

UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Lån en barnehage

*Et forslag til litteraturformidling til barnehagenbarn i bibliotek*

—  
**Silje Lerøy**

*Masteroppgave i Dokumentasjonsforvaltning November 2015*

**The more that you read,  
the more things you will know.  
The more that you learn,  
the more places you'll go.**

Dr. Seuss



*Figur 1 Pinterest (2015)*



## Forord

Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med arbeidet og gjennomføringen av denne oppgaven. Takk for all tilrettelegging og fleksibilitet fra Bergen Offentlige Bibliotek og Åsane filial, mer spesifikt min avdelingsleder Anne Merete Hegrenes, som har latt meg bruke ressurser og kontakter på min arbeidsplass til dette prosjektet. Jeg setter også stor pris på samarbeidet mellom Myrdalskogen barnehage og pedagogisk leder Ann Kristin Schmidt, og alle barna som jeg var så heldig å få bli kjent med.

Jeg vil også rette en takk til Andreas Vårheim som har vært en oppmuntrende og forståelsesfull veileder, og eneste kontakt med Universitetet i Tromsø den siste tiden. Takk til Kinsarvik bibliotek som har bestilt fjernlån fra alle Norges kriker og kroker, og fornyet igjen, og igjen, uten at jeg har behøvd å spørre engang. En stor takk til Kirsten Fausa Storvik og Vilde Christoffersen Walsø for korrekturlesning. Og sist, men ikke minst takk til min ørlille familie. Sveinung Raunsgard som har laget hjemmekontor til meg og vetle Kladdo som har vist sin støtte gjennom saltoer og cheerleader-spark i ribbein. Jeg ser frem til å lese alle bøkene i barneavdelingen for dere begge.



## Abstrakt

Å jobbe med litteraturformidling rettet mot barn er en stor del av mange barnebibliotekarenes hverdag. Bibliotekfeltet i Norge er på mange måter inne i en stor endringsprosess, som gjør at mange blir nødt til å tenke nytt i sin arbeidshverdag. Ved å ta utgangspunkt i de ressursene som er tilgjengelige i et folkebibliotek, både økonomiske, menneskelige, sosiale og faglige vil jeg demonstrere hvordan en barnebibliotekar kan bidra med et lavterskel tilbud som er tilpasset målgruppen barnehagebarn og fører videre tanken om hvordan et folkebibliotek skal være i fremtiden. I oppgaven presenteres en enkeltcasestudie av et gjennomført prosjekt ved en filial ved Bergen Offentlige Bibliotek.



## Innhold

Forord.....	1
Abstrakt.....	3
Innledning .....	7
Praksisplass og bakgrunn for prosjekt .....	8
Satsing på barnefamilien.....	9
Hvordan når man ut til barn i levekårsutsatte områder? .....	11
Problemstilling .....	13
Metode.....	15
Introduksjon til teori .....	17
Teori .....	19
Sosial kapital .....	19
Ulike former for tillit .....	21
Sosial kapital blant barn og unge .....	22
Biblioteket som en arena for tillitsbygging .....	23
Paratekster – et analyseverktøy.....	25
Genette .....	26
Solhjells paratekster.....	26
Epitekster og peritekster.....	27
Hvorfor paratekster?.....	27
Biblioteket som del-system.....	28
Dokumentteori.....	29
Dokumentprosessen .....	30
Det komplementære prinsipp.....	31
Høytlesning .....	33
Prosjekt: «Lån en barnehage.» .....	34
Forberedelser til prosjektet .....	34
Prosjektbeskrivelse .....	35
Gjennomføring av prosjekt .....	39
Første samling .....	40
Refleksjoner .....	42
Andre samling .....	44
Refleksjoner .....	45
Tredje samling.....	47
Refleksjoner .....	47
Fjerde og siste samling.....	49

Refleksjoner .....	50
Evaluering med daglig leder i barnehagen.....	51
Hovedfunn .....	52
Diskusjon .....	55
Biblioteket som formidlingsarena.....	56
Bibliotekaren som produsent .....	58
Komplementaritet.....	58
Hvordan formidle? .....	59
Forslag til oppsett av litteraturformidling i bibliotek.....	60
Konklusjon.....	61
Referanser.....	63



## Innledning

I boken «Det er en gris i barnehagen» av Lotta Geffenblatt, får vi innsikt i livet til en ensom gris i en grå og trist grisebinge. Rett i nærheten ligger en barnehage med strålende barn, morsomme lekestativ og et rent og pent utemiljø. Livet til grisen er kjedelig, helt til han en dag bestemmer seg for å rømme fra grisebingen og ta turen inn i barnehagen. I barnehagen blir han ønsket velkommen av barna. Han lærer å spise ved bordet, å leke og å vaske seg. Barna er begeistret for det nye bekjentskapet og de har det veldig trivelig, helt til den litt haltende utkledningen sklir av ham. Han blir avslørt og sendt på dør av en streng barnehageansatt.

Denne bildeboken er en fin illustrasjon på hvordan vennskap og tillit kan bygges på tvers av miljøer og opphav. Den beskriver også hvordan det føles å oppdage en ny helt verden rett i sitt eget nærmiljø.

Folkebiblioteket ligger tilgjengelig som en potensiell ressurs i alle nærmiljø i Norge, og kan være en portal til både kulturopplevelser så vel som en sosial arena for barn og barnefamilier. I oppgaven har jeg valgt ta for meg formidling av bildebøker til en avgrenset gruppe barnehagebarn som et eksempel på hvordan biblioteket kan være en inngangsportale til kulturopplevelser. Oppgavens hovedmål er å vise et oppsett som kan følges av alle barnebibliotekarer i et hvert folkebibliotek.

Forskningslitteraturen innen sosial kapital viser at bibliotekbruk økte tilliten til biblioteket som institusjon og at tillit til biblioteket gir grunnlag for forsterket tillit til folk flest (generalisert tillit) (Vårheim, A., 2008, s.7). Tillit er både en forutsetning og et biprodukt av et samarbeid mellom bibliotek og barnehage. I tillegg til nettverksbygging mellom bibliotek og barnehage, kan man si at barna selv og deres foreldre er målgrupper, barna direkte og foreldrene indirekte. Vi vet fra andre sammenhenger at forskningslitteraturen på tillit og sosial kapital viser at samfunn med høy grad av tillit lykkes på de fleste områder (Wollebæk & Seggaard 2011 s. 14-19.) Resultater av dette prosjektet på lang sikt kan man ikke annet enn å spekulere i, men håpet er at samarbeidet kan inkludere også de barna som normalt sett ikke hadde oppsøkt biblioteket med familien sin og dermed gi dem en innsikt i sitt nærmiljø som vil komme dem både kulturelt og sosialt til gode.

Når det kommer til den miserable grisen og utkastelsen kan jeg avsløre at det gikk bra til sist, hvordan - kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

## Praksisplass og bakgrunn for prosjekt

Bergen Offentlige Bibliotek (BOB) er Norges nest største folkebibliotek og har lange tradisjoner i byen. Institusjonen ble stiftet i 1872 og fikk sitt nåværende hovedbygg i 1917. I tillegg driftes seks filialer i Bergens bydeler samt biblioteket ved Bergen Landsfengsel og Bjørgvin fengsel. Til sammen disponerer biblioteket en samling på rundt 700 000 dokumenter i tillegg til verdifulle arkiv og spesialsamlinger. (Bergen Offentlige Bibliotek, 2010)

I tillegg til å bevare, organisere og tilgjengeliggjøre samlingen skal BOB være en aktiv formidler av materialet. I handlingsplan 2012 – 2015 er målsetningen at «Bergen Off. Bibliotek skal være en inspirerende og demokratisk formidler av kunnskap og kultur. Alle i Bergen skal kjenne biblioteket.»<sup>1</sup>

Punkt to på handlingsplanen tar for seg formidling til barn og unge: «2. Bergen Off. Bibliotek skal utvikle tilbudet til barn i kvalitet og omfang, og være et kompetansesenter for barnelitteratur og andre medier for barn». En egen handlingsplan ble utarbeidet på dette området, og det er den som på nåværende tidspunkt følges av barnebibliotekarer ved biblioteket. For barn i barnehagealder er det disse konkrete målene som skisseres opp i planen: 1. «Planlegge barnehagebibliotek særlig i levekårsområder<sup>2</sup> med kurs for barnehageansatte og litteraturformidling til foreldre.» 2. «Søndagsåpent bibliotek med familiearrangement på hovedbiblioteket» 3. «Videreutvikle arrangement som støtter språkutvikling hos førskolebarn».

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i min praksis og daglige arbeid som barnebibliotekar på en filial, og vil derfor tilpasse handlingsplanen til forholdene på denne filialen. Filialen har elleve årsverk og flere ekstravaktstillinger. Biblioteket er lokalisert sammen med bydelens

---

<sup>1</sup> Handlingsplan 2012 – 15 Bergen Offentlige Bibliotek

<sup>2</sup> Basert på resultater i en levekårsundersøkelse gjort av Bergen kommune, kom det frem at to bydeler lå langt under snittet på bl.a lese- og skriveforståelse. BOB vil sette i verk et Lesefrø-prosjekt i flere barnehager i samarbeid med kommunen og kommunehelsetjenesten.

kulturkontor og anvender en del av de samme lokalene. Hele «Kulturhuset» ligger på et kjøpesenter. Ved filialen forholder vi oss til handlingsplanen i så stor grad som mulig. Det første punktet om barnehagebibliotek har til dels vært på plass i noen år, i form av depotbibliotek til utvalgte barnehager. Disse barnehagene ligger et stykke fra biblioteket og gjør det vanskelig for barna å besøke biblioteket i barnehagetiden. Punkt to som omhandler søndagsåpent er ikke aktuelt ettersom filialen holder til på et kjøpesenter som er stengt på søndager. Det ville blitt for omfattende og kostbart i forhold til forventet besøkstall å holde åpent på en søndag. Forfatterbesøk eller teaterforestillinger blir derfor holdt på en lørdag i måneden. Punkt tre som omhandler språkstimulerende tiltak er sammen med punkt én det jeg vil fokusere på i denne oppgaven.

På grunnlag av denne handlingsplanen og kommunens ønske om å fokusere på barnefamilien, endres praksisen rundt tilbudene til barn i barnehagealder ved biblioteket. Tidligere har man hatt et tilbud til barnehagene på dagtid i ukedagene, i form av ulike kulturelle innslag fremført av innleide formidlere, i hovedsak fra Kulturskolen. Profesjonelle formidlere har stått for gjennomføringen av arrangementet, mens biblioteket har stått som arrangør og tilrettelegger. Sammen har biblioteket og innleide formidlere stått for et ukentlig tilbud til alle barnehager i bydelen, hvor målet er at alle barnehagene skal ha vært innom minst en gang i halvåret. En gang i uken har barnegrupper på alt fra tjue barn i alderen 1-2 år og grupper på opp til tohundre førskolebarn kommet til biblioteket og deltatt på kulturarrangement. Biblioteket har stått for utvelgelse av innhold i tilbudene, og en profesjonell formidler har stått for gjennomføring. Det har derfor vært stilt et høyt krav til kvalitet av innholdet som barna har fått ta del i. På denne måten har man nådd ut til svært mange barnehagebarn i bydelen som kanskje ikke hadde kommet til biblioteket ellers. Punkt tre i handlingsplanen som omfatter barn i levekårsutsatte områder ble til en viss grad altså dekket av dette tilbudet, da så å si alle barnehagene i bydelen var innom en gang i halvåret.

### Satsing på barnefamilien

Folkebiblioteket er en kommunal institusjon, og er derfor alltid underlagt kommunens målsetninger og kulturelle handlingsplaner. Folkebibliotekenes samfunnsoppdrag har over et langtidsperspektiv gått fra å i hovedsak være en folkeopplysningstjeneste, til i større grad

å være en formidlingsarena. I tråd med st.meld 23 av 2008 – 2009 er det vektlagt bibliotekets funksjon som møteplass, kunnskapsallmenning og kulturarena. Som resultat av denne utviklingen har kommunen de siste årene satset på barnefamilien som målgruppe. Antall arrangement hvor brukergruppen er barnefamilien blir talt og målt ut i fra kommunens mal om måloppnåelse. I resultatoppnåelsen teller man hvor mange arrangement som tilbys, ikke antall besøkende. Dette for å få fram arrangementskapasiteten fra bibliotekets side. Bibliotekets midler til barnearrangement har derfor blitt flyttet fra barnehagesatsing i ukedagene, til familierettede arrangement i helgene. Med dette som utgangspunkt har vi derfor lagt ned tilbudet til barnehagene og satt i gang tiltak for å nå kommunens mål i henhold til handlingsplan. En viktig forskjell på disse arrangementene er at det nye tilbudet skal bestå av åpne arrangement. Færre arrangement betyr også færre arrangement å fordele utgiftene på, noe som åpner opp for å tilby et program av bedre kvalitet.

Når tilbudet til barn i ukedagene faller vekk, er det foreldre eller øvrig familie som må være initiativtakende til å komme på biblioteket for at ikke barna skal miste tilbudet fullstendig. Dette tilbudet av formidling forutsetter at familiene er ressurssterke og får tak i informasjon om bibliotekets tilbud. I denne sammenheng er det vanskelig å vite om barn og barnefamilier i «utsatte levekårsområder» nåes. Som barnebibliotekar oppleves det som frustrerende at kontakten med barnehagene svekkes, etter mange år med opparbeidet kommunikasjon. Denne omstillingen står i fare for å bryte ned tilliten som ligger mellom bibliotek og barnehage. Å ikke kunne tilby det samme mangfoldet av kulturinnslag til alle barna i bydelen var en omstilling som førte til at man ble tvunget til å tenke nytt. En barnebibliotekar kan ikke erstatte en profesjonell formidler, og har ikke ressurser nok til å nå ut til et like stort publikum i samme tidsramme. Men hva om man i stedet for å tenke kvantitet og store grupper, fokuserer på mindre grupper og kvalitet over tid? Hva om man inkluderer barn i levekårsutsatte områder ved å gå veien via barnehagene?

Utgangspunktet for denne oppgaven er inspirert av kommunens og BOBs handlingsplaner, og jeg vil først greie ut om hvordan det allerede arbeides med å dekke alle målene på tross av nedskjæringer og målemetoder. Deretter vil jeg presentere et forslag til hvordan man kan nå de målene som ikke allerede er ivaretatt, med de begrensede ressursene som er disponible.

## Hvordan når man ut til barn i levekårsutsatte områder?

I løpet av det siste året har Bergen kommune og Bergen Off. Bibliotek opprettet et samarbeid for å løfte språk- og leseferdigheter i levekårsutsatte bydeler. Ferdighetstester utført ved skolene - i regi av kommunen, har vist resultater som ligger under gjennomsnittet for resten av byen. De to bydelene som går innunder prosjektet er Ytre Arna og Indre Laksevåg, hvor kommunen har ansatt egne områdesatsningskoordinatorer. Ved andre bibliotek i Stavanger og Oslo har man tidligere gjennomført et prosjekt kalt Lesefrø. Basert på denne ideen ble det formet et Bergenske Lesefrø-prosjekt av en gruppe bibliotekarer og det var dette som ble satt i gang i Bergen våren 2014. Prosjektet går ut på å plassere ut bokkasser i barnehager. Bøkene skal være til bruk i barnehagen men også til hjemlån til familiene. Boksamlingen er finansiert av biblioteket med prosjektmidler og skal byttes ut årlig. Utlånet skal styres av de barnehageansatte som lager et enkelt system for å ha kontroll over samlingen. Samlingen består av alt mellom hundre og trehundre bøker, alt ut i fra størrelsen på barnehagen, og er satt sammen av en barnebibliotekar. Det er også tatt hensyn til barnehagens flerspråklige barn og foreldre, bøkene er derfor kjøpt inn på forskjellige språk. Samlingen er også tilpasset et aldersspenn fra 1 – 6 år, samt ulike bruksområder. Lånene blir ikke rapportert inn til biblioteket og biblioteket står kun for tilrettelegging og årlig gjennomgang av samlingen.

Ideen bak prosjektet går ut på å gjøre litteraturen tilgjengelig for familiene der de er i hverdagen, slik at de ikke trenger å ta en ekstra tur innom biblioteket for å låne med seg nye bøker hjem. Tanken er at dette vil bidra til økt lesestimulering for barna og at «lesefrøet» blir sådd allerede i tidlig alder. Det er også et lavterskel- og lavkostnadstilbud som fører med seg lite ekstraarbeid og utgifter for biblioteket over det lange løp.

Resultatene fra Oslo og Stavanger har vist at språk- og leseforståelsen har blitt bedre i de aktuelle områdene etter en ti-års periode.

Lesefrø-prosjektet viser hvordan biblioteket jobber for å nå ut til barn i levekårsutsatte områder. Barna og foresatte får gjennom dette tilbudet lett tilgang til ny litteratur med barnehagen som formidlingsarena.

Lesefrø-prosjektet dekker delvis punkt 1 i handlingsplanen i form av at man tilgjengeliggjør litteratur til barna, men mangler «kurs for barnehageansatte og litteraturformidling til foreldre». Familielørdager dekker mål 2 i handlingsplanen og man kan diskutere hvorvidt familielørdager også dekker punkt 3 om utvikling av språkstimulerende arrangement. Jeg mener at Familielørdagene ikke har som hovedoppgave å være et språkstimulerende arrangement. For det første er en gang i måneden for sjelden til at det vil være noe logisk oppfølging av utvikling, dessuten er gruppene bestående av ulike deltagere fra gang til gang og arrangementene mangeartede. Familielørdagsarrangementet består ofte av en forfatter som leser eller forteller, av og til illustrerer fra bøkene sine. Innimellom er det teater- eller musikkforestillinger. Dette til sammen utgjør et kulturtilbud hvis funksjon er å underholde, og ikke invitere til aktiv deltagelse fra publikum som i en lærings situasjon.

