

Lek och lärande på bibliotek

Inledning

Språk och kommunikation är avgörande för barns utveckling och lärande, det är forskningen enig om. Folkbiblioteken har inte som förskolan styrdokument som beskriver vad varje barn ska ges förutsättningar att utveckla, men ska enligt bibliotekslagen (SFS 2013:801) ägna särskild uppmärksamhet åt barn för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning (8 §). Hur kan folkbiblioteken komplettera det språk-, läs- och skrivfrämjande arbete som sker i förskolan och i barnhälsovården med de små barnen i fokus? Hur kan bibliotekspersonal interagera med små barn? Vilka metoder och arbetssätt främjar språk- och läsutveckling hos små barn? Vilken plats kan leken ha på biblioteket? Kan folkbiblioteken integrera lek för att främja berättelser och läsning?

I texten beskrivs några av de teorier och begrepp som ligger till grund för folkbibliotekens arbete med högläsning för små barn, sagostunder på flera språk och olika sätt att lyfta berättelser. Texten beskriver också hur lek och fantasi hänger samman med lärande och språkutveckling.

Kommunikation som lärandets mekanism

I modern pedagogisk teori betonas kommunikation som mekanismen för lärande och utveckling (Säljö, 2000, 2021). Det är genom att delta i kommunikation med andra som barnet kommer i kontakt med och kan ta del av andras erfarenheter. Teoretiskt – alltså med ett vetenskapligt

språkbruk – benämns detta på följande vis: Genom kommunikation med andra blir individen bekant med och kan gradvis ta över kulturella redskap och praktiker. Vad som benämns kulturella redskap avser mänskliga uppfinningar med vilka vi medierar (Wertsch, 2007) – alltså förstår – vår värld, varandra och oss själva. Exempel på kulturella redskap är såväl fysiska redskap såsom hammare, såg, kompass, dator som språkliga relationer och distinktioner: berättelser och andra språkliga genrer, bildspråk, begrepp, kategorier och distinktioner. Då språket är så mångfacetterat pratar man om språket som en redskapslåda (Wells, 2007) snarare än som ett redskap. Med kulturella praktiker avses sådant som berättande, undervisning, boksamtal, sagostunder, rim och ramsor och mycket annat. Genom grunden i mänsklig kommunikation förstås barnets – individens – tänkande som dialogt eller rentav polyfont (Bakhtin, 1981), alltså som fler-röstat. Vi kan tänka med hjälp av kulturella redskap och vi kan resonera med oss själva utifrån såväl tidigare faktiska dialogpartners (viktiga personer i vår omgivning) som föreställda andra (till exempel sådana vi mött i litteraturen).

Med detta teoretiska resonemang följer att ju fler kulturella redskap och praktiker som barnet ges möjlighet att bli bekant med och delta i, desto rikare förståelse och rikare värld får hon tillgång till. Med en rik uppsättning redskap kan barnet re-mediera, alltså skifta mellan olika perspektiv för olika kommunikativa och meningsskapande syften. Tänkande blir dynamiskt snarare än låst i en färdig uppsättning

kategorier, sätt att förstå. Möjligheten att kunna re-mediera företeelser implicerar att individens aktörskap – vad som ofta benämns med den engelska termen *agency* (Lagerlöf et al., 2019) – befrämjas. Agency kan här förstås som förmågan att ta ett steg tillbaka, reflektera, och välja hur man vill svara på olika meningserbjudanden, istället för att vanemässigt följa minsta motståndets lag (Mäkitalo, 2016). Agency är därför grundläggande för demokratiska medborgare som kan ta ställning, delta i och bidra till kulturella praktikers utveckling.

