna menar att det är lika viktigt att utveckla strategier för att stimulera ett lustfyllt förhållningssätt till läsning som att stödja barnens kognitiva läsutveckling. Den här uppsatsen berör just en sådan komplexitet där vi utforskar den spänningsfyllda relationen mellan att stimulera läsning för de olika nyttoaspekternas skull och att ge möjligheter till läsupplevelser där läsning är en källa till glädje.

Det är i just denna problematik som rör spänningen mellan läsningens nytta och läsglädjens betydelse som Sandin (2011) också fördjupar sig i. I sin studie *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete* belyser

Sandin skolbibliotekets dubbla uppdrag där hon framhåller att de båda synsätten på läsning egentligen har förutsättningar att samexistera. Det blir dock ofta en motsättning mellan de båda synsätten i en skolkontext där barnet primärt betraktas som ett lärsubjekt, vilket förändrar synen på läsning från något kravlöst och lustfyllt till att bli kopplat till prestation. Den här uppdelningen får konsekvenser för barns förhållningssätt till läsning och blir därför intressant att diskutera när man använder sig av begrepp som läslust eller att läsa för nöjes skull i ett sammanhang som också inrymmer krav på måluppfyllelse när det gäller läsning.

Den utmaning som uppstår när skolans önskan om frivillighet behöver möta krav på prestation är något som även Dolatkhah (2013) adresserar. I forskningsantologin *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap* resonerar Dolatkhah kring paradoxen mellan frivillighet och krav som också skolbiblioteken måste balansera i sitt läsfrämjande arbete. I artikeln "Skolbibliotek och läsfrämjande: tre problemområden" berör Dolatkhah konflikten mellan elevernas preferenser och den form av läsning som uppmanas av skola och skolbibliotek. Denna konflikt skapar en motvilja till läsning, trots att det finns en välkänd korrelation mellan utvecklingen av god läsförmåga och upplevd läslust, vilken i stor grad främjas av att eleverna själva kan påverka sin läsning. När barnens lustbetonade läsning integreras i skolarbetet och blir föremål för bedömning så förändras innebörden av läsning som aktivitet och Dolatkhah menar vidare att det därför är kontraproduktivt för det läsfrämjande arbetet att omvandla en från början intressebaserad läsning till en obligatorisk arbetsuppgift. Den här forskningens insikter ger oss en central utgångspunkt för vår egen studie där vi kan skapa en djupare förståelse för hur skolbibliotekariers förhållningssätt till läsning kommer till uttryck i spänningsfältet mellan nytta och lust.

Läsning ur ett samhällsperspektiv

Hedemark och Jonsson (2021) undersöker i sin artikel "Läsning för framtidens samhällsmedborgare: en studie av dåtidens och nutidens svenska kulturpolitiska debatter om barns läsning", hur svensk kulturpolitik kring barn och ungas läsning har utformats och motiverats under en period på ungefär hundra år. Studien belyser de politiska föreställningarna om barns läsning och litteratursyn såsom de uttrycks i diskussioner och statliga policydokument. I dessa sammanhang framstår läsning och läsare som projektionsytor och politiska verktyg. Hedemark och Jonsson belyser hur politiska förhoppningar ofta förankras i rådande barndomsideal, då barnen betraktas som framtidens samhällsmedborgare. Sett ur ett sådant perspektiv blir barns utbildning och kulturella fostran avgörande för en nations

samhällseconomiska utveckling. Genom att studera läspolitik kopplad till just barn får vi värdefulla insikter i vilka uppfattningar och prioriteringar som varit historiskt framträdande och präglat debatten.

I sin analys utgår Hedemark och Jonsson från barndomsforskningens begreppspar *beings* (barn som individer i egen rätt) och *becomings* (barn som blivande vuxna), vilka även är centrala teoretiska nyckelbegrepp i denna uppsats. Analysen kompletteras med en uppdelning i en *autotelisk* (litteraturen som mål i sig) och *instrumentell* (litteraturen som redskap för andra mål) litteratursyn, för att jämföra synen på litteratur över tid. Artikeln menar vidare att det går att göra en analogi mellan en friare och autotelisk syn på litteratur och synen på barnet som *being*, emedan en instrumentell litteratursyn kan knytas till ett framåsyftande nyttoperspektiv där barnet ses som *becoming*.

Sammanfattningsvis visar Hedemark och Jonsson att den instrumentella och nytto betonade litteratursynen har genomsyrat de undersökta läsdiskussionerna. Emellertid har en tydlig förskjutning ägt rum från att värdera läsmaterialet till att istället främja läsning som aktivitet. Det största hotet i dagens samhälle är inte kvaliteten på det barnen väljer att läsa utan snarare i bristande intresse och oförmåga att läsa. Vidare identifierar Hedemark och Jonsson en förändring i förhållandet mellan barn och vuxna. Även om det i dagens diskussioner fortfarande finns ett *becoming*-perspektiv där läsning är viktigt för barnets framtida möjligheter så framträder samtidigt en ambivalens kring barnet som *beings* eller *becomings*. Det deltagarperspektiv som betonar barnet som en aktör att lyssna till står i kontrast till politikens uppmaning att vuxenvärlden måste agera för att motverka den minskade läsningen och tillgodose barnens behov. Härvid uppstår ett spänningsfält som gör det svårt att förena synen på barnet som en självständig aktör med en instrumentell syn på läsning och litteratur som bygger på att någon annan redan har definierat vad som är slutmålet med läsaktiviteten. Enligt Hedemark och Jonsson leder det här till en intressekonflikt som gör arbetet med läsfrämjande insatser mer komplext. Avslutningsvis framhålls betydelsen av att stödja en mer autotelisk litteratursyn där litteraturläsningen får ett mål och värde i sig självt för att legitimera litteraturläsning och lässatsningar, samtidigt som det överensstämmer bättre med dagens ambition att se barnet ur ett *being*-perspektiv.

Där Hedemark och Jonssons studie klagör hur svensk läspolitik har utformats över tid och hur synen på barn och litteratur har påverkat den offentliga diskussionen om barns läsning. så undersöker Lindsköld, Hedemark och Lundh (2020) samma

problematik i en mer avgränsad studie och med ett nutida fokus. Artikeln “Constructing the Desirable Reader in Swedish Contemporary Literature Policy” undersöker hur läsning, läsare och läsfrämjande framställs i svensk litteraturpolitik mellan åren 2012–2013. Genom att undersöka det här tydliggörs vilka föreställningar och underliggande idéer som ligger till grund för hur vi ser på läsning ur ett samhällsperspektiv och varför vissa typer av läsning prioriteras politiskt.

Analysen av policydokumenten visar på att nedgången i barn och ungas läsförmåga identifieras som kärnan i problemet och framställs därmed som ett hot mot ett flertal samhällsvärden såsom demokrati, ekonomiskt tillväxt och kunskapsinhämtning. Ansvaret för det här faller på skolan, föräldrar samt barnens användande av digitala medier och genom att uppmuntra läsning av rätt sorts litteratur så förväntas man kunna uppnå förändring. Det framgår även av undersökningen att det skapas uppdelningar i motsatspar mellan barn och föräldrar samt elev och lärare där de vuxna förväntas vägleda barn till att bli önskvärda läsare genom att agera förebilder.

Lindsköld, Hedemark och Lundh belyser här en konflikt mellan två olika sätt att se på kunskap. Det ena betonar kvantitativ mätning av barns läsförmåga genom stora internationella tester som PISA och PIRLS och det andra lyfter fram litteraturens inneboende egenvärde och dess förmåga att förändra människor och därigenom samhället, något som återfinns i humanistiska bildningsvärden. Här illustreras en inbyggd spänning i politiken mellan att se bildning som något frivilligt samtidigt som det ställs krav på att föräldrar ska agera läsande förebilder. Studien visar hur försöken att förena de här perspektiven resulterar i att de instrumentella värdena oftast prioriteras i den politiska diskussionen eftersom mätbara resultat gör det lättare att motivera politiska satsningar. Därtill blir det lättare att argumentera för politiska beslut när målen går att kvantifiera som socioekonomisk tillväxt och demokrati snarare än läsning som ett mål i sig. Den här diskussionen, med sin tendens att prioritera effektivitet och mätbara mål, ser vi som värdefull att ta med oss in i vår egen analys, där vi ämnar skapa förståelse för hur skolbibliotekariers förhållningssätt till barns läsning kommer till uttryck i spänningsfältet mellan en instrumentellt nyttostyrd läsning och läsningens estetiska upplevelse.

Teoretiska perspektiv och nyckelbegrepp

I vår undersökning har vi valt att utgå från Louise Rosenblatts transaktionsteori som erbjuder ett ramverk för att förstå hur meningsfull läsning uppstår som ett resultat av en dynamisk och konstruktiv process mellan läsare och text. Rosenblatt (2002) tar avstamp i själva läsakten och fokuserar på den personliga och unika upplevelse som varje läsare har när de möter en text. Genom hennes perspektiv kan vi få en större förståelse för vilka motiv som ligger bakom människors läsning, på vilka sätt de skapar upplevelser som engagerar genom sin läsning men även hur och varför läsningen uppfattas som meningsfull.

Läsning som transaktion

Varje gång vi går in i en läsakt så gör vi det med olika syften, preferenser och erfarenheter samt olika förväntningar på vad texten kan göra för oss. Enligt Rosenblatt (2002) gör det här att läsning kan betraktas som ett unikt samspel mellan en särskild läsare och en särskild text under särskilda omständigheter där läsakten blir till en *transaktion* mellan läsare och text. I transaktionen intar både läsaren och texten aktiva roller när deras respektive världar befruktar varandra på ett sätt som gör att ny förståelse och innebörd skapas ur läsningen och därmed upplevs som meningsfull. Transaktion blir här ett centralt begrepp som Rosenblatt använder för att belysa det ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text som äger rum under skapandet av mening. Vidare menar Rosenblatt att begreppet transaktion samtidigt belyser mångfalden av relationer mellan en text och en läsare. När man betraktar läsakten ur ett transaktionellt perspektiv så förstår man hur samma text kan uppfattas på olika sätt av olika läsare men även att samma läsare kan uppfatta samma text på olika sätt vid olika tillfällen. Det gör vidare att läsakten aldrig kan upprepas på exakt samma sätt då förutsättningarna för det personliga samspelet, transaktionen, hela tiden förändras (Rosenblatt 2002).

Estetisk och efferent läsning

Läsning är inte bara en kognitiv aktivitet där vi avkodar en mängd olika symboler för att skapa en innebörd, utan inrymmer också känslomässiga reaktioner som kopplas till ett läsmaterial. Rosenblatt poängterar att både affektiva och kognitiva element finns närvarande i all läsning men beroende på läsningens syfte, tidpunkt samt sociala och kulturella sammanhang så riktar läsaren sin uppmärksamhet mot texten på olika sätt. Det gör att de affektiva aspekterna av läsning kan få stå tillbaka

till förmån för ett mer sakligt och praktiskt förhållningssätt till en text och vice versa. Rosenblatt urskiljer här olika sätt att läsa med begreppen *estetisk* läsning och *efferent* läsning som svarar mot de olika motiv som läsaren tar med sig i mötet med en text (Rosenblatt 2002).

När det gäller efferent läsning så har läsakten ett praktiskt syfte och därför kommer läsarens uppmärksamhet att vara inriktad på att utvinna den information som är nödvändig för att lösa ett problem eller svara på en faktisk fråga. Efferent läsning kan också handla om att läsa för att uppnå bättre betyg i skolan. Den efferenta läsningen utgår ifrån att texten förmedlar ett kunskapsstoff som på olika sätt bearbetas analytiskt och blir därmed i högre grad målstyrd och instrumentell. I en sådan läsakt där läsaren fokuserar på textens form och innehåll ur en ändamålsenlig betydelse blir förhållningssättet till texten mer objektiv, då känslor och åsikter sätts åsido för att inte tillåtas påverka förståelsen eller tolkningen av den. Ett sådant formalistiskt förhållningssätt till läsningen gör också att texten både kan omformuleras och sammanfattas med bibehållet innehåll utan att dess användbarhet går förlorad för läsaren (Rosenblatt 2002).

Rosenblatt framhåller att man i skolans undervisning ofta arbetar enligt traditionella metoder som präglas av formalism och där man i läsningen av litteratur ofta betonar textens objektiva betydelse utan att man alltid reflekterar kring den, vilket får betydelse för hur läsningen uppfattas som meningsfull. Därtill är eleven ofta medveten om bedömningskriterier som medför att man förväntas kunna svara på frågor som fokuserar på specifika aspekter av textens innehåll, något som ytterligare påverkar hur uppmärksamheten riktas mot efferent läsning (Rosenblatt 2002).

En läsning med estetiskt syfte kräver att läsaren riktar sin uppmärksamhet mot såväl textens innehåll som mot de personliga associationer, tankar och känslor som frammanas under läsakten och som gör den till en upplevelse. Det är i mötet mellan texten och läsarens personliga erfarenheter, föreställningar och sinnesstämning som en litterär läsning kan bli föremål för en djupare reflektion. En väsentlig aspekt av vår medmännisklighet är att kunna sympatisera och leva sig in i andra människors erfarenheter, vilket är en egenskap som påverkas av våra egna behov och intressen under läsakten. Samma egenskap förmår förvandla litteraturen till att bli mer än bara information kring en företeelse eller problematik; den ger läsaren möjlighet att genomleva dess mänskliga dimensioner. Rosenblatt menar att det först är när läsaren intar ett förhållningssätt till läsningen där de känslomässiga aspekterna

tillåts vara påkopplade som vår empati kan väckas, nya perspektiv erfaras och insikter förmedlas till läsaren på ett personligt och dynamiskt sätt (Rosenblatt 2002). Det är genom att relatera texten till den egna unika situationen som läsaren skapar en meningsfull upplevelse ur läsningen. Inom litteraturförmedling blir det därför viktigt att försöka skapa sig en uppfattning om läsaren för att kunna presentera ett urval av läsmaterial som kan tänkas fylla ett faktiskt behov eller utgöra en kvalitativ upplevelse. Det gäller i synnerhet vid förmedling till barn och unga där urvalet i högre grad behöver kopplas till känslomässig mognad och inte bara föreställningar baserat på läsarens yttre liv (Rosenblatt 2002).

Enligt Rosenblatt finns det ingen motsättning i sig mellan de olika läsformerna men det förklarar varför läsning av ett och samma material kan upplevas på diametralt olika sätt i den transaktion av tankar och upplevelser som läsningen utgör, beroende på om det är en ålagd uppgift eller ett frivilligt initiativ. De flesta läsningar är inte renodlat efferenta eller estetiska utan innehåller olika proportioner av både sakliga och känslomässiga aspekter som rör sig i ett flöde mellan dessa poler (Rosenblatt 2002). Därför blir det avgörande att förstå läsning som ett samspel mellan läsare och text där de båda ömsesidigt påverkar varandra för att skapa mening.

Genom att använda Rosenblatts teori och begreppen *estetisk* och *efferent* läsning som skiljer mellan olika sätt att läsa får vi en värdefull lins för att förstå hur en läsare skapar mening och upplevelser i sin läsning utifrån unika syften och behov. Teorin blir vidare ett användbart verktyg för att identifiera skolbibliotekariers förhållningssätt och attityder till läsning i vår analys.

Barnet som *being* och *becoming*

Eftersom denna studie intresserar sig specifikt för barns läsning vill vi som komplement till Rosenblatts teori tillämpa verktyg för att förstå synen på barnet som läsare. Vi väljer därför att ta hjälp av begreppsparet *being* och *becoming* som från början härstammar från barndomsforskningen. Inom barndomsforskningen ses barndom som socialt och kulturellt konstruerad. Hur vi ser, förstår och tolkar barndom formas med andra ord utifrån det samhälle och kultur vi lever i där lagar, normer, traditioner, politik och den egna familjen är påverkansfaktorer (James & James 2004). Förståelsen för och definitionen av barndom är därför ständigt föränderlig och skiljer sig åt inom och mellan olika generationer och kulturer. Till följd kan barnet ses som ett objekt eller subjekt, ofta i jämförelse med eller i relation till vuxna (James & James 2004).