En måte å tilby arrangement med språkstimuli til barn er å ha eventyrstund på biblioteket. Det er flere variasjoner av denne metoden, men hovedtrekkene går igjen. Arrangementene er åpne og holdes til fast tidspunkt en gang i måneden. Barnebibliotekaren forteller eller leser og bruker som oftest rekvisitter eller kostyme i formidlingen. Dette er noe mange kvier seg for, og velger ofte å la være å ha tilbud om det. Bibliotekarene har ikke pedagogisk-, eller skuespillerutdanning og faller da mellom to stoler sett i forhold til hvilken type formidling som forventes.

Jeg mener derfor at det trengs et lavterskel tilbud som bibliotekarene kan gjennomføre på bakgrunn av sin kompetanse, som gjør at både formidler og deltagere føler seg komfortabel og som på sikt kan bidra til nettverks- og tillitsbyggende relasjoner mellom institusjonene. Hvis man klarer å opprette et stabilt forhold mellom aktørene kan det igjen føre til at en formidlingssituasjon ikke føles som en vanskelig oppgave for bibliotekaren. På denne måten kan man også bidra til hovedmålet til BoB som er at «alle i Bergen skal kjenne biblioteket». Barnas kontakt med biblioteket forsvinner helt i Lesefrø-prosjektet og Familielørdagene favner kun de som allerede har kjennskap til tilbudene og kommer fra en familie som prioriterer kulturopplevelser.

De fleste barn i Norge går i barnehagen og tilbringer store deler av tiden sin på dagtid der. Det er også lett å komme i kontakt med barnehagene via e-post eller telefon, og biblioteket har gjennom mange års kommunikasjon, bygget opp en solid base med kontaktinformasjon.

Via barnehagene kan man gjennom etablert nettverk, nå ut til mange barn i et bestemt geografisk område.

Barnehagene som ligger i gå-avstand til biblioteket kommer støtt og stadig på besøk, men de som ligger litt lengre unna må ta i bruk kollektivtrafikk. Når barnehagene ikke har et bestemt arrangement de kan besøke eller en forhåndsbestemt avtale viser dette seg å være en terskel. Færre barnehager besøker biblioteket etter at uketilbudene ble lagt ned. Vi trenger altså et lavkonstnadstilbud til disse barnehagene som kan gjennomføres med de ressursene som er tilgjengelige på biblioteket. Barnehagene trenger en konkret invitasjon eller avtale med biblioteket for at det skal bli lettere å legge kulturbesøket til biblioteket. Barnebibliotekaren har stor kunnskap om litteratur og jobber aktivt med formidling til barn og unge i hverdagen, hvis barnebibliotekaren kan fungere som en erstatning for de tidligere innleide formidlerne vil mange mål bli nådd.

I denne oppgaven vil jeg søke etter å komme frem til en metode som kan få barna inn i biblioteket, med et mål om å skape et godt miljø for litteraturformidling og de gode kulturopplevelsene. Det er også et ønske at metoden kan være et forslag til hvordan barnebibliotekarer kan drive formidling til barn i sitt bibliotek, og gjennom dette drive aktiv nettverks- og tillitsbygging.

## Problemstilling

Jeg har valgt å sette opp en to-delt problemstilling:

1. Hvordan kan man drive litteraturformidling rettet mot barn i bibliotek?
2. Hvordan kan bibliotekaren fungere som medprodusent av bildebøker i litteraturformidlingen?

I den første problemstillingen vil jeg ta for meg et konkret prosjekt hvor jeg har satt opp et forslag til hvordan en bibliotekar kan drive litteraturformidling på en måte som er i tråd med handlingsplanen, samt bibliotekets økonomiske ramme. Jeg går også innpå hvordan man setter opp en samlingsstund med litteraturformidling i fokus hvor jeg legger vekt på alle

delene i prosessen, fra utvelgelse av bøker til kommunikasjon med barn og barnehageansatte, gjennomføring og til slutt en analyse av empiriske funn. Det er også viktig for prosjektet å vise hvordan biblioteket fungerer som formidlingsarena for litteraturformidling. Prosjektet skal være et lavterskeltilbud med kvalitet som stikkord.

Som en del av problemstillingen vil jeg også teste ut en konkret hypotese:

- Flere samlinger med lik struktur gir en forutsigbarhet som kan skape tillit til bibliotekaren og trygghet i biblioteket.

Denne hypotesen stiller spørsmål om rammen rundt litteraturformidlingen. Det er også denne rammen som skiller seg fra tradisjonelle eventyrstunder på biblioteket, hvor det er ulike grupper av publikum hver gang. Jeg vil teste om gjentatt utførelse av samlingene kan føre til bedre flyt i samhandling mellom bibliotekar og barnehage.

Den andre problemstillingen går direkte inn i prosessen mellom bibliotekar og barn i en formidlingssituasjon, og jeg ønsker å gå nærmere inn på de ulike rollene og samspillet mellom deltagerne i litteraturformidlingen.

Først og fremst er mastergradsoppgaven et design på hvordan man kan drive inkluderende litteraturformidling fra hvilket som helst folkebibliotek i Norge.

Et sentralt spørsmål blir hvordan man i bibliotekhverdagen over tid kan drive et formidlingstilbud til barn som en del av den ordinære virksomheten uten å være avhengig av ekstraordinære økonomiske tilskudd. Oppgaven rapporterer et konkret forsøk med litteraturformidling til barn. I forsøket undersøkes barnas og bibliotekarens roller som medprodusent av billedbøker. Billedbøkernes sosiale funksjon blir dermed utprøvd. Billedbøkernes sosiale effekter som bidragsyttere til tillitsbygging blir dermed satt på dagsorden.

En sentral del av prosessen hvor bibliotekaren blir en medprodusent av billedbøker er aktivering av mottaker. For at barna skal få et forsprang på litteraturen vil jeg teste ut denne hypotesen:

- Ved å la barna få tilgang til boken i forkant av samling, vil det være enkelt å initiere til gruppesamtale om handling og tema i etterkant av høytlesning.



Nettverksbygging er en bieffekt av et samarbeid mellom bibliotek og barnehage. Barnas tillit – både på individuelt plan og som gruppe, til biblioteket og bibliotekaren er relevant for prosjektet. I et møte mellom barn og en institusjon i nærmiljøet er det fruktbart knytte prosjektet til funn fra forskning innen feltet på sosial kapital. Derfor vil jeg også gi en oversikt over den relevante litteraturen på området.

## Metode

I denne oppgaven gjør jeg en studie av et enkeltcase.

En enkeltcase-metode gjenkjennes ved at det er et unikt hendelsesforløp som studeres, og skiller seg på den måten også fra det komparative studiet. Av enkeltcase-metoden finnes det tre hovedtyper. Den første er den ateoretiske, som beskriver en enkelt hendelse og gir en forklaring i lys av helhetsforståelse. Ofte er ateoretiske casestudier knyttet opp til spesielle saker, sosiale miljøer eller hendelser. Disse studiene opererer uten en klar teoretisk modell og deles inn i to hovedkategorier. Den ene er mye brukt innen antropologien og er prinsipielt knyttet til vitenskapen. Subjektivets opplevelse og beskrivelse av feltarbeid er viktige elementer. Den andre knyttes mer direkte til hendelsesforløp og søker å forstå beslutningsprosesser, den kan ses mer som en samfunnsforskning og er mer journalistisk i sin fremtoning (Anderson, S., 2013 s. 63 og 64).

Den andre hovedtypen av casestudier, er den teoretisk fortolkende, som beskriver og tolker i lys av etablerte teorier. Casen vil være et eksempel på allerede eksisterende teorier og empirien vil fungere som en bekreftelse av det etablerte. Anderson skriver at «I en fortolkende casestudie passer teori best når den aktivt organiserer vesentlige deler av den empiriske variasjonen som et case oppviser.» (Anderson, S. 2013, s. 73) En slik studie vil forutsette at det foreligger spesifikk og relevant teori som kan knyttes opp til oppgaven.

Den siste typen enkeltcase er den som går på begreps- og teoriutvikling. Det er denne modellen jeg velger å benytte meg av. Denne skiller seg fra den teoretisk fortolkende ved å ha et grunnleggende ønske om å generalisere. Casen er unik, men skal likevel kunne sees i

en større sammenheng. En måte er å studere enkeltcase som en type fenomen man er interessert i, både empirisk og teoretisk (Anderson, S. 2013, s.74). Analogier eller bilder har vært mye anvendt innen denne metoden og har vært utgangspunkt for begrepsutvikling. Denne måten å utvikle teori på står i motsetning til deduktiv teoriutvikling hvor man støtter seg på et bredt spekter av data. En enkeltcasestudie kan likeledes ha nok data og kvalitativ empiri til at man kan drive en deduktiv utprøving mot teoretiske ideer. På denne måten kan man validere via en induktiv innfallsvinkel (Anderson, S. 2013, s. 77). Innen denne metoden står begrepsutvikling sentralt. Dette både som en modell for å utvikle nye begreper, men også hvordan man kan ta utgangspunkt i eksisterende begreper. Det er denne typen modifisering av eksisterende begrep som tilfaller mitt case.

I min studie vil jeg støtte meg til flere teorier for å begrunne prosjektet, men også for å analysere empirien.

Jeg har valgt denne metoden grunnet et ønske om å sette formidlingsarbeidet i sammenheng med sosial kapital og dokumentteori. I forbindelse med bruk av sosial kapital teori er teorigrunnlaget relatert til mitt emne såpass lite spesifikt at det i denne oppgaven vil være mer fruktbart å bruke teorien som et argument for hvorfor man bør drive litteraturformidling på denne måten. Jeg vil også videreutvikle Dag Solhjells teori om paratekster som verktøy i kunstformidlingen. Denne teorien er allerede avledet av Genettes teori som i det tilfellet handlet om boken og dens paratekster. Teori om paratekster er altså tidligere anvendt på andre lignende plattformer, men ikke spesifikt innenfor bibliotekfeltet. Jeg mener at denne måten å tolke omgivelsene for en kulturell opplevelse gir en helt unik innfallsvinkel på selve litteraturformidlingen, hvor «scenen» også spiller en avgjørende rolle. Hvor teorigrunnlaget er avvikende vil jeg gjøre et forsøk på å modifisere eksisterende begreper og etablert teori. Ved bruk av denne metoden får man en dypere forståelse av formidling til barn i folkebibliotek som uttrykk for- og som et eksempel på tillit- og nettverksbygging, på det lokale, men også det generelle plan.

Den generelle delen går ut på at studien er implisitt komparativ. Det er sentralt at alle deler av prosjektet er gjennomførbart i hvilket som helst folkebibliotek, og på den måten kan de modifiserte teoriene og begrepene anvendes på flere områder enn i mitt enkeltcase. Min case gir grunnlag for generalisering ved at bibliotekfilialen er helt gjennomsnittlig for norske bibliotek, både hva angår utrustning av fasiliteter og faglig kompetanse. Filialen har ingen

spesielle fordeler framfor andre og vil derfor stille seg helt på linje med øvrige bibliotek i Norge. Hvis prosjektet er mulig å gjennomføre her, vil det være mulig å gjennomføre hvor som helst.

Studien bidrar til bibliotekforskning og dokumentteori ved å ta for seg litteraturformidling fra nye perspektiver. Da spesielt som undersøkende av rollen *medprodusent* i en dokumentprosess. Som metodisk teknikk vil jeg anvende dokumentanalyse for å forklare hendelser i mitt feltarbeid. Sosial kapital teori danner et større bakteppe av de sosiale aspektene i formidlingssituasjonen og den sosiale rollen til folkebiblioteket, hvordan vi kan benytte oss av den tilgjengelige kapitalen i bibliotekinsituasjonen, men også hvordan vi kan bidra til at den utvikles.

Oppgaven dreier seg i hovedsak rundt et konkret design av – og forslag til litteraturformidling i bibliotek. Studien er strukturert ved først og fremst å legge de teoretiske rammene til grunn, for deretter å beskrive prosjektet i sin helhet. Deretter vil teorien bli anvendt i analysen av casen. Hovedfunn og bidrag til teori følger i konklusjonen.

## Introduksjon til teori

For å belyse problemstillingene vil jeg anvende ulike teorier som jeg mener bidrar med et sett begreper som belyser formidlingssituasjonen i et bibliotek best. Det er fortsatt lite forskning om sosial kapital på barns premisser, eller som et fenomen blant barn generelt. Hovedpunktene i min problemstilling som tar for seg feltene *barn*, *bibliotek* og *sosial kapital* er det altså sparsommelig med direkte ressurser om. Mye av arbeidet med denne teoribiten blir derfor å finne den mest hensiktsmessige og anvendbare forskningen for akkurat mitt prosjekt. Dette innebærer blant annet at jeg må lene meg på forskning gjort for andre målgrupper men på riktig arena, eller riktig målgruppe på feil arena, for deretter å forsøke å kombinere disse via mitt konkrete eksempel som er prosjektet «Lån en barnehage».

Emnet må nødvendigvis snevres inn mot brukergruppen barn, til dette har jeg valgt å anvende resultater som kommer frem i NOVAs rapport om "Sosial kapital og andre kapitaler

hos barn og unge i Norge". Mye av forskningen er hentet fra internasjonale undersøkelser, og man må derfor ta hensyn til at en del av familiestrukturene kan variere når man setter dette inn i en norsk kontekst. Det kommer også frem fra rapporten at forskningen stort sett tar for seg sosial kapital bygging sett fra et foreldreperspektiv, og ikke fra de unges ståsted. Dette kan likevel si noe om hvordan institusjoner i nærmiljøet kan bidra som byggere av sosial kapital. Jeg har derfor valgt å fokusere på kapittelet om "Sosial kapital hos foreldre i interaksjon med nærmiljøet og andre kapitalformer." Forholdet foreldre barn er noe underordnet i denne oppgaven da jeg studerer forholdet barn kan utvikle til en institusjon med en annen institusjon som mellomledd. For at vi i det hele tatt skal kunne studere hvordan barn kan oppnå et tillitsbasert forhold til biblioteket må vi gå ut ifra at barnehagen allerede har bygget dette grunnleggende tillitsforholdet mellom barn, foreldre og barnehagen. Men i de hvor tilfellene barn ikke føler seg trygge i barnehagen vil nærbiblioteket like fullt kunne være en arena for tillit, ettersom forskning viser at det er foreldre som i størst grad kontrollerer barnas tillit. I Stolles studie «Trusting others – how parents shape the generalized trust of their children (2011)» basert på amerikanske data, viser hun hvordan foreldres adferd og uttalelser påvirker barna i stor grad når det kommer til å stole på fremmede på nye steder. I den grad studien kan relateres til norske forhold vil jeg legge vekt på at barna i denne sammenhengen vil ha barnehageansatte som den omsorgsfulle voksne tilstede, ikke foreldrene. Når forskningsfeltet for barn og sosial kapital er utgreid, tar jeg i neste omgang for meg hvordan biblioteket fungerer som arena for sosial kapitalbygging. Det finnes flere relevante artikler som tar for seg bibliotek og sosial kapital spesifikt, men lite forskning hva angår sosial kapital blant barn i bibliotek. Derfor støtter jeg meg til artikler som sier noe generelt, eller om andre brukergrupper om sosial kapital i bibliotek. I «Public libraries: places creating social capital? (2009)» tar Vårheim for seg sosial kapital som både et fenomen eksisterende som interaksjon mellom mennesker i offentlige og frivillige institusjoner. Folkebiblioteket er spesielt interessant som forskningsfelt for sosial kapital da det oppfyller kriteriene som offentlig institusjon og møteplass.

For å kunne snakke om biblioteket som en formidlingsarena vil jeg benytte meg av teorier om paratekst. Teorien om paratekster kommer opprinnelig fra Genette, de grunnleggende begrepene kommer derfor fra hans «Paratext: Thresholds of interpretation». Disse begrepene omtaler bokens og tekstens paratekster, derfor har jeg valgt å anvende en

tilleggsteori ettersom jeg søker å omtale et rom som arena for formidling. I Solhjells bok «Formidler og formidlet» oversetter han Genettes begreper til kunstverden og anvender dem i kunstformidling. På denne måten åpner han for bruken av begrepene i et konkret rom, altså galleriet. Jeg tar begrepene enda et hakk videre og setter dem inn i biblioteket. For å hjelpe meg med å sette disse kunstbegrepene inn i bibliotekverden anvender jeg dokumentteori som en metateori. Hvordan dette gjøres kommer jeg tilbake til i delen om biblioteket som del-system.

I selve interaksjonen mellom formidler og mottaker vil jeg anvende meg av enkelte begreper som fremkommer av Ingeborg Mjørns doktoravhandling om høytlesning («Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst» 2009).

På denne måten søker jeg å sette scenen for biblioteket – i kraft av dets rolle som sosial og åpen møteplass (Audunson, R. A. (2005))( Aabø, S., Audunson, R. A., & Vårheim, A. (2010), her som arena for litteraturformidling til barn i regi av en barnebibliotekar.

## Teori

### Sosial kapital

Hva er sosial kapital?

