

# Att ta plats och göra skillnad

## Skolbibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter

Ulrika Centerwall



BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN  
HÖGSKOLAN I BORÅS

Att ta plats och göra skillnad: skolbibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter

Copyright © 2022 Ulrika Centerwall

Doktorsavhandling vid Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås

ISBN: 978-91-983397-9-6 (tryck)

ISBN: 978-91-983397-8-9 (pdf)

ISSN: 1103-6990

Omslag: Engla Nordström

Tryck: Stema Specialtryck AB

Serie: Skrifter från Valfrid, nr. 75



Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-27634>

*Till min dotter, min mor och våra systrar i den feministiska kampen*



# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>Förord</b>	<b>vii</b>
<b>Del I – kappan</b>	<b>1</b>
<b>Kapitel 1 Inledning och utgångspunkter</b>	<b>3</b>
1.1 Bakgrund och kontext	3
1.2 Avhandlingens plats i forskningen	5
1.3 Syfte och problemformulering	7
1.4 Utformning och forskningsfrågor	10
1.5 Begrepp och avgränsningar	13
1.6 Avhandlingens disposition	15
<b>Kapitel 2 Skolbibliotek i Sverige</b>	<b>17</b>
2.1. En tillbakablick	17
2.2 Definitioner av skolbibliotek	18
2.3 Skolbibliotekspolitik	20
2.3.1 Likvärdig tillgång i grundskola och gymnasium	24
2.4 Ökat fokus på skolbibliotekariens pedagogiska roll	28
2.5 Digitalisering och MIK-begreppets ökande betydelse	29
2.6 Skolbibliotekariers demokratiska arbete	31
2.6.1 Normkritiska perspektiv	32
2.7 Skolbiblioteksutmärkelser	34
2.7.1 Skolbibliotek i världsklass	34
2.7.2 Årets skolbibliotek	36
<b>Kapitel 3 Litteraturöversikt</b>	<b>39</b>
3.1. Att skapa skolbibliotekarieidentitet	42
3.1.1 Status och feminisering	44
3.2 Att synliggöra och förespråka skolbibliotek	46
3.2.1 Att förespråka en plats i skolan	47
3.3 Att utgöra en pedagogisk resurs	48
3.3.1 Samarbete	51
3.3.2 Svensk forskning på samspel och samarbete i skolbibliotek	53
3.4 Att arbeta med det demokratiska uppdraget	56
3.4.1 Normkritiska perspektiv och hbtq+-arbete på skolbibliotek	57
3.5 Kapitelsammanfattning	60
<b>Kapitel 4 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>63</b>

4.1	Praktikteorier som utgångspunkt	63
4.1.1	Lärande, organisation och profession	66
4.2	Teorin om performativ identitet	68
4.3	Teorin om praktikarkitekturer	69
4.4	Teorierna om infrastrukturer och infrastruktur för lärande	70
4.4.1	Infrastrukturer för lärande	71
4.5	Avhandlingens praktikteoretiska utgångspunkt	73
4.5.1	Skolbibliotekariepraktiker	76
4.6	Delstudiernas teoretiska ansatser	78
<b>Kapitel 5</b>	<b>Metodval och genomförande</b>	<b>81</b>
5.1	Val av metod	81
5.2	Skapande av empiriskt material	83
5.2.1	Den första fasen	83
5.2.2	Den andra fasen	85
5.2.3	Den tredje fasen	86
5.2.4	Empiriskt material	88
5.3	Avhandlingsstudiens intervjuer	89
5.3.1	Utformandet av intervjumanualer	89
5.4	Analysförfarande	91
5.5	Reflexivitet i intervjuer	93
5.6	Etiska överväganden	95
<b>Kapitel 6</b>	<b>Sammanfattning av artiklar och resultat</b>	<b>97</b>
6.1	<i>Performing the school librarian: using the Butlerian concept of performativity in the analysis of school librarian identities</i> (2016)	98
6.1.1	Hur skapar skolbibliotekarier professionell identitet?	99
6.1.2	Sammanfattning och forskningsbidrag	100
6.2	<i>Using an Infrastructure Perspective to Conceptualise the Visibility of School Libraries in Sweden</i> (2019)	101
6.2.1	Hur skapar skolbibliotekarier synlighet för biblioteket och bibliotekarien i skolan?	102
6.2.2	Sammanfattning och forskningsbidrag	104
6.3	<i>In plain sight: school librarian practices within infrastructures for learning</i> (2022)	104
6.3.1	Hur utgör skolbibliotekarier resurser i skolans pedagogiska arbete?	105
6.3.2	Sammanfattning och forskningsbidrag	107
6.4	<i>Norm Critical Projects in Swedish School Librarian Practices</i>	107
6.4.1	Vad karakteriserar arbetet med normkritiska perspektiv som en del av skolbibliotekariepraktikerna?	108
6.4.2	Sammanfattning och forskningsbidrag	111

<b>Kapitel 7 Konkluderande diskussion</b>	<b>113</b>
7.1 Skolbibliotekariers skapande av identitet och synlighet	113
7.1.1 Att uttrycka och positionera	113
7.1.2 Att påminna, förklara och informera	115
7.1.3 Att synliggöra och förespråka	117
7.2 Skolbibliotekariers plats bland pedagoger	121
7.2.1 Samarbete	124
7.2.2 Skolutvecklande skolbibliotekariepraktiker	125
7.2.3 Demokratiskt och normkritiskt arbete	127
7.3 Skapande, omskapande och återskapande	130
7.4 Skolbibliotekariepraktiker som möjliggörande praktiker	135
7.5 Att nå framgång trots begränsningar	136
<b>Kapitel 8 Avslutande reflektioner</b>	<b>139</b>
8.1 Kunskapsbidrag	139
8.2 Teoretiskt bidrag	143
8.3 Förslag för framtida forskning	144
<b>Summary in English</b>	<b>147</b>
<b>Referenser</b>	<b>155</b>
<b>Bilagor</b>	<b>181</b>
Bilaga 1 Informationsbrev	183
Bilaga 2 Informerat samtycke	185
Bilaga 3 Intervjumall för intervju med skolbibliotekarie	186
Bilaga 4 Intervjumall för intervju med skolbibliotekarie	190
<b>Del II - artiklarna</b>	<b>195</b>
<b>Avhandlingens fyra artiklar</b>	<b>197</b>





# Abstract

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av fyra artiklar på engelska och en kapp på svenska. För avhandlingsstudien intervjuades 22 skolbibliotekarier som arbetade på framgångsrika skolbibliotek i svenska högstadie- och gymnasieskolor.

Syftet med studien är att bidra till fördjupade kunskaper om skolbibliotekariers arbete för att skapa framgångsrika skolbiblioteksverksamheter och hur det kan förstås med hjälp av begreppet *skolbibliotekariepraktiker*. I delstudierna utforskas det jag benämner som studiens empiriska aspekter, det vill säga: skolbibliotekariers identitet och synlighet, skolbibliotekarien som pedagogisk resurs och arbetet med normkritiska perspektiv. Fyra olika praktikteoretiska ansatser utgör de teoretiska utgångspunkterna för studien. Dessa ansatser kommer ur teorierna om performativitet (Butler 1997; 2006; 2011), infrastruktur (Star & Ruhleder 1996) och infrastruktur för lärande (Guribye 2005; Guribye & Lindström 2009) samt teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014).

Avhandlingens titel *Att ta plats och göra skillnad* har kopplingar till studiens fem forskningsfrågor. Det rör sig för det första om skapandet av en performativ professionell identitet som skolbibliotekarie genom vilket en bibliotekarie framträder som syns, hörs, förändrar och gör skillnad. För det andra diskuteras sätt att ta plats kopplade till bibliotekets och bibliotekariens synlighet i skolan vilken skapas genom synliggörande och förespråkande. Bibliotekariernas allt större roll och närvaro i klassrum, undervisning och annan pedagogisk verksamhet blir ett tredje sätt att ta plats, där bibliotekarien fungerar som ett stöd för hela skolan genom undervisning, projektledning och skolutveckling. För det fjärde tar skolbibliotekarierna plats som drivande av skolans demokratiarbete. För det femte kan dessa sätt att skapa, driva fram och utveckla skolbiblioteksverksamhet begreppsliggöras som *skolbibliotekariepraktiker*. Genom analyserna framträder hur identitets- och relationsskapande, synliggörande och platstagande utgör viktiga delar i dessa praktiker.



# Förord

Först och främst vill jag i det här förordet rikta ett innerligt tack till min huvudhandledare Jan Nolin som under de år jag skrivit, och pausat från att skriva, aldrig slutat att uppmuntra, stötta och med stort engagemang och noggrannhet läsa och kommentera mina texter. Stort tack också till mina biträdande handledare Cecilia Gärdén och Lill Langelotz som förutom att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter inom bibliotek och utbildning också bidragit med att lätta upp sin doktorands svårmod.

Tack till de 30 skolbibliotekarier jag träffade under mina besök på skolor runt om i Sverige och framför allt till de 22 som lät sig intervjuas för studien. Ni visade mig hur en kan göra precis det ens rektor sagt, eller vara bångstyrig och motvalls, men samtidigt alltid sätta eleven i centrum. Det ni alla gör för våra barn och unga är så viktigt!

Tack också till Johan Andersson som ledde mig till mitt första arbete som skolbibliotekarie, Maria Andersson för våra år tillsammans som barn- och ungdomsbibliotekarier och familjerna Jansson och Munkhammar som drog in mig i arbetet som universitetsbibliotekarie i Uppsala. Tack till Fredrik Andersson, Christian Swalander och Sanna Talja som uppmuntrade mig att ge mig på doktorandstudier.

Tack till Anders Frenander, Jenny Johannisson, Linnéa Lindsköld och Ingrid Henning Loeb som varit mina läsare de gånger jag gått upp med texter till det högre seminariet. Tack Louise Limberg och Ola Pilerot för den första grönläsningen och återigen tack Ola för den andra, samt för flertalet läsningar av olika texter jag lagt fram. Dina synpunkter är alltid uppskattade. Tack också till Frances Hultgren för korrekturläsning av de engelska delarna. Tack till Åsa Söderlind och Monika Johansson som varit mina chefer en stor del av tiden, och till min närmsta kollega Maria Ringbo som är en klippa att arbeta tillsammans med.

I mitt liv, liksom i min tid som doktorand, finns ett före och ett efter 2019. Ett tack för gemenskapen vill jag därför rikta till de doktorander jag färdades

tillsammans med under de ljusa åren före; Kristin, Olle och Arwid vid ABM i Uppsala och David, Maria, Katarina, Jonas, Emma, Birgitta och Catarina vid Bibliotekshögskolan. Ett tack för sällskapet och samtalen också till de doktorander i unitgruppen som hängde kvar i zoom under de tunga åren efter; Sara, Ameera, Hana och Hanna. Men, som bell hooks skrev ”rarely, if ever, are any of us healed in isolation. Healing is an act of communion” (1999, s. 158). Tack därför till de dåvarande doktoranderna Amira Sofie Sandin och Pieta Eklund för att ni inte lät mig ge upp under det året; för vår dagliga kontakt och gemenskap även utanför arbetet. Ni har blivit goda vänner som jag alltsedan dess friskt kan blanda skratt och gråt med.

Utanför Bibliotekshögskolan finns också två forskare, Julia och Tinna, som även är politiker inom sina respektive områden; tack för stöttande diskussioner om hur dessa två uppdrag (o)möjligen kan kombineras. Om jag någonsin träffar en ensamstående småbarnsförälder som får för sig att samtidigt bli doktorand och politiker ska jag säga till hen att vänta. Alla livets stora projekt behöver faktiskt inte genomföras samtidigt. Därför, till bästisar, partikamrater, aktivister, räfvar, crossfitters, gymnaster och kallbadare, tack för stunder av glädje och dans långt bortom skärmarna. Tack särskilt till Patrik, Åsa och Katja för era stora hjärtan.

Och till sist, den största tacksamhet och kärlek till min dotter Valda, min mor Karin och min bror Calle för att vi håller hårt i varandra genom allt.

*Ulrika Centerwall*

Göteborg, april 2022

# Del I – kappan



# Kapitel 1

## Inledning och utgångspunkter

*Den här avhandlingen handlar om hur bibliotekarier på svenska högstadie- och gymnasieskolor skapar framgångsrika skolbibliotek genom sitt arbete. Det är en sammanläggningsavhandling vilket innebär att resultatet av studien återfinns i åtta kapitel på svenska (del I) och i fyra artiklar på engelska (del II). I det här kapitlet presenterar jag studien och dess bakgrund och kontext. Därefter redovisas problemformulering, syfte och forskningsfrågor liksom studiens avgränsningar. Kapitlet avslutas med avhandlingens disposition.*

### 1.1 Bakgrund och kontext

Eftersom bibliotek och skolor är platser där det demokratiska samtalet kan föras blir skolbibliotekarier viktiga resurser i arbetet för att förmedla och förankra information och kunskap om, och respekt för, mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar (IFLA/UNESCO 1999; Skollag 2010; SOU 2020:56). För att ha möjlighet att bli aktiva samhällsmedborgare behöver elever kunna orientera sig och agera i komplexa informationsvärldar och i en ökad digitalisering. Det krävs med andra ord att de utvecklar kritiskt tänkande, läsförmåga, informationskompetenser och medie- och informationskunnighet (MIK). Till detta bidrar skolbibliotekarier.

Skolbibliotekens uppdrag kan sammanfattas så som det i delbetänkandet *Skolbibliotek för bildning och utbildning* (Skolbiblioteksutredningen, SOU 2021:3) föreslås formuleras i framtida skollag; att skolbiblioteket ska syfta till att främja elevernas läsande och medie- och informationskunnighet (SOU 2021:3).<sup>1</sup> Skolbiblioteket kan därtill fungera som ett stöd för lärare i form av informationsresurser och erbjuda pedagogiska insatser, inklusive

---

<sup>1</sup> Skolbiblioteksutredningen (SOU 2021:3) överlämnades av regeringens särskilda utredare Gustav Fridolin till dåvarande utbildningsminister Anna Ekström 19 januari 2021. Det är i skrivande stund (våren 2022) fortfarande osäkert om och hur utredningens förslag kommer att tas vidare.

informationssökning och källkritik (KB 2016). I detta arbete har skolbibliotekarier centrala demokratiska och utbildande uppdrag.

Skollagen från 2010 fastställer att alla elever har rätt till skolbibliotek genom formuleringen: ”Eleverna i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ha tillgång till skolbibliotek.” (SFS 2010:800, kap 2, 36§). Denna skrivning i skollagen tillsammans med politiska satsningar förordar obligatoriska skolbibliotek (jfr SOU 2021:3). Här föreligger dock en diskrepans mellan styrande dokument och hur verksamheterna faktiskt bedrivs eftersom många skolor inte ger eleverna tillgång till vare sig ett rum för skolbiblioteksverksamhet eller en bibliotekarie. Förutsättningarna för svenska skolbibliotek innebär på många håll brister vad gäller lokaler, resurser, bemanning och kompetenser (Gärdén 2017; Skolinspektionen 2018; Hellberg & Eriksson 2020; Limberg, Hultgren & Johansson 2021). Statistik visar att endast 45 procent av eleverna har tillgång till skolbibliotek med minst halvtidsbemanning (KB 2021). Skolbiblioteken och de verksamheter som där bedrivs kan därför variera stort avseende nivåer av bemanning och budget. Det gör också att verksamheten utformas olika. En utmaning i skolbibliotekariers professionella vardag består i att driva verksamheter utifrån varierande och ojämlika förutsättningar. Så är det trots att det bland skolbibliotekarier råder en samsyn om hur en ändamålsenlig verksamhet kan byggas upp och bedrivs.

Ett förändrat informationssamhälle och förslag på nya skrivningar i styrdokument medför att skolbibliotekens funktion, och därmed skolbibliotekariens unika och mångfacetterade kompetens, diskuteras inom politik, media och profession (jfr SOU 2021:3, s. 268). Skolbibliotekariers förändrade kompetenser, uppdrag och uppgifter har sedan 1980- och 90-talen påverkats av en utveckling inom områden som digital kompetens<sup>2</sup>, MIK, specialpedagogik, språk- och läsutveckling och källkritik (Limberg 2012; Limberg & Lundh 2013c). Rollen som skolbibliotekarie har också förskjutits från att främst handla om att hantera media

---

<sup>2</sup> Digital kompetens som en av EU:s åtta nyckelkompetenser omfattar förmågan att på ett säkert och kritiskt sätt använda internet och digital teknik. Digital kompetens är förstärkt i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner sedan 2018.



till att utgöra en aktiv och handledande person för elever och skola (Limberg 2012). De krav som nu ställs på bibliotekariers kompetenser kan sägas omdefiniera den traditionella yrkesrollen (Hansson et al. 2018, s. 28), vilket visar sig vara högst aktuellt för skolbibliotekarier. Elevers tillgång till skolbibliotek kan stödjas ytterligare genom empiriskt grundad forskning på svenska skolbibliotek, vilket denna avhandling bidrar med.

## 1.2 Avhandlingens plats i forskningen

Tidigare forskning och litteratur om skolbibliotekarier har beskrivit såväl framgångsmetoder som utmaningar och bristande förutsättningar, det vill säga fokuserat på vad som fungerar väl och mindre väl i skolbiblioteksarbetet samt hur arbetet är utformat. I forskningen poängteras bibliotekariens betydelse som en länk mellan biblioteket och dess resurser och eleverna (t.ex. Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Mardis 2016; Ahlfeld 2019; Merga 2019c). Jag utgår från en förståelse av skolbibliotekarien som innehavande en mängd funktioner, ansvarsområden och positioner inom skolan, såväl administrativa som pedagogiska, sociala och stödjande. Ett framgångsrikt skolbibliotek bygger på integrering i skolans övriga pedagogiska verksamhet och ett etablerat samarbete mellan skolbibliotekarie och lärare som grund för skolbibliotekets pedagogiska funktion. Därför påtalas återkommande bibliotekariers, och framför allt skolbibliotekariers, pedagogiska uppdrag och roll i skolans pedagogiska kollegium (Limberg 2002; Rivano Eckerdal & Sundin 2014; Ranemo 2016; Sundin 2018). Skolbibliotekarien framkommer å ena sidan som en pedagog bland andra pedagoger i skolan (Latham & Gross 2017), å andra sidan som en bibliotekarie med flertalet andra funktioner och ansvarsområden (Subramaniam, Oxley & Kodama 2013; Deissler et al. 2015; Domínguez et al. 2016).<sup>3</sup> Detta hör ihop med synen på skolbibliotekarien, hans kompetens och roll som en integrerad del av – eller isolerad ifrån – skolans övriga pedagoger (Bewick & Corall 2010; Malmberg & Graner 2014; Eriksson 2016). Idealbilden visar en skolbibliotekarie som har en undervisande roll både i biblioteket och

---

<sup>3</sup> Här används ordet pedagog för att beteckna både lärare, bibliotekarier och andra med pedagogiska uppdrag i skolan, såsom exempelvis fritidspedagog/lärare eller speciallärare. Termerna skolbibliotekarie och lärare används när det specifikt är den profession och tjänst som åsyftas.

klassrumsundervisningen och som har något unikt att bidra med i skolans pedagogiska arbete och för elevernas lärande. Det har dock påpekats att en stor del av den mest välkända skolbiblioteksforskningen bygger på denna idealiserade bild av skolbiblioteksarbete utan att i tillräckligt stor utsträckning erkänna alla hinder som står i vägen för skolbibliotekariers möjligheter att utföra sitt arbete (Crispin 2009b). Även inom forskningen förekommer ett förgivettagande att skolbibliotekets pedagogiska funktion är att öka elevernas möjligheter till målpuppfyllelse. Utifrån detta antagande utforskas vilka hinder som står i vägen för att skolbibliotekets pedagogiska funktion uppfylls, hur hindren uppstått och hur de kan överkommas (Limberg 2002, s. 18). Exempel på hinder kan vara bristande resurser, neddragningar, dålig bemanning eller brist på stöd från kollegiet. En utmaning för skolbibliotekarier består därför i att få till välfungerande samverkan och samarbete med andra professioner.

Det finns både bred och djupdykande forskning för en skolbiblioteksforskare att ta avstamp i. Däremot finns förhållandevis lite biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning, utöver studentuppsatser, som specifikt studerat skolbibliotekariers professionsutövning i svensk kontext. Den här avhandlingen bidrar till skolbiblioteksforskningen genom en empiriskt, kvalitativt grundad studie av hur bibliotekarier skapar ändamålsenliga skolbiblioteksverksamheter. I den här studien tar jag avstamp i det jag benämner som *framgångsrika* skolbibliotek. Det är bibliotek som mottagit utmärkelser och där jag funnit ändamålsenliga eller välfungerande verksamheter skapade av bibliotekarier som initierat, utvecklat och drivit arbetet framåt. Dessa skolbibliotek kan därför ses som framgångsrika (begreppet problematiseras vidare i kapitel 2). Studien bidrar med exempel på hur det kan se ut när ovanstående beskrivna hinder är åtminstone delvis passerade och då bibliotekarier på svenska högstadies- och gymnasieskolor skapar verksamheter som utmanar motstridiga budskap och bristande förutsättningar.

Avhandlingsarbetet har utformats inom ramen för forskargruppen Informationspraktiker/Information Practices and Digital Cultures på Bibliotekshögskolan och excellenscentret Lärande, interaktion och medierad kommunikation i det moderna samhället (LinCS). LinCS innebar ett samarbete mellan forskare från utbildningsvetenskaper såsom pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet och forskare i biblioteks- och informationsvetenskap vid

Högskolan i Borås. Inom dessa forskningsmiljöer förekommer flertalet metodologiska och teoretiska perspektiv. Under åren LinCS pågick, 2006-2018, växte olika sätt fram att metodologiskt ta sig an de teoretiska begreppen praktiker och informationspraktiker. De biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningsprojekten omfattar studier av lärande eller informationsaktiviteter (Gärdén 2010; Ponti 2010; Lundh 2011; Pilerot 2014; Lindberg 2015), på arbetsplatser (Johansson 2012) och i vetenskaplig publicering (Francke 2008). Bland annat studeras praktiker utifrån intervjuer ofta kombinerat med andra metoder (t.ex. Hultgren 2009; Gärdén 2010; Lundh 2011; Pilerot 2014; Lindberg 2015). Den här avhandlingen är ytterligare en LinCS-anknuten avhandlingsstudie där praktiker studeras utifrån intervjuer.

Svenska skolbibliotek har tidigare beforskats i forsknings- och utvecklingsprojekt där forskningsfrågor och forskningsobjekt varit annat än skolbibliotekarien och skolbibliotekariepraktikerna. Dessa studier har fokuserat på de olika aktiviteter, och det lärande, som pågår på skolbibliotek, exempelvis studier av elevers och pedagogers informationssökning (Limberg 1998; Limberg, Hultgren & Jarneving 2002; Alexandersson & Limberg 2003; Limberg & Alexandersson 2003; Alexandersson, Limberg, Lantz-Andersson & Kylemark 2007; Gärdén 2010; Carlsson & Sundin 2017). Andra studier har berört arbetet med informationskompetens och lärande (Hultgren 2009; Limberg 2013) samt källkritik (Limberg & Folkesson 2006; Sundin & Francke 2009; Francke, Sundin & Limberg 2011; Francke & Sundin 2012). Trots skolbiblioteksforskningens många infallsvinklar finns frågor kvar att utforska och fördjupa. En lucka som den här avhandlingen kan fylla är utforskandet av hur skolbibliotekarier beskriver och förhåller sig till sitt arbete på högstadie- och gymnasieskolor.

### **1.3 Syfte och problemformulering**

Syftet med avhandlingen är att bidra till fördjupade kunskaper om skolbibliotekariers arbete för att skapa framgångsrika skolbiblioteksverksamheter och hur det kan förstås med hjälp av det teoretiska begreppet *skolbibliotekariepraktiker*. Detta begrepp fungerar som ett analytiskt redskap för att förstå de komplexa verksamheterna. Avhandlingens problemformulering rör sig inom tre sammanlänkade områden: hur

skolbiblioteksverksamhet utformas, bilden av det framgångsrika skolbiblioteket och skolbibliotekets demokratiska uppdrag.

För det första utforskas ett glapp i forskningen vad gäller hur skolbiblioteksverksamhet utformas. Den tidigare svenska biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen med intresse för skolbibliotek har undersökt hur skolbiblioteket genom specifika aktiviteter, såsom undervisning i informationssökning och för informationskompetens, bidrar till skolans pedagogiska verksamhet och elevers lärande. Denna forskning har lyft fram betydelsen av samspel mellan bibliotekarier och skolans övriga pedagoger. Studier har också utforskat elevers informationssökning och informationskompetens och hur det samspelar med lärande (Limberg 1998; (Limberg, Hultgren & Jarneving 2002; Limberg & Folkesson 2006; Gärdén 2010; Lundh 2011). Utifrån det sociokulturella perspektiv (Säljö 2010) som tillämpats i flertalet sådana studier ses elevers samspel med olika redskap, bibliotekarier, lärare och med varandra samt skolbibliotekets pedagogiska roll som förutsättningar för språk- och kunskapsutveckling (Alexandersson & Limberg 2003; Alexandersson et al. 2007). Fokus i ovanstående studier har legat på specifika uppgifter och aktiviteter som skolbibliotekarier, tillsammans med elever och lärare utför, såsom läsfrämjande och informationssökning. Däremot har blicken inte tidigare riktats mot bibliotekarierna och deras dagliga aktiviteter för att bygga upp och utveckla skolbiblioteksverksamhet.

För det andra tar avhandlingen avstamp i det som här benämns som ”framgångsrika” verksamheter. I Sverige fanns 881 enskilda skolbibliotek år 2020 (i statistiken räknas endast de med minst havtidsbemanning). Dessutom fanns 395 integrerade folk- och skolbibliotek (KB 2021). Av dessa har knappt 100 skolor erhållit någon av de två utmärkelser som uppmärksammar utmärkande skolbiblioteksverksamhet (se avsnitt 2.7). Det finns således statistik som visar att det i Sverige endast finns ett fåtal högstadie- och gymnasiebibliotek där en utmärkande, ändamålsenlig eller välfungerande verksamhet drivs av en eller flera fackutbildade bibliotekarier. I internationell engelskspråkig forskning betecknar begreppet *best practice* hur det kan eller bör kunna fungera på skolbibliotek. Ofta har sådan forskning fokus på hur samarbetet mellan skolbiblioteket och skolans övriga pedagogiska verksamhet bäst kan utformas. Diskussionerna om *best practice* kompletteras internationellt av professionsnära texter som argumenterar

för skolbibliotekens betydelse och vikten av att tillräckliga resurser ges till skolor för att starta och driva skolbiblioteksverksamheter och anställa utbildade bibliotekarier. I glappet mellan dessa två områden ryms frågan om hur bibliotekarier på skolor med resurser och personal tillägnade biblioteket driver fram, utvecklar och skapar skolbiblioteksverksamhet.

God bemanning och en bibliotekslokal att utgå ifrån, med resurser av en mängd olika slag, är förutsättningar för att en skolbiblioteksverksamhet ska kunna blomstra. Det finns därför ett behov av forskning om hur skolbibliotekarier använder dessa goda förutsättningar för att bygga upp sin verksamhet samt om de hinder som kvarstår även i dessa verksamheter. Det finns en samstämmighet inom professionen om vad som krävs för att åstadkomma en ändamålsenlig verksamhet (jfr Guldér & Helinsky 2013; Malmberg 2017, Schedvin 2020). Däremot finns det ännu inte empirisk forskning som analyserar hur ett sådant arbete tar sig uttryck i en svensk kontext. Att vetenskapligt belägga hur de ändamålsenliga skolbiblioteken byggs upp, utvecklas, skapas och drivs fram kan utgöra en viktig del i professionens strävan att skapa bättre förutsättningar för skolbiblioteksverksamhet på de enskilda skolorna, i kommunerna, i den politiska debatten och för elevers möjligheter att bli demokratiska medborgare.

För det tredje tar jag avstamp i skolbibliotekens uppdrag att ”verka för det demokratiska samhällets utveckling genom att bidra till kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning” enligt Bibliotekslagen (SFS 2013:801) samt att ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 4§). I föregående avsnitt framgick att skolbibliotek tillskrivs vikt i att utveckla elevers läs- och skrivförmåga och medie- och informationskunnighet vilket bidrar till utveckling av demokratiska medborgare. Skolbiblioteken har därigenom ett demokratiuppdrag. Att det åligger både skolor och bibliotek att arbeta med frågor som rör demokrati och mänskliga rättigheter innebär att dessa frågor utgör en del av det arbete som görs på skolbibliotek. Det är dock inte utforskat inom ramen för svensk forskning, varför en del av problemformuleringen innefattar hur arbetet med skolbibliotekets demokratiska uppdrag tar sig uttryck, med normkritiska perspektiv som exempel.

## 1.4 Utformning och forskningsfrågor

Avhandlingsstudien är både empiri- och teoridrivna. De vägar studien har tagit kan förstås utifrån Layders (1998) resonemang om relationen mellan empiri och teori. Layder (1998) föreslår en omskrivning av premisserna så att fokus ligger på konstruktionen av ny teori i pågående forskning genom att använda element från tidigare teorier ihop med teori som uppstår i dataanalys och datainsamling. På så sätt skapas en samling av teorier, eller möjligen ett teoretiskt ramverk.

Jag gick in i avhandlingsarbetet med feministiska perspektiv och ambitioner. Många feministiska studier söker synliggöra kvinnors levda erfarenheter (Lykke 2009, s. 162). Då de intervjuade skolbibliotekarierna, liksom bibliotekarier generellt, till övervägande del består av personer som identifierar sig som kvinnor (se avsnitt 5.6) innebär denna studie därför ett synliggörande av en kvinnodominerad profession. Ett sådant synliggörande samspelar med min feministiska ambition. I tidigare studier av svenska skolbibliotek har skolbibliotekarien förekommit i bakgrunden av studien. I föreliggande avhandling däremot intar skolbibliotekarien en plats i förgrunden. Vidare var min ambition att utifrån ett feministiskt perspektiv utforska aktiviteter och praktiker på skolbibliotek. Detta ledde till att jag i den första artikeln var inspirerad av Butlers (2011) queerfeministiska teorier i utforskandet av performativa identiteter. Utifrån den första delstudien växte mitt intresse för praktikteoretiska teorier varför de följande delstudierna utforskar skolbibliotekariearbetet utifrån olika praktikteoretiska ansatser. Det innebär att praktikteoretiska ansatser snarare än feministiska har använts i bearbetning och analys av det empiriska materialet. I den avslutande delstudien återvände jag till de feministiska perspektiven genom att rikta fokus på normkritiskt arbete utfört av skolbibliotekarier med feministiska ambitioner. Då det feministiska perspektivet ledde vidare till andra teoretiska intressen kan det sägas anslå en grundton för avhandlingen som helhet vilket kan skönjas i de val som gjorts, exempelvis avseende teori, metod och etik.

Utöver intresset för att studera bibliotekets användare och profession finns på institutionerna för biblioteks- och informationsvetenskap också ett intresse för utforskandet av utbildning och lärande utifrån sociokulturella och praktikteoretiska teorier (Gärdén 2010; Lundh 2011; Pilerot 2014; Lindberg

2015; Haider & Sundin 2019; Hanell 2019; Olsson Dahlquist 2019). Teoretiskt hör denna avhandling hemma i en sådan tradition.

Mitt forskningsintresse rör alltså bibliotekariers arbete för att skapa framgångsrik skolbiblioteksverksamhet. I avhandlingen utforskas detta genom intervjuer med 22 skolbibliotekarier vid fjorton högstadie- och gymnasieskolor i tolv kommuner i södra och mellersta Sverige. Skolbibliotekarierna som deltar i studien har genom sitt arbete drivit fram, skapat och bidragit till utmärkande, uppmärksammade och välfungerande verksamheter. Studieobjektet är utsagor om skolbibliotekariearbete så som det berättas om i intervjuerna, det vill säga hur skolbibliotekarier berättar om hur de genom sitt dagliga arbete skapar skolbiblioteksverksamhet. Analyser av dessa utsagor möjliggör ett utforskande av hur de själva reflekterar över professionell identitet. Skolbibliotekariers identitet utforskas utifrån en förståelse av den professionella identiteten som performativ (jfr Butler 2011). Den performativa identiteten ses som något som görs, skapas och förändras genom upprepning. Den första artikeln besvarar forskningsfrågan:

- *Hur skapar skolbibliotekarier professionell identitet?*

I den andra artikeln utforskas skolbibliotekets synlighet i skolan utifrån en infrastrukturteoretisk ansats genom att diskutera biblioteket som en av skolans infrastrukturer. För att hitta ett sätt att beskriva dem identifieras bibliotekets olika strukturer och arrangemang. Ett relationellt synsätt på infrastrukturer tillämpas i artikeln för att utforska skolans olika infrastrukturer parallellt. Artikeln ger svar på forskningsfrågan:

- *Hur skapar skolbibliotekarier synlighet för biblioteket och bibliotekarien i skolan?*

I den tredje artikeln undersöks hur skolbibliotekarien blir en pedagogisk resurs i skolan genom klassrumsundervisning och genom att driva egna pedagogiska projekt och undervisning på biblioteket vilket föranleder frågan:

- *Hur utgör skolbibliotekarier resurser i skolans pedagogiska arbete?*

Det pedagogiska arbetet har nära kopplingar till skolans demokratiska uppdrag. I den fjärde artikeln utforskas hur skolbibliotekariers arbete med normkritiska perspektiv kan vara del av skolans demokratiarbete. Genom att exemplifiera med två exempel på normkritiskt arbete med hbtq+, genus och sexualitet framkommer hur skolbibliotekarier bidrar till skolornas arbete med det demokratiska uppdraget. Delstudien besvarar frågan:

- *Vad karakteriserar arbetet med normkritiska perspektiv som en del av skolbibliotekariepraktikerna?*

Med ett specifikt fokus på skolbibliotekariernas utsagor uppfylls syftet också genom att beskriva och analysera skolbibliotekariernas uttryck med hjälp av begreppet skolbibliotekariepraktiker. Jag intresserar mig för hur skolbibliotekariepraktiker som teoretiskt begrepp kan användas för att beskriva och förstå skolbibliotekariers arbete. De fyra forskningsfrågorna i delstudierna leder därför fram till frågan:

- *På vilka sätt bidrar skolbibliotekariepraktiker till skapandet av framgångsrika skolbibliotek?*

Jag har inom ramen för studien besökt 21 skolor där jag träffat 30 bibliotekarier som berättat om sitt arbete och gett mig rundturer på sina skolor och bibliotek. Det empiriska materialet består dock till största delen av intervjuer med 22 av dessa bibliotekarier, vilka arbetar tillsammans med en eller flera andra bibliotekarier, biblioteksassistenter eller andra resurser. Att utgå från deltagarnas perspektiv blir ett sätt att ta tillvara och lyfta fram skolbibliotekariers berättelser. Utforskandet av dessa berättelser fördjupar tidigare kunskaper och forskning om hur skolbibliotekarier skapar framgångsrika skolbiblioteksverksamheter.

Som beskrivits ovan har teoretiska ansatser och empiriska aspekter antagits explorativt men kretsar alla kring skolbibliotekariers vardag på högstadies- och gymnasieskolor och hur skolbibliotek drivs och utvecklas. De fyra empiriska aspekterna kan sägas vara ett utsnitt av hur skolbibliotekariepraktiker såg ut 2014-2015, de år intervjuerna gjordes. Det var en period då omständigheter utanför skolans värld påverkade arbetet för alla inom utbildningsområdet (se



avsnitt 5.5). Fyra artiklar, skrivna med fokus på olika empiriska aspekter av skolbibliotekariers identitet, arbete och verksamhet presenterar den empiriska studien (se figur 1). I modellen illustreras hur de olika teoretiska ansatserna kombineras med de empiriska aspekterna i avhandlingens artiklar.

**Figur 1:** Modell över de olika teoretiska ansatsernas förhållande till de fyra empiriska aspekterna.



Forskningsfrågorna växte således fram under arbetets gång när empirin ledde mig till andra teoretiska ansatser och skapandet av det teoretiska begreppet *skolbibliotekariepraktiker*. Detta möjliggjorde en flexibilitet i användandet av både teori och empiri vilket i sin tur gör att studien är teori- och empiridriven i olika delar och samtidigt. Var och en av de fyra delstudierna, som presenteras i varsin artikel, svarar på en forskningsfråga och besvaras utifrån en teoretisk ansats. Sammantaget beskrivs i de fyra artiklarna olika empiriska aspekter av skolbibliotekariepraktiker.

## 1.5 Begrepp och avgränsningar

Forskningslitteraturens användning av olika begrepp och termer avseende skolbibliotek, skolbibliotekarier och annan skolbibliotekspersonal är inte entydig. Det innebär att jag i mina informationssökningar har använt en mängd olika sökord. På engelska benämns skolbibliotekarier bland annat som *school librarians*, *school library media specialists (SLMS)*, *media specialists*,

*information specialists, teacher-librarians, library officers* eller *library managers* (jfr Merga 2019c). I avhandlingen åsyftar ordet skolbibliotekarie en yrkesverksam person som dels har en kandidat-, magister- eller masterexamen i biblioteks- och informationsvetenskap, dels en anställning som skolbibliotekarie på en eller flera skolor eller på en integrerad skol- och folkbiblioteksfilial. Det finns skolor i Sverige där titeln skolbibliotekarie används för pedagoger med biblioteksrelaterade arbetsuppgifter eller lärare som har fått ansvar för biblioteket på den skola där de arbetar, så kallade lärarbibliotekarier. Ett ytterligare exempel på hur bruket av olika titlar kan skapa otydlighet är att *teacher librarian* i Australien och Kanada syftar på en skolbibliotekarie som kan vara utbildad till lärare eller bibliotekarie eller både och, medan lärarbibliotekarie i Sverige alltså åsyftar en lärare med biblioteksansvar (jfr Merga 2019c). På liknande sätt kan den som är ansvarig för skolbiblioteket på svenska benämnas mediepedagog, mediatekspersonal eller mediatekarie i de fall skolbiblioteket benämns mediatek.<sup>4</sup> Andra benämningar som används på personal med ansvar för skolbiblioteket kan vara skolbiblioteksansvarig, bibliotekspedagog eller biblioteksassistent. I vissa fall fungerar den personen som bibliotekarie i skolan, i andra fall inte. Skolbibliotek och *school library* är dock begrepp som ofta används och tillämpas i såväl styrdokument som i akademiska texter varför jag valt att använda ordet skolbibliotekarie i del I och motsvarande ordet *school librarian* i del II.

En avgränsning i den här avhandlingsstudien är att deltagarna arbetar på *kommunala* högstadie- och gymnasieskolor. Samtliga bibliotek är *enskilda*, det vill säga sådana bibliotek som är placerade i en skola och endast är till för den skolans elever, personal och möjligen föräldrar. En ytterligare avgränsning är att det endast är skolbibliotekariers utsagor som lyfts fram här. Fokus ligger på skolbibliotekarien trots att elever, kollegor och ledning också bidrar till skolbibliotekets verksamhet. När kunskap och synsätt från elever, pedagoger och rektorer uttrycks är det således från tidigare forskning, eller deltagarnas uppfattningar och erfarenheter av arbetet med dessa grupper som framkommer.

---

<sup>4</sup> På engelska kan skolbibliotek benämnas exempelvis *school library media central/centre, library resource central, library learning commons, learning hub* eller *information centre*.

I avhandlingen utforskas framgångsrika skolbibliotek och skolbibliotekarier i betydelsen sådana som erhållit utmärkelser för sin verksamhet. Två utmärkelser – *Skolbibliotek i världsklass* och *Årets skolbibliotek* – fungerar som en del av urvalsprocessen. Knappt 100 av Sveriges ca 4800 skolor har vid något tillfälle erhållit någon av utmärkelserna. I listan förekommer även en hel del skolbibliotek som riktar sig mot de yngre skolåren. Att jag endast genomfört intervjuer på fjorton skolor kan låta lite men de utgör i själva verket en stor andel av de kommunala och enskilda högstadie- och gymnasiebibliotek som vid studiens tidpunkt tilldelades utmärkelser. Avgränsningen till att studera endast framgångsrika verksamheter innebär att avhandlingen inte ger en rättvisande bild av skolbibliotek i Sverige. Istället ges här en bild av hur skolbibliotek kan fungera utifrån goda förutsättningar, eller hur ändamålsenliga skolbibliotek fungerar.

## 1.6 Avhandlingens disposition

Denna avhandlings första del utforskar skolbibliotekariepraktiker i åtta kapitel. I detta första kapitel har studien och problembeskrivningen introducerats och de forskningsfrågor som vägleder studien presenterats. I det kommande kapitlet beskrivs svenska skolbibliotek genom att de placeras i en historisk, politisk och samhällelig kontext. Därpå följer en litteraturöversikt med en genomgång av forskning om skolbibliotekarier utifrån studiens fyra empiriska aspekter. Sedan följer kapitel 4 där studiens teoretiska ansatser presenteras. Här problematiseras avhandlingens olika praktikteoretiska ansatser tillsammans med det centrala begreppet skolbibliotekariepraktiker. I metodkapitlet beskrivs hur intervjustudien utformades och genomfördes. Undersökningens resultat redovisas i kapitel 6 genom en sammanfattning av de fyra delstudierna och deras bidrag. I kapitel 7 drar jag slutsatser av studien och besvarar och diskuterar också den femte forskningsfrågan. Avhandlingens första del avslutas i kapitel 8 med en reflektion över kunskapsbidrag, teoretiskt bidrag och förslag till framtida forskning. Del II består av sammanläggningens fyra artiklar på engelska.



# Kapitel 2

## Skolbibliotek i Sverige

*Med hjälp av nationella styrdokument såsom lagtexter, läroplaner och rapporter samt inlägg från beslutsfattare, aktörer, intresseorganisationer, föreningar och professionen skapas i det här kapitlet en inledande förståelse för skolbibliotekens historiska, politiska och organisatoriska kontext. Kapitlet inleds med en historisk tillbakablick. Därefter presenterar jag hur skolbibliotek och elevers likvärdiga tillgång till skolbibliotek kan definieras och förstås samt introducerar olika aktörers arbete för skolbiblioteks och skolbibliotekariers utveckling det senaste decenniet. Påföljande avsnitt behandlar skolbibliotekariers arbete med skolans demokratiska uppdrag och hur normkritiska perspektiv innefattas i det. Slutligen beskrivs de två utmärkelser som svenska skolbibliotek kan söka och som biblioteken i denna studie erhållit.*

### 2.1. En tillbakablick

Under tidigt 1900-tal inrymdes bibliotek i skolor likt det som idag är skol- och folkbiblioteksfilialer. Biblioteken kallades församlingsbibliotek, sockenbibliotek, kommunbibliotek eller skolbibliotek (Limberg 2012, s. 140). I Valfrid Palmgrens biblioteksutredning 1911 (Palmgren Munch-Petersen 1911) argumenterades för skolbibliotek som en typ av bibliotek skilt från folkbiblioteket:

Ett stort önskemål för framtiden borde ju det vara, att hvarje Sveriges skola ägde ett godt, skolbibliotek, samtidigt med att hvarje Sveriges kommun förfogade öfver ett godt allmänt bibliotek. Vi äro ännu långt ifrån förverkligandet af detta önskemål, men vi böra åtminstone vara medvetna om, att det är dithän vi böra sträfva (Palmgren Munch-Petersen 1911, s. 163).

I Limbergs (2012 s. 145) tolkning hade förslagen som följde på utredningen för avsikt att stärka skolbibliotekens ställning och kan ses som ett etablerande av skolbibliotek som en särskild typ av bibliotek. Förslaget om obligatoriska skolbibliotek återkom i Folkbibliotekssakkunnigas betänkande 1949 (SOU 1949, s. 103). Enligt Limberg (2012) uppvisar styrdokumenterna en beständighet i synen

på skolbibliotek, från 1911 till den första bibliotekslagen 1996 som krävde ”lämpligt fördelade skolbibliotek för att stimulera skolelevernas intresse för läsning och litteratur samt för att tillgodose deras behov av material för utbildningen” (SFS 1996:1596, 5§). Frågan om obligatoriska skolbibliotek drevs vidare av exempelvis Nationella skolbiblioteksgruppen och DIK under förarbetet till 2010-års nya skollag där elevers rätt till tillgång till skolbibliotek skrevs in (SFS 2010:800, kap 2, 36§). Att skolbiblioteken historiskt pendlat mellan att höra hemma inom kulturområdet respektive utbildningsområdet speglar ett dilemma för skolbiblioteken som alltjämt pågår, nämligen det att samtidigt vara del av skolan och av biblioteks- och kulturväsendet (jfr Limberg 2012).

## 2.2 Definitioner av skolbibliotek

Hur skolbibliotek definieras i styrdokument får betydelse för hur texterna tolkas och efterlevs. Då definitionen i skollagen upplevts som bristfällig har andra definitioner tagits fram. I det följande presenteras ett par tongivande definitioner. I förarbeten till skollagen formuleras en definition:

Med skolbibliotek brukar vanligtvis avses en gemensam och ordnad resurs av medier och information som ställs till elevernas och lärarnas förfogande och som ingår i skolans pedagogiska verksamhet med uppgift att stödja elevernas lärande (Prop. 2009/10:165, s. 234).

Denna definition uppehåller sig snarare vid beståndet, av media och information, än vid den pedagogiska funktionen. En definition med tydligt fokus på det pedagogiska uppdraget sattes av DIK i foldern *Vad är ett skolbibliotek?* (2011) och har sedan dess flitigt refererats:

Skolbiblioteket är en pedagogisk funktion. Skolbibliotekets uppdrag definieras av skollagen och nationella kurs- och läroplaner. Under ledning av kompetent personal stärker skolbiblioteket elevernas digitala och språkliga kompetens i en vidgad textvärld (DIK 2011, s. 1).

I ovanstående definition betonas att skolbibliotek är en pedagogisk funktion som leds av kompetent personal. Definitionen kan därför förstås som närliggande skollagens formuleringar samtidigt som personalen poängteras. Att skolbiblioteken nu ligger under skolans ansvar innebär också att de är inkluderade i Skolinspektionens granskningar som görs vart tredje år. I

Skolinspektionens granskningsrapport där de granskar ”om och hur skolan använder skolbiblioteket som en pedagogisk resurs” (Skolinspektionen 2018, s. 8) betonas skolbibliotekets pedagogiska uppgift:

Skolbibliotekets pedagogiska uppgift handlar om mer än att stimulera och stödja läs- och skrivundervisning. Skolbiblioteket kan också vara en pedagogisk resurs i många andra ämnen och dessutom utgöra ett stöd i lärares arbete med att stärka elevers kompetenser när det gäller informationssökning och källkritik (Skolinspektionen 2018, s. 8).

Att Skolinspektionen utgår från en sådan syn på skolbiblioteket får betydelse i granskningar av hur lagen om tillgång till skolbibliotek uppfylls. Skolbibliotekariens pedagogiska funktion och verksamhet framkommer således som central för ett flertal aktörer. Funktionen består av undervisning men också av att stödja lärares klassrumsundervisning i syfte att bidra till elevernas måluppfyllelse.

Mot bakgrund av tidigare nämnda kritik föreslås i Skolbiblioteksutredningen nya lagskrivningar där skolbibliotek definieras som en ”gemensam och ordnad resurs med ett utbud av digitala och analoga medier som ska präglas av allsidighet och kvalitet och som ställs till elevernas och lärarnas förfogande” (SOU 2021:3, s. 346).

I de reviderade läroplanerna framhålls direktiv för skolbiblioteken genom formuleringen: ”skolbibliotekets verksamhet används som en del i undervisningen för att stärka elevernas språkliga förmåga och digitala kompetens” (Lgr 11, kap 2.8; Lgy 11). Det innebär att direktiven stärkts från att se till att lärare och elever har tillgång till skolbibliotek till att det används för att stärka elevernas kompetenser. Ett sätt att se det är att bibliotekarier genom sin utbildning innehar kunskaperna som krävs för att arbeta med språklig förmåga och digital kompetens (Sundin 2018, s. 113). Skolbiblioteksutredningens bedömning är dock att språklig förmåga och digital kompetens inte på ett tillräckligt distinkt sätt definierar skolbibliotekets kärnverksamhet och därför kan bytas ut mot att ”främja läsande och medie- och informationskunnighet” vilket enligt utredarna på ett tydligare sätt synliggör skolbibliotekariers specifika kompetens (SOU 2021:3, ss. 184, 239). Vidare kan i Läroplan för grundskolan

samt för förskoleklassen och fritidshemmet utläsas uppgifter med koppling till skolbiblioteksverksamhet i att

skolans arbetsmiljö utformas så att alla elever, för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, ges aktivt lärarstöd och får tillgång till och förutsättningar att använda läromedel av god kvalitet samt andra lärverktyg för en tidsenlig utbildning, bland annat skolbibliotek och digitala verktyg (Lgr 11, kap 2.8).

Ovanstående lagskrivningar och styrdokument kan tolkas som att skolbiblioteken genom lagen om alla elevers rätt till tillgång är de mest reglerade biblioteken i det svenska biblioteksväsendet. Trots detta har de också av vissa setts som de mest försummade (t.ex. Thomas 2013, s. 8).

## **2.3 Skolbibliotekspolitik**

Flertalet beskrivningar av svenska skolbibliotek idag tar sin utgångspunkt i de förändrade formuleringarna i lagtexter som togs fram i propositionen 2010 (Utbildningsdepartementet 2009) och trädde i kraft i Skollagen 2011 (SFS 2010:800, kap 2, 36§) och i Bibliotekslagen 2013 (SFS 2013:801, 9§), vilka fastställer att alla elever har rätt till skolbibliotek. Ett fokus på likvärdighet kan skönjas i och med att skolformerna grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola och gymnasiesärskola nämns i lagen. Att på så sätt lagstadga om obligatoriska skolbibliotek ställer krav på skolhuvudmannen vilket stärker förutsättningarna för att skolbiblioteksverksamhet ska kunna bedrivas. Beroende på vem skolhuvudmannen för skolan är kan skolbiblioteket vara kommunalt, regionalt, statligt eller enskilt. I det här kapitlet fokuseras främst de kommunala skolorna och således skolbiblioteken.

När de nya lagtexterna togs fram och trädde i kraft syntes en försiktig optimism bland professionella på skolbiblioteksområdet (Limberg 2012, s. 167). Det fanns en förhoppning om att lagen skulle kunna påverka skolbiblioteksutvecklingen positivt framöver (jfr Limberg & Lundh 2013b, s. 12). Andra, såsom Limberg (2012, s. 165) såg utifrån läsningar av tidigare lagtexter och utredningar det inte som troligt att placeringen av skolbiblioteken i skollagen skulle ha någon avgörande betydelse för skolbibliotekens ställning. Den förhoppning som förelåg när lagen togs fram 2010 byttes de kommande åren mot besvikelse hos framförallt professionen. Formuleringarna i skollagen kritiserades för att lämna



öppet för tolkningar vad gäller skolbibliotekens ändamål, uppgifter och funktioner (Limberg 2012, s. 140) samt för att de framstår som tandlösa då de saknar specificeringar om bemanning, personal och kompetenser. Kritiken handlade om att skollagens skrivningar vad gäller skolbiblioteken är otydliga, vilket lyfts av bland annat Nationella biblioteksstrategin, Läslyftet och Skolverket (Skolverket 2017; Kärnebro & Lundström 2018; Fichtelius, Persson & Enarsson 2019). Utöver det bestod kritiken i att lagen anses fokusera på den fysiska lokalen snarare än på verksamheten. Skolbiblioteksutredningens förslag om att skollagen ska tydliggöra vad en ändamålsenlig skolbiblioteksverksamhet ska omfatta svarar alltså mot en kritik som det senaste decenniet framförts från olika håll. Den hoppfullhet och försiktiga optimism som så tydligt framkom inom professionen efter att skolbiblioteken skrevs in i Skollagen 2010-2011 kom återigen att präglade debatten som följde på Skolbiblioteksutredningens förslag ett decennium senare.