Begreppen *being* och *becoming* myntades på 1990-talet då forskare inom barndomsforskningen uppmärksammade den strukturella ojämlikheten mellan vuxna och barn. Forskarna konstaterade att barn bemöttes och sågs som “human becomings” snarare än “human beings” (Johansson 2010, s. 35). Begreppet *being* syftar till barnet som individ i sin egen rätt – en aktiv, kompetent kulturvarelse med kapacitet att tänka, agera och reflektera. Barnet ses därför som handlingskraftig och kan påverka sin egen situation eller omgivning. Begreppet riktar stort fokus på nuet. Barnet har rätt till ett liv här och nu vilket inbegriper upplevelser som är meningsfulla för barnet själv. Begreppet *becoming* syftar däremot till vad barnet ska bli i framtiden, det vill säga en blivande vuxen och samhällsmedborgare. Barnet ses med andra ord som ofullständig och under utveckling, en människa i vardande. Nuet fungerar likt en språngbräda för framtiden, vilket innebär att det som äger rum här och nu ständigt ställs i relation till en annan tid och har ett värde först senare i livet. Stort fokus ligger därmed på vilka behov och förmågor som behöver tillgodoseas och utvecklas för att nå dit (Johansson 2010).

Juncker (2010) sätter begreppsparet i en kultur- kontra utbildningskontext, vilket rimmar med vårt ämnesval och syfte. Juncker menar att kultursektorn och utbildningssektorn krockar då de utgår ifrån olika traditioner, villkor och målbilder. Medan kultursektorn skrivs fram som förespråkare av det fria valet med fokus på upplevelser, erfarenheter och lust så riktar istället utbildningssektorn uppmärksamheten mot kunskaper, färdigheter och kompetenser vilka anses viktiga ur ett framåtsyftande perspektiv. Kultursektorn intar enligt Junckers beskrivningar perspektiv som överensstämmer med *being* – barnet här och nu, medan utbildningssektorn intar perspektivet av barnet som *becoming* – barnet som blivande vuxen (Juncker 2010).

I denna studie blir begreppen *being* och *becoming* användbara för att identifiera och diskutera hur olika föreställningar om barn framträder i de val, prioriteringar eller sätt att resonera kring läsning som skolbibliotekarierna gör. För att hålla oss nära kärnan av vad respektive begrepp betyder har vi valt att benämna dem på originalspråket engelska. En svensk översättning från *being* till varande eller *becoming* till blivande, menar vi, riskerar att bli missvisande och förlora nyanser som är viktiga i sammanhanget.

Metod

I detta kapitel redogör vi för och motiverar de metodval som använts i studien. Kapitlet inkluderar en beskrivning av intervjuerna och dess genomförande, vilka urvalskriterier som gjorts samt förhållningssätt till de etiska riktlinjerna. Nedan följer också en beskrivning av hur vi har gått tillväga i analysarbetet.

Intervju som metod

Att intervjua människor är en kvalitativ metod för att skapa förståelse kring ett samhälleligt fenomen (Ahrne & Svensson 2022) och på så sätt få ta del av individers reflektioner kring detsamma utifrån deras perspektiv och erfarenheter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2022). Till skillnad från kvantitativa metoder kan en kvalitativ metod fånga nyanser samt kontextualisera normer och värderingar (Ahrne & Svensson 2022). Eftersom vi är intresserade av att ta del av skolbibliotekariers reflektioner och förhållningssätt till spänningsfältet mellan estetisk och efferent läsning i skolbibliotekets unika kontext anses därför intervjun vara en lämplig metod.

En fördel med intervjuer är att de kan struktureras och anpassas i sina frågor utifrån rådande situation vilket kan möjliggöra en bredare bild av det fenomen som ämnas att studeras. Vidare är sannolikheten större för den som intervjuas att dela med sig av insikter som annars riskerar att tappas bort eller vara svåra att fånga (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2022).

I vår studie genomförde vi så kallade semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att ett frågeformulär formulerades på förhand med hjälp av ett antal öppnare frågor och/eller bredare samtalsämnen (Bilaga 1). I utformandet av vår intervjuguide användes generativ AI för att skapa en användarvänlig struktur såväl som bollplank och inspiration vad gäller formulering av frågor. En semistrukturerad intervju tillåter deltagaren att påverka innehållet i såväl enskilda svar som intervjun i sin helhet. Det öppnar även upp för den som intervjuar att ställa relevanta följdfrågor utifrån den information som förmedlas (Alvehus 2023). Att ha en nedtecknad intervjumall är även fördelaktigt då det underlättar för den som intervjuar att inte tappa tråden under samtalet såväl som påminnas om väsentliga delar som uppsatsen ämnar innehålla (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2022). Därav utformades en intervjuguide som finns bifogad (Bilaga 1).

Genomförande av intervjuer

Vi har sammanlagt genomfört åtta intervjuer som varade mellan 45 och 75 minuter. En av dem genomfördes digitalt via Zoom och övriga sju på skolan respektive skolbibliotekarie arbetar på. Dessa sju ägde rum antingen i skolbiblioteket eller i ett bokad konferensrum. I samtliga fall förutom ett satt vi helt ostörda. Beslutet att besöka skolbibliotekariens skola var ett gemensamt beslut som togs i samråd mellan oss intervjuare och informanten.

Innan varje intervju fick informanten ta del av en skriftlig beskrivning av projektet samt fått fylla i samtyckesblanketten (Bilaga 2). I samband med detta hade vi möjlighet att svara på eventuella frågor som uppstått. Därefter fick vi ett muntligt godkännande om att börja, diktafonen slogs på och intervjun inleddes.

Eftersom vi var två intervjuare fördelade vi arbetet mellan oss. Det innebar att vi intog olika roller vid intervjutillfället: där den ena utsågs till huvudansvarig intervjuare och följde intervjuguiden, medan den andra fokuserade på att lyssna in, ställa relevanta följdfrågor och eventuellt fylla i luckor som missades. Detta var ett medvetet val för att båda skulle vara delaktiga och samtidigt få ut så mycket som möjligt från intervjun. Vi har sedan transkriberat de respektive intervjuer vi har varit huvudansvariga för.

Urval och avgränsningar

Geografisk bredd

Som en del av utbildningen i ABM har vi haft möjlighet att få information om, besöka och knyta kontakter med yrkesverksamma inom biblioteksväsendet i södra Skåne. När det var dags att söka efter skolbibliotekarier att intervjua utgick vi först och främst ifrån dessa kontakter. När vi sedan fick kontakt och träffade de skolbibliotekarier vi bokad intervju med valde vi att tillämpa ett snöbollsurval, det vill säga låta en informant ge förslag på andra relevanta kontakter (Alvehus 2023). Ett par av de som vi har intervjuat är sådana kontakter. Det har framför allt inneburit att skolbibliotekarierna har rekommenderat andra skolbibliotekarier vilka arbetar i samma kommun och därmed ingår i samma nätverk. I ett fall fick vi tips på en skolbibliotekarie som var kurskamrat med en av våra informanter, vilket resulterade i att vårt urval utökades med en annan kommun. En risk med detta tillvägagångssätt är att informanterna tenderar att rekommendera likasinnade, vilket kan komma att påverka materialet (Alvehus 2023).

Grundskolan

Vi har gjort valet att inrikta oss mot grundskolan, vilket innebär att vi har tagit kontakt med skolbibliotekarier som är anställda vid skolor vars elever går i förskoleklass upp till årskurs nio. I enstaka fall är skolorna uppdelade i årskurs F – 6 respektive 7–9. Vi utesluter därmed förskolor och gymnasieskolor. Förskolans och gymnasieskolans verksamheter skiljer sig åt i jämförelse med grundskolan då de riktar sig mot yngre respektive äldre åldrar. Spänningsfältet mellan den efferenta och estetiska läsningen har inte samma fokus i vare sig förskolan eller gymnasiet då läsinläring antingen redan är befäst eller ännu inte prioriterat. Detta gör att läsning tar sig i uttryck på andra sätt än som är intressant för oss i denna studie.

Grundskolan menar vi är särskilt intressant eftersom den täcker en stor och varierad målgrupp. När det kommer till läsning varierar verksamheten såväl som målgruppens behov och intressen beroende på ålder. Med läroplanen som utgångspunkt ligger exempelvis stort fokus i det pedagogiska uppdraget i de lägre årskurserna på att knäcka läskoden och tillägna sig de kunskaper och färdigheter som behövs för att bli läskunnig medan det i högstadiet är något som förväntas vara utvecklat och etablerat. Däremellan har vi mellanstadiet vilket består av elever som tillhör det som brukar kallas för bokslukaråldern men är också de elever som är föremål för de undersökningar som görs av PIRLS och PISA.

En annan avgränsning är anpassad grundskola eftersom vi vill skapa en mer generell bild av hur spänningsfältet tar sig i uttryck i en allmän grundskolekontext till skillnad från en mer specifik. Vi har intervjuat skolbibliotekarier som också arbetar med elever i anpassad grundskola, men vi har inte analyserat detta arbete och vad som eventuellt skiljer det från arbetet i icke-anpassad skola specifikt, då det ligger utanför syftet i denna uppsats.

Fackutbildade skolbibliotekarier

Vi valde att intervjua fackutbildade skolbibliotekarier eftersom de genom sin utbildning har förståelse för ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv på läsning i skolans kontext. Det innebär att deras utbildningsbakgrund kan bidra till att vi får mer nyanserade och uttömmande svar. Med det sagt vill vi understryka att vi är medvetna om att det finns skolbibliotek med välfungerande verksamheter utan biblioteks- och informationsvetenskaplig examen.

Analysmetod

I vår undersökning har vi valt att använda oss av tematisk analys som kvalitativt analysverktyg. Metoden innebär att identifiera och beskriva de mönster och återkommande teman som framträder i vårt insamlade material. Tematisk analys som tillvägagångssätt är användbar när avsikten är att lyfta fram olika erfarenheter, upplevelser, perspektiv och förståelser av olika fenomen. Den är lika användarvänlig och uttömmande när det kommer till att analysera såväl små som stora mängder data eftersom man använder samma analyssteg. Därtill är metoden flexibel då den kan användas på både ett teoristyrkt och empiristyrkt förhållningssätt beroende på om man har en induktiv eller deduktiv syn på sin datainsamling (Alvinus et al 2023).

Analysen i den här studien präglades av en flexibel ansats där vårt syfte och valda teoretiska ramverk vägledde oss, samtidigt som vi bibehöll en öppenhet för det som framkom i materialet. Det innebär att vi återkommande reviderade undersökningens syfte och frågeställningar under analysarbetet och våra slutsatser har formats direkt av våra empiriska fynd. Det innebär vidare att våra data tolkats semantiskt; att kodning och utveckling av olika teman reflekterar och beskriver det uttryckliga innehållet i det empiriska materialet och att den slutliga analysen fokuserar på att redogöra för det som framkommit häri. Intervjuerna transkriberades efterhand som de genomfördes, vilket har möjliggjort en första närläsning av materialet och därmed en övergripande tolkning av texten. Här har vi inledningsvis sökt urskilja återkommande ord och uttryck från intervjuerna som kan utgöra koder eller indikatorer att utgå ifrån i det efterföljande analysarbetet.

I vår tematiska analys har således materialet bearbetats genom närläsning för att finna nyckelord eller koder som sedan grupperats i kategorier utifrån sina gemensamma nämnare. I nästa steg har de olika kategorierna samlats under mer övergripande teman som i sin slutprodukt skapat en "hierarkisk tematisk karta där koder, kategorier och teman hänger ihop" (Alvinus et al 2023, s. 87). Härifrån har vi sedan kunnat sammanfatta de regelbundenheter vi funnit och införliva det transaktionsteoretiska perspektivet samt begreppen *being* och *becoming* som tillsammans utgör teoretiskt ramverk i vår analys.

Genom den tematiska kodningsprocessen identifierade vi två huvudteman som belyser skolbibliotekariers förhållningssätt till olika former av läsning, vilket är studiens syfte. Det första huvudtemat blev "Läsningens betydelse" som undersöker specifikt vikten av läsförmåga och vad läsning förväntas åstadkomma. Här

framkom två underteman; "Värdet av att läsa" samt "Målet med att läsa". Dessa teman besvarar den första forskningsfrågan vad som är läsningens värde och mål ur skolbibliotekariernas perspektiv.

Det andra huvudtemat definierades som "Skolbibliotekariens förhållningssätt till spänningsfältet" och fokuserar på hur informanterna hanterar den inneboende komplexiteten mellan läsningens instrumentella och lustbetonade aspekter. Inom detta huvudtema utkristalliserades tre underteman; "Balans mellan nytta och nöje", "Konflikt mellan nytta och nöje" samt "Varken konflikt eller balans". Sammantaget besvarar dessa teman den andra frågeställningen som belyser hur skolbibliotekarier uppfattar sin roll i förhållande till det läsfrämjande uppdraget.

Etiska aspekter

När vi genomför intervjuer blir det viktigt att beakta de etiska aspekter som rör de deltagare som förser oss med information till studien. Det innebär att värna deltagarnas integritet genom att följa vedertagna regler och principer för vetenskapligt arbete där informerat samtycke och konfidentialitet utgör de främsta. I enlighet med Vetenskapsrådets (2024) krav på individskydd har vi säkerställt att alla informanter som bidrar till datainsamlingen har fått skriftlig information om studien innan intervjun ägde rum. Det innebär att när informanten har accepterat intervjuförfrågan så har hen blivit skriftligt informerad om att deltagandet är frivilligt och att det är möjligt att avbryta sin medverkan när som helst (Bilaga 2). I det skriftliga samtycket har även studiens syfte framgått, hur personuppgifter och information som vi har fått ta del av kommer att hanteras samt att samtycket är dokumenterat på ett lämpligt sätt och sparas (Vetenskapsrådet 2024). Innan intervjun genomfördes så fick informanten skriva på ett samtyckesformulär (Bilaga 2) där möjligheten ges att komma med ytterligare önskemål eller göra förändringar. Informanten har signerat samtyckesavtalet och därefter har hen även gett sitt muntliga samtycke när ljudinspelningen med diktafon inleddes. Härigenom ansågs samtyckeskrevet vara uppfyllt.

När det gäller kravet på konfidentialitet så menar Svensson och Ahrne (2022) att det åligger forskaren att bevara och hantera sin information på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av den men också att deltagaren oidentifieras och inte går att identifiera genom de uppgifter som forskaren fått ta del av. Vi har så långt det är möjligt anonymiserat våra informanter genom att använda oss av en kodnyckel under arbetsprocessen och de benämns som Informant 1–8 i uppsatsen. Därtill har vi tagit bort all information kring vilka skolor de är verksamma vid och i vilken

kommun de arbetar för att säkerställa kravet på konfidentialitet. Inspelat och transkriberat material kommer att förvaras lösenordskyddat i vår ägo fram tills att uppsatsen är inskickad och godkänd och kommer därefter att raderas.

Subjektivitet

Denna uppsats, liksom forskning generellt, reflekterar vem författaren är och färgas av den kunskap och information som förmedlas (Braun & Clarke 2013). Ett tydligt exempel på detta är vårt val av forskningsproblem. Vi kommer båda från en bakgrund som grundskollärare, om än inom olika inriktningar. Det fanns dels ett gemensamt intresse av att undersöka specifikt skolbibliotek, dels en gemensam uppfattning om ett tydligt instrumentellt fokus på läsning inom skolans kontext. Våra tidigare erfarenheter har alltså påverkat både vårt intresse och vår problemformulering. Samtidigt som det är viktigt att kritiskt reflektera över den kunskap som produceras och författarnas roller i skapandet av samma kunskap (Braun & Clarke 2013), ser vi vår bakgrund som en styrka. Utöver erfarenheter i skolans värld har vi studerat barn- och ungdomslitteratur, vilket i kombination med nya kunskaper från biblioteks- och informationsvetenskapliga disciplinen gör att vi båda har en mångfacetterad förståelse av vad läsning kan vara eller hur läsare formas.

Analys och resultat

Följande avsnitt framställer och analyserar uppsatsens resultat utifrån det insamlade empiriska materialet och vårt valda teoretiska ramverk. Studien syftar till att skapa förståelse för skolbibliotekariers förhållningssätt till olika former av läsning. Vårt primära fokus är att klargöra hur deras syn på läsning kommer till uttryck i det spänningsfält som finns mellan att läsa för nytta eller nöje i skolbibliotekets kontext.

Analysen är tematiskt strukturerad efter de teman vi identifierade i vår analysmetod och besvarar studiens frågeställningar genom en fördjupning i informanternas perspektiv. Den första delen av analysen utforskar huvudtemat "Läsningens betydelse" och besvarar därmed den inledande frågan om vad läsningens värde och mål är enligt skolbibliotekarierna. Det här avsnittet belyser hur informanterna ser på läsningens syfte och vikten av läsförmåga som en essentiell färdighet. I den andra delen analyseras studiens andra huvudtema; "Skolbibliotekariens förhållningssätt till spänningsfältet", vilket adresserar frågan om hur skolbibliotekarien uppfattar sin roll i förhållande till det läsfrämjande uppdraget. Här framställs hur informanterna navigerar i det spänningsfält som uppstår när skolans krav på målinriktad läsning ska förenas med elevens egna preferenser kring kravlös och lustfylld läsning. Avsnittet är indelat utifrån hur informanterna upplever balans, konflikt eller avsaknad av detta i mötet med läsningens olika syften.

