Döende böcker och levande texter
En kvalitativ studie om barns syn på läsning, text och bibliotek

Annika Nagorsen Kastlander

Institutionen för ABM
Uppsatser inom biblioteks- & informationsvetenskap ISSN 1650-4267
Masteruppsats, 30 högskolepoäng, 2013, nr 612
Abstract
This master thesis is based on the sociocultural perspective. A qualitative research study was conducted to investigate children’s attitudes towards reading, texts and libraries. The theoretical background is constituted by ideas from the new sociology of childhood, literacy-studies and reader-response theory. The study was conducted with 23 children, 13 girls and 10 boys, participating in focus groups.

The results of the study reveal that children’s literacy-activities in school are strongly influenced and limited by adults. Children’s interest in pictures and non-fiction-reading do not correspond to the school institution that favors traditional media and fiction. The study also reveals a gender division between children’s literacy-activities that tends to grow with age. All the children in the study regard libraries as book-houses and wished for libraries that combine activity and serenity. The thesis shows the importance of being aware of, and engage in, children’s reading-interests and reading-practices if the reading stimulating activities in schools and libraries are to be successful. The study also shows that an integration of new media in the school and in the library are necessary if children’s reading skills are to be improved.

Key words
Literacy, Libraries and schools, Children - Books and Reading, Qualitative research
Innehållsförteckning

Inledning – att börja med slutet................................................................. 5
Syfte och frågeställningar .................................................................... 6
  Uppsatsens disposition ...................................................................... 6
  Motivation och relevans .................................................................. 7
  Definition och begreppsförklaring .................................................... 7
Bakgrund och tidigare forskning .......................................................... 8
  Barndomsstudier och myten om den enda barndomen ..................... 8
  Vad är literacy och ”where does literacy end”? .............................. 9
  Från text till bild ............................................................................. 10
  Läsarresponsteori: När text möter läsare ......................................... 11
  Barns läsvanor ............................................................................... 12
  Barns läsning och skolan ................................................................. 13
  Barns läsning och bibliotek .............................................................. 16
Teoretiska perspektiv och tillämpning .................................................. 18
  Det sociokulturella perspektivet ...................................................... 18
    Mot en dualistisk världsuppfattning .............................................. 18
    Hur kan jag använda det sociokulturella perspektivet i min analys? 19
  Den nya barnsociologin ................................................................. 20
  Literacy-studies ............................................................................. 21
  The Transactional theory .................................................................. 22
Metod ..................................................................................................... 23
  Den kvalitativa intervjun ................................................................ 23
    Konsten att intervju barn .............................................................. 23
    Fokusgruppsintervjun ................................................................... 24
    Intervju i skolmiljö ....................................................................... 24
  Undersökningen ............................................................................ 25
    Förberedelser ............................................................................... 25
    Genomförande och gruppens sammansättning ............................ 26
    Intervjuupplägg .......................................................................... 28
    Videospelnning och transkribering ................................................ 29
Resultat och analys ............................................................................. 31
  Läsintresse och läspreferenser ....................................................... 31
    Associationer till läsning ............................................................... 31
    Tid för läsning? Boken och andra medier .................................... 34
  Läsning, motivation och läsutbyte ................................................... 38
    Den ansträngande läsningen – Läsning som verktyg .................... 38
    Den tävlande läsningen – Läsning som träning ............................. 39
    Den analytiska läsningen – Läsning som livsstil ......................... 41
  Läsning i skolan ............................................................................ 43
    Läsning och bilder ....................................................................... 48
    Läsning, kamrater och genus ....................................................... 50
Bibliotek och drömbibliotek .................................................................................. 54

**Slutdiskussion** .............................................................................................................. 62
  Utvecklande idéer .............................................................................................................. 65
  Idéer till framtida forskning .......................................................................................... 67
  Epilog – to be continued. ............................................................................................... 68

**Sammanfattning** .......................................................................................................... 69

**Käll- och litteraturförteckning** .................................................................................... 70
  Otryckt material .............................................................................................................. 70
  I uppsatsförfattarens ägo .............................................................................................. 70
  Tryckt och elektroniskt material .................................................................................... 71

**Bilaga 1:** Brev till rektor och lärare ............................................................................ 78

**Bilaga 2:** Brev till barn och vårdnadshavare ................................................................. 80

**Bilaga 3:** Intervjuguide med frågor till barnen ............................................................. 82
Inledning – att börja med slutet

"Läsning kommer ju från böcker, de håller ju på att dö ut", säger ett barn bestämt. Jag funderar, citatet etsar sig fast i mitt bokälskande minne och bidrar till att jag tänker om. Studiens tema har precis ändrats, men då vet jag inte om det än…


Jag har valt att använda mig av den induktiva metoden, vilket innebär att jag först har utfört minundersökning och därefter letat efter den teoretiska ramen som ansågs mest lämpad för att förklara empirin. Det är alltså empirin som har styrt teorivalet, även om uppsatsens kronologi antyder ett motsatt tillvägagångssätt. Av läsbarhetstekniska skäl kan alltså sägas att vi börjar med slutet.

När nu denna spännande resa, som arbetet med uppsatsen har inneburit, närmar sig sitt slut vill jag uttrycka min djupa tacksamhet till de barn som har lånat uppsatsen sina röster: Utan er skulle det inte finnas någonting att berätta!
Syfte och frågeställningar

Uppsatsten har som syfte att studera hur ett antal barn i åldrarna 6-13 resonerar kring läsning, text och bibliotek. Det är barnens egna tankar, upplevelser och funderingar som uppsatsen har som mål att fånga. Jag är intresserad av att undersöka på vilka sätt attityder till läsning, läspraktiker och föreställningar om bibliotek är interrelaterade och påverkar varandra.

De centrala frågor som jag har som mål att diskutera är följande:

- Vilken syn på läsning framträder i det barnen berättar? Vad berättar barnens utsagor om förhållandet mellan traditionell och digital läsning?

- Vilka faktorer påverkar barnens läspraktiker? Är vissa faktorer mer framträdande än andra i empirin?

- Vilka föreställningar har barnen om bibliotek? Hur är dessa föreställningar relaterade till olika läspraktiker och de framträdande förhållningssätten som barnen intar till läsning?

Uppsatstenens karaktär är tvärvetenskaplig, vilket betyder att jag kommer att röra mig fritt mellan olika discipliners gränser för att diskutera och tolka mitt material.

Uppsatstenens disposition

Kapitlet Bakgrund och tidigare forskning ger en överblick över de forskningsfält som uppsatsen relaterar till. Först presenteras och diskuteras forskningsfälten, därefter ges en överblick över de arbeten och den forskning som har varit särskilt relevant för uppsatsen. Under kapitel Teori och praktisk tillämpning visas mer ingående hur jag använder mig av teorierna och den tidigare forskningen för att tolka mina empiriska data. Därefter följer ett kapitel som behandlar metoden, samt mitt tillvägagångssätt i analysen av det empiriska materialet. Under kapitel Resultat och Analys presenteras och diskuteras empirin. Ett avslutande kapitel drar ihop...
de olika tanketrådar som analysen har gett upphov till, diskuterar vilka slutsatser som kan dras av analysen och följs av en sammanfattning som utgör uppsatsens slut.

Motivation och relevans


Definition och begreppsförklaring

För att studera barnens förhållningssätt till läsning och bibliotek, behöver jag få en insikt i hur barns läspraktiker ser ut. När jag talar om barns läspraktiker, menar jag hur läsningen ter sig i praktiken i olika kontexter och verksamheter (t.ex. skola och hemmet), då jag dock inte har observerat barns läspraktiker och använder mig av intervjuer i min uppsats, betyder det att jag tar del av barnens läspraktiker med hjälp av verbala yttranden. I det verbala delges barnens antaganden, attityder och värderingar om ett ämne. Det barnen berättar att de gör får alltså stå som representativt för det som barnen gör i praktiken. Jag använder mig i uppsaten genomgående av begreppet barn i enlighet med FN:s barnkonvention, där alla människor upp till 18 år definieras som barn (Unicef > barnkonventionen).
Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras den forskning som utgör bakgrunden till min uppsats och sätter den i sitt vetenskapliga sammanhang. Först presenteras forskningsfälten barndomsstudier, literacy-studies och läsarresponsteorier och därefter studier om barns läsvanor och barns läsning i en skol- och bibliotekskontext.

Barndomsstudier och myten om den enda barndomen

Studier om barn och barndom är ett interdisciplinärt fält och forskare från olika discipliner och med olika perspektiv på barn och barndom har bidragit till att forma childhood studies (Bass 2007, s. 140f.). Socialhistorikern Philippe Ariés var den som först yttrade idén om den socialt och historiskt konstruerade barndomen och som motsatte sig tanken om barn som ett naturligt biologisk tillstånd (Bass 2007, s. 140; Diana Gittins 2008, s. 38). Synen på barn och barndom är föränderlig över tid och beroende av en kulturell kontext, där olika kulturer har olika sätt att se på vad ett barn är och vad barndom innebär, samt när barndomen slutar (Bass 2007, s. 141; Corsaro 2011, s. 191ff). Den utvecklingspsykologiska forskningen har från sociologins och kulturvetenskapens håll kritiseras för sin syn på barn som ”adults in training”, där barnen reduceras till sin fysiska och kognitiva utveckling (Bass 2007, s. 141). En ny barndomssociologi fordrades av Allison James och Alan Prout som tydligt konstaterade att barn och barndom måste ses som sociala konstruktioner och baseras på en syn på barn som aktiva sociala aktörer (Kehily 2008, s. 9ff.; James, Jenks & Prout 1998, s. 138 ff.).

Denna syn på barn som aktiva meningsskapare företräds även av William Corsaro och Donna Eder som menar att en sociologi om barn också är en sociologi om vuxna, då barn och vuxna kontinuerligt interagerar med varandra. Så visar Corsaro och Eder i en undersökning om barns vänskapsband, hur barn skapar vänkulturer (peer cultures) i samspelet med och relation till vuxna:

However, the production of peer culture is a matter neither of simple imitation nor of direct appropriation of the adult world. Children creatively appropriate information from the adult world to produce their own unique peer cultures. Such appropriation is creative in that it both extends or elaborates peer culture (transforms information from the adult world to meet the concerns of the peer world) and simultaneously contributes to the reproduction of the adult culture (Corsaro & Eder 1990, s. 200).
David Buckingham undrar i ”New media, new childhoods?” hur den nya teknologin påverkar barn och vuxna. Buckingham menar att det finns två dikotoma perspektiv med vilka vuxna ser på barns interaktion med den nya tekniken. Antingen finns en positiv inställning gentemot tekniken och barn ses som fria aktörer som med teknikens hjälp kan bli än mer självständiga eller så betraktas den nya teknologin med skeptiska ögon som barnen anses behöva skyddas ifrån (Buckingham 2008, s 125). Dessa föreställningar om teknologi och barn är överdrivet ensidiga och ”symptomatic of the chronic sentimentality with which our society views children – of the very limited and limiting ways in which we construct the meaning of childhood, and thereby constrain children’s live” (Buckingham 2008, s. 128). Det finns olika barn och olika sätt att vara barn på men begreppet barndom kan suggerera en universalitet som inte existerar, menar Diana Gittins och konstaterar att barndom är en uppfinning av de vuxna, ”a fiction interwoven with personal memories: cultural representations that serve to disguise difference between children – whether in terms of gender, ethnicity, class or physical ability” (Gittins 2008, s. 37).

Vad är literacy och ”where does literacy end”?

Det är inte enkelt att ge en tillfredställande definition om vad literacy står för och vad literacy studies egentligen innebär, att inte ha en tillfredsstillande svensk term för det engelska ordet literacy gör det hela än mer problematisk. Diskussioner om hur literacy bäst ska översättas är fortfarande aktuella; Carina Fast uppmärksammar att olika termer har föreslagits och används inom den svenska forskningen, av vilka literacitet och läs-och skrivkompetens är några (Fast 2007, s. 33f.). Jag väljer att använda termen literacy i uppsatsen, men kommer även att tala om läsning och läs- och skrivpraktiker. Literacy är den engelska termen för läs- och skrivkunnighet och var enligt John Buschman ”once thought to be well understood and well defined” (Buschman 2009, s. 95). Synen på vad literacy är och vad literacystudier ska ägna sig åt har förändrats under de senaste decennierna och själva literacy-begreppet har med tiden fått en mer mångfacetterad karaktär. Betekningen literacy har gått från att endast betrakta läsande och skrivande som en teknisk färdighet, där avkodning av text fokuseras, till att även inbegripa tankar kring läsförståelse och läskompetens (Fast 2007, s. 15). Literacy- forskaren David Barton som har studerat literacy praktiker i specifika situationer och kontexter menar att literacy studier växte fram ur ett misstänje med den samtida läs- och skrivkunnighetsforskningen och de förenklade psykologiska modeller som användes för att undersöka literacy-processer. Inte sällan byggde dessa modeller på grundantaganden rotade i den kognitiva psykologin som begränsade läs- och skrivkunnighet till individen och inte tog hänsyn till sociala aspekter (Barton 2001, s. 93).
Människan agerar i en textuell medierad social värld (Barton 2001). Läsning är en av många olika vägar för människan att göra världen begriplig och de sociala praktiker som literacy-aktiviteter är en del av, varierar. Även vad som menas med läsande och skrivande är kulturelts betingad och varierar i olika kontexter (Barton 2001; Fast 2007; Buschmann 2009; Säljö 2010). Med utgångspunkt i David Barton som ställer frågan: ”Literacy and other media, where does literacy end?”, ska vi nu övergå till att belysa vad New literacies syftar till (Barton 2001, s. 95).

Nya medier kräver nya kompetenser och nya tankar kring literacy-begreppet, menar forskarna som engagerar sig i New literacy studies. Människans sätt att kommunicera har förändrats i och med teknikens utveckling, det sociala konstituerar sig i dag inte enbart genom verbalitet och fysisk interaktion utan är till stora delar digital och skriftspråksbaserad (Lankshear & Knobel 2011, s. 40). Genom att människan interagerar med de nya redskapen som tekniken ger upphov till förändras också hennes sätt att se på världen och literacy-studier måste förhålla sig till dessa förändringar. Med tekniken som föder ”new technical stuff” följer också livsstilsförändringar som visar sig i ”new ethos stuff” (Lankshear & Knobel 2011, s. 55).

Från text till bild
Texter blir med den framskridande tekniska utvecklingen alltmer multimodala, dvs. kan kombinera (rörliga) bilder, musik och tal i ett. Enligt Kress är kommunikation alltid multimodal och ”each of the modes available for representation in a culture provides specific potentials and limitations for communication” (Kress 2005, s. 5). Boken som har varit det dominerande mediet i århundraden och påverkat människans läs- och skrivpraktiker, dvs. på vilka sätt vi läser och skriver, samt synen på vad kunskap är, utsätts av datakärnena som fokuserar bilden och därmed kräver nya sätt att läsa, skriva och tänka (Kress 2005, s.17ff.). I digitala texter intar bilden en central plats eller dominerar helt över texten och tekniken förändrar människans sociala relationer och kastar om gängse maktförhållanden, genom att sudda ut gränser mellan författare (textskapare) och mottagare (textkonsument) (Kress 2005, s. 18ff; Buschman 2009, s. 39). Utvecklingen från bok som medium till (data)skärm som medium är omvändvande och kan för många vara en skrämmande tanke, särskild då traditionell och digital läsning skiljer sig åt (Kress 1997, s. 1; Kress 2005, s.16ff.).

tekniken bär med sig. Man skulle kunna säga att New literacy studies till viss del kastar om och försöker lösgöra sig från det konventionella literacy-begreppet, för att kunna möta det ”nya”, som till stor del är situerad i en digital kontext, på dess eget villkor. Jag delar John Buschmans tankar och menar att vad vi än väljer att kalla det så är literacy del av literacy-forskningen, vare sig new eller ej.

Läsarresponsteori: När text möter läsare

Vad händer i mötet mellan läsare och text, är en fråga som läsarresponsteorier är intresserade av att besvara. Länge har idén om den autonoma författaren dominerat den litteraturvetenskapliga forskningen och läsaren tillskrivits en undanskymd funktion. Detta ändrades dock under 1960/70-talet, när olika teoretiker började ifrågasätta läsaren som passiv mottagare för författarens och textens ”allmängiltiga” intentioner och Roland Barthes 1968 proklamerade författarens död (Barry 2009, s. 49f.).