Sosial kapital er et sosialt fenomen som kommer til uttrykk i samfunnet, og kan studeres på mikronivå og makronivå. Når man snakker om sosial kapital bruker man begreper som nettverk og tillit mellom mennesker. "Kombinasjonen av disse ressursene muliggjør ikke-tvangsbasert kollektiv handling. I ordet "muliggjør" ligger en avgjørende definatorisk understrekning: Sosial kapital er en ressurs, ikke et utfall. Følgelig er det i seg selv verken normativt godt eller normativt ondt".(Segaard & Wollebæk, 2011, s. 26) Den sosiale kapitalen ligger altså som et potensiale mellom mennesker, som kan velge selv hvordan de gjør seg nytte av denne ressursen. Begrepet sosial kapital blir ofte forbundet med Bourdieu som anvendte dette i «An invitation to reflexive sociology» i 1983. Bourdieu beskriver den kulturelle kapitalen som det å ha kunnskap om kulturelle uttrykksformer. «Slik kunnskap er en verdifull sosial ressurs som for eksempel viser seg gjennom en evne til å avgi smaksdommer, hvem som har «god» og hvem som har «dårlig» smak, og dermed hvem som skal inkluderes og ekskluderes i sosial omgang.» (Tjora, A. 2014) Han skriver her om hvordan

økonomisk og kulturell kapital henger sammen, ved at de er gjensidig avhengig av hverandre. Bourdieu tar også videre ideen til Granovetter som skriver om hvordan bekjentskapsbånd kan gi fordeler som økonomisk ressurs. Man kan dra nytte av den sosiale kapitalen man selv besitter ved å bruke nettverk til å skaffe seg fordeler. På et annet plan kan man dra nytte av andres sosiale kapital, altså andre menneskers tillit til hverandre. Bourdieu ser altså på sosial kapital som en individuell egenskap. Denne måten å se sosial kapital på er også strukturell ved at den legger vekt på observerbare forhold mellom mennesker i nettverk. I tillegg blir den sett på som instrumentell i sin egenskap av å bli brukt for å oppnå noe. I tillegg til Bourdieu tok også Coleman opp begrepet i samme tidsrom. «Begge bruker begrepet som en kontrast til menneskelig kapital, for å vise at sosiale relasjoner kan utfylle individers egne ressurser» (Greve, A. 2000) Forskjellen er at Coleman fokuserer på normer og gjensidighet. Putnam har mye innflytelse på feltet og har videreutviklet teorien om sosial kapital. Putnam definerer sosial kapital som «trekk ved sosial organisasjon som tillit, normer og nettverk som kan forbedre samfunnets effektivitet ved å lette samordnet handling» (Putnam, 2007, s. 137. Sitat: Norges forskningsråd, 2005.). Hans definisjon skiller seg fra Bourdieus på forskjellige på tre punkter. Putnam tilfører en «[...] kulturell komponent i form av tillit og normer for samarbeid.» (Segaard & Wollebæk, 2011, s. 27). Han tilfører også en kollektiv egenskap i tillegg til den individuelle, som tar for seg hele systemer og samfunn. Der Bourdieu mener at sosial kapital er et instrument for individuell måloppnåelse, forklarer Putnam det som en ressurs som kan komme flere til gode.

Ettersom Bourdieus definisjon av sosial kapital er individsentrert, vil det være lite å tjene på å legge hans teorier til grunn. Hvis man over lengre tid utnytter andres tillit vil man til slutt stå igjen med mistenksomhet, noe som ikke forsterker et sosialt nettverk.

Tidligere bruk av begrepet viser til en mer kollektivsentrert versjon. Mary Austin (1918) definerer sosial kapital på denne måten: «Social capital is the measure of a group potentiality. It grows out of the capacity of men to combine. Ten men socially combined can do more than ten men working separately. This extra potentiality is the Social Capital of that group.» (Segaard & Wollebæk, 2011, s. 28)

På den måten kan vi se at sosial kapital er både noe som kan være knyttet til individ, men også til en gruppe mennesker i et avgrenset område i samfunnet, eller samfunnet som

sådan. Den sosiale kapitalen er den verdien som er i overskudd i forhold til hvor mange deltagere gruppen har.

Sosial kapital kan dermed studeres på flere nivåer, både det individuelle og det kollektive eller fore eksempel mikro-, meso- og makronivå.

#### Ulike former for tillit

En forutsetning for sosial kapital er at det finnes tillit blant menneskene i samfunnet. Harald Grimen skriver i sin bok fra *Hva er tillit?* At tillit er et tredelt fenomen. «Noen stoler på noen med henblikk på noe.» (Grimen, H., 2009, s. 13). I tillit mellom mennesker finnes det altså et element av å stole på noen som, selv om det innebærer et visst usikkerhetsmoment. I Grimens definisjon knytter han tillit konkret til handling. Man handler på grunnlag enten av kunnskap om den andres kvalifikasjoner eller om en forventet gjensidighet. Dette kalles *partikulær tillit* og er knyttet direkte til individet og har en forutsetning om at individet har et visst erfaringsgrunnlag for sin plasserte tillit. I motsetning til Bourdieu og hans tanker om individuell avkastning, tar Grimen utgangspunkt i at menneskene i de fleste tilfeller ikke bare bruker andre, men også tenker på hverandres velbefinnende. Denne verdiorienteringen bringer tillit som holdning på banen. Uslaner beskriver hvordan tillit i tillegg til finnes i konkrete handlingseksempler, også eksisterer som en moralsk tillit (Wollebæk & Seggaard, 2011, S 31). Dette kalles *generell tillit* og bunner i en generell tro på menneskets velvilje. Generell tillit kan bidra til handlinger på kollektive plan hvor vi i hverdagen ikke har mulighet til å kun stole på de menneskene som tidligere har gjort seg fortjent til vår tillit.

Partikulær og generell tillit kan også ses i sammenheng med to ulike variabler. *Bonding* og *bridging* er sammenlignbare fenomen, men opptrer på to forskjellige nivå. Seggaard & Wollebæk oversetter begrepene til *sammenbindende* og *overskridende* tillit.

«Sammenbindende tillit er tillit mellom mennesker som har sammenfallende kjennetegn med subjektet på viktige variabler» Dette finnes for eksempel i en familie eller i andre grupper med felles interesser. Den overskridende tilliten er i motsetning, tillit mellom mennesker uten likhetstrekk. En partikulær og sammenbindende tillit kommer altså til

utrykk eksempelvis i en familie hvor man har et både et erfaringsbasert grunnlag samt mange felles kjennetegn. Dette danner grunnlaget for samarbeid og handling sammen med individene i gruppen. En sammenbindende generalisert tillit danner grunnlag for samarbeid med fremmede som du deler en stor felles interesse med. Som medlemmer i et politisk parti eller i en religiøs sammenheng. Overskridende tillit på partikulært plan forutsetter at man kjenner vedkommende, men denne vedkommende kan ha mange ulike trekk enn du selv. Dette kan være mennesker som bor sammen eller jobber sammen og som stoler på hverandre uten å ha lik bakgrunn. Generalisert tillit på overskridende plan er tillit mellom mennesker som ikke kjenner hverandre og ikke har felles kjennetegn. Det er denne tilliten som kommer til uttrykk i et samfunn hvor trafikken flyter og hvor det å stole på fremmede ikke innebærer en større risiko for en selv. (Segaard & Wollebæk, 2011, s. 33)

En avgjørende faktor for nettverksdannelse er forventningen om gjentakelse. I interaksjon med andre ligger det et sett med normer for passende oppførsel. Hvis adferden er forventet genererer det tillit som et bindemiddel i nettverksdannelse. «I dette ligger det også at det gjennom gjentakelse av nettverksinteraksjon kan utvikle seg kontroll- og sanksjonsmekanismer som sikrer tilpasning til normene for passende adferd» (Segaard & Wollebæk, 2011, s. 34)

### Sosial kapital blant barn og unge

I en rapport fra NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) i 2010 tar Backe-Hansen og Hydle for seg temaet "Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge".

Rapporten dekker et større kunnskapsfelt fra forskning innen områdene generasjoner, skole, kriminalitet, og lokalsamfunn/nærmiljø. (Backe-Hansen & Hydle, 2010, s.11)

I Backe Hansen og Hydles rapport for NOVA kommer det fram at tidligere forskning i liten grad har studert tillit som fenomen fra barnas perspektiv. Mye av forskningen er sett fra foreldres perspektiv. I de tilfeller hvor man studerer sosial kapitalbygging er det som et resultat av deltagelse i en voksenstyrt organisering. (Backe-Hansen & Hydle, 2010, s.51)

Backe Hansen og Hydle viser til en studie gjort i USA av Chin og Philips hvor man ser at barn



som deltar i organiserte fritidsaktiviteter gis større muligheter til å utvikle sosial og human kapital (Backe-Hansen & Hydle, 2010, s. 41) Studien er gjort blant ungdom, det relevante for min oppgave er derfor å fokusere på hvilken effekt organiserte aktiviteter og kontakt med voksne i nærmiljøet kan bidra til brobygging. Det fremkommer av studien at de barna som allerede har en fot innenfor et nettverk i nærmiljøet, har færre sperrer når det kommer til å bygge nye broer og kontakter. En deltagelse i organisert aktivitet kan derfor lede til flere, og dermed gi ungdommen et bredere sosialt nettverk.

Noe som også kan gi barn og barnefamilier en bredere nettverk er barnehagen. I barnehagen får barna venner, og gjennom nye kontakter - samt det voksne personalet åpner det muligheter for flere bekjenskskaper. (Backe-Hansen & Hydle, 2010, s. 53) Barnehagen er som oftest også en del av nærmiljøet barna vokser opp i og kan kanskje også fungere som et ankerfeste i barnas spire i å danne sitt eget sosiale nettverk.

#### Biblioteket som en arena for tillitsbygging

I artikkelen "Public libraries: places creating social capital?" har Vårheim som formål å vise hvorfor studier innen biblioteket er viktig for sosial kapital forskning som helhet, men også hvorfor sosial kapital forskning er viktig spesifikt innen bibliotekfeltet. Biblioteket er egnet som en forskningsarena fordi det er både en sosial møteplass og en universal institusjon. Da kan begge mekanismer som genererer sosial kapital studeres. (Vårheim, A. 2009. s 372 og 373.)

Som åpen møteplass har biblioteket potensiale til å huse mange ulike grupperinger av befolkningen og derfor kunne bidra med å fremme tillitbaserte forhold mellom forskjellige grupper. Som et resultat av denne læringsprosessen kan man skape generell tillit. (Vårheim, A. 2009. s 373.)

I denne artikkelen fokuseres det på hvilke teorier som best kan fremme sosial kapital-studier i bibliotek. Det fremgår tre ulike teoretiske tilnæringsmåter. Den første er basert på Bourdieu og Colemans teorier og kan oversettes til den rasjonelle. Denne studerer sosial kapital under samme forutsetninger som økonomisk kapital, hvor man investerer rasjonelt

for å oppnå utbytte. Den er ikke relevant i dette tilfellet da generalisert tillit ikke er avgjørende for relasjonen.

Den andre teoretiske tilnærmingen av sosial kapital er fra et samfunnsperspektiv. Denne tar for seg sosial kapital som et fenomen som oppstår via deltagelse i frivillige organisasjoner og uformell interaksjon som for eksempel i et folkebibliotek eller andre uformelle arenaer. På denne måten dannes tillit, nettverk og gjensidighet.

Den tredje tilnæringsmåten er den institusjonelle. Universelle, offentlige og ukorruperte institusjoner som gir det samme tilbudet til alle og som er satt i et juridisk system bidrar til å bygge tillit. Dette er for eksempel skole, helsetjeneste og folkebibliotek. (Vårheim, A. 2009. s 374)

Vårheim tar utgangspunkt i den samfunnsorienterte- og den institusjonelle forståelsen når han skal undersøke sosial kapital bygging i bibliotek.

En måte å oppnå bibliotekets ideal om å være for alle er å inkludere utsatte grupper i samfunnet. Ofte viser det seg at mennesker i brede nettverk og med tilknytning til flere frivillige organisasjoner, har lettere for å oppsøke nye areaer, men det er altså en utfordring å inkludere grupper med lav grad av tillit. I USA har man gjort en studie som viste at immigranter som ble tilbuds språk-kurs på biblioteket, i stor grad benyttet seg av tilbudet og fikk tillit til biblioteket. Det fremkom at disse gruppene fikk, om ikke direkte mer tillit – så i alle fall en mindre grad av generell mistillit. Studien viser resultater på et makro-nivå og det mangler kunnskap om hvordan disse prosessene forgår på mikro-nivå. (Vårheim,A, 2009, s. 377) I en studie gjort i USA blant meksikanske immigranter viser Vårheim til et feltarbeid som avdekker mekanismene bak sosial kapital dannelse i bibliotek. Dette er kvalitativ forskning som viser til ustrukturerte intervjuer gjennomført med flere deltagere på et uformelt kurs i regi av biblioteket. Resultatene viser at studentenes inngang til biblioteket oppsto via venner. Studentene stolte på bibliotekarene på grunnlag av deres rolle i biblioteket og mekanismene for å utvikle tillit viste seg å være kontakt med lærere, andre studenter og bibliotek-brukere generelt. Fra å først bare høre om biblioteket via venner, fikk studentene oppleve biblioteket selv. De fikk erfare at biblioteket behandlet alle likt og med respekt i tillegg til å være en trygg plass å være. Denne erfaringen kan være grobunn for

videre utvikling av tillit, selv om studentene seg å ha like lite tillit til folk flest utenfor biblioteket i etterkant av undersøkelsen. (Vårheim, A. 2014 s. 1 og 7)

Ettersom folk har tillit til biblioteket på generelt plan, uavhengige om de er brukere eller ikke, er biblioteket en ideell arena for tillitsbygging. Hvis biblioteket kan ta initiativ til å være en møteplass for forskjellige grupper i samfunnet vil de aktivt bidra til sosial kapital bygging sett fra et samfunnsorientert perspektiv. Å benytte biblioteket som forskningsarena for sosial kapital kan for det første gi oss innsikt i prosessene som danner sosial kapital. For det andre kan man bygge videre på disse funnene for å utvikle strategier som kan gjøre bibliotekene til bedre institusjoner for sosial kapitalbygging, og som et resultat kan biblioteket utføre sitt samfunnsoppdrag på en enda bedre måte. (Vårheim, A. 2009, s. 378)

Oppsummert kan vi se at det foreligger noen studier både på makro- og mikronivå innen sosial kapitaldannelse i bibliotek, men at det fortsatt trengs flere kvalitative studier som tar for seg ulike grupperinger av samfunnet for at man skal få bredere innsikt i hvilke mekanismer som står bak selve prosessen.

## Paratekster – et analyseverktøy

I en formidlingssituasjon er det mange faktorer å ta hensyn til. Ved å anvende teori om paratekster kan man lettere analysere hva som påvirker situasjonen og hvilken innvirkning det har. Genette innførte begrepet paratekster i boken *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Jeg vil først redegjøre for opphavet til begrepene for deretter å vise hvordan teorien har blitt modifisert av andre. Et eksempel på bruk av Genettes paratekster er Roswhita Skares doktoravhandling («Christa Wolfs was bleibt- Kontext – paratext – Text» 2007), hvor hun viser hvordan disse utenforliggende faktorene påvirker helhetsinntrykket til boken. For eksempel forside, illustrasjoner, intervju og medieomtale. I tillegg legger hun vekt på kontekst som en viktig indikator for tekstens opplevelse.

## Genette

Paratekst er et begrep først anvendt av Gerard Genette i sin bok *Paratexts: Thresholds of interpretation* utgitt i 1997. Genettes paratekster omhandler litteraturen og hvordan selve teksten blir omgitt av ulike paratekster for å fungere som helhet. Boken blir det konkrete objekt som medierer innholdet til leseren. Alle deler av bokens oppsett er systematisk inndelt, som tittel, undertittel, pseudonym, forord, dedikasjoner, illustrasjoner, noter osv. Bokens indre paratekster blir omtalt som peritekster og bokens ytre som epitekster. Eksempel på peritekster er bokens innbinding, forside med eventuel illustrasjon. Epitekster er ytre faktorer som omtale, eller forfatterens ytringer angående boken. (Genette, G. 1997, s. xviii) «[...] and although we do not always know whether these productions are to be regarded as belonging to the text, in any case they surround it and extend it, precisely in order to present it [...]» (Genette,G., 1997 s. 1). Til sammen dannes et nett av begreper som kan anvendes om bokens funksjon og hvordan den gjør teksten gjeldende.

## Solhjells paratekster

Solhjell har tatt begrepet ut av sin litterære opprinnelse og utvidet det til å omhandle kunst, dens etiketter og andre pekere. I arbeid med formidling av kunst blir kontekst en viktig del av fortolkningen. Kontekst er unngåelig i form av den samtiden kunsten produseres og formidles i, også fordi kunst fra en annen tidsepoke kan bidra til forståelse for et nyere verk. Kontekst er på den ene siden den ukontrollerbare rammen kunsten eksisterer i, men også noe man til en viss grad kan påvirke som formidler. Solhjell forklarer det slik: «Det som står i kontekst, er *teksten*. På en kunstutstilling er det kunstverkene som er tekstene, de betrakningsobjektene som skal leses, oppleves og forstås.» (Solhjell, D. 2001,s. 26) I en kunstutstilling blir ikke bare utstillingen kunstens kontekst, men et sted hvor andre kontekster blir fremhevet for å for å gjøre seg gjeldende i betrakterens kunstopplevelse. På denne måten kan symboler, tegn, tekster eller andre menneskelige redskaper bli tolkningsverktøy for de egentlige kontekstene. En paratekst er en peker og et effektivt virkemiddel for formidleren. Paratekst er det hjelpemiddelet som tas i bruk når han skal vise frem kunsten for publikum. Det er alle de ytre og fysiske elementene som trengs for å

gjennomføre en kunstutstilling. Det kan være selve galleriet og dets utseende, skilt, brosjyrer, lyssetting og eventuelt en guide som forteller om kunsten. Parateksten er små hint som hele tiden peker i retningen av det inntrykk du er ment å få som betrakter av kunsten i de fysiske omgivelsene den er i. Det er også et uttrykk for hvordan formidleren eller galleriet ønsker å framstå både for publikum og kunstner.