Läsningens betydelse

Värdet av att läsa

När vi frågade våra informanter varför det är viktigt att läsa så framhöll samtliga att läsning och läsförmåga är en grundläggande färdighet för att klara sig i livet. Därför utgör läsning ett av skolans kärnuppdrag. Informanterna uttryckte att det var genom läsning som all kunskapsinhämtning kunde ske men även att läsförmåga skapar viktiga förutsättningar för att kunna delta i samhällslivet och upprätthålla demokratiska processer. Det är genom att läsa som vi får möjlighet att bilda oss en uppfattning om saker för att kunna diskutera, ifrågasätta och fatta genomtänkta beslut. Läsning blir härvid en kunskapsnyckel. En av våra informanter lyfte fram läsningen som en demokratisk och medborgerlig rättighet men även att den bidrar till att forma goda människor. Enligt informant 6 är läsförmågan essentiell för all

inlärnin g i skolan och därvid blir den också viktig för att utjämna de skillnader som uppstår mellan de som kan läsa bra och de som är lässvaga:

Alltså läsningen är A och O i allting. Den här klyschan att det är en medborgerlig rättighet och allt det där stämmer ju, vi kan ju läsa oss till det här, men det skapar ju bra, kloka människor av läsning. Det är ju inte bara det här att vi blir empatiska och så, utan kan du inte läsa bra, har du inte alla de här orden så klarar du dig inte. Det blir oerhörda klasskillnader. [...] Läsningen är allt.

Informant 6

En annan informant menade att läsningen ger eleverna verktyg för att kunna påverka sina egna liv i en positiv riktning. I skolans kompensatoriska uppdrag har läsningen stor betydelse i att den ger en viktig förståelse för situationer, erfarenheter och möjligheter de själva ännu inte har hunnit få och på så sätt fungerar läsningen som ett fönster mot framtiden, vilket kan ge positiva effekter på den sociala rörligheten:

Många av våra elever kommer från läsovana hem och många har inte de kulturella ramarna som jag och vi har som har en starkare anknytning till samhället. Och man kanske inte heller lämnar området (där man bor) fysiskt i samma mån som jag lämnar mitt område där jag bor för att ta del av olika aktiviteter. [...] Och då handlar ju läsningen också om att faktiskt tillgängliggöra andra världar. Inte bara den här... Läsningen är som en resa.

Informant 5

En tredje informant uttryckte att det ökade informationsöverflödet i samhället har gjort att läsning och läsförmåga för att kunna bearbeta information har fått en större betydelse. Den här utvecklingen kan ställas i kontrast mot att vi ersätter läsning av fysiska texter med film- och ljudbaserad media trots att samhället fortfarande är uppbyggt kring text i skriftlig form:

Det är förmodligen viktigare än någonsin att kunna läsa och förhålla sig källkritisk och förstå ord och olika innebörd i olika sammanhang. Att förstå och kunna läsa mycket olika texter och förstå att vad som är på riktigt och vad som inte är på riktigt, så det tror jag är en stor grund i bara att kunna läsa bra gör ganska mycket. Att man kan skilja på olika saker.

Informant 4

Det råder en tydlig samstämmighet bland bibliotekarierna om att läsning är av grundläggande betydelse för elevernas utveckling. Informanternas citat reflekterar detta genom att beskriva läsförmågan som en essentiell färdighet för både lärande, samhällsengagemang och för att kunna navigera i såväl informationsflödet som i livet i stort. Alla informanter framhöll att läsförmågan är fundamental för att skapa självständiga individer med förmåga att tänka kritiskt och bli delaktiga i samhället. Läsförmågan blir även central för att kunna möta språkliga och kommunikativa

krav i ett framtida yrkesliv och nå sin fulla potential oberoende av socioekonomisk bakgrund; läsning blir härvid viktigt för såväl demokrati som jämställdhet. Här återfinns en tydlig instrumentell nyttoaspekt av läsning där dess värde ligger i att förbereda barnet och skapa förutsättningar för ett gott liv i framtiden, vilket även framkommer i tidigare forskning (Hedemark & Jonsson 2021; Heimer 2024).

Utöver nyttan att läsa för inläring så lyfter en av informanterna läsningens betydelse för att utveckla empati och förmåga till perspektivbyte. Genom att läsa får man tillgång till andra röster och erfarenheter som sällan möts i den välbekanta och vardagliga tillvaron. Litteraturen främjar vår inlevelseförmåga så att vi förmår engagera oss i andra människor och förstå världen ur andra synvinklar än våra egna ofta omedvetna utgångspunkter (Rosenblatt 2002). Enligt Rosenblatt (2002) är en sådan ökad förståelse för mänsklig mångfald grundläggande för att upprätthålla ett medmänskligt och demokratiskt samhälle. När läsaren engagerar sig aktivt (transaktionellt) med olika texter ges möjlighet att reflektera över relationen till de frågor som uppkommer och i den här processen tränas förmågan att problematisera, forma egna uppfattningar och inta ett analytiskt förhållningssätt.

Även Schmidt (2023, s. 138) menar att ett av litteraturens centrala värden ligger i att den skildrar en variation av levnadsvillkor och då "litteratur författas från vitt skilda perspektiv bidrar den till att vidga och fördjupa berättelserna om vad det innebär att vara människa". Motivet att läsning har en empatiskapande och moraliskt fostrande funktion kan därför också betraktas som en nyttoaspekt, då det gör oss till bättre människor. Läsningen blir därmed ett medel för att bevara och främja andra värden såsom medmänsklighet och social sammanhållning (Hedemark & Jonsson 2021; Kåreland 2013) Det framåtsyftande motivet kring läsning som något betydelsefullt, både för individens kommande vuxenliv och i ett större samhällsperspektiv, och kan kopplas till Junckers (2010) analogi mellan en nyttobetonad syn på läsning och uppfattningen om barnet som *becoming*.

På frågan till informanterna om "varför läsning är viktigt enligt dig" så uttrycker ett par av informanterna att läsningen också har ett lustbetonat värde då de på ett personligt plan upplever att läsning är en källa till upplevelser, avkoppling och underhållning. Men informanten separerar samtidigt det lustbetonade värdet av läsning från den betydelse som läsning har i deras profession: "För mig personligen är det viktigt för att jag kan slappna av." (Informant 2) Informant 8 uttrycker sig på liknande sätt:

För mig personligen eller för mig som bibliotekarie? Ja, men personligen så blir det väl att det är ett sätt att koppla av och stänga av hjärnan för min del, att bara koppla ifrån så, men som bibliotekarie så får man ju in allt det här med informationshantering, med att klara av ett vuxenliv och så.

Informant 8

I ovanstående citat framträder spänningsfältet mellan nyttovärdet och det lustbetonade värdet av läsning genom att informanterna avgränsar läsningens avkopplande funktion från den betydelse läsning har i deras yrkesroll. Det kan också förstås som att den läsning som utgår från skolbibliotekets kontext framförallt har en nyttofunktion kopplad till förmågor och kompetenser eleverna måste förvärva inför vuxenlivet, ur ett *becoming*-perspektiv. Detta står i kontrast till hur de som bibliotekarier själva ser på sin egen läsning. Det visar på Rosenblatts (2002) idé om att relationen till läsning inte är ensidig och konstant utan att transaktionen i läsningen påverkas av dess syften och under vilka omständigheter läsningen sker.

En annan informant menar att läsningen berikar livet på ett kulturellt plan: "Rent av för att kunna överleva, men också för nöjes skull såklart. Att man ska kunna leva ett rikt liv, kulturellt och så. Men ändå kunskapsbärande" (Informant 4). Ytterligare en informant framhöll nyttoaspekten av den lustfyllda läsningen:

För att om man då läser av lust så läser man generellt mer och läser man mer blir det lätt och då läser man ännu mer och så vidare och där startar en positiv cirkel som är väldigt språkutvecklande också, för det gör ju läsning, att utveckla vokabulär och språkkänsla och allt det här och det i sig kan leda till högre betyg.

Informant 5

Det framgår att det finns en uppfattning kring lustbetonad läsning som värdefull i sig själv, men att den i skolbibliotekets kontext gärna förenas med nyttan istället för att enbart ses som ett självändamål.

Spänningsfältet mellan läsningens nytto- och lustbetonade värde uttrycks i att informant 2 och 8 gör en gränsdragning mellan sin personliga relation till läsning, som innebär avkoppling, och sin yrkesroll, där läsning associeras till lärande och utveckling. Det kan förstås som att det finns en benägenhet att i den professionella rollen se på litteratur och läsning som primärt ett redskap för att nå instrumentella mål framför läsningens mer lustbetonade och estetiska egenvärde. Detta går i linje med Rosenblatts (2002) resonemang kring hur man ofta har en efferent hållning till läsning i pedagogiska miljöer, men även hur upplevelsen påverkas av sitt syfte och sammanhang. Samtidigt är läsförmåga och läsförståelse en grundläggande förutsättning för att eleven ska få möjlighet till läsoplevelser även på sin fritid

(Rydsjö & Elf 2007; Heimer 2024). Ansvar för att göra barnet till läsare innebär vidare ett perspektiv på barnet som *becoming* där man i första hand fokuserar på läsningens instrumentella värden. Genom att sammanföra det nyttobetonade synsättet med ett erkännande av läsningens estetiska aspekter blir det lättare att legitimera och motivera även den lustbetonade läsningen (Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020; Persson 2012).

Målet med att läsa

Det här avsnittet belyser informanternas beskrivningar av vad läsning ska utveckla eller åstadkomma. Här görs en uppdelning mellan efferent och estetisk läsning i syfte att förtydliga och sätta informanternas åsikter i relation till begreppen.

Efferent läsning

Utöver synen på läsningens värde framträder även informanternas uppfattningar om syftet med läsning, det vill säga vad den ska utveckla eller åstadkomma. Ofta återkommande är fokuseringen på språkutveckling och läsförmåga. När våra intervjuade skolbibliotekarier pratar om språkutveckling och läsförmåga handlar det bland annat om ordförråd, läsförståelse och läsuthållighet eller flöde. I relation till läsuthållighet menar informant 6 att barn idag saknar uthållighet i sin läsning och uppfattar också att de inte bryr sig så mycket om det. Informant 6 säger: "Du måste bry dig, du måste läsa. Du måste klara av detta. Man kan inte bara släppa det." Informant 7 menar också att man måste kunna läsa, men lägger tyngdpunkt på att läsningen är en progression där svårare och mer komplexa texter ses som ett mål:

För vi har ju en hel del elever som inte läser så bra faktiskt [...]. Så det är ett mål för oss att vi ser till att de försöker gå till lite svårare texter. [...] Man måste kunna läsa andra typer av texter. [...] Också lite mer komplexa historier och berättelser. Och det är det vi försöker. Det pågår ju hela tiden en progression i alla ämnen men även i läsningen mellan sjuan och nian.

Informant 7

Citaten från informant 6 och 7 går att återkoppla till läsningens värde för att klara av livet, att kunna läsa ses som nödvändigt. Detta överensstämmer med ett efferent synsätt, eftersom läsningen här har ett praktiskt och målstyrt syfte. I dessa fall handlar det om att barnet ska orka läsa eller utveckla förmågan att förstå mer komplexa texter (Rosenblatt 2002). Informant 7 säger dessutom ordagrant att läsningen är förenad med ett uttalat mål, vilket förstärker det efferenta perspektivet.

Båda informanternas uttalanden illustrerar en syn på barnet som *becoming*, då läsningen ämnar utveckla färdigheter som är av värde längre fram i livet (Johansson 2010). I begreppet *becoming* fungerar nuet som en språngbräda för framtiden

(Johansson 2010) och det blir särskilt tydligt då informant 7 ser läsningen som en progression, där en svårighetsgrad leder till nästa och visar att förmågan i och med detta utvecklas. Förmågan kan därför förstås som ständigt förknippad med nästa steg och har av den anledningen ett framåtsyftande värde.

Vidare går det inte att ta miste på att läsningen formuleras som ett måste av informanterna och därmed finns underliggande betoning på plikt och förmåga. Läsningen tolkas därför här som en aktivitet barnet ska uthärda och behärska, vilket överensstämmer med ett efferent synsätt (Rosenblatt 2002). Läsningen ska då uppnå någonting snarare än att relationen till texten skapar en upplevelse eller djupare reflektion, i enlighet med det estetiska perspektivet. Här får inte känslor eller åsikter ta någon plats utan relationen mellan text och barn intar ett mer objektivi förhållningssätt (Rosenblatt 2002). Detta illustreras även av informant 1 som benämner läsningen som ett måste när hen beskriver det läsfrämjande arbetet:

Det är ju både att få dem till att läsa det de måste läsa eller det läraren vill att de ska läsa, [...] det är ju samma sätt att man försöker få dem till att faktiskt hitta något som är roligt att läsa, känner att det är meningsfullt. Det är ju samma grund.

Informant 1

Uttalandet kan förstås som att läsningen delas in i två olika delar med separata syften. Den ena typen av läsning är förenad med ett måste samt lärares önskemål och den andra är förknippad med meningsfullhet och något "roligt". Rosenblatt (2002) menar att det inte behöver finnas någon motsättning mellan efferent och estetisk läsning, men citatet går att tolka som att informanten ser ett sådant motsatsförhållande. Detta eftersom måste-läsningen tydligt knyter an till en mer objektiv syn medan den andra typen av läsning fokuserar på personliga, känslomässiga aspekter där det blir en meningsfull och rolig upplevelse (Rosenblatt 2002).

Samtidigt menar informanten att båda typerna av läsning utgår från samma grund. Det läsfrämjande uppdraget vars syfte att få elever att läsa fyller därför samma funktion vare sig skolbibliotekarien möter elever i läsningen de måste ta sig an eller frivilligt väljer. Citatet kan därför också tolkas som att det inte ligger någon värdering i vad det är för typ av läsning – oavsett syfte har läsningen en given plats. I vidare mening kan formuleringen "samma grund" synliggöra att läsningen ofta är komplex där flera syften samexisterar då de flesta läsningar inte är renodlat efferenta eller estetiska (Rosenblatt 2002).

Informant 2 är en skolbibliotekarie som försöker se sina elever utifrån tre grupper där de högrepresterande eleverna, som är mer självgående och klarar sig bra, utgör en grupp. Den andra gruppen består av elever som det går bra för, men vilka kan behöva stöd. I den tredje gruppen finns så kallade svaga elever. Informant 2 menar att det är viktigt att jobba behovsanpassat och lägga särskilt fokus på de elever som anses svaga:

Så jag tänker att det viktigaste är ju kanske då inte, jo absolut ska det vara kul att läsa och man ska ha roliga böcker. Men jag tänker att det är ännu viktigare att försöka fånga in de här andra, de som saknar förmågan. [...] Jag tycker att det är så många i den svaga gruppen som aldrig kommer att förstå varför man ska läsa. Och då är det min uppgift att försöka hitta böcker till dem så att de faktiskt tycker: Ja, men det här var ju faktiskt bra.

Informant 2

För informant 2 är förmågan grundläggande och förklaras i relation till en mer nöjesbetonad läsning som viktigare. Informanten menar att det väger tyngre att fånga in de så kallade svaga eleverna som saknar förmågan än att böcker ska generera någon typ av nöje. Läsningen ses härmed ha ett praktiskt syfte där böckerna används som ett verktyg för att utveckla kompetens, vilket överensstämmer med ett efferent synsätt (Rosenblatt 2002). I och med att fokus riktas mot elevernas utveckling av läsförmåga kan synen på eleverna även tolkas som *becomings* snarare än *beings*. I enlighet med *becoming*-perspektivet kan barnet här förstås som en människa under utveckling vars behov och förmågor behöver tillgodoses för att lyckas i framtiden (Johansson 2010).

Informanten ser också ett samband mellan svag läsförmåga och bristande förståelse för läsningens syfte, då hen säger att många i den svaga gruppen "aldrig kommer att förstå varför man ska läsa." Oavsett vad syftet kan tänkas vara, speglar resonemanget Matteus-effekten där svaga läsare tenderar att stagnera i sin läsutveckling. En bristande läsförmåga förklaras vidare vara förenlig med en lägre motivation som då sannolikt leder till att individen läser i mindre utsträckning (Andersson 2015; Hultgren 2017). Med utgångspunkt i Matteus-effekten och citatet ovan kan läskompetens därför förstås som en fundamental och bidragande faktor för att kunna uppskatta läsningen även estetiskt. För att läsningen över huvud taget ska kunna bli en meningsfull upplevelse krävs med andra ord att eleven kan läsa. Informantens *becoming*-perspektiv kan därför också ses som en brygga till barnet som *being* i framtiden när kunskapen väl är befäst. Med Rosenblatt (2002) som utgångspunkt kan resonemanget tyda på att den efferenta läsningen kan leda till en mer estetiskt inriktad läsning. Detta förstärks av att informant 2 inte underskattar

roliga böcker eller att upplevelsen av läsning ska vara kul, även om huvudfokus riktas mot förmåga och ett efferent synsätt.