Skolbibliotek är inte ett eget politikområde, varken nationellt, regionalt eller kommunalt. Istället drivs skolbibliotekspolitik inom två politiska områden: skolpolitik och kulturpolitik. En bakgrund till att förstå skolbibliotekens politiska position är således att de befinner sig i ett politiskt mellanförskap; i en skärningspunkt mellan utbildnings- och kultursektorn och därmed mellan utbildnings- och skolpolitik och kultur- och bibliotekspolitik (se t.ex. Pålsson 2017, s. 259). Skolbibliotek har således inget eget departement utan dyker snarare upp inom de båda ovanstående områdena som en specifik sakfråga. Skolbibliotekspolitik förs med andra ord på flera arenor, inom dubbla politikområden och av flertalet myndigheter och aktörer. De åtta statliga myndigheter med intresse för skolbibliotek är Kulturrådet, Kungliga biblioteket, Myndigheten för tillgängliga medier, Skolforskningsinstitutet, Skolinspektionen, Skolverket, Specialpedagogiska skolmyndigheten och Statens medieråd.<sup>5</sup>

En tidigare statlig myndighet, *Myndigheten för skolutveckling*, hade under åren 2003 till 2008 ansvar för att stötta kommuners och skolors arbete genom utvecklingsstödande insatser. Myndigheten ansvarade exempelvis för projektet

---

<sup>5</sup> För en övergripande lägesrapport hänvisas läsaren till Kungliga Bibliotekets kartläggning *Skolbibliotek – hur ser det ut?* (KB 2016) och Skolbiblioteksutredningen *Skolbibliotek för bildning och utbildning* (SOU 2021:3).

*Helvetesgapet* som omfattade en tvåårig skolutvecklingsdel var det ingick en studie där bibliotekspersonal intervjuades om hur de såg på samspelet med andra inom skolan (Myndigheten för skolutveckling 2003). Också forskningsprojektet *Informationssökning, didaktik och lärande* (IDOL) finansierades delvis (åren 2003-2004) av Myndigheten för skolutveckling. Även den forskningscirkel om skolbibliotek som genomfördes inom ramen för projektet *Spelar skolbibliotek en roll?* (Rydbeck 2009) möjliggjordes av myndigheten. I Skolbiblioteksutredningen (SOU 2021:3) föreslogs skolbiblioteksfrågan återigen föras tillbaka till Skolverket genom att Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling (NCS) får ansvar för skolbiblioteken, ett förslag som välkomnades av Skolverket (Statens skolverk 2021) och trädde i kraft i mars 2022.

Att fackförbundet DIK har en framträdande roll i det här kapitlet beror på att det fungerar som en intresseorganisation för bibliotekarieprofessionen och driver ett aktivt arbete för opinionsbildning om skolbiblioteksfrågor.<sup>6</sup> Andra länder har utöver fackförbund också intresseorganisationer inom skolbiblioteksområdet. I Nordamerika arbetar the American Association of School Libraries (AASL) bland annat med att ta fram visioner och riktlinjer.<sup>7</sup> I Storbritannien finns exempelvis School Library Association (SLA) som fungerar på ett liknande sätt. Den svenska motsvarigheten till den typen av intresseorganisationer kan sägas vara Svensk biblioteksförnings expertnätverk för skolbibliotek och Nationella skolbiblioteksgruppen (NSG). Nationella skolbiblioteksgruppen är ett nätverk för skolbiblioteksfrågor bestående av representanter från intresseorganisationer och myndigheter; Sveriges författarförbund, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Skolledarna, DIK, Sveriges skolbibliotekscentraler och Skolbiblioteksförningarna. Nätverket initierades av Sveriges författarförbund som en reaktion på neddragningar av skolbibliotek (NSG 2022).

---

<sup>6</sup> DIK är ett SACO-anslutet fackförbund som utbildade inom biblioteks- och informationsvetenskap vanligen är anslutna till.

<sup>7</sup> Riktlinjerna utgivna av the American Library Association (ALA) är skapade tillsammans med American Association of School Librarians, Association for Educational Communications och Association for Educational Communications and Technology Staff.

Att kommunpolitiker inte kan sägas ha stor inblick, insyn eller påverkan på hur skolbiblioteken drivs innebär ett potentiellt problem för de kommunpolitiskt styrda skolorna. Detta beror bland annat på att kompetens om biblioteksverksamhet möjligen ligger hos kulturnämnder och kulturchefer snarare än hos utbildningsnämnder. Uppdraget att se till att varje skola följer skollagen ligger på skolledare, där det liksom på politikernivå kan saknas intresse eller kunskap att utveckla skolbiblioteksverksamhet. På grund av denna politiska ordning utgör det som skrivs om skolbibliotek också en form av legitimering och förespråkande av skolbibliotek. En slutsats som kan dras av ovanstående genomgång är att skolbibliotek syns i den nationella skol- och biblioteksdebatten vilket skapat en synlighet för skolbiblioteken samtidigt som det inte kan sägas råda likvärdighet för alla elever vad gäller tillgång till skolbibliotek (jfr Gärdén 2017, s. 8; SOU 2018:57; SOU 2021:3).

Inom bibliotekarieprofessionen och bland skolbiblioteksaktörer såsom fackförbund och intresseorganisationer finns en utbredd uppfattning om att skolbibliotekarier (tillsammans med barn- och ungdomsbibliotekarier) har låg status och (för) låga löner (Sacco Ritchie 2011; Malmberg 2017; Schultz Nybacka 2019). Detta kan bland annat kopplas samman med att kvinnodominerade professioner ofta är lågavlönade vilket påverkar professionernas status. Vidare hävdar Malmberg (2017) att skolbibliotekarie inom biblioteksvärlden ofta ses som en passande ingångstjänst för en biblioteks- och informationsvetare. Att nyutexaminerade bibliotekarier får skolbibliotekarietjänster, trots arbetets komplexitet och krav, kan också bero på att bibliotekarieprofessionen gått från att vara i balans på arbetsmarknaden till att vara ett bristyrke (SACO 2021). Av DIK:s rapport *Samhället drar sig tillbaka* (2019) framgår dessutom att våld och våldsamma situationer blir allt vanligare både på folkbibliotek och skolbibliotek och att var femte folk- och skolbibliotekarie därför har övervägt att byta arbete. Trots lagstiftning, nationella initiativ, fortbildningar och lobbying har svenska skolbiblioteks och skolbibliotekariers status och arbetssituationer inte ökat nämnvärt över tid (jfr Thomas 2013). Det arbetas därför kontinuerligt från ett flertal håll för att höja och förbättra skolbibliotekariers status, löner och arbetssituationer samt omgivningens förståelse för professionen liksom för att förespråka och främja skolbibliotek och dess bibliotekarier.

### 2.3.1 Likvärdig tillgång i grundskola och gymnasium

I Kungliga bibliotekets förslag till nationell biblioteksstrategi, *Demokratins skattkammare: förslag till en nationell biblioteksstrategi* (Fichtelius, Persson & Enarsson 2019) ägnas skolbibliotek särskild uppmärksamhet i tre av strategins fjorton delrapporter; *Skolbibliotek – hur ser det ut?* (KB 2016), *Skolbibliotekets roll för elevers lärande: en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015* (Gärdén 2017) och *Värdet av skolbiblioteket: en verksamhet för hållbar utbildning och bildning* (Schultz Nybacka 2019). I biblioteksstrategin lyfts vikten av fackutbildade skolbibliotekarier och det föreslås skärpningar av skollagen vad gäller skolbibliotekens bemanning bland annat genom ”ökad tillgång till utbildade skolbibliotekarier och bättre samverkan med ledning och lärare” (Fichtelius, Persson & Enarsson 2019, s. 17). Från professionen har strategin dock kritiserats för att inte lyfta fram skolbiblioteken tillräckligt, samt för att ha ”svaga skrivningar” vad gäller skolbiblioteken (Biblioteksbladet 2019). Gärdén gör i sin rapport en ansats att sammanfatta det aktuella kunskapsläget kring skolbibliotek och dess mätbara effekter på lärande (2017). Utifrån genomgången sammanfattas läget för skolbiblioteken som ”svagt” (Gärdén 2017, s. 33). Detta baseras på att de studier som undersöker hur väl skollagen följs kommer fram till stora brister. Bristerna består i att det på många skolor saknas skolbibliotek, att integreringen i undervisningen, liksom skolledarnas kunskap om skolbiblioteksverksamhet, är låg. Vidare är samverkan med aktörer utanför skolan inte särskilt vanligt förekommande (Gärdén 2017, s. 34).

Schultz Nybacka utvecklar i rapporten *Värdet av skolbibliotek: en verksamhet för hållbar utbildning och bildning* (2019) en likvärdighetsmodell där fyra idealtyper av, eller sätt att leda och organisera, skolbibliotek lyfts fram. Schultz Nybacka rekommenderar skolor att sträva i riktning mot det hon kallar matrismodellen, där ansvar och kontroll över skolbiblioteket är förhållandevis stora och i balans med varandra (2019). I en sådan modell organiseras skolbiblioteket lokalt och centralt och ansvaret är därmed delat. Detta kan enligt Schultz Nybacka skapa en mer hållbar arbetsbelastning och större likvärdighet för eleverna (2019). Angående bristen på bemannade skolbibliotek, eller en varierad tillgång för elever och den bristande likvärdighet det innebär uttrycker Schultz Nybacka att ”[d]et finns helt enkelt ingen grundläggande likvärdighet som brister, utan likvärdigheten existerar inte alls på detta område. Uttrycket

'bristande likvärdighet' maskerar alltså det faktum att läget är långt värre" (2019, s. 199).

Sedan 2010 för Kungliga biblioteket statistik över de offentligt finansierade biblioteken i Sverige (före dess samlades och presenterades statistik på annat sätt). För att ingå i statistiken behöver skolbiblioteken vara helt eller delvis offentligt finansierade, ha avsatt bemanning på minst en halvtidstjänst och vara öppet för elever. Det ska påpekas att tillgång till skolbibliotek kan anordnas olika utifrån varierade lokala förutsättningar och att det i Sverige finns 395 integrerade folk-och skolbibliotek (KB 2021). Enligt statistiken saknas i 34 av landets kommuner antingen enskilda eller integrerade halvtidsbemannade skolbibliotek. Av statistiken framgår dessutom att endast 45 procent av eleverna har tillgång till skolbibliotek med minst halvtidsbemanning (KB 2021). Det påtalas ofta att friskolor till mycket liten grad uppfyller det lagstadgade kravet på tillgång till skolbibliotek. Det går dessutom inte att få fram exakt statistik på hur det står till med friskolornas bibliotek eller vilken möjlighet eleverna på friskolorna har att kontinuerligt använda folkbiblioteken. Ett exempel på statistik är däremot att Sverige har 434 gymnasieskolor som inte är kommunala och att endast 50 av dessa har rapporterat att de har skolbibliotek (Ranemo 2021). Ett ytterligare exempel kan hämtas från Skolverkets rapport *Attityder till skolan* (2019) där endast 53 procent av eleverna på friskolor uppger att de är nöjda med skolbiblioteket. Hur många elever som totalt sett faktiskt har tillgång till skolbibliotek, och hur den tillgången ser ut, är med andra ord inte möjligt att säkerställa.

Ranemo (2021, s. 30) påpekar i sin tolkning av statistiken att det kan konstateras att skolbiblioteksbemanningen inte utvecklats nämnvärt över tid. Trots att den nationella biblioteksstrategin lyfter behovet av en stark och likvärdig skolbiblioteksverksamhet har de enskilda skolbiblioteken med minst halvtidsbemanning istället minskat något (Ranemo 2019, 2021). Som förklaring till det rapporterar skolorna in att de "på grund av ekonomiska skäl eller rekryteringssvårigheter inte längre kan bemanna sitt skolbibliotek med minst en halvtidstjänst" (Ranemo 2019, s. 5). En anledning till att enskilda skolbibliotek utgår ur statistiken kan alltså vara att bemanning minskats till mindre än en halvtidstjänst. Statistiken visar att det inte är ovanligt att personal arbetar ensamma på skolbibliotek som ska erbjuda service till 1000 elever eller fler

(Ranemo 2021). Därtill kan dock konstateras att om skolbiblioteket är en integrerad del av skolans verksamhet bidrar dessutom andra än skolans bibliotekarie till verksamheten, såsom t.ex. lärarbibliotekarier eller de pedagoger som skolbibliotekarien samarbetar med.

Brist på likvärdighet mellan elever, skolor och kommuner lyftes också av Läsdelegationen (SOU 2018:57) där det föreslogs en utredning om bemannade skolbibliotek och definition av vad en skolbiblioteksverksamhet är. Det statliga direktivet *Stärkta skolbibliotek och läromedel* (Regeringskansliet 2019:91) blev därför att utreda och föreslå åtgärder för att stärka skolbiblioteken och öka tillgången till utbildade bibliotekarier. En bakgrund till detta är att statistiken visar att endast 69 procent av de som är anställda på svenska skolbibliotek med minst halvtidsbemanning har en utbildning i biblioteks- och informationsvetenskap (SOU 2021:3, s. 287). Troligen är siffran ännu lägre bland de anställda på skolbibliotek med lägre bemanningsgrad (jfr SOU 2021:3, s. 287). Att det i skollagen saknas bestämmelser avseende skolbibliotekarier poängteras återkommande, liksom hur formuleringarna bör tolkas (Limberg 2012; Limberg & Lundh 2013a, 2013b; Thomas 2013; KB 2016; Gärdén 2017; Dir. 2019:91; SOU 2021:3). Det förslag som lades fram av Skolbiblioteksutredningen var att det av skollagen ska framgå att skolbibliotek ska vara bemannade och att huvudmännen ska sträva efter att i första hand anställa personal som har en examen i biblioteks- och informationsvetenskap (SOU 2021:3). I Skolbiblioteksutredningen föreslås dessutom formuleringen i skollagen stärkas till att eleverna i första hand ska ha tillgång till skolbibliotek ”på den egna skolenheten” (SOU 2021:3, s. 16). Ett alternativt sätt att tillse tillgång, utöver en skolas eget bibliotek, är ett organiserat samarbete med folkbiblioteket. Det rör sig då om ett politiskt eller administrativt antaget eller formulerat samarbete genom exempelvis kommunens biblioteksplaner och skolhuvudmännens skolbiblioteksplaner.

Regionala och kommunala satsningar på skolbiblioteksutveckling kan omfatta att skapa fungerande strukturer och inrätta samordnande funktioner och personer, exempelvis skolbibliotekssamordnare och skolbibliotekscentraler. I ett 30-tal av Sveriges kommuner finns skolbibliotekscentraler som ansvarar för kommunalt tillhandahållande av medier till skolor i form av exempelvis klassuppsättningar. I kommuner där det saknas satsningar på skolbibliotek fungerar folkbiblioteket

ibland kompensatoriskt genom ett arbete riktat mot elever. En sådan lösning kan ur elevsynpunkt öka likvärdigheten men kan få negativa konsekvenser i att rektorer och skolledare därmed inte "tvingas" ta skolbiblioteksansvar. Även många enskilda skolbibliotek har nära samarbeten med folkbiblioteket i kommunen (KB 2016).

Göteborgs Stad har tidigare studerats som ett exempel på en kommuns kulturpolitiska förändringsarbete (t.ex. Johannisson 2006) och delaktighetsarbete (Lindström 2021). I den här texten återvänder jag till Göteborg som ett kontinuerligt exempel. Det kan konstateras att trots att det i staden finns en mängd skol- och folkbiblioteksfilialer förekommer skolbiblioteken knappt i stadens biblioteksplan 2013-2021 (framtagen av kulturförvaltningen), med hänvisning till att de är grundskoleförvaltningens ansvar (Göteborgs Stad 2013). Göteborgs Stad utgör dessutom ett exempel på en kommun där tillgången till skolbibliotek är bristfällig (Göteborgs Stad 2020; Hellberg & Eriksson 2020). I staden gjordes 2013 en utredning som visade att var femte skola saknade tillgång till skolbibliotek. Att 80 procent av Göteborgs grundskoleelever faktiskt hade kontinuerlig och organiserad tillgång till skolbibliotek kan dock ifrågasättas då statistiken bygger på självrapportering från skolledare. Det finns därför skäl att misstänka att betydligt fler än 20 procent av skolorna saknar välfungerande skolbibliotek. Dessutom saknades i hög utsträckning svar från friskolor vilket troligen hör samman med att dessa i låg grad har skolbibliotek (KB 2021). Den rapporterade statistiken från Göteborg stämmer därtill inte med den statistik som rapporterats till KB (KB 2021). Statistik insamlad av Göteborgs Stad 2019 visar istället att endast 15 procent av skolbiblioteken har en bemanning på minst halvtid (Göteborgs Stad 2020).

Ett exempel på en kommunal satsning är utvecklingsmodellen Fokusbibliotek i Linköping (Thomas 2015; Eriksson 2016). Modellen innebär att grundskolans bibliotek bemannas av en fackutbildad bibliotekarie och rustas upp avseende både inventarier och medier. Fokusbiblioteken är bemannade med en heltidstjänst per 200 elever vilket kan jämföras med DIK:s riktvärde på en bibliotekarietjänst per 300 elever i grundskolan respektive 400 elever i gymnasieskolan (DIK 2018). Rektorer på skolorna har i uppgift att verka för att fokusbiblioteken får en aktiv funktion i undervisningen. På skolorna ska det dessutom finnas en biblioteksgrupp för att främja samverkan mellan

fokusbiblioteket och undervisningen och ett biblioteksråd för att ge eleverna inflytande (Eriksson 2016). När erfarenheter från fokusbibliotek summeras beskrivs upplevelsen att det i Linköping numera ”är självklart att en bibliotekarie är med och håller i fortbildningar för lärare, deltar i utvecklingsgrupper på skolorna och har nyckelroller när det gäller IKT-frågor” (Eriksson 2016, s. 31).

## 2.4 Ökat fokus på skolbibliotekariens pedagogiska roll

I Kungliga bibliotekets rapport *Skolbibliotek som pedagogisk resurs* redovisas en undersökning av ”de skolbibliotek i landet som är resurs-starkast och mest aktiva” (Ranemo, 2016 s. 4). I rapporten framkommer exempelvis satsningar på de särskilda elevgrupper som prioriteras i bibliotekslagen (SFS 2013:801); elever med läsnedsättning eller svenska som andraspråk. Där framgår att två tredjedelar av landets skolbibliotek genomfört särskilda insatser för elever med läsnedsättning och att hälften av skolbiblioteken arbetar specifikt mot elever med annat modersmål än svenska. Rapporten presenterar fyra grundproblem som skolbiblioteken står inför i ambitionen att utgöra en pedagogisk resurs. Det handlar om för låg bemanning av biblioteken, för låg kunskap om och intresse för skolbibliotek hos skolledare och lärare samt brist på fysiska resurser i skolbiblioteken (Ranemo 2016). Utöver detta lyfts att det brister i både styrning och samarbete mellan ledning och skolbibliotek samt att det saknas planer för skolbiblioteksverksamheten. Dessa problem hindrar att skolbiblioteken kan utgöra pedagogiska resurser för elever (Ranemo 2016).

Att det i skollagen behövs tydligare skrivningar om skolbibliotekens pedagogiska funktion poängteras också i Skolverkets redovisning av regeringsuppdraget om hur skolbiblioteken används för att stärka utbildningens kvalitet, *Uppdrag om översyn av skolbibliotekets funktion och skolbibliotekariernas kompetens* (Skolverket 2018). Likt tidigare rapporter och utredningar finner Skolverket en bristande kunskap hos lärare och skolledare avseende skolbibliotekens uppdrag och funktion samt skolbibliotekariers kompetens.

För att ytterligare skapa en förståelse för vad skolbibliotek som pedagogisk resurs innebär kan *Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport* (2018) vara en



utgångspunkt. Rapporten uttrycks granska ”om, och hur, skolor använder skolbiblioteket som en pedagogisk resurs för att främja elevernas lärande” (s. 5). Någon ytterligare definition av vad som anses vara en pedagogisk resurs presenteras inte. Granskningen är Skolinspektionens första kvalitetsgranskning med särskilt fokus på skolbibliotek. Det framkommer stora variationer mellan de 20 granskade grundskolorna avseende mediebestånd, integrering, tillgång till skolbibliotekarie, MIK-arbete och ledning. Av de 20 undersökta skolorna uppvisade alla utom en brister i hur biblioteken används för att på ett likvärdigt sätt stötta elevernas lärande utifrån deras olika behov samt integreringen av skolbiblioteket i den övriga pedagogiska verksamheten. Detta trots att urvalet var tänkt att innefatta välfungerande verksamheter. För bibliotekarierna på dessa skolor innebär det varierade förutsättningar vad gäller utbildning, anställningsgrad, avsatt tid för skolbiblioteksarbete, samarbeten med pedagoger och stöttning från ledning. Förutsättningarna varierar också vad gäller såväl fysiska som digitala, pedagogiska och sociala resurser. Sammanfattningsvis visar rapporten att skolbiblioteken som ingår i granskningen i låg utsträckning är integrerade eller synliga i skolornas pedagogiska verksamhet och kvalitetsarbete (Skolinspektionen 2018). Schultz Nybacka (2019) tycker sig se att formuleringar om skolbiblioteket som pedagogisk resurs används för att förespråka och legitimera skolbibliotek. Hon problematiserar dock detta genom att påtala att huruvida ett skolbibliotek kan förstås som en resurs är beroende av hur väl det omsätts och används, något som i sin tur är beroende av ledningens engagemang (Schultz Nybacka 2019, ss. 10-11).

## **2.5 Digitalisering och MIK-begreppets ökande betydelse**

I *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet* (Utbildningsdepartementet 2017) ges personal som arbetar på skolbiblioteken en funktion när det kommer till digitaliseringsarbetet. Samarbetet mellan pedagoger och skolbiblioteket i syfte att öka elevernas digitala kompetens lyfts bland annat i strategin. Ansvaret att skapa förutsättningar för personalens kompetensutveckling läggs på förskolechefer, rektorer och huvudmän (Utbildningsdepartementet 2017). I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018) påtalas ett dilemma för skolorna i och med den reviderade läroplanens tydliga skrivningar om skolbibliotekens uppdrag att stärka elevers digitala kompetens. Dilemmat består enligt

Skolinspektionen i att det ofta saknas kunskap om hur uppdraget ska genomföras samt att skolbiblioteken står inför nya utmaningar i och med en-till-en-satsningarna (skrivs ibland 1:1 och 1-1) där varje elev tilldelas en egen digital enhet, en laptop eller surfplatta, att utföra skolarbete på (se t.ex. Perselli 2014; Tallvid 2015; Lundin, Hall & Sibbmark 2019).

Skolbibliotekens huvuduppdrag, att dels främja elevers språkliga förmåga genom läsande och dels arbeta med elevers informationskompetens och digitala kompetens, kan beskrivas som skolbibliotekets två ben eller grenar. Dessa två områden har på senare år kompletterats av ett fokus på arbete med digitala medier och elevers utvecklande av medie- och informationskunnighet. Begreppet medie- och informationskunnighet lanserades av UNESCO 2011 och introducerades i Sverige 2013 (Forsman 2013; Carlsson 2013, 2018). 2019 fick Statens medieråd i uppdrag av regeringen att arbeta med att utveckla en förstärkt samverkan av insatserna för MIK. Det innebär att Statens medieråd, sedan januari 2020, har rollen som koordinator i Sveriges MIK-arbete. MIK inbegriper kompetenserna att finna, förstå, hantera, använda, analysera, värdera, publicera och kritiskt granska information men också att använda, skapa innehåll och uttrycka sig i olika medier och informationskanaler. Innan begreppet fick fäste i grundskola och gymnasium arbetade biblioteks- och informationsvetare internationellt och i Sverige med begreppen information literacy/informationskompetenser (se Hedman & Lundh 2009). Informationskompetens har dessutom varit fokus för flera pedagogiska projekt i mötet mellan skola, skolbibliotek och forskning (se avsnitt 3.3.2). Bland yrkesverksamma skolbibliotekarier har begreppet informationskompetens nu delvis kommit att ersättas av MIK. Detta skifte kan skönjas även inom biblioteks- och informationsvetenskapliga texter (t.ex. Sundin & Rivano Eckerdal 2014; Haider & Sundin 2019). Inom MIK ryms ett fokus på hur skolan lär ut, undervisar i och praktiserar ett förhållningssätt till information och media (Rivano Eckerdal & Sundin 2014, s. 10). För en skolbibliotekarie handlar det således om ett pedagogiskt förhållningssätt till hur elever utvecklar sina MIK-kunskaper (jfr Rivano Eckerdal & Sundin 2014). I takt med MIK-begreppets framväxt blir det allt viktigare att relationerna mellan pedagoger och skolbibliotekarier klargörs så att skolbiblioteket kan finnas som en resurs för att guida elever till ökad medie- och informationskunnighet (Rivano Eckerdal 2014).

## 2.6 Skolbibliotekariers demokratiska arbete

Bibliotekens demokratiska uppdrag har en lång historia (se t.ex. Fichtelius et al. 2017; Fichtelius, Persson & Enarson 2019; Ohlsson Dahlqvist 2019). Bibliotekslagens övergripande ändamålsparagraf anger att biblioteken ska ”verka för det demokratiska samhällets utveckling genom att bidra till kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning” (SFS 2013:801, 2§). Detta kan tolkas som att det demokratiska uppdraget ska genomsyra all biblioteksverksamhet och innebär också en vidgning av bibliotekets – och därmed bibliotekariens – demokratiska uppdrag (jfr Hansson et al. 2018). Vidare kan skolbibliotekens uppdrag förstås utifrån att arbete med att främja lärande och informationskunnighet har nära kopplingar till mänskliga rättigheter (Ohlsson Dahlqvist 2019, s. 206).

Svenska skolor ska enligt Skollagen utformas ”i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (SFS 2010:800, kap 1). Det innebär att skolan har ett demokratiuppdrag. Från skolans utgångspunkt förstås det som ett gemensamt kunskaps- och värdegrundsuppdrag och ett ansvar som åligger alla anställda, inklusive bibliotekarierna.

Utifrån styrdokumentet är det alltså tydligt att skolbiblioteken har ett uppdrag att arbeta med demokrati- och jämlikhetsarbete. UNESCO:s skolbiblioteksmanifest kan ses som en ideologisk grund för skolbibliotekspersonal att luta sig mot. I manifestet poängteras skolbibliotekens uppdrag att främja åsiktsfrihet, medborgaransvar och delaktighet i ett demokratiskt samhälle (IFLA/UNESCO 1999). Ett delaktighetsperspektiv på det demokratiska uppdraget och skolans demokratiarbete innebär att eftersträva att låta eleverna vara delaktiga i, och ha inflytande över sin egen skolgång. Sådant arbete syftar till att överföra idén om ett demokratiskt samhälle genom att iscensätta demokrati i skolan. Ett vanligt sätt att bedriva den sortens arbete på skolbibliotek är genom biblioteksråd där elever är med och bestämmer över medieinköp, programverksamhet eller inredning på skolbiblioteket (KB 2016). I fråga om arbetet med jämlikhet är det framför allt ett par riktlinjer som är vägledande. Det gäller exempelvis skollagens formuleringar med hänvisning till Diskrimineringslagen (SFS 2010:800, 6 kap,

2§). I läroplanerna för grundskolan och gymnasiet uttrycks att ingen i skolan ska ”utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling (Lgr 11, kap 1; Lgy11, kap 1).

Att som skolbibliotekarie ägna sig åt skolans demokratiska uppdrag kan innebära ett brett och omfattande arbete. Skolbibliotek ska liksom de andra bibliotekstyperna i det offentliga biblioteksväsendet ägna särskild uppmärksamhet åt personer med funktionsnedsättning, nationella minoriteter och personer som har annat modersmål än svenska (SFS 2013:801, 4-5§). En viktig del av skolbibliotekariers demokratiska arbete är därför arbetet med tillgänglighet, tillgängliga medier och mångspråk, kopplade till normbrytande funktionalitet, diskrimineringsgrunden funktionsnedsättning och till ovan nämnda skrivelse i Bibliotekslagen. Det kan exempelvis handla om att erbjuda talböcker, tillgängliga media eller böcker på elevers modersmål.

I Skolinspektionens granskningsrapport (2018) konstateras att skolbiblioteket bör involveras i skolans värdegrundsarbete. Granskningen visar dock brister i integreringen av värdegrundsarbete och jämställdhetsarbete på skolbibliotek. Enligt granskningen har detta arbete en ”nedtonad och ofta oreflekterad roll” i skolbibliotekens verksamheter (Skolinspektionen 2018, s. 6). Bland annat ges studiero som exempel, där skolor kan ha stora problem och en involvering av skolbiblioteket skulle kunna bidra genom att vara en plats där elever kan ”få lugn och ro” (Skolinspektionen 2018, s. 13). Det påpekas att skolbibliotekarien ”i hög utsträckning” bidrar i detta arbete (Skolinspektionen 2018, s. 13). I rapporten framförs kritik mot de granskade skolbiblioteken som ”behöver gå vidare från att ’fånga’ flickor och pojkar i litteratur som är könsstereotyp, till att analysera den egna verksamheten samt skaffa sig strategier för hur arbetet ska gå vidare för att undvika att eleverna fastnar i könsstereotypa mönster” (2018, s. 13).

### **2.6.1 Normkritiska perspektiv**

Normkritiska perspektiv finns inbyggda i skolans styrdokument såsom skollag, läroplaner och kursplaner, men också i andra policys och material såsom likabehandlingsplaner och planer mot diskriminering (Martinsson & Reimers 2020). Det har tagits fram en mängd pedagogiska utvecklingstexter och

normkritiskt material för skola och utbildning som kan användas i undervisning och bemötande gentemot elever och kollegor (t.ex. Brade 2008; Åkesson 2016; Björkman & Bromseth 2019). De normkritiska perspektiven ses därmed som ett av flera möjliga perspektiv och tillvägagångssätt för att arbeta med skolans normer och värderingar och elevers förståelse av samhällets normer och värdegrunder. I en av Skolverkets texter om skolans värdegrund, under modulen ”Främja likabehandling”, behandlas normer, normmedvetenhet och normkritik (Åkesson 2016). I texten (Åkesson 2016) rekommenderas normkritiska perspektiv som stöd och verktyg för skolans personal då de innefattar metoder och teorier som används för att arbeta mot diskriminering och exkludering. Att applicera ett normkritiskt perspektiv är således en möjlig, vanlig och även rekommenderad väg i arbetet med att uppfylla skolans demokratiuppdrag.

Det finns en stark koppling mellan normkritiska perspektiv och frågor som rör kön, genus och sexualitet utifrån kritiska ifrågasättanden av heteronormativitet. Hbtq+-arbete kan därför vara en del av det demokratiska uppdraget och arbetet med normkritiska perspektiv.<sup>8</sup> Att hbtq+-frågorna finns inom skolbiblioteksområdet kan förklaras utifrån kontexten. Både Svensk biblioteksförening och IFLA har skapat expertgrupper för hbtq+-frågor. Svensk biblioteksförenings expertgrupp har också skapat *Guide för bibliotekens arbete med hbtq+* (Olsson & Pavlov 2021). På svenska folkbibliotek, liksom inom den regionala biblioteksverksamheten, diskuteras sedan ett antal år frågor som rör bemötande, urval och metodutveckling gentemot hbtq+-personer som användargrupp. En rad folkbibliotek, och några skolbibliotek, har tagit sig an arbetet genom att genomgå RFSL:s hbtqi-certifiering. Certifieringen applicerad på bibliotek syftar till att ge verktyg att strategiskt arbeta med bemötande utifrån hbtq+-perspektiv, samt att medvetet arbeta med bibliotekets samlingar (RFSL Utbildning 2021; Samuelsson 2016).

---

<sup>8</sup> Hbtq+ ett paraplybegrepp för homosexuella, bisexuella, transpersoner, personer med queera uttryck och identiteter. Det blir allt vanligare att lägga till ett I för intersexuella personer och ett A för asexuella personer. Ett alternativ, som används här, är +-tecknet som kan förstås som ett etcetera. Jag har valt beteckningen hbtq+ eftersom den beteckningen används av exempelvis Svensk biblioteksförening.

## 2.7 Skolbiblioteksutmärkelser

Det finns två utmärkelser för svenska skolbibliotek; DIK:s utmärkelse *Skolbibliotek i världsklass* och Nationella skolbiblioteksgruppens utmärkelse *Årets skolbibliotek*. Dessa utmärkelser söks av skolbiblioteken själva. Utmärkelseerna lyfter fram goda exempel och fungerar som indikatorer på att skolbiblioteksverksamheterna är ändamålsenliga. I och med avhandlingsstudiens avgränsning att utforska just framgångsrika skolbibliotek fungerar utmärkelseerna som en del av urvalsprocessen. Listorna på de skolor som erhållit utmärkelseerna användes som vägledning för att finna skolbibliotek som fungerar ändamålsenligt.

Det ska poängteras att alla skolbibliotek som tidigare mottagit utmärkelseerna, idag (2022) inte nödvändigtvis har välfungerande verksamheter eftersom förutsättningar snabbt kan ändras. Därför måste skolorna söka eller nominera sig på nytt varje år. Det innebär också att det kan finnas skolbibliotek som är ändamålsenliga som av olika anledningar valt att inte söka eller nominera sig. De två utmärkelseerna belyser olika delar av skolbiblioteksverksamhet. Det är prestigefullt att ha blivit utnämnt till *Årets skolbibliotek*, medan att flera år i rad få utmärkelsen *Skolbibliotek i världsklass* indikerar stabilitet i en skolas biblioteksverksamhet. Det finns skolor på båda listorna som inte förekommer på den andra, vilket kan bero på att de inte sökt, eller att de inte når upp till kriterierna. Det förekommer också en kritik bland yrkesverksamma mot att tävla om utmärkelser för sin verksamhet (Clemens 2021), samt skolbibliotekarier som aktivt väljer att inte söka.

### 2.7.1 Skolbibliotek i världsklass

Utmärkelsen *Skolbibliotek i världsklass* delades tidigare ut av DIK:s skolbiblioteksgrupp, en expertgrupp för skolbibliotek bestående av företrädare för professionen såsom bibliotekarier, biblioteksutvecklare, bibliotekschefer och skolledare (DIK 2020a). Expertgruppen skapades med start 2010 och arbetade bland annat fram en definition av vad ett skolbibliotek är (se avsnitt 2.2). Det var expertgruppen som bedömde ansökningarna för utmärkelsen. Numera bedöms de av en jury bestående av tre experter inom området. Utmärkelsen beskrivs som ”ett försök att lyfta bra exempel på skolbibliotek” och har delats ut sedan 2013 (DIK 2020b). Namnet på utmärkelsen härrör från SKL:s rapport *Skola i*

*världsklass: de första resultaten från prio-projektet (2012)* och kampanjen ”En skola i världsklass kan inte ha ett skolbibliotek i gårdsgårdsklassen” som drevs av Svensk biblioteksforening och DIK 2012. För att vara ett skolbibliotek i världsklass bedömdes att skolbiblioteket:

- är en tydlig del av skolans pedagogiska vision
- samverkar med skolledning och övrig pedagogisk personal kring elevernas lärande
- stärker elevernas läs- och kommunikationsförmåga i en vidgad textvärld
- stärker elevernas digitala kompetens med fokus på informationsfärdigheter och förståelse för informationssökningsprocesser och sociala medier
- erbjuder stöd till enskilda och grupper i deras läroprocesser
- har överblick över läroresurser och ger stöd till lärare och elever i deras litteratur- och medieanvändning (DIK 2020b).

DIK angav dessutom fyra kriterier för vad som utmärker bibliotekarier på skolbibliotek i världsklass. De skulle vara effektiva inspiratörer för att öka elevernas läsfärdighet, ge verktyg för källkritik, lära eleverna navigera i informationsflödet samt att hantera digital identitet. Slutligen uttrycktes att bibliotekarierna ska vara navet i den digitala kunskapsskolan (DIK 2020b). Sedan denna studies genomförande har kriterierna för utmärkelsen ändrats ett par gånger. 2019 infördes ett kriterium avseende att ha ett systematiskt och återkommande kvalitetsarbete som syftar till både skolutveckling och att höja elevernas måluppfyllelse. 2021 ändrades kriterierna i sin helhet med motiveringen att de nya kriterierna speglar de förslag som föreslås i Skolbiblioteksutredningen. Juryn poängterar också att:

Skolbibliotek i världsklass är inte en värdering av den enskilda skolbibliotekariens arbete, utan en bedömning av i vilken grad skolbiblioteket utgör en del av skolans systematiska kvalitetsarbete. Ambitionen med de nya kriterierna är att skolbibliotekets roll i skolans pedagogiska verksamhet ska bli tydligare (DIK 2021).

För skolbiblioteken har utmärkelsen fått en funktion som kvalitetsmärkning (Malmberg 2017, s. 27). När ett bibliotek tilldelas en av utmärkelserna leder det

ofta till att de uppmärksammas i lokalpress och får besök av politiker och skolbibliotekarier som söker inspiration och vägledning. Så skedde exempelvis på Hjulsbroskolan i Linköping som berättar att de har:

... tagit emot många studiebesök och de flesta som kommer vill veta mer om vår utvecklingsmodell och har också besökt andra skolor. Många artiklar har skrivits om vårt arbetssätt. Flera av bibliotekarierna har varit med och pratat på regionala och nationella konferenser. Skolbibliotekschefen har anlitats som föreläsare i många olika sammanhang (Eriksson 2016, s. 52).

Den uppmärksamhet Hjulsbroskolan gavs kom av att fyra år i rad tilldelats *Skolbibliotek i världsklass* och 2015 också blivit *Årets skolbibliotek*. Utmärkelsen har delats ut sedan 2013 till knappt 100 skolor (DIK 2020b). Att inte fler skolor sökt eller erhållit utmärkelsen antyder att det är mycket ovanligt att skolorna når upp till utmärkelsens kriterier. Återigen bör påpekas att dessa kriterier och steg inte heller med nödvändighet är uppfyllda hos de skolor som tilldelats utmärkelsen. Då det är skolbibliotekarierna själva, helst i samarbete med rektor, som skriver ansökan kan innehållet i ansökningarna, som juryn baserar urvalet på, till viss del kunna ses som ambitioner eller önskemål snarare än redovisningar av faktisk verksamhet. Det är exempelvis oklart vilka bedömningskriterier som använts för att avgöra om skolbiblioteket är *navet i den digitala kunskapsskolan*.

### **2.7.2 Årets skolbibliotek**

Sedan 1994 delar Nationella skolbiblioteksgruppen årligen ut priset *Årets skolbibliotek*. Vem som helst kan nominera, och priset tilldelas grundskola, gymnasium eller folkhögskola. Bland de förslag som inkommer väljer juryn en vinnare och två hedersomnämmanden. Kriterierna för *Årets skolbibliotek* är:

- skolledningens del i utvecklingsarbetet
- att skolbiblioteket har en integrerad roll i skolans måluppfyllelse avseende läsning, värdegrundsarbete och medie- och informationskunnighet
- skolbibliotekets tillgänglighet avseende elever i behov av särskilt stöd
- att skolbiblioteket strävar efter att jämställa alla elevers behov av medier, oavsett modersmål



- en bemanning som motsvarar skolans behov (NSG 2020).

Som exempel kan ges Alléskolan i Åtvidaberg vars pris 2019 av juryn gavs följande motivering:

En väl strukturerad och integrerad verksamhet som är tydligt kopplad till målen i läroplanen. Höga ambitioner för alla elever oavsett deras skilda förutsättningar samt att utvecklingen följs upp och stöttas på flera olika plan. Inom MIK har de pilotklasser skolan satsat på uppvisat bra resultat i nationella prov. Detta bygger skolbiblioteket nu vidare på för progression mellan årskurserna. Trots de utmaningar som möter en skolhuvudman i en mindre kommun, förmår skolbiblioteket erbjuda en uthållig och långsiktig verksamhet som ger kunskap, kraft, glädje och inspiration till både elever och personal (NSG 2022).

I motivering återfinns flera av de incitament som återkommer i diskussionen om framgångsrika skolbibliotek såsom struktur, integrering, långsiktighet, progression och uppföljning. Priset i sig består av äran, ett diplom och ett författarbesök.



# Kapitel 3

## Litteraturöversikt

*Föreliggande kapitel lyfter fram den forskning som kommit till användning i analyserna. Jag inleder kapitlet med en översiktlig beskrivning av skolbiblioteksforskning. Därefter presenteras litteraturen tematiserad utifrån det jag benämner som studiens empiriska aspekter, det vill säga: skolbibliotekariers identiteter (3.1), synlighet (3.2), skolbibliotekarien som pedagogisk resurs (3.3) och arbetet med normkritiska perspektiv (3.4). Kapitlet avslutas med en sammanfattning.*

Den forskning som här presenteras som internationell är i första hand forskning från engelskspråkiga länder såsom Nordamerika, Kanada, Australien och Storbritannien. Det har sin grund i att det förekommer en stor mängd skolbiblioteksforskning i dessa länder, att den är lätt tillgänglig vid databassökningar och på engelska. Engelskspråkig litteratur som publiceras kan också bygga på empiri från andra länder, som när den skrivits på engelska varit möjlig för mig att ta del av.

Det har gjorts en del översikter av skolbiblioteksforskning de senaste två decennierna (t.ex. Grover & Fowler 1993; Wirkus 2006; Mardis 2011; Gavigan 2017). Enligt översikterna intresserar sig skolbiblioteksforskare för bland annat användare, informationsresurser, informationskompetens, informationsteknik, läsning och läsförbättring, bibliotekarieutbildningen, effekter på skolresultat, lokaler och tekniska lösningar, bemanning, organisation, ekonomiska förutsättningar, styrning och riktlinjer. I nedanstående litteraturöversikt kommer flertalet av dessa teman att lämnas därhän eftersom det är områden som ligger en bit ifrån den här avhandlingens fokus.

En betydande del av internationell skolbiblioteksforskning ägnas åt skolbiblioteks mätbara effekter på, och betydelse för, elevers studieresultat. Sedan 1950-talet har studier gjorts i syfte att påvisa hur bemannade skolbibliotek i nära samspel med undervisningen kan bidra till elevers lärande (se Gaver 1958; Lance & Hofshire 2012). Studierna använder olika metoder, teorier och

forskningsfrågor och genomförs på olika platser världen över, där organisationen av och förutsättningarna för skolbibliotek varierar. Resultatet av studier på skolbiblioteks påverkan på studieresultat visar bland annat att elevernas studieresultat förbättras på skolor med bibliotek som har tillräcklig finansiering, utbildad bibliotekarie, kvalitativt bestånd samt ändamålsenlig teknik (Francis, Lance & Lietzau 2010; Lance & Hofschire 2012; Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Gärdén 2017). I Nordamerika, Australien och Kanada har studier av mätbara effekter påvisat att utbildade bibliotekarier samt välbemannade och välfinansierade skolbibliotek har betydelse för elevers studieresultat (Sacco Ritchie 2011; Gildersleeves 2012; se Gärdén 2017). Studierna har också poängterat betydelsen av samarbete mellan skolbibliotekarier och lärare samt identifierat betydelsen av att skolbibliotekarien har en undervisande roll samt har stöd av rektor och övriga pedagoger. I mitt utforskande av skolbibliotekariers arbete är studier av mätbara effekter intressanta för att de lyfter fram skolbibliotekariens betydelse, ofta ihop med samarbete och goda förutsättningar. Försöken att kvantitativt mäta effekten av och framgången på skolbibliotek möts samtidigt av en vanligt förekommande kritik mot kvantitativa studier (se Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Gärdén 2017). Kritiken öppnar också upp för en annan typ av studier nämligen kvalitativ forskning som lyfter fram skolans olika aktörer och verksamheter.

Även texter om ”advocacy”, det vill säga texter som redogör för hur skolbibliotekarier bedriver eller kan bedriva arbetet för att främja, förespråka och försvara skolbibliotek och skolbibliotekets effekter för elevernas studieresultat utgör en betydande del av den skolbiblioteksforskning som görs (Ewbank & Kwon 2021). Dessa två forskningsinriktningar hänger samman då ett kvantitativt påvisande av skolbibliotekets betydelse och mätbara effekter används för att förespråka skolbibliotek.

Resultaten av studier som mäter skolbiblioteks effekter samspelar med ett par kvalitativt orienterade studier av framgångsrika skolbibliotek. I en studie av framgångsrika skolbibliotek på grundskolor i England undersöktes hur framgång uppnåtts trots utmanande förutsättningar såsom lokalbrist, bristande resurser och socioekonomiskt svaga uppsamlingsområden (Greenwood, Creaser & Maynard 2010). Med hjälp av intervjuer med personal och enkäter till elever identifierades en rad faktorer för framgången. Dessa faktorer tematiserades som att både

ledning och bibliotekarier är engagerade i biblioteksverksamheten, att elever är delaktiga i verksamheten, att biblioteket är väl integrerat i skolan och att samarbete mellan pedagoger uppmuntras, att biblioteket hålls öppet så mycket som möjligt, att platsen används på ett innovativt sätt, att det finns resurser för att utveckla beståndet och att evidens används för att utvärdera bibliotekets effektivitet (Greenwood, Creaser & Maynard 2010). Gemensamt för de framgångsrika skolbiblioteken var pågående diskussioner om behovet av en engagerad ledning, en effektiv integrering av biblioteket i övriga skolan och en effektiv användning av resurser (Greenwood, Creaser & Maynard 2010). I en genomgång av brittiska studier av vad som gör skolbibliotek framgångsrika, med fokus på elevers lärande, fann Teravainen och Clark (2017) elva element kopplade till god skolbiblioteksverksamhet. Dessa element inbegrep en duktig bibliotekarie, stöttande ledning och kollegium, bra lokaler, samlingar och tillgång till resurser, ett bibliotek som uppfyller olika behov, flexibel schemaläggning och hög kvalitet på undervisningen. Bidragande till framgång var också att biblioteksverksamheten bevakas och utvärderas, integreras och förespråkas i skolans övriga pedagogiska verksamhet samt är väl finansierad (Teravainen & Clark 2017).

I den nordamerikanska skolbiblioteksforskningen förekommer en del professionsnära studier. Sådana studier har sin grund i en tradition att yrkesverksamma skolbibliotekarier publicerar sig akademiskt, exempelvis i tidskrifter riktade mot professionen där empiriska studier presenteras i en skärningspunkt mellan akademien och den professionella verksamheten. Dessa studier finansieras och genomförs av biblioteksorganisationer och föreningar, statliga myndigheter och oberoende forskare (Haycock & Stenström 2016). Dessa empiriska undersökningar syftar många gånger till att utveckla och förbättra undervisning och verksamhet. Närheten mellan profession och akademi bygger på en önskan från akademien om att göra nytta för professionen och på motsvarande sätt en önskan från professionen att publicera sig akademiskt för att sprida goda exempel och idéer. Trots att texterna som återger sådana studier publiceras i vetenskapliga tidskrifter kan det vara svårt att avgöra hur vetenskapliga de, och studierna, är. Traditionen att yrkesverksamma publicerar sig akademiskt förekommer inte på samma sätt i Sverige. Ett sätt för svenska bibliotekarier att publicera sig är istället i form av handböcker (t.ex. Hell 2008,

2011; Öberg & Ljungdahl 2009; Guldér & Helinsky 2013; Malmberg 2015, 2017, 2018, 2019; Eriksson 2016; Malmberg & Graner 2014; Schedvin 2020).

### 3.1. Att skapa skolbibliotekarieidentitet

Begreppet identitet förekommer i biblioteksforskningen främst utifrån en vardaglig förståelse (se t.ex. Moring & Hedman 2006; Hicks 2014; Pierson, Goulding & Campbell-Meier 2019). I texter om skolbibliotekariers identiteter diskuteras exempelvis bibliotekariers roll, uppdrag, status eller position (t.ex. Johnston & Green 2018; Merga 2020b). Lindberg (2015, s. 38) påpekar att i litteraturen om bibliotekariers yrkesroller och yrkesidentiteter behandlas områdena ofta överlappande. På vissa håll används roll och identitet tillsammans utifrån exempelvis McCall och Simmons (1966) "role identity". I utforskandet av skolbibliotekarier utgår Nelson (2011) från att "the uniqueness of how each librarian constructs meaning of their professional role helps to answer the question concerning which role identity, of librarians multiple role identities, will librarians value most and thus attempt to perform" (s. 64). Alexandersson med flera (2007) påtalar istället en analytisk åtskillnad mellan begreppet *yrkesroll* som tilldelad utifrån och *yrkesidentitet* som något individen själv kan påverka och tolka. De argumenterar för att "bli" bibliotekarie i betydelsen att skapa en yrkesidentitet kan förstås som en process som innefattar professioners yttre samhälleliga ramar och villkor såväl som historia, utbildning och bibliotekariernas egna tolkningar och förståelser av professionen (Alexandersson et al. 2007, s. 178). En ytterligare förståelse av åtskillnaden mellan begreppen är att den kollektiva yrkesidentiteten formar hur yrkesverksamma agerar och talar i förhållande till yrket medan yrkesroll förstås som uppgifter och positioner skapade av omgivningen (jfr Ahlryd 2019). Ahlryd (2019) gör därför tolkningen att det finns en skillnad mellan yrkesidentitet och yrkesroll i att yrkesrollen skapas av omgivningen och därmed inte behöver sammanfalla med yrkesidentiteten. Jag har valt att i denna text använda ordet roll vardagligt, t.ex. i uttryck som "skolbibliotekariens pedagogiska roll". Vidare använder jag begreppet professionell identitet snarare än yrkesidentitet, men de kan också förstås synonymt.

*Roll* definieras av Novotny (2017, s. 10) som "a part, function, responsibility, or duty associated with a position or job". En sådan definition av roll tydliggör att

begreppet kan förstås annorlunda än begreppet identitet. Skolbibliotekariers roller kan också förstås utifrån de standarder och riktlinjer som anges för arbetet (Novotny 2017). Utforskanden av skolbibliotekariers roller tangerar dessutom ofta kategoriseringar och diskussioner om skolbibliotekariers *möjliga* roller, uppdrag och identiteter snarare än faktiska. Det vill säga normativa beskrivningar av önskvärda eller eftersträvansvärda roller som skolbibliotekarier i skolor med rätt förutsättningar kan tänkas anta. Åtskillnaden mellan uppfattade roller och de som faktiskt antas genom arbetet riskerar att skapa en rollkonflikt för skolbibliotekarier (Elkins 2014). Det rör sig bland annat om en konflikt mellan den självuppfattade rollen, omgivningens (såsom lednings, pedagogers och elevers) uppfattning av rollen och sådana som framkommer genom skolbibliotekariers arbetsbeskrivningar och titlar (jfr Ely 1982; Franklin 2009). En nedbrytning av rollen sker enligt Elkins (2018) när en skolbibliotekarie inte upplever att hans kompetens används eller när rollen förminskas. Det kan exempelvis bero på att ledningen har en begränsad eller traditionell förståelse av skolbibliotekariens roller (jfr Shannon 2009) snarare än en vidgad eller uppdaterad förståelse (Elkins 2014, 2018). Att däremot ha en ledning med en bred syn på rollen kan bidra till överbelastning då skolbibliotekarien försöker uppfylla alla potentiella delar av rollen. Genomgående diskuteras således svårigheterna att klargöra skolbibliotekariers roller, olika uppfattningar om rollerna samt olika sätt att beskriva och utöva dem (Ely 1982; Smith 2013; Elkins 2018).

I Lindbergs (2015) studie av nyblivna högskolebibliotekariers yrkesidentiteter görs ett teoretiskt antagande om att yrkesidentiteter formas över tid och därigenom är socialt konstruerade genom interaktionen i olika praktiker. Högskolebibliotekarierna i Lindbergs studie förstås som akademiskt, tekniskt, kommunikativt eller konservativt orienterade vilket påverkar hur de skapar yrkesidentitet över praktikgränserna (2015, s. 161). Praktikgränser kan exempelvis vara gränser mellan utbildningspraktiker, yrkespraktiker eller fritidspraktiker där främst utbildningspraktik och yrkespraktik ses som avgörande för skapandet av yrkesidentiteten (Lindberg 2015, s. 162). Utbildning, upplärning och den första tiden som bibliotekarie påverkar enligt en studie av Pierson, Goulding och Campbell-Meier (2019) identiteten och synen på professionen. I studien konstateras att den professionella bibliotekarieidentiteten skapas när en student bestämmer sig för att påbörja bibliotekarieutbildningen.

Den största påverkan på identiteten har sedan den första anställningen och den socialisering som sker där (Pierson, Goulding & Campbell-Meier 2019). Speciellt för skolbibliotekarier är att de ofta påbörjar sitt arbete på egen hand därför att det inte arbetar någon annan bibliotekarie vid skolan (jfr Frye 2018). Att inte ha någon att fråga gör att personliga umbäranden som ny i professionen internaliseras och påverkar den professionella identiteten (Frye 2018). Bristen på mentorer eller tidigare skolerfarenhet gör att många skolbibliotekarier inleder sin professionella karriär med en känsla av utanförskap, av att vara missförstådd eller genom att försöka bevisa sitt värde (Frye 2018). Utanförskap lyfts också fram av Hartzell (2002) som påtalar att nyblivna skolbibliotekarier beskriver en känsla av isolering från andra i skolsammanhanget. Inträdet i professionen underlättas av en bakgrund som pedagog där en redan har socialiserats in i skolkulturen vilket bidrar till en etablerad pedagogisk identitet (Shannon 2008). Skolbibliotekarier med tidigare erfarenhet av arbete i skola, exempelvis som lärare, beskriver sina erfarenheter av skolbibliotek som skapade när de varit vuxna i skolan snarare än när de själva var elever (Sandford 2013).