En vidgad repertoar av kulturella redskap och praktiker

Utifrån de teoretiska premisser som ovan pekats ut blir en central uppgift för verksamhet som riktar sig till barn (men även vuxna) att erbjuda en rik uppsättning kulturella redskap och praktiker och stöd för barn att ta över och bli deltagare i dessa. Här är folkbiblioteken tillsammans med förskolan och fritidshemmet centrala arenor. En grundtanke med utbildning, där både förskolan och fritidshemmet ingår, är just att ge alla barn tillgång till en vidare uppsättning erfarenheter än vad dess primära vårdnadshavare kan erbjuda. Genom dessa institutioner kan barnen erfa att det finns en mängd sätt att förstå och en mängd samhälleliga roller som vida överstiger vad som ryms i hemmet. Härtill blir biblioteken oerhört väsentliga genom att litteraturen kan förstås som en enorm erfarenhets- och kunskapsbank över mänskligheten. Att bli en läsande och skrivande person öppnar upp världen för andra sätt varpå erfarenheter medieras än vad barnet (individ) kan erfa på egen hand. Vi kan till exempel läsa om gångna tider (stenåldern), och rentav framtider, och platser dit vi inte själva kan ta oss (månen, afrikanska stäppen, Sydpolen). Att få tillgång till erfarenheter och kunskaper som medieras av text innebär en viktig socialisation in i andra sätt att tänka, resonera och minnas (Luria, 1976).

Ibland talar man om detta, att lära sig resonera, tänka och så vidare i termer av *världen*

på papper (Olson, 1994). Att tänka i termer av världen på papper innebär att utgå från vissa premisser som sanna, och så resonerar man utifrån dem. Detta i kontrast till att resonera utifrån egna levda erfarenheter. En illustration av denna skillnad står att finna i en bok som rapporterar en vetenskaplig studie av vad som händer med individers – i detta fall vuxnas – tänkande, varseblivning och resonering då de ges möjlighet att gå i skolan, och där kommer i kontakt just med sätt att förstå som medieras av skrift (världen på papper):

Bomull kan bara växa där det är varmt och torrt. I England är det kallt och fuktigt. Kan bomull växa där?

Jag vet inte.

Fundera på det.

Jag har bara varit i Kashgar; jag vet inte bortom det. (Luria, 1976, s. 108, min övers.)

Och ett annat exempel:

Långt upp i norr, där det är snö, är alla björnar vita. Novaya Zemlya ligger i norr och det är alltid snö där. Vilken färg har björnarna där? (Luria, 1976, s. 108, min övers.)

På denna fråga svarar den intervjuade slutligen: “Vi talar alltid bara om vad vi ser; vi talar (uttalar oss) inte om vad vi inte sett” (s. 108, min övers.). Eller som en annan intervjuad säger: “Dina ord kan bara besvaras av någon som var där, och om en person inte var där kan han inte säga något baserat på dina ord” (s. 109, min övers.). Att kunna föra resonemang utifrån premisser – till skillnad mot vad man vet av levd erfarenhet, alltså själv upplevt, sett, hört ... – öppnar upp ens tänkande och möjligheter att lära av vad andra erfarit, och som inte minst förmedlas i skrift. Det innebär också en annan förståelse för vad kunskap kan vara och hur man kan lära.

Texter kan “placera” oss “där” vi inte själva varit eller kan ta oss: andra tider, platser, situationer. Tänk till exempel på hur det skulle vara att vara ett djur, såsom en spindel (som i Lena

Sjöbergs *Tänk om*, 2019) eller att förbereda sig genom att få inblick i hur något fungerar innan man själv ska delta där (som i Helena Bross och Emma Göthners *Boken om att börja skolan*, 2017) eller få en förståelse för hur det kan vara att migrera och de olika mottaganden man kan få i det nya landet (som i Pija Lindenbaums *Pudlar och pommes*, 2016), för att bara ta några exempel.

Bland annat utifrån Lurias studie, diskuterar Säljö vikten av att lära sig navigera i textbaserade verkligheter:

På sätt och vis är det inte mer orimligt – i en textbaserad verklighet – att föreställa sig en halv ballong än vad det är att svenska kvinnor (enligt statistiska årsböcker) ett givet år föder 1,9 barn i genomsnitt eller att ett amerikanskt hushåll i genomsnitt har 1,6 bilar. Halva ballonger, 1,9 barn och 1,6 bilar är funktionella och intressanta beskrivningar för många syften, trots att de kan vara svåra att tänka sig i en fysisk verklighet. (Säljö, 2000, s. 203 f.)

