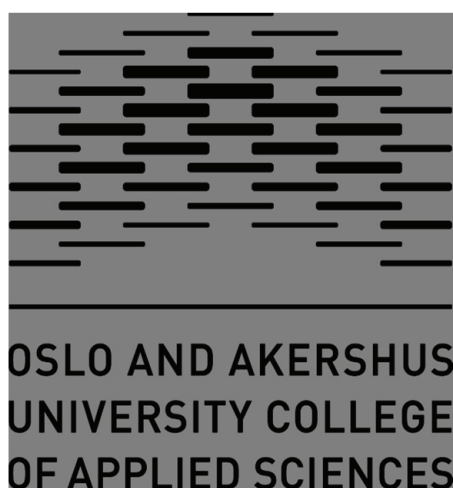


Rom for barn:  
Norske barnebibliotek i perioden 1914-35 og  
på 2000-tallet

Åse Kristine Tveit



Avhandling ph.d  
Bibliotek- og informasjonsvitenskap, en monografi  
Fakultet for samfunnsfag  
Høgskolen i Oslo og Akershus

Vår 2016

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

Avhandling 2016 nr 4

ISSN 1893-0476

ISBN 978-82-8364-008-3 (trykt)

ISBN 978-82-8364-009-0 (pdf)

HiOA,  
Læringscenter og bibliotek,  
Skriftserien  
St. Olavs plass 4,  
0130 Oslo,  
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 Oslo

For bestilling: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

Nedlastbar versjon: <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien>

Trykket hos Allkopi  
Trykket på Multilaser 80 g hvit

## Forord

Hvor langt ville vel Askeladden kommet uten sine gode hjelpere? Uten å påberope meg verken Askeladdens strategiske evner eller hans like storslåtte sluttresultater, har jeg som han vært avhengig av god hjelp i rette tid for å få prosjektet i havn. Mange gode hjelpere har bistått meg i arbeidet med denne avhandlingen. Jeg takker spesielt de som så raust gav meg av sin tid, sine tanker og sine kunnskaper ved Bergen offentlige bibliotek og ved Drammensbiblioteket. Uten deres velvilje ville jeg ikke ha fått tilgang til viktige deler av det kildematerialet jeg bygger på, og heller ikke fått et så mangfoldig bilde av virksomheten ved de to bibliotekene. Enhver feil eller skjevhet som måtte finnes i framstillingen av casebibliotekene må jeg selv, ved mine lesninger av kildene ta ansvar for. Takk også til Toril Bang Lancelot og Reinert Mithassel som har bidratt med viktig informasjon, takk til Ingrid Bon og Marian Koren som satte meg i kontakt med barnebibliotekmiljøet i Holland, og til Anja Kaashoek og Judith Nagtegaal ved Wijchen bibliotek. Ikke minst, takk til Ann Marie Wieland ved Cleveland Public Library, som har lett og funnet arkivmateriale om de norske bibliotekstudentene som studerte ved bibliotekets utdanning for hundre år siden.

Jeg vil rette en stor takk til de sju, godt voksne informantene som fortalte om sine erfaringer som bibliotekbrukere i barneårene for 70-80 år siden. Deres fortellinger gav meg opplysninger som supplerte de skriftlige kildene på flere viktige punkt.

Veilederne mine, professorene Beth Juncker og Ragnar Audunson, har gjennom hele skriveperioden bistått med tilbakemeldinger; med kritikk når jeg rotet meg for langt bort fra avhandlingens sentrum, med oppmuntring for å komme på sporet, med innspill til teori så vel som til analyser, og de har vært gode diskusjonpartnere. Takk!

Et tre måneders opphold ved University of Western Ontario, Faculty of Information and Media Studies gav nye perspektiver og et utvidet nettverk. Takk til professor Lynne McKechnie, for faglig tilrettelegging og for å vise meg mangfoldig kanadisk kultur, fra urbefolkningskunst til ishockey.

Det har vært en stor glede å høre til i det gode PhD-miljøet ved institutt ABI, der faglige problemer, oppturer og nedturer har blitt daglig diskutert, og der gode råd og en god latter alltid har vært tilgjengelig.

Størst takk til Sigurd, som har oppmuntret og støttet meg, først i å søke stipend, senere i å tro på min kapasitet til å gjennomføre.

Oslo, 18.05.2016  
Åse Kristine Tveit



## Sammendrag

Emnet for denne avhandlinga er barnebibliotek i norske byer. Selv om det foreligger et relativt omfattende forskningsmateriale om folkebibliotekenes historie og samtid, er det publisert svært lite forskning om folkebibliotekenes tilbud til barn. Denne avhandlingen er et bidrag til å forstå hvorfor og hvordan barnebibliotekene har utviklet seg, gjennom å undersøke barnebibliotek i to utvalgte perioder, henholdsvis 1914-35 og 2000-2015. Hovedmålet med arbeidet har vært å klarlegge hvordan barnebibliotekene har plassert seg i sin samtid, hvilke mål og strategier som har ligget til grunn for barnebibliotekarbeidet i hver av periodene, og om tradisjonen i barnebibliotekvirksomheten stadig er har noe å tilføre barnebibliotekenes samtid og framtid. Et delmål med arbeidet har vært å skrive fram en del av bibliotekhistorien som har vært lite kjent.

Kildematerialet som denne avhandlingen bygger på for begge periodenes del er sammensatt av avistekster, fagtekster, kulturpolitiske dokumenter, upublisert arkivmateriale og muntlige kilder.

Avhandlingen plasserer seg innenfor det bibliotek- og informasjonsvitenskapelige forskningsfeltet først og fremst ved sitt emne, mens det teoretiske og metodiske tilfanget er hentet fra samfunnsvitenskap og humaniora. Det teoretiske grunnlaget for studien er hentet fra tenkingen om modernitet og seinmodernitet hos sosiologen Anthony Giddens, i *Consequences of Modernity* (1990) og *Modernity and Self-Identity* (1991), og fra essays av sosialpedagogen Thomas Ziehe om ungdom og kulturell frisetelse. Materialet fra de to valgte epokene analyseres ved hjelp av sentrale begreper fra de to teoretikerne, og ved hjelp av klassisk retorikk.

To bibliotek er valgt som eksempelstudier: Drammen folkebibliotek/Drammensbiblioteket og Bergen offentlige bibliotek, begge folkebibliotek med en bred og markant satsing på barn i moderne bibliotekbygninger fra henholdsvis 1916 og 1917. Begge bibliotekene har også i seinmodernitetens tid profilert seg som innovative på ulike måter i sine tilbud til barn.

Avhandlingens analyser viser at barnebibliotekene ble etablert hovedsakelig av sosiale årsaker, ikke av opplysningspolitiske som folkebibliotekene for øvrig. I en samfunnskontekst der informasjon og kulturtilbud var et knapphetsgode, og boligsituasjonen dårlig for mange, var barnebiblioteket (sammen med kinoen) et svar på behovet for et meningsfullt sted å være for barn. Eksempelstudiene viser at barnebibliotekene ble etablert og utviklet både ved engasjerte bibliotekarer og ved eksterne støttespillere. Det argumenteres for at barnebibliotekene i den tidlige perioden avspeiler og bidrar til det moderne samfunnet på tre måter, for det første ved sine ekspertsystemer, bestående av spesialisert stab og kunnskapsorganisatorisk system, for det andre ved tendenser til globalisering, særlig ved medietilbudet som gav kjennskap til andre mulige livsvalg, og for det tredje ved den skarpe differensieringen mellom barn og voksne, tydeligst vist ved bibliotekbygningers egne inngang for barn. Barnebibliotekene på 2000-tallet kan ikke i samme grad sies å avspeile, eller bidra til det seinmoderne samfunnet, selv om det kan pekes på tendenser i den retning, blant annet den sterke tendensen til globalisering av medieinnhold.

Mens målet i barnebibliotekenes etableringsfase var å holde barna borte fra «det demoraliserende gatelivet», og i stedet gi dem noe meningsfylt og morsomt å lese, er målet for barnebibliotek på 2000-tallet ikke like entydig. Det synes å være bred enighet i

bibliotekmiljøet om at barn skal ha innflytelse på medieanskaffelser, på innredning og på aktiviteter. Samtidig merkes en ambivalens i den faglige debatten om medietilfanget og i debatten om bibliotekets rolle og mål med sin virksomhet.

Utlån av skjønnlitteratur er fremdeles en stor del av virksomheten, og den som øker mest på landsbasis, til tross for skrantende budsjetter, mens formidling og lesing av elektronisk litteratur i barnebibliotekene forekommer i liten grad.

En velfungerende strategi for barnebibliotekforkjemperne på tidlig 1900-tall var å skaffe kompetente barnebibliotekarer, helst utdannet ved en av de amerikanske bibliotekskolene der det ble gitt spesialkurs i barnebibliotekararbeid. Flere av de hjemvendte barnebibliotekarene posisjonerte seg i så vel offentligheten som i forlagsredaksjonene og overfor skolene. Utviklingen på 2000-tallet peker i retning av at profesjonsutdanningen er noe mindre viktig enn før i bibliotekene, og at en sammensatt stab med ulike kompetanser foretrekkes.

Avhandlingen stiller spørsmålet om barnebibliotekene fremdeles er nødvendige i et samfunn der de aller fleste har god råd, og der informasjons- og mediemangfoldet allerede finnes på barnerommene. Det ser ut til at felles møtesteder bare blir viktigere, selv om mye av kommunikasjonen mennesker imellom i dag foregår digitalt. Avslutningsvis argumenteres det for en utvikling av differensierte barnebibliotek, som formes i tilknytning til sine lokalsamfunn som svar på de lokale behov. Avhandlingen konkluderer med at barnebibliotekene har en viktig funksjon i det seinmoderne samfunnet, såfremt bibliotekene bestreber seg på å oppfylle sitt samfunnsoppdrag etter loven, og ved det viser sin relevans for barn og unge, både som et sted å være og som et sted å bli utsatt for nye inntrykk og utfordret av nye impulser.

## SUMMARY

This thesis explores children's libraries in Norwegian cities during two periods of time: 1914-1935 and 2000-2015. Even though a considerable number of studies, both historical and contemporary, exist on the development of public libraries, little research has been published about public libraries' services to children. Therefore, this thesis aims at understanding the reasons why children's libraries were established and investigates how services to children developed. The main objectives are to understand how children's libraries have placed themselves in their social and cultural context, back then and now; what aims these libraries have had and which strategies their staff have used; and whether the traditions of children's librarianship might have something to offer libraries of today, as well as future libraries. A subsidiary objective is to present a part of library history previously unknown.

For both periods chosen, I have used the same types of information sources; a combination of newspaper articles, professional writings, cultural policy documents, unpublished archive material and interviews.

This study places itself in the field of library and information science primarily due to its subject matter, whereas, the theoretical and methodological underpinnings pertain to the social sciences and humanities. The theoretical basis derives from the sociologist Anthony Giddens' theories on modernity and late modernity, as presented in *Consequences of Modernity* (1990) and *Modernity and Self-Identity* (1991), and from essays on youth and cultural liberation by the educational theorist Thomas Ziehe. I analyze the previously mentioned information sources using core concepts from the two theorists and by using concepts from classical rhetoric.

The two cases chosen for the study are Drammen public library and Bergen public library. Both libraries put great effort into children's services when their library buildings first opened in 1916 and 1917 and have been regarded in late modern times as innovative in their delivery of services to children.

The findings show that Norwegian children's libraries were established mainly for social reasons and not for public enlightenment reasons, as was the case for public libraries in general. In a social context of information and book scarcity, as well as poor living conditions for many families, children's libraries opened as an answer to social needs. The case studies tell about the establishment and development of the libraries by committed staff, as well as, by external economic support. The thesis argues that the children's libraries of the early 20<sup>th</sup> century mirrored and contributed to modernity in three ways. First, by the libraries' expert systems that included specialized competence and systems for knowledge organization. Second, by slight tendencies to globalization that were mediated through stories and knowledge of other possible ways of living. Third, by the sharp differentiation between children and adults, which, for example, was reflected in the use of separate entrances for children. Children's libraries in the 21<sup>st</sup> century are not to the same extent mirroring or contributing to the late modern society, though there are trends indicating so in the globalization of media forms and media content and the libraries' possible contribution to young people's identity formation through offering arenas for creative activities.

At the time when children's libraries were established, their main aim was to keep children away from "the demoralizing street life" and to provide them with useful and entertaining literature. The aim for children's libraries in the 21<sup>st</sup> century is not as specific. There seems to be a general agreement in the professional field that children should have some influence on the collection development and activities offered. However, there still exists some ambiguity in the professional debate, both on media profile and on the role and aim of the libraries.

Lending out fiction is still a dominant part of the libraries' activity and the one that is increasing on a national level, even in times of reduced budgets. Reading and promoting of electronic literature has not yet become a central activity.

A strategy that worked well for the development of children's libraries in the early 20<sup>th</sup> century was to hire well-educated children librarians, preferably educated at one of the American library schools. Several of those librarians succeeded in placing themselves in central positions, both as literary critics, in publishing houses and as partners for the school system. At the beginning of the 21<sup>st</sup> century, library education seems to be of less importance as the trend in contemporary libraries is to combine different competences in the staff that serve children.

Lastly, this thesis questions if children's libraries are still necessary in a society where most people have the economic means to buy what they need and where the world of information and media is present in the children's home. The answer is, in my opinion, still yes as the need for physical meeting places are just as important as ever, even with the massive use of electronic communication. I argue that the development of children's libraries should answer to the local context and local needs. The thesis concludes that children's libraries have an important part to play in late modern society if they can live up to their social responsibility according to the law and, thereby, show their relevance for children as a place to dwell and as a place to encounter new impressions and ideas.



## Innhold:

<b>1 Innledning med utgangspunkt og problemstilling</b>	<b>s. 3</b>
<b>2 Oversikt over foreliggende forskning</b>	<b>s. 12</b>
<b>3 Biblioteket, moderniteten og seinmoderniteten</b>	<b>s. 25</b>
<b>4 Forskningstradisjon og metode</b>	<b>s. 41</b>
<b>5 Barnekultur og formidling</b>	<b>s. 53</b>
<b>6 Norske barnebibliotek tjenester før 1914</b>	<b>s. 66</b>
<b>7 Folkebibliotekets posisjon i det norske samfunnet 1914-1935</b>	<b>s. 79</b>
<b>8 Barnebiblioteket som modernitetens institusjon</b>	<b>s. 97</b>
<b>9 Målsettinger og strategier i bruk 1914-35</b>	<b>s. 126</b>
<b>10 Folkebibliotekets posisjon i det norske samfunnet på 2000-tallet</b>	<b>s. 158</b>
<b>11 Barnebiblioteket i det seinmoderne samfunnet</b>	<b>s. 166</b>
<b>12 Mål og strategier i det seinmoderne barnebiblioteket</b>	<b>s. 211</b>
<b>13 Fristed i forandring</b>	<b>s. 249</b>
<b>Kilder</b>	<b>s. 261</b>

## Vedlegg

**Intervjuguide. Utgangspunkt for samtaler med bibliotekarer/formidlere**

**Intervjuguide, utgangspunkt for samtale med eldre lånere**

**Intervjuguide. Utgangspunkt for samtale med biblioteksjefene**



## 1. Innledning

### Utgangspunktet

Den siste uka i juni 2011<sup>1</sup> pågikk en engasjert debatt på diskusjonsforumet Biblioteknorge. Et folkebibliotek hadde kjøpt skateboard til utlån og stilte spørsmål på diskusjonsforumet om ansvarsforhold ved eventuelle personskader. Spørsmålet skapte en meningsutveksling som hadde lite med personskade å gjøre, men som avslørte både en dyp splittelse og en merkbar usikkerhet om hva bibliotekenes oppgave egentlig består i. I debatten kom stemmer fram som både hyllet skateboardutlån som en «strålende ide» og andre som viste adskillig mer skepsis: «Det jeg tenker når jeg leser dette er: Hvorfor i all verden skal biblioteket drive med utlån av skateboard? Hva slags tanke ligger bak? Hva gjør det til en strålende idé?». Den siterte skeptikeren fikk omgående svar fra en barnebibliotekar: «...Må det ligge en dyp tanke bak det? Et skateboard har intet med et tradisjonelt bibliotek å gjøre, men slik bibliotekene utvikler seg så er vi ikke tradisjonelle bibliotek lenger uansett. Så derfor sier jeg, hvorfor ikke?».

Da debatten døde ut, hadde det ikke kommet opp en eneste henvisning til forskning om bibliotek tjenester eller til overordnet faglig tenking overhodet. En deltaker i debatten viste til Bibliotekloven, en annen til praksis med utradisjonelt utlån i inn- og utland, andre til endrede vilkår for bibliotekene. Loven var den eneste autoriteten det ble vist til. Denne historieløse og teorifrie diskusjonen innenfor bibliotekarprofesjonen forteller om en arbeidshverdag der de konkrete arbeidsoppgavene fyller tida, og der spørsmål om hvordan oppgavene kan løses står sentralt, og ikke hvorfor. Kulturpolitiske prioriteringer og diskusjoner både i offentlige og i faginterne miljøer og medier i seinere år peker på tegn til ei krise for denne institusjonen. Hva skal folkebiblioteket være, for hvem og med hvilken begrunnelse? Det er derfor blitt stadig viktigere for politikere så vel som for bibliotekarer å ha klart for seg hvorfor det norske samfunnet har hatt, og stadig har, folkebibliotek for barn, ungdom og voksne, og om det er noe vi skal ha også i framtida. Det går an å lese skateboard-diskusjonen som et rungende rop om nødvendigheten av å sette folkebibliotek tjenester, og ikke minst folkebibliotek tjenester til barn i kontekst; historisk, kulturelt og sosialt. Denne avhandlinga er et bidrag til en slik kontekstualisering.

---

<sup>1</sup> Debatten finnes på Nasjonalbibliotekets diskusjonsliste biblioteknorge, tilgjengelig arkiv på <http://www.nb.no/cgi-bin/wa?AO=BIBLIOTEKNORGE> (23.-28. juni 2011).

## **Emnet for avhandlinga**

Emnet for denne avhandlinga er norske folkebiblioteks tjenester til barn og ungdom. Jeg undersøker to tidsspenn; fra 1914 fram til 1935 da den første bibliotekloven trådte i kraft, og 2000-2015. Med tjenester forstår jeg ytelser fra folkebiblioteket som er særskilt tilrettelagt eller utviklet for barn og ungdom, til forskjell fra folkebibliotekets tjenester til voksne. Det dreier seg om både medietilfang, personale, fysiske og digitale rom, formidling og organisering, altså både selve tjenestetilbudet og forutsetningene for dem.

Barn vil etter FNs Barnekonvensjon si mennesker i alderen 0 til og med 17 år, men når det gjelder bibliotek- og mediebruk, vil betegnelsen barn her bli brukt om mennesker til og med 12 år<sup>2</sup>, mens 13-17-åringene vil betegne målgruppen for bibliotekstjenester til ungdom. I dag er det blitt vanlig å skille mellom barn og ungdom, mens disse kategoriene var mindre tydelig adskilte for hundre år siden, og i biblioteksammenheng ble 'ungdomsavdeling' ofte brukt om det vi i dag ville kalle barneavdeling.

I de fleste folkebibliotek har det tradisjonelt vært slik at tjenestene til barn og ungdom er et eget faglig ansvarsområde, ofte også en egen fysisk adskilt barne- og ungdomsavdeling. I denne framstillinga betegner barnebibliotek folkebibliotekenes tjenester til barn og ungdom slik de er definert ovenfor.

## **Behovet for forskning om barnebibliotek**

Folkebibliotekene brukes på 2000-tallet av nær på halvparten av den norske befolkningen og aller mest av barn i skolealder (Lagerstrøm & Revold, 2015). I flere tiår er folkebiblioteket blitt omtalt som en institusjon i forandring (Andersson & Skot-Hansen, 1994; Audunson, 1996a, 2001a; Greenhalgh & Worpole, 1995; Kann-Christensen, 2009; Vestheim, 1992). Forandringsprosessene har pågått i ulik takt, de har dreid seg om så ulike spørsmål som ideologi, organisering, kompetanse, teknologi, kvalitet og brukerinnflytelse. Opprinnelig ble folkebibliotekene etablert for voksne, mens tilbudet til barn kom langt seinere. Bibliotekenes tjenester til barn har gjennomgått sine særegne endringsprosesser, men står i dag overfor mange av de samme utfordringene som resten av biblioteket når det gjelder å begrunne sin

---

<sup>2</sup> Dette er en inndeling som også brukes av Medietilsynet.

virksomhet. Utfordringene kommer fra ulike hold: fra økonomiske prioriteringer i lokalpolitikken, fra teknologiens muligheter og ikke minst fra endringer i barns dagligliv.

Til tross for at barn er de som bruker folkebiblioteket mest, er det publisert lite forskning om barnebibliotek i Norge. Heller ikke i de andre skandinaviske landene har det blitt lagt fram noen større avhandling om barnebibliotekenes situasjon eller historie, slik jeg viser i oversikten over tidligere forskning. Når det gjelder folkebibliotek generelt, er det i løpet av de seinere årene utført adskillig forskningsarbeid, både vedrørende institusjonens historie, utvikling, forandringer og legitimering, uten at det som angår barn og ungdom er berørt i særlig grad.

Jeg mener det er grunn til å stille spørsmål ved om de utviklingsprosesser og legitimeringsdiskusjoner som er påvist når det gjelder institusjonen folkebibliotek som sådan, uten videre kan gjøres gjeldende for barnebibliotekene. Det har å gjøre med særlig to forhold som skiller barnebibliotekarbeidet fra resten av folkebiblioteket. Først og fremst har synet på barn og barndom endret seg vesentlig i løpet av etterkrigstida, og dermed også synet på barns medier og kulturformidling til barn. Et annet forhold har å gjøre med den nære relasjonen mellom barnebibliotek og grunnskole, en relasjon like gammel som barnebiblioteket selv.

Folkebibliotekets mange utfordringer i samtidssamfunnet gjør det aktuelt, men også svært nødvendig å utforske barnebibliotekets særlige posisjon. Utfordringene dreier seg om barnebiblioteket som sted, sett i sammenheng med den raske utviklingen av møteplasser som finnes både som digitale fora og som kultur- og litteraturhus med egne program og aktiviteter for barn. Det dreier seg også om endret tilgjengelighet via teknologiske nyvinninger; stadig flere kultur- og underholdningstilbud er digitalt tilgjengelige direkte på barnerommets skjermmedier. I tillegg til dette kommer utfordringene ved hverdagslivets generelt høye tempo, også for barn og ungdom (Øia & Fauske, 2010). Barn tilbringer gjennomsnittlig langt flere av dagens timer i organiserte aktiviteter enn de gjorde for noen tiår siden (Frønes, 2011). Er det da fremdeles plass til, og behov for barnebibliotekene? De fleste familier i Norge har god økonomi, og foreldre bruker i gjennomsnitt flere tusen kroner i måneden på barns fritidsaktiviteter<sup>3</sup>. Utbyggingen av skolefritidsordning/aktivitetsskole og av kulturskoler i alle kommuner fra 1997 er et annet viktig trekk ved utviklingen. Kulturarenaene for barn er blitt

---

<sup>3</sup> Statistisk årbok 2013. Tabell 198. Utgifter per husholdning per år i forskjellige husholdningstyper. <http://www.ssb.no/a/aarbok/tab/tab-198.html>

flere, både som tilskuere og som utøvere, og både fysisk og digitalt. I det hele tatt er barndommen i dag svært annerledes enn i tida da folkebibliotekenes barneavdelinger fikk sin store vekstperiode for hundre år siden. Det kan derfor stilles spørsmål ved om et gratis tradisjonelt kulturtilbud som barnebiblioteket fremdeles har sin berettigelse, eller om tida har løpt fra det. Imidlertid kan det også spørres om biblioteket er mer nødvendig enn før, blant annet fordi en del barn står utenfor den velstandsøkningen som deltakelse i det organiserte kultur- og fritidsliv forutsetter. En ny gruppe barn har også begynt å etablere seg som brukere av barneavdelingene; de aller minste innbyggernes behov for kulturoppleveler er blitt anerkjent<sup>4</sup>, og barn i alderen 0-2 år får i dag egne kulturtilbud, en del av dem også i bibliotekene.

En av nestorene i amerikansk barnebibliotekarbeid; Virginia A. Walter, påpeker i artikkelen «Public Library Service to Children and Teens: A Research Agenda» (2003) at forskningen har mange og store ubesvarte spørsmål å ta fatt på når det gjelder folkebibliotek tjenester til barn. Walter trekker fram fire spørsmål, der mitt eget arbeid, innenfor en norsk kontekst, bidrar til svar på det første av dem. «How have public library services to children and young adults developed over time?». Svarene jeg finner vil samtidig gi innspill til å svare på spørsmålet om legitimeringen av offentlig finansierte barnebibliotek, som Walter også stiller: «Why should policymakers fund public library services for children and young adults?» (2003, s. 571). Det siste av spørsmålene er interessant i norsk sammenheng, fordi dette igjen er aktualisert på 2000-tallet. Historien viser at det samme spørsmålet ble stilt ved inngangen til 1900-tallet. Avhandlingen viser hvilke svar som ble gitt den gang, og diskuterer hvilke mulige svar som kan gis i dagens situasjon.

## **Problemstilling**

Under 1. verdenskrig og i mellomkrigstidas Norge, 1914-1935, så vi en vesentlig fornyelse og utvikling av bibliotek tjenester til barn. Med utgangspunkt i denne perioden vil jeg undersøke hvilken tankegang som lå bak fornyelsen og hvilke strategier som ble brukt. Jeg vil diskutere i hvilken grad datidens tenking og strategier fortsatt er aktive, og om denne tidlige tradisjonen kan ha relevans for utvikling av bibliotek tjenester til dagens og morgendagens barn.

---

<sup>4</sup> Se for eksempel (Bakken & Hommersand, 2013; Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010).

Denne tredelte problemstillinga spør henholdsvis til situasjonen for hundre år siden (det gamle barnebiblioteket), til situasjonen i dag (det nye barnebiblioteket) og til utviklingen i framtida (framtid sbarnebiblioteket). Til det gamle og det nye barnebiblioteket vil jeg stille likeartede forskningsspørsmål:

- Hvilken posisjon hadde, og har, barnebibliotekene i det norske samfunnet?
- Hvilke mål arbeidet barnebibliotekene for å nå, og hvilke strategier ble brukt for å nå målene?
- Hvilke mål arbeider man mot i dag, og hvilke strategier brukes?

Med utgangspunkt i svarene jeg finner i avhandlingens første to deler, vil jeg i et avsluttende kapittel drøfte noen mulige utviklingsveier for barnebiblioteket.

En hypotese for arbeidet er, slik jeg allerede vært inne på, at barnebibliotekenes etablering og utvikling skiller seg fra folkebibliotekutviklingen for øvrig, både på grunn av endringene i synet på barn og på grunn av barnebibliotekenes nære relasjon til skolen.

Bibliotekjentene til barn står i sentrum for mine analyser av strategier og mål. Analyser av retorikken omkring disse tjenestene bidrar til å vise hvilke syn på barndom og bibliotek som har ligget til grunn for barnebibliotekarbeidet. Barnebibliotekarene som profesjon er i avhandlingen viktige som skapere og ytere av tjenestene, mens profesjonsutdanning, kulturpolitikk og medieutvikling er viktige som premissleverandører for tjenestene som utvikles.

Et delmål for avhandlingen er å løfte fram en lite kjent del av norsk bibliotekhistorie som i seg selv er interessant. Denne historiske delen viser hvordan barnebibliotektradisjonen etablerte og utviklet seg, og skal dessuten fungere som en bakgrunn og forståelsesramme for tjenestetilbudet i barnebibliotekene, slik det har framstått på 2000-tallet. Gjennom dette arbeidet ønsker jeg å gi et bidrag til profesjonsfaglig refleksjon, og slik bidra til ny tenking om barnebibliotekarbeidet.

## **Kilder**

Historiens barnebibliotek kan ikke nå meg på andre måter enn gjennom andres inntrykk og fortolkninger av dem i tekster og bilder, mens jeg selv kan observere barnebibliotekenes aktivitet og utforming i samtida. Naturlig nok er det adskillig flere publiserte kilder som kan fortelle om barnebibliotekets situasjon på 2000-tallet enn hva som var tilfelle på tidlig 1900-tall. Denne skjevheten i kildemateriale har jeg søkt å avdempe ved å avgrense meg til visse

typer publikasjoner og visse typer arkivmateriale fra begge perioder som jeg finner sentrale for mine spørsmål. Det er juridiske tekster og politiske dokumenter som legger nasjonale rammer for bibliotekene. Det er kommunale dokumenter som gjelder to barnebibliotek jeg undersøker som valgte cases (se kap. 4 om metode), og det er faglige refleksjoner over, og dokumentasjon av arbeidet som utføres ved disse bibliotekene, samt avisartikler og debatter om barnebibliotek generelt.

Her gis en oversikt over kildemateriale som er samlet og brukt som grunnlag for lesning og fortolkning av de sider ved historien og samtida jeg søker svar på. De inngår i den avsluttende bibliografien, sammen med den vitenskapelige litteraturen jeg støtter meg til eller går i dialog med, og som jeg gjør rede for i kapittel 2 og 3.

### Tidsskrifter og aviser

Tidsskriftet *Bok og bibliotek* (tidligere *For folke- og barneboksamlinger (FFB)* og *For folkeoplysning (FF)*) for de aktuelle periodene har vært en sentral kilde til faglig refleksjon og debatt, supplert med arkivet til diskusjonslista Biblioteknorge.no. I tillegg har jeg tatt for meg dagspressens reportasjer, artikler og debattinnlegg om barnebibliotek. Her har et klipparkiv laget ved det statlige bibliotekkontoret i den tidlige perioden vært et rikt og unikt kildemateriale, med det forbehold at jeg ikke kjenner til hva slags stoff eller hvilke publikasjoner som ble utelatt fra klipparkivet ved dette kontoret. Tilsvarende stoff er hentet fra 2000-tallet via elektroniske arkiv, uten at dette stoffet heller kan gjøre krav på fullstendighet.

### Lovgivning

De lover som angår barnebibliotekene i denne sammenheng, er særlig den første loven om folkebibliotekene som kom i 1935 (Lov om folke- og skuleboksamlinger, 1935), og den seinere Bibliotekloven (1985) med revisjonene fra 2014. I tilknytning til reformer og lovrevisjoner kommer rundskriv fra departementet (vedrørende 1902-reformen, og de ulike lovrevisjonene). Også Folkeskolelovene fra 1889 og 1936, samt *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (Opplæringslova, 1998) og lovgivning om barnehager (Barnehageloven, 2005) er interessante for å se barns posisjon i det norske samfunnet.

### Kulturpolitiske dokumenter

Stortingsmeldinger om bibliotek- og kulturpolitikk er, sammen med offentlige utredninger, i



flere tilfeller forarbeid til, eller faglig grunnlag for diskusjon om endringer i lovgivning om bibliotekene. Av meldinger særskilt om bibliotek, har vi så langt bare to: *Kjelder til kunnskap og oppleving* (St.meld. nr. 22, 1999-2000) og *Bibliotek: Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid* (St.meld. nr. 23, 2008-2009). Som underlag for den siste av disse, ligger en rekke utredninger, særlig viktig her var *Bibliotekreform 2014* (ABM-utvikling, 2006). I 2015 kom *Nasjonal bibliotekstrategi 2015-2018* (Kulturdepartementet, 2015) som er det foreløpig siste av statlige styringsdokumenter på bibliotekfeltet.

En innstilling fra Folkeopplysningsnemnda, avgitt til Kyrkjedepartementet i 1934 kan sies å være Norges første kulturmelding, først langt seinere kommer rekken av egentlige kulturmeldinger, her nevnes de som har relevans for avhandlingen: *Ny kulturpolitikk* (St.meld. nr. 52 (1973-1974), *Kunstnerne og samfunnet* (St.meld. nr. 41, 1975-1976), *Kulturpolitikk for 1980-åra* (St.meld. nr. 23, 1981-1982), *Nye oppgaver i kulturpolitikken* (St.meld. nr. 27, 1983-1984), *Kultur i tiden* (St.meld. nr. 61, 1991-1992), *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48, 2002-2003), og også *NOU 2013:4 Kulturutredningen* (2013). I disse dokumentene finner vi skiftende oppfatninger om og holdninger til kultur, kunst og kvalitet som dreier seg om både hvordan vi definerer disse størrelsene, hvilken legitimitet de har, og ulike oppfatninger om barn og kultur. Selv om mange av disse meldingene utkom i et tidsrom som ligger utenfor avhandlingens valgte perioder, har endringene i kulturpolitikken som meldingene uttrykker, relevans for oppfatningene om barn og kultur i bibliotekene i samtida.

Fra Riksarkivet har jeg fått tilgang til avlevert materiale fra det statlige bibliotekkontoret, blant annet rundskriv, korrespondanse og interne plandokumenter.

### Dokumenter og informanter fra case-bibliotekene

Fordi jeg har valgt å gjøre en case-studie av to bibliotek, blir årsmeldinger og andre dokumenter fra disse bibliotekene viktige kilder for begge perioder. Fotografier fra den eldre perioden finnes det et ganske rikelig tilfang av. Bildene viser romutformingen, bruk av rommene og aldersgrupper som bruker dem. Antydningssvis kan også bildene si noe om hvilke sosialgrupper som bruker biblioteket<sup>5</sup>. Det øvrige arkivmaterialet jeg har forholdt meg til, har

---

<sup>5</sup> Her er det imidlertid verdt å huske at på tidlig 1900-tall var fotografering noe som gjerne ble gjort ved særskilte anledninger, og mange av bildene har også karakter av å være oppstilte eller arrangerte, og gir dermed ingen umiddelbar forståelse av den daglige normaltilstand i bibliotekene.

vært avlevert materiale til Riksarkivet, og dreier seg om korrespondanse mellom casebibliotekene og statlige bibliotekmyndigheter.

Muntlige kilder har jeg begrenset tilgang til for den eldste perioden, av naturlige årsaker, men intervjuer med et utvalg brukere fra barnebibliotekene på 1930-tallet har gitt verdifull informasjon. Andre viktige kilder som er intervjuet, er barnebibliotekarer og bibliotekledere i dagens case-bibliotek. Jeg diskuterer utvalg av informanter i metodekapitlet.

## **Struktur**

Avhandlingen presenterer sitt emne og problemstilling før den gjør greie for foreliggende forskning på feltet. De neste kapitlene legger fram hvilke teoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger som kommer til anvendelse i arbeidet. Barnekultur og formidling diskuteres som begrep og settes inn i en forståelseshistorisk ramme i et eget kapittel. Kapittel 6 undersøker hvilke bibliotektilbud for norske barn som fantes før 1914, med vekt på folkebibliotek i byene. Hoveddelen av avhandlingen er kapittel 7-12, der jeg analyserer barnebibliotekene i relasjon til kjennetegn ved det moderne og det seinmoderne samfunnet. Her undersøker jeg også hvilke mål og strategier det har vært arbeidet etter i periodene 1914-35 og på 2000-tallet, med særlig oppmerksomhet på casebibliotekene. Som innledning til hver av periodestudiene, presenteres en samfunns- og kulturkontekst for barnebibliotekene (kapittel 7 og 10). I avhandlingens siste kapittel holder jeg fram de viktigste funnene, før jeg drøfter noen mulige framtidsperspektiver for barnebibliotekene.

## **Bilder av forandring**

Betrakter vi fotografier av nordiske barn i skolealder og deres hjemmeomgivelser fra henholdsvis 1916 og 2016, viser disse to bildene ekstremt ulike miljøer. Det mest slående er kanskje hvor mye mer plass dagens barn har hjemme. De har plass til privatliv, til et eget, avskjermet sosialt liv med utvalgte venner i barnerom eller aktivitetsrom, eller alene inne blant omfattende aktivitetsmuligheter som spill, filmer, digitale verktøy, elektroniske leker, i tillegg til bøker, blader og et raust utvalg lekesaker av mangfoldig art. De færreste barn i 1916 hadde egne rom, de delte med søsken eller foreldre, eller de lå i stua. Plassmangel gav lite rom for privatliv, og mye av fritida ble brukt ute, med fysisk lek, eller med arbeidsplikter. Mange arbeidet ved siden av skolen, og gikk ut i fulltidsjobb etter folkeskolens slutt ved 13-

14 årsalderen (Schrumpf, 2007). Radioen nådde ikke Norge før omkring 1920, og barneprogram var lite utbredt før Norsk rikskringkasting ble opprettet i 1933. Radioapparater var heller ikke vanlige i hjemmene før utover på 1930-tallet. Sett fra 2016, levde barn i 1916 i en temmelig mediefattig tid. Dagens barn kan i langt større utstrekning velge hvilke medier de vil bruke eller hvilke aktiviteter de ønsker å være med på. Økonomien til gjennomsnittsfamilien er jevnt over god, ikke minst ved at begge foreldrene oftest er i lønnet arbeid, og lønninger og kjøpekraften har steget forholdsvis kraftig i seinere år<sup>6</sup>.

I mellomkrigstida kunne barnebiblioteket tilby noe de færreste barn hadde hjemme: Et mangfold av bøker og blader, og plass og ro til egen aktivitet. I dag er situasjonen en ganske annen. Mediemangfoldet finnes allerede på barnerommet, eventuelt kan det hentes inn med noen tastetrykk, barnet har god plass og holder gjerne på med flere medier samtidig.

En sammenlikning av barneromsbildene fra 1916 og 2016 med to bilder av norske barneavdelinger i folkebibliotek fra de samme årene, viser ikke like påfallende forskjeller. På bildet fra 1916 (se for eksempel Kap. 8, Fig. 4) ser vi bord, stoler, utstillingsplass og hyller i tilpasset barnehøyde, vi ser bøker, barn som er i aktivitet sammen og barn som sitter alene. Det står blomsterbukett på lesebordet og ei voksen dame skimtes i bakgrunnen. I en barneavdeling fra 2016 har nok møblene og utstillingene endret design, og barneavdelingene har fått tilskudd av andre medier, men ellers er forholdene ganske like. Det er stadig ei dame i bakgrunnen, bøkene er det dominerende mediet, oftest stilt opp på liknende måte som i 1916, og barn sitter sammen og spiller ved en datamaskin eller et bord, mens andre sitter alene med lekser eller ei bok og med musikk på øret. Dette er hva øyet ser: Et gap mellom utviklingen i barns hjemlige hverdagsliv på den ene sida og barnebibliotekets utvikling på den andre.

Øyet ser ikke alt. Fotografiene viser øyeblikket, det viser for eksempel ikke hvilke aktivitetstilbud barneavdelingene tilbød i 1916 og hva de tilbyr i 2016, og om dette var og er interessante og relevante tilbud for barn. Øyet kan heller ikke lese ut av bildene en annen faktor; det digitale bibliotek som er kommet til i de seineste åra. Bildene viser heller ikke hva brukerne mener om tilbudet, hvorfor de er der eller hvor lenge. Likevel er gapet der, og det inviterer til å bli undersøkt.

---

<sup>6</sup> Norske husholdninger har tredoblet forbruket siden 1958, og hatt en økonomisk realvekst på 66 % fra 1990 til 2013. Samtidig har inntektsforskjellene økt. Kilde: Statistisk sentralbyrå (2015). *Dette er Norge 2015: Hva tallene forteller*.

## 2. Oversikt over foreliggende forskning

I dette kapitlet gir jeg en oversikt over forskningslitteratur av relevans for mitt prosjekt, med vekt på skandinaviske bidrag, men med noen tillegg av særlig interesse fra angloamerikansk forskning.

Barn og bibliotek som forskningsfelt byr på problemstillinger med appell til flere vitenskapelige disipliner, slik mange av samfunnets andre profesjonsfelt gjør. Forskingen på feltet viser bidrag innenfor så ulike fag- og forskningstradisjoner som sosiologi, pedagogikk, estetikk, litteraturvitenskap, historie og informasjonsvitenskap. Jeg vil i hovedsak konsentrere meg om den nyere forskningen, som i denne sammenhengen vil si fra 1990-tallet og framover, men også ta for meg noen av de få eksempler som finnes på tidlig forskningslitteratur på feltet. Litteraturen som presenteres omfatter ikke studentoppgaver<sup>7</sup>, men inkluderer forskning tilknyttet universiteter og høyskoler eller andre forskningsinstitusjoner, publisert som monografier, i antologier, rapporter eller tidsskrifter. Informasjonssøkingen er utført ved hjelp av nasjonale og nordiske bibliotekskataloger, *Nordisk BDI-index*, publikasjonsoversikter ved aktuelle forskningsinstitusjoner og ved søk i *Library and Information Science Source* og jeg har dessuten hatt stor nytte av *Studier av barn- og ungdomsbibliotek: En kunskapsöversikt* (Rydsjö & Elf, 2007).

Oversikten pretenderer ikke å være fullstendig når det gjelder forskning på barnebibliotekfeltet, her er i stedet lagt vekt på relevans, ved å presentere også annen bibliotekforskning, innledningsvis gjelder det samfunnsforskning om forandringer i folkebibliotekene i de to periodene jeg har valgt å arbeide med. Kapitlet innledes med forskningen om forandringer i folkebibliotek, deretter presenteres forskning som har sitt hovedfokus på barnekultur og bibliotek. For hver bolk løfter jeg fram funn som jeg tar med i mitt eget arbeid.

### **Forandringsprosesser i folkebiblioteket. Tidlig 1900-tall og etter 2000**

#### ***1. Om perioden 1914-1935***

Dette er en sterk vekst- og konsolideringsperiode for norske folkebibliotek. En rekke framstillinger av enkeltbiblioteks historie i denne perioden finnes, mange av dem er preget av å være jubileumsskrifter uten analytiske eller kritiske ambisjoner, men gjerne med artige

---

<sup>7</sup> Noen unntak er gjort for nordiske masteroppgaver som er tematisk nært beslektet med mitt eget prosjekt.

anekdoter og med portretter av lokale bibliotekforkjempere i den mer hagiografiske tradisjonen<sup>8</sup>. Dette er interessante kilder til faktaopplysninger og med viktig bildemateriale, men noe mindre relevant som kilde til historieforståelse.

Leif Emereks artikkel «At skrive bibliotekshistorie» (2001) stiller spørsmål om hvilken idé- og samfunnshistorisk kontekst det moderne folkebiblioteket i Danmark oppsto i omkring 1900 og fram til 1920 da den første bibliotekloven kom. Han tar utgangspunkt i tidligere framstillinger av dansk bibliotekshistorie, i opplysningsbegrepet og i Habermas' begrep om borgerlig offentlighet i sine analyser. Emereks historiografi stiller spørsmål ved de tidligere «heltehistoriene» om bibliotekpionerene og hevder nødvendigheten av å kontekstualisere bibliotekshistorien. Et av de få eksempler på en norsk bibliotekshistorie som gjør dette, er historikeren Nils Johan Ringdals *By, bok og borger: Deichmanske bibliotek gjennom 200 år* (1985). Dette er en av de historiefremstillingene som bruker god plass på å beskrive og kontekstualisere bibliotekets tjenester til både voksne og barn, ved å knytte biblioteket til den sosiale, økonomiske og kulturelle byutviklingen i Oslo. Ringdals bok er derfor en viktig kilde til forståelse av et av de mest innflytelsesrike barnebibliotekenes utvikling i Norge.

Sosiologen Geir Vestheim er den første norske samfunnsforsker som analyserer norsk folkebibliotekforandring på et mer generelt plan i flere større arbeid, og han bidrar med forskning innenfor både den tidlige og sene perioden denne avhandlingen tar opp. Hans avhandling *Fornuft, kultur og velferd: En historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk* (1997), tar for seg tidsspennet fra 1930-tallet og framover til 1990-tallet. Vestheim er først og fremst opptatt av folkebibliotek i en kulturpolitisk kontekst, og betoner blant annet de ideologiske brytningene mellom den borgerlige dannelseskulturen og den sosialt bevisstgjørende arbeiderbevegelsens kulturpolitikk.

Erling Annaniassen og Geir Vestheims *Bok over land: Trekk fra Statens bibliotektilsyns historie* (1999) viser hvordan statlig politikk ble utformet for folke- og skolebibliotek. Over tid utviklet det seg en sterk detaljstyring fra statens side for å utvikle nettet av folke- og skolebibliotek over hele landet. Det sterke statlige engasjementet ledet fram til Bibliotekloven av 1935 som omfattet folke- og skolebibliotek. Framstillingen i boka viser en pendelbevegelse i politikken: Fra lokale initiativ som staten støttet, via et stadig sterkere statlig system og statlige initiativ, til oppløsning av statens grep i og med endringen fra øremerkede tilskudd til

---

<sup>8</sup> I denne tradisjonen kan nevnes Rieber-Mohn (1974) om Bergen offentlige bibliotek og Arnulf Grut (2003) om Trondheim folkebibliotek.

rammetilskudd fra stat til kommune<sup>9</sup>. Staten tar grep, strammer grepet, for så å løse det igjen i nyere tid<sup>10</sup>.

En viktig del av statens styring, var utviklingen av fagkompetanse. Selv om Statens bibliotekskole ikke ble opprettet før i 1940, var det også før denne tid et statlig engasjement for å heve fagkunnskapen blant bibliotekansatte. Kurs i «bibliotekstell» ble arrangert i en årrekke fra 1900 og framover, der også barnebibliotekarbeid inngikk. En del av dette kursinnholdet kommer til uttrykk i *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (Bjølgerud, 1927), den første norske fagboka på feltet, som viser sterk påvirkning fra amerikanske folkebibliotekpraksis.

Bibliotekenes forhold til staten står også sentralt i danske Laura Skouvigs avhandling *De danske folkebiblioteker ca. 1880-1920: en kulturhistorisk undersøgelse ud fra dannelses- og bevidsthedshistoriske aspekter med belysning af tilknytningsforholdet til staten og "det offentlige"* (2004). Som tittelen kan antyde, anlegger Skouvig et Foucault-inspirert perspektiv på bibliotekhistorien og hun påpeker interessante disiplinierende diskurser i etableringen av de moderne bibliotekene. Dessuten argumenterer Skouvig, mot tidligere bibliotekhistorisk forskning i Danmark, for at de moderne bibliotekene ikke kom som et resultat av noen få enkeltmenneskers verk. Lis Byberg (1993), (2006) og (2013) er opptatt av endringene i den norske statens rolle overfor folkebibliotekene, og hun ser i norsk sammenheng på betydningen av enkeltpersoners innsats. Byberg dokumenterer statens utstrakte kontroll med og detaljstyring av samlingsutviklingen i folkebibliotekene (2013) og understreker hvor sterke de statlige føringene ble etter bibliotekreformen av 1902. Øivind Frisvold og Lis Byberg tar i artikkelen «Hvorfor bibliotek?: Et tilbakeblikk på bibliotek og politisk legitimering ved tre hundreårsskifter» (2001) fatt i hvordan bibliotekets legitimitet er blitt utfordret på nye måter gjennom norsk historie, særlig omkring 1800 og 1900, mindre om 2000-årsskiftet. Deres konklusjon er at samfunnsoppdraget gjennomgående har vært og er det samme, selv med andre mål og metoder: Å bidra til demokrati, kulturformidling og frie ytringer.

Nevnes bør også bibliotekhistorikeren Magnus Torstensson, og hans analyser av hvordan den moderne, amerikanskinspirerte bibliotekbevegelsen slo gjennom i Sverige (1996).

---

<sup>9</sup> Inntektssystemet ble innført 1. januar 1986 på grunnlag av Ot.prp. nr. 48 (1984-85) *Om endringer i lover vedrørende inntektssystemet for kommuner og fylkeskommuner*.

<sup>10</sup> Statens bibliotektilsyn ble i 2003 fusjonert med Riksbibliotekstjenesten og Norsk Museumsutvikling til ABM-utvikling. Statens senter for arkiv, bibliotek og museum. Dette direktoratet ble i sin tur oppløst 2010. Statlige utviklingsoppgaver for bibliotek er i dag tillagt Nasjonalbiblioteket, med en mindre stab for dette formålet.

Torstensson reflekterer over hvordan historie kan analyseres, og utgår fra en kombinasjon av individsentrert, hermeneutisk fortolkende og systematisk samfunnsanalyserende praksis, og argumenterer dermed for en utradisjonell kombinasjon av perspektiver i bibliotekforskningen.

Noen hovedtrekk ved utviklingen i denne tidlige perioden av norsk (og nordisk) etablert folkebibliotekvirksomhet, som flere forskere peker på, står i nær sammenheng med samfunnsutviklingen på flere felt. Det dreier seg om endringen i statens rolle i bibliotekutvikling, fra bare å yte fastsatte tilskudd, til økende grad av detaljstyring. Begrunnelsen for økende statlig engasjement er å se bibliotekutviklingen som ledd i utviklingen av et demokratisk, opplyst samfunn, knyttet til allmenn stemmerett (1913) og allmenn folkeskole (1889). I sammenheng med det demokratiske og folkeopplysende samfunnsoppdraget, utvikles folkebiblioteket til en allmenn dannelsesinstitusjon; også kvinner og arbeiderklassefolk fikk tilbud om opplysning og dannelse. Dette innebærer en forandring i bibliotekarenes arbeidsmåter og behov for ny kompetanse. Både Vestheim og Emerek synliggjør den tvetydige rollen folkebiblioteket fikk i denne perioden, og som det fortsatte å ha i lang tid: Samtidig som folkebiblioteket formidlet den borgerlige kulturen: en bevegelse fra det opplyste borgerskapet nedover i hierarkiet til den udannede allmennhet, ble bibliotekutviklingen støttet av arbeiderbevegelsen som del av et frigjørende prosjekt, i en nedenfra-og-opp-bevegelse. Joacim Hansson (2005) betoner på sin side folkebibliotekets vanskelige rolle mellom å være koblet både til skole og formell utdanning og samtidig representere den frie folkeopplysningen, en konflikt som merkes i begge periodene avhandlingen undersøker.

## ***2. Om perioden 2000-2015<sup>11</sup>***

I flere av de siste tiår er folkebiblioteket i Skandinavia blitt omtalt som en institusjon i forandring, og en stor del av den sosiologiske bibliotekforskningen kretser nettopp om dette (Kann-Christensen, 2009 s. 17). Forandringer i bibliotek og samfunn er undersøkt av en rekke forskere, med til dels ulike teoretiske tilnærminger. Titlene bærer i seg ord som forandring, forvandling eller det mer akutte enten-eller, som i undertittelen hos Andersson & Skot-Hansen (1994): «afvikling eller udvikling». Sistnevnte presenterer en modell over folkebiblioteket som har hatt stor innflytelse i Skandinavia, med fire dimensjoner i biblioteket: kultursenter, kunnskapssenter, sosialsenter og informasjonssenter. Modellen er seinere blitt revidert av

---

<sup>11</sup> Her er inkludert noen viktige bidrag fra 1990-tallet, som jeg mener er særlig relevante.

Skot-Hansen i samarbeid med Casper Hvenegaard Rasmussen og Henrik Jochumsen (Jochumsen et.al., 2010). De fire dimensjonene er nå betegnet som rom; læringsrom, inspirasjonsrom, møterom og det performative rom, der aktivitetene som foregår skal støtte opp om de fire målene: erkjennelse/erfaring, engasjement, myndiggjøring og innovasjon (2010, s. 91-94). Modellene har blitt brukt både i analyse av folkebibliotek og i plan- og utviklingsarbeid.

Geir Vestheim gjør i *Folkebibliotek i forvandling* (1992) og i avhandlingen fra 1997 bruk av Hambermas' teori om livsverden kontra systemverden i sin fortolkning av folkebibliotekenes forandringsprosess i de seineste tiår; fra å være konsentrert om det ideelle: folkeopplysning og demokrati, til å bli konsentrert om det mer reelle, med etterspørselsstyrt tilbud og med legitimitet knyttet til faktisk bruk. Denne vendinga fra det uttalt verdiorienterte, til det uutalt ikke-verdiorienterte har skapt dyptgående konflikter på bibliotekfeltet, konflikter som Vestheim med bourdieuske termer analyserer som ny og gammel doxa.

Ragnar Audunson har både i sin avhandling *Change processes in public libraries* (1996) og i flere studier (se f.eks. 1999 og 2001) undersøkt forandringsprosesser i samtidens folkebibliotek. Han har også analysert hvordan disse prosessene reageres på av bibliotekarere, politikere og publikum generelt (2001). Audunson har anvendt institusjonssosiologi som teoretisk utgangspunkt for sine studier av tre biblioteks endringsprosesser. Han fant at endringer som strider mot institusjonsnormene oppleves som truende, særlig hvis de er pålagt fra eksternt hold. En interessant endring han fant i bibliotekenes ideologi gav seg uttrykk i praksis: tendensen til å oppfylle behov på individnivå i motsetning til tidligere kollektivt nivå.

Nanna Kann-Christensen tar i sin avhandling *Forestillinger om forandringer* (2009) fatt i eksisterende forestillinger om organisasjonsmessige endringer. Også hun har institusjonssosiologien som sitt teorigrunnlag<sup>12</sup>, og hun undersøker holdninger til og forståelse av bibliotekorganisasjonens forandringer hos ansatte og ledelse ved to folkebibliotek. Hun finner spenninger mellom det hun kaller en bibliotekarlogikk og en New Public Management-logikk. Særlig interessant er påvisningen hennes av hvordan de ulike forestillingene om forandring står i sammenheng med informantenes posisjon i organisasjonen. Også hos Audunson (2001) kommer det fram liknende verdikonflikter og posisjonsskiller som settes i sammenheng med at folkebibliotekene er i en prosess med store forandringer.

---

<sup>12</sup> Hun anvender begrepet institusjonelle logikker i sine analyser, et begrep hentet fra P. Thornton og W. Ocasio (2008).



Joacim Hansson (2005) og (2010) peker i likhet med Vestheim på oppbruddet fra det verdiorienterte grunnlaget for folkebibliotekene i den moderne tid, slik de oppsto først i en amerikansk kontekst, for så å bli videreført i en annen samfunnskontekst i Skandinavia. Dette oppbruddet har i dag løst folkebiblioteket fra sin forankring, og dermed fra sin særlige identitet som tidligere skapte motstridende forhold mellom ulike bibliotektyper med uttalt ulik samfunnsoppgave. I *Library and Identity* (2010) viser Hansson til to viktige utviklingslinjer for bibliotekene i vår tid: Nedbygging av skillene mellom ulike bibliotekstyper, og dessuten framveksten av digitale bibliotek (2010 s. 31). Han tar dommedagsprofetiene over det tradisjonelle biblioteket med stor ro, og ser i framtida for seg ulike former for kombinasjonsbibliotek som tar opp i seg digitale tjenester, målgrupper og informasjonsbehov av alle slag, samtidig som han i likhet med Audunson peker på det store behovet for fysiske møtesteder i sivilsamfunnet. Dette siste er jo også et viktig punkt i barneavdelingene; behovet for lavintensive møteplasser gjelder i høy grad også for barn.

Det danske forskerteamet Henrik Jochumsen og Caspar Hvenegaard Rasmussen har i flere arbeider, blant annet i *Folkebiblioteket under forandring: Modernitet, felt og diskurs* (2006) undersøkt sider ved folkebibliotekenes bruk, legitimering og forandringsprosesser. I nevnte verk undersøker de ved hjelp av Bourdieus feltteori og diskursanalyse<sup>13</sup> den danske folkebiblioteksdebatten (særlig fra 1964<sup>14</sup> og framover), ved å analysere forandringer i forestillinger om biblioteket og brukerne.

Institusjonssosiologi, kultursosiologi, diskursteori, bruk av Habermas', og også Giddens' forståelser av forandringer i det moderne samfunn, er teoretiske perspektiver hos disse forskerne. Selv om de nevnte forskningsbidragene har beskjeftiget seg med folkebiblioteket som samfunnsinstitusjon generelt og ikke med særlig blick på barn og ungdom, gir de interessante forståelsesrammer for mitt eget arbeid med bibliotek tjenester til unge mennesker.

Spørsmålet er så hva forskerne har funnet ut, og om det er konsensus blant dem når det gjelder kjennetegn ved utviklingen i denne siste perioden. Det synes, ikke overraskende å være mange likhetspunkter mellom forskningsbidragene når det kommer til påvisning av endringer i folkebibliotekene, eller i bibliotekarenes forestillinger om endringer. Selv om

---

<sup>13</sup> Analysen er inspirert av Ernest Lacleau og Chantal Mouffes diskursteori.

<sup>14</sup> Den danske bibliotekloven ble vedtatt i 1964, og markerte et startpunkt for moderniseringen av folkebibliotekene. Loven var en sterk inspirasjon for den norske bibliotekloven av 1971.

teoretisk perspektiv, metode og materiale varierer, er det tydelig at forskningen særlig peker på bevegelser langs disse linjene:

Fra å ha opplysning som mål til å ha brukeropplevelse som mål (Vestheim, Audunson).

Fra formidling av indirekte (potensielle) opplevelser via medietilbudet, til formidling av her-og-nå-opplevelse i biblioteket (Jochumsen & Hvenegaard Rasmussen).

Fra statlig til lokalt initiativ (Vestheim, Byberg)

Fra enhetskultur til kulturelt mangfold (Audunson).

Fra analogt til digitalt samfunn (Audunson, Hansson)

Fra legitimitet knyttet til idealer til legitimitet knyttet til faktisk bruk/nytte (Vestheim)

Sammenholdt med de viktige endringene forskningen om perioden 1914-35 viser, er det særlig tre relasjoner som er viktige for hvordan disse endringsprosessene eller utviklingsprosessene har foregått. De to første gjelder relasjonen mellom bibliotekar og samling, og relasjonen mellom bibliotekar og bruker, slik også Hansson (2010) peker på. En tredje er relasjonen mellom statlig og kommunalt nivå, som har betydd mye for utviklingen og profesjonaliseringen av folkebibliotekene.

## **Forskning om barnebibliotek og barnebibliotekhistorie**

En rik kilde til forskningsinformasjon for studenter, bibliotekarer og forskere, er *Studier av barn- og ungdomsbibliotek: En kunnskapsöversikt* (Rydsjö & Elf, 2007). Den tar tematisk for seg studier av barnebibliotek som institusjon, den tar også opp teoretiske modeller som er anvendt i studiene, den presenterer forskning omkring de ulike aldersgrupper av bibliotekbrukere og om ulike bibliotek tjenester og framtidsperspektiver for barnebibliotek, og gjennomgår forskningen på alle disse områdene i Norden. Forfatterne har valgt å ta med masteroppgaver og en god del utredningsarbeider, men har utelukket skolebibliotekforskning. Til tross for at kunnskapsoversikten er blitt noen år gammel, har i hvert fall en av forfatternes konklusjoner stadig gyldighet: «forskning på avhandlingsnivå om barnbibliotek saknas i Norden» (2007, s. 16). To andre bidrag til forskningslitteraturen i samme publikasjonsserie som den nevnte kunnskapsoversikten, er Amira Sofie Sandins studie av lesestimulering

(2011) som omtales senere. Den andre er *Barnet, plassen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (2010), en antologi redigert av Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren og Louise Limberg. Antologien er skapt ut fra tankegangen «Vad behöver barnbibliotekarier veta mera om, vilka forskningsområden är relevanta, vilka ämnen och vilka perspektiv kan bidra till kunnskapsutveckling och til fördjupad förståelse av barnbibliotekets utmaningar?» (2010, s. 15). Svaret gis i vitenskapelige artikler om blant annet barneperspektiv, om rom, om barns mediebruk, om læring og flerspråklighet, og ikke minst om barnebibliotekets rolle og identitet i samtida.

Noen viktige bidrag når det gjelder skolebibliotekforskning finnes, og et par av dem bør nevnes. En grunn til dette er Hanssons påpeking av bibliotekskillenes mulige nedbygging, en annen er at fra et brukersynspunkt, kan begge bibliotektyper fylle flere av de samme funksjonene. Et av disse bidragene gir Elisabeth Rafste som i sin avhandling stiller spørsmålet *Et sted å være eller et sted å lære?* (2001), i en studie av skolebibliotekets funksjon for elever i videregående skole. Hennes svar er at skolebiblioteket oppleves av elevene som omtrent like viktig både som lære- og værested, og at dets funksjoner kan skifte i henhold til skolens ressursbruk og skolens rådende syn på læring. Louise Limbergs avhandling (1998), var den første skandinaviske avhandlingen om barn i biblioteksammenheng og har informasjonssøking som det faglige perspektivet, knyttet til læring. Hun gjør en brukerstudie av skoleungdommers informasjonssøking, knyttet til skolebiblioteket ved en videregående skole, og fant en klar sammenheng mellom nivået på kunnskapssøkingen og nivået på læringsutbyttet.

På barnebibliotekområdet foreligger kunnskapstilfanget hovedsakelig i form av vitenskapelige artikler, og i form av en mengde masteroppgaver, utredninger og prosjektrapporter, der de sistnevnte oftest ikke er på et vitenskapelig nivå. En fagbok må nevnes; *Håndbok i barnebibliotekarbeid* (Holmefjord et al., 2003) som i hovedsak dreier seg om barnelitteratur i ulike sjangrer og om formidlingsarbeid. Boka ønsker å plassere seg i tradisjonen etter *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (Bjølgerud, 1927) både med tittelen som er valgt og ved at en av artiklene fra denne boka er gjenopptrykt i 2003-boka. I norsk faglitteratur om barnebibliotek finnes så langt bare disse to bøkene.

Det finnes et langt rikere akademisk materiale når det gjelder leser-, litteratur- og mediesosiologiske studier, som har relevans i barne- og ungdomsbiblioteksammenheng. Noen som gir aktuelle impulser til mitt eget arbeid er Eva Wahlström, som undersøker

mellomkrigstidens barnebokmarked i Sverige, der hun finner *Fria flickor före Pippi* (2011), og Sylvi Penne, som ut fra samtaler med ungdomsskolelever undersøker litteraturens og språkets muligheter i unges identitetskonstruksjon (2003).

Når det gjelder barnebibliotekenes historie, finnes det i barndomshistorisk forskning studier som inkluderer barns kulturbruk og lesing, men disse gir bare små gløtt inn i barnebibliotekhistorien. Derimot gir disse framstillingene en forståelse av vilkårene for barns bibliotekbruk, og er slik aktuelle kilder til bakgrunnskunnskap. I dette arbeidet er det særlig forskning av historiker Ellen Schrupf (2000, 2007, 2010) og sosiologene Tormod Øia og Halvor Fauske (2010) jeg støtter meg på. Laura Skouvig (2006) påpeker hvordan bibliotekarprofesjonen i sin spede begynnelse var kallsfundert, og dette er interessant fordi det i profesjoner som arbeider med barn, har vært en særlig sterk kallsbevissthet, for eksempel hos lærere (Wivestad, 1991) og hos jordmødre (Solerød, Bjerck, & Edvardsen, 2008).

I amerikansk bibliotekforskning er den tidlige pionertiden i folkebibliotekene belyst i historikeren Dee Garrisons *Apostles of Culture: The Public Librarian and American Society, 1876-1920* (2003), der kapitlet «Maid Militant: The Progressive Years and World War I» tar opp utviklingen av bibliotek tjenester til barn, og slår fast at dette var den viktigste nyorienteringen i de amerikanske folkebibliotekene ved begynnelsen av 1900-tallet, noe som også Hansson (2005) peker på. Garrison setter utviklingen av tjenester til barn i sammenheng med sosialt arbeid i lokalsamfunnene, der blant annet «storytelling» ble innført, som et ledd i amerikaniseringen av immigranter, språklig så vel som kulturelt (Garrison, 2003, p. 209). Også Melanie Kimball dokumenterer denne sosiale profilen i en studie av barnebibliotekarbeidet i St. Louis i det første tiårene av 1900-tallet (2014).