### **3.1.1 Status och feminisering**

Professionell status tillsammans med andras värderingar och associationer kring professionen har betydelse för skapandet av identiteten som bibliotekarie. Det kan exempelvis röra sig om att ta sig an professionens etiska överenskommelser, beteenden och ansvar (Pierson, Goulding & Campbell-Meier 2019). Vad status innebär för skolbibliotekariers syn på sig själva visar Sacco Ritchie (2011) utifrån en studie av hur skolbibliotekarier i Skottland ser på sin status inom skolan. Sacco Ritchie (2011) fann att de flesta skolbibliotekarier hade en hög självuppfattad status (high self-percieved status), var nöjda med sina arbeten, kände sig respekterade av ledningen och integrerade i skolans sammanhang. Det fanns dock skolbibliotekarier i studien som upplevde sig ha en låg status i skolan, på samma nivå som administrativ personal. Bland dessa befanns det vara mindre troligt att de kände sig som en viktig del av kollegiet eller kände stöttning från lärare och ledning (Sacco Ritchie 2011). Status i relation till olika sorters bibliotekarier kan också kopplas till institutionella hierarkier inom bibliotekarieprofessionen (Lindberg 2015). Om bibliotekarierna inte själva upplever att de förtjänar respekt för sitt arbete minskar det möjligheten att uppnå en professionell status (Frye 2018). Brist på erkännande av skolbibliotekariers undervisande roller kan höra



samman med den låga statusen, vilket också syns i tilldelning av ekonomiska medel och personalresurser (Merga 2019a).

Bibliotekarier är omgivna av stereotyper och stereotypa bilder av professionen (Rydbeck 2003; Pagowsky & Rigby 2014; Hochman 2016; Jennings 2016). Stereotypa bilder av bibliotekarien och bibliotekariers image har varit föremål för böcker, artiklar, presentationer och humor sedan länge (jfr Jennings 2016). Dessa bilder kan tänkas påverka skapandet av en bibliotekarieidentitet. Representationer och bilder av bibliotekarien i media och hos allmänhet påverkar också bibliotekariers självbild genom att stereotyper internaliseras (Luthmann 2007). Många bibliotekarier bär därför på en osäkerhet i relation till stereotyper och missuppfattningar kring professionen (Garcia 2011).

En intressant ingång till förståelsen av skolbibliotekarier kan också hämtas från texter om feminisering av bibliotekarieprofessionen (t.ex. Fox & Hope 2013; Higgins 2017). Begreppet feminisering kopplas till maktstrukturer där feminiserade yrken och professioner riskerar en underordnad position med lägre lön (Butler, Rosenberg & Lindeqvist 2005, s. 70). Ett ytterligare sätt att tolka feminisering är att det berör hur professioner, arbetsuppgifter och handlingar har tolkats utifrån kön för att diskutera hur könade föreställningar får konsekvenser för vilken status som tillskrivs olika yrken och arbetsuppgifter (Ryan Bengtsson 2021). Dessa tolkningar kan å ena sidan grundas på vilken könssammansättning en profession har och hur denna förändras över tid, å andra sidan vilket arbete som anses lämpligt för olika personer utifrån könstillhörighet (Ryan Bengtsson 2021, s. 15). Feminiserade professioner har gemensamt att de karakteriseras av service, stöd, omvårdnad och affektivt arbete (Higgins 2017). Bibliotekarieprofessionens feminisering kan möjligen förklaras av 1900-talets ökande kvinnliga närvaro på arbetsmarknaden. Det finns en seglivad uppfattning att kvinnors arbete i bibliotek inte kräver några direkta formella kvalifikationer (Lindberg 2019). Skolor och bibliotek har gemensamt att de är kvinnodominerade arbetsplatser. I ett samhälle där strävan efter ökad jämlikhet och jämställdhet är väl förankrad politiskt är det inte orimligt att anta att denna strävan också får betydelse för feminiserade professioner. Ibland talas bibliotekarieprofessionen om som en semi-profession. Denna diskussion kan härledas tillbaka till diskussionen om feminiserade yrken och professioner, där manligt dominerade områden oftare har fått en professionsstatus medan kvinnligt

dominerade har fått en semi-professionsstatus. Lärare, bibliotekarier och sålunda också skolbibliotekarier har historiskt hamnat i den senare kategorin. I linje med detta påpekar Eklund (2022) att synen på forskningsbibliotekarier som en semi-profession kan kopplas samman med att bibliotekariernas arbete ses som stödjande service-arbete, och därmed underordnat forskarnas. En bidragande orsak till en sådan ojämlikhet är att det stödjande arbetet ofta osynliggörs (Eklund 2022). Higgins (2017) argumenterar för att bibliotekarier kan använda professionens feminisering till sin fördel genom att lyfta fram betydelsen av just stöd, samt service och samarbetsmöjligheter.

## **3.2 Att synliggöra och förespråka skolbibliotek**

Arbetet med att synliggöra och förespråka skolbibliotek kan innefatta sådant som skolbibliotekarier gör när de ägnar sig åt att lyfta fram skolbiblioteket, bibliotekarieprofessionen och sitt eget arbete, att främja och förespråka skolbiblioteksverksamhet samt att försvara dess värde och förklara dess betydelse. I följande avsnitt kommer forskning och texter som berör skolbibliotekariers upplevelser av (o)synlighet samt arbetet med synliggörande och förespråkande att tas upp.

Olika förståelser av skolbibliotekariers synlighet och osynlighet har diskuterats i forskningen under lång tid. Streatfield och Markless (1994) identifierade tidigt att lärare inte kände till bibliotekariens koppling till elevernas informationskompetens eller hade ett bristande intresse för bibliotekets roll i elevernas lärande. Diskussionen om skolbibliotekariers synlighet togs vidare av Hartzell som i artikeln *The invisible school librarian: why other educators are blind to your value* (1997) lyfte fram tänkbara anledningar till att pedagoger och ledning inte uppmärksammar bibliotekarien. Efterföljande texter har beskrivit bibliotekariens profession som ensam, marginaliserad, isolerad eller missförstådd (Hartzell 2002; Crispin 2009a; Sacco Ritchie 2011; Lawton 2015; Merga 2019a). Hartzell (2002) diskuterade osynligheten med hjälp av begreppet ”occupational invisibility”. Ett annat sätt att uttrycka denna osynlighet är att tala om skolbibliotekariers arbete som något som sker bakom scenen (Hochman 2016, s. 139) vilket innebär att arbetet i sig kan bli osynligt. Hochman (2016) argumenterar att det mesta av skolbibliotekariers arbete sker bakom scenen såsom att stödja elevernas arbete, formulera sök- och forskningsbara frågor eller

undervisa i referenshantering. Produkterna av detta arbete, elevernas informationskompetenser, hör däremot till klassrumsundervisningen varför bibliotekariernas bidrag förblir osynligt. Det bidrar också till osynlighet att skolbibliotekarier ofta arbetar själva och därför inte har ett kollegium av andra bibliotekarier att luta sig mot på sin arbetsplats (Hochman 2016, s. 139). En ytterligare förklaring kan vara att skolbibliotekarier ofta hamnar i periferin i skolan på grund av att deras bidrag inte fullt förstås och tas till vara (Merga 2019a). Att låta skolbibliotekarier klara sig själva utan styrning och ledning har av Kaplan beskrivits som att ”principals continue to be benignly neglectful of school library media programs” (2006, s. xi).

### **3.2.1 Att förespråka en plats i skolan**

Skolbibliotekariers synlighet återkommer i texter som behandlar arbetet med förespråkande av den egna verksamheten (Lonsdale 2003; Haycock 2011; Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Ewbank & Kwon 2021; jfr Morris 2015). Bland annat behandlas skolbibliotekariers, pedagogers och skollidnings förståelse av skolbibliotekariers uppdrag, uppgifter och befogenheter. Förespråkande används delvis för att öka andra professioners förståelse för bibliotekarier (Shannon 2012). I professionsnära artiklar förordar exempelvis Kachel (2017, 2018b) bibliotekariers arbete med att förespråka sitt bibliotek och sin roll i skolan. Potentiella hinder för ett framgångsrikt förespråkande kan vara övriga pedagogers och lednings brist på erfarenhet av att arbeta med en skolbibliotekarie, eller negativ erfarenhet av detsamma (Haycock & Stenström 2016). Det är dessutom inte alla skolbibliotekarier som ägnar sig åt förespråkande eftersom de begränsas av tidsbrist och brist på kunskap om hur sådant arbetet kan göras (Ewbank 2011; Burns 2015). Ytterligare ett hinder för att lyckas med det förespråkande arbetet kan vara bibliotekariers oförmåga att separera vilka de *är* från vad de *gör* vilket hindrar deras möjligheter att lyfta fram sig själva (Novotny 2017, s. 157).

Det kan i skolor finnas såväl en formell som en informell hierarki mellan olika professioner. En sådan hierarki kan innebära att lärare kan berättas för bibliotekarier vad de ska göra och när, vilket kan tyda på att bibliotekspersonalen uppfattas som stödpersonal (Walker & Calvert 2016, s. 2). På många skolor har det saknats pågående diskussioner och förhandlingar om skolbibliotekets funktion och bibliotekariens ansvar (se t.ex. Alexandersson et al. 2007, s. 74).

När sådana diskussioner skett har de många gånger, liksom övrigt samarbete, initierats av bibliotekarien. Samtalen är ofta informella då det i stort saknas formaliserade arenor för den typen av samtal (Alexandersson et al. 2007, s. 74). I studier av skolledares syn på skolbibliotekarier framkommer att trots att de talar positivt om bibliotekarien på sin skola kan de inte specifikt berätta vad bibliotekarien arbetar med (t.ex. Hartzell 2002; Lau 2002; Shannon 2012). Det finns också studier som visar på skolledares brist på kunskap om hur välfungerande skolbiblioteksverksamheter kan utvecklas samt av skolbibliotekariers olika kompetenser (t.ex. Hartzell 2002; Church 2008, 2010; Shannon 2012). Skolledares uppfattning om och förväntningar på skolbibliotekarier baseras på deras egen tidigare erfarenhet som skolledare, lärare och elever (Hartzell 2002; Church 2008; Shannon 2012). Det är också det som gör att skolledare istället utgår ifrån hur de upplevde skolbibliotekarien under sin egen skoltid, en bild som kan vara föråldrad (Hartzell 2002; Shannon 2009; Hochman 2016). När det finns en brist på förtroende för, eller positiv feedback från ledningen tenderar bibliotekarierna att se ledningen som motståndare (Frye 2018). Det kan göra att bibliotekarierna undviker ledningen vilket inte leder till att de gemensamt diskuterar skolbiblioteket (Frye 2018). Brist på kunskap och intresse för skolbibliotekets betydelse och bibliotekariens kompetenser är avgörande eftersom det leder till andra brister, exempelvis att det inte anställs skolbibliotekarier eller att tjänster dras in, vilket i sin tur leder till att skolbibliotekarier hela tiden behöver arbeta förespråkande (Sacco Ritchie 2011).

### **3.3 Att utgöra en pedagogisk resurs**

Det har skett en gradvis förändring av skolbibliotekariens undervisande roll från 1950-talet då den började undersökas (se Kelsey 2006; Church 2008, 2010; Harada & Yoshina 2010). Riktlinjer och standarder såväl som forskningen visar att skolbibliotekariers undervisande roller har utvecklats, men också att de undervisande rollerna marknadsförts långt före att de faktiskt utövats (Kelsey 2006). Utgångspunkten att skolbibliotek har och ska ha en pedagogisk funktion med syfte att höja kvaliteten på elevers lärande i skolan kan skönjas i tidigare forskning och rapporter (Limberg 2002, s. 17). Bibliotekets pedagogiska funktion uppfylls när det blir ett redskap för lärande, integrerat i undervisningen genom ett systematiskt samarbete mellan bibliotekarier och lärare (Limberg 2002, s. 18). Ett gemensamt resultat av tidigare studier av skolbibliotekariers pedagogiska

roller har visat att skolbibliotekarier ägnar en stor del av sin arbetstid åt undervisning och handledning i informationsökning (Limberg 2002, s. 51) En del av forskningen har gjorts tillsammans med yrkesverksamma bibliotekarier och resulterar i diskussioner om vad som görs, eller vad som kan eller bör göras (Limberg 2002, s. 21).

Av professionen betraktas den undervisande rollen som en viktig del av identiteten (Julien & Genuis 2011). Detta hör samman med att skolbibliotekarier delvis identifierar sig som pedagoger eller undervisande personal (Julien & Genuis 2011). Ett väl använt och etablerat sätt att tala om den pedagogiska rollen är med hjälp av Kuhlthaus nivåer av pedagogisk aktivitet (Kuhlthau 2004). I de olika nivåerna är skolbibliotekarien organisatör, föreläsare, undervisare, handledare eller rådgivare. Utifrån Kuhlthaus olika bibliotekarieroller påtalar Gärdén (2010) distinktionen mellan roller som bibliotekarien kan *ha* och roller hen kan *ta*. Bibliotekarien kan själv ha en upplevelse av sin roll medan ledningen har en annan uppfattning baserad på pedagogisk grundsyn och tidigare erfarenheter. En tredje uppfattning kan komma från eleverna (Gärdén 2010, s. 49). Det finns således ett brett spektrum av idéer hos pedagoger avseende skolbibliotekariers roller och ansvar (Church 2008; Smith 2013). Återkommande är en osäkerhet rörande bibliotekariers och lärares respektive roller och olika syn på kunskap och lärande (Gärdén 2010, s. 44). Den syn på kunskap och lärande som finns hos lärarna tillsammans med vilka metoder för undervisning som tillämpas har betydelse för vilken pedagogisk roll biblioteket och bibliotekarien får (Alexandersson et al. 2007, s. 74). Av betydelse är också om skolbibliotekarien har en bakgrund som lärare alternativt en lärarutbildning med sig in i arbetet. Dessa skolbibliotekarier har användning av sina erfarenheter och kompetenser inom undervisning (McGuinness 2011).

I en inflytelserik artikel skapade Neuman (2003) en modell i form av kortlekens ruter, där de viktigaste frågorna för framtida skolbiblioteksforskning definierades. Centralt i modellen placerades elevers lärande. I figurens fyra hörn placerades skolbibliotekets roll för elevers prestationer, bibliotekariens roll i skolan, elevers användning av informationsresurser och de nationella nordamerikanska riktlinjernas (ALA 1998) betydelse för skolbiblioteken (Neuman 2003, s. 504). Neuman (2003) definierade skolbibliotekariens roll som undervisande, informationsspecialist, lärare och verksamhetsansvarig baserat på

de nordamerikanska riktlinjerna. AASL lade senare (2009) till bibliotekarien som skolledare bland ovanstående roller. Sedan dessa roller föreslogs har en mängd artiklar publicerats som utforskar skolbibliotekariers pedagogiska roller, deras roller som lärare samt betydelsen av samarbeten med övrig pedagogisk personal (t.ex. Kelsey 2006; Church 2008; Moreillon 2008; Bewick & Corrall 2010). Johnston och Green (2018) följde upp Neumans artikel med en genomgång av skolbiblioteksforskning från 2004 till 2014. De fann att majoriteten av artiklarna berörde skolbibliotekariens roll i relation till de fem rollerna; som lärare, undervisande, skolledare, informationsspecialist eller verksamhetsansvarig (Johnston & Green 2018). För en del skolbibliotekarier har den tekniska utvecklingen väsentligt förändrat vilka roller som antas vilket bland annat hör ihop med att ett större fokus på teknik bidrar till att informationskompetenser aktualiseras. När ny teknik ska integreras i undervisningen utgör det en möjlighet för skolbibliotekarier att anta en ledarroll (Johnston 2012). En sådan ledarroll kan dock skolbibliotekarier själva vara osäkra på hur de ska ta sig an (Everhart, Mardis & Johnston 2010). Dessutom utgör brist på tid, ansvar, ekonomiska resurser och bemanning hinder för att anta en ledande roll i skolans tekniska utveckling. En ledarroll i den tekniska utvecklingen kan istället möjliggöras med hjälp av en stöttande ledning, att skolbibliotekarien ges möjligheter att ta sig an nya ansvarsområden samt möjligheter att fortbilda sig och engagera sig i den tekniska utvecklingen i skolan (Johnston 2012). Skolbibliotekarier, IT-personal och IKT- eller MIK-pedagoger har således roller och kompetenser som kan komplettera varandra (Wine 2016).

Det råder en obalans i mängden forskning som produceras om lärares undervisande praktiker och den om skolbibliotekariers undervisningspraktiker. Forskning om klassrumsundervisning tar i mycket liten utsträckning upp skolbibliotekariers bidrag, även om undantag finns (t.ex. Perselli 2014; Tallvid 2015). Det går här att skönja en eventuell brist på erkännande av värdet av skolbibliotek i pedagogisk forskning. Att skolbibliotek i mycket liten utsträckning förekommer i lärarutbildningar (SOU 2021:3) skulle kunna ses som ytterligare en förklaring till pedagogers brist på förståelse för skolbibliotekariens kompetenser och potentiella pedagogiska roller.

### 3.3.1 Samarbete

I IFLA:s riktlinjer för skolbibliotek (2002) beskrivs samarbete som en av skolbibliotekariens viktigaste uppgifter med syfte att utveckla förståelse och stöd för bibliotekets bidrag till skolans uppdrag och mål. De nordamerikanska riktlinjerna (AASL 2009) stipulerar samarbetet som en betydande arbetsuppgift för skolbibliotekarier i syfte att bredda och fördjupa förståelse hos eleverna, erbjuda undervisning, inlärningsstrategier- och praktiker. För bibliotekarier och lärare kan samarbetet dessutom bidra till ett utbyte av idéer och en fördjupad förståelse mellan professionerna (AASL 2009). Gross och Witte (2013) påpekar dock att samarbete samtidigt är skolbibliotekariers största utmaning.

Att samarbete med andra pedagoger är centralt för skolbibliotekariens profession och dagliga arbete återspeglas i forskningen genom att skolbibliotekariens förhållande till och samarbete med lärare är gediget utforskat (Bewick & Corall 2010; Cooper & Bray 2011; Lukenbill 2012; Gavigan 2017). I mina läsningar av skolbiblioteksforskning visar det sig att de flesta studier som gjorts på något sätt berör samarbete. Gärdén (2017, s. 37) når en liknande slutsats utifrån läsning av skolbiblioteksforskning och uppsatser med fokus på skolbibliotekets roll för elevers lärande. Återkommande i litteraturen framhävs hur samarbete och gemensamt arbete förbättrar möjligheten för skolbibliotekarier att arbeta med elever (t.ex. Moreillon 2008, 2013; Schultz-Jones & Ledbetter 2009; Subramaniam et al. 2013). Det poängteras bland annat att samarbete är viktigt för att öka elevernas lärande och skapa en större förståelse mellan professionerna (Lance 2002; Cooper & Bray 2011; Copeland & Jacobs 2017; McKeever, Bates & Reilly 2017). En betydande del av forskningen består av rapporter från bibliotekarier och forskare som redogör för villkoren för samarbete, hur det bäst formas, blir framgångsrikt och vilka nivåer av samarbete som kan uppnås (jfr Montiel-Overall 2010).

En ofta citerad och använd taxonomi över skolbibliotekets integrering i undervisningen är Loertschers (1982) nivåer, från passivt till aktivt, utifrån hur väl det är integrerat i undervisningen. I taxonomin utgår nivåerna för skolbibliotekets integrering i undervisningen utifrån bibliotekariens, lärarens, elevens och skolledarens perspektiv. Den högsta och elfte nivån beskriver en skolbibliotekarie som tillsammans med övriga pedagoger utvecklar den pedagogiska verksamheten. Det kan röra sig om att vara delaktig i planering och

strukturer och att bibliotekarien ses som en värdefull kollega som på ett meningsfullt sätt kan bidra till planeringen. Utifrån Loertschers taxonomi har Montiel-Overall (2005, 2008, 2009, 2010, 2012, 2016) utvecklat modeller för samarbete mellan lärare och bibliotekarier (bland annat TLMC, Teacher and Librarian Collaboration Model). Samarbete definieras av Montiel-Overall som ”a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction” (2005, s. 5) men också som “co-planning, co-implementing, and co-evaluating” (s. 5). Montiel-Overall (2008) beskriver fyra aspekter av samarbete som går från koordinering, planering och genomförande till samarbete eller samverkan. En högre nivå av samarbete innebär att undervisningen är integrerad, gemensamt planerad och implementerad av både lärare och bibliotekarie. Sådan integrerad undervisning kan initieras av enskilda pedagoger eller täcka in hela skolan (Montiel-Overall 2008). Samarbete har beskrivits fungera väl när bibliotekarier och lärare delar upp undervisning i informationssökning- och användning mellan sig baserat på respektive professions kompetenser (Francke & Sundin 2012). Att dela upp ansvaret på detta sätt kan vara en väg till att behålla gränserna mellan professionerna. Utifrån Montiel-Overalls modell kan en sådan uppdelning förstås som främst samordning, vilket innefattar att styra upp och dela upp samarbetet mellan olika pedagoger (Francke & Sundin 2012).

Skolans ledning kan utgöra en nyckel till ett framgångsrikt samarbete mellan de olika personalgrupperna. Montiel-Overall (2005) konstaterar till och med att samarbetet inte kan vara framgångsrikt utan stöd av ledning. Det krävs att ledningen vet vad samarbete är, hur det kan stödjas och vad det kan resultera i (Montiel-Overall 2005). Montiel-Overall (2010) utgick i en fallstudie från sin egen modell (Montiel-Overall 2005) i utforskandet av samarbete mellan bibliotekarier och lärare. Resultaten visade å ena sidan att delandet av kunskap, relationsbyggande och omgivande förutsättningar påverkar möjligheten att skapa framgångsrika samarbeten. Å andra sidan framkom att detta sammanfaller med tidigare forskning som visar på svårigheterna med samarbete samt att det krävs tid och engagemang för att få det att fungera (Montiel-Overall 2010). Även om bibliotekarier och lärare uppmuntras av ledningen att samarbete kan lärarnas brist på icke-schemalagd tid göra samarbetet svårt. Det kan göra att ett samarbete är avhängigt av att lärarna måste göra det utanför arbetstid (Haycock 2007). Utifrån en studie av skolbibliotekarier och lärare som genomgick gemensam



kompetensutveckling framgick en förändrad syn på kopplingen mellan elevers lärande och biblioteket (Montiel-Overall & Hernández 2012). I studien dras slutsatsen att det krävs mer kunskap hos lärare om hur samarbete kan bidra till elevers lärande för att ett samarbete ska initieras.

Det som åsyftas ifråga om samarbete mellan skolbibliotekarier och övrig personal i skolan kan alltså sträcka sig från enstaka informella relationer och möten till ett jämbördigt partnerskap där planering, genomförande och utvärdering av undervisning utförs gemensamt (jfr Schultz-Jones & Ledbetter 2009; Skolinspektionen 2018). Det kan vila i stor utsträckning på individuella och informella initiativ och ske med stor oregelbundenhet eller bestå i att bibliotekarien passar på att skapa kontakt när lärare och elever besöker biblioteket (Alexandersson et al. 2007, s. 72). Samarbetet kan ses som symmetriskt när det sker mellan jämställda och jämbördiga parter med skilda kompetenser (Alexandersson et al. 2007, s. 73). Den som initierar samarbetet är viktig för att samarbetet alls ska bli av. Osäkerheter om ämnesområden kan vara en anledning till att skolbibliotekarier känner tvekan inför att initiera samarbeten med lärare (Kammer et al. 2021). Från tre framgångsrika samarbeten mellan skolbibliotekarier och lärare utläser Kammer med flera (2021) ett antal strategier som används för att leda ett framgångsrikt samarbete. Dessa strategier inkluderade att initiera samarbetet, att säkra stöd från ledning, att identifiera att de hade en gemensam vision med alla som deltog i projektet, att analysera samarbetets framsteg samt att hålla regelbundna möten och dokumentera (Kammer et al. 2021). För att samarbete ska fungera väl är det dessutom nödvändigt att båda professionerna utvecklar en förståelse för varandras roller och inom vilka områden de överlappar (Johnston 2015).

### **3.3.2 Svensk forskning på samspel och samarbete i skolbibliotek**

Det senaste dryga två decenniernas svenska skolbiblioteksforskning tar avstamp i Louise Limbergs biblioteks- och informationsvetenskapliga avhandling *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande* (1998). I syfte att utforska elevers informationssökning och samspelet med lärande genomfördes en studie av en gymnasieklass fördjupningsarbete där eleverna själva skulle söka information. Baserat på studiens resultat konstateras att såväl bibliotekarier som lärare och elever behöver skapa bättre förståelse för

samspelet mellan informationssökning, informationsanvändning och lärande (1998, s. 18). I forskningsöversikten *Informationssökning och lärande* (Limberg, Hultgren & Jarneving 2002) behandlas relationen mellan informationssökning och lärande ur elevers, bibliotekariers och lärares perspektiv utifrån forskning utgiven 1990-2001. I översikten fann forskarna kopplingar mellan informationssökning och skolbibliotek vilket utvecklas av Limberg i kunskapsöversikten *Skolbibliotekets pedagogiska roll* (2002) utgiven av Skolverket. På dessa inledande studier följde en rad forskningsstudier- och projekt med inriktning mot samspelet mellan informationssökning och lärande, exempelvis projekten LÄSK och IDOL.

Med skolbibliotek i fokus formades projektet *Helvetesgapet* med forskningsdelen *Lärande via skolbibliotek* (LÄSK) (Alexandersson et al. 2007). LÄSK-projektet utgick från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och forskningsintresset riktades mot elevernas samspel med olika redskap, bibliotekarier, lärare och med varandra (Alexandersson & Limberg 2003). Projektet syftade till att utforska hur gymnasieelever förstår skolbiblioteket som en plats för lärande samt elevers arbete med informationssökning (Alexandersson et al. 2007). Författarna drar slutsatsen att det är nödvändigt att lärare och bibliotekarier aktivt medverkar i det lärande rum som skolbibliotek utgör (Alexandersson et al. 2007, s. 119). Ett övergripande resultat visar att det var *användningen* av information snarare än informationssökningen som påverkade elevernas inläring. Detta framkom såväl i Limbergs tidigare studie (1998) som i resultaten från LÄSK-projektet (Alexandersson & Limberg 2004). En rad utvecklingsområden påvisades, vilka berörde hur samtal, metodik och kompetenser kan samverka för att samarbetet mellan lärare och skolbibliotekarier ska vara utvecklande och för att biblioteket ska bli ett rum för lärande. Dessutom undersöktes hur elever använder skolbiblioteket utifrån en förförståelse av hur de förväntas använda det. Denna förförståelse har de delvis fått från lärarna men den reproduceras också av skolbibliotekarierna (Alexandersson et al. 2007).

Forskningsprojektet *Informationssökning, didaktik och lärande* (IDOL) pågick 2001-2004 och slutrapporteras i boken *Undervisning i informationssökning* (Limberg & Folkesson 2006). IDOL-studiens resultat är intressant i relation till den här studiens utforskande av skolbibliotekariern som pedagogisk resurs. Genom IDOL-studien framkom att för att undervisningen i informationssökning

ska bli ändamålsenlig är den beroende av att både bibliotekarier och lärare ser den som en del av ett gemensamt professionellt objekt. Projektet utforskade exempelvis hur lärare och skolbibliotekarier såg på sin undervisning för informationskompetens och fann att professionerna tar upp olika aspekter av samarbete såsom exempelvis hur samarbetet är organiserat, vad det handlar om, dess syfte eller vilka roller de olika deltagarna ska ha (Limberg & Folkesson 2006, s. 96 f). Limberg och Folkesson lyfte fram behovet av en mer medveten inställning till gränsöverskridande samarbete mellan skolans yrkesgrupper (2006). Genom ett sådant samarbete kan bibliotekariers och lärares respektive specifika kompetenser utnyttjas i undervisningen (2006, s. 126). Gemensamt för de tre ovan nämnda studierna (Limberg 1998, Alexandersson & Limberg 2004; Limberg & Folkesson 2006) är att forskarna såg samspelet mellan elever och pedagoger som avgörande för elevernas bildande av kunskap (Limberg 2013).

Betydelsen av samspel och interaktion framkommer dessutom i två biblioteks- och informationsvetenskapliga avhandlingar med inriktning mot informationsökning, informationsanvändning och informationskompetens (Gärdén 2010; Lundh 2011). Utifrån sin studie av informationskompetens hos vuxenstuderande på Komvux noterar Gärdén att bristen på samtal om informationssökning och informationsanvändning, mellan studenter, lärare och bibliotekarier kan leda till att studenterna får svårt att utveckla sin kunskap om begrepp och färdigheter, trots att dessa lyfts fram i läroplaner och kursmål (2010, 2014). Lundh (2010, 2011) påpekar liksom Gärdén interaktionens betydelse och påvisar hur informationskompetenser i grundskolan kan kopplas till IKT-användning, formulering av sökfrågor samt sökning och användning av bilder i undervisningen.

Forskning som utforskar och problematiserar informationssökning, informationskompetens och lärande blir relevant att beröra här på grund av dess koppling till skolbibliotek. Forskningsområdet intresserar sig för information och lärande och fokuserar exempelvis på informationssökning (Limberg 2007; Gärdén et al. 2014; Carlsson & Sundin 2017), informationsanvändning, informationsbehov, informationsbeteende, informationskompetens (Limberg 2013) eller källkritiska kompetenser. Att många skolbiblioteksstudier fokuserar på dessa områden och aktiviteter kan förklaras av att skolbibliotekets pedagogiska roll innefattar bland annat undervisning inom dessa områden

(Alexandersson & Limberg 2004; Merga 2021) och att de därmed utgör en del av skolbibliotekariens professionella objekt (Gärdén 2010, s. 47). Områdena är sådana som skolbibliotekarier ser som sitt ansvar eller kompetensområde (jfr Limberg 2002, s. 19).

### **3.4 Att arbeta med det demokratiska uppdraget**

Trots en gedigen forskning på skolbibliotek generellt verkar det finnas få empiriska studier, såväl i svensk som i internationell kontext, som utforskar skolbibliotekens demokratiska uppdrag eller normkritiska arbete. Detta trots att kopplingarna till det demokratiska uppdraget återkommer i såväl styrdokument som akademisk text. Det medför att detta avsnitt ger en mer övergripande introduktion till att arbeta med kritiska perspektiv på skolbibliotek.

Skolbibliotekariers specifika kompetens innefattar att utveckla elevers kritiska tänkande och kritiska litteraciteter (Kaplan 2010; Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Sundin & Rivano Eckerdal 2014; Lance & Kachel 2018). Frågor om demokratins koppling till information ligger därmed med självklarhet skolbibliotekarier nära såsom i fråga om tillgång till information och internet, nätneutralitet, källkritik och källtillit, sökkritik, nätetik och nätetiket (jfr Sundin 2018; Sundin & Haider 2018). Ansatser såsom kritisk bibliotekskunskap och kritisk biblioteksservice, där social rättvisa är av betydelse för idéer och undervisning, kan därför rymmas inom en skolbibliotekaries kompetens och vardagliga arbete. Sådana ansatser skapar nya sätt att tänka och undervisa i bibliotekssammanhang där kritisk pedagogik och bibliotekariens undervisning möts (Accardi, Drabinski & Kumbier 2010). Ett närliggande begrepp är *critical librarianship* som betecknar den pedagogiska metod där bibliotekarier kan använda kritiska perspektiv och pedagogik i sin undervisning (Beilin 2016, s. 17; Drabinski 2019). De teoretiska perspektiv som ligger till grund för kritisk pedagogik kan vara feministiska, postkoloniala, queera eller antirasistiska såväl som perspektiv från funktionsforskning (Accardi, Drabinski & Kumbier 2010; Accardi 2013). Exempelvis introducerar *feminist pedagogy for library instruction* feministisk pedagogik i bibliotekariers undervisning (Accardi 2013). Ett ytterligare exempel är kritisk informationskompetens som betecknar ett kritiskt förhållningssätt som bland annat forskningsbibliotekarier strävar efter att möjliggöra bland dem som deltar i undervisning för informationskompetens. I

syfte att öka biblioteksanvändarnas kritiska tänkande problematiseras hur information produceras och används (Tewell 2018). De kritiska förhållningssätten kan användas för att tänka och undervisa kritiskt genom att granska sociala konstruktioner och politiska dimensioner av bibliotek och information (Tewell 2018).

### **3.4.1 Normkritiska perspektiv och hbtq+-arbete på skolbibliotek**

Normkritik är ett svensk, och nordisk, begrepp för att arbeta med kritiska perspektiv och pedagogiker. De normkritiska perspektiven ses i avhandlingen som exempel på kritiska perspektiv som är användbara i arbetet med skolans demokratiska uppdrag. Sammankopplingen bygger på uppdraget enligt skollag och läroplaner att arbeta med att främja likabehandling, motverka diskriminering och annan kränkande behandling samt utveckla elevernas kritiska tänkande.

Inom ramen för normkritik ryms en syn på normer som performativt skapade, det vill säga att de existerar genom upprepning. Genom att normer skapas och upprepas skapar de samtidigt något annat; det andra, det som står utanför normen. Detta andra kan inom exempelvis utbildning och arbetsliv conceptualiseras som mångfald (se vidare Christensen 2020). Inom det normkritiska området förstås perspektivet handla om att utforska de normer som behöver motverkas, förstärkas eller bekräftas varför syftet med att anta perspektivet är att i det dagliga arbetet vara uppmärksam på och medveten om maktstrukturer som riskerar att upprepas och fungera diskriminerande. Diskrimineringsgrunderna blir därför en viktig utgångspunkt för normkritiskt arbete och för skolbibliotekets arbete mot diskriminering (Foster & McMenemy 2012). I den svenska skolans värld dominerar begreppen normkritisk pedagogik och genuspedagogik (Bromseth & Darj 2010; Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011; Lykke 2012; Björkman & Bromseth 2019). Den normkritiska pedagogiken kan användas för att visa hur normer i pedagogiska praktiker skapar maktobalanser, samverkar och kan utmanas (Bromseth & Darj 2010, s. 13). Även om normkritiken är en pedagogisk metod för att analysera och ifrågasätta samhällsstrukturer och samhällsnormer kan dock även dessa material och metoder innehålla exkluderings- och förgivettaganden. När ett normkritiskt perspektiv institutionaliseras, såsom genom att ingå i Skolverkets rekommendationer, finns en risk att det inte längre används (norm)kritiskt (Martinsson & Reimers 2020, ss. 26-29).

Då det normkritiska perspektivet är etablerat inom svenska skolor men förhållandevis nytt inom skolbiblioteken återstår det en del att utforska, däribland skolbibliotekariers arbete. Den starka kopplingen mellan normkritik och hbtq+ grundar sig i ifrågasättanden av heteronormativitet. I den här avhandlingen är utgångspunkten att skolbibliotekariernas arbete med hbtq+ kan förstås som exempel på normkritiskt arbetet vilket i sin tur är exempel på arbetet med skolans demokratiska uppdrag (jfr Maguth & Taylor 2014; Samuelsson 2016; Kachel 2018a).

Det kan finnas många hinder för hbtq+-personer i mötet med olika bibliotek. Det kan röra sig om homofobi, anti-hbtq+-lagar och reglementen (varav de flesta inte längre finns kvar i Sverige), geografiska hinder, personella faktorer såsom kroppsspråk och tonläge, och affektiva faktorer såsom biblioteksångest eller rädsla för att bli outad (Pierson 2017). I Nordamerika har det funnits diskussioner om huruvida biblioteken ska förhålla sig neutrala till frågor om mänskliga rättigheter, där hbtq+ räknas in (Samek 2014). Där beskrivs hbtq+-material fortfarande vara stigmatiserat för både användare och personal på biblioteken (Siegel, Morris och Stevens 2020). En sådan diskussion förekommer även på vissa håll i Sverige (Taller 2019). I studier efterfrågar hbtq+-användarna mer kunskap hos bibliotekarierna inom området (Lupien 2007; Siegel, Morris & Stevens 2020).

I en enkät till skolbibliotekarier i Storbritannien (Shaper & Streatfield 2012) identifierade de svarande sina bidrag till elever som stöd för lärande, upprätthållandet av en säker och trygg miljö och att ge individuellt stöd. I svenska sammanhang skulle jag översätta diskussionerna om stöd, service och emotionellt arbete till att ett stort fokus ligger på omvårdande. Utifrån enkäten drog forskarna slutsatsen att omvårdande kan ses som en tredje uppgift som skolbibliotekarier har, vid sidan av att utgöra stöd för lärande och skapa en trygg miljö (Shaper & Streatfield 2012, s. 74). Uppgiften innebär att vara en vuxen som värnar om elevernas välmående (jfr Harper 2017; Merga 2020a). Efter att ha fördjupat mig i skolbiblioteksforskning kan jag konstatera att skolbibliotekariers roller som trygga, omvårdande vuxna i skolan är återkommande. Det förekommer exempelvis skolledare som ser skolbibliotekariearbete som ett delvis emotionellt arbete (Hochman 2016).

Återkommande i texter om skolbibliotekariers arbete är skapandet av skolbiblioteket som en öppen och trygg plats för alla elever. Skolbibliotekarier beskriver ibland sina bibliotek som informella trygga platser för elever som är ensamma eller mobbade på grund av olika typer av normbrytande, utanförskap eller diskriminering (t.ex. Bannister 2020). Genom vägledning, urval av litteratur och skapandet av ett tryggt rum kan bibliotekarier skapa en plats som hjälper elever att må bra. Utifrån en sådan utgångspunkt arbetar skolbibliotekarierna med att värna om hela elevens liv och inte bara lärandemålen (Harper 2017). Diskussionen om biblioteken som trygga rum har på senare år även kommit att diskutera behovet av att skolbibliotekarier utökar sin kompetens avseende bemötande av elever med trauman (Pelayo 2020).

Biblioteket som en trygg plats har diskuterats i forskningen specifikt med fokus på hbtq+-användare (Vaillancourt 2013; Mehra & Gray 2014; Oltmann 2016; Wexelbaum 2016, 2018). Behovet av välkomnande, informativa och inkluderande bibliotekssamlingar för hbtq+-elever kan kopplas till att dessa elever ofta har biblioteket som trygg plats utöver att de använder biblioteket för att söka information (Garry 2015). Ett vanligt angreppssätt när det gäller att som bibliotekarie arbeta för hbtq+-användare är därför att på olika vis arbeta med bibliotekets bestånd och hbtq+-litteratur. Det förekommer studier av hbtq+-samlingar på olika sorters bibliotek (Rauch 2011) såsom folk- och skolbibliotek (Hughes-Hassell, Overberg & Harris 2013; Oltmann 2016), folkbiblioteks ungdomsavdelningar (Downey 2013) och forskningsbibliotek (Williams & Deyoe 2015). Arbetet med samlingarna är kopplat till ambitionen att ha ett bestånd för alla elever och möta allas behov (Oltmann 2016). Att erbjuda elever medier och information som kan ses som hbtq+-positiv och inkluderande är därför ett återkommande sätt att stötta användargruppen (Oltmann 2016). Det diskuteras också vilka följder det kan få för elever att hbtq+-material inte inkluderas i samlingarna då sådant material kan bidra till att minska mobbing och skapa ett tolerant och accepterande klimat (Whelan 2006). Materialet kan också hjälpa elever att lyfta frågor om hbtq+ i sina egna liv. Studierna av hur olika bibliotek arbetar med riktade samlingar och material mot en specifik användargrupp återkommer till frågor som rör censur, placeringar, utbrytningar och en binär könsuppdelning. Exempelvis utforskade Clyde och Lobban (2001) hur nordamerikanska skol- och folkbibliotek arbetade med litteratur skriven för unga människor med teman relaterade till homosexualitet eller som porträtterar

hbtq+-personer. Detta kopplades till mönster i beståndet av skönlitteratur, effekter av censur och hur det i en del länder finns en politisk önskan om att inkludera den här typen av litteratur i de publika samlingarna medan det på andra ställen i världen finns ett starkt politiskt motstånd (Clyde & Lobban 2001). I en nyare studie (Chapman 2013) framkommer att bibliotekarier är positiva till att förmedla hbtq+-litteratur samtidigt som de uttrycker en medvetenhet om bibliotekens bristande utbud.

Arbetet med Regnbågshyllor på svenska bibliotek kan ses som både ett uttryck för ett praktiskt tillämpande av normkritiska satsningar och perspektiv i arbetet såväl som ett sätt att arbeta med hbtq+-perspektiv. På dessa hyllor samlar biblioteket hbtq+-relaterat material och information i syfte att synliggöra materialet såväl som nå fram till användargruppen. Hyllan eller skyltningen kan också fungera som en symbol för att biblioteket arbetar med hbtq+-frågor eller att personalen har en normmedvetenhet.

### **3.5 Kapitelsammanfattning**

För att hitta forskning om skolbibliotekariers professionella identitetsskapande har jag tagit stöd i litteratur om bibliotekariers yrkesidentiteter tillsammans med texter som berör skolbibliotekariers roller, status och egenskaper. Att arbeta synliggörande och förespråkande är en viktig del av den professionella identiteten och innebär för skolbibliotekarier att bedriva ett arbete för att främja, förespråka och försvara skolbibliotek som funktion, sin egen verksamhet samt betydelsen av att bemanna skolbiblioteken med fackutbildad personal. För att utforska hur skolbibliotekarier skapar synlighet för biblioteket och sig själva stödjer jag mig på litteratur om synliggörande och främjande av skolbibliotek. Litteratur om bibliotekets och bibliotekariens plats i skolan berörs också i kapitlet. Skolbibliotekarier identifierar sig allt oftare som pedagoger eller som innehavande en stödjande, samarbetande eller pedagogisk roll. För att utforska hur skolbibliotekarier tar plats som pedagoger i och genom sitt arbete har jag använt mig av litteratur om skolbibliotekariers roller i allmänhet och den pedagogiska rollen i synnerhet. Även studier av samarbete mellan bibliotekarier och övriga pedagoger på skolor blir intressanta för att skapa en bild av skolbibliotekariers pedagogiska roll. Slutligen, för att utforska vad som karakteriserar det normkritiska uppdraget och arbetet i skolbibliotek vände jag



mig till studier som berör skolbibliotekariers arbete med kritiska perspektiv. Här lyfts också skolbibliotekariers arbete med hbtq+-perspektiv och samlingar som exempel på normkritiskt arbete.



# Kapitel 4

## Teoretiska utgångspunkter

*I avhandlingen används olika teoretiska ansatser för att beskriva och analysera skolbibliotekariers arbete för att skapa framgångsrika skolbiblioteksverksamheter. Detta kapitel inleds med att ge en kort överblick av hur praktikteorier har utvecklats. Därefter redogör jag för de specifika praktikteoretiska ansatser som i studien utgör grunden för att undersöka de empiriska aspekterna identitet, synlighet, pedagogisk resurs och normkritiskt arbete. Dessa ansatser kommer ur teorierna om performativitet (Butler 1997), infrastruktur (Star & Ruhleder 1996) och infrastruktur för lärande (Guribye 2005) samt teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014). De teoretiska ansatserna har inspirerat till utvecklandet och användningen av begreppet skolbibliotekariepraktiker. I kapitlet introducerar jag detta begrepp och visar hur jag använder det i en studie där intervjuer utgör metod för empiriinsamling. Avslutningsvis kopplas avhandlingens fyra artiklar till de teoretiska ansatserna.*

### 4.1 Praktikteorier som utgångspunkt

I detta historiska avsnitt introduceras några viktiga teoretiker ur vilka 2000-talets praktikteoretiska ansatser tar avstamp. Det praktikteoretiska området har en lång historia med rötter i olika vetenskapliga discipliner och fält såsom filosofi (t.ex. Schatzki 2002), sociologi (Giddens 1976; Bourdieu 1990), utbildningsvetenskap (Kemmis et al. 2014) och science and technology studies (Star & Ruhleder 1996). Praktikteori kan härledas tillbaka till exempelvis Marx (1845/1965) vars arbete fick inflytande för hur materialitet och makt förstås och diskuteras i de olika praktikteoretiska ansatserna. Också filosoferna Heidegger (1927/1993) och Wittgenstein (1953) har beskrivits som pionjärer för 2000-talets praktikteori (Shove, Pantzar & Watson 2012, s. 4; Nicolini 2012, s. 15) bland annat för hur de lyfte fram det sociala sammanhangets betydelse för hur praktiker utvecklas och tar sig uttryck. Utöver fokus på människans plats i praktiken (och världen) som integrerad med andra människor har Heideggers idéer (1927/1993) haft stort inflytande på utvecklingen av praktikteorier genom att diskutera spatialitet, temporalitet och språk. Heideggers arbeten har exempelvis inspirerat till

begreppsliggörandet av fysiska platser som avgörande för hur praktiker är utformade samt hur användningen av språk ses som central för hur praktiker utvecklas.

Även Wittgenstein (1953) belyste betydelsen av språk och meningsskapande. Utifrån Wittgensteins teoretisering av språkspel blir ord och språk meningsfulla i en viss kontext och i en viss användning vilket medför att språk och dess betydelse kan betraktas som dynamiskt, interaktivt och som skapat i mötet mellan människor (se Kemmis et al. 2014, s. 28). Det kan exempelvis röra sig om hur människor på en viss arbetsplats eller inom en profession genom interaktion och diskussion skapar gemensam förståelse av arbetet och den egna rollen. Också den praktikteoretiska tonvikten på rutinmässighet kan härledas till Wittgensteins teoretisering av språkspel. När människor arbetar tillsammans utvecklas ett specialiserat språk och en gemensam förståelse genom de rutinmässiga uppgifterna och arbetet de utför (Wittgenstein 1953).

Nicolini (2012) påpekar i sin sammanställning av praktikteoriernas utveckling att Giddens (1976) och Bourdieus (1990) arbeten särskilt har haft inflytande i att praktikteori blivit en av de ledande teorierna inom samhällsvetenskaperna (2012, s. 15, 44). Båda utvecklade teorier om socialt liv som uppbyggt av praktiker. Giddens och Bourdieu har gemensamt att de ansåg att ett möjligt sätt att förstå världen är genom att utforska strukturer och relationer utifrån praktikteoretiska perspektiv (Nicolini 2012, s. 44, 53). Giddens beskrev praktiker som ”regularized types of acts” (1976, s. 75) och lyfte precis som Wittgenstein fram rutiner som viktiga för att förstå praktiker. Slutligen bör Foucault (1970) nämnas utifrån hans inflytande i hur språk kan analyseras och hur praktiker kan förstås i relation till makt. Foucaults (1970) resonemang av rutinmässiga praktiker som sprungna ur maktrelationer mellan människor kan användas för att utforska frågor om hur språk och maktrelationer påverkar praktiker.

Att praktikteoretiker har olika bakgrund medför att de hämtar inspiration från olika discipliner och teoribildningar. Därmed är praktikteorier snarare en bred familj av teorier samlade kring historiska och konceptuella likheter än ett sammanhållet ramverk. En rad viktiga grundantaganden håller dem dock samman, varför jag nedan väljer att lyfta fram sex utgångspunkter som får betydelse för min förståelse av praktiker.

För det första utgår praktikteoretiker från att praktiker är uppbyggda av mindre enheter vilka av olika teoretiker ges olika namn. Jag har här använt mig av aktiviteter, säganden, göranden och relateranden (jfr Kemmis et al. 2014). Praktikteoretiker har gemensamt att de utgår från idén att viktiga delar av människors liv kan förstås som grundade i de organiserade aktiviteter människor utför. En praktik kan förstås som en organiserad samling eller konstellation av olika människor och deras aktiviteter men där gränserna inte alltid (eller sällan) är tydliga (Schatzki 2012). Ett sätt att se på förhållandet mellan praktiker och aktiviteter är att de förra består av, och formas av, de senare. Praktiker och dess enheter måste vara organiserade kring något, exempelvis utbildning.

För det andra hänger aktiviteternas organisering samman med att rutinmässighet poängteras som betydelsefullt inom de olika praktikteoretiska ansatserna. Det rutinmässiga förekommer exempelvis i Reckwitz definition av praktiker som ”a routinized type of behaviour” (2002, s. 249). Enligt Reckwitz (2002) vänder praktikteorier intresset mot ”bodily movements, things, practical knowledge and routine” (s. 259). Det rutinmässiga i praktiken poängteras även av Nicolini (2012) som ser det praktikteoretiska som tilltalande just för möjligheten att beskriva säganden och göranden som rutinmässigt skapade och återskapade. Praktiker stabiliseras genom de rutinmässiga handlingarna samtidigt som de hela tiden förändras eftersom människor aldrig gör samma sak likadant på nytt.

För det tredje ska praktiker alltid förstås som sociala. Det förekommer ibland uttryck som social praktik vilket är överflödigt. I och med Schatzkis beskrivning av en praktik som ”the site of the social” poängteras att det inte finns praktiker utan människor - varför just samspelet mellan människor står i fokus. (Schatzki 2002, s. xi). Ett argument för att använda praktikteori vid studier av människor återfinns också hos Hui, Schatzki och Shove (2017) som påtalar att praktiker förstås genom att studera just individer, handlingar och aktiviteter i ett specifikt socialt sammanhang och vid en specifik tid och plats.

Detta leder över till den fjärde utgångspunkten; att praktiker är temporalt och spatialt bundna, det vill säga bundna av tid och rum. Tid och rum förekommer alltid i relation till varandra då människor hela tiden har ambitionen att organisera tider och platser. Det sociala och materiella i praktiken gör att den blir situerad i

en specifik tid, plats och historia (Nicolini & Monteiro 2017), vilket innebär att praktiker ser olika ut på olika fysiska platser, vid olika historiska tidpunkter och beroende på rummets utförande.

Materialitet är centralt för att förstå praktiker (se t.ex. Svabo 2009). Enligt Schatzki kan många praktikteoretiker ställa sig bakom att praktiker kan ses som ”embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding.” (Schatzki 2001a, s. 11). Materialitet finns i kroppar, platser och saker och dessa kroppar, platser och saker finns i praktiker (se t.ex. Schatzki 2010). Materialitet som en viktig beståndsdel i praktiker utforskas här framför allt avseende de olika fysiska platser och rum som bibliotekarierna rör sig mellan.

Slutligen förekommer alltid spänningar och förändringar inom och mellan praktiker eftersom de är i ständig rörelse och förändring. När spänningar uppstår genom att praktiker utvidgas eller förändras kan nya sätt att tala och agera i praktiken uppstå och komplettera eller ersätta tidigare aktiviteter och rutiner (Nicolini 2007). Praktiken hålls på plats av arrangemangen som omger den men praktiken kan också bidra till förändring av arrangemangen (Langelotz, Rönnerman & Mahon 2019).

Praktikteori är således inte enhetlig men kan kännas igen i att fokus ligger på handlingar snarare än på individer, på det förkroppsligade snarare än det inneboende, på det sociala snarare än individen, på det rutinmässiga snarare än den individuella agensen samt på människors sägande, görande och relaterande mer än det kognitiva. Det innebär ett fokus på vad människor gör och säger, hur de interagerar med, och relaterar till varandra och med materialiteten omkring sig.

#### **4.1.1 Lärande, organisation och profession**

Det här avhandlingsarbetet hamnar i skärningspunkten mellan studier av lärande, organisation och profession genom att studera utövare av en profession, bibliotekarien, som utifrån ett pedagogiskt uppdrag arbetar i ett utbildningssammanhang, skolan, som också kan förstås som en praktikgemenskap eller plats i praktikteoretisk betydelse. I studier av skolan kan praktikteorier vara användbara för att förstå utbildning och lärande och de platser

där utbildnings- och lärandepraktiker pågår (Mahon et al. 2017). En drivkraft inom den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskning som använder sig av praktikteori har varit att koppla informationsaktiviteter till sociokulturell kontext (Hicks 2018, s. 53) vilket innebär att praktiker studeras utifrån ett sociokulturellt perspektiv tillsammans med praktikteoretiska ansatser (Cox 2012). Begreppet praktiker är viktigt inom sociokulturella teorier också för att utforska hur lärande sker inom olika praktiker. Ett exempel på en praktikteoretisk ansats är teorin om praktikgemenskaper (communities of practices, CoP) som utvecklades av bland andra Lave och Wenger (1991) där lärande ses som situerat. Ett sådant perspektiv på lärande hör ihop med synen på människor som del av olika praktiker samtidigt, såsom exempelvis på en arbetsplats, inom en profession eller utbildning, där lärandet sker tillsammans med andra och genom att ta del av samma verksamheter.