Wolfgang Iser undrar hur själva läsakten ter sig. Iser utgår från att textens struktur vägleder läsaren i sina tolkningar, men det är läsarens tolkning av texten och läsarens fantasi som skapar mening. När läsaren möter en text, formar hon/han med hjälp av sin förförståelse, sina förkunskaper och texten antaganden om det lästa som tillsammans bidrar till att texten får liv eller ”förverkligas” (Iser 1992, s. 319). En text består av luckor som läsaren tvingas förhålla sig till. Mening skapas genom att läsaren fyller dessa tomrum, menar Iser och tillskriver därmed läsaren en aktiv roll i läsakten (Iser 1992, s. 325). Som Iser menar även Hans Robert Jauss att läsaren och texten befinner sig i ett samspel och framhäver litteraturens kommunikativa dimension. Jauss uppmärksammar dock starkare kulturens och historiens betydelse för hur en text läses och tolkas, där kulturen ger upphov till olika tolkningstraditioner som är föränderliga över tid och rum (Jauss 1991). Även Stanley Fish trycker på den sociala kontextens betydelse och menar att hur texter läses och tolkas är påverkat av de sociala regler och praktikgemenskaper som människan är en del av. I Is there a text in this class diskuterar han bland annat hur individens in tolkning av en text påverkas av de sociala gemenskaper han/hon är en del av (Fish 1980). Louise Rosenblatt menar att text och läsare bildar en sammanflätad relation i vilken ”each element conditions and is conditioned by the other in a mutually-constituted situation”, varför Rosenblatt väljer att använda begreppet transaktion istället för interaktion (Rosenblatt 2004, s. 1364). För att kunna förstå en text måste läsaren djupdyka i den och möta texten med de tidigare erfarenheter han/hon har av en text; mening uppkommer genom denna transaktion. Texten genomsöks efter ledtrådar med vilka olika antaganden formas som tillsammans bildar en helhetsidé om texten som nya ledtrådar anpassas till (Rosenblatt 2004). Av de här presenterade teoretikernas idéer anser jag
Rosenblatts transaktionella teori vara den som är mest praktisk inriktad och mest lämpad för att användas i analysen (se Teori och praktisk tillämpning).

Efter att jag nu har gett en inblick i de tre forskningsfält som utgör grunden till denna uppsats ska jag ge en överblick över den litteratur som har varit värdefull för uppsatsen. Kapitlet är indelat i Barns läsvanor, Barns läsning och skola och Barns läsning och bibliotek.

Barns läsvanor

Det har gjorts ett antal studier som undersöker barns läsutveckling och läsvanor, här följer en redovisning av några av dessa studier:

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som undersöker barns läsförmåga i årskurs 4 och PISA (Programme for International Student Assessment) är ett internationellt projekt som undersöker 15-åringars förmåga att använda inhämtad kunskap (PIRLS 2011; PISA 2009). Både PIRLS och PISA visar en nedåtgående trend vad gäller barns läsforståelse. En senare analys som gjordes av Skolverket, där digital och traditionell läsning jämfördes, visade att de barn som presterade bra på den traditionella läsningen också visade en bra digital läsforståelse, men att de läsare som läste ”sämre” traditionellt var ”goda” digitala läsare (Skolverket > Statistik & utvärdering > internationella studier).


Christina Clark och Jonathan Douglas har i en kvantitativ enkätundersökning studerat barns läs- och skrivvanor. Enkätundersökningsmaterialet ställde frågor till barn om läsglädje, val av och attityder till läsande och skrivande. Resultatet visar bl.a. att läsglädjen avtogs vid bättre och sinkande läsande och skrivande. Resultatet visar bl.a. att läsglädjen avtogs vid barnens äldre ålder, där barn i åldrarna 7-11 gav uttryck för störst läsglädje (Clark & Douglas 2011, s. 12). Även Deanne Camp undersöker i “Who’s reading and Why: Reading Habits of 1st Grade through Gradu-
ate Students” hur barns läsvanor i olika åldrar ser ut och vilka känslor läsningen framkallar. Studien undersöker 242 barns läsvanor i årskurs 1, 4, 6, 8 och 11 och visar bl. a. att positiva attityder till läsning sjunker gradvis till årskurs 11 (Camp 2007, s. 265).

Lars Brink undersöker barns läspreferences i grundskolan från årskurs 1 – 3 och i årskurs 6. Han konstaterar existensens av uttalade läsvanor efter kön, men att den könsspecifika läsningen avtog med barnets stigande ålder (Brink 2005, s. 200f.). Lynne McKechnie använder sig i ”Spiderman is not for babies” av kvalitativa intervjuer för att studera pojkars läsning. Studien i vilken det ingår 43 pojkar i åldrarna 4-12, visar att pojkar läser men att deras läsning inte anses vara av den kvalitén som lärare, skolbibliotekarier och föräldrar ville godkänna (McKechnie 2006). En uttalad könssuppedelning vad gäller pojkars och flickors läsning kan även Tuula Merisuo-Storm bekräfta. I en kvantitativ studie undersöker hon barns läsvanor i årskurs 4. Studien som totalt hade 145 deltagare visar att pojkar och flickor tycker om att skriva och läsa olika sorters texter. Som Lynne McKechnie visar även Tuula Merisuo-Storm att pojkar tycker om att läsa andra texter än dem som uppskattas av de vuxna. Studien antyder att pojkar generellt tycker om att läsa, men inte gärna läser för läsandets eget skull (Merisuo-Storm 2006, s. 113).

Barns läsning och skolan

Som de tidigare avsnitten visar kan läsning sägas vara en ytterst social aktivitet som sker i dialog och samspel med andra. Judith Langer menar att litteraturen har en stor betydelse för människan. i Litterära föreställningsvärldar beskriver hon hur läsaren skapar mening i en text och visar hur undervisningen kan bidra till att utveckla barns litterära tänkande (Langer 2005). I Hur barn lär sig läsa och skriva, betonar Caroline Liberg samtaleets betydelse för läs- och skrivutvecklingen, då kunskap om läs- och skrivlärandet “är nära förbunden med talspråkslärandet” och diskutera varför läs- och skrivlärandet utvecklas mer positivt om man får möjlighet att delta i samtal (Liberg 2006, s. 11). För att utvecklas till en skicklig läsare krävs det reflekterande samtal, där barnet får möjlighet att byta ut tankar och koppla det lästa till egna erfarenheter. Enkelspåriga samtal, vars enda syfte är att innehållet i det lästa återberättas, kan verka hämmande på den fortsatta läsutvecklingen (Liberg 2006, s. 41). Tarja Alatalo undersöker i Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 hur lärare bedriver läs- och skrivundervisning. Hon uppmärksammar att det finns en okunskap bland många lärare om hur läs- och skrivundervisningen påverkar eleven. Lärare gör ingen skillnad på ”god läshastighet” och ”god läsförmåga”, varför elever med läs- och skrivsvårigheter riskerar att inte få adekvat stöd för att förbättra sitt läsande och skrivande (Alatalo 2011, s. 181).
Carina Fast beskriver i sin avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva*, hur barn längt innan de börjar skolan kommer i kontakt med en mängd olika texter och använder sig av olika läs- och skrivpraktiker. Carina Fast har följt sju barn under en treårsperiod och observerat barnens läs- och skrivutveckling. Fasts studie belyser de läs- och skrivrelaterade vanor som barnen blir en del av och lär sig bygga upp under sin tidiga uppväxt i familjen och studerar om och på vilka sätt barnens förkunskaper om och hantering av ”textorienterade aktiviteter” är till hjälp vid barnets inträde i förskolans och skolans värld (Fast 2007, s. 49). Carina Fast belyser också populärlitteraturens och mediernas roll i barnens läs- och skrivpraktiker och kommer fram till att barnens egna erfarenheter och förförståelse ofta förbises i skolan.

Anette Ewald tematiserar i sin avhandling *Läskulturer* litteraturläsningen i grundskolan i årskurs 4, 5 och 6. Anette Ewalds avhandling baseras på observationer av ett antal aktuella undervisningssituationer i fyra olika skolor, där lärare och elever arbetar med skönlitterära texter. Ewald urskiljer olika läskulturer, dvs. olika domäner som påverkar sättet att tala om och förhålla sig till läsning och texter (Ewald 2007, s. 27). Anette Ewald påpekar att samtal som ägde rum om läsning i skolan är bristfälliga och att gemensamma diskussioner om litteraturen inte lyckas engagera eleverna, varvid litteraturläsningen aldrig får det identitetsutvecklande värde för individen som kursplanen i svenskämnet har som mål att stödja. Vissa elever lämnas helt åt sig själva med sin läsning och får aldrig möjlighet att med litteraturundervisningens hjälp utmana sitt bristande läsintresse, menar Anette Ewald (Ewald 2007, s. 287 ff.). Anette Ewald ser också att skolan prioriterar kvantiteten, att elever läser mycket, före kvaliteten, att elever förråder det de läser (Ewald 2007, s. 366 ff.).

Katarina Eriksson Barajas observerar i *Boksemntals dilemma och möjligheter* litterära samtal med barn från årskurs 4-7 i en grundskola. Eriksson Barajas studie visar att klassrumsexpanderer under boksemntal skapar olika läsarenamn, där läsarens statsligt liksätts med stort läsintresse och ”kärlek till böcker” (Eriksson Barajas 2012, s. 59). Barnen positionerar sig själva som antingen bra eller dåliga läsare beroende på hur snabbt de ansåg sig kunna läsa (Eriksson Barajas 2012, s. 66). Katarina Eriksson Barajas påpekar också att barnen ibland inte ville dela med sig av ”sina privata liv”, varför den litterära diskussionen kunde stanna av (Eriksson Barajas 2012, s. 118).

Anne Marie Bonafide undersöker i sin avhandling hur barn i grundskolans mellanår konstruerar läsarenamn. Bonafide konstaterar att barn med låg läsförmåga ofta utvecklar ett långt självförstående och menar att skolan som institution bidrar till att skapa och förstärka dessa identitetsmönster. Som Carina Fast undersöker hon frågan hur barnens literacy-aktiviteter i hemmet interagerar med en klassrumsmiljö (Bonafide 2011, s. 2). Anne Marie Bonafide visar att klassrumsanvändare påverkar läsarenamnet, där barnen i klassen delade
upp sig i pojk- och flickgrupper, där flickorna var passiva och "snälla" och pojkarna aktiva och tog plats. Men kön hade ingen signifikant påverkan på utvecklandet av en läsaridentitet, menar Bonafide, utan det var de vuxna (lärares och föräldras) kritiska attityder till barnens literacy-aktiviteter på fritiden som påverkade läsaridentiteten starkast (Bonafide 2011, s. 135).

I sin avhandling Doing Research in Primary School: Information Activities in Project-Based Learning observerar Anna Hampson Lundh elevers informationsbeteende och arbete med projektbaserade metoder i grundskolan. Inom skolan, där den traditionella texten fokuseras blir informationsaktivitets multimodala karaktär och den nya teknologin en utmaning för både lärare och elever, menar Hampson Lundh (Hampson Lundh 2011, s. 4). Hon visar att det finns en fokusering på traditionell text i skolan, där barnen använder bilder endast som dekoration (Hampson Lundh 2011, s. 50). Hampson Lundh uppmärksamar att barnen lämnades mycket åt sig själva i sina informationssökningsaktiviteter och trycker på att barnen skulle behöva hjälp i formulering av frågorna, då barnen ville ”göra rätt” för att motsvara de förväntningar som barnen antog skolan har på deras arbete (Hampson Lundh 2011, s. 55ff.). Anna Hampson Lundh visar hur barnens informationsaktiviteter sker i samband med andra och därför kan sägas vara högst sociala (Hampson Lundh 2011, s. 57).

Elza Dunkels undersöker i sin avhandling Bridging the Distance - childrens strategies on the Internet elevers internetbeteende. Avhandlingen är intressant då den intar ett barnperspektiv och påtalar skolans roll i utbildning av informationskompetenta elever. Elza Dunkels menar att elever kan ge upp tankar på en högre utbildning om inte skolan tar tillvara på deras (digitala) kompetens. Än mer viktig blir skolan i arbetet för att minska digitala klyftor för de elever som inte har tekniken hemma (Dunkels 2007, s. 39).

Boken Design för lärande är en antologi vilken har som mål att visa nya sätt att förhålla sig till lärande. Antologin ger en inblick i hur det multimodala arbetet i skolan kan se ut i praktiken men visar också vilka hinder som är förenade med integrering av multimodaliteten i undervisningen (Rostvall & Selander 2007). Peter Andersson ger i artikeln ”New Litteracies in klassrummet - vägar till en alternativ läs- och skrivpedagogik” en överblick över olika teoretiska perspektiv med vilka läs- och skrivrelaterade aktiviteter studeras i en tid där teknologin förändrar textlandskapet (Andersson, s. 41). Andersson diskuterar hur skolan kan möta de nya textvärldar som barn och unga erövrar med teknikens hjälp idag och manar till nytänkande inom skolan, då den traditionella läs- och skrivundervisning inte lyckas möta barns och ungas behov av rika och mångfaldiga textmöten (Andersson 2011, s. 56). Peter Andersson menar att användningen av ”nya” medier inom skolan alltför ofta sker i traditionella syften. Även om medvetenheten finns att satsa på multimodalitet och teknik inom skolan, så lyckas skolan inte lösgöra sig
från traditionella strukturer som favoriserar traditionella sätt att läsa (Andersson 2011, s. 57).

Barns läsning och bibliotek

En stor del av bibliotekens arbete utgörs av det lässtimulerande arbetet, där barn enligt bibliotekslagen är en prioriterad grupp som biblioteket ska äga särskilt uppmärksamhet åt, varför vi nu ska ta del av litteraturen som tematiserar barns läsning i en bibliotekskontext (Bibliotekslagen (1996:1596) § 9).


**Skolbibliotekets pedagogiska roll** är en kunskapsöversikt, i vilken Louise Limberg ger en omfattande bild av forskning som är relaterat till en skolbibliotekskontext. Med avstamp i Mark Dressmans och Staffan Thorsons arbeten presenterar hon här också de tre pedagogiska tillvägagångssätt med vilka bibliotekarien kan nära sig barns läsning: den traditionalistiska, den pragmatiska och den emancipatoriska strategin (Limberg 2002, s. 63ff.).

I *Barn berättar*, sammanställer Åse Hedemark resultatet av ett större antal kvalitativa gruppintervjuer som hölls med barn om deras idéer och erfarenheter av berättelser, läsning och läslust i relation till bibliotekens verksamhet. Undersökningen visar bl. a. att bibliotekens läsframjande insatser uppskattas av barnen, men att biblioteken kan bli bättre på att arbeta med och tillgängliggöra andra medier än boken, för att även kunna möta de barn som inte är intresserade av traditionell läsning (Hedemark 2011b, s. 49ff.).
Teoretiska perspektiv och tillämpning

Det följande kapitlet ägnas åt teorin. Här förklaras på vilka sätt de teorier som har belysts i bakgrundskapitlet används i analysen av det empiriska materialet.

Det sociokulturella perspektivet

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, där människan ses som en komplex varelse, påverkad av biologiska, sociala och kulturella faktorer, som befinner sig i ständig interaktion med en komplex omvärld (Säljö 2010, s. 17). Människan (ko)konstruerar sin värld eller snarare sin syn på världen genom det kommunikativa samspelet med andra människor. Det sociokulturella perspektivet är fast förankrat med idéer om lärande och lärandeprocesser och arbetar med en bred förståelse av lärande begreppet, där en ständigt pågående kommunikation (såväl människor som människa samhälle emellan) utgör grunden för lärande: ”Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö 2010, s. 9). Det sociokulturella perspektivet företräder en kunskapssyn som ifrågasätter existensen av objektiv och neutral kunskap (Säljö 2010, s. 141f.). Kulturen som människan är en del av påverkar hennes sätt att tolka världen och de sätt på vilka hon använder redskaper. Enligt Säljö tar människan alltid del av en förtolkad verklighet (Säljö 2010, s. 66).

Kulturen, individen och redskapen interagerar med varandra. Individen utvecklar och använder de redskap med vilka hon tolkar världen och gör den begriplig. Ett av de viktigaste sociokulturella redskapen är språket, med vilken människan närmar sig världen. Appropriering är den inskolningsprocess i vilken människan lär sig att använda de sociokulturella redskap som står till hennes förfogande (Säljö 2010).

Mot en dualistisk världsuppfattning

Roger Säljö menar att det sociokulturella perspektivet tar avstånd från ett tänkande i dikotomier, utan människan ses som en komplex varelser, påverkat av flera olika samspelande faktorer. Vi lever alla i olika samhällen, då vi tar fasta på olika saker, lägger märke till olika fenomen och ting. En familj till exempel kan sägas vara ett minisamhälle, där samma sociala och kulturella regler gäller som
för hela samhället, men sedan utformar varje familj sin egen kultur, vilken i sin tur med- och omskapas av barnen, som själva blir föräldrar osv. Det sociokulturella perspektivet företräder en icke-dualistisk världs- och kunskapssyn. Lärande ses som en oavslutad ständig pågående process. Människan lär sig genom att inta nya perspektiv och kunskap är ingen mätbar produkt:

Genom att kunskaper, insikter och färddigheter betraktas som integrerade i sociala praktiker, uppkommer en rad teoretiskt och praktiskt intressanta frågor om hur man kan beskriva en individuella kunskaper och kompetens och hur kunskapsutveckling hos en enskild individ skall förstås. Detta är givetvis helt legitima frågor, även om vi inte förutsätter att kunskaper i grunden kan förstås som individuella och lokalisera fullt ut innanför pannbenet. Det följer av vad som redan sagt, att i ett sociokultureellt perspektiv är det föga fruktbart att försöka finna en speciell social praktik där individens kompetens kan avläsas på ett neutralt sätt (Säljö 2010, s. 119f.).

Med det sociokulturella perspektivets glasögon betraktat, så finns det ingenting som är individuell kunskap, då perspektivet inte ser individen och den sociala omgivningen som skilda entiteter, utan kultur och människa är två sidor av ett och samma mynt, människan är en produkt av sin sociala omgivning som hon också är upphovsmakare till.