Både informant 4 och 5 menar att läsningen ska utveckla förmågan vilket handlar om att kunna läsa, ordförråd samt ta sig igenom en längre text och förstå vad det står. De lutar sig alltså mot ett efferent synsätt men intar även ett mer estetiskt perspektiv, om än på olika sätt. Informant 4 förklarar läsutvecklingen som en trappa där kunskap leder till en vana vilket kan leda till uppskattning eller nöje:

Inom mig själv så vill, tycker jag att det är viktigt att eleverna får en livslång vana att läsa. Det måste inte vara lust att läsa, för det kanske inte alla kan känna. Men det vore ju kul om man kan [...] tycka att det är kul att läsa men jag hoppas att de ska bli bara över huvud taget läsande individer och kunna läsa. Det är väl det som är första steget, kunna läsa och sen steg två att man fortsätter [...] läsa. Och sen då också förhoppningsvis som steg tre är att man också gillar att läsa.

Informant 4

Informant 5 förklarar förmågan som ett slutmål och beskriver läsningens syfte som tudelat, att kunna läsa för att förstå men också en vilja att läsa:

Alltså om man tänker, vi är en F-6 skola, när det är nationella proven, då ska de kunna läsa de uppgifterna och förstå för att kunna göra rätt liksom och ha det vokabuläret [...]. Och också sen i resten av livet såklart, alltså det här att man faktiskt ska förstå vad politiker säger, förstå vad som står i tidningen. Men här och nu handlar också mycket om att vilja läsa. Att inte tycka att det är för någon annan. Att det är någonting för var och en.

Informant 5

Intressant är att båda informanterna integrerar det efferenta och estetiska synsättet, men utifrån olika utgångspunkter. För informant 5 är det tydligt att viljan och intresset för att läsa är grundläggande och slutmålet är förmågan, medan det för informant 4 är tvärtom. Eftersom steg ett på trappan, enligt informant 4, är läsförmågan och det tredje steget berör en uppskattning för läsning, blir förmågan det som snarare skapar förutsättningar för att uppnå den estetiska läsningen.

Vidare intar båda informanter en syn på barnet som *becoming*, eftersom läsningen syftar till att eleverna ska bli kompetenta läsare som också uppskattar läsningen. Det är med andra ord en framåtsyftande önskan om vad eleverna kommer att vara och kunna i framtiden (Johansson 2010). Samtidigt ser informant 5 även eleverna som *beings*, eftersom hen till viss del fokuserar på här och nu där elevernas intresse

utgör utgångspunkten. Eleverna ses då som aktiva subjekt med egna viljor och citatet tyder på en ambition att läsning ska upplevas meningsfullt för dem.

Estetisk läsning

Majoriteten av informanterna utgår ifrån läsförmåga men vissa uttrycker i första hand den estetiska läsningen. Informant 8 är en av dem och hen motiverar det enligt följande:

Jag vill nog utveckla nöjesläsningen, den vill jag nog alltid utveckla för jag tror att många av mina elever tänker att de läser i skolan och sen när de kommer hem och gör något annat [...]. Men nöjesläsningen ligger mig nog varmt om hjärtat. Det känns också som att det är det som faller bort. De läser i skolan, där läser de sina faktatexter och så men nöjesläsningen faller bort lite.

Informant 8

Informanten menar att hen vill ägna nöjesläsning särskild uppmärksamhet eftersom den ofta faller bort till förmån för skolarbete och andra aktiviteter. Vid ett annat tillfälle spekulerar informanten kring att föräldrar främst lägger vikt vid avklarade läxor och att barnen därefter får göra vad de vill. Väljer inte barnen läsningen på eget initiativ på fritiden och föräldrarna inte ser vikten av eller prioriterar läsningen hemma, riskerar nöjesläsningen med andra ord att glömmas bort. Till följd blir läsningen något som kanske enbart äger rum i skolan vilket då kan skapa starka associationer till den efferenta läsningen (Rosenblatt 2002).

Informanten 8 sammankopplar den huvudsakliga läsningen som eleverna ägnar sig åt i skolan med faktatexter, vilket bekräftar att läsningen i skolan till stor del består av en kunskapstung och målstyrd läsning med ett praktiskt syfte (Rosenblatt 2002). Nöjesläsning är däremot enligt informanten något avslappnat eller avkopplande, där eleven kanske lär sig någonting men det är inte nödvändigtvis målet eller det viktigaste med läsningen. Informanten uppmärksammar här att läsningen kan lära läsaren något även om det inte är det uttalade syftet, vilket är samstämmigt med Rosenblatts (2002) resonemang att det inte behöver finnas någon motsättning mellan de olika läsformerna. Skolbibliotekariens vilja att utveckla nöjesläsningen framgår också när hen berättar om sitt arbete med en tystläsningsklubb:

Och så sitter vi soffan och tystläser, så det blir inte bokklubb att man diskuterar, men man öppnar upp för att man kan komma hit och slappna av en stund, tystläsa en stund, ligga på golvet och läsa. Jag brukar sitta någonstans med min bok.

Informant 8

Det synliggörs här en röd tråd i val av aktivitet och beskrivning av vad nöjesläsning innebär för skolbibliotekarien. När eleverna kommer till tystläsningsklubben finns inga som helst krav. Det enda som betyder något är elevens närvaro och egen vald läsning. Vad eleven väljer att läsa, hur den väljer att positionera sig och delta grundas på frivillighet. Här synliggörs med andra ord skolbibliotekets funktion som ett frirum dit alla är välkomna utan press eller krav på bedömning (Limberg, Hultgren & Johansson 2021).

Tystläsningsklubbens ändamål går även att koppla till flera av Gambrells (2011) regler för läsmotivation. Eleverna får välja litteratur själv och eftersom de befinner sig i biblioteket har de många valmöjligheter. Dessutom återspeglas läsningens betydelse i verksamheten genom att tid frigörs. Vidare kan det hävdas att social interaktion också fyller en funktion.

Gambrell (2011) fokuserar på mellanmännsliga samtal när hon talar om social interaktion, vilket inte är fallet med tystläsningsklubben. Samtidigt poängterar Chambers (2014) vikten av att vara tillsammans. Han menar att en gemensam upplevelse och att vara del av en fysisk gemenskap skapar starka band mellan människor. Även om Chambers syftar till specifikt högläsning, menar vi därför att den tysta läsklubben fyller samma socialt sammansvetsande funktion. Samtliga elever går frivilligt till den tysta läsklubben för att de vill läsa, de är en del av en gemenskap med likasinnade och delar den upplevelsen även om de dyker ner i varsin berättelse.

Vidare går det att dra paralleller till barnet som *being*. Skolbibliotekarien finns närvarande i behov av stöttning och tips men grundläggande är att barnet kan fatta egna beslut. Den tysta läsklubben skapar möjligheter för de som vill delta och förutsätter därmed att läsningen är meningsfull för barnet här och nu (Johansson 2010). Med andra ord intar skolbibliotekarien ett barnperspektiv där barnens egna upplevelser står i centrum (Rydsjö & Elf 2007). Därutöver blir det tydligt att skolbibliotekarien fungerar som en läsande förebild genom att själv ta plats med en bok att läsa. På så sätt visar skolbibliotekarien att läsning är en värdefull aktivitet, vilket kan väcka nyfikenhet och inspiration. Skolbibliotekarien förkroppsligar och visar genom aktiv handling och goda exempel på hur en läsare kan vara (Chambers 2014; Hultgren 2017).

Informant 6 är en annan informant som menar att läsningen ska åstadkomma ett nöje. Hen resonerar vidare att en upplevelse är subjektiv, personbunden och komplex:

Man pratar mycket om lustläsning. Jag tycker inte det är något bra ord för att lustläsning... alla gillar inte läsa. Ja men att man ändå kan känna någon slags tillfredsställelse eller så, att man hittar det där andra flowet är ju det som är det häftigaste. Men det gör ju inte alla heller. Men att man tycker det är OK på något sätt ändå. Det är svårt att tänka som barn att om du inte tycker det är kul, då spelar det inte så stor roll [vad] vi vuxna säger [...]. Vi måste liksom hitta vägar, olika vägar och därför är det så svårt att säga att det här ska det ge. Min upplevelse är inte din upplevelse.

Informant 6

Informant 6 menar i citatet ovan att det vuxna säger inte nödvändigtvis kan förändra barnets åsikter om läsning. Det räcker inte att säga att läsning är bra eller roligt om inte barnet känner eller upplever det själv. Barnet kan härmed tolkas som *being*, en handlingskraftig och kapabel individ vars åsikter inte kan påverkas av tillsägelser (Johansson 2010). Informanten vill därför inte heller göra några antaganden kring vad läsningen ska åstadkomma. Informantens upplevelse är inte densamma som hans elever upplever. Detta är i enlighet med Rosenblatts (2002) resonemang i transaktionsteorin då läsning förklaras som ett ömsesidigt och unikt samspel mellan en specifik läsare och en specifik text. En läsakt kan därmed uppfattas olika av olika läsare liksom samma läsare kan uppleva samma text olika beroende på vilka förutsättningarna är.

Vidare menar Rosenblatt (2002) att det är i transaktionen mellan läsare och text som läsningen upplevs meningsfull. Informant 6 menar att det handlar om att hitta olika vägar för att möjliggöra för eleverna att uppleva läsningen som meningsfull, även om hen också konstaterar att alla inte kommer att tycka det. För att uppnå detta menar Krashen (2004) att det är av vikt att uppmuntra snarare än att tvinga.

Som skolbibliotekarie finns en intention att stimulera elevernas läsintresse, vilket också återkommer i det läsfrämjande uppdraget. För att åstadkomma detta behöver skolbibliotekarien ta hänsyn till omgivningen och den elev som ska låna en bok. Om en elev inte är intresserad av att läsa behöver därför skolbibliotekarien välja både text och tillvägagångssätt med omsorg. Att inspirera till läsning är något som sker i samspel med eleven och den specifika situation som äger rum (Hultgren 2017). Det går att tolka citatet på föregående sida på samma sätt – för att hitta de olika vägarna fram till att en elev kan känna någon sorts tillfredsställelse kan inte

skolbibliotekarien ha några förutfattade meningar om vilken typ av läsning det gäller.

När skolbibliotekarierna talar om syftet med den estetiska läsningen är identifikation och en inblick i andras situationer och upplevelser återkommande. Informant 3 och 5 använder sig av begreppet spegel – att kunna spegla sig i en karaktär eller en händelse som stämmer överens med sig själv eller det en har varit med om. Informant 5 menar i relation till detta att representation kan göra att eleverna upplever läsningen som meningsfull och understryker därför också vikten av den – att representation behövs. Informant 5 använder också begreppet fönster för att beskriva de texter eller berättelser som leder in i, för eleverna, andra okända världar. Informant 3 beskriver detta i de följande två citaten:

Att få läsa om saker som jag själv inte kommer att åka till kanske. Jag älskar fantasy. [...] Att kunna få uppleva allt det här och ändå vara kvar, att vara i verkligheten och veta att jag har det bra. [...] Men jag kan få vara där i den världen en stund. Eller det här med kompisar. [...] Eller ja, det här med kärlek. [...] Så det här med att spegla sig. Om man behöver det. Eller fly bort i andra äventyr om man behöver det.

Informant 3

Just det här att få möjlighet att ta del av saker som inte jag kanske upplever själv. Och få inblick i andras situation. Och se möjligheter. [...] Det finns en hel värld. Och en hel fantasivärld. Att kunna få bjuda på det.

Informant 3

Informant 3 förklarar att läsningen kan ge eleverna tillgång till andra världar i såväl verkligheten som i fantasin. Läsningen skapar enligt informanten möjligheter för eleverna att känna igen sig, få nya insikter eller fly verkligheten och leva sig in i en berättelse. Informanten beskriver också att läsningen är något eleverna kan få uppleva. En läsoplevelse skapas enligt Rosenblatts (2002) estetiska perspektiv i mötet mellan text och personliga associationer, tankar eller känslor. Det känslomässiga engagemanget är därmed centralt och läsningen blir betydelsefull när det ges utlopp. Det är då empati såväl som nya insikter eller perspektiv kan väckas (Rosenblatt 2002). Detta knyter både informant 3 och 5 an till när de tar utgångspunkt i vem eleven är och vad den kan få ut av läsningen på ett känslomässigt och personligt plan.

I det andra citatet framstår det som att informantens roll som skolbibliotekarie inkluderar att tillhandahålla och "bjuda på" det de litterära världarna har att erbjuda. Att informanten vill bjuda in till dessa olika världar tyder på att hen tar

utgångspunkt i att läsningen ska öppna upp för fantasi, inlevelse eller identifikation snarare än att det ska uppfylla ett särskilt mål. I den typ av läsning som beskrivs ovan ligger inte fokus på potentialen att utveckla språk- eller läsförmåga utan snarare avsikten att skapa mening och att beröra (Rosenblatt 2002).

Att informanten i citatet säger: “att kunna bjuda på det” och “om man behöver det” tyder på att hen utgår ifrån elevernas behov och önskemål, vilket överensstämmer med en syn på barnet som *being*. Oberoende av vad det enskilda barnet vill eller behöver i relation till böckernas värld intar informanten ett öppensinnat förhållningssätt utan krav på prestation eller framtida nytta (Johansson 2010).

Informantens förhållningssätt knyter även an till den emancipatoriska strategin, där relationen mellan barn och bibliotekarie beskrivs med ömsesidig respekt. Dialogen kring val av läsmaterial präglas av öppenhet samt nyfikenhet för barnets intressen. Skolbibliotekarien intar därmed ett mer elevcentrerat och inkluderande förhållningssätt i det läsfrämjande arbetet, eftersom den vuxna varken styr eller tar beslut åt eleven (Dressman 1997; Limberg 2002). Barnet ges därmed mandat att utforska såväl behov som urval, precis som hen också ges rätt att påverka sin situation. Barnet ses som en egen individ med unika intressen och preferenser samt som kompetent att fatta egna beslut. Det mest väsentliga är att val av litteratur ska upplevas meningsfullt för barnet här och nu snarare än att valet styrs av särskilda kunskapskrav eller mål (Johansson 2010). Eftersom läsningen i skolan inte sällan förknippas med prestation, krav eller bedömning kan detta förhållningssätt ses lyfta och synliggöra den estetiska läsningens möjligheter inom samma kontext (Rosenblatt 2002).

Informant 5 berättar att hen specifikt arbetar med lusten och gör det genom att bygga upp litterära världar med hjälp av lek och upplevelser. Informanten förklarar också att hen tidigare har arbetat läsfrämjande på ett mer traditionellt sätt med bokprat, bokcirkel och högläsning:

För när jag började så var jag nog betydligt mer traditionell, så här typiska bokprat [...]. Jag hade bokcirkel [...], där handlade det till viss del om hur lärarna, hur de såg på att utnyttja en bibliotekariekompetens, där blev det ju så att jag var tvungen att sitta och läsa böckerna högt för eleverna där mina timmar liksom bara gick och gick och det tyckte jag ju inte var gynnsamt och det ledde inte till högre läslust eller att de [...] såg sig själva som läsare, det tror jag inte alls, jag tyckte inte det fick några effekter. Samtidigt så började jag bjuda in till temadagar och frivilliga saker och sådant. Och de eleverna som kom på det roliga, det var ju de som kom

tillbaka till biblioteket sen och ville läsa mer och låna mer. [...] Jag har kört båda spåren. Men jag såg direkt att det lekfulla var det som hjälpte eller funkade.

Informant 5

Informanten skiljer i uttalandet de olika arbetssätten och relaterar dem till den effekt hen kan se att de ger. Informanten menar att effekten av det lekfulla gjorde att eleverna dels besökte biblioteket återkommande, dels ville läsa och låna mer. I citatet är det tydligt att informanten inte såg samma effekt av det mer traditionellt inriktade arbetet, vilket antyder att informanten därför tycker det lekfulla är mer gynnsamt. Det lekfulla arbetssättet kan förstås som inbjudande och skapa en miljö där upplevelser och fantasi får styra, vilket stämmer överens med Rosenblatts (2002) teori om estetisk läsning. Sett ur detta perspektiv får elevernas känslomässiga engagemang i en sådan miljö utrymme att utforskas och kan i sin tur förstärka uppfattningen om att läsningen är meningsfull. En alternativ tolkning är att eleverna lättare knyter an känslomässigt eftersom de genom den uppbyggda litterära världen, ges möjlighet att fysiskt kliva in i texten eller berättelsen. Det blir således en direkt och konkret transaktion mellan texten och elevernas känslomässiga engagemang för att återkoppla till Rosenblatt (2002).