Att kunna resonera utifrån premisser – grundantaganden, oavsett om dessa är överensstämmande med en levd verklighet eller inte – är något som barn introduceras för genom förskola och skola och inte minst genom litteratur. En övergripande poäng med Lurias studie är också att individers kognitiva processer (perception, generalisering, deduktion, resonerande ...) inte är statiska, av naturen en gång för alla givna, utan föränderliga med nya betingelser för socialt liv, alltså tillgängligheten till en ny uppsättning redskap – inte minst skriftspråket – och praktiker, såsom (hög)läsning. Här har biblioteken tillsammans med andra institutioner där barn vistas utöver hemmet en avgörande betydelse för vad för sorts redskap och praktiker som barn kan komma i kontakt med och bli bekanta med, vilket har avgörande betydelse för utvecklingen av deras intellektuella funktioner såsom tänkande, varseblivande och resonerande. Här blir det värdefullt att ha varierad litteratur, det vill säga böcker inom skilda genrer och språk. Det finns för övrigt en nära relation mellan innehåll och språk då vi alltid kommu-

nicerar – eller i böcker att texten handlar – om något. Språk och innehållslig kunskap om olika ämnen, erfarenhetsvärldar, praktiker utvecklas samtidigt. Böcker och berättelser fungerar här som meningsfulla sammanhang där språket görs begripligt istället för att separeras och bli något att träna på i det abstrakta.

Att skapa inkluderande aktiviteter för deltagande utifrån olika erfarenheter

Centralt för att förstå barns (och vuxnas) lärande och utveckling är vilka erfarenhets- och kunskapsvärldar individen blir deltagare i. Deltagande implicerar såväl något gemensamt – man deltar i något (och med något) – och något individuellt (att vara en deltagare är att vara någon vars röst räknas, som har vad som här kallats *agency*). Att bli en deltagare handlar såväl om tillgång som om respons. Enligt bibliotekslagen, ”Biblioteksverksamhet ska finnas tillgänglig för alla” (SFS 2013:801, 2 §). Det kan vara värt att reflektera över vad detta kan innebära. Utifrån resonemanget i denna text förutsätter ”tillgänglighet” mer än att biblioteket håller öppet och är möjlig att besöka för personer som exempelvis är rullstolsburna. Varje aktivitet förutsätter något för deltagande och det implicerar vikten av att också skapa inkluderande aktiviteter, det vill säga både att lokalen är tillgänglig och att bibliotekspersonalen har kunskap om tillgänglighet och inkludering med barn och unga i fokus. En viktig princip är att skapa aktiviteter som inte förutsätter vissa erfarenheter eller kunskaper som kanske många barn – och vuxna – saknar, utan som är möjliga att delta i också på andra sätt. Detta är utmanande, men viktigt utifrån en tillgänglighetsambition.

För att bli en deltagare behöver någon svara an på ens bidrag så att de erkänns och blir bidrag (Lagerlöf et al., 2023; Lundy, 2012; Pramling et al., 2019). Samtidigt är det viktigt att inse att varje aktivitet förutsätter något för att kunna delta. Ett tydligt exempel rör beroendet av majoritetsspråket (jämför SFS 2013:801,

5 §). Hur till exempel bokläsningsaktiviteter kan utformas så att även barn som inte än talar svenska ska kunna bli deltagare är en kritisk fråga.

Att utforma aktiviteter så att inte bekantskap med eller relativt behärskande av majoritetsspråket förutsätts är en viktig förutsättning för att skapa socialt rättvisa aktiviteter, där alla barn kan delta. Det finns studier som visar hur detta kan gå till. Ett exempel som är särskilt relevant för bibliotekens verksamheter är hur barn som inte än talar svenska kan delta i en berättaraktivitet: de gör så genom att upprepa och använda onomatopoesi (ljudhärmande uttryck: voff!, bang!) och genom att med kroppen visa att de tagit över den vuxnes sätt att berätta (viska), krypa ihop, använda gester (Pihl, 2022). I de flesta kommuner erbjuder folkbiblioteken sagostunder på olika språk. Ofta sker detta i samarbete med lokala föreningar och med bas i samverkan mellan bibliotek, förskola och barnhälsovård.