Hur kan jag använda det sociokulturella perspektivet i min analys?
Genom att samtala med barnen får jag en föreställning om hur olika praktiker ter sig för barnen. Språket spelar en avsevärd roll i min analys, då jag med intervjuerna ta del av känslor, upplevelser, attityder och tankar och de handlingar som språkliga yttranden refererar till. Modellen gäller såväl barnens situation/position i det hela som min egen som tolkare (se nedan). Barnens handlingar och läspraktiker undersöks genom intervjuer. Därigenom undersöks även olika kontexters betydelse, samt verksamheter (skola, familj) som handlingarna och läspraktikerna är en del av.

Kommunikationen intar en viktig ställning i det sociokulturella perspektivet, utan vilken lärande och därmed utveckling inte skulle vara möjligt. Studien använder sig av begreppet kommunikation på två olika sätt: 1) studien undersöker kommunikationens betydelse för barnens handlingar, alltså vad barnen gör, samt 2) hur barnen kommunicera (om) sina handlingar.
Handlingar påverkar verksamheten/den sociala praktiken, den sociala praktiken påverkas av handlingarna. Handlingar konstitueras av redskap, kommunikation och individens Tankar, Känslor och Attityder. Alla delar i cirkeln är interrelaterade med varandra och kan inte ses skilda från varandra, varför jag har valt att rita streckade linjer mellan de olika områdena. Med hjälp av barnens verbala yttranden kan jag som forskare komma fram till barnens föreställningar, upplevelser och tankar kring handlingar i olika sociala kontexter.

Den nya barnsociologin

Jag kommer i analysen använda mig av de två begrepp som den nya barnsociologin diskuterar, att barn antingen ses som beings, som aktiva medkonstruktörer här och nu, eller becomings, där aktörskapet anses fås i framtiden (se James, Jenks & Prout 1998; Prout 2005). Alan Prout menar att den nya barnsociologin som urskiljer barn som becomings och barn som beings är dualistisk och manar till att utveckla den sociologiska forskningen om barn och barndom. Barn kan inte ses avskilda från vuxna, då vuxnas förhållningssätt påverkar barnen. Barn och vuxna bildar i detta synsätt en symbios. Prout menar att barn och vuxna konstituerar sig
själva i förhållande till och avgränsning mot varandra; barn eller vuxna, vi är alla blivande beings:

There is […] no difference in principle between understanding childhood and adulthood. So while the relational approach involves seeing how childhood is constituted in relation to adulthood, as the idea of generational relations and the life course both imply, the relationality of childhood cannot be confined to either of these. Generational relations and life courses are constructed through their partial dependence and connection with a multitude of different entities. […] This argument implies that, alongside other oppositional dualisms, the distinction between childhood and adulthood is not itself taken-for-granted (Prout 2005, s.144).

Jag kommer i min analys koncentrera diskussionen kring dualiteter och tolka hur dessa konstituerar varandra och hur det ena ger upphov till det andra. För att uttala sig om barn måste vi också uttala oss om vuxna och vuxnas syn på barn. Vad barn gör och får göra är i stort bestämd av vuxna och vuxnas sätt att se på barn. Det är, som Barbro Johansson så träffande uttrycker det, "practically impossible to separate adulthood and childhood into distinct categories" och därför mer realistiskt "to regard childhood and adulthood as leaking black boxes or cracking territories that never totally manage to hold together" (B. Johansson 2011, s. 112).

Literacy-studies

Barton beskriver i Literacy: An introduction to the ecology of written language, 8 punkter som tillsammans definierar vad literacy är (Barton 2007, s. 34f.). Jag använder här Carina Fasts sammanställning och översättning av dessa punkter för att tydliggöra den literacy-definitionen som jag följer i uppsatsen. Det är punkterna 1,3 och 6 som jag fäster särskild uppmärksamhet vid i uppsatsen (Fast 2007, s. 35f.):

1. **Literacy är en social aktivitet.**
2. Människor har olika typer av literacy-aktiviteter associerade till olika domain i sina liv.
3. **Människors literacy-praktiker är insatta i bredare sociala relationer.** Därför är det nödvändigt att beskriva de sociala sammanhang där literacysituationer äger rum.
5. Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka.
6. **Vi har attityder, känslor och värderingar förknippade med literacy och dessa attityder styr våra handlingar.**
7. Literacy har en historia. Våra individuella liv består av många literacy-händelser alltifrån tidig barndom.
8. En literacy-händelse har också en social historia. En aktuell praktik har rötter i det förflutna.

The Transactional theory


Rosenblatts teori koncentrerar sig som det sociokulturella perspektivet kring en icke-dualistisk grundsyn. Jag kommer att använda mig av Rosenblatts tankar kring den efferenta och estetiska hållningen för att diskutera barnens förhållningssätt till läsning i de olika årskurserna och de motiv barnen anger för att de engagerar sig i läsning ska ligga till grund för en vidare tolkning av hur dessa kan tänkas påverka barns syn på bibliotek.
Metod

Detta kapitel tillägnas metodiken. Kapitlet beskriver hur undersökningen förbereddes, genomfördes och på vilket sätt det empiriska materialet bearbetades inför och under analysen.

Den kvalitativa intervjun

Uppsatsens syfte är att undersöka vilka (o)lika syn på läsning, text och bibliotek som kommer till uttryck i det barnen berättar och jag ämnar därför använda mig av kvalitativa intervjuer. Med hjälp av den kvalitativa intervjun kan flera perspektiv belysas och olika nyanser i det barnen berättar tas fasta på. Den kvalitativa intervjun för med sig en stor flexibilitet, då frågorna kan anpassas till situationen: Antalet frågor, deras beskaffenhet (öppna eller stängda) och ordningsföljd kan varieras beroende på konteksten (Ahrne et. al. 2011, s. 40).

Det ska dock också påpekas att jag som forskare, som både inhämtar och analyserar empirin, har en stor makt att påverka utfallet av studien. Extra hänsyn ska därför tas till min roll som medkonstruktör av det empiriska materialet och även resultatet, då jag befinner mig mycket närmare forskningsobjektet än vid användning av kvantitativa metoder. (Ahrne et al. 2011, s. 26.)

Konsten att intervjua barn

Intervjuer av barn kräver noggrann förberedelse och erfarenheten kommer med tiden, dvs. intervjuaren blir bättre med varje ny intervju som görs (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 31). Eva Johansson skriver om maktaspekten som än mindre kan bortses ifrån när det gäller studier av utsatta grupper: ”Makt är närvarande i alla processer, men är särskilt problematiskt då det gäller studier och arbete med barn” (E. Johansson 2003, s. 46). Barn kan anta att den vuxne förvännt sig vissa svar och då försöka generera de ”rätta svaren” (Morgan et al. 2002, s. 8). Elizabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson diskuterar i Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse hur viktigt det är att barnen känner sig trygga och informeras om vad som kommer att ske (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 28). Det är också en fråga om respekt, det är viktig att visa barnen att de bestämmer själva hur mycket som de vill delar med sig av sina tan-
Flera forskare beskriver hur viktigt det är att man som forskare tar sig tid (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000; Morgan et al. 2002; E. Johansson 2003). Det är viktigt att barnen i lugn och ro får bekanta sig med mig och redskapen (videokamera) som kommer att användas under intervjuerna. En utmaning med att intervjuar barn kan vara att jag genom mina frågor leder barnens tankar i en viss riktning. För att inte störa (den fortsatta) kommunikationen och minska min styrning av barnens svar i en viss riktning, ska frågorna hållas så öppna som möjligt. Barnen ska efter den avslutade intervjun få ta del av det inspelade materialet, vilket enligt Elizabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson är något som barnen kan uppskatta mycket (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 29).

**Fokusgruppsintervjun**

Morgan et al. menar att fokusgrupper är ett bra sätt att använda sig av för att öka barns delaktighet och för att få barnen mer involverade i forskningsprocessen, där 4-5 individer i varje grupp anses vara det optimala talet (Morgan et. al. 2002, s. 8ff.). Barnen kan ge varandra trygghet och deras svar resulterar i nya frågor och funderingar, varför intervjusituationen blir mer flexibel (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 29). Att använda sig av fokusgruppsintervjuer har också den fördelen att flera informanter kan höras samtidigt, vilket är tidsbesparande. Men det finns nackdelar med fokusgruppsamtal, vissa barn kan känna sig hämmede och bli tysta, där andra barn tar över hela diskussionen. Flera forskare framhäver vikten av att analysen av fokusgruppsintervjuer tar hänsyn till interaktionen mellan deltagare vid intervjuutgångarna (se Marková et al. 2007). Om forskaren fokuserar människan som en social varelse, som i kommunikation med andra varelser och samhället ser, värderar och skapar sig själv, kan interaktionen mellan deltagarna i fokusgruppen inte bortses ifrån, utan måste tas hänsyn till vid en analys av insamlad data, menar Jacqueline Belzile & Gunilla Öberg (Belzile & Öberg 2012, s. 467ff.). Författarna beskriver i sin artikel hur en medvetenhet om och analys av interaktionen inom fokusgruppsintervjuer kan bidra till en djupare förståelse för det empiriska materialet, vilket jag kommer att ta hänsyn till i analysen av empirin.

**Intervju i skolmiljö**

på grund av intervjun och dels ville jag inte att barnen skulle associera intervjun med undervisning och skoltid. Om barnen hade fått gå ifrån undervisningen, för att efter intervjun återgå till densamma, så antog jag skulle barnen inte kunna slappa av under intervjun. Jag ansåg det dessutom vara omöjligt att servera fika under skoltid.

Undersökningen

Förberedelser


Jag började mina intervjuer i årskurs 3. Det var intressant och spännande att se den första videoinspelningen, vilken jag transkriverade samma dag som intervjun hölls. Jag kunde dra mycket lärom om hur barnen tog emot mina frågor och mitt sätt att reagera på vissa av barnens svar. Jag fick också värdefull information
om den mellanmänskliga interaktionen inom gruppen och mellan gruppen och mig. Så upptäckte jag bland annat att jag vid några tillfällen hade missat att följa upp vissa av barnens svar vilket förde med sig att kommunikationen stannade av vid några tillfällen, där den hade kunnat fortsätta.

Genomförande och gruppens sammansättning
Jag kommer i det följande beskriva varje intervjutillfälle för sig för att ge en inblick i gruppens sammansättning. Jag går igenom intervjuerna i den ordningen som de hölls (se tabellen):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabell 1. Intervjufördelning mellan årskurserna</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Intervju</td>
</tr>
<tr>
<td>Årskurs</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Intervju I, årskurs 3**
Jag begav mig till skolan för att hålla den första intervjun, klockan 14:15. Jag hade tidigare pratat med läraren och vi tyckte att det var en bra idé att intervjua barnen efter mellanmålet. Skolan slutade 14:00 varefter barnen begav sig till matsalen för att äta mellanmål, jag hade då tid att förbereda intervjun, ställa upp videoutrustningen och göra det så mysigt som möjligt i klassrummet som jag fick låna.

När jag kom in till hallen var barnen i full gång med att klä på sig för att gå och äta. Många undrade vad jag skulle göra och det var en fartfylld stämning. Jag frågade efter de fyra barn som skulle vara med på intervjun den dagen och berättade att de efter mellanmålet skulle komma till klassrummet, där jag förberedde intervjun. Barnen var väldigt glada och flera andra barn undrade om de också skulle få vara med.


**Intervju II, årskurs 3**
Jag kom till klass 3’s klassrum igen, klockan 14:15, samma tid som dagen före. Även denna dag hjälpte fritidsledaren till att samla in barnen som hade fastnat ute på väg tillbaka från matsalen. Denna dag skulle jag intervjua två flickor och två pojkar, men det visade sig att ett barn redan hade gått hem, så det blev två pojkar och en flicka som intervjuaades. Det var en mycket lugn grupp som funderade

**Intervju III, årskurs 1**


**Intervju IV, årskurs 3**

Jag påbörjade intervjun klockan 14:15 och gruppen bestod av tre barn, två pojkar och en flicka. I gruppen skulle egentligen sex barn ingå, men två var sjuka och en flicka blev hämmad efter att hennes vän hade gått hem. Pojkarna pratade mest, medan flickan bara satt tyst och inte sade någonting ens vid direkt tilltal. Intervjun i denna grupp var lite släpande, barnen diskuterade inte med varandra eller pratade själva utan de svarade mest på mina frågor.
*Intervju V, årskurs 1*


*Intervju VI, årskurs 6*

Jag höll en intervju på enskild basis, där jag intervjuade en pojke i årskurs 6 för att testa mina frågor.

*Intervju VII, årskurs 6*


*Intervju VIII, årskurs 6*


**Intervjuupplägg**

Varje intervju påbörjades med en inledningsdel under vilken videokameran var avstängd. Jag välkomnade barnen, berättade lite om mig själv och om studien. Jag berättade för barnen att intervjun pågick i högst 60 minuter, att det fanns papper och penna, kex och juice som man fick ta och att barnen skulle kunna få se på inspelningsen efter den avslutade intervjun om de ville.

Jag berättade att jag spelade in intervjun då det skulle vara lättare att kunna skilja på vem som säger vad och att jag skulle skriva ut vad som sades under intervjun på papper. Jag förklarade att barnens namn inte skulle vara synliga vid citering och att barnen skulle få fiktiva namn i min uppsats. Jag förklarade också att jag verkligen ville veta vad barnen tyckte och tänkte och att det inte fanns några rätta svar till de frågor som ställdes. Alla skulle få berätta fritt och komma
till tals om de så ville. Därefter frågade jag om barnen hade några frågor eller undrade över något innan jag satte igång videoinspelningen. Sedan satte jag på videokameran och föreslog att barnen skulle säga sitt namn och berätta lite om sig själva, vad de tyckte om att göra på fritiden eller liknande innan jag skulle ställa den första frågan. Jag hade förberett ett antal frågor till huvudkategorierna: Läsning, Bibliotek och Skolbibliotek (se Bilaga 3).

Barnen i klass 1 och 3 bad jag i början av intervjun att tänka på ett drömbibliotek. De skulle under tiden som vi pratade få rita ett bibliotek, så som de skulle önska sig att det skulle se ut. Sedan skulle vi prata om drömbiblioteket lite senare under intervjun. I klass 6 ville barnen hellre berätta om sitt drömbibliotek istället för att rita en teckning. Jag ställde en fråga och barnen fick fritt berätta vad de tyckte och tänkte, ofta satte frågan igång en kedja av nya idéer och tankar, vilka jag kunde ta fast på för att ställa nya frågor. När vi närmade oss slutet av intervjun, ca 10 minuter innan tiden var slut, sade jag till och frågade om barnen hade något att tillägga eller något annat att berätta. Fanns det något som vi inte hade tagit upp under intervjun som de absolut ville berätta? De som hade något att tillägga fick tillfälle att göra det, sedan tackade jag för intervjun och delade ut de små presenter som jag hade tagit med mig som tack för att barnen deltog i studien.

**Videoinspelning och transkribering**


**Tillvägagångssätt**

För att analysera och tolka empirin använder jag mig av hermeneutiken. Ordet hermeneutik betyder tolkningskonst och kommer från grekiskans *hermēneuō* som betyder *tolka, förklara, uttyda* (Nationalencyklopedin). I hermeneutiken är tolkningen central och forskaren närmar sig empirin med sin egen förförståelse:

Hermeneutiken erkänner att vi alltid ser från aspekter, att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Vi kan och bör läsa mycket, ta del av andra arbete och erfarenhet, samla in material, iakttagelser och data. Men vi kommer för den skull inte i en position utanför våra liv, föreställningar och bemödanden. Hur vi tolkar och förstår betingas alltid av att vi är historiska varelser (Ödman 2007, s. 15).


Jag läste de utskrivna intervjuerna flera gånger. Redan efter inspelningen av intervjuerna utvecklades en känsla för materialet. Först arbetade jag fram alla teman för varje intervju, sedan förde jag samman intervjuernas teman som tillhörde samma årskurs, varefter jag jämförde teman i de olika årskurserna. Det ska också sägas att värdet av barnets teckningar i årskurs 1 och 3 blev först riktigt tydlig i slutet av analysprocessen. Diskussioner som barnen för muntligt under framställandet av teckningar, kring teckningarna och vid beskrivning av teckningarna har varit otroligt informationsrika och värdefulla.
Resultat och analys

Detta kapitel ägnas åt analysen, där jag presenterar och diskuterar resultaten från den empiriska undersökningen. Som jag tidigare påpekade har jag valt att ge en ganska omfattande bild av empirin genom att redovisa många citat.

Läsintresse och läspreferenser

Associationer till läsning
För barnen i årskurs 1 är läsning likställd med läsning av böcker. När barnen hör ordet läsning tänker Elisabeth på "att nån ska läsa saga", Erik tänker på "faktatexter" som handlar om "nåt kul" som "djur och lite grejer" och Marie tänker på kattböcker för att "katter är geliiga" (Intervju III, årskurs 1). Frida och Anna tycker om hästar och tänker direkt på Märtaböcker1 när de hör ordet läsning (Intervju V, årskurs 1). Att sitta och lyssna till en saga som läses högt av någon annan, är något som påpekas som väldigt trevligt av flera barn i gruppen. Den egna läsningen koncentreras till läsning av böcker som ska vara spännande och kul. Barnen berättar med glädje om en karaktär i en saga har liknande namn som familjemedlemmar, vänner eller bekanta.