Praktikteorier används ofta för att studera och utforska arbetsplatser och organisationer som praktiker (Nicolini 2012). Skolan är en organisation fylld av en mängd aktörer som förhåller sig till varandra samtidigt som det är en arbetsplats för elever såväl som för ett flertal professioner och yrkesgrupper, däribland bibliotekarier. Utifrån en praktikteoretisk ansats kan arbetsplatser förstås som platser där ett flertal praktiker förekommer och pågår samtidigt. Arbetsplatsen blir då en plats för praktiker såväl som resultatet av olika aktiviteter som sker inom ramen för människors arbeten (Nicolini 2012, s. 2). I Sverige, liksom i andra delar av världen används teorin om praktikarkitekturer (TPA) av forskare i exempelvis pedagogik och pedagogiskt arbete som studerar olika utbildningssammanhang (se t.ex. Henning Loeb, Langelotz & Rönnerman 2019, s. 17). Sådana sammanhang kan vara allt från grundskola till universitet, lärarutbildning och vuxenutbildning. Skolbiblioteksverksamhet är dock en utbildningsverksamhet som ännu inte har studerats utifrån TPA.

Praktikteorier kan utöver att begreppsliggöra vad människor gör också användas för att utforska hur praktiker kan vara meningsskapande och identitetsskapande (Nicolini 2012, s. 7). Identitet är ett centralt begrepp i avhandlingen. För att ytterligare nyansera förståelsen av skolbibliotekariers identitetsskapande praktiker använder jag mig av Butlers teorier om performativitet och performativ identitet vilka utforskas i följande avsnitt.

## 4.2 Teorin om performativ identitet

För att skapa en förståelse för hur deltagarna talade om sig själva som skolbibliotekarier används ett par begrepp från den queerfeministiska genusteoretikern Judith Butler (1993, 1997, 2006, 2011) och hennes teoretiseringar av identitet. Butler utgår ifrån att identitet är något som görs. Att förstå identiteten som performativ innebär att förstå den som föränderlig och möjlig att förändra. Identiteten är därmed inte bestående av någon kärna utan konstrueras genom upprepade säganden och göranden (jfr Butler 2006). I performativitetsteorin använder sig Butler av flera viktiga begrepp varav några kommer till användning i mitt utforskande av skolbibliotekarieidentiteten. Enligt Butler strävar människor efter att bli förstådda genom att skapa en identitet som är igenkännbar och begriplig (2006, s. 17). En sådan identitet tillåter människor att känna samhörighet, delta i sociala sammanhang och få agens. Jag använder begreppet *recognizability*, översatt till *igenkänning*, för att undersöka hur skolbibliotekarierna uttrycker sin strävan efter synlighet och att bli ihågkomna som viktiga aktörer och samarbetspartners inom skolan (jfr Butler 2006). Igenkänning sker enligt Butler bland annat genom performativa talhandlingar och språkliga praktiker genom vilka människor och deras relationer kan förändras (2006, s. 140). Jag använder Butlers begreppsliggörande av *intelligibility*, *begriplighet*, för att utforska hur deltagarna strävar efter att bli förstådda i sin profession när de skapar sina identiteter och representationer av sig själva i skolan. Enligt Butler (1997) är det när människor blir begripliga för och av andra som de därigenom kan bli igenkända och kan skapa sina (performativa) identiteter. Begriplighet som teoretiskt begrepp används här för att tolka bibliotekariernas utsagor om hur de upplever sig bli förstådda, hur de förklarar vad de gör och hur de förstår sitt arbete i relation till lärarna.

De två följande avsnitten fokuserar på två breda moderna praktikteoretiska inriktningar; teorin om praktikarkitekturer och teorierna om infrastrukturer och infrastruktur för lärande som används i tre av avhandlingens artiklar (artikel 2, 3 och 4, se Figur 1).



## 4.3 Teorin om praktikarkitekturer

Teorin om praktikarkitekturer, TPA, hämtar inspiration framför allt från Schatzki (2001a, 2001b, 2002, 2010, 2012) i beskrivningen av praktiker som en mängd aktiviteter som hänger samman. Utgångspunkten är att en praktik hänger samman med och utgörs av säganden, göranden och *relateranden* (Kemmis & Grootenboer 2008; Henning Loeb, Langelotz & Rönnerman 2019). Liksom i andra praktikteorier ses säganden som det som sägs, uttrycks och tänks. Göranden betecknar individers handlingar. Relateranden, som uttrycks specifikt i TPA är sätt på vilka människor förhåller sig och relaterar till varandra och till sin omgivning. Baserat på den konceptualiseringen går det att uttrycka det som att praktiker utgörs av säganden-göranden-relateranden, eller det som *sägs-görs-relateras* (Langelotz 2017, s. 27). Jag fokuserar här inte på hur en viss skolbibliotekarie i en viss situation har agerat utan på det som sägs, görs och relateras, så som det framträder i skolbibliotekariernas utsagor, för att på så vis utforska skolbibliotekariepraktikerna.

Trots att flera av teorins uttolkare lutar sig mot Schatzki i sin förståelse av praktik framför de också en kritik mot dennes fokus på handlingar. Genom kritiken påtalas att även makro-perspektivet, det vill säga det som Schatzki (2002) begreppsliggör som *practice-arrangement bundles* är av stor betydelse för en praktik. Schatzkis begrepp *site ontology* utgår från att praktiker är uppbyggda av en samling arrangemang som möjliggör och begränsar en viss praktik på en viss plats (2002). I TPA benämns de strukturer som håller samman, påverkar och påverkas av praktiken för *arrangemang*. TPA skiljer sig därmed från andra praktikteoretiska ansatser genom att betona det som omger människors praktiker; arrangemangen. Arrangemangen är sammanflätade, påverkar och är påverkade av varandra. Då människor och saker är sammankopplade genom sociala och politiska arrangemang kan en praktik inte förstås endast genom att utforska människors handlande (Kemmis et al. 2014, ss. 6-8). Genom TPA blir det istället möjligt att identifiera hur och vilka arrangemang som fungerar möjliggörande och begränsande för praktiken (se t.ex. Norlund & Strömberg 2019). Inspirerade av Schatzki begreppsliggör praktikteoretikern Stephen Kemmis med flera arrangemang som det som utgör praktikens *arkitekturer* (2014, s. 14). Praktikarkitekturerna möjliggör såväl som begränsar vad som kan sägas och göras och hur deltagarna kan relatera till varandra inom den specifika praktiken

(se t.ex. Kemmis et al. 2014; Mahon et al. 2017; Langelotz, Rönnerman & Mahon 2019).

Inom TPA konceptualiseras arrangemangen som kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska eller sociala-politiska. De kulturella-diskursiva arrangemangen utgörs av språk och diskurser. Materiella-ekonomiska arrangemang kan vara sådant som ekonomi, byggnader, rum, teknisk utrustning eller scheman. De sociala-politiska arrangemangen är sådana som medieras genom relationer mellan människor i praktikerna såsom makt och solidaritet samt mellan människor och materialitet. En fördel med att använda TPA är att den fokuserar på hur människor relaterar till varandra i och mellan praktiker. Därför blev det för mig i den fjärde delstudien möjligt att fokusera på hur skolbibliotekarierna beskriver att de förhåller sig till sina kollegor och till det normkritiska arbetet. Hur olika praktiker och aktörer inom skolan relaterar till varandra kan också analyseras med hjälp av teorierna om infrastruktur och infrastruktur för lärande vilket får betydelse i mitt utforskande av skolbibliotekets synlighet i skolan (artikel 2) och skolbibliotekarien som pedagogisk resurs (artikel 3).

#### **4.4 Teorierna om infrastrukturer och infrastruktur för lärande**

Infrastrukturer kan i andra sammanhang förstås som samhällsuppehållande strukturer och funktioner såsom kommunikationer, transporter, energi och information. Även internet, utbildningsväsendet och olika institutioner ses ibland som en del av samhällets infrastruktur. Utifrån denna traditionella syn på infrastrukturer lyfte Star och Ruhleder (1996) fram att en viktig egenskap hos välfungerande stödjande infrastrukturer är att de pågår i bakgrunden och tas för givet. Vidare kan infrastrukturer ses som beroende av varandra i betydelsen att det som till synes rör sig i bakgrunden är beroende av vilka aktiviteter som studeras (Star & Ruhleder 1996). Klassrumsundervisningen kan exemplifiera en infrastruktur som ofta placeras i förgrunden medan skolans andra infrastrukturer kan hamna i bakgrunden, tas för givna eller osynliggöras.

Förståelsen av skolans infrastrukturer som relationella innebär att praktiker ordnas framför och bakom varandra, det vill säga att infrastrukturer kan pendla

mellan att vara i förgrunden och i bakgrunden. Människor använder olika infrastrukturer för olika praktiker, aktiviteter och uppgifter och befinner sig i situationer där olika infrastrukturer får betydelse (se vidare Star & Ruhleder 1996). Jag arbetar här med en teoretisering av skolor och skolbibliotek som infrastrukturer. Elever rör sig mellan olika platser där skilda infrastrukturer har olika betydelser, såsom exempelvis i klassrum, bibliotek, uppehållsrum, skolmatsal eller på skolgården.

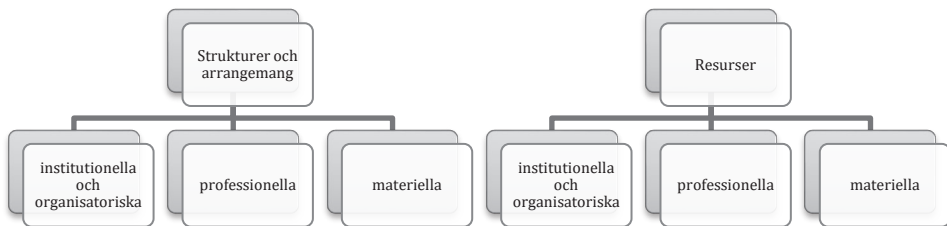
#### **4.4.1 Infrastrukturer för lärande**

För att studera komplexa praktiker för exempelvis arbete och lärande kan en teoretisering av infrastrukturer för lärande användas. Att teoretiskt beskriva specifika infrastrukturer för lärande initierades av Guribye (2005) för att vidareutvecklas av Guribye och Lindström (2009) och Bowker med flera (2010). Guribye (2005) definierade infrastrukturer som “a foundation for how we go about living our lives” (s. 9). Denna breda definition skulle visserligen kunna göra vad som helst till en infrastruktur, men gör det också möjligt att utforska vilka infrastrukturer en speciell plats eller praktik grundar sig på. Det som skiljer infrastrukturer från infrastrukturer för lärande är enligt Guribye att de senare är skapade i syfte att stödja lärandepraktiker (2005, s. 62). För att undersöka skolbibliotekariers arbete och verksamhet som infrastruktur för lärande utgår jag från Guribyes och Lindströms (2009) definition där en infrastruktur för lärande ses som ”a set of resources and arrangements – social, institutional, technical – that are designed to and/or assigned to support a learning practice” (s. 154). Guribye och Lindström (2009) ser infrastrukturer för lärande som ett möjligt sätt att förstå arrangemang och resurser som stödjer lärandepraktiker (s. 154). Begreppet arrangemang används här som en del av praktikens infrastruktur, till skillnad från exempelvis inom TPA där arrangemang kan förstås som de strukturer som håller samman och påverkar praktiken.

Ett sätt att förstå både skolor och skolbibliotek är således som infrastrukturer för lärande eftersom de syftar till lärande och kunskapsutveckling (jfr Guribye & Lindström 2009). Infrastrukturer för lärande kan användas för att förstå och analytiskt ta sig an de arrangemang som skolbiblioteket som infrastruktur är uppbyggt av. Då det materiella och sociala i en infrastruktur kan stödja, möjliggöra eller hindra lärandet är infrastrukturen en del av praktikens sociala, materiella och tekniska förutsättningar (Guribye & Lindström 2009). I

utforskandet av skolbiblioteket som infrastruktur för lärande skapade jag därför en modell (figur 2) med utgångspunkt i att skolbiblioteket kan ses som en samling professionella, institutionella och tekniska strukturer, arrangemang och resurser som stöttar olika praktiker i skolan. Då strukturer är ett viktigt teoretiskt begrepp i flertalet praktikteoretiska ansatser valde jag att inkludera det i modellen. Min modell skiljer sig från Guribye och Lindströms (2009, s. 154) definition av infrastrukturer för lärande genom att begreppet sociala har bytts ut mot professionella då det senare begreppet är mer distinkt och identifierbart i en studie av en profession på en arbetsplats. Det sociala i praktikerna ses dock fortfarande som centralt. Likaså har begreppet tekniska byts ut mot materiella då detta begrepp passar bättre in i ett skolbibliotekssammanhang utifrån ett praktikteoretiskt perspektiv. För att infrastrukturerna i en skola ska fungera väl krävs alltså specifika institutionella, organisatoriska, professionella, materiella och tekniska strukturer, arrangemang och resurser vilka också måste vara sammankopplade med varandra. Med begreppen från teorin om infrastruktur för lärande kan skolbibliotekarierna utgöra professionella och institutionella resurser som använder materiella resurser för att mediera och stödja undervisning och lärande.

**Figur 2:** Modell för att undersöka skolbiblioteket som en av skolans infrastrukturer för lärande och skolbibliotekarien som en av skolans pedagogiska resurser (baserad på Guribye och Lindström 2009 och Bowker et al. 2010).



Som syns i modellen (figur 2) skiljdes strukturer och arrangemang från resurser för att i artikel 2 undersöka de institutionella, organisatoriska, professionella, och materiella strukturer och arrangemang som upprätthåller skolbibliotekets verksamhet och i artikel 3 utforska hur skolbibliotekarien teoretiskt kan förstås som en resurs i skolans pedagogiska arbete.

## 4.5 Avhandlingens praktikteoretiska utgångspunkt

Jag har i kapitlet presenterat ett par olika ingångar till praktikteorier. I det här avsnittet görs en sammanfattning av de specifika praktikteoretiska ansatser som används i avhandlingen och hur dessa tillämpas. Jag lutar mig mot Nicolini (2012) som påtalar att det finns en poäng med att använda ett flertal praktikteoretiska ansatser. Då de flesta praktikteorier har en del gemensamt kan de också kombineras och användas tillsammans för att berika förståelsen för den praktik som studeras (Nicolini 2012, s. 213). Det betyder däremot inte att den praktikteoretiskt intresserade forskaren måste försöka ena de olika ansatserna till en enhetlig teori. Istället kan en välja ut begrepp och teoretiseringar för att skapa en verktygslåda för analys (Nicolini 2012). Nicolinis idé bygger på tanken att för att framgångsrikt studera en praktik är det bästa alternativet att medvetet röra sig mellan olika praktikteoretiska ansatser då dessa är besläktade med varandra (Nicolini 2012, s. 213). Detta legitimerar användandet av flera olika praktikteorier tillsammans och möjliggör ett nyttjande av deras olika styrkor. Ett sätt på vilket studiens syfte har uppfyllts är genom att i de olika artiklarna pröva olika praktikteoretiska ansatser på det empiriska materialet.

Som jag läser Butler (2006, 2011) blir det utifrån performativitetsteorin möjligt att undersöka hur bibliotekarierna och deras identiteter ständigt skapas, omskapas och återskapas i och genom olika praktiker och upprepade sociala aktiviteter på specifika platser. Butlers teoretisering av performativa talhandlingar, det som med ett praktikteoretisk begreppsliggörande kan kallas säganden, göranden och relateranden (t.ex. Kemmis et al 2014) är således möjlig att kombinera med de praktikteoretiska ansatserna samtidigt som det kan bidra med fler perspektiv. När performativitetetsbegreppet används ihop med praktikteori skapas ett fokus på säganden, göranden och relateranden så som dessa uttrycks och beskrivs i intervjuerna. Jag utgår från att den professionella identiteten, liksom den privata, är performativ i betydelsen att den skapas och omskapas genom aktiviteter inom praktikerna. Identiteten är därmed svår att skilja från roller och positioneringar varför jag i utforskandet av identitet har valt att inte fokusera på hur identitet skiljer sig från den professionella roll och position bibliotekarierna har. När begreppet position framkommer i analyserna som viktigt i hur skolbibliotekarierna skapar identitet kan det förstås som kopplat till de

relateranden och arrangemang som utgör skolbibliotekariepraktikerna och håller dem på plats (jfr Kemmis et al. 2014).

Även om maktperspektivet är närvarande i varierande utsträckning i olika praktikteorier (Kemmis 2010; Langelotz 2014) är de teoretiska ansatserna i denna avhandling alla inspirerade av en syn på makt utifrån Foucault (1970) som något som finns överallt, i alla aktiviteter och praktiker och ständigt närvarande i relationer mellan människor. Ett praktikteoretiskt utforskande av makt förekommer även inom TPA, sprunget ur en kritisk tradition där begrepp som makt och solidaritet är viktiga (Kemmis 2010). Med utgångspunkt i Foucault argumenterar Butler (2006, 2011) för att makt producerar, konstituerar och formar våra liv. En sådan teoretisering av makt och upprepanden kan användas för att förstå vardagliga, upprepade och rutinmässiga göranden och praktiker. Jag kan se en koppling mellan olika praktikteoretiska ansatserns intresse för språk och språkspel i Butlers fokus på språket som performativt. Det situerade och det performativa, eller språkets betydelse, är återkommande i praktikteorierna liksom i teoretiseringen av performativitet.

Vidare prövas genom avhandlingsstudien hur begrepp från infrastrukturteorier kan föras in i skolbiblioteksforskning och i kombination med andra praktikteoretiska ansatser appliceras på intervjuer med skolbibliotekarier som empiriskt material. Skolbiblioteksverksamhet förstås i delstudierna som en infrastruktur för en mängd praktiker där lärande må vara central men inte den enda. Jag utgår alltså från att skolbibliotek kan ses som bestående av, och utgöra, professionella, institutionella, organisatoriska och materiella strukturer, arrangemang och resurser som stödjer och upprätthåller olika praktiker inom skolan, däribland lärandepraktiker (jfr Guribye & Lindström 2009). På så sätt går det att använda detta perspektiv för att placera och undersöka skolbiblioteket som en av flera infrastrukturer i en skola, då skolan både är en infrastruktur i sig och en sammanhållen plats för många infrastrukturer. Begreppet är alltså skalbart, både upp och ner. I artikel 2 gör jag en förenklad skiss av hur en skolas infrastrukturer skulle kunna se ut samt vilka platser och professioner eller yrkesgrupper som är knutna till de olika infrastrukturererna (figur 3).

**Figur 3:** Modell över möjliga infrastrukturer i en skola

<b>Infrastruktur</b>	<b>Profession/yrke</b>	<b>Plats</b>
Administration	administrativ personal t.ex. ekonom, schemaläggare	kontor, reception
Bibliotek	skolbibliotekarie, biblioteksassistent	bibliotek, klassrum
Elevhälsa	kurator, skolsköterska, skolläkare	kontor
IT-service	IT-tekniker, IKT- pedagog	kontor, klassrum
Klassrumsundervisning	pedagog, lärare, specialpedagog, elevassistent	kontor, lärarrum, mötesrum, klassrum, uppehållsrum, skolgård
Ledning	skolledare, rektor	kontor, mötesrum
Lokalvård/vaktmästeri	lokalvårdare, vaktmästare	hela skolbyggnaden
Mat	kock, matsalspersonal	kök, skolmatsal
Vägledning	studievägledare	kontor

Utifrån en infrastrukturteoretisk ansats ses skolan som en plats där en mängd praktiker pågår, som alla bidrar till att bygga upp och utveckla verksamheten. Praktikerna kan på så sätt förstås som inbäddade i praktikarkitekturerna (Kemmis et al. 2014) liksom i infrastrukturerna. Det går också att använda infrastruktur som teoretisk ansats för att undersöka specifika praktiker såsom exempelvis skolbibliotekariepraktiker. Att begreppsliggöra skolan på ett sådant sätt möjliggör diskussioner om hur skolan strategiskt kan arbeta med kopplingarna mellan professioner, utbildning och lärande. Både skolor och skolbibliotek kan ses som infrastrukturer för lärande då båda är verksamheter som syftar till lärande och kunskapsutveckling (jfr Guribye & Lindström 2009, s. 154). Utifrån detta perspektiv på skolans praktiker frångås ett vanligt förgivettagande, nämligen det att undervisningspraktiker är primära medan exempelvis skolbibliotekariepraktiker är sekundära. Genom att se på skolan som en plats

uppbyggd av ett antal infrastrukturer blir det också tydligt att skolbiblioteksverksamheten inte bara är en stödjande service-verksamhet utan också en verksamhet med egna mål, uppdrag och praktiker – en kärnverksamhet. Istället för att förstå skolan utifrån dess givna uppdrag för lärande använder jag här en praktikteoretisk ansats för att undersöka bibliotekets plats i skolan utifrån Schatzkis ”site of the social” (Schatzki 2002), där skolan blir en plats för säganden, göranden och relateranden människor emellan. En verksamhet såsom exempelvis skolbiblioteket kan vara en plats, samtidigt som det är resultatet av aktiviteter på en arbetsplats (jfr Nicolini 2012, s. 4). Utifrån en sådan förståelse kan bibliotek och klassrum tillsammans med exempelvis skollag, läroplan och andra styrdokument fungera som en plats för bibliotekarierna att arbeta i (se vidare Kemmis et al. 2014, s. 35). Att förstå och analysera sådant som sker i en verksamhet, såsom exempelvis skolbiblioteksverksamhet, kan därmed göras utifrån teorin om praktikarkitekturer. Utifrån Schatzkis (2001b) ontologiska förståelse av plats ser Kemmis med flera (2014) praktiker som lokaliserade på specifika platser och tider (s. 33).

Både skola och skolbibliotek kan förstås som verksamheter där ett flertal praktiker pågår som väver dem och dess aktörer samman, där praktiker utvecklas och korsar varandra (se vidare Kemmis et al. 2014; Mahon et al. 2017). I skolan finns väl etablerade arrangemang för säganden, göranden och relateranden mellan personal och elever. En mängd olika praktiker med ett antal olika syften, en del tydligt stipulerade i lagar och styrdokument medan andra är implicita eller förkroppsligade, pågår samtidigt i skolan. Utifrån TPA kan skolan och skolbiblioteket förstås som platser för praktiker där arrangemangen spelar en betydande roll. Lärandet sker i interaktionerna mellan människor och deras säganden, göranden och relateranden tillsammans med praktikens arrangemang (Kemmis et al. 2014, s. 59).

#### **4.5.1 Skolbibliotekariepraktiker**

Det teoretiska begreppet *skolbibliotekariepraktiker* används för att studera skolbibliotekariers säganden, göranden och relateranden, det vill säga de aktiviteter som skolbibliotekarierna ägnar sig åt när de bedriver sin verksamhet.

Med praktik som teoretiskt begrepp blir det som studeras en obestämd mängd aktiviteter, säganden, göranden och relateranden som är organiserade,



rutinmässigt, i tid och rum. Det innebär att aktiviteter kan utforskas och analyseras i relation till de tidsspecifika sociala och kulturella kontexter som omger dem. När praktiker beskrivs som bestående av aktiviteter (t.ex. Nicolini & Monteiro 2017), kan exempelvis skolbibliotekariepraktiker bestå av aktiviteter såsom inköp, katalogisering, skyltning, referenssamtal och undervisning; aktiviteter som tillsammans bildar praktiker kopplade till bibliotekarien som person och biblioteket som plats. Med denna utgångspunkt kan praktiker också förstås som uppbyggda av de säganden, göranden och relateranden som sker i ett speciellt utbildningssammanhang såsom i en skola eller i ett skolbibliotek. Det innebär att bibliotek, klassrum och andra platser i skolan kan förstås som platser där skolbibliotekariepraktiker pågår. Tonvikten på det rutinmässiga gör att praktikteoretiska ansatser passar bra för att studera skolbibliotekariers arbete som förvisso innehåller kreativitet, fantasi och spontanitet men också till stora delar består av vardagliga rutiner.

Få platser är så temporalt och spatialt inrutade som skolan. Skolan och dess bibliotek är organiserade i rutinmässiga och strikt organiserade tidsscheman. Sådant som påverkar det temporala i bibliotekariepraktikerna är lärarnas tider och möten, elevernas scheman, raster och håltimmar, lunch, skolbussar, lokalernas stängning och larmning med mera. Det spatiala styrs av skolbiblioteksrummets placering i skolbyggnaden och dess ombyggnationer såväl som bibliotekariens förflyttning mellan olika rum i skolan. I utforskandet av skolbibliotekariepraktiker som teoretiskt begrepp har jag dock valt att inte lägga fokus på det temporala och spatiala i praktikerna. Däremot poängteras skolbiblioteket och skolan som platser i praktikteoretisk bemärkelse.

Cox (2012) pekar på svårigheten att definiera var en praktik slutar och en annan börjar (s. 183). För att ta mig an detta har jag här utgått ifrån att skolbibliotekariepraktikerna är tätt knutna till skolbibliotekarien. Jag lyfter här fram bibliotekarien som både agent och subjekt genom att begreppsliggöra skolbibliotekariepraktiker snarare än de praktiker som pågår i skolbiblioteket även när bibliotekarien inte är närvarande. Jag utforskar därmed inte vad som sker på skolbiblioteket när skolbibliotekarien inte är där. När bibliotekarien lämnar biblioteket för att exempelvis undervisa i klassrummet kan bibliotekariens klassrumsundervisning begreppsliggöras som en del av skolbibliotekariepraktiken. Därför kan det tänkas att en skolbibliotekariepraktik kan innefatta en

undervisande bibliotekarie som föreläser inom sitt kompetensområde och där möter en undervisningspraktik. Det innebär att när bibliotekarien inte befinner sig i biblioteket, eller när biblioteket inte är bemannat av någon bibliotekarie, förekommer inte skolbibliotekariepraktiker. Det är således inte den individuella skolbibliotekariens specifika säganden, göranden och relateranden som är i fokus här utan hur praktikerna byggs upp av skolbibliotekariernas aktiviteter.

## 4.6 Delstudiernas teoretiska ansatser

I föreliggande kapitel introduceras de teoretiska ansatser som ligger som en grund för de empiriska aspekter av skolbibliotekariers arbete och verksamheter som studeras. De ansatser som presenteras ovan skapar en gemensam övergripande praktikteoretisk ansats för avhandlingen som helhet (jfr Nicolini 2012). Praktikteoretiska ansatser kan väljas utifrån ambitionen att svara på frågan ”vad händer här?”. En intervjustudie med praktikteorier som grund passar således för att utröna vad som händer på skolorna utifrån bibliotekariernas perspektiv, hur de resonerar om sitt arbete (snarare än exakt hur de uttrycker sig vilket kanske skulle vara en diskursanalytisk studie). Ansatserna gör det möjligt att skapa en förståelse för vad som sägs pågå i en verksamhet, vad som sägs och görs, hur människor agerar, interagerar och relaterar till varandra. Jag utgår ifrån att det är möjligt för mig att skapa en bild av praktikerna genom att fråga skolbibliotekarierna om deras arbete, låta dem berätta om hur de utför det, hur de byggt upp och utvecklat sin verksamhet och hur de ser på arbetet och sin identitet som skolbibliotekarier. Ett beforskande av praktiker utifrån intervjuer blir också möjligt dels eftersom jag själv arbetat som skolbibliotekarie och dels eftersom intervjuerna kompletterades med besök på de faktiska platser där praktikerna sker, skolorna där bibliotekarierna arbetade. Utsagorna kompletterades således med rundvisningar och besök där bibliotekarierna visade upp lokaler, men också arrangemang och resurser i form av studieplatser, rum och teknisk utrustning vilket gjorde att bilden klarnade ytterligare.

De fyra empiriska aspekterna av skolbibliotekarier och deras arbete; identitet, synlighet, pedagogisk resurs och normkritiskt arbete, tar sin utgångspunkt i praktikteoretiska resonemang men knyter också an till varsin teoretisk ansats. Min strategi är att använda en ansats i taget för att studera och skapa kunskap om de specifika empiriska aspekter som utforskas genom artiklarna. De olika

ansatserna, kombinerade med empiriska aspekter, gav olika förståelser av skolbibliotekariers praktiker (se figur 1). Dessa olika teoretiska ingångar kompletterar varandra för att skapa en djupare förståelse för skolbibliotekariepraktikerna.

I den första artikeln behandlas skolbibliotekariers skapande och återskapande av professionell identitet utifrån en förståelse av identiteten som performativ vilket innebär att förstå den som föränderlig och möjlig att förändra (jfr Butler 2011, s. 179). Identitet skapas, återskapas och repeteras ständigt genom säganden, göranden och relateranden. Genom att utforska dessa aktiviteter blir det möjligt att skapa en bild av hur bibliotekarierna och deras identiteter förändras i och genom praktiker.

I den andra och tredje artikeln används infrastrukturteori och teorin om infrastruktur för lärande som ansatser för att undersöka skolbibliotekets synlighet bland skolans infrastrukturer och bibliotekarien som pedagogisk resurs för undervisning och lärande. Utgångspunkten är att både skolor och skolbibliotek kan ses som infrastrukturer för lärande. Skolbiblioteket ses därför som en samling professionella, institutionella och materiella strukturer och arrangemang som stöttar olika praktiker i skolan. I dessa strukturer och arrangemang utgör skolbibliotekarierna pedagogiska resurser.

I den fjärde artikeln utforskas normkritiskt arbete i skolbiblioteket. Utifrån TPA använder jag ett begreppsliggörande av praktiker som fokuserar på skolbibliotekariernas säganden, göranden och relateranden och de arrangemang som möjliggör och begränsar praktikerna. Skolbibliotekariernas arbete med normkritiska perspektiv utgörs således av olika säganden, göranden och relateranden samtidigt som de möjliggörs och begränsas av de arrangemang som finns i och omkring den specifika platsen.



# Kapitel 5

## Metodval och genomförande

*För att skapa kunskap om skolbibliotekariers arbete i framgångsrika skolbiblioteksverksamheter har jag skapat och analyserat ett empiriskt material bestående främst av intervjuer med skolbibliotekarier och fältanteckningar från besök på skolbibliotek. I det här kapitlet redogörs för hur studien inleddes, för vad som efter hand kom att påverka dess utformning och hur forskningsfrågor och teoretiska ansatser vuxit fram. Jag presenterar också hur intervjuerna och analyserna gick till och reflekterar över min roll som forskarstuderande samt etiska överväganden.*

### 5.1 Val av metod

Inom biblioteks- och informationsvetenskap studeras bibliotek och bibliotekarier såväl som andra institutioner, organisationer och professioner som arbetar med information och informationshantering. Inom forskningen återfinns en inriktning mot att förstå och därmed förbättra yrkespraktiker genom att bidra med forskning om och för professionerna (Chambers 2018; Lo, Rogers & Chiu 2018). Biblioteks- och informationsvetenskapliga studier av bibliotekarier och skolbibliotekarier har ibland utformats med hjälp av kvantitativa metoder såsom enkäter (t.ex. Francis, Lance & Lietzau 2010; Kachel 2011; Shaper & Streatfield 2012) men oftare med kvalitativa metoder såsom intervjuer (t.ex. Gärdén 2010; McKeever, Bates & Reilly 2017), fokusgrupper (t.ex. Lundgren 2006; Lindberg 2015) eller etnografiska fältstudier (t.ex. Ramsden 2016). Det är inte heller ovanligt att studier av skolbibliotek använder sig av en blandning av kvalitativa och kvantitativa metoder (Morris & Cahill 2017) eller en kombination av flera olika kvalitativa metoder (Wirkus 2006). Vid kvalitativa studier av skolbibliotekarier är intervjuer, ibland kombinerade med andra metoder, det vanligast förekommande angreppssättet (Morris & Cahill 2017). Intervjustudier har exempelvis använts för att utforska uppfattningar, motiv och synsätt hos bibliotekarier (Wirkus 2006). Kvalitativt beforskande av skolbibliotek kan motiveras av en önskan att djupdyka i hur bibliotekarier på skolor arbetar och förstår sitt arbete. Utifrån en sådan önskan är jag intresserad av att ta reda på hur

skolbibliotekarier arbetar för att skapa, driva fram och utveckla skolbiblioteksverksamhet och hur den kan förstås utifrån olika empiriska aspekter och praktikteoretiska ansatser.

Även kunskapsteoretiska ställningstaganden påverkar metodval och genomförande. Min kunskapsteoretiska utgångspunkt är konstruktivistiskt orienterad. En konstruktivistisk utgångspunkt innebär att verkligheten ses som lokalt konstruerad och baserad på människors egna upplevelser och delade erfarenheter (Howell 2012, s. 29). Intresset för intervjuer som forskningsmetod har sin grund i en förståelse av världen som socialt konstruerad i interaktionen mellan människor (Kvale 2014). Det föreligger därmed en spänning mellan att se intervjumaterialet som situerat och skapat i interaktion mellan intervjuare och deltagare eller som uttryck för levd erfarenhet. I denna spänning ser jag en möjlig förståelse av intervjuutsagor som både och, det vill säga både som lokalt situerade och som informerade utsagor om levd erfarenhet. I intervjuerna gav deltagarna kontextspecifika beskrivningar av sin profession och professionella vardag i ett samspel oss emellan. Intervjusituationen är därför en specifik typ av plats för säganden. Den är ett återberättande till mig som forskarstuderande, av människorna som agerar i praktikerna.

Metodvalen har också en *praktikteoretisk* motivering. Utifrån praktikteoretiska resonemang (t.ex. Schatzki 2012) rekommenderas ofta att ta inspiration från etnografiska metoder. Schatzki (2012) lyfter dock fram intervjuer som metod för skapande av empiriskt material med argumentet att de ord som människor använder för att tala om vad de gör i praktikerna kan utgöra ingångar till att förstå praktikerna. Utifrån en sådan övertygelse, och ett intresse för skolbibliotekariers perspektiv på sitt arbete, har jag här valt att genom intervjuer utforska skolbibliotekariernas utsagor, vad de säger att de gör men också hur de säger att de tänker om sitt görande och hur de motiverar det. Däri ligger en strävan att fånga deras subjektiva redogörelser och upplevelser i beskrivningar av det vardagliga arbetet. Det innebär exempelvis att det är bibliotekariernas beskrivningar av sitt samarbete med lärarna och antaganden om lärarnas syn på samarbetet som beskrivs, snarare än lärares beskrivningar av sina upplevelser av samarbete med bibliotekarier. Det är således utifrån bibliotekariernas perspektiv som antaganden görs om hur samarbetet mellan professionerna ser ut. Det innebär att bilden av skolbibliotekarier i studien är skapad utifrån

skolbibliotekariers egna upplevelser och förståelser. I vilken utsträckning dessa delas av elever, kollegor och ledning kan inte avgöras utifrån det material som här föreligger.

## **5.2 Skapande av empiriskt material**

För att få svar på intervjustudiens frågeställningar krävdes ändamålsenliga eller välfungerande verksamheter, varför de framgångsrika skolbiblioteken valdes. Ett intresse för feministisk forskning förde med sig att jag gick in i studien med en ambition att använda feministiska perspektiv vilket kan skönjas i exempelvis valet av performativitet som första teoretiska ansats och i hur framträdande normbegreppet är i intervjumanualerna (se avsnitt 5.3.1). Dessa val förändrade avhandlingsprojektet och lade grunden för den studie som sedan genomfördes. I detta avsnitt beskriver jag empiriskapandets tre faser och det samlade materialet som ligger till grund för analysen.

### **5.2.1 Den första fasen**

Schatzki (2012) poängterar att forskaren kan förbereda sin studie av en praktik genom att läsa på, besöka, gå på konferenser eller kurser och tala med människor som känner till praktiken för att börja förstå sig på den. Detta gör att forskaren är bättre förberedd för att få syn på aktiviteter, praktiker, materialitet och arrangemang i den praktik som studeras. Som en sådan inledande strategi kontaktade jag samtliga kommunala högstadie- och gymnasieskolor i Göteborg där studien tog avstamp. Att urvalet begränsade till enskilda skolbibliotek baserades på egen erfarenhet av att driva en integrerad skol- och folkbiblioteksfilial och svårigheterna att i en sådan tjänst avskilja skolbiblioteksarbete från folkbiblioteksarbete. På integrerade skol- och folkbiblioteksfilialer är frågan om vilket arbete som görs för vilken arbetsgivare, och för vilka användare, en utmaning.

Skolorna i Göteborg kontaktades genom att jag ringde till alla skolor som listades på stadens hemsida. Jag frågade efter en skolbiblioteksansvarig, om de hade skolbiblioteksverksamhet med fackutbildad skolbibliotekarie, lärarbibliotekarie eller annan personal som ansvarade för biblioteket. Svaret var i de allra flesta fall nej på dessa inledande frågor. Till detta gavs flertalet olika förklaringar; att de just nu inte hade någon bibliotekarie på plats, att de snart skulle anställa eller att

de tidigare hade haft skolbiblioteksverksamhet men tvingats skära ner. Den mest förekommande förklaringen var dock att skolan inte bedrev någon skolbiblioteksverksamhet. I samtalen återkom nedskärningar och en önskan att det funnits möjlighet att anställa en bibliotekarie. I ett par av samtalen frågade den jag talade med om jag ringde från media och berättade att de hade tagit emot många samtal från journalister under den senaste tiden. Detta kom sig av att föräldrar och elever vid olika skolor i Majorna-Linné nyligen protesterat mot nedskärningar på alla kommunala skolor i stadsdelen. På Nordhemsskolan startade eleverna ett uppdrag för att få behålla sin bibliotekarie (Jutéus 2014). Utifrån denna pressade situation ville eller kunde de jag talade med på telefon inte svara på mina frågor eller hänvisa mig vidare (se också avsnitt 2.3.1).

Denna första av empiriinsamlingens tre faser gav kunskap om hur svårt det kan vara att identifiera välfungerande skolbiblioteksverksamheter. Efter rundringningen fann jag dock tre grundskolor och fyra gymnasier i Göteborg och Mölndal att besöka för att se om jag kunde förlägga en etnografiskt inspirerad förstudie där. Under besöken fick jag en guidad visning av biblioteket och tog fältanteckningar. Ambitionen att hitta ett skolbibliotek som hade en fungerande verksamhet och en utbildad bibliotekarie visade sig dock vara svår att nå upp till även där. Den första skolan jag besökte hade nyligen fått besked om att skolan skulle läggas ner. På en av de kommunala gymnasieskolorna skulle biblioteket packas ihop för att lokalen istället skulle fungera som skolmatsal under ett år. På ytterligare en gymnasieskola skulle biblioteket komma att behöva flytta till andra lokaler och därför vara nedpackat under en längre tid. På en grundskola hade bibliotekarien blivit långtidssjukskriven och ingen vikarie hade tillsatts. På en annan skola hade bibliotekarien bestämt sig för att inte längre hålla öppet biblioteket eftersom hen inte förmådde hålla ordning på de ”stökiga” eleverna.

**Tabell 1:** Tabell över den första empiriinsamlingen.

Den första fasen	Deltagare	skola	kommun
Besök på skolbibliotek	6	6	2
Etnografiskt inspirerad förstudie	2	1	

Den sjunde skolan jag besökte är en friskola där två skolbibliotekarier under ett par år drev en välfungerande verksamhet. På den skolan visade det sig möjligt att



genomföra en avgränsad etnografiskt inspirerad förstudie. Förstudien hade ett undersökande förhållningssätt sprunget ur ett intresse för skolbibliotek som plats för olika praktiker (jfr Hammersley & Atkinson 2007; Kemmis et al. 2014). Förstudien genomfördes under fem veckor, två till tre dagar i veckan, några timmar per dag. Genom att vara på plats och observera bibliotekariernas och elevernas aktiviteter och ageranden fanns ambitionen att skapa förståelse för såväl elevers som bibliotekariers praktiker. Utan tillåtelse från vårdnadshavare kunde dock inte intervjuer med elever genomföras varför undervisning, informationsaktiviteter och biblioteksbesök endast kunde observeras på avstånd. Utifrån de erfarenheter förstudien gav utvecklades studien istället till en intervjustudie med skolbibliotekarier på framgångsrika skolbibliotek.

### 5.2.2 Den andra fasen

Till intervjustudien valdes bibliotekarier bland de knappt 100 skolbibliotek som hade fått utmärkelserna *Skolbibliotek i världsklass* och/eller *Årets skolbibliotek* de senaste åren. En presentation av utmärkelserna och deras kriterier ges i avsnitt 2.7. Utifrån skolbiblioteksstatistiken är det mer troligt att finna välfungerande skolbiblioteksverksamheter för elever i de högre än i de lägre skolåren (KB 2021). Högstadi- och gymnasieskolor valdes därför framför skolor för de lägre åldrarna. Detta urval grundade sig också i intresset att studera demokratiarbete vilket har en mer framträdande roll i undervisningen på högstadiet och gymnasiet än i de lägre åldrarna. Kommunala skolor valdes framför friskolor utifrån statistik som visar att få svenska friskolor har skolbibliotek (KB 2021). Urvalskriterierna resulterade i fjorton bibliotekarier vid tio skolor i åtta kommuner i södra och mellersta Sverige vilket innebär att jag ibland träffade flera som arbetade på samma skola.

**Tabell 2:** Tabell över intervjuerna i den andra fasen.

<b>Den andra fasen (intervjuer)</b>	<b>deltagare</b>	<b>skola</b>	<b>kommun</b>
Intervjuer med skolbibliotekarier	14	10	8

Jag utgick från att det på dessa skolor bedrevs välfungerande skolbiblioteksverksamheter möjliga att samtala om. Bibliotekarierna som tillfrågades om att bli intervjuade var alla intresserade av att delta. Jag avslutade

den andra fasen av empiriinsamlingen efter fjorton intervjuer när jag upplevde ett visst mått av mättnad i materialet. Jag kunde se mönster och teman samt hur likartade resonemang återkom, ibland nästintill ordagrant (se avsnitt 5.4). Det behövdes inte fler intervjuer för att kunna beskriva en rad olika sätt att skapa skolbibliotekarieidentitet. I det avseendet upplever jag materialet som rikt. Dessa första fjorton intervjuer bildade underlag till delstudien om skolbibliotekariers performativa identitet (artikel 1). Den samstämmighet inom gruppen som framkommer här ska dock inte tolkas som att gruppen var speciellt homogen. Det finns också exempel i empirin som visar på verksamheter och professionella positioner som fungerar förhållandevis dåligt eller i något exempel inte alls.

Då studien presenterats som, och initialt var, en undersökning av skolbibliotek och skolbibliotekarier och deras arbete med normer för och med elever gick jag sedan över till att skapa material specifikt om normarbetet, vilket utvecklas nedan.

### **5.2.3 Den tredje fasen**

Normarbete på skolbibliotek har sin grund i skollagens formulering att alla som arbetar inom utbildning ”ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling” (SFS 2010:800, kap 1, 5§). En ingång till att studera skolbibliotekariers normarbete kommer dessutom ur en erfarenhet av att många skolbibliotekarier arbetar med normer, så som jag själv gjort som skol-, barn- och ungdomsbibliotekarie. Det visade sig när jag lyfte normfrågorna i de första fjorton intervjuerna att alla deltagare på olika sätt och i olika utsträckning arbetade med normer. Vanligen innefattade normarbetet bemötande, undervisning och pedagogiska projekt. Däremot varierade intresse och engagemang i frågorna och i att resonera om arbetet vilket ledde till att jag ibland saknade reflektioner om arbetet och motiven bakom. Det var därför ett medvetet val att intervjua ytterligare åtta skolbibliotekarier som uttryckligen arbetade med de frågor jag ville studera, i syfte att skapa en fördjupad diskussion och förståelse.

**Tabell 3:** Tabell över intervjuerna i den tredje fasen.

<b>Den tredje fasen (intervjuer)</b>	<b>deltagare</b>	<b>skola</b>	<b>kommun</b>
Intervjuer med skolbibliotekarier som arbetar med normer	8	4	4

Den tredje fasen av empiriinsamlingen inleddes med att söka upp uttalat normkritiska, genusmedvetna eller feministiska skolbibliotekarier, vilket i studien kom att innebära deltagare som själva uttrycker att de arbetade utifrån ovanstående eller närliggande perspektiv. Genom mitt kontaktnät bland bibliotekarier hade jag hört talas om en pedagogisk utvecklingskurs kallad *Det normmedvetna skolbiblioteket*, utformad inom ramen för Pedagog Malmö (2021) som riktar sig till pedagogisk skolpersonal i alla skolformer. Kursens syfte var att hjälpa skolor fördjupa sitt normkritiska arbete med skolbiblioteket som utgångspunkt och leddes av genuspedagoger och bibliotekarier. Under kursens fyra träffar varvades föreläsningar med diskussioner och däremellan arbetade deltagarna med egenutformade uppgifter på sina respektive skolor. Tre intervjuer med tre skolbibliotekarier som hade gått kursen genomfördes. Tre ytterligare bibliotekarier på en gymnasieskola som arbetade med normkritik i fokus intervjuades också. Intresset för att specifikt undersöka skolbibliotekariers normkritiska arbete med hbtq+-frågor, det vill säga frågor som rör könsidentitet och sexuell identitet, utvecklades från exempel i dessa sex intervjuer. Ytterligare två bibliotekarier återfanns genom så kallat snöbollsurval (jfr Bryman 2016) där bibliotekarier jag träffade och pratade med tipsade om kollegor som arbetade med normkritiska, genus- eller feministiska perspektiv eller ambitioner. Det visade sig att den ena av dessa två högstadieskolor i likhet med de tidigare hade erhållit utmärkelser, medan den sista bedrev en biblioteksverksamhet som utifrån kriterierna för utmärkelserna skulle kunna beskrivas som ”skolbibliotek i världsklass”. På så sätt frångås inte den empiriska urvalsramen. Den fjärde delstudien bygger alltså på två gymnasieskolor och två högstadieskolor där sammanlagt åtta bibliotekarier arbetar utifrån normmedvetna eller normkritiska perspektiv.

### 5.2.4 Empiriskt material

Till övervägande del bygger avhandlingsstudien på en kvalitativ intervjustudie. Intervjuerna är gjorda med 22 bibliotekarierna som arbetar på fjorton olika skolor i tolv av Sveriges kommuner (tabell 4). Intervjuerna kompletterades med en rundvandring, en sorts guidad observation (se bilaga 3 och 4) av biblioteken, för att skapa en uppfattning om arbetsplatsen. På flera ställen förevisades också andra lokaler och verksamheter som skolbibliotekarierna hade ett nära samarbete med eller arbetade i. Under studiens gång samlades dessutom en del annat material in, t.ex. skolbiblioteksplaner, tillsammans med att bibliotekets och bibliotekariernas närvaro på skolornas hemsida och i sociala medier observerades, vilket kom att bidra till att skapa en fördjupad förståelse för studiens skolbibliotek. Detta övriga material består dessutom av fältanteckningar från samtliga 21 skolor som besökts (där sammanlagt 30 bibliotekarierna arbetade), anteckningar från ett par gruppintervjuer och samtal med kollegor till skolbibliotekarierna. Jag träffade bland annat skolledare, biblioteksassistenter, lärarbibliotekarierna, pedagoger av olika slag och kultursamordnare på skolorna. Detta material har inte använts som underlag för analyserna i artiklarna men bidrog, tillsammans med min tidigare erfarenhet som skolbibliotekarie, till en fördjupad förståelse av hur praktikerna tog sig uttryck.

**Tabell 4.** Tabell över intervjumaterial.

<b>Intervjuer</b>	<b>deltagare</b>	<b>skolor</b>	<b>kommuner</b>
Den andra fasen			
<b>Intervjuer med skolbibliotekarierna</b>	14	10	8
Den tredje fasen			
<b>Intervjuer med skolbibliotekarierna</b>	8	4	4
Sammanlagt:	22	14	12

Ovanstående urval resulterade bland annat i att merparten av avhandlingsstudien kom att ägnas åt frågor om framgångsrika skolbiblioteksverksamheter medan endast en av avhandlingens fyra artiklar kom att fokusera på skolbibliotekariernas arbete med normer specifikt (se figur 1 och tabell 5). Då fokus i den andra intervjumanualen låg på normer men fortfarande berörde många andra delar av

skolbibliotekariearbetet kom transkripten till användning också i artikel 2 och 3 (se tabell 5).

## **5.3 Avhandlingsstudiens intervjuer**

Intervjuerna genomfördes på deltagarnas arbetsplatser, i skolbiblioteket, i deras arbetsrum eller närliggande studie- eller mötesrum. Intervjuerna pågick mellan 40 och 90 minuter, vilket skapade en stor mängd material att transkribera och ett material med en del upprepningar och utsvävningar. Då jag har valt att låta ömsom empiri, ömsom teori vägleda processen (se avsnitt 1.4) kom delar av intervjuerna att förbli utanför de fyra artiklarnas omfång. Dessa delar handlar till största delen om problem som skolbibliotekarierna upplevde på sina arbetsplatser och om bristen på ekonomiska resurser (se vidare avsnitt 5.4).

### **5.3.1 Utformandet av intervjumanualer**

Centralt för intervjuer är att de har ett syfte som både den intervjuade och den som intervjuar känner till, är överens om och strävar efter att uppfylla (Denzin 2001). Jag informerade således deltagarna om studiens initiala syfte att undersöka skolbibliotekariers arbete generellt men också med ett särskilt fokus på normer i både den andra och tredje fasen av empiriinsamlingen (se bilaga 3 och 4). Intervjuerna i studien kan beskrivas som semistrukturerade. Vid en semistrukturerad intervju är det möjligt att lägga till och stryka frågor och ändra formuleringar efter vad som känns passande (Kvale 2014). Utifrån det explorativa angreppssättet passade det mig att i de första intervjuerna noggrant följa intervjumanualen (bilaga 3) och allteftersom röra mig mer mot en semistrukturerad intervju för att kunna följa deltagarnas utsagor utan att missa viktiga områden.

Efter förstudien skapades en intervjumanual (bilaga 3) som utprovades vid en förintervju med en skolbibliotekarie. Intervjun hade till syfte att testa intervjumanualens frågor och upplägg. Denna intervju fungerade väl och kom sedan att inlemmas i det övriga empiriska materialet (se tabell 2). I intervjumanualerna fanns sonderande frågor om exempelvis undervisning eller arbetsuppgifter. Dessa visade sig dock sällan behövas eftersom deltagarna hade lätt att beskriva sitt arbete och sina arbetsuppgifter. Utifrån avhandlingens frågeställningar intresserar jag mig för olika ”hur”-frågor i syfte att utforska

utsagor avseende sägande, göranden och relateranden. Manualen strukturerades utifrån nedanstående rubriker:

- skolbibliotekariens roll och uppgifter
- undervisning och arbete
- arbete med normer
- normer kring skolbiblioteket
- normer i skolbiblioteket
- normer i skolan

Utifrån förintervjun upplevde jag att intervjumanualen fungerade utan justeringar. Vid intervjuer längre fram visade det sig dock att den trots allt hade brister. Dessa framkom framför allt i intervjuer med mer nyblivna bibliotekarier eller bibliotekarier på skolor där deltagarna stod inför stora utmaningar. Dessa bibliotekarier upplevde några av frågorna som komplexa, svårbesvarade eller inte applicerbara på verksamheten. Detta gällde främst frågor om normarbetet och innefattade bland annat frågan om vad normkritik är och frågan om hur normer syns på skolbiblioteket. Vid dessa frågor tvekade deltagarna, bad om lite betänketid eller att få återkomma till frågan. En viktig poäng här är att deltagarna i intervjuerna svarade på frågor rörande områden de är experter på, det vill säga att skapa välfungerande skolbibliotek. Till den tredje fasen av empiriinsamlingen ändrades intervjumanualen så att större fokus låg på arbetet med normer (Bilaga 4). Intervjuerna följde dock samma struktur och ordning trots att jag använde mig av två olika intervjumanualer. Skillnaden mellan de två manualerna, liksom empiriinsamlingens andra och tredje fas, består i vilken grad normarbetet poängterades och fördjupades, såväl i frågor som i svar.

**Tabell 4:** Översikt över de intervjumanualer som använts till de fyra artiklarna där de empiriska aspekterna behandlas, samt hur många deltagare som bidrog till det empiriska materialet.