### Epitekster og peritekster

Innenfor paratekster kan man dele inn i peritekster og epitekster. En epitekst er et element som har direkte tilknytning til verket. En signatur og årstall på lerretet er eksempler på kunstnerens epitekster. Formidlerens epitekster er utenforliggende faktorer som virker direkte på verket, som lys og skygge. Peritekster er de pekerne som publikum bli møtt med, produsert stort sett av formidler og av og til av kunstner. Man deler peritekster inn i interne og offentlige peritekster. De interne er de som finner sted inne i kunstgalleriet, som etiketter og utforming av rom, mens de offentlige er de som er synlige utenfor galleriet, som en plakat eller et flygeblad. (Solhjell, D. 2001. s 96 -129)

### Hvorfor paratekster?

Det kan virke som et stort sprang å trekke inn kunstens tolkningshjelpemiddel for å sette rammen for litteraturformidling i bibliotek. Det er mange ulikheter ved et galleri og et bibliotek og det er slett ikke alt som er forenelig i en sammenligning. Et bibliotek rommer mange flere funksjoner enn et galleri og skal være mer enn bare en formidler. Jeg har valgt å bruke begrepene om paratekster fordi de kommer til nytte når man skal forklare et rom og dets kvaliteter i en formidlingsammenheng.

Da jeg skulle ha formidling til barnehagebarn valgte jeg bevisst å holde samlingene i biblioteket, nærmere bestemt i barneavdelingen. På filialen har vi tilknytning til kulturhuset og har derfor andre disponible rom som ofte blir brukt til formidling. Jeg valgte bort denne muligheten da jeg ønsket å få med effekten av bibliotekrommet som ramme for formidlingen. Bibliotekets kontekst er for mange velkjent. Man er omringet av bøker og andre medier. I barneavdelingen er bokhyllene plassert i passende høyde for barna og har andre gjenkjennelige barnedetaljer, som kjente figurer fra litteraturen i dukkeformat

plassert rundt omkring. Møblene er tilpasset barn, gjerne i en sterk farge. De mange bøkens tilstedeværelse gir en umiddelbar peker til hvilken aktivitet som preger dette rommet. For å understreke viktigheten av selve rommet vil jeg vise til et eksempel fra prosjektet. Under en av samlingene spurte en gutt om han kunne få lov til å gå inn i voksenavdelingen. Det fikk han selvfølgelig lov til, men han kom raskt tilbake. Da jeg spurte han om han fant noe interessant svarte han: Nei, det var kjedelig.

Barneavdelingene er ikke tilfeldig innredet og sannsynligvis vil de fleste av folkebibliotekene i Norge har noenlunde sammenfallende måte å innrede dette rommet på. Gjennom å vise til bibliotekets- og spesielt barneavdelingens paratekster kan man utvikle en generell teori om rommet som formidlingsarena.

## Biblioteket som del-system.

En måte man kan skille biblioteket fra andre formidlingsarenaer er ved å sette biblioteket inn i Henri Lefebvres delsystem (Lund N.W. 1991 s.2). Delsystemet forklarer hvordan man kan dele inn hverdagslivet i flere illusjonerte verdener for seg selv. Et menneske forholder seg til et sammensurium av ulike begreper, uttrykk og handlemønstre, men for at man ikke skal miste tråden lager man seg ulike verdener for seg. I èn verden forholder man seg til visse rutiner og regler, man tilpasser seg den verdenen man handler i i øyeblikket. Mens i en annen verden tar man i bruk andre overordnede normer. I «Biblioteket – en verden for sig eller..?» viser Lund hvordan biblioteket kan være en illusjonert verden for seg selv, bestående av alle de bestanddeler som utgjør bibliotekvesenet. Som de fysiske apparater man anvender, språk og ordvalg og sosialt samvær. Ved å se på biblioteket som en egen illusjonert verden for seg, understrekes de egenskaper ved biblioteket som institusjon og som formidlingsarena som gjør at det skiller seg fra andre potensielle arenaer for litteraturformidling.

Lefebvres kriterier for delsystemer er: 1. En bestemt sosial aktivitet med tilhørende fysiske gjenstander. Situasjoner som oppstår i kraft av aktivitet og formål. 2. Hierarkier formes ved at institusjonen benytter seg av store statlige organisasjoner og byråkrati for å manipulere sosial aktivitet. 3. Det formes en hovedstruktur ved at man kommuniserer via koder i

språket, dokumenter og manualer. Man utvikler et konnotasjonsspråk. Ved å være aktiv deltager i et slikt språk er man med på å forme andre strukturer innen institusjonen, som for eksempel autoritet. Man utvikler institusjonen også i forhold til andre institusjoner. (Lund, N.W. 1991 s. 2 – 3)

For det første er biblioteket som institusjon et delsystem i kraft av sin posisjon som kultur- og kunnskapsformidler. Ved hjelp av enten fysisk materiale eller menneskelig interaksjon er biblioteket en avgrenset arena som har mange ulike formål, avhengig av publikums behov. Et folkebibliotek er et eksempel på ramme for denne aktiviteten. Samtidig som det er en del av offentlig forvaltning er den også en del av det norske bibliotekvesen, og forholder seg alltid til andre bibliotekinstitusjoner som Nasjonalbiblioteket eller Universitetsbibliotek. Disse lager hierarkier som publikum, politikere og bibliotekarene selv må forholde seg til. Den benytter seg altså av andre organisasjoner på en byråkratisk måte. Til sist utvikler man et eget språk som gjør at man kan snakke om lånere, katalogisering, indeksering. Dette læres både i utdanningsforløp og i praksis og er nyttige redskap for intern dialog. I tillegg blir språket noe publikum må forholde seg til i møte med biblioteket. Denne overordnede måten å studere biblioteket på bidrar til å se hvilke strukturer som definerer selve biblioteket og se tydelig hva som gjør at det skiller seg fra andre kulturinstitusjoner.

## Dokumentteori

I Lunds "Omrids af en dokumentasjonsvitenskap" starter han med å sitere Niels Bohr.

*«Our task is not to penetrate into the essence of things, the meaning of which we don't know anyway, but rather to develop concepts which allow us to talk in a productive way about phenomena in nature»* (Lund. N.W., 2003, Sitat Niels Bohr. s. 92)

Dette er hans inngang på å begrunne bruken av ordet «dokument» i dokumentasjonsvitenskapen, da dette allerede har en etablert betydning i mange ulike tradisjoner. Lund forklarer deretter hvordan man kan se på dokumentets funksjon i lys av ulike tradisjoner. Den juridiske tradisjonen av ordet legger vekten på "[...] dokumentet som samfundsmæssig stabiliserende symbol, loven; dokumentet som garanti for retssikkerhet i dagligdagen og endelig dokumentet som bevis for forskel mellem hvad der er sandt og

falskt." (Lund N.W., 2003 s. 103) I den historiske tradisjonen finner vi en forlengelse av den juridiske tradisjonen, hvor dokumentet i enda større grad blir en kilde til å skille sannhet fra løgn. Her blir enkelte dokumenter som ikke kan verifiseres ansett som ugyldige dokumenter. Man legger på den ene siden stor vekt på dokumentets fysiske form, men også på dokumentet som et språklig fenomen. (Lund, N.W., 2003, s. 105) Man kan også se på dokumentet i en filosofisk tradisjon, da spesifikt som litteratur. I denne formen deler man dokumentet i tre bestanddeler, verk, tekst og dokument. Der verk og tekst er mye diskutert i form av betydning, er dokumentet lite debattert i sin form. Dokumentet står for den fysiske rammen og blir nærmest for uopløselige å regne, da det er teksten som blir studert og danner grunnlaget for tolkning. (Lund, N.W., 2003, s.106) I den bibliografiske tradisjon snakker man spesielt om organisering og tilgjengeliggjøring av dokumenter. Det er her forskjellen mellom informasjonsvitenskap og dokumentasjonsvitenskap begynner å komme frem. Når informasjonsvitenskapen legger vekt på innholdet i dokumentet, er dokumentasjonsvitenskapen i tillegg opptatt av dokumentets form. På den måten har dokumentasjonsvitenskapen tatt steget fra den tidligere bibliografien ved å inkludere andre medier enn bøker, som film, bilder og lydfiler.

Da det digitale format gjorde sin inntreden førte det med seg en ny tradisjon innen dokumentenes verden, da dokumentet ble vanskeligere å isolere rent fysisk, men var bygget opp av digitale komponenter til forskjell fra rent fysiske. Det er med digitaliseringens inntreden at informasjonsvitenskap flytter fokus fra den fysiske formen til innholdet. (Lund, N.W., 2003 s. 108)

Ordet dokument er bygget opp av to ord. *Doceo* som har flere betydninger: Å informere eller fortelle, å instruere, å vise, å lære bort eller å produsere et skuespill. *Mentum* betyr to ting: dels middel og dels resultat. (Lund, N.W., 2003 s. 108)

## Dokumentprosessen

For å lage et komplett dokument trenger man nødvendigvis flere komponenter som knytter det sammen. Ved å dele opp prosessen kan man analysere dokumentets ulike stadier i tilblivelsen. I dokumentprosessen kommer også dokumentets komplementaritet til syne.



Det består av fire ulike grunnelementer: En produsent, midler, medier og resultat.

Produsenten kan være en person eller flere personer. Denne personen trenger midler for å kunne produsere noe, som for eksempel en datamaskin, penn og papir eller noe helt annet som strikkepinner og garn. Deretter bestemmer produsenten seg for hvilken stil dette blir gjort i. Stilen, eller mediet er for eksempel hvilket språk som er anvendt, eller hvilke fargepalett en kunstner har. Til slutt sitter man igjen med et resultat.

For å oversette disse begrepene til mitt case, vil jeg enkelt forklare hvordan jeg plasserer rollene i formidlingssituasjonen. Jeg ønsker å se på barna som mottakere. Forfatteren og illustratøren er produsenter av boken, men jeg som formidler er medprodusent av boken. Man kan se på hele samlingen og dens prosess som et dokument med ulike docemer som utgjør en helhet og et resultat uten konkret form, men som en følelse av måloppnåelse. Samtidig kan man også se på selve boken adskilt fra prosjektet. Boken er dokumentet som blir til i dokumentprosessen og krever like mye en produsent og mottaker.

### Det komplementære prinsipp

Det komplementære prinsipp tar for seg hvordan hver enkelt bestanddel i dokumentet består av tre likeverdige fenomener. Det fysiske, det mentale og det sosiale. Det tar for seg hvordan for eksempel produsenten er like mye en tenkende og sosial person, som et fysisk menneske. Produsenten kan i noen tilfeller være en datamaskin eller en robot, men også disse er bygget og programmert av mennesker på en viss måte. (Lund, N.W., 2003 s. 117)

I mitt tilfelle er produsenten et fysisk menneske, og fysisk tilstedeværelse er derfor en sentral del av dokumentprosessen. Mennesket som skaper noe innen en kulturell ramme vil være sterkt påvirket av sine sosiale normer. Som formidler i et folkebibliotek står man innenfor alle de sosiale rammene gitt av biblioteksektoren. Man forholder seg til konkrete bestemmelser som handlingsplaner og strategiske mål, men også de mer abstrakte og usagte reglene for kvalitet innen fagmiljøet. Hvordan man skal opptre og kle seg viser på en effektiv måte om man forholder seg til de gjeldende kodene. En litteraturformidler til barn som møter opp i dress eller høye hæler viser at hun ikke er i takt med de sosiale normene i

tillegg til å være særdeles upraktisk kledd, både med tanke på hvilke arbeidsoppgaver hun skal utføre og hvilket inntrykk hun vil gi.

Likeledes spiller det mentale en like stor rolle. Alle valgene produsenten tar er en måte å synliggjøre hvordan prosessen utformes, og bak alle valg ligger en forutsetning som endrer seg fra person til person. Hvor produsenten kommer fra, hvilke erfaringer hun har gjort seg tidligere, om hun har utdanning og i så fall hvilken. Mentale prosesser både i forkant av og under selve dokumentprosessen er altså avgjørende for resultatet.

Midlene som benyttes er også sosialt betinget. Midlet som legges mest vekt på i litteraturformidling er nødvendigvis boken. Bokens fysiske utforming gjør den lett å vise frem og er praktisk som redskap for å formidle en fortelling til barn. På en annen side har også boken en sosial verdi, som et tekstdokument har den høyere sosial status enn både lyd og bilde. (Lund, N.W., 2003, s. 118) Dette legger en intellektuell dybde i litteraturformidlingen. Bokens mentale funksjon er selve ideen bak boken, og de samtaler og diskusjoner som boken kan gi opphav til.

En produsent sammen med valgte midler utfører så prosessen på en bestemt *måte* eller i en bestemt *stil*. Denne stilen er det som former selve resultatet. Måten man anvender midlet på er fysisk. Alle de ulike fysiske delene av dokumentprosessen kan kalles docemer, og selve stilen på disse er avgjørende for helheten man søker å skape. Den fysiske stilen er også hvor og når dokumentprosessen finner sted. Likevel er stilen aldri 100% unik. Det er sosiale forutsetninger hvordan man arrangerer dokumentet, om det så er skuespill eller litteraturformidling knyttes det en bakenforliggende forventning til hvordan dette gjøres. Og om man skulle vike fra de sosiale forventningene, vil det i seg selv bevise at de faktisk ligger der som en ferdig mal man forventes å følge. Stilen er også en mental prosess, både hos produsent og mottaker formes forventninger til en selv, den andre parten og resultatet.

Ved å se forbi dokumentet som utelukkende et materielt fenomen kan man studere hele prosessen på flere nivåer, knytte det til andre dokumenter og dermed sette det hele inn i en større sammenheng.

Sammenhengen mellom dokumentteori og paratekster er tanken om kontekst. Det sosiale aspektet er sterkt påvirket av kontekst og ved å bruke paratekster kan man utdype konteksten.

## Høytlesning

I høytlesning formidler man enten tekst eller bilde - eller en kombinasjon, ved hjelp av stemme og kroppsspråk. Av erfaring vet jeg at variasjon i formidlingsmåte kan ha stor innvirkning på hvordan bokens innhold blir tolket av mottakeren. Når man formidler til barn, kan disse ulike måtene å formidle på være avgjørende for at barna får en opplevelse av mening. I gjennomgangen av mitt prosjekt vil jeg benytte meg av noen begreper knyttet til høytlesningspraksis som står beskrevet i Mjør's doktorgradsavhandling «Høglesar, barn, bildebok – Vegar til meining og tekst». Her studeres flere formidlingssituasjoner mellom barn og forelder, hvor foreldrene har filmet sekvenser hvor de leser en bok for barnet sitt. Bøkene er valgt ut på forhånd slik at alle leser de samme bøkene. Tre ulike bøker skal leses og filmes tre ganger hver. Repetisjon av de samme tekstene og rutinepreget rundt høytlesing har vist positive effekter, som at barna etter hvert kan gjøre mer komplekse tolkninger. Mjør viser til en studie av Cathrine Snow som viser at tre av fire barn blir mer aktive deltagere etter hvert som de lærer boken bedre å kjenne (Mjør, I. 2009, s. 222, viser til Snow m.fl. 1985).

I kapittelet «Høgtlesningspraksisar og responsformer» forklarer Mjør hvordan to mødre praktiserer to ulike former for høytlesing. Den ene stilen som hun kaller ikonotekstorientert beskriver en tekstnær lesing. Dette kjennetegnes ved at den muntlige teksten er si og si identisk til den skriftlige teksten. Høytleseren anvender ikke kroppsspråk eller håndbevegelser, interjeksjoner eller lydming i formidlingen. Hun snakker ikke rundt bilder eller bokens handling for å inkludere barnets egne erfaringer og oppmuntrer ikke direkte til dialog. Likevel kan pauser i teksten være en indirekte oppfordring. Denne lese måten er særegen ved at den legger vekt på tekstens estetiske og poetiske kvaliteter. Når teksten i bildeboken får stå alene er det den vokale ressursen som gjør seg gjeldene fra et formidlingsperspektiv. (Mjør, I. 2009, s. 214 og 2015) Ikonotekstorientert høytlesing tar ikke mindre hensyn til barnet og dets preferanser, men tillater at bildebokens utforming og egenart legger en sterkere føring for leserpraksisen. (Mjør, i. 2009, s 216)

Den andre høytlesningsmetoden er en mottakerorientert lese måte. Mjør viser til Ninio og Bruners forskning som deler opp kommunikasjon mellom mor og barn i en høytlesningssituasjon i fire strukturer. I studien «The achievement of labelling» er det anvendt samme metode som i Mjørs doktoravhandling, lesestundene er spilt inn på video- og lydopptak, og barna er i noenlunde samme aldersgruppe – fra åtte måneder til ett år og seks måneder. (Ninio & Bruner, 1978, s. 3) Under lesingen dukker det opp et mønster, mor forholder seg til fire måter å snakke til barnet om boken. Den første er fokuseringsutrop (attentional vocative) som: «Se!» Den andre identifiserer motiv (labelling), for eksempel «Hva er *det*?». Den tredje måten hun engasjerer barnet på er gjennom spørsmål (query) til barnet, den siste er respons (feedback) fra mor som viser til barnets deltagelse. (Ninio & Bruner, 1978, s. 7 og Mjør, I. 2009, s.216) Denne måten å lese på er mer løsrevet fra selve teksten i boken og legger også til elementer ved å bruke gester.