Berättande som en särskilt viktig praktik

När det gäller just deltagande i berättande visar forskningen att det är centralt för att senare bli en läsande och skrivande person och därmed också för vidare skolframgång (Wells, 1986). Berättelsen som ett kulturellt redskap fyller en rad avgörande kommunikativa och meningsskapande funktioner för individer, grupper och samhällen. Berättelser används bland annat för

- att minnas (historia, att forma en berättelse gör händelser möjliga att minnas)
- identitetsformering (berätta om vem vi är, vill vara, ses som)
- meningsskapande (väva samman händelser till en meningsfull helhet)
- att kommunicera över tid och rum
- att fantisera
- att leka
- att lära nya ord i ett meningsfullt sammanhang där de fyller en funktion (Nelson,

1996; Pihl, 2022; Pramling, 2017; Wertsch, 2002).

Att bli deltagare i kulturella praktiker innebär, som redan nämnts, både att utvecklas som individ och att bli del av något gemensamt. Denna spänning fångas väl av litteraturteoretikern Mikhail Bakhtin (1895–1975):

The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. (Bakhtin, 1981, s. 293)

Ordet – och i förlängningen språket – är samtidigt kollektivt och individuellt färgat. Att komma i kontakt med ett rikt språk och ges möjlighet och stöd i att göra det till "hälften ens eget" är avgörande för att språket ska bli ett levande redskap för individens tänkande och kommunicerande. Likaså är möjligheten att erfar olika sätt varpå ord (språk) används viktigt för att bli språkligt medveten och se språket som något som kan modelleras i olika situationer snarare än att det förblir omedvetet och osynligt för den lärande. Att levandegöra berättelser (texter) genom att använda rösten, kroppsspråk och blickar – vad som ibland benämns berättandets eller läsningens performativa natur (Pihl, 2022) – blir viktigt för bibliotekarien i sagostunder och boksamtal med små barn. Att läsa högt eller berätta är mer än att språkliggöra, det är också en form av dramatisering.

Responsivitet och skiften mellan fantasi och etablerad kunskap

Med kommunikation som mekanismen för lärande och utveckling följer att responsivitet blir centralt för verksamhet som avser stödja dessa processer, på förskolan, fritidshemmet och biblioteken och i andra sammanhang. Med responsivitet avses att svara an på någons bidrag, sätt att delta i en aktivitet. I en högläsningens aktivitet kan detta handla om att något

barn ställer en fråga eller associerar det lästa till något som hon vill berätta om. Att svara innebär att svara an, vilket kan innebära att gå vidare med ett inlägg, men det kan också vara att visa att man bekräftar bidraget men fortsätter på ett annat spår. Att svara innebär alltså inte att följa vilket förslag som än uppkommer. Olika sätt att svara an öppnar för olika former av högläsning och därmed för olika litterära funktioner och erfarenheter som barn kan göra: till exempel utveckla sitt språk, att förflytta sig i tid och rum, inklusive in i fantasins världar och att upptäcka nya erfarenhetsvärldar och kunskapsdomäner. Högläsning – och läsning – är inte bara en sak, utan kan innebära olika saker, och kan introducera barn för olika sorters praktiker (estetisk upplevelse, resonemang, ifrågasättande, språklek och så vidare).

Något som visat sig fruktbart för att göra barn till deltagare i utvecklande praktiker är att svara såväl på vad som rör kulturellt etablerad kunskap som fantasi. En distinktion för dessa sätt att delta är *som är* och *som om* (Pramling et al., 2019), där det första avser vad deltagare kan vara överens om är på riktigt och det andra avser sätt att transformera – göra om – något från hur det vanligtvis förstås till, och som om det vore, något annat. Ett forum för att engagera sig i som om-världar är fantasilek där bordet blir en koja och boken en datorplatta och så vidare. Ett annat forum för att engagera sig i som om-världar är fiktionslitteratur. I såväl lek som högläsning av fiktion tenderar dock deltagare att skifta mellan som om och som är, alltså att fantisera vidare och genom att relatera det lekta och lästa till något känt, något barnen har erfarenhet av. Att delta i termer av som om signalerar att något är på låtsas, på lek. Att vara responsiv också på denna sorts bidrag är därför ett sätt att låta lek som en för barn bekant meningsskapande form bli en resurs också för att delta i och gradvis ta över kulturellt etablerad kunskap (som är). Likaså kan förstås fiktionslitteraturens skildringar göra barnet uppmärksam på och ge ny förståelse också för den värld hon själv lever i (som i Pija Linden-

baums *Vitvivan och Gullsippan*, 2021), alltså i termer av den ovan introducerade distinktionen, att som om medierar förståelsen av *som är*.