Det er i skandinavisk barnebibliotekhistorie dokumentert en overveldende innflytelse fra amerikansk bibliotektankegang og –praksis, men også britiske bibliotek tok sterk inspirasjon fra de amerikanske, slik Alistair Black og Carolyn Rankin viser i en analyse (2012) av endringene i britiske barnebibliotek fra før 1914 opp til 2000-tallet, der de særlig vektlegger den fysiske utformingen.

Kathleen McDowells avhandling *The cultural origin of the youth services librarianship 1876-1900* (2007), gjør en bibliotekhistorisk analyse av en tidlig periode i barnebibliotekhistorien. Studien går inn på Carnegie-bibliotekenes framvekst, og drøfter utviklingen av tjenester. McDowell, Garrisons og Kimballs forskningsbidrag viser hvilke tradisjoner og verdier som den amerikanske folkebibliotekbevegelsen bygde på, og er slik gode kilder til å forstå hvilke

holdninger, arbeidsprinsipper og synsmåter de norske, USA-utdannede bibliotekarene tok med seg tilbake til gamlelandet og bygde opp barnebibliotekene etter.

## **Estetisk praksis og rom for deltakelse**

Folkebiblioteket kan etter norsk lov sies å ha en spaltet natur; det er både en kulturinstitusjon og en utdanningsinstitusjon<sup>15</sup>. Utdanning er mer enn skole, og i bibliotekloven er utdanning forstått som muligheter for den enkelte til å skaffe seg kunnskaper etter eget ønske og behov. Som kulturinstitusjon er barnebiblioteket en del av det estetiske feltet, et felt som i økende grad preges av å være frisatt fra gallerier, museer og andre fastlagte, institusjonelle rammer. Performance-kunst, hjemmeinnredning og digital fototeknikk er eksempler på kunstformer og teknologi som åpner for estetisk praksis på mange nivå for alle interesserte. Også folkebibliotekene har åpnet for mer deltakelse fra barn i estetisk praksis, ved blant annet tegneserie-workshops eller kurs i kreativ skriving.

Barnebibliotek formidler estetiske opplevelser både direkte og indirekte. Barnekultur er derfor et overlappende forskningsfelt med barnebibliotek. Barnekultur omfatter som akademisk felt både forskning om kulturbruk og kulturytringer for barn, av barn og med barn<sup>16</sup>, og i økende grad de to siste typene, i tråd med at barn ses som kompetente mennesker med rettigheter, meninger og eget kulturuttrykk. Blant forskningsbidragene om barnekultur finner vi Beth Junckers avhandling *Om prosessen: Det æstetiskes betydning i børns kultur* (2006) som hevder et nytt barnekulturelt paradigme, med utgangspunkt i Thomas S. Kuhns paradigmebegrep. Hun peker ut 1980-tallet som tidspunktet da fornyelsen i litteraturen og kunsten skaper et sammenbrudd i diskursen om barnekultur. Ved framveksten av en estetisk utfordrende barnelitteratur, ble en indre motsigelse i barnekulturbegrepet tydelig. Paradokset, slik Juncker viser i sin avhandling, var at god barnelitteratur ikke kunne være kunst, var den det, var det ikke lenger barnelitteratur. Juncker går barnekulturbegrepet vitenskapsteoretisk og -historisk etter i sømmene og finner røttene til motsetningen hos erkjennelsesteoriens tenkere. Barnekulturbegrepets motsetninger grunnes i erkjennelsesteoriens hegemoniske tenking, der erkjennelse bare kan skje gjennom våre kognitive evner. Med bakgrunn i Alexander Baumgartens erkjennelsesteori, hevder Juncker at motsetningen overstiges når vår forståelse

---

<sup>15</sup> Lov om folkebibliotek, §1: «fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet».

<sup>16</sup> Catharina Hällström (2011) skiller mellom fire betydninger av barnekultur, og tar i tillegg til de tre nevnte også med kultur blant barn, altså en kollektiv kultur som oppstår og utvikles i et fellesskap av jevnaldrende.

av barns evne til estetisk erkjennelse fornyes; vi får et fornyet barnekulturbegrep ved å regne inn sensitiv erkjennelse som likeverdig med den kognitive.

I skriftserien fra Centrum för barnkulturforskning ved Stockholms universitet finnes flere eksempler på folkebibliotekrelevant forskning om barns deltakelse, her nevnes en av særlig interesse for mitt prosjekt: *Nu vill jag prata!: Barns röster i barnkulturen* (2013) der blant andre Ulf Janson diskuterer barns vilkår for å bli hørt og tatt hensyn til i sin kulturskaping blant lekekameratene. Janson gir en systematisk oversikt over objektive og subjektive delaktighetsaspekter, for å analysere barns muligheter til deltakelse i situasjoner de befinner seg i (Janson, 2013, s. 16–19). Deltakelsesperspektivet er også grunnleggende i mange av medieforskeren Kirsten Drottners bidrag om barn, medier, bibliotek og kulturformidling, for eksempel i rapporten *Børnebiblioteket som læringsrum* (2006) eller i *Når børn møder kultur* (2006). Begge bidrag understreker nødvendigheten av barns deltakelse og av å reflektere over hvilket perspektiv som legges på formidlingen; er det som i tradisjonens formidling stadig avsenderens, eller er mottakerens perspektiv ivaretatt?

Deltakerperspektivet er sentralt hos forskere i mange miljøer, og har en klar sammenheng med hva som uttrykkes i FNs Barnekonvensjon; en konvensjon som også noen forskere har problematisert (Schrupf, 2007, p. 77). Deltakerperspektivet tar opp i seg noe sentralt i relasjonen voksen – barn, der forhandlinger, dialog og medbestemmelse er blitt selvfølgelige vilkår for barn og ungdom i det seinmoderne samfunnet. Deltakelse er derfor ikke uventet et av de sentrale vurderingskriterier som brukes i rapporten *Barnbibliotek och lässtimulans* (Sandin, 2011) som gjennomgår et stort antall lesestimulerende prosjekter for barn i svenske folkebibliotek. Sandin finner i sin analyse av prosjektene at bare et mindretall av lesestimuleringsprosjektene åpnet for reell påvirkningsmulighet fra barnas side, fordi rammene var lagt før barn ble involvert.

I en tillemping av Andersson og Skot-Hansens modell over det lokale bibliotekets profil (1994), har to masterstudenter satt opp modellen som gjeldende for folkebibliotekets funksjoner særskilt for barn (Harryson & Joëlson, 2006, p. 72). Funksjonene kultursenter, kunnskapssenter, sosialsenter og informasjonssenter overlapper hverandre, og den sektor som samler i seg alle fire funksjoner har Harryson og Joëlson kalt delaktighet. De anser at barnas egne ønsker og idéer angår alle bibliotekets funksjoner.

Deltakerperspektivet er et forholdsvis nytt perspektiv på formidling. Verken tidlig eller seint på 1900-tallet i Norge var dette noe man bestrebet seg på, formidlingen i barnebibliotekene

var preget av å være i overveiende grad avsenderstyrt når det gjelder hvilken litteratur og hvilke andre medier som ble anskaffet og anbefalt. Dette kan vi for eksempel lese ut av *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (Bjølgerud 1927), som er en artikkelsamling skrevet av mange av de toneangivende USA-utdannede barnebibliotekarene som virket i Norge på den tiden. Avsenderstyringen var tydelig også i pensum i faget Barnebibliotekarbeid ved bibliotekarutdanningen i Oslo fram til på 1980-tallet (Spangen, 1984).

Nyere forskning på hvordan og hvorfor barn og unge bruker folkebiblioteket, er det gitt en hel rekke svar på i Skandinavia; hovedsakelig mindre studier basert på begrenset empiri og lokale forhold, blant annet ved Hedemark (2012), Tveit (2012b) og Kofoed & Sørensen (2006), som baserer seg på intervjuer og spørreundersøkelser blant hhv 10-åringer og tenåringer/ungdommer. Et interessant fellestrekk ved disse tre undersøkelsene, er at de unge ikke synes å ha noen oppfatning av at det finnes muligheter for dem til å påvirke bibliotekets medietilbud eller andre tjenester. Lena Lundgren, som har spilt en sentral rolle i svensk barnebibliotekutvikling, la i 2008 fram et utkast til en kravspesifikasjon for barnebibliotek, utviklet innenfor det nordiske prosjektet «Att sätta spår». Her heter det i krav 1 at «Verksamheten ska utmärkas av samtidighet, delaktighet och ömsesidighet». Delaktighet kobles også her til Barnekonvensjonen, og det hevdes at «Delaktighet är en förutsetning för att barn ska uppleva biblioteket som relevant [...] eller angeläget» (Lundgren, 2008, p. 4).

Barnekonvensjonens bestemmelser om barns delaktighet synes å ha hatt stort gjennomslag i tenkingen omkring barnebibliotek og kulturformidling til barn, og i utformingen av tidsbegrensede prosjekter (jfr. Sundin 2011). Spørsmålet er om denne «doxa» som er så tydelig på et diskursivt nivå også har nedfelt seg i barnebibliotekenes daglige praksis.

## **Bibliotekstjenester til barn: i tradisjonens tegn**

Ser vi på de enkelte tjenestene for barn i norske bibliotek, foreligger det mest forskning på en tjeneste som har vært viktig i barnebibliotek helt fra begynnelsen av, nemlig referansearbeidet, eller spørretjenesten. I boka *Barn frågar - kan biblioteket svara?* (Lundgren, Herlitz, Rolén, & Rydsjö, 2000) problematiseres og evalueres referansearbeidet i svenske folkebibliotek i forbindelse med et prosjekt for utvikling av denne tjenesten. De finner at bibliotekarene i nyere tid stort sett møter barna med «stor inlevelse och insikt» (2000, s. 51), og deres funn er i overensstemmelse med en tidligere undersøkelse av finske

Monika Riihelä (1996<sup>17</sup>). I Gunhild Salvesens avhandling *Kan biblioteket finne svaret?* (2006), får vi derimot et langt mer negativt bilde av bibliotekarer som ikke stiller oppfølgingsspørsmål, og som heller ikke inngår i noen reell dialog med barna, men som tvert imot er sterkt styrende når det gjelder barns valg av materiale. Forskningen viser et mulig skille mellom de skandinaviske land i referansetjenesten til barn. Når det gjelder digitale spørretjenester, finnes det en fyldig undersøkelse av den danske Spørg Olivia<sup>18</sup> (Nyboe & Drotner, 2006). Her fant man tydelige skiller mellom hvilke typer spørsmål barn stilte til den elektroniske tjenesten, med muligheter for anonymitet, og hvilke som ble stilt i det fysiske biblioteket. En norsk, nasjonal spørretjeneste opprettet i 2002; Biblioteksvar, ble i hovedsak brukt av barn og ungdom til både skolerelaterte og fritidsrelaterte spørsmål (Høivik, 2007). Tjenesten ble lagt ned i 2012<sup>19</sup>.

Litteraturformidling og lesestimulering er den andre tradisjonsrike tjenesten som det finnes noe forskning på, og bidragene er gjerne i skjæringsfeltet mellom skole og bibliotek, og med forskningsinteresse knyttet til det pedagogiske. Større, nasjonale lesestimuleringsprogram som «Inn i teksten!» og «Gi rom for lesing!» har blitt fulgt opp av grundige forskningsbaserte evalueringer som forteller noe om effekter av lesestimulering (Buland, Dahl, Finbak, & Havn, 2008; Aamodt, 2002). En samlet oversikt over nordiske barns lesevaner og nordiske lesestimuleringskampanjer finnes hos Anette Øster (2004). Mange aktører i praksisfeltet og i forskningsmiljøene synes å dele oppfatningen som også kommer til uttrykk hos Sandin (2011) i hennes arbeid med å undersøke lesestimulerende prosjekt: «barnbibliotekens viktigaste oppgift [är] det lässtimulerande arbetet» (s. 11). Undersøkelser av bibliotekenes litteraturformidling og barn og unges valg av litteratur har i norsk sammenheng hovedsakelig resultert i mindre rapporter uten større analyser, men med statistiske oversikter og funn som er interessante<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Riihelä undersøker barns spørsmål i fire ulike institusjoner, bibliotek er en av dem.

<sup>18</sup> Spørretjeneste for barn i alderen 9-14 år. Tjenesten ble lagt ned i 2011, men spørrefunksjonen er videreført i den nasjonale tjenesten Palles gavebod.

<sup>19</sup> Mange bibliotek har imidlertid chatte-funksjon og andre kommunikasjonskanaler som gir mulighet til spørsmål og veiledning.

<sup>20</sup> Eksempler er *Fritt valg-prosjektet* (2004) og «*Jeg leser aldri – men jeg leser alltid*»: *Gutter som lesere og som bibliotekbrukere* (Hoel & Helgevold, 2005).



### 3. Biblioteket, moderniteten og seinmoderniteten

I fortolkningen av kildene jeg har valgt ut, legger jeg til grunn den forståelsen av samfunnsfasene eller samfunnsformene modernitet og seinmodernitet som settes fram av sosiologen Anthony Giddens i *Consequences of Modernity* (1990) og *Modernity and Self-Identity* (1991). Jeg gjør bruk av noen av hans sentrale begrep i utforskningen av barnebiblioteket som institusjon i henholdsvis modernitet og seinmodernitet. I blikket på barn, som brukere av, og målgruppe for bibliotek tjenester, henter jeg også inn elementer fra pedagogen Thomas Ziehes tenking omkring ungdom og barn i det seinmoderne samfunnet, slik de er presentert i henholdsvis *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser* (1983) og i seinere artikler (1989a, 1989b, 2011). I dette kapitlet vil jeg presentere og operasjonalisere begrepene som er hentet fra henholdsvis Giddens' og Ziehes teoribidrag. Siste del av kapitlet presenterer noen verktøy hentet fra andre teoretikere som jeg gjør bruk av i analysene. Det gjelder Henry Mintzbergs strategibegrep og dessuten noen perspektiver knyttet til barndomssyn i bibliotek og til barn og romutforming.

Som forrige kapittel viser, er en rekke ulike teoretikere og perspektiver blitt brukt i undersøkelser av problemstillinger om folkebibliotek. I og med mine mange tekstlige kilder, kunne jeg valgt å utelukkende fokusere på disse, for eksempel med en diskursanalytisk tilnærming. Jeg kunne også valgt et institusjonssosiologisk teorigrunnlag, slik andre LIS-forskere med hell har gjort (se for eksempel Evjen, 2012; Kann-Christensen, 2009), eller et profesjonssosiologisk perspektiv. I mitt tilfelle er det mer enn bare profesjon og mer enn bare institusjon jeg vil undersøke. Jeg ønsker heller ikke å bare forholde meg til tekstlige representasjoner av virkeligheten, slik en ren diskursanalytisk tilnærming vil innebære (se for eksempel Hedemark, 2009; Skouvig, 2004).

Giddens og Ziehe ble aktuelle valg for mitt arbeid av flere grunner. For det første setter de fram teorier om to perioder av samfunnsutviklingen som avhandlingen dreier seg om; modernitet og seinmodernitet. Teoretikerne kompletterer dessuten hverandre ved at mine valgte tekster av Giddens i hovedsak dreier seg om strukturelle og materielle samfunnsendringer og konsekvensene av disse på individnivå, mens Ziehe særlig vektlegger hvilke konsekvenser disse endringene får i unge menneskers liv. Giddens skriver lite om barn, og når han i *Modernity and Self-Identity* drøfter hva som konstituerer selvet, viser han hovedsaklig til tradisjonell utviklingspsykologi, blant annet Freud og Erikson (1991, s. 35ff).

Giddens og Ziehe har mange sammenfallende synspunkter på hva som kjennetegner livsvilkårene i det seinmoderne samfunnet, og selv om de to står i ulike fagtradisjoner, kan begge knyttes til kritisk teori (Morrow, 1994; Ziehe, Fornäs, & Retzlaff, 1993). Ziehe var 1988-1993 professor ved det kritisk-teoretiske miljøet ved Institut für Sozialforschung i Frankfurt, ofte omtalt som Frankfurterskolen. I seinere år har han vært tilknyttet Institut für Erziehungswissenschaft ved Leibniz-universitetet i Hannover. Giddens har på sin side vært kritisk til marxistisk teori, samtidig som han har vært sentral i britisk sosialdemokratisk tenking, ikke minst som rådgiver for Labour-leder og statsminister Tony Blair på 1990-tallet. Han er fra 2003 professor emeritus ved London School of Economics, der han tidligere var rektor. Giddens har gitt viktige impulser til LIS-forskning, slik Howard Rosenbaum viser i en oversiktsartikkel (2010), og han bidrar med teorigrunnlag i forskning om folkebibliotek i forandringsprosesser, blant annet hos Henrik Jochumsen og Caspar Hvenegaard Rasmussen (2006) og i forskning om barns bruk av skolebibliotek (Rafste, 2001). Ziehe er mindre anvendt innenfor LIS, men oftere i forskning om barn og kultur (se for eksempel Juncker, 2007; Stormo, 1998).

### **Modernitet - Biblioteket mellom frigjøring og kontroll**

Hva er så modernitet i Giddens' forståelse av begrepet, og hvordan kan dette brukes i analysen av barnebibliotekenes situasjon? Det er i flere tidligere skandinaviske forskningsarbeid vist hvordan folkebiblioteket er et produkt av det moderne samfunnet og hvordan det (med noe besvær) har fulgt samfunnsutviklingen inn i det seinmoderne (se f.eks. Emerek, 2001; Jochumsen & Hvenegaard Rasmussen, 2006; Vestheim, 1997). Jochumsen og Hvenegaard Rasmussen påpeker betimelig nok også at folkebiblioteket ikke bare var et produkt av, men også en bidragsyter i utforming av det moderne samfunnet. (2006, p. 19). Spørsmålet er om, og eventuelt på hvilken måte, bibliotekstjenestene til barn har fulgt de samme fasene.

Modernitet betegner hos Giddens for det første en historisk epoke i Vestens utvikling, «modes of social life or organization which emerged in Europe from about the seventeenth century onwards and which subsequently became more or less worldwide in their influence» (Giddens 1990, p. 1). I denne avgrensingen av modernitet, som jo er en ganske allmenn forståelse, ligger kapitalismen og industrialiseringen som historiske forutsetninger. Giddens legger også til statsmakten og dennes monopolisering av stadig mer sofistikerte maktmidler som et

konstituerende trekk ved moderniteten. I denne avhandlingens sammenheng er det åpenbart at industrialiseringen og følgene av den var viktige faktorer ved etableringen av barnebibliotekene, fordi den store tilflyttingen til byene førte til tett befolkede arbeiderstrøk med mange barn på liten plass. Statsmakten, med byråkratiet som ble utbygd samtidig med industrialiseringen, ble også i stand til å utforme politikk for barn og for bibliotek, og å gjennomføre stadig mer detaljerte reformer, som ved bibliotekreformen av 1902 (se kap 6) og den første biblioteklovgivningen i 1935.

Giddens går imidlertid mye lenger i sin utforsking av modernitet, og betoner blant annet den sterke dynamikken og globaliseringen i moderne institusjoner som et definitivt skille mellom moderniteten og tradisjonssamfunnet. Dynamikken, sier han, henger sammen med det viktige skillet som oppsto mellom tid og rom. Kommunikasjon, handel eller andre transaksjoner var ikke lenger avhengig av å møtes ansikt til ansikt. Dette åpnet for store forandringer, fordi samhandling ikke lenger var begrenset til det lokale sted eller tradisjonelle måter å avgjøre saker på. Fra midten av 1800-tallet kunne en for eksempel kommunisere med mennesker andre steder i verden ved hjelp av telegraf, og med utbygging av post-, telefon- og bankvesen ble det stadig mer som kunne ordnes uten at de som samhandlet møttes. Den framvoksende og etter hvert differensierte pressen og dannelsen av ulike politiske partier representerte en fristilling av innbyggerne i den vestlige verden, ved økt mulighet for selvstendig meningsdannelse.

Folkebiblioteket ble et tydelig uttrykk for denne fristillingen, ved å tilby informasjon om verden utenfor brukernes nærmiljø, gi innsikt i andre tankeganger og andre mulige livsvalg. Ved hjelp av opplysnings- og litteraturformidling ville bibliotekene bidra til økt dannelse og formidle tro på at sosial klatring var mulig. Bibliotekene representerte altså en emansipatorisk kraft, og kan også slik forstås som en side ved moderniteten. Samtidig rommer den moderne staten også sider som motsetter seg frigjøringen – et stadig sterkere utbygget kontroll- og overvåkningssystem. Bibliotekhistorikerne Alistair Black (1995) og Laura Skouvig er to som har pekt på denne dobbeltheten i sin studie av folkebibliotekutviklingen. Skouvig skriver:

Der er i både den danske og den internasjonale bibliotekshistoriske forskning peget på bibliotekernes funksjon som disiplineringsinstitusjon over for befolkningen med det formål at effektivisere befolkningens ydeevne og dermed forbedre dens økonomiske formåen til fordel for samfundet. [...] bibliotekernes rolle for udbredelse af god og opbyggelig skønlitteratur samt erhvervsrelateret faglitteratur, der skulle virke både integrerende og stabiliserende gennem udøvelsen af social kontrol (Skouvig, 2004, s. 26).

Her er det flere, og i utgangspunktet motstridende krefter i spill. Å virke for bedre opplysning i individuell forstand, kunne tjene samfunnet sett fra økonomisk ståsted, ved at den enkelte arbeider eller produsent kunne bli mer effektiv, forstå produksjonen bedre, rasjonalisere arbeidsoperasjonene etc. Samtidig ville lesing også gi åndelig ballast, og kunne åpne veien oppover i hierarkiet for begavede enkeltindivider. Dette var opplysningsidealene bak den sterke bibliotekbevegelsen i USA og deler av Canada i siste del av 1800-tallet. Et slagord for en industrifagskole og dens bibliotek i Montreal i 1885 uttrykker dette ganske presist: «To Make a Man a Better Mechanic and the Mechanic a Better Man.» (Mechanic's Institute of Montreal History, 2009).

## **Biblioteksystem og spesialisering**

Et av kjennetegnene ved bibliotek er system. Differensiering av litteraturen i fag, emner og sjangrer, og oppdeling av litteraturen i henhold til tiltenkt målgruppe er uttrykk for en moderne verdensoppfatning. Melvil Deweys desimalklassifisering<sup>21</sup> viser verden som et hierarkisk ordnet univers, og dette systemet ble innført i norske folkebibliotek fra begynnelsen av 1900-tallet (Arnesen, 1955). Giddens avviser ikke begrepet differensiering i beskrivelsen av hva moderniteten innebærer, men han finner det utilstrekkelig<sup>22</sup> (Giddens, 1990, s. 21, 1991, s. 18) og foretrekker å bruke «disembedding mechanisms» om utviklingen av såkalte abstrakte systemer, som løfter relasjoner mellom mennesker og menneskers samhandling ut av sin lokale sammenheng. Det eksemplet han anfører på abstrakte systemer er penger, men vi kan se bibliotekenes klassifikasjonssystem som et karakteristisk eksempel på det samme; klassifikasjonsnummeret (symbolet) angir et bestemt emne, symbolet er arbitrært og innholdet fastsatt utenfor den lokale sammenheng der mennesker og bøker kommuniserer.

Helhetlige systemer for de enkelte samfunnsfelt var modernitetens svar på utfordringer i samfunnet, og vi finner flere slike systemer tilknyttet helse og velferd i siste del av 1800-tallet. Landsdekkende reformer og lovgivning når det gjaldt for eksempel fattigvesen (Lov om fattigvesenet av 1900), helse (Sunnhetsloven av 1860), skole (Folkeskoleloven av 1889) og bibliotek (Bibliotekreformen av 1902), skulle løfte befolkningen inn i den moderne tid. Spesialiseringen av fagfolk innenfor hvert enkelt samfunnsfelt ble stadig viktigere, ekspertene

---

<sup>21</sup> Dewey's Decimal Classification (DDC) ble lansert i 1876.

<sup>22</sup> I Giddens' forståelse innebærer 'differensiering' et element av framskritt og presisjon og kan slik være misvisende (1991, p. 18).

ble autoritetene, noe som er av betydning i analysene av hvordan barnebibliotekarenes ideer ble mottatt i sin samtid.

## **Institusjon og ekspertsystem**

I vår tid definerer vi vanligvis folkebiblioteket som en kulturinstitusjon; en organisert enhet under kulturadministrasjonen i en kommune. I sosiologiske termer er det også en sosial institusjon i den forstand at biblioteket er «instituert» (Østerberg, 2012), altså brakt inn i faste former, og danner et mønster av gjentatte samhandlinger mellom aktører i ulike roller som står i et avhengighetsforhold til hverandre. Hos Giddens karakteriseres institusjoner dessuten av å reprodusere regler og ressurser, de er altså normforvaltere, og har dermed makt.

Gjennom institusjonens faste former begrenses vekselvirkningen mellom aktør og struktur, aktørene får slik begrenset innflytelse på praksis. Biblioteket som institusjon utviklet seg fra de små leseselskapene ved slutten av 1700-tallet, med et minimum av organisatorisk form til større, enhetlige institusjoner, underlagt sterk statlig innflytelse fra begynnelsen av 1900-tallet. Aktørene, enten de er bibliotekarer, ansvarlig styre eller brukere får dermed et redusert handlingsrom. Institusjonen bibliotek kjennetegnes av posisjoner som bruker og bibliotekar, og av en særskilt teknologi, der bibliotekaren og det kunnskapsorganisatoriske systemet til sammen utgjør et «ekspertsystem». Ekspertsystemer defineres av Giddens som “systems of technical accomplishment or professional expertise that organise large areas of the material and social environments in which we live today.” (Giddens 1990 , s. 27). Påliteligheten av den ekspertkunnskapen som anvendes er oftest ikke mulig å kontrollere fullt ut for lekfolk, noe som betinger tillit til ekspertenes kompetanse. Fra forrige århundreskifte og framover til 2. verdenskrig var bibliotekarutdanning en spesialisering som måtte foregå utenlands, og de over 100 som ble bibliotekarutdannet i denne perioden, dro stort sett til USA<sup>23</sup>. Det var altså en ganske dyrkjøpt ekspertise, og den satte bibliotekarene som vendte tilbake til Norge i stand til å reformere bibliotekvesenet etter amerikansk mønster. Barnebibliotekarenes spesialistutdanning gjorde dem til en ny profesjon på barn og lesing, der læreren tidligere hadde vært den eneste spesialisten. Spesialiseringen i barnebibliotekkunnskap, er uttrykk for en statusheving av dette området, og jeg vil undersøke hvordan denne spesialiseringen fungerte som en strategi i utviklingen.

---

<sup>23</sup> Noen få tok utdanning i England, Frankrike eller Tyskland. Den norske bibliotekarutdannelsen kom i gang fra 1940.

## Dobbelt hermeneutikk

Giddens sier at utviklingen av sosiologisk kunnskap er parasittisk på lekmannsaktørens begreper. I mitt arbeid for å forstå hendelser og forandringer i barnebibliotekene, skal mønstrene av handling og bruddene i disse mønstrene hos mennesker i og i tilknytning til disse institusjonene fortolkes. Det vil i stor grad si å forholde seg til det som allerede er fortolket og uttrykt i kildematerialet for avhandlingen, fordi jeg ikke selv har mulighet til å registrere og fortolke handlingsmønstrene direkte, annet enn for mine to casebibliotek i begrenset omfang i samtida. Mine undersøkelser avhenger derfor av bibliotekarenes og andre skribenters egne uttrykk og fortolkninger av praksis i de tidsrom jeg undersøker. Den doble fortolkningen er på en side en påminnelse om å være kritisk til kildene. På den annen side vil begreper fra samfunnsvitenskapenes språk vende tilbake til det handlingsuniverset de beskriver og bli en del av det. I norsk folkebibliotekforskning og –praksis kan begrepsparet ‘høy- og lavintensive møteplasser’ være et eksempel på hvordan forskningens språk vender tilbake til bibliotekfeltet. Begrepsparet ble utviklet i sammenheng med PLACE<sup>24</sup>-prosjektet, der forskere blant annet undersøkte brukeratferd i folkebibliotekene (Aabø & Audunson, 2012; Aabø, Audunson, & Vårheim, 2010a). Dette begrepsparet kan etter noen år gjenfinnes i biblioteksektorens egen profesjonsdiskurs, for eksempel i plandokumenter for folke- og skolebibliotek<sup>25</sup>. Denne vekselvirkningen mellom forskning og praksisfelt er hva Giddens kaller «dobbelt hermeneutikk» (1990, p. 15).

## Seinmodernitet

Å bruke begrepet seinmodernitet som betegnelse på samtida, uttrykker implisitt det synet at vi ikke har forlatt moderniteten, men stadig lever i den, selv om prefikset forteller at det er snakk om særlige trekk ved denne moderniteten. Slik Giddens beskriver seinmoderniteten<sup>26</sup>, kjennetegnes den av den radikaliserende akselererende tempo vi finner i Vesten av de tendenser som moderniteten bar med seg. Altså en forsterkning av blant annet frigjørende og

---

<sup>24</sup> Public Libraries - Arenas for Citizenship: An Investigation of the Public Library as a Community Meeting Place Fostering Social Capital in a Digital and Multicultural Context (PLACE).  
<https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/presentasjonVis?pres=288092&type=PROSJEKT>

<sup>25</sup> To eksempler er *Strategisk handlingsplan for skolebibliotek i videregående skoler i Aust-Agder 2013-2020*. <http://www.vaf.no/media/3302658/bibliotekplan-for-vgs.pdf> og i *Regional bibliotekplan for Astaffjordbibliotekene 2014-2020*

<sup>26</sup> I *Consequences of Modernity* (1990) og *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (1991) bruker Giddens også «high modernity» uten at dette synes å medføre noen betydningsforskjell.

kontrollerende tendenser. Kommunikasjonsteknologien som raskt har utviklet seg, gir enkeltmennesket sterkt utvidede muligheter til å uttrykke seg og til å la seg informere, samtidig som den samme teknologiutviklingen har gjort det mulig å overvåke menneskers handlinger, ytringer og bevegelser i en grad som går science fiction-litteraturen en høy gang, eksempler kan være alt fra Edward Snowdens avsløringer av USAs overvåkningsprogram, til GPS-sporing av skolebarn. Også Ziehe er inne på dette, når han hevder at de siste årtiene har ført med seg en «fördjupning och radikalisering av den modernitet som kapitalismen alltid driver fram» (1989b, s. 8)

I likhet med andre samfunnsteoretikere, som Ulrich Beck (2002) og Zygmunt Baumann (2000), og også Thomas Ziehe, ser Giddens selvrefleksiviteten og subjektiviteten som vesentlige sider ved det seinmoderne samfunnet. Menneskene er fristilt fra begrensningene i lokale skikker og praksis. Valgmulighetene i det seinmoderne samfunnet er i prinsippet utallige, både når det gjelder livsstil, bosted, utdanning og yrkesvei. Valgmulighetene gjør at den enkelte nå også må begrunne og forsvare sine valg overfor andre, noe som var mindre aktuelt i modernitetens mer begrensede muligheter til å velge annerledes enn det klassetilhørighet, foreldre og bosted la føringer for. Valgfriheten rokker ved et annet av modernitetens kjennetegn: ekspertsystemene. Det vil si, det finnes i dag konkurrerende ekspertsystemer og dermed tvil om hvilken ekspertise som er den beste. En må velge hvilke ekspertsystemer man slutter seg til, eller har tillit til. Et eksempel er skolemedisinen satt opp mot alternativ medisin, et annet er de ulike smakshierarkiene i kulturen, der ulike subkulturer har sine egne standarder og egne eksperter på hva som er kvalitet. Det er ikke lenger én gitt, faglig autoritet, en velger selv blant hierarkiene av smakskulturer.

I praksis finnes likevel mange begrensninger av disse valgmulighetene. I norsk sammenheng ser vi for eksempel et sterkt element av tradisjoner og forventninger knyttet til valg av karrierer, som har sammenheng med økonomisk klasse, kjønn og hjemsted (Kjønnsdelte utdanningsvalg, 2010; Sæther, 2009). Barn «arver» fremdeles sine foreldres livsmønster når det gjelder utdanning og yrkesvalg, om enn i mindre grad i urbane strøk enn i rurale (Øia & Fauske, 2010). Det kan også spørres hvor reelt det er at barn kan velge og vrake blant ekspertsystemer, for eksempel har de fleste barn under 12 år liten påvirkning på hvilken pedagogisk modell som ligger til grunn for barnehagen eller grunnskolen foreldrene velger for dem. For personer over 12 år åpner lovverket for større muligheter for barns selvstendige valg, både med hensyn til skole og synspunkter på foreldresamvær etter skilsmisse. Mindre

barns økte valgmuligheter ligger innenfor de områder der de kan danne egne oppfatninger – for eksempel påkledning, mat og drikke, leker eller fritidsaktiviteter.

## Seinmoderne selvbyggere

What to do? How to act? Who to be? These are focal questions for everyone living in circumstances of late modernity — and ones which, on some level or another, all of us answer, either discursively or through day-to-day social behavior. (Giddens, 1991, s. 70)

Teknologiens og medienes nyvinninger gir det seinmoderne enkeltmennesket større muligheter til å «bygge seg selv»; en nødvendig prosess, siden den enkelte ikke lenger kan hevde å 'være noen' i kraft av familie, klasse eller annen tilhørighet. Hvem en vil framstå som, er et spørsmål om hva en omgir seg med og om utseende, kropp og sosialt miljø. Alt dette kan formes, omformes eller skiftes ut i den seinmoderne mulighetsverden.

Dette er et sentralt punkt også for Thomas Ziehe, som peker på den kulturelle frisettelsen fra tradisjonelle normer, som har vært særlig synlig siden 1970-tallet. Han beskriver frisettelsen fra blant annet tidligere familiemønstre, seksuallivets mønstre og også mentale forestillinger om materielle behov og det legitime ved å være lykkelig (1983, s. 30–31). I seinere tekster betoner Ziehe de problematiske sidene ved frisettelsen, både innenfor skolesystemet og i familien, og peker på mangel på fastlagte normer som lite tilfredsstillende, også for barn og ungdom selv (Ziehe, 1989a, 2011).

Å skape seg selv gjennom andres blikk – og gjennom et selvbygget image er ikke bare en frihet, sier Ziehe, men også en plikt. Friheten stiller krav, og kan kjennes som en byrde, noe også Giddens peker på (1991, p. 196). Ziehe skriver primært om ungdom i tenårene, men i tiden som er gått siden flere av hans tekster ble publisert på 1980-tallet, er de tendensene han peker på kommet til å få gyldighet også for barn i yngre alder. Å reflektere over hvordan man framstår i egne og andres øyne, er blitt en del av svært unge menneskers hverdag. Flere medieforskere peker på at det er inntrådt forandringer i barns medie- og forbruksvaner de siste tiårene, på en slik måte at deres atferd på noen områder likner tenåringens; med høy bevissthet om utseende og framturen (Buckingham, 2000; Hjarvard, 2008) uten at barndommen dermed er tapt, selv om den er forandret. I analysen av bibliotekenes tjenester til barn, vil jeg undersøke om tjenestene bidrar til å bygge opp under eller om de motarbeider denne selvrefleksive tendensen.



## Autoritetsspørsmålet

Hvem skal vi tro på, hvem skal vi følge rådene til? Spørsmålet om autoritet står sentralt både hos Ziehe og Giddens. Den kulturelle frisettsens konsekvenser i seinmoderniteten er ifølge Ziehe at vi har beveget oss fra et normregulert til et preferanseorientert hverdagsliv (2011). En viktig konsekvens av den kulturelle frisettsen er dermed tapet av autoritet hos tidligere autoritative og normgivende institusjoner eller posisjoner; som lærer, foreldre, kirken eller sykehuset. Et samfunn sammensatt av ulike verdihierarkier og et mangfold av konkurrerende ekspertsystemer, kan skape motreaksjoner, som å søke etter den ene, gyldige sannheten. Preferanseorienteringen betyr ikke at unge mennesker ikke er omgitt av normer for både oppførsel og utseende, men at det eksisterer et mangfold av ulike normsett, der ikke ett er overordnet og bestemmende. Dilemmaet for mennesker i seinmoderniteten, ikke minst for ungdom, er dermed motsetningen mellom autoritet og usikkerhet: “in circumstances in which there are no final authorities, the reflexive project of the self must steer a way between commitment and uncertainty” (Giddens 1991, p. 201). Opplevelsen av normdifferensiering kan få den konsekvensen at man søker seg til absolutte autoritetssystemer, slik vi i disse dager ser en del unge fra Vesten velge å underordne seg autoritære islamske organisasjoner. Giddens beskriver denne dynamikken slik:

Some individuals find it psychologically difficult or impossible to accept the existence of diverse, mutually conflicting authorities. They find that the freedom to choose is a burden and they seek solace in more overarching systems of authority. A predilection for *dogmatic authoritarianism* is the pathological tendency at this pole. A person in this situation is not necessarily a traditionalist, but essentially gives up faculties of critical judgment in exchange for the convictions supplied by an authority whose rules and provisions cover most aspects of his life. (1991, s. 196).

Barnebiblioteket kan regnes blant de institusjoner som i modernitetens tid hadde autoritet i seg selv, i kraft av hva de forvaltet av kvalitetsvurderte medier og kunnskap, og denne institusjonsautoriteten ble barnebibliotekaren automatisk bærer av. En utdannet barnebibliotekar ville dessuten ha sin profesjonsautoritet, i kraft av sin kompetanse og faglige engasjement. Disse autoritetsformene kan ikke lenger regnes som gyldige, hevder Ziehe, med henvisning til skolen. Derimot er en personlig autoritet mulig å bygge opp, avhengig av hvilke relasjonelle ferdigheter en lærer har (2011). Autoritet er dermed noe som må bygges og gjenoppbygges kontinuerlig, fordi den avhenger av den enkelte formidlers evner og ikke av institusjonen. Dette stiller store krav til formidlernes evne til å bygge relasjoner med barna,

fordi autoriteten er til enhver tid avhengig av å være seg denne verdig. Denne relasjonelle autoriteten kan sammenliknes med tillit, og kan tapes ved tillitsbrudd.

Dersom denne tenkingen om kompetanse og autoritet også kommer til uttrykk i bibliotekets organisering, ved vektlegging av individuelle kvaliteter over faglig kompetanse på ulike nivå, vil det igjen bety at ekspertsystemenes hegemoni svekkes.

## **Overvåkning og kontroll**

Et av hovedkjennetegnene ved moderniteten som Giddens anfører, er utviklingen av overvåkning fra statens side (1990, s. 57). I seinmoderniteten har denne overvåkningen tatt nye former, og utføres på mange nivåer, ikke bare statsinitiert. Samtidig med autoritetstapet finner det sted en utstrakt bruk av midler som kan oppfattes som forsøk på å kompensere for autoritetstapet hos både foreldre og andre som har med barn å gjøre. En økende andel foreldre benytter seg av en overvåkningsapplikasjon som gjør at de via barnets mobil til enhver tid kan vite hvor det befinner seg og hvem det har kontakt med på mobilen. Hele 38 % av personer i småbarnsforeldrealder (30-39 år) kunne i 2014 tenke seg å bruke slik sporing, selv om langt færre i realiteten bruker det (Datatilsynet, 2014). Det er også mulig å overvåke barnas nettbruk, inkludert e-post. Slike kontrollredskaper er trygghet for både barna og foreldrene, forsvarer brukerne av denne teknologien seg. Datatilsynet<sup>27</sup> hevder på sin side at den nevnte typen mobilapplikasjoner gir uheldig overvåkning av privatlivet til barna. Slike overvåkningsprogram knytter foreldre og barn sammen i et avhengighetsforhold, der foreldrene blir svært tydelige som autoritetspersoner (forstått som kontrollører). Når barn og ungdom i så stor grad bruker fritida i organiserte aktiviteter (Frønes, 2011), vil overvåkning av den uorganiserte tida som er igjen, gjøre at barn og ungdom befinner seg i et konstant oppmerksomhetslys, noe som igjen bidrar til økt selvrefleksjon; økt bevissthet om andres blick på seg selv. Denne sterkt utvikla overvåkinga i seinmoderniteten er en del av det Giddens kaller «sequestration of experience» (1991, s. 149); konfiskering av erfaring. Hvor du beveger deg og hvem du snakker med er ikke noe du kan holde for deg selv, det snappes opp av myndighetsinstitusjoner som foreldre, skole, vaktelskaper, politi – med de beste begrunnelser for din egen og samfunnets sikkerhet.

---

<sup>27</sup> Datatilsynets direktør, Bjørn Erik Thon uttaler til *Computerworld* 05.08.2010 at GPS-teknologien som viser hvor barna er via mobiltelefonen, er å forstå som overvåkning.

Institusjoners kontroll av barn og ungdom har hatt mange sammenfallende former; registrering av oppmøte og tilstedeværelse, aldersgrenser, restriksjoner på oppførsel, stemmebruk, påkledning og språkbruk har vært og er stadig aktuelle innenfor barnehage, skole og organiserte fritidsaktiviteter. Bibliotekene har alltid utøvet former for kontroll over barns tilgang til mediesamlingene. Også utformingen av barnebibliotekenes rom har i varierende grad lagt opp til voksenkontroll, slik jeg skal komme tilbake til seinere i avhandlinga. Med et foucaultsk perspektiv på institusjoners grad av lukkethet, kontroll og overvåkning av mennesker, kan en skalering vise fengselet eller sikringsanstalten som den ekstreme ytterligheten, mens sykehuset, skolen og barnehagen representerer delvis lukkede institusjoner, der barn er underlagt ganske stramme rammer for hvor de kan være og hva de skal gjøre, over til barnebiblioteket, som jo også har en rekke rammer for hva som kan foregå og hvordan, men som samtidig er basert på frivillighet og valgfrihet.

Sosiologen Erwin Goffman, som Giddens henviser til i flere av sine bøker, og særlig ofte i *Modernity and Self-Identity*, presenterer samfunnet med en metafor fra teatret; menneskene kan befinne seg på scenen; «front region» der de vet de blir sett og vurdert etter sine prestasjoner, og der de spiller sine bestemte sosiale roller. Befinner de seg derimot i en «back region», kan de slappe av fra blikk og forventninger, tøyse med det som foregår på scenen, og eventuelt trene på nye måter å spille roller på (Goffman, 1959). Skolen og barnebiblioteket kan jamføres med Goffmans metafor; i motsetning til skolen fordrer ikke barnebiblioteket prestasjoner eller opptreden som blir vurdert, med mindre en selv ønsker det (for eksempel ved å delta i konkurranser), og barnet kan her unndra seg elevrollen som inntas overfor lærere og overfor medelever. Det er mulig å trekke seg tilbake i anonymitet. Selvsagt kan barn som ønsker det, gjøre barnebiblioteket til en arena for å bli sett, vurdert og for å spille bestemte roller, men det forutsettes ikke. Barnebibliotekaren, derimot, vil oppleve publikumsarealet som «scene» der rollen fordrer ytelser og der hun eller han blir sett og vurdert. Slik kontrollmulighetene har utviklet seg, er skillene mellom hva som er på og bak «scenen» i dag blitt utydelige. Den amerikanske kommunikasjonsforskeren Joshua Meyrowitz har vært opptatt av denne nedbrytingen av skiller mellom Goffmanns to regioner, og har innført en tredje, en «middle region», som i stor grad er skapt av elektroniske medier, og der en via TV kan se mye av det som tradisjonelt tilhørte «back region» for eksempel når det gjelder politikere. (Meyrowitz, 1985). Nyere teknologi skaper også nye sosiale settinger, der mennesker blir sett både via sosiale medier og overvåkningskameraer, noe som kan få en til å spille roller og kjenne seg vurdert også utenfor klasserommet eller hvilken annen definert

«scene» det er snakk om. Med denne «middle region» følger økende grad av refleksjon over og bevissthet om hvordan vi framstår for andre, og selvkontroll blir viktigere.

Det er et poeng for meg å undersøke graden av, og former for kontroll over barna i bibliotekene i den tidlige og seine perioden. Slike undersøkelser kan si noe om både rådende barndomssyn hos bibliotekarene og om strategiske valg de har tatt.

## Om strategi

Strategi er opprinnelig et ord hentet fra militært vokabular, det betegnet på gresk «den del av krigskunsten som angår ledelsen av stridsmidlene og de militære operasjoner på krigsskueplassen i sin helhet», slik det formuleres i Berulfsens *Fremmedordbok* (1986, s. 338). «Krigskunst» er et godt stykke unna barnebibliotekledelse, men det er likevel fruktbart å ha den opprinnelige betydningen i bakhodet når virksomheten i fortidige og nåtidige barnebibliotek undersøkes.

Strategi er blitt en sentral del av det stadig ekspanderende ledelsesfaget, og litteraturen på feltet er omfattende. I avhandlingens sammenheng har jeg bruk for å definere begrepet, og operasjonalisere det, slik at strategier kan utleses og tydeliggjøres fra det materialet jeg undersøker. Blant de mange innenfor organisasjonsteori som har syslet med strategi, er Henry Mintzberg, professor i Management Studies ved McGill University, Montreal. Hans differensierte strategibegrep framstår som anvendelig for avhandlingens prosjekt, ikke minst fordi det er utviklet med tanke på både offentlige og private organisasjoner, så vel forretningsdrift som non-profit organisasjoner. Mintzberg slår ikke fast noen enkel, konsis definisjon, men viser strategi som en vifte av fem mulige forståelser av begrepet; kjent som «The 5 Ps» (1987, 2005) som jeg vil anvende på barnebiblioteket som organisasjon. Den første P er strategi sett som *plan*, et eksplisitt skjema for handling i tida framover, for å komme fra A til B. Strategi kan også forstås som et *mønster* (Pattern) av handlinger som tydeliggjøres retrospektivt. Her snakker vi om henholdsvis intenderte og realiserte strategier, og det er ikke nødvendigvis slik at strategien som gjenfinnes som et realisert mønster, var intendert i utgangspunktet<sup>28</sup>. I mitt materiale er det for den yngre periodens del et forholdsvis rikt materiale når det gjelder planer for de to casebibliotekene. For den eldre periodens

---

<sup>28</sup> Dette er et noe kontroversielt syn på hva strategi kan være, men ser ut til å deles av Pierre Bourdieu i *La Distinction* (1979), der han i sammenheng med habitusbegrepet bruker *stratégie inconsciente* (ubevisst strategi).

vedkommende, er det lite å finne av lokalt vedtatte strategier i form av plandokumenter, og jeg vil derfor ta opp som strategier også de strategiske mønstrene jeg finner, blant annet i barnebibliotekarenes retorikk. Mønstrene jeg finner der, er trolig ikke resultater av noen eksplisitt plan for arbeidet, men kan heller kalles «emergent strategies» (Mintzberg, 2005, p. 12), altså mønstre som ikke er intendert, men som kan etterspores. Den tredje P-en; *posisjon*, som hos Mintzberg vil si plassering av bestemte produkter eller ideer i bestemte markeder, vil i denne sammenheng både omfatte barnebibliotekenes (og bibliotekarenes) posisjon i det barnekulturelle feltet og i offentligheten generelt. I sammenheng med strategi som posisjon står *perspektiv*, som dreier seg både om hvordan aktører internt i en organisasjon oppfatter virksomheten, og om eksternt omdømme; hvordan en organisasjon grunnleggende framstår og oppfattes, med sine visjoner og samfunnsoppdrag. Den femte strategiforståelsen, *ploy*, er en form for plan. Ploy kan oversettes med utmanøvrering eller dekkoperasjon; en listig måte å nå målene på, ved å overvinne en konkurrent eller motstander.

De fem strategiforståelsene eller variantene kan samspille eller gå over i hverandre, for eksempel fra et handlingsmønster som har avtegnet seg over tid til en eksplisitt plan, eller fra et overordnet perspektiv for virksomheten til posisjoneringer i et praksisfelt. En institusjon som barnebiblioteket kan tenkes å ha et så tydelig perspektiv for sin virksomhet at dette nedfeller seg i medarbeidernes holdninger på en slik måte at «patterns of behavior become deeply ingrained in the group» (Mintzberg, 1987, s. 21).

Mintzbergs strategibegrep kan kobles til forskningsspørsmålene i innledningen, der jeg spør etter barnebibliotekenes posisjon og deres strategier. Jeg vil ved hjelp av Mintzbergs strategiforståelser undersøke hvilke planer som har vært lagt for barnebibliotekene, og hvilket omdømme barnebibliotekene har hatt i de to valgte tidsperiodene. For aktørene, barnebibliotekarenes del, spør jeg hvordan de har posisjonert seg, hvilke handlingsmønster som har avtegnet seg i utøvelsen av praksis, og om strategien ploy har vært virksom i etableringen og utviklingen av barnebibliotekene.

### **Barndom i praksisutøvelsen: Fem forskjellige handlingsmønstre**

Virginia A. Walter (2009) presenterer i en utvidet sekvens av boka *Children and libraries: Getting it right* (2001) fem alternative barndomsbegrep, slik hun ser de har avspeilt seg i profesjonsutøvelsen i amerikanske barnebibliotek. Walters uttrykk «notions of childhood»

harmonerer godt med handlingsmønster som strategi, slik det er framsatt tidligere i dette kapitlet, som en av fem strategier ifølge Mintzberg (1987). De fem barndomsbegrepene hos Walter gir både en begrunnelse for ulik praksisutøvelse og et bilde av utviklingen i samfunnet så vel som av endringene i barns posisjon fra det moderne til det seinmoderne samfunnet, primært i en amerikansk kontekst. Det er interessant å se hvordan norsk barnebibliotekarbeid har forholdt seg til slike barndomsbegrep; hvilke som dominerer, og om noen forlades til fordel for andre. Det er rimelig å anta at disse begrepene hentet fra amerikansk kontekst er relevante i den tidlige norske barnebibliotekpraksisen, som i stor grad er en kopi av den amerikanske, moderne barnebibliotektradisjonen.

Walters første begrep; *Barnet som leser*, er det mest tradisjonelle, det som har vært i forgrunnen for barnebibliotekarbeid gjennom mer enn hundre år, der både leseferdighet, læring og lese lyst har stått sentralt. *Barnet i informasjonsalderen* åpner for en praksis som inkluderer mangfoldet av digitale ressurser for barn, informasjon så vel som spill og kommunikasjonskanaler, ressurser som støtter andre ferdigheter hos barnet, for eksempel multitasking og strategisk tenking. *Barnet i lokalsamfunnet* retter oppmerksomheten mot barnets omgivelser og nærmiljø, og dette bidrar til å forme bibliotektilbudet. I i likhet med *Barnet som leser* har dette påvirket og vært en drivkraft i praksisutøvelsen fra barnebibliotekets tidligste tid. Forholder bibliotekarene seg til *Det globale barnet* fremmer det en praksis der barnet oppfattes som verdensborger, noe som henger sammen med multietnisitet i mange barns oppvekstmiljø, der familiebakgrunn, reiser, språk og kultur skaper nettverk som strekker seg omkring jordkloden på kryss og tvers. Samtidig med denne diversiteten finnes ensretting gjennom den globale barnekulturen i medier og aktiviteter. Dessuten er dette barndomsbegrepet knyttet til verdensomspennende prosesser som klimaendringer, internasjonal økonomi og politikk, noe som vil påvirke samlingene og tjenestetilbudet til det globale barnet. Walters femte barndomsbegrep er *Det myndiggjorte barnet*, som genererer en praksis der barnets rettigheter er sentralt, med forankring i FNs Barnekonvensjon (2003).

Ut fra presentasjonen av tidligere forskning om barn, bibliotek og kulturformidling i forrige kapittel, er det betimelig å spørre om det ikke mangler et begrep i Walters begrepskatalog. Anvendt på norske forhold mener jeg det er nødvendig å føye til *Det skapende barnet*, og undersøke i hvilken grad dette begrepet danner mønster for praksis.

## Om barn og romutforming

I forlengelsen av Walters praksisnære tenking om barndomsbegrep i biblioteket, legger jeg til ytterligere noen perspektiver fra arkitektur i pedagogisk sammenheng, hovedsakelig hentet fra antologien *Arkitektur, krop og læring* (Larsen, 2005). Antropologene Eva Gulløv og Susanne Højlund (2005) skriver at romutforming i institusjoner for barn, som skole og barnehage vil ha avgjørende innvirkning på samhandlingen mellom barn og voksne. De peker også på at institusjoner for barn har rom som uttrykker bestemte forståelser av barndom, og at rommene til og med kan gi uttrykk for flere ulike barndomssyn. Romutformingen signaliserer gjerne hva som skal foregå der, men også hva slags mennesker som forventes å være i rommet, for eksempel ved utvalget av gjenstander og utstyr som ligger framme og forventes brukt, eller ved restriksjoner i tilgangen til det som ikke skal brukes. Barn kan utfra en slik romlesing forstås som for eksempel ukultiverte, uforsiktede, noen som må oppdras og reguleres. Eller rommet kan tvert imot uttrykke at barna er kompetente og selv i stand til å finne ut av hvordan de vil bruke rommet.

Arkitekten Inge Mette Kirkeby og barndomsforskerne Thomas Gitz-Johansen, og Jan Kampmann (2005) viser, med bakgrunn i Basil Bernsteins analyser av ulike pedagogiske tradisjoner, hvordan noen fysiske rom legger opp til en synlig, mens andre en mer usynlig pedagogikk. De peker på at rom kan ha sterk eller svak koding, og dermed stille mer eller mindre klare forventninger om handlinger i rommet. Det tradisjonelle klasserommet, der elevene sitter stille på pultrækker, vendt mot læreren, er et eksempel på et sterkt kodet rom, som gir små muligheter for spontanitet eller improvisasjon, samtidig som det gjør det mer forutsigbart for aktørene. I rom som er svakere kodet, vil stolrekkene i et klasserom, eller stol/bord-oppstillingen i et barnebibliotek kanskje være brutt eller fjernet helt, og det vil finnes flere ulike typer utstyr i rommet. Dette vil stille andre krav til barna, og det vil ligge forventninger om at de selv må velge og kunne ta beslutninger om hva de vil gjøre, og kanskje tilpasse sin adferd til situasjonen uten den voksnes kontroll fra sin bestemte plass. Kirkeby et.al. (2005) hevder at rom som på denne måten preges av en usynlig pedagogikk vil ha innebygd forventninger om personlig kvalifikasjoner i tillegg til de faglige, for eksempel kreativitet, samarbeidsevne og evne til selv å treffe beslutninger. Uansett hvor sterkt et rom er kodet, kan det gjøres opprør mot kodene. Marjanna de Jong (2005) understreker at de som bruker et rom, bevisst eller ubevisst kan handle i strid med det rommet og arkitekturen legger opp til. Ved å forandre rommenes intenderte funksjon og bruke rommet til noe ganske annet,

kan de overdøve rommets tause invitasjon eller regulering. De Jong hevder at det foregår en vedvarende dialog, eller kamp, mellom den idé som rom og innredning legger opp til, og den praksis som gjennomføres av brukerne av rommene. Derfor vil forskning på hva som faktisk foregår i rommene kunne gi informasjon om rommets fleksibilitet og dermed om aktørens handlingsmuligheter. Arkitekten Hanne Wilhjelm, som har skrevet om barnehagerommets utvikling gjennom tidene, er inne på det samme når hun peker på at spesialisering av rommenes karakter både kan kontrollere og frigjøre (Wilhjelm, 2013). I bibliotekene, som i barnehagen, har voksnes forestilling om hva barn skal foreta seg i bestemte rom, gjort det vanskelig å åpne for spontan annen bruk, initiert av barna selv. Dermed blir den voksne sterkt styrende for aktiviteten. På den annen side kan det spesialiserte rommet også åpne andre bruksmuligheter som den voksne ikke har forutsett, for eksempel leik ved hjelp av møbleringen som ikke var intendert i utgangspunktet. Et sterkt spesialisert rom kan også virke frigjørende, ved at det spesialiserte rommet gir konsentrasjon om den aktiviteten rommet er tilrettelagt for. Utforming av barnebibliotekenes rom kan altså fortelle oss adskillig om hvilke barndomssyn og hvilken forståelse av bibliotekenes funksjon som til enhver tid gjelder.

Oppsummert bidrar Giddens', Ziehes og Goffmans tenking til å gi overordnede perspektiver til arbeidet med avhandlingen, ved å framsette forståelsesrammer og begreper som kan gi større innsikt i det feltet jeg undersøker, mens Mintzberg og Walter tilbyr begreper på et nivå nærmere praksisutøvelsen.



## 4. Forskningstradisjon og metode

### **Et bibliotek- og informasjonsvitenskapelig forskningsprosjekt**

Denne avhandlingen plasserer seg i et sammensatt og flerfaglig forskningsfelt, og gjør bruk av metoder fra flere forskningstradisjoner. Bibliotek- og informasjonsvitenskapen er ung i Norge, og har tradisjonelt vært knyttet til et profesjonsfelt. Nettopp denne tilknytningen til praksis er det som konstituerer det vi i dag kaller bibliotek- og informasjonsvitenskap eller LIS. Slik tilknytning understrekes av flere forskere som en forutsetning for LIS, som for andre profesjonsvitenskapelige felt: «Without the links and mutual interdependencies between academia and practice in professional fields, the scientific fields in question would probably disintegrate.» (Audunson & Aabø, 2013). Den store diskusjonen om hva LIS er, skal jeg her ikke gå inn i, men jeg vil presisere min forståelse av samme, ved å vise til en definisjon jeg slutter meg til. Den danske LIS-forskeren Jack Andersen gir i en av sine artikler denne definisjonen, som omfatter forskning knyttet både til praksisutøvelsen og til de kunnskapsorganiserende institusjonene praksisen utøves ved:

LIS studies how and through what means professional, scholarly, cultural, and social knowledge as materialized in documents (print or electronic) is communicated in society as well as what function libraries and other similar knowledge organizing institutions or activities have, or are supposed to have, in these communications (Andersen, 2008, s. 355).

Metodisk og teoretisk henter forskning innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskapen sine redskaper og sin epistemologi fra flere disipliner innenfor både naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap. Avhandlingen fortsetter i denne tradisjonen, ved å ha et bein i historiefaget, med kildegransking og spørsmålsstillinger som dreier seg om å fortolke fortidige hendelser, et annet bein i sosiologien, siden det er snakk om å analysere endringer i samfunnsinstitusjoner for barn ved hjelp av samfunnsvitenskapelige teorier og metoder. Som litteraturviter har jeg i utgangspunktet en hermeneutisk tilnærming til forskningsarbeidet, og jeg baserer meg i høg grad på analytisk lesning og fortolkning av dokumenter. Med disse ulike fagtradisjonene i spill, vil jeg samtidig hevde at dette prosjektet står støtt midt i bibliotek- og informasjonsvitenskapen fordi det har institusjonen barnebibliotek som sitt emne, og fordi det skriver seg inn i en forskningstradisjon av andre historie- og samfunnsfaglige undersøkelser av bibliotek.

De nevnte tidsperiodene som er valgt ut som emne for avhandlingen, er begrunnet i, og avgrenset av bestemte hendelser av betydning for det praksisfeltet jeg undersøker. I 1914

åpnet den første folkebibliotekbygning som var særlig utformet for sin funksjon, inkludert egen barneavdeling, på Grünerløkka i Oslo. Samme år ble også Drammen folkebibliotek bygget, men dette åpnet først i 1916. En annen hendelse som har betydning i et videre perspektiv, er den store utstillingen som store deler av 1914 ble vist i Frognerparken i Oslo, og som skulle vise nasjonens vei fra bondesamfunn til industrisamfunn<sup>29</sup>. Denne utstillingen var først og fremst nasjonsbyggende, men demonstrerer også flere sider ved det moderne samfunnet som barnebibliotekene inngikk i. Utstillingen tematiserte både urbaniseringen, næringslivet, den nye kunsten og globale impulser (vist blant annet ved en «autentisk negerlandsby»). Utstillingen gav en enestående mulighet for de besøkende til å reflektere over samfunnsendringer, muligheter og livsvalg. Selvsagt rommet utstillingen et moderne modellbibliotek etter amerikansk mønster<sup>30</sup>, med en samling bøker som tilfalt Drammen folkebibliotek da utstillingen lukket. En og en halv million mennesker besøkte utstillingen<sup>31</sup> (Ytreberg, 2014).

I 1935 trådte *Lov um folke- og skuleboksamlingar* i kraft, etter et forarbeid fra Folkeopplysningsnemnda, som året før framla sin tilråding (Folkeopplysningsnemnda, 1934). Lovgivningen ble en kulminasjon av det folkebibliotekpolitiske arbeidet som var lagt ned fra århundreskiftet og framover. Loven var en milepæl, og en bekreftelse av at folkebibliotekene hadde etablert seg som kultur- og opplysningspolitiske viktige institusjoner.

I utgangspunktet var planen å la 1991 og framover utgjøre den andre perioden avhandlinga undersøker, med begrunnelse i at Norge ratifiserte FNs Barnekonvensjon dette året. Når jeg likevel har valgt å konsentrere meg om 2000-tallet, er det mest av kapasitetsmessige årsaker. Mange forhold som angår barnebibliotekene er i rask utvikling, både mediemessig, organisatorisk og på andre måter, og kildetilfanget er omfattende. Årene fra 2000 gir, slik jeg vurderer det, nok materiale til å se forandringsprosesser, faglige diskusjoner og strategiske valg i praksisfeltet.

Å undersøke to perioder i en utvikling vil ikke nødvendigvis si at disse to periodene kan sammenliknes. Med de fundamentale forskjellene mellom barndom og samfunn som det

---

<sup>29</sup> Anledningen var 100-årsjubileet for Norges grunnlov.

<sup>30</sup> Kilde: *Norges jubilæumsutstilling 1914: Katalog over utstillere i de permanente avdelinger paa Frogner, 1914*, s. 381.

<sup>31</sup> Et enormt tall, tatt i betraktning Norges befolkning, som i 1914 bare talte 2,4 millioner.

tidlige 1900-tallet og 2000-tallet viser, ville en direkte sammenlikning mellom institusjonen barnebibliotek da og nå gi liten mening. Å analysere den eldre perioden vil imidlertid gi en forståelse av hvilken tradisjon barnebibliotekene står i på 2000-tallet, og klargjøre hvilke linjer av kontinuitet eller brudd med tradisjonen som kan påvises. Dette skal ikke forstås slik at den eldre perioden utgjør et fastlagt mønster; en slags uavhengig variabel som den nye tids barnebibliotek vurderes opp mot. Den eldste perioden er jo selv et utsnitt av en historisk utvikling, og rommer adskillige elementer av både kontinuitet og brudd med tidligere praksis, slik kapittel 6 viser.

### **To case-studier: Bergen og Drammen**

For å få svar på de spørsmålene jeg stiller til mitt kildemateriale, trenger jeg arbeidsredskaper til å avdekke hva kildene uttrykker, og teoretiske perspektiver og begrep til å fortolke disse uttrykkene i en videre kontekst. De samfunnsteoretiske tilgangene er gjort rede for i kapittel 3, mens dette kapitlet tar for seg metodene jeg har valgt til å hente inn materialet jeg bygger på, og arbeidsredskapene jeg bruker i analysene av materialet.