I citatet synliggörs också att informanten kopplar det traditionella arbetssättet med lärarnas förväntningar och föreställningar på vad bibliotekarien med sin kompetens kan erbjuda. Det tolkas med andra ord som att det läsfrämjande arbetet utgick från lärarnas efterfrågan. Rosenblatt (2002) menar att skolans undervisning tenderar att fokusera på textens formalism eller objektiva betydelse. Med denna bakgrund kan det traditionella arbetssättet förstås närma sig en efferent hållning och fungera som ett verktyg för att uppnå ett yttre syfte, såsom ett funktionellt stöd i litteraturundervisningen. Det är värt att notera att informanten uttrycker ett tvång i relation till det traditionella arbetssättet, vilket stärker resonemanget om ett efferent angreppssätt eftersom skolan ofta förknippas med krav eller prestation (Rosenblatt 2002). Då informanten också uttrycker att detta arbetssätt inte genererade högre läslust, tyder det på att informanten såväl som eleverna inte fann läsningen betydelsefull. Med andra ord uteblev ett inre personligt engagemang, vilket är centralt i det estetiska perspektivet på läsning (Rosenblatt 2002).

Skolbibliotekariens förhållningssätt till spänningsfältet

Följande avsnitt i vår analys syftar till att fördjupa förståelsen för hur skolbibliotekarier förhåller sig till spänningsfältet som uppstår när läsning förväntas möta både nyttostyrda mål och behovet av estetiska läsupplevelser. En tematisk

indelning har gjorts utifrån huruvida bibliotekarierna upplever en balans, en konflikt eller en frånvaro av detsamma i detta möte.

Balans mellan nytta och nöje

I skolan befinner sig både skolbibliotekarier och elever i ett sammanhang av lärande där läsning ska främjas för att nå framåtsyftande mål samtidigt som eleverna ska uppfatta läsning som engagerande och lustfylld. Samtliga informanter uttrycker att de i sitt uppdrag behöver förhålla sig till och navigera i det här spänningsfältet för att hitta en balans där läsning för nytta och lust kan samexistera.

En informant uttrycker att hen försöker bemöta känslorna inför den nödvändiga nyttoläsningen genom att visa förståelse för att inte alla tycker om att läsa. Hen menar att kraven i skolan är många och det är viktigt att lust till läsning inte blir ytterligare ett krav. Genom att vägleda till rätt läsmaterial visar hen eleven att det är möjligt att få läsningen att upplevas som acceptabel trots att man inte känner lust för det:

Att tycka att det är okej att alla inte älskar att läsa, för så är det, men då hittar vi en bok som du tycker är okej. För det är ju ändå så att du måste göra det. [...] Och att aldrig skambelägga. Så det tänker jag är min viktigaste uppgift; att visa på att det går att läsa även om man inte älskar det. Sen vill jag ju självklart att alla ska älska det men det kommer aldrig alla att göra.

Informant 3

Informanten visar hur hen balanserar spänningen mellan nytta och lust genom att anta ett såväl realistiskt som målinriktat förhållningssätt. Även om det finns en acceptans för att läslust inte är en självklarhet för alla så är det fortfarande möjligt och viktigt att träna läsförmågan, då det är ett krav som är kopplat till skolans framåtsyftande uppdrag. Litteraturen används här som ett verktyg för att skapa en förbindelse mellan frånvaro av läslust och behovet av att läsa för nyttoaspektens skull. Därtill formas en mer positiv hållning till läsning genom att inte framhålla läslust som ytterligare ett krav. Det här förhållningssättet resonerar med Rosenblatts (2002) teori som utgår ifrån att läsarens känslor och erfarenheter samspelar med texten och påverkar hur läsningen upplevs som meningsfull. Samtidigt gör detta dynamiska förhållande att samma text kan upplevas på olika sätt i olika situationer. Läslust är därmed inte något som existerar oberoende av eller skilt från sammanhanget, utan läslusten påverkas av yttre omständigheter och individen själv. Det innebär att läslusten kan påverkas och en från början efferent läsning kan omvandlas om texten berör eller skapar ett känslomässigt engagemang. Sett ur det perspektivet blir det tydligt hur vår informant försöker bemöta elevernas motstånd

till skolans efferenta läsning genom att först visa förståelse för att alla inte tycker om att läsa och tona ner förväntningarna på läslust. Genom att hjälpa elever att hitta läsmaterial som de tycker är acceptabelt så blir det lättare att få till stånd en meningsfull transaktion med texten, vilket i sin tur skapar bättre förutsättningar för ett större emotionellt stöd i läsningen och därmed ge en mer estetisk upplevelse.

Läsningen som måste genomföras i skolan trots avsaknad av lust har en nyttofunktion och speglar ett synsätt på barn som *becomings* då motivet till att läsa svarar mot barnets framtida behov av läsförmåga (Johansson 2010). Samtidigt så skapar deltagarperspektivet, där barnets preferenser ska höras och olikheter i hur vi förhåller oss till läsning respekteras, såsom informant 3 ovan ger uttryck för, en ambivalens i synen på hur barnet konstrueras. Här uppstår en spänning som blir synlig när det gäller huruvida barnet ses som *being* eller *becoming*, vilket är en tvetydighet som bekräftas av tidigare forskning (Hedemark & Jonsson 2021).

Samma informant gör en tydlig skillnad på nyttoläsning och den lustbetonade läsningen genom att definiera både för sig själv och för eleverna vad som ingår i *klassrumsläsning*, *friläsning* och *fritidsläsning*:

I klassrumsläsningen så är det läraren som bestämmer vilken bok man ska läsa. Där läser alla bok och då har man ju en bok som passar det stora flertalet. Vissa tycker den är för enkel och vissa tycker den är för svår men man läser den tillsammans, man vet att man ska läsa den här stunden på dagen eller att man ska läsa det här hemma till nästa gång och så diskuterar man utifrån satta frågor. [...] Sen så har man att när man är färdig med sina uppgifter så får du lov att läsa i en bämbok och det kallar jag friläsning för då har du valt boken själv och du anpassar din läshastighet. Och sen fritidsläsningen, det är den du gör hemma, på eget bevåg, där det inte är några som helst skoluppgifter kopplade till alls.

Informant 3

Genom att göra den här distinktionen mellan de olika läsformerna så blir det tydligt att vår informant är medveten om spänningsfältet mellan nytto- och lustbetonad läsning. Informanten betraktar läsning i skolan som en balansakt mellan skolans krav och elevens intressen, vilket även bekräftas av tidigare forskning (Hultgren, Johansson & Bjur 2017; Dolatkah 2013).

I linje med Rosenblatts (2002) beskrivning av efferent och estetisk läsning så placerar sig klassrumsläsningen och fritidsläsningen i varsin ände av de två polerna där transaktionen med texten går från en lärarstyrd och kollektiv förståelse till en mer personlig och estetisk upplevelse. Bämboken framstår här som ett försök att

låta nytta och lust mötas under skoldagens läsning då eleven ges möjlighet att själv styra över sin läsning även om den fortfarande är inramad av skolans överordnade struktur. Det här kan ses ur Rosenblatts (2002) perspektiv som att man vill ge utrymme för den estetiska läsningen där elevens egna intressen och önskemål tillvaratas inom en i övrigt instrumentell och efferent miljö. Här uttrycks vidare en pragmatisk syn där hen menar att uppdelningen också är viktig för att visa eleverna att det är möjligt att läsa och förhålla sig till läsning på olika sätt, vilket även överensstämmer med Rosenblatts (2002) resonemang om att estetiska och efferenta läsformer inte innebär någon inre motsättning utan snarare berikar varandra när de balanseras.

Det framgår samtidigt att informanten i sitt förhållningssätt gärna ser sig som en motvikt till klassrummets måsten. Men i spänningsfältet mellan den kravfyllda nyttoläsningen och den lustfyllda läsningen arbetar hen ändå för att vara en representant för de båda:

Vi hade en elev i ettan, han bröt ihop fullständigt när jag kom med en bok. Jag kan inte läsa, jag kommer aldrig att kunna läsa, jag vill inte ha några bokstäver. Nej, då struntade vi i det och då hittade jag sådana där silent books. Det finns inte en enda bokstav i hela boken. [...] Sen kom jag med en trave böcker till läraren: här är böcker som han kan läsa i klassrummet, det är två ord på varje uppslag. Men man har en annan...alltså i klassrummet är det så att du ska. Men hade jag bråklat med honom där så hade det blivit tvärstopp. Han hade aldrig velat komma ner i biblioteket sen.

Informant 3

Citatet belyser hur informanten förhåller sig till spänningsfältet mellan nytto- och lustbetonad läsning genom att prioritera elevens känslor och framtida relation till läsning framför den omedelbara nyttoaspekten. Med hjälp av silent books erbjuder hen en väg in till läsning som inte är textbunden och skapar på så vis en positiv läsoplevelse som på sikt kan leda fram till en mer instrumentell lästräning. Informanten bemöter inledningsvis eleven som *being* då hen respekterar det motstånd eleven känner för läsning. Det här synsättet balanseras genom att parallellt förse läraren med andra böcker till klassrumsläsningen. Samtidigt visar hen en medvetenhet om barnet som *becoming*, vilket uttrycker en nyttobetonad hållning där skolans krav på läsinlärning försöker möta elevens utmaningar och forma en positiv inställning till läsning. Med utgångspunkt i Rosenblatts (2002) tankegång där läsarens tankar och känslor samspelar med läsmaterialet så försöker vår informant underlätta för eleven att skapa meningsfulla transaktioner i sin läsning

genom att erbjuda anpassad litteratur inom såväl den efferenta som estetiska läsningen.

Sammantaget navigerar vår informant i spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning genom att anta ett pragmatiskt förhållningsätt där läsningen i skolan främst ses som ett medel för att nå instrumentella mål, men där man samtidigt formulerar strategier för att hjälpa eleven bemästra sitt motstånd till läsning, vilket är en ansats som går att återfinna i tidigare forskning (Dressman 1997; Limberg 2002; Sandin 2011).

En annan av våra informanter uttrycker att nyttoläsning och lustbetonad läsning inte nödvändigtvis behöver vara väsensskilda från varandra. När vi kommer in på begreppet läslust så menar informanten att det kan inrymma mycket:

Åh ja, det kan vara olika saker, tänker jag, men det är väl framförallt när man blir riktigt lässugen, man är i slukaråldern och blir riktigt läsbiten. Kanske är det väl det jag främst kopplar till läslust. [...] Men det kan ju ha olika...det kan vara känslomässigt absolut och starka känslor för de yngre. Men sen när man blir äldre så kanske det är mer att man kanske vill ta reda på någonting eller så. Ja, även när man är ung såklart och är nyfiken. En nyfikenhet som driver en till att vilja läsa, så då känner man kanske en lust för att läsa. Ja, men det är både upplevelser men också kunskapstörst.

Informant 4

Här framgår spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning genom att informanten gör en uppdelning efter ålder där den lustbetonade läsningen i yngre år anses ha en känslomässig drivkraft som kan kopplas till estetisk läsning. Efterhand som vi mognar ersätts den emotionella motivationen istället av kunskapstörst där man läser för att stilla sin nyfikenhet eller vill inhämta kunskap, vilket då kan förstås som att man närmar sig nyttoläsningen. Nyfikenheten gör att gränsen mellan lustbetonad läsning och nyttoläsning grumlas och medför att en i grunden efferent läsning kan utvecklas till en estetisk upplevelse. De båda läsformerna kan således gå omlott med varandra och utvecklas i en synergi. Det här kan sättas i relation till Rosenblatts (2002) tankegång om transaktionen som ett dynamiskt samspel där det ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text äger rum i en icke-lineär, pendlande rörelse under meningsskapandet. Det visar hur efferent läsning kan utvecklas till en estetisk upplevelse när nyfikenheten fungerar som en murbräcka för ett djupare känslomässigt engagemang med texten. Olika läsakter under olika omständigheter skapar olika transaktioner ur vilka läslust kan uppstå, oavsett om det ursprungliga läsmotivet är drivet av kunskap eller lust.

Utifrån begreppsparen *being* och *becoming* kan vi här se hur barnets lustbetonade läsning, där man är som informant 4 uttrycker det “läsbiten” och “man är i slukaråldern”, hänger samman med en syn på barnet som *being*, då barnet läser för sin egen njutning här och nu. När läsmotivet sedan förändras till att bli mer kunskapssökande förskjuts perspektivet till att istället bli *becoming*, då läsningens syfte blir mer instrumentellt. Emellertid är det intressant att reflektera över hur själva nyfikenheten, som förvandlar läsningens ursprungliga nyttoanslag till att bli lustbetonad läsning, blir till ett ingenmansland och visar på hur det kan finnas en ambivalens mellan synsätten. Informant 4 visar på denna tvetydighet i spänningsfältet när det kommer till hur hen balanserar de olika aspekterna av läsning i sitt arbete:

När jag boktipsar så blir det mer lustfyllt för att jag tar mina egna... Det är nog det jag gör mest tror jag, så här att jag berättar engagerat om en bok och pratar mer om innehållet och inte så mycket om nyttoaspekter med att läsa skulle jag säga. Men jag har nog börjat med det på senare tid, att koppla läsning till nyttoaspekter när jag märkte att vissa elever, för det är svårt att nå vissa elever, men en del lyssnar mer på nyttoaspekten med läsning än på det lustfyllda.

Informant 4

Informanten försöker nå ut till så många elevgrupper som möjligt genom att tillämpa strategier som kopplar läsning till både nytta och lust, vilket visar på att hen har uppfattat att läsmotiven hos eleverna kan variera och att ingången till läsning inte alltid är driven av läslust. Även om det inledningsvis kan förstås som att hen ser den lustbetonade läsningen som en mer förväntad och naturlig väg till läsning så finns det samtidigt en lyhördhet för att nyttoaspekten tilltalar somliga mer, något som gör hens sätt att balansera de två läsformerna tydlig.

Enligt Rosenblatt (2002) finns både kognitiva och känslomässiga element närvarande i all läsning och betraktar inte den estetiska och efferenta läsningen som statiska och motsatta entiteter, utan som olika aspekter vilka tillsammans bildar ett flöde av möjliga transaktioner med en text. Det här är något som vår informant med hjälp av olika strategier försöker underlätta oberoende av om transaktionerna är förankrade i lust eller nytta. Det visar på ett anpassningsbart förhållningssätt där olika vägar in till läsning tillvaratas. I balansen mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning framhålls betydelsen av att stärka de elever som inte bara läser för att underhållas, samtidigt som kravet på att eleven måste känna läslust minskas, vilket även påpekas av Sandin (2011) och Hedemark (2011).

Konflikt mellan nytta och nöje

Andra informanter ger istället uttryck för de svårigheter de finner i att försöka balansera skolans nyttofokuserade läsning med ett mer personligt och lustbetonat förhållande till läsning. Det framkommer att de finner uppdraget att främja läsning från två håll alltför svårmanövrerat när skolbiblioteket är satt att verka i en kontext där kunskapsinhämtning och utveckling inför framtiden utgör överordnade mål.

När informant 1 ombeds berätta om hur hen upplever att nyttoläsning och lustbetonad läsning får utrymme i skolan framgår det att skolans krav där man fokuserar på att utveckla läsförmågan oftast prioriteras på bekostnad av nöjesläsningen, som trots att den ska utgå från elevens fria val begränsas av olika kriterier för att läsningen ska stimuleras optimalt. Informanten menar att en av anledningarna till att hen ser en sådan fördelning tydligare kan bero på att hen tidigare arbetade inom folkbibliotek och att där gavs andra förutsättningar både i form av tid och i ett rikare bestånd att möta barnens verkliga preferenser:

Man hinner aldrig ha det här referenssamtalen med varje elev och verkligen hitta något som kan passa dig. Så i skolan, även om det är fritt val ibland så blir det aldrig riktigt att jag gör det här för att jag verkligen vill göra det, för att jag ska ha något trevligt av det. Bli skrämdd eller rodd eller vad det nu är för någonting men bara göra det för min egen skull. Alltså den där känslan av att bara liksom hitta någonting utan att någon har sagt vad det ska vara för genre eller för längd eller du kan inte läsa den för att den är för svår eller du kan inte läsa den för den är för lätt. Det finns så många krav i skolan. Och därför tänker jag att om man inte kommer till det stadiet där man tycker det är roligt att läsa för läsarens egen skull så missar man rätt mycket tycker jag.