## Prosjekt: «Lån en barnehage.»

### Forberedelser til prosjektet

I forkant av prosjektet hadde jeg kontakt med pedagogisk leder i barnehagen på mail for å avtale tidsrammen for prosjektet og andre praktiske ting. Uken før første samling dro jeg til barnehagen for å hilse på barna og leverte fem eksemplarer av første bok. Dette møte med barnehagen var svært nyttig for meg da jeg fikk vite litt om hvordan de brukte litteratur i barnehagen. Pedagogisk leder fortalte meg om et prosjekt de har hatt hvor de selv har laget regler om hvordan man skal håndtere og bruke bøker. I tillegg til faste lesestunder, brukte de også bøkene bevisst for å aktivisere barna i overgangssituasjoner (f. eks. mellom håndvask til lunsjtid) eller for å roe ned tempo. Barna var vant til å bli lest for og tok også initiativ til lesing selv.

I mitt daglige arbeid som barne- og ungdomsbibliotekar, jobber jeg allerede en del med formidling til barn. Jeg tar imot klasser fra hele grunnskolen og tilbyr bibliotekorientering, bokprat, høytlesning og søking. Som regel består et klassebesøk av en blanding av disse fire komponentene. Det er mest praktisk at disse besøkene avholdes i biblioteket før åpningstid, altså mellom 8:00 og 10:00. For at dette prosjektet med barnehagebarn ikke skulle ta av min

allerede avmålte tid, valgte jeg å legge prosjektet til min studiedag. Jeg synes det var viktig å reflektere over hvordan dette prosjektet kunne implementeres videre etter gjennomført prøveperiode. Det var derfor viktig for meg å tilpasse meg filialens rutiner, samt barnehagens rutiner. Når jeg mener det er mest praktisk å holde formidlingsstunder før klokken 10:00 er det fordi det gir økt konsentrasjon, ettersom biblioteket er åpent for publikum fra klokken 10:00. Da vil vi ikke bli distraheret av lyder og eller andre forstyrrende elementer. Barna får mulighet til å kikke i ro og fred etter at samlingsstunden er over, samt at de har min uavbrutte oppmerksomhet når det kommer til å finne interessant lesestoff til hver enkelt. Barnehagene har også sine rutiner som må overholdes. De fleste barnehager har en regel om at barna må ha ankommet barnehagen innen et bestemt tidspunkt, slik at de kan dra på utflukt i samlet flokk. Den barnehagen jeg samarbeidet med hadde en slik tidsfrist klokken 9.15. Dette gjorde at de tidligst kunne være på biblioteket klokken halv 10. På grunn av dette valgte jeg å sette opp tidsplanen med felles lesestund først, deretter en fri lesestund etterpå når biblioteket var åpent for publikum.

## Prosjektbeskrivelse

Ved gjennomgang av BOBs handlingsplaner kan vi se at flere mål kan oppnås ved et lavterskel og lavkostnadstilbud til barn i barnehagealder i bydelen. I og med at de økonomiske ressursene er overført til satsing på Familielørdager, faller denne oppgaven nå på barnebibliotekarene. Tradisjonelt sett har ikke barnebibliotekarene pedagogutdanning eller fortellerutdanning, noe som kan føre til at mange av dem ikke føler seg komfortabel foran en stor, ukjent forsamling. Jeg ville finne ut om det var noe jeg kunne gjøre i kraft av min kompetanse som bibliotekar som kunne svare til målene om et formidlingstilbud til barn i bydelen. Bibliotekarene sitter med stor kunnskap om litteratur og kan i samarbeid med pedagoger bidra til språktrening og lesestimuli. Det er behov for en metode for få videreformidlet dette både til barna men også til de barnehageansatte, slik at de kan fortsette å ha fokus på litteraturformidlingen etter prosjektperioden.

I forkant av prosjektet vurderte jeg mange ulike former for litteraturformidling. Blant annet noe som heter Bokkoffert og er et opplegg utviklet for barnehager. Dette går ut på at en

barnehage har en koffert stående i en krok eller i et leseområde i barnehagen. Oppi kofferten er det bøker med tilhørende figurer, dukker eller kjente kjennetegn fra bøkene. På denne måten er materialet man trenger til en samlingsstund med litteratur og formidling alltid tilgjengelige. Barna får mulighet til å leke med dette på sine egne premisser, og da er også stoffet kjent når pedagogen lager til samlingsstund med de samme bestanddelene. Fokuset for bruk av Bokkoffert ligger på språkstimuli og læring hos barnet. Fordelen ved å formidle litteratur på denne måten er at barna allerede er på en arena hvor de føler seg trygge og er vant til å være. De kjenner også de voksne rundt seg og blir ikke distraheret av nye ting i rommet. Da kan det være lettere å holde fokus på det som skal skje. I tillegg er det lagt opp til kontinuitet ved at barna skal gjøre dette flere ganger gjerne på samme måte, med de samme voksne.

Denne tryggheten mellom barn og voksen mangler i en tradisjonell eventyrstund på biblioteket, da barna både vil oppleve bibliotekaren som fremmed, og bibliotekrommet som nytt, spennende og fullt av distraksjoner. Per dags dato har vi ikke noe tilbud som gir barna muligheten til å være i denne situasjonen flere ganger på biblioteket over et gitt tidsrom. I barnehagen får barna leke med kofferten i sin egen tid, på sine egne premisser. Dette bidrar til en trygghet til stoffet og vil sannsynligvis gjøre barna mer mottagelige for en lesestund og videre diskusjon rundt temaer i og rundt boken. Denne effekten ønsker jeg å skape blant barnehagebarna. Derfor tenkte jeg som så at barna må ha mulighet til å bli kjent med stoffet før de ble satt i en formidlingssituasjon. På den måten, vil de ha kjennskap til det vi skal snakke om og denne forutsigbarheten kan forhåpentligvis gi en viss trygghetsfølelse. I Bokkofferten har barna fordelen av at denne samlingen skjer flere ganger. Derfor ønsket jeg å få barna til biblioteket flere ganger i løpet av en måned. Jeg bestemte meg for å sette opp fire samlinger. Da ville jeg få tid til å bli kjent med barna og de med meg, og jeg så for meg at de ville få nok tid til å utforske biblioteket. For å skille mellom de to leseøktene jeg la opp til, valgte jeg å sette inn en organisert lek. Mot slutten av hver lesestund fikk barna gå på skattejakt å finne neste ukes bok. Denne tok de med seg tilbake til barnehagen og leste så mye de ville den påfølgende uken.

Jeg satt opp to hypoteser for samlingene:

1. Flere samlinger med lik struktur gir en forutsigbarhet som kan skape tillit til bibliotekaren og trygghet i biblioteket.

2. Ved å la barna få tilgang til boken i forkant av samling, vil det være enkelt å initiere til gruppesamtale om handling og tema i etterkant av høytlesning.

En uke før første samling besøkte jeg barnehagen og leverte fem eksemplarer av den boken vi skulle bruke til første gang. Barna fikk bruke boken slik de ville den neste uken. Kikke, lese med en voksen og generelt ha den rundt seg og bli vant til bildene og historie. Når de ankom biblioteket var de klar over hva vi skulle gjøre og hvilken bok vi skulle lese. På denne måten har jeg tatt elementer fra den tradisjonelle eventyrstunden på biblioteket, hvor vi sitter i en sirkel på gulvet og leser en bok. Jeg har også tatt en del av bokkoffert-ideen med kontinuitet som er tilpasset barnehagearenaen. I tillegg har jeg åpnet for samtale og diskusjon i samme form som de gjør i en barnehagesamling og senere i skolen.

Invitasjonen til barnehagen så slik ut:

«Ved Biblioteket i Åsane er vi opptatt av å skape lesere ved å formidle god barnelitteratur til barn.

Vi ønsker å være en ressurs, men også en plass for læring og gode kulturopplevelser. Rammen rundt lesestunden skal være trygg og stabil, derfor er barnehagen og biblioteket viktige arenaer for denne aktiviteten.

Når barna blir eldre skiftes barnehagen ut med skolen, og deretter nye skoler. Folkebiblioteket står derfor i en unik posisjon gjennom alle disse endringene. Vi ønsker å kunne skape et varig forhold til de unge ettersom de krever og ønsker nye utfordringer jo eldre de blir.

For å etablere et godt grunnlag for det enkelte barnet, ønsker vi å starte dette forholdet så tidlig i livet som mulig.

Dette er bakgrunnen til at vi ønsker å «låne en barnehage».

For at barna skal få mulighet til å bli kjent med biblioteket vil vi gjerne at gruppen skal være fast og ikke over 15 - 20 barn. Den samme gruppen vil komme til biblioteket en gang i uken i en måned. Da vil barnebibliotekaren i samarbeid med førskolelærerne jobbe med et utvalg bøker over en periode av tid. I løpet av denne perioden vil barna

komme inn i biblioteket før åpningstid en gang i uken og bli møtt av den samme barnebibliotekaren. Det blir satt av en time til samlingsstund som vil bestå av lesing som barnebibliotekaren tar seg av, for deretter å snakke litt om boken som er lest. Det vil også bli tid til at barna kan finne seg til rette i biblioteket. Mot slutten av samlingen går vi på skattejakt og finner boken som skal brukes til neste samling. Barnehagen får ta med seg flere eksemplar av ukens bok som skal leses i barnehagen i løpet av uken.

I løpet av fire samlinger er målet at barna skal ha utviklet et forhold til bibliotekrommet og fire ulike bøker.

Dette er et samarbeid hvor barnebibliotekaren vil stå for utvelgelse av bøker (men tar gjerne imot innspill fra førskolelærer), samt ledelse av samlingsstund og høytlesning. Barnebibliotekaren vil også være behjelpelig med alle andre praktiske ting rundt samlingene. For at samlingene skal bli interessante og lærerike er det viktig at førskolelærerne legger opp til at barna kan få bla selv i boken i uken før samling, og gjerne ta opp tema som blir belyst i boken. Spørsmål og undringer vil bli tatt opp i etterkant av høytlesning.

Til info: Dette er et prosjekt som testes ut i forbindelse med min mastergradsavhandling.

Kort oppsummert:

1. Biblioteket låner en avdeling eller gruppe med barn i alderen 4-5 år i en måned.
2. Barna låner en bok per uke og leser selv, med ansatte i barnehagen og til slutt med barnebibliotekaren.
3. Mål: Barna tilbringer tid i biblioteket sammen med barnebibliotekaren en gang i uken før åpningstid med mål om å bli trygg i bibliotekrommet og stimulere til økt leseglede.

Mvh. Silje Lerøy



## Gjennomføring av prosjekt

Jeg har valgt fire ganske ulike bøker til dette prosjektet. Dette for å prøve å nå flest mulig barn med tanke på innhold og vanskelighetsgrad. Gruppen er på omtrent femten barn fra tre til fem år. Tre eller fire ansatte deltar også, og har mulighet til å påvirke formidlingen i den grad de ønsker i diskusjonen etter høytlesning. Kriteriene jeg har lagt til grunn for valg av bøker før det første tema. Bøkene skal ha en tematikk som er lett å sette ord på i en samtale etter endt høytlesning. Det skal være problemstillinger som er forståelige og mulig å kjenne seg igjen i for et barn.

For det andre skal bøkene være maksimalt ti år gamle. Barna skal få muligheten til å møte nye, moderne bildebøker som er laget i den samtiden barna vokser opp i. I tillegg vil de barnehageansatte få innblikk i ny litteratur som kan være aktuell å anvende i andre sammenhenger, samt få innsyn i hvordan de kan formidle disse. Jeg vil også prøve litt ulike former for formidling til de ulike bøkene og vil variere bruk av rekvisitter og fortellermåte.

Tredje kriterium er at bøkene til sammen skal favne og engasjere aldersgruppen. Ettersom aldersspennet i gruppen er over tre år er det utfordrende å finne bøker som passer like bra til alle sammen hver gang. Derfor er de fire utvalgte bøkene varierende i vanskelighetsgrad slik at de sannsynligvis vil favne litt ulike aldersgrupper hver gang.

Til hver samling er det visse satte rammer som gjelder. Når barna kommer skal de henge av seg klærne på noen knagger utenfor biblioteket. Deretter skal de gå inn i bildebokavdelingen og sette seg ned på noen puter jeg har lagt i halvsirkel på gulvet. Vi begynner samlingen med at jeg ønsker velkommen og tar en navnerunde på alle i gruppen. Dette for å inkludere alle sammen og gjøre dem mer til deltagere enn et publikum. Deretter forklarer jeg hva vi skal gjøre: Først skal vi lese boken som de har lest i barnehagen og så kommer jeg til å stille noen spørsmål relatert til boken. Så skal vi på skattejakt å finne ny bok. Mot slutten av samlingen skal de få lov til å finne den boken de selv vil lese og enten bla i den selv eller lese med en voksen.

## Første samling

Til denne samlingen valgte jeg å bruke «Venner» (2007) av Trond Brønne<sup>3</sup> som er illustrert av Per Dybvig. Dette fordi emnet er velkjent i barnehagen. Boken er også satt opp på en veldig oversiktlig måte og er preget av eventyrets repetisjonsoppsett.

Det er flere grunner til at dette ble første bok ut.

Temaet i boken – «å være venner» er alltid aktuelt.

Boken viser en konkret måte man kan bli bedre venner på, samtidig som den legger vekt på det å ha respekt for hverandre, som kommer veldig tydelig frem i dialogen mellom dyrene. De fleste barn har forutsetning for å forstå hvordan det er å vise frem noe de er stolte av og vil kanskje kunne forstå hvor spennende det er å få venner på besøk, samtidig som man må være tålmodig og følge andres regler når man er på besøk hos andre.

Kort om handlingen: I boken møter vi dyrene på bondegården som alle er venner med hverandre. En dag finner de ut at de skal bli litt bedre kjent. I tur og orden inviterer de hverandre hjem til seg selv, og byr hverandre på mat. Kråka som bor i treet og inviterer alle opp på mark og biller. Høna kommer seg opp uten problemer, kaninen også, grisen prøver så godt han kan mens hesten synes det er litt vanskelig. I kaninburet blir det ganske trangt, men det er en selvfølge at alle gjør sitt ytterste for å få plass. Selv om de ulike hjemmene ikke er særlig praktiske for resten av vennegjengen er det likevel ingen som gir opp, alle gjør så godt de kan å tilpasse seg hjemmet til de andre. Når hesten smatter på mark og biller gir han tilbakemelding om at det er: «hm, interessant». De er veldig høflige i alle sine tilbakemeldinger, og venter tålmodig til det er deres tur til å vise frem sitt hjem. Når de har vært oppe i redet til kråka, inni buret til kaninen, oppå vaglen til høna og rullet seg i sølen til grisen tar de en tur på hestens rygg og betrakter gården og hjemmene sine. Alle er enige om at bondegården er et veldig fint sted å bo.

Illustrasjonene i boken er røffe og har til tider en litt grotesk fremtoning. Boken har lite innslag av sterke farger, men holder seg til en grå og pastellnyansert fargepalett.



<sup>3</sup> Bildet hentet fra adlibris.com



Figur 3 Enkle rekvisitter illustrerer kaninbur

I arbeid med denne boken valgte jeg å anvende rekvisitter i formidlingen. Jeg hadde med meg alle dyrene, enten i bamseform eller som plastfigur. En boktralle fungerte som tre - med kråkas reir på øverste hylle, og en sko i nederste hylle ble hønas vagle. To bildebøker satt mot hverandre ble kaninens bur og grisebingen var rett på gulvet. Rekvisittene ble bevisst valgt ut i fra det jeg hadde tilgjengelig på arbeidsplassen. Både for at forarbeidet skulle være minimalt for min egen del, men også for å utfordre barnas fantasi.

Barna fulgte godt med på historien og hvordan scenen utspilte seg. Jeg leste først èn side, deretter flyttet jeg alle dyrene til det hjemmet de skulle til. Og fortsatte med å spille handlingen i boken ut. Boken har ikke mange setninger på hver side, derfor la jeg til ord underveis for å fylle ut samtalen mellom karakterene. Grisen fikk nye setninger som: «Er det plass til meg her inne?» Og hesten: «Oi, jeg trenger visst litt hjelp for å komme opp i redet ditt Kråke.» Hvorpå de andre dyrene hjalp til slik at alle fikk plass, før jeg bladde om til neste side. Da boken var lest spurte jeg hva de synes om boken. Svarene viste at barna hadde festet seg ved rekvisittene mine og de hadde flere konkrete spørsmål ved mine valg av rekvisitter. Hesten ble satt ut i livet av en julebuk, som spesielt et av barna slet med å akseptere som hest. Da jeg stilte oppfølgings spørsmål til bokens handling fikk jeg spørsmål om de kunne få låne et av dyrene, til svar. Det endte opp med at vi hadde en samtale om noe helt annet enn boken og dens tema, før jeg penslet samtalen over på tema i boken: vennskap. Jeg stilte spørsmål om de hadde vært på besøk hos venner før, og om hva de synes om at en gris var venn med en kanin ... osv. Svarene kom nølende og samtalen fikk aldri noe flyt over seg. Jeg stilte spørsmål, og noen få barn svarte kort. Etter lesestunden var det tid for skattejakt. Jeg tok fram et skattekart jeg hadde laget med på et stort a3 ark – svidd i kantene, slik et skattekart skal være. Alle barna samlet seg rundt meg og jeg leste opp gåten som hintet til at skatten lå i nærheten av bokormen. Mange av barna ble veldig ivrige og

stormet rundt og leitet etter bokormen. Det ble en del tumulter blant de eldste barna som løp rundt omkring, og da de fant bunken med bøker ble det litt knuffing. De voksne fra barnehagen hjalp til med å inkludere de yngste barna og å roe ned de livligste.