For å kunne komme nærmere inn på både de historiske og de nåtidige endringene i barnebibliotek, velger jeg å gjøre to case-studier. Ved å undersøke enkelttilfeller av et fenomen, kan jeg få et klarere bilde av helheten, forutsatt at de valgte enkelttilfellene ikke er marginale. Å gjøre bruk av case-studier innebærer å gjøre inngående studier av ett eller noen få enkelttilfeller, for dermed å kunne kaste lys over et større antall mer eller mindre likeartede tilfeller. (Gerring, 2007). Det er en temmelig utbredt metode som gjerne kombineres med andre metoder, både kvalitative og kvantitative og ofte med forskjellige typer empirisk materiale (Jacobsson & Meeuwisse, 2010, s. 46). Case-studier er brukt av adskillige LIS-forskere, to eksempler fra seinere år er Sunniva Evjen (2012) og Nanna Kann-Christensen (2009). Mine utvalgte enkelttilfeller er det jeg innledningsvis har definert som barnebibliotek ved to folkebibliotek. Utvalget ble gjort etter overveielse, og i Gerrings typologi blir dette en form for «typical case-study» (2007, s. 88), i og med at begge mine cases i avhandlingens tidlige periode representerte og fremmet en moderne barnebibliotekmodell, inspirert fra USA, en modell mange andre barnebibliotek strebet etter. De to bibliotekene jeg har valgt er Bergen offentlige biblioteks barneavdeling og Drammensbibliotekets barneavdeling, og valget ble gjort ut fra den kunnskapen jeg på forhånd hadde om norske barnebibliotek. De to

bibliotekene har fra begynnelsen av 1900-tallet og framover vært sentrale<sup>32</sup> i utviklingen av tjenester til barn og ungdom, og er stadig viktige aktører på dette feltet. I avhandlingen er de to brukt som case-bibliotek både i den tidlige og seine perioden. Når disse bibliotekene framsto som typiske for den nye barnebibliotekbevegelsen på begynnelsen av 1900-tallet, er det er samtidig åpenbart at de ikke var typiske i den forstand at de viser «gjennomsnittet» av norske barnebibliotek for noen av de to periodene som undersøkes. De kan heller sies å være representative i den forstand at de er eksemplariske for den tidlige periodens tankegang om hva et barnebibliotek skulle være, og de var eksempler til etterfølgelse for mange av de andre barnebibliotekene som ble åpnet i andre byer i første del av 1900-tallet; til sammen omkring 12<sup>33</sup>. Av samme grunner finnes det et rikt kildemateriale om de to bibliotekene.

Barnebibliotekene i henholdsvis Bergen og Drammen er to av de største i Norge, og dessuten bibliotek som har utviklet seg på ulikt vis. I dagens norske biblioteklandskap er Drammensbiblioteket i Papirbredden kunnskapspark et av bibliotekene som har representert fornyelse, både ved sin organisasjon (fra åpningen av kombinert folke-, fylkes- og høgskolebibliotek), ved sin innovative, åpne utforming og sin satsing på mediemangfold og populærkultur. Bergen offentlige biblioteks barneavdeling i hovedbiblioteket fra 1917 har beholdt sin plass i bygningen, og framstår i utgangspunktet som det mest tradisjonsforankrede av de to barnebibliotekene. Utviklingen i de to bibliotekene forteller om endringer i tjenestetilbud og prioriteringer, og endringer i syn på barn som bibliotekbrukere. Ved hjelp av skriftlig, fotografisk og muntlig kildemateriale fra disse to barnebibliotekene, vil jeg undersøke hvilke strategier som har formet tankegang og praksis i de to aktuelle periodene.

## **Retorikk som analyseredskap**

Retorikk er både læren om å overbevise med sin tale, og selve talen. Retorikk kan også forstås som en kommunikasjonsdisiplin, og som sådan inngår retorikken i dag i en lang rekke fag både innenfor og utenfor klassisk humaniora, blant annet i strategisk ledelse og reklamefag, men også i kulturfag og i bibliotek- og informasjonsvitenskapen (se for eksempel Budd, 2006; Day, 2000; Hylland, 2002; Paling, 2004). I denne avhandlingens sammenheng tilbyr

---

<sup>32</sup> Dette kan hevdes med bakgrunn i bibliotek- og byhistoriske skrifter, bl.a. Drammen folkebibliotek (1958) og Ertresvaag (1982).

<sup>33</sup> Trondheim 1902, Deichmanske bibliotek 1906, 1911, Deichmanske bibliotek, avd. Grünerløkka 1914, Kristiansand 1915, Drammen 1916, Haugesund 1917, Bergen 1917, Sarpsborg 1917, Larvik 1921, Rjukan 1924, Fredrikstad 1926

retorikken et sett av arbeidsredskaper til å avdekke hvilke språklige strategier som er i bruk i kildene og hvilke spenninger og konfliktlinjer internt på barnebibliotekfeltet, eller mellom barnebibliotekfeltet og andre samfunnsfelt disse strategiene synliggjør. En retorisk analyse bidrar ikke til å komme fram til hva som er sant eller riktig i tekstene som undersøkes, men vil vise hvordan argumentasjonen søker å overtale leserne i den situasjonen teksten er innskrevet i. Fortolkningene fra analysene vil bli drøftet i lys av det teoretiske begrepsapparatet som det er gjort rede for i forrige kapittel.

Barnebibliotekene er for en stor del språklige arenaer, der muntlig kommunikasjon og skriftlige og sammensatte tekster dominerer. Barnebibliotekene er også omgitt av språklige praksiser og strategier i sine institusjoner, både gjennom sin selvframstilling (fagpresse, nettsider, annonsetekster etc.) og gjennom formuleringer i kommuneplaner og kulturpolitiske dokumenter. Barnebibliotekarenes framstilling av eget arbeid, deres metaforikk og talemåter er viktige kilder til innsikt i hvordan institusjonen og de som arbeider i den, forstår seg selv, sin egen samtid og sin oppgave i denne.

Folkebibliotekene har i både i det moderne og seinmoderne samfunnet stått i omfattende organisatoriske og teknologiske endrings- og omstillingsprosesser. Omstilling er aldri enkelt, det skaper strid, og prosessen vil oftest være omgitt av retoriske strategier (Nordhaug & Kristiansen, 2007). Valg av talemåter og argumentasjon i det offentlige rom kan bidra til legitimering av forandringer eller til ekstern omdømmebygging, og å analysere fram slike retoriske strategier kan fortelle oss noe om både organisasjonenes evne til å navigere i mediebildet, og om hvem de søker sympati/støtte hos.<sup>34</sup> I dette arbeidet kan slike strategier etterspores blant annet hos forkjemperne for å satse på bibliotek tjenester til barn på tidlig 1900-tall og tilsvarende strategier hos motstanderne, og blant motstandere og tilhengere av å gi plass til nye medier i barnebiblioteket, i nyere tid.

Jeg forholder meg til klassiske aristoteliske begrep, hentet fra den norske utgivelsen ved Tormod Eide (Aristoteles, 2006), og støtter meg dessuten til *Retorikkens aktualitet* (Roer & Klujeff, 2009). Sentralt for analysene av argumenterende tekster er de tre

---

<sup>34</sup> Et eksempel er Øyvind Ihlens undersøkelse av retoriske strategier hos de største multinasjonale selskapene i verden i deres omtale av sitt samfunnsansvar. Ihlen, Ø. (2007). *Petroleumsparadiset: Norsk oljeindustri strategiske kommunikasjon og omdømmebygging*. Oslo: Unipub

overbevisningsmidlene logos (herunder enthymem<sup>35</sup> og det retoriske exemplum), ethos og pathos, samt bruk av metaforer. Aristoteles legger stor vekt på enthymem i argumentasjon. Der man ikke kan bevise sannheten ved logikk, kan man framheve det sannsynlige ved enthymemet. Aristoteles peker på enthymemet som særdeles virksomt, fordi «I retorikken behøver man nemlig ikke hente argumentene langt borte fra, og heller ikke inkludere alle ledd i argumentasjonsrekken, for det førstnevnte fører til uklarhet fordi det blir for vidløftig, det sistnevnte til ordrikdom fordi man sier ting som allerede er innlysende.» (Aristoteles, 2006, s. 173). Slik argumentasjon bygger på «underforståelser, formodninger og sandsynligheder» (Fafner, 1977, s. 35), og går ofte ut fra uuttalte selvfølgeligheter. Fra den omfattende diskusjonen omkring dette begrepet, trekker jeg fram to som har operasjonalisert Aristoteles' enthymem på en slik måte at dette blir et anvendelig begrep i det jeg undersøker. Den amerikanske retorikkforskeren Lloyd F. Bitzer har i sin fortolkning argumentert for at enthymemet kjennetegnes ved at det konstrueres av taler og tilhører i fellesskap (Kjeldsen, 1995, s 174). Det vil si at tilhøreren legger inn det uuttalte selv, og med en slik fortolkning blir enthymemet forstått som svært effektivt i sin påvirkning, fordi det lar tilhøreren bidra i overbevisningen av seg selv. Svenske Maria Wolrath Söderberg har i en nyere fortolkning gått videre langs dette sporet, og kommet til å se enthymem «som diskursive prosesser där talarens resonemang hakar tag i lysnarens meningsstruktur så att det uppstår någon form av koherens.» (Söderberg, 2010, s. 37). En slik synsmåte innebærer å forstå enthymemet som situert og kontekstavhengig, og ikke som en logisk slutning uavhengig av tid og situasjon.

Når det gjelder exemplum, er det en argumentasjonsform der man slutter fra et enkelttilfelle til det allmenne, uten å henvise til ytterligere observasjoner av liknende tilfeller. Aristoteles skiller mellom to ulike former for eksempel, henholdsvis de som refererer til faktiske hendelser og de eksemplene som taleren selv konstruerer (Aristoteles, 2006, s. 165). Eksemplet skulle gjerne komme mot slutten av talen, enten i avslutningen av argumentatio eller i peroratio for å være mest virkningsfullt. Sissel Høisæter skriver om eksempelet, at dette kan fungere som både logos-tale, ethos-underbyggende tale og pathos-fremkallende tale. (Høisæter, 1997). Som logos-tale får eksemplet sin beviskraft når «[...] sammenhengen mellom enkelttilfellet og saksforholdet blir påvist på ein overbevisande måte» (1997, s. 90). Dersom taleren bruker eksemplet for å underbygge sitt ethos, krever det at taleren er særlig følsom overfor sitt publikum. Å legge fram egne prestasjoner eller erfaringer kan komme i konflikt

---

<sup>35</sup> «Gr. *enthymeisthai*: lægge sig på sinde, underforstå» (Fafner, 1977, s. 35).

med «det som passer seg» (1997, s. 94) skriver Høisæter. Eksempel som pathos-fremkallende tale kan være å fortelle om en hendelse til skrekk og advarsel, eller fortelle om hendelser som framkaller de gode følelsene, som framkaller tårer eller jubel. I mitt materiale undersøker jeg særlig en form for eksempel som var utbredt; anekdoten, som kan være formet omkring både konstruerte og faktiske hendelser med barn i biblioteket, og som inngår i en argumentasjon om barnebibliotekets samfunnsnytte og berettigelse.

«Det er først og fremst metaforen som gjør talen anskuelig, tiltalende og spesiell» skriver Aristoteles (2006, s. 209). Han framsetter en rekke regler for metaforbruk, og viser hvordan metaforer kan virke nedsettende eller opphøyende. Å analysere metaforikken i retorikken om barnebibliotek kan fortelle adskillig om hvilke oppfatninger som eksisterer og har eksistert om både barna, om bibliotekene og om formidlerne. Den amerikanske retorikkforskeren Edwin B. Black, viser i en artikkel (1999) at metaforer er særlig interessante i studier av ideologisk ladede tekster, hvis man er opptatt av menneskene tekstene søker å overbevise. Black bruker begrepet «the second persona» om den impliserte tilhører, men jeg foretrekker å bruke den impliserte leser, som jeg finner mer selvforklarende i denne sammenheng.

I analysen av den konteksten kildene står i, velger jeg å bruke begrepet ‘retorisk situasjon’; et begrep som ifølge Bitzer inkluderer både det problem som går forut for retorikken (exigence), og som denne er et svar på, og det publikum (audience) retoren henvender seg til. Publikum må i denne sammenheng være et sakkyndig og myndig publikum som har mulighet til å påvirke eller løse det problemet retoren legger fram. Et tredje element er de vilkår (constraints) som inngår i situasjonen, og som har makt til å tvinge fram de beslutninger og handlinger som er nødvendige for å løse problemet. (Bitzer, 1968). For Bitzer er det en forutsetning at problemet er der, at det foranledninger talen, og at problemet kan løses enten ved retors tale eller publikums reaksjoner, for at talen kan kalles retorisk. Selv om Bitzer har et nokså avgrensa syn på hva som kan inngå i retorikken, mener jeg hans begrep likevel er velegnet i analysen av tekstene jeg undersøker, siden de i stor grad dreier seg om problemer, mangler eller forandringer som enten retor selv eller de intenderte tilhørerne har innflytelse på, eller kan gjøre noe med.

Det er skjedd opptil flere medierevolusjoner siden Bitzer publiserte sin modell av den retoriske situasjon. I dag kjennetegnes retoriske ytringer av å være mer fragmenterte, både når det gjelder hvem som ytrer seg, og hvilke sammenhenger ytringene inngår i. En politikers

(eller dennes rådgiveres) blogginnlegg vil gjerne inngå i en allerede pågående debatt, den kan på få øyeblikk spres i andre fora, til andre målgrupper, enten i sin helhet eller klippet opp i fragmenter, den kan leses, endres og kommenteres av mennesker i prinsippet når som helst og over alt. Et eksempel kan være en bok- eller spillanbefaling på barnebibliotekets nettsider. Den er ikke nødvendigvis signert, kan ha preg av collage av forlagsomtaler og presseanmeldelser, og kan utvides med brukeres egne vurdering eller terningkast. Publikum fra ulike kategorier blir selv retorer, og den retoriske situasjonen preges av flytende overganger mellom tekstprodusent og leser. Jens E. Kjeldsen skriver at i denne samfunnskonteksten har retorisk forskning nytte av å åpne seg for samfunnsvitenskapelige perspektiv, og framhever særlig Giddens' og hans begrep strukturdualitet, der strukturen betegner både middelet til, og resultatet av aktørens handlinger. Dette løser opp motsetningene mellom et strengt aktør- eller strukturperspektiv. På samme vis kan man se den retoriske situasjon som en struktur og retoren som aktør, og at disse to konstituerer hverandre og inngår i hverandre (Kjeldsen, 2008).

Mange av kildene jeg bruker, er sammensatte tekster med bilder, hovedsakelig fotografier. Retorisk billedanalyse krever også analyse av den interne kontekst bildene inngår i. Konteksten for bildet kan være del av en nettside, ei bok- eller avisside eller omslaget til ei årsmelding. Ofte er det nødvendig med ord for å forankre bildets mening, men det kan også være motsatt, at bildet forankrer teksten (Barthes, 1994). Visuelt og verbalt kan sammensatte tekster si ulike ting, men sammen kan ikonoteksten si noe som er større eller annerledes enn de to hver for seg. Jeg bruker analysemodellen fra kapitlet «Billeders retorik» (Kjeldsen, 2009) i *Retorikkens aktualitet* i tilnærmingen til de bildene jeg analyserer. Her er det særlig bildenes evne til å skape en opplevelse av umiddelbar sanselighet, nærhet og realisme som Kjeldsen vektlegger. Fordi vi oftest ser på bildene før vi leser tekst (bilder er blikkfang, særlig hvis det er ansikter på bildene) har bildene så å si forsprang på hvordan teksten leses, og bildene kan dermed fungere som styrende paratekster, i seg selv en virksom argumentasjonsform. Bildets appell til sansene er en form for pathosargumentasjon, og sammen med opplevelsen av nærhet; «som om jeg selv ser det», kan dette gi en overbevisning om det betydningsfulle som bildet viser. Når bildet også likner på noe en kan gjenkjenne, kan det framstå som sannhetsvitne, noe som igjen bidrar til å overbevise leseren. I arbeidet med å analysere bildene, vil jeg vektlegge kontekst like mye som opplevelse av umiddelbar sanselighet, nærhet og realisme. Bilder fra de to case-bibliotekene som brukes i avhandlingen



er blitt forelagt intervjuobjekter knyttet til bibliotekene, enten som fagansatte eller som brukere.

## **Supplerende metoder**

I lesingen av kildematerialet er noen av den klassiske retorikkens begreper anvendelige, siden de bidrar til å kategorisere utsagn etter funksjon og intensjon. Med min humanvitenskapelig bakgrunn og med den problemstilling som er valgt, betyr det at spørsmålet om utvalg av kilder og mulige lesninger av kildene er sentralt for arbeidet.

Utvalget av skriftlige og visuelle kilder gir hovedsaklig et innenfra-perspektiv, via bibliotekfaglige publikasjoner og interne dokumenter, men også et utenfra-perspektiv, ivare tatt ved tekster skrevet av journalister, lærere og andre med ståsted utenfor bibliotekarprofesjonen. Disse kildene gir likevel ikke et tilstrekkelig tydelig bilde av barnebibliotekvirksomheten og strategiene som har vært i bruk. Kildematerialet er derfor supplert med intervjuer og observasjoner. I de to case-bibliotekene hadde jeg selv anledning til å være observatør, ta bilder og intervju bibliotekarer om hvordan de forstår og fortolker barnebibliotekets oppgave. Steinar Kvale gir en enkel og god grunn til å bruke kvalitative intervju i datainnsamling: «If you want to know how people understand their world and their life, why not talk to them?» (Kvale, 1996, s. 1). Jeg har intervjuet begge biblioteksjefene og fem av de øvrige ansatte. Jeg utarbeidet to strukturerte intervjuguider (se vedlegg), en for ansatte og en for biblioteksjefene, der sjefene fikk noen flere teoretiske spørsmål, knyttet til planer og organisering. Begge sjefene fikk en e-post i forkant der temaene jeg ville snakke om var kort presentert. De øvrige ansatte informantene var ansvarlige for barneavdeling og for formidling til barn og ungdom. Jeg valgte strukturerte intervjuguider for lettere å kunne sammenlikne hvordan de to bibliotekene rent praktisk arbeider, og for å kunne undersøke om deres meninger og holdninger når det gjaldt mål og strategier var sammenfallende. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på arbeidsplassen til informantene, enten på deres kontor eller et annet rom, slik at de var i sitt vante miljø. (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2007).

Omfanget av systematisk observasjon er lite, men fungerer som støtte for resten av det empiriske materialet. Jeg observerte to fulle dager i Bergen offentlige biblioteks barneavdeling i Strømgaten og to fulle dager i Drammensbibliotekets barneavdeling og POPkult-avdeling, i tillegg til flere andre opphold i de to bibliotekene av varierende lengde og

av mindre systematisk karakter. Observasjonene gir et supplement til de øvrige data, ved inntrykkene jeg fikk av hvordan besøkende blir møtt, av arealbenyttelse og av hvilke aktiviteter som foregår i løpet av en dag. Jeg observerte systematisk en hverdag og en lørdag ved begge bibliotek, og kategoriserte de besøkende etter kjønn, ca aldersgruppe og hovedtrekk av aktiviteten under biblioteksbesøket. Observasjonene var godkjent fra bibliotekenes side, og ble ved oppslag gjort kjent for publikum de aktuelle dagene.

Noen av intervjusamtalene ble naturlig nok preget av at jeg kjenner flere av informantene fra tidligere, en av dem har også vært min sjef i ett år. Jeg kan likevel ikke se at det har gitt informasjonen jeg fikk, noen bestemt slagside. Følgene av kjennskapet kan like gjerne oppfattes som en fordel, ved at jeg ble vist stor tillit. Alle informanter delte villig av sin tid, sin kunnskap og sine meninger. Jeg gjorde opptak av alle intervjuene, med løfte om å slette lydfilet etter at forskningsprosessen er ferdig. I tillegg til intervjuene ved case-bibliotekene har jeg intervjuet to ansatte ved Deichmanske bibliotek, som har gitt meg opplysninger om barnebibliotekhistorie og om en ny, planlagt barne- og ungdomsfilial.

Fremdeles finnes det mennesker som var brukere av barnebibliotek i mellomkrigstida. Jeg har valgt å intervju et utvalg av disse ved de to case-bibliotekene. De aktuelle personene er funnet via private nettverk og via forespørsel til de aktuelle bibliotekene og til Senioruniversitetet i Bergen. Over en periode på 70-80 år er naturligvis mange minner forsvunnet, og det som gjenstår kan være preget av feilkoblinger (Kjelstadli, 1991). Jeg har imidlertid erfart at dette er en måte å få fortidens barn i tale på og at disse informantene kan gi interessant informasjon som verken finnes i skriftlige eller visuelle kilder. I mangel av tidsmaskin, er intervjuer med disse, til sammen sju, tidligere barnebrukere av bibliotek min måte å skaffe «observasjoner» fra 1930-årenes bibliotek. De delte raust av egne minner om barndomslivet, og gav meg slik et innsideblikk på barndom i en annen tid.

Å intervju barn som i dag bruker bibliotekene, om hvordan de opplever at biblioteket appellerer til dem, og hvordan de bruker det, var en mulighet som ble valgt bort. Slike intervjuer, med tilhørende tillatelser fra foresatte, og bearbeiding av intervjuene, ville bli så vidt tidkrevende at en slik intervjuundersøkelse må vente til et seinere oppfølgingsprosjekt. Å få fram barns stemmer, eller «å lytte til barnet» er noe som sies ofte og uforpliktende, og jeg ønsker ikke å bidra til en lettvinnt omgang med barns ytringer.

Metodetrianguleringen som er valgt her, innebærer at datainnsamlingen, analysene av data, funnene som gjøres og fortolkningen av disse er en sammensatt og tidkrevende prosess. Fordelene ved denne løsningen er at mangfoldet av kilder og tilganger gir flere perspektiver som bidrar til å svare på avhandlingens problemstilling. Fra formelle styringsdokumenter som biblioteklov og kommunal kulturplan, via tekster i pressen, intervjuer med ansatte og til observasjon av praksis, går et spor som ikke nødvendigvis er linjalrett og sammenhengende, men som til sammen kan lede fram til hvilken tenking og dermed hvilke strategier som styrer de to barnebibliotekenes arbeid.

### **Om mitt eget forhold til emnet**

I all forskning, ikke minst i kvalitative, fortolkende studier er forskerens egen posisjon, hennes erfaring og blikk på fenomenene som undersøkes, med på å farge forskningsprosessen. Jeg vil kort redegjøre for min egen posisjon slik den er koblet til emnet for avhandlingen. Fordi jeg har bakgrunn som bibliotekar, med flere års arbeidserfaring fra folkebibliotek, vil mitt blikk nødvendigvis være preget av dette. At jeg er ansatt ved et institutt som utdanner kandidater som skal arbeide som barnebibliotekarer, spiller også en rolle. Det går an å mistenke forskning som så sterkt er koblet til grunnlaget for egen arbeidspraksis for å lide av en interesseskjevhets i utgangspunktet. Min posisjon stiller seg laglig til for kritikk når det gjelder manglende distanse til emnet, som jo innebærer en risiko for metodiske svakheter, for eksempel i intervjusituasjoner eller ved at noe tas for gitt. Dette er fallgruver jeg har minnet meg selv om adskillige ganger, også når nærheten til emnet har vært utfordrende for meg.

Avhandlingens teoretiske tilnærming og dens metodiske retning uttrykker ikke noe stringent, enhetlig eller rent vitenskapssyn. Jeg kombinerer tenking om modernitet og seinmodernitet med retorikk fra antikken, og anvender dette på et empirisk materiale sammensatt av gamle og nye tekster fra ulike hold, intervjuer og observasjoner, og avholder meg heller ikke fra å hente inn kvantitative data som sees i sammenheng med de kvalitative. Uviljen min mot å rendyrke ett perspektiv henger sammen med en frykt for å miste noe vesentlig av syne. Med en innsnevring av problemstillingen kunne jeg selvsagt valgt å avgrense meg til å undersøke dagspressens tekster om barnebibliotek, eller konsentrert meg om en ren analyse av plandokumenter eller basert meg utelukkende på intervjuer med barnebibliotekarer, for å nevne tre mulige forskningsdesign jeg har vurdert. Alternativt kunne jeg latt avhandlingen være rent bibliotekhistorisk, og forholdt meg bare til den eldre delen av materialet, eller tvert

om bare forholdt meg til samtidas barnebibliotek. Hver og en av disse avgrensningene ville trolig gitt et mer ryddig resultat. I stedet har jeg bestrebet meg på å dekke et større felt, se flere sider ved barnebiblioteket, ut fra den overbevisning at dette litt uryddige og sammensatte forskningsdesignet i sum ville skaffe meg et tydeligere og faktisk sannere bilde av barnebiblioteket, hva det var og er.

## 5. Barnekultur og formidling<sup>36</sup>

Folkebibliotekenes kulturformidling til barn har vært og er en grunnpilar i deres arbeid. I dette kapitlet vil jeg ta for meg barnekulturbegrepet og formidlingsbegrepet, og undersøke dem langs flere dimensjoner, knyttet til avhandlingens to perioder. Innledningsvis ser jeg på barnekulturbegrepets røtter og utvikling i etnologi, kulturpolitikk og estetisk praksis, deretter på formidlingsbegrepet og noen av formidlingens muligheter og utfordringer. Aller først er det nødvendig å si noe om forståelsen av begrepene barn og ungdom.

### **Fra barn til barn og ungdom**

Hvordan barndom, ungdom og voksenliv forstås i dag er på vesentlige punkter annerledes enn i den tidlige perioden avhandlingen tar for seg. Slik barndomssosiologien uttrykker det, har det vært et skifte i det rådende synet på barn, som har endret seg fra å se barnet som «becomings», altså først og fremst noen som skal lære å bli alt de ikke er, til å se barn som «beings», som hele mennesker her og nå i sin barnlighet (se for eksempel James, Jenks, & Prout, 1998; Qvortrup, 1994). Men, slik flere barndomssosiologer peker på (Lee, 2001; Uprichard, 2008), er det ikke nødvendigvis noen gjensidig utelukkelse i disse perspektivene på barndom. Beings, som ble til som et opposisjonelt begrep i barndomssosiologien, bærer med seg becomings som sitt speilbilde. Både beings og becomings er dessuten nødvendige perspektiv i en sammenheng der en vil undersøke forandring over tid, ettersom både barn, ungdom og voksne uvegerlig blir eldre, forandres og alltid vil være becomings i relasjon til en framtid som ikke er så stabil som for noen tiår siden. Ser vi for eksempel på utdanningsløpet, fra barnehage via skole og studier opp til videreutdanning og til seniorkurs, er det opplagt at «Livslang læring» har fjernet det enkle skillet mellom barnet som mangler kunnskap og den voksne som har kunnskap og har makt til å lære den bort. Slik Nick Lee påpeker:

...adulthood can no longer be understood as the state of stable completion and self-possession on which 'being-hood' once rested, and that childhood is increasingly open to ambiguity. The nature of adult 'being' is becoming unclear just as the question of children's status as either 'beings' or 'becomings' begins to look unanswerable (2001, s. 2).

Endringene i barndomssyn før siste århundreskifte, til vektlegging av barnets rettigheter og respekt for barns kompetanse, har fått konsekvenser for barnebibliotekene. Bevisstheten om at

---

<sup>36</sup> Dette kapitlet er publisert i en tidligere versjon under tittelen «Barnekulturens veier i politikk, estetikk, forskning og formidling», i Helge Ridderstrøm og Tonje Vold (red.) *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*, Oslo: Pax, 2015.

også de voksne er i utvikling og står i læringsprosesser, minsker de kategoriske skillene mellom barn og voksne, og tydeliggjør at vi alle er både fullstendige mennesker her og nå, samtidig som vi er i utvikling og stadig lærer noe nytt.

I perioden 1914-35 var ungdom en løs betegnelse som i kildene jeg har brukt, ofte dekket det vi i dag vil kalle barn og yngre tenåringer. Mens skillet mellom barn og voksne den gang var konfirmasjonen (voksenavdelingene i bibliotek var for konfirmerte), betyr ungdom noe ganske annet i dag, det er en mangeårig, selvstendig livsperiode som for de fleste er fylt med utdanning eller andre former for læring. Ungdomsforskerne Wyn og White setter fram en definisjon av ungdom som sosial prosess, som jeg finner meningsfull i avhandlingens sammenheng: «...youth is most productively conceptualized as a *social process* in which meaning and experience of becoming adult is mediated.» (1997, s. 4). I stedet for å se ungdom som et stadium avgrenset av alder eller fysiske og psykiske endringer, vektlegger Wyn og White samhandlingen med andre som sentral for overgangsfasen mellom barn og voksen. I norsk sammenheng har ungdomstida tradisjonelt blitt regnet fra 12-13 år og fram til enten fullført utdanning, inntreden i arbeidslivet eller etablering med familie, men disse grensene er blitt stadig mindre tydelige, blant annet på grunn av lenger utdanningsperiode. Fra omkring 1970 ble begrepet 'barn' ofte erstattet med ordforbindelsen 'barne- og ungdoms-' på mange områder; i barnelitteraturen og så vel som i frivillig organisasjonsliv og i bibliotek. Dette oppfatter jeg som et språklig tegn på at ungdomstida da var etablert som en tydelig, egen livsperiode.

I avhandlingens emne, barnebibliotek, vil aldersspennet som de tidlige bibliotekene rettet seg mot, overlappet noe med ungdomsbegrepet slik det brukes i dag. Dette gjør emnet litt mer komplisert, fordi avgrensingen av barnebibliotekenes brukere blir utydelig, men mangelen på tydelig differensiering mellom aldersgruppene utgjør samtidig et kjennetegn ved 2000-tallets bibliotek, noe jeg skal vende tilbake til.

## **Dannelsesidealet**

Barnekulturbegrepet er ganske nytt, adskillig ferskere enn kulturbegrepet. Her skal barnekultur settes i sammenheng med det allmenne kulturbegrepet, for å undersøke dets røtter. Folkebibliotekene er, i og med sin politiske plassering under Kulturdepartementet, og sin forvaltningsmessige plassering i kommunene, en kulturinstitusjon. Men dermed er ikke alt

sagt. Folkebiblioteklovens målsetting (§1) uttrykker at deres oppgave er å «fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet» (Bibliotekloven, 2014), en formulering som har fått stå uforandret siden lovrevisjonen av 1971. Det er en formulering som peker på folkebiblioteket også som et sted for læring, jfr. Kap. 2. At opplysning og utdanning etterfølges av «og annen kulturell virksomhet», viser at lovskriverne opererte med et kulturbegrep som omfatter også de to første ledd i formuleringen, altså et begrep som ligger nær dannelsen. Et slikt kulturbegrep kan knyttes til det humanistiske kulturbegrepet som den britiske kritikeren og dikteren Matthew Arnold presenterte allerede på 1860-tallet, og som fikk stor betydning i ettertida. I forordet til *Culture and Anarchy* (1869) definerer han kultur på denne måten:

The whole scope of the essay is to recommend culture as the great help out of our present difficulties; culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world, and, through this knowledge, turning a stream of fresh and free thought upon our stock notions and habits, which we now follow staunchly but mechanically, vainly imagining that there is a virtue in following them staunchly which makes up for the mischief of following them mechanically. (Arnold, 2003, s. x).

Kultur handler ifølge Arnold altså om å søke etter det ypperste som er tenkt og sagt, og gjennom å tilegne seg disse tankene, åpne for den sökendes egne, frie tenkning. Kultur framstår dermed som ikke bare intellektuelle frambringelser, men inkluderer også etterstrebingen av dem og den forandringen og forbedringen disse ypperste tanker forårsaker i menneskelivet. I forlengelsen av dette kultursynet, men langt seinere, rett etter andre verdenskrig, kritiserer Max Horkheimer og Theodor W. Adorno den voksende kulturindustriens masseforførelse, fordi den hindrer reell opplysning (Horkheimer & Adorno, 1972). Fra Arnold til Horkheimer og Adorno finnes en sammenhengende linje i kulturbegrepet, trass i deres forskjellige politiske ståsted, der kultur er noe man bevisst og intellektuelt tilegner seg, og samtidig en avvisning av kommersiell massekultur. Denne linja har vært retningsgivende også for barnekulturformidlingen i folkebibliotekene. Her har imidlertid det elitistiske tradisjonelt vært koblet vel så mye til læring som til estetisk kvalitet og erkjennelse<sup>37</sup>. Et eksempel på hvor tett barnekultur har vært forbundet med læring, kan leses ut av statlig bibliotekpolitikk, slik Statens bibliotektilsyn utformet den. I *Rundskriv nr 30/72* het det at "Det forutsettes at skolebibliotekene i vesentlig grad dekker behovet for litteratur til barn på grunnskolens barnetrinn." (Statens bibliotektilsyn 1972).

---

<sup>37</sup> En praktisk ting som forteller om dette, er at det ved mange bibliotek fram til omkring 1950 var en regel om at barn måtte låne med seg faglitteratur for å få lov å låne skjønnlitteratur.

Folkebibliotekene skulle på sin side sørge for bibliotek for barn i førskolealder og for større barn. Denne «arbeidsdelingen» ble gjort av hensyn til barns mindre aksjonsradius, og for å sikre at alle fikk tilgang til litteratur; utenfor byene var det mange kommuner som ennå ikke hadde noe folkebibliotektilbud til barn. Samtidig sier disse retningslinjene noe om at forskjellene mellom skole- og folkebibliotek for barn ikke ble sett som særlig viktige eller grunnleggende. Det kom protester fra folkebibliotekhold på denne politikken, med krav om at Statens bibliotektilsyn måtte forvalte sitt ansvar for barnebibliotek tjenester bedre. Protestene førte til at statens retningslinjer ble omformulert til det nokså vage «Folkebibliotekets litteraturtilbud til barn må sees i sammenheng med tilbudet fra skolebiblioteket og planlegges og bygges ut i samarbeid med dette og med institusjoner for førskolebarn.» (Sitert etter Statens bibliotektilsyn, 1983). Med denne endringen, er det fra og med dette året de virkelig allmenne folkebibliotekene blir realisert på landsbasis, også utenfor byene (Statens bibliotektilsyn, 1983). I stigende grad er skolebibliotek og folkebibliotek blitt tydeliggjort som to ulike arenaer, med forskjellige funksjoner, som henholdsvis undervisningsstøtte og litteratur-og kulturformidling. Felles for begge bibliotektyper gjaldt det stadig at barn skulle dannes og utvikle seg ved lesing av den gode litteraturen. Det er altså et pedagogisk og dannelseselitistisk kulturbegrep som har gjennomstrømmet tenking og praksis i barnebibliotekene til langt opp mot 2000-tallet, med framheving av kognitive, språklige og verdimeslige kvaliteter i den kulturen som er blitt formidlet. Samtidig ble massekulturens eller populærkulturens mest utpregede produkter lenge avvist i folkebibliotekenes formidling, begrunnet ut fra moralske, politiske, dannelsesmessige eller pedagogiske hensyn, iblant til høylytte protester og debatter (se for eksempel Bjølgerud 1927b, Spangen 1984 og Diskusjon, 1918). Fra og med ny *Lov om folkebibliotek* fra 1985, kom også barn med i selve lovteksten.

Fra 1980-tallet har populærkulturen (som i det tiåret erstattet det mer negativt ladede ordet massekultur, eller trivialkultur) vunnet større innpass i offentlighetens kultursfære, de såkalte «kulturforlagene» utgir også populærlitteratur, og populærkulturen har nådd folkebibliotekenes avdelinger, parallelt med aksepten for at underholdningsopplevelser er en legitim grunn til å bruke biblioteket (Rasmussen & Jochumsen, 2008). Det er likevel stadig slik at bibliotekarer arbeider for å forme brukernes smak. En undersøkelse av verdier i litteraturformidlingen viste at bibliotekarer gjerne påvirker lesernes smak; en barnebibliotekar uttrykte det slik: «Man trenger ikke si at den smaken de hadde fra før var dårlig, men de kan få en annen smak. Eller en smak i tillegg.» (Oterholm & Tveit, 2010, s. 9). Avhandlingen



diskuterer ikke kvalitetsbegrepet videre, men jeg vender tilbake til hvordan dannelsestanken har vært styrende i barnebibliotekarbeidet.

## **Barnekulturbegrepet tas i bruk**

Etnologen Åse Enerstvedt var den første som brukte barnekulturbegrepet i norsk forskningslitteratur. Sammen med Thor G. Norås var hun en pioner innen barnekulturforskningen på 1970-tallet, og hennes forskning åpnet for at barnekulturbegrepet ble tatt i bruk i både offentlig kulturpolitikk og i dagligtale. I *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag* (Enerstvedt, 1971) skriver hun om barn som tradisjonsbærere. Her definerer hun barnekultur på de to måtene hun finner det i bruk i det norske samfunnet: «Det er blitt moderne å snakke om barnekultur og med uttrykket menes nærmest den dyrking av barn som foregår fra de voksnes side»<sup>38</sup>. Hun nevner klær og leiketøy, hobbyer, foreninger og undervisning: «Alt er skapt og ledet av voksne. For en etnolog og folklorist er barnekultur den kultur barna selv skaper i sitt eget samfunn» (1971, s. 18, orig. understr.). Her bruker hun særlig Johan Huizingas tanker om leiken som kulturens opphav (1955), som et utgangspunkt for egen forskning (Enerstvedt 1971, s. 13). Et slikt blikk på barn er en anerkjennelse av barn som selvstendige individer, som skaper og utfolder seg i egne kulturuttrykk. Etnologiens barnekulturbegrep fornyet synet på barn, ved å se dem som mye mer enn ufullstendige voksne, de ble sett som fullstendige og interessante mennesker her og nå.

Enerstvedt inkluderer både den muntlige tradisjonen, og ulike former for samhandling og lek mellom barn; regler for samkvem, inkludering og ekskludering, samt barns samlingssteder; alt dette som ofte kan være en lukket verden for de voksne. Etnologen Enerstvedts definisjon omfatter dermed både den overleverte tradisjonen av barnekultur, og de mer eller mindre spontane samhandlingsformene barn imellom. Måten hun omtaler den tidligere definisjonen av barnekultur på, røper en merkbar avstand til denne, med kritisk brodd mot de voksne som «dyrker» barna, og samtidig skaper og leder denne kulturen. I hennes perspektiv står denne forståelsen av barnekultur fram som en ren voksenkultur, der barn bare får være til stede som objekter for voksnes handlinger. Enerstvedt regner ikke inn den voksenskapte barnekulturen som legger opp til barnas aktive fortolkning eller innlevelse, for eksempel barnelitteratur, ei heller samspillaktiviteter mellom barn og voksne.

---

<sup>38</sup> Enerstvedts poeng her harmonerer ikke helt med hvor seint begrepet kom inn i norsk (og dansk) kulturpolitikk, og i ordbøkene. Det er ikke klart om hun viser til en norsk eller internasjonal tendens.

En av barnekulturforskerne i generasjonen etter Enerstvedt; Ivar Selmer-Olsen (1989) inndeler i likhet med Enerstvedt også barnekulturen etter hvem som styrer virksomheten, men fininndeler disse på et undernivå med flere nyanser, der voksenstyrt barnekultur omfatter tre typer; metaytringer, som forskning og beskrivelser av barns kultur, voksnes kulturprodukter for barn, og vokseninitierte, skapende aktiviteter som vokser fram sammen med barna. Barnestyrt kultur omfatter hos Selmer-Olsen både barns spontane kulturaktiviteter og barns egen tradisjonskultur, for eksempel vitser, eller leikeregler som overtas fra eldre til yngre barn. Formidlingsbegrepet brukes oftest om den voksenstyrte barnekulturen, men selvsagt foregår formidling også mellom barn, som for eksempel forteller hverandre vitser, anbefaler filmer eller spiller roller.

Etnologiens barnekulturforskning er et uttrykk for hvordan barnas egen kultur i det moderne, differensierte samfunnet, der barn var utskilt som gruppe, ble fjern og ukjent for de voksne. Barnekultur ble studert på liknende vis som man nærmet seg naturfolkernes kulturer, det vil si sett utenfra, med et nærmest eksotiserende blikk. En vanlig forståelse av barnekultur i dag, er at begrepet rommer både kultur for, med og av barn, slik den danske barnekulturforsker Flemming Mouritsen skriver i *Legekultur* (1996). Denne forståelsen kan gjenfinnes i mange kulturpolitiske og pedagogiske kontekster, blant annet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **Kulturpolitikens barnekulturbegrep - som kom og forsvant**

I skandinavisk kulturpolitikk kom barnekulturbegrepet opp i debattene fra slutten av 1960-tallet. Barndomsforskeren Anne-Trine Kjørholt skriver at barnekulturbegrepet på den tiden ble introdusert i kulturpolitisk sammenheng ved det danske Kulturministeriet (2007, s. 33). Litteratursosiologen Gitte Balling viser (2011) til den svenske debatten som ble satt i gang i 1968, da Gunilla Ambjörnsson utgav boka *Skräpkultur åt barnen*, en krass kritikk av idylliserende barndom i de kulturprodukter barn ble tilbudt. I Norge synes ikke begrepet barnekultur å ha fått særlig utbredelse utenfor forskningsmiljøene før etter den nyorienteringen i kulturpolitikken som kulturmeldingene på 1970-tallet bærer bud om; spesielt St.meld. nr. 52. *Ny kulturpolitikk (1973-1974)*, lagt fram av den nye Arbeiderpartiregjeringa som overtok i 1974. Der blir imidlertid barnekultur for første gang presentert som et svært viktig begrep, og meldinga er det første politiske styringsdokumentet

som løfter barnekulturen fram som et politisk betydningsfullt område. Jeg skal derfor undersøke denne meldingas barnekulturbegrep nærmere.

I *Ny kulturpolitikk* ses barnekultur i sammenheng med en av hovedlinjene i den nye kulturpolitikken. Denne hovedlinja var å oppvurdere amatørkunst og annen fritidsaktivitet som folk drev med lokalt, ved å utvide kulturbegrepet til å omfatte idrett, friluftsliv, frivillig organisasjonsliv og også barnas fritidsaktiviteter. Politikken la opp til et kulturelt demokrati, der aktivitetskvalitet ble vektlagt, ikke bare produktkvalitet, etter inspirasjon fra fransk kulturpolitisk tenking (Girard 1973). Stortingsmeldinga sier eksplisitt at det ikke er en oppgave for statlige instanser å fastlegge innholdet i kulturen. «Departementet vil derfor ikkje prøve å gi nokon offisiell kulturdefinisjon i denne meldinga» (St.meld. nr. 52, 1974, s. 46). Overraskende nok gir departementet samtidig svært tydelig uttrykk for at det er nødvendig å definere begrepet barnekultur: «Med barnekultur forstår vi i denne meldinga både den kulturen som er skapt av barna sjølve, åleine eller i lag med andre barn, og kulturtilbod som er lagde til rette av vaksne for barn» (1974, s. 45). I tidligere kulturpolitiske dokumenter hadde alt som angikk barn vært fraværende; dette hadde vært tilordnet skolepolitikken. Det avspeilte en forståelse av at litteratur og andre kulturuttrykk beregnet på barn, først og fremst hadde med læring å gjøre, noe *Ny kulturpolitikk* markerer et brudd med.

Bakgrunnen for barnekulturens viktige plass i stortingsmeldinga er inspirasjon fra ny tenking om barn og kultur i etnologien. Barnekulturens mål inngikk i kulturpolitikkenes overordnede målsetting som stortingsmeldinga siktet mot, og barnekulturen ble her et instrument i et ideologisk program. Meldinga uttrykker en kritisk holdning til massekulturen, og skepsisen til bildemediene er tydelig, med «biletflaumen» holdt fram som en syndflod, og der fjernsyn og reklame nevnes ved siden av hverandre. Den nye kulturpolitikken, inspirert av blant annet barnekulturforskerne, åpnet for å forstå barns egeninitierte leik og deres estetiske, kreative virksomhet som kultur, noe som viser en endret oppfatning både av hva barn er og hva kultur kan være.

Den kulturpolitiske interessen for barnekultur from mot årtusenskiiftet taper seg i kulturmeldingene som følger på 1980- og 90-tallet, og i St.meld. Nr. 48, *Kulturpolitikk fram mot 2014* (2003), skrives det da også om dette:

I løpet av 1990-åra vart ideen om born og unges eigen kultur tona ned, og born og unge vert sett på som deltakarar i kulturen. Grensene mellom kunst, kvardagsliv og den medie- og

marknadsorienterte kulturen er etter kvart broten ned. Når kunstnarar brukar dei same verkemidla som folk flest i den individuelle identitetskonstruksjonen, vert det å delta sjølvstøtt for born og unge. Dette har gjeve rom for ei meir interaktiv forståing av kva kunstformidling kan vera. [...] Born, unge og vaksne kan dela interesse for dei same kulturelle uttrykksformene, og samhandling på tvers av generasjonar skaper behov for nye formidlingsformer (2003, s. 50).

Når ordet ‘barnekultur’ heller ikke forekommer i Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4) og barns kulturbruk så vidt nevnes, kan dette forstås på flere måter. Det kan være et uttrykk for at barnekulturen i alle dens betydninger ikke lenger oppfattes som et kulturpolitisk særlig interessant eller viktig felt. Barn og ungdom omtales i Kulturutredningen stort sett bare i sammenheng med institusjoner som Den kulturelle skolesekken<sup>39</sup> (DKS) og kommunale kulturskoler; begge er arenaer for formidling av kultur til og mellom barn, og innenfor en pedagogisk kontekst. I St.meld. nr. 8 (2007-2008), *Kulturell skulesekk for framtida*, understrekes opplevingsaspektet ved DKS, men læringsaspektet er utgangspunktet, slik stortingsmeldinga viser, med nær knytning til læreplanene i skolen. DKS og kulturskolene er to tunge satsinger som har bidratt til en kobling mellom skole- og kultursektor som iblant har skapt kollisjoner mellom det estetiske og det pedagogiske nivået. Skolefolk og utøvende kunstnere har ofte vist seg å ha ulike syn på hva som er god kunst for barn (Stavrum, 2013).

Kulturpolitikken legger de overordnede rammene og føringene for den formidlingen til barn som foregår innenfor kulturpolitikens virkeområde, som omfatter blant annet folkebibliotekene, kinotilbudet, DKS og de statlige og regionale kunstinstitusjonene. Hva kulturpolitiske styringsdokumenter nevner spesielt og hva de ikke nevner, gir derfor viktige signaler om hva som tilkjennes verdi og bør prioriteres. Barnekultur utenfor pedagogiske rammer ser ikke lenger ut til å være blant de prioriterte områdene.

## **Barnekultur som kunst**

De kunstuttrykkene som i Norge ble skapt først og fremst for barn fra omkring 1850 og framover – i hovedsak fortellinger og sanger - ble ikke omtalt som barnekultur eller barnekunst. Både kultur- og kunstbegrepet var i estetisk og normativ sammenheng lenge forbeholdt kunstuttrykk skapt for voksne, med enkelte viktige unntak, for eksempel en del av

---

<sup>39</sup> Den kulturelle skolesekken (DKS) er en ordning som lar skolebarn over hele landet møte profesjonell kunst innenfor ulike uttrykk, i skolen. Ordningen er nasjonalt lagt under Kulturdepartementet, men i samarbeid med Utdanningsdepartementet. Lokalt og regionalt samarbeider kulturetat og skole om hvilke tilbud skolebarna får. DKS er blitt en stor oppdragsgiver for mange kunstnere, og har skapt et marked for kunstformidling som tidligere ikke fantes.

Henrik Wergelands sanger og tekster for barn, og Jørgen Moes fortelling *I Brønden og i Kjærnet* (1851), som ble vurdert svært positivt ut fra estetiske kriterier av samtidas ledende kritikere (Hagemann, 1965, s. 180).

Barnekultur har tradisjonelt blitt forstått som kulturtilbud voksne skaper *for* og formidler *til* barn, som barnelitteratur, barnefilm eller barne-TV. Dette ble sjelden ansett for å være kunst på linje med for eksempel litteratur eller teater for voksne. Ved framveksten av en estetisk utfordrende barnelitteratur fra 1980-tallet av, ble en indre motsigelse i barnekulturbegrepet tydelig, slik Beth Juncker har vist (2006) har vist. Kunst på pedagogikkens eller utviklingspsykologiens premisser, sto i skarp motsetning til kunsten som ville være kunst på estetikens premisser, og gjerne for både barn og voksne. Juncker argumenterer for et fornyet barnekulturbegrep, der følelsenes erkjennelse forstås som likeverdig med den kognitive erkjennelse. Også norske forskere har fremmet synspunkter som bryter med det tradisjonelle, pedagogiske barnekulturbegrepet. I boka *Med kjærlighet til publikum* (Hernes, Os og Selmer-Olsen, 2010), vektlegges det fellesmenneskelige, aldersoverskridende, sanselige ved kunstoplevelser, og at små barn ikke må lære *om* kunst før de kan oppleve, bli utfordret av, og ha glede av kunst. Bibliotekar Bente Bing Kleiva og forfatter Per Olav Kaldestad argumenterer på liknende vis for at det nettopp er den overskridende og estetisk utfordrende litteraturen som kommer det utforskende barnet i møte (2003, s. 24–25). Barnekulturbegrepet kan sies å ha åpnet seg for det estetisk utfordrende, noe som innebærer muligheten for å bli opptatt i, men også oppløst i det allmenne estetiske kulturbegrepet.

Når barnekultur usynliggjøres i kulturpolitikken og grensene mellom aldersgruppenes kulturbruk viskes ut, slik stortingsmeldingen fra 2003 peker på, og som det også vises til innenfor litteraturforskningen (Ommundsen, 2010) og mediesosiologien (Hjarvard 2008), hva blir da konsekvensene for formidlingen? Hvis barnekultur er i ferd med å oppløses som begrep både der beslutninger tas og der kunst produseres og kritiseres, beveger kulturfeltet seg i retning av en tilstand som likner den førmoderne, som manglet differensiering mellom barn og voksne. Siden barn stadig er uten politisk innflytelse og økonomisk makt, er det en mulighet for at barna marginaliseres eller usynliggjøres i en slik «grenseløs» kultur og kulturpolitikk.

## Tre dimensjoner i formidling

Formidling av kultur, og særlig av litteratur, har det vært mye oppmerksomhet om i bibliotekene, men teoriutvikling om formidling har det så langt vært mindre av. Antologien *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver* gir tiltrengte teoretiske bidrag. Blant annet utvikler Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (2015, s. 22–23) en modell over litteratur- og kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor, der de framhever tre overordnede faktorer i formidlingen: tilgjengelighet, tilpasning og kvalitet. Alle tre faktorer er viktige også i formidling til barn, men tradisjonelt har det vært tatt mest hensyn til tilgjengelighet og tilpasning til barn, mens den estetiske kvaliteten på det som blir formidlet til barn, har vært mindre påaktet.

Tilgjengelighet har med både fysiske forhold og begripelighet å gjøre, mens tilpasning dreier seg om formidlingens form. Hvordan kan man for eksempel snakke om et bilde på en kunstutstilling eller fortelle en fabel slik at formidlingen åpner for barnas egne betraktninger og assosiasjoner? Kvalitetsdimensjonen dreier seg om i hvilken grad det som formidles har relevans for barn i deres kontekst, eller har potensiale til å bli relevant. Jeg velger å koble relevans til kvalitet, da de to begrepene sammen uttrykker verdien det formidlede har for mottakeren. Et eksempel: Når femåringen Adam går til eventyrstund på barnebiblioteket sammen med barnehagegruppa, er det av stor betydning at han faktisk kan høre hva som fortelles, og at han forstår det språket han hører (tilgjengelighet). Fortellingene som formidles kan tilpasses språklig eller forenkles slik at Adam kan følge handlingen og forstå poengene. Verken god tilgjengelighet eller god tilpasning vil være særlig viktig for Adam dersom fortellingen mangler relevans for ham; at den ikke kommuniserer noe han finner viktig, engasjerende eller fantasieggende.

Slike enkle analyser kan tydeliggjøre hva som vektlegges i formidlingen. Vektlegges tilgjengeliggjøringen sterkest, kan det vitne om en bevissthet om barns fysiske forutsetninger og erfaringsverden, mens overdreven vekt på kunstens tilgjengelighet kan resultere i mangel på utfordringer. Vektlegges tilpasningen i dominerende grad, kan det fortelle noe om et syn på barn som ikke kompetente, noe som kan forårsake tap av forundring. Å gjøre kunsten mindre krevende betyr jo at barnet mister muligheten til å selv oppdage og møte det krevende. Hvis tilgangen til estetisk opplevelse har intellektuell kunnskap som inngangsbillett, sier det

samtidig noe om at de sanselige kvalitetene ved opplevelsen er lite verdsatt. Alt dette uttrykker noe om hvilke syn på kultur og på barn som er i spill.

Kunstlab ved KODE, Kunstmuseene i Bergen (Kunstlab, u.å.), er et eksempel på tilpasning og tilgjengelighet i formidling av kunstopplevelser med barn. Her vises temautstillinger av kunst, kuratert spesielt for barn, men kunsten er ikke i utgangspunktet skapt for barn. Kunstverkene er montert og stilt ut slik at utstillingen blir fysisk tilgjengelig for små mennesker. Omviserne vektlegger å skape samtaler med barna, ved å utfordre deres blikk på kunsten, og la dem selv finne ord for hva de ser. Kunstlab rommer også et rom for fysisk utfoldelse, samt et stort laboratorium der det legges opp til utprøving av former, farger, lys og perspektiv (se Fig.1). Og selvsagt er det god plass til barns egne formingsaktiviteter. Kunstlab har dempet noe på avsenderperspektivet i formidlingen til barn, og i stedet vektlagt gleden ved selv å oppdage og utprøve. Praksis ved Kunstlab ser ut til å springe ut av et syn på barnet som skapende.



*Fig. 1. Kunstlab, KODE, Bergen Kunstmuseum. Foto: Dag Fosse /KODE.*

## Barnekultur og kommersialisering

Fra 1950-tallets filmhelt James Dean og framover til våre dagers YouTube-helter, er først ungdomskultur og etter hvert også barnekultur blitt et stadig viktigere kommersielt<sup>40</sup> marked. Samtidig er den kommersielle barnekulturen blitt mangfoldig og den omgir barns dagligliv på en mer altomfattende og ofte mer kjønnsdelt måte enn for en generasjon siden. Produkter som kan kobles til særlig filmer, dataspill eller populære tv-serier, er blitt god butikk og bidrar til å forsterke populariteten. Et kosedyr, en tannbørste eller en genser kan være spin-off-produkter fra en film, som igjen er basert på ei bok, der filmen danner basis for et dataspill.

Medieteoretikeren Thierry Groensteen kaller dette fenomenet for adaptasjonskaskader av nye medieuttrykk (Ridderstrøm 2015). Hvert nytt uttrykk i denne kaskaden bidrar til å formidle hverandre, blant annet ved gjenkjennelsens begeistring hos (for)brukeren. Et eksempel er Maurice Sendaks bildebokklassiker *Where the wild things are* (1963), i norsk oversettelse *Til huttetuenes land* (1970). På norsk utkom en lydbokversjon i 2010, basert på bokas tretten setninger, musikk og mange lydeffekter. En helaftens, amerikansk spillefilm fra 2009 med samme tittel (regi Spike Jonze) utvider fortellingen på vesentlige måter, og et derpå følgende dataspill (*Where the wild things are: The videogame* 2009) gjør bruk av filmens figurer. Det finnes også brettspill, kostymer, dukker, vesker, t-skjorter, bestikk, bursdagsfest-pynt etc. som særlig filmen har bidratt til produksjonen av, og som i dette tilfellet henvender seg til begge kjønn. Å kjenne bokas univers, betyr ikke nødvendigvis å ha lest den, det finnes mange tilnærminger til huttetuenes land.

Barn er konsumenter både av det som kalles kommersiell ”trash-kultur” og av kvalitetskultur, oftest uten å skille mellom disse voksendefinerte kategoriene. Spørsmålet er om også formidling og kommersialisering uunngåelig blir innvevd i hverandre på barnekulturfeltet. En utfordring for formidlerne i en ikke-kommersiell institusjon som biblioteket, er hvordan man forholder seg til den barnekulturen som i stor grad også er en konsumkultur, en kultur av ikke liten økonomisk betydning. Barnekulturindustriens interesse er å gjøre butikk på barns (og foreldres) leikelyst og sug etter underholdning. Når formidling av kommersiell kultur også inngår i de ikke-kommersielle kulturinstitusjonene kan dette bli problematisk. Kan barnebiblioteket forsvare å bruke formidlingsressurser på de mediene som massiv

---

<sup>40</sup> Kommersialisering er her forstått som «den prosess hvor nye områder underlegges målet om økonomisk fortjeneste. Det betegner også en prosess hvor varer og tjenester produseres med tanke på profitt og hvor omløpshastigheten er høy. Dette fører igjen til større konkurranse for å få solgt varene, noe som igjen betyr en kraftigere markedsføring». (NOU 2001: 6).



markedsføring allerede har gjort kjent for alle? I boka *Kulturbarnehagen* (2002) peker Ingeborg Mjør på at barna har andre interesser og behov enn barnekulturindustrien, og «desse må barnehagen kjenna ansvar for. Kanskje ved å spela ei rolle som motkultur – og ved å vera oppteken av kvalitet?» (s. 16). Hva den motkulturelle rolla innebærer, kan kobles til profesjonell kompetanse, slik Mjør gjør det, men også til å gjøre verdibegrunnede vurderinger i valg av hva som formidles. Slike verdivurderinger kan støtte seg til kritiske analyser av barnekulturen, slik medieforskerne Sonia Livingstone og Kirsten Drotner skriver:

...since the relations among play and learning, and toys and media are increasingly intersecting, being managed and marketed as part of the regulation and the commercialization of children's culture, a critical perspective informed by a political economic analysis of children's media is vital. Only then can we judge how far children's culture is being transformed into promotional culture. (Livingstone & Drotner, 2011, s. 409).

Barnekulturbegrepet vil videre i avhandlingen bli brukt om kultur for, med og av barn, og omfatter dermed både barnebibliotekets tjenester og medier, og barnas egeninitierte aktiviteter i tilknytning til biblioteket. Formidling inkluderer også barns formidling til hverandre og til voksne, med tilgjengelighet, tilpasning og relevans som sentrale trekk ved formidlingsaktiviteten.

## 6. Norske barnebibliotektenester før 1914

Barnebibliotek er en del av de kommunalt eide og drevne folkebibliotekene. Før disse folkebibliotekene ble etablert, og ble en landsdekkende, noenlunde homogen struktur, var barnebibliotek eller ungdomsbibliotek ofte brukt som betegnelse på samlinger av bøker og blader for barn ved folkeskolene eller tilknyttet frivillige foreninger. Dette er de første organiserte bibliotektenester til barn som vi finner i Norge, og deres rolle overlapper i noen grad med de seinere folkebibliotekenes rolle for barn. Jeg skal her gi en oversikt over trekk ved utviklingen av bibliotektilbud for barn før de egentlige barnebibliotekene ble åpnet.

### De eldste barneboksamlingene

Arne Arnesen, sjefsbibliotekar på Deichmanske bibliotek i Oslo 1914-1943, skriver i innledningskapitlet «Litt historikk» i *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (Arnesen, 1927) at det fantes bibliotek med bøker for større barn, om enn i beskjedent omfang fra 1820-årene av ved enkelte katedralskoler. I 1830-årene kom flere samlinger for ungdom til, blant annet var Arendal en foregangsby. Ved opprettelsen av Arendal bibliotek og museum i 1832, het det at biblioteket skulle «avhjelpe det savn av hensiktsmessig lektyre utenfor de egentlige skolevidenskaper der hitinntil har været følt og ennå føles av skolens eldre elever» (sitert etter Arnesen, 1927, p. 1). Selv om biblioteket var åpent for alle, var det «fortrinlig» for skolens elever. I samme by ble dessuten Arendals søndagsskoles bibliotek opprettet to år etter, også et slags ungdomsbibliotek, og i 1855 opprettes endelig en barneboksamling ved folkeskolen, der de yngre skolebarna tilgodeses. Også enkelte andre skoler kunne tilby bøker til fritidslesing; ved Tromsø lærde skole fantes det for eksempel et elevbibliotek, som i 1853 skal ha bestått av bøker «som egner sig til underholdning og adspredelse for leselystne barn» (1927, s. 2). Boksamlingene var små i omfang og altså hovedsakelig tilknyttet byskolene.

Bokutvalget for barn må hovedsakelig ha vært danskspråklig, det var jo ikke noen egentlig barnelitteratur på norsk før omkring 1850; da det forelå eventyrsamlinger av Asbjørnsen og Moe, barnediktning av Wergeland, barneblader, enkelte fagbøker og oversatte fortellingsbøker. Barnebiblioteket i Arendal ble grunnlagt av lærer Andreas Feragen, som også var redaktør av bladet *Den norske folkeskole*. Her skriver han om viktigheten av å øve opp både leselysten og leseferdigheten før barna forlater skolen, og at to-fire timers lesing i uka i lærebøker «hvis innhold og fremstilling er mer eller mindre ensformig» (Jensen & Feragen, 1858, s. 245) ikke på noen måte er tilstrekkelig. Feragen framholder at barna må lese

mye og variert, og barnebiblioteket åpner mulighetene for dette. Feragen var en tidlig og viktig talsmann for leselysten; han poengterte ikke bare det nyttige og nødvendige ved ferdigheten, men vektla også gledene ved å kunne lese så godt at man helt kunne konsentrere seg om innholdet og meningen i bøkene.

Sammen med flere andre ildsjelers artikler om lesningens betydning og bibliotekenes rolle i dette, førte Feragens initiativ til at en rekke bibliotek for barn ble opprettet ved skoler utover landet på 1850- og 60-tallet. Arnesen karakteriserer disse etableringene som en «bevegelse», som får tilslutning fra lærerorganisasjoner og fra Selskapet for folkeoplysningens fremme. Slik Black og Rankin (2012) viser, var flere andre europeiske land i ferd med å utvikle bibliotek tjenester for barn i siste halvdel av 1800-tallet, i Storbritannia skjedde dette også ved folkebibliotekene. En viktig grunn til at det oppsto spesialiserte tjenester til barn, var for å skille barn og voksne fra hverandre, først og fremst av hensyn til de voksne brukerne.

### **Centralstyret og folkeskolenes barnebibliotek**

Den store utbredelsen av skoleboksamlinger i Norge ble det imidlertid ikke før Stortinget vedtok å yte statsbidrag til samlingene fra 1892, etter at lærer og stortingsmann Nikolai Lima la fram et vel begrunnet forslag om dette. Ytterligere vekst ble det fra 1896, da forfatteren og leseverkdaktøren Nordahl Rolfsen tok initiativ til etablering av Centralstyret for de norske folkeskolenes barne- og ungdomsbiblioteker. Centralstyret besto av sju representanter, oppnevnt av (og finansiert av) henholdsvis Norges lærerforening og Kirkedepartementet (Johnsen, 2003). Nordahl Rolfsen selv kom til å spille en svært viktig rolle i opprettelsen av skolebibliotek landet over, basert på den allerede etablerte statsstøtten. Dette fikk de til både gjennom Rolfsens engasjerte foredrag og artikler for å fremme saken (se for eksempel Rolfsen, 1907, 1910), og gjennom et system for bokkjøp med rabatt for de bøkene Centralstyret hadde funnet særlig egnet, og som de utgav kataloger over. Slik ble det enklere å skaffe til veie en liten samling ekstra litteratur for barn, også på bygdeskolene. I løpet av få år økte antall skoleboksamlinger på landsbygda voldsomt, fra et par hundre til vel 3000. Det skapte et nytt marked for barnelitteratur, også for sakprosa, og barnelitteraturen ble omfattet med økende interesse, blant annet av etablerte kritikere. Centralstyret sto selv bak adskillige oversettelser og utgivelser, og med litterære skikkelser som dikteren Elias Blix og folkeminneforskeren Ingebret Moltke Moe, og pedagoger som Anna Rogstad, var dette et styre som nøt respekt i både skole- og litteraturmiljø.