Likt barnen i årskurs 1 förknippar barnen i årskurs 3 läsning med böcker. Anders tänker på "en stor brun bok med massa text i" och Lena tänker på att beträda en "läsningens värld" som befinner sig bortom verkligheten (Intervju I och II, årskurs 3). När Sofie berättar att hon tänker på en "jättebra bok" som hon har läst, "en bok som heter Mänskensfolker" så stämmer alla genast in och vill berätta om sina favoritböcker (Intervju I, årskurs 3). Lars tycker om Sagan om ringen3, han är extra noggrann att påpeka att det finns böcker om Sagan om ringen, men att det är den första filmen, där "en och tappar huvudet", som han tycker om mest. Han gillar också Star Wars4, men tillägger att "den bästaste boken jag nånsin har läst

---

1 Nybörjaläsarböcker om Märta och hennes hästäventyr, författad av Erika Eklund Wilson.
2 Fantasyserie, författad av Louise Björnlund.
3 Sagan om ringen filmerna baseras på J.R. Tolkien's trilogi Sagan om ringen.
4 Science fiction filmserie, skapad av George Lucas.
är Dvärgarna\(^5\) och Adam Blade\(^6\) (Intervju I, årskurs 3). Det är en fördel om barnen inte behöver vänta för länge på spännings i boken, det ska helst vara spännande från första sidan, vilket även barnen i Åse Hedemarks studie berättar om (Hedemark 2011b).

ANK: Vad är det för böcker du gillar att läsa?

Gustav: Gangböcker.

ANK: Gangböcker, vad är det för nånting?

Gustav: Sådana där böcker med pistoler.

ANK: Aha.

Gustav: Spion.

ANK: Och vad är det som är roligt med det då?

Gustav: När de brottas med varandra (håller handen för munnen och skrattar, svårt att höra).

ANK: När de brottas med varandra.

Gustav: När de brottas med varandra, det är ju typ så här att, när de löser fall och så brottas de med varandra.

ANK: Det är roligt?

Gustav: Ja. (Intervju IV, årskurs 3)

Även barnen i årskurs 6 tänker på böcker när de hör ordet läsning. ”När jag hör läsning så tänker jag på böcker och litteratur för det är det som har med läsning att göra”, säger Leif (Intervju VI, årskurs 6). Axel tänker på Science-fiction och fantasyböcker, Therese på Fabelhavn\(^7\), som hon läser just nu och Emilie tänker på att läsa är som att bege sig ut på en resa till en annan värld (Intervju VII och VIII, årskurs 6). Hanna tänker direkt på ”tjejböcker”, då det är det som mest intresserar henne, men hon påpekar att hon läser ”blandat” (Intervju VII, årskurs 6).

De flesta barn svarar snabbt och direkt på vilka associationer som väcks i samband med ordet läsning och övergår omedelbart till att tala om sitt stora läsintresse men en del av barnen är lite mer tveksamma:

Klara: Alltså jag vet inte vad jag tänker riktigt på, men, jag vet faktiskt inte vad jag tänker på när jag hör ordet läsning. Jag tänker liksom att man ligger och läser en bok. Men det är väl det

---

\(^5\) Dvärgarna från Terra är en fantasyserie av Lise Bidstrup.

\(^6\) Adam Blade är bland annat författaren till fantasyserien Beast Quest.

\(^7\) Fantasyserie, författad av Brandon Mull.
kanske, mest hästböcker och så där för det är det jag brukar läsa oftast. Sedan har jag inte så jättestort intresse för läsning men jag gör det ändå. (Intervju VII, årskurs 6)


Men låt oss dröja en stund vi barnens associationer: Vad ligger bakom den allomfattande associationen av läsning till böcker. Finns det tecken att tro att boken intar en särställning i barnens liv, att boken har en särskild stor betydelse för barnen? För att kunna diskutera frågan varför barnen associera ordet läsning med böcker, behöver vi ta oss en titt på hur olika praktiker ser ut som barnen ingår i. Vi ska först titta på vad barnen berättar om sin läsning på fritiden för att sedan övergå till barnens läsning i skolan.
Tid för läsning? Boken och andra medier

Vilken ställning har då boken i förhållande till andra medier enligt barnen? Om boken skulle inta en speciell plats i barnens liv, så är jag av uppfattningen att boken borde vara synlig i barnens fritidsaktiviteter.

Alla barn som ingår i studien använder olika medier på fritiden varje dag, vilket överensstämmer med undersökningar som har gjorts om barns medieanvändning av Statens medieråd (Småungar & Medier 2010; Ungar & Medier 2012/13). Barnen i årskurs 1 och 3 berättar att de spelar dataspel varje dag. Även att titta på film är en aktivitet som de flesta av barnen gör dagligen och de berättar gärna när de har sett eller än alla filmer i en viss serie. Det är tydligt att barnen i de lägre årskurserna inte gör någon skillnad på olika medier. En berättelse är en berättelse, det spelar ingen roll i vilken form den visar sig, handlingen som utspelas i en bok eller film diskuteras på lika villkor och bjuder in att begrunda frågor om livet, att funderar kring fantasii och verklighet:

Marie: Vi har alla Star Trek filmer och alla Star Trek böcker.

Elisabeth: Star Wars.

Erik: Vad är Star Trek?

Elisabeth: Star Wars filmer?

Marie: Nej, Star Trek.

Elisabeth: En sån där Monstertrack?

Marie: Nej, det är folk som reser i rymden (springer runt och berättar om ”rymdapan med röda ögonen”). I ett avsnitt så står det en apa vid garderoben och hoppar fram med röda ögon, huh, huh. (viftar med armarne skratt)

Elisabeth: I rymden?

Marie: Nej, ur en garderob, en apa ut, en gorilla som har röda ögon., huh, huh, huh. (viftar med armarne)

Erik: (skrattar) Var det vid jorden?

Marie: Nej det var det inte, tror jag.

Elisabeth: Det borde det va, hur kommer en apa upp i rymden och levande?

Erik: Eller så var det en rymdvarelseapa. (Intervju III, årskurs 1)

För Anders i årskurs 3 är boken ett medium bland många. Han läser böcker i skolan, för ”att lära sig”, men hemma tar helt andra aktiviteter vid. Om Anders får
välja själv, så spelar han dataspel, tittar på film och letar efter roliga klipp på youtube:

**Anders:** Jag läser nästan aldrig hemma. Ibland, jag har bara Taynikmaböcker⁸, några Lasse-Maja⁹ och så har jag några fler. Så jag brukar läsa ibland när jag inte har något att göra. Jag brukar mest spela, titta på TV, kolla på datorn.

**ANK:** Vad gör du på datorn då?

**Anders:** Jag brukar gå in på youtube och kolla på en massa videos. Jag brukar bara, det jag gör mest, det är att titta på filmer på youtube. Och jag tittar inte på sådär barnfilmer utan mest på tonåringssfilmer. Barnfilmer är tråkiga. (Intervju II, årskurs 3)

Per i årskurs 3 brukar spela ”krigsspel” och berättar ivrigt om olika uppdrag som måste lösas i spelen och hur bra det är att han kan engelska för många spel är just på engelska. Viktoria och Sara spelar Moviestar Planet ett ”flickspel som många har” (Intervju II och IV, årskurs 3). Det är intressant att barnen i de lägre årskurserna ofta talar om att de äger alla böcker eller filmer i en serie, vilket antyder barnens ställning som konsumenter. Flera forskare påtalar populär- och konsumtionskulturens betydelse för barn och barns literacyutveckling. Redan barn i förskoleåldern förhåller sig till reklam, samlar på, läser och skapar egna Pokémonkort och leksakskataloger, skriver önskelistor och leker film (Marsh 1999, s. 119ff.; Vasques 2005, s. 202f.; Fast 2007, s. 104f.).

Barnen i årskurs 6 är mycket ”ute på nätet” på sin fritid och här visar min studie en skillnad mellan vad pojkar och flickor väljer att använda Internet till, vilket även är en bild som framkommer i medierådets rapport Ungar & Medier 2012/13. Pojkarna spelar dataspel och flickorna använder Internet för att leta efter bilder, kommunicera och hålla kontakten med andra:


**Klara:** Jag fick tips om den här boken *Cirkeln* via facebook, jag började läsa på den, men sedan började vi med den här *Alex Dogboy* i skolan och jag hade en annan bok som jag lämnade här också som jag läste, då hade jag liksom lagt den där boken åt sidan. (Intervju VII, årskurs 6).

Monica Rosén undrar i *Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9-till10åringar* hur dataspelande på fritiden påverkar barns läsförmåga. Hon ser ett samband mellan förändrade läsvanor bland barn och unga, där minskad tid för fritidsläsning, minskade boklån och ökad dataanvändande på fritiden påverkar barns

---

⁸ En bokserie i mangastil av Jan Kjaer och Merlin Mann.
⁹ Lasse Majas Detektivbyrå av Martin Widmark.
läsprestation och förståelse för det lästa negativt (Rosén 2012, s. 135). Barnens förändrade läsvanor misstänks vara orsaken till försämrad resultat när barns läs-
förståelse mäts. Att tiden som avsetts för bokläsning i hemmet är begränsad, visar
även barnen i min studie. De flesta barn i årsgrupp 1 brukar läsa en stund på kvällen
med mamma och pappa och det är också där barnen brukar samtala om det som
läses och ställer frågor om ”svåra ord” man inte förstår. Några barn i årsgrupp 3 berättar att de tycker om att krypa ner i sängen med en serietidning på kvällen. Min empiri visar att de mest frekventa samtal kring det lästa förs i årsgrupp 1 vid
Godnattslagsläsning, vilken alla barn i år 1 anger att de har. Att samtalen kring det
lästa mellan barn och vuxna minskar i både skola och hem när barnen väl har
knäckt den alfabetiska koden är något som påpekats av flera forskare och som
även kan ses i min undersökning (Liberg 2006; Fast 2007; Hedemark 2011b).

En känsla av att tiden inte räcker till är en återkommande kommentar i alla
årskurser, men detta verkar gälla mest för (bok)läsning. Utifrån min studie är det
tydligt att datorn i allmänhet har en högre ställning i barnens liv och är av större
betydelse än boken. Barnen i min studie visar att traditionell läsning (läsning av
böcker) har en given plats i deras liv, men detta ofta genom att de vuxna i barnens
närliggande avseende att barns avsättar tid för (bok)läsning. Anders i årsgrupp 3 berättar till exempel att ”mamma brukar säga till mig att stänga av datorn, men läsa får jag
hur länge som helst” (Intervju II, årsgrupp 3). Och Therese i årsgrupp 6 brukar få en
bok varje månad från pappa, för att hålla igång läsningen (Intervju VIII, årsgrupp
6). En förklaring till varför barns bokläsning får mer stöd av föräldrar än barns
data- eller filmanvändning har David Buckingham som visar att barn och vuxna
har olika föreställningar om vad en dator ska användas till, där vuxna framhäver
datorn som ett redskap för lärande, medan barnen fokuserar datorns underhållande
funktion. Buckingham påpekar också att barns och vuxnas kommunikation om
datorrelaterade aktiviteter är liten till obeväxlad mellan barn och vuxna, då de
vuxna ”lack the time and expertise to support their children’s use of computers”
(Buckingham 2008, s. 136). Samma brist på kommunikation mellan barn och
vuxna påtalas av Elza Dunkels som menar att vuxna ha dåliga kunskaper om vad
barn egentligen gör på Internet men samtidigt väldigt bestämda idéer om att bar-
nen behöver skyddas för mediets faror (Dunkels 2007, s. 8).

Det finns en grundläggande skepsis till nya medier hos vuxna som ofta sätter
fördroende till de medier som de själva är bekanta, menar också Gunther Kress
(Kress 1997, s. 3 ff.). Barnens yttrandemateriella upphov till antagandet att
vuxna konstruerar fram dikotomerier mellan att titta och att läsa, där tittande före-
nas med passivitet och läsande med aktivitet, varför det aktiva mediet (boken)
tillskrivs en högre status ur den vuxnas perspektiv. I detta sammanhang är det
intressant att Mats Dolarthah i sin avhandling beskriver hur boken under det ti-
diga 1900-talet väckte negativa konnotationer och associerades med passivitet, då
bokläsande försatte kroppen i ett viloläge som inte var förenligt med dåtidens ar-

De barn som själva aktivt avsätter tid för bokläsning är få och går alla i årskurs 6. Hanna är en av dem och beskriver sin bokläsning så här:

**Hanna:** Jag ligger flera timmar på kvällarna och läser. Om jag går och lägger mig klockan 9 så släcker jag inte lampan först klockan 11, då ligger jag och läser till dess. Så när jag går och lägger mig då kan inte jag släcka lampan och sova, jag måste läsa minst en sida. För annars, mitt huvud fungerar så bara.

**ANK:** Så det är nån slags nedvarvning för dig?

**Hanna:** Ja, sedan kan det också vara så att om jag är riktigt trött så kanske jag bara läser ett ord eller så, men jag måste ändå ha läst nånting för att sova. Annars ligger man bara och tänker, ah, bok, bok.

**ANK:** (Skratt), ok.

**Hanna:** För så är jag, jag läser alltid nätting, flera timmar och på dagarna läser jag också ganska mycket, i skolan också, men jag läser mest hemma. Jag läser varje kväll, oavsett vad jag gör på dagarna så läser jag alltid på kvällen. Om jag sover borta hos en kompis, så brukar jag alltid ta med mig en bok och läsa några sidor. Men ja, på dagarna läser jag om det blir nån stund över och sedan läser jag alltid på kvällarna. Så jag alltid får med läsning på dagen! (Intervju VII, årskurs 6)

Hannas citat ska tjäna som exempel för att det finns barn som prioriterar boken, men som sagt är de oneklinen underrepresenterade i empirin.

En möjlig orsak till att dataspelande och filmtittande upplevs som roligare i årskurs 1 och 3 kan vara att många barn i årskurs 1 och en del i årskurs 3 upplever läsningens tekniska dimension som kämpigt. Detta skulle också förklara varför barnen i årskurs 6 som har uppnått en hög nivå av läsflyt har en mer nyanserad inställning till boken och andra medier, dvs. boken utesluts inte aktivt från fritiden som det görs av barnen i de lägre årskurserna. Läsflyt och läsförståelse uppnås med hjälp av reflekterande samtal och i dialog med andra. Att läsaren kan tekniken, dvs. ”kan läsa av texten mekaniskt och svara på slutna textfrågor” betyder inte att läsaren förstår det lästa (Liberg 2006, s. 55). För att kunna ta ställning till det lästa måste läsaren kunna dyka ner i den världen som finns bakom orden (Langer 2005; Liberg 2006). Att barnen i årskurs 1 fortfarande håller på att lära sig att djupdyka i texter visar Frida i årskurs 1 som berättar om den ansträngande läsningen, där det ”känns att man måste kämpa och komma igång” (Intervju V, årskurs 1).

Barnen i årskurs 6 anger i större utsträckning att de läser böcker för att slappna av än i de lägre årskurserna, vilket tyder på att läsflyt kan ha någonting med det hela att göra.

Innan vi nu snart ska gå över för att ta del av vad barnen berättar om läsning i skolmiljön, vill jag dröja kvar en stund vid frågan om varför barnen läser. Vad menar barnen är läsningens funktion och vad får barnen ut av att läsa en bok?

**Läsning, motivation och läsutebyte**

**Den ansträngande läsningen – Läsning som verktyg**

Att barnen i årskurs 1 upplever läsningen som ansträngande har redan påtalats i förra avsnittet. Att lära sig läsa är en komplex aktivitet som involverar hela kroppen (Lundberg 2010). Barnen har ett tydligt mål och det är att komma till en nivå, där läsningen flyter, att med egen läsande kraft kunna skapa den värld som än så länge oftast skapas med hjälp av de som redan befinner sig i ”the club of readers” (Smith 2004, s. 190ff.). När människan har erövrat skriftspråket, så har hon också fått ett av de kraftfullaste verktyg som behövs för att kunna hantera ett liv som blir alltmer komplex (Säljö 2010, s. 73).

Judith Langer skriver om litterära föreställningsvärldar som barnen skapar utifrån sin förförståelse och sina erfarenheter av texter i möte med en text. Förståelse infinner sig genom ett reciprok förhållande, där läsarens erfarenhet används som referensram för att skapa mening i texten, men där texten även ger läsaren nya erfarenheter (Langer 2005, s. 32 f.). Redan barnen i årskurs 1 har en god förståelse för olika litterära genrer och tydliga idéer om att olika genrer har olika stil och sätt att presentera handlingen. Olika sorts litteratur skapar olika förväntningar på
innehåll och handling i en bok hos barnen. Om boken exempelvis är en hästämbok, då vill barnen ”ha hästar redan i början”, men om boken är en detektivberättelse, då är det bäst att ”man inte får veta allting i början, för man vill veta det i slutet och avslöja det” (Intervju V, årskurs 1). Liberg menar att genremedvetenheten är något som uppkommer tidigt i livet, då barn lär sig följa ”de konventioner som gäller för olika textgenrer” (Liberg 2006, s. 56).