Till de två sätten att delta i en aktivitet – som om och som är – kan läggas en tredje: tänk om. Vad som menas med tänk om här är ett sätt att tänka där man ändrar på premisserna för något: tänk om det vore så här ... och utifrån det resonera om vad som då skulle följa (en litterär gestaltning av en sådan tankefigur är Sjöbergs *Tänk om*, som redan nämnts). Det innebär ett sätt att tänka framåt om möjliga konsekvenser, och man utför därför en sorts motsatt form av tänkande som leder fram till en annan viktig tankeform: reflektionen, där man funderar över hur det blev som det blev. Såväl tänk om som reflektion kan med fördel befrämjas genom litteratur och boksamtal.

Avslutningsvis

Sammantaget kan konstateras att biblioteken är centrala arenor för att främja barns lärande och utveckling, genom att ge dem tillgång till och stöd att bli deltagare i mänsklighetens samlade erfarenhets- och kunskapsresurser. Att bidra till en sådan utveckling för alla barn förutsätter litteratur på många språk (jämför SFS 2013:801, 5 & 8 §§), att utveckla högläsningaktiviteter på ett sådant sätt att behärskande av majoritetsspråket inte förutsätts och där barns bidrag responderas på så sätt att de ser att deras bidrag (röster) räknas, så de kan bli individer med agency som kan delta i och förändra viktiga kulturella praktiker. Detta är en grundläggande princip för ett demokratiskt samhälle.

Diskussionsfrågor

- Hur leker, och därmed lär, barn på det bibliotek där du arbetar? Vilken plats kan leken ha på biblioteket?
- Vilka slags samspel med små barn (och deras vuxna) sker i det dagliga arbetet på biblioteket?
- Hur kan ni som möter barn på bibliotek tillsammans utveckla arbetet med berättelser?

Referenser

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, red., C. Emerson & M. Holquist, övers.). University of Texas Press.

Bross, H. & Göthner, E. (2017). *Boken om att börja skolan*. Bonnier Carlsen.

Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 44–63.

Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2023). Participation and responsiveness: Children's rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC. *Oxford Review of Education*, 49(5), 698–712.

Lindenbaum, P. (2016). *Pudlar och pommor*. Lilla Piratförlaget.

Lindenbaum, P. (2021). *Vitvivan och Gullsippan*. Lilla Piratförlaget.

Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: The implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393–411.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, övers.). Harvard University Press.

Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

Pihl, A. (2022). *Children retelling stories: Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 473). Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, N. (2017). Narrative engagement and children's development. I S. Garvis & N. Pramling (red.), *Narrative in early childhood education: Communication, sense making and lived experience*, 162–169. Routledge.

Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.

SFS (2013:801). *Bibliotekslagen*.

Sjöberg, L. (2019). *Tänk om*. Rabén & Sjögren.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.

Säljö, R. (2021). The conceptualization of learning in learning research: From introspectionism and conditioned reflexes to meaning-making and performativity in situated practices. I G. Kress, S. Selander, R. Säljö & C. Wulf (red.), *Learning as social practice: Beyond education as an individual enterprise*, 146–168. Routledge.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann.

Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244–274.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (red.), *The Cambridge companion to Vygotsky*, 178–192. Cambridge University Press.

Digiteket

Digiteket är en plattform för digital fortbildning och inspiration som syftar till att öka kunskap hos bibliotekspersonal gällande digital kompetens, medie- och informationskunnighet (MIK) och läs- och litteraturfrämjande.

www.digiteket.se

KULTURRÅDET

Kulturrådet är en myndighet som - genom att fämja utvecklingen, informera och ge bidrag till kultur - är med och förverkligar nationell kulturpolitik.

www.kulturradet.se

08-519 264 00, kulturradet@kulturradet.se

Kulturrådet, Box 27215, 102 53 Stockholm