Empirisk aspekt	Intervjumanual	Presentation	Antal deltagare
<b>Identitet</b>	Bilaga 3	Artikel 1	14
<b>Synlighet</b>	Bilaga 3	Artikel 2	22
<b>Pedagogisk resurs</b>	Bilaga 3 och 4	Artikel 3	22
<b>Normkritiskt arbete</b>	Bilaga 4	Artikel 4	8

## 5.4 Analysförfarande

Så som beskrivits tidigare (avsnitt 1.4) kan avhandlingsprocessen ses som både empiri- och teoridrivna i olika delar. Det innebär också att forskningsfrågorna växte fram efterhand som jag fick djupare förståelse för det empiriska materialet. I analysen knöts de teoretiska ansatserna till de empiriska aspekterna och resultatet. Liksom genomförande av intervjuer och transkriberingen gjordes analysen av materialet under en utdragen tidsperiod under avhandlingsprojektets gång. Det påbörjades efter ett fåtal intervjuer och fortsatte under de kommande åren.

Analysen inleddes med att jag upptäckte likheter i materialet vilket ledde till en tidig empiridrivna inledande, (handskriven) sortering av materialet med hjälp av färgpennor och post-it lappar. För att sortera ett empiriskt material kan en tematisk sortering ofta ta sig rimlig (Rennstam & Wästerfors 2015). Med denna metod blev gemensamma teman, utmaningar och uttryck tydliga. Återkommande innehåll bildar alltså teman och när dessa preciseras sker det som brukar kallas för att koda (Rennstam & Wästerfors 2015). Vid en första kodning kunde en del teman tydligt kopplas till intervjufrågorna. Samtliga teman återkommer dessutom i den tidigare forskningen. Detta innebar samtidigt en utmaning i att få syn på det som var nytt. Vissa teman kan röra särskilt viktiga frågor för skolbibliotekarier i beskrivningar av arbetet och kan återkopplas till tidigare forskning som antyder detsamma. Ett exempel på ett sådant återkommande tema i det empiriska, och transkriberade, materialet är samarbete och samverkan mellan skolbibliotekarier och pedagoger. Samarbete är som beskrivits tidigare ett

återkommande tema inom skolbiblioteksforskningen, såväl som på andra arenor där skolbibliotek diskuteras (Bewick & Corall 2010; Cooper & Bray 2011; Lukenbill 2012; Gavigan 2017; Gärdén 2017). Trots att samarbete som aktivitet i skolbibliotekariepraktiker inte valdes som en av de i avhandlingen undersökta empiriska aspekterna kan det ändå sägas vara ständigt återkommande i materialet såväl som i viss utsträckning genom hela avhandlingen (vilket bland annat avspeglas i avhandlingens slutsatser i avsnitt 7.2.1).

Det fortsatta analysarbetet innebar att läsa igenom transkripten om och om igen, markera uttryck och påståenden som återkom, som förvånade eller stack ut samt sådant som deltagarna lade stor vikt vid. Utöver vad deltagarna sade och de olika teman som framkom noterades också *hur* det sades för att på så sätt få syn på uttryckssätt och regelbundenhet i uttrycken (jfr Rennstam & Wästerfors 2015). Ett exempel på sådan regelbundenhet i uttryck är hur deltagarna talade om biblioteket som en plats för *alla* elever. Sådana uttryck är väl förankrade i skolbibliotekariers performativa yttranden, diskurs och styrdokument (Lgr11; Skolledarna 2018; Skolverket 2021a, 2021b). De fyra empiriska aspekterna, identitet, synlighet, pedagogisk resurs och normkritiskt arbete, utgör avhandlingens huvudsakliga inriktningar. De begrepp som får representera dessa fyra aspekter är valda utifrån att de liknar eller överensstämmer med de begrepp deltagarna använder.

Med hjälp av performativitetsbegreppet undersöks i den första artikeln hur skolbibliotekarier skapar professionell identitet. Redan efter de första 14 intervjuerna (som artikel 1 utgår ifrån) där jag såg kopplingar mellan deltagarnas beskrivningar av identitet och Butlers teorier (2006, 2011) väcktes idén att använda performativitet som teoretisk ansats. Jag valde därför att analysera utsagorna med inspiration från Butler, eller som uttrycks i artikel 1; genom en butleriansk performativitetsslins (se Mitchell 2008, s. 414). I artikeln utgår jag från det performativa genom att de empiriska utsagorna förstås utifrån begreppet performativ identitet för att utforska hur identiteten som skolbibliotekarie skapas. I artikel 2 och 3 tar jag ett steg tillbaka för att utforska skolbibliotekariernas plats i skolans övriga praktiker. I dessa artiklar använde jag mig av en modell som jag skapat utifrån en definition av infrastruktur (figur 2). Flera forskare förespråkar eller använder teorierna om infrastruktur och infrastruktur för lärande för att analytiskt ta sig an praktiker vilket jag inspirerats av (Guribye 2005; 2015;



Guribye & Lindström 2009; Sundin & Haider 2016; Ott 2017; Ott et al. 2018). I den fjärde artikeln analyserades materialet utifrån TPA och några av teorins viktiga begrepp där det empiriska underlaget är två exempel på hur normkritiskt arbete iscensätts, möjliggörs, begränsas och utmanas i skolbibliotekariepraktiker. Analyserna av de fyra empiriska aspekterna utgår därför från en praktikteoretisk förståelse samt utifrån de fyra teoretiska ansatserna.

## 5.5 Reflexivitet i intervjuer

Forskning innefattar relationen mellan den som utför studien, det som beforskas såväl som tidigare forskning (Howell 2012, s. 13). Den kunskapsteoretiska utgångspunkten är att forskaren och forskningsdeltagaren kontinuerligt interagerar och påverkar varandra och att det utifrån forskningsprojektet går att göra begränsade generaliseringar (Howell 2012, s. 90). I den här studien innebär det att jag utgår ifrån att deltagarna skapar och konstruerar sin egen kunskap om sitt arbete och sina identiteter. Med en sådan utgångspunkt ses relationen mellan forskare och deltagare som subjektiv, interaktiv, beroende av varandra och kontextspecifik (Pasque 2013, s. 108).

Inom feministisk forskning, liksom inom samhällsvetenskaperna generellt, är det viktigt som forskare att positionera sig. Positionering innebär att placera sig själv i förhållande till föremålet för undersökningen och blir därmed en metodfråga. Ett mycket använt begrepp i samband med positionering är situerad kunskap, myntat av Haraway (1988). Enligt Haraway kan den kunskap som skapas av forskaren inte ge en objektiv bild av det som studeras utan är istället skapad i en lokaliserad verklighet där forskaren är delaktig (Haraway 1988). Genom att medvetet reflektera över sin situering kan forskaren nå fram till en bild, eller snarare en del av en bild, av verkligheten som är baserad på forskarens egen lokalisering eller position i tid, rum, kropp eller historia (Haraway 1988; jfr Lykke 2009, s. 21). Med utgångspunkt i en feministisk kunskapssyn kan den kritiska blicken också riktas mot forskaren då vi kan anta att forskarens position påverkar kunskapandet och kanske också hur resultaten skrivs fram (jfr Wasshede 2010). Att som tidigare bibliotekarie ha som ambition att lyfta fram bibliotekarieprofessionen kan förstås i ett sådant sammanhang. Likaväl kan mina erfarenheter från feministisk kulturpolitik potentiellt ha påverkat förståelsen av skolbibliotekariers vardagliga arbete.

Förutom att vara en metodologisk fråga kan positionering också vara ett etiskt dilemma (Lenz Taguchi 2004, s. 204; Lykke 2009, ss. 158-159). En viss inblick i arbetet som skolbibliotekarie har jag från eget arbete på skol- och folkbibliotek, högskole- och universitetsbibliotek samt specialbibliotek. Dessa erfarenheter kan, utöver det empiriska materialet, bidra till att skapa förståelser för deltagarnas praktiker. Det hjälpte mig att ställa frågor som gjorde att jag kunde få en tydligare bild av praktikerna. Positionering kan vidare innebära att ta utgångspunkt i de individer som deltar i undersökningen snarare än objektet för studien (Lykke 2009, s. 148). Jag berättade att jag har varit skolbibliotekarie inte bara för att understryka vårt gemensamma intresse utan också för att, som jag också förklarade, det därmed gick bra för dem att använda facktermer som annars hade behövs förklaras, såsom exempelvis *guided inquiry* (Kuhlthau 2010), Myndigheten för tillgängliga medier (MTM), Daisy, Legimus eller så kallad ”egen nedladdning”. Jag märkte exempelvis hur deltagarna positionerade mig som en av dem i betydelsen *vi skolbibliotekarier* vilket syntes i uttryck som ”ja, du vet ju” eller ”det känner du ju till” eller ”så har du väl också gjort”. För mig innebär positionering och reflexivitet förutom att vara medveten om att mina erfarenheter som bibliotekarie kan komma att påverka min forskning också att, som här, skriva fram min positionering och situerade kunskap (jfr t.ex. Perselli 2014). Ett ytterligare sätt att ifrågasätta traditionellt kunskapsbyggande är att använda Trinh (1991) konceptualisering där forskaren blir ”both/and”, det vill säga både en insider och en outsider för att på så sätt ta sig an en mängd olika ståndpunkter och samtidigt förhandla fram identiteterna (Hesse-Biber 2011, s. 3). En sådan konceptualisering kan förklara att jag inte placerar mig som en utomstående eller en insider utan snarare någonstans emellan. Denna position har jag fått genom att befinna mig i sammanhang och på platser som är snarlika de som studerats, både som bibliotekarie och som forskarstuderande. När det gäller maktrelationer mellan forskare och deltagare hävdas ibland att forskaren har en överordnad roll gentemot deltagaren (jfr Trinh 1991; Lykke 2009; de los Reyes & Mulinari 2010; Hesse-Biber 2011). Jag hade dock snarare under intervjuerna upplevelsen av att jag var en forskarstuderande som intervjuade framgångsrika aktörer inom vår gemensamma profession.

En stor andel av intervjuerna genomfördes 2015, vilket innebar att supervalåret 2014 just passerat, ett år då valen till Europaparlamentet och de nationella valen sammanföll. Det var ett år då valrörelserna präglades av samtal om jämställdhet

(Berg & Oscarsson 2015). Samtidigt pågick en flyktingvåg i Europa som ledde till att Sverige tog emot 163 000 flyktingar varav många var unga och hamnade på svenska högstadie- och gymnasieskolor (Ghersetti & Andersson Odén 2018). På introduktionsprogrammen (språkintröduktion, sprint) samlades unga med vitt skilda livs- och migrationserfarenhet, utbildningsbakgrunder och litteraciteter. Detta fick givetvis en stor inverkan på skolbibliotekariers arbete. I empirin från 2015 framkommer arbetet med de nyanlända eleverna genom de frågor om inköp, språk, tillgängliga media, högläsning och litteracitet som skolbibliotekarier fick ta tag i. Andra frågor som aktualiserades var de om rasism, antirasism och vad som händer i en skola och i ett samhälle när det sker så stora förändringar på kort tid. Flertalet intervjuer gjordes på skolor i södra Sverige och det materialet genomsyras av frågor som handlar om hur skolbibliotekarierna hanterar olika uttryck för rasism. Deltagarnas reaktioner när de kontaktades och presenterades för en studie med syfte att undersöka normer kan ses mot denna bakgrund. Det kan antas ha påverkat i vilken riktning deltagarna svarade och funderade över ställningstaganden. Detta framkom också genom intervjuerna. När en forskare ger sig in i en verksamhet eller ut på ett fält finns alltid en risk att verksamheten och deltagarna i verksamheten påverkas. Deltagarna i den här studien kan exempelvis tänkas ha påverkats av frågor om profession och arbete som fick dem att reflektera över sina verksamheter och positioner. Likaså kan det flertal projekt rörande demokrati, normkritik, feminism och antirasism som följde på intervjuerna möjligen vara en följd av att de frågorna lyftes upp i intervjuerna. Kanske hade deltagarna (jag vet att några gjorde det) googlat mig innan jag kom och läst sig till mitt arbete inom feministiska rörelser och politik. Det är dock omöjligt att svara på i vilken utsträckning deras förförståelse av mitt feministiska perspektiv påverkade intervjuerna.

## 5.6 Etiska överväganden

De etiska frågorna genomsyrar den kvalitativa forskningsprocessen (Miller, Birch, Mauthner & Jessop 2012). Vetenskapsrådet stipulerar fyra forskningsetiska krav: att deltagarna informeras om studiens innehåll, informerat samtycke, konfidentialitet och vad transkripten ska användas till (2002). Informerat samtycke innefattar frivillighet, information, förståelse och möjligheten att samtycka (Loue 2007). Deltagarna i min studie informerades således om principerna för informerat samtycke och skrev under en

samtyckeblankett (bilaga 2). Ingen av deltagarna har tagit tillbaka sitt tillstånd eller ifrågasatt det. De informerades om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan samt att samtalet skulle spelas in och transkriberas. Intervjuerna transkriberades ordagrant och deltagarna erbjöds chansen att läsa transkriptionerna. Endast en av studiens 22 intervjuade deltagare uttryckte önskemål om få ta del av transkripten. När citat från deltagarna förekommer i artiklarna har jag försökt att vara så noggrann som möjligt i den engelska översättningen. Det finns dock alltid en risk att betydelsen skiftar när citat översätts.

Ett återkommande problem vid kvalitativa intervjuer är hur forskaren ska kunna ge löfte om konfidentialitet. I biblioteks- och informationsvetenskapliga studier kan det ofta räcka att anonymisera biblioteken som studeras. I den här studien har frågan om konfidentialitet däremot fler lager. Jag har medvetet valt att inte nämna vilka skolor som fått vilka priser eller vilket år, då listan över skolor som fått utmärkelserna är offentlig. Mer detaljerad information om de två utmärkelsernas utdelning skulle kunna riskera deltagarnas anonymitet trots att flera av deltagarna inte längre är kvar på samma tjänster eller skolor. Av konfidentialitetsskäl väljer jag också att inte gå närmare in på relationen mellan bibliotekarie, skola och kommun (tabell 2, 3 och 4).

Konfidentialitet är dessutom ett motiv för valet av könsneutrala namn för deltagarna i studien. Då urvalet av deltagare baserades på vilket skolbibliotek de arbetade på är könsfördelningen slumpartad. Då könsskillnader inte studeras i denna avhandling samt då jag inte frågat alla om könstillhörighet och inte vill göra antaganden, har jag valt att ge deltagarna könsneutrala namn. Följaktligen kallas deltagarna för: Alex, Bailey, Brett, Casey, Darcy, Daryl, Eddie, Finley, Fran, Gail, Jamie, Jordan, Julian, Kim, Lynn, Marion, Max, Noel, Peyton, Riley, Shannon och Taylor. Ytterligare ett motiv till dessa val av namn är att deltagarna inte endast består av kvinnor och män enligt en binär förståelse av kön och genus.

# Kapitel 6

## Sammanfattning av artiklar och resultat

*Utifrån intervjuerna analyseras fyra empiriska aspekter, utforskade och presenterade i fyra artiklar. Artiklarna presenteras i detta kapitel kronologiskt så som de skrivits och skickats till tidskrifter, vilket också är den ordning de behandlats under föregående kapitel (där de benämns som artikel 1, 2, 3 och 4). Sammantaget bidrar artiklarna till att belysa det övergripandet syftet med avhandlingen: att bidra till fördjupade kunskaper om skolbibliotekariers arbete för att skapa framgångsrika skolbiblioteksverksamheter och hur det kan förstås med hjälp av begreppet skolbibliotekariepraktiker*

Den kronologiska ordningen artiklarna presenteras i kan också ses som sammanhängande med en progression där empiriska resultat och slutsatser i tidigare artiklar fått ligga till grund för utgångspunkter och forskningsfrågor i senare artiklar. Min ambition att utifrån ett feministiskt perspektiv utforska aktiviteter och praktiker på skolbibliotek ledde till att jag i den första delstudien utforskade performativa identiteter med inspiration från Butler. I den första artikelns utforskande av skolbibliotekarieidentitet visade det sig att skapandet av synlighet var en viktig del i skapandet av identitet. Det blev då tydligt att synlighet var en viktig aspekt av identitetsskapandet varför jag i påföljande delstudie kom att utforska detta. Därför blev det intressant att i den andra artikeln studera bibliotekets synlighet för skolans aktörer bland dess många andra infrastrukturer. För att ytterligare förstå problematiken i skapandet av synlighet behövde jag ta ett steg tillbaka och se på vilket sätt skolbibliotek som rum, funktion och verksamhet blir synligt och under vilka förutsättningar sådan synlighet kan skapas. Diskussionen om synlighet till ett utforskande av skolbibliotekariers plats i skolans pedagogiska arbete och i den sista delstudien till det normkritiska arbetet. Beskrivningarna rörde sig kring hur bibliotekarierna arbetade för att skapa synlighet och bli viktiga resurser i skolans pedagogiska och demokratiska arbete. Den tredje artikeln utgör därför ett undersökande av hur bibliotekarien arbetar för att bli en pedagogisk resurs i skolan medan den fjärde

artikeln utforskar exempel på arbete utifrån normkritiska perspektiv. Nedan presenteras delstudiernas respektive resultat följt av deras bidrag till avhandlingen som helhet.

### ***6.1 Performing the school librarian: using the Butlerian concept of performativity in the analysis of school librarian identities (2016)***

Artikeln utgår från en teoretisk förståelse av identitet som performativ (Butler 1997, 2011). Med en performativ utgångspunkt kan identiteter ses som skapade genom upprepade säganden och göranden, begrepp och idéer. Utifrån praktikteoretiska ansatser är en utgångspunkt att identiteten är skapad utifrån specifika förutsättningarna på specifika platser; högstadiet eller gymnasiet där skolbibliotekarierna arbetar. I artikeln beskrivs utmaningar, strävanden och strategier som används för att skapa identitet som skolbibliotekarie.

**Syfte:** Syftet med studien var att utforska hur framgångsrika skolbibliotekarier skapar sina professionella roller och identiteter.

**Teori och metod:** Artikelns teoretiska ansats är baserad på tre begrepp för performativt identitetsskapande hämtade från Butler (1993, 1997, 2006, 2011). Performativitet som teoretiskt begrepp möjliggör ett fokus på säganden och göranden vilket innebär att ett performativt yttrande kan bestå av både tal och handling. Begreppet performativ identitet används därför för att utforska hur skolbibliotekarieidentitet skapas genom säganden och göranden. Den performativa identiteten är föränderlig och möjlig att förändra. Skolbibliotekarieidentiteten är således ingen stabil kategori utan istället något som ständigt skapas, återskapas och repeteras när göranden och säganden repeteras (Butler 2011). Begreppet igenkänning används för att utforska hur skolbibliotekarierna uttrycker sin strävan att bli synliga och ihågkomna som samarbetande professionella aktörer i skolan. Begreppet begriplighet blir användbart för att utforska hur bibliotekarierna har ambitionen att bli förstådda i sina professionella identiteter och hur de strategiskt skapar representationer av sig själva. Artikeln bygger på den empiriska studiens första fjorton semistrukturerade kvalitativa intervjuer.

### 6.1.1 Hur skapar skolbibliotekarier professionell identitet?

Artikeln belyser hur det som skolbibliotekarie kan vara möjligt att performativt skapa ett flertal professionella identiteter i relation till skolledare och lärare utifrån personligheter, intressen och villkor på varje enskild skola och hos varje skolbibliotekarie. Resultatet visar för det första att en strategi för att skapa en övertygande identitet (Butler 1997, s. 3) är att använda sig av *performativa uttryck* såsom ”jag som skolbibliotekarie” eller ”vi på skolbiblioteket”. Genom framgångsrika performativa uttryck skapar skolbibliotekarierna sina identiteter och stärker sina positioner. Då bibliotekarien ofta är ensam, eller på större skolor en av ett fåtal inom sin profession innebär det att hen i uttrycket ”jag som skolbibliotekarie” representerar hela skolbiblioteksverksamheten. Biblioteket som rum och bibliotekarien som person blir därmed starkt sammankopplade.

För det andra visar sig identitetsskapandet bestå i att genom språkliga uttryck *positionera* sig, i betydelsen att skapa sig en roll och identitet i relation till människor omkring. Eftersom skolbibliotekarierna befinner sig mellan skolledare, rektorer, pedagoger och andra yrkesverksamma i skolan och elever behöver de skapa en position i just den rollen. Det handlar framför allt om hur de positionerar sig i relation till lärare där vissa bibliotekarier ser sig som en i lärarkollegiet medan andra uttrycker en position vid sidan om, i bakgrunden eller närmare eleverna. Relationsskapande med undervisande lärare ger möjlighet till klassrumsundervisning och pedagogiska samarbeten. Det hör samman med en skolbibliotekarieposition som möjliggör att initiera samarbeten med skolans pedagoger.

För det tredje återkommer bibliotekarierna till *synliggörande*. Att göra sig synlig, bli erkänd och ihågkommen blir en del i strävan att de bibliotekariespecifika kompetenserna och arbetsuppgifterna ska prioriteras av lärarna. Synliggörandet ingår i arbetet för att inleda samarbeten och kan vara ett systematiskt och strategiskt arbete. Det kan handla om att vara delaktig i planering, få tillgång till klasser i klassrummen eller i biblioteket.

Ett fjärde resultat av studien visar att bibliotekarierna synliggör sig själva och biblioteket för att på så sätt *påminna* om att inleda samarbeten, eller om sig själva som samarbetspartners. Ett kontinuerligt synliggörande är nödvändigt för att bibliotekariens medverkan ska bli inplanerad i förväg i projekt och undervisning.

Att fortlöpande arbeta för att bli del av planering av undervisning beskrivs som en lärdom deltagarna dragit efter många år som skolbibliotekarier. Skolbibliotekarien känns igen genom göranden som upprepas men också ändras i nya möten med nya lärare och de förväntningar de kan ha. På så sätt påverkar det performativa görandet igenkänningen (jfr Butler 1997, s. 113). Genom dessa göranden blir bibliotekarien erkänd av övrig personal som en aktör i skolans pedagogiska kollegium.

Studiens femte resultat handlar om skolbibliotekariernas strävan efter erkännande och att få ta del i undervisningen. För att få möjlighet att *informera* om bibliotekets verksamhet krävs att bibliotekarier får möjlighet till samtal med lärare, och till elever genom lärare. I utsagorna syns ansträngningar för att informera och övertyga kollegiet att bibliotekarierna på olika sätt kan vara till hjälp. När bibliotekarierna får möjlighet att informera om sin verksamhet kan det ha flera positiva följder. Det kan exempelvis användas som ett sätt att få lärare på sin sida och skapa intresse för sin verksamhet. Det kan också leda till ökad förståelse mellan professioner samt ökade möjligheter för bibliotekarierna att få arbeta i klassrummen och vara delaktiga i projekt.

Som ett sjätte resultat framkommer att deltagarna uttryckte hur de ständigt strävade efter att *förklara* hur biblioteket fungerar, nå ut med information eller för att vara medräknade när nya projekt skulle startas. Utvecklingen av de framgångsrika skolbiblioteksverksamheterna har, i yttrandena från bibliotekarierna, en klar koppling till synligheten och erkännandet av deras arbete.

### **6.1.2 Sammanfattning och forskningsbidrag**

I analysen identifieras hur skolbibliotekariers professionella identiteter skapas i det dagliga arbetet i skolan, och i intervjusamtalen. Resultatet visar på utmaningar, strävanden och strategier för hur skolbibliotekarier skapar identitet. Uppgifterna innebär sådant som skolbibliotekarierna måste, eller kan välja att göra för att bli framgångsrika i sitt arbete. Identitetsskapandet beskrivs i artikeln som sex uppgifter (tasks), nämligen



- att uttrycka
- att positionera
- att synliggöra sig
- att påminna
- att informera
- att förklara

Deltagarna i studien beskriver ett skifte hos de lärare de samarbetar med, från okunniga, ointresserade eller omedvetna om skolbibliotekets funktion till att inneha en relativ medvetenhet eller ett uppvaknande intresse för skolbibliotekariers frågor och kompetenser. Det är en förskjutning som bibliotekarierna anser att de har fått till stånd genom sitt arbete på sina arbetsplatser. Ett sådant skifte får betydelse för skolbibliotekariepraktikernas upprätthållande samt genom att det för professionerna närmare varandra. Detta gör att glappet i förståelse mellan professionerna minskar. Bibliotekarierna har erfarenhet av att strategiskt arbeta med och mot bilden av sig själva och bilden av skolbibliotekarien. Medan återberättande av historier om lärare som inte förstår poängen med skolbibliotek upprepas, ges också många exempel på lyckade samarbeten. Trots att utvecklingen av de framgångsrika skolbiblioteken placerat biblioteket på en central plats i skolan krävs det fortfarande att bibliotekarierna arbetar med att bli ihåggkomna med hjälp av synliggörande praktiker.

Som nämnts väckte den första artikeln nya frågor att ställa till materialet, framför allt med avseende på bibliotekets och bibliotekariens synlighet, synliggörande arbete och plats i skolan.

## ***6.2 Using an Infrastructure Perspective to Conceptualise the Visibility of School Libraries in Sweden (2019)***

I artikeln utforskas skolbibliotekets plats i skolan med hjälp av ett infrastrukturperspektiv (Guribye 2005; Guribye & Lindström 2009; Bowker et al. 2010) som en del av en praktikteoretisk utgångspunkt. Artikeln bygger vidare på de utsagor om synliggörande som introducerades i artikel 1. Utifrån dessa

utsagor, och med hjälp av begrepp från infrastrukturteori utvecklades en teoretisk ansats som används för att utforska skolbibliotekets synlighet.

**Syfte:** Syftet med studien var att utforska hur en infrastrukturteoretisk ansats kan användas för att diskutera biblioteket som en av skolans infrastrukturer. Forskningsfrågan som ställs i artikeln är: hur kan en infrastrukturteoretisk ansats användas för att synliggöra skolbibliotek och vilken ny kunskap kan utvecklas med hjälp av denna ansats?

**Teori och metod:** I artikeln används avhandlingsstudiens samtliga 22 intervjuer med skolbibliotekarier på högstadiet och gymnasiet samt fältanteckningar från de rundturer som gjordes på skolbiblioteken som besöktes. I artikelns teoretiska utgångspunkt förstås infrastrukturer som bestående av tekniska, sociala och institutionella aktiviteter. För att infrastrukturer ska fungera väl krävs institutionella, organisatoriska, professionella, materiella och tekniska strukturer och arrangemang. För att hitta ett sätt att beskriva skolans infrastrukturer identifieras därför bibliotekets olika strukturer och arrangemang. Ett relationellt synsätt på infrastrukturer tillämpas i artikeln och applicerades på skolbibliotek för att göra det möjligt att utforska skolans olika infrastrukturer parallellt. En strategi i artikeln är en symmetrisk ansats där alla infrastrukturer i skolan ses som lika viktiga, eller åtminstone inte som över- och underordnade varandra.

### **6.2.1 Hur skapar skolbibliotekarier synlighet för biblioteket och bibliotekarien i skolan?**

Arbetet för att synliggöra skolbiblioteket hör ihop med skolbibliotekariernas arbete för att skapa synlighet för sig själva bland elever, kollegor och ledning. Det är framför allt synlighet i kollegiet som eftersträvas då skolbibliotekets pedagogiska arbete är beroende av samverkan med klassrumslärarna.

Ett första resultat i delstudien är det som begreppsliiggörs som *infrastrukturminimering*. När det i lokala styrdokument saknas tydliga direktiv vad gäller exempelvis skolbiblioteket hänvisar deltagarna till de nationella för att förespråka sin verksamhet. Då nationella direktiv lyder att eleverna ska ”ges tillgång” kan detta av skolledningen anses efterlevas genom minimering, det vill säga att göra minsta möjliga för att lagen ska efterföljas. Minimering kan anta olika former och resultera i brist på exempelvis bemanning, synlighet, integrering

och tillgänglighet. Minimering av skolbiblioteket som infrastruktur är ett hinder för bibliotekarien vad gäller interaktion och samverkan med andra professioner. Skolans olika infrastrukturer, däribland skolbiblioteket och klassrummen, upprätthålls av olika aktörer, infrastrukturer, praktiker och platser, med olika grad av synlighet, emellan vilka eleverna rör sig. Skolbibliotekarierna uttrycker att de befinner sig i en underordnad position i relation till klassrumsundervisningen. De agerar självständigt men är samtidigt tätt knutna till klassrumsundervisningen. Andra infrastrukturer inom skolan, såsom exempelvis lokalvård eller ekonomi, kan ses som mer autonoma i relation till klassrummet.

Ett andra viktigt begrepp i artikeln är därför den relativa autonomi som olika infrastrukturer och dess aktörer innehar. Den relativa autonomi framkommer exempelvis i bibliotekariernas uttryck om upplevelser av att själva driva verksamhet och fatta beslut. Skolledare beskrivs ofta prioritera klassrumsundervisning medan biblioteket snarare ses som en stödfunktion. Medan vissa skolbibliotekarier ser en konflikt mellan att vara en stödfunktion och att ha sin egen dagordning, ser andra dessa olika förståelser av skolbiblioteket som möjliga att kombinera. Bibliotekarierna understryker både bibliotekets stödjande funktion och dess unika funktioner och praktiker. En av poängerna med det relationella synsättet utifrån infrastrukturteori är dock att se skolans olika praktiker som symmetriska. När de olika praktikerna ses bredvid varandra istället för framför och bakom varandra möjliggörs nya förståelser av skolbibliotekets plats och roll i skolan. Skolbibliotekariepraktikerna är inte bara kopplade till biblioteket utan också till andra delar av skolan. I biblioteksrummet är det vanligen skolbibliotekarien som driver verksamhet, men vid skolorna i denna studie arbetar bibliotekarierna också i klassrum. De dubbla platserna och praktikerna – biblioteket och klassrummen – ger möjlighet för bibliotekarierna att bli integrerade i skolan både vad gäller biblioteket som materiell resurs och som institutionell och professionell resurs för undervisning och lärande. I sådana sammanhang behöver skolbibliotekarier skapa berättelser om sina praktiker som signalerar legitimitet och status.

Ett tredje resultat i artikeln är att bibliotekarierna ägnar sig åt *upprätthållande av infrastruktur*. Begreppet infrastruktur applicerat på forskning på människors praktiker fokuserar på de osynliga (infra)strukturer som upprätthåller en praktik. Dessa osynliga strukturer kan också vara förgivettagna. I artikeln utforskas hur

bibliotekarierna upprätthåller biblioteket som infrastruktur. Upprätthållandet kan handla om anställningar, professionsutveckling, inköp, ny teknik med mera. En infrastruktur kan också upprätthållas genom att de kopplingar som finns till andra infrastrukturer vårdas, exempelvis genom att kommunikationen mellan klassrum och bibliotek upprätthålls. När bibliotekarierna är involverade i klassrumsundervisning begreppsliggörs det som upprätthållande av klassrummets infrastruktur vilket således kan innefatta aktiviteter också utanför klassrummet. Deltagarna i studien uttrycker en önskan om att skapa sina egna roller i infrastrukturen genom att skapa kopplingar mellan sin egen verksamhet och andra aktörer i skolan. Med tiden riskerar dock dessa roller att börja tas för givna i skolan vilket deltagarna upplever i möte med pedagoger och ledning.

### **6.2.2. Sammanfattning och forskningsbidrag**

Med hjälp av en infrastrukturteoretisk ansats skapas en förståelse för hur olika infrastrukturer i skolan är sammanlänkade och fungerar tillsammans. I artikeln påvisas bibliotekets två roller i skolan; den som en infrastruktur som drivs autonomt och den där biblioteket har en sårbar men viktig roll i att stödja klassrumspraktikerna och skolan som helhet. Skolbiblioteket som infrastruktur kan förstås både som en plats för praktiker som hamnar i bakgrunden av klassrumsundervisningen och som en infrastruktur och plats i sin egen rätt. Här framträder två sätt på vilka biblioteket kan uppfattas som en osynlig eller knappt synlig infrastruktur. Delstudien bidrog till att konstruera begrepp rörande upprätthållande och minimering av infrastrukturer vilka möjliggjorde en diskussion om skolbiblioteket som infrastruktur. Begreppsliggörandet av biblioteket som en av skolans infrastrukturer visar sig också användbart i utforskandet av bibliotekariernas undervisande praktiker

## **6.3 *In plain sight: school librarian practices within infrastructures for learning (2022)***

Artikeln bygger vidare på förståelsen av skolbiblioteket som infrastruktur och utforskar hur bibliotekarien kan utgöra en pedagogisk resurs utifrån en teoretisk förståelse av skolan som en infrastruktur för lärande (Guribye 2005, 2015; Guribye & Lindström 2009). En praktikteoretisk ansats tillsammans med analytiska begrepp från infrastrukturstudier används för att begreppsliggöra

skolbibliotekarierna som professionella och institutionella resurser som använder materiella resurser för att bedriva undervisning och skapa möjligheter för lärande.

**Syfte:** Syftet med studien var att utforska hur skolbibliotekariepraktiker utgör pedagogiska resurser på framgångsrika skolbibliotek.

**Teori och metod:** I artikeln används studiens 22 intervjuer med skolbibliotekarier på högstadiet och gymnasiet. Genom att med en praktikteoretisk ansats studera säganden och göranden möjliggörs ett utforskande av hur deltagarna skapar framgångsrika skolbibliotek genom skolbibliotekariepraktiker där de utgör viktiga resurser för skolans undervisning och lärande. Analytiska begrepp från studier av infrastrukturer för lärande (Guribye 2005; Guribye & Lindström 2009) vägledde analysen genom att fokusera på deltagarnas uttryck och beskrivningar av aktiviteter och interaktioner i skolan. Skolbibliotekarier förstås därigenom som professionella och institutionella resurser som använder materiella resurser för att bedriva egen undervisning samt stödja pedagogers undervisning och elevers lärande. Genom att använda teorin om infrastruktur för lärande kan skolor förstås som platser i praktikteoretisk mening. Sådana platser stödjer ett flertal professioner och yrken som upprätthåller och upprätthålls av olika infrastrukturer.

### **6.3.1 Hur utgör skolbibliotekarier resurser i skolans pedagogiska arbete?**

För att skapa strukturer för sitt arbete, och i brist på tydlig styrning från ledningen, tar sig skolbibliotekarierna ofta själva an att skriva en biblioteksplan eller andra nödvändiga styrdokument. Att skapa och formalisera rutiner kan vara ett sätt att också formalisera samarbetet med kollegor inom skolan. Detta kräver dock en fungerande infrastruktur för samarbetet. Genom att skolbibliotekets mål regleras i styrdokument kan det skapa legitimitet för skolbiblioteksverksamheten som en del av skolans stödjande strukturer.

Resultaten visar för det första att bibliotekarierna på framgångsrika skolbibliotek har undervisande roller och funktioner vilket innebär att de delar ämnesområden inom undervisningen med andra pedagoger och att de därmed behöver finna strukturer och arrangemang för samarbete. Sådana strukturer och arrangemang kan vara professionella nätverk, projekt, arbetsgrupper eller möten. Att initiera

samarbeten och gemensamma projekt utgör också strategier för att få tillgång till klassrum och därmed elever. På så vis kan bibliotekariernas kompetenser användas även i klassrumsundervisningen. De uppgifter som är typiska för just skolbibliotekarien, såsom exempelvis undervisning i informationssökning, gagnas av gemensam planering, samundervisning och samarbete i kollegiet. Deltagarna beskriver att det ofta är de själva som leder, planerar, initierar eller organiserar samarbetet. Samarbetet beskrivs av bibliotekarierna som såväl ämnes- som professionsövergripande vilket ger eleverna möjligheter att göra kopplingar mellan ämnen och områden. Dessutom beskrivs samarbetet öka det kollegiala lärandet när kollegor från olika professioner får kunskap om, och insyn i varandras specifika kompetenser och kompetensområden.

För det andra visar sig projektledning vara en viktig och ofta använd metod i skolbibliotekariers pedagogiska arbete. Projektledning kan röra sig om att skapa, arrangera och leda kultur- och programverksamhet. Sådan verksamhet kan innefatta att organisera temadagar eller kulturaktiviteter i skolan, att vara aktiv i skapandeprojekt eller organisera poesiläsningar, konstutställningar och vernissager. Projekten är också viktiga arenor för bibliotekariernas samarbeten med andra pedagoger såsom exempelvis konst- eller bildlärare, medialärare eller IKT-pedagog. Samarbetsprojekt leder till möjliga vägar att nå ut till fler elever utöver de elever som frivilligt besöker biblioteket. För skolan som helhet kan bibliotekariens närvaro i klassrummen delvis ersätta brist på personal eller kompetenser, exempelvis när bibliotekarien används istället för en lärarvikarie eller istället för någon annan profession inom skolan.

För det tredje framkommer i artikelns resultat hur performativa uttryck används för att försvara och förespråka bibliotekets värde och verksamhet där bibliotekariens betydelse för elevernas lärande poängteras. Att förespråka inte bara sin egen verksamhet utan skolbibliotek i allmänhet syftar till att höja kunskaperna om skolbibliotek och dess bibliotekariers kompetensområden. I artikeln framkommer hur praktikerna kan se ut då bibliotekarier stöttar lärare och därmed stärker, förbättrar och utvecklar medvetenheten om skolbibliotek. Samarbete kan leda till ökad synlighet, och öppna upp för ökad medvetenhet om skolbibliotek i det samlade kollegiet, samtidigt som det utvecklar övriga pedagogers och lednings kunskap om skolbiblioteksfrågor. Sammanfattningsvis

kan skolbibliotekariens arbete med samarbete och förespråkande leda till ökade möjligheter att utgöra en pedagogisk resurs.

### **6.3.2 Sammanfattning och forskningsbidrag**

I artikeln förstås skolbibliotekarierna som professionella resurser som delar med sig av sina specifika kompetenser, kunskaper och intressen, undervisar i ämnen kopplade till bibliotekariekompetensen och stöttar lärare i deras undervisning när tillfälle ges. Att arbeta i pedagogiska projekt skapade och ledda av bibliotekarier och lärare eller andra pedagoger i samverkan innebär att flera professioners kompetenser kommer till användning. Samarbete över professionsgränserna och ämnesgränserna fungerar som kopplingar mellan olika praktiker och blir samtidigt strategier för skolbibliotekarierna att lyfta fram sina kompetenser. När skolbiblioteken minimeras underminerar det värdet av skolbibliotek och möjligheterna till välfungerande samarbeten över professionsgränserna. De sätt på vilka skolbibliotekarierna arbetar för att bli institutionella och professionella resurser utgör samtidigt strategier för att uppnå en status som relevant, viktig, värdefull eller synlig pedagogisk resurs i skolan. Genom synliggörande praktiker bidrar skolbibliotekarierna till att höja medvetenheten om sina expertområden och värdet av dessa. Att förespråka skolbibliotek blir ytterligare ett sätt för bibliotekarien att bli en professionell resurs bland den pedagogiska personal som stödjer eleverna i att nå lärandemålen.

Artikeln bidrar med exempel på hur bibliotekarier på framgångsrika skolbibliotek fungerar som pedagogiska resurser. Det framkommer i artikeln hur bibliotekarierna skapar nära kopplingar till skolans personal och elever samtidigt som det framhålls att det fortfarande finns kopplingar till ledning, planering och klassrum som inte fungerar. Många av de pedagogiska och skolutvecklande projekt som framkom i denna delstudie berörde skolbibliotekets demokratiska uppdrag vilket kom att motivera påföljande delstudie.

## **6.4 Norm Critical Projects in Swedish School Librarian Practices**

I artikeln utforskas hur skolbibliotekarier på två högstadie- och två gymnasieskolor beskriver sitt arbete med genus och sexualitet utifrån normkritiska perspektiv (Bromseth & Darj 2010) samt vad som möjliggör och

begränsar det arbetet. Med hjälp av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014) utforskas vad som möjliggör och begränsar arbetet med de normkritiska perspektiven i skolbibliotekariepraktikerna. I artikeln utforskas det normkritiska arbetet och de omgivande praktikarkitekturerna utifrån deltagarnas beskrivningar av säganden, göranden och relateranden.

**Syfte:** Syftet med studien var att bidra med kunskaper om hur arbetet med normkritik på skolbibliotek tar sig uttryck, möjliggörs och begränsas.

**Teori och metod:** Det empiriska materialet i artikeln består av transkriptioner från intervjuer med åtta skolbibliotekarier från fyra olika skolor. Urvalet består av bibliotekarier som på eget initiativ uttryckt att de arbetade med feministiska eller normkritiska perspektiv genom projekt och undervisning. I studien används en praktikteoretisk ansats – teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer 2008). I teorin poängteras att en praktik är uppbyggd förutom av säganden och göranden också av *relateranden*. Praktikarkitekturerna – de kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemangen – som håller samman en praktik – möjliggör och begränsar också aktiviteterna i praktiken (vad som kan sägas, göras och hur deltagarna relaterar till varandra). Teorin om praktikarkitekturer används för att analysera bibliotekariernas beskrivningar av och reflektioner över sina praktiker. Med hjälp av teorin blir det möjligt att i utsagorna identifiera och beskriva hur arbetet med normkritiska perspektiv och projekt möjliggörs och begränsas på skolorna och hur dessa utgör en betydelsefull del av skolbibliotekariepraktikerna.

#### **6.4.1 Vad karakteriserar arbetet med normkritiska perspektiv som en del av skolbibliotekariepraktikerna?**

Olika praktiker i skolan, såsom exempelvis lärares klassrumsundervisning, elevers lärande, skolledningens styrning och skolbiblioteksverksamhet hänger samman, möjliggör och begränsar varandra ömsesidigt (jfr Henning Loeb, Langelotz & Rönnerman 2019; Kemmis et al. 2014). Praktikerna möjliggör och begränsar också de normkritiska perspektiven och projekten. Dessa perspektiv förekommer i läroplanen i anslutning till skolans arbete med värdegrund och det demokratiska uppdraget. De båda gymnasieskolorna i delstudien hade året före haft övergripande teman kring genus och hbtq+. Att dessa frågor ingick i ett tema innebar att särskilt fokus lades på temat i undervisning såväl som i annat



pedagogiskt arbete i skolan, såsom exempelvis i skolbiblioteket. Det övergripande temat möjliggjorde, skapade eller stöttade ett delat intresse för skolans utvecklingsarbete inom de valda områdena. Med stöd av ledningen, och arrangemang i form av tid och budget, kunde bibliotekarierna delta i fortbildning för att utveckla sitt och skolans arbete med normkritiska perspektiv. När de normkritiska perspektiven påverkade skolbibliotekariernas göranden, säganden och relateranden ledde det till förändringar i såväl praktiker som styrdokument. Olika förutsättningar, teoretiskt konceptualiserade som möjliggörande och begränsande arrangemang, påverkade därigenom undervisningen och lärandet. Exempelvis utgör ledningen och dess positiva inställning till bibliotekariernas fortbildning möjliggörande arrangemang för utvecklingen av normkritisk medvetenhet hos bibliotekarierna och därmed utvecklingen av det demokratiska arbetet riktat mot eleverna.

Ett första exempel på arbetet med hbtq+ är den så kallade *Regnbågshyllan*. På flera av studiens skolor skapades en sådan hylla med böcker speciellt ägnad åt hbtq+-litteratur. Regnbågshyllan har betydelse som en symbol eller markör för hbtq+-elever och gör det lättare för användarna att hitta litteraturen. Samtidigt utgör den synliga placeringen av litteraturen och därmed dess läsare en risk för användargruppen, exempelvis genom utpekanden och utanförskap. Frågan om placering, utbrytningar och märkning av böcker kopplades samman med resonemang om att peka ut viss litteratur och vissa grupper av låntagare kontra att låta dem smälta in. Att skapa hbtq+-symboler såsom en Regnbågshylla och positionera sig som allierade genom ett inkluderande språk och bemötande gentemot elever sågs som grundläggande för att biblioteket ska bli en trygg plats för skolans hbtq+-elever. I exemplet syns spänningar mellan bibliotekarier, elever och övriga anställda inom skolan. I mötet med rektor och andra pedagoger tvingas bibliotekarierna motivera och förklara sina val och ställningstaganden.

Ett andra exempel på arbete med normkritiska perspektiv återfanns på en av studiens gymnasieskolor. Där deltog en bibliotekarie tillsammans med en av skolans lärare i en fortbildning där det uppmuntrades att kritiskt granska de egna verksamheterna. Tillsammans började bibliotekarierna därför syna arbetet med urval, inköp och förmedling av litteratur. Denna process exemplifieras av arbetet med den omtalade och efterfrågade, men också kritiserade *Femtio nyanser av honom* (James 2012). Att köpa in böcker baserat på inköpsförslag är väl etablerat

och visar hur de kulturella-diskursiva arrangemangen i form av professionella traditioner har betydelse för bibliotekariernas agerande. I detta fall hade dock bibliotekarierna hört om boken och var därför skeptiska inför inköpet. De bestämde sig för att först läsa boken och diskutera med varandra för att sedan fatta ett beslut. Den gemensamma diskussionen bland bibliotekarierna ledde, trots att boken beskrevs som problematisk avseende genus och sexualitet, till att den köptes in. Traditionellt biblioteksarbete såväl som inspiration från normkritiska perspektiv påverkade hur boken sedan placerades, skyltades och förmedlades. Genom att göra en skyltning med böcker om sexuell och reproduktiv hälsa och rättigheter (SRHR), dysfunktionella relationer, våld i nära relation, mäns våld mot kvinnor etcetera. hade bibliotekarierna ambitionen att eleverna skulle upptäcka nya perspektiv. Skyltningen visade sig dock uppröra lärare, en reaktion som kan tolkas som att relationerna mellan de olika professionerna utmanas. Trots detta uttryckte bibliotekarierna att de var nöjda med hur de hanterade situationen då de upplevde att de hade applicerat ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt och på så sätt varit öppensinnade.

Ett resultat i artikeln visar hur bibliotekariernas säganden är tätt knutna till de arrangemang i svenskt medielandskap vid tiden för studien såväl som inom normkritisk pedagogik och genuspedagogik i vilka bibliotekarierna engagerar sig. Projekten förhandlades i spänningen mellan förutsättningar och mål för utbildning och personliga mål och övertygelser hos skolans pedagoger. Spänningar mellan professionerna fungerade både möjliggörande och begränsande för arbetet med hbtq+-frågor, sexualitet och normkritiska perspektiv. När bibliotekarierna försökte förhålla sig kritiskt till boken riskerade de samtidigt att skapa exkludering eller alienation av elever med erfarenheter av eller intresse för normbrytande sexuella praktiker. Risken att bli ett utpekande av elever som är lockade eller triggade av de sexuella praktiker som boken beskriver kan göra det normkritiska perspektivet mindre progressivt eller helt omkullkasta det.

Ett ytterligare resultat i artikeln är en spänning mellan två konkurrerande direktiv. Å ena sidan skolbibliotekariers arbete med att förespråka yttrande- och informationsfrihet och därmed arbeta mot censur och för användarnas möjlighet att fylla biblioteket med den litteratur de önskar. Ett sådant direktiv har en lång och stadig plats i bibliotekens historia och uppdrag. Å andra sidan står

skolbibliotekarierna också inför uppgiften att freda biblioteket och dess användare från att exponeras för icke-demokratiska texter, idéer och samtal, där rasism och sexism är två vanligt förekommande exempel. Denna spänning mellan yttrandefrihet och icke-demokratiska uttryck skapar utmaningar när det gäller bestånd och skyltning i skolbiblioteket, vilket återkommer i de två exemplen i artikeln i form av två sätt att hantera skyltning av potentiellt kontroversiell litteratur.

### **6.4.2 Sammanfattning och forskningsbidrag**

Utifrån dessa exempel utforskas skolbibliotekariers beskrivningar av normkritiskt arbete med fokus på hbtq+ och genus samt hur normkritiska perspektiv kan bli del av skolans demokratiska uppdrag. I utforskandet av normkritiska perspektiv inom skolbibliotekariepraktiker framkommer pedagogiska praktiker som är medvetet utformade och genomförda för att förändra säganden, göranden och relateranden hos elever i syfte att utveckla elevernas kritiska tänkande. De kritiska ifrågasättanden skolbibliotekarierna ger uttryck för blir en grundläggande del av skolans övergripande normkritiska uppdrag och bidrar samtidigt till en diskussion om yttrandefrihet och icke-demokratiska uttryck. Utifrån empirin framgår att skolbibliotekariepraktikerna är en viktig del av skolans utveckling av normkritisk pedagogik såsom exempelvis genuspedagogik. Utifrån teorin om praktikarkitekturer blir detta ett exempel på hur olika praktiker såsom lärares undervisningspraktiker och elevers lärandepraktiker hänger samman. Genom studien framkommer hur både de kulturella-diskursiva och de sociala-politiska arrangemangen möjliggör men också utmanar skolans olika praktiker. Inom ramen för detta förhandlas de normkritiska projekten i spänningarna mellan förutsättningar, mål för utbildningen och de individuella personliga mål och uppfattningar som finns hos bibliotekarier och deras kollegor. Dessa spänningar mellan professionerna skapade ett initiativ till att arbeta med perspektiven för att utmana kollegornas och elevernas uppfattningar. Här syns också deltagarnas möjligheter att göra förändringar i de arrangemang som håller skolbibliotekariepraktikerna på plats.

Studien bidrar med exempel på skolbibliotekariers praktiker i normkritiska projekt grundade på frågor om genus och sexualitet. Utifrån studien kan en fördjupad förståelse nås av hur skolbibliotekariepraktiker kan vara del av skolans arbete med det demokratiska uppdraget. I svensk forskning saknas ett specifikt

fokus på skolbibliotekariers arbete med normkritiska perspektiv varför det är av betydelse att utforska hur sådant arbete ser ut, samt hur det möjliggörs och begränsas inom ramen för skolbiblioteksverksamhet.

# Kapitel 7

## Konkluderande diskussion

*Med utgångspunkt i skolbibliotekariernas utsagor uppfylls studiens syfte genom att beskriva och analysera skolbibliotekariepraktiker. Jag inleder med att dra slutsatser utifrån studiens fyra empiriskt grundade frågeställningar vilka ledde fram till frågan: På vilka sätt bidrar skolbibliotekariepraktiker till skapandet av framgångsrika skolbibliotek? Denna fråga behandlas i detta kapitel genom att belysa hur bibliotekariernas aktiviteter, säganden, göranden och relateranden utgör skolbibliotekariepraktiker. På detta följer en diskussion om hur skolbibliotekariepraktiker skapas, omskapas och återskapas och därigenom möjliggör utvecklingen av framgångsrika skolbibliotek. Kapitlet avslutas med en reflektion över bristande förutsättningar för skolbiblioteksarbete.*

### 7.1 Skolbibliotekariers skapande av identitet och synlighet

Genom utforskandet av identitet framkommer olika sätt för deltagarna att skapa och uttrycka sig om sin identitet som skolbibliotekarie. I avhandlingsstudien framkommer hur bibliotekarierna genom språkliga uttryck performativt skapar sin professionella identitet. Att förstå identiteten som performativ innebär att förstå den som möjlig att förändra genom upprepade säganden, göranden och relateranden. Med hjälp av tre begrepp från Butlers teoretiska ramverk; performativ identitet, igenkänning och begriplighet, kopplas sex aktiviteter till identitetsskapandet: att uttrycka och positionera, att påminna, förklara och informera samt att arbeta med synliggörande. Aktiviteterna blir en del av skolbibliotekariernas skapande av identitet och synlighet i relation till elever, kollegium och ledning. Även om jag här i analytiskt syfte åtskiljer de sex aktiviteterna ska de förstås som överlappande och inbakade i varandra och praktikernas övriga aktiviteter.

#### 7.1.1 Att uttrycka och positionera

I skapandet av en professionell skolbibliotekarieidentitet ingår att skapa en plats för sig själv genom att performativt uttrycka sin position i skolan – ”jag är

skolbibliotekarie”. Ett annat exempel på återkommande uttryck var ord som kamp och kämpa, sträva, arbeta mycket på/med. Att i intervjuerna berätta om sina verksamheter blev ytterligare ett sätt för deltagarna att uttrycka sig kring, formulera och därmed forma sina identiteter som skolbibliotekarier på ett sätt som de vanligen inte gör. Genom att bibliotekarien upprepat uttalar sig om samma typ av frågor, t.ex. vilken roll biblioteket ska spela i kommande undervisning, skapas en igenkänning hos lärarna. Det var vanligt bland deltagarna att identifiera sig som serviceinriktad, öppensinnad, utåtriktad, social eller med fokus på bemötande; egenskaper som i tidigare studier kopplats till bibliotekariers kommunikativa förmågor (jfr Huvila et al. 2013; Olander 2009; Hicks 2014). Hos deltagarna poängteras kommunikativa och sociala delar av såväl arbetet som identiteten. En kommunikativt orienterad identitet (jfr Lindberg 2015, s. 145) kommer till uttryck i ett intresse av att arbeta i möten och nära kontakt med elever, vilket tydligt framkommer hos deltagarna i studien. Utifrån en position nära eleverna uttrycks arbetet med elever som givande, roligt och viktigt.