Barnen i årskurs 1 intar övervägande det som Rosenblatt betecknar med en efferent hållning till sin läsning, barnen menar att läsning är viktig för att man ska kunna fungera i vardagen, för att kunna skicka brev, laga mat, för att lära sig fler ord. Läsning anges också behövas för att kunna överföra kunskaper till nya generationer:

**Erik**: Läsning är bra. Om man kör bil, då är det ju viktigt, om det finns två skyltar, då kan man ju inte, om det står Rotebro eller Stockholm, om man inte kan läsa, så vet man ju inte, då kan man inte skilja på dem.

**Elisabeth**: Sedan är det bra att läsa, för tänk om man blir vuxen och inte kan läsa, då kan man inte läsa för barn och då kanske de inte lär sig. Det är viktigt att gå i skolan. Det är viktigt att äta mat också.

**ANK**: Och vad är det som är viktigt då, varför ska man kunna läsa för det?

**Erik**: För att om man typ har pasta i en kastrull, så tar man fil i en kastrull och så tar man risoni som grönsaker.

**ANK**: Man måste kunna förstå vad man ska göra?

**Erik**: Ja, det är det!

**Marie**: Om det finns en påse med något i så tror man att det är den saken man vill ha, men så kan det bli fel. (Intervju III, årskurs 1)

Barnen i årskurs 1 betonar läsningens betydelse för lärande. Barnens svar visar också att det finns en tydlig inriktning på framtiden. Att bli en välfungerande vuxen och förälder som kan läsa för att lära sina egna barn är väldigt viktigt, menar barnen i årskurs 1.

**Den tävlande läsningen – Läsning som träning**
Även i årskurs 3 dominerar den efferenta hållningen till läsning och även här finns det barn som upplever att läsningen är svårt, här anges att läsning tar tid som barnen inte tycker sig ha. Barnen ser läsning som en grundförutsättning för att kunna fungera i vardagen, de läser för att bli bättre på läsning, för att kunna ”lära sig veta vad ord betyder” för att klara av sitt skolarbeta och för att i framtiden kunna få ett arbete för att slippa ”sälja begagnade skor”:
ANK: Varför läser ni?


(Skratt)

Sara: Hm, det är jätteviktigt att kunna läsa, för typ allting står med text. Så hår, tänk, såg man är i skolan och inte kan läsa.

Anders: Då har man ju lite problem.

Sara: Ja, (skrattar), det är inte så lite, jag tror det är väldigt mycket problem. (Intervju II, års-kurs 3)

Sven: Man behöver läsa.

Gustav: Annars får man sälja begagnade skor.

Sven: Om man inte kan läsa så kan man inte skriva.

Gustav: Om man inte kan skriva, så kan man inte göra nånting. (Intervju IV, års-kurs 3)

Någonting som är utmärkande för årskurs 3, är pojkarnas intresse att jämföra hur mycket och hur tjocka böcker var och en läser. Flera gånger under samtalen återkommer pojkarna till att diskutera hur snabbt vissa barn i klassen läser och vilka svåra böcker de lånar och klara av. Pojkarna ser läsning som en tävling och den som läser många stora böcker, extra snabbt ses upp till. När jag ber barnen berätta om de böcker som de läser just nu, så är det dock ganska få som över huvudtaget minns väsentliga delar av innehållet: ”Boken handlar, typ, om en snubbe, som heter..., ah, jag minns inte”, svarar Gustav (Intervju VII, års-kurs 3). På liknande sätt beskriver Eriksson Barajas klassrumsinteraktionen i de bokskalfaller hon har följt på skolan, där läshastighet liksattes med god läsförståelse (Eriksson Barajas 2012, s. 64f.). Åse Hedemark visar i sin studie att barnen som upplevde läsningen som ett tvång på olika sätt försökte smita undan. Barnen kunde sabotera läsaktiviteter som premiärer det kvantitativa läsandet genom att inte läsa så mycket som de påstod att de gjorde och ett pragmatiskt förhållningssätt från de vuxna i skolan till läsning förmodas leda till barnens instrumentella läsande (Hedemark 2011b, s. 46; Limberg 2002, s. 64). Det empiriska materialet indikerar att pojkarna i årskurs 3 gör läsandet till en tävling som en reaktion på det upplevda tvånget att behöva läsa. Om pojkarna i årskurs 3 får välja så väljer flertalet av pojkarna den traditionella läsningen i sista hand, efter datorspelande och filmättan. De flesta pojkar i årskurs 3 anger också i större utsträckning än flickorna att de upplever läsning som besvärande. Att pojkars läsintresse och läsförståelse är mindre än flickornas.

**Den analytiska läsningen – Läsning som livsstil**

I årskurs 6 dominerar det som Rosenblatt beskriver som den estetiska hållningen. Barnen i årskurs 6 intar en analytisk hållning till sin läsning, vilket innebär att barnen är intresserade av att ställa frågor till texten, fundera kring författarens intentioner och menar att en text kan användas som inspirationskälla för eget textförfattande. För många barn i årskurs 6 är läsningen också en tolkning av textens inhåll och barnen tillskrivs en aktiv roll i läsningen. Detta visar barnen i årskurs 6 som kopplar det lästa till det egna livet och livet till det lästa:

**Hanna:** Jag tänker på författaren vad han har tänkt när han har skrivit boken. Det är kul att tänka hur man kanske själv hade skrivit det. (Intervju VII, årskurs 6)

**Emelie:** Man kan få olika tolkningar av texten eftersom författare när de skriver sina böcker så uttrycker de sig alltså inte på rätt sätt, om de tänker till exempel, om de tänker på någon text men skriver inte hälften av det, då vet ju inte läsaren vad författaren egentligen menar. Så då kan alla tolka det olika när man läser. (Intervju VIII, årskurs 6)

Barnen i årskurs 6 menar att texten får en betydelse i mötet med en läsare och läsaren tillskrivs en aktiv roll i läsakten. Barnens utsagor påminner om det som Langer betecknar med litterärt tänkande (Langer 2005). Rosenblatt beskriver läsande och skrivande som kontinuerligt pågående lärandeprocesser som sträcker sig långt utöver den lästa eller skrivena texten (Rosenblatt 1988, s. 9). Detta visar barnen i årskurs 6 som kopplar det lästa till det egna livet och livet till det lästa:

**Leif:** Jag går ofta runt i skolan och tänker på det jag har läst. Jag kommer på en massa på grund av de böcker jag läste nyligen. (Intervju VI, årskurs 6)
**Klara**: Om jag har läst nånting som verkar jätte, jätteroligt, så kan jag gå runt och tänka på det ganska länge, åh tänk om det var jag som hade gjort det där till exempel. Men tänk vad kul det skulle va om det var jag som hade vart med i den här boken och hade varit med om allt det här roliga.

**Hanna**: Jag är så här om jag läser hästböcker, till exempel då, och om man är i ridskolan, då kan jag känna, då kan jag tänka på den här boken lite, kan känna att de gjorde nåt eller nåt de sade, och sedan så om de gjorde nåt speciellt brukar jag säga det till min lärare ibland: ”De gjorde det här skulle man inte kunna testa det? För det låt kul”. Alltså man får själv vara med lite i berättelsen. Man kanske fråga jo jag läste det här ordet nånstans, vad betyder det, lite så.

(Intervju VII, årskurs 6)

En syn på läsning som en underhållande aktivitet och som barnen vill engagera sig i för läsandets eget skull dominerar i årskurs 6 och påminner om den lustfyllda läsningen som Åse Hedemark beskriver i sin studie, vilket skulle kunna förklaras med omständigheten att barnen i årskurs 6 upplever sig vara mindre begränsade i sin läsning från de vuxna i skolan än barnen i år 1 och 3 som vi snart ska se i avsnittet Läsning i skolan (Hedemark 2011b, s. 46). Ett emancipatoriskt förhållningssätt till barnens läsning hos de vuxna (lärare och skolbibliotekarien) skulle kunna ligga till grunden för barnens lustfyllda inställning till läsning (Limberg 2002, s. 51ff.). Men det kan också vara så att vi i årskurs 6 har de flesta barn som har ett stort läsintresse och därför inte upplever sig begränsade i sin läsning och sina läsval. Anette Ewald visar i sin avhandling att barn som tycker om att läsa och som antas komma från ”hem med studietraditioner” även har en positiv inställning till läsningen i skolan som är ålagd och styrd (Ewald 2007, 368).

Läsning i skolan

Barnen i årskurs 6 upplever att de inte brukar prata så mycket om sin läsning i själva undervisningen. Allt menar att de tyckte om de olika läsaktiviteter som barnen hade i skolan ett år tidigare som bokfyndet10:

**Hanna:** Vi brukar inte prata så mycket om böcker.

**Axel:** Nej, i femman hade vi ju bokfyndet, men nu har de slutat med det.

**ANK:** Hur upplever ni det, berätta mer om bokfyndet?

**Hanna:** Jag älskar det, man fick välja en bok, jag brukar välja böcker jag inte har läst innan och sedan så får man komma på ett sätt att redovisa den, på ett sätt som är roligt. Man kan pyssla ihop nåning roligt eller förbereda sig och sedan redovisar det för de andra. Jag älskar det att redovisa grejer och sedan få höra från de andra. Det var vissa böcker som har börjat läsa efteråt för jag tyckte att de verkade bra, just på presentationer. Så jag tyckte det var en jättebra idé och jag tänker nog ge ett förslag till lärarna att vi vill fortsätta med det. Det är ju väldigt roligt. (Intervju VII, årskurs 6)

Barnen i årskurs 6 berättar att de brukar ha avsatt tid för tyst läsning i skolan, de har också en bok som hela klassen läser tillsammans, just nu är det *Alex Dogboy* av Monica Zac som barnen har som gemensam läsning. Barnen har en egen skrivbok i vilken de skriftligt besvarar olika frågor som ställts till texten. En eller två gånger utvärderades dessa frågor muntligt i klassen. De flesta tycker att det är ”en rätt ok bok”, men flera stör sig att boken som ska läsas för skolan påverkar fritidsläsningen. Att hålla isär handlingen mellan boken som läses för skolan och boken som läses på fritiden är inte lätt och Klara berättar att hon har lagt av att läsa *Cirkeln*11, då hon blandar ihop handlingen i böckerna. Hon menar att det är synd för att det är tredje gången som det kommer något annat emellan, ”det är så tråkigt när man måste börja om från början flera gånger för att man har glömt bort handlingen”(Intervju VII, årskurs 6). Hanna menar att hon önskar att det fanns mer tid för läsning och diskussion av det lästa i undervisningen, men Klara är nöjd att hon slipper prata om böcker och tycker att det räcker med den tysta läsningen.

att skolan avsätter för lite tid åt samtal kring läsning är den slutsats Anette Ewald drar i sin doktorsavhandling där hon har undersökt litteraturläsningsen i skolan (Ewald 2007). Hon menar att ”texter blir lästa men läsningen får inget liv i undervisningssrummet”, det enskilda arbetet med texten överväger och undervisningen lyckas inte bidra till ”elevernas etiska, socialhumanistiska och demokratiska föttran” som är litteraturläsningsens uppdrag i skolan enligt styrdokumenten (Ewald

---

10 Bokfyndet är en aktivitet i skolan, där barnen ska läsa var sin skön litterär bok och redovisa den för klassen på olika sätt. Barnen får ett instruktionshäftes med 53 olika tips hur man kan framföra en bok, bl.a. finns förslag att iscensätta handlingen i boken, att komma utklädd till en av karaktärerna eller att förbereda ett sällskapsspel som tematiserar bokens handling.

11 *Cirkeln* är en fantasyroman författad av Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgren.
Den enda effekten som den tysta läsningen har är att stärka redan lässtarka elevernas läsning, den enskilda läsningen har däremot ingen utvecklande effekt på de svaga läsarna (Ewald 2007, s. 359f.).

Barnen i årskurs 6 upplever det också som stressande att låna böcker på skolbiblioteket, då tiden tycks vara för kort för att kunna utvärdera vad som finns att låna. Barnen menar att skolläsningen i stort känns avslappnad, men att böcker som ska hämtas från skolbiblioteket för den tysta lässtunden kan ge upphov till vissa problem. Axel i årskurs 6 irriterar sig på att böckerna i en serie ofta är utlånade i skolbiblioteket. Han tycker också att det är tråkigt att vissa böcker i skolbiblioteket saknar sidor:


ANK: Så du skulle önska att det fanns flera exemplar av samma bok?

Axel: Ja! Då hade jag en sak till, vissa stora böcker jag låner härifrån till exempel Arvtagaren12, jag har den i bänken här nu, det är så att vissa av de större saknar upp till 10 sidor, vilket kan vara rätt störande. (Intervju VII, årskurs 6)

Barnen i årskurs 6 berättar också att skolbiblioteket har flyttat till mindre lokaler, vilket upplevs som tråkig. Barnen uttrycker att det finns för lite tid för att bara vara i skolbiblioteket och ser fram emot tiden på högstadiet, där skolbiblioteket antas vara bättre:

Jonna: Alltså vi har inte så jättemycket tid när vi får bara gå runt och läsa böcker där. Vi har ju typ bara en kvart på oss för att låna böcker och sedan ska vi tillbaks hit. Så vi får ju aldrig nänsin sitta där heller. Vi har ju uteraster och så, det blir nästan aldrig något att nåt där (lite ledsen ansiktsuttryck).

Emelie: Slöseri.

Therese: Slöseri?

Emelie: Hm. I så fall om vi inte har tid och sitta där.

Jonna: Men sedan om man börjar på högstadiet och får ha inneraster sen, då har man väl mer användning för biblioteket än vad vi har nu (Intervju VIII, årskurs 6).

Barnboksförfattaren Aidan Chambers talar om att allt läsande börjar med val och för att kunna välja måste det finnas böcker, vilket uppenbart är ett problem i det här skolbiblioteket (Chambers 1995, s. 11). Åse Hedemark uppmärksammar

12 Arvtagaren är en fantasyserie som består av de fyra böcker: Eragon, Den Äldste, Brisingr och Arvtagaren, författad av Christopher Paolini.
samma företeelser i sin studie, där barnen uttrycker önskningar om längre öppet-tider och större medieutbud (Hedemark 2011b, s. 42). Utifrån barnens utsagor är skolbibliotekets roll begränsat till utlåning av böcker. Barnen går dit, hämtar sin bok för tyst läsning och går tillbaka. Hittar barnen ingenting så tar de vad som helst. Flera barn i årskurs 6 berättar att de tar med sig böcker hemifrån, men de tycker att det är tråkigt, då de redan känner sina egna böcker ut och innantill.

I de lägre årskurserna är att hitta lämplig litteratur inte något problem för barnen, utan problemet ligger i de begränsningar de vuxna ställer upp över vad som får läsas och lånas. Barnen i årskurs 1 berättar hur det går till när de ska hämta de böcker som ska läsas i skolan. Erik beskriver att flera barn tillsammans går till skolbiblioteket. På frågan om vad barnen lånar på skolbiblioteket börjar en diskussion om vilka regler som gäller för lån av faktaböcker och andra svåra grön-märkta böcker från skolbiblioteket. Barnen upprör sig över att facklitteratur inte får lånas, möjligtvis får facklitteratur lånas hem:

Erik: Förra gången när vi var i biblioteket då fick vi ta nån lätt bok som det inte fanns så mycket text i.


ANK: Aha, vad är det på den sidan man får ta ifrån?

Elisabeth: Alltså man får ta här (visar till höger).

Erik: Nej, inte där, för där är faktaböckerna.

ANK: De får man inte ta?

Erik: Jo man fick ta hem de, men inte när man ska läsa de i skolan.

ANK: Varför inte det tror ni?

Elisabeth: Det är så svåra ord och för mycket.

Marie: Det finns en vägg så här, med djurböcker, en hel lång vägg, så här typ (visar långt med armarna) där fick man inte ta ifrån, för det är djurböcker.

Elisabeth: Det är grönt på dem.

Erik: För de är svåra.

Elisabeth: Nej, det är de inte.

Erik: Jo de är svåra att läsa.

ANK: Men om man skulle vilja låna dem. Har ni tagit en sån bok nån gång?
Erik: Ja, jag har tagit en sån bok två gånger (ler finurligt). Då fick man ta hem dem.

ANK: För det var för svårt i skolan?

Erik: Exakt. För om man är i skolan då ska man ju själv läsa, inte mamma och pappa ungefär.

Elisabeth: Ja och så finns det Harry Potter böcker som är supertjocka.

ANK: Och de får ni låna?


Marie: Inte jag heller.

ANK: Varför inte det?

Elisabeth: De är så här tjocka (visar ca. 5 cm). Och den tjockaste är så här tjock (visar 10 cm).

Marie: Nej, så här (visar med hela armar utsträckta och fnissar).

ANK: Och vem säger att ni inte får det?