Informant 1

Det blir tydligt att informant 1 upplever en konflikt i spänningsfältet mellan den nyttobetonade läsningen vars instrumentella mål oftast premieras i skolan och den lustbetonade läsningen vars egenvärde finns i själva läsoplevelsen. I rollen som skolbibliotekarie upplever hen att det finns en viktig aspekt av den estetiska läsningen som inte ges tillräckligt utrymme för att eleverna ska förstå vad läsning faktiskt kan tillföra i form av personliga upplevelser när även de fria valen inbegriper olika direktiv. Det här kan relateras till kärnan i Rosenblatts (2002) idé om att när läsningen utgår ifrån ett efferent syfte så försvåras en estetisk läsning eftersom läsarens förväntningar på texten gör att uppmärksamheten fokuseras mot det kunskapsstoff som texten förmedlar och därför utestänger de personliga och emotionella kopplingar som kan finnas. Det kan förstås som att ett sådant efferentstyrt förhållningssätt är vanligt när man arbetar med litteratur och läsning i

skolan där man tenderar att lägga större vikt vid de färdigheter eleven kan ta med sig från läsningen. Det medför också att man bortser från det kvalitativa värde en läsupplevelse har för individen när det kommer till att etablera en lustfylld relation till läsning. Det här förstärks ytterligare när samma informant därtill menar att hen upplever en kollision mellan skolans mål med läsning och vad hen som skolbibliotekarie önskar att läsning ska göra för eleverna:

Att läsningen stannar kvar, att det berör på ett annat sätt än “pust nu var jag färdig, nu ska jag skriva den där recensionen.” Det blir ju en övning och vissa kanske hittar det där nöjet i det men jag tror att väldigt många tyvärr känner att det är en press och att det är något man måste. Jag tycker det är svårt att kombinera det där. Det kanske beror på att jag har jobbat på folkbibliotek också. Jag tycker att biblioteket är lite grann en annan värld. Det ska vara integrerat i skolan men jag brinner mycket för att man ska försöka hitta detta...ju fler elever som upptäcker att det är roligt att läsa och att man inte måste ha ett mål. Det är min egen målbild. Men den stämmer inte riktigt med skolans för där är det ju andra saker som måste hinnas med.

Informant 1

Väldigt mycket i skolan är ju påtvingat. Det är det ju även om man säger att man ska göra det lustfyllt och utifrån elevernas idéer och allt det där. [...] Och det ska presteras någonting oftast efteråt. Du ska göra någon recension eller du ska skriva upp hur många sidor du läst eller det är alltid någonting liksom. Det är väldigt sällan som jag upplever att läraren säger att – bara läs den.

Informant 1

De här citaten illustrerar konflikten mellan nyttoläsningens instrumentella målbild, där man utgår från ett perspektiv på barnet som *becoming* och fokuserar på läsning kopplad till prestation, och den lustbetonade läsningens betydelse för barnet här och nu. Informanten uttrycker istället ett förhållningssätt till läsning som överensstämmer med ett perspektiv på barnet som *being*, där läsning ska berika eleven med upplevelser som tar sin utgångspunkt i läsarens nuvarande intressen. Därtill framgår det också att hen ser de kravfyllda läsuppgifterna som något som svårligen kan förenas med genuin läsglädje. Genom att integrera ett perspektiv på barn och litteraturläsning från folkbiblioteket i skolans kontext synliggörs krocken mellan kultur- och utbildningssektorns syn på barnet och läsningens roll, vilket är ett resonemang som återfinns hos Juncker (2010).

Konflikten vår informant upplever lyfter samtidigt den inbyggda paradox som finns i skolbibliotekets arbete med läsfrämjande och som skapar det spänningsfält där nyttoläsningens krav ska samsas med läsning för individens egen lust och nöje.

Även om utvecklingen av läsförmåga hänger samman med upplevd läslust och möjligheten att få välja sin läsning, så gör skolans roll som en lärandemiljö att läsning och läsuppgifter oftast betraktas som en uppgift och där kravlös läsning av eget intresse blir sekundärt. Samtidigt medför det att all läsning tenderar att förknippas med prestation oavsett vilket syfte läsaktiviteten har, vilket är en problematik som också Dolatkhah (2013) och Hedemark (2011) adresserar.

Även informant 8 berättar att hen upplever att eleverna mestadels prioriterar nyttoläsningen i skolan men tror även att läsningen som sker hemma på något sätt är knutet till skolarbete, vilket kan göra det svårt att nå fram till den lustbetonade läsningen:

De läser ju alltid en bok i klassen per termin och det är ju en typ av prestation. Det blir ju aldrig nöjesläsning i klassrummet fast mina lärare alltid väljer bra klassuppsättningar, så blir det ju alltid ändå prestationsbaserat. Då tror jag att det kan vara svårt att få in dem i biblioteket för att välja nöjesläsning, för då har de så mycket att göra med sin prestationsläsning, alltså det de ska bli betygsatta på och som de ska tänka kring. Det är svårt att ha den balansgången mellan prestation och kravlöshet.

Informant 8

Det här kan ses som att den dominerande nyttoläsningen bidrar till att all läsning blir associerad med skolarbete och därför väljs även den lustbetonade läsningen bort. Samtidigt vittnar informanten om att elevernas önskemål kring läsmaterial för egen vald läsning inte alltid går att tillgodose:

Samtidigt har ju många, många unga elever BookTok och Bookstagram, de vill läsa de böckerna och då blir det också en svårighet för mig som också har så unga elever. Jag kan inte alltid köpa in vuxenböcker för att det står i arbetsuppdraget att man ska köpa åldersadekvat litteratur och en vuxenbok är ju oftast inte åldersadekvat för en 15–16 åring så att det alltid blir en balansgång. Vad kan jag köpa in för att peppa igång det de vill läsa men ändå hålla oss åldersadekvat? Likadant på andra hållet också där de faktiskt vill gå ner och liksom trappa ner sin läsning, det finns en gränsdragning där också som är svår; när ska man stoppa dem, ska man inte stoppa dem? [...] Att stötta upp på båda hållen. Man blir lite delad för man ska stötta sin lärare och man ska stötta eleven och kanske kompromissa på något sätt.

Informant 8

Här kan vi se att den inneboende spänningen mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning tar sig i uttryck genom att informanten ställs inför ständiga kompromisser, för att både möta skolans krav på läsning som utvecklar läsförmågan samtidigt som hen vill underbygga elevens läslust, på ett sätt som ofta lämnar hen i konflikt med

sitt uppdrag. Relaterat till Rosenblatts (2002) perspektiv så medför skolans traditionella fokus på den efferenta läsningen att eleverna uppfattar all läsning som ett arbete. Därför intar de ett efferent förhållningssätt till litteraturläsning även där syftet är en estetisk läsning, vilket begränsar möjligheten att uppleva läsning som något lustbetonat. Även om den efferenta läsningen fyller en viktig funktion i lärande sammanhang så tenderar den att få en alltför framskjuten roll, vilket kan medföra att relationen till läsning kommer att förknippas mer med arbete än som något lustfyllt. Därav är en balans mellan estetisk och efferent läsning att föredra om man vill utveckla en positiv inställning till läsning (Rosenblatt 2002).

Liknande tankegång återkommer hos Kåreland (2009) som lyfter fram att det råder en spänning mellan läsningens kunskapssökande funktion som skolan vill förmedla och elevernas estetiska preferenser, vilket gör att lustbetonad läsning som är förankrad i barnens egna erfarenheter och intressen inte ges samma utrymme. Kåreland menar vidare att barnen socialiseras in i ett kritiskt och intellektuellt förhållningssätt till läsning som distanserar dem från en personlig läsoplevelse, vilket skapar en motståndskultur till läsning, vilket är en uppfattning som återkommer hos både Dressman (1997) och Hedemark (2011).

Spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning illustreras ytterligare när vi sätter informantens citat i relation till begreppsparet *being* och *becoming* (Johansson 2010). Informant 8 försöker bemöta sina elevers önskemål genom ett *being*-perspektiv för att hjälpa dem att skapa mer personliga och estetiska läsoplevelser. Samtidigt begränsas möjligheten att köpa in viss önskad litteratur av skolans *becoming*-perspektiv genom arbetsuppdragets ramverk; att försöka tillgodose barnens behov här och nu utifrån deras *being* inom gränserna för skolbibliotekets uppdrag att stödja dem i deras *becoming* ger ofta upphov till kompromisser som lämnar hen delad.

Sammanfattningsvis går det att identifiera en spänning mellan att ha en syn på barnens läsning och litteratur som något som skolan primärt använder för att nå instrumentella mål och synen på barnet som en engagerad och kompetent individ med egen handlingskraft och förmåga att påverka sin egen läsning. En sådan möjlig konflikt gör det läsfrämjande arbetet i en skolbibliotekskontext mångfacetterat och komplext, vilket även bekräftas av Juncker (2010) och Hedemark och Jonsson (2021) i tidigare forskning.

Varken konflikt eller balans

Det framkommer även att några av våra informanter inte upplever något behov av att balansera nyttoläsning med lustbetonad läsning i sitt läsfrämjande arbete. De ger inte heller uttryck för att de upplever en konflikt mellan dessa två på ett sätt som påverkar eller skapar svårigheter i deras uppdrag. Även om det finns en medvetenhet kring spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning så väljer de att prioritera antingen den ena eller andra aspekten av läsning i enlighet med de mål de vill uppnå och försöker därefter integrera nyttan med lusten så långt det är möjligt.

I mötet med informant 5 framgår det redan i hans korta presentation av sig själv som skolbibliotekarie att hen ser arbetet med att stimulera elevernas läslust som sitt huvudsakliga arbetsområde. I skolans åtagandeplan som fokuserar på läsning fördelas ansvaret för uppdraget mellan hen och skolans lärare på ett tydligt sätt, vilket gör att informanten kan inrikta sitt arbetssätt på att främja den lustbetonade läsningen. Genom att lämna nyttoläsningen till pedagogerna så möts de alla i det läsande uppdraget för eleverna. Härvid upplever hen varken något behov av att balansera i spänningsfältet eller att det råder en konflikt mellan nytta och lust:

Nej för lusten är nyttan. Så ser jag det. [...] Alltså jag tänker ju på det som att om vi får dem att läsa av lust så läser de ju mer och får en annan språkförståelse och då kan de ju ta sig igenom andra texter. Alltså de blir rustade på ett annat sätt. Så jag tänker att genom lusten kommer nyttan också. Eller det är nytta i att läsa av lust. För det ger någonting, men det får man nog kämpa för som skolbibliotekarie. För jag tror att det är nog inte så vanligt heller att få latta runt som jag gör.

Informant 5

Här framgår det tydligt att informanten använder läslusten som utgångspunkt för att bygga sina elevers läsaridentitet. Genom att främja lusten som drivkraft skapas samtidigt förutsättningar för att uppfylla skolans instrumentella mål med läsningen. Detta kontrasterar mot det nyttofokus som annars dominerar i skolan som innebär att all läsning uppfattas som en arbetsuppgift, något som vår informant är skeptisk mot:

Och sen finns det ju en massa studier [...] som visar hur lärarnas arbetssätt dödar läslust, allting är knutet till prestation på något sätt. Allting ska inte behöva vara en prestation utan det får också vara en upplevelse, att läsa till exempel. [...] Med det sagt så hoppas jag verkligen att jag aldrig förlorar grundningen i läslust, att inte bli så instrumentell som ju lärare är.

Informant 5

Emellertid kan det även förstås som att informanten är medveten om att hens förhållningssätt med att prioritera läslust inte är en självklarhet när uppdraget inryms i skolans miljö och att strategin därför blir ett sätt att försöka vidga perspektivet på vad nyttan med läsning faktiskt kan innebära. Trots att syftet med skolans läsning har en stark nyttoanknytning vidhåller hen att lusten till läsning utgör den viktigaste nyckeln för att utvecklas till läsare:

Det jag har sett är att de kommer hit och har roligt och då vill de komma tillbaka, de vill läsa mer, de bygger en relation till biblioteket och liksom i högre grad skapar sig själva som biblioteksbesökare. [...] Ja, alltså slutmålet är ju förmågan att ta sig igenom en längre text och förstå vad det står. Och också sen i resten av livet såklart, att man ska förstå vad politiker säger och vad som står i tidningen. Men här och nu handlar också mycket om att vilja läsa. Att inte tycka att det är någonting för någon annan. Att det är någonting för var och en.

Informant 5

När vi sätter citaten från informant 5 i relation till Rosenblatts (2002) tankegångar så ser vi hur den estetiska läsningen ställs i förgrunden i det läsfrämjande arbetet. Även om det finns en medvetenhet kring spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning så väljer informanten att betrakta den estetiska aspekten av läsning som ett sätt att skapa motivation även för den efferenta läsningen.

Det här kan också ses som att informant 5 försöker utmana uppfattningen kring att det måste råda en motsättning mellan lust och nytta genom att visa på hur läslust och känslomässigt engagemang i läsning har ett betydelsefullt värde både för upplevelsen i stunden och på sikt. Det här går i linje med en återkommande idé hos Rosenblatt (2002) som menar att den estetiska läsningen kan ses som en viktig ingång i en större lärandeprocess genom att upplevelser och känslor hjälper oss att träna vår förmåga till såväl rationell som emotionell reflektion. Detta gör läsaren bättre på att förstå sina egna och andras känslor men också att bedöma information och situationer på ett mer kritiskt och nyanserat sätt, vilket är en värdefull poäng när man diskuterar instrumentella mål och nyttoaspekter med läsning i skolan.

Informant 5 försöker också forma en läsaridentitet hos sina elever genom ett *being-*perspektiv, där arbetet med läslust här och nu är en central förutsättning för att kunna utveckla en positiv relation till läsning även på sikt. Det visar att arbetssättet som informanten använder samtidigt är framåtsyftande med en syn på barnet som *becoming*, då slutmålet med skolans läsning är att rusta eleverna för vuxenlivet. Citatet ovan kan också förstås som att informantens förhållningssätt till den lustbetonade läsningens betydelse som drivkraft i läsutvecklingen inte alltid delas

av skolans mer instrumentella syn på läsning. Detta synliggör inte bara spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning, utan även hur skolans arbetssätt och hur elevens framtida förmågor ska formas förmedlar att läslust och personliga läsoplevelser inte är lika betydelsefullt. Det här är särskilt relevant med tanke på att skolan samtidigt eftersträvar att skapa en läskultur där eleverna ser sig själva som läsare. En sådan utveckling förutsätter att eleverna får uppleva vilken betydelse läsning kan få för dem på ett personligt plan och att en lustfylld attityd till läsning bibehålls (Hultgren & Johansson 2017; Rydsjö & Elf 2007).

Sammantaget kan det förstås som att informant 5 försöker förena nyttoläsning och lustbetonad läsning genom ett emancipatoriskt förhållningssätt, där eleverna utan krav på prestation uppmuntras att välja läsning i enlighet med sina intressen och önskemål för få personliga läsoplevelser som skapar en genuin läslust; däri följer läsutveckling. Det här illustrerar skolbibliotekets komplexa roll. Bibliotekets syn på läsning som ett utforskande av personliga intressen ska möta klassrummets syn på läsning som arbete mot givna kunskapsmål, gör att bilden av vad läsning faktiskt kan vara inte alltid är lätt att förmedla till barn i skolan, vilket även bekräftas av tidigare forskning (Dressman 1997; Sandin 2011).

En annan av våra informanter uttrycker i motsats till informant 5 att hens uppdrag är förankrat i skolans styrdokument och instrumentella mål, vilket gör att nyttofokuserad läsning prioriteras främst. Informant 7 ger uttryck för en syn på läsning där eleverna förväntas läsa på en viss nivå vilket är kopplat till krav och prestation. På frågan om vilken läsning hen skulle vilja utveckla hos sina elever så framgår det att nyttoaspekten väger tungt:

Ja, jag vill ju att de utvecklar flöde, läsförståelse, analytisk förmåga och att kunna ta till sig svårare texter, mer komplexa. Alltså hela den processen. Det finns ju mycket lättläst litteratur nu för tiden, vilket är väldigt bra men så att säga en normalbegåvad elev ska inte läsa lättlästa texter utan en sådan elev ska läsa...man måste kunna läsa andra typer av texter, man måste kunna läsa mindre, normal text. Och också lite mer komplexa historier och berättelser. [...] Och detta gäller ju egentligen inte bara skönlitteratur, utan även läromedelslitteraturen också, men den skönlitterära läsningen är ju viktig för att kunna ta till sig alla faktakunskaper.