Ett aktivt positionerande är centralt för skolbibliotekariepraktikerna. Utifrån en applicering av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014) blir det tydligt att positionerandet är tätt kopplat till relateranden inom skolbibliotekariepraktikerna, och till de sociala-diskursiva arrangemang som håller praktikerna på plats, exempelvis i hur skolbibliotekariens roll i skolan diskuteras. Positionering som en aktivitet inom praktikerna dök först upp genom utforskandet av det performativa identitetsskapandet som skolbibliotekarierna ägnade sig åt. Det rör sig om att aktivt finna en meningsfull position – fysiskt såväl som socialt – och att sedan positionera sig där. Här framkommer framför allt två perspektiv på positionerandet. För det första kan det röra sig om att positionera sig mellan elever, pedagoger och ledning. Detta inkluderar rollen som vuxen bland elever, en roll som innefattar ett ansvar och en position vid de ungas sida avskild från de betygsättande lärarna. Att vara delaktig i, men inte ansvarig för, betygsättandet innebär en möjlighet till en friare relation med eleverna. I denna roll kan bibliotekarierna ses som mer tillförlitliga att vända sig till (jfr Francke & Sundin 2012). Diskursen att som bibliotekarie med inriktning mot barn och unga tala om sig själv som ”en annan sorts vuxen” återfinns bland både barn- och skolbibliotekarier. Johansson (2010) exemplifierar med uttryck som ”en vuxen som finns men som man inte behöver prestera något för”, ’en del av

det sociala skyddsnetet', någon ungdomar kan vända sig till med frågor 'som de inte vågar fråga föräldrarna om'" (s. 29). Den typen av positioneringar är återkommande även i mitt empiriska material. Men medan barnbibliotekarierna positionerar sig i förhållande till en dominerande syn på barn som lärandesubjekt i syfte att anta en professionell roll som en annan sorts vuxen (Johansson 2010) kan jag hos skolbibliotekarierna se hur båda positioner förekommer. Det vill säga både den som en del av den pedagogiska personalen och den som en annan icke-bedömande vuxen. Positionen kan innebära att vara en professionell i det pedagogiska kollegiet som även på andra sätt inte (be)dömer eleverna, vilket hör ihop med en identifikation som tolerant och öppensinnad. Det kan också höra samman med att vara en förebild för eleverna genom att i bemötandet visa prov på acceptans eller intresse och respekt för demokratiska värden, mänskliga rättigheter, normbrytande och utanförskap. I arbetet med hbtq+ framkommer exempelvis hur skolbibliotekarien väljer en position som allierad till, och förkämpe för, elevgruppen. Sammanfattningsvis kan positionen bibliotekarierna väljer att sträva efter variera, men det är däremot av stor betydelse att skolbibliotekarien skapar en position eller plats varifrån hen kan driva och utveckla skolbiblioteksverksamhet.

För det andra handlar positionerande om att skapa relationer med andra aktörer inom skolan och att etablera nödvändiga kontakter med nyckelpersoner och grupper som kan möjliggöra och underlätta arbetet. När relationerna är initierade kräver de ett vårdande och upprätthållande, samt att nya relationer upprättas och etableras när nya elever och lärare kommer till skolan och biblioteket, t.ex. vid varje hösttermins början. Givet att positionerandet inte alltid lärs ut på bibliotekarieutbildningen, och att skolbibliotekarier ofta arbetar ensamma, är det inte en lätt uppgift att ta sig an för den nyblivna skolbibliotekarien (jfr Frye 2018). När en position är etablerad, exempelvis genom att skolbibliotekarien utifrån lärares och elevers perspektiv har en självklar roll i klassrumsundervisning eller lärarlag, återstår att påminna, förklara och informera.

### **7.1.2 Att påminna, förklara och informera**

Utifrån en väl fungerande position kan skolbibliotekarien påminna lärare, elever och skolledning om biblioteket, dess service och resurser och potentiella bidrag till undervisning och lärande. Det rutinmässiga i praktikerna kan därför skönjas i det dagliga biblioteksarbetet och därmed i skolbibliotekariepraktikerna.

Påminnandet görs genom performativa uttryck såsom ”kom ihåg att”, men också medelst genomtänkta strategier och genom att involvera de påminnande aktiviteterna i andra aktiviteter. Det kan exempelvis handla om att starta ett gott samarbete med en pedagog för att kommande år påminna om det goda samarbetet så att samma pedagog, såväl som andra, får upp ögonen för samarbete. Det kan tänkas att en framgångsrik bibliotekarie på ett välbesökt bibliotek med en central fysisk placering i skolan inte skulle behöva påminna om sin verksamhet och kompetens. Men så visar det sig dock inte vara. Varje år kommer nya elever och lärare som ska introduceras för skolbiblioteket. Både elever och personal har dessutom med sig tidigare erfarenhet av välfungerande eller bristfälliga skolbibliotek. Liksom aktiviteterna att uttrycka och positionera är de påminnande aktiviteterna ständigt pågående, samtidigt som de måste omstartas varje läsår. Påminnandet är en identitetsskapande aktivitet som förvärvas och utvecklas genom åren.

Vidare innefattar skolbibliotekariepraktikerna göranden, säganden och relateranden som syftar till att förklara och informera om de kompetenser bibliotekarier har. Delar av skolbibliotekariers arbete kan vara svårt att förstå utan bakgrund, erfarenhet eller utbildning som bibliotekarie (Hartzell 2002; Lau 2002; Shannon 2012). Majoriteten av deltagarna betonar problemen med att skapa förståelse för skolbibliotekariekompetensen (jfr Alexandersson et al. 2007, s. 79; Frye 2018). Att påminna räcker därför inte om det inte är tydligt för lärare och elever vad det är bibliotekarien påminner om. Därför krävs ofta att bibliotekarierna på ett explicit sätt förklarar hur de kan bidra i klassrumsundervisning eller vad eleverna kan göra i skolbiblioteket. Detta förklarande sker både genom säganden och genom göranden, det vill säga att en del aktiviteter kan förklaras med ord medan andra behöver göras, visas upp eller på annat sätt åskådliggöras. Att påminna, förklara och informera är aktiviteter som kan användas strategiskt för att uttrycka och skapa begriplighet för bibliotekariernas professionella identiteter såväl som för deras kompetenser.

De informerande aktiviteterna innefattar att informera om bibliotekets resurser och service. Ett effektivt sätt att informera om hur verksamheten ser ut och hur undervisning kan utformas är att genomföra servicen eller undervisningstillfället. Dessa performativa göranden har betydelse för hur skolbibliotekariepraktikerna och skolbibliotekarieidentiteterna skapas och omskapas. En framgångsrik



undervisningssituation, eller pedagogiskt projekt, kan exempelvis tydliggöra och skapa förståelse för vad bibliotekarierna arbetar med och innebära nya möjligheter till samarbete. Ett annat sätt kan vara att placera de informerande aktiviteterna på strategiska tider och platser, informella såväl som formella. Bibliotekarierna kan exempelvis strategiskt välja att erbjuda hjälp när lärarna är stressade:

De kan inte ta in någonting annat för de är så himla stressade./.../ Vi kan vara den som kan underlätta deras arbetsbörda, inte vara någon som kräver tid och vill komma ut i klassen för att lägga på ett moment. Utan det handlar ju om att säga: ”det här tror vi gör att det kommer bli bättre för er”. (Lynn)

När skolbibliotekariernas specifika kompetens lyfts fram och används bidrar det till en medvetenhet om vad skolbibliotekarierna kan åstadkomma. Skolbibliotekarieidentiteten skapas och omskapas genom att etablera en tydlig position och utifrån den på ett framgångsrikt sätt påminna, förklara och informera om sin verksamhet (jfr Hicks 2014). Detta arbete gagnas av synliggörande och förespråkande aktiviteter.

### **7.1.3 Att synliggöra och förespråka**

Återkommande i tidigare forskning är diskussionen om skolbibliotekariernas osynlighet och arbete för att skapa större synlighet. Det förekommer dessutom inom såväl forskning som profession en diskussion om bibliotekariernas isolering och ensamhet (jfr Hartzell 2002; Crispin 2009a; Sacco Ritchie 2011; Lawton 2015; Merga 2019a). Att vara den enda inom sin profession vid en skola innebär avsaknad av professionell samhörighet och risk för professionell isolering (jfr Hartzell 2002). Det bidrar också till att bibliotekarierna saknar kollegiala diskussioner med andra bibliotekarierna där de tillsammans kan göra sig hörda. Ofta kommer en nyexaminerad bibliotekarie till en skola där det inte finns någon bibliotekarie och måste därför själv lära sig hur arbetet där kan bedrivas. De kommer in i skolan med andra erfarenheter och utbildningsbakgrunder och det kräver en hel del arbete för att komma in i kollegiet och skapa förståelse för vilken roll de kan spela där. En förståelse som behöver skapas både hos bibliotekarierna själva och hos kollegiet (jfr Schultz Nybacka 2019, s. 88). Detta tillsammans med bristen på mentorer eller tidigare skolerfarenhet gör att många skolbibliotekarierna redan inledningsvis får en känsla av utanförskap, av att vara missförstådda eller att behöva bevisa sitt värde (Frye 2018). Även bibliotekarierna i denna studie, med väl etablerade positioner i skolan talar om

dessa sidor av arbetet. Återkommande är dock att det är erfarenheter från tidigare i arbetslivet som bibliotekarier, eller initialt på den skola de arbetar på, men som inte längre, eller för närvarande, inte är aktuella. En anledning till detta kan vara att bibliotekets bemanning ökat, antingen med bibliotekarier, med biblioteksassistenter, eller med andra resurser som kan bli bibliotekariens bundsförvanter. Det är också vanligt att skolbibliotekarien har en ambition att leda en *biblioteksgrupp* bestående av pedagoger eller andra kollegor i skolan som tillsammans diskuterar skolbibliotekets verksamhet och utveckling. En välfungerande biblioteksgrupp skapar ett sammanhang för bibliotekarien att föra upp samtal om skolbibliotek i. Min tolkning är därför att utsagor om ensamhet och isolering minskar i takt med skolbibliotekets framgångar och att skolbibliotekarien på framgångsrika sätt tar plats i skolan. I deltagarnas utsagor framkommer dock att biblioteket som institution, funktion eller plats innehar betydligt större synlighet än bibliotekarierna som individer i skolan. Det innebär också att biblioteksrummet, lokalen, inte på samma sätt riskerar att glömmas bort.

Inom forskningen och professionen finns en väl utbredd kunskap och erfarenhet av politikers, skolledares, rektorers och pedagogers bristande kunskap om och intresse av arbete med skolbibliotek (Streatfield & Markless 1994; Church 2008; Johnston & Green 2018; Frye 2018; Merga 2019c). Återkommande är berättelser om pedagoger och ledning som fortfarande till stor del saknar kunskap om skolbibliotekariens kompetenser, utmaningar och förutsättningar (Hartzell 1997; Kaplan 2006; Church 2008; Shannon 2012; Lupton 2016; Coatney & Harada 2017; Kachel 2018b). Eftersom så mycket av arbetet är osynligt blir det också svårt för rektorer och ledning att förstå vad bibliotekarier gör och kan (Hochman 2016). Detta är en av anledningarna till att rektorer väljer att låta skolbibliotekarier klara sig själva, det som av Kaplan beskrivits som ”benign neglect” (2006, s. xi). Många av de synliggörande strategierna beskrivs därför som lyckade genom att de bidragit till att pedagogers och lednings medvetenhet om skolbibliotek ökat och glappet mellan professionerna delvis kunnat överbryggas. Arbetet för att nå synlighet kan följaktligen innefatta att bli erkänd och synlig i sin position, för sin kompetens eller som pedagogisk resurs.

Praktiker på skolor är riktade mot specifika mål, vilka i bibliotekariernas uttryck ofta kopplas till lärandemål och utbildningsmål. Med ett fokus på lärandemål och målluppfyllelse kan lärare och ledning i den allmänna förståelsen av skolan

komma att tilldelas en central position medan bibliotekarien ses som ett stöd snarare än direkt delaktig i elevernas lärande (jfr Hochman 2016). Bristande medvetenhet om bibliotekariekompetens kan delvis förklaras med att skolan traditionellt har definierats utifrån klassrumsundervisning och lärande, med lärare i centrum, medan bibliotekarien innehaft en stöd- eller serviceroll. I studien framkom att en stor del av arbetet innefattade sätt att arbeta för synlighet genom att skapa arbetssätt som ses som betydelsefulla för och av andra. Eftersom bibliotekariers arbete definieras som stödjande, definieras det också i relation till andras behov (Hochman 2016). Detta försvårar för andra, både inom och utanför skolan, att se den bredd och betydelse som bibliotekarier bidrar med eller skulle kunna bidra med utifrån rätt förutsättningar. Ironiskt nog riskerar skolbibliotekarier som väljer att definiera sitt arbete i termer av stöd och stöttning att förstärka förvirringen kring skolbibliotekariers bidrag (jfr Hartzell 2002).

Skolbibliotekarieidentiteten skapas och omskapas också i och genom aktiviteter med syfte att synliggöra biblioteket och bibliotekarien. Utmaningen i att skapa synlighet kan förstås cirkulärt. Brist på synlighet gör det svårare för bibliotekarierna att utföra synliggörande arbete. Detta arbete inkluderar de fem övriga aktiviteter som bidrar till identitetsskapandet; att uttrycka, positionera, påminna, förklara och informera. Det ligger en motsättning i att bibliotekarierna osynliggörs samtidigt som de måste vara synliga för att kunna utföra sitt arbete. Utifrån detta kan slutsatsen dras att när skolbibliotekariens kompetens synliggörs ökar möjligheterna för gemensam planering, samundervisning och samarbeten. Bibliotekariernas synlighet i skolan underlättar och är i vissa fall en förutsättning för att ett samarbete ska ske. Samarbetet är också ett sätt att öka synligheten. Vidare kan synligheten kopplas till den pedagogiska rollen på samma sätt, det vill säga att synlighet underlättar utövandet av den pedagogiska rollen samtidigt som det pedagogiska arbetet bidrar till synlighet. Ett ytterligare sätt att skapa synlighet är genom att delta i pedagogiska projekt. Sådant deltagande utgör sätt att skapa större synlighet såväl som att möjliggöra undervisning inom det egna området. I intervjuerna framkommer hur deltagarna uttryckte en form av tröghet eller motstånd när de arbetade med skapande av synlighet och position. Det kan exempelvis röra sig om att bibliotekarierna uppfattar samarbeten som etablerade och framgångsrika för att sedan upptäcka att så inte är fallet.

Med lärare är det jättesvårt för där är det så fruktansvärt individbundet. Man har haft samarbete med lärare som man själv har tyckt att ”det här är jättebra, nu har vi kommit igång”. Sen bara finns det inte! Helt plötsligt blir man inte kallad till möten längre. Man vet inte varför. Man tror att man har nåt jättebra på gång. ”Jag är verkligen med i den här arbetsgruppen nu.” Men så är man inte alls det. (Marion)

Det är problematiskt när kopplingarna mellan klassrum och skolbibliotek brister varför bibliotekarierna behöver arbeta strategiskt för att förändra och stärka dessa kopplingar och nå relativ autonomi och större synlighet i skolan.

Även det förespråkande arbetet kan både gagnas av och skapa synlighet. Förespråkande och synliggörande kan därför förstås i relation till varandra då behovet av förespråkande ofta kommer ur en upplevelse av osynlighet eller annorlunda uttryckt: att brist på synlighet leder till att bibliotekarien påbörjar ett förespråkande arbete. Deltagarnas utsagor i intervjusituationerna kan förstås utifrån en ståndpunkt där det kan vara viktigt att förespråka och synliggöra sin verksamhet, vilket också framkommit i tidigare forskning (Ewbank & Kwon 2015; Todd 2015; Moreillon 2018; Ewbank & Kwon 2021). En vanlig ingång till att diskutera värdet av skolbibliotek är därför att vända sig till studier av mätbara effekter för att på så sätt bevisa att skolbibliotek, drivna av utbildade bibliotekarier, gör skillnad för elevernas mätbara studieresultat. Aktiviteter kopplade till främjande, förespråkande och försvarande av skolbibliotek är därför ständigt närvarande i samtal om skolbibliotek.

Arbetet med läsande, läslust och läsfrämjande visade sig vara exempel på områden som förekommer i mycket liten utsträckning i det empiriska materialet. Möjligen kan det läsfrämjande arbetet antas falla inom ett förgivettagande utifrån vår gemensamma erfarenhet av skolbiblioteksarbete, varför deltagarna istället valde att lyfta fram sitt MIK-arbete som en del av ett förespråkande, i syfte att synliggöra det (jfr Kelsey 2006). Det kan också möjligen förklaras med att skolbibliotekarierna inte arbetar så mycket med läsning då det arbetet har fått stå tillbaka till förmån för arbetet med undervisning i klassrummen. Utifrån min kunskap om skolbibliotekariers arbete, tidigare forskning och läsningen av skolbibliotekens styrdokument gör jag ändå antagandet att läsning och läsfrämjande arbete fortsatt utgör ett arbete och ansvarsområde som upptar en stor del av arbetstiden (jfr Merga 2019b, 2021).

## 7.2 Skolbibliotekariers plats bland pedagoger

I forskning och profession återkommer formuleringar som *skolbibliotekets pedagogiska roll* (t.ex. Limberg 2002) och *skolbibliotek som pedagogisk resurs* (t.ex. Ranemo 2016; Pålsson 2017). Det finns en intressant spänning mellan att tala om skolbiblioteket som en integrerad del av skolans pedagogiska verksamhet, som en resurs för övriga skolan eller som en medpedagogisk verksamhet (jfr Schultz Nybacka 2019, s. 178; Schedvin 2020, s. 32). En ytterligare fråga som diskuteras är om skolbibliotekets verksamhet ska ses som en kärnverksamhet eller resursverksamhet. I avhandlingen utgår jag ifrån en syn på skolbiblioteket som viktig i relation till skolans övriga verksamheter och infrastrukturer med sina unika bidrag, det vill säga att skolbiblioteket har en egen kärnverksamhet. Skolbibliotekarien som pedagogisk *resurs* utforskas teoretiskt i en av artiklarna där begreppet resurs ska ses som en del av skolans infrastruktur. Ett problem med att se bibliotekarien som en resurs är att rollen riskerar att förknippas med de materiella resurser, bestånd och service som skolbiblioteket tillhandahåller. Därför föreslår jag istället att bibliotekarien tillsammans med övrig pedagogisk personal innefattas i en bredare förståelse av begreppet pedagog. Ett sådant begrepp inbegriper bibliotekarien som en av skolans pedagoger i undervisning och klassrum. Det vill säga en stabil och central position som inte bara utgörs av att vara en stödjande, ”extra”, service-givande resurs.

I intervjuerna uttrycker deltagarna en uppfattning att skolledare och kollegium brister i sin förståelse av vilken roll bibliotekarien kan spela i den pedagogiska verksamheten. Denna uppfattning är väl förankrad i tidigare forskning (Streatfield & Markless 1994; Merga 2019a). Det är problematiskt när skolbibliotekariens kompetens och roll som pedagogisk och professionell resurs inte förstås eftersom det begränsar möjligheterna till gemensam planering, undervisning, samarbete och samverkan (jfr Merga 2019a). Det hindrar också de ämnes- och professionsövergripande projekt som bibliotekarierna i denna avhandling berättar om. Det i sin tur leder till att bibliotekarierna inte kan ta den plats, eller känner att de har den position, de behöver för att kunna agera i och få erkännande för sin pedagogiska roll. Skolbibliotekarien är inte bara en pedagogisk resurs i klassrumsundervisningen utan också en pedagog i sin egen undervisning. Den pedagogiska roll en bibliotekarie har i en bibliotekspraktik ska

därför inte heller glömmas. Att som skolbibliotekarie positionera sig inom pedagogkollegiet kan dock vara upplagt för konflikt eftersom förståelsen utifrån - från politiker, ledning och kollegor - för vad en bibliotekarie gör inte främst är kopplat till undervisnings- och lärandepraktiker. Ofta hamnar bibliotekarierna därför i en situation där skolan framför allt erkänner lärare, specialpedagoger och möjligen också fritidslärare som pedagoger eftersom de, till skillnad från många skolbibliotekarier, har en utbildning i pedagogik. Trots att den pedagogiska rollen tydligt poängteras av deltagarna är det ovanligt att bibliotekarien positionerar sig som lärare (även om undantag finns). Istället definierar de sig som en del av den pedagogiska personalen. Så uttrycker exempelvis en av deltagarna (utan utbildning i pedagogik) att:

Jag är bibliotekarie. Sen har jag lärt mig olika pedagogiska förhållningssätt men det är inte samma sak som att vara pedagog. Det skulle vara förmätet av mig om jag kallade mig pedagog. Sen försöker jag vara pedagogisk, men det är en annan sak (Taylor).

Med andra ord handlar det om att arbeta pedagogiskt inom bibliotekariens specifika kompetensområden, inte att ha en ambition att vara en betygsättande lärare. Limberg, Hultgren och Johansson (2021) poängterar att skolbibliotekariens ”viktigaste uppdrag som pedagog är att vara just bibliotekarie” (s. 175). Bland flertalet deltagare i studien framkommer dock en mängd säganden och göranden för att skapa, etablera och positionera sig själva som just pedagoger. En utmaning för bibliotekarierna är att skapa ett utrymme som innefattar och möjliggör de pedagogiska praktiker som ingår i skolbibliotekariepraktikerna, såsom undervisning, referenssamtal och olika pedagogiska projekt där bibliotekarien går in i rollen som pedagog.

Som en aktör i det pedagogiska kollegiet kan bibliotekarien ha samma möjligheter som övriga i pedagogkollegiet att driva skolutveckling, projektleda, nätverka och samverka. Att ses som pedagogisk personal, snarare än exempelvis administrativ, bidrar till skolbibliotekariens status och delaktighet. Det ger också möjlighet att integrera skolbiblioteksverksamhet med den övriga pedagogiska verksamheten, exempelvis genom att bli en naturlig del i lärarkollegiet, i ett lärarlag och i planering av undervisning. Lärarlag är exempel på professionella strukturer och arrangemang som organiserar skolans ämneslärare och pedagoger. Lärarlagen, om de inte inkluderar skolbibliotekarien, utgör dock också exempel

på begränsande arrangemang i bibliotekariernas skapande av synlighet och plats. Bibliotekarier som inte tillhör ett lärarlag riskerar att hamna i utkanten av, eller rent av utanför kollegiet. Det medför att skolbibliotekariens potentiella bidrag till elevernas måluppfyllelse inte fullt tas tillvara eller inte nyttjas (Merga 2019a). Det behöver därför skapas ett utrymme inom praktikarkitekturerna för att bibliotekarierna ska kunna tala om sig själva som del av det pedagogiska kollegiet. De behöver kunna tala om kursplaner, läroplaner, skollag och bibliotekslag, diskrimineringslag, barnrättslag och likabehandlingsplaner, men också om elever i svårigheter, utsatta grupper, måluppfyllelse och elevprestationer. De behöver med andra ord ha de andra pedagogernas språk för att göra sig förstådda i egenskap av bibliotekarier (jfr Hicks 2014).

Skolbibliotekariens position i skolan innebär en position där bibliotekarien ständigt förhåller sig till klassrumsundervisningen (jfr Bewick & Corall 2010; Cooper & Bray 2011; Lukenbill 2012; Gavigan 2017). Skolans praktiker pågår vid sidan om, samt integrerade i varandra, simultant på skolans olika platser med olika aktörer såsom i klassrum, bibliotek, korridorer och andra rum. Det innebär att även om bibliotekarierna agerar självständigt är de samtidigt tätt knutna till klassrummet tillsammans med exempelvis specialpedagoger, fritidslärare och elevhälsa. När skolbiblioteket i allt större utsträckning utgör en pedagogisk funktion tydliggörs bibliotekariens roll som en del av den pedagogiska personalen med ett eget uppdrag och mandat. Om skolbibliotekarier nyttjas, och får möjlighet att agera, som pedagogiska resurser utökas skolans pedagogiska kollegium med ytterligare en profession och de kompetenser som dessa för med sig. När det istället är otydligt vilken funktion skolbiblioteket kan ha försvårar det bibliotekariernas relationer och därmed integrering i andra praktiker. Enligt Skolinspektionen (2018) integreras de granskade skolbiblioteken ”i låg utsträckning i den helhet skolans pedagogiska arbete utgör. Det finns undantag men ofta är skolbiblioteken en verksamhet som ’ligger vid sidan av’ och lever ett eget liv.” (s. 12). Så ser det dessvärre ut på många skolor runt om i landet där skolbibliotek inte har lyfts fram eller prioriterats.

Denna avhandlings resultat ger dock delvis en annan bild. Deltagarnas pedagogiska roller förefaller utifrån det empiriska materialet betydligt mer etablerade än de beskrivs vara på skolor där biblioteksverksamheten är sämre förankrad i det övriga pedagogiska arbetet, eller där bemanningen inte räcker till

för att bibliotekarien ska få möjlighet att arbeta undervisande. Trots denna etablerade roll framträder den pedagogiska rollen för bibliotekarierna i denna studie fortfarande som oklar, rörlig eller skör. Det kan antas att en anledning är att de olika rollerna och uppgifterna inom praktikerna är så skiftande. De olika professionella rollerna behöver tydliggöras, begripliggöras, stabiliseras och erkännas av varandra. För detta krävs synliggörande och förespråkande arbete med den pedagogiska rollen. Projektarbeten, samarbeten och pedagogiska och demokratiska arbeten samt skol(biblioteks)utveckling har i de framgångsrika exemplen bidragit till att positionen stabiliserats.

### **7.2.1 Samarbete**

Samarbete kan beskrivas som en av skolbibliotekariers största utmaningar. Då samarbete återkommande lyfts i tidigare forskning valde jag att inte fokusera på just det i intervjumanualerna. Trots det kom samarbete att bli ett framträdande tema i studiens resultat. Trots en ökad närhet till skolans pedagoger och en växande identifikation i en pedagogisk och undervisande roll är problemen med samarbete mellan professionerna fortfarande en viktig fråga. När bibliotekarierna i denna studie återberättar exempel på lyckade samarbeten återkommer också beskrivningar av hinder och problem.

I empirin beskrivs samarbete på ett flertal olika sätt; som medvetet, metodiskt, kontinuerligt eller i förväg inplanerat. Ett gott samarbete mellan bibliotekarier och lärare möjliggörs av att rollerna mellan professionerna klargörs och att de har gemensamma visioner (Haycock 2007). Trots att det ofta är bibliotekarier som initierar samarbetet mellan professionerna har det när samarbete utforskats visat sig att bibliotekarier behöver släppa på det professionella tolkningsföreträdet för att på så sätt få mer inflytande (jfr Gärdén 2010). I en tidigare studie (Gärdén et al. 2006) framkom att ju mer bibliotekarier släpper på det egna professionella tolkningsföreträdet desto mer inflytande får de i samspelet med både användare och andra professioner. Gärdén (2010) påpekar dock att en förutsättning för ett sådant samspel mellan lärare och bibliotekarier tycks vara att båda professionerna, men kanske framförallt bibliotekarierna, är beredda att stå tillbaka (s. 193). Det blir motsägelsefullt eftersom det ofta är bibliotekarierna som tar initiativ till samverkan.



Det ligger en problematik i att ge sig in på någon annans professionella arena och expertis. Likaså att rent fysiskt gå in i andras rum, såsom exempelvis klassrum eller bibliotek, vilket lyfts i intervjuerna tillsammans med övertygelsen om att professionerna skulle gagnas av att agera på varandras platser. Skolbibliotekarien har elevers och kollegiets scheman att förhålla sig till men kan samtidigt friare förlägga sin tid, utöver den som ingår i klassrumsundervisningen. Trots att få platser är så temporalt och spatialt inrutade som skolan visar det sig genom studien att skolbibliotekariepraktikerna är praktiker som på ett något friare sätt förhåller sig till tid och rum. Skolbibliotekarien är relativt fri att röra sig mellan skolans olika platser och att styra sin egen plats: skolans bibliotek. Det kan vara både en möjlighet och en begränsning att ha två platser att möta elever och lärare på.

Bibliotekariens plats i klassrummet kan dessutom vara skör för att den bygger på en god relation med undervisande lärare. Dessa relationer möjliggör klassrumsundervisning och pedagogiska samarbeten. Att upprätthålla de goda relationerna gör det exempelvis svårt att avböja när bibliotekarierna tillfrågas om samarbeten eller att utföra service. I somliga fall beskriver skolbibliotekarierna sin roll i skolan som en där de saknar legitimitet, eller rent av makt, att säga nej. En strategi för att komma ifrån att relationerna styr bibliotekets integrering i undervisning är att ta del i planeringsprocesserna. För att planering ska komma till stånd krävs dock att skolans olika yrkesgrupper samverkar. På så sätt har bibliotekarien redan från start plats i undervisningen utan att vara beroende av hur relationerna ser ut.

### **7.2.2 Skolutvecklande skolbibliotekariepraktiker**

Det finns en rörelse mot att allt fler bibliotekarier innehar en plats i skolans ledningsgrupp (jfr Everhart 2007; Everhart & Johnston 2016). I nordamerikanska riktlinjer och forskning kopplas skolbibliotekariens allt tydligare roll som skolledare till synliggörande, förespråkande och evidensbaserat arbete (AASL 2009; jfr Discala & Subramaniam 2011). I Sverige kan detta knytas till hur skolbibliotekarien som pedagogisk resurs lyfts fram i politiskt framtagna dokument såsom Skolinspektionens granskningsrapport (2018) och Skolbiblioteksutredningen (SOU 2021:3). I avhandlingens empiri finns deltagare som har en ledande roll i skolan och dess verksamhetsutveckling och systematiska kvalitetsarbete eller är drivande i arbetet för en demokratisk skola.

Bibliotekariers delaktighet i skolans löpande utvecklingsarbete är inte en ny företeelse. Att begreppet ”systematiskt kvalitetsarbete” knappt förekommer i det empiriska materialet kan istället förklaras med att det först på senare år förts in i diskussioner bland yrkesverksamma (jfr Schedvin 2020). Ytterligare en anledning till att det saknas kan vara att först 2019, ett par år efter att studiens intervjuer genomfördes, kom ett systematiskt och återkommande kvalitetsarbete in i kriterierna för *Skolbibliotek i världsklass*. Däremot förekommer i intervjuerna sådant som kan sägas innefattas i kvalitetsarbete. Det kan handla om att skriva skolbiblioteksplaner, att ta del i läsårsplanering, att driva skolövergripande utvecklingsprojekt och fortbildningar. Jag skulle därför säga att ett kontinuerligt planerande, genomförande och utvärderande arbete, ofta i samråd med rektor eller annan skolledare, ingår i de skolbibliotekariepraktiker som pågår på skolor med framgångsrika bibliotek. Med andra ord pågår ständig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. Detta återspeglas också i Skolbiblioteksutredningen (SOU 2021:3) där det följaktligen föreslås att Skolverket får i uppdrag att revidera de allmänna råden om systematiskt kvalitetsarbete så att det tydliggörs att skolbibliotekets verksamhet ”bör vara del av kvalitetsarbetet” (s. 19).

Att söka och erhålla utmärkelser för sin verksamhet och att sedan sträva efter att upprätthålla den nivån på verksamheten kan också det ses som en sorts kvalitetsarbete och verksamhetsutveckling. Det finns en koppling mellan de kriterier som sätts upp för utmärkelserna och forskningens påvisande av vad som leder till framgångsrika skolbibliotek, exempelvis vad gäller att biblioteket behöver få organisatoriskt stöd för att integreras i undervisning och skolutveckling (jfr Schultz Nybacka 2019, s. 178). Goda förutsättningar ger goda möjligheter för bibliotekarierna att vara delaktiga eller drivande i skolutveckling. I det empiriska materialet framkommer projektledande och skolutvecklande uppgifter och uppdrag där bibliotekarierna initierar ämnes- och professionsövergripande projekt och samarbeten. Pedagogiskt arbete i projektform kan innefatta undervisning integrerad med lärarnas klassrumsundervisning och ämnes- och professionsöverskridande pedagogiska projekt. För bibliotekarierna blir dessa projekt en väg att nå ut till fler elever medan det för skolan som helhet till viss del kompenserar brist på (behörig) personal eller kompetenser. Så kan exempelvis projekt med estetisk och konstnärlig inriktning liksom likabehandlings- och demokratiprojekt fylla ut den brist på

anslag, intresse eller kunskap som deltagarna uppfattar i övriga kollegiet. Att dessa projekt ofta initieras och leds av bibliotekarier motiveras av deltagarna av att de ser det demokratiska arbetet som centralt i sin profession med hänvisning till styrdokumentet.

### **7.2.3 Demokratiskt och normkritiskt arbete**

Eftersom skolbiblioteket är en del av skolan gäller uppgiften att arbeta med det demokratiska uppdraget också bibliotekets verksamhet och personal. Bland deltagarna står arbetet med skolans demokratiuppdrag i centrum. Detta gäller samtliga av studiens intervjuade deltagare, det vill säga inte bara de som intervjuades för att de har valt att fokusera på att arbeta med normkritiska perspektiv. Inom ramen för skolbibliotekariepraktikerna förs samtal om skolbibliotekets demokratiska uppdrag. Samtal om vilken roll skolbiblioteket kan spela i skolans arbete med det demokratiska uppdraget bidrar också till att forma föreställningen om vad en skolbiblioteksverksamhet kan omfatta. Demokratiarbetet ses som ett kärnuppdrag, som grundläggande eller som en självklar utgångspunkt:

Om man jobbar som lärare eller inom skolan överhuvudtaget så är demokratiska värderingar rätt grundläggande. Det tror jag, eller hoppas jag, att om man jobbar inom skolvärlden eller biblioteksvärlden överhuvudtaget, att det finns med i ryggraden. Annars förstår jag inte hur man skulle söka sig till det här jobbet. Oavsett lärare, bibliotekarie eller rektor eller så. (Jordan)

En mängd teman med koppling till det demokratiska uppdraget kan skönjas i både styrdokument (jfr Borsgård 2021) och empiriskt material. Dessa teman kan exempelvis beröra jämlikhet, jämställdhet, genus, könsroller, anti-diskriminering, antirasism, medborgarskap, likabehandling, etnicitet, yttrandefrihet eller värdegrundsarbete. Vissa delar av det demokratiska uppdraget kan tydligt kopplas till skolbibliotekets uppdrag att främja läsning och MIK.

Elever kan ges möjlighet att bidra till och påverka skolbibliotekens praktiker, exempelvis genom att bibliotekarien håller i biblioteksråd där urval, inköp, skyltning, teman och programverksamhet diskuteras tillsammans. På så vis deltar eleverna inte enbart i bibliotekets verksamhet utan utövar också delaktighet (jfr Sandin 2011) när de genom sitt engagemang påverkar och formar skolbiblioteket.

Sådant arbete med skolans demokratiska uppdrag syftar till att öka elevernas inflytande över utbildningen utifrån skollag och läroplaner.

I Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2018) är skolbibliotek sällan en del av de 20 granskade grundskolornas värdegrundsarbete. Det står i kontrast till hur värdegrundsarbetet betonas på de 14 skolor där bibliotekarier intervjuats för denna studie. Här, både hos de åtta bibliotekarier med särskilt fokus på normarbete och hos de fjorton föregående, lyfts likabehandlings- och värdegrundsarbetet fram som ett av skolbibliotekariens viktigaste uppdrag. Inom detta område uttrycker deltagarna att de har sina kärnvärden och kompetenser. När bibliotekarierna tar sig an värdegrundsarbetet kan det kompensera för brister eller luckor i övriga kollegiet eller i skolans verksamhet som helhet. Ibland uttrycker deltagarna sig vara de enda med den kompetensen medan de andra gånger har skapat goda samarbeten med pedagoger med liknande intresse, uppdrag eller kunskap, exempelvis kulturombud, genuspedagoger, lärarbibliotekarier eller samhällskunskapslärare.

Exemplen på normkritiska projekt i skolbibliotekariers arbete utgick från redogörelser från deltagare som explicit uttryckte att de arbetar med normer. I dessa uttryck ryms dock också smalare definitioner såsom att arbeta normkritiskt, feministiskt, genuspedagogiskt eller antirasistiskt. Arbete utifrån något eller flera av dessa perspektiv kan genomsyra alla delar av skolbibliotekets såväl som bibliotekariens arbete. Normkritiskt arbete är därför ett av flera möjliga sätt att arbeta med skolbibliotekets demokratiska uppdrag. Arbetet kan handla om att identifiera möjliga verktyg med vilka skolbiblioteket kan lyfta normkritiska perspektiv, till exempel genom programverksamhet, inköp, skyltning och placeringar av litteratur eller läsfrämjande och undervisande arbete.

Genomförandet av normkritiska projekt möjliggörs och begränsas av de villkor, arrangemang och strukturer inom vilka skolbiblioteket verkar. Det hänger också samman med bibliotekariernas möjlighet att själva agera och reflektera över sin verksamhet. När nya former av utbildning ska implementeras i de redan befintliga arrangemangen behöver de stöttning (Kemmis et al. 2014). Sådant stöd kan komma från ledning, omgivande samhälle eller återfinnas i styrdokument och uppdrag. Genom att föra upp normkritiska perspektiv på agendan och in i samtalen med elever och lärare, förändrar bibliotekarierna arrangemangen som

omger skolbibliotekariepraktikerna och därigenom skolans praktikarkitekturer. Genom att de normkritiska diskussionerna gång på gång förs och upprepas på lite olika sätt varje gång sker en förskjutning som ger möjlighet till motstånd och förändring (jfr Butler 2006, s. 216). I studiens exempel utvecklades praktikerna på platser där arrangemangen var möjliggörande genom exempelvis lokaler, bemanning, styrdokument och en stöttande ledning. Att bibliotekarierna i dessa exempel har en nära kontakt med sina (stöttande) rektorer möjliggör också att de normkritiska perspektiven implementeras i skolbibliotekariepraktikerna.

I artikeln som presenterar delstudien om normkritik (artikel 4) lyfts två konkreta exempel på demokratiskt arbete på två gymnasiebibliotek. I artikeln framkommer hur de vardagliga praktikerna tillsammans med de normkritiska perspektiven fick betydelse för hur det demokratiska uppdraget kunde kopplas till hbtq+, genus och sexualitet. Ur de två exemplen framträder en professionell konflikt som handlar om att möjliggöra och förespråka mänskliga rättigheter och yttrandefrihet å ena sidan men att å andra sidan identifiera gränserna för vad som är bibliotekets och bibliotekariens uppdrag. I konflikten ryms också frågor om huruvida skolbiblioteket bör arbeta normkritiskt, hur detta arbete kan ta sig uttryck och vilka frågor och grupper arbetet bör rikta sig till. Det normkritiska arbetet visade sig handla om att identifiera användargrupper, här exemplifierat av hbtq+, som kan ägnas särskild uppmärksamhet och litteratur. Men det kan också röra sig om andra frågor där användargruppen eller litteraturen behöver ägnas särskild uppmärksamhet. Det handlar om att välja olika strategier för hur dessa grupper och denna litteratur ska behandlas; för urval, inköp, placering, skyltning och förmedling. Arbetet med dessa samlingar kopplas till arbetet med att biblioteket ska utgöra en trygg plats, ha ett bestånd för alla elever och möta allas behov (jfr Oltmann 2016).

Exemplen i den fjärde delstudien utgörs av skapandet av en Regnbågshylla och en skyltning av sex- och samlevnadslitteratur. Skapandet av Regnbågshylla eller samlingar och skyltning av hbtq+-litteratur har ett starkt stöd bland bibliotekarier (Chapman 2013; Oltmann 2016; Tallar 2019). Genom empirin verkar genus och sexualitet som intersektionella maktdimensioner – ofta under paraplybegrepp som hbtq+ eller arbete med en Regnbågshylla – vara återkommande val när bibliotekarier engagerar sig normkritiskt. Att använda intersektionerna mellan genus och sexualitet möjliggör ett arbete med frågor om hbtq+ och mot

diskriminering. Sådant arbete möjliggör i sig att närma sig olika genus, reflektera över läsvanor, preferenser, könsidentiteter i ungdomslitteraturen etcetera. Den tveksamhet avseende uttryckssätt och ”korrekta” sätt att benämna frågor om genus och sexualitet som kan skönjas i deltagarnas utsagor, kan möjligen förklaras av att perspektiven inte har något starkt fäste i varken svenska eller internationella biblioteks- och informationsvetenskapliga utbildningar (jfr Hill & McGrath 2018). Att frågorna om hbtq+ de senaste åren fått ett starkare fäste på folkbibliotek såväl som i offentlig debatt kan däremot tänkas stödja bibliotekariernas arbete med Regnbågshyllan. Genom exemplen med Regnbågshyllan och skyltningen av sex- och samlevnad framkommer hur de normkritiska perspektiven påverkar urval, skyltning och förmedling av litteratur och hur detta kan vara utformat i syfte att förändra normer.

### **7.3 Skapande, omskapande och återskapande**

När skapande och omskapande av skolbibliotekarieidentitet förstås som en del av skolbibliotekariepraktikerna innebär det att skapandet av subjektet – bibliotekarien på det framgångsrika skolbiblioteket – och den identitet som hänger samman med subjektet, skapas i praktikerna. Det vill säga vid det specifika tillfället och med de uttryck som används, tätt knuten till tid och rum såväl som praktiker. Det innebär att identiteten, liksom praktiken, är i konstant förändring. Bibliotekarierna försöker stabilisera sina identiteter och positioner genom att skapa en tydlig och klar bild av sin roll och kompetens. Positionerna stabiliseras genom de rutinmässiga handlingarna samtidigt som det hela tiden finns möjlighet till förändring. Här eftersträvas stabilitet i identiteten då det möjliggör igenkänning genom uttryck och samtal. Samtidigt finns i de kommunikativa praktikerna en makt som kan förändra relationerna. Skolbibliotekariepraktikerna och skolbibliotekarieidentiteterna återskapas genom upprepade säganden, göranden och relateranden samtidigt som de stabiliseras genom rutinmässighet och igenkänning. Detta sker bland annat genom att etablera kontakter och relationer, i olika grupper och arbetslag, skapa kontaktytor och bygga välfungerande samarbeten och samverkan. I det arbetet ingår att konstant förespråka och försvara sin verksamhet. Det är ett fortlöpande och aldrig slutfört arbete.

När bibliotekarierna på otaliga sätt försöker göra sig synliga, få erkännande och bli behövda kan det samtidigt försvåra för övriga pedagoger att få en tydligare bild av bibliotekariens specifika kompetenser. Att skapa och omskapa, förändra och förflytta identiteter och positioner riskerar därför samtidigt att minska begriplighet och igenkänning. Behovet av att nå erkännande kan innefatta att ses som en kollega eller samarbetspartner till skolans övriga pedagoger eller att få erkännande eller uppskattning för utfört arbete. Det kan handla om strävan efter erkännande som en av de professioner som är värdefulla för eleverna och bidrar till skolans pedagogiska verksamhet. Att erhålla en utmärkelse kan fungera som ett steg för bibliotekarien i arbetet med att uppvärdera kompetensen och yrkesrollen bland aktörer på och utanför skolan (jfr Schultz Nybacka 2019, s. 73).

Det ryms en spänning mellan det föränderliga i skolbibliotekariens identitet och synlighet och den stabila pedagogiska roll och plats i skolan som deltagarna uttrycker att de eftersträvar och delvis innehar. Strävan att klargöra och stabilisera sin roll som pedagog i skolan är således komplex. Problemet består delvis i att skolbibliotekariens roll som pedagog inte förstås och används till fullo. Det kan vara därför som bibliotekarierna ofta känner att de behöver förnya och förändra sig. Föränderligheten innebär samtidigt ett problem. Det kontinuerliga omskapandet kan alltså ses som strategier för att på lång sikt inte längre behöva omskapa sig gång på gång utan istället kunna befästa en plats där vissa praktiker, exempelvis undervisningen i klassrummet, kan ses som självklara. När skolbibliotekariens tid inte behöver ägnas åt förespråkande och synliggörande i lika stor utsträckning, kan andra roller, arbetsuppgifter och relationer utforskas och utvecklas. Skolbibliotekarieidentiteten, liksom skolbibliotekariepraktikerna, är sålunda alltid i förändring.

Skolbibliotekariernas professionella identitet framstår i det empiriska materialet i den här studien, såväl som i tidigare forskning, som dynamisk (jfr Schultz Nybacka 2019). Det dynamiska i identiteten möjliggör för bibliotekarien att ta sig an nya roller (Pierson, Goulding & Campbell-Meier 2019). Trots en redan komplex roll kan ett sätt att hantera osäkerhet och osynlighet vara att bredda synen på bibliotekarien genom att ta sig an fler områden föreslagna av ledningen. Ett antagande av nya roller och arbetsuppgifter kan också vara ett resultat av neddragningar bland övrig personal (Elkins 2018). Breddande av rollen är dock

svår så länge det råder otydlighet i fråga om skolbibliotekariernas identiteter, praktiker och värde för skolans elever och pedagoger.

Skolbibliotekarier får ibland i uppdrag av ledning, eller blir tillfrågade av kollegor, att ta sig an uppdrag och uppgifter som *blir över*. I intervjuerna framkommer att deltagarna utför administrativa och sociala arbetsuppgifter som av olika skäl läggs över på dem från andra. Att dessa arbetsuppgifter läggs på skolans bibliotekarie kopplar jag till osäkerheten kring skolbibliotekariepraktikerna, exempelvis avseende vari skolbibliotekariers arbetsuppgifter och kompetenser består (jfr Merga 2019c). Dessa uppgifter kan tillfalla bibliotekarier i brist på att annan personal har den vilja, kunskap, tid eller kompetens som krävs. I vissa situationer kan det vara skolbibliotekarierna själva som initierar att de ska ta hand om sådant som blir över på grund av ambitioner, engagemang eller för att de tycker att det är viktigt att det blir gjort. Det rör sig om administrativa eller organisatoriska uppgifter såsom att göra foldrar eller scheman, skicka ut veckobrev till personalen eller att uppdatera hemsidan. Det kan också röra sig om sociala uppgifter främst riktade till elever som handlar om att vägleda, stötta, hjälpa med läxläsning, ge tid och uppmärksamhet, trösta, lugna, uppfostra eller helt enkelt umgås utan krav. Det förekommer också i materialet en mängd uttryck för att vårda, värna och ta hand om eleverna. Skolbibliotekariers roller som trygga, omvårdande vuxna i skolan är återkommande i forskningen (t.ex. Shaper & Streatfield 2012; Harper 2017). Omvårdande praktiker ställs i relation till en syn på utbildning vars enda syfte är att eleverna uppnår måluppfyllelse (jfr Harper 2017). Andra uppgifter som beskrivs tillfalla bibliotekarien är påfallande ofta feminiserade arbetsuppgifter vilka kan påminna om hushållssysslor såsom att vattna blommor, baka en kaka till fikaten, organisera födelsedagsfirande eller uppträdande i ett socialt sammanhang. Ovan beskrivna administrativa såväl som sociala eller omvårdande och emotionella arbetsuppgifter kan kopplas samman med den kvinnliga könsrollen och att professionen i sig är kvinnodominerad och feminiserad. Kvinnodominerade yrken har länge karakteriserats av service, stöd eller omvårdande aspekter vilket bidragit till feminiseringen (Higgins 2017).

Positionen som skolbibliotekarie innebär både en relativ agens och autonomi och en nära koppling till övriga kollegiet. Att vara ensam i sin profession på en arbetsplats och omges av kollegor och ledning som inte fullt förstår ens



kompetens innebär en hög grad av autonomi. Skolbibliotekarier har, på grund av bristen på styrdokument och lagarnas allmänt hållna skrivningar, ett stort handlingsutrymme i utförandet av sitt dagliga arbete. Detta bidrar också till att verksamheten kan utformas så som passar bäst på den specifika arbetsplatsen; skolan med dess olika program, inriktningar och elevgrupper, samt utifrån de ekonomiska, materiella och professionella resurser som finns att tillgå. Det innebär att skolbibliotekarierna åtnjuter en hel del agens att positionera biblioteket och bibliotekarien på en mängd olika sätt och genom en mängd olika aktiviteter. Dessa aktiviteter är centrala för att förstå hur skolbibliotekariens identitet skapas samtidigt som skolbibliotekets verksamhet utvecklas. När bibliotekarierna tar hand om sådant som blir över för att kollegiet inte vet vad bibliotekarier har för kompetens eller uppdrag, innebär det att skolbibliotekariers professionella identiteter blir identiteter i glidning. Det vardagliga arbetet styrs övergripande av styrdokument som regleras uppifrån men också av lokala dokument och förutsättningar. Det innebär att skolbibliotekarierna kan förflytta sina positioner mellan olika delar av sitt ansvarsområde. När bibliotekarier tar hand om sådant som annars skulle vara andras uppgifter förflyttas också positionerna mellan skolans olika professionella resurser, praktikerna flyter in i varandra och infrastrukturer kombineras. Det medför att gränserna blir otydligare och kan potentiellt möjliggöra att professionerna närmar sig varandra och får större förståelse för varandras uppdrag och kompetenser.

De materiella-ekonomiska arrangemangen, såsom lokaler och budget, har också stor påverkan på hur skolans verksamheter utformas. Om bibliotekslokalen tillsammans med sina materiella resurser också får en stabil plats kan materialiteten fungera performativt; biblioteket kan bli en självklar och central plats i skolan som inte längre riskerar att förhandlas bort. Även brist på resurser i form av budget och bemanning skapar osäkerhet för skolbibliotekarier, och en svårighet att känna trygghet i sin position (Elkins 2018). Det breda innehåll som arbetet har och den flexibilitet och spänning det innebär ställer stora krav på bibliotekarierna. Skolbibliotekariers tjänster består av komplexa och disparata uppsättningar ansvar och krav (Merga 2020b). Det förutsätts att skolbibliotekarier ska spela en roll inom läsning och medie- och informationskompetens, men, vilket påpekas av exempelvis Merga (2020b), det är inte belagt hur dessa roller fungerar ihop med den diversifierade och krävande

arbetsbörda som skolbibliotekarier har. En oklarhet kan dessutom uppstå just för att skolbibliotekariens arbetsuppgifter är mångfacetterade.

En slutsats jag drar utifrån föreliggande studie är att det finns en dubbelhet i hur bibliotekarierna på de framgångsrika skolbiblioteken beskriver sina relationer med lärare och ledning. Å ena sidan ges återkommande beskrivningar av andra professioners okunskap och ovilja. Å andra sidan ges positiva exempel vilket i sig kan tolkas som ett sätt att lyfta fram de framgångar de haft och visa på sådant som är lyckat för att förstärka och bekräfta sin legitimitet. Genom uttryck för utveckling och framgång ter sig skapandet av skolbibliotekarieidentiteter som bestående av ständiga (åter)positioneringar. Deltagarna i den här studien beskriver alltså ett skifte hos de lärare de samarbetar med, från okunniga, ointresserade eller omedvetna om bibliotekets funktion till att inneha en relativ medvetenhet eller ett uppvaknande intresse för skolbibliotekariers frågor och kompetenser. En förskjutning som bibliotekarierna själva anser att de åstadkommit genom synliggörande och förespråkande arbete. I linje med det beskrivs ofta en rörelse från att ha varit bortglömd, till att nu inneha en central och erkänd plats bland skolans personal. I utsagorna från bibliotekarier som skapat framgångsrika skolbibliotek ryms en hoppfullhet om att inte längre behöva arbeta med sådant de kommit vidare ifrån. I hoppfullheten ligger en idé om att kunna ta sig an sådana arrangemang som tidigare fungerat begränsande för praktikerna och att därmed inte längre behöva ägna en så stor del av sitt arbete åt identitetsskapande, synliggörande och förespråkande aktiviteter.