Elisabeth: Det är, man får inte ha dem på skolan. (Intervju III, årskurs 1)

Att en bok som har lästs diskuteras tillsammans under lektionstid är någonting som görs väldigt sällan menar barnen i årskurs 1, kanske är det därför som Elisabeth brukar prata med sina klasskamrater om sin läsning utan att läraren hör:

Vi brukar prata lite så där i smyg och sedan lite mer, för vi brukar visa roliga bilder som finns och fnittra en stund. Fast fröken hör ju inte det, så hon tittar på några andra när vi gör det.(Intervju III, årskurs 1)

Corsaro och Eder visar i sin studie om barns "peer-cultures" att barnen kan ta med sig förbjudna (lek)saker till skolan bara för att ha de i sitt skåp (Corsaro & Eder 1990, s. 250). Att aktiviteter som inte är önskvärda inom skolans värld delas i "smyg" visar också Carina Fast i sin studie om hur barn använder sig av det som är förbjudet ”under bordet” (Fast 2007, s. 164). Barnen i årskurs 1 tycker om att dela med sig av sin läsning, i vilken bilder har en given plats och detta är så viktigt att det görs under själva lektionstiden. Då det inte inryms tid att diskutera det som upplevs som viktigt för barnen sker det bakom vuxnas syn.

Att det finns tydliga regler vad barnen ska läsa och får låna i skolbiblioteket visar också barnen i årskurs 3. Man får inte läsa ”serier” eller ”faktaböcker för att” vi bara titta på bilderna”, säger Lena och får medhåll av Lars:

Lars menar också att det var ”roligare att gå på bibliotek i förskolan” och Anders upprör sig över hur orättvist det är att han ”fick låna fakta i” sin ”gamla skola”:

**Sara:** Fast inte… fakta.

**Anders:** (ropar) Förutom serier, serietidning och fakta.

**Sara:** Man får bara läsa typ berättelser.

**Anders:** Jag fick låna fakta i min gamla skola – orättvis.

**ANK:** Varför får man inte läsa fakta? Har ni fått någon förklaring till det?

**Sara:** Jag tror för att det är inte direkt som en bok, det är typ bara faktatext.

**Anders:** Då läser man inte mycket man tittar mer på bilderna. Förbilderna är så stora i faktaböcker.

**Per:** Det är så med rekordböcker. Man får inte heller låna dem.

**ANK:** Guinness Record Böcker?

**Per:** Ja, då kollar man ju bara på bilderna. (Intervju I, årskurs 3)

På frågan om barnen alltid hittar någonting att läsa i sitt skolbibliotek nickar alla barnen och Anders svarar ”ja, det måste man”.

Vad berättar då ovanstående citat om barnens läsning i skolan? Som tidigare forskare påpekar så tyder även barnens utsagor på att det enskilda arbetet och den ensamma läsningen i skolan överväger, att läsaktiviteter är en ganska ensam sysselsättning och att barnen måste hitta någonting i skolbiblioteket för den tysta lässtunden (Liberg 2006; Ewald 2007; Eriksson Barajas 2012). En del barn i årskurs 3 menar att det är tur att de inte läser så snabbt, vilket barnen i årskurs 3 likaså med att läsa bra, än, för då är risken mindre att de läser ut allt som finns i skolbiblioteket. Men vissa barn oroar sig lite för framtiden, då det lilla skolbiblioteket omöjligt kan få plats med flera böcker och att det kommer bli tråkigt att behöva läsa om de böcker som redan har lästs. Det är ofta barnen i årskurs 3 återkommer till att skolbibliotekets utbud är på gränsen till för lite, i årskurs 6 hittar de flesta barn inte någonting alls och tar med sig böcker hemifrån.

Ovanstående citat visar också tydligt att facklitteratur har en undanskyddad ställning i skolan och att den skönlitterära läsningen fokuseras. I sina försök att komma fram till varför fakta inte får lånas, hittar barnen i årskurs 1 och 3 olika förklaringar. Barnen i årskurs 1 kommer fram till faktaböcker antagligen är svår-
förståeliga och att de själva inte har den kunskapen för att tillgodogöra sig informationen i böckerna. Barnen har också blivit tillsagda att inte låna för tjocka böcker, vilket barnen menar beror på att även dessa skulle vara för ”svåra”. I sina funderingar diskuterar barnen också biblioteksmärkningen. De grönmarkerade böcker är enligt Erik böcker som är svåra. Elisabeth menar dock att de inte alls är svåra, vilket barnen diskuterar kring en stund. Det intressanta i det här citatet är att barnen egentligen inte förstår varför de inte får låna vad de vill. De försöker att anpassa sig till de regler vuxna har satt upp utan att kunna förstå varför. Barnen konstruerar olika lösningar och kommer fram till att faktaböcker och tjocka böcker måste vara för svåra för dem. Om vi tittar på vad barnen i årskurs 3 kommer fram till i sina resonemang om varför faktaböcker inte får lånas, så visar sig här en tydlig skillnad. I motsats till barnen i årskurs 1, menar barnen i år 3 att faktaböcker måste vara ”för lätta”. Barnen har fått uppmanningen att ”läsa” och att ”inte titta för mycket på bilderna”, varför lånen från skolbiblioteket ska begränsas till skön litterära böcker.

Rosenblatt diskuterar hur klassificeringar av en text kan begränsa läsaren. Att föreskriva ett visst sätt att läsa en text på utifrån en tilldelning av texten till en viss genre reducerar läsarens upplevelse av texten:  

Confusion about the matter of stance results from the entrenched habit of thinking of the text as efferent or aesthetic, expository or poetic, literary or nonliterary and so on. Those who apply these terms to texts should realize that they actually are reporting their interpretation of the writer's intention as to what kind of reading the text should be given. The reader is free, however, to adopt either predominant stance toward any text (Rosenblatt 2004, s. 1373).

Det är också intressant att faktadiskussionen inte förekommer alls i årskurs 6. Har barnen för att använda Säljös begrepp approprierat skolans regler till den grad att de av sig själva bannlyser facklitteraturen i de äldre åldrarna? Vad har i så fall detta för följder för det livslånga lärandet och framtida högskolestudier, där facklitteratur nästitill överväger? Detta kan bara spekuleras i, säkert är att PIRLS studien visar att barns läsförståelse sjunker och att de största brister i läskompetens visar sig på facklitteraturfronten (PIRLS 2011, s. 82).

Det finns något mer som är intressant i ovanstående citaten från barnen och det är att barnen nämner faktaboken i samband med bilder. Vissa barn tror att det är bilderna som ger faktaboken ett dåligt rykte hos de vuxna. Diskussionen antyder att bilder verkar inta en lika undanskymd ställning som facklitteraturen i skolan, vilket vi ska tematisera i följande avsnitt.

Läsning och bilder  

Carina Fast beskriver hur barnen redan tidigt i livet har en nära kontakt med bilde. Barnens första möte med en text sker via bilden genom de bilderböcker barnet tar del av. Bilder i en text hjälper barn att skapa mening av texten och tas till hjälp när barnen senare lär sig läsa (Fast 2007, s. 104f). Bilder är vidligt viktiga för barnen i alla årskurser, barnen i min studie beskriver att bilder är roliga att titta
på och de hjälper barnen att hitta rätt bok. Hela livet är organiserat kring ”visuella principer och strategier”, menar Anna Sparrman (Sparrman 2002, s. 23). Bilder används i kommunikativa syften, de delas och pratas om, både i den verkliga och virtuella världen. Även Alexandersson et al. beskriver i Textflyt och sökslump hur barn letar och kommunicerar kring bilder med ett stort intresse och författarana konstaterar att barn ser bilden och texten i en bok som en helhet, där det ena stödjer det andra (Alexandersson et al. 2007, s. 39). Frida och Anna i årskurs 1 vill ha fina bilder i sina böcker och när det finns en vacker bild på framsidan av en bok så blir de genast intresserade av att läsa boken. Har en bok bilder så tycker Frida om att ”titta på bilderna för de är fina och roliga”. Frida menar dock att hon inte kommer att behöva bilderna längre snart för att hon lär sig att läsa i skolan nu. Anna förklarar hur hon brukar göra med en bok som innehåller både text och bild, att hon ”antingen tittar på bilderna eller så läser man på texten”. (Intervju V, årskurs 1)

Erik berättar att han inte behöver bilder i böckerna han läser, för de finns där i texten, ”för när det inte är några bilder så kan man ändå se dem” (Intervju III, årskurs 1).

Det är tydligt att barnen i årskurs 1 och 3 med hjälp avbilderna i en bok som läses, mäter hur ”skickliga” läsare de själva är. Barnen verkar resonera så här: Ju mindre bilder en bok har, desto mer text och ju mer text, desto längre har barnen kommit ifrån bilderboksläsningen som bara är för de riktigt små barnen. Bilden i sig är fin och eftertraktad, men i en bok framkallar den känslor av enkelhet, associeras med småbarnsböcker och undviks.

Bilder förlorar inte sin tjusning och spelar en roll även för barnen i årskurs 6. Tidigare såg vi att barnen i årskurs 6 använder bilder på Internet, barnen delar bilder via Instagram. Bilder används även för att avgöra om en bok passar ens smak:

**Therese**: Ibland när jag är på biblioteket och kollar så här, så tittar jag på framsidan. Om framsidan ser spännande ut, då kan jag låna den eller köpa den fast jag inte har hört någonting om den tidigare.

**ANK**: Ok, så det är viktigt med utsidan.


Gunther Kress & Theo van Leeuwen beskriver i ”Reading Images” hur barn under sina första skolår ständigt uppmuntras att producera bilder, men att konsumering av bilden anses vara mindre värdefull och att bilder med växande ålder förlorar än mer i värde enligt de vuxna:
By the time children are beyond their first two years of secondary schooling, illustrations have largely disappeared from their own work. From here on, in a somewhat contradictory development, writing increases in importance and frequency and images become specialized (Kress & van Leeuwen 2006, s. 16).

Även Anna Hampson Lundh visar i sina studier att barnen engagerar sig i att söka och prata om bilder i sin informationssökning på Internet, men att bilderna endast används i dekorativa syften till en befintlig text (Hampson Lundh 2011, s. 49ff.). Barnen använder alltså bilder på det sätt som de tror att de vuxna vill att de används på.

Nu har vi tittat på de två sfärer - skolan och hemmet - som bildar ramen kring barnens läspraktiker. David Barton menar att det aldrig går att skilja domänerna eller kontexter åt, utan att de olika kontexternas praktiker griper in i varandra och är sammanlänkade (Barton 2007, s. 39). En av dessa länkar mellan skolan och hemmets domäner skulle kunna sägas vara barnens vänner och kamrater. Kamraterna utgör i sig själva också en egen kontext som präglar barns läspraktiker varför vi nu ska ägna oss åt att belysa kamraternas betydelse för barnens läsning.

Läsning, kamrater och genus
Roger Säljö betonar att lärande i grunden bygger på kommunikation (Säljö 2010). I min empiri är det tydligt att kommunikationen med vännerna har en stor betydelse för hur barn förhåller sig till läsande och det har också redan blivit synlig i diskussionen. Kristian Wåhlin och Maj Asplund Carlsson delger i Barnens tre bibliotek det så kallade ”kompisbiblioteket” en viktig roll. Kompisbiblioteket innefattar barnens kamratrelationer som tillsammans med familjebiblioteket (läspraktiker i hemmet) och samhällsbiblioteket (folkbiblioteket) spelar en avsevärd roll för barnens läspraktiker (Wåhlin & Asplund Carlsson 1994, s. 93ff.). Aidan Chambers menar att det är mycket tack vare det informella pratet med kamraterna som ett intresse för läsning väcks (Chambers 1995, s. 93).

Barnen i årskurs 1 och 3 är angelägna att dela med sig av sina tankar till kamraterna, och barnen har väldigt bra koll på vad de andra kamraterna läser och lånar på skolbiblioteket. För pojkarna i årskurs 3 använder kamratrelationer för att kontinuerligt utbyta information om olika dataspel och filmer och om böcker ”om de är bra” (Intervju IV, årskurs 3). Att pojkars läsning ofta är inspirerad av film och dataspelsvärlden visar olika tidigare studier och har redan antyds i uppsatsen (Millard 2003, s.6; McKechnie 2004, 2006; Fast 2007). Jag har redan tidigare påpekat att pojkarnas läsning och tal om läsningen i årskurs 3 är tydligt tävlingsinriktad. Kamraterna är några man mäter sig och sin egen bokläsning emot (se Den tävlande läsningen). Flera forskare menar också att det i barns läs- och skrivpraktiker går att se en könsskillnad (Millard 2003; Brink 2005; Fast 2007; Hedemark 2011b). En tyst överenskommelse om vem som får läsa och göra vad beroende på om man är pojke eller flicka går att se i min empiri. Detta märks tydligast när nå-
gon överskriver dessa gränser. När Anna och Frida i årskurs 1 berättar om sina dataspel, påpekar Anna att hon brukar ha hjälp av att kunna läsa när hon spelar. Anna är den enda flicka i studien som anger att hon även brukar spela ”kriigsspel”, ett fniss och en bortvänd blick antyder att hon är medveten om sin gränsöverskridande handling:

**ANK**: Vad är det för spel ni gillar att spela?

**Anna**: Jag brukar spela skönhetsspel och gillar så här krigsspel ibland (fnissar, vänder bort blicken).

**Frida**: Och jag brukar gilla prinsesspel.

**Anna**: Åh, det brukar jag också gilla. (Intervju V, årskurs 1)

Lars Brink har studerat läspreferenser av ett antal barn från årskurs 1-3 och i årskurs 6. Brink upptäckte att det fanns en stark genreindelning i de lägre årskurserna, där flickors favoritböcker hade kvinnliga huvudkaraktärer och pojkars manliga protagonister. Den stränga indelningen avtog dock med stigande ålder och var nästan obefintlig i årskurs 6 (Brink 2005, s. 198 ff.). Barrie Thorne och Zelle Luria har i ”Sexuality and Gender in Childhood” undersökt barns livsvärldar. Författarna observerade barn i en grundskola, där de följa barnen ”in situations where they were under less adult supervision and control and hence more likely to construct their own and social relations” (Thorne & Luria 1986, s. 177). Thorne och Lurias studie visade att barn konstruerade och upprätthöll gränser mellan pojkar och flickor (Thorne & Luria 1986, s. 185 ff.). Både Lars Brink och Åse Hedemark diskuterar begreppet ”borderwork” som inom genusstudier används för att beteckna barnens upptagenhet med att definiera könsgränser och skapa könsspecifika kategoriseringsar (Brink 2005, Hedemark 2011b). Detta skulle göras mer fritt i de yngre åren för att medvetenheten om den egna (köns)identiteten utvecklas och gränsdragningen blir mer avslappnad ju äldre barnen blir och ju mer barnen lär känna det motsatta könet (Hedemark 2011b, s. 16). Brink menar att det kan finnas ett större behov för pojkar att engagera sig i litteraturuppdelningen efter kön än för flickor, då en tuff flicka är mer accepterad i samhället än en känslosam pojke (Brink 2005, s. 200ff.). Barnen som Anette Ewald följer i sin studie ger dock uttryck för att det könsspecifika läsandet ökar med barnens stigande ålder snarare än att det sker en förminskning (Ewald 2007, s. 371). Min empiri antyder att pojkarna i årskurs 3 känner sig utmanade av flickornas läsning. När Lars berättar att han läser *Sagan om ringen* och Sofie berättar att hon läser samma bok just nu, så tillrättavisas hon direkt:

**Lars**: Jag läser till exempel *Sagan om ringen*.

**Sofie**: Ja, också.
Lars: Ja men du har inte riktigt *Sagan om ringen*, du läser *Bilbo*. Det är något helt annat, det är inte *Sagan om ringen*. (Intervju I, årskurs 3)

I Lars reaktion kan utläsas att Sofie har överträdd en osynlig gräns när hon berättar att hon läser *Bilbo*. År Lars reaktion ett tecken på att pojkarna ägnar sig åt "borderwork"? Jag förstår den just så. Det är också intressant att pojkarna i årskurs 3 hyser ett särskilt intresse för "osmakliga" detaljer i en berättelse. Blodisande berättelser om huvudlösa orcher, beväpnade agenter som inte räds för att skjuta och spränga folk i luften är återkommande berättelsestoff i barnens samtal. Mina frågor om barnen inte blir rädda av sådana kusligheter, möts med oförståelse:

Lars: I *Sagan om ringen*, jag har sett ettan, då är det en orch som tappar huvudet. Det är jätteroligt!

ANK: Är det det? Jag tycker det verkar läskigt.

Lars: Nej, nej, det är roligt. (Intervju I, årskurs 3)

Även Gustav tycker inte att det är något konstigt med att folk sprängs i luften, det hör ju agenttemat till:


ANK: Oj! Var det läskigt?

Gustav: Det är ju en agentbok som det sprängs. (Intervju II, årskurs 3)

Micheal Sullivan menar att pojkar tycker om att läsa om "gross humor or scary stories" vilket vuxna inte har förståelse för och att vuxna generellt är "far less respectful of boys' reading preferences than those of girls" (Sullivan 2004, s. 37). Den amerikanske barnboksförfattaren Jon Scieszka som har startat *Guys Read Project*, ett Internetbaserad lässtimulerande projekt som ska få fler pojkar att läsa, manar de vuxna att acceptera och förstå att vi alla är olika och att inte nedvärdera pojkars läsning, samt att pojkar behöver manliga läsförebilder (Scieszka 2003). Även andra studier visar att problemet inte är att pojkar inte läser utan att pojkars läspreferences antingen inte tillgododses i skolan eller att pojkars läsning nedvärderas av vuxna (Wilhelm 2002; McKechnie 2004, 2006; Merisuo-Storm 2006).