Styrets barnelitteratursyn kommer til uttrykk blant annet i Nordahl Rolfsens foredrag «Folkeskolenes barnelæsning» fra 1896, og kan sies å være en blanding av opplysningsfilosofi og romantikk; bøkene skal oppdra barna og gi dem kunnskap, samtidig som de skal engasjere følelseslivet og stimulere fantasien. Anna Rogstad synes å være inspirert av den samme tankegangen, med Rousseau som bakenforliggende ideolog; hun ivrer for eksempel sterkt for at barna fra 3. klasse bør lese Defoes *Robinson Crusoe*, fordi både jenter og gutter lever seg sterkt inn i den og at den er ”anskuelig, praktisk og sund, lærerik og opdragende” (Rogstad, 1895).

Verken Rolfsen eller de andre i styret hadde bibliotekfaglig kompetanse ut over det litterære, og de maktet ikke følge opp det enorme antallet skolebibliotek som ble etablert.

Konsekvensene var at en stor prosent av disse ikke ble videreutviklet, og etter noen år var bøkene ved mange skolekretser enten forsvunnet eller ikke i bruk. Centralstyret ble etter diverse økonomiske og driftsmessige vanskeligheter<sup>41</sup> nedlagt i 1914. Arbeidet ble videreført under Bibliotekkontorets administrasjon i departementet, i et rådgivende utvalg for barne- og ungdomslitteratur i skolebibliotek (seinere også folkebibliotek) som utgav årlige kataloger over anbefalte bøker<sup>42</sup>. Skoleboksamlingene var ment som støtte for læring i skolen, og var altså fremst et pedagogisk tilbud, selv om Rolfsen hadde et inkluderende syn på hva boksamlingene kunne inneholde: «Bibliotekene maa ubetinget begynde med at fornøie. Men ogsaa de fornøielige bøker, morskapsbøkene, har sin praktiske mission. De øker læselysten og læseferdigheten [...] De gavner altsaa i høieste grad.» (Rolfsen & Fischer, 1907, s. 42).

Centralstyrets arbeid og dets dynamiske leder hadde stor betydning for skolebibliotekutviklingen, og Rolfsen kan gjerne kalles skolebibliotekenes far. Samtidig var det tydelig, ikke minst i tidsskriftet *For Folke- og Barneboksamlinger* fra det begynte å utkomme 1907, at selv om det var et godt samarbeid mellom Nordahl Rolfsen og statens bibliotekkonsulent Karl Fischer om redaktørarbeidet, var ansvarsområdene helt adskilt. De to biblioteksfærene utviklet seg hver for seg, med hver sine statsstøtteordninger, hver sine bokkataloger og med adskilt kompetanse - med hhv lærere som var skolebibliotekarere og fagutdannede bibliotekarere i folkebibliotekene. Centralstyrets rolle og denne tydelige adskillelsen som så

---

<sup>41</sup> Se Egil Børre Johnsen: *Fola fola Blakken: en biografi om Nordahl Rolfsen* (2003), for nærmere beskrivelse av Centralstyrets virke og striden omkring avviklingen av det.

<sup>42</sup> Utvalget ble nedlagt i 2002.

tidlig ble etablert, kan være en av grunnene til at folkebibliotekenes tilbud til barn på landsbygda ble svært seint realisert, slik forrige kapittel viser.

## **Folkebibliotekenes tilbud til barn før 1914**

Selv om de færreste kommunale folkebibliotek hadde egne, tilrettelagte barneavdelinger og barnebibliotekarer før 1914, var det likevel barn som brukte disse bibliotekene. I fagpresse, i aviser og i årsmeldinger fra flere av bybibliotekene framkommer det opplysninger om at barn i høy grad var til stede i mange bybibliotek, selv om det å låne noe med seg hjem var forbeholdt voksne, det vil si konfirmerte.

I Bergen ble det første offentlige biblioteket åpnet i 1874, uten tanke på at barn skulle være brukere, men «Helt fra først av var tilstrømmingen til biblioteket overordentlig stor, særlig av barn som til dels var til hinder for ekspedisjonen; i den anledning besluttet kommissionen ved avertissement i aviserne at opfordre laantagerne til enten at komme selv eller ialfald sende voksne bud.» (Kildal, 1917, p. 9).

I Stavanger kommunebiblioteks første år; 1885, ble det rapportert at «Skoleungdommen holdt seg til Marryats sjøromaner og Coopers indianerfortellinger, dessuten til Scotts og Ingemanns historiske romaner» (Stavanger bibliotek, 1925, s. 11). Dette tyder på at også barn var brukere, men de var ikke prioritert. Det kan vi se av bestemmelsen fra 1890, da «man måtte sette grenser for skoleungdommens tilstrømming» (1925, s.11).

Barn ble heller ikke nødvendigvis prioritert i forbindelse med omlegging til moderne drift. I Kristiansand åpnet biblioteket 1909, men barn under 15 år hadde ikke adgang. Biblioteket hadde heller ikke barnelitteratur i samlingene, likevel fortelles det om ivrig pågang fra de yngre: «Men de kunne ikke holde barna borte og det ble anskaffet en del barnelitteratur som ble oppstilt i en egen hylle hvor barn hadde adgang til å låne bøker en time om dagen. Senere ble det slik pågang at man ga barn adgang til lesesalen fra kl. 16-18.» (Kristiansand folkebibliotek, u.å.)

Fra Fredrikshald (Halden) refereres at de har modernisert biblioteket i 1909, men at

'aapne hylder' kan kun anvendes likeoverfor voksne; utlaan til barn og ungdom under en viss alder maa ordnes paa en anden maate, helst ved opsætning av en egen ungdomsavdeling i biblioteket. Dette har man endnu ikke kunnet gjøre her, og barn og ungdom under 18 aar blir derfor nu henvist til 2 dage i uken [...] med utlaan gjennom bibliotekaren. At det derved sker en indskrænkning i barns benyttelse av

stadsbiblioteket er bare bra; ti efterat biblioteket fra nytaar 1909 holdes aapent hver dag i uken, er tilstrømningen av barn saa stor at den rent har virket til fortrængsel for de voksne. (Nyt fra vore folkeboksamlinger, 1909, s. 107).

Slike opplysninger fra folkebibliotekenes daglige drift, forteller særlig om to forhold: For det første at barn ikke var prioriterte brukere; biblioteket var primært for konfirmerte voksne som enten var ferdige med skolegang, eller var studenter. Sitatene ovenfor forteller også om en svært sterk interesse hos mange barn for det bibliotekene hadde å tilby; det er tydelig at bibliotekets samlinger rommet bøker og blader som var spennende for barn, og eksemplene med Marryat, Cooper og Scott viser jo nettopp at her var det et innhold som appellerte til unge lesere med appetitt på gode historier, spenning og dramatik. Det kan også leses ut av disse tekstene at mange bybarn manglet fritidsbeskjeftigelse.

Det folkebibliotektilbudet som tidligst tilrettelegges for barn, er egne leseværelser for barn i skolealder, og ofte tilknyttet skoler. Erkjennelsen av at svært mange barn i byene manglet forhold hjemme som egnet seg for lesing og skolearbeid, gjorde at leseværelser ble prioritert foran utlånsavdelinger for barn. Leseværelsene inneholdt oppslagsverk, enklere faglitteratur, innbundne årganger av tidsskrifter og barneblad og såkalte «morskapsbøker»; skjønnlitterær barnelitteratur. Her var altså lesestoff til både opplysning og underholdning, men ikke til hjemlån.

I 1897, under ledelse av Valborg Platou åpnet Bergen offentlige bibliotek et leseværelse for ungdom (begrepet inkluderer barn i denne sammenheng) i Kjøttbasaren på Bryggen. Slik bildet fra 1906 viser, var dette også brukt av voksne, og ikke utformet spesielt for barn når det gjelder stoler, bord og hyller. Rommet gir ingen ytre signaler om at barn var målgruppen. Bildet er å finne i bibliotekets eget arkiv (muligens brukt i en samtidig avisartikkel), men det ble også trykket i et festskrift utgitt i anledning innvielsen av det nye biblioteket i 1917. Festskriftet er skrevet av Arne Kildal, bibliotekets sjef fra 1910-1920.



*Fig. 2. Leseværelset for ungdom i Kjøttbasarene. Bergen off. bibliotek, 1906. Bildet er utlånt fra BOB.*

Damen i bakgrunnen er Valborg Platou, bibliotekets tidligere sjef. Teksten omkring bildet forteller om bibliotekets sterke vekst i utlån og i besøk i tida etter 1897 og framover på 1900-tallet (Kildal, 1917).

Betrakter vi fotografiet nøyere, ser vi at det er tatt tilsynelatende uten at noen lar seg merke med fotografen, det framstår som utstudert ikke-arrangert ved at alle ser ned i bøkene sine, noe som gir en opplevelse av stillhet og nærhet, av å være i rommet. Linjene i bildet peker inn mot sentrum der sjefen står, over henne henger ei klokke. I festskriftets kontekst forteller dette om en tidligere sjef som tida har gått ut for; Platou tilhørte den gamle tid, uten fagutdanning og uten den amerikanske nyorienteringen i faget som den nye biblioteksjefen, heftets forfatter, hadde. Leseværelset, som var et uttrykk for nytenking og oppvurdering av barns behov i 1897, framsto i festskriftet fra 1917 som den gammeldagse fortida.

Det ble åpnet flere leserom for barn, noen av dem bare for gutter. Leseværelset for ungdom i Bergen var godt besøkt, og det beklages i 1910 at «en mængde ungdom daglig afvises i vinterhalvåret» (Bergen offentlige bibliotek, u.å. [1910 s. 3]). Dette året var besøkstallet 12 359, dobbelt så mange som på de voksnes leseværelse.

## Folkebibliotekreformen av 1902

Den første amerikanskinspirerte barneavdeling ved et norsk folkebibliotek ble åpnet i Trondheim i 1902, med den USA-utdannede biblioteksjefen Martha Larsen som ansvarlig. At dette skjedde i samme år som den første nasjonale bibliotekreformen, er et uttrykk for at den statlige reformen kom etter at reformering av folkebibliotekene i praksis var i gang.

Initiativ som fører til reformer krever nytenkende og handlekraftige individer, men også et samfunn med miljøer og politisk klima der de nye tankene vekker gjenklang og skaper bevegelse, og der de nye tankene er mulige å tenke. Særlig to menn kan tilskrives mye av initiativet for reformen, begge med sterk innflytelse fra sine respektive opphold i USA. Begge arbeidet for nordmenns mulighet til økt opplysning. Den ene var Hans Tambs Lyche, redaktør av det internasjonalt orienterte tidsskriftet *Kringsjaa*. Bladet skrev mye om de ideelle amerikanske bibliotekene, og ivret for innføring av et slikt bibliotekvesen også i Norge, tanker som vant bred tilslutning. Den andre var Deichmanske biblioteks dynamiske sjef fra 1898, Haakon Nyhuus som satte bevegelse i reformene (Byberg, 1993; Torstensson, 1996).

1902-reformen er den første statlige samordningen av folkebibliotekvirksomheten til et landsomfattende system. Innstillingen *Folkebogsamlinger i Norge: Deres historie, nuværende tilstand samt forslag til en ny ordning* (1901), var skrevet av Karl Fischer, J. V. Heiberg og Haakon Nyhuus. Den orienterte først og fremst om folkebibliotekene på landsbygda, og henviser til utredningen fra 1898: *Det Deichmanske bibliotek*, for opplysninger om utenlandske bibliotekforhold og norske bybibliotek (Fischer, Halvorsen, & Lyche, 1898). Innstillingens forslag ble tatt til følge, langt på veg, etter stortingsvedtak i 1902. Et eget kontor for biblioteksaker ble opprettet i kirkedepartementet, der ansettes Haakon Nyhuus som konsulent. Kontoret administrerte en ordning med statstilskudd som skulle sette fart i utviklingen av bibliotek lokalt. En av kontorets oppgaver var å sende ut «rundskrivelser, indeholdende meddelelser angaaende arbeidets fremgang, opplysninger om og veiledninger i de systemer, som vil blive at benytte, og praktiske raad og vink» (Rundskrivelse no. 1 til de statsunderstøttede folkebogsamlinger, 1902). Dette første rundskrivet forbereder bibliotekene på det som vil komme, og tonen er tydelig autoritær: biblioteksystemene det er snakk om «vil blive at benytte». Hvilken betydning fikk reformen for bibliotektjenestene til barn? Innstillingen nevner overhodet ikke barn, men reformen ble likevel viktig for barnebibliotekene fordi den skapte forutsetningene for en profesjonalisering, med vektlegging av bibliotekfaglig kunnskap og utviklingen av kurs der bibliotekarbeid med barn inngikk.



Statlig samordning av folkebibliotekenes saker, med et eget kontor i departementet er også en slik forutsetning, særlig siden på dette kontoret ble ansatt en mann med den amerikanske folkebibliotekbevegelsen som ideal; et ideal der barnebibliotekene inngikk som en viktig del. Strukturen, et landsomfattende folkebiblioteksystem for byer og bygder, med en sentral drivkraft i departementet kom på plass. Det er likevel tydelig at en i 1902-reformen ikke så for seg at landsbygdas bibliotek skulle være for barn<sup>43</sup>.

En viktig del av reformen var utarbeidelsen av kataloger over egnede bøker i bibliotekene; bøker som kunne kjøpes til rabatterte priser via katalogen. Departementet ved bibliotekkonsulent Haakon Nyhuus satte sammen den første katalogen som utkom 1903, etter tilråding fra fagfolk på mange felt; landbruk, jus, naturvitenskap, historie, geografi, religion, språk, kunst og litteratur for å nevne noe. Blant fagfolkene var også flere pedagoger og to skjønnlitterære forfattere; Vetle Vislie og Hans Aanrud, der sistnevnte har bidratt med flere av norsk barnelitteraturs klassikere. Katalogen inkluderte et begrenset utvalg bøker utgitt for barn; flere eventyrsamlinger, noen naturfaglige bøker, historiebøker og skjønnlitterære fortellinger, inkludert en del av Hans Aanruds egne, dessuten enkelte titler av Rasmus Løland, Hanna Winsnes og Dikken Zwiłgmeyer. Bernt Lies mye leste guttebøker er ikke tatt med her. Derimot finner vi oversettelser av Louise M. Alcott, Rider Haggard og kaptein Marryat (Nyhuus, 1903). Utvalget av barnebøker tyder på at det er tatt med titler som kunne tenkes å være interessante også for voksne. I innledningen viser Nyhuus til de amerikanske idealene om at et folkebibliotek skal kunne være «'de voksnes skole' eller endogsaa 'de voksnes høiskole'» (s. IV). Barn er tydelig ikke den sentrale målgruppa for denne katalogen, den er det «voksne» motstykket til katalogene som ble publisert av Centralstyret for skoleboksamlingene.

Samtidig med de amerikautdannede bibliotekarenes store engasjement for bibliotek tjenester til barn i byene, hørtes det innenfor fagmiljøet også mindre begeistrede stemmer: Gjøvik bibliotek framstår med en nokså avvisende holdning til barn; så seint som i desember 1914 uttaler biblioteksjefen til Gjøvik blad at «Fremdeles skal man be Forældrene være opmerksomme paa at Barn under 14 Aar ikke har adgang til Biblioteket»<sup>44</sup>. Heller ikke Arendals kommunale biblioteks nye lokaler fra 1914 åpnet for personer under 15 år<sup>45</sup>. Andre

---

<sup>43</sup> Det ser ut til at innstillingens forfattere ikke ønsket å gå Centralstyret i næringsen. Skolebibliotekene var omkring århundreskiftet i god utvikling, med økning i statstilskuddene. Arbeidsdelingen mellom folkebibliotek og skolebibliotek på landsbygda synes å være klar.

<sup>44</sup> «Gjøvik folkeboksamling». Gjøvik blad, 02.12.1914

<sup>45</sup> «Arendals kommunale bibliotek». *For folke- og barneboksamlinger* 9, S. 41 (1915).

bibliotek åpnet for barn på bestemte ukedager, uten å ha egne barneavdelinger, for eksempel Tønsberg. I Tromsø fikk man i 1915 nye lokaler i sparebankens gård, men ikke for barn – de var henvist til boksamlingene ved skolene. Tida var likevel i ferd med å renne ut for de gamle løsningene; da Kongsberg åpnet sitt nye folkebibliotek 25. januar 1915 var det heller ikke her funnet rom for noen barne- og ungdomsavdeling. Dette ble da også påpekt av skolebestyrer Henrik Carlsen som en alvorlig mangel da han holdt tale ved åpningen. Barn brukte likevel det nye biblioteket. I Kongsberg tidende 17.03.1915 uttaler bibliotekets styre at på grunn av den store pågangen skal voksne og barn få tildelt hver sine dager kl. 6-8. Styret legger til at det er «absolut nødvendig at gjøre noget for at raade Bod paa de Ulemper som den store Tilstrømming av Barn har foraarsaget.». Etter 1915 ble alle nye, norske bibliotekbygg i byene utstyrt med barneavdeling og/eller leseværelser. Det vil si at endringene tok tid. Hanna Giæver ved det statlige bibliotekkontoret presenterte i 1933 «Noen tall og spredte trekk fra bibliotekarbeidet for barn i Norge» (Giæver, 1933, s. 119), der hun viste at «av landets 62 byer og ladesteder som har avgitt årsmelding, hadde 33 utlån til barn og ungdom». Barneavdelingene sto for en tredjedel av utlånet ved disse 33, som i hovedsak var bybibliotekene og noen av de største tettstedene.

### **Det demoraliserende gatelivet**

I takt med lovgivningen på områder som skole, arbeidervern og barnevern, økte den allmenne oppmerksomheten om, og diskusjonen av barns oppvekstvilkår. Mange så med stor uro på bybarnas streifing gatelangs utover kveldene, og en del engasjerte seg i arbeid for å skape alternative interesser og arenaer for de unge. Et «Oprop til forældrene» fra Drammen skolestyre i 1908 viser noe av denne uroen og engasjementet. Jeg velger å sitere store deler av oppropet, fordi det uttrykker oppfatninger som var svært utbredt i sin samtid. Synspunkter som dette kom til uttrykk i pressen i mange norske byer på tidlig 1900-tall. Oppropet viser hvorfor mange voksne byborgere ser seg om etter midler som kan gi barna et alternativ til gata:

Det er desværre en almindelig erfaring i byerne i de senere aar, at barnenes forhold utenfor skolen er blit mindre tilfredsstillende, selv om det under deres ophold paa skolen har været godt eller endog stadig er blit bedre. Dette tilskrives med stor enstemmighet det ukontrollerte gateliv i fritiden og navnlig den omstændighet, at barnene av mange hjem tillates at opholde sig paa gaten langt utover aftenen. Hvilken fare der for barnene ligger i dette, vil være indlysende uten nærmere forklaring. I vor by har man gjort samme erfaring. Flere og flere barn blir indkaldt for politiet for forgaaelser som de i sin fritid har gjort sig skyldige i, for det meste i forening med andre. Det daarligere kameratskab har let for at øve sin indflydelse naar

tilsynet mangler. Selv barn fra gode hjem er draget med paa ting som har medført anklage for politimyndighetene.

Disse forhold indebærer i sig selv en fare, først og fremst for barnene selv og for vedkommende hjem, dernæst også for samfundet, saa der maa gjøres hvad gjøres kan for aa faa barnene bevaret. Skolens indflydelse strækker ikke her til. Den kan øve moralsk paavirkning; men de barn det her er tale om, trænger et tilsyn som alene hjemmet kan øve. Man skal her kun peke paa enkelte ting; Barnet maa vokse op med den bevissthed at hjemmet altid maa ha rede paa hvor barnet færdes og hvad det foretar sig. Det maa vite hvilken tid det skal være hjemme, og hvilken tid det har lov til at være ute, og det maa vænnes til at gjøre rede for hvorledes fritiden er anvendt. Har det faat arbeid ute, maa det selvfølgelig ogsaa gjøre rede for det. Særlig opmerksomhet maa det ofres paa den ting at barnet ikke er ute langt utover aftenen. Det er usundt, og aftenen er den for barnet farligste tid, da daarlige kamerater kan øve størst indflydelse, en tid hvor det aldrig burde være overlat til sig selv. Det er jo ogsaa den del av dagen hvori familien lettest kan faa være sammen, og benyttes ikke anledningen til at være sammen, er det for barnet et tap av den største betydning. [...]

Man er imidlertid fuldt opmerksom paa at mangt et hjem er vanskelig stillet i denne henseende, idet forældrenes arbeide kan være av den art at de næsten den hele dag maa være borte fra hjemmet. [...]

Endelig skal man peke paa at mange barn på egen haand søker hen til alle slags offentlige fornøielser – i parken, i kinematografteatre, paa varieteer, i sirkus osv. – og at de av denne grund er ute til langt paa nat. At de paa denne maate faar se og høre meget som ikke er godt, tør være vist. Og det ligger nær at anta at hyppige besøk paa saadanne steder vil utvikle hos dem en sterk trang til fornøielser og nydelsler, en trang der kan faa meget alvorlige følger. Det er derfor av den allerstørste betydning at hjemmet her griper regulerende ind og med alvor og kraft sætter sin vilje igjennem.

Man tillader sig saaledes at henstille til hjemmene:

Lat aldrig barnene faa opholde sig paa gaten langt utover aftenen!

Bestem arbeidstid og fritid og hold øie med barnets anvendelse av tiden!

Hold rede paa hvem der er dets kamerater!

Vær opmerksom paa om det bruker tobak!

Lat det aldrig paa egen haand søke hen til forlystelsessteder! (Laukli, 1991, s. 167–168).

Oppropet ble sendt til alle husstander, og ogsaa trykket i avisene. Det kommer fram flere viktige poeng fra skolestyret her; de setter opp en ansvarsfordeling mellom hjem og skole, og peker tydelig på foreldrene som de ansvarlige for problemene, for på skolen har elevene det bra hevder de, ja stadig bedre. Skolestyret vektlegger kontrollfunksjonen foreldrene har overfor barna, men ogsaa godet ved samvær i familien. Sist, men ikke minst er det de umoralske fornøielsene som skolestyret vil ha barna bort fra, både fordi de foregår seint på kvelden, noe som i seg selv er betenkelig, fordi barna der får se og høre «meget, som ikke er godt» og fordi slik underholdning vil skape appetitt på mer underholdning. Oppropet synes å komme fra, og være henvendt til, de bedrestilte klasser. Teksten tar knapt nok opp de bakenforliggende årsakene til at mange barn er ute på gata; trangboddheten med småsøsken og bråk, og i mange hjem ogsaa utbredt alkoholmisbruk, ikke sjelden i kombinasjon med arbeidsledighet. Barna går selvsagt på kino og andre spennende steder der de enten kan betale

seg inn eller snike seg inn. Andre oppholdssteder er det ikke for barn av arbeiderklassen. Skolestyret synes ikke helt å ha satt seg inn i situasjonen til mange av Drammens foreldre, og hvor krevende det må ha vært å skulle oppdra en barneflokk på ett rom og kjøkken, og i tillegg ha oversikt over hvor alle barna er og hvem de er sammen med til enhver tid.

Kommunen tok saken alvorlig, og gjorde noen tydelige, om enn ikke særlig omfattende grep. Formannskapet vedtok å ringe med kirkeklokkene kl. åtte om kvelden, for å kalla barna inn fra gata. Det ble også opparbeidet to lekeplasser sentralt i byen (Laukli, 1991). Det er denne bekymringen for barnas oppvekst, og for samfunnsmorale, som Drammen skolestyre og mange andre gav offentlig uttrykk for omkring 1900, som barnebibliotekene kommer som et tiltrengt svar på. Etableringen av et gratis barnebibliotek i Drammen fra 1916, som både var et trygt sted å oppholde seg, og et sted der barn kunne utvide sine kunnskaper og dannelses, kan forstås som et middel kommunen og skolestyret var begeistret for, og som lett vant støtte.

### **Barndoms- og barnelitteratursyn i bibliotek fram mot 1914**

Egne bibliotekstjenester for barn ble lenge betraktet som en ren læringssak, barn måtte lære å lese, de måtte for det første kunne lese for å bli konfirmert, og dermed bli myndige og regnet med blant voksne. De måtte også kunne lese for å ta til seg kunnskap fra de fagene som ble innført etter skolereformene i siste del av 1800-tallet. Lesing var først og fremst instrumentell, nyttig med tanke på hva barnet skulle utvikle seg til. Barn ble sett som blivende voksne, «becomings», først og fremst. Det var å bli voksen som var viktig. Det ser ut til at folkebibliotekene sto for det samme syn i tiden før de ble reformert av de USA-utdannede bibliotekarene. Sitatene fra styre og ansatte ved flere større bybibliotek som jeg har vist til, signaliserer at barn var uønsket, uinteressante, støyende og i veien for det som var bibliotekets fremste oppgave: å betjene det voksne publikum. Barn ble definert ut, som noe aldeles annet og vesensforskjellig fra voksne; de omtales nærmest som en ubehagelig fluesverm som må viftes vekk, jfr. uttalelsen fra bibliotekstyret i Kongsberg. Differensieringen mellom voksne og barn var tydelig og skillet var uoverstigelig. Når barn likevel fikk låne bøker, var det for unntak å regne, slik Nikolai Lima forklarer det i framlegget til Stortinget i 1891. Etter at noen bybibliotek åpnet for barn, valgte flere å dele åpningsdagene slik at voksne og barn ble betjent hver for seg, og barn måtte velge bøker ved å peke på en bokrygg bak gitter, eller via katalogen (som oftest var en protokoll til å bla i), og få boka hentet fram av bibliotekaren. I en slik praksis aner vi en mistillit til barn, som ikke får slippe til i hyllene, og som skaper kaos og

trengsel for de voksne, samtidig som dette kan være uttrykk for å beskytte barn mot litteratur de ikke har godt av. Her er en dobbelthet som kan gjenfinnes hos både bibliotekarer og lærere; barn sees samtidig som potensielt upålitelige og som uskyldige.

Når Centralstyret så tydelig vektlegger de estetiske verdiene ved litteraturen i tillegg til ren nytteverdi, er dette et skritt i retning av å anerkjenne barnet som «being»; som subjekt, som en person mottakelig for kunstneriske inntrykk, som en personlighet med et eget intellekt.

Respekten for barnet trer fram i mye av det Centralstyrets medlemmer publiserer. Likevel er det klart at også estetikken skal stå i det nyttiges og i moralens tjeneste. Rolfsen gir tydelig uttrykk for hvordan han vurderer barnelitteratur i sitt foredrag fra 1896:

...en barneliteratur, hvor det etiske og æstetiske har indgaat en fast forening, som er positiv uten at være paatrengende; ti de sakyndiges kontrol maa nødvendigvis hvile paa den opfatning, at likesom lungen og legemet trænger forskjellige stoffer for at kunne bestaa, saa maa ogsaa den læsning, hvorigjennem barnesjælen, om jeg saa maa si, drar aande, være alsidig. Ti her skal alle de sjælelige ytringsformer og organer hver faa sit: indbildningskraften, saa den blir frodig uten at faa overtaket, viljen, saa den blir sterk uten at forhærde sig, hjertet, saa det blir varmt og sundt uten at henfalde i æstetiske følerier. Barneliteraturen er opdragende i dypeste forstand, den er at ligne ved en god og kjærlig far i hjemmet, som ikke er støiende i sin moralpræken, men hvis liv præger sig uutslettelig i barnets sind. (Rolfsen, 1910, s. 3)

Det handler om å forme barnet gjennom litteraturen som velges ut for det. Med en stigende oppmerksomhet omkring forskningen på barnepsykologi, og erkjennelse av at barndommens opplevelser har betydning for det voksne livet, får forhold som angår barn en sterkere plass i offentlig debatt<sup>46</sup>, og innsikten fra barnepsykologien påvirker enkelte pedagoger, blant annet ser vi eksempler på dette hos Rolfsen og andre i Centralstyret. I tillegg er det et stort poeng for Rolfsen og hans styremedlemmer at barnelitteraturen skal være nasjonsbyggende. Dette barnelitteratursynet som kombinerer det estetiske med det etiske, det moralske, det nyttige og det nasjonsbyggende, finner vi hos mange pedagoger i årene som fulgte, blant annet i artikler og anmeldelser i *For folke- og barneboksamlinger*, men også i pedagogiske tidsskrifter som *Norsk skoletidende*. Rolfsen var blant de første som hevdet estetiske verdier som et ufravikelig krav til barnelitteraturen, og bidro med det til å heve dens status.

Tida fram mot 1914 viser brytninger mellom ulike barndomssyn, men samlet sett en stigende erkjennelse av barns legitime behov for kultur ut over puggeskolens lærebøker, noe som igjen avspeiler en større forståelse av barn som individer med egne preferanser. Kvalitetslitteratur

---

<sup>46</sup> Vergerådslovene fra 1900 er det første tilløp til offentlig barnevern. Når det gjelder barnepsykologiens posisjon: Se for eksempel B. Mortensen Vik (2010): Mentalhygiene og barnepsykologi: Vitenskapeliggjøringen av barneoppdragelsen 1910-1950. *Historisk tidsskrift* 89, 45-69.

for barn var ennå ikke blitt noe stort marked, men muligheten for å skrive barnebøker økte med utviklingen av skolebibliotekene. På den måten skapte Centralstyret og Nordahl Rolfsen også grunnlaget for barnebibliotekenes litteraturlitbud.

## 7. Folkebibliotekets posisjon i det norske samfunnet 1914-1935

Barnebibliotekene ble etablert under samfunnsvilkår som var dramatisk annerledes enn i vår egen tid, både sosioøkonomisk og ideologisk. I dette kapitlet gir jeg innledningsvis en kortfattet oversikt over sosioøkonomiske forhold i perioden, for å belyse bakgrunnen for etableringen, med allmenne, norske historieverk som kilde (Bull, 1978, Furre, 2000). De sosiale forholdene i bykommunene ble brukt som det viktigste argumentet for å bruke knappe kommunebudsjetter på bibliotek for barn. Hoveddelen av kapitlet dreier seg om folkebibliotekets posisjon i en ideologisk brytningstid, og om folkeopplysningspolitikkenes betydning for bibliotekene. Resten av kapitlet setter barnebibliotekene i kontekst ved å gi en oversikt over utviklingen i skoletilbudet og kulturtilbud og kulturbruk blant bybarn og ungdom i de første tiårene av 1900-tallet, med særlig vekt på case-bibliotekene i Bergen og Drammen.

### **Økonomi og arbeidsliv**

Norge var et i europeisk sammenheng fattig utkantland i første halvdel av 1900-tallet. Imidlertid var perioden 1905-1916 en relativt sterk vekstperiode for industrien. Vannkraftutbygging, fiske- og treforedlingsindustrien var blant de store vekstnæringene. Industriutbyggingen førte til at arbeiderstrøkene i byene vokste raskt. Et tallmessig uttrykk for samfunnsforandringene finner vi i landets bruttonasjonalprodukt. Ved begynnelsen av 1900-tallet utgjorde primærnæringene om lag en fjerdedel av BNP, mens i 1930 var primærnæringene redusert til 17 % av BNP (Statistisk sentralbyrå, 1965). Tallene viser hvordan landsbygdas tradisjonssamfunn taper terreng til det moderne industrisamfunnet. Overgangen fra arbeid i jordbruket til lønnsarbeid i industrien, både for menn, kvinner og barn, gav vesentlige endringer i økonomiske, sosiale og kulturelle strukturer. En stadig større andel av befolkningen bodde i byer og tettbygde strøk, fra 35 % i 1900 til nærmere 50 % i 1930 (Statistisk sentralbyrå, 2009).

Tjuetallet var preget av industriell stagnasjon, økonomisk krise og arbeidsledighet. Den tidligere så omfattende utvandringen til Amerika minsket etter 1920, arbeidsledigheten vokste også i den nye verden. På begynnelsen av 1930-tallet økte arbeidsledigheten i Norge ytterligere, samtidig som tallrike ungdomskull var klare for å gå inn i arbeidslivet. Situasjonen bedret seg mot slutten av tiåret, og inntektsnivået økte, tiåret sett under ett.

For mange familier var barns deltakelse i arbeidslivet lenge en viktig biinntekt for familien. Barnearbeid ble begrenset ved lov i 1892, og i begynnelsen av 1900-årene var det bare barn over 12 år som kunne ha lønnet fabrikkarbeid, men mange yngre barn arbeider som bud eller i andre tjenester, for eksempel som «indsæpere hos barberere» (Blom, 2004, s. 116). Etter hvert som arbeidsmulighetene ble færre, på grunn av lovgivningen og på grunn av dårlig arbeidsmarked generelt, fikk også barn fra arbeiderklassen mer fritid. I trange ett- eller to-roms leiligheter med mange søsken, er det forståelig at barn trakk ut på gater og torg, til leik og – for en del – til belastede miljøer. Beregninger viser for eksempel at om lag 1/5 av Oslos befolkning var fattige på 1930-tallet, og alkoholmisbruk var ofte en del av fattigdommen. Oslos alkoholmisbruk ble bare overgått av en by, Drammen. (Kjelstadli, 1990). Utbygginga av skolesystemet og framveksten av bibliotektjenester til barn, er noen av samfunnets svar på utfordringene i det nye samfunnet.

## **Opplysningspolitiske motsetninger**

Samtidig med at store deler av Europa gjennomlevde økonomiske nedgangsbølger etter 1. verdenskrig, vokste arbeiderbevegelsen seg sterk og ble stadig viktigere, også i kulturell og opplysende virksomhet, et arbeid som var begrunnet i et politisk frigjøringsprosjekt. I kampen for 8-timersdagen, som ble lovfestet i 1919, lå kravet om økt fritid, til gode for den enkeltes utvikling og til gode for organisasjonsarbeid. 8-timersdagen vil lette «adgangen til opplysning og dannelse og derved berede veien for arbeidernes fuldstændige frigjørelse,» sa typograf Gustav Olsen Berg i en 1. mai-tale i Skien allerede i 1894. Liknende synspunkter ble gjentatt fra mange, og til dels motstridende politiske hold opp gjennom første del av 1900-tallet, og ble en del av den politiske begrunnelsen for å styrke folkebibliotekene. «... faar arbeiderne rimelig arbeidsdag faar de trang til edlere nydelser end at sitte paa kneiperne. Derfor kræver vi 8-timers arbeidsdag,» uttalte LO-formannen Ole O. Lian i sin 1. mai-tale i Bergen i 1913<sup>47</sup>.

Det potensielt samfunnsomveltende ved en arbeiderklasse som fikk fri adgang til å lese revolusjonær litteratur, virket skremmende for den i utgangspunktet borgerlige og individuelt orienterte opplysningsbevegelsen som i Norge særlig var representert i partiet Venstre. To fronter trer fram, der begge vil ha økt adgang til opplysning, den ene for å stabilisere samfunnet, den andre for å omforme samfunnet. Arbeiderbevegelsen, den politisk sett

---

<sup>47</sup> Kilde for begge sitat i avsnittet: Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek. (u.å.) Kampdag. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.arbark.no/Utstilling/1mai/1mai06.htm>



viktigste av modernitetens massebevegelser i Norge, satte opplysningsarbeidet i sammenheng med klassekamp og samfunnsomveltning, men danner likevel ikke noen egen bibliotekbevegelse, slik det skjedde i Sverige ved 1900-tallets begynnelse (Möhlenbrock, 1990; Torstensson, 1996). Ideologisk sett var altså folkebibliotekets opplysningsprosjekt i kryssplass mellom samfunnsbevarende og samfunnsomveltende krefter, og det er grunn til å ta med dette karakteristiske dobbelte (eller dualistiske) trekket ved modernitetens folkebibliotek, og undersøke om elementene av frigjøring og av disiplinering og kontroll har tilsvarende betydning i barnebibliotekets tidlige periode, som flere forskere har vist at bibliotektilbudet til voksne hadde (Emerek, 2001; Jochumsen & Hvenegaard Rasmussen, 2006; Vestheim, 1997).

Annaniassen og Vestheim peker på at folkeopplysning fra borgerlig hold ble sett som et middel til å dempe politisk opprør fra underklassene, med henvisning til den støkk thranitterbevegelsen hadde satt i "de eiendomsbesittende makthavere" (1999, s. 27). Opplysningsiveren ble altså næret fra både borgerklassen og arbeiderklassen, og ble et felles, nasjonalt prosjekt, om enn med fullstendig ulike målsettinger. Dette kan forklare den brede støtten folkebibliotekene har hatt politisk, som både ledet fram mot fornyelsen ved århundreskiftet og til å investere i folkeopplysning i økonomiske nedgangstider i mellomkrigstida. Ananiassen og Vestheim nevner at særlig Arne Kildal var en mann som på tredvetallet «forente den nasjonalliberale tradisjon som sprang ut av det politiske sentrum (Venstre), og den stadig sterkere sosialdemokratiske tradisjon med forankring i Arbeiderpartiets kulturpolitikk.» (1999, s. 65). Andre var mindre innstilt på en slik politisk 'forening'. Det finnes noen eksempler på venstreradikale bibliotekarer som åpent hevdet sitt politiske syn gjennom både bokutvalg og formidlingsvirksomhet, og to av dem er verdt å nevne, fordi de tydeliggjør hvilke ideologiske frontlinjer folkebibliotekene måtte forholde seg til. Den mest kjente av de to er Henrik Hjartøy, biblioteksjef først på Rjukan 1917-36 og seinere på Deichmanske bibliotek, dessuten leder av Norsk bibliotekforening en kortere periode. Han hadde et langt og aktivt liv også i politikken, både i Norges kommunistiske parti og seinere i Arbeiderpartiet, der han bidro i opplysningspolitikken. Sammen med partiets unge opplysningssekretær Haakon Lie utgav han heftet *Om lesning* (1935) som gir leseveiledning til arbeiderklassen, og er et eksempel på den klassebevisste litteraturformidlingen Hjartøy sto for gjennom hele sin bibliotekarkarriere. Heftet er beregnet på voksne (menn), men forfatterne henvender seg også kortfattet til ungdom med anbefalt litteratur, slik at de skal utvikle seg til bevisste, aktive sosialister. Hjartøy bidro også med noe så sjeldent som en bibliotekpolitisk pamflett; *Vår*

*bibliotekpolitikk*, utgitt 1936<sup>48</sup>. Han sørget for et nybygg som gjorde Rjukans bibliotek til et av de flotteste lokalene i den nokså nyetablerte industribyen. Hjartøy kjøpte inn store mengder internasjonal litteratur om sosiale spørsmål, om arbeiderbevegelsen og om politikk.

Kallenavnet på Rjukans bibliotek var både «Lakskoen» på grunn av dets flotte standard og «Det røde bibliotek» på grunn av dets innhold. Hjartøy sørget for et godt tilbud til barn, etter amerikansk mønster både i innredning og i innhold, med eventyrstunder og filmvisninger.

Hjartøy førte strengt oppsyn med om skjønnlitteraturen hadde ideologisk slagside mot høyre, ikke minst var han kritisk til mye av barnelitteraturen som ble utgitt:

[M]eget av den såkalte «barnelitteratur» er særdeles lite verd og ofte direkte skadelig for en demokratisk utvikling. [...] Markedet er meget begrenset og det er naturligvis efterspørselen og salgsmulighetene som betinger hvad forleggerne finner at de kan gi ut. Det er ikke folkets brede lag som kjøper barnebøker, men vesentlig småborgerskapet. «Guttebøker» og såkalte «ungpikebøker» blir gjerne gitt som julegaver av onkler og tanter som ikke så sjelden har en smak som de unge selv finner noe gammeldags. Det siste gjelder særlig «ungpikebøkene» som ofte er noe elendig smøteri. En stor del av guttebøkene appellerer til krigerske instinkter, og det er sjelden at det i barnebøkene finnes noen egentlig smaksforbedrende tendens. Sjelden tilhører bøkens personer småkårsfolkens rekke, og undertiden treffer man en helt antidemokratisk og fremskritt fiendtlig innstilling. (Hjartøy, 1936, s. 51–52).

Hjartøys syn på barnelitteratur kan forstås som at den bør være både estetisk oppdragende og ha et realistisk/klassebevisst innhold; i og med hans påpeking av manglende «smaksforbedrende tendens» og de fraværende «småkårsfolkene». Bare et mindretall av de bibliotekansatte hadde fagutdanning, og blant de ufaglærte var en god del ugifte damer fra borgerskapet, som kunne gå inn i bibliotekarbeidet og fremdeles være respektable. Hjartøy var kritisk til bibliotekarer fra «spissborgerlige miljø», og arbeidet for en norsk bibliotekskole etter amerikansk mønster, for at bibliotekarene skulle lære seg å skape samlinger med vidsyn. Selv hadde han ikke bibliotekarutdanning, men var autodidakt. Det sterke politiske engasjementet bidro til at han tidvis kom i konflikt med andre, både i offentligheten og i bibliotekmiljøet. Konservativ stemmer hevdet for eksempel at boksamlingen på Rjukan bibliotek var en «marxistisk giftflaske» (Larsen, 2008).

Det andre eksemplet er formidlet av dikteren Olav H. Hauge, som tillegger bibliotekaren i heimbygda Ulvik, Magnus Hakestad mye av æren for at han fikk lest så mye, og fikk så mange gode litterære impulser og utfordringer allerede som ung gutt. Fra Hauges dagbok kan vi lese følgende tilbakeblikk på 15-åringens møte med bibliotekaren:

---

<sup>48</sup> Se Geir Vestheim (1997) for en grundigere diskusjon av Hjartøy og Arbeiderpartiets bibliotekpolitikk.

Men so bar det til at det kom ny styrar av boksamlingen. Det vart kjøpt heile lass av ny, frisk litratur, og det gamle skrjotet fraa ein eldre alder, vart utan bøn lempa beint paa sjøen. – Den nye styraren kjende eg godt, og han var det som fekk meg med; han hjelpte meg til rettes og fann høvelege bøker aat meg. Og soleis kom eg inn i bokriket, og lærde det kjenna; og las ovende mykje, laust og fast, alt mogeleg; men serleg lika eg alle lansmaals-bøker. (Olav H. Hauge, sitert etter Åmås, 2004, s. 23).

Hakestad introduserte Hauge for sosialistisk litteratur; blant annet den amerikanske ukeavisa *The New Leader*. «Magnus hadde smugla inn all sosialistisk litteratur som han berre kunde for styret.» (2004, s 24). Dette viser til en konflikt, der bibliotekstyret var skeptisk til venstreradikal litteratur, og skal vi tro Hauge, nektet de å kjøpe Nexøs *Pelle Erobreren*, fordi forfatteren var kommunist. Boka kom inn likevel, som gave, og bibliotekaren lot sin overbevisning komme til uttrykk i både bokvalget og i formidlingen til unggutten Olav, og trolig også til andre unge lesere i bygda.

Hjartøy og Hakestad representerte venstreradikale krefter som i liten grad var synlige i folkebibliotekene i denne perioden. Den ene hadde en mektig posisjon på bibliotekfeltet, mens den andre drev et lite bygdebibliotek i utkant-Norge. Begge brukte sin posisjon til å formidle etter sin politiske overbevisning. Begge hadde fått sterke impulser fra Amerika; Hjartøy gjennom annenhånds kjennskap til den amerikanske bibliotekbevegelsen, og Hakestad etter å ha bodd 35 år i USA, der han fikk sin politiske overbevisning.

### **Tro på litteraturens og opplysningens kraft**

I de framvoksende folkebevegelsene fantes alternativer til de kommunale folkebibliotekene; både avholdsforeninger og arbeiderforeningene drev opplysningsarbeid, men disse ideelle foreningsbibliotekene synes imidlertid ikke å ha hatt noe bibliotektilbud til barn av betydning. De såkalte frilynde ungdomslagene, som representerte en nasjonal bevegelse særlig på bygdene fra før 1900 og framover, ble også en del av opplysningsarbeidet, med foredragsvirksomhet og studiegrupper. Mange ungdomslag hadde egne små bibliotek. I 1919 fantes det hele 300 ungdomsforeningsbibliotek, og etter at statstilskudd til folkebibliotek fra 1920 også kunne komme foreningsbibliotek til gode, ble tilbudet utvidet. Hensikten med disse bibliotekene, som inneholdt både skjønnlitteratur og sakprosa, var å skaffe bygdeungdommen gratis tilgang til «den delen av bokkulturen som rørsla kunne godta og som tente formålet» skriver Ørnulf Hodne (1995, s. 145). Det vil si litteratur som både gav utsyn til internasjonale forhold og lesning som dyrket det nasjonale – helst på nynorsk. Landsorganisasjonens blad *Norsk Ungdom* gav i flere artikler veiledning i lesing for å fremme intellektuell vekst og

praktisk kunnskap (Bøkene som livsmakt, 1937; Melhus, 1929). De aller fleste ungdomslagsbibliotek ble i løpet av mellomkrigstida innlemmet i de kommunale bibliotekene.

Ser vi på hvordan Hjartøy og Lie (1935), Melhus (1929) og den anonyme forfatteren av «Bøkene som livsmakt» ordlegger seg i sin litteraturformidling til unge, blir likheten mellom dem iøynefallende, til tross for at de agiterer for forskjellige ideologiske syn, som litteraturen skal styrke hos leserne. Både de internasjonalt orienterte sosialistene og venstre-nasjonalistene har en usvikelig tro på litteraturens kraft til å bygge mennesket, foredle det, bevisstgjøre det. «I bøkene rustar ein seg til å møte livet» («Bøkene som livsmakt», 1937, s. 25). Samtidig har den dårlige litteraturen tilsvarende ødeleggende kraft: «innholdsløs lektyre full av røver- og kjærlighetsromantikk og tomme fornøielser hemmer den åndelige reisning» (Hjartøy & Lie, 1935, s. 22). En slik tro på litteraturens iboende kraft, uavhengig av leser og kontekst, var utbredt, og ble i samtida uttrykt blant annet av litteraturhistorikeren Chr. Collin, som i 1914 skrev: «Enhver bog er en hermetisk opbevarer av aandskraft»<sup>49</sup>.

Ungdommen som Melhus, Hjartøy og Lie skriver om i denne sammenheng er trolig i all hovedsak de konfirmerte. Hjartøy og Lie nevner aldersgruppa 14-17 år og skriver med et underliggende smil at «Ungdom i 14-17 års alderen bør man helst ikke plage med teoretisk lesestoff.» (1935, s. 31). Det var også de konfirmerte som utgjorde medlemsmassen i ungdomslagene.

## **Bibliotek som del av statens velferdspolitik**

Lovgivning og statlig organisering på flere viktige områder for barn, som barnevern, arbeidervern, kino, bibliotek og skole fram til og med 1936, er uttrykk for en tankegang der staten står som garantist for et grunnleggende rettferdig og moralsk samfunn. Statlige og kommunale myndigheter stilte i økende grad krav om tilstedeværelse i skolen og om aldersdifferensiering i arbeids- og kulturlivet. Bak de nye lovene lå ofte flere, større utredningsarbeid utført av sentrale pådrivere innenfor de ulike sektorene. I arbeidet med å utvikle og samordne biblioteksektoren, satte Kirke- og undervisningsdepartementet ned en komite som i 1919 leverte en utredning om "bibliotekvesenets ordning". De anbefalte blant

---

<sup>49</sup> Chr. Collin, i Kongsberg dagblad, 25.11.1914.

annet en sterkere sentralmyndighet med en bibliotekdirektør i full stilling, og en skole for utdanning av bibliotekarer. Fra 1922 ble bibliotekkonsulentent heltidsansatt, men økonomiske nedgangstider førte til offentlig innstramming, og fra 1924 ble biblioteksektoren rammet av dette, med kraftige nedskjæringer i statsbidraget (40 % reduksjon). Hele kulturområdet som fikk offentlig støtte ble rammet hardt (Annaniassen 1999, s 62).

I Norge var det i perioden 1918-1940 tolv regjeringsskifter, og de fleste årene var det Venstre som satt ved makten, mens Høyre (sammen med Frisinnede Venstre) og Bondepartiet skapte kortere brudd i denne Venstredominansen. Fra 1935 og framover ble Venstrealliansen avløst av Arbeiderpartiets første, lange regjeringsperiode. Under Venstre-regjeringens siste periode begynte en tydelig kulturpolitikk å ta form. Medieforskerne Hans Fredrik Dahl og Tore Helseth (2006) skriver at ett av politikernes svar på arbeidsledigheten i 30-årene var å satse på kultur. Det ble nødvendig å bruke betydelige offentlige midler for å hindre nedbrytende lediggang blant de arbeidsløse. Dette angikk også folk som var i arbeid, fordi de hadde jevnt over fått mer fritid på grunn av 8-timersdagen. Det ble om å gjøre å skape meningsfull fritid for arbeiderne og deres familier, blant annet for å unngå økt alkoholmisbruk. Den opplysningspolitiske argumentasjonen ble supplert med en sosialpolitisk, som minner om argumentasjonen for barnebibliotek fra tidligere på 1900-tallet; det er stadig det demoraliserende gateliv som truer.

Regjeringen satte ned en ny komité, kalt Folkeopplysningsnemnda. I forkant av nemndas etablering, skrev Kirkedepartementet et brev til kultur- og opplysningsorganisasjoner i hele landet, som kan leses om Folkeopplysningsnemndas mandat. Et avsnitt herfra forteller om det svært konkrete årsaksforholdet som gav støtet til en kulturpolitikk:

Den økonomiske krisa me no hev med den veldige arbeidsløysa hev gjort at det spursmålet hev trengt seg meir og meir i framgrunnen rundt ikring i landa i dag, kva samfundet kann gjera for å fylla all den ledige tidi for folk no på ein nyttig måte, og kva som kann gjerast for å lyfta individi til eit høgare opplysnings- og kulturnivå. Samfundet i vår tid veit at med kvart som maskinone allfort løyser av handkrafti, vert det allstødt meir og meir naudsynt å leggja ein traust grunnvoll for den åndelege utviklinga hjå folket. Som utviklingi går, vert det ikkje berre dei materialistiske problem som krev si løysing, det vert dei åndelege og moralske og. Krisa er ikkje berre økonomisk-materialistisk. Ho er åndeleg-moralsk og. Og for å møta dei åndeleg-moralske problem ser me korleis nasjonane meir og meir tek rådgerder til å leggja grunnen for ein høg opplysningsstandard og eit breidt og høgt kulturnivå.  
(Sitert etter Folkeopplysningsnemnda, 1934 s. 3)

Tonen i brevet er preget av alvor og bekymring, og betoner at arbeidsledigheten også innebærer en åndelig krise. Kirkedepartementets Folkeopplysningsnemnd avga i 1934 sin innstilling, som kan betraktes som Norges første kulturpolitiske program, med en beskrivelse av kultur- og opplysningssituasjonen i landet, med en oversikt over tilsvarende forhold i en rekke europeiske land, og med omfattende forslag til utvikling og forbedring av kultur- og opplysningsarbeidet. Her fremmes det synet at kulturen er et gode som skal komme flest mulig til del. Kunst og åndsliv skal spres til allmennheten og slik bidra til å bryte ned klasseskiller. Det var på 1930-tallet relativt stor grad av politisk enighet om denne kursen, til tross for at den medførte økte offentlige utgifter. Dette politiske dokumentet ble retningsgivende for kulturpolitikken i årene som fulgte. Innstillingen gir folkebibliotekene en sentral plass i politikken for å opplyse og danne folket<sup>50</sup> Den statlige samordningen, og mulighetene for statsstøtte, gjorde at de fleste andre bibliotek i regi av arbeiderforeninger og ungdomslag ble slått sammen med kommunale folkebibliotek.

Bibliotekloven som ble vedtatt 1935 inngår i det samme store folkeopplysningspolitiske prosjektet i nemndas innstilling, ikke minst ved § 2: «Alle innbyggjarar i kommunen skal kunne låna bøker fritt». At dette velferds- og dannelsesstilbudet også skal omfatte barna er ikke gjort eksplisitt, men barn er her regnet inn den delen av allmennheten som kan tilegne seg opplysning og dannelse via lesing. Her var det ikke uvesentlig at Folkeopplysningsnemndas leder var bibliotekar Arne Kildal, Bachelor of Library Science fra New York State University, 1907. Han hadde, i likhet med alle sine USA-utdannede kolleger, fagkunnskaper om barns behov for bibliotek, og han bidro selv sterkt i dette arbeidet, både som biblioteksjef i Bergen og fra 1933 som bibliotekkonsulent i departementet. De innbyggere som var under lesealder, ble i praksis ikke omfattet av loven.

## **Skole og utdanning**

Folkeskoleloven med 7-årig skole var vedtatt allerede i 1889, men kunnskapsnivået i skolene landet over varierte sterkt, i og med at bygdebarna bare ble lovet 12 uker undervisning, mens

---

<sup>50</sup> Den samme tankegangen kommer også tydelig til syne i John Ansteinssons lærebok; *Bibliotekstell*: "Bibliotekenes oppgave kan vi i korthet si er denne: Å arbeide for spredning av kunnskaper, opplysning og almen dannelse så vidt det kan gjøres gjennom bøker og lesning" og "[Biblioteket] skal ved et aktivt opplysningsarbeide prøve å nå alle dem som ikke av sig selv søker til boksamlingene" (Ansteinsson 1933 s. 8).

bybarna fikk 40 uker<sup>51</sup>. Uketallet og timetallet i undervisningen økte skrittvis etter 1900. Ifølge Folkeskoleloven var skolens formål todelt, den skulle «medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem den Almendannelse, som bør være felles for alle Samfundets Medlemmer». Det framstår i dag som nokså paradoksalt at felles allmenndannelse understrekes, samtidig som bygdebarn og bybarn plasseres i hver sin utdanningsmessige divisjon med hensyn til undervisningens omfang.

Hva ble vektlagt i skolen? Skolehistorikeren Hans Jørgen Dokka peker på at i praksis ble kunnskapstilegnelse gjennom lekser i lærebøkene og kontroll av dette det viktigste:

Oppgaven var altså en dobbelt. Skolen hadde et oppdrageransvar, et ansvar bestemt av kristen tro og kristen moral, og den hadde å gi allmenndannelse, dvs. at den hadde å gi kunnskap som kunne fremme den personlige vekst og utvikling og være til nytte i det praktiske liv, i yrke og samfunn. I skolens hverdag ble kunnskapstilegnelsen det viktigste, og skolearbeidet ble derved et ensidig boklig arbeid. Barna skrev og regnet, men først og fremst leste de, og de leste for å huske det som stod i bøkene. [...] Å høre leksene ble hovedposten på dagens program. (Dokka, 1963, s. 11).

Bybarna i folkeskoleklassene ble dessuten skilt fra hverandre etter 5. årstrinn, da gikk mange av elevene over i en 4-årig middelskole, der 1. og 2. klasse løp parallelt med de to avsluttende klassetrinn i folkeskolen. I realiteten var dette også et klasseskille, fordi det stort sett var barn av bemidlede og utdannede foreldre som fylte middelskolene (Dokka, 1988). Dette skillet i skolegangen ble omstridt, fra flere hold ble det reist krav om en ny enhetsskole. Et stortingsvedtak fra 1920 satte fart i utviklingen. Fra og med skoleåret 1921 /22 ble det ikke lenger ytt statsstøtte til middelskoler som ikke bygde på avsluttet folkeskole, dermed ble middelskolen på de aller fleste steder løftet opp på toppen av folkeskolen. Først fra 1936 ble den sjuårige enhetsskolen innført, med *Lov om folkeskole i by og land*. En viktig bestemmelse i denne loven, var at fysisk avstraffelse ble avskaffet. Forut for loven lå flere tiår med gradvise endringer i pedagogisk nytenking om skolens arbeidsmetoder, med blant annet større vekt på håndverksfag (Dokka 1963). Inspirasjonen kom fra arbeidsskolepedagogikken, der elevenes egenaktivitet ble vektlagt.

Arbeidsskolepedagogikkens grunnleggende ide var basert på blant andre John Deweys tenking om at elevene gjennom eget arbeid og selvstendig aktivitet skulle erverve seg kunnskap, i motsetning til i den tradisjonelle «puggeskolen» beskrevet av Dokka i sitatet ovenfor. Sentrum for pedagogikken ble den enkelte elev (Lundgren, 1989). I *The School and*

---

<sup>51</sup> Det var fra 1915 mulig for den enkelte kommune å forlenge skoletida med inntil 6 uker (Dokka, 1988, s. 92).

*Society*, utgitt 1899, holder Dewey fram det moderne samfunnets forandringskarakter som krever fornyelse i skolen. Ny vitenskap, særlig moderne psykologi, blir grunnlaget for fornyelsen (2009). Forskningen på barns motoriske, språklige og mentale utvikling i det nye århundret ble en motsetning til det gamle synet på eleven som et «tomt kar» som skulle fylles, og førte til ny forståelse av at barn utviklet seg i faser, og at barn hadde ulike forutsetninger for læring innenfor de ulike fasene. Pedagogenes interesse for barnepsykologi steg, og i den første lederartikkelen i *Lærerindernes blad* (1912, s. 1) heter det at «Barnepsykologien er blitt en videnskap, og psykologerne vender sig til skolen med sine indvundne erfaringer, og kræver gehør for forskningens resultater» (Sethne, 1912, s. 1). Redaktøren, Anna Sethne ble en av de viktigste pådriverne for reformer i norsk folkeskole inspirert av moderne psykologisk og pedagogisk forskning, reformer som ble synlige i loven av 1936. Hun betraktet bibliotek som en nødvendig forutsetning for å gjennomføre prinsippene ved arbeidsskolen, fordi elevene måtte bruke flere, og andre lærekilder enn den enkelte læreboka som tidligere hadde dominert fullstendig. I samarbeid med blant andre barnebibliotekaren Rikka Deinboll ved Deichmanske bibliotek, som selv var utdannet lærer, ble det åpnet «lesestuer»<sup>52</sup> for elevene ved først Sagene skole på 1920-tallet, der Sethne var overlærer, og seinere ved alle Osloskolene (R. Deinboll, 1939). Den type samarbeid som her vokste fram kan vi finne igjen i flere norske byer, også i Bergen og Drammen, men Oslo var i en særstilling fordi Sethne og Deinboll, to av de mest markante skikkelsene i henholdsvis folkeskole og bibliotek, også holdt foredrag om samarbeidet og slik var viktige inspirasjonskilder i hovedstadsmiljøene. De skrev også artikler i fagpressen, og skapte modeller for samarbeid som andre bykommuner tok i bruk. Samarbeidet skole – bibliotek hadde den effekt at mange av skolens folk fikk forståelse for barnebibliotekenes verdi, og slik skaffet barnebibliotekene seg en mektig samarbeidspartner. Anna Sethne legger i en artikkel i *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (1927) fram prinsippene for skolens lesestuer, som hun hevder må stå i kontakt med folkebibliotekene for å optimalisere barnas arbeid med skoleoppgavene:

Forbindelsen med biblioteket er en betingelse for en heldig løsning av skolens arbeide med lesning. Hele arbeidet får et større perspektiv for barnet når det føres til den store boksamling i folkebiblioteket, under skolens arbeide med bøkene. Arbeidet skal ledes fra og foregå i skolen. Jo mer levende og virkelig forbindelsen mellem skolen og biblioteket er, desto bedre lykkes arbeidet, og desto varigere er virkningen. Det blir nemlig folkebiblioteket som må

---

<sup>52</sup> Slik Deinboll og Sethne beskriver disse, er det snakk om lesesaler på skolen, der barna kan gjøre lekser og bruke bøker under tilsyn av en voksen, men ikke låne med noe hjem. Bøkene var i hovedsak fra folkebibliotekets samlinger.



imøtekomme den voksende trang til lesning som lesearbeidet driver frem (Sethne, 1927, s. 132–133).

Fornyelsen i pedagogikken ble på denne måten en medvirkende kraft i utviklingen av barnebibliotekene. Jeg undersøker i et seinere kapittel skolesamarbeidet som en av barnebibliotekenes strategier.

Det er likevel langt mellom den pedagogiske teorien i tradisjonen etter henholdsvis John Dewey og den tyske arbeidsskolepedagogikken ved Georg Kerschensteiner, som ble videreformidlet i Norge av Anna Sethne, Einar Sigmund og andre pedagoger, og den reelle praksis som ble utøvd i store deler av norsk folkeskole i mellomkrigstiden. Dokka peker på at de trange økonomiske tider gjorde reformarbeid i skolen vanskelig (1988, s. 138).

Utdanningshistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås skriver: «De mange tiårene fra midten av 1800-tallet og fram til sosialdemokratiets maktovertakelse førte ikke med seg vesentlige omlegginger i styringen av den enkelte skoleklasse. Pugget eller den reproduktive elevaktiviteten tapte nok noe terreng til fordel for fortellingen og dermed elevens reseptive virksomhet.» (2003, s. 83). De peker på at ideer om elevenes selvvirksomhet ble god teori hos ledende skoletenkere i denne perioden, men bare sporadisk ble nedfelt i skoleplanene. Årganger av *Lærerindernes blad* (1912-19) og *Norsk skuleblad* (1934-36) viser til inspirasjon fra studieturer til utlandet og kurs i nye pedagogiske arbeidsmåter, men inntrykket er at fornyelsen lenge forble innenfor et mindretall skoler. Et eksempel som bekrefter dette inntrykket er en artikkel fra *Norsk skuleblad*, skrevet adskillige år etter Anna Sethnes siterte bidrag til håndboka. Det er en redaksjonell, usignert artikkel som hevder at «Efter hvert som arbeidsskolens idéer vinner terreng, blir det mere og mere påkrevet at hver skole får sin boksamling.» (Bibliotekarbeidet blandt barn, 1934, s. 306). Altså har ikke arbeidsskoleideene satt seg skikkelig gjennom midt på 30-tallet, de er stadig idéer som «vinner terreng». Folkeskolelovene som ble vedtatt i 1936, la grunnlaget for *Normalplanen for folkeskolen* fra 1939, der arbeidsskoleprinsippet ble løftet fram som et alternativ til tradisjonelle undervisningsformer. Harald Thuen (2008) skriver at planen ble et programskrift for tidens reformpedagogikk, noe som igjen indikerer at endringene i pedagogisk praksis ikke var allmennt utbredt ved denne tid. Puggeskolen levde mange steder videre til ut i etterkrigstida.

## Barnekulturelle kontekster

Barnebibliotekene plasserte seg inn i et nettverk av andre barnekulturelle aktiviteter, og aktivitetene har nok stimulert hverandre gjensidig, mer enn de har vært konkurrenter. Jeg vil her gi et innblikk i hvilke fritidssystemer og hvilke kulturtilbud som barn og ungdom deltok i på tidlig 1900-tall, med særlig vekt på byene Bergen og Drammen.

Barns kultur var ikke noe tema i kulturpolitikken i denne perioden, og barnekultur var heller ikke brukt som et eget begrep, selv om flere innflytelsesrike kunstnere og kulturarbeidere var svært opptatt av barn. I tillegg til Nordahl Rolfsen, var andre viktige i denne sammenheng barnebokforfattere som Hans Aanrud, Barbra Ring og Halvor Floden, redaktører av barneblader og –bøker, blant annet biskop Bernt Støylen, og enkelte ildsjeler i barneteater. Innenfor musikklivet fantes skolekor og andre barnekor, ofte tilknyttet kirker og med kirkemusikkrepertoar, og noen barnekorps, mens musikkundervisning for øvrig ble stort sett gitt privat. Både musikkundervisning og de største institusjonsteatrenes barneforestillinger (som stort sett var juleforestillinger, spilt av voksne) var mest for barn av borgerskapet, der foreldrene hadde råd til, og tradisjon for slikt. Men her finnes viktige unntak.