En sådan förankring i skolan kan förstås som att biblioteket och bibliotekarien har blivit integrerade i utbildningspraktikerna (Kemmis et al. 2014, s. 57). Den centrala plats skolbiblioteket har inom vissa av studiens skolor, förstås ofta i termer av framgång eller relaterat till de utmärkelser som skolorna erhållit. Utmärkelserna har blivit ännu ett verktyg i det förespråkande arbetet och ett sätt att sätta biblioteket på skolans och professionens karta. Så påtalar exempelvis en deltagare att utmärkelsen skolbiblioteket mottog påverkade bibliotekariernas möjligheter att bli integrerade i skolans övriga pedagogiska verksamhet:

De har varit ganska öppna här, lärarna tänker jag. Så man kommer med i verksamheten. Och nu speciellt sedan vi fick priset för några år sedan, det här

”Årets skolbibliotek”, så har det blivit liksom mer självklart, man har blivit mer självklar, folk lyssnar. (Noel)

Bland studiens deltagare framkommer en argumentation för att rollen behöver klargöras i syfte att skapa en stabil plats i skolan. När detta är gjort, och den stabila platsen är väl förankrad genom samarbeten och deltagande i planering och en plats i verksamhetsutvecklingen, finns det återigen möjlighet för bibliotekarien att fortsätta utveckla sin roll och pröva nya vägar såsom att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet, att ingå i skolans ledningsgrupp eller att ytterligare utmana gränserna för det normkritiska arbetet.

## **7.4 Skolbibliotekariepraktiker som möjliggörande praktiker**

Initialt i avhandlingsprojektet hade jag ambitionen att studera välfungerande skolbibliotek. Då dessa visade sig svåra att hitta (i Göteborgsområdet där jag sökte) skiftade mitt fokus till skolbibliotek som fått utmärkelser för sitt arbete, och därför omtalas och benämns som framgångsrika. Det har dock genom analysen visat sig att dessa verksamheter är välfungerande delvis därför att de omges av förutsättningar som möjliggör att en verksamhet alls bedrivs. Sådana förutsättningar innefattar god bemanning, utbildade bibliotekarer, ett biblioteksrum att utgå ifrån, med resurser av en mängd olika slag, samt ett kollegium och en ledning med intresse och kompetens inom skolbiblioteksområdet. När skolbiblioteket fungerar väl påverkar det andra verksamheter inom skolan, i och utanför klassrummen, biblioteket, undervisningen och lärandet (jfr Smalley 2004; Bikos, Papadimitriou & Giannakopoulos 2014; Coatney & Harada 2017). Ett väl bemannat bibliotek där bibliotekarierna får möjlighet att utöka gränserna för sina praktiker till att också involvera klassrummen är exempelvis möjliggörande för skolbibliotekariens undervisande arbete. Ju mer bemanning ett skolbibliotek har i förhållande till antalet elever desto fler olika funktioner och resurser tillhandahålls eleverna (jfr KB 2016; Lance & Kachel 2018). Därvidlag bidrar denna studie till en insyn i vilka omständigheter, förutsättningar och praktiker som krävs för att bygga upp ändamålsenliga skolbibliotek.

Genom studien framkommer likväl att det är mycket som behöver falla på plats för att skolbibliotekariepraktiker ska kunna utvecklas inom ramen för vad som ryms på varje specifik skola utifrån de förutsättningar som finns där. Det framkommer också att framgångsrika skolbibliotekariepraktiker är beroende av positionering och acceptans i relation till ledning och kollegium. På merparten av de skolor jag besökt har biblioteket fått en central och viktig roll i skolan, såväl i det pedagogiska arbetet som på en rad andra områden. Jag tolkar det som att det är denna centrala position, tillsammans med bibliotekariernas enträgna arbete för synlighet, förespråkande och integrering i den pedagogiska verksamheten, som möjliggjort framgång (jfr Greenwood, Creaser & Maynard 2010; Teravainen & Clark 2017).

## 7.5 Att nå framgång trots begränsningar

En rad försvårande omständigheter omger skolbibliotekarier. Utifrån studiens resultat ser jag brister i såväl förutsättningar som verksamhet på svenska skolbibliotek. Diskussionen om bristande förutsättningar och risk för neddragningar är aktuell även för framgångsrika skolbibliotek. Att få skolor söker och mottar utmärkelser är en indikation, utöver statistiken, på att skolor i Sverige inte har möjlighet att bedriva ändamålsenliga skolbibliotek. Det syns också på de råd DIK ger till skolor för att kunna nå nivån av ett skolbibliotek i världsklass. Både kriterierna och råden kan för en skolbibliotekarie med bristande förutsättningar te sig som fullständigt ouppnåeliga. Så påtalas exempelvis i en skolbiblioteksutredning från Region Halland att en önskan från bibliotekarien att utgöra en pedagogisk resurs utan tillräckligt goda förutsättningar är att förstå som en ”omöjlighetsverksamhet, det vill säga endast en vision som aldrig kommer att kunna uppnås” (Osmani 2020, s 47). Även om bibliotekarierna efterfrågar bättre bemanning är det tydligt att visionerna kring skolbiblioteket är skapade utifrån de rådande förutsättningarna, det vill säga utifrån biblioteket som minimerat, icke-prioriterat eller osynligt.

Det som i utforskandet av skolbibliotekariers synlighet begreppsliggörs som minimering av skolbiblioteket, innebär att professionella och materiella resurser dras ner eller hålls på en konstant låg nivå så att en verksamhet blir svår att bedriva. När biblioteksverksamheten minimeras begränsar det också andra betydelsefulla strukturer och arrangemang i skolan så som exempelvis

professionsövergripande samverkan. Minimeringen gör att biblioteket riskerar att förlora sitt värde bland skolans andra infrastrukturer eller för skolan som helhet. Dessa två följder av minimering kan kopplas till två av skolbibliotekariens identiteter: bibliotekarien som driver egen verksamhet, i betydelse att ha ett ensamt verksamhetsansvar, och den som pedagog i undervisande praktiker. Minimeringen kan vara orsakad av att biblioteket inte ses som en infrastruktur av värde för eleverna, det vill säga att det finns brister i förståelsen av på vilka sätt skolbibliotek är viktiga. På grund av minimering arbetar många skolbibliotekarier på flera skolor samtidigt vilket gör att de noggrant behöver välja ut ett fåtal uppdrag att genomföra. Beskrivningar av begränsningar, minimering, isolering och brist på synlighet är till hjälp för att förstå hur skolbibliotekariepraktikerna utvecklas. I den här studien deltar flertalet bibliotekarier som excellerat i sina praktiker genom, och ibland trots, omgivande begränsande förutsättningar. Men även dessa skolbibliotekarier beskriver sitt arbete som ett ständigt relaterande till erfarenhet av brister, begränsningar och neddragningar. Det ingår således i skolbibliotekariernas arbete att hantera förutsättningarna och strategiskt ta sig an de utmaningar som platsen erbjuder.

Det finns anledning att ifrågasätta om skolbibliotekarier får tillräckligt med stöd från skolan när det gäller arbetsbelastning och de mångfacetterade roller som de potentiellt skulle kunna ha (jfr Merga 2020b). I tidigare forskning har det påtalats att skolbibliotekariearbetets komplexitet och arbetsbörda leder till att de inte fullt kan utöva sina roller (Merga 2019b). I den här studien framkommer att dessa svårigheter gäller även för de bibliotekarier som arbetar i skolor med välbemannade bibliotek och där förståelsen för skolbibliotekariens specifika kompetens och bidrag är relativt stor. Med andra ord kvarstår problemen med minimering trots att biblioteken i studien är förhållandevis högt prioriterade. I empirin framstår den framgångsrika verksamheten som mycket personbunden. Det är inte ovanligt att bibliotekarien själv byggt upp verksamheten från obefintlig till utmärkande. Som nyanställd utan tidigare erfarenhet av skolvärlden annat än som elev och student kan det vara svårt att förstå skolans alla strukturer och arrangemang. Därför är det också svårt att förstå vilken roll biblioteket och bibliotekarien förväntas och kan ha. Nyanställda skolbibliotekarier stöter dessutom på skolbibliotek som har varit lågt prioriterade sedan tidigare (jfr Hartzell 2002). När en nyanställd skolbibliotekarie börjat sitt arbete i en skola som inte tidigare haft biblioteksverksamhet, endast ett obemannat biblioteksrum

eller en undermålig verksamhet, innebär det ett stort utvecklingsarbete. I skolbibliotekariepraktikerna innefattas då att bygga upp en verksamhet och strukturer för den, samt relationer för att kunna driva verksamheten. Framgången kan därmed delvis ligga på ett personligt plan, att bli en viktig person i skolan eller spela en viktig roll i kollegiet, men också i att vara med, eller drivande i, att utveckla skolan som helhet (jfr Schultz Nybacka 2019). Bibliotekets legitimitet och förankring inom skolan är därmed beroende av de bibliotekarier som driver verksamheten. Att skolbiblioteksverksamheter, trots att de är framgångsrika, är personbundna innebär att de också är sårbara (jfr Lupton 2016). Det personbundna får konsekvenser för stabilitet och likvärdighet i skolan i och med att elevers tillgång till skolbibliotek inte kan garanteras på sikt. Därutöver kan verksamheternas personbundenhet ha betydelse för utvecklingen av bibliotekariernas roller, för professionen och för den professionella identiteten. Det kan innebära att verksamheten avslutas eller trappas ner efter att en drivande bibliotekarie avslutat sin anställning eller att skolledningen väljer att göra om eller dra in tjänster. När det sedan återigen finns en bibliotekarie på plats behöver denna på sätt och vis börja om med att bygga upp en struktur för samarbeten och undervisning (jfr Pierson, Goulding & Campbell-Meier 2019; Schultz Nybacka 2019, s. 89). Personbundenhet och brist på stabilitet innebär att ingen verksamhet med självklarhet är framgångsrik år efter år och att det inte nödvändigtvis bara är de bibliotek med ett gediget medieanslag som når framgång. Det framgångsrika kan likaväl ligga i att som bibliotekarie i en liten skola, med en deltidsanställning, bland lärare med tung arbetsbörda, lyckas driva en verksamhet som blir meningsfull och ett viktigt stöd i elevernas lärande. Det kan vara ett sätt att trots utmanande förutsättningar åstadkomma en förändring som skolbibliotekarie.

# Kapitel 8

## Avslutande reflektioner

*I detta avslutande kapitel diskuteras studiens kunskapsbidrag tillsammans med avhandlingens titel. Dessutom lyfts det teoretiska bidrag studien har gett genom användandet av begreppet skolbibliotekariepraktiker för att utforska skolbibliotekariers arbete. Jag avslutar med att ge förslag för framtida forskning.*

### 8.1 Kunskapsbidrag

Den första delen av studiens tvådelade syfte är att bidra till fördjupade kunskaper om skolbibliotekariers arbete för att skapa framgångsrika skolbiblioteksverksamheter. Ett sätt på vilket detta syfte uppfylls är att med hjälp av olika teoretiska ansatser och empiriska aspekter beskriva och analysera skolbibliotekariers arbete för att driva och utveckla skolbibliotek. Genom att i intervjuer föra samtal med skolbibliotekarier har deras perspektiv på verksamheterna lyfts fram tillsammans med vilka möjligheter och svårigheter detta arbete innebär. En studie med fokus på skolbibliotekariers perspektiv på sin verksamhet bidrar med ny förståelse av de förutsättningar och utmaningar bibliotekarier står inför samt för hur framgångsrika skolbibliotek kan skapas. Den här studien ger därför en insyn i vilka omständigheter, förutsättningar och praktiker som utifrån skolbibliotekariers perspektiv krävs för att möjliggöra framgångsrika skolbibliotek.

Avhandlingens titel *Att ta plats och göra skillnad* kan ses som en spegling av studiens resultat och bidrag och har kopplingar till de fem forskningsfrågorna. Att ”ta plats” kan förstås i både bokstavlig och överförd bemärkelse. Det rör sig för det första om olika sätt för deltagarna att skapa, och uttrycka sig kring sin skolbibliotekarieidentitet. Till identitetsskapandet kopplas sex aktiviteter: att uttrycka och positionera, att påminna, förklara och informera samt att arbeta med synliggörande. Aktiviteterna blir en del av skolbibliotekariepraktikerna. Ett aktivt positionerande visar sig vara centralt för skolbibliotekariepraktikerna och bibliotekariernas möjligheter att skapa och driva skolbiblioteksverksamhet. Att påminna, förklara och informera är aktiviteter som strategiskt används för att

uttrycka och skapa begriplighet kring bibliotekariernas professionella identitet. I den performativa professionella identiteten som skolbibliotekarie ingår att skapa en identitet som tar plats, vare sig det är genom synliggörande, förespråkande eller relationsskapande. Genom en sådan skolbibliotekarieidentitet skapas en bibliotekarie som syns, hörs, förändrar och gör skillnad. Det finns en rörelse i den identiteten som förflyttar sig mellan skolans olika praktiker och positionerar sig i dem på olika sätt; i klassrummet som en pedagog, i skolutveckling som en som organiserar och projektleder, i det demokratiska arbetet som en som förespråkar normkritiska perspektiv och projekt. Skolbibliotekarieidentiteten konstrueras dessutom genom aktiviteter med syfte att synliggöra biblioteket och bibliotekarien.

För det andra diskuteras därför olika sätt att ta plats kopplat till bibliotekets synlighet i skolan. Det handlar om att skapa en biblioteksverksamhet som blir central i skolans många praktiker. Skolans praktiker är beroende av varandra och förhåller sig till varandra. För de framgångsrika skolbiblioteken i studien kan en rörelse skönjas i hur biblioteket tidigare legat i bakgrunden men nu fått en alltmer framträdande roll. Samtidigt kan biblioteket, som en av skolans infrastrukturer, pendla i synlighet över tid beroende av bibliotekariens arbete och position samt kollegiets och ledningens kunskap och intresse. Det synliggörande såväl som det förespråkande arbetet underlättas av att bibliotekarien blir en självklar och likvärdig samarbetspartner i undervisning och planering. Att vara det ger en status som gör att förespråkandet blir lättare. Den centrala plats de framgångsrika skolbiblioteken har i sina skolor kan förstås som en framgång där utmärkelserna blir ett sätt att mäta och påvisa en ändamålsenlig och välfungerande verksamhet.

Bibliotekariernas allt större roll och närvaro i klassrum, undervisning och annan pedagogisk verksamhet blir ett tredje sätt att ta plats. Skolans olika arrangemang är till för att stödja undervisnings- och lärandepraktiker. När institutionella, organisatoriska, professionella och materiella strukturer och arrangemang sammanstrålar på ett sätt som möjliggör för bibliotekarien att utveckla sin roll som pedagog i relation till eleverna, bidrar det till en position bland skolans övriga pedagoger. Skolbibliotekarien kan därför förstås som en pedagogisk resurs i klassrumsundervisningen såväl som att hen intar en pedagogisk roll i den egna undervisningen. Skolorna med framgångsrika bibliotek visar sig ha blivit platser som möjliggör för bibliotekarier att tala om sig själva som pedagoger och



göra sig förstådda som sådana. Förutom att ta plats i undervisningen fungerar bibliotekarierna också som stöd för lärarna och hela skolan genom projektledning och skolutveckling. Pedagogiska projekt, professionsövergripande samarbeten och skolutvecklande arbete gör att positionen stabiliseras. Det förändrade och föränderliga i de framgångsrika skolbibliotekariepraktikerna är att kunna ta plats i ett flertal av skolans verksamheter och använda den positionen till att göra skillnad för skolan som helhet, för skolbiblioteksverksamheten och för sig själv som bibliotekarie. I studien deltar skolbibliotekarier som har ledande roller i sina skolors verksamhetsutveckling, systematiska kvalitetsarbete och demokratiska arbete.

För det fjärde tar skolbibliotekarierna plats som drivande av skolans demokratiska arbete. Att genom demokratiskt och normkritiskt arbete göra skillnad kan innefatta att arbeta för likabehandling och mot diskriminering, exkludering och utanförskap. I skolbibliotekariepraktikerna ryms samtal om, och arbete med, skolbibliotekets demokratiska uppdrag vari likabehandlings- och värdegrundsarbetet lyfts fram som ett av skolbibliotekariens viktigaste uppdrag. Liksom andra praktiker innefattar skolbibliotekariepraktikerna spänningar och inkonsekvenser mellan de olika aktörerna och aktiviteterna såväl som arrangemangen omkring praktikerna. Spänningar uppkommer exempelvis vid förändringar i skolan där nya krav ställs, eller i möten med andra professioner och yrkesverksamma. I studiens exempel på normkritiskt arbete framkommer en professionell konflikt mellan skolbibliotekarier och lärare som handlar om att å ena sidan möjliggöra och förespråka mänskliga rättigheter och yttrandefrihet, men att å andra sidan identifiera gränserna för vad som är bibliotekets och bibliotekariens uppdrag. Genom att föra samtal med elever och lärare med utgångspunkt i normkritiska perspektiv förändrar bibliotekarierna skolans arrangemang och praktiker, vilket innebär ett aktivt förändringsarbete som gör skillnad för skolan och dess aktörer.

I empirin framträder hur identitetsskapande, synliggörande, platstagande och möjliggörande utgör viktiga aktiviteter i praktikerna. Vad som behövs för att en skolbiblioteksverksamhet ska kunna byggas upp har här därför delvis adresserats. Det finns en samstämmighet inom professionen om vad som krävs för att åstadkomma ändamålsenlig verksamhet (jfr Guldér & Helinsky 2013; Malmberg 2017; Schedvin 2020) men däremot saknas empiriskt grundad forskning av hur

skolbibliotekarier får verksamheten att fungera i en svensk kontext. Det finns inom skolbiblioteksforskningen en inriktning mot att förstå och förbättra yrkespraktiker genom att bidra med forskning om och för professionen (Chambers 2018; Lo, Rogers & Chiu 2018). Den här avhandlingsstudien bidrar till sådan forskning med ett empiriskt kvalitativt beforskande av framgångsrika skolbibliotek genom att utforska hur skolbibliotekariepraktikerna är utformade, vad som möjliggör och begränsar dem liksom hur utmaningar kan hanteras och övervinnas. Här framkommer gemensamma och personliga erfarenheter från de som arbetar i skolbibliotek vilket delvis har saknats i tidigare rapporter och genomgångar av forskning (jfr Gärdén 2017, s. 89).

Att vetenskapligt belägga hur de framgångsrika skolbiblioteken skapas kan få betydelse för professionens strävan att skapa bättre förutsättningar för sitt arbete. Vidare kan ett samtal om vad som karakteriserar ändamålsenliga, välfungerande eller framgångsrika skolbibliotek stärka skolbibliotekariers och skolbiblioteksforskares gemensamma ambition att driva skolbiblioteksfrågan framåt (Crispin 2009b, s. 1). Att gemensamt arbeta för att stärka skolbiblioteken blir därmed också ett sätt att lyfta fram och synliggöra en många gånger osynliggjord, icke-prioriterad, feminiserad profession bland skolans övriga aktörer (jfr Crispin 2009b). Att synliggöra osynliggjort feminiserat arbete ser jag som en feministisk ansats.

För det femte kan ovanstående fyra sätt att som skolbibliotekarie ta plats och förändra och därigenom driva fram och utveckla skolbiblioteksverksamhet begreppsliggöras som *skolbibliotekariepraktiker*. Inom biblioteks- och informationsvetenskap finns ett intresse för att utforska och begreppsliggöra arbetet i de professionerna och verksamheterna som är knutna till de biblioteks- och informationsvetenskapliga disciplinerna. Avhandlingen utgör ett bidrag till begreppsliggöranden och förståelser genom att teoretiskt utforska skolbibliotek och skolbibliotekarier. Vanligt förekommande i internationell skolbiblioteksforskning är kvantitativa studier av skolbibliotekets mätbara effekter och professionsnära beskrivningar av skolbiblioteksarbete. Genom kvalitativa utforskanden av skolbibliotekariers arbete kan därför såväl den nationella som den internationella skolbiblioteksforskningen växa. Att fokus i internationell forskning många gånger ligger på kvantitativa snarare än teoretiskt grundade studier kan förklara att praktikteoretiska perspektiv, trots att de är väl

förankrade i utbildningsvetenskap och biblioteks- och informationsvetenskap, inte i samma utsträckning har prövats på skolbibliotek. Avhandlingsstudien är därför ett bidrag inom den biblioteks- och informationsvetenskap som studerar svenska utbildningskontexter utifrån praktikteoretiska ansatser. Det bidrag till skolbiblioteksforskningen som här görs är att med hjälp av praktikteoretiska ansatser utforska skolbibliotekariers arbete och hur detta kan förstås med hjälp av begreppet skolbibliotekariepraktiker.

## 8.2 Teoretiskt bidrag

Teori och metodfrågor kan diskuteras var för sig, som i tidigare kapitel, såväl som tillsammans i syfte att klargöra hur olika överväganden tillsammans möjliggör ett utforskande av praktiker (jfr Nicolini 2012). De valda teorierna och metoderna ska dessutom bidra till att *re*-presentera praktiker i text (Nicolini 2012). Det kan innebära att skapa ett praktikteoretiskt språk eller begreppsliggörande av praktiker, för att kunna beskriva dem. I den här avhandlingen kan jag se hur det valda teoretiska ramverket tillsammans med intervjumetoden har möjliggjort att de säganden, göranden och relateranden som bibliotekarierna i intervjuerna beskriver förstås som bibliotekariepraktiker. Ansatsen möjliggör ett synsätt där skolan ses som en plats där en mängd praktiker pågår, som alla bidrar till skolan som helhet (jfr också "ecologies of practices" i Kemmis et al. 2014). Mitt bidrag till ett praktikteoretiskt begreppsliggörande är därför att föreslå begreppet *skolbibliotekariepraktiker* för att beteckna praktiker som skolbibliotekarier skapar och omskapar. Att jag tagit mig an skolbibliotekariepraktiker som teoretiskt begrepp utifrån, och med hjälp av, olika praktikteoretiska ansatser återspeglas i sammanläggningens artiklar och forskningsfrågor.

Begreppet skolbibliotekariepraktiker är inspirerat av praktikteoretiska traditioner (t.ex. Schatzki 2002, 2012; Kemmis et al. 2014) och används för att utforska den identitet och synlighet som skolbibliotekarierna skapar och det arbete de utför samt vilken plats de har och tar i skolan. Jag utforskar både bibliotekarierna som professionella aktörer i skolan samt hur de arbetar för att skapa skolbiblioteksverksamhet. Praktikerna görs och upprätthålls förutom av bibliotekarien också av materialitet, exempelvis biblioteksrummet och medierna som bibliotekarien interagerar med. Skolbibliotekariepraktikerna är temporalt

situerade i skolans väl avgränsade tidsangivelser och scheman såväl som spatialt situerade i dess materialitet och rum. Skolans infrastrukturer är bundna av både tid och plats med scheman som styr skolans aktörer och aktiviteter. Skolbiblioteket är dock en av de mindre tidsbundna platserna i skolan då det som regel inte ingår i schemalagningen.

Skolbibliotekariepraktiker så som jag förstår dem innebär därmed en syn på biblioteket som beroende av (minst) en bibliotekarie. Praktikerna är således knutna till individen; de följer skolbibliotekarien genom olika sociala sammanhang, och kan förflyttas till andra delar av skolan såsom till klassrum. En sådan utgångspunkt tydliggör att även en skrubb med böcker kan fungera som ett bibliotek om en bibliotekarie tillhandahåller bibliotekstjänster därifrån. På motsvarande sätt kan en bibliotekarie arbeta i en skola, utföra skolbibliotekarieuppgifter och samarbeta med andra pedagoger även om hen, som i ett av empirins exempel, tillfälligt står utan bibliotekslokaler. Att den här studien utgår från skolan som en infrastruktur bestående av en mängd infrastrukturer gör dessutom att studien kan placeras i en kontext av studier av andra professioner som kan förstås, eller förstår sig själva, som delvis osynliggjorda (t.ex. Szekeres 2004; t.ex. Bonini & Gandini 2016). Dessa två områdens sammankoppling, studier av människor i en infrastruktur och studier av professioner som delvis osynliggörs, bidrar till en fördjupad förståelse för den betydelse skolans infrastruktur har för skolbibliotekets och skolbibliotekariens synlighet.

### **8.3 Förslag för framtida forskning**

För att fortsätta utvecklas är svenska skolbibliotek i behov av mer forskning om hur skolbiblioteksverksamheter fungerar och hur förutsättningarna skulle kunna förbättras (jfr Gärdén 2013; SOU 2021:3). En samarbetande, samverkande, projektledande bibliotekarie som verkar för skolutveckling från en central fysisk plats och social position i skolan kan härledas ända tillbaka till Skolkommissionens betänkande från 1946 som i Folkbibliotekssakkunnigas (1949:28) sammanfattning förkunnade att biblioteket ”bör vara skolans hjärtpunkt. Dess roll kommer i framtidens skola att vara betydligt större än den i allmänhet varit i skolorna hittills” (SOU 1949:28, s. 99). Ett av avhandlingens resultat visar att utvecklingen av skolan som helhet och arbetet för att skolan ska

vara en demokratisk och inkluderande plats spelar stor roll i skolbibliotekariernas syn på sitt arbete och sin profession. Hur detta arbete ser ut och hur det är integrerat i skolans övriga pedagogiska arbete kan utforskas vidare.

Skolbibliotekarie som performativ professionell identitet kan tänkas ha förändrats i takt med utveckling av teknik, uppdrag och styrdokument kopplade till både skolan och bibliotekarien. Potentiellt skulle fokus för den professionella identiteten kunna ha förflyttats från att identifiera och positionera sig nära läsning och litteratur, till att under de senaste decennierna alltmer ha inriktat sig mot medie- och informationskunnighet, källkritik och digital kompetens. Nu ligger fokus för många skolbibliotekarier dessutom mer än tidigare på att positionera sig inom den pedagogiska personalen som ett sätt att legitimera skolbibliotekets roll för elevers lärande. I denna avhandlingsstudie framkommer endast den uppfattade betydelsen utifrån bibliotekariernas perspektiv samt hur väl det kan fungera när skolbiblioteksverksamheten prioriteras. De uttryck för frustration avseende lärares, rektorers, skolledares och politikers brist på kunskap och intresse för skolbibliotek som återkommer i tidigare forskning såväl som hos deltagarna i denna studie, skulle tjäna på att utforskas också utifrån dessa grupper perspektiv.

De forsknings- och lärandeprojekt som gjordes under tidigt 2000-tal (t.ex. Limberg & Folkesson 2006; Alexandersson et al. 2007) kan nu följas upp med nya studier där fokus ligger på hur den starkare lagstiftningen har förändrat skolbibliotekets position eller hur den digitala utvecklingen har förändrat skolbibliotekariens arbete. De utforskanden av skolbibliotekariers arbete med elever som gjorts i tidigare pedagogiska projekt skulle idag kunna leda till andra resultat baserat på hur informationsanvändning, informationsaktiviteter och informationskompetens numera tar sig uttryck.

Så länge skolbibliotekets funktion och verksamhet förblir underrepresenterat i den politiska debatten fortsätter dess betydelse att vara oklar för dem som skulle kunna bidra till att området prioriteras. Under de år vilka jag har skrivit på den här avhandlingen har forskningsområdet såväl som den nationella politiska diskussionen utvecklats. När Limberg (2002) poängterade att ”det mesta är ogjort i forskningen på området politik och skolbibliotek” (s. 173) var det däremot ett uttalande som visat sig hålla. Exempelen på svensk skolbibliotekspolitik

forskning är få och återstår därmed att utforska. Fortfarande återstår att studera vilken betydelse lagen från 2010 fått och hur skolbibliotekens förändrade förutsättningar politiskt har fått effekt i kommuner, skolor och biblioteksverksamheter. Vilka effekter en fortgående minimering av svenska skolbibliotek har för skolans undervisning och elevers läsning och lärande återstår att vetenskapligt beforska.

# Summary in English

This thesis explores how librarians at Swedish secondary and upper secondary schools create successful school libraries through their work. It is a thesis by compilation, and the results are presented in eight chapters in Swedish and four articles in English. The aim of the thesis is to contribute to deepened understanding of the work of school librarians who have established successful school libraries and how their work can be understood using the concept *school librarian practices*. The concept is used as an analytic tool in order to understand the complex practices of school libraries.

The problem formulation of the thesis revolves around three interconnected areas. First, a gap in research is explored in terms of how school library work is designed. Researchers within Library and Information Science in Sweden, with an interest in school libraries, have mainly focused on specific activities such as information seeking and use in relation to information literacy. However, the focus has not been on librarians and their work in developing school libraries. Secondly, the thesis is based on what is referred to as "successful" school libraries. Studying how such libraries are created, developed, and managed can contribute to efforts to create better conditions for school libraries within schools, municipalities and public debate. Thirdly, school libraries, as part of the school, have a democratic mission. Issues of democracy and human rights form the work conducted at school libraries, and therefore in this thesis librarians' work with norm-critical perspectives are examined.

In the thesis, various practice theoretical approaches are used to describe and explain the work of school librarians. These approaches are drawn from theories of performativity (Butler 1997), infrastructure (Star & Ruhleder 1996), and infrastructure for learning (Guribye 2005), as well as the theory of practice architectures (Kemmis et al. 2014). The theoretical approaches have inspired the development and use of the concept of *school librarian practices*. This concept is discussed, and it is shown how it can be used to explore the work of school librarians. I have collected and analyzed empirical material consisting primarily of interviews with school librarians and visits to school libraries. In its entirety, the empirical material consists of interviews, group interviews, everyday

conversations, visits, tours, and different types of text. The thesis is based on four articles where practice theories are used to analyze the empirical material from the basis of aspects of identity, visibility, educational resources, and work with norm-critical perspectives.

The results indicate that there are several different practices where librarians' sayings, doings, and relating together constitute school librarian practices that enable successful school libraries. The thesis title "To claim space and make a difference" can be seen as a reflection of the results and contribution of the study and is linked to the five research questions.

First, *how do school librarians create professional identity?* The starting point in the exploration of school librarian identity lies in the idea of identity as performative in the sense that it is created. This means that identity is created at a specific moment together with the expressions used and is closely linked to time and space, as well as to practices. Thus, identity, like practices, is constantly changing. Therefore, school librarian practices and school librarian identities are re-created through repeated sayings, doings, and relating while at the same time stabilized through routine and recognition. The analysis of the creation of professional identity as a school librarian showed various ways for participants to create and express themselves around their school librarian identity. Six activities are linked to the creation of identity: expressing and positioning, reminding, explaining and informing, and working with visibility. Librarians try to stabilize their positions by creating a clear and solid view of their role and competence. Stabilization is performed, for instance by establishing relations in different groups and teams, creating contacts, and building well-functioning collaborations and cooperation. This creation and re-creation includes constantly advocating and defending one's activities. It is an ongoing and never completed work. Stability in identity enables recognition through expressions and conversations. By repeatedly speaking out about the same types of issues, such as the role the library will play in future teaching, recognition is created among the teachers. A strong position becomes a way for librarians to create intelligibility, recognition, and identity. If the library as a room also has a solid place, its materiality can work performatively, presenting the library as an evident and central room that is difficult to negotiate away. A stabilized room and acknowledged library program, provides opportunities for a more changeable



librarian identity, to innovate, educate and assume new roles and develop. The librarian moves between the various infrastructures and practices of the school claiming space in different ways, in the classroom as an educator, in school development as someone who organizes and manages projects, in democratic work as someone who advocates norm-critical perspectives and projects. The performative school librarian identity creates a librarian who is seen, heard, and makes a difference for the school as a whole.

Secondly, *how do school librarians create visibility for the library and themselves at their schools?* This has to do with creating a library that becomes central to the various practices and infrastructures of the school. The practices at the school are interdependent and act in relation to each other. A shift can be seen in how the library used to be in the background but now has an increasingly prominent role. The central location of the library at some of the schools was often understood in terms of success or related to the awards received. The awards received by these libraries become yet another tool in advocating their work and putting the library on the map. At the same time, the library as one of the school's infrastructures can fluctuate in visibility over time depending on, for example, the librarian's work and position or the knowledge and interest of the collegiate and management. A desire to make oneself visible at school, to gain recognition for one's competence and to reach recognition may include being seen as an educator, colleague and partner to other educators and as valuable to pupils and the educational activities of the school. The work towards recognition includes constantly advocating and defending school librarian activities. This work is ongoing.

However, the analysis has also shown that these libraries are well-functioning partly because they are supported by conditions that allow activities to be carried out. Such conditions can be well-staffed libraries with trained librarians, a library room to work from with various resources, as well as colleagues and management with an interest and competence in the school library area. A well-staffed library where librarians have the opportunity to expand the boundaries of their practices to classrooms as well, enables teaching as part of school librarian practices. Favorable conditions also provide opportunities for librarians to be involved or prominent in school development work. Therefore, it could be assumed that this study provides some insight into the circumstances, conditions, and practices

required to build well-functioning school libraries. One of the results of the study showed that in order to do their work well, the librarians needed to know, and then communicate, their role to the school. It was also necessary to create visibility for themselves as professionals as well as for library practices. They needed to demonstrate themselves as educational resources for teaching as well as for democratic work. This visibility helped librarians to claim their space as important actors in the school. In this way, the practices explored here can be said to create the conditions for school library activities and enable the work performed within the framework of the school library and the activities that this work consists of.

Thirdly, *how can school librarians become educators at schools in and through their work?* The increasingly important role of librarians in classrooms is yet another way to claim space. When the arrangements that support teaching and learning converge to enable the librarians to develop their role as educators in relation to pupils, it contributes to a position for the librarian among the other educators. In addition, when claiming a space in teaching, librarians also serve as support for teachers and the entire school through project management and school development. Successful school librarian practices depend on positioning and acceptance in relation to management and colleagues. At most of the schools I visited, the library had been given a central and important role in the school, both in pedagogical work and in a number of other areas. I interpret this central position, together with the librarians' persistent work for visibility and integration with teaching practices, as having enabled their success. It is thus part of successful school librarian practices to manage the conditions and strategically take on the challenges that the site offers in order to move their positions and claim space by making themselves visible. Through expressions around development and success, the creation of school librarian identities appears to consist of constant (re)positioning. One conclusion I draw from this study is that there is a duality in how librarians at successful school libraries describe their relationships with teachers and management. On the one hand, there are recurring descriptions of the ignorance and reluctance of other professions. On the other hand, positive examples are given, which can be interpreted as highlighting and demonstrating the success they have had, which in turn reinforces and confirms their positions. In line with this, a shift is often described, moving from lack of acknowledgement to holding a central and recognized place among school staff.

The stories of librarians who have created successful school libraries contain a hope that they will no longer have to work on matters already accomplished. Thus, the participants in this study describe a shift in the teachers they work with, from ignorant, uninterested, or unaware of the functioning of the library to having a higher level of awareness or an awakening interest in school libraries.

Fourthly, *what characterizes the work with norm critical perspectives as part of school librarian practices?* Making a difference in the work against discrimination and exclusion is one of the driving forces behind the librarians' work with education's democratic mission and norm critical perspectives. School librarians claim a space as leading democratic work. They claim this position in the breach of colleagues' lack of interest, knowledge, or experience in the issues involved. Like other practices, school librarian practices consist of tensions and inconsistencies. These arise, for example, from changes in schools where new requirements are presented or in meetings with other professions and professionals. When policy documents, regulations, and recommendations change, they give rise to new goals and tasks for education and schooling. Norm critical perspectives can impact educational practices when they are proposed by the authorities, as is usual in Sweden. The implementation of norm critical perspectives in school librarian practices was enabled by the management and the librarians' positions close to the management. Norm critical work was also enabled by prevailing political and educational discussions as well as discussions taking place within the librarian profession. The necessary arrangements for promoting and enabling work with norm critical perspectives were therefore in place. Practices were developed with the support of the material-economic and cultural-discursive arrangements in, for example, curriculums, policies, and teaching materials. The critical reflexiveness of school librarians thus becomes a fundamental part of norm critical work related to the democratic assignment of schools. The practices of school librarians may well be central in nurturing and enhancing critical educational practices in schools today.

Fifth, the four research questions in the articles led to the question: *In what ways do school librarian practices contribute to the creation of successful school libraries?* This question is addressed in the conclusions by discussing how school librarian practices are created and recreated, thereby enabling the development of successful school libraries. The arrangements, such as premises and budget,

have a major impact on how school activities are designed. Lack of resources in the form of budget and staffing creates uncertainty for school librarians. One way to deal with such uncertainty may be to broaden the role by taking on more areas proposed by management. However, broadening the role is difficult as long as there is ambiguity about school librarians' identities, practices, and value for pupils and educators. School librarians' services consist of complex and disparate responsibilities and requirements. It is assumed that school librarians should play a role in literacy and media- and information literacy, but these roles do not easily work together with the diversified and demanding workload of school librarians. In addition, ambiguity can arise precisely *because* school librarians' duties are multifaceted.

The professional identity of school librarians is shown to be dynamic. The dynamics of identity enables the librarian to take on new roles. When librarians, in countless ways, try to make themselves visible, gain recognition, and be needed, it can at the same time make it difficult for other educators to get a clear picture of what librarians' specific competencies are. There is a tension between the changing identity and visibility of the school librarian and the solid educational role and place at the school that participants say they aspire to and partly hold. The desire to clarify and stabilize their role as educators at the school is complex. The problem is partly that the role of the school librarian as an educator is not fully understood and used to the fullest, which is why librarians constantly feel that they need to be innovative and creative in their roles. At the same time, constant change is a problem. When librarians create and re-create their roles and shift their positions, it reduces the possibility of intelligibility and recognition. Constant re-creation can thus be seen as constant new attempts to no longer have to re-create themselves time and time again, but rather to consolidate a place where certain practices can be taken for granted, such as teaching in the classroom. When all school librarians' time is no longer taken up by advocacy and visibility, other roles, tasks, and relationships can be explored and developed. School librarian identity, as well as school librarian practices, are thus constantly changing.

Being alone in their profession at the workplace, and being surrounded by colleagues and management who do not fully understand their competence, brings a high level of autonomy. School librarians thus have a great deal of room

for change in their daily work. Their autonomy also contributes to the fact that activities can be designed to best suit the specific workplace, the school with its programs and pupils, as well as the institutional, professional and material resources available. This means that school librarians can use their autonomy and agency to position the library and librarian in a variety of ways through a variety of activities. These activities are central to understanding how the identity of the school librarian is created while managing the school library. When librarians take care of leftovers from colleagues who are unaware of the skills or assignments librarians have, school librarians' professional identities become identities in flux. While policy documents and responsibilities are regulated from above, the everyday work and positions at the school are governed locally. Thus, school librarians have the agency to position themselves between different parts of their area of responsibility. When librarians take care of what would otherwise be the tasks of other educators, the positions between the two professions shift, infrastructures are combined, boundaries become fuzzy, and this can potentially bring them closer together and support a greater understanding of each other's assignments and competences.



# Referenser

- American Library Association (ALA) (1998). *Standards and guidelines*. Chicago, IL: American Library Association.  
<https://www.ala.org/tools/guidelines/standardsguidelines>
- American Association of School Librarians (AASL) (2009). *Standards for the 21st century learner*. Chicago, IL: American Library Association.
- Accardi, M. T. (2013). *Feminist pedagogy for library instruction*. Sacramento, CA: Litwin Books.
- Accardi, M. T., Drabinski, E. & Kumbier, A. (red.) (2010). *Critical library instruction: theories and methods*. Sacramento, CA: Library Juice Press, LLC.
- Ahlfeld, K. (2019). They paved paradise: school librarians and school libraries are disappearing and we won't know what we've lost until it's gone. *Journal of Library Administration*, 59(8), ss. 927-938.
- Ahlyrd, S. (2019). *På gränsen till en ny värld: studenters informationspraktiker på väg mot arbetslivet*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Alexandersson, M. & Limberg, L. (2003). Constructing meaning through information artefacts. *The New Review of Information Behavior Research*, 4(1), ss. 17-30.
- Alexandersson, M. & Limberg, L. (2004). *Textflytt och sökslump: informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alexandersson, M., Limberg, L., Lantz-Andersson, A. & Kylemark, M. (2007). *Textflytt och sökslump: informationssökning via skolbibliotek*. 2 rev. uppl., Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bannister, M. E. (2020). School library as a safe harbor for lgbtq students and families. *Knowledge Quest*, 48(3), ss. 1-6.
- Beilin, I. (2016). Student success and the neoliberal academic library. *Canadian Journal of Academic Librarianship*, 1, ss. 10-23.
- Berg, L. & Oscarsson, H. (2015). *Supervalåret 2014*. (Demokratistatistik: Rapport 20). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Bewick, L. & Corral, S. (2010). Developing librarians as teachers: a study of their pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(2), ss. 97-110.

- Biblioteksbladet (2019). Biblioteksstrategin – branschens ris och ros.  
*Biblioteksbladet*, 8 mars. <http://biblioteksbladet.se/biblioteksstrategin-branschens-ris-och-ros/>
- Bikos, G., Papadimitriou, P. & Giannakopoulos, G.A. (2014). School libraries' impact on secondary education: a users' study. *Library Review*, 63(6/7), ss. 519-530.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonini, T. & Gandini, A. (2016). Invisible, solitary, unbranded and passionate: everyday life as a freelance and precarious worker in four Italian radio stations. *Work organisation, labour and globalisation*, 10(2), ss. 84-100.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati-och värdegrundsarbete*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bowker, G. C., Baker, K., Millerand, F. & Ribes, D. (2010). Toward information infrastructure studies: ways of knowing in a networked environment. I Hunsinger, J., Klastrup, L. & Allen, M. (red.) *International handbook of internet research*. Dordrecht: Springer, ss. 97-117.
- Brade, L. (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Burns, E. (2015). Practitioner perceptions of school library advocacy. *Education Libraries*, 38(1), ss. 1-16.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Butler, J. (2011). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, J., Rosenberg, T. & Lindeqvist, K. (2005). *Könet brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur.



- Carlsson, H. & Sundin, O. (2017). Searching for delegated knowledge in elementary schools. *Information Research*, 22(1), paper isic1618.
- Carlsson, U. (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom.
- Carlsson, U. (red.) (2018). *Medie-och informationskunnighet (MIK) i den digitala tidsåldern: en demokratifråga-kartläggning, analys, reflektioner*. Göteborg: Nordicom.
- Chambers, L. (2018). How to run a school library in 3.5 hours a week: Tower Hamlets SLS Programme of Professional Librarians In Primary Schools (PLIPS). *The School Librarian*, 66(4), ss. 202-204.
- Chapman, E. L. (2013). No more controversial than a gardening display?: provision of LGBT-related fiction to children and young people in UK public libraries. *Library Trends*, 61(3), ss. 542-568.
- Christensen, J. F. (2020). *Queering organisation(s): norm-critical orientations to organising and researching diversity*. Diss. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Church, A. P. (2008). The instructional role of the library media specialist as perceived by elementary school principals. *School Library Media Research*, 11, ss. 1-28.
- Church, A. P. (2010). Secondary school principals' perceptions of the school librarian's instructional role. *School Library Research*, 13, ss. 1-33.
- Clemens, A. (2021). Kritik mot DIKs utmärkelse om skolbibliotek. *Biblioteksbladet*, 19 februari.  
<https://www.biblioteksbladet.se/nyheter/skolbibliotek/kritik-mot-diks-utmarkelse-om-skolbibliotek/>
- Clyde, L. A. & Lobban, M. (2001). A door half open: young people's access to fiction related to homosexuality. *School Libraries Worldwide*, 7(2), ss. 17-30.
- Coatney, S. & Harada, V. H. (red.) (2017). *The many faces of school library leadership*. 2 uppl., Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited ABC-CLIO, LLC.
- Cooper, O. P. & Bray, M. (2011). School library media specialist-teacher collaboration: characteristics, challenges, opportunities. *TechTrends*, 55(4), ss. 48-55.
- Copeland, A. & Jacobs, L. (2017). The power of collaboration between school librarian and classroom teacher. *Teacher Librarian*, 45(2), ss. 22-27.
- Cox, A. M. (2012). An exploration of the practice approach and its place in information science. *Journal of Information Science*, 38(2), ss. 176-188.

- Crispin, J. (2009a). *Discovering the social organization of school library work*. Diss. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.
- Crispin, J. (2009b). Negotiating the social organization of school library work. *I IASL Conference Proceedings: preparing pupils and students for the future - school libraries in the picture*. Abano Terme, Italy ss-1-15 2009.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. (2010). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Stockholm: Liber.
- Deissler, C. H., Ding, L., Neumann, K. L. & Kopcha, T. J. (2015). Professional learning networks to support school librarians' development of instructional technology expertise. *TechTrends*, 59(3), ss. 27-40.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), ss. 23-46.
- DIK (2011). *Vad är ett skolbibliotek? DIK reder ut begreppet* [folder].
- DIK (2018). *Bemanna skolbiblioteken!* (Rapport 2018). <https://assets.ctfassets.net/vkygthqfrquy/4GGYHVgPMf5Y9DIvkdzE9f/09dc929f299edacc09720a2ba3502cb2/bemanna-skolbiblioteken.pdf>
- DIK (2019) *Samhället drar sig tillbaka – En rapport om arbetsmiljön på våra bibliotek*. (Rapport 2019) <https://dik.se/om-oss/rapporter-och-remisser>
- DIK (2020a). *Expertgrupp för skolbibliotek*. <https://dik.se/om-oss/det-har-ar-dik/dik-s-expertgrupper>. [2022-04-13]
- DIK (2020b). *Skolbibliotek i världsklass*. <https://dik.se/om-oss/stipendier-och-utmorkelser/skolbibliotek-i-varldsklass>. [2022-04-13]
- DIK (2021) *Här är årets Skolbibliotek i världsklass*. <https://dik.se/om-oss/pressrum/pressmeddelanden/har-ar-arets-skolbibliotek-i-varldsklass-2021>. [2022-04-02]
- DiScala, J. & Subramaniam, M. (2011). Evidence-based practice: a practice towards leadership credibility among school librarians. *School Libraries Worldwide*, 17(2), ss. 59-71.
- Domínguez, N., García, I., Martínó, J. & Méndez, A. (2016). The school librarian as motivational agent and strategist for reading appreciation. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), ss. 236-246.
- Downey, J. (2013). Self-censorship in selection of LGBT-themed materials. *Reference & User Services Quarterly*, 53(2), ss. 104-107.
- Drabinski, E. (2019). What is critical about critical librarianship?. *Art Libraries Journal*, 44(2), ss. 49-57.
- Eklund, P. (2022). *Academic librarianship in flux: the dynamics of negotiating professional jurisdiction*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.

- Elkins, A. J. (2014). *What's expected, what's required, and what's measured: a comparative qualitative content analysis of the national professional standards for school librarians, and their job descriptions and performance evaluations in Florida*. Diss. Tallahassee, FL: The Florida State University.
- Elkins, A. J. (2018). Mind the gaps: school librarians' job descriptions and the professional standards for school librarians in the United States. *School Libraries Worldwide*, 24(1), ss. 87-98.
- Ely, D. P. (1982). The role of the school media specialist: some directions and choices. *Journal of Research & Development in Education*, 16(1), ss. 33-36.
- Eriksson, C. (2016). *Fokusbibliotek: en utvecklingsmodell för bibliotek i grundskolan*. Lund: BTJ Förlag.
- Everhart, N. (2007). Leadership: school library media specialists as effective school leaders. *Knowledge Quest*, 35(4), ss. 54-57.
- Everhart, N. & Johnston, M. P. (2016). A Proposed Theory of School Librarian Leadership: a meta-ethnographic approach. *School Library Research*, 19, ss. 1-30.
- Everhart, N., Mardis, M. A. & Johnston, M. (2010). *The leadership role of the teacher librarian in technology integration: early results of a survey of highly certified teacher librarians in the United States*. Jefferson City, MO: International Association of School Librarianship.
- Ewbank, A. D. (2011). School librarians' advocacy for the profession: results of a US national survey. *School Libraries Worldwide*, 17(2), ss. 41-58.
- Ewbank, A. D. & Kwon, J. Y. (2015). School library advocacy literature in the United States: an exploratory content analysis. *Library & Information Science Research*, 37(3), ss. 236-243.
- Ewbank, A. D. & Kwon, J. Y. (2021). School library advocacy literature in the United States: A Content Analysis. I *IASL Annual Conference Proceedings*. Doha, Qatar February 2021, ss. 1-13.
- Fichtelius, E., Enarson, E., Hansson, K., Klein, J. & Persson, C. (red.) (2017). *Den femte statsmakten: bibliotekens roll för demokrati, utbildning, tillgänglighet och digitalisering*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.
- Fichtelius, E., Persson, C. & Enarson, E. (2019). *Demokratins skattkammare: förslag till en nationell biblioteksstrategi*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.

- Forsman, M. (2013). Medie- och informationskunnighet i skolan och lärutbildningen: en bearbetning till svenska av UNESCOs media and information literacy curriculum for teachers. I Carlsson, U. (red.) *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom, ss. 11-50.
- Foster, C. & McMenemy, D. (2012). Do librarians have a shared set of values? A comparative study of 36 codes of ethics based on Gorman's enduring values. *Journal of librarianship and information science*, 44(4), ss. 249-262.
- Foucault, M. (1970). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London: Routledge.
- Fox, M. & Hope, A. (2013). Essentialism and care in a female-intensive profession. I Keilty, P. & Dean, R. (red.) *Feminist and queer information studies reader*. Sacramento, CA: Litwin Books, ss. 48-60.
- Francis, B. H., Lance, K. C. & Lietzau, Z. (2010). *School librarians continue to help students achieve standards: "The third Colorado study 2010"*. Denver, CO: Colorado State Library.
- Francke, H. (2008). *(Re) creations of scholarly journals: Document and information architecture in open access journals*. Diss. Borås: Högskolan i Borås/Göteborgs universitet.
- Francke, H. & Sundin, O. (2012). Negotiating the role of sources: educators' conceptions of credibility in participatory media. *Library & Information Science Research*, 34(3), ss. 169-175.
- Francke, H., Sundin, O. & Limberg, L. (2011). Debating credibility: The shaping of information literacies in upper secondary schools. *Journal of Documentation*, 67(4), ss. 675-694.
- Franklin, R. E. (2009). What did you call me? Results of a pilot study to investigate perspectives from future school library administrators about appropriate job titles. *Education Libraries*, 32(2), ss. 13-20.
- Frye, J. M. (2018). Assimilation or humiliation? An analysis of professional identities after critical events in the workplace. *School Library Research*, 21, ss. 1-27.
- Garcia, M.A. (2011). *Ask a librarian: the profession, professional identities, and constitutive rhetoric of librarians*. Diss. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Garry, C. (2015). Selection or censorship? School librarians and LGBTQ resources. *School Libraries Worldwide*, 21(1), ss. 73-90.

- Gaver, M. (1958). *Every child needs a school library. Opening address at school libraries, information literacy*. Chicago, IL: American Library Association.
- Gavigan, K. (2017). School library research: An international perspective. I Alman, S. W. *School librarianship: Past, present, and future*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, ss. 65-76.
- Ghersetti, M. & Andersson Odén, T. (2018). *Flyktingkrisen 2015: mediernas bevakning och allmänhetens åsikter*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. New York, NY: Basic books.
- Gildersleeves, L. (2012). Do school libraries make a difference? *Library Management*, 33(6/7), ss. 403-413.
- Greenwood, H., Creaser, C. & Maynard, S. (2010). Successful primary school libraries in challenging circumstances, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 15(2), ss. 89-113.
- Grover, R. & Fowler, S. G. (1993). Recent trends in school library media research. *School Library Media Quarterly*, 21(4), ss. 241-247.
- Guldér, M. & Helinsky, Z. (2013). *Handbok för skolbibliotekarier: modeller, verktyg och praktiska exempel*. Lund: BTJ Förlag.
- Guribye, F. (2005). *Infrastructures for learning. Ethnographic inquiries into the social and technical conditions of education and training*. Diss. Bergen: The University of Bergen.
- Guribye, F. (2015). From artifacts to infrastructures in studies of learning practices. *Mind, Culture, and Activity*, 22(2), ss. 184-198.
- Guribye, F. & Lindström, B. (2009). Infrastructures for learning and networked tools: the introduction of a new tool in an inter-organisational network. I Dirckink-Holmfeld, L., Jones, L. & Lindström, B. (red.) *Analysing networked learning practices in higher education and continuing professional development*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 103-116.
- Gärdén, C. (2010). *Verktyg för lärande: informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Gärdén, C. (2013). Skolbiblioteksforskning och skolbibliotekspraktik. I Limberg, L. & Lundh, A. H. (red.) *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ Förlag, ss. 71-110.