Flera flickor i årskurs 6 identifierar sin egen läsning, som "tjejläsning", i denna kategori ingår "hästböcker" och "böcker med mycket känslor i" (Intervju VII och VIII, årskurs 6). För att återkomma till diskussionen om barnen blir mer eller mindre könsspecifika i sina läsval med stigande ålder, tyder min empiri i Anette Ewalds riktning, som menar att det könsspecifika läsandet förstärks med barnens stigande ålder (Ewald 2007, s. 371). Att flickorna är mer gränsöverskri-
dande i sin läsning som tidigare studier visar kan även min studie bekräfta, men vad gäller läspreferenser så verkar könsgränserna hård dragna (Brink 2005; Ewald 2007).

Barnen ägnar sig dock inte enbart åt en återkommande könsindelning utan det är något mer som är släende i barnens utsagor och som jag vill lyfta fram i detta kapitel och det är att barnen återkommande förhåller sig till tidigare och framtida åldrar. Det finns en kategorisering efter ålder som är mest framträdande i de lägre årskurserna, men även finns latent i årskurs 6. Vi har sett detta exempelvis i Anders citat under avsnittet Tid för läsning? Boken och andra medier, där han understryker att han inte letar efter barnfilmer utan att det är ”tonåringsfilmer” som han är intresserad av. Att barnen ägnar sig åt ålderskategorierna har visat sig i ett undvikande av bilder i de böcker som läses, då bilder anses vara för småbarn (se Läsning och bilder). Vi har sett att barnen i årskurs 6 förhåller sig till ålderskategorierna genom uttryckta förhoppningar att skolbiblioteket och tiden för botanisrande i detsamma kommer att bli bättre med flytten till en ny skola i årskurs 7 i avsnittet Läsning i skolan. Anette Hellman skriver i Kan Batman vara rosa om inkluderings- och exkluderingsmekanismer, som påverkar barnens kamratrelationer. Barnen grupperar sig efter ålder, där åldern bestämmer vem barnen leker med eller tyr sig till och hur barn talar om sig själva och andra och följer därmed den åldersindelningen som institutioner (förskola, skola mm.) har företagit. Hellman menar att dessa grupperingar i vi och de andra också kan följa en distinkt könsindelning, men att de inte tvunget måste göra det. Barnen i Hellmans studie som var i förskoleåldern uppehöll mest normer kring ålderskategoriorna och mindre kring kön (Hellman 2010, s. 159 ff.). Martin Woodhead menar att barn ständigt ses i förhållande till utvecklingsstadiern och bedöms i relation till prestationer:

‘How old are you?’ is often one of the first questions adults in the UK ask when they meet a child for the first time, or if the child is too young they ask the parents or carer. Knowing a young person’s age is an important way to position them in relation to expectations about their competences, and their progress through childhood stages. It opens the way to questions about what class they are in at school, whether they have exams looming, and so on. So, it comes as a surprise to discover that the attention paid to children’s age is not inevitable nor ‘natural’ (Martin Woodhead 2008, s. 21).


Innan vi ska övergå till slutkapitlet, där jag drar ihop alla tanketrädar som empirin har gett upphov till, ska vi ta del av barnens tankar kring bibliotek och drömbibliotek.
Bibliotek och drömbibliotek

En amerikansk studie som undersöker användares användning av och föreställningar om folkbiblioteket, visar att biblioteken genomgående förknippas med böcker (de Rosa, s. 6-3 ff. 141ff). Detta gäller även för barnen i min studie, som beskriver biblioteket som ett ”hus med böcker”, ”rum med en massa böcker” eller ”ställe, där man lånar böcker” (Intervju I, årskurs 3; Intervju VI, årskurs 6; Intervju V, årskurs 1).

Det finns dock en skillnad vad barnen anger att biblioteket har som uppgift att göra. Barnen i årskurs 1 och 3 menar att bibliotekens viktigaste uppgift är att hjälpa barn att lära sig läsa, ett flertal barn i årskurs 1 och några i årskurs 3 menar att det till och med är biblioteken som lär barnen att läsa. Här betonas alltså bibliotekets roll för lärande på samma sätt som barnen betonar läsandets lärande- roll (se avsnitt Läsning, motivation och läsutbyte):

ANK: Varför finns det bibliotek tror ni?

Erik: För att man ska kunna lära sig läsa.

Elisabeth: För att man ska lära sig att läsa och sedan när man, att och sedan börjar det flyta mer och mer.

Karl: För att man ska läsa. (Intervju III, årskurs 1)

ANK: Varför finns det bibliotek egentligen tror ni?

Lars: Bibliotek finns för att människor ska kunna läsa utan att människor behöver betala hutlöst mycket pengar för böcker, dem får man ju låna gratis. Och det är en väldigt bra idé. Bibliotek finns helt enkelt för att de behöver finnas där. (Intervju VI, årskurs 6)

Barnen i årskurs 6 betonar bibliotekens demokratiska uppdrag, att alla människor ska få ha tillgång till böcker oberoende av ekonomiska förutsättningar:

ANK: Varför finns det bibliotek?

Leif: Bibliotek finns för att människor ska kunna få läsa utan att människor behöver betala hutlöst mycket pengar för böcker, dem får man ju låna gratis. Och det är en väldigt bra idé. Bibliotek finns helt enkelt för att de behöver finnas där. (Intervju VI, årskurs 6)
Om vi tittar på vad barnen ritar och berättar om sina drömbibliotek, så får vi en djupare bild av vilka föreställningar barnen har om biblioteket; vi får se hur barnen önskar att biblioteken skulle vara i varje årskurs men också vilka antaganden och erfarenheter som finns om vad biblioteken redan är.

När barnen i årskurs 1 ritar och berättar om sina drömbiblioteks-teckningar så är flera böcker bland djungler, äventyr och djur ett återkommande tema:

**Elisabeth**: Jag har gjort ett äventyrsbibliotek, där det finns en djungel med en massa djur som är instängda. Och sedan får man klappa tama djur. Och sedan finns det jättemycket böcker, alla böcker i hela världen.

**ANK**: Oj, vad spännande, vilka härliga bibliotek! Och du Erik vad tycker du? Vad skulle ditt bibliotek ha?

**Erik**: Nästan lite som Elisabeth men mycket mera böcker! Som Elisabeth fast mycket mera böcker.

**Karl**: Vet du vad trappan är gjort av på det här biblioteket? (visar sin teckning)

**ANK**: Nej, vad är den gjort av?

**Karl**: Böcker! (Intervju III, årskurs 1)

---

*Bild 1:* Anna i årskurs 1 berättar om det drömbibliotek hon har ritat: "Jag är nästan klar, jag skulle bara ha ritat lite fler böcker. Den skulle heta jorden runt, nu är det så här, det skulle finnas mycket fler böcker och jag skulle vilja ha fler än en hund. Så skulle man visa bilderna samtidigt som man läser, tycker jag. Och så vill jag ha katter och hundar som springer fritt i biblioteket. Och så skulle det vara väldigt roligt om det fanns hästar på biblioteket" (Intervju V, årskurs 1).

På bilderna som barnen i årskurs 3 har ritat av sina drömbibliotek finns fikabord, scener, toaletter och myshörnor och bland de många bokhyllorna gömmer sig en och annan rånare som ska tjuya ”pengar” eller ”kakor”.

Medan barnen i årskurs 3 ritar sina drömbibliotek uppstår en diskussion kring vad ett bibliotek egentligen är. Anders förutsätter att det ska finnas en dator som tillhandahåller bibliotekets katalog, han ritar också en scen där böcker kan recenseras. Sara är tveksam till detta:

Anders: Ett bibliotek ska ha en dator där man skriver upp.

Sara: Vem köper in en dator till ett bibliotek?

Per: Jag.

Sara: Jag tror inte det finns nån som gör det.

Anders: Nej, jag förväntar mig det.

Sara: Jag ritar bara en bokhylla.

Anders: Är det enda du ritar i ditt bibliotek en bokhylla. Är det ditt drömbibliotek?

Sara: Ja.

Anders: Jag vet inte vad jag ritar.
**Per:** Jag ska rita en rånare i mitt bibliotek.


**Sara:** Så du menar att folk ska stå på scen på bibliotek och sjunga?


**ANK:** Det fanns en massa böcker.

**Sara:** Ja, det är ju ett bibliotek!

**ANK:** Och fakta och en scen.

**Anders:** Där på datorn kan man hitta böcker.

**ANK:** Kan man spela dataspel också?

**Anders:** Nej, det är inte det som är meningen med ett bibliotek heller.

**ANK:** Nej, det tycker du inte.

**Sara:** (bestämd) Man går väl inte till ett vanligt bibliotek för att spela! I så fall borde det kostta pengar tycker jag. (Intervju II, årskurs 3)

*Bild 3: Konstnären till detta alster heter Per och berättar så här om sitt drömbibliotek: ”Jag har ritat en massa böcker på mitt bibliotek och en rånare. Den ska råna pengar, här är allra pengar. Han ska stjäla allra pengar. Han har en gun, här kommer skottet. Han skötter den i huvudet” (Intervju II, årskurs 3).*
Bild 4: "Massor av böcker, för det är det som är meningen med ett bibliotek", menar Sara som är konstnären till denna färgglada tolkning av sitt drömbibliotek (Intervju II, årskurs 3).

Bild 5: Konstnären Gustav säger följande om sitt färggranna drömbibliotek: "En rånare, han bara står där. En discosnubbe och så finns det fikabord. Han ska tjuva kakor" (Intervju IV, årskurs 3).
Datorfria och aktivitetsfattiga bibliotek är bilden barnen i årskurs tre har av bibliotek och här flyter skol- och folkbibliotek ihop till ett. Barnens teckningar däremot visar till övervägende del fartfyllda och aktivitsrika miljöer, men ett och annat dröm bibliotek har bokhuskaraktär. Amira Sofie Sandin har undersökt folkbibliotekens lässtimulerande projekt och konstaterar att biblioteken behöver utveckla sitt arbete med nya medier, de flesta projekten som Sandin har tagit del av använder nya medier i traditionella syften. Boken och den traditionella läsningen fokuseras och nya medier används inte i sin egen rätt (Sandin 2011, s. 174). Att Sara i citatet ovan så bestämd uttrycker att biblioteken inte är en dataspelsarena låter förmoda att biblioteksarbetet med de nya medier antingen är otillräcklig eller inte lyckas nå ut till barnen.

Barnen i årskurs 6 önskar sig balanserade bibliotek som förenar aktivitet med lugn och ro. Så här tänker sig Leif ett bra bibliotek:

**Leif**: För det första många böcker, ordentligt sorterad för att enkelt att hitta där. Det skulle finnas trevliga bibliotekarier där som hjälper en och jag tror egentligen det var allt.

**ANK**: Böcker är alltså det viktigaste?

**Leif**: Ja, böcker och sortering och trevliga bibliotekarier. (Intervju VI, årskurs 6)

Barnen önskar sig ett stort läsutbud, lästävlingar, myshörnor och avskildhet:

**Klara**: Kanske nån liten hörna, där det får vara, som en liten myshörna, att man liksom kan stänga in sig själv lite grann. Alltså som ett omklädningsrum nästan, fast…

**Hanna**: Jag tycker det är viktigt att ett bibliotek har en plats där man kan sitta och läsa en bok, man kan sitta och kanske göra sin läxa, ett bord och sedan ett stort utbud av böcker med stor variation. Att det finns böcker för de flesta i de flesta åldrar och att det finns ljudböcker för de som har dyslexi kanske. Ja, stort utbud av böcker, mycket variation.

**Axel**: En viktig sak jag skulle säga är ett lättillgängligt register så att man kan se vilka böcker som finns och så och så ska det inte bara finnas ett exemplar med kö på tio pers.

**Hanna**: Tävlingar, tycker jag är jättekul, jag är med i typ alla bibliotekets tävlingar, väldigt många. Datorer tycker jag det ska finnas tillgänglig, för de har ju så här bibliotekskatalog, man kan gå in och söka själv på en bok. För bibliotekarien sitter inte alltid vid sin plats, de är ibland nån annanstans och så kan man söka upp boken själva. Man kan skriva in olika ord om man inte vet vad boken heter heller.

**Axel**: Eller bara söka på författaren.

**Hanna**: Ja, jag tycker det är bra med teknik och ja det är ju bra att man inte bara går till ett bibliotek tar en bok och går hem utan att man kan göra andra grejer där också. Det finns näst Fia med knuff på biblioteket, finns olika pussel. För vissa uppfattar bibliotek som tråkiga, man går dit och man går hem, men det finns ju aktiviteter där, det tycker jag är roligt. (Intervju VII, årskurs 6)
Vi kan se att barnen i årskurs 1 och 3 övervägande prioriterar aktiviteter, medan barnen i årskurs 6 också önskar sig avskildhet och ro. Sunniva Evjen och Ragnar Audunson undersöker i artikeln ”The complex library” användares olika föreställningar om folkbiblioteket (Evjen & Audunson 2009). Författarna visar att biblioteket genomgående anses vara en komplex institution och att användare önskar sig flera aktiviteter och förändringar på biblioteken. Sunniva Evjen och Ragnar Audunson visar också att grad av erfarenhet och kontakt med bibliotekets verksamhet påverkar vilken bild användarna har av biblioteken. Ju mindre personlig kontakt användaren har med biblioteket, desto snävare föreställningar finns om bibliotekets verksamhet, menar Evjen och Audunson (Evjen & Audunson 2009, s. 172). Åse Hedemark undersöker i sin avhandling *Det föreställda biblioteket* vilka olika föreställningar det finns om vad ett bibliotek är och kan vara genom att undersöka folkbiblioteksdebatter i svenska medier under åren 1970 - 2006. I sitt material urskiljer hon olika diskurser, där biblioteken ses som bokförvaring eller aktivitets- och allhus (Hedemark 2009, s. 151ff). Hedemark menar att den bokförmedlande diskursen som betonar böckernas betydelse och där bibliotekens främsta uppgift anses vara att tillhandahålla och förvara böcker, dominerar mediedebatterna (Hedemark 2009, s. 163). Hedemark påtalar även i en senare artikel att stereotypa föreställningar om folkbiblioteket konstrueras och återskapas med massmedial hjälp, varför biblioteken själva skulle behöva bli mer synliga i debatter för att nyansera den stereotypa bilden av biblioteket (Hedemark 2011a, s. 41). Barnen i årskurs 1 och 3 ser biblioteken som bokhus, men önskar sig aktivitets- och allhus. Barnen i årskurs 6 ser biblioteken som bokhus men önskar sig allhus som bereder plats åt alla. I *Barn berättar* påpekar Åse Hedemark att barnen genomgående önskar sig att fika på biblioteket, vilket även är framträdande för barnen som ingår i denna studie (Hedemark 2011b, s. 35). Att barn tycker om att förena fika, mat och läsning har den amerikanske skolbibliotekarien Mike McQueen tagit fast vid, som vill få fler pojkar att läsa genom att locka till läsning med gratis pannkaksservering på biblioteket (*Gettingboystoread*).

Empirin visar att de föreställningar barnen har om folkbibliotek återspeglar barnens syn på läsning, dvs. de barn som ser läsning som redskap och övervägande närmast sig sin läsning med en *effeRent* hållning, alltså främst barnen i årskurs 1 och 3, ser biblioteken som hus för lärande och menar att bibliotekens främsta uppgift är att hjälpa barn att läsa. Barnen som ser bokläsning som en livsstil och intar en *estetisk* hållning till läsningen målar också upp en mer nyanserat bild av biblioteken som inte enbart anses vara begränsat till boken.

Barnen som ser läsning som ett verktyg, vilket de flesta barn i årskurs 1 visar tecken på, betonar läsningens brukbarhet, läsningen används för att lära sig och för att nå andra mål. Barnen som ser läsningen som en tävling, vilket är den dominerade hållningen som barnen intar till sin läsning i årskurs 3, betonar läsmängden och läshastigheten: att läsa är att läsa snabbt och mycket. Detta förhåll-
ningssätt kan relateras till det förhållningssättet som Åse Hedemark betecknar med *läsning som tvång* och som skulle kunna vara en reaktion till det som Limberg kallar ”den pragmatiska strategin” (Hedemark 2011b, s. 46; Limberg 2002, s. 63). Barnen som ser läsning som en livsstil ägnar sig åt läsningen för läsandets eget skull. Läsning och livet ses som två sammanväxta delar som inte går att skilja på. Det här förhållningssättet liknar det som Hedemark benämner med *den lustfyllda läsningen* och som kan sägas motsvara av Limbergs *emancipatoriska strategi* (Hedemark 2011b, s. 46; Limberg 2002, s. 63). Läsning som livsstil är ett motto som de flesta barn i årskurs 6 följer.

Åse Hedemark ser i *Barn berättar* att ”en övervägande positiv syn på bibliotek och läsning” uttrycks av läsintresserade ”starka läsare”, vilket även kan ses i min studie (Hedemark 2011b, s. 34, s. 42). Som Evjen och Audunsons studie, så ger även min studie upphov till antagandet att det finns ett samband mellan vana folkbiblioteksbesökare och nyanserade beskrivningar av folkbibliotek och ovana folkbiblioteksbesökare och tankar kring folkbibliotek som bokhus, dvs. de barn som menar att de sällan eller aldrig besöker bibliotek har mera begränsade föreställningar om vad ett bibliotek är (Evjen & Audunson 2009). Empirin antyder också att de barn som i mindre till ingen utsträckning besöker folkbiblioteket använder de erfarenheter som görs i skolbiblioteket som referensram för folkbiblioteket, dvs. erfarenheter från skolbiblioteket formar idén om och synen på folkbiblioteket. Det är också viktigt att uppbrinna att alla barn oavsett förhållningssätt till läsning önskar sig aktiva bibliotek som andas mångfald.
Slutdiskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat. De olika tankar som analysen har genererat sammanställs och tolkas i ett större sammanhang. Här tydliggörs även vilka föreställningar om barn som är framträdande i analysen.