### Teater

Barne- og ungdomsforeninger, blant annet i arbeiderbevegelsen, målrørsla og avholdslosjene hadde egne teatergrupper flere steder i landet, med skuespill både til agitasjon/opplysning og underholdning (Østvang, 1982). At teater kunne være et viktig politisk våpen, var vel kjent. Hos mange av de som drev propagandavirksomhet i teaterform, var det forførende og påvirkende potensialet i en teaterforestilling nettopp det som gjorde at teaterforeninger ble stiftet. I arbeiderbevegelsen forekom strid om dramagruppernes repertoar på 1920-tallet, fordi de som først og fremst ville propagandere tok avstand fra å vise «‘harmløs moro’ fra det borgerlige amatørteaterrepertoar» (Dalgard, 1934, s. 76), fordi det var å spre den borgerlige kulturen til det publikum som jo skulle gjøre opprør mot den. Denne holdningen kjenner vi igjen i uttalelser fra bibliotekar Hjartøy: Dannelsen som skulle risle over dem som gikk på barnebibliotekene, hvilken ideologi sprang den ut av?

Barneavdelingen ved Bergen offentlige bibliotek, og også Grünerløkka filial av Deichmanske bibliotek drev aktivt med barneteater i mellomkrigstida, for barn fra ulike klasser. Bergen har dokumentert mye av aktiviteten herfra, ved fotografier og bevarte dramatekster.

Juleforestillingerne var årets høydepunkt, og en serie av 11 fotografier av ensemblet oppstilt på scenen, fra 1925-1938, viser at det ble lagt ned mye arbeid i kostymer, og i stigende grad også i kulisser. Bildene viser at både gutter og jenter deltok. Når det gjelder innholdet, kan dette karakteriseres som «harmløs moro», så langt jeg har kunnet finne opplysninger om det, med komedier (bl.a. C.P. Riis' *Til seters*), sketsjer (noen skrevet av barnebibliotekaren Hanna Wiig), og etter kostymene å dømme, også tradisjonelle julespill. Forestillingene ble vist opptil 6 ganger, ifølge årsberetningene fra biblioteket.

I sammenheng med denne «klasseløse» teatervirksomheten, vil jeg nevne den viktigste av barneteaterildsjelene i norsk mellomkrigstid, Inga Bjørnson. Dramapedagogen Nils Braanaas skriver at Inga Bjørnson hadde et sterkt engasjement for at barn fra arbeiderklassen skulle få delta i kunst og kulturlivet. En interessant digresjon i den forbindelse, er at hennes bestefar Bjørnstjerne Bjørnson selv hadde arbeidet med barneteater, i form av forestillinger spilt av voksne for barn ved Christiania Theater (Braanaas, 2001). Dette var svært utradisjonelt på 1860-tallet, da teater av mange ble forbundet med tvilsom moral og var noe barn burde holdes borte fra. Attenhundretallets argumenter mot at barn skulle få se teater var blant annet at «Barnet kan slet ikke (...) skille det opdigtede fra Sandheden» (2001, s. 261) - en argumentasjon vi kan gjenkjenne fra seinere år når det gjelder motstand mot visuelle medier med potensielt skremmende innslag.

Inga Bjørnsons barneteater i Oslo startet sitt arbeid i 1920, og dette var pionerinnsats; barneteatret hennes var den første teaterinstitusjon i Skandinavia der barn spilte for barn. Bjørnson etablerte også et barneorkester og danseskole tilknyttet teatret. Barneteatret hadde ingen egne lokaler, men leide lokaler hos ulike teatre i Oslo. Repertoaret forteller om både tradisjonsforankring og om hva barna var interessert i, og speiler også hva som var ettertraktet litteratur på barnebibliotekene: fra Margrethe Munthes versjon av *Askepott* til dramatiseringer av *Den siste mohikaner* og *Robinson Crusoe*. Teater med og for barn ble i løpet av 1930-tallet en allment akseptert aktivitet, og Inga Bjørnsons innsats bidro sterkt til dette. Samtidig var det meste av annet norsk barneteater forankret i respekterte organisasjoner som avholdsforeninger, noe som også gav aksept. Inga Bjørnsons store ønske var et Barnas Hus, et kulturhus for barn med scene og sal for kino og teater, med plass for orkester og bibliotek, med gymnastikksal, lekerom og verksteder. I dag finnes noen Barnas kulturhus, riktignok mindre omfattende enn det Bjørnson ønsket seg, drevet både i kommunal og i privat regi. Ingen av disse har barnebibliotek – foreløpig.

Teater kom i mellomkrigstida i bruk ved skolene, ofte i form av dramatisering til skoleforestillinger. Fra mellomkrigstiden av ble slike forestillinger brukt blant annet ved juleavslutninger. En av informantene fra Bergen deltok i julespill på slutten av 1930-tallet og har bestemte minner knyttet til dette:

[J]eg var med på sånne skuespill på skolen, julegreier og slikt. Det var der jeg lærte at jeg ikke kunne synge. [...] det [var] en scene foran, med en krybbe og så var jeg engel som satt på taket, da. Og så glemte de meg. Jeg kom ikke ned, så jeg ble sittende der. Så var det noen som sa, å der er engelen ennå! Og så fikk de meg ned i full fart! Det er jo sånne ting man husker. (Kvinne, f. 1929).

Verken Bergen eller Drammen fikk noe eget, fast barneteater før etter 2. verdenskrig.

### Det nye fantasiapparatet

Kino, eller kinematograf, som det den gang ble kalt, var en stor og viktig del av bybarns underholdningstilbud, helt fra kinoens ankomst til Norge omkring 1900<sup>53</sup>. Kino er et av modernitetens kulturelle kjennetegn i det 20. århundre. Dag Østerberg karakteriserer kinematografen som «et nytt fantasiapparat» (1999, s. 286) som overgikk teatret i å være virkelighetstro. Verdensteatre ble de nye kinosalene gjerne kalt, noe som betoner det nye, overveldende i å kunne se levende bilder av mennesker og miljø fra andre kanter av verden – mens man satt i egen hjemby. Kinoen var et populært samlingspunkt både i Bergen og Drammen, og mine informanter av begge kjønn ser tilbake på kino- og bibliotekopplevelsene på 1930-tallet som to viktige sider ved barneårene.

Kinoens popularitet blant barn skapte bekymring blant mange voksne. Særlig mange lærere så med skepsis på det nye mediet som raskt spredte seg til alle norske byer. Begrepet 'mediepanikk'<sup>54</sup> passer svært godt til å beskrive reaksjonene på det nye mediet. Bekymringene dreide seg ikke bare om frykten for moralsk fordervelse, men også om eventuelt tap av det som var kvalitativt godt og verdifullt. Skoleinspektør og teolog Sven Svensen<sup>55</sup>, som var en viktig skikkelse i skolepolitikken, var mer enn bekymret, han var irritert på barnepublikummet i kinematografen:

Barn er mest mottagelige og har få momenter til motvekt [...] De forlanger spenning, handling. Derfor setter ikke barn videre pris på å se naturskildringer, landskapsbilleder o.l. Barn har i det hele liten sands for naturen. Noget bedre er det med bilder fra dyrelivet.

<sup>53</sup> Norges første kinoforestilling ble vist i Kristiania 6. april 1896 (Nymo, 2002).

<sup>54</sup> Ifølge Drotner (2000) oppstår mediepanikk når et nytt medium lanseres; det skaper uro og bekymring, debattene er dominert av følelser, og av angst for ukjente konsekvenser av det nye mediet.

<sup>55</sup> Sven Svensen var skoleinspektør i Trondheim 1899-1916, og deretter i Drammen til 1934.

Spenningen økes ved rovdyrbilder, men især når mennesket kommer med. Helst om det går på livet løs, og de har ikke noget imot å se en rystende ulykke (Svensen, 1918, s. 192).

Kinobildene kommer til barnet uten «noget arbeide», dette mener Svensen strider mot nyere pedagogiske tanker om barnets selv-virksomhet. Han peker på en «intim forbindelse mellom kinematografene og Nick Carter-litteraturen». Barns sjeleliv må bli merket av film, hevdet han, og stiller spørsmål om hvilke psykologiske virkninger vi vil se i framtida. Han har hørt eksempler på at «Terje Wigen» [sic.] på kino har fått barn til å spørre etter boka, men kjenner seg sikker på at «regelen er at kinoen ikke ansporer til lesning, heller det motsatte» (s. 192). Kinoen er dessuten teatrets verste fiende, hevder han. Mediepanikken til tross, kinoen var en suksess hos barna, og kinoen virket inn på barnebibliotekenes hverdag: Bibliotekassistent Sigrid Trætteberg skriver om arbeidet ved barnebiblioteket i Drammen at det er en stille time i avdelingen mellom kl. 5 og 6, «da de fleste av byens barn er på kinematograf» (Trætteberg, 1922, s. 15). Drammen har lange tradisjoner som kinoby, i 1901 var den første kinovisning, og da kinoloven kom i 1913, hadde byen allerede 7 kinoer i drift. Det tidligste publikumstall jeg har funnet for kinobesøk er fra 1946, da gikk nesten 900.000 drammensere (voksne og barn medregnet) på kino, noe som er tre ganger så mange som i 2012<sup>56</sup>.

I Bergen var første etablerte kinodrift i gang fra 1905, og etter hvert kom kinosaler med eksotiske navn som Eldorado, Boulevard og andre. Kinoloven av 1913 åpnet for at kinodrift kunne være kommunal. Noen år senere ble denne muligheten diskutert i Bergen bystyre, der mange var kritiske til hvorvidt kinodrift kunne være en offentlig oppgave. Tilhengerne av kommunal kino vant, og en del av argumentasjonen var at kinodriftens oppgave var folkelig forlystelse «i en by som ellers ikke akkurat kan sies å være så svært ‘morsom’» (Bergen byleksikon, 2013). Kinoen var utrolig populær blant barna, og billettprisene var så lave at de aller fleste hadde råd til det. En av informantene som vokste opp på Møhlenpris; et av Bergens sentrale arbeiderstrøk på 1930-tallet, forteller at han og andre gutter i gata oftest hadde to valg når det regnet og de ikke hadde noe å finne på: «Det var kinoen, det – eller gå på Bibleren». Hos mange barn i teatergruppa ved Bergen offentlige bibliotek var trolig ønsket om å spille skuespill koblet til det nye fantasiapparatet kinoen, med de nye helter og heltinner som gav drømmer om å bli ikke bare skuespiller, men filmstjerne.

---

<sup>56</sup> Drammen kommune. Byarkivet. (2013). Drammenskino i over 110 år. Hentet 22.09.2015 fra <https://www.drammen.kommune.no/no/Om-kommunen/Virksomheter/Service-og-administrasjon/Byarkivet/Godbiter-fra-arkivene/Drammenskino-i-over-110-ar/>

Filmtilbudet var fra 1913 underlagt Statens filmkontroll som sakkyndig myndighet. Kinoloven fra samme år fastsetter at «De sakkyndige maa ikke godkjenne billeder hvis forevisning de mener vilde stride mot lov eller eller krænke ærbarhet eller virke forraaende eller moralsk nedbrytende. Andre billeder maa de ikke nægte at godkjenne.»<sup>57</sup>. Dette betyr at scener som kunne relateres til, eller tenkes å oppfordre til seksuell eller voldelig atferd ble klippet bort av sensuren, for ikke å støte konvensjonell moral. Først i 1921 ble det innført 16-års aldersgrense for en del filmer, blant annet for Tarzan-filmene<sup>58</sup>. Dette er forunderlig, med tanke på hvor strenge aldersgrensene var på folkebibliotekene. Litteraturen kunne jo ikke beklippes på samme måte, og kanskje er det årsaken til aldersdifferensieringen på biblioteket. Forskjellen i adgangsregulering til de to kulturtilbudene kan også henge sammen med at kinoen var et nytt og svært populært medium, og som sådan ikke erfart som aldersbestemt, og av mange (som Svensen) dessuten avvist helt og holdent. I årene framover mot 1920 ble også filmtilbudet utviklet fra å være dokumentarpreget til å bli dominert av spillefilmer, med stadig mer pikant innhold i filmene (Nymo, 2002). Lærerstanden var sentrale både i opprettelsen av Statens filmkontroll, og i seinere sensurdebatter.

### Barnelitteratur

Barnebokmarkedet vokste og ble livskraftig i de første tre tiårene av 1900-tallet. En opptelling fra *Norsk bokfortegnelse* 1911-20 viser at det utkom 145 barneboktitler av norske forfattere, mens det tilsvarende tallet for 1921-1930 var 319 (Birkeland, Risa, & Vold, 1997, s. 87). Både folke- og skolebibliotekene fikk dermed et større tilfang av litteratur, samtidig som privatmarkedet ble stadig større. Den illustrerte litteraturen barn møtte i bibliotekene og som leseverk i skolen, innebar at de også fikk oppleve billedkunst av høy kvalitet. Barnebøker var utover i 1930-årene ikke lenger noe eksklusivt for overklassen, men noe barn fra brede samfunnslag kunne ønske seg til jul. Mine eldre informanter hadde alle sammen bøker på ønskelistene som barn, og to av kvinnene husker at de lånte bøker til hverandre i venninnekretsen. Populærlitteraturen vokste i titteltall og ble lett tilgjengelig. Populært og billig lesestoff omkring 1900-1920 var små hefter med kriminalfortellinger eller annet spennende stoff som ikke var vel ansett av verken skolefolk eller bibliotekarer<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Lov nr. 4, 25. juli 1913. Lov om offentlig forevisning av kinematografbilleder.

<sup>58</sup> Opplysningen er hentet fra Medietilsynets filmdatabase.

<sup>59</sup> Både pedagoger og bibliotekarer henviser særlig til fortellingene om Nick Carter som den verste av de verste, og han har lånt navn til en hel sjanger av det som ble oppfattet som moralsk fordervende lesning.

### Organisasjonsliv

Mange barn og ungdommer ble rekruttert til frivillige organisasjoner. For byer og tettbygde strøk kunne det være speideren, avholdslosjens ungdomslag eller kristelige barneforeninger, for bygdene var det ofte frilynde ungdomslag som formet miljøer. Adskillig færre barn enn i dag var medlem av idrettslag; fram til på 1930-tallet var organisert idrett i hovedsak unge menns domene. For barn var det heller snakk om uteleik og løkkefotball. Idrett i skolen var, som del av skolens gymnastikk, mer sentrert om barnas fysiske utvikling og helse enn om konkurranser (Loland, 2002). Arbeiderbevegelsen var imidlertid tidlig ute med å få med unge (gutter) i sine idrettslag, og rekrutterte blant annet til egne bokseklubber og skøyteklubber, fra tenåringsalder og oppover.

Et særskilt trekk ved barnekulturen i Bergen gjennom 150 år er buekorpene; organiserte guttebataljoner som etterlikner borgervern fra tidligere tider. Korpene har et militært uttrykk, med uniformer, eksersis, skarptrommer, «buer» (armbrøstmodeller) og andre våpenkopier. I mellomkrigstiden var oppimot et par tusen gutter medlemmer av buekorpene (Bergen byleksikon, 2013). Guttene ledet og organiserte korpene selv, da som nå. Klasseforskjellene viste seg den gang ved at lørdagsbataljonene var for bedrestilte gutter som slapp å arbeide, mens søndagsbataljonene (de fleste) besto av arbeiderklassegutter.

Når det gjaldt musikk, fantes det også muligheter, både i Bergen og i Drammen.

Solheimsvikens unge musikkorps ble etablert før 1910, med medlemmer (bare gutter) ned i folkeskolealder<sup>60</sup>. Flere av byskolene i Bergen hadde dessuten egne kor eller orkestre, enten for gutter eller jenter. I Drammen var det liknende tilbud. Skoleklassene var kjønnsdelt opp til middelskolen, og denne segregeringen av kjønn finner vi igjen i både barneklubber og i barnas egne uteleiker.

### Fri leik

Den viktigste aktiviteten var den frie, selvorganiserte leiken, som kunne ha intrikate regler, og lokale variasjoner. Barns fritidsaktiviteter i bymiljøer på denne tida var mer enn i våre dager preget av felles uteleik; ofte ballspill og andre regelstyrte leiker, enten for hvert kjønn adskilt,

---

<sup>60</sup> Bergen fotomuseum. [http://fotomuseum.bergen360.no/-/image/show/2685064\\_solheimsvikens-unge-musikkorps](http://fotomuseum.bergen360.no/-/image/show/2685064_solheimsvikens-unge-musikkorps)

eller for gutter og jenter sammen. Navnet på leker kunne variere mellom byene. Fra Bergen beskrives barneleik i 1930-årene på denne måten:

Gatene, «Planen» på Gyldenpris, Kahrsemarken, og «Dungen» bak BMV<sup>61</sup>, var fine arenaer for felles moro. Her lekte barna «Kattepinn», «Røyver», «Pinnjeger» og «Blydunk», kanskje med frimerker som gevinst. [...] Noen leker var kjønnsbestemte, men grensene var ikke helt absolutte. Guttene samlet frimerker og eksperimenterte med krystallapparater. De bygget flåter og kanoer av materialer de fant her og der. Der skulle muligens utkjempe et lite slag på Puddefjorden, for guttene på Møhlenpris var også ivrige flåtebyggere. Slåssing og gatekriger var en del av guttelivet. [...]

Det var status å ha kjøpt leketøy, men slett ikke nødvendig. Noen tøyfiller og litt hyssing kunne bli til dukker i løpet av en liten halvtime, og med saks og papir ble det produsert dukkemøbler. (Kragseth, 2013).

Informantene med barndom i Bergen og Drammen i mellomkrigstiden var alle brukere av barnebiblioteket på 1930-tallet, men de fortalte også om hvilke andre aktiviteter de deltok i, som kino, ballett, danseskole og speiderforeninger, men ikke minst om fri leik og stille lesing hjemme.

---

<sup>61</sup> Bergens Mekaniske Verksted.



## 8. Barnebiblioteket som modernitetens institusjon

Bibliotekhistorikeren Alistair Black har framhevet at bibliotekhistorien må søke å overskride institusjonen bibliotek, historieskrivingen må kobles til historiske og sosiale kontekster, og knyttes til en teoretisk dimensjon. (Black, 1995, s. 81). Flere nordiske forskere med ulike teoretiske posisjoner har på forskjellig vis undersøkt folkebibliotekets framvekst som en moderne institusjon på tidlig 1900-tall. De har påvist hvordan viktige sider ved bibliotekvirksomheten var forankret i folkeopplysningsideer, og utformet etter angloamerikansk tradisjon (se f.eks. Byberg & Frisvold, 2001; Emerek, 2001; Jochumsen & Hvenegaard Rasmussen, 2006; Skouvig, 2004). Kapitlet drøfter i hvilken grad kan vi betrakte barnebibliotekene som moderne institusjoner, med hovedvekten på det Giddens kaller «disembedding mechanisms», i særlig grad ekspertsystemene, og autoritets- og tillitsforhold i tilknytning til disse systemene. I kapitlets siste del undersøker jeg hvilke barndomssyn som kan leses ut av barnebibliotekenes utforming og drift, og hvordan bibliotekenes barndomssyn harmonerer med den moderniteten folkebibliotekene representerer. Innledningsvis gis det en oversikt over de to casebibliotekenes etablering og utvikling av bibliotek tjenester til barn i perioden 1914-35. Begge bibliotekene hadde USA-utdannede sjefer i denne tida, sjefer som var svært opptatt av, og engasjert i barnebibliotekarbeid.

### **Bergen offentlige bibliotek. Barnebibliotek med privat delfinansiering**

I Bergen har det vært folkebibliotek siden 1884, i de første årene uten tanke på barn. Da Bergen i desember 1917 åpnet sitt hovedbibliotek<sup>62</sup> i Strømgaten 6, markerte dette en stor og epokegjørende satsing på bibliotek i Bergen. Fra overfylte og illeluktende lokaler i Kjøttbasarens 2. etasje flyttet de under Arne Kildals ledelse inn i landets mest moderne biblioteklokaler, som også inkluderte utlånsavdeling og foredragssal for barn, og eget personale til å arbeide med barn. Dette var likevel ikke begynnelsen på barnebibliotektilbudet, slik vi så i forrige kapittel, også tidligere var det lånt ut noe barnelitteratur fra hovedbiblioteket, og fra 1914 kunne barn låne med seg bøker hjem fra Rothaugen skoles leseværelse. Barn fra hele byen kom til Rothaugen for å låne. Det var imidlertid sterke begrensninger i tilbudet; hjemlån var bare for barn i alderen 12-16 år, og de kunne bare få med seg en bok av gangen, på grunn av det begrensede boktilbudet. Barnas valg av bok ble gjort gjennom gitterhyller, der barn pekte ut den boka de ønsket, uten å kunne bla og

---

<sup>62</sup> Arkitekt: Olaf Nordhagen

«prøvesmake» på den. «Inspectrisen», Hanna Wiig, skriver i årsberetningen at barna var flinke til å huske å levere bøkene inn igjen, men «Behandlingen av bøkene har imidlertid ikke alltid været den bedste, og det har hendt at man har maattet inddrage laantageres kort, fordi de har mishandlet bøkene.» (Bergen offentlige bibliotek, u.å. [1915 s. 4]).

Jeg har tidligere vist at allerede fra 1897 var det første barnebibliotektilbudet på plass i Bergen; et leseværelse for ungdom, som i praksis vil si gutter fra 9-10-årsalderen og oppover til voksen (se kap. 6). Jentene var ikke like høyt prioritert, og det var også slik at jenter flest hadde mindre tid og mulighet til å bruke biblioteket, på grunn av mer ansvar og plikter i hjemmet. Årlige statistikker som tar med kjønnsforskjeller i lesing, viser at da barna fikk mulighet til å låne med bøker hjem, lånte gutter mer enn jenter i hele mellomkrigstida. Leseværelsene var åpne fra etter skoletid og fram til kl. åtte om kvelden.

Den aller første eventyrtime i Bergen ble gjennomført i desember 1911, ved barnebibliotekaren Dina Sellæg, som hadde utdanning fra barnebibliotekskolen i Pittsburgh, Pennsylvania. Dette var såpass nytt i Norge at Kildal i årsberetningen brukte «eventyrtime» i anførselstegn, og forklarer det i parentes som «(den amerikanske ‘story-hour’))» (Bergen offentlige bibliotek, u.å. [1912, s. 14]). Ca 70 gutter i 11-12-årsalderen var til stede, og «Gutterne var den hele tid spændt interessert». Kildal understreker at leseværelset skal være for mer enn lesing, det skal være «god og sund underholdning» der, samtidig som de unge skal «bydes kundskapsgivende og belærende stof.» (s. 14). Etter at Bergen offentlige bibliotek fikk flere avdelinger og større barneboksamlinger, ble besøkstallene i barnas leseværelser tidoblet på 1920-tallet. Toppen ble nådd i 1923/24 med 128 000 barn, både gutter og jenter. Fra århundreskiftet og framover til 1920-tallet ble det åpnet slike leseværelser i ca 15 norske byer.

I årsmeldingen 1918 skriver Kildal om den nye bibliotekbygningen: «Ungdomsavdelingen blev aapnet den 4de december 1917 og blev straks likefrem bestormet av barn og ungdom.» (Bergen offentlige bibliotek, u.å. [1918, s. 9]). Med den nye barneavdelingen og foredragssalen, og med et eget rom til klubbarbeid, åpnet det seg muligheter for å formidle til flere barn på ulike måter. Her var det lesesal med plass til 130 barn, og 1700 bøker til bruk på stedet, og en utlånsavdeling i tilknytning til denne med 3400 bøker. I andre etasje fantes foredragssal med 250 plasser, og denne var spesielt beregnet på arrangementer for barn. Ved åpningen hadde den tidligere inspektøren på Rothaugen, Hanna Wiig, vendt tilbake fra

Cleveland, Ohio med fullført barnebibliotekarutdanning, og overtok Sellægs stilling. Det ble lagt et etter datidens forhold ambisiøst program som med små endringer ble gjennomført hvert år fra åpningsåret og fram mot 2. verdenskrig. Dette besto av eventyrtimer hver onsdag, to kinovisninger to dager i uka i samarbeid med skolene, og foredrag med lysbilder en gang i uka. Foredrag og film var for de større barna. Lysbilder, filmer og visningsapparater ble innkjøpt, og biblioteket var trolig det første i landet som hadde kinoprogram i biblioteket. Statistikken over barn som deltok ved disse arrangementene er stabil for hele perioden; ca 25 000 barn pr år, det vil si fullt hus. Lysbildene og plansjer fra en omfattende bildesamling kunne lånes gratis til bruk i skolene. Biblioteket holdt åpnet 8 timer daglig, fra 10-14 og 16-20, utvidet til 11 timer daglig på 1920-tallet.

Når Bergen offentlige bibliotek kunne ta seg råd til en så omfattende og kostnadskreven mediesamling og utstyr, henger dette sammen med de forholdsvis romslige midlene som ble stilt til disposisjon fra et stort legat<sup>63</sup> fra kjøpmann Oluf Bjørnseth og hustru, da det nye biblioteket åpnet; ett av flere legater og fond som var viktige ledd i finansieringen av det nye biblioteket. Bjørnseths legat, som ble utvidet til 50 000 i 1917, gav renter som finansierte det meste av medier og aktiviteter i barneavdelingen i de første årene. I årsberetningen fra det første året i Strømgaten 6, merkes en viss stolthet over nivået de har anlagt på barneavdelingen, og det bemerkes at de ved legatpengenes hjelp også har kunne pynte barneavdelingen med friske blomster året rundt. Bjørnseth satt selv i bibliotekets styre fram til 1937, sammen med fire eller fem andre menn, de fleste med posisjon i skoleverket.

I de første årene i det nye biblioteket var aldersgrensen for utlån 10 år, men dette ble satt ned til 8 etter noen år. Informantene som brukte biblioteket på 1930-tallet bekrefter alle at det var fra 8-årsalderen man kunne få lånekort, man måtte kunne skrive navnet sitt med blekk. Et år etter åpning åpnet biblioteket også dørene for småbarn ned til 4-5 år, og kjøpte inn bildebøker med særlig tanke på denne brukergruppen. Disse små fikk imidlertid bare lov å komme på formiddagen mellom kl. 10 og 12, da det var rolig i avdelingen. En skikkelig småbarnsavdeling ble det ikke før i 1925/26, da ble det anskaffet bord, bildebokhyller og 12

---

<sup>63</sup> Legatet ble opprettet først med 20 000 i 1914, med det formål «å gi anledning til at barneavdelingen blir godt utstyrt med bilder til ophengning samt billedverker etc. Endvidere til innkjøp og drift av lysbilleder og kinematograf, dessuten foredrag, oplesning samt god underholdning etc. alt avpasset spesielt for barn. I det hele tatt er det hensikten på denne måte å gjøre barneavdelingen til et hyggelig tilfluktssted hvor den opvoksende slekt er velkommen og hvor man allerede fra ungdommen kunde gi den en smagsretning som vilde ha sin betydning fremover i livet.» (Legatstifterens formulering, sitert etter legatets årsberetning 2010, Bergen 2011).

stoler i småbarnsstørrelse. Fotografiet fra denne avdelingen viser at alle 12 stoler er opptatt, og barna sitter med hver sin oppslåtte bok. Alle med yttertøyet på. Det kan enten bety at de sparer på fyringsutgiftene i biblioteket, eller at bildet er arrangert, med raskt sammenkalte barn. En viss arrangering ses ved at de to som skulle sittet for enden av bordet, har fått plass innerst ved veggene på hver side. Bildefrisene på hver av hyllene er trolig hentet fra bildebøker, på høyre side sees Louis Moes illustrasjoner til brødrene Grimms eventyr om reven og ulven. Fotografiet er udatert, men trolig tatt da avdelingen var ganske ny, siden det er lite bildebøker i hyllene, og siden nyheten godt kan være anledningen for fotografiet. Tulipaner og påskeliljer sammen med luer og skjerf antyder tidlig vår. En sammenlikning med Bergens første leseværelse for barn, fra kapittel 6, viser kontraster: for det første har småbarnsavdelingen en jevn blanding av jenter og gutter, og dessuten en ganske annen tilpasning til barn både med hensyn til møbler og miljø. Daværende sjef Victor Smidt skrev i årsberetningen at dette var barnebibliotekets mest populære sted, og adgangsbegrensningen for de små var da opphevet.



*Fig. 3. Småbarnskroken, Bergen offentlige bibliotek.*

Fra omkring 1920 og oppover på 30-tallet ble det opprettet flere jente- og gutteklubber i biblioteket, stort sett med lesing og litteraturdebatt, og noen med engelsk som hovedaktivitet. De fleste hadde relativt kort levetid; et år eller to ser det ut til fra årsmeldingene, men klubbene bidro til utadrettet oppmerksomhet. Til jul og ved enkelte andre anledninger, formet barn fra en eller flere av disse klubbene et teaterensemble som gav forestillinger under ledelse av barnebibliotekaren.

Bergen offentlige bibliotek var selvsagt et tilbud for barn fra ulike klasser, men plassering av leseværelser og utlånsbibliotek for barn i bydelene Møhlenpris og Rothaugen, som var hovedsakelig arbeiderklassestrøk i første halvdel av 1900-tallet, viser en tydelig sosial profil. Informantene som brukte barneavdelingen i hovedbiblioteket på 1930-tallet, har ulike oppfatninger av klassetilhørigheten hos barna de møtte der, som ser ut til å henge sammen med egen klassetilhørighet: «Det var for alle. Hvis man skulle si noe, så var det kanskje mer for borgerbarna. Kanskje, men jeg tror egentlig det var for alle. Det var jo også tanken bak det.» (Kvinne, f. 1929). «Jeg tror nok det var mest borgerbarn. Det tror jeg det var» (Kvinne f. 1927). «Jeg vil tro at det var borgerbarn. [...] Det må ha vært unntakene som var arbeiderbarn» (Kvinne, f. 1923). De tre kvinnene er samstemte på dette punkt, mens en mann, som, ulikt de siterte kvinnene, vokste opp i arbeidermiljø, ser annerledes på det: «Det var jo tydelige skiller der på Møhlenpris, som eg bodde. Men eg tror at – når vi først deler de inn i arbeiderbarn og borgerbarn, så tror eg de som eg den gang gikk i klasse med, det kan vi si var arbeiderbarn. Og de var med og gikk på biblioteket, Eg tror ikkje det var noe skille der.» (Mann f. 1923). Informantenes sprikende oppfatninger forteller kanskje mer om barnas ulike perspektiv enn om den reelle klassesammensetningen av brukerne, men utsagnene samlet sett bekrefter at barn fra ulike klasser brukte hovedbiblioteket.

Slik barnebiblioteket ble utformet og arbeidet drevet, var det i stor grad en speiling av moderne amerikansk barnebibliotekarbeid, etter Anne Carrol Moore og andre ledende skikkelsers foreskrevne retningslinjer. Språket som brukes om barnebibliotekarbeidet, i årsmeldingene og i artikler viser hvor inspirasjonen kommer fra, med innlån av ord som «story-hours», «films», «extention work» og «Bulletin boards». Det eneste Bergen offentlige bibliotek manglet, og som Carnegie-bibliotekenes barneavdelinger la vekt på å ha, var en peis å fortelle ved.

## **Drammen folkebibliotek: «reist av borgeraand».**

Drammen folkebibliotek ble født ut av en krangel mellom to parter som begge vil ha bibliotek, men var uenige om hvordan det skulle være. Et forslag om å etablere folkebibliotek ble først framsatt i 1901, og en planleggingskomite omsider nedsatt i 1908. Året etter ble deres utkast forkastet som for smått, formannskapet var kommet til at bibliotekplanleggingen måtte «legges an på en bredere basis» (Drammen folkebibliotek, 1958). Komiteen nedla seg selv i protest. Formannskapet engasjerte i stedet Haakon Nyhuus, Oslos berømte biblioteksjef, til å lage en plan til innredning og budsjett. I 1911 tilbød Drammen Sparebank kommunen å bygge en to-etasjers bibliotekbygning til gratis bruk. Arkitekt Einar Oscar Schou fikk oppdraget, og tre år etterpå sto bygget ferdig. Dette hevder man i Drammen var den første selvstendige bibliotekbygning som ble bygget for et norsk folkebibliotek<sup>64</sup>, og slik det het ved overrekkelsen av bygningen til kommunen i desember 1914: "...reist av borgeraand uten kommunal bevilgning." (Hauge, 1991, s. 5). Det gikk mer enn halvannet år før biblioteket åpnet, noe som hang sammen med økonomiske krisetider som inntraff i Drammen som i flere andre norske byer. I tillegg tok det tid å få innredning ferdig og boksamlingen utviklet og klargjort, med små personalressurser til rådighet. Mjøndalen Trævarefabrik<sup>65</sup>, som skulle levere materialer til ominnredningen, brant ned i februar 1916, noe som skapte ytterligere forsinkelser.

Bibliotekstyret besto i den aktuelle perioden jeg ser på, av 5 personer, herav en fra Sparebanken som representant for eier av bygget og med biblioteksjefen som fast medlem, pluss tre personer oppnevnt av formannskapet.

Da biblioteksjefen Maja Schaanning, utdannet ved New York State Library School, ble ansatt høsten 1915, ble hun både overrasket og skuffet over mangelen på tilrettelagt barneavdeling i et nytt bibliotekbygg. Dette var særlig overraskende, når vi vet at Nyhuus hadde vært en viktig premissleverandør for utformingen av det nye biblioteket. Schaanning satte straks i gang å planlegge ominnredning av biblioteket, for å få barneavdeling i 1. etasje, selv om dette ble med møbler i voksen størrelse (Drammen folkebibliotek, 1958).

---

<sup>64</sup> Det er likevel Deichmanske biblioteks filial på Grünerløkka i Oslo som regnes som det første selvstendige bibliotekbygget; det åpnet i 1914, mens Drammensbygget var fullført i 1914.

<sup>65</sup> Opplysningen er hentet fra [http://www.eiker.org/Artikler/Naeringsliv/Bedrifter\\_Forretningsdrift/mjondalen%20trevarefabrikk.html](http://www.eiker.org/Artikler/Naeringsliv/Bedrifter_Forretningsdrift/mjondalen%20trevarefabrikk.html)

Før åpningen ble Kristine Vraa ansatt som assistent i barneavdelingen. Hun fullførte seinere sin bibliotekarutdannelse i USA i 1923, og var deretter fast ansatt i barneavdelingen til fram på 1950-tallet. Det er imidlertid sjefen Schaanning som har markert seg sterkest som Drammens talskvinne for barnebibliotekene. Åpningen 4. juli 1916 var en begivenhet for barna i byen, skriver Schaanning: «De strømmet til i en faretruende grad, og med den utilstrekkelige og uøvde hjelp man hadde, var det til å begynne med en meget vanskelig oppgave å holde ro og orden.» (Drammen folkebibliotek, 1958, s. 36). Avdelingen fikk 6 bord med plass til 60 barn. Første året ble det utlånt til barn fra 10 år og oppover 63 196 bind, et stort tall, ikke langt unna utlånstallene ved Bergen offentlige biblioteks barneavdeling; en by adskillig større enn Drammen<sup>66</sup>. Tallet er også svært høyt med tanke på at barn bare fikk låne 2 bøker av gangen. Drammens blad skriver i en notis 01.02.1917 at «Det nye bibliotek har i januar utlånt like mange barnebøker som voksenbøker», og flere barn enn voksne hadde benyttet seg av leseværelset. Nyhetens interesse fortok seg, og i årsberetningen for 1919/20 skriver Schaanning at det har vært nedgang i utlånet til barn, situasjonen er normalisert fra det første overveldende besøk (Drammens folkebibliotek, 1920, s. 10). Utover i mellomkrigstida lå barneutlånet gjennomsnittlig på ca 40 000 (til sammenlikning var utlånet til voksne 50-90 000). Barnebiblioteket var åpent fra 14-19, og på søndager fra 17-20.

Fra 1917 sendte barneavdelingen klassebibliotek til skolene etter amerikansk mønster, og i 1919 åpnet et leseværelse for barn ved Brandengen skole, administrert og utstyrt av folkebiblioteket som betalte lærere for inspeksjon. Fra 1930 var det også en utlånsavdeling for barn ved denne skolen.

Bildet nedenfor viser barneavdelingen slik den var da biblioteket var nyåpnet. Møblene og interiøret for øvrig var ikke spesielt tilrettelagt for barn, og forfatterportrettene av Bjørnson og Ibsen bidrar til rommets voksne preg. Et trekk vi kan gjenkjenne fra andre barneavdelinger, er å sjalte ut den øverste hylla i reolene, der barn ikke kan nå opp, og erstatte denne med en bildefrise. Blomster på bordene og en globus i hjørnet vitner om at en har forsøkt å skape et innbydende rom for barna.

---

<sup>66</sup> Drammen hadde i 1920 et innbyggertall på 26 000, mens Bergen hadde ca 90 000. (Statistisk sentralbyrå. Historisk statistikk. Folketellingen i Norge 1920. Hentet 10.01.2015 fra [http://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos\\_vii\\_039.pdf](http://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_vii_039.pdf))



Fig. 4. Drammen folkebiblioteks barneavdeling, ca 1916.

Aktivitetsnivået i Drammens barneavdeling var noe lavere enn i Bergen. Budsjettene, lokalene, personalet og antall barn var langt mindre, og biblioteket hadde ikke noen velgjører av Oluf Bjørnseths kaliber. Likevel kom det også her viktige mindre bidrag fra private midler; blant annet fra banker og organisasjoner i næringslivet, som ble brukt til bokkjøp. Også i Drammen ble de amerikanske forbildene fulgt, med ukentlige eventyrtimer i foredragssalen som ellers ble brukt av studenter.

### **Utleiringsmekanismer. Ekspertsystemer**

Disembedding mechanisms, eller utleiringsmekanismer, som det er blitt hetende på norsk<sup>67</sup>, er blant de tydelige trekkene ved moderniteten. Mest iøynefallende i barnebiblioteksammenheng er den formen for utleiringsmekanismer som Giddens kaller ekspertsystemer (1990). I denne framstillingen betegner ekspertsystem bibliotekfaglig kompetanse i kombinasjon med bibliotekets kunnskapsorganiserende system. Barnebibliotekarene var spesialister, og det var noe nytt med spesialutdannede ansatte i bibliotekene. Tidligere hadde mange i yrket vært

---

<sup>67</sup> Jfr. norsk oversettelse av *The Consequences of Modernity* til *Modernitetens konsekvenser* (1997)



velutdannede i klassiske fag, eller også aktive som kulturjournalister eller forfattere (blant andre Valborg Platou, Bergen offentlige bibliotek og Jens Tvedt, Stavanger bibliotek). Litterær kompetanse var det som ble vektlagt ved ansettelse. Etter at bibliotekkunnskap ble et eget fagfelt, og synliggjort som dette også i Norge, fikk de fagutdannede fortrinn ved ansettelser. Dette skapte iblant strid, ikke minst fordi kvinnene med fagutdannelse kunne danke ut menn<sup>68</sup>.

Med spesialisert kompetanse, med tilgang til fagtidsskrift (*FFB/FF*<sup>69</sup>), med kursvirksomhet og etter hvert en lærebok, ble feltet barnebibliotek et eget ekspertområde også i Norge, med den følge at lærere som arbeidet med barn i folkeskolen, opplevde konkurranse i ekspertstatus på det som hadde med barn og lesing å gjøre. Om ikke direkte profesjonsstrid så i alle fall profesjonsmarkering med en viss brodd overfor pedagogene, finnes det flere eksempler på, slik jeg skal komme inn på i neste kapittel.

I USA var profesjonsforholdet mellom lærere og bibliotekarer i begynnelsen preget av gjensidig respekt, og til dels samarbeid, slik Kathleen McDowells forskning viser:

Librarians shared with other educators a great interest in children's reading, but they differed from teachers and educational researchers in their professional values. Librarians' writings indicate a strong emphasis on building personal relationships with their young patrons. (McDowell, 2011, s. 75).

Idealet om et personlig forholdet til det enkelte barn, møtte kritikk også fra bibliotekarhold: I *The Relationship between the library and the public schools* (1914) som omtales av Arne Arnesen i *FFB* 1915, kommer amerikanske bibliotekfolk som var kritiske til arbeidsmetodene overfor barn til orde, blant andre bibliotek- og museumspioneren John Cotton Dana, som finner «et uhyre misforhold mellom de to institusjoners (skolens og folkebibliotekets) virkemidler, og hevder at bibliotekets funksjonærer umulig kan træde i forbindelse med hvert enkelt barn» (1915, s. 54, Arnesens overs.). Skolen bør ta ansvaret for barns lesning, de to institusjoner må være seg sine begrensninger bevisste, mente Dana. Han tilhørte den eldre generasjon av bibliotekarer, og hans synspunkter på barnebibliotek som boksamlinger primært for videreutdanning av lærere, vant ikke fram.

---

<sup>68</sup> Et eksempel er ansettelsen av bibliotekar ved det nye folkebiblioteket i Kristiansand i 1915, da forfatteren Olaf Benneche ble vraket til fordel for bibliotekarutdannede Dagni Graarud. Benneche fikk imidlertid stillingen på et seinere tidspunkt.

<sup>69</sup> Tidsskriftet 1907-1915: *For Folke- og Barneboksamlinger* og fra 1916-11 *For Folkeoplysning*

McDowell peker på at omkring 1900 refererte både utdanningsforskere og lærere til bibliotekarene som eksperter på barns lesing, men fra 1920-årene av skilte profesjonene lag i måten å skaffe kunnskap om barn og lesing på; i utdanningssektoren ble det vanligere å bruke standardiserte spørreskjema for å innhente opplysninger om barns lesing, mens bibliotekarene fortsatte med sine mer anekdotiske rapporter om barns litteraturpreferanser og deres informasjonssøking (McDowell, 2011). Det er en praksis som vi også finner hos norske barnebibliotekarer i den tidlige perioden, som blant annet viser seg i deres profesjonelle retorikk<sup>70</sup> som blir tatt opp i kapittel 9.

Barnebibliotekene har fra begynnelsen av hatt klassifisering og ordning av medier som noen av sine grunnleggende arbeidsredskaper. Folkebibliotekenes klassifiseringssystem kan sees som et uttrykk for modernitetens kontroll- og systemside, og samtidig som en del av bibliotekets ekspertsystem. Deweys desimalklassifisering (DDK), ble fra begynnelsen av 1900-tallet og utover utbredt i norske folkebibliotek, oftest ved Arnesens utgave av tabellen fra 1914, 1920 og 1955. Et universelt klassifiseringssystem for inndeling av litteratur om alle verdens emner, steder og tider, i alle slags tekstlige uttrykk, det er både et ambisiøst prosjekt og en fascinerende tanke; at alt som finnes kan innordnes i et system. Et slikt system kan gi en illusorisk opplevelse av at verden er oversiktlig, at alt lar seg definere og plassere. Den som ser kritisk på DDK<sup>71</sup>, vil selvsagt finne at dette systemet ikke er universelt, men utarbeidet i en bestemt tid og med et begrensa perspektiv, og at ideen om en oversiktlig verden var naiv, men typisk for sin tid. På mange måter kan vi sammenlikne DDK med utviklingen av industriell fabrikkproduksjon, også systemer der alt har sin plass, alle funksjoner er definert og adskilt fra hverandre.

Arnesens utgaver av DDK fram til 1955 differensierte mellom barnelitteratur og annen litteratur. Mens klassifikasjonsnummeret 800 omfattet all verdens skjønnlitteratur, og studier av den, ble barnelitterære tekster og studier av disse plassert i en annen ende av biblioteksystemet, under 028.5, «Ungdoms- og barnebøker» (Arnesen, 1955). En slik differensiering sier rett og slett at dette ikke er skjønnlitteratur. Det overordnede leddet, 028 er «Lesning», altså er leseferdigheten overordnet litteraturen. Slik forstått viser DDK fram en

---

<sup>70</sup> Det finnes imidlertid også eksempler på systematiske leserundersøkelser utført av norske bibliotekarer i denne perioden, og statistiske undersøkelsesmetoder ble senere tatt inn som et emne i Statens bibliotekskole fra 1940.

<sup>71</sup> Noe som er gjort blant annet av Jonathan Furner. "Dewey deracialized: A critical race-theoretic perspective" *Knowledge Organization* 34.3 (2007): 144-168.

tradisjonell barnekulturførståelse, der læring kommer forut for estetikken<sup>72</sup>, slik det er beskrevet i kapittel 5.

## **Institusjonaliseringen av barndommen – og forførelsen**

Institusjonaliseringen av barndommen kan også oppfattes som en utleiringsmekanisme, og den er et vesentlig utviklingstrekk i barndommens modernitet. Barn fikk fra slutten av 1800-tallet og framover en stadig større del av sin tid skilt ut fra familiene. Barna ble løftet inn i andre sammenhenger, løsrevet fra hjemmemiljøet, særlig ved økende obligatorisk skolegang og utover 1900-tallet også i frivillige organisasjoner som barneklubb eller speidertropp, mens bare et lite mindretall gikk i barnehage. Mye av barns sosiale samhandling, læring og leik foregikk heretter andre steder enn i det nære familiemiljøet. Barnebibliotekene representerer en del av denne tendensen, der barn fikk rollen som brukere i et system utviklet av voksne, med regelstyrt adferd, kontrollert av voksne, og sanksjoner mot den som brøt reglene. På den måten ligger barnebibliotekene nær skolene, og de ble også oppfattet slik; som læringsinstitusjoner.

Barnebiblioteket, utformet etter amerikanske idealer, demonstrerer det typisk moderne i splittelsen mellom tid og rom som Giddens beskriver slik:

...fostering relations between 'absent' others, locationally distant from any given situation of face-to-face interaction. In conditions of modernity, place become increasingly phantasmagoric; that is to say, locales are thoroughly penetrated by and shaped in terms of social influences quite distant from them."(1990, s. 18–19).

Bibliotekenes rom, bygningenes utforming og interiør, og hva slags medier og tjenester de inneholdt, var gjennomtrengt av den amerikanske barnebibliotektanken, utviklet på et annet kontinent, og i en annen ideologisk tradisjon. Den amerikanske måten å drive barnebibliotek på var selve Oppskriften, gjengitt på norsk i adskillige fagartikler i pressen (Grårud, 1912; Kobro, 1923b; Schaanning, 1915; Smidt, 1912) og i *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* fra 1927. Det ble nok gjort lokale tilpasninger, men både de nevnte artiklene og fotografier fra barneavdelinger i 1900-tallets nye bibliotekbygg levner liten tvil om at innflytelsen kom fra USA. Utformingen av bibliotekene var en strategi for å nå målene om å trekke barna bort fra det «demoraliserende gatelivet» og bringe dannelses og opplysning, noe jeg går grundigere inn på dette i neste kapittel. Den 'absent' andre som Giddens viser til, kan i barnebibliotekets

---

<sup>72</sup> I reviderte klassifikasjonstabeller fra 1969 (no.utg.) og seinere er dette endret, og barnelitteratur er blitt litteratur også i klassifikatorisk forstand.

kontekst forstås som amerikansk opplysningsideologi, personifisert ved blant andre Melvil Dewey, klassifikasjonssystemets og moderne bibliotekarutdannings opphavsmann.

Når Giddens bruker ordet 'phantasmagoric' for å beskrive denne distansen, henter han et ord kjent fra marxistisk kapitalismekritikk, som betegner illusjonen, forførelsen og overflatedyrkingen i det moderne kommersielle markedet. Begrepet fantasmagori ble første gang brukt av Paul Philidor i 1789, om et underholdningsfenomen med projeksjoner av bilder på skjerm, ofte av avdøde kjente personer, og der projektoren (laterna magica) var skjult for publikum (Hetherington, 2007). Fantasmagori-show ble vist i Frankrike, England og Tyskland, og slike spøkelses-opptredener vakte stor oppmerksomhet. Disse forestillingene var for lengst blitt avleggs da Marx' *Das Kapital* utkom i 1867, men han bruker fantasmagori som en metafor for kapitalismens bilde av en innbilt virkelighet, der produksjonsvilkårene er skjult. Samfunnsgeografen Kevin Hetherington undersøker i *Capitalism's Eye: Cultural Spaces of Commodity* (2007) fantasmagori-begrepet relatert til moderne kjøpesentre og museer. Hetherington viser, med referanse til Walter Benjamin, til en viktig endring i moderniteten, der *erfaring*, forankret i minner, vaner og episk sammenheng, utfordres av mer fragmenterte, spektakulære *opplevelser* (s.26-27). Det er ikke min mening å antyde at de moderne folkebibliotekene representerer falske verdensbilder, men vektleggingen av det vi kan kalle overflate og forførelse er likevel viktig i utviklingen av barnebibliotekene, det er jo i stor grad synsinntrykket; bildene, fargene, interiøret, og stimulansen i alt dette, kombinert med det behagelige i å selv bestemme hva en vil ha, å velge fritt, som ytre sett er en stor forandring i barnebibliotekene så vel som i varehandelen. Amerikanske og engelske kjøpesentre, som Selfridges i London, vektla å visualisere sine produkter gjennom vindusutstillinger og visuelle/romlige inntrykk inne i salgsavdelingene. Å handle ble en opplevelse, der mange andre faktorer enn varen og prisen ble viktige. På lignende måte var mange andre inntrykk enn innholdet i bøkene blitt viktig i barnebiblioteket. Når Schaanning skrev i årsberetningen for 1919/1920 at mange av barna i begynnelsen kom fordi det var «kjækt» (Drammens folkebibliotek, 1920, s. 10) dreier dette seg nettopp om opplevelsesaspektet, av fascinasjonen ved det nye, ved rommet og den relative bilderikdommen.

## **Tillit og autoritet**

I og med utleiringen av sosiale relasjoner fra lokale sammenhenger, ble ikke lenger tillit bare et ansikt-til-ansikt-forhold, men i økende grad også noe anonymt. I moderne tid ble

mennesker avhengige av å ha tillit like mye til teknologi, til ekspertkunnskap og organisasjoner som til enkeltindivider. Utviklingen av barnebibliotekene er også en historie om å skape tillit, gjennom fagkompetanse, og gjennom å møte barn med relevante tilbud og med respekt, og slik vise seg å være barns (og foreldres) tillit verdig. Hanna Wiig, barnebibliotekar i Bergen, skriver i en artikkel at gjennom arbeidet må bibliotekaren vinne barnas tillit og hun vil da kunne «umerkelig påvirke dem i valg av lesning og hjelpe til å forme deres smak» (Wiig, 1918, s. 106). Tilliten er både en personlig relasjon mellom barn og bibliotekar og en tillit til institusjonens ekspertsystem. Wiig ser tillit som et fundament for påvirkning, altså et målrettet redskap. Giddens beskriver tillit/trust som «the link between faith and confidence» (1990 s. 33) og at tillit innebærer risiko. For barna, som har en rekke alternative bøker å velge mellom, vil tilliten til bibliotekaren gjøre at de tar imot veiledning og leser hva bibliotekaren anbefaler. Som vist i forrige kapittel, resulterte Olav H. Hauges tillit til bibliotekaren i at han som ung gutt fikk lest mye sosialistisk og internasjonalt orientert litteratur, som han erkjente ble svært viktig for hans litterære utvikling.

At barnebibliotekarene hadde autoritet, lå innbakt i deres rolle i institusjonen, på liknende måte som Thomas Ziehe beskriver for lærernes del (Ziehe, 2011). Bibliotekarene nøytt samme respekt som institusjonen de arbeidet i, og boklig lærdom hadde jevnt over høg status, og ble forbundet med andre samfunnsinstitusjoner med autoritet, som kirken og skolen. Laura Skouvig viser i sin undersøkelse av maktdiskurser i danske folkebibliotek 1880-1920 at disiplinering, også lånernes selvdisiplinering er et tydelig kjennetegn ved folkebibliotekenes utforming og drift. Særlig skranken «symboliserte overvågingens transformation til en administrativ og usynlig overvåging, der kadedes sammen med en selvdisiplinering af låneren» (Skouvig, 2004, s. 255). Slik selvdisiplinering forteller en av informantene fra Drammen om, (født 1930). Han beskriver småguttens opplevelse av å tre inn i biblioteket på denne måten:

Når du kom inn der, da oppførte du deg, var stille og rolig, snakket ikke høyt og fant ikke på noe. Skulle du spørre om noe, så skulle du være – og jeg håper jeg var det – høflig og pen. Det var absolutt et sted man hadde respekt for. [...] Det var litt strengt. Selv vi ville gutta ble snille gutter når vi var på biblioteket. Vi var det. Tror jeg.

Til tross for den lille tvil om disiplineringen som blir sådd til slutt i dette sitatet, tyder også utsagn fra de andre informantene som var brukere på 1930-tallet på at selvdisiplinering og respekt for så vel institusjonen som bibliotekarene var det vanlige. Informantene fra Bergen, gir klart inntrykk av at bibliotekarene, ikke minst Hanna Wiig, hadde stor autoritet, og at de

ikke skulle forstyrres i utrengsmål. Å snakke høyt, bråke eller finne på fantestreker var ikke til å tenke på inne i biblioteket. «Hun var nok litt myndig, men det måtte hun jo være», som en av informantene sa. Autoritet skapte tydeligvis distanse, men barna hadde også tillit til at bibliotekaren kunne hjelpe, og informantene sier at de ikke var redde for å spørre.

## **Alderssegregering**

Inndeling av barn etter alder ble stadig viktigere, etter hvert som institusjonaliseringen av barn ble mer omfattende. Det ble tydeligere skiller mellom hva barn på ulike alderstrinn skulle lære, lese eller delta i, i motsetning til det førmoderne samfunnet, der barnets individuelle ferdigheter og fysiske vekst var mer avgjørende for hvilke oppgaver barna ble pålagt.

Barndommen ble et stadig utvidet og mer spesialisert kulturmarked, med barnelitteratur, barneblader og leketøy som var spesialutviklet for barn i ulike aldersspenn. I tida da barnebibliotekene i Drammen og Bergen åpnet dørene, var dette allerede en godt utviklet nisjebransje. Barnebibliotekets utvikling på tidlig 1900-tall viser differensieringen på flere måter. Bybarnas bibliotek besto av egne utlånsrom, eventuelt også egne leseværelser og foredragssaler som var fysisk helt adskilt fra de voksnes rom, uten felles medier eller felles tjenester. Voksenavdelingene var stengt for barn. Dette indikerer et syn på barndommen som en særskilt gruppe, som fikk eget rom av flere grunner. Ideen om å adskille barn og voksne i folkebiblioteket var så sterk at den slo ut i arkitekturen; både i Bergen offentlige biblioteks nybygg fra 1917 og i Deichmanske bibliotek, både i filialen i Kristian IVs gate og i Hovedbiblioteket fra 1933 var det egne innganger for barn fra gata, slik at de ikke på noe tidspunkt blandet seg med de voksne. Anbefalingen av egen barneinngang grunngis i *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* med støy fra barna som kan virke «generende for andre grener av bibliotekvirksomheten» (Rasmussen, 1927, p. 41). Det er også tydelig at adskillelsen har å gjøre med bibliotekets innhold, at barn ikke skal få anledning til å kikke i litteratur som de kunne tenkes å ta skade av. Samtidig ble det vektlagt å gi barna et tilbud som var tilpasset dem, både med hensyn til fysisk utforming, medier og aktiviteter. Drammen bibliotek var adskillig mindre enn hovedbibliotekene i Oslo og Bergen, og heller ikke bygget fullstendig i overensstemmelse med de amerikanske, moderne idealene. I Drammen var det felles inngang, og segregeringen fant først sted inne i foajeen, der barna gikk inn til barneavdelingen, mens voksne over 18 år inntok utlånsavdeling og lesesal. Seint på 30-tallet var det ikke absolutt forbudt for barn å gå inn i voksenavdelingen, slik en mannlig informant

(f. 1930) fra Drammen forteller: «Vi kunne gå inn der, men vi kunne ikke slå oss ned der, bare kikke litt rundt. Men det kom ganske raskt noen skarpe blikk, så vi gikk fort tilbake til barneavdelingen».

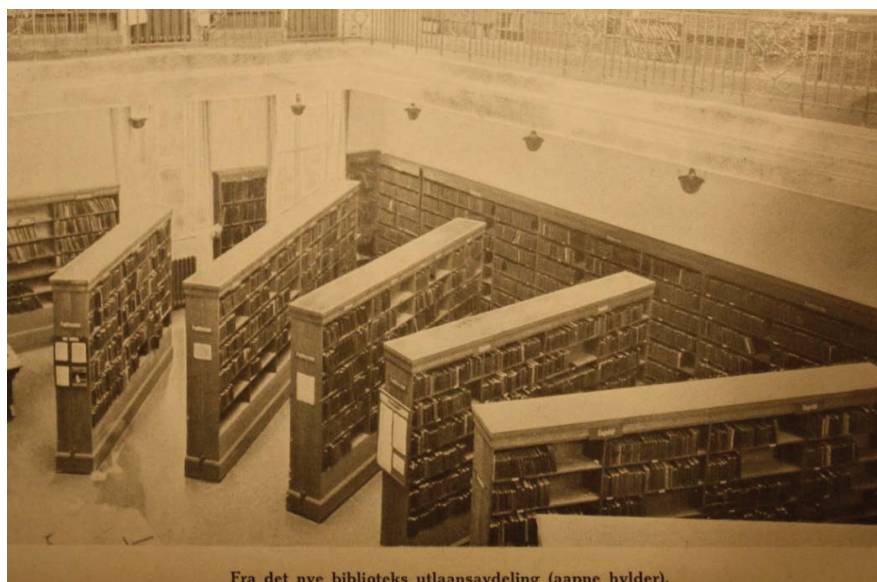
Brukere av biblioteket i Bergen på 1930-tallet forteller om strenge regler for når man fikk lov å tre over i voksenavdelingen. En av dem beskriver det som noe bortimot et overgangsrituale å tre over fra barne- til voksenavdelingen:

Jeg tror det skillet gikk når jeg begynte på realskolen. Men at jeg var egentlig litt ung da. Jeg vet at det må ha vært en som fulgte meg inn og sørget for at jeg fikk kort. Da var jeg nok i yngste laget, 14-15, 15 vil jeg tro. Nei, det var jo det at «Hun har lest så mye og hun kan så mye, så...». Ja, så fulgte de meg inn. (Kvinne, f. 1929).

Derimot var den nedre grensen for hvem som kunne bruke barnebiblioteket, eller låne med noe hjem (varierende fra 8 til 12 år) ikke like strengt praktisert.

## Kontroll

Overvåkning var et annet modernitetskjennetegn som gav seg uttrykk i utformingen av biblioteklokalene. Bokhyllene i voksenavdelingene var gjerne panoptisk oppstilt, slik bildet fra Bergen offentlige bibliotek viser, slik at bibliotekaren kunne følge med på alle besøkende. Kontrollaspektet ved slik oppstilling er dominerende, og panoptisk arkitektur og interiør er da også en arv fra attenhundretallets fengselsbygninger<sup>73</sup>.



*Fig. 5. Bergen offentlige bibliotek, Hovedutlånets voksenavdeling 1917.*

<sup>73</sup> Botsfengselet i Oslo fra 1851 er et tydelig eksempel.

Kontrollaspektet kommer enda tydeligere fram i barnebibliotekene. I *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (1927) og i flere artikler i *FFB* fra 1907 og framover, gis det detaljerte anvisninger på hvordan interiøret bør være, for å gjøre kontrollen av barnas aktivitet mest mulig effektiv. Barnebibliotekrommet skulle utformes annerledes enn voksenbiblioteket, det skulle være helt åpent: «Det bør ikke finnes søiler, gulvreoler eller andre fremspring som hindrer det frie overblikk over hele salen» (Rasmussen, 1927, s. 41). Barnebibliotekets bøker ble satt i lave hyller langs veggene, der barna hentet det de ønsket og satte seg ved bord mot midten av rommet. Bordene burde være runde, slik at bare ett barn av gangen kunne sitte med ryggen til bibliotekaren. Skranken var selve kontrollpunktet, der rene hender måtte forevises for å få innpass, og der utlån av bøker foregikk, med vurdering av lånerens modenhet opp mot de valgte bøkene. Dette var idealet, men fordi så mange barn søkte til bibliotekene, kunne kontrollen i praksis glippe, særlig i små bibliotek med begrensede åpningstider og felles utlånsskranke, slik vi ser i denne situasjonsrapporten fra en amper bibliotekansatt i Kongsvinger:

I disse 2 Timer skal ekspederes ca 50 Laanere, hvorav omtrent 4/5 er Barn. Det vil si: mellem 140 og 190 Bøker skal bokføres. Hertil kommer Ordningen av Boksamlingen efterpaa. Hvorledes kan man saa forlange, at Bibliotekaren skal kontrollere hvilke Bøker Barnene ikke bør læse! (*Hedemarkens Amtstidende* 23.4.1913, sitert etter Frisvold (2013, s. 9)).

Sitatet viser noe som ofte var tilfelle – idealene som ble hentet fra amerikanske bibliotek var skapt for større forhold, og praksis ved norske småbybibliotek, ofte med ufaglærte bibliotekarer og små budsjetter, greide i varierende grad å leve opp til idealene. Kontrollregimet var bedre utviklet i større, nye bibliotek, som Bergen og Drammen, selv om det også her kunne skje at antallet barn som strømmet til, skapte overbelastning på personalet.

I Drammen kom det protester mot manglende kontroll i det nye bibliotekets barneavdeling. Til Drammens blad uttalte sokneprest Conrad Henrik Krohn: «Den som har set indom biblioteket, er blit forfærdet og der er da sivet ut adskillig om barnas forhold der som ikke er morsomt at høre». (Drammens blad 25.04.1917). Maja Schaanning gav seinere et tilsvaret til denne kritikken av udisiplinerte forhold i barneavdelingen:

Økningen i personalet har muliggjort en strengere kontrol med barnene, saa spilopmakere og drivere holdes borte. Vi er ogsaa blit strengere i vort forlangende om at barnene skal komme til biblioteket med rene hænder, for at undgaa mest mulig søl med vand og sæpe i selve biblioteket. Dette har ganske sikkert bidratt til at flere barn ikke lenger søker til biblioteket, da det ikke saa sjelden hænder at barn, naar de faar valget, foretrækker at gaa hjem uten bok fremfor at vaske sine hænder. (Drammens folkebibliotek, 1920, s. 10).



Seinere, på 30-tallet, opplevde mine informanter at forholdene var svært så kontrollerte, selv om ingen av dem kan huske at de måtte vise fram rene hender. Biblioteket var for dem et stille sted, med plass og ro til å lese. Stappfullt hus var det bare snakk om under eventyrtimene.

## **Frigjøring eller begrensinger?**

Fra 1850-årene og framover til mellomkrigstida hadde flere folkebevegelser med ulike interesser og mål vokst fram i Norge. Både avholds- og lekmannsbevegelsen etablerte barneforeninger landet over, og også arbeiderbevegelsen opprettet egne barne- og ungdomsorganisasjoner, delvis i konkurranse med speiderbevegelsen. Lesing og opplysning var viktig, også for barn var holdningen i både radikale og konservative kretser, og bibliotek for barn ble sett på med velvilje. Hva barna skulle tilbys var noe annet, og her hadde bibliotekarene heller ikke frie hender. Bibliotekstyrene i kommunene, som ofte besto av prester, lærere og andre beleste oppdragere, kunne nekte innkjøp av det de fant nedbrytende eller usunt. Det moderne kulturbyråkratiet, ved det statlige bibliotekkontoret, sørget for at det ble utgitt veiledende kataloger over bøker (fra 1903) som kunne kjøpes med rabatt til bibliotekene, noe som av økonomiske grunner dermed ble sterkt styrende for bokvalget. Både barns og voksnes frie tilgang til bøker i folkebibliotekene ble altså noe begrenset (Byberg, 2013).