Informant 7

Spänningsfältet mellan nyttoläsning och lustbetonad läsning uppfattas här som i det närmaste utjämnat genom att inte bara läsningen av läromedel utan också den skönlitterära läsningen värderas främst utifrån sin kunskapsgenererande funktion. Informant 7 har inget behov av att balansera de olika läsformerna då hen navigerar

i enlighet med skolans mål där läsningen primärt är ett verktyg för lärande och att klara av livet i framtiden. När det kommer till att etablera en långsiktig relation till läsning som något lustfyllt eller berikande för vuxenlivet så är det underordnat utbildningens krav:

För man behöver ju inte vara intresserad av att läsa böcker som vuxen. Men för att klara livet så behöver man träna på läsning och då behöver man läsa böcker som barn och ungdom anser jag. Men sen när man väl kan det och har ett bra språk så behöver man ju inte läsa några böcker alls för att man klarar det. Men sen så tycker ju vi som uppskattar läsning att läsning ger oss någonting, det ger oss en ytterligare...ett sätt att koppla av och ha som en hobby. Men det är ju inte alla utav våra elever som tycker det, en hel del tycker det är jobbigt och de tycker inte om det. [...] Och också att man inte riktigt förstår att man behöver mängdträning i läsning, för att riktigt få förståelse. För att få in flödet och för att ta sig an texter på ett bättre sätt.

Informant 7

Ovanstående citat kan förstås som att lustbetonad läsning inte är en nödvändighet för vuxna och är förunnat dem som redan har ett befintligt läsintresse och därför har lärt sig uppskatta de upplevelser som läsning kan ge. Läsning i vuxenlivet blir här likställt med ett intresse som bara är för dem som driver det själv. Informant 7 fortsätter att betona värdet av mängdträning för att främja läsutvecklingen där den största utmaningen är att förändra elevernas inställning till läsning. På frågan om hur den starka fokuseringen på instrumentella mål och kopplingen mellan läsning och prestation kan påverka attityden till läsning så framkommer en tydlig uppfattning kring det:

Jag kan tänka att i vissa perioder av livet så tror jag att de faktiskt behöver bli lite tvingade. I alla fall en del elever för annars läser de inte. Om man ska få dem att fortsätta den här processen så tror jag att man måste tvinga dem. Sen en del av de här som vi nu tvingar på högstadiet, de har ju kanske varit några storläsare på lågstadiet och ändå vet att det här är ju rätt mysigt faktiskt. De har uppskattat högläsning böcker och så vidare. Men sen kommer de in i lite tunga, tuffa perioder när de är tonåringar. [...] Sen tvingar låter ju väldigt tråkigt för det är ju inte det vi vill egentligen. Men att det ingår som en uppgift och hade de inte haft den uppgiften hade de nog inte läst alls.

Informant 7

Citatet visar att det råder en spänning mellan vår informants ambition att främja läsutvecklingen hos eleverna och insikten om att tvång kan medföra att elevernas inställning till läsning påverkas i negativ riktning. Här uttrycker hen att tvånget ändå utgör ett nödvändigt redskap för att säkerställa att de instrumentella målen uppfylls. Med Rosenblatts (2002) perspektiv som utgångspunkt kan vi se hur informant 7 i

sina uttalanden har ett tydligt efferent fokus på läsning. När det primära målet är att behärska olika läsfärdigheter såsom flöde och förståelse, så förutsätter det att läsarens uppmärksamhet koncentreras på textens yttre drag som form och innehåll, vilket leder till att de känslomässiga reaktionerna i transaktionen får mindre utrymme. Den estetiska läsningen får utifrån det här förhållningssättet en underordnad betydelse och kan i enlighet med Rosenblatts idéer medföra att läsakten upplevs som mindre meningsfull, då ett personligt engagemang i texten skapar upplevelser som är viktiga för läsmotivationen. När tvånget följer med in i transaktionen blir det ett ytterligare hinder för en berikande läsoplevelse eftersom tvång sällan är förenligt med ett lustfyllt förhållningsätt och gör att läsaren distanserar sig från texten (Rosenblatt 2002).

Det här kan i sin tur kopplas till den problematik informant 7 upplever med elevernas negativa attityd till läsning; när läsning enbart syftar till att uppnå efferenta mål förlorar de kontakten med de lustbetonade aspekter som läsning har. I en estetisk läsning ges eleven möjlighet att genomleva litteraturen känslomässigt på ett sätt som gör att de egna reflektionerna känns värdefulla och viktiga, något som är av stor betydelse för att en elev ska känna att litteraturläsning kan betyda och göra något för dem på ett personligt plan (Rosenblatt 2002). Informant 7 låter oss förstå att den efferenta läsningen har sitt värde under barn- och ungdomsåren för att sedan i vuxenlivet förlora sin funktion, samtidigt som den kvalitativa estetiska läsoplevelsen bara fyller ett behov hos dem som redan har ett etablerat läsintresse.

Resonemanget visar att informant 7 har ett tydligt *becoming*-perspektiv på både barn och läsning då hen arbetar framåtsyftande med att utveckla elevernas läskompetens i enlighet med skolans instrumentella mål. Den lustbetonade läsningen som är central för barnet ur ett *being*-perspektiv är dock av sekundär betydelse, vilket kan ses som problematiskt när elevens inneboende motstånd till skolans nyttoläsning innebär tydliga utmaningar. Eftersom läslust inte heller anses viktigt i vuxenlivet blir det följaktligen inte heller relevant för skolan att prioritera elevernas lust till läsning ur ett *becoming*-perspektiv. Även om eleverna har haft positiva erfarenheter av läsning som yngre så gör tonårstidens motstånd till läsning att det blir nödvändigt för skolan att använda tvång för att de ska uppnå de instrumentella målen och utvecklas till kompetenta läsare.

Sammantaget illustrerar informant 7 ett pragmatiskt förhållningssätt till läsning där ett starkt nyttofokus på styrdokumentens mål gör att den lustbetonade läsningen

inte får en naturlig prioritet inom skolans ramar. Många elever uttrycker, enligt informanten, ett motstånd till skolans olika läsaktiviteter som i stor utsträckning upplevs som ett arbete och därtill måste genomföras med hjälp av tvång. Även inställningen att vuxna inte har något behov av att vilja läsa böcker undergräver incitamentet att bygga en positiv läsaridentitet hos barn, där lusten verkar som drivkraft för att utveckla det läskompetenta barnet till en läsare och en läsande förebild.

Tidigare forskning visar att en alltför instrumentellt styrd läsmiljö kan göra att även den kravlösa och luststyrda läsningen på fritiden väljs bort, då läsning överlag förknippas med arbete (Dressman 1997). Även Hedemark (2011) och Sandin (2004) visar i sina studier att upplevelser av prestationskrav och tvång i samband med läsning gör att elever får ett distanserat förhållningssätt till litteraturläsning som inte bara hindrar upplevelsen i läsakten utan också skapar en negativ inställning till läsning.

Sammanfattning och slutdiskussion

I detta kapitel sammanfattar vi studiens slutsatser mot bakgrund av våra forskningsfrågor. Bakgrunden till forskningsproblemet bygger på resultaten från PISA och PIRLS som visar på en nedgång av barn och ungas läsförmåga, läsvanor samt attityder till läsning. Debatten om en läskris har belyst vikten av skolbibliotek och tydliggjort att Sveriges elever saknar likvärdig tillgång till skolbibliotek. Detta renderade i att utredningen *Skolbibliotek för bildning och utbildning* (SOU 2021:3) initierades 2019 för att föreslå åtgärder för att stärka såväl tillgång till som ändamålsenliga skolbibliotek. Utredningen resulterade i en lagändring i skollagen som förtydligar skolbibliotekets definition, bemanning och tillgång. Detta börjar gälla den 1 juli 2025.

Samtidigt har vi redogjort för att debatten tenderar att ensidigt fokusera på läskompetens. Genom att inkludera perspektiv på läsning som en upplevelse eller kopplad till läsarens känslor berikas diskussionen eftersom målet med läsning kan se olika ut. Detta synliggör också det spänningsfält som uppstår när olika motiv och behov präglar vår läsning men även hur nyttan med läsning behöver balanseras med den personliga läsupplevelsens egenvärde. I grunden handlar det om våra förväntningar på läsningens syfte och vilken sorts läsare vi strävar efter att utveckla.

I utredningen beskrivs läsfrämjandet som en stark tradition som ska fortleva. Där betonas läsningens betydelse för att främja såväl förmåga som intresse, då det dels utvecklar god läsförståelse och leder till framgång i studierna, dels uppmärksammar det fria läsandet som har ett värde i sig (SOU 2021:3). Skolbiblioteket och skolbibliotekarien fyller en särskild roll i detta läsfrämjande arbete. Medan lärare bär det huvudsakliga ansvaret för elevernas läs- och språkförmåga samt måluppfyllelse, tar skolbiblioteket ofta ett specifikt ansvar i arbetet som berör att skapa läslust, bredda läsintressen och förbättra attityder till läsning (SOU 2021:3; Svensk biblioteksforening 2023).

Slutsatser

I det kommande avsnittet besvaras forskningsfrågorna och därefter följer en vidare diskussion kring hur skolbibliotekarien förhåller sig till olika former av läsning i spänningsfältet mellan nytto- och lustbetonad läsning ur ett samhällsperspektiv. Här kommer vi att problematisera skolan som en ensam aktör i arbetet med läsfrämjande

men också paradoxen som följer med att betona nyttoaspekterna med den estetiska läsningen.

Vad är läsningens värde och mål enligt skolbibliotekarierna?

Våra informanter är överens om att läsförmågan är grundläggande och livsviktig. De betonar att läsförmåga är avgörande för att kunna utvecklas och agera i samhället, där de specifikt lyfter dess relevans för framtida utbildning och yrkesliv samt för att kunna utöva ett aktivt demokratiskt medborgarskap. Informanternas svar visar på ett i grunden efferent synsätt på läsning eftersom läsförmågan konsekvent betonas som väsentlig (Rosenblatt 2002). Detta perspektiv går i linje med skolans traditionella struktur där undervisning och lärande är framåtsyftande och målstyrda. Läsningen i skolans praktik ska ofta åstadkomma något; att eleven ska inhämta ett kunskapsstoff eller utveckla färdigheter och förmågor. Läsningen fungerar då som ett verktyg för att forma och förbereda eleven inför framtiden. Detta perspektiv på eleven som en "ofärdig" människa överensstämmer med begreppet *becoming* (Johansson 2010).

Även om informanternas svar till stor del speglar ett efferent synsätt på läsningens värde och mål, finns även inslag av det estetiska. Här betonas bland annat läsningens möjligheter att främja empati och ökad förståelse för andra människor. Informanterna uttrycker en önskan om att utveckla läsare av läskunniga och att eleverna ska få möjlighet att uppleva läsning som något lustfyllt utöver dess källa till kunskap. Flertalet informanter framhåller den lustbetonade läsningen och vill gärna prioritera den i sitt arbete. De menar att läsningen kan synliggöra andra världar och bidra med nya perspektiv som barnen annars inte möter i sin vardag, samtidigt som den erbjuder en avkopplande verklighetsflykt som är värdefull i sig. Här ställer skolbibliotekarien nöjesläsningen i relation till nyttoläsningens mer dominerande roll för att synliggöra hur den lustbetonade läsningen kan bidra till att uppfylla instrumentella mål.

Hur uppfattar skolbibliotekarien sin roll i förhållande till sitt läsfrämjande uppdrag?

De intervjuade skolbibliotekarierna uppfattar sin roll på olika sätt. Vissa informanter beskriver hur de försöker balansera det dubbla uppdraget att stödja skolans instrumentella mål med läsning samtidigt som de stimulerar till kravlös läsglädje. Andra informanter upplever känslor av konflikt i spänningsfältet mellan nytto- och lustbetonad läsning. Ytterligare några uppvisar varken konflikt eller balans, vilket grundar sig i att de medvetet har antagit och betonat ett specifikt

förhållningssätt. Dessa informanter upplevs som säkra i sin roll som skolbibliotekarie och konsekventa i sin syn på hur de väljer att arbeta med läsningen.

I de fall informanter balanserar i spänningsfältet används ofta läsmaterialet som ett verktyg för att överbrygga elevers motstånd till skolans läskrav genom att respektera elevens intressen och inställning till läsning. Ett annat tillvägagångssätt är att tydliggöra läsningens olika syften för eleverna, vilket visar att det är möjligt att läsa för såväl nytta som lust. Ett ytterligare perspektiv är att nyttoläsningen och den lustbetonade läsningen inte behöver vara väsensskilda, utan kan samexistera genom individuella anpassningar och lyhört bemötande.

De informanter som upplever en konflikt i relation till spänningsfältet beskriver hur skolans överordnade mål och krav prioriteras framför deras egen målbild kring hur de önskar att arbeta i det läsfrämjande uppdraget. Skolans etablerade ramar och förväntningar påverkar skolbibliotekariens förutsättningar, vilket leder till en upplevelse av att vara begränsad i sin roll.

I de fall informanterna varken upplever konflikt eller balans blir det tydligt att de aktivt har valt ett specifikt förhållningssätt inom spänningsfältet där vissa utgår från ett efferent perspektiv medan andra väljer det estetiska. Detta val vägleder dem i det läsfrämjande arbetet och de upplever därför inte heller ett behov av att söka balans eller ett tillstånd av konflikt mellan nytta och lust.

Det framgår av vår studie att läsningen i en skolbibliotekskontext ofta innefattar komponenter från både estetisk och efferent läsning såväl som synen på barnet som *being* eller *becoming*. Detta synliggör komplexiteten i skolbibliotekariens roll att främja både skolans instrumentella läsning och den läsning som bygger på frivillighet, egen motivation och lust. Vi har kommit fram till att nytta och nöje inte går att särskilja i skolans värld eftersom vi tillägnar oss kunskap genom läsning. Följaktligen blir det också svårt att arbeta läsfrämjande med lustfylld läsning i ett sammanhang där prestation och mål är grundläggande. Oavsett vilket perspektiv skolbibliotekarien intar så måste hen därför på ett eller annat sätt förhålla sig till detta spänningsfält.

Slutdiskussion

I skolan lär vi oss att läsa. När läsförmågan väl är befast blir den grundläggande för all annan kunskapsinhämtning, vilket gör att skolan starkt associeras med ansvaret

att ge eleverna en relation till läsning. Det innebär att skolan som institution i mångt och mycket står ensam i uppdraget, något som blir tydligt när ett problem såsom en läskris uppmärksammas. I debatter om kris diskuteras onekligen eventuella lösningar, vilket riskerar att föräldrar, politiker och andra utomstående aktörer överlåter ansvaret för att tillgodose våra barns behov av litteratur och läsning enbart på skolan. När budskapet kring läsningens fördelar uteslutande förmedlas genom skolan är sannolikheten stor att det kopplas till nyttostyrda mål. Det skapar ett ensidigt fokus där läsning förknippas med arbete, kunskap och prestation.

Tidigare forskning blottlägger en inneboende konflikt i synen på kunskap, där det ena betonar instrumentella mål och kvantitativt mätbara värden såsom de stora lästesterna PISA och PIRLS uppvisar. Det andra betonar en syn på litteratur och läsning som ett värde i sig själv; där egenvärdet i läsningen har en förmåga att förändra människor och därigenom samhället. Detta visar på en inbyggd spänning mellan att se läsning som en frivillig aktivitet, samtidigt som samhället ställer krav på att vuxna ska fostra barn till önskvärda läsare. När dessa två perspektiv ska förenas blir resultatet ofta att de instrumentella värdena prioriteras, då det är lättare att motivera läsning i politiska satsningar när den kopplas till socioekonomisk tillväxt och demokrati snarare än som en estetisk upplevelse (Lindsköld, Hedemark & Lundh 2020; Dolatkhah 2013).

Uppsatsens titel "Lusten är nyttan" är hämtad från en av våra informanter och symboliserar det som den tidigare forskningen belyser. Eftersom det är lättare att legitimera det som går att mäta så har argumenten en benägenhet att lyfta fram nyttan i att läsa av lust. Emellertid är enbart läslust eller estetisk läsning i sig inte mätbar. En läsoplevelse låter sig inte skattas i siffror. Det är till och med svårt att ge den en entydig definition eftersom den är personlig, subjektiv och komplex och därtill unik för varje läsning.