Tidigare studier har uppmärksammats betydelse för barns läsning (Appleyard 1994; Wåhlin & Asplund Carlsson 1994; Chambers 1995; Brink 2005). Karmraterna spelar en stor roll för barnen i min studie. Barnen inspireras av sina kameraters läsning och visar sig veta exakt vem som läser vilka böcker och vad andra i klassen läser från skolbiblioteket. Men studien antyder också att det utfäktas strider om läsningen, där föreställningar om bekönade genrer som grun-
dar sig på konstruerade idéer om manlighet och kvinnlighet kan skönjas. I likhet
med Anette Ewalds studie tyder mina resultat på att det könsspecifika läsandet
befästs med barnens växande ålder (Ewald 2007).

Det finns inte enbart en uttalad könskategorisering av läsningen utan barnen i
studien ägnar sig också åt ålderskategorisering, där vissa böcker som barn i de
lägre åldrarna läser undviks, för att det finns föreställningar om att en duktig lä-
sare klarar sig utan bilder i sina böcker. Bilder har dock en stor betydelse för bar-
nen i alla årskurser. Bilder letas, delas och diskuteras, men har i skolan en lika
undanskynd ställning som faktaläsning och diskuteras vid sidan av undervisning-
en. Studien visar att vuxna komplicerar förhållandet mellan barn, text och bilder,
barnens intresse för det bildliga språket både stimuleras och begränsas på samma
gång. Barn uppmanas att producera bilder i alla möjliga sammanhang i skolan,
men ska helst inte konsumera bilder. Idéer om aktivitet (bildproducent) sätts här
mot idéer om passivitet (bildkonsument) på samma sätt som vuxna tenderar att
sätta aktiva och passiva medier mot varandra och skiljer bilden från texten (Kress
& van Leeuwen 2006; Fast 2007).

Studien visar att vuxna ställer motsstridiga krav: Å ena sidan skickas barnet till
skolbiblioteket för att låna det som barnet tycker om, å andra sidan är lån från
skolbiblioteket förenat med olika krav hur denna läsning ska vara och vad som
ska lånas. Faktalitteraturen tillskrivs inget eget- eller nöjesvärde och arbetet med
faktalitteraturen verkar vara begränsad till de moment i undervisningen, där lära-

63
ren diskuterar fakta. Barnen lär sig att undvika fakta med föreställningen om att faktaläsning antingen är för lätt (årskurs 3) eller för svårt (årskurs 1). Barnen lär sig att tycka om de böcker som läraren vill att de ska tycka om.

I likhet med tidigare studier, visar analysen att barn som tycker om att läsa, också tycker om att läsa i skolan, uppsskattar den tysta lässtunden och talar i positiva ordelag om böcker och bibliotek. Barn som inte tycker om att läsa, föredrar andra medier än boken och önskar sig flera aktiviteter och nya medier på bibliotek och i skolan (Ewald 2007; Hedmark 2011b). Studien visar att upplevelsen av läslust och lycka inte måste kopplas ihop med läsning av böcker utan kan framkallas även av andra medier och aktiviteter, vilka då gör boken mindre attraktiv och speciell.


Den egna kontakten med folkbiblioteket leder till en mer mångfacetterad bild av vad biblioteket har att erbjuda.

Utvecklande idéer

I skola och hem

Barnens föreställningar om goda (snabba) eller dåliga (långsamma) läsare står i direkta relation till vuxnas föreställningar om vad som konstituerar en bra läsare, där läshastighet fokuseras framför läsförståelse. Barnen är duktiga på dataspel, de läser och lär sig engelska, men ser inte detta som läsning, många av dessa barn beskriver sig själva dessutom som svaga läsare. Om bilden på vad som konstiterar en läsare ändras och perspektivet på vad läsning är vidgas, så skulle dessa ”svaga” läsare kunna upptas i den läsande kretsen och yttliga idéer om dåliga (långsamma) och goda (snabba) läsare utmanas. Utifrån studiens resultat skulle skolan behöva förstärka sitt arbete med att lära ut mångsidiga sätt att läsa och därmed visa att en läsare kan se ut på olika sätt.


män (skola, hemmet), samtidigt som samtalen kring medier ska öka både i klassrummen och i hemmen.

Den enorma fixering vid åldersindelningen som undersökningen har visat finns inom skolan, säger mer om vuxnas syn på barn än om barnen och den inriktning på framtiden som mycket av skolans arbete bygger på behöver nyanseras.

**På biblioteken**

Vad kan då biblioteken göra för att möta alla barn? Alla barn i studien uppskattar och önskar sig aktiviteter på biblioteken, därtill längtar de äldre barnen även efter avskildhet och lugn och ro. Aktiviteter som engagerar hela kroppen, som data-spelstävlingar och iscensättningar av berättelser, samt mysiga fikastunder är de bibliotek barnen vill ha (se även Hedemark 2011b). Barnen i studien önskar sig att deras skolbibliotek hade större lokaler, ett större och mer varierat utbud och fler öppettider. Att skolbiblioteket även skulle kunna besökas under inneraster är en återkommande önskan.

Biblioteken behöver skapa utrymme för barns olika intressen och förhållningssätt till läsning (Rydsjö et. al. 2010). En berättelse kan beröra hela kroppen! Studien visar att barn har en mycket mer integrerande attityd till den ”nya” tekniken, som kan verka skrämmande för vuxna, vilket biblioteken måste vara medvetna om. Det är vuxna som har makten, det är vuxna som sätter gränser för barns berättelser, detta måste det finnas en medvetenhet om.

väldigt lite kunskap om bibliotekens arbete. Jag tror att biblioteken kan behöva ”tuffa till” sig, göra lite oförväntade saker och vända sig ännu mer aktivt direkt till barnen. Att till exempel förlägga biblioteksprojekt utanför själva biblioteket kan vara ett bra sätt att nå fler barn.

Slutligen kan sägas att läsglädjen finns, vuxna måste bara våga se den i dess skiftande färger och dess mångfaldiga uttryck den visar sig i! Att ta tillvara och inte döda den läsglädje som finns hos barnen måste vara det övergripande målet med den lässtimulerande verksamheten i skolan och på biblioteken. Jag vill förtydliga att jag inte tror att det viktigaste är att endast ge barnen vad de vill ha (låta barnen spela dataspel hela dagen och bara ger de böcker som de älskar) utan det viktigaste är att lyssna, ta sig tid och samtala. Människan behöver utmaningar och en svårighet kan bli en styrka, när hon lyckas bemästra den. Barn behöver allt, de behöver det de tycker om och det som de inte skulle välja själva, men de behöver i första hand stöd: Någon som lyssnar, finns och verkligen ser barnet! Alla barn är inte lika!

Idéer till framtida forskning
Jag har i ett tidigt skede i uppsatsarbetet arbetat med idén om att människans läsning blir alltmer kommunikativ, dvs. människan vill kommunicera ut och delar sina läsupplevelser och tolkningar av en text, ju större intresse för läsningen är, ju bättre läsförståelsen är och ju bättre individens bild av sig själv som läsare är. Alla dessa delar kan ju anses vara korrelerade. Studiens empiri har dock inte tillåtit mig att dra några långt gående slutsatser i denna fråga, varför det skulle vara intressant att titta närmare på de faktorer som påverkar läsarens vilja till kommunikation om det lästa i framtida studier.

Det vore också intressant att i en framtida studie problematisera innebörden av ordet läsförståelse. Vad är läsförståelse egentligen? Om vi utgår ifrån att en text ger upphov till flera möjliga tolkningar, vilka anses då visa att en läsare har förstått det lästa? Varför är vissa tolkningar mer rätta än andra och vem bestämmer det?

En framtida studie som observerar skolbibliotekens och folkbibliotekens arbetes med digitala medier i den lässtimulerande verksamheten kan ge intressanta svar om hur arbetet bedrivs i praktiken.

Ett tema som jag har fått upp ögonen för under arbetets gång och som skulle vara intressant att forska vidare på är musikens betydelse för barns literacy-aktiviteter och hur biblioteken och skolan kan använda sig av musiken för att stimulera till läsning.
Epilog – to be continued…

Efter att jag hade avslutat min studie har flera olika läsprojekt i skolan kommit i gång. Årskurs 1 har fått besök av en mystisk leksaksfabrikör som behövde hjälp av barnen att bygga leksaker och fixa kataloger och förteckningar över dessa. Årskurs 3 har haft sitt bokfynd, där böckerna fick liv och barnen i årskurs 6 har haft bokdiskussioner via en chattsida. Detta visar att livet går vidare och att det lilla jag har varit med om under de två veckor jag besökte skolan bara är en bråkdel av allt det som händer i barnens och skolans vardagliga liv. Min uppsats kan aldrig vara mer än en beskrivning av ett ögonblick, som för en liten stund avskilts från sin tillhörighet till livets mångfald.
Sammanfattning

Det sociokulturella perspektivet bildar tillsammans med forskningsfälten barn-domsociologin, literacy-studies och läsarresponsteorier uppsatsens ram. Uppsatsens karaktär är tvärvetenskaplig.

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur barn i olika åldrar resonerar kring läsning, text och bibliotek. Det empiriska materialet inhämtades med hjälp av 7 kvalitativa intervjuer i fokusgrupper med 2-4 barn, samt en enskild intervju. 23 barn, 13 flickor och 10 pojkar, mellan 6-13 år, deltog i studien. Studien har utförts med syftet att även kunna ta hänsyn till interaktionen inom själva fokusgruppen och ett mål har varit att upprätthålla en genomgående transparens. Det empiriska materialet analyserades med hjälp av hermeneutiken som fokuserar tolkningen.


Studien visar betydelsen av att vara medveten om barns läsintressen och läspraktiker, samt viken av att lyssna på barnen för att lyckas med det lässtimulerande arbete i skolan och på biblioteket.

Studien yrkar på en integration av nya medier i både skola och på biblioteken, samt en uppgradering av det viktiga samtalet mellan barn och vuxna.
Käll- och litteraturförteckning

Otryckt material

I uppsatsförfattarens ägo

_Videoupptagningar och transkribering av intervjuer_
Videoupptagning och transkription i årskurs 1, Stockholm, 2013-02-15
Videoupptagning och transkription i årskurs 1, Stockholm, 2013-02-19
Videoupptagning och transkription i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-12
Videoupptagning och transkription i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-13
Videoupptagning och transkription i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-18
Videoupptagning och transkription i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-19
Videoupptagning och transkription i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-20
Videoupptagning och transkription i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-22

_Anteckningar från intervjuutfall, samt bildmaterial_
Intervju i årskurs 1, Stockholm, 2013-02-15
Intervju i årskurs 1, Stockholm, 2013-02-19
Intervju i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-12
Intervju i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-13
Intervju i årskurs 3, Stockholm, 2013-02-18
Intervju i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-19
Intervju i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-20
Intervju i årskurs 6, Stockholm, 2013-02-22

_E-postkontakter med rektor, lärare och vårdnadshavare_
under perioden: januari 2013 - september 2013

_Tillstånd från vårdnadshavare och barn att publicera det bildmaterialet som ingår i uppsatsen_
Tryckt och elektroniskt material


Andersson, Peter (2011), ”New literacies i klassrummet. Vägar till en alternativ läs- och skrivpedagogik”, i *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, vol. 7, nr. 1, s. 41-64. Finns i fulltext via DiVA, URL: http://www.diva-portal.org


Björn, Christina (1996/2007), ”Barns textskapande som kulturdialog”, i *Att erövra världen, Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26-27 november 2007*, Linköping: Linköping Uni-

Brink, Lars (2005), ”Välja bok: läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och år 6”, i Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola, red: Lena Kåreland, s.181-252.


Buschman, John (2009), ”Information Literacy, “New” Literacy and Literacy”, i The Library Quarterly, januari, vol. 79, nr.1, s. 95-118. Finns som e-tidskrift.

Camp, Deanne (2007), ”Who’s Reading and Why: Reading Habits of 1st Grade through Graduate Students”, i Reading Horizons Journal, vol. 47, nr. 3, s. 252-268.


Fish, Stanley (1980), Is there a text in this class? Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Gettingboystoread, webbsida. URL: http://www.gettingboystoread.com/ [2013-05-23]
Gittins, Diana (2008), ”The historical construction of childhood”, i An introduction to childhood studies, red: Mary Jane Kehily. Maidenhead: Open University Press, s. 35-49.


Jämteryd, Ulf (2013), ”Nya vägar till lärande med Minecraft”, Skolverket, webbsida. Finns i fulltext via Skolverket, URL: http://www.skolverket.se


Perceptions of libraries and information resources: a report to the OCLC membership (2005), red: Cathy De Rosa et al., Dublin, Ohio: OCLC. Finns i fulltext via OCLC, URL: http://www.oclc.org


Rosén, Monica (2012), ”Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar: resultat från internationella studier”, i Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi, s. 111-139.


Skolverket. URL: http://www.skolverket.se [2013-04-30]


Sparroman, Anna (2002), ”Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker”, i *Barn*, vol. 21, nr. 3, s. 21-33.


UNICEF. URL: http://www.unicef.se [2013-04-16]


Bilaga 1: Brev till rektor och lärare

Hej XX!

Jag skriver masteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet om barns syn på skolbibliotek. Jag ska under januari/februari utföra en empirisk studie, där barn i olika åldrar ska intervjuas om sin syn på och upplevelse av skolbibliotek.


För att informera föräldrarna och få målsmans intyg skulle jag vilja bifoga ett dokument med veckobreven.

Det skulle vara jätteroligt om ni ville ställa upp!

Med vänliga hälsningar

Annika Nagorsen Kastlander

Hej XX!

Jag skriver masteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet om barns syn på skolbibliotek. Jag ska under januari/februari utföra en empirisk studie, där barn i olika åldrar ska intervjuas om sin syn på och upplevelse av skolbibliotek.

Jag vill använda mig av kvalitativa intervjuer och har i ett första skede kontaktat klasslärarna i klass 1, 3 och 6 för att höra om det finns möjlighet att intervjuar några barn i klassen. Intervjuerna ska hållas utanför lektionstiden. Lärarna är positiva till detta.
För att informera föräldrarna och få målsmans godkännande ska jag få bifoga ett dokument med veckobrevet.

Nu undrar jag om du samtycker till detta? Jag inväntar ditt svar, innan jag fortsätter med vidare planering!

Med vänliga hälsningar

Annika Nagorsen Kastlander
Bilaga 2: Brev till barn och vårdnadshavare

Hej alla barn och föräldrar i klass XX!


Det är enbart jag som kommer att ta del av det insamlade materialet. Barnen och skolan kommer att avidentifieras för att säkerställa anonymiteten. Barnens svar kommer dock i vissa fall att citeras i uppsatsen.

Jag har fått tillåtelse av rektor och klasslärare att utföra undersökningen. Intervjuerna är planerade till februari och kommer inte att påverka undervisningen.


Jag hoppas på många spännande samtal med barnen!

Om ni har några frågor hör gärna av er till mig!

Med vänliga hälsningar

Annika Nagorsen Kastlander
Tel: XXX
E-post: XXX
Intyg avseende deltagande i studien *Barns tankar kring skolbibliotek.*

☐ Jag samtycker till att mitt barn får delta i studien.

☐ Jag vill **inte** att mitt barn deltar i studien.

Elevens namn: __________________________________________

Datum: _________ Målsmans underskrift: ____________________________
Bilaga 3: Intervjuguide med frågor till barnen

**Läsning**
När jag säger ordet läsning vad tänker ni på då? Associera fritt kring läsning!
Vad gör er intresserade av att läsa? Varför läser ni?
Vad läser ni hemma?
Vad läser ni i skolan?
Kan man läsa på olika sätt?
Pratar ni med någon om det ni läser? När brukar ni prata med någon om vad ni läser? Är det viktigt att prata med någon om det ni läser? Berätta!

**Bibliotek**
Vad är ett bibliotek?
Varför finns det bibliotek?
Finns det olika bibliotek? Varför finns det olika bibliotek?
Brukar ni gå till biblioteket? Berätta hur ett vanligt biblioteksbesök kan se ut!
Måste det vara tyst på bibliotek?
Beskriv ett drömbibliotek (rita)! Berätta! (Ge barnen tid att rita och sedan berätta!)

**Skolbibliotek**
Vad är ett skolbibliotek?
Varför finns det skolbibliotek?
Berätta om ett helt vanligt besök i skolbiblioteket!
Hur går det till när man kommer till skolbiblioteket? Berätta!
Hur ofta går ni till skolbiblioteket?
Hur trivs ni i skolbiblioteket? Hur stor är skolbiblioteket?
Hur hittar ni i biblioteket? Får ni hjälp att hitta i biblioteket?
Om ni fick bestämma helt själva: hur skulle ert skolbibliotek se ut då? Berätta!