I barnebibliotekenes tidlige periode levde bybarna på en side sett i et posttradisjonelt samfunn, svært mange var barn av foreldre eller besteforeldre som flyttet inn til byen fra landsbygda, og dermed hadde brutt opp fra slektssamfunnet. På den annen side var samfunnet stadig sterkt klasse- og kjønnsdelt, med liten mobilitet mellom arbeider- og borgerklassen. Utdanning ut over folkeskolen var for mindretallet. Sannsynligheten for at en industriarbeidersønn skulle bli sakfører eller lege var forsvinnende liten. Klassepreget ser vi også blant bibliotekarene, utenlandsk fagutdanning kostet adskillig, og de fleste bibliotekarere ble naturlig nok rekruttert fra velstående familier. Noen av dem hadde dessuten utdanning før de dro til USA; Arne Kildal var filolog og Rikka Deinboll var lærer. Deinboll var utypisk i denne sammenheng, fordi hennes far arbeidet ved jernbanen på Hamar, og hun selv ble tilknyttet arbeiderbevegelsen. Samtidig er hun et godt eksempel på at moderniteten åpnet for muligheter til å velge et annet liv, bryte ut av egen klasse. Denne muligheten ble understøttet av barnebibliotekenes innhold, der leserne kunne finne adskillige fortellinger om menn og kvinner som skapte seg et annet liv enn det oppvekst og omgivelser la opp til, enten det var

klasseoppbrudd eller andre grensesprengende livsvalg. Blant de populære av disse var Sverre S. Amundsens *Avisgutten som ble verdens største oppfinner* (1933), om Thomas Alva Edison og *Historier fra virkeligheten: Fortalt for større smaapiker* (1910) av Signe Greve Dal.

Sistnevnte åpner med en stadfesting av moderne jenters utdanningsmuligheter: «Aa du vor tids smaapike, der lærer saa meget du vil og ofte mer end du vil – som frit kan vælge den utdannelse som passer bedst for dine evner, lyst og anlæg, mon du rigtig vet hvor godt du har det?» (Dal, 1910, s. 1). Selv om denne beskrivelsen slett ikke var dekkende for norske jenters valgfrihet i samtida, kunne denne teksten bidra til å normalisere utdannings- og yrkesvalg etter individuelle preferanser, og den kunne oppmuntre til frigjøring fra tradisjonelle jenteroller. Dals fortellinger er om jenter som ble henholdsvis astronom, forfatter, sykepleier og kavalerioffiser.

Innføring av åpne hyller i barnebibliotekene åpnet for individuelle valg, og gav barna muligheten til å forfølge sine interesser, uavhengig av klassebakgrunn eller foreldres meninger. I begynnelsen av barnebibliotekenes historie, var det sterke begrensninger i tilgang til bøkene. Enten fikk barna sitte på leseværelsene med det som der var tilgjengelig, og dette var ikke til hjemlån, eller de kunne, som for eksempel i Deichmanske bibliotek, se bøkene gjennom et gitter, og be om å få disse utlevert av en ekspeditør, som vurderte om bok og leser var passende for hverandre (Ringdal, 1985, s. 132). Kontrollaspektet var viktigere enn det individuelle valg, og dette var en holdning som vedvarte et stykke inn i det nye århundret, også i de nye barnebibliotekene. I Drammen fant skoleinspektøren at det var «skadeligt for barna at ha uhindret adgang til laan av bøker paa folkeboksamlingen. Barna kom derved til at læse megen litteratur som de ikke havde godt av.» (Strømsgodsets skolestyre, 1916). I Trondheim, der ungdomsavdelingen ble opprettet allerede i 1902, ble det den gang vurdert som «ikke tilraadelig» med åpne hyller, og gitter ble brukt fram til 1911. Etter den tid ble de unge leserne vist samme tillit som de voksne, og fikk velge fra åpne hyller i barneavdelingen. Biblioteksjef Martha Larsen i Trondheim skrev i etterkant av dette, ikke uten overraskelse, at barna holdt bedre orden på bibliotekbøkene enn de voksne (Larsen, 1912). Det moralske hensynet til hva barn hadde godt av, og det praktiske hensynet med frykt for svinn av bøker er to begrunnelser for begrenset tilgang, som begge peker på barnas mangelfulle evner, henholdsvis manglende karakterstyrke og manglende ordenssans. Å åpne hyllene for barn, forteller dermed noe om endringer i barndomssyn, og en større tillit til barna.

Det frie valget av litteratur knytter an til modernitetens refleksivitet. Tekster som forteller om forskjellige mulige veivalg i livet, eller om nye måter å forstå verden og seg selv på, inspirerer

leseren til å reflektere over egne valgmuligheter, og til å stille spørsmål ved konvensjoner og tradisjoner som setter mulighetsbetingelsene. Det er et av de viktige kjennetegnene ved modernitet; at mennesker reflekterer over mulighetene av at forholdene kunne være annerledes enn de er.

Modernity institutionalises the principle of radical doubt, and insists that all knowledge takes the form of hypotheses: claims which may very well be true, but which are in principle always open to revision and may have at some point to be abandoned. (Giddens, 1991, s. 3).

I det moderne barnebiblioteket fantes spesialiserte bok- og bildesamlinger for unge, spesialisert kompetanse og spesielt tilrettelagte omgivelser, som innbød barn til å reflektere over hva de ville lære noe om og hva de ville underholde seg med. Bibliotekarene la også vekt på å få vite noe om hva barna mente om bøkene de leste: I interne notater om bøkens innhold, språk og verdi «kan man siden, når boken har gått i utlån en tid, gjøre bemerkninger om hvorledes den virker på barn.» (Bjølgerud, 1927a, s. 57). Slike tilbakemeldinger kunne være til hjelp i veiledningen av andre lesere. Å gi en tilbakemelding, forutsatte at barna reflekterte over det de hadde lest, og kunne dermed bidra til en større forståelse av litteraturen, og økt bevissthet om egen smak. Dette er også et uttrykk for at barns stemmer var interessante for barnebibliotekarene, og at barna i noen grad ble lyttet til (McDowell, 2011; Tveit, 2013b). Bibliotekets ekspertsystem kunne likevel overprøve barnas valg, om de unge fant å ville låne noe bibliotekaren vurderte som ikke passende. Valgfriheten hadde sine klare grenser, både når det gjaldt omfang og hva som ble lest. I flere bibliotek, blant annet Drammen, var reglene: «Barn fra 10 år kan låne, det tillates to bøker av gangen, og minst en av dem må være faglitterær.» (Drammens barneavdeling åpner 4. juli, 1916). En informant forteller at kravet om en fagbok for hver skjønnlitterære ikke ble praktisert i hans barndomstid (seint på 1930-tallet), men at han «syntes det var ille» at han bare fikk låne to bøker om gangen. Det ble jo så raskt lest ut.

## **Institusjonell refleksivitet**

Fra refleksivitet på individnivå, som her har dreid seg mye om bevisstgjøring gjennom lesing, skal jeg utvide perspektivet til å undersøke refleksivitet på institusjonsnivå. Barnebiblioteket, som alle moderne organisasjoner, produserte kunnskap om seg selv via artikler i fag- og dagspresse, omfattende skriving i årsrapporter og interne meldingsblad, samt diskusjoner på interne og eksterne møter. Denne eksplisitte refleksjonen gav ny kunnskap, ikke bare utad til allmennheten og politiske myndigheter, men også til internt bruk. Praksis i barnebibliotekene

ble kartlagt gjennom undersøkelser av, og anekdoter om, utlån og besøk. Statistikk over mest leste litteratur og besøk ved ulike arrangementer ble utarbeidet, og daglig drift ble underlagt vurdering og eventuell omorganisering i lys av denne kunnskapen. En slik form for institusjonell refleksivitet skapte en dynamikk i bibliotekene; tvil om kvalitet eller effektivitet i praksisutøvelsen kunne undersøkes, gammel praksis forlattes og nye driftsformer innføres. «The reflexivity of modern social life consists in the fact that social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character. » (Giddens, 1990, s. 38). Denne selvrefleksive praksisen, med sosiologien som viktigste underlagsdisiplin, utviklet seg til å bli en viktig del av bibliotekfaget.

Folkeskolen var heller ikke upåvirket av denne refleksive tendensen, og i et samarbeid mellom skoleetaten og folkebiblioteket i Oslo, ble det i 1933-35 utarbeidet en omfattende undersøkelse av litterære preferanser hos skolebarn i Oslo. Formålet var å få dokumentasjon over hva barn faktisk leste, og hva de foretrakk å lese, for å utvikle bedre klassebibliotek i Osloskolene. Med denne preferansekunnskapen kunne de små boksamlingene til ulike klassetrinn sammensettes med større presisjon når det gjaldt å treffe barnas smak, samtidig som idealene om smaksutvikling og dannelse ble opprettholdt (Tveit, 2013b). En viktig forskjell mellom disse to institusjonstypene, er at mens skolene var lovfestede, etablerte og allment respekterte institusjoner, var folkebibliotekene ennå ikke lovhjemlet, og hadde av den grunn behov for å legitimere seg. Gjennom å dokumentere barnebibliotekenes betydning for barn, og ved å koble virksomheten til folkeskolen, kunne barnebibliotekene skaffe seg legitimitet.

Landsmøtene i Norsk bibliotekforening (stiftet 1913) ble viktige fora for refleksjon over profesjonspraksis. Her ble erfaringer delt og aktuelle tema diskutert, og mange av foredragene og diskusjonene ble gjengitt i *FFB/FF* i etterkant, og dessuten fyldig referert i dagspressen, slik at hele fagmiljøet fikk glede av møtene. De ulike nivåene på folkebibliotekfeltet, representert ved det statlige bibliotekkontoret, byenes biblioteksjefer og Norsk bibliotekforening, var tett sammenvevd, og sentrale personer vekslet mellom posisjoner innenfor disse tre nivåene. Mest sentral i perioden 1914-35 var Arne Kildal, først som biblioteksjef i Bergen 1910-1920, leder av Norsk bibliotekforening 1913-1916, og fra 1933 konsulent, seinere byråsjef ved det statlige bibliotekkontoret, der han fra 1934 redigerte *Bok og bibliotek*. På barnebibliotekfeltet er særlig Rikka Bjølgerud Deinboll den innflytelsesrike, som leder av barnearbeidet ved Deichmanske bibliotek fra 1922, som statlig oppnevnt

medlem i Det rådgivende utvalg for skoleboksamlinger, og som redaktør av *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide*, utgitt av Norsk bibliotekforening, der hun seinere satt i styret. Også Victor Smidt bør nevnes i denne sammenheng, som leder av Grünerløkkas filial av Deichmanske bibliotek fra 1914-1920, med betydelig pionerarbeid for barn og ungdom, særlig med kreative aktiviteter for barn, deretter biblioteksjef i Bergen fra 1922 til 1937, og leder av Norsk bibliotekforening 1919-1921. Disse tre og en liten håndfull andre satte i denne perioden fart i norsk barnebibliotekutvikling, både ved egne kreative krefter og ved å distribuere en tydelig modell for virksomheten med statlig stempel, og med statlige retningslinjer for hva bibliotek tjenestene skulle inneholde. Deres initiativ ble godt mottatt i faglige og politiske miljø, noe som gjorde endringene mulig.

## **Globaliseringstendenser**

Selve utformingen av barnebiblioteket er del av en globaliseringstendens; vi kan lett gjenkjenne modernitetens barnebibliotek fra mange deler av verden på tidlig 1900-tall, med sine systematisk oppstilte mediesamlinger, sine møbler i barnestørrelse, sin oversiktlighet med de lett kontrollerbare rommene, og sin globus<sup>74</sup>. På bildet nedenfor, fra Trondheim biblioteks barneavdeling er globusen satt fram som geografisk opplysningmedium, for å gi barna en opplevelse av verden, en bevissthet om dimensjonene på jordkloden og kanskje også om Trondheims ganske beskjedne plassering i den. Forståelsen av jordklodens dimensjoner kan gi enkeltindividet en opplevelse av å være liten og ubetydelig. Samtidig viser globusen hvordan alle lands innbyggere befinner seg på den samme planet, og er underlagt noen av de samme vilkår. Barn kan følge med fingeren en sjømannsonkels overfart over Atlanterhavet eller gjennom Suezkanalen. Modellen av jordkloden er i seg selv et uttrykk for det moderne samfunnet, i det den viser resultatene av kartleggingen av verden, med inntegning av lengde- og breddegrader.

Globusen var en liten, men ganske sikkert inspirerende og fantasieggende del av den tilgangen barnebiblioteket gav til informasjon om verden, formidlet av oppdagere, forskere og fiksjonsforfattere. Fotografiet nedenfor fra Trondheim bibliotek gir inntrykk av et overfylt, aktivt barnebibliotek, der de fleste later til å være oppslukt i bøker og blader, noe som kan

---

<sup>74</sup> Globusen kan gjenfinnes på en rekke bilder fra 1900-tallets barnebibliotek i ulike europeiske land, samt USA og Canada.

tyde på regi fra fotografen. Bare en gutt drister seg fram med handa for å snurre på globusen. Innføringen av åpne hyller i 1911 kan være anledningen for fotograferingen.



*Fig. 6. Barneavdelingen, Trondheim folkebibliotek. Kilde: Arnulf Grut (2003)*

Med internasjonale nettverk, blant annet IFLA, stiftet 1927, kan utviklingen av moderne bibliotek sees som en global bevegelse, som ble særlig tydelig fra og med slutten av andre verdenskrig<sup>75</sup>. Ulike bibliotektradisjoner fra flere kulturer ble sterkt influert av den dynamiske, amerikanske bibliotekbevegelsen, og arbeidsmåtene de utviklet. Bibliotekarene med fagutdanning var ganske sikkert orientert i angloamerikansk barnelitteratur, men dette gav ikke så store utslag i hva barn fikk anledning til å lese. Forholdsvis lite oversatt barnelitteratur fantes i biblioteksamlingene, bortsett fra klassikere av for eksempel Lewis Carroll og Loise M. Alcott, og forkortede utgaver av James F. Cooper og franske Jules Verne, forfattere som alle var populære. Tyngden i barneboksamlingene var norsk og nordisk litteratur, men både Hanna Wiig og Rikka Bjølgerud Deinboll var blant dem som bidro med oversettelser fra andre språk. I samtidens bokanmeldelser var 'ujålete' og 'ekte norsk' et kvalitetskriterium, og barnebokforfatterne la oftest handlingen til den norske landsbygda. Slik bidro barnelitteraturen til å fremme nasjonal identitet. Ser vi på utvalget av litteratur som ble

---

<sup>75</sup> IFLA. History. Hentet 14.01.2016 fra [http://www.ifla.org/files/assets/hq/history/ifla\\_first\\_50\\_reprise.pdf](http://www.ifla.org/files/assets/hq/history/ifla_first_50_reprise.pdf)

anbefalt i *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide*, finner vi en oversikt over 36 forfattere som Rikka Bjølgerud mener «bør være representert» (1927, s. 47). Av disse er 21 nordiske og 15 utenlandske. Når Bjølgerud videre skriver om formidlingsarbeidet, legger hun mest vekt på de norske forfatternes kvaliteter. I lista over anbefalt faglitteratur, er det også nordiske forfattere som dominerer, og områdene som er best dekket er norsk historie, natur og hobbyaktiviteter, altså er den lokale tilknytningen det viktigste. Selvsagt spiller det her en stor rolle hva slags bøker som var mulige å få fatt i, det var for eksempel få tilgjengelige titler om geografi og samfunnsliv i andre deler av verden, noe barnebibliotekarene beklager.

Globusen og kunnskapen om internasjonale forhold ble en spinkel tendens i barnebibliotekene, satt opp mot dominansen av nasjonal litteratur og nasjonsbyggende historiefortelling som barnebokmarkedet tilbød. Den delen av populær oversatt litteratur som fantes, ble imidlertid svært viktig for mange barn, og vi kan ane en moderne, begynnende globalisering av populærkultur når indianerbøker følges av internasjonale kinosuksesser, og norske barn begynner å leke «indianer og hvit<sup>76</sup>», slik det er beskrevet fra Kristiania allerede i 1910<sup>77</sup> og også på 1930-tallet av mine informanter fra Bergen og Drammen. «Indianer og hvit» nevnes som den store leiken fra begge byer, og var inspirert av både bøker og kinofilmer. Slik leik ble nødvendigvis prega av lokale tradisjoner og forhold, og «indianer og hvit»-leiken er dermed et dialektisk fenomen, «in which events at one pole of a distanced relation often produce divergent or even contrary occurrences at another.» (Giddens, 1991, s. 22). Slike kulturelle utviklingsmønstre som overskred kontinenter og språkbarrierer, var en tendens som fikk stadig større dominans i moderne barnekultur.

## **Barnebiblioteket som moderne institusjon.**

De første tiårene av 1900-tallet var en brytningstid og overgangstid i spørsmål om barn, barndom og pedagogikk. Forskning i det nye århundret på barns motoriske, språklige og mentale utvikling og nye tanker om pedagogikk og læring, ble en utfordring til den gamle pedagogikkens syn på barn. Psykologiens nyvinninger førte til økende forståelse for barns utvikling i faser, med de muligheter og begrensninger dette gir for læring. I et tidligere arbeid (Tveit, 2013a) har jeg funnet divergerende barndomssyn mellom lærere og bibliotekarer, basert på artikler i *FFB/FF* i perioden 1907-29, der jeg argumenterer for at lærerne

---

<sup>76</sup> Denne leiken skiftet på et tidspunkt navn til «Cowboy og indianer», som den ble kalt på 1970-tallet.

<sup>77</sup> Speidermuseet. [http://leksikon.speidermuseet.no/wiki/Seiersborg\\_Speiderkorps](http://leksikon.speidermuseet.no/wiki/Seiersborg_Speiderkorps)

representerte et syn på barn som først og fremst «becomings», som vektlegger hva barna skal bli, mens bibliotekarene i noe større grad betraktet barna som «beings», og legger vekt på deres her-og-nå-situasjon.

### Barndomssyn i skole og bibliotek

Et inntrykk av utviklingen i barndomssyn får vi ved å sammenlikne oppropet fra Drammen skolestyre i 1908, som ble sitert i forrige kapittel, med en tilsvarende bekymret artikkel i *Norsk skuleblad*<sup>78</sup> en generasjon seinere. Artikkelen stiller spørsmålet: «Ungdommen. Er den verre enn før?» (Ungdommen, 1934, s. 164). Negative tegn som nevnes, og som peker i retning av forverring er tilfeller av kriminalitet blant ungdom, deres uteliv og pengebruk og deres mangel på høflighet. Artikkelforfatteren innser det problematiske i å sammenlikne tidligere tiders ungdom med samtidas, både fordi forholdene er så vesentlig forandret, blant på grunn av «tidens større opplysning», og fordi «det er en kjent sak at eldre folk er tilbøielige til å fremheve sin egen ungdomstid som meget bedre enn nutidens.» (1934, s. 164). Likevel konkluderes det med at «meget ved ungdommens opptreden og liv virker nedstemmende». Et hovedpoeng for artikkelforfatteren er å frikjenne skolen for skyld i ungdommens forverrede oppførsel. Som i 1908 hevdes det at skolen er langt bedre enn før, med færre disiplinproblemer, og at barn og ungdom skikker seg vel på skolen. Men i motsetning til 1908 får ikke foreldrene skylden denne gangen:

Det er visstnok noget lettvindt å si at det er *tiden* som har skylden; men kanskje vi allikevel dermed har pekt på det som best forklarer forholdet. Tiden er en helt annen enn før, og iallfall en vesentlig forskjell ligger deri at vår tid har så meget mer å by på av adspredelser, fornøielser og nydelser; de lokker alle, men de krever også et stort forbruk av penger, og fører til at livet leves for en stor del utenfor hjemmet, og de slapper energien og sløver sansen for de virkelige livsverdier. De som *har* penger, setter dem lettsindig over styr, og de som mangler mynt for å kunne være med i utelivet, fristes til å slå inn på dårlige veier for å skaffe sig dem. Den mest oprinnelige av alle fristelser – forsikringen om herlige følger av å nyte den tillokkende frukt, tilbudet om å vinne all verdens herlighet bare ved et knefall – føres frem for ungdommen, ja for eldre også, på den mest raffinerte måte. Det er ikke å undres over at mange lar sig lokke og fortaper sig i et innholdsløst liv med stadig øket trang til nydelser og adspredelser, og kommer ut på et skråplan som også kan føre ut på forbryterbanen. (1934, s. 165-65)

Som i 1908 finner vi her synet at de unge bør holde seg mer hjemme, og at de tar skade av å delta i utelivets fornøielser, som settes som en motsats til de «virkelige verdier». Som i 1908 kobles det en form for avhengighet til utelivets fornøielser, som igjen kobles til kriminalitet.

---

<sup>78</sup> *Norsk skuleblad* ble utgitt av fagforeningen Norges lærerlag, redaktør fra 1934 var lærer Kaare Norum. Artikkelen er usignert, og skrevet av en eller flere av redaksjonens medlemmer.



Skolens talsmenn i de to tekstene fra 1908 og 1934 holder fram skolen som en institusjon i positiv utvikling, og henviser alt negativt til utelivets fristelser. Det eneste som skiller er hvor de plasserer ansvaret for ungdommens oppførsel; henholdsvis hos foreldrene og hos bysamfunnets tilbud av fornøyelser. Oppropet fra 1908 kom fra skolestyret i Drammen, og peker på lokale forhold, men er i tråd med uttalelser fra mange pedagoger i sin samtid. Artikkelen fra 1934 sto i *Norsk skuleblad*, som var et sentralt organ for lærerne, og redaksjonelle artikler herfra må kunne leses som uttrykk for utbredte syn i lærerstanden. Begge tekster uttrykker et syn på barnet/ungdommen som lett å lede, med svak viljestyrke, svak moral og lettsindige holdninger. Dette kan leses som uttrykk for et barndomssyn som ligger nær det puritanske synet på barnet, slik dette er forklart hos barndomssosiologene James, Jenks & Prout (1998):

This image of the evil child finds its lasting mythological foundation in the doctrine of Adamic original sin. [...] children are demonic, harbourers of potentially dark forces, which risk being mobilized if, by dereliction or inattention, the adult world allows them to veer away from the 'straight and narrow' path that civilization has bequeathed to them.

[...] Threaded through this discourse is a concern, therefore, that these evil children should avoid dangerous places lest they fall into bad company, establish bad habits, develop idle hands; and be heard rather than just seen (1998, s. 10–11)

Vi kan også koble tekstene fra 1908 og 1934 til John Lockes tanker om oppdragerens rolle og ansvar, blant annet til å lære barnet herredømme over egne impulser og begjær. Mens oppropet fra Drammen påla foreldrene å følge med på barnas aktiviteter, minner *Norsk skuleblad* sine lærerlesere om at kunnskapsmeddelelse bare er den nest viktigste oppgaven, det viktigste er å sørge for at «den moralske grunnvoll er tilstede» (s. 164).

I samme årgang av *Norsk skuleblad* finner vi nok en redaksjonell artikkel, denne gang om bibliotek og lesing, som bygger opp under barnet som lettført:

Når en ser den flom av dårlig litteratur som falbys, og som med titler og omslagstegninger legger an på å lokke barn og unge, for så å forkvakle deres etiske og moralske idealer, må en med rette spørre: Hva gjøres det for å skaffe dette unge publikum gode bøker, bøker som setter høie idealer, bøker som gir dem lyst til å leve livet i en stadig kamp mot alltid høiere mål? («Bibliotekarbeidet blandt barn», 1934, s. 306).

Sitatet uttrykker en idealisme som kan gjenkjennes i mange av tidens tekster om barn og lesing, særlig hos pedagogene, men også hos enkelte av bibliotekarene. Det pekes på en metaforisk vertikal verdiskala der det høye representerer iboende verdier i den gode litteraturen som man tenker seg tilfører leseren moralsk utvikling.

### Psykologiens posisjon

Pedagogenes interesse for barnepsykologi var langsomt stigende, slik Anna Sethne påpekte i den første lederartikkelen i *Lærerindernes blad* (1912, s. 1). Skolehistorikeren Hans-Jørgen Dokka (1988) skriver imidlertid at det tok lang tid og mange reformer før skolen faktisk endret seg i henhold til utviklingspsykologiens innsikter.

Hos barnebibliotekarene synes ikke psykologisk kunnskap å ha stått særlig sterkt i denne tidlige perioden, selv om det ble undervist i dette emnet ved noen amerikanske bibliotekskoler. Emnet kom imidlertid tydelig inn fra oppstarten av Statens bibliotekhøgskole av, i 1940. Her ble innføring i barnepsykologi vektlagt som del av barnebibliotekemnet (Statens bibliotekskole, 1940), og det presiseres i seinere læreplaner at denne undervisningen skal gis av en psykolog. Ansvarlig for emnet var Rikka Deinboll, som også redigerte den første læreboka i barnebibliotekarbeid fra 1927 (mens hun het Bjølgerud). Læreboka er konsentrert om det praktiske arbeidet; den er som tittelen sier en håndbok, og dermed lite orientert mot teoretisk kunnskap. Innflytelse fra Freud kan ikke påvises, og fra pedagogikken bare noen få, små spor, med henvisninger blant annet til sveitsiske Johan Heinrich Pestalozzi<sup>79</sup>. Heller ikke i tilfanget av artikler fra *FFB/FF*, annet enn antydningvis hos noen av artikkelforfatterne som er pedagoger, finner vi særlig mange spor av pedagogisk eller psykologisk teori. Et unntak finnes i 1935, der en pedagog presenterer Jean Piagets forskningsresultater. Det synes likevel ikke som om de psykologiske innsikter Anna Sethne pekte på fikk noe gjennomslag av betydning hos barnebibliotekarene, og i kildene jeg har funnet til faginnhold ved de amerikanske skolene, er heller ikke barnepsykologi noe aktuelt emne de norske bibliotekarene fikk med seg (Hazeltine, 1997; Plummer, 1920), bortsett fra ved kurset Hanna Wiig fulgte, ved Cleveland Public Library 1916/17, der «Educational psychology»<sup>80</sup> inngikk (Cleveland Public Library, 1917, s. 13). Vektleggingen av bibliotekarenes behov for innsikt i barnepsykologi, slik vi ser det i Statens bibliotekskoles planer, må ha kommet etter 1935.

### Barn og mediepåvirkning

I ettersporingen av hvordan barnebibliotekarene forsto barndom, hvordan de fortolket barns mediebruk og væremåte, er fagdiskusjoner mellom kolleger en god kilde til kunnskap. En

---

<sup>79</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) representerte et romantisk barndomssyn inspirert av Rousseau, og fremmet en helhetlig pedagogikk; barn skulle lære med «hode, hånd og hjerte».

<sup>80</sup> Her er det sannsynlig at tekster av John Dewey inngikk, uten at jeg har fått tilgang til pensumlister som dokumenterer dette.

aktuell diskusjon på Norsk bibliotekforenings landsmøte i Drammen 1918, over et tema som ble en gjenganger i ulike fora opp gjennom århundret, gjaldt kvalitetsnivået på barnebøker, og spørsmålet om hva en kunne tillate å kjøpe inn av underholdningslitteratur. Etter et innledende foredrag av skoleinspektør, teolog og høyrepolitiker Sven Svensen: «Hvad barn leser», fulgte en debatt knyttet til noen av de spørsmålene foredraget tok opp. Jeg gjengir her utdrag fra debatten, slik den ble gjengitt i *FF* (Diskusjon [ved det 11. norske bibliotekmøte], 1918), og bruker disse utdragene til å finne spor av hvilke barndomssyn som sto på spill i bibliotekmiljøet som i samfunnet ellers i det aktuelle tidsrommet.

Sven Svensen var interessert i å finne ut hva barn foretrakk å lese og hva som påvirket barns smak, ikke fordi dette var interessant i seg selv, men fordi dette ville gi «nogen hjelp til å finne midler til å lede barnas lesning i den retning man ønsker» (Svensen, 1918, s. 191). Foredraget tar opp hvilke sosiale forhold som påvirker barns lesing, blant annet hjemmene, der mangel på bøker og trangboddhet ofte hindrer barn i å lese, og folkeskolen, der lesebøkene bare tilbyr smakebiter av hele verk, og der barna ikke får leseveiledning. Mest plass bruker Svensen likevel på det ødeleggende ved kinematografens innflytelse på sjelelivet, ved at den framelsker sansen for det spenningsfylte og dramatiske (se også kap. 7, «Det nye fantasiapparatet»). Han la fram statistikk over utlån til barn ved Trondheims og Drammens folkebibliotek 1916-17, og han kommenterer visse populære bøker<sup>81</sup> med at dette er kinoens skyld. Barna er blitt «for dovne» til å fordype seg i for eksempel de historiske romanene til B.S. Ingemann<sup>82</sup>. Barna «foretrekker bøker med megen handling, og jeg er ikke i tvil om at dette for en stor del skyldes kinematografene», sa Svensen (1918, s. 193). Han avsluttet foredraget med å etterlyse flere fagbøker skrevet for barn.

Diskusjonen etter foredraget ble innledet av Hanna Wiig, som gikk i rette med Svensen. Hun var uenig i at barn, slik Svensen hevdet, ikke har interesse av å se filmer med «naturbilleder» og viste til gode, egne erfaringer med visning av den type film i biblioteket. Bergen offentlige bibliotek hadde startet med filmvisning for barn året før, og Wiig gikk i forsvar for eget barnebibliotek her. «Hun fremsatte derpå det spørsmål om man burde ha detektivfortellinger i bibliotekene. Hun oplyste at man i Bergen hadde anskaffet nogen få av den slags bøker, ett eksemplar av hver, da barnene ville ha dem» (Diskusjon [ved det 11. norske bibliotekmøte],

---

<sup>81</sup> Dessverre er ikke enkelttitler synlige i Svensens tabell.

<sup>82</sup> Ingemanns romaner var allerede da dette ble skrevet, nærmere hundre år gamle.

1918, s. 197). Etter å ha hørt foredraget visste jo Wiig at dette var å vifte med en rød klut foran Svensen, for det første fordi detektivfortellingene hadde et svært dårlig ry, for det andre fordi slike fortellinger var handlingsmettede, ofte på en adskillig kraftigere måte enn de bøkene Svensen nevner som eksempler på hva barn foretrakk – som for eksempel Marryats og Alcotts bøker. Som et tredje brudd med det Svensen sto for, grunngir Wiig anskaffelsen av detektivbøkene med at «barnene ville ha dem». Hva barna ville ha, var nettopp det foredraget til Svensen var en lang protest mot. Wiig markerer et tydelig og selvstendig ståsted i opposisjon til skoleinspektøren. Hun fikk en støttespiller i Stavangers biblioteksjef, Jens Tvedt. Han var enig i at «et bibliotek gjerne kunde ha detektivromaner», og han mente at «man ikke burde preke for meget for barn om hvad de ikke skulde lese. Derimot burde bibliotekaren på en fornuftig måte veilede barna i deres lesning» (1918, s. 197). Han legger til at han er enig i praksisen de har i Bergen. Dermed stiller Tvedt seg ved siden av Wiigs uenighet med Svensen. Tvedt hadde, i likhet med Svensen, bakgrunn fra skolen, men var biblioteksjef fra 1901, og en kjent forfatter i samtida. Han var også var venstremann, og viser mer liberale holdninger til hva barn kunne lese, sammenliknet med høyremannen og teologen Svensen<sup>83</sup>.

Neste debattant ut, var bibliotekaren bak mye av den tidlige barneaktivitetene på Grünerløkka i Oslo, Victor Smidt. Han opplyste at «man på Grünerløkken ikke hadde en eneste detektivroman». Han anså slike bøker som «noget rask» og mente de burde være bannlyst fra ethvert bibliotek (1918, s. 198). Hanna Wiig tok igjen til motmæle, og nyanserte; ikke alle detektivromaner var rask. «Hun mente man burde være forsiktig med å avvise barna når de kom og bad om den slags bøker. Hvis man kort og godt svarte at sånne bøker hadde de ikke på biblioteket, vilde de svare: -‘Hvad slags bibliotek er dette, når dere ikke engang har de bøkene?’ og gå sin vei for kanskje aldri å komme tilbake» (1918, s. 198). Detektivromanene kunne fungere som «lokkemat», etter Wiigs mening. Med ett eksemplar av hver, var bøkene vanskelige å få fatt på, siden de var så etterspurt, men barna ble likevel ikke avvist av bibliotekaren. Victor Smidt så imidlertid med uvilje på en slik praksis. Smidt viste seg i flere av sine fagartikler som en begeistret idealist med et romantisk syn på barnet (se kap. 9), og med en klar oppfatning om at biblioteket skulle tilby noe annet enn «skolens og hjemmets ustanselige moraliseren» (Smidt, 1912, s. 2). Han avviser altså ikke detektivromanene på

---

<sup>83</sup> Svensen kommentarer er ikke gjengitt i bladet ut over foredraget.

moralsk grunnlag, men på litterært, kvalitativt, når hans utsagn i denne debatten kobles med hans øvrige uttalelser.

Diskusjonen er et eksempel på hvordan barnebiblioteket er i ferd med å finne sin posisjon mellom den obligatoriske folkeskolen, barnas hjem og deres fritid. Barnas leselest er blitt en faktor av betydning for bibliotekarene, det handler ikke bare om kunnskap og dannelse, men også om det legitime i at barn søker underholdning. Et eksempel på hvordan biblioteket fungerte som underholdning og som et sosialt sted å være for ungene i Bergen forteller en av informantene:

Vi gikk veldig ofte sammen, guttene i gaten. Da var det en så foreslo: 'Ska'kje vi gå på Bibleren i kveld?' Og så gikk vi sammen. Som oftest tror eg at – eg tror ikkje eg gikk der aleine. Da eg var gutt, så var det noe vi gjorde sammen. [...] Det var ikkje noe sånt høytidelighet over det, det var spennende! Og når vi fant ut at vi kunne finne spennende bøker å lese... (Mann f. 1923)

Det er mange trekk ved barnebibliotekets tidlige utvikling som knytter seg til moderniteten. Samtidig var her tydelige motstridende holdninger når det gjaldt barndomssyn og barnekulturens kvalitet, både internt i bibliotekarprofesjonen og mellom profesjonene lærer og bibliotekar. Moderne utviklingspsykologi og andre, og moderne tanker om oppdragelse og pedagogikk hadde ikke festet seg i bibliotekarenes norske fagmiljø ennå, mens dette var tanker på frammarsj blant de reformvennlige pedagogene. For bibliotekarenes del, viser perioden 1914-35 en stigende oppfatning av barn som selvstendige individer med egne interesser og egen integritet. Det gjelder særlig bestemmelsen om å åpne hyllene og la barna selv få adgang til å velge bøker, og bibliotekarenes interesse for hva barna foretrakk. Å støtte det enkelte barns utvikling, er noe som understrekes ofte i *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide*, og barnebiblioteket vises som en befriende mulighet til stimulans for barn som «hemmes i skolen av mindre intelligenser» (Bjølgerud, 1927c, s. 79).

Det merkes en klar overbevisning om hva som er rett og godt for barn hos både bibliotekfolk, pedagoger og andre som uttaler seg offentlig om barnelitteratur og barndom. Veien til et godt liv synes å være brolagt med skolegang og lesing av bestemte typer litteratur, både for dem som fikk minimum av skolegang og for dem som ble studenter. I mitt materiale er det for eksempel ingen bibliotekarer som viser forståelse for eventuelle positive sider ved at barn og ungdom begynte i lønnet arbeid framfor å fortsette på skolen. Tankegangen hos bibliotekarene er nært knyttet til opplysningsideologien, som jeg skriver mer om i neste kapittel.

## 9. Målsettinger og Strategier i bruk 1914-35

### Hva var målet?

Overskrifta over folkebibliotekenes historie har vært Folkeopplysning. Ikke kulturformidling, informasjon eller utdanning, men folkeopplysning i tradisjonen etter Henrik Wergeland og Eilert Sundt. Slik Ole Marius Hylland definerer begrepet i sin avhandling om tidsskriftet *Folkevennen*, innebærer folkeopplysning en opplysningsideologi som manifesterer seg i bred kunnskapsformidling, «motivert av tiltro til kunnskapens forming av det menneskelige.» (2002, s. 13). Denne formidlingen forutsetter et hierarki, grunnlaget for folkeopplysning bygger på den tanke at mottakerne har begrensede kunnskaper. Begrepet kan med samtidas distanse til tradisjonen lett leses slik: Det finnes et folk som er uopplyst og dermed lever i mørke, og det finnes noen opplyste andre, som kan veilede mørkets barn inn i det lyset der de selv befinner seg. Slik kan veilederne hindre de uopplyste i å la seg opplyse av andre, konkurrerende «lyskilder». Folkeopplysningsprosjektet kan leses som en form for forsvar eller sikring av opplysernes egne interesser, som kolonisering av bevisstheten, eller som patroniserende handlinger. En annen forståelse av folkeopplysning kan også tenkes; at folket, forstått som enkeltindivider, bærer i seg evner som opplysningen i sine ulike former kan stimulere, at opplysning blir mer av egenutvikling enn av patronisering. Folkeopplysning er slik lest noe som primært dreier seg om rettigheter og kunnskaper som den enkelte kan ta i bruk og bygge et bedre liv ved. Arne Kildal, som ble så sentral for folkebibliotekutviklingen, både som biblioteksjef i Bergen og som statens bibliotekkonsulent, uttrykte nettopp et slikt syn på folkeopplysning: «Den gode litteraturen er den viktigste selvopdragende faktor i et menneskes utviklingsprosess som overhovedet er til.» (1911, s. 39). Jeg har tidligere pekt på at det er denne forståelsen av opplysning som individuell utviklingsfaktor som var den dominerende blant bibliotekarene, der målet var den enkeltes mulighet til å få et bedre liv innenfor den eksisterende samfunnsorden. Enkelte unntak, som de tidligere nevnte Hjartøy og Hakestad, og også Ellisif Wessel, fotograf og bibliotekar i Varanger, representerte derimot et sosialistisk klasseperspektiv på opplysningen. For dem var målet et radikalt forandret samfunn, og opplysningen skulle bidra at arbeiderklassen både kunne gjenkjenne og forstå undertrykkelsen i det systemet de arbeidet i, og til å skape en ny arbeiderklasse kapabel til å overta makten. I den sosialdemokratiske delen av arbeiderbevegelsen fantes en tredje posisjon. Historikeren Øyvind Bjørnson hevder at det fantes en utbredt kulturimperialistisk tankegang blant sosialdemokratene. De ville tilføre arbeiderne den borgerlige kulturen og

dannelsen, og på den måten gi arbeiderne selvtillit og troverdighet i kampen om makten. Sosialdemokratene oppfattet kulturen «som politisk nøytral og bærer av allmennmenneskelige verdier» (Bjørnson, 1990, s. 191). Blant barnebibliotekarene var Rikka Bjølgerud Deinboll et eksempel på en som ideologisk sto på Arbeiderpartiets sosialdemokratiske side, men som i sin praksis hevdet de samme synspunktene som Kildal, og vektla individets egenutvikling (Bjølgerud, 1927b; Deinboll, 1938). Vi skal seinere se at hun ideologisk likevel skilte seg fra sine mer borgerlige kolleger gjennom sin retoriske praksis.

Folkeopplysningsideologien var det som skapte folkebibliotekene for voksne, mens barnebibliotekene, slik jeg tidligere har vist, ble til ut fra en sosial begrunnelse. Det forhindret ikke at opplysning og dannelse var sentralt i barnebibliotekene. I folkeopplysningsbegrepet inngår kunnskapsformidling. Dannelsesbegrepet handler også om kunnskap (om enn ikke nødvendigvis formidling), men går ut over det rent kunnskapsmessige ved å også dreie seg om erkjennelse og estetikk. Et tydelig uttrykk for dannelsesarbeidet i barnebibliotekene finner vi i de mange referansene til det å utvikle barnas smak. Hanna Wiig (1918) og også Rikka Deinboll la vekt på smaksutviklingen: «Målet for våre barnebiblioteker er ikke å gi ungdommen bøker som går lett gjennom hjernen uten tankebry, men skrittvis å utvikle deres litterære smak» (Bjølgerud, 1927a, s. 52), og hun pekte videre på det viktige i å utfordre barnas tanke- og erfaringsverden: «Bøkene skal jo bringe barna videre i utvikling og erfaring. Det de leser skal bringe dem lenger enn til deres egen horisont.». Målet var å få barneleserne til å vurdere det de leste, og etter hvert sette pris på den litteraturen som bibliotekarene og kritikerne mente var den beste, og dermed få dem til å avstå fra de populære spennings- og underholdningsbøkene; den såkalte Nick Carter-litteraturen.

Sosialpolitiske mål hang tett sammen med dannelsesmålene, og var det viktigste argumentet for å etablere et bibliotektilbud til barn, og noe som var lett å gi støtte til fra politisk hold. Ved å tilby barna et alternativ til det «demoraliserende gateliv», som så mange var opptatt av, kunne barnebiblioteket fungere som en sosial støttespiller (Kobro, 1923b; Nyhuus, 1911; Schaanning, 1915). Denne forestillingen om det moralsk nedbrytende gatelivet var særlig utbredt i nordeuropeiske byer, skriver den engelske barndomsforskeren Jo Boyden (1997, s. 195). Middelhavslandene hadde et mer positivt forhold til gatene, som der var viktige både for det sosiale livet og handel. I de nordlige land utviklet det seg skarpe skiller mellom gatelivet og hjemmelivet, i tråd med endringene i urban livsstil. Det beskyttede, private hjemmet skulle

representere tryggheten for barna, og barnebiblioteket ble et alternativt « annet hjem », med tilbud om varme, voksenkontroll og trygghet.

Flere av bibliotekarene reflekterte over likheter og forskjeller i barnebibliotekets og skolens målsetting, og hvordan de to institusjoner kunne arbeide mot det samme mål på ulike måter. Rikka Deinboll skriver i *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* at « Skolens opgave er å gi folket en standardopdragelse, mens bibliotekets mål går lengre, ut fra standardtypen finne det personlige, og gi det særegne hos hvert individ leilighet til å utvikle seg. » (Bjølgerud, 1927a, s. 79). Maja Schaanning i Drammen mente det burde være tett samarbeid mellom barnebibliotek og skole, og at « bibliotekets gjerning er en direkte fortsettelse av skolens » (1918, s. 144) og de samme ordene brukes av Bergljot Gundersen på Deichmans avdeling på Grünerløkka; biblioteket kan fortsette skolens arbeid. Gundersen peker på det faktum at mange barn slutter skolen etter 7. klasse, « mange enda tidligere, for å tjene til livets opphold. De kan derved komme til å glemme sin læseferdighet eller bli lokket til usund læsning » (1917, s. 202). Schaanning oppsummerer målet for hele folkebibliotekets arbeid, der hun kobler det til realiseringen av et ideelt samfunn.

Målet kjenner vi alle. Det er et samfund av oplyste borgere, som ved den undervisning de har fått i sin ungdom er satt i stand til å ernære sig selv ved nyttig arbeide, og som har evnen og viljen til å bruke overskuddet av sin tid og kraft til å arbeide videre på sin egen utdanning og på å hjelpe sine mindre velstillede medmennesker, kort sagt – et samfund hvor opplysning trær i stedet for forbud, hvor stålsettelsen av den enkeltes vilje og karakter gjør tvang overflødig, og hvor det hersker en altomfattende toleranse, som gjør livet levelig for oss alle. (Schaanning, 1918, s. 144)

I de bibliotekfaglige tekstene som ble skrevet i perioden 1914-35 var det begrunnelser for, og beskrivelser av bibliotekararbeidet, og mer og mindre anekdotiske skildringer av virkningen av dette arbeidet, som var det sentrale. Hvorvidt målene om individuell utvikling eller generelt hevet opplysningsnivå blant barn i denne tidlige perioden ble nådd, lot seg vanskelig måle. Virkningen av arbeidet ble forsøkt vist ved konkret tallmateriale, ved statistikk dels over utlån, dels over antall barn og unge som brukte biblioteket. Med en sterk tro på litteraturens og lesingens iboende kvaliteter og påvirkningskraft, kan økt utlån og høye besøkstall se ut til å ha vært tilfredsstillende indikatorer på måloppnåelse for datidas barnebibliotekarere. I arbeidet for å nå målene, ble det tatt i bruk ulike strategier, der flere av strategiformene hos Mintzberg er virksomme; både eksplisitte planer og posisjonering i offentligheten, og vi kan også etterspore bestemte tale- og handlingsmønstre hos barnebibliotekarene. Strategiene som



brukes befinner seg på så vel lokalpolitisk som statlig nivå, og vi skal se at det tenkes og handles strategisk både innenfor det barnelitterære feltet og innenfor bibliotekprofesjonen.

## **Strategier i bruk**

Jeg har valgt å ta for meg fem former for strategi som alle griper inn i hverandre og påvirker hverandre: kompetansebygging, posisjonering, formidling, samarbeid med folkeskolen og retoriske strategier. Kompetanseoppbygging var en sak både for statlige myndigheter og det enkelte bibliotek. For å følge opp bibliotekreformen av 1902 ble det arrangert mange kortere kurs for kommunale bibliotekansatte i regi av det statlige bibliotekkontoret. Også tidsskriftet *FFB* (fra 1907) med sine faglige innføringsartikler inngikk i denne strategien. Samtidig var kompetansebygging en lokal strategi, ved at de enkelte, større bibliotekene, blant annet mine to casebibliotek, rekrutterte aktivt fra egen stab til amerikanske bibliotekskoler, for å få tilbake styrket fagkompetanse. På liknende vis var samarbeid med folkeskolen en strategi som ble oppmuntret og lagt til rette for fra statlig hold, men samtidig en av de viktigste strategiene lokalt. Inn i de andre strategiene går retorikken om barnebibliotek, som en virksom del av både samarbeidet med skolen og naturligvis som del av posisjoneringen i offentligheten. Når jeg ikke her tar opp de strategiske sidene ved samlingsutvikling, aktivitetstilbud, romutforming og andre sider ved barnebiblioteket som appellerte til barn, er det delvis fordi dette tas opp i andre kapitler, og delvis fordi det inngår i de strategiene som er valgt.

### a. Kompetansebygging

Bibliotekfaglig utdanning var lite kjent i Norge ved begynnelsen av 1900-tallet, og en særlig spesialisering i barnebibliotekararbeid var noe helt nytt. Bibliotek hadde tidligere vært en institusjon hovedsakelig for voksne, og tilrettelegging, tjenestetilbud og kommunikasjon med barn og med skolene var derfor en ny og ukjent yrkesrolle. Hvilke kunnskaper hadde de USA-utdannede barnebibliotekarene med seg tilbake til Norge? I en oversikt over faginnhold og skoler ved amerikanske bibliotekarutdanninger, utgitt av American Library Association 1920, finnes en del av svaret. I 1887 åpnet utdanningen ved Columbia College, der Melvil Dewey var drivkraft. I løpet av få år steg antallet skoler, og i 1920 var det registrert hele 13 amerikanske bibliotekskoler med minst ett års studieløp (Plummer, 1920). Bibliotekskolen i Pittsburgh, Pennsylvania gav toårig utdanning som barnebibliotekar, mens de andre amerikanske bibliotekskolene hadde barnebibliotekararbeid som del av utdanningen. Ved alle skolene var katalogisering, klassifikasjon, referansearbeid og bibliotekøkonomi de viktigste

emnene, men de vektla også administrasjon, bibliotekbygninger, bokvalg, bibliografi, skolebibliotek, barnebibliotekarbeid og offentlige dokumenter, litt ulikt etter hvilke muligheter for å spesialisere seg som fantes ved de forskjellige skolene. Det var temmelig strenge krav til både alder og forkunnskaper; oftest ble det satt minimumsalder 20 år, og søkerne måtte dokumentere forkunnskaper for eksempel i fremmedspråk, maskinskriving, historie eller litteratur, samt dokumentere en forutgående, godkjent praksisperiode fra bibliotek. Studieavgiften var i 1920 på 75-150 dollar i året, noe som etter dagens kurs tilsvarer 7000-14000 kr. Sammen med reise- og oppholdsutgifter er det klart at dette var et stort økonomisk løft for mange, som forutsatte støtte fra familien.

Noe av bakgrunnen for den sterke satsingen på barnebibliotek i USA, kan vi finne i rapporten *Public Libraries in the United States of America*, som det amerikanske Innenriksdepartementet la fram i 1876. Det er en omfattende rapport om de offentlige bibliotekene i USA, med en bred beskrivelse av de ulike bibliotektypenes historie og drift, og med en rekke forslag til profesjonalisering, samordning og styrking av sektoren, blant annet ved profesjonsutdanning, organisering og utgivelse av fagtidsskrift. I rapporten kan vi lese at en del av folkebibliotekene er i ferd med å åpne for barn<sup>84</sup>. Det gis i et eget kapittel en svært interessant, normativ beskrivelse av hva og hvordan et folkebibliotek for barn skal være, kanskje den eldste i sitt slag. Kapitlet om barnebibliotek, «Public Libraries and the Young» er skrevet av William I. Fletcher, bibliotekar ved Watkinson Library of Reference (Fletcher, 1876). Fletchers tekst er preget av en optimistisk framtidstro på barnebibliotekenes rolle og en respektfull holdning til barn. Rapporten anbefaler at folkebibliotekene skal fjerne de vanlige aldersgrensene på 12-14 år, fordi «age is no criterion of mental condition and capacity». Både for «young minds of peculiar gifts» og for alle som har «capacities for the cultivation of good tastes», gjelder det at slik kultivering aldri kan begynne for tidlig. (1876, s. 413). Det særlig interessant å legge merke til hva Fletcher skriver om holdningene bibliotekarene forutsettes å innta til barn. De skal snakke til dem som likemenn på barnets nivå, og dessuten sørge for at biblioteket er et interessant og attraktivt sted for barn. Her er det tydelige ansatser til å betrakte barn som selvstendige subjekter, ved at deres posisjon gis respekt, og deres behov og smak blir tatt hensyn til. Barn skal slippe å oppføre seg som voksne for å bli møtt med respekt, men det er samtidig tydelig at målet er at barnet skal utvikle seg via lesing av

---

<sup>84</sup> Det var likevel ikke før i 1896 at det første spesialdesignede barnebiblioteket i USA åpnet i Pittsburgh, under ledelse av Frances Jenkins Olcott.

(voksendefinerte) gode bøker til et reflektert og realitetsorientert individ. Kathleen McDowell karakteriserer i sin avhandling Fletchers synspunkter som et «optimistic statement» som møtte motbør, men viser til at mye av det han skriver seinere ble innarbeidet i utdanningen av barnebibliotekarere (McDowell, 2007). McDowell beskriver utviklingen i barndomssyn i det amerikanske samfunnet som en forutsetning for utvikling av folkebibliotekenes tilbud til barn:

The history of public library service to children from 1876 to 1900 is particularly interesting because of these changes in ideas about the character of childhood and the importance of children's reading. Before 1890, much of the professional discussion revolved around which books were most harmful to children and how libraries could avoid contributing to the bad influences to which children were exposed through the reading of cheaply available story papers and dime novels. During the 1890s, new ideas about children's learning began to influence how librarians began to evaluate which books were best for children. Librarians during the last decade of the 19<sup>th</sup> century began offering children stories and fictional works that engaged their imaginations as well as recreational activities for them in libraries. (2007, s. 31)

Debatter i det norske bibliotektidsskriftet tyder på at bibliotekarene med amerikansk utdannelse hadde fått med den endrede praksisholdningen dette nye synet på barn innebar, der beskyttelse mot dårlig påvirkning var nedtonet til fordel for betoning av barns engasjement og rekreasjon i bibliotektilbudet (jfr. forrige kapittel).

De amerikanske bibliotekskolene vektla å skape engasjement og begeistring for opplysningsarbeid, skriver Munch-Petersen (1916). Også praksisutøvelsen ved amerikanske barnebibliotek hadde sterk kobling til sosialt arbeid, slik det framkommer i en tidlig framstilling av praktisk barnebibliotekararbeid i Pittsburgh: «Rational library work with children must adjust itself to the needs of the library as a whole, and be based on a study of the social conditions of the people who will use the library.» (Olcott, 1905). Det er Walters begrep Barnet i lokalsamfunnet som danner mønstre for handling. Denne sosiale profilen synliggjøres også ved de som var invitert som foredragsholdere ved åpningen av barnebibliotekskolen i Pittsburgh:

In 1900, at the newly founded Pittsburgh Carnegie Training School for Children's Librarians, five speakers from major social movements were invited to address the first class of trainees. These speakers were: Susan Blow of the kindergarten movement; Jane Addams of the settlement house movement; John Dewey from the fields of education and philosophy; urban poverty reformer Jacob Riis; and Ernest Seton Thompson, naturalist and children's author who was instrumental in the founding of the Boy Scouts of America. (McDowell, 2007, s. 1).

Barnebibliotekfaget i amerikanske utdanninger ble utviklet av innovative praktikere som Mary Wright Plummer, biblioteksjef ved Pratt Institute Free Library og Annie Carroll Moore, mangeårig leder av barnebiblioteket ved New York Public Library. Begge skrev praksisnære

artikler og lærebøker, der de satte praksis inn i en opplysnings- og sosialpolitisk kontekst. Bidrag fra dem begge finnes i en omfattende antologi over fagartikler om barnebibliotekarbeid, fra 1880 og framover, redigert av Alice I. Hazeltine og utgitt i 1917 (1997). Store tema i den tidlige faglitteraturen var utforming av barnebiblioteket, bibliotek tjenester til fattige, story-telling, klubbarbeid, skolesamarbeid, etikk og disiplinsspørsmål, slik vi også finner i norsk fagskriving i perioden 1914-35. Innholdet i utdanningene ser ut til å i all hovedsak ha vært praksisrettet og erfaringsbasert, i mindre grad teoretisk. Praksisen som ble diskutert var ofte knyttet til spørsmål om det enkelte barns utvikling, og idealet om at alle barn skulle få muligheter til åndelig vekst. Barna ble sett som en særdeles viktig målgruppe, i den grad at enkelte så barnebibliotekarbeidet som overdrevet og mente det gikk på bekostning av tilbudet til de voksne (Matthews, 1908). Særlig ble behovet for bibliotek tjenester til sosialt vanskeligstilte familier vektlagt. Blant annet hos innvandrere med språkproblemer, ble det i flere byer vanlig å drive med oppsøkende virksomhet, inkludert eventyrfortelling. (Moore, 1908; Olcott, 1905). Ideologien kan gjenkjennes som det amerikanske ethos knytta til Uavhengighetserklæringen fra 1776: «All men are created equal» og alle har rett til «life, liberty and pursuit of happiness». The American Dream kalles det gjerne, og American Library Association (ALA) påpeker på sine nettsider: «For more than a century, public libraries have been a cornerstone of the American Dream», og de hevder at slik er det fortsatt<sup>85</sup>. Ser vi tilbake på målet for norsk bibliotekarbeid, slik Maja Schaanning formulerte det ovenfor, kan vi i hennes ord gjenkjenne den amerikanske drømmen om individuell suksess, koblet med ansvarliggjøring overfor medmenneskene.

Det er denne ideologien og spesialkompetansen de norske pionerene fikk med seg tilbake til Bergen, Drammen og en rekke andre norske byer, og som ble grunnlaget for strategier i form av både planer og perspektiv for arbeidet. Den faglige kunnskapen om å etablere, drifte og utvikle en barneavdeling på denne særskilte måten var ukjent i Norge, og gjorde barnebibliotekarene til spesialister på et område der ingen andre hadde sammenliknbar kompetanse. Vi kan se kompetansen de skaffet seg som en av de viktigste strategiene i arbeidet med barn og bibliotek mot «et samfund av oplyste borgere».

---

<sup>85</sup> American Library Association. The American Dream starts @ your library. <http://www.ala.org/advocacy/literacy/americandream>

En av dem som dro over til USA og utdannet seg, var Hanna Wiig. I emigrantregisteret står hun oppført i august 1916, med opplysninger om at hun dro fra Bergen til Cleveland, Ohio. Der ble hun tatt opp som elev ved Cleveland Public Library, hvor hun fullførte bibliotekets egen ettårige utdanning (Cleveland Public Library, 1917)<sup>86</sup>. Ved opptak måtte hun vise dokumentasjon på sin elevtid ved Bergen offentlige bibliotek, der hun i flere år hadde arbeidet som «inspectrise» og assistent. Utdanningen ved Cleveland omfattet praksis og klasseromsundervisning. Av 162 undervisningstimer var 50 % konsentert om barnelitteratur og muntlig formidling, mens mindre kurs var forbeholdt administrasjon, sosiale forhold, utdanningspsykologi og skolebibliotek (1917, s. 10). Som nyutdannet spesialist kom hun tilbake til Bergen offentlige bibliotek i 1917, der hun ble ansvarlig for barneavdelingen i den nye bibliotekbygningen, en stilling hun sto i helt fram til juni 1950. Kunnskapen fra USA som sjefen Arne Kildal, Hanna Wiig og flere ansatte hadde, ble i høy grad bestemmende for hvordan barneavdelingen utviklet seg, både når det gjaldt innredning, medietilbud og aktiviteter.

Med *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (1927), som er en praktisk oppskrift på hvordan arbeidet skal gjøres, kom en eksplisitt og detaljert skriftlig plan på plass, som ble forsøkt fulgt, om enn med lokale tilpasninger, i de fleste byene i Norge. Håndboka ble utgitt av Norsk bibliotekforening, og er et av flere tegn på den nære sammenhengen mellom praksisfeltet, interesseorganisasjonen NBF og statlige bibliotekmyndigheter. Retningslinjene for barnebibliotekarbeid gjenspeilte den praksis som utviklet seg i amerikanske folkebibliotek, slik denne vises hos Olcott (1905) og i antologien utgitt av Hazeltine (1997). I Skandinavia beskriver Valfrid Palmgren Munch-Petersen (1916) barnebibliotekpraksis fra sin studietur i USA i 1907, og denne praksisen forplanter seg til Norge, via de uteksaminerte bibliotekarene. Joseph Periam Danton hevder i sin undersøkelse av amerikansk påvirkning på norsk bibliotekvirksomhet, at Norge var det landet i Europa som i størst grad ble influert av den amerikanske bibliotekbevegelsen, men at påvirkningen ikke synes å ha vært like sterk utover i 1930-årene (1957, s. 79–80). Det kan ha å gjøre med at fagmiljøet i Norge etter hvert var blitt stort nok til å gjøre seg mer uavhengig av sine amerikanske forbilder.

---

<sup>86</sup> Cleveland biblioteks utdanning ble fra 1920 en del av studieporteføljene ved Western Reserve University.

b. Posisjonering i barnebokmarkedet, i offentligheten og i profesjonen

En annen side av saken var den samfunnsrollen de amerikanske bibliotekarpionerene inntok, og som ble modell for de norske barnebibliotekarene; en strategi som tok form av posisjonering, både internt i profesjonen, i det offentlige ordskiftet og i den barnelitterære institusjonen. Barnebokmarkedet var i sterk utvikling på begynnelsen av 1900-tallet. Antall utgivelser var raskt stigende, og flere forfattere som skrev for voksne, fant det interessant å skrive for barn, blant dem var Gabriel Scott, Olav Duun, Johan Falkberget og Ragnvald Vaage, noe som trolig bidro til å heve barnelitteraturens status. I likhet med sine amerikanske læremestre Moore og Plummer, skrev noen av de norske barnebibliotekarene selv barnelitteratur, flere var også oversettere, kritikere og forlagsredaktører, og de fikk på denne måten stor makt over hvilke bøker som utkom, hvilken mottakelse de fikk, og ikke minst: De hadde innflytelse over hva som ble gjort tilgjengelig i barnebibliotekene og skolebibliotekene. Slik kunne de påvirke både produksjonssida, og distribusjons- og resepsjonsvilkårene for barnelitteraturen. Den viktigste i denne sammenhengen ble på 1920- og 30-tallet uten tvil Rikka Bjølgerud Deinboll, både som oversetter av en rekke barnebøker, blant annet A.A. Milnes *Winnie the Pooh* til *Ole Brum* i 1932, som redaktør av flere samlinger av barnesanger, rim og regler, og som fagskribent om barn og bøker.

Fortsetter vi med Hanna Wiig som eksempel, er hennes eget forfatterskap lite, men det forteller en god del om denne generasjonens barnebibliotekarbeid. Hun utgav flere samlinger med drama for barn, delvis selvskrevne og delvis dramatiserte fortellinger av andre forfattere. Det er særlig eventyr, komiske småstykker og sketsjer det dreier seg om, stykker som kunne brukes av barneteatergruppene hun ledet ved biblioteket. Noen av sketsjene finnes bare i form av manuskripter ved Bergen offentlige bibliotek, og kan karakteriseres som «brukslitteratur» uten litterære ambisjoner. Av mer varig verdi er *Eventyret om vesle Tutak* (1946), en liten illustrert fortelling om en inuitt-gutt på jakt. Den ble også oversatt til engelsk og svensk. Viktigst i hennes litterære bidrag er likevel oversettelsen av *Æsops fabler*, som hun brukte i mange av eventyrtimene, men som ble utgitt så seint som i 1946, med illustrasjoner av Reidar Johan Berle. Hun oversatte og redigerte flere samlinger av eventyr fra andre land, og var redaktør for barnebøker i en bistilling hun hadde på Eide forlag. En anmelder skrev om hennes barnebokutgivelser at «Ho er gløgg i valet, ho tek både pedagogiske og kunstnarlege umsyn.» (Sørebø, 1948). Det faglige forfatterskapet til Hanna Wiig dreier seg hovedsakelig om barnebibliotekarbeid, et ti-tall tidsskriftartikler fram til 1938, og barnebokanmeldelser

gjennom en årrekke i Morgenavisen i Bergen, som i mellomkrigstiden var et organ for partiet Frisinnede Venstre. Wiig frontet barnebibliotekene utad og innad, både ved en rekke foredrag<sup>87</sup>, særlig i pedagogiske fora, gjennom avisintervjuer, ved barneteaterarbeidet og ved å være den som alltid fortalte i eventyrtilvenningen, hver onsdag kl. 17. Den posisjonen hun, og dermed Bergen offentlige biblioteks barneavdeling, opparbeidet seg i byens samtid, kan forstås som en ganske klar strategi. Hanna Wiig hadde i sine amerikanske forbilder sett hvordan man fikk innflytelse og forstått at det var viktig å være synlig med sin kunnskap i offentligheten. Bergen var, med bibliotekbygget fra 1917, blitt en foregangsby for barnebibliotek, sammen med Oslo og Drammen. Likevel var de fleste forlag (da som nå) plassert i Oslo, og Wiig hadde dermed begrenset innflytelse over barnebokproduksjonen, men virket inn på distribusjon og resepsjon ved sin kritikervirksomhet og ved innkjøps- og formidlingsarbeid.