## Refleksjoner

Forventningene til første samling ble stort sett innfridd selv om enkelte elementer var vanskelig å ha kontroll over. Først vil jeg reflektere over noen observasjoner jeg hadde underveis, for så å ta for meg utfordringer.

For det meste holdt litteraturformidlingsdelen seg til den strukturen jeg hadde satt opp på forhånd. Barna var rolige og hørte godt etter under lesingen. Jeg fikk kontakt med noen av barna, både i forkant under presentasjonsrunden, men også under samtalen på slutten. Presentasjonsrunden gjorde at jeg fikk sett hvert enkelt barn slik at jeg kunne adressere dem ved navn da vi skulle snakke om boken. Denne personlige måten å kommunisere på skiller seg fra andre tilfeller ved litteraturformidling og bidrar til at man knytter et nærmere bånd til tilhørerne. Dette kan også vekke tillit blant barna som erfarer at de kan tiltale meg ved mitt navn. Kanskje det kan bidra til å senke terskelen for deltagelse i samtale etterpå. Barna viste seg i etterkant ivrige til å stille spørsmål om rekvisittene til boken. Rekvisittene og den utvidede dialogen mellom dyrene utspilt av meg, tilførte en ny dimensjon til boken og gjorde at selve boken som medie ble sidestilt med tablået av dyr og mine nye setninger. Min tolkning av boken la føringer for hvordan jeg la stemmeleiet til de ulike dyrene. Jeg tolket hesten som den litt treige og trauste, og la inn en del ekstra sukk og stønn når han skulle bevege seg. Kråka var litt mer høyrøstet og masete og ville at de andre skulle få farten opp ... Ettersom ingenting av dette står beskrevet i boken er det kun min analyse av illustrasjonene og tekstene som kommer frem i utspillingen av tablået. Selv om jeg i utgangspunktet ikke ønsket å endre boken og dens innhold, ser vi at jeg som formidler på denne måten bidrar til en presentasjon av boken som ikke nødvendigvis stemmer overens med barnas tolkning – hadde de bare bladd i den selv. Denne formen for litteraturformidling legger mindre vekt på bokens fremtoning og mer vekt på min tolkende fortellerstemme.

Det var oppsto også litt utfordringer underveis. Ved å trekke inn alle disse elementene som supplement til boken laget jeg en scene med flere fokuspunkter. Det var deretter opp til hvert enkelt barn å bestemme hvor de skulle feste blikket. For de yngste barna var det kanskje ikke så lett å holde tråden og få med seg bokens handling. I etterkant var spørsmålene fra barna dominert av ønske om å leke med dyrene, og det dro muligens vekk fokuset fra boken. Jeg hadde selv bidratt til dette fokusskiftet ved å ta pauser for hver side og plassere dyrene og spille ut scenene som var illustrert i boken. Fremdriften kunne derfor virke noe oppdelt. Når boken var slutt var det julebukken (hesten) med et lass av bamser og lekefigurer på ryggen - som gjorde at den nesten knakk sammen, som var mest i øyenfallende. Barn har god fantasi og derfor så jeg ikke for meg at de kom til å ha noe problemer med å akseptere julebukken som hest. Dette ble likevel et tema da en av de eldste barna stilte spørsmål ved mitt valg av hest. Denne samtalen om rekvisitter var helt på siden av bokens handling og det jeg hadde tenkt at samtalen skulle dreie seg om. Denne uforutsigbare delen er også spesielt for denne typen litteraturformidling. Det tilfører samlingsstunden et preg av at det ikke bare er jeg som styrer, men at publikum er like mye deltagende mottakere. Dette bidrar til en sosial omgang hvor barna tør å ta ordet i forsamlingen og vise at de har noe å bidra med. Alle innspill fra barna ble besvart og jeg tiltalte barna med navn. For at vi ikke skulle bruke all tiden på å snakke om kosedyrene gikk jeg inn som ordstyrer og tok flere ganger opp spørsmål knyttet til boken. Jeg fikk korte men gode svar fra barna, som viste at med litt veiledning hadde de fått med seg hva tema for boken var.

Samtalen om kosedyrene satte i gang praten og hadde derfor en positiv effekt. Men en Bokkoffert med rekvisitter og tilhørende bopel til dyrene som sto i samsvar med bokens illustrasjoner, hadde kanskje være mindre distraherende. En slik nøye planlegging av lesestunden ville kanskje bidratt til at samtalen hadde kommet raskere over på det tematiske, men da ville dette ikke lengre være et lavterskel og tidsbesparende prosjekt for meg som bibliotekar.

Skattejakten markerte slutten på samlingsstunden med felles formidling, og overgangen til utforskning og egenlesing. De yngste barna klarte ikke helt å henge med på denne seansen og jeg registrerte at jeg burde legge mer føring for denne letingen neste gang. De voksne i barnehagen som kjenner barna ga meg tilbakemeldinger om hvordan jeg burde dele

skattejakten opp mer trinnvis slik at det ikke nødvendigvis var de som løp raskest som kom fram til skatten først. Kunnskapsutveksling mellom meg og pedagogene er viktig for at samlingsstundene skal kunne ha en positiv utvikling gjennom de fire samlingsstundene, men også for å bygge et gjensidig nettverk.

På bakgrunn av første samlingsstund og de erfaringene jeg gjorde meg, valgte jeg å ta bort litt av rekvisittene neste gang, for å se om det kunne bidra til å holde mer fokus på selve fortellingen.

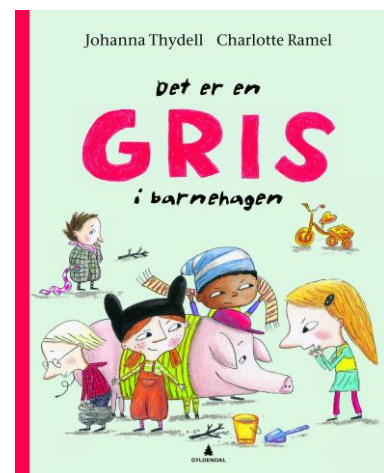
### Andre samling

«Det er en gris i barnehagen» (2013) av Johanna Thydell<sup>4</sup>.

Denne boken er ganske lett å sette seg inn i for barn som går i barnehagen, ettersom de har gode forutsetninger for å relatere seg til livet i barnehagen. Tittelen på boken avslører hele dens handling og overraskelsesmoment. Årsaken til at jeg valgte denne boken er fordi den er såpass lett forståelig at den inkluderer alle i barnegruppen. Av de fire bøkene jeg valgte ut er dette den som er enklest å forstå i handling og plott. Fordelen med dette er at den favner bredt og får alle barna med på opplevelsen, på den andre siden kan det hende at den ikke utfordrer de eldste i barnehagen i like stor grad som de yngste.

Til samlingen hadde jeg med en liten gris som ikke skulle spille ut noe av handlingen, bare stå på gulvet foran som en illustrasjon og påminnelse om hva boken handlet om.

Kort om handlingsforløp: En gris står i grisebingen helt alene og ser lengtene ned på barnehagen. Han ser hvordan de leker sammen, ler og har det gøy. Han har så lyst å være med, så han bestemmer seg for å rømme fra grisebingen og gå inn i barnehagen. Han klarer det, og når han kommer inn til barna blir barna kjempeglad for å se ham. Men de vet at Lange Lena (den pedagogiske lederen) kommer til å bli kjempesint hvis hun oppdager grisen, derfor bestemmer Honninghåret (en jente med blondt hår) at alle skal hjelpe til å kle ut



<sup>4</sup> Bilde hentet fra [barnebokkritikk.no](http://barnebokkritikk.no)

grisen som et barn. De bruker noen av sine egne plagg, og når utkledningen sitter kan de begynne å leke. Grisen får være med på alt barna pleier å gjøre i barnehagen, han spiser, sover, leker, men når de skal vaske hender griser grisen så mye at han blir våt på klærne, og da oppdager Lange Lena hva som er på ferde. Hun blir ganske forskrekket og føyser grisen ut av barnehagen. Alle barna og grisen blir kjempetrist. Men om ikke lenge ser grisen at barna er på vei opp mot grisebingen hans. Lange Lena unnskylder at hun ble så sint, og sier at de godt kan være sammen, men det er kanskje bedre at barna kommer på besøk til grisen. Boken har en lykkelig slutt hvor barna og grisen kan leke og lære av hverandre på en litt mer passende arena (ifølge pedagogisk leder) enn i barnehagen.

Jeg formidlet boken ved å lese den høyt og vise bildene fra boken for hver side

I boken er det nokså åpenbart at grisen kommer inn i barnehagen. Det legges opp til humor og spenning ved at en gris i menneskeklær og menneskelige situasjoner fort kan bli «grisete», samt at de hvert øyeblikk kan bli oppdaget i denne rampestreken. Den voksnes rolle som sint og irritabel danner et bilde at det er barna og grisen mot de uvitende voksne. Tema sammenfaller litt med den forrige boken, hvor det også er snakk om vennskap på tvers av ulikheter. Den store hovedforskjellen er at «Det er en gris i barnehagen» bygger opp til en konflikt mellom barna og den voksne som den voksne til slutt løser ved å inngå et kompromiss. Det var denne konflikten jeg ønsket å snakke med barna om i etterkant.

### Refleksjoner

Utfordringen ved å ha en barnegruppe som spenner såpass mye i alder er at det kan være krevende å finne de bøkene som engasjerer og favner alle. Da jeg valgte denne boken var det med erfaringene fra forrige samling i bakhodet. Jeg ønsket at de yngste barna skulle henge med i fortellingen, derfor begrenset jeg rekvisittene til en gris som ikke spilte ut handlingen, men lot heller bildene i boken være supplerende til historien. Etter boken var ferdig lest, stilte jeg gruppen spørsmål relatert til handlingen, deretter dro jeg handlingen inn i deres liv ved å spørre hvordan det hadde vært om de fikk en gris i sin barnehage. Vi hadde en liten diskusjon hvor det kom frem at barnehagens utforming ikke var egnet til en gris, trapper ville for eksempel blitt et problem. Barna konkluderte med at de heller ville hatt en hest i barnehagen. Når vi hadde snakket om de morsomme temaene, spurte jeg ledende om de synes Lange Lena var slem som kastet grisen ut av barnehagen. De yngre



barna nikket, mens de eldre barna svarte at hun bare var redd, og at barna fikk jo besøke grisen etterpå, og da sa Lange Lena unnskyld. Samtalen gikk lettere denne gangen og de eldre barna var aktive i diskusjonen. Barna ga inntrykk av at de kjente boken før vi begynte å lese, fordi de hadde hatt den i barnehagen den siste uken.

I tråd med tilbakemeldingene fra barnehagepersonalet gjorde jeg noen justeringer på skattejakten. Jeg satte noen få barn til å løse første hint i rebusen og føre oss andre til det neste. Da vi var kommet til post nummer to, fikk noen andre barn i oppgave å finne ut hvor vi skulle neste gang. På denne måten unngikk vi at de yngste barna ikke klarte å henge med og jeg synes gjennomføringen gikk for seg på en roligere og mer oversiktlig måte. Ettersom barna hadde erfart denne skattejaktseansen etter lesetunden forrige uke lå det også en forventning om at det samme skulle skje denne gangen. En slik forventning som blir innfridd vil bidra til å skape forutsigbarhet og tillit.



*Figur 4 Barnehagens ansatte leser for små grupper*

Etter at barna hadde funnet skatten, gikk de for å lese hver for seg eller sammen med en voksen i bøker de selv valgte ut.



## Tredje samling

«Astons steiner» (2009) av Lotta Geffenblad.<sup>5</sup>

Denne boken handler om gutten (illustrert som hund) Aston. En regnfull høstdag er han og moren på vei hjem fra butikken. Aston oppdager en stein på stien. Den ligger helt alene, er klissvåt og kald. Aston synes den ser trist og ensom ut og bestemmer seg for å ta den med seg hjem. Han sniker den opp i handleposen når moren ikke ser. Hjemme tørker han den, legger den under en liten dyne og passer på at den har det godt og varmt. Neste dag finner Aston enda en stein som ser forlatt ut. Også denne tar han med seg hjem. Dette gjentar seg til stuen er overfylt av triste steiner som trenger omsorg, og mamma og pappa begynner å bli litt lei. En dag foreslår foreldrene at steinene kan få bli med til stranden å bade. Det er sol og fint vær, og Aston sier seg enig. Steinene koser seg veldig på stranden. Når pappaen foreslår at steinene kan få bli igjen på stranden bruker Aston lang tid på å gå med på det. Til slutt finner han ut at det er en god beslutning når han ser på hvor fint steinene ligger vannet som glitrer i solen. Men når de skal til å dra hjem, får Aston øye på en pinne som flyter i vannet. Den ser veldig våt og kald ut, så Aston må ta den med seg hjem så den kan bli tørr og varm igjen ... I denne brå avslutningen ligger det en forventning om at det hele kommer til å repetere seg, men med pinner denne gangen.



## Refleksjoner

Til denne samlingen var det merkbare endring i gruppen. Jeg observerte at barna gikk rett bort til knaggene for å henge av seg ytterklær og at de deretter gikk og satte seg på putene. En del av barna kikket på bøker i barneavdelingen før jeg ga signal om at vi skulle starte. Som vanlig hadde boken vært tilgjengelig i barnehagen den siste uken og jeg introduserte derfor boken med å snakke om en stein som jeg hadde funnet på vei til jobb. Boken jeg hadde valgt til denne samlingen tar opp mer avanserte problemstillinger enn de andre bøkene. Jeg ønsket å gi barna muligheten til å gå inn i denne boken, fordi den tar for seg det

---

<sup>5</sup> Bilde hentet fra energica.no

sterke båndet barn skaper rundt konkrete ting i lek. Men før jeg leste boken fortalte jeg bare kort om hvor jeg fant steinen. Den ble sendt rundt, og sammen kom vi frem til at det så ut som en helt vanlig stein.

Under formidlingen plasserte jeg steinen på kneet mitt mens jeg leste, slik at den var godt synlig for alle. Jeg viste også bildene i boken etter hver leste side. Etter høytlesning stilte jeg først litt spørsmål om steinen på kneet mitt. Kunne den se trist ut? Hvorfor det? Barna syns ikke steinen så trist ut nå, men noen kommenterte at hvis den hadde regn på seg, kunne det se ut som at den gråt. Jeg prøvde så godt jeg kunne å ikke lede spørsmålene for mye i en retning, men stilte en del konkrete oppfølgingsspørsmål relatert til den åpne slutten på boken, - hva trodde de kom til å skje nå som Aston fant en pinne? Denne delen brukte vi mye tid på før kom fram til et forslag – ettersom anslaget som gjentakelse ikke ble oppfattet av barna. Til slutt brukte vi litt tid på å personifisere steinen jeg hadde tatt med, som til slutt ble hetende Stein og når den snakket sa den «Bæ». En av grunnene til at jeg valgte denne boken er fordi de fleste barn kan kjenne seg igjen i å samle på noe. De fleste barn leker også rolleleker hvor de spiller ut en rolle, gjerne som et familiemedlem med omsorgsansvar. Jeg syns at boken reflekterer foreldres problemstilling, når barnas lek går utover hjemmets funksjoner. Boken engasjerte ikke barna i like stor grad som jeg hadde håpet, og kanskje illustrer dette eksempelet hvordan voksne har andre forutsetninger for å like en bok enn et barn. Vi stiller ulike krav til innhold, illustrasjoner og tema, og det er vanskelig å vite hvordan boken blir mottatt hos barna før man presenterer den.

Barna var ivrig etter å komme i gang med skattejakten og den ble gjentatt med lik struktur som forrige gang.

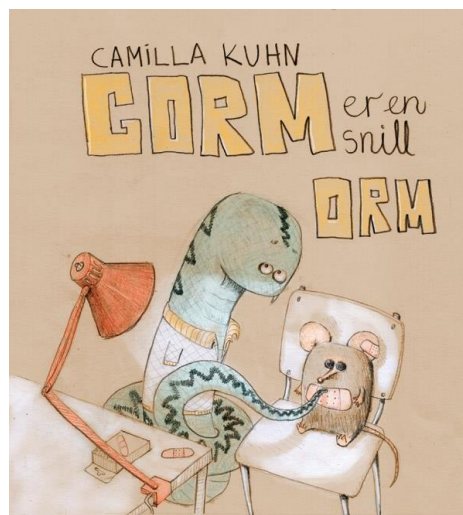


*Figur 5 Utsnitt fra egenlesning*

Fjerde og siste samling.

Til den siste samlingen valgte jeg boken: «Gorm er en snill orm» (2013) av Camilla Kuhn<sup>6</sup>. Denne boken er lengre og noe mer innviklet enn de andre bøkene. Den har mye humor og mye av historien fortelles i illustrasjonene.