- Gärdén, C. (2014). Vuxenstuderande och informationskompetens. I Rivano Eckerdal, J. & Sundin, O. (red.) *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Stockholm: Svensk biblioteksförning, ss. 63-75.
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande: en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.
- Göteborgs Stad (2013). *Biblioteksplan Göteborgs Stad 2013-2021*. Göteborgs Stad: Kulturförvaltningen.  
[https://www5.goteborg.se/prod/intraservice/namndhandlingar/samrumportal.nsf/0/e865670890d00990c12586f400265a51/\\$file/20+hemstallan+till+kf+forlangd+giltighetstid+biblioteksplan+goteborgs+stad.pdf](https://www5.goteborg.se/prod/intraservice/namndhandlingar/samrumportal.nsf/0/e865670890d00990c12586f400265a51/$file/20+hemstallan+till+kf+forlangd+giltighetstid+biblioteksplan+goteborgs+stad.pdf) [2022-04-12]
- Göteborgs Stad (2020). *Grundskoleförvaltningens plan för skolbibliotek 2021-2025: en sammanfattning*. Göteborgs Stad: Grundskoleförvaltningen.  
<https://sites.google.com/grundskola.goteborg.se/sbc/skolbibliotekets-bratt-veta/skolbiblioteksplanen?authuser=0> [2022-04-03]
- Haider, J. & Sundin, O. (2019). *Invisible search and online search engines: the ubiquity of search in everyday life*. Abingdon: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. 3 uppl., Abingdon: Routledge.
- Hanell, F. (2019). *Lärarstudenters digitala studievardag: informationslitteracitet vid en forskolläraryr utbildning*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Hansson, J., Hedemark, Å., Kjellman, U., Lindberg, J., Nolin, J., Sundin, O. & Wisselgren, P. (2018). *Profession, utbildning, forskning: biblioteks-och informationsvetenskap för en stärkt bibliotekarieprofession*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.
- Harada, V. H. & Yoshina, J. M. (2010). *Assessing for learning: librarians and teachers as partners: librarians and teachers as partners, Revised and Expanded*. 2 uppl., Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited ABC-CLIO, LLC.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), ss. 575-599.
- Harper, M. (2017). Helping students who hurt: care based policies and practices for the school library. *School Libraries Worldwide*, 23(1), ss. 41-54.
- Hartzell, G. (1997). The invisible school librarian: why other educators are blind to your value. *School Library Journal*, 43(11), ss. 24-29.

- Hartzell, G. (2002). The principal's perceptions of school libraries and teacher-librarians. *School libraries worldwide*, 8(1), ss. 92-110.
- Haycock, K. (2007). Collaboration: critical success factors for student learning. *School Libraries Worldwide*, 13(1), ss. 25-35.
- Haycock, K. (2011). Connecting British Columbia (Canada) school libraries and student achievement: a comparison of higher and lower performing schools with similar overall funding. *School Libraries Worldwide*, 17(1), ss. 37-50.
- Haycock, K. & Stenström, C. (2016). Reviewing the research and evidence: towards best practices for garnering support for school libraries. *School Libraries Worldwide*, 22(1), ss. 127-141.
- Hedman, J. & Lundh, A. (red.) (2009). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Heidegger, M. (1927/1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Hell, M. (2008). *Utveckla skolbiblioteket!: att starta och driva en bra verksamhet*. Lund: BTJ Förlag.
- Hell, M. (2011). *Skolbiblioteksutveckling - skolutveckling*. Lund: BTJ Förlag.
- Hellberg, A. & Eriksson, M. (2020). *Skolbiblioteksverksamhetens nuläge och utmaningar enligt rektorer och elever: en intervjustudie*. Göteborgs Stad: Utbildningsförvaltningen.
- Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (red.) (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hesse-Biber, S. N. (red.) (2011). *Handbook of feminist research: theory and praxis*. Oxford: SAGE publications.
- Hicks, A. (2018). *The theory of mitigating risk: information literacy and language-learning in transition*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Hicks, D. (2014). The construction of librarians' professional identities: a discourse analysis/La construction de l'identité professionnelle du bibliothécaire: une analyse de discours. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 38(4), ss. 251-270.
- Higgins, S. (2017). Embracing the feminization of librarianship. I Lew, S. & Yousefi, B. (red.) *Feminists among us: resistance and advocacy in library leadership*. Sacramento, CA: Library Juice Press, LLC, ss. 67-89.

- Hill, R. F. & McGrath, M. M. (2018). Why is the conversation about LGBT students' information needs still in the closet? The role of the MLIS program in preparing culturally competent school librarians. I Percell, J., Sarin, L. C., Jaeger, P. T. & Bertot, J. C. (red.) *Re-envisioning the MLS: Perspectives on the future of library and information science education*. Bingley: Emerald Group Publishing, ss. 71-82.
- Hochman, J. (2016). School library nostalgias. *Curriculum Inquiry*, 46(2), ss. 132-147.
- hooks, b. (2001). *All about love: new visions*. New York: Harper Perennial.
- Howell, K. E. (2012). *An introduction to the philosophy of methodology*. London: Sage.
- Hughes-Hassell, S., Overberg, E. & Harris, S. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ)-themed literature for teens: are school libraries providing adequate collections? *School Library Research*, 16, ss. 1-18.
- Hui, A., Schatzki, T. & Shove, E. (2017). *The nexus of practices. Connections, constellations, practitioners*. London: Routledge.
- Hultgren, F. (2009). *Approaching the future: a study of Swedish school leavers' information related activities*. Diss. Borås: Högskolan i Borås/ Göteborgs universitet.
- Huvila, I., Holmberg, K., Kronqvist-Berg, M., Nivakoski, O. & Widén, G. (2013). What is Librarian 2.0-New competencies or interactive relations? A library professional viewpoint. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45(3), ss. 198-205.
- IFLA/UNESCO (1999). *School library manifesto*.  
<https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>.
- IFLA/UNESCO (2002). *IFLA/UNESCO:s riktlinjer för skolbibliotek*. Malmö: Pedagogiska centralen. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-se.pdf> [2022-04-12]
- Jennings, E. (2016). The librarian stereotype: how librarians are damaging their image and profession. *College & Undergraduate Libraries*, 23(1), ss. 93-100.
- Johannisson, J. (2006). *Det lokala möter världen: kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg*. Diss. Borås: Högskolan i Borås/Göteborgs universitet.



- Johansson, B. (2010). Barnbibliotekariers och forskares syn på barn. I Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket Stockholm.
- Johansson, V. (2012). *A time and place for everything? Social visualisation tools and critical literacies*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Johnston, M. P. (2012). Connecting teacher librarians for technology Integration Leadership. *School Libraries Worldwide*, 18(1), ss. 18-33.
- Johnston, M. P. (2015). Blurred lines: the school librarian and the instructional technology specialist. *TechTrends*, 59(3), ss. 17-26.
- Johnston, M. P. & Green, L. S. (2018). Still polishing the diamond: school library research over the last decade. *School Library Research*, 21, ss. 1-64.
- Julien, H. & Genuis, S. K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research*, 33(2), ss.103-111.
- Jutéus, S. (2014). De startar uppror. Rör inte vår bibliotekarie. *Expressen*.  
<https://www.expressen.se/gt/de-startar-uppror-ror-inte-var-bibliotekarie/>.  
 [2022-04-02]
- Kachel, D. E. (2011). *School library research summarized: a graduate class project*. Mansfield, PA: Mansfield University.
- Kachel, D. (2017). The advocacy continuum. *Teacher Librarian*, 44(3), ss. 50-52.
- Kachel, D. E. (2018a). School librarians as equity warriors: advocating for all students. *Teacher Librarian*, 46(2), ss. 44-47.
- Kachel, D. E. (2018b). The revolving door: another new principal?. *Teacher Librarian*, 45(5), ss. 48-63.
- Kammer, J., King, M., Donahay, A. & Koeberl, H. (2021). Strategies for Successful School Librarian and Teacher Collaboration. *School Library Research*, 24, ss. 1-24.
- Kaplan, A. G. (2006). *Benign neglect: Principals' knowledge of and attitudes towards school library media specialists*. Diss. Newark, DE: University of Delaware, ProQuest Dissertations Publishing.
- Kaplan, A. G. (2010). School library impact studies and school library media programs in the United States. *School Libraries Worldwide*, 16(2), ss. 55-63.

- Kelsey, M. E. (2006). Education reform in Minnesota: profile of learning and the instructional role of the school library media specialist. *School Library Media Research*, 9, ss. 1-24.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), ss. 9-27.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I Kemmis, S. (red.) *Enabling praxis: challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers, ss. 37-62.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing education, changing practices*. Dordrecht: Springer.
- Kuhlthau, C. (2004). *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. 2 uppl., Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C. (2010). Guided inquiry: school libraries in the 21st century. *School libraries worldwide*, 16(1), ss. 17-28.
- Kungliga biblioteket (KB) (2016). *Skolbibliotek – hur ser det ut? En kartläggning inom ramen för den myndighetsöverskridande skolbiblioteksgruppen*. Stockholm: Kungliga Biblioteket.
- Kungliga biblioteket (KB) (2021). *Bibliotek 2020: offentligt finansierade bibliotek*. Stockholm: Kungliga biblioteket.
- Kärnebro, K. & Lundström, U. (2018). *Utvärdering av läslyftet: Delrapport 10: en intervjustudie av skolbibliotekariernas roll i Läslyftet*. Umeå: Umeå Centre for Evaluation Research.
- Kvale (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Lance, K. C. (2002). Impact of school library media programs on academic achievement. *Teacher Librarian*, 29(3), ss. 29-34.
- Lance, K. C. & Hofschire, L. (2012). School librarian staffing linked with gains in student achievement, 2005 to 2011. *Teacher Librarian*, 40(1), ss. 15-19.
- Lance, K. C. & Kachel, D. E. (2018). Why school librarians matter: what years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), ss. 15-20.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?.* Stockholm: Natur & kultur

- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur, ss. 27-43.
- Latham, D. & Gross, M. (2017). Collaborating for success: teachers and librarians as partners in learning. *Voices From the Middle*, 24(4), ss. 64-66.
- Latham, D., Gross, M. & Witte, S. (2013). Preparing teachers and librarians to collaborate to teach 21st century skills: views of LIS and education faculty. *School Library Media Research*, 16, ss. 1-23.
- Lau, D. (2002). What does your boss think about you?. *School Library Journal*, 48(9), ss. 52-55.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, A. (2015). *The invisible librarian: a librarian's guide to increasing visibility and impact*. Waltham, MA: Chandos Publishing.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice*. London: Sage.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lgr11, Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, reviderad 2022. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Lgy11, Skolverket (2022). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*, reviderad 2022. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl1-for-gymnasieskolan>
- Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Diss. Borås: Högskolan i Borås/Göteborgs universitet.
- Limberg, L. (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L. (2007). Learning assignment as task in information seeking research. *Information Research*, 12(1), paper colis28.

- Limberg, L. (2012). Från biblioteksstadga till skollag: skolbibliotekens plats i folkbibliotekspolitiken 1911-2011. I Frenander & Lindberg (red.) *Styra eller stödjare? Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år*. Borås: Valfrid, ss. 135-173.
- Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. I Carlsson, U. (red.) *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom, ss. 67-76.
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003). The school library as a space for learning. *School Libraries Worldwide*, 9(1), ss. 1-15.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning*. Borås: Valfrid.
- Limberg, L., Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002). *Informationssökning och lärande. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Limberg, L. & Lundh, A. H. (2013a). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ Förlag.
- Limberg, L. & Lundh, A. H. (2013b). Vad kännetecknar ett skolbibliotek? I Limberg, L. & Lundh, A. H. (red.) *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ Förlag, ss. 9-42.
- Limberg, L. & Lundh, A. H. (2013c). Vad kännetecknar ett skolbibliotek?. I Carlsson, U. (red.) *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom, ss. 67-76.
- Lindberg, J. (2015). *Att bli bibliotekarie: informationssökning och yrkesidentiteter hos B&I-studenter och nyanställda högskolebibliotekarier*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Lindberg, J. (2019). *Barnbibliotekariers kompetens: en fokusgruppsstudie i Stockholms län*. Stockholm: Kulturförvaltningen, Region Stockholm.
- Lindström, S. (2021). *Delaktighet i kulturpolitiken: Rapport från forskningsprojektet Delaktighetsprocesser i Kulturförvaltningen Göteborgs stad*. Göteborg: Kulturförvaltningen.
- Lo, P., Rogers, H. & Chiu, D. K. W. (2018). *Effective school librarianship: successful professional practices from librarians around the world*. Oakville, ON: Apple Academic Press.
- Loertscher, D. V. (1982). The second revolution: A taxonomy for the 1980s. *Wilson Library Bulletin*, 56(6), ss. 417-421.

- Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: a review of the research*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, Victoria.
- Loue, S. (2007). *Textbook of research ethics: theory and practice*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Lukenbill, B. (2012). The nuts and bolts of educating pre-service school librarians for quality reference work. *The Reference Librarian*, 53(1), ss. 95-103.
- Lundgren, L. (2006). Fokusgrupper: en metod som passar biblioteken. *Mötesplats inför framtiden*, Borås 11-12 oktober 2006, ss. 1-9.
- Lundh, A. (2010). Studying information needs as question-negotiations in an educational context: a methodological comment. *Information Research*, 15(4), n4.
- Lundh, A. (2011). *Doing research in primary school: information activities in project-based learning*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Lundin, M., Hall, C. & Sibbmark, K. (2019). *Hur påverkas studieprestationer i skolan av en dator per elev?*. (IFAU-rapport 2019:29). Uppsala: IFAU – Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Lupien, P. (2007). GLBT/Sexual diversity studies students and academic libraries: a study of user perceptions and satisfaction: LGBTQ. *Canadian journal of information and library science*, 31(2), ss. 131-147.
- Lupton, M. (2016). Adding value: principals' perceptions of the role of the teacher-librarian. *School Libraries Worldwide*, 22(1), ss. 49-61.
- Luthmann, A. (2007). Librarians, professionalism and image: stereotype and reality. *Library review*, 56(9), ss. 773-780.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Lykke, N. (2012). Intersektionell genuspedagogik. I Lundberg, A. & Werner, A. (red.) *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning, ss. 26-33.
- McCall, G. J. & Simmons, J. L. (1966). *Identities and interactions: an examination of human associations in everyday life*. New York, NY: The free press.
- McGuinness, C. (2011). *Becoming confident teachers: a guide for academic librarians*. Oxford: Chandos publishing.
- McKeever, C., Bates, J. & Reilly, J. (2017). School library staff perspectives on teacher information literacy and collaboration. *Journal of Information Literacy*, 11(2), ss. 51-68.

- Maguth, B. M. & Taylor, N. (2014). Bringing LGBTQ topics into the social studies classroom. *The Social Studies*, 105(1), ss. 23-28.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: practice theory and the theory of practice architectures. I Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (red.) *Exploring Education and Professional Practice*. Singapore: Springer, ss. 1-30.
- Malmberg, S. (2015). *Happenings som arbetsmetod: eller - kom, vi drar till bibblan!*. Lund: BTJ Förlag.
- Malmberg, S. (2017). *Skolbiblioteket som pedagogisk investering*. Lund: BTJ Förlag.
- Malmberg, S. (2018). *Skolbibliotek: en handbok för skolbiblioteksansvariga*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel.
- Malmberg, S. (2019). *Struktur - men hur?: handbok för skolbibliotekssamordnare*. Lund: BTJ Förlag.
- Malmberg, S. & Graner, T. (2014). *Bibliotekarien som medpedagog eller Varför sitter det ingen i lånedisken?*. Lund: BTJ Förlag.
- Mardis, M. A. (2011). Reflections on school library as space, school library as place. *School libraries worldwide*, 17(1), ss. i-iii.
- Mardis, M. A. (red.) (2016). *Librarians and educators collaborating for success: the international perspective*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited ABC-CLIO, LLC.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2020). *Skola i normer*. 3 uppl., Malmö: Gleerups.
- Marx, K. & Engels, F. (1845/1965). *The German ideology*. London: Lawrence & Wishart.
- Mehra, B. & Gray, L. (2014). "Don't Say Gay" in the State of Tennessee: Libraries as Virtual Spaces of Resistance and Protectors of Human Rights of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer (LGBTQ) People. In *IFLA WLIC 2014*. Lyon, France 16-22 August 2014, 1-22.
- Merga, M. K. (2019a). Do librarians feel that their profession is valued in contemporary schools?. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 68(1), ss.18-37.
- Merga, M. K. (2019b). How do librarians in schools support struggling readers?. *English in Education*, 53(2), ss. 145-160.
- Merga, M. K. (2019c). *Librarians in schools as literacy educators: advocates for reaching beyond the classroom*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Merga, M. K. (2020a). How can school libraries support student wellbeing? Evidence and implications for further research. *Journal of Library Administration*, 60(6), ss. 660-673.
- Merga, M. K. (2020b). School librarians as literacy educators within a complex role. *Journal of Library Administration*, 60(8), ss. 889-908.
- Merga, M. K. (2021). What is the literacy supportive role of the school librarian in the United Kingdom?. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(4), ss. 601-614.
- Migrationsverket (2019). *Statistik*. Stockholm: Migrationsverket.  
<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html>
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M. & Jessop, J. (red.) (2012). *Ethics in qualitative research*. Oxford: Sage.
- Mitchell, K. (2008). Unintelligible subjects: making sense of gender, sexuality and subjectivity after Butler. *Subjectivity*, 25(1), ss. 413-431.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School library media research*, 8, ss. 1-35.
- Montiel-Overall, P. (2008). Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. *Library & Information Science Research*, 30(2), ss. 145-155.
- Montiel-Overall, P. (2009). Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: instrumentation development and validation. *Library & Information Science Research*, 31(3), ss. 182-191.
- Montiel-Overall, P. (2010). Further understanding of collaboration: a case study of how it works with teachers and librarians. *School Libraries Worldwide*, 16(2), ss. 31-54.
- Montiel-Overall, P. (2016). A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). I Mardis, M. A. (red.) *Librarians and educators collaborating for success: the international perspective*, Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited ABC-CLIO, LLC, ss. 257-275.
- Montiel-Overall, P. & Hernández, A. C. R. (2012). The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III. *School Library Media Research*, 15, ss. 1-25.
- Moreillon, J. (2008). Two heads are better than one: influencing preservice classroom teachers' understanding and practice of classroom-library collaboration. *School Library Media Research*, 11, ss. 1-40.
- Moreillon, J. (2013). Educating for school library leadership: developing the instructional partnership role. *Journal of Education for Library and Information Science*, 54(1), ss. 55-66.

- Moreillon, J. (2018). *Maximizing school librarian leadership: building connections for learning and advocacy*. Chicago, IL: ALA Editions.
- Moring, C. & Hedman, J. (2006). At blive bibliotekar – om læring og udvikling af professionsidentitet i uddannelse og praksis. I Schreiber, T. & Elbeshausen, H. (red.) *Bibliotekarerne: en profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. København: Samfundslitteratur, ss. 97-118.
- Morris, R. J. (2015). You're hired! Welcoming new teachers to the school library. *Knowledge Quest*, 43(5), ss. 38-41.
- Morris, R. J., & Cahill, M. (2017). A study of how we study: methodologies of school library research 2007 through July 2015. *School Library Research*, 20, ss. 1-30.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Tid för lärande: rapport från Helvetesgapet, ett skolprojekt i Språkrum*. Stockholm: Statens skolverk.
- Nationella skolbiblioteksgruppen (NSG) (2022). *Nationella skolbiblioteksgruppen*. <https://skolbiblioteksgruppen.wordpress.com/om-gruppen/> [2022-04-01]
- Nelson, S. J. (2011). *School librarian perceptions of professional identity*. Diss. Minneapolis, MN: Walden University.
- Neuman, D. (2003). Research in school library media for the next decade: polishing the diamond. *Library Trends*, 51(4), ss. 503-526.
- Nicolini, D. (2007). Stretching out and expanding work practices in time and space: the case of telemedicine. *Human Relations*, 60(6), ss. 889-920.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, D. & Monteiro, P. (2017). The practice approach: for a praxeology of organisational and management studies. I Langley, A., & Tsoukas, H. (red.) *The Sage handbook of process organization studies*. London: Sage, ss. 110-126.
- Norlund, A. & Strömberg, M. (2019). Hinder för en likvärdig undervisningspraktik. I Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur, ss. 261-284.
- Novotny, R.M. (2017). *The hidden roles of the school librarian*. Diss. Houston, TX: Sam Houston State University.
- Olander, B. (2009). *Framgångspotential. Egenskapsfaktorer vid rekryteringen av bibliotekarier. Slutrapport*. BIVIL: s skriftserie. Lund: Lunds universitet, Institutionen för kulturvetenskaper.



- Olsson Dahlquist, L. (2019). *Folkbildning för delaktighet: en studie om bibliotekets demokratiska uppdrag i en digital samtid*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Olsson, A. & Pavlov, E. (2021). *Guide för bibliotekens arbete med hbtq+*. Stockholm: Svensk biblioteksörening, Expertnätverket för bibliotekens arbete med hbtq+.
- Oltmann, S. M. (2016). "They kind of rely on the library": school librarians serving LGBT students. *The Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 7(1), ss. 1-23.
- Osmani, F. (2020). *Lånestationsträsket och omöjlighetsverksamheten - En rapport om situationen vid skolbibliotek på grundskolor i Halland*. Halmstad: Regionbibliotek i Halland.
- Ott, T. (2017). *Mobile phones in school: from disturbing objects to infrastructure for learning*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ott, T., Magnusson, A. G., Weilenmann, A. & af Segerstad, Y. H. (2018). "It must not disturb, it's as simple as that": students' voices on mobile phones in the infrastructure for learning in Swedish upper secondary school. *Education and Information Technologies*, 23(1), ss. 517-536.
- Pagowsky, N. & Rigby, M. (2014). Contextualizing ourselves: the identity politics of the librarian stereotype. I Pagowsky, N. & Rigby, M. (red.) *The Librarian Stereotype: Deconstructing Perceptions and Presentations of Information Work*. Chicago, IL: The Association of College & Research Libraries, ss. 1-38.
- Palmgren, V. M. P. (1911). *Förslag angående de åtgärder, som från statens sida böra vidtagas för främjande af det allmänna biblioteksväsendet i Sverige*. Stockholm.
- Pasque, P. A. (2013). (Re)membering and (re)living: a methodological exploration of postmodern and constructivist feminist approaches to interviewing women leaders in higher education. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 6(1), ss. 99-126.
- Pedagog Malmö (2021). <https://pedagog.malmo.se/om-pedagog-malmo/> [2022-04-15]
- Pelayo, E. (2020). Trauma-informed school libraries: a space for all. *Knowledge Quest*, 48(3), ss. 50-55.
- Perselli, A. K. (2014). *Från datasal till en-till-en: en studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen*. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet.

- Pierson, C. M. (2017). Barriers to Access and Information for the LGBTQ Community/Obstacles à l'accès et à l'information pour la communauté LGBTQ. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 41(4), ss. 245-262.
- Pierson, C.M., Goulding, A. & Campbell-Meier, J. (2019). An integrated understanding of librarian professional identity. *Library Review*, 68(4-5), ss. 413-430.
- Pilerot, O. (2014). *Design researchers' information sharing: the enactment of a discipline*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Ponti, M. (2010). *Actors in collaboration: sociotechnical influence on practice-research collaboration*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Pålsson, S. (2017). Skolbiblioteken. En lagerlokal eller pedagogisk resurs?. I Fichtelius, E., Enarson, E., Hansson, K., Klein, J & Persson, C. (red.) (2017). *Den femte statsmakten: bibliotekens roll för demokrati, utbildning, tillgänglighet och digitalisering*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi, ss. 243-289.
- RFSL Utbildning (2021) <https://www.rfslutbildning.se/s/hbtqi-certifiering>. [2022-04-04]
- Ramsden, B. (2016). Ethnographic methods in academic libraries: a review. *New Review of Academic Librarianship*, 22(4), ss. 355-369.
- Ranemo, C. (2016). *Skolbibliotek som pedagogisk resurs*. Stockholm: Kungliga Biblioteket.
- Ranemo, C. (2019). *Bibliotek 2018: offentligt finansierade bibliotek*. Stockholm: Kungliga biblioteket.
- Ranemo, C. (red.) (2021). *Bibliotek 2020. Offentligt finansierade bibliotek*. Stockholm: Kungliga biblioteket
- Rauch, E. W. (2011). GLBTQ collections are for every library serving teens!. *Teacher Librarian*, 39(1), ss. 13-16.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), ss. 243-263.
- Regeringskansliet (2019) *Stärkta skolbibliotek och läromedel*. (Dir 2019:91). Stockholm: Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2019/11/dir.-201991/>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Rivano Eckerdal, J. (2014).. MIK och medborgarskap. I Rivano Eckerdal, J. & Sundin, O. (red.) *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Stockholm: Svensk biblioteksförening, ss. 93-103.
- Rivano Eckerdal, J. & Sundin, O. (red.) (2014). *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Stockholm: Svensk biblioteksförening.
- Ryan Bengtsson, A. (2021). *Politisering av omsorg. En kvalitativ studie om kollektivt motstånd bland feminiserade välfärdsprofessionella yrkesgrupper i Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rydbeck, K. (2003). Från argsint träkmåns till farlig sexbomb: om bibliotekariestereotyper i modern fiktionsprosa och deras ursprung, I Rydbeck, K. (red.) *Från handskrift till XML: informationshantering och kulturarv*, Uppsala universitet, ss. 107-146.
- Rydbeck, K. (2009). *Spelar skolbibliotek en roll?: en presentation av fem projekt från en forskningscirkel om skolbibliotek*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för ABM.
- Sacco Ritchie, C. (2011). The self-perceived status of school librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(2), ss. 88-105.
- SACO (2021). <https://www.saco.se/studieval/yrken-a-o/bibliotekarie/> [2021-12-08]
- Samek, T. (2014). *Librarianship and human rights: a twenty-first century guide*. Oxford: Chandos publishing.
- Samuelsson, S. (2016). *Normkritik, HBTQ och folkbibliotek: ett försök*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Sandford, D.W. (2013). *Construction of professional identity in novice library media specialists*. Diss. Atlanta, GA: Georgia State University.
- Sandin, A. S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Schatzki, T. (2001a). Introduction: practice theory. I Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. & von Savigny, E. (red.) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, ss. 10-23.
- Schatzki, T. (2001b). Practice mind-ed orders. I Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. & von Savigny, E. (red.) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, ss. 50-63.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

- Schatzki, T. (2010). Materiality and social life. *Nature and Culture*, 5(2), ss. 123-149.
- Schatzki, T. (2012). A primer on practices: theory and research. I Higgs, J. (red.) *Practice-based education*. Rotterdam: Brill Sense, ss. 13-26.
- Schedvin, M. (2020). *Hållbar skolbiblioteksutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Schultz-Jones, B. A. & Ledbetter, C. E. (2009). Building relationships in the school social network: science teachers and school library media specialists report key dimensions. *School Libraries Worldwide*, 15(2), ss. 23-48.
- Schultz Nybacka, P. (2019). *Värdet av skolbiblioteket: en verksamhet för hållbar utbildning och bildning*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.
- SFS (1996). *Bibliotekslagen (1996:1596)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- SFS (2013). *Bibliotekslagen (2013:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Shannon, D. M. (2008). School librarianship: career choice and recruitment. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(3), ss. 210-229.
- Shannon, D. M. (2009). Principals' perceptions of school librarians. *School Libraries Worldwide*, 15(2), ss. 1-22.
- Shannon, D. M. (2012). Perceptions of school library programs and school librarians: Perspectives of supportive school administrators. *Teacher Librarian*, 39(3), ss. 17-22.
- Shaper, S. & Streatfield, D. (2012). Invisible care? The role of librarians in caring for the 'whole pupil' in secondary schools. *Pastoral Care in Education*, 30(1), ss. 65-75.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: everyday life and how it changes*. Oxford: Sage.
- Siegel, J., Morris, M. & Stevens, G. A. (2020). Perceptions of academic librarians toward LGBTQ information needs: an exploratory study. *College & Research Libraries*, 81(1), ss. 122-148.
- Skolinspektionen (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/skolbibliotek/skolbiblioteket-som-pedagogisk-resurs-skolinspektionen-2018.pdf>
- Skolledarna (2018). *Alla elever ska ha tillgång till ett skolbibliotek i världsklass*. <https://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2018/alla-elever-ska-ha-tillgang-till-ett-skolbibliotek-i-varldsklass/> [2022-04-04]

- Skolverket (2017). *Redovisning av uppdrag att se över i vilken mån skolbibliotekets funktion och skol-bibliotekariernas kompetens i dag används på bästa sätt för att stärka utbildningens kvalitet* (Dnr 2017:1228). Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d28c/1553967909745/pdf3937.pdf>
- Skolverket (2019) *Attityder till skolan 2018*. (Rapport 479). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4138>
- Skolverket (2018). *Uppdrag om översyn av skolbibliotekets funktion och skolbibliotekariernas kompetens*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3937>
- Skolverket (2021a). *Organisera för skolbibliotek i undervisningen*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/organisera-for-skolbibliotek-i-undervisningen>
- Skolverket (2021b). *Skapa ett skolbibliotek för alla*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../skolbibliotekarie/skapa-ett-skolbibliotek-for-alla>
- Smalley, T. N. (2004). College success: high school librarians make the difference. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(3), ss. 193-198.
- Smith, D. L. (2013). The role of mentoring in the leadership development of pre-service school librarians. *Education libraries*, 36(1), ss. 15-23.
- SOU 1949:28 (1949). *Folk- och skolbibliotek: betänkande och förslag*. Folkbibliotekssakkunniga. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2018:57 (2018). *Barns och ungas läsning: ett ansvar för hela samhället*. Läsdelegationen. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU 2020:56 (2020). *Det demokratiska samtalet i en digital tid: en antologi om desinformation, propaganda och näthat*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU 2021:3 (2021). *Skolbibliotek för bildning och utbildning. Delbetänkande av utredningen om stärkta skolbibliotek och läromedel*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Star, S. L. & Ruhleder, K. (1996). Steps toward an ecology of infrastructure: design and access for large information spaces. *Information systems research*, 7(1), ss. 111-134.
- Statens skolverk (2021). *Remissvar* (Dnr 2021:169).
- Streatfield, D. & Markless, S. (1994). *Invisible learning? The contribution of school libraries to teaching and learning*. London: The British Library Publishing Division.

- Subramaniam, M., Ahn, J., Waugh, A., Taylor, N. G., Druin, A., Fleischmann, K. R. & Walsh, G. (2013). Crosswalk between the "framework for K-12 science education" and "standards for the 21st-century learner": school librarians as the crucial link. *School Library Research*, 16, ss. 1-28.
- Subramaniam, M., Oxley, R. & Kodama, C. (2013). School librarians as ambassadors of inclusive information access for students with disabilities. *School Library Research*, 16, ss. 1-34.
- Sundin, O. (2018). Den pedagogiska bibliotekarien: från källkritik till källtillit. I J. Hansson & P. Wisselgren (red.) *Bibliotekarier i teori och praktik: Utbildningsperspektiv på en unik profession*. Lund: BTJ Förlag, ss. 103-24.
- Sundin, O. & Francke, H. (2009). In search of credibility: pupils' information practices in learning environments. *Information Research*, 14(4), paper 418.
- Sundin, O. & Haider, J. (2016). *Sökkritik och algoritmers synlighet*. Stockholm: Skolverket.
- Sundin, O. & Haider, J. (2018). 4.2 Källkritik, självkritik och källtillit. I Carlsson, U. (red.) *Medie-och informationskunnighet (MIK) i den digitala tidsåldern: en demokratifråga-kartläggning, analys, reflektioner*. Göteborg: Nordicom, ss. 59-61.
- Sundin, O. & Rivano Eckerdal, J. (2014). Inledning: från informationskompetens till medie-och informationskunnighet. I Rivano Eckerdal, J. & Sundin, O. (red.) *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Stockholm: Svensk biblioteks-förening, ss. 9-25.
- Svabo, C. (2009). Materiality in a practice-based approach. *The Learning Organization*, 16(5), ss. 360-370.
- Sveriges kommuner och landsting (SKL) (2012). *Skola i världsklass: de första resultaten från prio-projektet*. <https://docplayer.se/4110617-Skola-i-varldsklass-de-forsta-resultaten-fran-prio-projektet-skola-i-varldsklass-2.html>
- Szekeres, J. (2004). The invisible workers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), ss. 7-22.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl., Stockholm: Norstedts.
- Taller, J. (2019). *Ingen ska ha en regnbågshatt: om biblioteks arbete med hbtq-inkludering efter en hbtq-certifiering*. Masteruppsats. Institutionen för kulturvetenskaper. Lund: Lunds universitet.

- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Teravainen, A. & Clark, C. (2017). *School libraries. A literature review of current provision and evidence of impact*. London: The National Literacy Trust.
- Tewell, E. C. (2018). The practice and promise of critical information literacy: Academic librarians' involvement in critical library instruction. *College & Research Libraries*, 79(1), ss. 10-34.
- Thomas, B. (2013). *Alla elever ska ha tillgång till ett skolbibliotek: en skolbibliotekspolitisk översikt*. Stockholm: Svensk Biblioteksförning.
- Thomas, B. (2015). *Skolbiblioteken i Östergötland: en förstudie*. Linköping: Regionbibliotek Östergötland.
- Todd, R. J. (2015). Evidence-based practice and school libraries: interconnections of evidence, advocacy, and actions. *Knowledge Quest*, 43(3), ss. 8-15.
- Trinh, T. M. H. (1991). *When the moon waxes red: representation, gender, and cultural politics*. New York, NY: Routledge.
- Utbildningsdepartementet (2009). *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet*. (Regeringens proposition 2009/10:165). Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vaillancourt, T. (2013). *Libraries as safe spaces: It behooves librarians to figure out how to serve LGBTQ patrons*. <https://americanlibrariesmagazine.org/2012/12/11/libraries-as-safe-spaces/> [2022-04-04]
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walker, L. & Calvert, P. (2016). 'So what made you decide to become a school librarian? Reasons people currently working in New Zealand school libraries give for their choice of employment. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(2), ss. 111-122.
- Wasshede, C. (2010). *Passionerad politik: om motstånd mot heteronormativ könsmacht*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

- Wexelbaum, R. S. (2016). The library as safe space. I Schmehl Hines, S. & Moore Crowe, K. (red.) *The future of library space (advances in library administration and organization, vol. 36)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, ss. 37-78.
- Wexelbaum, R. S. (2018). Do libraries save LGBT students?. *Library Management*, 39(1/2), ss. 31-58.
- Whelan, D. L. (2006). Out and ignored: why are so many school libraries reluctant to embrace gay teens?. *School Library Journal*, 52(1), ss. 46-50.
- Williams, V. K. & Deyoe, N. (2015). Controversy and diversity: LGBTQ titles in academic library youth collections. *Library Resources & Technical Services*, 59(2), ss. 62-71.
- Wine, L. D. (2016). School librarians as technology leaders: an evolution in practice. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57(2), ss. 207-220.
- Wirkus, K. (2006). School library media research: an analysis of articles found in School Library Media Research and the ERIC Database. *School Library Research*, 9, ss. 1-22.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Åkesson, E. (2016). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. Stockholm: Skolverket.
- Öberg, H. & Ljungdahl, A. (2009). *Framtidens skolbibliotek: den glada boken*. Lund: BTJ Förlag.



# Bilagor



## Bilaga 1 Informationsbrev

Intervjusamtalet är en del av det empiriska materialet för en avhandlingsstudie vid Bibliotekshögskolan i Borås. Studien kommer att handla om normer i skolbiblioteksarbete och skolbiblioteksarbete kring normer, utifrån både skolbibliotekariers och elevers perspektiv. Intervjustudien utgör den första av fyra delar och ämnar ligga till grund för en eller flera vetenskapliga artiklar som senare kan komma att ingå i avhandlingen.

En bakgrund till studien är att flertalet lagar och styrdokument föreskriver att alla elever ska ha tillgång till en likvärdig skola, få ett likvärdigt bemötande och ha tillgång till skolbibliotek. (Skollagen 2010:800; Bibliotekslagen 2013:801). Vidare fastslår UNESCOs folk- och skolbiblioteksmanifest att skolbiblioteket ”är till för alla i skolsamhället, oavsett ålder, ras, kön, religion, nationalitet, språk, befattning eller social status” (IFLA/UNESCO 1999). Som pedagoger i skolans värld förhåller vi oss också till läroplanerna. I Lgr 11 syns ökade krav på elevers förmåga till informationssökning och källkritik samt en ökad användning av digitala och sociala medier som ställer skolbiblioteket inför nya pedagogiska uppdrag. Också i Lgy 11 lyfts vikten av likvärdighet fram.

21 skolbibliotek i Sverige har valts ut och kontaktats. Skolbibliotekarierna kontaktas via mail och telefon och tillfrågas om ett intervjusamtal. Samtalet beräknas ta en till en och en halv timme och följas upp av en guidad rundtur i skolbiblioteket. Frågorna i intervjusamtalet kretsar kring det praktiska skolbiblioteksarbetet samt skolbibliotekariens syn på och arbete med normer i och kring skolbiblioteket. Som förberedelse skickas detta informationsbrev med ett så kallat medgivandeformulär om informerats samtycke, samt en övergripande intervjumall ut.

Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för etisk forskning vilket innebär att:

- forskning bara får utföras om forskningspersonen har samtyckt till den forskning som avser henne eller honom.
- Ett samtycke gäller bara om forskningspersonen dessförinnan har fått information om forskningen.

- Samtycket skall vara frivilligt, uttryckligt och preciserat till viss forskning, samt skall dokumenteras.
- Ett samtycke får när som helst tas tillbaka med omedelbar verkan.

Intervjusamtalet kommer att spelas in och transkriberas och det finns möjlighet att efteråt läsa och komma med förtydliganden eller ändringar. I all text och rapportering från studien behandlas informanterna anonymt och skolbiblioteket avidentifieras. Inga utomstående får ta del av materialet och det förvaras så att endast jag och mina handledare kan ta del av det.

Deltagande i studien är helt frivilligt och kan närsomhelst avbrytas utan närmare motivering. Jag står som huvudansvarig för studien och du är alltid välkommen att kontakta mig eller mina handledare Jan och Cecilia för mer information.

Ulrika Centerwall, doktorand  
Jan Nolin, professor  
Cecilia Gärdén, lektor

ulrika.centerwall@hb.se  
jan.nolin@hb.se  
cecilia.garden@hb.se

## Bilaga 2 Informerat samtycke

-Jag bekräftar att jag fått denna information om forskningsstudien, både skriftligen och muntligen.

-Jag ger mitt samtycke till att delta i studien och vet att mitt deltagande är helt frivilligt.

-Jag är medveten om att jag när som helst och utan förklaring kan avsluta mitt deltagande.

-Jag tillåter att insamlad data om mig förvaras och hanteras av den ansvariga för studien.

.....  
Datum                      Informantens namnteckning      Namnförtydligande

.....  
Skolbibliotek

## Bilaga 3 Intervjumall för intervju med skolbibliotekarie

- *varianten där de **inte** har eller har haft arbete kring normer*

Det som kommer fram i intervjun kommer att behandlas konfidentiellt, du kommer att vara anonym i texten. Du kan välja att avbryta intervjun när som helst. Intervjun kommer att användas som underlag till en eller flera artiklar i min avhandling. Är det okej att jag spelar in vårt samtal? Jag kommer sedan att transkribera och du kan få se det och komma med synpunkter. Har du några frågor innan vi börjar?

### FOKUS FÖR INTERVJUN: NORMER

Den preliminära titeln på min studie är *Skolbiblioteksarbete kring normer och normer i skolbiblioteksarbete*.

Andra ord för normer kan vara åsikter, fördomar eller värderingar. Som jag skrev i brevet är min utgångspunkt att normer finns, görs och utmanas överallt, t ex i skolan och skolbiblioteket. Att det finns en mångfald av normer, att de förändras och är motsägelsefulla. När jag talar om arbete med normer kan det innebära arbete med t ex likabehandling, normkritik, diskriminering, jämlikhet, jämställdhet och genus, inkludering eller mänskliga rättigheter i allmänhet.

Det här är ingen utvärdering av huruvida skolbiblioteksarbetet har varit lyckat eller inte. Jag är intresserad av både bra, dåliga, typiska och alla exempel du kan komma på.

### INTRODUKTION

Namn, utbildning

Hur kom det sig att du började arbeta här?

### SKOLBIBLIOTEKARIENS ROLL OCH UPPGIFTER

Hur ser du på skolbibliotekets roll/plats i skolan?

Hur ser du på din roll i skolan?

Hur ser du på din uppgift som skolbibliotekarie?

Hur ser du på skolbibliotekets funktion i samband med skolarbeten?  
Vilka uppgifter har du i elevernas undervisning?  
Elevinflytande? Biblioteksråd?  
Har ni en skolbiblioteksplan? Vem har tagit fram den? (*Kan jag få se den*)

## UNDERVISNING OCH ARBETE I SKOLBIBLIOTEKET

I vilka skolämnen är du inblandad?

I samarbete med lärare?

Arbetar du exempelvis med:

<i>Informationssökning</i>	<i>informationsbehov</i>	
<i>informationskompetens</i>		
<i>Källkritik</i>	<i>Informationskompetens</i>	<i>MIK</i>
<i>Bibliotekskunskap</i>	<i>Bokprat</i>	<i>Temaarbeten</i>
<i>Bokuppsättning</i>	<i>Konst/kultur</i>	<i>Andra språk</i>
<i>Skyltning</i>		

Vilka skillnader kan du se mellan olika elevgrupper?

Vilka hinder eller problem uppstår?

- För dig
- För eleverna

Vad tycker eleverna är lätt eller svårt?

## DET SPECIFIKA ARBETET MED NORMER ETC.

Nu ska vi försöka fånga hur ni arbetar med normer. Det kan vara:

<i>Jämställdhet?</i>	<i>Jämlikhet?</i>	<i>Normkritik?</i>
<i>Diskriminering?</i>	<i>Mänskliga rättigheter?</i>	<i>Tillgänglighet?</i>
<i>Likabehandling?</i>	<i>Genus?</i>	<i>Inkludering?</i>

Hur kommer dessa perspektiv in i ditt arbete?

Vilka utmaningar ser du i relation till detta arbete? Svårt, roligt, stressigt?

Hur ser du på ditt uppdrag i relation till dessa områden?

Har du fått någon vidareutbildning kring dessa områden?

Har lärarna fått det?

Hur arbetar eleverna med detta?

Vilken roll/funktion får du för eleverna?

Hur ser du på den funktionen?

Vilken relation har du med eleverna?

Hur bidrar du till elevernas arbete?  
Vad *vill* du att eleverna lär sig av arbetet?  
Vad *tror* du att de lär sig av arbetet?  
Hur tycker du att de verkar ta till sig av innehållet?

Vilken relation har du med lärarna?  
Hur ser lärarens arbete ut?  
Hur bidrar du till lärarens arbete?  
Hur ser samarbetet mellan er ut?  
Hur fungerar det?  
Vad är det som gör att det fungerar bättre eller sämre?  
Vad kan det finnas för konflikter mellan era mål och sätt att arbeta?

#### NORMER KRING SKOLBIBLIOTEKET – UTIFRÅN

*Normer likt ovanstående, men också kring kunskap, funktion, kompetens, pedagogik, styrning, ideologi.*

Vad finns det för normer, dvs. fördomar eller åsikter, kring skolbiblioteket från t ex lärare, rektor, elever?

Vilken relation har du till din rektor/skolledare?  
Hur upplever du att normerna kring skolbiblioteket styr dig?  
Arbetar du aktivt med dem på något sätt? Skapar för- eller mot-normer  
Vilka mål/styrdokument eller riktlinjer styr/guidar dig i ditt arbete?  
Hur förhåller du dig till dessa styrdokument?  
Kan de verka normerande för dig på något sätt?  
Ser du, eller arbetar du med *förändring* av normer kring skolbiblioteket

#### NORMER I SKOLBIBLIOTEKET

Ser du uttryck för normer/normskapande hos eleverna i skolbiblioteket?  
Ser du normer kring genus, dvs kring olika beteenden utifrån kön (*inledande pga lätt att se*)  
Likvärdighet, är det något du funderar över i relation till ditt arbete?  
Vilka normer eller beteenden hos elever sticker ut?  
Finns det några du gillar eller ogillar mer?  
Hur ser det normala/förväntade ut? Hur ser det avvikande/annorlunda ut?  
Kan du identifiera några dominerande normer?  
Finns det normer som du tycker är problematiska (t.ex. rasism, homofobi)



Hur visar sig maktobalanser i skolbiblioteket? Mellan tex elever, lärare, skolbibliotekarie

*NORMER I SKOLAN (som förstås syns på biblioteket)*

Hur upplever du att det arbetas med dessa områden på skolan i allmänhet?

Upplever du att det finns en medvetenhet om normer hos lärarna, hos eleverna?

Hur arbetas det med diskriminering/likabehandling på skolan?

Finns det någon på skolan, du eller någon annan, som intresserar sig för genuspedagogik eller normkritisk pedagogik?

Kan du se att olika elever tilltalas olika eller har olika förväntningar på sig, utifrån, tex från lärare, skolbibliotekarie eller andra elever.

**GUIDAD OBSERVATION**

Skolbibliotekets tillgängliga resurser:

<i>Datorer</i>	<i>Katalog</i>	<i>Plattor</i>	<i>Utskrifter</i>	<i>Kopiering</i>
<i>Bokanslag</i>	<i>Tjänster</i>	<i>Databaser</i>	<i>Overhead</i>	<i>Egen nedladdning</i>
	<i>Ljudböcker</i>	<i>AV-central</i>	<i>Daisy</i>	

Hur och i vilka sammanhang använder eleverna de olika resurserna?

Hur och när visar eller lär du eleverna dem?

Vilka elever eller grupper använder de olika resurserna enligt din uppfattning?

## Bilaga 4 Intervjumall för intervju med skolbibliotekarie

- *där de har, har haft eller kommer att ha arbete kring normer*

Det som kommer fram i intervjun kommer att behandlas konfidentiellt, du kommer att vara anonym i texten. Du kan välja att avbryta intervjun när som helst. Intervjun kommer att användas som underlag till en eller flera artiklar i min avhandling. Är det okej att jag spelar in vårt samtal? Jag kommer sedan att transkribera och du kan få se det och komma med synpunkter. Har du några frågor innan vi börjar?

### FOKUS FÖR INTERVJUN: NORMER

Den preliminära titeln på min studie är *Skolbiblioteksarbete kring normer och normer i skolbiblioteksarbete*.

Andra ord för normer kan vara åsikter, fördomar eller värderingar. Som jag skrev i brevet är min utgångspunkt att normer finns, görs och utmanas överallt, t ex i skolan och skolbiblioteket. Att det finns en mångfald av normer, att de förändras och är motsägelsefulla. När jag talar om arbete med normer kan det innebära arbete med t ex likabehandling, normkritik, diskriminering, jämlikhet, jämställdhet och genus, inkludering eller mänskliga rättigheter i allmänhet.

Det här är ingen utvärdering av huruvida skolbiblioteksarbetet har varit lyckat eller inte. Jag är intresserad av både bra, dåliga, typiska och alla exempel du kan komma på.

### INTRODUKTION

Namn, utbildning

Hur kom det sig att du började arbeta här?

Hur kom det sig att du gick kursen Normmedvetna skolbibliotek?

### SKOLBIBLIOTEKARIENS ROLL OCH UPPGIFTER

Hur ser du på skolbibliotekets roll/plats i skolan?

Hur ser du på din uppgift som skolbibliotekarie?

Har ni en skolbiblioteksplan? Vem har tagit fram den? (*Kan jag få se den*)  
Har ni ytterligare planer i relation till normer?

#### UNDERVISNING OCH ARBETE I SKOLBIBLIOTEKET

I vilka skolämnen är du inblandad?

I samarbete med lärare?

Vilka skillnader kan du se mellan olika elevgrupper?

Vilka hinder eller problem uppstår?

- För dig
- För eleverna

Vad tycker eleverna är lätt eller svårt?

#### KURSEN

”Vi vill att skolbiblioteken ska kunna fungera som en resurs i skolors arbete med undervisning i sex och samlevnad, jämställdhet och likabehandling.” Är det en formulering du känner igen? Hur ställer du dit till det?

”Målet med handledningstillfällena är att deltagarna ska få kunskaper om normkritik, kön, sexualitet och läsning och berättande” Kände du att det gav det? På vilket sätt? Hur såg handledningstillfällena ut?

”i syfte att kunna titta på den egna verksamheten” Vad såg du i den egna verksamheten?

”och påbörja ett förändringsarbete för att göra skolbiblioteket mer normmedvetet.” Har du gjort, eller kommer att göra det? Hur ser din ”egenutformade uppgift” ut?

”Att - utifrån normer och förgivtagande kopplade till kön och sexualitet- kritiskt granska

- sitt utbud” Hur såg det ut?
- sin organisering Hur?
- sina boksamtal Hur?

#### ARBETET MED NORMER ETC.

Hur arbetar du med normer?

*Jämställdhet? Jämlikhet?*

*Normkritik?*

*Diskriminering?*

*Mänskliga rättigheter?*

*Tillgänglighet?*

*Likabehandling?*

*Genus?*

*Inkludering?*

Vilka utmaningar ser du i relation till detta arbete? Svårt, roligt, stressigt?

Hur ser du på ditt uppdrag i relation till dessa områden?  
Har du fått någon vidareutbildning kring dessa områden?  
Har lärarna fått det?

Hur arbetar du med eleverna?  
Vilken roll/funktion får du för eleverna?  
Hur ser du på den funktionen?  
Vilken relation har du med eleverna?  
Hur ser elevernas arbete ut?  
Hur bidrar du till elevernas arbete?  
Vad *vill* du att eleverna lär sig av arbetet?  
Vad *tror* du att de lär sig av arbetet?  
Hur tycker du att de verkar ta till sig av innehållet?

Vilken relation har du med lärarna?  
Hur ser lärarens arbete ut?  
Hur bidrar du till lärarens arbete?  
Hur ser samarbetet mellan er ut?  
Hur fungerar det?  
Vad är det som gör att det fungerar bättre eller sämre?  
Vad kan det finnas för konflikter mellan era mål och sätt att arbeta?

#### NORMER KRING SKOLBIBLIOTEKET – UTIFRÅN

*Normer likt ovanstående, men också kring kunskap, funktion, kompetens, pedagogik, styrning, ideologi.*

Vad finns det för normer, dvs. fördomar eller åsikter, kring skolbiblioteket från t ex lärare, rektor, elever?  
Vilken relation har du till din rektor/skolledare?  
Hur upplever du att normerna kring skolbiblioteket styr dig?  
Arbetar du aktivt med dem på något sätt? Skapar för- eller mot-normer  
Vilka mål/styrdokument eller riktlinjer styr/guidar dig i ditt arbete?  
Hur förhåller du dig till dessa styrdokument?  
Kan de verka normerande för dig på något sätt?  
Ser du, eller arbetar du med *förändring* av normer kring skolbiblioteket

## NORMER I SKOLBIBLIOTEKET

Ser du uttryck för normer/normskapande hos eleverna i skolbiblioteket?

Ser du normer kring genus, dvs kring olika beteenden utifrån kön (*inledande pga lätt att se*)

Likvärdighet, är det något du funderar över i relation till ditt arbete?

Vilka normer eller beteenden hos elever sticker ut?

Finns det några du gillar eller ogillar mer?

Hur ser det normala/förväntade ut? Hur ser det avvikande/annorlunda ut?

Kan du identifiera några dominerande normer?

Finns det normer som du tycker är problematiska (t.ex. rasism, homofobi)

Hur visar sig maktbalanser i skolbiblioteket? Mellan tex elever, lärare, skolbibliotekarie



## **Del II - artiklarna**





# Avhandlingens fyra artiklar

## Artikel 1:

Centerwall, U. (2016). Performing the school librarian: Using the Butlerian concept of performativity in the analysis of school librarian identities. *Journal of Librarianship and Information Science*. doi:10.1177/0961000616678308

## Artikel 2:

Centerwall, U. & Nolin, J. (2019). Using an Infrastructure Perspective to Conceptualise the Visibility of School Libraries in Sweden. *Information Research*, 24(3), paper 831. <http://InformationR.net/ir/24-3/paper831.html>

## Artikel 3:

Centerwall, U. (2022). In plain sight: School librarian practices within infrastructures for learning. Accepterad för publicering i *Journal of Librarianship and Information Science*.

## Artikel 4:

Centerwall, U. & Langelotz, L. Norm Critical Projects in Swedish School Librarian Practices. Manus inskickat till *Nordic Journal of Library and Information Science*.