Andre viktige posisjoneringspunkter var de sentrale, statlige komiteene som vurderte og anbefalte barnelitteratur til folke- og skolebibliotek. Bibliotekene ble store og viktige kunder, og forfatterne av *Norsk barnelitteraturhistorie* hevder at «marknaden knytt til skole og bibliotek, blir avgjerende for utviklinga av norsk barnelitteratur, og påverkar både innhald og skrivemåte.» (Birkeland mfl., 1997, s. 86). Og selv om privatmarkedet ble større utover i mellomkrigstida, var stadig skole og bibliotek de største kundene. I Kirkedepartementets rådgivende komite for skoleboksamlinger var Rikka Deinboll sentral fra 1920-tallet av. Utvalget utarbeidet katalogene som skolebibliotekene kunne kjøpe bøker fra, altså var dette en betydelig maktposisjon i barnebokmarkedet.

Fra 1913 var Norsk bibliotekforening (NBF) den viktigste organisasjonen for folkebibliotekenes interesser og utvikling (Frisvold, 2015). Innenfor NBF var flere barnebibliotekarere særdeles aktive, og de bidro til at temaer knyttet til barn og lesing ble tatt opp ved flere av foreningens landsmøter. Alle de nevnte barnebibliotekarene var i høy grad pådrivere for å sette barns lesing og barns bibliotek på dagsorden både internt i profesjonen og utad i dagspressen. Organisasjonen NBF samarbeidet med det statlige bibliotekkontoret om blant annet utviklingen av kurs i bibliotekdrift, der barnebibliotekararbeid inngikk. Når det gjelder Hanna Wiig, engasjerte hun seg i fagmiljøets debatter i regi av Norsk

---

<sup>87</sup> For eksempel i Pedagogisk Samfund, Bergen 11.12.1928 og i NRK oktober 1929.

bibliotekforening, hun bidro med artikler i fagtidsskriftet *FFB/FF* og med undervisning ved sommerkursene.

c. Strategisk formidling

Norske barnebibliotekarer tidlig på 1900-tallet hadde klart uttalte ambisjoner om hva slags kultur som skulle formidles, og hvordan barna skulle oppdras til kvalitetsbedømmelse: «(D)er må også hos dem vekkes en trang til lesning, skapes en vis kritisk sans så de forstår å velge eller vrake, og innpodes i dem kjærlighet til litteraturen som en av livets umistelige verdier.» Målet var å «påvirke dem i valg av lesning og hjelpe til å forme deres smak.» (Wiig 1918, s. 106). Å lede barna mot det beste i kulturen, betydde for bibliotekarene å utvikle samlingene til å inkludere faglitteratur innenfor alle emner, og «man bør ha de anerkjente, gode barnebøker, først og fremst de klassiske som Robinson Crusoe, Robin Hood, Æsops fabler, Gullivers reiser, Onkel Toms hytte og H.C. Andersens eventyr.» (Bjølgerud 1927a s. 47). Dette forhindret ikke at en del av bibliotekene åpnet for visse populære krimserier og kjærlighetsfortellinger (også kalt «misseromaner»), både fordi barn og ungdom ønsket seg det, men særlig fordi det populære kunne inngå i en utviklingsprosess, som «et trappetrin op til det som ligger ovenfor» (1927a s. 50).

Ikke uventet var kulturformidlingen i denne tidlige perioden primært avsenderstyrt, med barn og voksne i definerte roller; voksne som formidlere eller utøvere og barn som mottakere eller tilhørere. Likevel kan vi finne eksempler på at barn i noen grad hadde påvirkningskraft på utviklingen av bibliotektenestene. Jeg har tidligere pekt på at Hanna Wiig tok inn kriminalfortellinger i samlingene i Bergen «da barna vilde ha dem» (Diskusjon [ved det 11. norske bibliotekmøte], 1918, s. 197), og det anbefales i *Håndbok for i norsk barnebibliotekararbeide* (1927) at barnebibliotekarene noterer seg hvordan nye bøker virker på barna, med tanke på hvordan formidlingen kan forbedres. En omfattende undersøkelse av Oslobarns lesepreferanser ble gjennomført på 1930-tallet av Rikka Deinboll (1942). 8000 barn i skolealder rapporterte hvilke bøker de hadde lest, hvilke de hadde likt og ikke likt, og hvilke bøker de ønsket seg til biblioteket. Resultatene ble analysert i lys av samfunnsklasser, kjønnsforskjeller og aldersutvikling. Å legge så mye arbeid i en kartlegging av hva barn likte å lese, sier noe om at dette ble oppfattet som viktig kunnskap som hadde innflytelse på samlingsutviklingen og på formidlingen. Analysene Deinboll gjorde forteller også om en bevissthet om biblioteket som sosialt utjevneende institusjon (Tveit, 2013b).



Formidlingsstrategiene som ble brukt i norske barnebibliotek fra 1917 og 1916 var til dels de samme, ettersom de fulgte den amerikanske modellen. Dette kan tydelig sees ved å betrakte bibliotekinnredningen fra samtidige fotografier, der det er lagt opp til at barn skal finne bøker selv, i åpne hyller de kan nå opp til, og der det er lagt vekt på estetiske sider som blomster og bilder. Koblet til den modellen av formidling som er presentert i kapittel fem, er det tydelig at tilgjengelighet ble vektlagt, ved å ta hensyn til barnets fysiske størrelse og tilpasning til det som ble antatt å være barns smak med hensyn til innredning (Rasmussen, 1927). Tilpasningen gjaldt også arrangementene, der begge bibliotek satset på ukentlige eventyrtimer<sup>88</sup>. Hanna Wiig anbefaler tilpasning av eventyrene ved å utelate de mest skremmende elementene og ved omskriving av blant annet «ond stedmor» til «heks», i tilfelle barn med vanskelige stemorerfaringer blant publikum (Wiig, 1927, s. 93–94). Bergen offentlige bibliotek hadde økonomiske muligheter til å tilby adskillig mer enn de fleste barnebibliotek, men barnebibliotekene i både Bergen og Drammen appellerte til barns opplevelseslyst med sine formidlingsstrategier. Det handlet ikke bare om å formidle litteratur barna skulle lese selv, det som kan kalles indirekte kulturopplevelser, men det ble vektlagt å formidle gode opplevelser («en times ublandet glæde») ved å være samlet om muntlige fortellinger i et fellesskap. Begrunnelsen for formidling av eventyr og mytologiske fortellinger er hos Wiig uttrykt som en form for posisjonering: «Gjennom eventyrtime skaper man sig en mengde venner som ofte senere blir de mest trofaste låntagere» (1927, s. 91, se også Wiig 1921, s. 14). Samtidig er fortellingene noe som inngår i dannelsesstradisjonen, med å gi kjennskap til allmennkulturen, og for folkeeventyrenes del også den nasjonale kulturen. En av informantene (kvinne f. 1923) sier litt om hva som ble fortalt: «Ja, det var disse norske, Asbjørnsen og Moe. Det var veldig mye det. Jeg tror ikke de leste så mye Grimm».

Allmenn kultur- og kunnskapsformidling preget i høg grad samarbeidet med skolen, der de mange klassebesøkernes formidling dels dreide seg om å se film (i Bergen), høre populariserte foredrag om geografiske emner eller personer, eller få orientering om bruk av biblioteket. Når det gjelder relevans og kvalitet, de siste aspektene ved formidlingsmodellen, er det klart at barnebibliotekarene hadde en suveren holdning til hva som var riktig og godt for barn, i kraft

---

<sup>88</sup> Denne tradisjonen kan vi følge tilbake til de amerikanske folkebibliotekene fra omkring 1900, der fortellerstunder på flere språk ble brukt i arbeidet med å amerikanisere og integrere innvandrere fra mange språkområder (Garrison 2003). For eksempel kunne tyske og andre europeiske innvandrerbarn høre eventyr på sine egne språk i New Yorks bibliotek (New York Public Library 1913). Trolig ble det også lest eventyr på norsk her, siden det arbeidet flere norske bibliotekarer ved New York Public Library i perioden 1900-1920, ei tid da byen hadde en stor norsk innvandrerbefolkning.

av sin ekspertise, enten det gjaldt bøker, foredrag eller andre aktiviteter. Den store tilstrømmingen av barn til begge disse barnebibliotekene kan tyde på at barna opplevde bibliotektilbudet som relevant. Informantene som ser tilbake på barndommens bibliotek husker gode opplevelser, og nevner hvor populært det var: «de forestillingene de hadde oppe i annen etasje, sånne eventyrstunder og sånt, og det var jo veldig stort.» (Dame f. 1927). «Det var veldig mange når vi skulle på biblioteket og se enten lysbilder eller film. [...] De hadde sånne lysbilder, sånn med glassplater som du setter ned...» (Mann f. 1923). At lysbildene alltid var knyttet til foredrag kan han derimot ikke huske, det er teknologien som har fascinert mest.

Strategien for formidling av kunnskap som flere steder var gjeldende til utpå 1950-tallet, tilsa at det skulle være minst en fagbok for hver skjønnlitterær. Denne strategien forteller om en nyttetenking i lesingen, men ingen av mine informanter kan huske noe fra de rene fagbøkene, og det er uvisst om denne strategien lyktes. Derimot husker informantene lange rekker av fortellinger, der også Nansens og Amundsens inngår, sammen med Heidibøkene, Hjortefot, Tarzan og Inger-Johannebøkene, for å nevne noen av fortellingene som har gjort sterkest inntrykk.

#### d. Samarbeid med skolen. Profesjonsstrid og avhengighet

Etableringen av barnebibliotekene skjedde samtidig med utbyggingen av folkeskolens omfang og innhold i undervisningen. Helt fra etableringen av de første barneavdelingene og leseværelsene, var det et utstrakt samarbeid mellom folkebibliotekene og folkeskolen. Dette samarbeidet preget barnebibliotekenes aktivitet i en grad som gjorde at de adskilte seg fra voksenavdelingene på flere vis. Skolens undervisningstider, pensum og arbeidsformer virket i stadig sterkere grad direkte inn på det daglige arbeidet i barnebibliotekene. Delvis var dette samarbeidet formalisert på lokalt nivå, for eksempel ved avtaler om klassebibliotek ved den enkelte skole; bokkasser tilpasset alder og kjønn i de enkelte klasser, etter amerikansk mønster også det. Kassene ble byttet ut med jevne mellomrom, slik både Bergen og Drammen praktiserte det. Det fantes også faste rutiner for klasser som kom på filmvisning (Bergen) eller som fikk opplæring i bibliotekbruk. Barnebibliotekaren Kristine Vraa ved Drammen folkebibliotek brukte for eksempel opptil 50 timer pr år til klasseundervisning på 1920-tallet; mest i folkeskolenes avgangsklasser, men også for middelskolen og handelsgymnasiet.

Undervisningen dreide seg mest om å gjøre elevene i stand til å finne fram i biblioteket på egen hånd, med orientering om bøkens oppstilling, og bruk av katalogen.

Adskillige leseværelser for barn ved skolene ble dessuten administrert og drevet av folkebiblioteket, i Bergen gjaldt dette både på Rothaugen skole og på Møhlenpris skole, begge etablert på grunn av mangelen på barneavdeling før det nye hovedbiblioteket ble åpnet (Bergen offentlige bibliotek u.å.). I Oslo ble det i løpet av mellomkrigstida arbeidet fram slike folkebibliotekadministrerte leseværelser ved alle folkeskolene (Deinboll, 1939). Samarbeidet mellom bibliotek og skole var delvis formalisert også på nasjonalt nivå, ved at det rådgivende utvalget for skolebibliotek fra 1914 var lagt inn under det statlige bibliotekkontoret i Kirke- og undervisningsdepartementet. Både lokalt og nasjonalt ble samarbeidet institusjonalisert, og skulle i utgangspunktet ikke være avhengig av hvem som til enhver tid satt i de ulike posisjonene. Samarbeidsmaskineriet skulle i prinsippet gå sin gang etter bestemte regler, som tannhjulene i et urverk. Lokale ildsjeler og samvittighetsfullt arbeid av den enkelte lærer og bibliotekar var likevel helt nødvendig for å få systemet til å gå, både fordi noen skulle bruke et mer eller mindre uspesifisert antall timer av arbeidstiden sin, og noen skulle hvert år bevilge de nødvendige midlene til å opprettholde driften av for eksempel klassebibliotekene. Erfaringene med Centralstyrets opprettelse av skolebibliotek i tiden før 1914 (se kapittel 6), viste svært tydelig at det lokale engasjement ved den enkelte skole var avgjørende for å videreføre og drive skolebibliotekene. Byråkratiets vedtatte strukturer var ikke tilstrekkelige, heller ikke når det gjaldt klassebibliotek eller leseværelser.

Innledningsvis i kapitlet viser jeg til at flere bibliotekarer koblet målet for barnebibliotekjenestene til skolen, og så biblioteket som en videreføring av skolearbeidet. Dette forhindret ikke at de to profesjonene og institusjonene de tilhørte, likevel hadde flere sammenstøt og tydelige uenigheter knyttet til barn og lesing. Det var ikke helt enkelt å posisjonere barnebiblioteket i relasjon til skolen. Martha Larsen, biblioteksjef i Trondheim var tidlig ute med å påpeke at «Ungdomsavdelingen skal ikke være en skolestue. Men heller ikke skal den være en lekestue, hvad den uten forholdsregler i motsat retning meget let kan utarte til naar et par hundrede barn i løpet av en eftermiddag har sin færd ut og ind der» (Larsen, 1912, s. 16). Iblant kommer konflikter til syne som kan tyde på en regelrett profesjonsstrid. Flere av de mest profilerte bibliotekarene uttalte seg offentlig på en lite fordelaktig måte om pedagoger og skolelesingen. Jeg har tidligere vist eksempler på ulike oppfatninger mellom lærere og bibliotekarer om hva barn har godt av å lese (kap. 8). Haakon Nyhuus tok noen år tidligere kritikken enda lenger, og advarte faktisk sine kolleger mot barnebøker skrevet av

lærere: «Jeg maa derfor be mine damer og herrer at se med lidt mistanke paa barnebøger skrevet av pædagoger». Årsaken er at «vi skal ikke gi de godtroende barn skolebøker ikklædt et tyndt gevandt av fortællende form» (Nyhuus, 1909, s. 113). Victor Smidt skriver om barnebibliotekenes oppgaver som noe annet enn skolens. Biblioteket skal være en

...komplement til den tørre lekselæsning, som motvegt til gatelivets og de fattige hjemms ensformighet, og ikke minst skolens og hjemmets ustanselige moraliseren. Barnebibliotekets oppgave er nu engang ikke bare didaktisk, heller ikke bare moraliserende – selv om man kalder det ‘opdragende’ rammer det ikke ganske – nei, oppgaven er at la barna gaa sine egne veie, eller rettere, at sørge for at der overhodet er veie overalt hvor barnetanken kan finde paa at vandre (Smidt, 1912, s. 2).

Flere steder, blant annet i Drammen, ble skolebibliotekene i byene foreslått overført til folkebibliotekets barneavdeling. Det var det adskillige lærere som var uenige i, og bibliotekar John Ansteinsson kobler denne uenigheten til manglende innsikt i hverandres profesjoner, og kunnskapsmangelen finner han særlig hos lærerne. Han tar kraftig i:

Saalænge pædagogene litet eller ingenting forstaar av vore arbeidsmetoder og særlig av de ideelle maal vi sætter os i vort arbeide, er det jo forstaaelig, at de motsætter sig en oppgivelse av skoleboksamlingene i deres nuværende skikkelse. De har sine specielle oppgaver og det er forsaavidt i sin orden at man fra pædagogisk hold motsætter sig en sammenslutning, med mindre man ikke har absolut visshet for at deres krav imøtekommes til punkt og prikke. Men den visshet har man, saasandt man har faat en der er besjælet med den rette bibliotekaand til sat lede folkebiblioteket. For han vil lægge den største vegt på at knytte skole og bibliotek sammen i fælles arbeide. Om forsøk paa samarbeide mellem disse to mislykkes vil det i ni av ti tilfælder skyldes manglende forstaaelse fra pædagogens side, og da er det bare bra at der ruskes litt op i hans forhold til biblioteket. (Ansteinsson, 1917, s. 70)

En av årsakene til disse uenighetene kan finnes i kulturforskjellene mellom lærerne og bibliotekarene. Lærerne var gjerne utdannet ved seminarer der det var lagt sterk vekt på det nasjonsbyggende, i motsetning til de USA-utdannede bibliotekarene som nødvendigvis hadde et noe mer internasjonalt perspektiv, noe som også kommer til uttrykk i litteraturutvalget i henholdsvis folke- og skolebibliotek. Mens lærernes oppgave etter loven var å få fram generasjoner av kunnskapsrik ungdom som kunne bygge landet, var bibliotekarene mer orientert mot hvordan det individuelle barn kunne bygge seg selv. Maja Schaanning er en av dem som holder fram amerikansk barneoppdragelse og undervisning som sitt ideal, fordi den er nytteorientert og fremmer selvstendighet (1918). Seinere gjør Schaanning oppmerksom på det lønnsgapet som eksisterte mellom lærere og barnebibliotekarere, der lærerne ble adskillig bedre lønnet (1934, s. 217), noe som kan ha gitt ytterligere grunn til motsetninger. Begge profesjoner var opptatt av barnas læring, men bibliotekarene synes å ha vært mindre opptatt av det instrumentelle, målbare kunnskapsresultatet av lesinga og mer av allmenn leseglede og

vitebegjær, sjøl om det var flere eksempler på ledende skolefolk som holdt leseglæden høyt, som de nevnte Nordahl Grieg og Anna Sethne.

Forskjellene mellom å ha plikt til å lese og å lese av egen lyst og etter eget valg, gjorde lesingen i skolen og i folkebiblioteket fundamentalt forskjellig. Hanna Wiig kritiserte skolenes betegnelse «fri lesning» om skolebarnas lesing av bøker som læreren krevde at de skulle rapportere fra. Selv om lesinga foregikk i fritida, mente hun det var en tilsnikelse å kalle den «fri» (Wiig, 1924b, s. 65). Friheten var likevel begrenset også i barnebiblioteket. Barna kunne bare velge blant de bøkene bibliotekaren hadde anskaffet og funnet passende, og ofte bare to bøker av gangen (og bare hvis hendene var rene). Oppførselen var sterkt regulert, både når det gjaldt stemmebruk og hva de kunne foreta seg. Adgang til andre rom enn barneavdelingene kom ikke på tale, og barna kunne bli bortvist eller miste lånerett hvis de overtrådte reglementet eller ikke rettet seg etter bibliotekarens pålegg. Slik sett minnet mangt om skolens regler og rutiner. Vi kan finne noen små smutthull i strengheten. Victor Smidt anbefaler «gemyttelighet» framfor kommandotone til barna (1920, s. 22). Rikka Deinboll (Bjølgerud, 1927c, s. 76) skriver om disiplinproblemer at den fornuftigste måten er å takle slikt med godt humør, og heller forebygge uroligheter enn å slå hardt ned på dem. Bergljot Gundersen, Deichmanske bibliotek, skriver at barnebibliotekaren må ha humoristisk sans, og kunne «skjelne mellem en morsom skøierstrek og en lumpen, overlagt pøbelstrek» (1917, s. 205). Her hevder hun også at bibliotekaren, dersom hun er «av det rette slaget, kan hendes indflydelse paa barna være umaadelig, langt større end nogen enkelt lærerindes». Utsagnene peker på at barnebibliotekarene satte seg selv i en annen rolle overfor barna enn en lærerrolle. Som voksne og fagpersonale var de autoritetspersoner, men i og med at barna var frivillig på biblioteket, fikk kontakten mellom barn og bibliotekar en annen karakter.

Det uformelle samarbeidet gjaldt først og fremst en utstrakt bruk av barnebibliotekene til lekselesing, og etter hvert som nyere undervisningsformer stedvis begynte å bre seg utover 1920-tallet, også til innhenting av informasjon til oppgaveskriving. Victor Smidt skriver i årsberetningen at Bergen offentlige bibliotek i 1923 har:

...anskaffet en del nye håndbøker til bruk ved barnenes skolearbeider, og har hatt den glede at se disse bøker flittig benyttet. Barnene kommer til biblioteket for at få hjelp i de forskjellige fag, og når det har gjeldt [sic.] norske stiloppgaver har spørsmålene været mange og forskjelligartede. (Bergen offentlige bibliotek, u.å., [1923, s.12]).

Også i Drammen merker de at skolenes arbeidsformer endrer seg, særlig ved bruk av håndboksamlingen:

...mange av byens lærere sender barnene til biblioteket for at de selv kan finne svar paa sine spørsmål og paa den måte bli vandt til at benytte haandbøger. Det hender ogsaa at elever faar oppgit paa skolen et emne, hvorover de skal holde et kort foredrag, og blir da anvist biblioteket som det rette sted for utarbeidelsen. Det er glædelig at se hvorledes byens lærerstand omfatter biblioteket med stadig større interesse og støtter vort arbeide for og med barnene. (Drammens folkebibliotek, 1925, s. 10).

Maja Schaanning, som førte årsberetningen i pennen, visste at denne ble lest av styret, der det satt minst en prominent person fra skolen, og hun visste at lokalavisene ofte gjengav deler av årsberetningen. De positive formuleringene om lærerstanden kan leses som en strategisk tilbakemelding til skolene, med en bekreftelse på vilje til videre samarbeid. Allerede i 1918 holdt Schaanning et foredrag ved det 11. norske bibliotekmøte, som ble trykket i *FF* samme år om samarbeid mellom skole og bibliotek. Her beskriver hun satsingen på dette samarbeidet som Drammen folkebiblioteks «første store opgave». Artikkelen viser til et omfattende samarbeidsprogram som ble fulgt ved amerikanske store bibliotek, men trekker særlig fram klassebibliotek fordi «de måskje er det ledd i samarbeidet mellom skole og bibliotek som best og varigst kan fremme og vedlikeholde forbindelsen mellom institusjonene og hvis gagnlige virkninger er lettest å spore» (Schaanning, 1918, s. 149). Hun oppfordrer lærerne til å snakke med barna om bøkene de leser, fordi dette vil gi lærerne innblikk i elevenes «tankeliv, opfatningsevne og kunnskapsforråd» og at slike samtaler hjelper barna til å konsentrere seg om hva de har lest og «uttrykke i egne ord hvad som har grepet og begeistret dem i boken» (1918, s. 150). Klassebibliotekene representerer i en slik kontekst langt mer enn øvelse i leseferdighet, både for lærer og elev, og spilles inn som et pedagogisk tilbud. Et slikt samarbeid er egnet til å berolige «lærere som er bange for at det i virkeligheten består i at en del av bibliotekets arbeide lesses over på skolen og som mener at skolene i skolesparekasser og skolebespisning allerede har nok av uvedkommende ting å vareta» (1918, s. 144). Her høres tydelige ekko av lærernes motforestillinger, som Schaanning søker å imøtegå, ved å vise samarbeidet som en hjelp for læreren, ikke som enda en ekstra arbeidsplikt. Derfor understreker hun også fordelene med frivillighet og fleksibilitet i klassebibliotekordningen, for eksempel supplering av bøkene eller utskiftning etter lærernes ønske.

Å satse tungt på samarbeid med skolen var en uttalt og tydelig strategi for det moderne barnebiblioteket. Begrunnelsen for, og utbyggingen av et barnebibliotek ble sett i sammenheng med, og som en utvidelse av skolegangen. Både de amerikanske

bibliotekskolene og norske bibliotekares faglige skriving tydeliggjør denne strategien som en av de aller viktigste, men med en vanskelig balansegang mellom å både stå skolen nær og samtidig representere noe tydelig annet. Denne balansegangen har vært et gjennomgangstema i barnebibliotekhistorien og er stadig et tema på 2000-tallet.

e. Retoriske strategier: Religiøs retorikk

De hundre år gamle fagartiklene skrevet av barnebibliotekarer overrasket ved sin tidvis klart religiøse retorikk. Satt opp mot dagens profesjonelle språkbruk framstår de gamle tekstene som både patosfylte og misjonerende i sin argumentasjon for barnebibliotekenes sak. Jeg leser denne retorikken som en del av bibliotekarenes mediestrategi. Den har verken vært vedtatt eller omhyggelig planlagt, men kan karakteriseres som en «emergent strategy» i Mintzbergs terminologi (1987). Det er tydelig at bibliotekarene forsøker å påvirke opinionen både gjennom avisintervjuer og egenproduserte artikler. Slik ønsker de å nå fram til både politikere, filantroper og allmennheten med et budskap om at barnebibliotekene kan dekke viktige sosiale og kulturelle behov i samtida. I det følgende undersøker jeg et utvalg av bibliotekfaglige tekster fra perioden 1914-35, hentet fra FF/FFB, *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* og fra aviser, der jeg etterspører bibliotekarenes religiøse retorikk knyttet til barn og bibliotek, og drøfter effekten av slik språkbruk. Til hjelp i analysen har jeg hentet støtte fra amerikanske retorikk-forskere.

Michael Souders hevder at religiøs retorikk «involves far more than the study of ‘God-talk’; the study of religious rhetoric can be extended to apply to all areas in which religion’s language of transcendence seeps into symbolic action, even when religion itself does not explicitly appear» (Souders, 2013). Å analysere religiøs retorikk kan derfor tilføre interessante perspektiver til studiet av ikke-religiøse tema innenfor samfunnsvitenskap og humaniora. Det er særlig bruken av metaforer i det religiøst inspirerte språket som jeg mener er viktig her. Michael Osborn (1967) har kategorisert noen av de mest effektive metaforene i retorisk strategi som «Lys-Mørke-familien» innenfor det han kaller arketypisk retorikk. Osborn skriver at når en taler ønsker å gi billedlig uttrykk for verdidommer, vil taleren gjerne foretrekke en lys- eller mørkeassosiasjon. Slik dualistisk metaforbruk er immune mot tidens tann, mener Osborne, og meningen i metaforene kommer til oss uten å la seg hindre av

generasjonsskifter og kulturer<sup>89</sup>. Det er kan hende riktigere i Osborns eksempel, som er Dante, enn i mitt tekstmateriale. Osborns mest relevante poeng i denne avhandlingens sammenheng, er hans observasjoner av at arketyperiske metaforer som lys og mørke, høyder og dybder er rotfestet i grunnleggende menneskelige erfaringer.

Archetypal metaphors are characterized by their prominence in rhetoric, their tendency to occupy important positions within speeches. One can expect to find such images developed at the most critical junctures in a speech: establishing a mood and a perspective in the introduction, reinforcing a critical argument in the body, and synthesizing the meaning and force of a speech at its conclusion. And, because of their persuasive power, [...], one can expect the perceptive rhetorician to choose them when he wishes to effect crucial changes in societal attitude. (Osborn, 1967, s. nn)

Fordi barnebibliotekarene med sin skriving ønsket å overbevise både folkemeningen, politiske myndigheter og bibliotekmiljøet om barns behov for bibliotek, blir deres valg av arketyperiske metaforer særlig interessante å utforske. Jeg skal videre gå nærmere inn på noen eksempler på barnebibliotekarenes religiøse retorikk.

### *I. «en flyktig barnesjel»*

Gunvor Rasmussen, bibliotekar ved Deichmanske bibliotek, har skrevet om innredning av barneavdelinger i håndboka fra 1927. Hun gjør et poeng av at rommet i seg selv kan fungere som en tiltrekningsfaktor: «gjennom rent ytre virkemidler kan det kanskje lykkes oss å fastholde en eller annen flyktig barnesjel til hvem våre bøker ennå ikke taler noe forståelig sprog.» (Rasmussen, 1927, s. 42). Uttrykket om å fastholde en flyktig barnesjel, aktiverer flere referanser, blant annet forekommer lignende uttrykk i flere av Ingemanns kjente salmer, riktignok da med Guds omsorg og ikke bibliotekets som det overordnede<sup>90</sup>. Ordet «flyktig» peker på at en slik sjel lett kan bli ledet til ulike hold, og understreker barnets sårbarhet. Det blir dermed viktig å fastholde denne sjelen fram til den er stabil og i stand til å tre inn i bokens verden; det Lovede Land. Rasmussens artikkel består hovedsakelig av logos-argumentasjon; saklige anbefalinger og begrunnelser for hvordan barnebiblioteket bør innredes. Kunnskapene hun demonstrerer, og eksplisitte referanser til amerikanske bibliotek, bidrar til å bygge opp hennes ethos. Ved å inkludere setningen som er sitert ovenfor, minner hun leseren om at alt

---

<sup>89</sup> Dette synspunktet har imidlertid Osborn renonsert noe på, jfr. artikkelen «The Trajectory of My Work with Metaphor», publisert 2009 i *Southern Communication Journal* 74, (1), 79-87.

<sup>90</sup> Se for eksempel «Børnenes julesang» og «Den skønne jordens sol gikk ned».



dette praktiske i realiteten handler om noe immaterielt, det handler om omsorg for barnesjelen.

En tilsvarende referanse til barnet som sårbart, finner vi hos forfatteren Olaf Benneche, som ble bibliotekar i Kristiansand. Han vil at barnet skal sees som «en liten sjel, som er ubeskyttet og sår og som alltid står på skilleveien mellom det gode og det onde.» (Benneche, 1920, s. 9). Denne setningen avslutter en artikkel om bibliotekararbeid med barn i små bibliotek, og ordene synes å ville bevege leserne til handling; til å sørge for at den lille barnesjelen velger den rette vei. Jeg leser skillevei-metaforen som arketypisk i Osborns forståelse, fordi veivalg er en grunnleggende menneskelig handling, noe som er erfart og kan gjenkjennes av alle. Å avslutte argumentasjonen med en slik metafor, gir teksten en overtalende kraft, som er en forfatter verdig.

## *II. En omvendelseshistorie*

Den av barnebibliotekarene som gikk lengst i religiøs retorikk, var Victor Smidt, avdelingsleder på Deichmanske bibliotek, Grünerløkka. Han argumenterte for at barn ned til 5 eller 6 år skulle ønskes velkommen inn i biblioteket, og på den måten, skrev han “vinder [man] et helt nyt felt for biblioteket” (Smidt, 1912, s. 4). Å vinne noen for en sak, enten det nå er Kristus, eller et hvilket som helst budskap, er et uttrykk som innbefatter å arbeide aktivt for noe, misjonere for noe. I årsmeldingen fra filialen på Grünerløkka 1920 beskriver han eventyrtimene, barneklubbene og andre aktiviteter biblioteket tilbyr, og kommenterer til slutt: «Jeg ser mange grinete fjes blant mine kjære lesere. – Er dette bibliotekararbeid? – Nei, bevare oss vel, det er bare hjelpemidler, det er pastoral pedagogikk, sjelerøkt, menneskefangst, reklame! » (Smidt, 1920, s. 24). Smidt er en ivrig metaforbruker, og han sammenlikner barneavdelingen på Grünerløkka med Noas ark, som tålmodig åpner sine dører for de ulike etniske grupper av barn i nabolaget<sup>91</sup>. Dette får leseren ikke bare til å tenke på variasjonen av skapninger i Arken, men også på det trygge samlingsstedet midt i de farlige vannmassene. Smidt gjør mye bruk av patos, stilen hans er kjennetegnet av utropstegn, av opphopninger av adjektiver og av retoriske spørsmål. Beskrivelsen hans av en ung gutt fra det temmelig fattige nabolaget, viser nok en kontrastering av det nye barnebiblioteket med verden utenfor:

---

<sup>91</sup> På denne tida var Grünerløkka langt fra så multikulturell som i dag, men Smidt regner opp “Germanere, slavere, semitter” blant barna som samles i biblioteket. Han nevner også lang- og kortskaledede barn, og refererer dermed til kefalindeksen i raseklassifikasjonen som var utbredt og akseptert i begynnelsen av det 20. århundre.

Den unge Grünerløkkenborger har da også tatt præg av denne sørgelige virkelighet han daglig har for øye – veslevoksen, snusfornuftig, kritisk og raljerende har verden tilsynelatende intet mer nyt å by ham, hans barnlige spleen paavirkes ikke lenger av i og for seg kostelige puerile fornøielser som gatescener og ‘fullemænder’, blasert slænger han innom biblioteket hvor han uvæntet blir rammet i sin achilleshæl. Hans skjebne indhenter ham i form av en som forkynner merkelige ting fra en helt anden verden. Hans tørre, kritiske sind oppløses, overvældet av eventyrenes herlige naturmystik, deres charmerende metafysiske oppløsen av hele den jordiske aarsakssammenheng. (Smidt, 1920, s. 24)

Dette er det nærmeste vi kommer en skildring av religiøs omvendelse i bibliotekssammenheng. Fortellingen viser kampen mellom det onde og det gode, her med det demoraliserende gateliv som den destruktive og onde kraft, som kontrasteres av de underfulle eventyrene i barnebiblioteket, som representerer de gode kreftenes seier. Her pekes på en annen verden, en metafysisk verden, som overvelder. Gutten er kjent med fattigslighet og jordiske realiteter, han har sett og erfart mye og er i en tilstand av barnlig spleen, som kan leses som et uttrykk for den moderne storbyens livstrette melankoli. Eventyrverdenens magi treffer ham på det punktet hvor han er ubeskyttet og forsvarsløs – hans egen fantasi. Den nye verden åpner seg for han, og i eventyrfortellingene oppløses den «jordiske aarsagssammenheng», skriver Smidt. Det kan leses som en lovprisning av fantasiens stimulans, og dens kraft til å åpne muligheter for utfoldelse og forandring i et traurig hverdagsliv.

### *III: Effektiv kontrastering*

Kontrastene mellom det demoraliserende gatelivet og det gode barnebiblioteket, ble satt fram igjen og igjen, av flere bibliotekarer, for å tydeliggjøre verdien av barnebibliotekene som et godt tilfluktssted for sårbare barn. Haakon Nyhuus, sjefen som hadde fornyet Deichmanske bibliotek ved århundreskiftet, var en av dem som ofte kom tilbake til dette. Ved åpningen av et leseværelse for barn i Oslo sentrum, skrev han at «Grundtanken er, at man bl.a. vil forsøge paa at holde skoleungdommen borte fra et demoraliserende gadeliv» (Nyhuus, 1911). Her er det mulig å stille spørsmålet om Nyhuus og andre bibliotekforkjempere overdrev hvor farlig gatelivet i norske byer kunne være. En kan tenke seg at argumentasjonen om å frelse barna fra gatas umoral faktisk er uttrykk for den strategiformen Mintzberg kaller *ploy*, altså en lur plan, der dette moralske argumentet for barnebibliotek blir brukt for mer enn det var verdt overfor politikerne, for å få ønsket uttelling.

Maja Schaaning presenterte det nye biblioteket for byens innbyggere i Drammens tidende 02.10.1915. Her gjør hun et poeng av å kontrastere «de trange, mørke og uhyggelige arbeiderhjemmene» med det «rommelige, lyse og varme værelset» som barneavdelingen

tilbød. Schaannings bruk av kontraster får leseren til å legge merke til forskjeller, men det er også en effektiv måte å manipulere leseren til enighet. Et bilde av barn i overfylte, mørke og fattige hjem satt opp mot barn i det lyse, varme, trygge og åndelig stimulerende barnebiblioteket gjør det vanskelig for Drammens befolkning, og i særdeleshet politikerne å ikke støtte en slik åpenbar måte å yte omsorg for barna på. En annen kontrast settes opp av Nancy Kobro, Cleveland public library, seinere Deichmanske bibliotek. Hun skrev to artikler i *FF* 1923 om amerikanske barnebibliotek. Den første åpner med et sitat fra et romantisk dikt<sup>92</sup>, hvor barnet lovprises for fantasiens makt, dets evne til å «gjøre lavt til høyt og intet til alt, for hvert barn har sin egen tryllefadder i sin egen sjel», en åpning som kan bevege leseren og etablere en følelsesladet modus. I den andre artikkelen forklarer hun hvordan en eventyrtime foregår; bibliotekaren forteller ved peisen for en liten gruppe om gangen. «Man kan tenke sig hvilken virkning en slik eftermiddagsstund må ha på de sultne små barnesjeler, hvor hvem dette kanskje er det eneste som løfter dem ut og op over det grå hverdagsstrev som omgir dem resten av uken.» (Kobro, 1923b, s. 43). Igjen får vi en virksom kontrast, også i farger og temperatur, med den glødende varmen i peisen satt opp mot hverdagens grå strev. Her finner vi også metaforen «løfter dem opp», som henviser til nivåer av livskvalitet på en skala fra lavt til høyt. Å løftes opp gir også en åndelig assosiasjon, til noe himmelsk, en annen verden. Høyt/lavt, mørkt/lyst, grått/glødende og kaldt/varmt-kontrastene hos Kobro og Schaanning leser jeg som arketypiske, og de brukes i oppbyggingen av argumentasjon om barnebiblioteket som et sted som frelser barn fra slikt foreldrene frykter, og som er innbefattet i «det demoraliserende gateliv»: dårlig påvirkning, rus og kriminalitet. Biblioteket representerer den rette og trygge vei, der barna løftes til et høyere nivå.

Tekstene jeg har sitert fra er ikke religiøse i noen direkte forstand, de er primært skrivestykker om barnebibliotekene og deres brukere. Likevel er metaforene som brukes av en slik art at de kobler tekstene til religiøs tankegang. Det fører til at budskapet i det de skriver kan oppfattes som inntrengende alvorlig, et spørsmål om åndelige verdier, eller enda sterkere; et spørsmål om liv eller død («på skilleveien mellom det gode og det onde»). Slik metaforbruk viser også det dypfølte engasjementet bibliotekarene hadde for sitt arbeid. Metaforene og bruken av patos framstår som en invitasjon til å tro på barnebibliotekene som institusjoner i Det Godes tjeneste. Språkbruken impliserer ikke nødvendigvis noe personlig religiøst ståsted hos

---

<sup>92</sup> Forfatteren nevnes ikke.

bibliotekarene, de fleste av dem uttrykker ikke noe om sine religiøse overbevisning i det materialet jeg har undersøkt.

f. Retoriske strategier: Lesingens metaforer

I dagligtale så vel som i profesjonell skriving gjør vi utstrakt bruk av metaforer, iblant friske, talende bilder, men kanskje enda oftere konvensjonelle, eller døde metaforer som slett ikke er brakt inn i ytringen for å skape poetisk høyde, men som er blitt del av språkets faste formuleringer uten at de er uttrykk for bevisste, strategiske valg. Catherine Sheldrick Ross (1987) skriver om to typer metaforer for lesing som var i utstrakt bruk blant amerikanske bibliotekarer ved slutten av 1800-tallet. Hennes metaforforståelse er hentet fra George Lakoff og Mark Johnson (1980) som undersøker metaforer som noe fundamentalt annet enn poetiske berikelser, de interesserer seg i stedet for metaforen som en måte å skape ny mening på. De ser på metaforer som en måte å forstå og erfare noe på ett område ved hjelp av vokabularet fra et annet.

Ross viser at de amerikanske bibliotekarene brukte det også hos oss i Norge velkjente bildet av lesing som en stige, den andre typen metaforer beskriver lesing som ernæring. Ross har et viktig poeng i at også døde metaforer forteller noe om tankeverdenen hos den som ytrer seg:

The conventional metaphors that structure our conceptual systems are largely invisible to us for the same reason that environments of unexamined values and tacit assumptions usually are invisible: we are like Marshall McLuhan's fish, who don't recognize water as the element that constitutes their environment because they have nothing with which to compare it and no reason to suppose that water is not the only reality there is. However, once attention is directed toward the problem of metaphor, then the ordinary language we use can be examined as a source of evidence about the nature of our own conceptual systems. (Ross, 1987 s. 148).

Ross peker på at metaforene som ble brukt, gav den aksepterte, gode litteraturen objektiv status, litteraturen er noe leseren svelger hel, eller den er noe man klatrer opp til nye høyder med, og den har en forutsigbar virkning. Litteraturens kvalitet og virkning settes opp som uavhengige variabler.

Språkbruk, også bruk av metaforer, vil i argumenterende tekster være redskaper i tjeneste for en sak, hva enten den som ytrer seg er seg det enkelte språklige uttrykk strategisk bevisst eller ikke. Hvilke typer metaforer som er i bruk kan uansett fortelle oss noe om holdningene, eller vise oss sider ved de virksomme «conceptual systems» hos dem som ytrer seg. Overgangene mellom bevisst og ubevisst språkbruk hos taleren er vanskelig å kartlegge i ettertid, og hundre

års avstand mellom ytringstidspunktet og lesningen, gjør slik kartlegging ytterligere problematisk, blant annet fordi hva som var konvensjonelle, faste uttrykk og hva som var overraskende bilder i norsk språk har endret seg en hel del. Det som står fast er at artiklene til aviser og fagpresse som ble skrevet av barnebibliotekarene, og store deler av intervjuene med barnebibliotekarene i alt vesentlig er argumenterende tekster, og som sådan uttrykk for retoriske strategier.

Jeg vil gi videre eksempler på metaforbruk i norske barnebibliotekarers skriving. Eksempelene som er valgt, er hentet fra både avisartikler om barn og lesing, og artikler skrevet for fagbladene *FF/FFB* og *Skole og samfund*.

### *I. Lesing som spising*

I likhet med de amerikanske bibliotekarene forekommer også metaforene som knytter lesing til spising hos norske bibliotekpionerer, noe som ikke er å undres over, med den innflytelsen amerikansk bibliotektenking og –praksis hadde på deres arbeid. Det mest vanlige begrepet, som også brukes i dag, er ‘smak’, som jeg også tidligere har vært inne på, og som kan leses som et bilde på evne til estetisk vurdering og tilbøyelighet til å foretrekke det som regnes som godt. Hanna Wiig skriver i tidsskriftet *Skole og samfund* at «en bekjent bibliotekmann<sup>93</sup>» har sagt at «Å lære et barn å lese uten å skaffe dem det beste å lese, er likeså ukonskvent som å lære folk å bruke kniv, skje og gaffel uten å gi dem noe å spise» (1924a, s. 373). Hun legger til at målet med å påvirke barnas lesning er «lære dem å skjelne mellom ‘spiselig og uspiselig’». Wiig er seg bevisst at hun gjør bruk av metaforer når hun går over til å snakke om de skadelige følgene av å lese dårlig litteratur: «For å bli i lignelsen om ‘spiselig og uspiselig’, - den unge gane blir sløvet og ødelagt ved for sterkt krydrede retter og kan til slutt ikke finne smak i noe som savner de tilvante stimulanser.» (1924as. 374).

Wiig bruker ordet ‘sluke’ i sammenheng med lesing av dårlig litteratur, et uttrykk som går igjen i mange av tidas fagtekster, ofte som motsatsen til ‘smak’, og gjerne brukt til å karakterisere unges lesing av populær underholdningslitteratur som ikke tilkjennes verdi. Rikka Bjølgerud Deinboll føyer seg inn i rekken av bibliotekarer som advarer mot følgene av å ‘sluke’ dårlige bøker. Hun anbefaler dessuten at barnebibliotekene anskaffer dansk- og svenskspråklige bøker, men av dette bør man ikke velge «for tung kost» (Bjølgerud, 1927a, s.

---

<sup>93</sup> Mannen det vises til, er Melvil Dewey.

54). I en artikkel om klassebibliotek, skriver Wiig at de utgjør «en smakebit» av supplerende lesning i skolesammenheng (1924b, s. 65). En smakebit skal jo gi lyst på mer, og aktivere til handling, på samme vis som vi blir tilbudt smaksprøver av nye produkter i supermarkedet, for at vi skal kjøpe med oss hele produktet. Å bruke spise-metaforer om lesing og litteratur uttrykker et syn på lesing som livsviktig, og at leseren på en forutsigbar måte forandres gjennom sine lese-erfaringer.

## *II. Lesing som oppvåkning*

Å vekke noen opp fra søvnen, er både en dagligdags hendelse og samtidig ladet med religiøs betydning, med Jesus som vekker Lasarus fra graven som et kraftfullt eksempel. Vekkelse i religiøs eller politisk forstand er metaforer som sier noe om å få ny innsikt som forandrer livssynet. Flere av pedagogene som skrev om barn og lesing i *FFB/FF* brukte denne metaforen, gjerne i høystemt, nasjonalistisk patos (Tveit, 2013a), men vi finner den også hos bibliotekarene. Hanna Wiig skriver om eventyrtimeenes gjennomføring, og anbefaler variasjon i type fortellinger som formidles til barna, fordi «man bør jo forsøke å vekke alle de slumrende interesser hos dem» (1918, s. 108). Olaf Benneche skriver at «Ingen føler sig så ensom som barnet, når dets tankeliv våkner.» (1920, s. 9). Nancy Kobro argumenterer for at barn fra alle sosiale lag skal ha like muligheter, og hevder at bøker kan «åpne deres øine» for situasjonen de lever i (1923a, s. 7). Oppvåknings-metaforikken kan sies å være både en konvensjonell metafor i Lakoff og Johnsons forstand, men også en arketypisk metafor ved at den viser til grunnleggende sanseerfaringer, slik Osborn skriver. Å gå fra søvn til våken tilstand er et grunnleggende skille i menneskelig bevissthetsstilstand, og brukt som metafor understreker formuleringen de store endringene i menneskelivet som lesing kan forårsake.

### g. Retoriske strategier: Anekdotisk sakprosa

Anekdoten er en ofte brukt retorisk strategi i bibliotekarenes tekster, i form av gjengivelser av dialoger med barn og de gode eksempelfortellingene, der begge vitner om positive resultater av barnebibliotekets arbeid. Slik Kate McDowell viser i en studie av amerikanske barnebibliotekarers fagskriving (2011), var det en sterk tradisjon for å bruke barns egne stemmer i framstillinger av barnebibliotekets arbeid og i undersøkelser av barns lesing i perioden 1900-1930. Denne retoriske praksisen inngår også i norske barnebibliotekarers fagskriving som et markant og virksomt element, og er et uttrykk for at også retorisk profesjonspraksis var noe de norske bibliotekarene hadde lært hos sine amerikanske forbilder. Til tross for at de hadde god tilgang på statistisk materiale, brukes ikke dette så ofte i norske

artikler om barnebibliotekarbeid i første del av 1900-tallet. I stedet finner vi generaliseringer som «Ingen av våre låntagere er så ensidige som de unge piker.» (Bjølgerud, 1927a, s. 48) eller «Den dramatiske interesse er i grunnen den der er lettest vakt hos barn.» (Wiig, 1927, s. 99). De norske fagtekstene fra denne tida har også ofte innslag av anekdoter.

Som vist i kapittel 4, regnes anekdoten som en form av retorisk exemplum i Aristoteles' argumentasjonslære. Anekdotens funksjon er å gjengi en kort, poengtert, morsom og karakteristisk hendelse eller replikkveksling, oftest med et velkjent menneske i hovedrollen. Anekdoten viser fram noe som i utgangspunktet er uoffisielt eller privat (av gresk *an ekdotos*; 'ikke utgitt')<sup>94</sup>. Den er basert på muntlig forelegg, og gir leseren en opplevelse av å få en snik-kikk bak fasaden, nærmest en mer direkte tilgang til den angjeldende personen. Dermed kan anekdoten også være et effektivt retorisk middel, og brukes til å påvirke holdninger og meninger. Anekdoten, brukt i argumenterende tekst, gir et enkeltstående eksempel som leserne skal kunne nikke bifallende til. Selv om anekdoten bare forteller om enkeltilfeller, uten å si at dette tilfellet er typisk, vil leseren selv kunne tenke det, og bifalle talerens argumentasjon.

I kildematerialet jeg undersøker, brukes anekdotene til å gi leseren et innblikk i hva som utspiller seg i barnebiblioteket, det skapes en opplevelse av nærhet til stoffet, ikke minst ved at barnas egne stemmer får mulighet til å trenge gjennom i offentligheten. Gjengivelsen av barnas stemmer er ofte gjort med muntlighet innskrevet, enten ved barnlige formuleringer, dialekt eller slang, noe som styrker opplevelsen av et umiddelbart møte med barna. Anekdotene har dessuten alle til felles at de underbygger barnebibliotekets gode innvirkning på barna, så vel deres leseferdighet og kunnskapsnivå som deres moral. McDowell merker seg dette også hos de amerikanske bibliotekarene.

Librarians' discourse demonstrated a commitment to a narrative style using anecdotes during this period. [...] Their writings tended to focus on individual readers over collective behavior patterns and center around a reader's progress, cultural issues, or children's reactions to library rules. Many anecdotes seem to be attempts to demonstrate that readers expanded their knowledge and became better citizens through library use. (McDowell, 2011, s. 74).

Et tydelig eksempel på en slik forbedrende effekt av bibliotekbruk vises i følgende anekdote som fortelles av Nancy Kobre:

---

<sup>94</sup> *Litteraturvitenskapelig leksikon* (1997).

En bibliotekar fortalte mig nylig følgende historie om en av sine små låntagere. Den lille pike kom fra et hjem som bibliotekaren visste var mer enn almindelig sjusket og uordentlig. En dag hadde hun fått med sig hjem en bok som beskrev et idyllisk lite hjem. Boken åpnet hennes øine og hun begynte å klage til moren over hvor stygt det var hjemme. Moren var ikke noe videre blid, og svarte bare at vilde hun ha det finere, fikk hun vaske og rydde selv. Og den lille pike tok fatt og skurte og vasket så moren selv begynte å få interesse for det tilslutt. Hun lot datteren få lov til å kjøpe forskjellige småting til huset og hjalp hende med å holde det pent og rent, så bibliotekaren på sitt neste besøk ikke kunde kjenne stedet igjen. (Kobro, 1923a, s. 7)

Kobros anekdote kan være en reell fortelling fra amerikanske bibliotekarers sosiale, oppsøkende virksomhet. Det kan like gjerne være en oppdiktet fortelling for å fremme poenget: Barnebibliotekarbeid har betydning, både for barnas moral og deres refleksjonsnivå. Anekdoten har trekk fra eventyret om Askepott, med sterke kontraster mellom den snille og arbeidsomme lille jenta og den uvennlige moren, og forvandlingen som skjer. Sympatien går selvsagt i retning av jenta, som gjennom bibliotekets bøker får bevissthet om forholdene, og som evner å forandre dem til det bedre. Hun blir også et eksempel som har innflytelse på moren, og nettopp dette med barnas påvirkning på sine foreldre, er noe flere bibliotekfolk var opptatt av – via barna kom bøker, lesing og nye tanker inn i hjemmene.

Å få eldre barn og ungdom til å interessere seg for biblioteket, kunne være en utfordring, og egne klubber for større barn var en måte å gjøre biblioteket interessant på. Kobro gir i sakens anledning en anekdote fra et amerikansk bibliotek, denne forteller om en jenteklubb med 11-13-åringer som diskuterte stemmerett for kvinner<sup>95</sup>. Her er et utdrag, der Kobro siterer jentenes replikkveksling:

- Kvinnen skulde ikke beskjeftige sig med å stemme, men overlate det til mannen. Hennes plass er i hjemmet, og hvem skal se efter barna hvis moren er ute og stemmer hele dagen?
- Hun er ikke ute og stemmer hele dagen. Det tar bare en dag om året å stemme.
- Hun kan ikke vite så svært meget om det som det stemmes om hvis hun bare bruker en dag om året til det. Hun må forberede sig, og det tar tid. Og når moren har det travelt, må faren legge barna, og barn liker ikke å bli lagt iseng av fedre.

Innlegget som til slutt avgjorde diskusjonen, kom under henvisning til Guds vilje:

- Da Gud skapte mannen og kvinnen, tok han ikke kvinnen ut av mannes fot, så hun skulde bli under ham, heller ikke ut av hans hode, så hun skulde bli over ham, men ut av hans side, for at de skulde være like. Ergo, Gud vil at kvinnen skal ha stemmerett. (Kobro, 1923a, s. 9)

Kobro kommenterer at diskusjonen ble ført med alvor og oppriktighet, noe «som viste at de små debattanter gikk op i sit emne med liv og sjel, og at de hadde tenkt meget og dypt over

---

<sup>95</sup> USA innførte stemmerett for kvinner i 1920, diskusjonen har trolig foregått i forkant av denne avgjørelsen.



saken.». Denne anekdoten er egnet til å skape munterhet hos leseren, med jentenes logikk og overraskende koblinger mellom stemmerett og familieliv. Hun utleverer dem aldri så lite, og legger på en ironi over hvor dypt de har tenkt over saken. Men leseren får et livaktig bilde av diskusjonen, og retorisk sett er det en god løsning å la livaktigheten og appellen til leserens humoristiske sans avslutte artikkelen som argumenterer for å satse på bibliotekarbeid med barn.

Formidlerens muligheter vises av bibliotekkonsulent Arne Kildal, som i 1934 holdt et foredrag for bokhandlere om faglitteratur. Dette ble trykket i *BB* året etter. Han gjengir her en formidlingssituasjon fra en gutteklasse ved Kristiansands tekniske aftenskole, der læreren tok med selvbiografien til Henry Ford: *Mit liv*, men ingen var interessert i å lese den. Læreren leste da opp fra et brev fra en av sønnene sine, som hadde vært på Fords fabrikk. Han fortalte at «hvis en arbeider der i fabrikk mistet sin hammer ned på gulvet – og innen han fikk tatt den opp igjen, var det alt kjørt 3 nye ferdige Fords ut fra fabrikk» (Kildal, 1935, s. 29). Etter denne informasjonen endret interessen seg og «boken fikk ben å gå på». Poenget for Kildal er å inspirere til å skape interesse for den litteraturen som leses lite, og etter hans mening fortreges av skjønnlitteraturen: «For mange av publikum er romanen enda det eneste saliggjørende når det skal være en bok» (1935, s. 28). Anekdoten viser til mulighetene for å gjøre litteraturen attraktiv når formidlingen kobles til en realitet leserne allerede har interesse for.

### **Den retoriske situasjonen.**

Når tekster som de tidligere siterte i dette kapitlet både var å finne i dagspressen, i årsmeldinger og i fagtidsskrifter, viser det at barnebibliotekarene så behov for å argumentere for sin sak både utad til allmennheten og innad i fagmiljøene. Det viser seg dessuten at en hel del avisartikler fra materialet samlet ved Bibliotekkontoret i Kirke- og undervisningsdepartementet, senere ble gjenoptrykt i fagtidsskriftet *FFB/FF*. I samlingen av avisartikler finner jeg også at årsmeldinger fra bibliotekene gjerne ble fyldig referert i pressen. Dette må ha vært vel kjent i fagmiljøet, og bibliotekarene har dermed visst at de hadde muligheten til å henvende seg til flere grupper samtidig gjennom et avisintervju eller en årsmelding.

Alle endringer i organisasjoner eller andre sosiale strukturer provoserer fram motstand. Også barnebibliotekene møtte motbør fra ulikt hold mot å etablere egne bibliotekavdelinger og egne tjenester for barn. Flere av artiklene i mitt materiale åpner med en form for tilsvar, enten til andre fagfolk på feltet, til skolefolk eller til politikere. Hanna Wiig innleder en artikkel i tidsskriftet *Skole og samfund* med å gjengi en konfrontasjon med en fra fagmiljøet:

Det er ikke så mange år siden en bibliotekar ved et av våre vitenskapelige biblioteker sa til meg: 'Barnebibliotek' – er i og for sig et meningsløst ord; de to begreper *barn* og *bibliotek* burde ikke ha noe med hinannen å gjøre. (Wiig, 1924a, s. 373).

En liknende form for tilsvar finnes i tittelen på Nancy Kobros artikkel i *FF* 1923 som jeg siterte fra ovenfor: «Bibliotekarbeide med barn. Hvorfor?» (1923a). Begge bidrag synes å framkomme som svar på negative eller uforstående ytringer om barnebibliotek.

Forandringen som kom med de nye barnebibliotekene førte til motstand på flere nivåer; for det første utfordret barnebibliotekene mange menneskers forestillinger om hva et bibliotek kunne være. For det andre skapte innholdet i samlingene iblant diskusjon. I noen lavkirkelige miljøer var det motstand mot at barn skulle lese annet enn «det ene nødvendige», altså religiøs litteratur, og det ble pekt på farlig påvirkning gjennom for eksempel folkeeventyrene<sup>96</sup>. For det tredje utfordret barnebibliotekene, slik de ble utformet, det utbredte synet på barn som urolige, uordentlige og upålitelige. Å åpne egne rom innredet for barn, med egne medier for barn, for fattigmannsbarn så vel som for borgerbarn var nok nytt, men mange sosialt engasjerte mennesker så at dette tilbudet var en sosial ytelse som kunne forsvares, hvis alternativet var at barna sprang gatelangs. Det mer uvanlige var at barna ble tatt på alvor som brukere, med vektlegging av kvalitet i innredning og medietilbud, og at barns spørsmål, ønsker og intellektuelle nysgjerrighet skulle møtes med respekt. I den retoriske situasjonen som de siterte artiklene er skrevet, har bibliotekarene hatt behov for å uttrykke seg tydelig og poengtert for å møte, og forsøke å forandre negative eller likegyldige holdninger til barn og bibliotek. Jeg ser den ekstensive bruken av uttrykk fra den religiøse sfære som en retorisk strategi for å styrke budskapet om barnebibliotekenes betydning.

Arbeiderbevegelsen, som stort sett støttet folkebibliotekene (se kapittel 9), harmonerte ikke så godt med religiøs retorikk av typen som her er påvist. Som jeg har vist, fantes det kritiske

---

<sup>96</sup> Dette hadde å gjøre med at eventyrene gjør latter av alvorlige religiøse spørsmål, for eksempel ble eventyret "Fanden i nøtten" nevnt spesielt i en opphetet kommunestyredebutt om barn og bibliotek.

røster som pekte på de kvinnelige folkebibliotekarene som borgerskapets døtre som videreførte sine borgerlige holdninger gjennom arbeidet. Når utdannelsen i USA var kostbar, og når vi ser på bakgrunnen til noen av de bibliotekarene som dro over, er det rimelig å anta at de fleste har hatt god økonomisk oppfølging fra familien, og altså var fra borgerlige familier med god råd. Språket og retorikken hos to av barnebibliotekarene vi vet ikke tilhørte denne kategorien; Rikka Bjølgerud Deinboll, og Kristine Vraa skiller seg ut. De to hadde en annen bakgrunn enn mange av sine kolleger, Deinbolls er nevnt, mens Vraa var datter av en profilert redaktør og politiker fra Arbeiderpartiet med småbrukerbakgrunn. De to gjorde ikke i noen av sine tekster<sup>97</sup> bruk av religiøse uttrykk. Den religiøse retorikken vi har sett eksempler på hos andre bibliotekarer, kan i lys av dette forstås både som en retorisk strategi, men også som uttrykk for ideologisk tilhørighet.

Selv om Rikka Deinboll er tilbakeholden med å kritisere religiøse holdninger, tilkjenne gir hun sterk støtte til litteratur som tar opp samtidas klasseskiller og undertrykkelse, og kritiserer samtidig skolen for å kvie seg for å ta opp slike tema (*Barn og bøker*, 1938, s. 36). Hun tillater seg også å latterliggjøre den moralske påpasselighet hos medlemmene i en skolebibliotekkomite: «Medlemmene har i årenes løp omhyggelig sittet og notert ned at det stod pokker på s. 47 etc.» (1938, s. 81). Vraa skrev adskillig mindre enn Deinboll, men i en artikkel i *Bok og bibliotek* fra 1934, kritiserer hun åpent Kirkedepartementets rådgivende komite for skoleboksamlinger. Lista over bøker som anbefales av komiteen rommer etter Vraas mening «solstråle-søndagsskole-fortellinger som var typisk for barnelitteraturen i det forrige århundre.» (1934, s. 144). Hun nevner flere eksempler av både religiøst preget og romantisk lettvent underholdningslitteratur som hun vil ha seg frabedt å få anbefalt til bibliotek, og hun er også kritisk til at komiteen stort sett består av skolefolk<sup>98</sup>.

Ser vi på hvilke perspektiv barnebibliotekarene hadde på barna som bibliotekbrukere, kan vi med Virginia Walters «five notions of childhood» se at arbeidet i norske barnebibliotek skilte seg fra den amerikanske tradisjonen særlig på ett punkt. Jeg har ikke kunnet finne spor av at norske barnebibliotekarer drev oppsøkende arbeid i den grad som mange amerikanske gjorde det, med blant annet hjemmebesøk. Den utadrettede virksomheten var i første rekke knyttet til skolene, og til å skape tilbud som tiltrakk barn fra ulike sosiale lag. Handlingsmønstrene hos

---

<sup>97</sup> Med forbehold om at jeg ikke har funnet absolutt alle tekster fra den aktuelle perioden.

<sup>98</sup> Kristine Vraa er nøye med å poengtere at Rikka Deinboll, som satt i denne komiteen, var sykmeldt og derfor ikke kunne lastes for hvilke bøker lista omfattet.

barnebibliotekarene i perioden 1914-1935 må sies å vektlegge *Barnet som leser* ved siden av *Barnet i lokalsamfunnet*, med den oppmerksomhet omkring sosiale forhold som lå til grunn for barnebibliotekenes etablering.

## Strategienes virkning

Samarbeidet med skolen var den mest konkrete og også den mest eksplisitt uttrykte av barnebibliotekenes strategier i denne perioden. Samarbeidsmulighetene ble det skrevet om og foredratt om, både i bibliotekfaglige og pedagogiske fora, og skolen var den klart viktigste institusjonen som påvirket barnebibliotekets arbeidsmåter og tjenester. Ved samarbeidet som utviklet seg mellom den enkelte skole og barnebibliotek, fikk barnebibliotekene økt tilstrømming av barn fra alle sosiale lag, de fikk økt oppmerksomhet og det er rimelig å tro at samarbeidet med skolen skapte generelt økt forståelse for barnebibliotekenes arbeid.

Den andre, og like viktige strategien var å skape et meningsfullt og trygt værested for barn som ellers ville drive gatelangs. Noen eksempler på hvordan disse strategiene fungerte, kan leses i samtidas aviser. Ved Trondhjems folkebibliotek, forteller bibliotekaren Astri Hartmann til avisa *Nidaros* 02.01.1914 at en tredjedel av lånerne er barn, og at aldersgrensen er satt ned fra 12 til 9 år. *Drammens Blad* bringer 1. februar 1917 nyheten om at «Det nye bibliotek har i januar utlånt like mange barnebøker som voksenbøker», og leseværelset for barn har vært brukt av «ca 3000 barn», mot 2541 på de voksnes leseværelse. Denne avisnotisen viser at det ikke var like lett å holde rede på antallet barn som på voksne brukere, men at tilbudet i høg grad ble satt pris på av barna, som kom fra ulike sosiale klasser. Tilbake i 1905 uttalte Haakon Nyhuus<sup>99</sup> at overklassens barn i Oslo kom sjeldnere, mens de andre økte i antall, «De eier Deichman med Hud og Haar».

Det kan ikke være tvil om at barnebibliotekene i norske byer var en dundrende suksess både da de ble etablert og i tiårene utover på 1900-tallet når det gjelder bruk og popularitet. Situasjonsbeskrivelsene fra tiden før barnebibliotekene ble etablert (se kap 6), tyder på et oppdemmet behov for det bibliotekene tilbød; en får inntrykk av at barna stimlet sammen foran dørene idet de åpnet. Hvorfor ble bibliotektilbudet så populært? Jeg har tidligere nevnt sosiale faktorer som stor tilflytting, fattigdom og trangboddhet, og mangel på trygge væresteder for barn og ungdom. Det er likevel lite sannsynlig at det bare var sosiale mangler

---

<sup>99</sup> I intervju med Aftenposten (?) 19.12.1905. Signert Pluto, avisens tittel uleselig (fra klipparkivet til Statens bibliotekkontor, Kirke- og undervisningsdepartementet).

som ledet til en slik voldsom tilstrømming og begeistring som kildene forteller om. Noe av forklaringen på populariteten kan kobles til fantasmagori-begrepet som Giddens bruker (se kap. 8). Det er klart at barnebibliotekene i sin begynnelse forløste et begeistringspotensiale som hang sammen med forførelse fra bilder, underholdning, fortellinger, hele «sirkuset» av (relativt) raske stimulanser, på liknende vis som barn ville forføres av spenningen ved Tarzan på kino. Spørsmålet er om dette kan kalles en strategi. Etter Mintzbergs kategorisering kan vi betrakte det som posisjonering av barnebiblioteket, ved å bli den institusjonen ved siden av kinoen som bidro sterkt til barns fantasistimulans. Med teknologiske, mediemessige nyvinninger, og ikke minst med den store bilderikdommen som de to fantasiinstitusjonene representerte, og som ikke var tilgjengelig noe annet sted for barn flest, så ble bibliotek og kino steder for spennende og engasjerende opplevelser.