Kort om handlingen i boken: Gorm er en hoggorm som jobber på apotek. Han er en snill hoggorm som ikke spiser mus, han spiser boksemat. Men



boksematen er dyr, og ofte går han en hel uke uten mat. Og da er det ikke lett når det kommer store, feite mus inn på apoteket og peker på alle vondtene de trenger plaster på. I tillegg til å spise boksemat er Gorm en snill nabo ved at han mater katten til flyvertinnen i 14. etasje. Det er viktig å huske å mate katten når hun er på reise. Snille Gorm drar også på besøk til foreldrene sine, som er helt vanlige hoggorm. I stuen ligger det beinrester og et teppe av museskinn på gulvet. De er bekymret for Gorm som er så tynn. Kan han ikke bare dra ut i skogen som alle andre hoggorm og finne seg en stor, deilig mus? Heldigvis finner Gorm en løsning på problemet som ikke er like bestialsk som foreldrenes. Han synes nemlig at kultur er interessant, enten det er museum, kino eller bibliotek. Og når han blir opptatt glemmer han helt at han er sulten og går ut igjen fra kulturbesøket sitt uten å være sulten lengre. Han syns likevel det er rart at musene på museet bare forsvant, og at musen på biblioteket gikk uten å ta med sekken sin. Og musene på kinoen må ha blitt skremt av filmen og gått hjem underveis. Musene i Gorms omkrets fortsetter å forsvinne, uten at Gorm ser noen sammenheng med den stadig voksende magen sin. Men en kveld når han legger seg får han en dårlig følelse, som om han skulle ha gjort noe slemt. Etter å ha grublet lenge og vel, kommer han på at han har glemt å mate katten til flyvertinnen. Han blir lettet, og går for å mate katten. Når han åpner døren tar han katten på fersken med en mus mellom potene. Fysj så slemt! Gorm mater katten og kjefter litt på den, også tar han med seg musen hjem.

<sup>6</sup> Bilde hentet fra <http://www.camillakuhn.no/gorm.html>

Den stakkars musen skal få sove i gjestesengen ved siden av Gorm. Gorm slukker lyset, stirrer i taket, svelger, og sovner.

Når boken var ferdig lest spurte jeg barna om hvor de trodde musene var blitt av. De kom med forslag som viste at de trodde det samme som Gorm i alle tilfellene der mus hadde forsvunnet på mystisk vis. I det siste tilfellet, når vi ikke får en forklaring fra Gorm tenkte de at kanskje katten kom og spiste den likevel, eller at musen hadde gått ut, eller gjemte seg under puten. På siste side kan man se ut av vinduet til Gorm at noen flaggermus leker på lekeplassen, barna trodde at musen kanskje hadde gått ut og blitt flaggermus. Jeg bladde tilbake i boken og pekte på Gorm som gikk fra tynn, til slank og til slutt rund som en ball. Det var likevel nesten helt utenkelig at den snille hoggormen skulle ha spist musene. Da jeg leste boken fulgte barna godt med, og ble veldig engasjerte når vi kom til den biten hvor Gorm lurte på hvorfor han har en dårlig følelse. Barna hadde nemlig løst denne gåten: «Det var katten! Han hadde jo glemt å mate katten!», sa de. Jeg som voksen hadde helt glemt den katten, og tenkte kun på løsningen om alle de musene som hadde forsvunnet på mystisk vis. Det viste seg at barna hadde full tillit til Gorm. Det var jo etablert at Gorm var snill, han spiste jo ikke mus og dessuten kunne han komme med en plausibel forklaring til hvor alle musene var blitt av i løpet av boken. Illustrasjonene viser en empatisk og ydmyk hoggorm med store øyne, og i oppreist menneskeposisjon innehar Gorm alle de trekkene en tillitsfull voksen person har. Barna godtok ikke at han hadde spist musene, og vi lot det være med det. Vi hadde lest boken på helt forskjellige måter, og det var helt greit.

Ettersom dette var fjerde og siste samling skulle vi ikke finne frem nye bøker til neste uke. Derfor informerte jeg i starten av samlingen om at det ikke skulle være skattejakt denne gangen. Jeg benyttet heller anledningen til å gi dem noe nytt mot slutten av samlingen. Jeg satte frem et utvalg på fire nye bøker som jeg fortalte litt om tema og handling i. Dette valgte jeg å gjøre mest til fordel for de ansatte i barnehagen, slik at de kunne ta med seg noen tips til videre lesning, men også for å forhåpentligvis inspirere barna til egenlesning i neste omgang.

### Refleksjoner

Denne boken har et mer innviklet plott enn de foregående bøkene og stiller derfor større krav til både barna som mottakere, men også til meg som formidler. Boken har mye tekst

som forklarer handlingsforløpet, men svaret på mysteriet er lettere å oppdage gjennom illustrasjonene. I denne samlingsstunden brukte jeg ingen rekvisitter, og ingen innskutte setninger fra meg under høytlesningen. Ettersom boken kan være vanskelig å forstå hadde det kanskje vært nyttig å bruke rekvisitter for å kunne gi hint om gåten, men jeg valgte å la vær av flere grunner. I de foregående samlingene har jeg tatt handlingen vekk fra selve bokmediet og latt rekvisitter være enten bærende eller delvis fortellende for historien. Jeg ville bruke den siste samlingen til å se hvordan bokmediet sto alene i en formidlingssituasjon. På denne måten begrenset jeg min tolkning til toneleie eller andre måter å uttale ord og uttrykk på. Jeg observerte at noen av barna stirret ut i luften mens jeg leste og kom med kommentarer til handlingen underveis. Når man ikke har konkrete å feste blikket på blir man nødt til å se for seg handlingen og bruke fantasien. Det er vanskelig å trekke en konklusjon om at hvert enkelt barn hadde denne opplevelsen, men jeg tolket kommentarene deres underveis som et tegn på at de hadde fulgt med og gjort seg opp en mening om innholdet.

#### [Evaluering med daglig leder i barnehagen.](#)

I en evalueringssamtale med pedagogisk leder som var min kontakt i barnehagen fikk jeg noen nyttige tilbakemeldinger. I noen av ukene hadde barnehagen så tett program at de ikke hadde så mye tid til å gå igjennom bøkene på forhånd. Ved å ha samlingene annenhver uke ville barna fått større mulighet til å lære bøkene å kjenne før samlingen. Barnehagen kunne også tenke seg flere enn fire samlinger, da de merket seg at tilliten etablerte seg i gruppen etter tre samlinger. En del av barna har språkvansker og sliter med konsentrasjonen når de blir lest for i grupper. Samtalen etterpå hvor vi gikk igjennom boken bidro til at fikk med seg mer enn de nødvendigvis ville gjort om det bare var høytlesning. Likevel er det synlig at det er de samme barna som forstår boken hver gang og er aktive deltagere. Da barna ble spurt om hva de husket av samlingene var det først bruddstykker av handlingen i bøkene vi leste i gruppe som ble nevnt. De nevnte også lesing en til en, og skattejakten. Skattejakten var populær blant barna, men de voksne synes den ble litt kaotisk. De ansatte i barnehagen ga tilbakemelding om at de hadde blitt kjent med ny litteratur. I løpet av den første måneden etter endt prosjekttid, anvendte de en av bøkene i Bokkofferten som de har i barnehagen.

## Hovedfunn

Gjennom fire samlinger har bildebøker blitt formidlet med varierende bruk av rekvisitter og høytlesningsteknikker. Bøkene som har blitt lest har også variert i vanskelighetsgrad og tematikk. I tillegg til problemstillingene har jeg jobbet opp mot to hypoteser som rent konkret tar for seg spørsmålet «*hvordan formidle?*». Den første går på selve rammen av det helhetlige prosjektet:

- Flere samlinger med lik struktur gir en forutsigbarhet som kan skape tillit til bibliotekaren og trygghet i biblioteket.

Ettersom det er så å si umulig å trekke konklusjoner om barnas følte tillit, vil jeg vise til observasjoner og min personlige erfaring. Selv om vi ikke kan trekke konklusjoner om hvordan barna selv har opplevd situasjonen er det enkelte indikatorer som kan tilsa om barnet føler mistillit eller tillit. Jeg tolker tegn på mistillit som for eksempel gråt, unnvikende svar eller usikre blikk. Tillit viser barn ved å initiere til samtale eller lesing, sitte på fanget eller høytlytt lek med andre barn. Jeg erfarte endringer i adferd fra første til fjerde samling. I starten var de fleste barna litt tilbakeholden ovenfor meg, men flere av barna initierte kontakt med meg og stilte meg flere spørsmål etter hvert. Dette kan tolkes som at de har utviklet en viss trygghet til både meg og omgivelsene. Under egenlesningen ved første samling gikk jeg rundt og observert og prøvde å snakke litt med barna om hvilke bøker de hadde funnet frem. Personalet fra barnehagen leste for hver sin gruppe, eller med et barn på fanget. Ved andre samling tok flere barn initiativ til å ville lese sammen med meg. De var lett distraherete og vi ble ikke ferdige med noen bøker før neste bok ble foreslått. Ved tredje samling tok noen av jentene initiativ til å lese «Den lille penselen» av Bjørn F. Rørvik. Denne boken handler om hvordan den lille penselen blir brukt når Edvard Munch maler. Det er en bok jeg ville vurdert som litt for krevende, ettersom den har ganske mye tekst og skildrer mange følelser. Likevel ble alle tre sittende å følge med helt til bokens slutt. De konsentrerte seg og viste at de fikk med seg hva som skjedde ved å stille spørsmål underveis, eller ved å le av humoren i boken. Jeg følte selv at denne leseopplevelsen bar preg av en følelse av trygghet, til den grad at de slappet av og ikke lot seg affisere av omgivelsene. Med dette

som grunnlag, i tillegg til pedagogisk leder sine tilbakemeldinger vil jeg påstå at hypotesen er gyldig.

Den andre hypotesen tar for seg et spesifikt grep man kan bruke for å oppnå en aktiv mottaker.

- Ved å la barna få tilgang til boken i forkant av samling, vil det være enkelt å initiere til gruppesamtale om handling og tema i etterkant av høytlesning.

Denne hypotesen forutsetter at den første hypotesen er en noenlunde gyldig påstand og stemmer overens med erfaringene gjort i prosjektet. Av erfaring vil jeg påstå at tillitsgrunnlaget vil være like avgjørende som forkunnskaper om samtaleemnet for å ha en fruktbar samtale med barn. Man kan argumentere mot å introdusere boken for barna i forkant, ved å si at overraskelsesmomentet forsvinner og dermed noe av spenningen i lesestunden også. I mitt prosjekt er ikke overraskelse i selve fortellingen noe mål, men heller å fjerne så mange usikkerhetsmoment som mulig for å kunne skape trygghet til situasjonen. Forkunnskaper gir også barna overtak på fortellingen og sjansen til å reflektere over boken i forkant. Denne samtalen i etterkant kanskje vil også være med på å forme barnas totale inntrykk av boken. Jeg erfarte at barna hadde spørsmål direkte knyttet til handling, som vi løste ved å undre oss sammen, eller ved at jeg eller en av de barnehageansatte rettet opp i misforståelser. På denne måten vil jeg tro at det er sannsynlig at flere av barna opplevde litteraturformidlingen som meningsfull ved at deler av boken ble tatt frem og drøftet.

Som førstegangsprosjekt er det naturlig å foreta justeringer på oppsettet etter tilbakemeldinger og egne erfaringer for videre utvikling av designet. For å møte de utfordringene barnehagen med å lese bøkene i løpet av en uke, kan man ha et oppsett hvor man har samlinger annen hver uke. I forbindelse med ønsket om flere samlinger er det ikke meg imot å ha flere samlinger med samme gruppe. Det som står i veien for å utvide prosjektet til å romme flere enn fire samlinger er at dette da vil ta av tid som kunne vært brukt i samarbeid med en ny gruppe. Ettersom tilbakemeldingene og mine erfaringer viste at tillit oppsto ved tredje samling, er det et godt argument for å fortsatt holde antall samlinger til fire.

I tillegg til hypoteseutprøving var det flere erfaringer som kan være nyttige å være seg bevisst ved en ny gjennomføring av et slikt prosjekt.

1. Bruk av rekvisitter kan virke mer distraherende enn medvirkende til fortellingen.

Bruk av rekvisitter for å spille ut handlingen krever mer av mottakerne, ettersom de blir tvunget til å konsentrere seg om flere holdepunkt på en gang. Det er også mer krevende for formidleren som må holde oppe drivet i fortellingen både i boken og i de fysiske karakterene.

2. Et vidt aldersspenn i mottakergruppen gjør det vanskelig å finne bøker som favner alle.

Det er store forskjeller i både utviklingsnivå og interessefelt på et barn på tre år, og et barn på seks år. Når det er så store forskjeller i gruppen blir det vanskelig å finne passende bøker for høytlesning som fenger alle i like stor grad.

3. En kombinasjon av gruppelesning og en-til-en lesning i samme samlingsstund er positivt.

Felles høytlesning gir en følelse av fellesskap og samtalen i etterkant gir barna mulighet til å ta ordet i en forsamling. Dette kan også få frem sider ved boken som man kanskje ikke hadde tenkt på selv, eller gi en mulighet til å rette opp i misforståelser slik at flere får en opplevelse av å ha lært noe eller tatt del i en meningsfull kulturell opplevelse. Samtidig har man muligheten til å vie mer tid til barn med språkvansker i den mer intime en-til-en lesingen. Man får også sjansen til å bli litt kjent med hvert enkelt barn.

4. Tillit etableres etter tre samlinger

Etter tre samlinger ble barna tryggere i omgivelsene, stilte spørsmål og initierte til å lese på fanget til bibliotekaren. Disse indikatorene, samt pedagogisk leders observasjoner stiller seg bak påstanden.



## Diskusjon

Prosjektet «Lån er barnehage» har vært en kvalitativ undersøkelse av to problemstillinger. Den første «Hvordan kan man drive litteraturformidling rettet mot barn i bibliotek?» inkluderer aspektet med sosial kapital bygging hos barn. Bygging av tillit er en prosess som foregår over lengre tid og et slikt prosjekt kan være en inngang til et barns nettverksdanning i nærmiljøet. I den samfunnsorienterte tilnærmingen til sosial kapital bygging er det interaksjon med andre i eksempelvis folkebibliotek, som danner sosial kapital. Det er mangelfull forskning på de konkrete prosessene som utvikler tillit i biblioteket, spesielt i en brukergruppe som barn. Men kanskje kan denne oppgaven være et eksempel på hvordan man kan bruke biblioteket aktivt som arena for tillitsbygging blant barn? Funn i denne oppgaven viser at en viss grad av tillit etablerte seg i gruppen fra og med tredje samling. Dokumentasjon av disse funnene er utfordrende. Jeg baserer mine funn på observasjon og egne erfaringer med interaksjon med barna. En viktig bekreftelse på mine oppdagelser er likevel pedagogisk leder sine refleksjoner. Hun beskrev også at tillit etablerte seg ved tredje samling. Men hvilke prosesser er det som bidrar til at tillit dannes? Forskningen legger til grunn at en forventning som innfris og at man får erfare selv at man kan stole på en person eller en institusjon øker grad av tillit. I samhandling med barna er det altså viktig å utvise stabilitet. I og med at biblioteket er en arena som skal være for alle, er det naturlig at det frekventeres av ulike mennesker til stadighet. Barna møter nødvendigvis på ukjente folk i dette miljøet og disse kan utfordre deres generelle tillit. En lukket arena ville hindret dem i å treffe andre folk enn de som de vet på forhånd at de skal møte. På en annen side vil de da gå glipp av en av bibliotekets viktigste paratekster. Hvis barna får muligheten til å teste sin generelle tillit i et trygt miljø vil de kanskje kunne få bekreftet at folk generelt er til å stole på, og ved dette komme ut med styrket sosial kapital. Som voksen kan man gjøre rammene så trygge som mulig ved å begrense utskiftning av samlingsrom, formidler og mottakergruppe. Jeg vil påstå at gjentakelse av samlinger med lik struktur er essensielt for barnas tillitsutvikling i bibliotek.

## Biblioteket som formidlingsarena

Rammen rundt den kulturelle opplevelsen er satt til en spesifikk kontekst. På lik linje som et skuespill har en scene og en kunstutstilling har et galleri, har også biblioteket sin spesielle utforming som bidrar til å skape en helhetlig litteraturformidling. Andre lokaler kunne også ha egnet seg til litteraturformidling, men sett at litteraturformidlingen i seg selv ikke er det eneste målet ved samlingsstunden, er det egenskaper ved biblioteket som kan bidra til å nå de andre målene. For det første er biblioteket et sosialt rom. Lokalet et stort og rommer flere avdelinger som igjen rommer andre mennesker. Disse er overflødig for selve interaksjonen i formidlingen, men ikke i form av den særegne parateksten til biblioteket. Et viktig prinsipp for folkebiblioteket er alles rett til å delta. Det er et rom, og en kulturtilgjengelighet som eies av alle. Dette er synlig fra første stund ved at andre mennesker beveger seg i lokalet og sysler med sitt. Barna blir oppmerksomme på at voksne brukere går forbi i stillhet eller bruker dempede stemmer slik at de ikke skal forstyrre samlingen vår. De blir altså vitne til hvordan man respekterer hverandre som en regel for bibliotekets sosiale ramme. Kanskje dette bidrar til at stort sett alle barn svarer unisont på et spørsmålet om hvilke regler som gjelder på biblioteket, i min erfaring svarer alle barn at å være stille er hovedregelen på biblioteket. Å være rolig og ta hensyn til hverandre er altså også en av bibliotekets opplevde paratekster.

Som et tankeeksperiment kan man se på litteraturformidlingen som selve dokumentet i prosessen. Det som ligger rundt dokumentet er viktige elementer for å nå hovedmålet som på kort sikt er en vellykket samlingsstund, og på lang sikt å bygge fundamentet for et varig grunnlag for gode kulturopplevelser for barn. Hvis vi deler opp bestanddelene i rommet og situasjonen, kan vi se på disse andre brukerne av biblioteket som interne peritekster. De befinner seg inne i bibliotekrommet og blir eksempler på hvordan man kan benytte biblioteket. Ved å lese avisen, studere, lese bøker, bruke datamaskinen blir de små markører for bibliotekets mange bruksområder. I motsetning til peritekster i et galleri som gjerne er statiske og produsert av formidlerne selv, har man i liten grad kontroll over en bibliotekbruker som peritekst. Brukerne som barna observerer handler i tråd med bibliotekets normer og norske regler for oppførsel på offentlige plasser, men man kan likevel aldri være sikker på at de faktisk kommer til å overholde de sosiale rammene.