Genom sitt läsfrämjande arbete fyller skolbibliotekarien en väsentlig roll i att lyfta och synliggöra den estetiska läsningen i skolans kontext. Skolbibliotekariens friare synsätt på läsning skiljer sig ofta från lärarnas som bedömer eleverna efter skolans mål. Detta möjliggör för skolbibliotekarien att ha andra typer av samtal om läsning och litteratur som inte utgår ifrån krav utan snarare personliga intressen (Centerwall 2022; Lindquist & Bruce 2024; Johansson 2010). Skolbibliotekarien kan därför visa att läsningen har ett egenvärde och att det är möjligt att läsa för enbart nöjes skull. Bara genom att vara ansiktet utåt för biblioteket och vara närvarande förmedlar skolbibliotekarien att läsning är en aktivitet som är värd att ägna sig åt, vilket gör

skillnad för elevernas engagemang för läsning (Chambers 2014; Svensk biblioteksforening 2023; Gärdén 2017). En avsaknad av skolbibliotekarie medför därför risken att ett strukturerat läsfrämjande arbete uteblir men också fokuseringen på den mer frivilliga och nöjesstyrda läsningen.

Den estetiska läsningen kopplar an till känslor för att skapa en personlig och meningsfull upplevelse. Det handlar om den inre betydelsen i relation till läsning snarare än till yttre och härigenom kan förståelse för andra och empati skapas (Rosenblatt 2002). När den estetiska läsningen, med sina empatiskapande egenskaper, används som argument för att fostra goda samhällsmedborgare sker en förskjutning i synen på barnet från *being* till *becoming* (Johansson 2010). Juncker (2010) menar att kultursektorn, vilka förespråkar det fria valet och fokuserar på upplevelser, intar ett perspektiv som stämmer överens med barnet som *being*. Utbildningssektorn har emellertid ett framåtsyftande fokus på barnet som *becoming*, då uppmärksamheten riktas mot kunskaper och färdigheter. När den estetiska läsningen förflyttas in i utbildningssektorns kontext och perspektiv, blir lusten därför nyttostyrd.

Skolbiblioteket som har en framträdande roll i det läsfrämjande uppdraget får därmed ett stort ansvar för att skapa läsare av våra barn, men kan inte ensamt ansvara för nöjesläsningen för att kompensera för skolans huvudsakliga efferenta fokus. Detta får oss att reflektera över vad som händer när den estetiska läsningen behöver legitimeras av instrumentella värden. Samtidigt som vi vill lyfta den estetiska läsningens betydelse i skolan ser vi också en problematik med vad det kan få för konsekvenser. När den estetiska läsningens värde överbetonas i skolans målstyrda kontext och det nyttiga med läslust får för stort fokus, riskerar den upplevda frivilligheten att gå förlorad. Precis som tidigare forskning tyder på och som även våra informanter belyser, kan uppmaningar om varför läsning är bra leda till motstånd hos barnen (Hedemark 2011; Dressman 1997; Kåreland 2009; Dolatkhan 2013). Ett tydligt exempel är att läslust kan upplevas kravfyllt, vilket är återkommande i analysen av det empiriska materialet. Flera av våra informanter menar att alla inte kan känna lust till att läsa och att det måste få lov att accepteras. Även om syftet med att lyfta den estetiska läsningen och förmedla dess positiva aspekter grundas i en välvilja kan det med andra ord komma att få motsatt effekt. Den estetiska läsningen som egentligen ska vara frivillig och lustfylld blir istället något som skapar förväntningar.

Avslutningsvis, har vi kommit fram till att det helt enkelt är ett svårnavigerat spänningsfält som det dubbla uppdraget ger upphov till. Men genom att skapa förståelse för att vi kan läsa för olika sorters behov så blir det också tydligare för barnen att det är möjligt att läsa för att få en upplevelse och inte enbart för att lära sig saker. Vi menar att all läsning är bra läsning, men saknas förutsättningar för emotionellt engagemang att inrymmas riskerar den att bli bortvald. När läsningen får ske på barnens villkor och präglas av nöje så kommer följaktligen hela barnets utveckling främjas medan de som inte läser alls står chanslösa.

Förslag till vidare forskning

Barns röster och perspektiv på läsning

I vår studie har vi valt att fokusera på skolbibliotekariernas perspektiv och förhållningsätt till läsning samt inriktat oss mot att diskutera spänningsfältet mellan nytto- och nöjesläsning i skolkontexten. Eftersom skolbibliotekarien möter alla barn oavsett om de har ett intresse för läsning eller inte blir det därför möjligt att ta del av en bredare grups åsikter. Det hade varit intressant att höra hur eleverna förhåller sig till läsning i skolans kontext men också ta del av deras åsikter om skolbiblioteket specifikt. Vi har i denna uppsats kunnat konstatera att läsning är starkt kopplat till barnens lärande och undrar därför hur det påverkar deras syn på läsning. På vilka sätt kan skolbibliotekarien utveckla det läsfrämjande arbetet så att den bättre möter barnens önskemål med fler studier där barn får komma till tals?

Gymnasiet

Vi har i denna uppsats valt att fokusera på grundskolan då den omfattar en stor och varierad målgrupp. Det hade dock varit intressant att ta del av en studie som inriktar sig mot gymnasiet och dess elever. Hur ser spänningsfältet mellan efferent och estetisk läsning ut när barn istället blir ungdomar och hur påverkar detta skolbibliotekariens förhållningssätt? Enligt Lärarstiftelsens (2023) rapport *Ett läsvänligt hem* minskar barnets läsning radikalt med åldern. Det läsfrämjande arbetet och inte minst fokus på estetisk läsning upplevs samtidigt minska i de skolbibliotek som riktar sig mot gymnasiets elever. Det uppfattas som att större tyngdpunkt riktas mot MIK (medie- och informationskunskap) och handledning vad gäller informationssökning, exempelvis i relation till gymnasiearbetet, då elever förväntas vara mer självständiga. Men vad händer då med den lustfyllda och kravlösa läsningen?

Källförteckning

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2022). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen, i Ahrne, Göran & Svensson, Peter. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (upplaga 3). Stockholm: Liber

Alvehus, Johan. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (upplaga 3). Stockholm: Liber

Alvinus, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur

Andersson, Jonas (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd

Tillgänglig på Internet: <https://www.kulturradet.se/publikationer/med-lasning-som-mal/> Hämtad: 2025-02-01

Braun & Clark (2013): *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.

Centerwall, Ulrika (2022). *Att ta plats och göra skillnad: skolbibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter*. Diss. Borås : Högskolan i Borås. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-27634>

Chambers, Aidan (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker

Dagens Nyheter (2023). "Skolministern: Vi har en läskris i Sverige." <https://www.dn.se/sverige/skolministern-haller-presstraff-om-lasformagan/> (2025-01-30)

Dolatkhah, Mats (2013). "Skolbibliotek och läsfrämjande: tre problemområden" Ingår i *Skolbibliotekets förändrade landskap. En forskningsantologi*. Red. Limberg, Louise, Hampson Lundh, Anna red. Lund: BTJ Förlag s. 111–141.

Dressman, Mark (1997). *Literacy in the library. Negotiating the Spaces Between Order and Desire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2022). Intervjuer, i Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber

Furhammar, Sten (1997). *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson.

Gambrell, L.B. (2011) 'SEVEN RULES OF ENGAGEMENT: What's Most Important to Know About Motivation to Read', *The Reading Teacher*, 65(3), pp. 172–178. Available at: <https://search-ebsohost-com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=edsjsr&AN=edsjsr.41331594&site=eds-live&scope=site> Hämtad: 2025-04-28

Gärdén, Cecilia (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande: en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010–2015*. Stockholm: Kungliga biblioteket

Hedemark, Åse (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Svensk Biblioteksförnings rapport 2011:1. Tillgänglig via www.biblioteksforeningen.se

Hedemark, Åse, Jonsson, Ellen (2021). Läsning för framtidens samhällsmedborgare en studie av dåtidens och nutidens svenska kulturpolitiska debatter om barns läsning. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*. 24:2, 120–138 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-461463>

Heimer, Maria & Staub Halling, Monika (2022). *Mot samma mål: skolbibliotek i undervisningen*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Heimer, Maria (2024). *Läsa i alla ämnen. Att utveckla elevers läsning i F-9*. Lund: Studentlitteratur

Hultgren, Frances, Johansson, Monika (2017). *Stimulera läsintresse - en introduktion*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165647> Hämtad 2025-04-29

Hultgren, Frances, Johansson, Monika & Bjur, Louise (2017). *Läsmiljö - att skapa rum för läsande*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149058> Hämtad 2025-04-16

Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2021). "Skolbibliotek och läsning". Ingår i: Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Hultgren, Frances (2017). *Läsande förebilder*.

<https://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173301/FULLTEXT01.pdf>

Hämtad: 2025-04-24

James, Allison & James, Adrian L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan

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

Johansson, Monika & Hultgren, Frances (2017). *Didaktik för fri läsning*.

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149700> Hämtad: 2025-

05-20

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

Krashen, Stephen D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. 2nd ed. Westport, Conn.: Libraries Unlimited

Kåreland, Lena (2009). "Estetik och livskunskap i skolans litteraturläsning". Ingår i: Nilsson, Skans Kersti & Petterson, Torsten (red.) *Litteratur som livskunskap - tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*. Borås: Högskolan i Borås

Kåreland, Lena (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur

Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Limberg, Louise (2021). "Skolbibliotekets uppdrag och kontext". Ingår i: Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2021). "Perspektiv på skolbibliotek och lärande". Ingår i: Limberg, Louise, Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Lindsköld, Linnéa., Hedemark, Åse & Lundh, Anna. (2020). Constructing the Desirable Reader in Swedish Contemporary Literature Policy. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 12(2), 256–274

Lindquist, Linnea & Bruce, Jonna (2024). *Skolbibliotek nu! Skolbibliotek som pedagogisk funktion*. Helsingborg: Hegas

Lärarstiftelsen (2023). *Ett läsvänligt hem: rapport 2023*.

https://lararstiftelsen.se/wp-content/uploads/ett_lasvanligt_hem_rapport_webb.pdf

Hämtad: 2025-01-09

Merga, M.K. (2020) 'School Librarians as Literacy Educators Within a Complex Role', *Journal of Library Administration*, 60(8), pp. 889–908. doi:10.1080/01930826.2020.1820278.

Merga, Margaret Kristin and Mat Roni, Saiyidi (2025) "An Uphill Battle": School Library Professionals Fostering Student Reading Engagement', *English in Education*, 59(1), pp. 17–36. doi:10.1080/04250494.2025.2456718.

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2024). *Passionerad läsning: texter om litteratur, kritik och känslor*. Stockholm: Carlssons

Regeringskansliet (2022). *Strategi för ett starkt biblioteksväsende 2022–2025*. [Stockholm]: Regeringskansliet, Kulturdepartementet

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Rydbeck Kerstin (2022). "Lagstiftning och styrdokument för de offentliga biblioteken". Ingår i: Blomgren, Roger, Michnik, Katarina & Sundeen, Johan (red.). *Biblioteksgeografien: en antologi om biblioteksväsende och biblioteksforskning*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

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

Sandin, Amira Sofie (2004). *Läslust en brinnande känsla i magen: en studie av 9–12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap. Magisteruppsats 2004:62.

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

Schedvin, Maria (2020). *Hållbar skolbiblioteksutveckling*. Första upplagan Malmö: Gleerups

Schmidt, Catarina (2023) *Kommunikativa klassrumspraktiker: Tidig läs- och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur

Schultz Nybacka, Pamela (2019). *Värdet av skolbiblioteket: en verksamhet för hållbar utbildning och bildning*. [Stockholm]: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi

SFS 2013:801 *Bibliotekslag*.

SFS 2010:800 *Skollag*.

Skolinspektionen (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/skolbiblioteket-som-pedagogisk-resurs/> Hämtad: 2025-04-16

Skolverket (2023a). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
Hämtad: 2025-02-03

Skolverket (2023b). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>
Hämtad: 2025-02-03

Skolverket (2024a). *Ändringar i skollagen gällande skolbibliotek*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../skolbibliotekarie/andringar-i-skollagen-gallande-skolbibliotek-1-juli-2025>
Hämtad: 2025-02-15

Skolverket (2024b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22). 2uppl.*
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2024/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
Hämtad: 2025-02-15

SOU 2021:3. *Delbetänkande av Utredningen om stärkta skolbibliotek och läromedel. Skolbibliotek för utbildning och bildning*.

Statens medieråd (2019). *Ungar & medier 2019*.
<https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2019-tillganglighetsanpassad.pdf>
Hämtad: 2025-01-09

Svensk biblioteksforening. (2023). *Därför behövs skolbibliotek! En guide*.
<https://biblioteksforeningen.se/wp-content/uploads/2023/04/skolbiblioteksguiden-2023-1.pdf>
Hämtad: 2025-03-27

Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt, i Ahrne, Göran & Svensson, Peter. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (upplaga 3). Stockholm: Liber

Thorson, Staffan (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S. 111–179.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024*.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.htm> Hämtad: 2025-01-15

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Berätta om dig själv och din roll som skolbibliotekarie?
 - a. Utbildning
 - b. Hur länge har du varit verksam som skolbibliotekarie?
 - c. Vad har du för uppdrag som skolbibliotekarie?

Läsfrämjande arbete

2. Vilken roll har skolbiblioteket i att främja läsning?
3. Berätta om ditt läsfrämjande arbete!
 - a. Hur anpassas arbetet utifrån målgrupp och årskurs?
 - b. Vad är det för typ av läsning du vill utveckla hos eleverna?
 - c. Vad är det du vill att läsningen ska åstadkomma?
4. Vilka utmaningar möter du i ditt arbete med att främja läsning i skolan?

Läsningens betydelse

5. Varför är läsning viktigt enligt dig?
 - a. Vad är läslust för dig?
6. Vi läser med olika syften – hur tror du att det kan påverka attityden till läsningen?
7. Hur upplever du att eleverna själva ser på läsning?
 - a. Vad tror du att ett minskat intresse för läsning beror på?
 - b. Vilka strategier tycker du fungerar bäst för att väcka och behålla elevers läslust?

Läsning ur ett samhällsperspektiv

8. Det har debatterats om att Sverige befinner sig i en läskris – vad tänker du kring det?
 - a. Vad tror du att den beror på?
 - b. Vem har ansvar att vända den?
 - c. Vilka insatser behövs för att vända den?

Avslutande frågor

9. Om du fick fria resurser att utveckla en lässatsning, hur skulle du utforma en sådan?
10. Upplever du att det är något vi inte har berört eller missat som du vill tillägga?

Bilaga 2

Samtyckesblankett till deltagande i examensarbete

Beskrivning av projektet

Vi studerar ABM-programmet med inriktning biblioteks- och informationsvetenskap vid Lunds universitet. Vi skriver just nu vår masteruppsats där vi tar avstamp från ett läsfrämjande perspektiv och det praktiska arbetet med läsning i en skolbibliotekskontext. Som en del av arbetet genomför vi intervjuer för att få ökad förståelse för de förhållningssätt och attityder som finns till läsning. Vi är intresserade av att höra hur du som skolbibliotekarie ser på detta och hur det tar sig i uttryck i det läsfrämjande arbetet.

Hantering av information

Intervjun kommer att spelas in med hjälp av diktafon och därefter transkriberas. Ljudfil och transkribering kommer att lagras i en lösenordskyddad mapp, vilken kommer att raderas när uppsatsen är godkänd. Personnamn eller andra uppgifter som möjliggör identifiering kommer att tas bort i transkriberingen. I uppsatsen kommer du som deltagare att avidentifieras med hjälp av pseudonym.

Kontaktuppgifter

Sofia Nilsson - student och uppsatsskribent

mejl: so5230ni-s@student.lu.se

Paulina Reimers - student och uppsatsskribent

mejl: paulina.h.reimers@gmail.com

Lisa Engström - handledare

mejl: lisa.engstrom@kultur.lu.se

Medgivande

- Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta.
- Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien.
- Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

- Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Ort och datum: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 3

Ansvarsfördelning

Uppsatsen som föreligger är ett resultat av gemensamma ansträngningar. Vi har fortlöpande diskuterat och planerat vår uppsats både i dess helhet och dess separata delar. Allt från syftesformulering och frågeställningar till materialinsamling och följande analysförfarande har bearbetats och strukturerats gemensamt. Vi har inom alla kapitel delat upp skrivandet lika mellan oss, men bearbetat texten tillsammans i efterhand. I skrivandet har vi använt oss av en digital plattform i form av ett delat dokument. Det har möjliggjort att vi har kunnat se och kommentera varandras delar då vi inte fysiskt befunnit oss på samma plats. Vi anser att vi båda har tagit lika stor del i arbetsprocessen.