Andre interne peritekster er selve biblioteket og spesifikt - barneavdelingens utforming. Veggene er dekket av hyller med bøker, og på gulvet står bokkasser i tilgjengelig høyde for barn. Bøkene er fargerike og tiltrekkende i sin utforming. Det henger et teppe på veggen med figurer fra kjente fortellinger, og innimellom bøkene står kosedyr formet som for eksempel Mummi og Pippi. Det er mange detaljer i rommet. Disse detaljene har en rolle som intern peritekst ved at de er plassert hensiktsmessig i barneavdelingen for å skulle skape et mykt inntrykk og barnevennlig miljø. Det åpner også opp for at barna kan leke. På en side kan disse peritekstene virke forstyrrende på en samlingsstund, ved at noen barn kan bli distraheret og at fokuset forsvinner vekk fra litteraturformidlingen. Når barna kommer inn i barneavdelingen blir de derfor møtt med puter på gulvet rettet mot en stol hvor formidleren skal sitte, sammen med den boken de har blitt introdusert for tidligere. I dette ligger en forventning om at de skal sette seg ned og rette blikket mot barnebibliotekaren. Putene på gulvet er i direkte tilknytning til litteraturformidlingen og blir derfor en epitekst. Epitekster er konstruert for å bygge opp under hovedformålet med kulturopplevelsen. I tillegg til putene er det satt opp (for eksempel i den første samlingen) en tralle og andre rekvisitter som skal brukes i litteraturformidlingen. Disse er redigert etter oppsettet i boken og skaper en forventning om hva som skal skje.

Paratekster skaper den konteksten handlingen skjer i, og kan enten være regissert av bibliotekaren, eller eksistere uten innflytelse eller kontroll fra bibliotekarens side. Vi vet at biblioteket skiller seg fra andre formidlingsarenaer i kraft av institusjonens historie, normer, og samfunnsoppdrag. Voksne brukere trenger ikke å reflektere over hvilke rammer de forholder seg til hver gang de er på biblioteket, men barn må lære seg å kjenne institusjonen før de blir trygge. Hvis vi kan benytte formidlingssituasjoner som en lesestund til å også lære barna noe om biblioteket kan det fungere som en første døråpner til flere kulturopplevelser og deltagelse i nærmiljøet. Da forutsetter det at man anvender biblioteket som en naturlig formidlingsarena og lar alle dets paratekster og pekere bli del av den totale opplevelsen.

## Bibliotekaren som produsent

Som litteraturformidler er det alltid viktig å være bevisst ens egen posisjon. Man vil uunngåelig prege litteraturen i alle ledd, helt fra den åpenbare utvelgelsen av bøker, til hvordan man fremfører den. For å kunne snakke om de ulike bestanddelene som utgjør en formidlingssituasjon vil jeg benytte noen begreper fra dokumentteorien. Jeg vil gjøre et forsøk på å vise hvordan en bildebok blir til i en formidlingssituasjon og hvordan en bibliotekar kan være medprodusent av bildeboken. Jeg tror at begrepene vil gjøre det lettere å studere hva som egentlig skjer i en formidlingssituasjon og hvilken rolle deltagerne har overfor hverandre.

### Komplementaritet

Barnebibliotekaren som litteraturformidler til barn, er ikke et nytt fenomen. Og i den forstand ligger det visse sosiale forventninger til hvordan hun er disponert til oppgaven. Lesestunder på folkebiblioteket til barn er etablert som en del av arbeidet, men likevel er det mange som vegrer seg for å ta på seg oppgaven. Kollegaer ved min arbeidsplass oppgir at dette kan være fordi man som ferdig utdannet bibliotekar i Norge har hatt liten eller ingen erfaring med oppgaven som en del av studiet. De som tar på seg oppgaven har kanskje erfaring fra andre områder enn utdanning, som fritidsaktiviteter eller kursing gjennom jobben. De kan også være personlig egnet i større grad enn andre som også er ansatt i samme type stilling. Men i noen tilfeller faller oppgaven på en som ikke er motivert eller føler seg komfortabel med oppgaven. Slik kan vi se at barnebibliotekaren som produsent har store variabler hva angår de sosiale og mentale aspektene. Disse usikkerhetsmomentene i produsenten skiller seg fra andre dokumentprosesser som for eksempel et kunstverk eller en bok ved at kunstneren og forfatteren ikke ville ha produsert dokumentet uten en viss grad av vilje og motivasjon. I disse tilfellene kan også mottakerens rolle være mindre synlig for resultatet. I en setting hvor dokumentet blir til, for så å opphøre fra sin fysiske form det øyeblikk produsent og mottaker går hver for seg (som i et skuespill for eksempel) er mottakeren en direkte deltagende part i dokumentprosessen. I teorikapitlet er det etablert at mottakeren er like viktig for dokumentet som produsenten, hva om man så krever mer av mottakeren? Vil man kunne flytte litt av ansvaret for

utforming fra produsenten ved å gjøre endringer i det sosiale rommet mellom produsent og mottaker?

I prosjektet mitt satt jeg opp en hypotese om at gjentatte bibliotekbesøk med noenlunde lik struktur og de samme menneskene både som formidler og publikum ville kunne øke tilliten mellom barna og institusjonen. I denne rammen er produsent, stil og mottaker konstante. Det eneste som endrer seg fra gang til gang er middel (billedboken). Likevel endrer de mentale og sosial forutsetningene seg etter hvert som prosessen blir gjentatt flere ganger. Ettersom barna opplever situasjonen flere ganger vil de lære hvordan høytlesningssituasjonen foregår og blir mer og mer forberedt på at det kommer en samtale i etterkant av boklesing. Sannsynligvis vil dette påvirke barnas totale opplevelse av boken og forme det endelige resultatet. Billedboken får en ny dimensjon ved seg gjennom flere lag konstruert av produsenten. For eksempel stil som enten ikonotekstorientert eller mottagerorientert lesing, bruk av rekvisitter og oppsummerende samtale. I tillegg modnes mottaker i løpet av de fire ukene og bidrar mer til den sosiale delen av prosessen.

### Hvordan formidle?

I løpet av samlingene har jeg prøvd forskjellige variasjoner av høytlesning. Både tekstnær lesning (ikonotekstorientert lesing) og mottagerorientert lesing med innslag av rekvisitter. Begge disse tilnærmingene har sine fordeler. Den ikonotekstorienterte er mer tro mot bokens originale oppsett, men på grunn av lite interaksjon med mottaker er det vanskelig å få bekreftelse på om budskapet i boken blir oppfattet. I en formidlingssituasjon som i dette prosjektet vil en mottagerorientert lese måte kunne hjelpe barna og spesielt de yngste i gruppen til å forstå mer av handling og plott. Formidler får også bekreftelse gjennom spørsmål og øyekontakt underveis.

Mjør skriver at å bli lest for er ikke en medfødt egenskap, det er en handling og et samspill som må læres. Oppfølgingsspørsmål og initiativ til samtale, med enkle spørsmål relatert til handling eller detaljer, bidrar til å engasjere og oppmuntre barnet til samtale. Høytlesning viser seg å ha mye å si for utvikling av språk, tekstkompetanse og vokabular. Hun skriver også at de positive effektene «kan forklarast ved den rutineprega karakteren lesestundene

har, ikkje minst det at ein les dei same tekstane mange gonger.» (Mjør, I. 2009, s 222) I min erfaring med dette prosjektet er gjentakelse en avgjørende nøkkelfaktor. Repetisjon av bøkene og formidlingssituasjonen har vist seg å gi positive utslag på flere hold. For det første har flere gjennomganger av lesestunden vært en trening for meg som formidler. Barna har også hatt mulighet til å kunne bidra med sine opplevelser av boken, ettersom de har kjennskap til den fra før av. Ved siste samling hadde barna hatt fire gjentakende samlinger, og dette viste seg å være positivt for konsentrasjon og aktivitet rundt formidlingssituasjonen.

Noe av det som er viktig å understreke i dette prosjektet er at selve utformingen av litteraturformidlingen er opp til hver enkelt barnebibliotekar. For at denne metoden skal kunne anvendes i hvilket som helt folkebibliotek, med hvilken som helst barnebibliotekar er det ikke hensiktsmessig å legge føringer for hvilke leseteknikker som bør anvendes. Både den tekstnære og den mottakerorienterte tilnærmingen er metoder som oppnår kvalitet i litteraturformidlingen hvis høytleser føler seg komfortabel i situasjonen.

En viss kontakt med mottaker anbefales derimot, men dette kan like gjerne gjøres via en samtale i etterkant av høytlesning.

### Forslag til oppsett av litteraturformidling i bibliotek

Hvordan kan en gå frem – rent praktisk, for å drive litteraturformidling uten ekstraordinære økonomiske tilskudd, i biblioteket? I tillegg til høytlesningsdelen som er beskrevet ovenfor er det visse rammer som må ligge til grunn for å gjennomføre et «Lån en barnehage»-prosjekt. Første del er forberedelse: For det første må man opprette en avtale med barnehagen som inkluderer en felles forståelse av hva prosjektet går ut på. Barnehagen må sette av tid til å forberede seg til samlingene ved å lese litt i bøkene på forhånd. I min erfaring var det fruktbart å legge et besøk til barnehagen i forkant. Datoer for samlingene må bestemmes og hvis det er en travel periode for barnehagen, kan det anbefales å legge besøkene med to ukers mellomrom for å frigjøre mer tid til innlæring av bøkene. Gruppen bør ikke bestå av flere enn 15-20 barn, og aldersspennet kan med fordel begrenses til 1-2 år.

Andre del består av gjennomføring: En suksessfaktor er å ha en fast rutine på alle praktiske gjøremål rundt litteraturformidlingen. Å starte samlingsstunden med en navnerunde hvor alle barna og bibliotekaren selv presenteres, inkluderer barna på en måte som gjør dem deltagende i samlingen. Det er viktig å forklare de ulike stadiene i hva som skal foregå under bibliotekbesøket. Ved å forberede barna kan man bidra til forventningene, og dermed legge opp til bygging av tillit når forventningene innfris.

Tredje del kommer i etterkant av prosjektet og består av å opprettholde kontakten med barnehagen. Ved å jevnlig invitere barnehagen til uformelle besøk til biblioteket bidrar man til å holde stabil kontakt mellom institusjonene. Denne kommunikasjonen er vesentlig for nettverksbygging i nærmiljøet og kan muligens generere flere samarbeidsprosjekt. Samtidig får barna som går i barnehagen oppleve at de bygger ut sin egen krets av bekjenskaper og sosiale kapital.

## Konklusjon

Når bibliotekene utvikles i større og større grad til formidlingsarenaer og møteplasser, er det viktig å inkludere barna fra de er små. Det er essensielt for barnas nettverksdannelse og kulturelle læring at de opplever biblioteket som en trygg plass å være, samt en plass hvor de kan utforske. Det er spesielt viktig at vi jobber mot å inkludere de barna som ikke kommer fra ressurssterke familier. Barnehagene er derfor en institusjon som biblioteket bør styrke sitt forhold til. Vi er heldige i Norge som har en lov som gjør at alle barn har et folkebibliotek i sitt nærmiljø. På denne måten har enhver barnehage en potensiell kulturell portåpner i nærheten. Samtidig har biblioteket mange potensielle nye brukere i barnehagebarna, og positive opplevelser i barndommen kan føre til at man etablerer en relasjon til biblioteksystemet som varer livet ut. Likevel er det en kompleks prosess å skape tillit, og det vites lite om hva som gjør at barn utvikler sosial kapital. I møte med bibliotekverden er det en stor mengde inntrykk som skal innarbeides hos den enkelte. Å være bruker av biblioteket er ikke en medfødt egenskap, alle barn må lære hvordan de skal tolke nye begreper, nye relasjoner, hvordan de skal forholde seg til alle regler og normer, og i tillegg må de læres

hvordan de skal bli lest for. For å hjelpe barna på vei inn i denne nye verden kan voksne i barnehagen og på biblioteket bidra til å skape trygge rammer. Rammer som består av konsekvente og gjentatte hendelser. Forberedelse til en situasjon, for deretter å få bekreftet forventningene øker barnets erfaring og gir dem grunn til å stole på menneskene og institusjonen. Gjentakelse av fortellinger og bilder bidrar også til økt forståelse og dermed muligheten til å delta og være en aktiv del av den kulturelle opplevelsen. Billedboken kan også sies å få tilført en ny dimensjon ved at barna former den gjennom deltagelse og påvirkning i formidlingen. Man kan også si at bibliotekaren fungerer som medprodusent av billedboken ved å flytte fokuset i prosessen fra seg selv som formidler, over til mottaker, og på den måten legge den meningsskapende opplevelsen hos barnet.

Ved å ta utgangspunkt i billedbøkene som er tilgjengelig på biblioteket, kan bibliotekaren drive et lavterskel-tilbud med litteraturformidling til barn ved å samarbeide med barnehagene. Tilbudet trenger ingen ekstraordinære økonomiske tilskudd fordi selve kulturopplevelsen er noe som blir til i samspillet mellom aktivt deltakende barn og litteraturen. Målet er å få barna til å etablere såpass tillit, til å bli trygge i bibliotekrommet og dermed på sikt - bli sine egne formidlere. Så, hvorfor trenger man ikke økonomiske tilskudd? Fordi det er gratis å låne bøker på biblioteket!



## Referanser

Andersen, S. S. (2013)

*Forskningsstrategi, generalisering og forklaring 2. utgave.* Bergen: Fagbokforlaget

Audunson, R. A. (2005).

The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context: The necessity of low-intensive meeting-places.

*Journal of Documentation*, 61(3), 429–441.

Backe-Hansen, E. & Hydle, I. (Red.)

(2010) Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge: Flervitenskapelige politikk- og forskningsutfordringer

*Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) Rapport 20/2010.*

Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4609/1/4609\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4609/1/4609_1.pdf)

Bergen Offentlige Bibliotek. 06.07.2010.

*Om biblioteket.*

Hentet fra <http://bergenbibliotek.no/om-biblioteket/info-introduksjon>

Brønne, T. (2007.)

*Venner.* Oslo: Aschehoug.

Geffenblad, L. (2009.)

*Astons steiner.* Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Genette, G. (1997.)

*Paratexts: Thresholds of interpretation* Cambridge: University Press

Greve, A. (2000.)

Sosial kapital: hvor står vi i dag?

*Magma Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*

Hentet fra <http://www.magma.no/sosial-kapital-hvor-staar-vi-i-dag>

Grimen, H. (2009.)

*Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget

Kuhn, C. (2009.)

*Gorm er en snill orm.* Oslo: Cappelen Damm

Lund, N. W. (1991.) Biblioteket - en verden for sig eller...? Overvejelser inspirert af norske uddannelsesplaner.

*Skrifter fra Riksbibliotekstjenesten nr. 5.*

Hentet fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/d55a7e37eeef1128cc4375f19547d4cb.nbdigital?lang=no>

Lund, N. W. (2003.)

Omrids av en dokumentationsvidenskab

*Norsk Tidsskrift for Bibliotekforskning nr. 16*

Mjør, Ingeborg (2009.) *Høgtlesar, barn, bildebok – Vegar til meining og tekst.*

Doktoravhandling ved universitetet i Agder

Ninio, A. & Bruner, J. (1978.) The achievement and antecedents of labelling

*Journal of child language*, 5 pp 1-15 doi:10.1017/s0305000900001896

Norges forskningsråd. (2005.) Sosial capital.

s. 23

Hentet fra [www.forskningsradet.no/CSStorage/Flex\\_attachment/8212021661.pdf](http://www.forskningsradet.no/CSStorage/Flex_attachment/8212021661.pdf)

Pinterest (2015.)

Hentet fra <https://www.pinterest.com/pin/378020962444375540/> 20.11.2015

Putnam, R. (2007.)

“E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture”

*Scandinavian political studies*, Vol 30 no.2, s. 137 -74.

Segaard, S. B. & Wollebæk, D. (2011.)

*Sosial kapital i Norge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skare, R. (2007.) *Christa Wolfs was bleibt - Kontext – paratext – Text*

Doktoravhandling ved universitetet i Tromsø

Solhjell, D. (2001.)

*Formidler og formidlet: En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå (2006, 18. april.) Bibliotekbruk: Folkebiblioteket for folk flest.

Hentet fra <http://ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/folkebiblioteket-for-folk-flest>

Stolle, D. & Nishikawa L. (2011.)

Trusting others - How parents shape the generalized trust of their children

*Comparative sociology* 10. s. 281-314

Thydell, J. (2013.)

*Det er en gris i barnehagen.* Oslo: Gyldendal

Tjora, A. (2014.) Kulturell kapital

*snl.no/kulturell\_kapital*

Vårheim, A. (2008.)

Theoretical approaches on public libraries as places creating social capital.

*World library and information congress: 74<sup>th</sup> IFLA general conference and council*

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.150.6542&rep=rep1&type=pdf>

Vårheim, A. (2009).

Public libraries: places creating social capital?

*Library Hi Tech, 27(3), 372–381*

Vårheim, A. (2014.)

Trust in Libraries and Trust in Most People: Social Capital Creation in the Public Library. *The Library Quarterly, 84(3), 258–277*

Aabø, S., Audunson, R. A., & Vårheim, A. (2010.)

How do public libraries function as meeting places?

*Library & Information Science Research, 32(1), 16–26*