Det fantasmagoriske forklarer bare en del av populariteten og tilstrømmingen til barnebibliotekene. Bildene og fortellingene i medietilbud som lysbilder og film hadde et innhold med potensiell kognitiv og estetisk virkning på barna. Samtidig er den fargerike overflaten, det moderne og teknologisk innovative ved disse mediene absolutt noe som har virket lokkende, på lignende vis som bugnende utvalg av varer har det, lekkert arrangert og utstilt i varemagasinene. For mine informanter representerte barnebiblioteket først og fremst underholdning og leselykke, når de tenker tilbake til 1930-tallet. Ingen av dem gjorde lekser der, de leste og lånte bøker de hadde lyst på som fritidslesing.

Når den amerikanske folkebibliotektanken fikk slikt gjennomslag i Norge, er det naturlig å koble dette til et større perspektiv, med et generelt skifte i norsk orientering mot utlandet. Fra å ha hatt Tyskland som nærmeste læremester innenfor både kunst, teknologi og bibliotek, ble USA det nye landet for å hente kunnskap og inspirasjon på 1900-tallet. Dette hadde i noen grad sammenheng med den store andelen nordmenn som emigrerte, og de sterke forbindelsene som derfor oppsto mellom Norge og USA. Men bildet er mer sammensatt, det dreier seg om impulser på mange områder av det moderne liv. Ikke bare bibliotekarer, men også ingeniører dro til USA for å få moderne profesjonsutdanning. Filmer, biler og etter hvert jazz fra USA vakte begeistring og forandring i kultur og samferdsel. Historikeren Knut Kjelstadli skriver om 'Amerikanismen' at den «var som levemåte uformell og hurtig, som tenkemåte mer empirisk enn teoretisk, mer praktisk enn prinsipiell, mer handlekraftig enn grundig» (1990, s. 243). Dette mener jeg er en treffende karakteristikk også av den moderne, amerikanske barnebibliotekmodellen.

## 10. Folkebibliotekets posisjon i det norske samfunnet på 2000-tallet

Noen av de viktigste grunnleggende endringene i samfunnsvilkår de siste femti år, er utdanningsekspløsjonen, velstandsøkningen og informasjonstilgangen. Disse tre faktorene har selvsagt også betydd svært mye for folkebibliotekene og deres posisjon. For barnebibliotekene er særlig de to siste faktorene de mest betydningsfulle. Hvilken posisjon har så folkebibliotekene og folkebibliotekenes tilbud til barn på 2000-tallet? Dette kapitlet skal bidra til å svare på spørsmålet ved å undersøke faktisk bibliotekbruk blant barn og ungdom, sammenliknet med annen fritidsaktivitet. Barnebibliotekets omdømme, ut fra pressedeckning og annen publisering, vil bli tatt opp i kapittel 12. Kapitlet innledes med en kortfattet oversikt over politiske og økonomiske vilkår for folkebibliotekene i Norge, fortsettes med oversikter over barns mediebruk og avsluttes med en presentasjon av case-bibliotekenes kontekst på 2000-tallet.

### **Politiske og økonomiske vilkår for bibliotekene**

Norsk økonomi har i etterkrigstida stort sett pekt en vei, med vekst i privat så vel som i offentlig økonomi. Statens store overskudd fra oljeinntektene har vært en viktig faktor som har satt Norge i en heldigere situasjon enn mange andre europeiske land. Velstanden har i noen grad også kommet de kommunale folkebibliotekene til gode, i form av en statlig litteraturpolitikk med støtte til både ny, norsk litteratur, inkludert tegneserier og dataspill, og sentral oversatt litteratur, gjennom innkjøpsordningene. Staten gir dessuten støtte til blant annet bildebokproduksjon, og finansierer forfatter- og kunstnerstipender som gjør bokproduksjon mulig, og ikke minst: det er momsfritak på bøker. Det har vært relativt bred enighet om hovedlinjene i kulturpolitikken under skiftende regjeringer på 2000-tallet, debattene har dreid seg om mer eller mindre av offentlig eller privat finansiering, og om maktforhold på kulturfeltet. Kulturbudsjettene er relativt sett småpenger sammenliknet med statens store utgiftsposter: I underkant av 1% av statsbudsjettet. I kommunebudsjettene brukes gjennomsnittlig fire prosent til kultur, litt mindre enn for eksempel posten for vann/avløp/renovasjon, ifølge KOSTRA-tall for 2000-tallet.

Økonomisk uttelling på budsjettene er det mest direkte uttrykk for hvor viktig politikerne mener bibliotekene er. Det regjeringsoppnevnte Enger-utvalget fant at det har vært en totalt sett negativ økonomisk utvikling for folkebibliotekene i seinere år. Utvalget konkluderer i Kulturutredningen (NOU 2013:4) med at folkebibliotekene har blitt «systematisk

underfinansiert og nedprioritert». Mine to case-kommuner, Drammen og Bergen, har begge ligget over landsgjennomsnittet gjennom 2000-tallet, med drøyt fem prosent netto driftsutgifter til kultur. De to byene har større skiller når vi sammenlikner bibliotekbudsjettene. Her har Drammen brukt gjennomsnittlig 0,8 % av kommunens totale driftsutgifter til folkebibliotek, med noe synkende prosenttall fra 2008, mens Bergen har brukt bare 0,6, også her en synkende tendens fra 2009. Landsgjennomsnittet er som hos Bergen, og også på landsbasis kan en se jevn prosentvis nedgang fra 2007. Dette forteller naturligvis ikke veldig mye om de to byenes ambisjoner eller posisjon i kulturliv eller på bibliotekfronten, men viser i det minste at de følger den nasjonale tendensen til relativ reduksjon av bibliotekbudsjettene.

Folkebibliotekenes økonomiske vilkår har ofte vært en kilde til bekymring internt i sektoren. Mens det for hundre år siden var vanlig at private finansieringskilder var viktige støttespillere, både når det gjaldt etablering og drift av folkebibliotek, er slik støtte i dag bare unntaksvis av budsjettmessig betydning for den daglige driften. En stadig frykt for nedskjæringer i kommunens bibliotekbudsjett har skapt ønske hos noen om å utvikle lovverket til å bli mer forpliktende for kommunene, eller om å gjeninnføre øremerkede statstilskudd, slik for eksempel SV foreslo i 2014<sup>100</sup>. Slike tiltak er lite ansett hos politikere som vektlegger handlfrihet hos kommunene, og finansieringsmodellen med rammetilskudd fra stat til kommune som ble innført i 1986, ser ut til å ligge fast. Det som også ligger fast, er at hver kommune skal ha et folkebibliotektilbud, og at dette skal være gratis og allment tilgjengelig. Innenfor denne rammen står det kommunen fritt å prioritere. I og med stortingsvedtak om kommunereform fra 2015<sup>101</sup>, vil trolig mange kommuner velge slå seg sammen i årene som kommer. Det blir interessant å se hvordan bibliotektilbud til barn blir ivaretatt ved denne reformprosessen.

Flere byer satser tungt på nye bibliotekbygninger, ofte samlokalisert med kulturhus og/eller arkiv, og det er tydelig at opplevelsesøkonomien gjør slike investeringer interessante for kommunene. Blant forholdsvis nye folkebibliotek i kulturhusbygg, finner vi Voss fra 2011,

---

<sup>100</sup> <http://larsegeland.com/2014/05/21/sv-med-bibliotekloft-bibliotekmilliard-og-nasjonalt-digitalt-mediebudsjett/>

<sup>101</sup> Kommunal- og regionaldepartementet (2015). Fakta om kommunereformen. Hentet 16.10.2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunereform/Hvorfor-kommunereform/id752904/>

Molde fra 2012 og Hamar og Bodø fra 2014. De store kommunale (og statlige) investeringene i kulturbygg vitner om stor tro på at investeringene skal gi avkastninger, også direkte økonomisk, for eksempel ved økt antall tilreisende som legger igjen penger, økt tilflytting, eller ved at stedets befolkning endrer sine fritidsvaner og øker sitt kulturkonsum. Å investere i nytt folkebibliotek er på 2000-tallet like mye et spørsmål om å sørge for befolkningens trivsel og stedets omdømme, som et spørsmål om å sørge for innbyggernes utdanning og opplysning. På statlig kulturpolitisk hold har folkebibliotekenes innhold ikke vært noe stort debatt-tema, og de kulturpolitiske dokumentene som har kommet fra departementet har, som jeg tidligere har vist, vært lite opptatt av barnekultur, og heller ikke av barnebibliotek (som jeg skal komme tilbake til).

Det som derimot har skapt debatt, er uttalelser fra den politiske høyresida om at folkebibliotekene har utspilt sin rolle, og bør henlegges til «historiens skraphaug»<sup>102</sup>. I debatten omkring Oslos nye folkebibliotek<sup>103</sup>, kom lignende synspunkter fram fra bystyrets representanter fra Fremskrittspartiet. Argumentasjonen mot å bruke store offentlige midler på folkebibliotek har dels dreid seg om mediesituasjonen; det hevdes at i og med digitaliseringen kan alle få tak i den litteraturen de trenger på en enkel måte, og det er heller ingen grunn til at det offentlige skal betale for underholdningsmedier blott til lyst, slikt må folk betale sjøl. Dels har argumentasjonen gått på at folkeopplysningsprosjektet er passé, og at det som kan ha vært nødvendig opplysningsarbeid på tidlig 1900-tall ikke lenger har relevans. Argumentasjonen mot å satse på folkebibliotek har i liten grad vist forståelse for bibliotekets andre roller enn det å være lokaler med boksamlinger. På spørsmålet om barnas behov for bibliotek, vil imidlertid de fleste være enige om to forhold: Det ene er at barn ikke kjøper litteratur selv, det andre er at barn bør lese. Det er bred tverrpolitisk enighet om at barn trenger tilgang til mye litteratur, og at bibliotek i en eller annen form er det som sikrer slik tilgang, uavhengig av foreldrenes økonomi. Men det er stadig lesing og litteratur som er saken, noe de politiske dokumentene som styrer folkebibliotekene i høg grad legger opp til. Stortingsmeldinga *Kulturpolitikk fram mot 2014* legger for eksempel vekt på litteraturens fortrinn framfor andre medier: «Barn møter i dag eit mangfald av medium og kulturuttrykk, men lesing er likevel eineståande som erkjennings-, lærings- og opplevingsmetode.» (St.meld. nr. 48, 2003, s. 208).

---

<sup>102</sup> Kristian Meisingset i *Minerva*, 17.10.2012. Hentet 18.06.2015 fra <http://www.minervanett.no/bibliotekene-star-for-fall/>

<sup>103</sup> Nye Deichmanske bibliotek skal etter planen åpne i 2019.



## **Grunnskolen på 2000-tallet**

10-årig grunnskole ble innført fra 1997, noe som innebar at barna ble ett år yngre ved skolestart. En skolereform fra 1997 ble avløst av en ny, da Kunnskapsløftet ble gjort gjeldende fra 2006 (LK06) som gjeldende grunnlagsdokument for undervisningen. Her hevdes fem grunnleggende ferdigheter som skal vektlegges i alle fag: Å uttrykke seg muntlig, å lese, å uttrykke seg skriftlig, å regne og å bruke digitale verktøy. Gradvis ble det innført nasjonale prøver på 2000-tallet, og fra 2005 blir alle 5., 8. og 10. klassinger testet i sine engelsk-, norsk- og matematikkunnskaper. Resultatene fra hver skole offentliggjøres, og dette har skapt debatt. Noen mener testregimet har ledet til en dreining i skolens verdier og vektlegging, på den måten at det blir viktig å prestere for prøvene i seg selv (se for eksempel Marsdal 2011). Noen mener også at det er blitt et usunt karakter- og prestasjonspress i skolen, mens andre framholder det positive ved et slikt systems muligheter som styringsverktøy (Seland, Vibe og Hovdehaugen, 2013). Endringer i skoleplaner og skolepraksis har direkte virkning på barnebibliotekene og deres samarbeid med skolen, ved hvilke informasjonsbehov barna har, og hvilke ønsker skolene har for samarbeidet. En annen side av saken er at barns behov for et kravløst sted, der bøker og informasjon ikke er knyttet til plikt og prestasjoner blir viktigere når presset i skolesammenheng øker. Evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing» har pekt på at skolebibliotek og folkebibliotek må bli enda sterkere aktører i leseopplæringen (Buland mfl., 2008). Det kan det reises tvil om. Folkebiblioteket som en direkte aktør i leseopplæringa kan lett få sideeffekter, ved at biblioteket oppleves som «skolsk», altså enda et sted det skal presteres.

## **Mediebruk i hverdagen**

Norske barns kultur- og mediebruk er omfattende, både når det gjelder spekteret av medier som brukes og hvor mye tid barn bruker på dem. Barn er dessuten svært aktive brukere av offentlige kulturtilbud. I aldersgruppen 6-15 år har 96 prosent vært på kino i løpet av de siste 12 måneder i 2013, 79 prosent har vært på folkebibliotek, 71 prosent har vært og sett på et idrettsarrangement og 72 prosent har vært på teater, musikal eller revy. Jentene er noe mer aktive enn guttene på de fleste av disse områdene, bortsett fra idrettsarrangementer. (Vaage, 2015, s. 81). Tiden som brukes på kulturarrangementer og -institusjoner, er likevel liten sammenliknet med tida barn bruker på medier hjemme. Bekymringer over barns mediebruk skaper med ujevne mellomrom store overskrifter og debatt. Ekstreme enkelttilfeller er ofte grunnlaget for bekymringen, iblant også feilslutninger om hva medier i dag brukes til. Det

statistiske undersøkelser kan fortelle, er at jevnt over bruker barn mer tid på å være sammen med familien og å treffe venner ansikt til ansikt, enn på elektroniske medier. Oversikter over mediebruk på 2000-tallet fra Medietilsynet og Statistisk sentralbyrå, viser at etter familie og venner, på en tredje plass i barns tidsbruk, kommer de elektroniske mediene inn, først bruk av internett, så mobil, og deretter å se film eller TV. Tidsbruk på internett varierer med alder, i 2014 fra 100 minutter en vanlig dag for 9-11-åringene, til 217 minutter for 15-16-åringene. Verken når det gjelder internett eller TV-titting er det i dag noen forskjell mellom kjønnene i tidsbruk. Jentene er imidlertid adskillig mer aktive enn guttene med mobilbruk, også dette øker med alder, fra en drøy time hos jenter omkring 10 år, til 177 minutter for 15-16-åringene. (Medietilsynet 2014 s. 18). Tidsbruk på TV har sunket litt, mens tidsbruken på andre elektroniske medier har økt gjennom 2000-tallet, i takt med økt tilgang til disse mediene.

Hva barn bruker mediene til, varierer med kjønn og alder. For eksempel er det flere gutter enn jenter som er aktive med dataspill, og guttene spiller også dobbelt så lenge som jentene. Antall spillere synker med alderen, fordi jentene forsvinner<sup>104</sup>. Det har vært diskutert om dette har sammenheng med kjønnsstereotyper i spill, men forskning om kjønn og spill viser at hele betydningsstrukturen omkring dataspill er kjønn (Hommedal, 2014). Kjønnforskjeller er også tydelige når det gjelder bruk av sosiale medier, der jentene er mest aktive, særlig via smarttelefon. Motsatt spill, er det flest jenter som leser bøker og blader, og selv om det er nedgang i boklesing for begge kjønn, er det særlig guttene som driver denne nedgangen. Av 15-16-åringene oppgir 28 % av guttene og 19 % av jentene at de aldri leser bøker og blader. (Vaage 2015, s. 19). Så kan en spørre seg om dette frafallet også har med kjønnsstereotyper å gjøre, om barnelitteraturen er femininisert, eller om det er selve den skjønnlitterære lesingen som er det, slik gutter kan oppleve det (Molloy, 2007).

Enkel tilgjengelighet av digitale verktøy har gitt nye muligheter til kreativ mediebruk, slik Medietilsynet viser, med foto, film, nettsider og spillskaping (se kapittel 5). Alle disse aktivitetene øker med alder, og jenter foretrekker henholdsvis redigering av egne bilder og videoer, mens gutter velger oftere programmering og koding. Det finnes ingen tilsvarende statistikk over hvor mange barn og ungdommer som skriver for eksempel dagbok, blogg eller

---

<sup>104</sup> En undersøkelse fra 2014 viser imidlertid at blant voksne er det like mange kvinner som menn som spiller dataspill. Kilde: Kilden kjønnsforskning (2014). Hentet 13.10.2015 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-data/2014/06/jenter-speler-ogsaa-skytespel>

poesi, men en undersøkelse av ungdomsskoleelever i Oslos lesepreferanser viste at de fleste jenter leste blogger, mens nesten ingen gutter gjorde det (Tveit, 2012a). Det tyder på at jenter også oftere er produsenter av bloggene som leses. Bibliotekjtenesten Skrivebua.no for ungdom (1997-2013), der tenåringer kunne publisere kreativ skriving i et forum der de fikk kommentarer og kritikk, hadde et stort flertall av jenteskribenter<sup>105</sup>.

Den økte tida som barn bruker på medier, særlig digitale, betyr ikke nødvendigvis at de får mindre tid til andre aktiviteter. Bruk av flere medier samtidig er vanlig, i likhet med å være sammen med venner og bruke medier. Det er altså overlapping av mediebruk og sosialt samvær. Voksne tar ikke alltid inn over seg bredden i det barna faktisk gjør med digitale medier, påpeker medievider Elisabeth Staksrud (2009). Det kan over noen tiår spores en bevegelse fra tidligere bruk av ett medium og en kanal av gangen (for eksempel lørdagsbarnetimen på radio) til mange medier og komplekse formidlingsformer samtidig (for eksempel musikk, lesing, chatting). I min barndom var barne-TV et program kl. 18. Nå er mange programmer prinsipielt tilgjengelig når som helst, og har mistet karakter av å være begivenheter som et publikum tilpasser seg. I stedet er det TV-programmene som tilpasser seg det enkelte barns situasjon. Barns mediebruk på 2000-tallet er i økende grad karakterisert av valgmuligheter og muligheter for individuell tilpasning.

## **Bergen – Kunst i sentrum**

Bergen er i dag Norges nest største by, med 275 000 innbyggere i til sammen åtte bydeler. Bergensere er sysselsatt i varehandel, reiseliv, industri og i maritime og marine næringer, i tillegg har byen en stor offentlig sektor, ved utdanning og offentlige etater<sup>106</sup>. Byen har 85 grunnskoler og 23 videregående skoler, der de aller fleste har skolebibliotek i en eller annen form. Bergen har universitet og høyskoler, profesjons- og kunstutdanninger og et mangfoldig kulturliv, som hvert år topper seg i Festspillene som utfoldes i løpet av noen maddager. Mange av Bergen sentrums museer og gallerier omkranser Lille Lungegårdsvann, og gir muligheter for en vandring med kunstopplevelser. Konserthuset Grieghallen og Bergen offentlige bibliotek ligger innenfor denne kransen, og kan inngå i en slik opplevelsesvandring. Bergen

---

<sup>105</sup> Kilde: Tonje Farset, Narvik bibliotek, tidl. redaktør for Skrivebua.

<sup>106</sup> Bergen kommune (2015). Om kommunen. Hentet 12.10.2015 fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/fakta-om-bergen/naring/article-63580>

regner seg selv som en kulturby, og det er mye stolthet knyttet til tradisjonsrike institusjoner som Den Nationale Scene, Bergen Filharmoniske orkester og Bergen offentlige bibliotek. Kulturpolitisk har byen lagt vekt på internasjonal kontakt og utveksling. Det er vedtatt en rekke planer på kulturområdet, deriblant både en samlet plan for arkiv, bibliotek og museum (Bergen kommune, 2014) og en egen plan for kunstformidling til barn (Bergen kommune, 2011).

Det organiserte kulturtilbudet til barn i Bergen består, foruten biblioteket og kulturskolen, av et mangfold av foreninger, idrettslag, barnekor, barneteater, speidergrupper, skolemusikkorps og de for byen særegne buekorpsene, som på 2000-tallet også omfatter en ren jentebataljon.

Andelen bergensere under 16 år er på 19 %. Innvandrerandelen i Bergen er på 16 %, herav halvparten fra europeiske land, og de fleste andre fra land i Asia. En levekårsundersøkelse fra Bergen viser at 5,6 prosent av byens barn lever i fattigdom, for sentrumsbydelene nærmer tallet seg 15. (Bergen kommune, 2012, s. 14).

## **Drammen, multikulturell sone**

Drammen<sup>107</sup> ligger på niende plass på lista over Norges største byer, og har pr. 2015 et innbyggertall på 66 214, fordelt på 8 bydeler. Næringslivet er basert på varehandel, trelast, transport og byen har også elektriske bedrifter og et stort bryggeri. Her finnes en rekke offentlige etater knyttet til Drammen som administrasjonssenter for Buskerud fylke. Byen har 19 grunnskoler og 4 videregående skoler. På Papirbredden, Drammen kunnskapspark, ligger Høgskolen i Buskerud, avdeling Drammen og Handelshøyskolen BI sammen med Drammensbiblioteket. Kulturtilbudene i Drammen er forholdsvis mangfoldige og preget av flere nybygg, med kinosenter (6 saler, fra 2001), bibliotek (fra 2006), Drammen teater (1869, brant og rekonstruert 1997) og Union Scene (2008). Drammen er tradisjonelt, og også i dag regnet som en by for sportslige aktiviteter, med særlig fotball, håndball, bandy og skøyter som store idretter som engasjerer voksne, barn og ungdom. I de seinere årene har Drammen arbeidet med å løfte seg ut av posisjonen som den litt kjedelige nær-Oslo-byen. Kulturpolitikken har vært et viktig virkemiddel i dette arbeidet, og etableringen av nye kulturbygg med fornyet innhold har endret byens omdømme. Det gamle munnhullet «Det er

---

<sup>107</sup> Opplysninger hentet fra Drammen kommune. Fakta om Drammen (2015).  
<https://www.drammen.kommune.no/no/Om-kommunen/fakta/>

bedre med en dram i timen enn en time i Drammen» er ikke lenger særlig treffende (Carlsson, 2006).

Barn i alderen 0-14 år<sup>108</sup> utgjør 21% av innbyggerne. Et blick på sosiale forhold, viser at arbeidsledigheten i Drammen ligger over landsgjennomsnittet, i likhet med antall bostedsløse og fattige. Drammen er den nest største innvandrersbyen i Norge, etter Oslo. 23 % av befolkningen er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Av disse er 16,8 % innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn.

Mine to casebibliotek skal tilby relevante tjenester til barn i to ganske ulike byer, i to ulike kulturtradisjoner og i svært forskjellige bygninger. Kunst- og kulturformidlerne i Bergen og Drammen har både språklige, kulturelle og sosiale utfordringer i å nå barn med kulturuttrykk som kan kommunisere og ha relevans for dem. Slik flere av informantene som er ansatt ved bibliotekene sier, er det forstått som en viktig oppgave å bidra positivt til å bygge ned sosiale skiller, til å virke utjevne og integrerende. Folkebibliotekene i begge byer har lang historie, er mye brukt og har en solid plassering i offentligheten i sine respektive byer.

---

<sup>108</sup> Merk at for Bergen bruker kommunens statistikk spennet 0-15, som utgjorde 19 %. Drammen har dermed en betydelig større andel barn enn Bergen.

## 11. Barnebiblioteket i det seinmoderne samfunnet

Modernitetens barnebibliotek, i det tidsrommet jeg har skrevet om i tidligere kapitler, ligger et hundreår tilbake i tid. Distansen i tid, og filtreringen av historien gjennom det utvalget av dokumentasjon som er bevart, gjør det mulig å trekke ut viktige endringer og typiske trekk ved bibliotekene i første del av 1900-tallet, trekk som trolig ikke var så synlige i sin samtid. I det nye årtusen er det ikke like tydelig hva som kjennetegner barnebibliotekene eller samfunnet de virker i, særlig ikke siden noen sider ved samfunnet endrer seg svært raskt, og heller ikke i entydige retninger, noe som i seg selv kan oppfattes som et konstituerende trekk ved det seinmoderne samfunnet. Jeg vil derfor bestrebe meg på å ikke entydiggjøre seinmoderne tendenser ved barnebibliotekene.

### **Konfliktlinjer**

Innledningsvis i dette kapitlet om barnebiblioteket på 2000-tallet, vil jeg ut fra de viktige kjennetegn, eller tendenser ved det seinmoderne samfunnet som er skissert i kapittel 3, sette fram fem konfliktlinjer knyttet til disse tendensene. Disse linjene danner et rammeverk for min fortolkning av hvilken utvikling barnebibliotekene er inne i, og de står i innbyrdes sammenheng. Det er for det første teknologi- og medieinnovasjonen, som fører med seg fantastiske muligheter og samtidig en rekke risikomomenter. Den andre er forandringer knyttet til ekspertsystemet, som utfordrer barnebibliotekarkompetansen og åpner for barns medvirkning og andre profesjoners kunnskap. Den tredje er globaliseringen, som gir sterke påvirkningsimpulser fra andre deler av verden og særlig fra vestlig populærkultur, noe som utfordrer lokal og nasjonal tradisjon og påvirkning. Den fjerde er endringer i forutsetningene for autoritet og tillit, som utfordrer forholdet mellom bibliotekar og publikum. Den femte tendensen er selvrefleksiviteten som utfordrer hverdagslivets roller både hos bibliotekarene og hos de unge brukerne.

Forskningen på folkebiblioteket i det seinmoderne samfunnet har undersøkt forandringsprosesser, og pekt på et oppbrudd fra den eksplisitte verdiorienterte forankringen vi så i den tidlige perioden denne avhandlingen tar for seg (Hansson 2005, Vestheim 1992, 1997). Fra å ha kollektiv folkeopplysning som sin fremste verdiforankring, er verdiforankringen i dag mindre tydelig. Folkebibliotekene er i større grad enn før blitt en arena for individuelle opplevelser (Jochumsen og Hvenegaard Rasmussen 2006). Vestheim finner at folkebiblioteket i samtida henter sin legitimitet fra en økonomisk rasjonalitet, mens det

tidligere ble legitimert ved idealer om opplysning og dannelses. Begrunnelsene for folkebibliotek som kan avleses i statlige styringsdokumenter (både norske og svenske), er imidlertid fortsatt preget av dannelsesidealene, men i de økonomiske prioriteringene lokalt, av de kommunale bibliotekenes eiere, er økonomisk nyttetenking, med tallfesting og målstyring blitt viktigere.

I det følgende undersøker jeg norske barnebibliotek sett i lys av de fem konfliktlinjene. I første del av kapitlet presenterer jeg de to casebibliotekene slik disse framstår i samtida. Empiri fra disse to, samt fra den bibliotekfaglige debatten på 2000-tallet inngår i, og underbygger den etterfølgende analysen av barnebiblioteket i seinmoderniteten. Det viktigste analyse materialet i dette og seinere kapitler i avhandlingen som tar for seg seinmoderniteten og barnebibliotekene, er artikler fra *Bok og bibliotek (BB)* gjennom 2000-tallet<sup>109</sup>, avisartikler hentet fra elektroniske arkiv (Retriever), et utvalg diskusjoner fra e-postlista biblioteknorge.no, som driftes av Nasjonalbiblioteket, og fagboka *Håndbok i barnebibliotekarbeid* (Holmefjord mfl., 2003)<sup>110</sup>. I tillegg kommer styringsdokumenter, arrangementsprogram, nettsider og årsmeldinger, samt intervjuer med til sammen 6 ansatte ved casebibliotekene, og observasjoner av aktiviteten ved de to bibliotekenes barneavdelinger.

## **Bergen offentlige bibliotek: Nye formidlingsformer i gammelt hus**

Sentralt i byen er Strømgaten 6 stadig adressen til Bergens hovedbibliotek<sup>111</sup>, og barneavdelingen er fremdeles plassert der den var da biblioteket åpnet. Barnas egne inngang fra gata er for lengst stengt for publikum, og adkomsten er via voksenavdelingen. Sett utenfra og i noen grad også innenfra, framstår bibliotekbygningen som temmelig lik seg selv fra 1917, til tross for viktige utvidelser<sup>112</sup>, ombygginger og omdisponeringer av rom. Den gamle bygningsdelen er fredet, og det medfører betingelser som er en kilde til frustrasjon for noen i staben, mens andre opplever bygningen som inspirerende, og påpeker den stolte tradisjonen biblioteket bærer med seg.

---

<sup>109</sup> Antallet signerte artikler om barnebibliotek og relaterte tema som barnemedier og lesestimulering dreier seg om gjennomsnittlig 1 artikkel pr utgave av bladet.

<sup>110</sup> Dette er den eneste fagboka om barnebibliotekarbeid som er utkommet i Norge etter *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeid* fra 1927, noe som i seg selv er et uttrykk for mangelen på faglig refleksjon på feltet.

<sup>111</sup> Bibliotekets 6 filialer er ikke definert inn i casebiblioteket.

<sup>112</sup> Bibliotekets areal ble betydelig utvidet ved en utbygging som var ferdigstilt 2011.

Barneavdelingen har i dag medier og andre tilbud til aldersspennet 0 til 12-13 år, for de fra 13 og oppover er det laget et eget ungdomsrom; UROM, der fantasy litteratur, ungdomsbøker og et utvalg annen litteratur er innplassert, i tillegg til spillstasjoner (Play Station og Xbox). Utformingen av rommet er gjort av studenter ved Bergen arkitektthøgskole i et samarbeidsprosjekt med ungdommer som ønsket å bidra. Mest iøynefallende er de dype vinduskarmene med puter i, velegnet til avslapning, musikkopplevelse eller lesing. Rommet er fleksibelt, med plass til arrangementer av ulikt slag, etter ideer fra unge, betalte konsulenter som bestemmer hva som skal skje i rommet. Så langt har det vært filmvisning, quiz og debatter om aktuelle tema. UROM befinner seg i det rommet barn for hundre år siden fikk se filmer og høre foredrag.



*Fig. 7. UROM, Bergen offentlige bibliotek, 2014.*

I barneavdelingen i 1. etasje er rommet inndelt i flere soner, en av dem med bildebøker og sofaer for små og store sammen, litt for seg selv. Bak en lettvegg finnes en spillkrok med Play Station, og det er frittstående reoler med bøker og med DVD-er som avdeler rommet ytterligere, slik at det blir avskjermede bord og stoler for lesing eller skolearbeid innimellom. Midt i rommet ved en solid granittsøyle er et informasjonspunkt med PC og en bibliotekar eller annen ansatt tilgjengelig. Rommet er holdt i lyse farger, og to freskomalerier av Peer Dahl fra 1949 går langs øverste del av to av de motstående veggene. Freskene viser to norske barns reise ut fra Bergen og omkring i verden, og representerer noe av det samme som globusen i sin tid gjorde. Et ganske nyinnredet fortellerrom i tilknytning til barneavdelingen



er innredet for å romme opptil 16 småbarn til samlingsstunder, og er særlig aktuelt for barnehagegrupper. For de aller minste har biblioteket ingen tilrettelagte aktiviteter.

Biblioteket har utviklet tilbud til barnehager og skoleklasser (særlig 2. og 6. trinn). Søndagsåpent bibliotek tilbyr familieprogram med litterært innhold. Biblioteket arrangerer også verksteder i musikk og i digitale ferdigheter, og har fora for spill og programmering (Lær kidsa koding). Barn med innvandrerbakgrunn i sentrale strøk i Bergen, og deres familier har i mindre grad søkt til biblioteket. Elever ved Nygaard skole, en nabo av hovedbiblioteket som har særskilt tilrettelegging for norskopplæring, er imidlertid daglige brukere. Mange av disse barna bruker spillkroken mye, og de bruker også barneavdelingen som et sted å være etter skoletid.



*Fig. 8. Barneavdelingen, Bergen offentlige bibliotek, 2014.*

Alle husets avdelinger har felles selvbetjent inn- og utlevering i vestibylen. Ser vi på utlånsaktiviteten uttrykt i tall, (alle filialer inkludert) fordelt på antall barn 0-14 år i Bergen, får vi et gjennomsnittlig utlån på noe over 9 enheter pr barn i året (2005-2012), og tendensen for skjønnlitteratur utlånt til barn er stigende, om enn under landsgjennomsnittet.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Besøksstatistikken skiller ikke mellom barn og voksne, og er derfor ikke tatt med her.

Tilbudet til barn ved hovedbiblioteket fyller fire og et halvt årsverk, (stillinger knyttet til UROM ikke medregnet). Ser vi på aktiviteten i barneavdelingen, UROM og voksenavdelingen er det den første som samlet viser høyest aktivitetsnivå målt i antall åpne arrangementer og skolerettede tiltak. Slik sett har Bergen offentlige bibliotek fortsatt tendensen med den aktive og utadrettede formidlingen de drev fra 1917 og framover.

### **Drammensbiblioteket på Papirbredden: Det integrerte barnebiblioteket**

Drammen folkebibliotek<sup>114</sup>, Buskerud fylkesbibliotek og biblioteket til Høgskolen i Buskerud, avdeling Drammen, er samlokalisert i et felles bygg på 5000 m<sup>2</sup>, og ble åpnet i 2006<sup>115</sup>.

Drammensbiblioteket er den best besøkte offentlige kulturarenaen i regionen, med ca 400 000 besøk årlig. Det ligger ved Drammenselva, på motsatt bredd av bydelen med Bragernes torg og det sentrale butikkstrøket. Det er gangavstand til torget, til tog- og buss-stasjonen og umiddelbar nærhet til Høgskolens undervisningsbygg og aktiviteter. Etableringen av et fellesbibliotek for de tre institusjonene er i tråd med den utviklingen Joacim Hansson så for seg i *Libraries and Identity* (2010), der han framhever forskjellige former for kombinasjonsbibliotek, og nedbygging av skiller mellom bibliotekstypene som framtidens tendens. Det var også intensjonen og begynnelsen på det nye Drammensbiblioteket; dette var et sambibliotek med felles drift, men med adskilt økonomi. Etter runder med evaluering ble dette fellesprosjektet bygget ned etter noen år. Sjefene ved alle tre bibliotek uttrykker enighet<sup>116</sup> om at felles drift ikke var til fordel for noen av dem. Bibliotekene består i dag av tre ulike organisatoriske enheter, med adskilt økonomi og drift, men med en samarbeidsavtale som åpner for fellesprosjekter og felles arrangementer. Drammen kommune har vedtatt i sin kommuneplan at Drammensbiblioteket skal være regionens litteraturhus, noe som gir en viss retning for den utadrettede virksomheten for det kommunale biblioteket.

Barneavdelingen i 1. etasje har inngang fra foajeen, der det er kantine og bokhandel, og inngangen til avdelingen er nær hovedinngangen. Store vindusflater og god takhøyde gjør at rommet oppleves som lyst og luftig. Rommet er avdelt blant annet med en liten scene med

---

<sup>114</sup> Folkebiblioteket har en filial i bydelen Fjell, som ikke inngår i mitt casevalg.

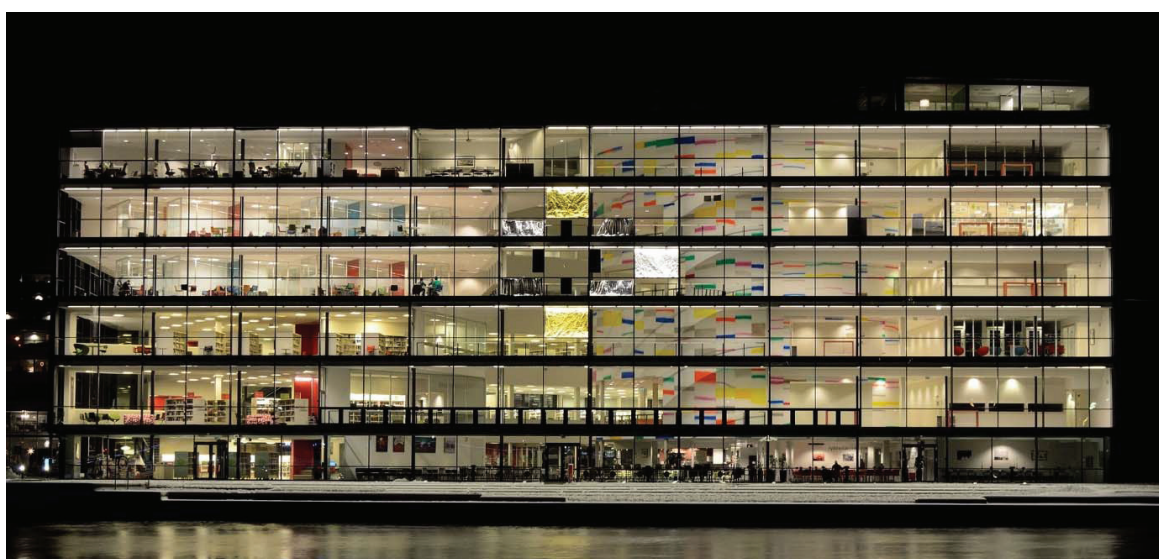
<sup>115</sup> Den opprinnelige bibliotekbygningen fra 1914 ble for liten, og fra 1976 til 2006 var biblioteket lokalisert i et annet bygg.

<sup>116</sup> Opplysningene gitt av biblioteksjefen i intervju med meg 01.10.2014, og i e-post fra fylkesbiblioteksjefen og høgskolebibliotekets leder 18.05.2015.

teppe som kan lage et lukket rom i rommet, og som brukes mye til skoleklasser. Bak denne scenen finnes tegneserier for barn, fantasy litteratur, en rekke med pc-er og to spillstasjoner.

Det oppleves som om overgangene mellom barneavdeling og andre avdelinger er glidende. En del voksne bruker barneavdelingens bord som arbeidsplasser i stille formiddagstimer. Innerst i avdelingen er det åpning opp, og trapp til 2. etasje, der POPkult-avdelingen er plassert<sup>117</sup>.

POPkult-avdelingen er ingen aldersdefinert ungdomsavdeling, men har et mediemangfold av populærkultur som mange unge setter pris på. Avdelingen gir tilbud om populærkultur-quiz og verkstedsaktiviteter knytta til blant annet musikk, spill og skriving.



*Fig. 9. Drammensbiblioteket. Foto: Knut Arne Gjertsen.*

Aldersgruppene det satses på, er i stor grad de samme som i Bergen; for eksempel barnehagebesøk og samarbeid med skolen, som har vært omfattende, særlig om det bibliotektekniske, som katalogspørsmål etc. Dette er nå redusert, og de satser mer på ren litteraturformidling til skoleklasser, særlig til 5. - 8.trinn. Hver onsdag kan barnehager melde på grupper til fortellerstund, og i vinterhalvåret er det familiefortellerstund på søndagsåpent bibliotek. Biblioteket inngår i et samarbeid med Røde Kors om å skape kulturaktiviteter for barn fra ressursvake hjem, og også med asylmottaket. Barnebiblioteket bidrar i 2014/2015 med en arrangementsserie om populærvitenskap for barn.

---

<sup>117</sup> For tiden er POPkult-avdelingen i ferd med å flyttes fra etasjen over barnebiblioteket og opp i 3. Ikke klart hva som vil komme i stedet.

Rommet har relativt tett med hyller som deler opp barnebiblioteket, med sittegrupper innimellom og åpent rom ut mot vinduene. En åpen sone ved siden av skrankeområdet har bord og stoler for barn og voksne, kasse med utkledningstøy, lego, sofa og kosedyr. Her er imidlertid ingen tilrettelagt sone for de aller minste med foreldre. Drammensbiblioteket prioriterer de unge mer enn de aller minste, både med hensyn til medier, arrangementer og innredning. Møbleringen og hylleoppstillingen er ikke ulik den vi ser i barneavdelingen på Bergen offentlige bibliotek og i mange andre barnebibliotek. Avdelingen har egen automatisert inn- og utlevering, og en lav skranke med veiledning rett ved inngangen. Utlånstall (inkludert filialen på Fjell), fordelt på antall barn (0-14) i Drammen gir et gjennomsnittlig medieutlån på 10,8 for 2012. Dette har holdt seg noenlunde stabilt over de siste årene. En forskjell mellom Drammen og Bergen i at Bergen har et noe høyere gjennomsnittsutlån til voksne, og et noe lavere gjennomsnittsutlån til barn sett i forhold til landsgjennomsnittet, og også i forhold til Drammen. Drammen har imidlertid en noe yngre befolkning.

I utgangspunktet var det åtte årsverk ved hovedbiblioteket tilknyttet arbeid med barn og ungdom, herav seks bibliotekarer. Organisatorisk har biblioteket lagt om, slik at det fra 2014 ikke lenger er målgruppeorganisert, men funksjonsorganisert. Det vil si at det er seksjon for arrangement og formidling, en seksjon for medier og en seksjon for utvikling og drift. Dermed er det ingen faste, hele stillinger knyttet til arbeid med barn og ungdom, men de som for eksempel arbeider med arrangementer og formidling gjør dette overfor både barn og voksne. Barnebiblioteket framstår som en integrert del av hele biblioteket, både når det gjelder utforming og organisering.

## **Teknologiske nyvinninger og deres konsekvenser**

En av de aller tydeligste tendensene i seinmoderniteten er de teknologiske nyvinningene som har endret våre muligheter til å skape usynlige, lukkede nettverk, men også til å la oss informere fra mange hold, og til å delta i det offentlige rom; altså demokratisering. Samtidig har denne teknologiinnovasjonen ført oss i retning av et overvåkingssamfunn, styrt av offentlige myndigheter så vel som av private medieselskap. Selskap som Google og Facebook sensurerer etter egne standarder, og registrerer opplysninger om alle som bruker dem. Det har visse likhetstrekk med praksis i diktaturer, samtidig som disse selskapene gir store muligheter for å skaffe kunnskap om verden, og til å kommunisere med andre verden over. Mulighetene

gir stor frihet, men forutsetter samtidig grader av underkastelse under kontrollerende og sensurerende systemer, noe som gjør barn og voksne som bruker denne friheten, til markeder for skreddersydd reklame. Både kommersielle selskaper og offentlige myndigheter har nå tilgang til store mengder informasjon om hvert enkelt individ, og det diskuteres jevnlig i pressen, i hvilken grad disse myndighetene (helsevesen, politi, barnevern etc.) skal kunne utveksle informasjonen seg imellom uten at personvernet trues. Sandra Braman bruker begrepet «the informational state» om statens nåværende politiske form i *Change of state* (2006), som innebærer et utviklingstrinn videre fra den byråkratiske velferdsstaten (2006, s. 34). Takket være informasjonsteknologien og -politikken vet nå staten stadig mer om sine innbyggere og deres handlinger, mens innbyggerne på sin side får vite stadig mindre om staten<sup>118</sup>. Denne endringen i innsynsgrad mellom stat og innbygger kaller Braman en overgang fra panoptisk til panspektrisk<sup>119</sup> overvåkning. I informasjonsstaten er denne overvåkningen ikke lenger begrenset til utvalgte individer og bestemte handlinger hos disse, men utvidet til innsamling av et mangfold av data, og der «the subjects of surveillance never know when, how or why they might become visible on the panspectral screen.» (2006, s. 315). Slik jeg har vist, hadde modernitetens bibliotekbygninger en panoptisk struktur, der bibliotekaren, sentralt plassert, hadde innsyn i alle deler av utlånsrommet (se Fig.5, kap. 8). Brukerne visste at de ble sett. I det seinmoderne biblioteket er den panoptiske strukturen fjernet, og kontroll og overvåkning av brukerne kan foregå på mer subtilt vis, for eksempel ved registrering av personlige opplysninger ved pc-bruk. Den digitale teknologien innebærer både friheten og dens motsats for enkeltindividet.

### Mediene og bruken av dem.

Teknologi- og medieendringene er blant de viktigste seinmoderne trekk som påvirker barnebibliotekarbeidet. Forandringene i mediesituasjonen har ført til store forandringer i det materialet bibliotekarene arbeider med, noe som har fått konsekvenser for både arbeidsoppgaver og for den fysiske utformingen av biblioteket. Ett eksempel er hyllemetrene med oppslagsverk som tidligere var en viktig base for opplysningssøking og skolearbeid, en funksjon som i dag i stor grad ivaretas av oppdaterte leksika og ordbøker på nett. CD-krybbene med musikkinnspillinger har også blitt kraftig redusert, etter hvert som strømmetjenestene har overtatt. Barnefilm er stadig etterspurt i biblioteket, men nasjonal

---

<sup>118</sup> Bramans bok tar utgangspunkt i USA.

<sup>119</sup> Begrepsbruken er hentet fra filosofen Manuel DeLandas *War in the age of intelligent machines*, 1991.

bibliotekstatistikk viser at utlånet er synkende, i takt med Netflix-utbredelsen og opptaksmuligheter fra tv i private hjem. Plassen overtas i stedet av pc-plasser og spillkonsoller, noe som innebærer en overgang fra å bruke plass på mediesamlingen til å bruke plass på mennesker som bruker mediene.

Spillene bibliotekene låner ut har aldersgrenser som håndheves. Mange barn bruker også spill uten aldersgrenser som de finner på internett, eller de chatter og surfer, og mulighetene for å bevege seg inn på sider som vil forsøke å utnytte barn økonomisk eller på annet uønsket vis, er selvsagt til stede, på bibliotekenes maskiner som på private. I IFLAs retningslinjer for bibliotekarbeid blant barn, er det formulert som en målsetting «å sørge for åpen tilgang for barn til alle ressurser og medier» (IFLA, 2005, s. 9), noe som i praksis vil si å avstå fra internettfiltre. Installerte filtre kan for teknisk kyndige barn oppleves som en interessant utfordring til å komme seg forbi slike systemsperringer, og dette er en praktisk grunn til at filtre er lite utbredt i bibliotekene. Denne praksisen står i skarp kontrast til amerikansk bibliotekpraksis, der det er lovpålagt med filter i bibliotek og skoler for å hindre adgang til «obscene or harmful content»<sup>120</sup> Dersom bibliotekene i USA ikke følger anbefalingene om slik innholdsfiltrering, mister de økonomiske fordeler, og de fleste har ifølge Virginia A. Walter funnet ut at dette kompromisset med prinsippene om intellektuell frihet er til å leve med (Walter, 2010, s. 17–18). Dette er ett område som viser hvordan amerikanske barnebibliotek ikke lenger er toneangivende inspirasjonskilder for norske<sup>121</sup>. Det er i norsk sammenheng blitt vanlig å hevde at det viktigste filteret sitter i nettbrukerens hode, og det filteret skapes gjennom samtaler om nettvett i barnas nære omgivelser<sup>122</sup>. Et filter som likevel er i funksjon, er initiert av kriminalpolitiet, og er et barnepornofilter, implementert via de fleste store internettleverandører i Norge, kalt Child Sexual Abuse Anti Distribution Filter<sup>123</sup>.

Diskusjonen om innholdsfilter på nettilgangen i barneavdelinger har kommet opp av og til, og praksisen på norske barnebibliotek varierer. Inntrykket er at dette var en større og mer aktuell problemstilling for 10-15 år siden. Ingen av mine casebibliotek har valgt å bruke slike filter, i tråd med IFLAs retningslinjer for barnebibliotek tjenester. Noen andre bibliotek har valgt å

---

<sup>120</sup> Children's Internet Protection Act, rev. 2011, hentet 30.06.2015 fra <https://www.fcc.gov/guides/childrens-internet-protection-act>.

<sup>121</sup> Det må imidlertid nevnes at American Library Association er på linje med IFLA i denne saken.

<sup>122</sup> Se for eksempel organisasjonen Barnevakten.no, en organisasjon som gir råd om barn og medier.

<sup>123</sup> Politiet. Kripos. Internettfileret CSAADF. Hentet 16.05.2015 fra <https://tips.kripos.no/cmssite.asp?c=1&h=41&menu=2>

bruke filter, for eksempel fordi det signaliserer en grensesetting overfor både barn og foreldre, og lar biblioteket ha «ryggen litt fri i forhold til presse, media, politisk miljø, ledelse» (Wold, 2008, s. 116). Noen bibliotek velger å montere pc-ene slik at skjermene vender ut mot rommet, og dermed gir personalet muligheten til å kikke barna over skulderen når de er på nett. Mangelen på bibliotekfaglige debatter om filter, både i *Bok og bibliotek* og på biblioteknorge-lista, tyder på en nokså avslappet holdning til barns internettbruk, og indikerer et syn på barn som kompetente mediebrukere, og at tilgang til informasjon vurderes som viktigere enn beskyttelse.

Barn bruker bibliotekets nettilgang til informasjonssøking i skolearbeid og til fritidsinteresser, spill og selvsagt til sosiale medier. Kommunikasjonen mellom barn og bibliotek har også utviklet seg ved hjelp av sosiale medier, for eksempel har svært mange bibliotek facebook-sider, eller andre fora der brukerne kan spørre bibliotekarene eller komme fram med sine meninger, og der biblioteket kan promotere sine arrangementer og andre tilbud.

Digital litteratur som e-bøker er imidlertid lite utbredt i barnebibliotekene og lite formidlet. Begge mine casebibliotek tilbyr e-boklån gjennom e-bib-appen. Så lenge tilbudet av e-barnelitteratur på norsk er ytterst begrenset i bibliotekene, gir dette liten innvirkning på barneboksamlingen og utlånet. Nasjonalbibliotekets digitaliserte samling, bokhylla.no, er i et format som bare kan leses online, og de nye bøkene er heller ikke tilgjengelige, bare norsk litteratur utgitt på 1990-tallet og tekster som har falt i det fri, dvs 70 år etter forfatterens død. Det digitale barnebiblioteket, i betydningen rike digitale samlinger og aktiviteter på nett, kan ennå ikke sies å være realisert i Norge. Både i Danmark og Sverige finnes det nasjonale bibliotek-nettsteder utviklet for barn; Palles gavebod<sup>124</sup> og Barnens bibliotek<sup>125</sup>. Begge steder har vektlagt barns muligheter til å skape og dele eget innhold, i tillegg til at nettsidene formidler litteratur og andre medier fra voksne til barn, og mellom barn. Begge stedene har ca 25 000 besøk i måneden (2015-16). Norge mangler et slikt digitalt, felles barnebibliotek, som både åpner for egenaktivitet i skriving, tegning, video og som rommer kulturformidling mellom barn og mellom voksne og barn, og som kan utnytte mediesamlingene i den digitale formidlingen. Bibliotekenes digitale infrastruktur er imidlertid utviklet, med kommunikasjonsfora, katalog og lånemuligheter, og i en del tilfelles har bibliotekene også lokalt utformede nettsider med aktiviteter for barn. Kreative aktiviteter knyttet til digital

---

<sup>124</sup> Palles gavebod. <https://www.pallesgavebod.dk/>

<sup>125</sup> Barnens bibliotek. <http://www.barnensbibliotek.se/>

teknologi er blitt en del av tilbudet til barn og unge, for eksempel med workshops i spillutvikling og bilderedigering.

Selv om mange barn er fortrolige med, og uredde brukere av digitale medier, betyr dette ikke nødvendigvis at de er superbrukere, verken når det gjelder å finne gode informasjonskilder eller til å selv skape innhold. Det er en utbredt misforståelse at barn og unge generelt er «så flinke med data». To britiske studier av Google generation (personer født etter 1993) (Nicholas, Rowlands, Clark, & Williams, 2011; Rowlands, Nicholas, Williams, & Huntington, 2008) viser at digitale ferdigheter er like ujevnt fordelt innenfor denne generasjonen som i resten av befolkningen. Forskjellen mellom voksne og barnebrukere av digitale medier er kanskje først og fremst at barn ikke ser digital teknologi som noe nytt, og at de ikke er redde for å prøve ut medienes muligheter.

I begge mine case-bibliotek var dataspill-plassene blant de mest ettertraktede i barneavdelingene, og spillplassene var blant de sonene der barn oppholdt seg lengst. Både i Drammen og Bergen observerte jeg en klar overvekt av gutter som brukte spilltilbudet, noe de ansatte kunne bekrefte var det normale, og som også Medietilsynets statistikker tydelig viser i sine nasjonale oversikter over jenter og gutters medievaner (Medietilsynet, 2014). Hvorfor det er slik, og om det er mulig å endre på dette, har de ansatte ikke så mange tanker om, men en bibliotekar sier at den filialen som har hatt en kvinnelig spillansvarlig, har fått et jentemiljø omkring dataspillene, noe som antyder at kjønn i ledelse og rollemodeller har betydning.

En sammenlikning av de to bibliotekene viser at Drammensbiblioteket legger mer vekt på dataspill-tilbudet enn Bergen offentlige bibliotek. Drammen tilbyr flere spill både til dagslån i biblioteket og til hjemlån, og gjør dem lett synlige for barna. Dette biblioteket gir også mer av sitt areale til spillplasser for barn, og til en rekke med pc-er, i tillegg til de utvidede mulighetene til spill som finnes i POPkult-avdelingen.

#### Forandringer i medier, i lesemåter, i kommunikasjon og i brukernes hoder?

Har så den teknologiske og mediemessige utviklingen ført til fundamentale endringer i barnebibliotekene? Svaret er ikke entydig. Noen endringer er svært synlige, slik som pc-plasser og spillkonsoller, mens andre er mindre synlige, som de raske digitale kommunikasjonskanalene. Kommunikasjonen mellom bibliotekar og bruker er blitt bedre tilrettelagt, noe som innebærer muligheter både for større brukermedvirkning og mer



skreddersydd formidling av bibliotekets tilbud til ulike aldersgrupper. Barnebibliotekene har et økende utlån av skjønnlitteratur, og unge lesere bruker ofte sosiale medier til å formidle sine opplevelser av både det de leser, og av andre medier de bruker, og slik bidrar flere stemmer inn i formidlingen. Litteratur er stadig det dominerende mediet i barnebibliotekene, både i bestand og utlån. Litteratur og lesing er også det som understrekes som barns viktigste medium, slik sitatet ovenfor fra *Kulturpolitikk fram mot 2014* viser. Kulturpolitisk er altså bok-mediet prioritert, selv om andre medier, særlig film og dataspill har fått økende betydning og anerkjennelse som viktige kulturuttrykk i barnebibliotekene.

Forskere har pekt på at digitale tekster kan fremelske nye måter å lese på, fordi det er en sammenheng mellom tekstens materialitet og måten den leses på (se for eksempel Hillesund, 2010; Liu, 2005). Innebærer det i så fall tap av tradisjonelle lese måter eller betyr det et tilfang, en bredere vifte av mulige lese måter, tilpasset ulike medier og teksttyper? Hvis den sistnevnte oppfatningen er riktig, er det av stor viktighet for bibliotekarbeidet, fordi en slik variasjon av medier og av lese modi krever en bred forståelse av hva lesing er, og hvordan forskjellige leseferdigheter kan stimuleres. Det pågår store diskusjoner på dette feltet, og forskningen viser sprikende funn. Jeg skal ikke her bruke mye plass på å drøfte de ulike frontene, men vise til noen hovedlinjer, som nokså grovsortert dreier seg om enten skepsis eller optimisme når det gjelder barns digitale lesing. Et utgangspunkt for noen forskere er at de såkalte «digital natives» (Prensky, 2001) som har levd hele livet innenfor den digitale tidsalder, har utviklet andre kommunikasjonsformer og andre, effektive måter å lære på enn sine godt voksne lærere, som kan regnes som digitale «innvandrere». De digitalt innfødte trenger andre, flermediale formidlingsformer, mener disse forskerne, i motsetning til andre forskere, som har som utgangspunkt at lineær papirlesing har sine særlige kvaliteter, som digital lesing mangler. Det gjelder særlig leservennlighet, samt motoriske og taktile forhold som blant annet kan påvirke innlevelsen i teksten, og på å huske det leste (Gerlach & Buxmann, 2011; Mangen & Kuiken, 2014; Mangen & Schilhab, 2012). Som jeg tidligere har vist, er ikke denne problemstillingen aldeles ny, påvirkningen av barns evner til konsentrert lesing var en bekymring som var framme også da kinoene kom for et hundreår siden. Kan hende vil bekymringene over barns bruk av digital teknologi til lesing og surfing også bli forlatt om en tid, men foreløpig er altså meningene delte, også innenfor leseforskningen.

Fordelene ved å vokse opp med de mulighetene kommunikasjonsteknologien og internettet tilbyr, er så mange at det er vanskelig å tenke seg hverdagen uten. Alle mulighetene, alt vi kan

gjøre, og gjør, med den nye teknologien, skaper potensiale for utålmodighet. Det er en ekstrem endring i kommunikasjonstempoet fra det å sende brev til å chatte eller sende sms, der deltakerne i den digitale kommunikasjonen gjerne forventer respons umiddelbart. Digital teknologi gjør det mulig å holde på med mange tekster eller aktiviteter samtidig, og denne vekslingen er blitt normalisert gjennom smarttelefonens utbredelse og for hånden-væren. Det hevdes i noen forskningsmiljøer at lesingen blir av dårligere kvalitet når den stadig blir avbrutt i slik veksling, noe som forhindrer «deep reading»; involvering i det som leses (Carr, 2010). En digital dings uten slike vekslingsmuligheter, for eksempel et lesebrett dedikert til det formålet, kan skape forventningsbrudd og utålmodighet, slik en niendeklassing i Oslo gav uttrykk for. Han deltok i en undersøkelse om unges lesepreferanser av papirbok sammenliknet med lesebrett, og vurderte lesebrettet negativt fordi det «var ikke noe å gjøre med det mens jeg leste.» (Tveit & Mangen, 2014)<sup>126</sup>

Forventer barn like «raske» opplevelser eller umiddelbar stimulans som ved nettsurfing også i andre medier, for eksempel tv-serier eller filmer, og legges det narrativt opp til dette? Et tilbakeblikk på NRKs Barne-TV-serier fra 20-30 år tilbake gir en klar indikasjon på at så er tilfelle, i alle fall for visuelle medier. Tv-serien *Jul i Skomakergata* (1979), sett og elsket av mange oppover på 1980-tallet, framstår i dag som uendelig langsom og hendelsesfattig, også for voksne med nostalgiske holdninger. En annen stor norsk mediesuksess; animasjonsfilmen *Flåklypa Grand Prix* (Caprino, 1975) har fremdeles seerrekorden på norske kinoer, med fem millioner solgte billetter, og blir årlig sendt på NRK ved juletider. Den har en langsomhet i oppbygningen som skiller seg fra nyere filmer i samme sjanger, for eksempel *Solan og Ludvig: Herfra til Flåklypa* (Sivertsen 2015) eller *Gurin med reverompa* (Jacobsen/Tystad, 1998), som begge foregår i det samme litterære universet fra Kjell Aukrusts fortellinger. Et tredje eksempel er filmatiseringene av *Alice in Wonderland*, der den nyeste adaptasjonen (Burton 2010) viser en intensivert dramatik og høyere tempo enn de eldre, for eksempel Sterlings versjon (1972), for ikke å snakke om Disneys (1959).

På liknende vis som tv-serier og filmer har endret sin dramaturgi etter den digitale revolusjon, er det grunn til å tro at også sjangerlitteraturen for barn (for ikke å snakke om voksen krimlitteratur) har gjort det. Uten å ha omfattende empirisk belegg for dette, kan det likevel anføres svært mange eksempler på at spenningstoppene i samtidas bøker kommer tettere, og

---

<sup>126</sup> Sitatet er hentet fra originalmaterialet, og finnes ikke i denne formen i artikkelen det henvises til.

fortellingene som større barn leser selv, er oftere preget av enten svært dramatiske hendelser, eller en ellevill humor. Begge deler kan sies å være emosjonelle appeller til leseren om å henge med.

Med den digitale revolusjonen følger en større frisetting fra tids- og stedsbundne hendelser. Barn kan både se og snakke med foreldre i Oslo mens de er på ferie i Finnmark, via nett. Nyhetssendinger tar tv-seerne direkte til dramatiske hendelser verden over, og selv om foreldrene avventer nyhetssendingene til etter barnas leggetid, kan barna selv finne de grufulle detaljene i krig eller katastrofereportasjer på nett. Meyrowitz (1985) påpeker at elektroniske medier, særlig tv, som er det han er mest opptatt av, skaper nye sosiale settinger, ved at mange mennesker fra ulike sosiale kontekster blir brakt sammen til samme «sted». Dette fører med seg en restruktureringen av sosiale arenaer og sosial framturen, noe Meyrowitz mener har vidtrekkende konsekvenser for blant annet utviskingen av grensene mellom barn og voksen. Betydningen av fysisk nærvær er svekket, også i familiene, der veggene ikke kan holde verden ute. Å bli sendt på rommet betyr ikke å bli sosialt isolert, for der finnes kanskje både tv, pc eller i våre dager nettbrett. Barna er blant de som har blitt mest påvirket av følgene av elektroniske medier, fordi de ikke lenger er henvist til avgrensede arenaer (Meyrowitz, 1985, s. 308). Denne nedbrytingen og restruktureringen av arenaer for sosiale fellesskap, er ytterligere aksentuert med de digitale og sosiale mediene. Slik Hjarvard (2008) viser, fungerer mediene i vår tid på en måte som endrer de sosiale relasjonene, for eksempel kommuniserer vi annerledes, er mindre avhengig av fysisk nærhet for å snakke eller leke, og hverdagen blir medialisert, ved at mediene brukes til aktiviteter og handlinger som tidligere var analoge, for eksempel spill, shopping eller leik. Når det gjelder den teknologisk betingede endringen av grenser mellom aldersgruppene ser vi en begynnende parallell til dette i utformingen av bibliotekrom der skillene mellom aldersgrupper er mindre tydelige.

Barnebibliotek legger i dag stor vekt på digital kommunikasjon med brukerne. Ser vi på Bergen offentlige bibliotek, har de utviklet egne nettsider for barn, med enkel lay-out, der teksten er tydelig henvendt til skolebarn: «Trenger du stoff til skoleoppgaver og prosjekter har vi bøker om det meste, og hjelper deg med å finne ting på nettet. Du kan bruke internett i biblioteket, og spille dataspill.»<sup>127</sup> Nettsidene merket barn inneholder lesetips, forhåndstale av arrangementer for barn, og informasjon til skoler og til foreldre. Sidene

---

<sup>127</sup> Bergen offentlige bibliotek (2013). Barneavdelingene. Hentet 16.05.2015 fra <http://bergenbibliotek.no/barn-og-ungdom/barneavdelingene>

inviterer til noe interaktivitet med en quiz om ulike barnelitterære tema. Lesetipsene er skrevet av bibliotekets ansatte, men her er også lenker til andre biblioteks lesetips. Hver tekst kan det legges kommentarer på, men dette krever pålogging via sosiale medier, og er derfor ikke aktuelt for barn under 13<sup>128</sup>. Barnesidene er merket med aldersgruppa 0-16 år, og overlapper aldersmessig noen år med sidene for ungdom, som også har lesetips, arrangements- og kurskalender og invitasjon til å bidra med egne produksjoner i Demoteket; bibliotekets spesialhylle for brukernes egne verk. Til sammenlikning med Drammensbibliotekets nettsider, er det en vesentlig forskjell i at Drammensbiblioteket ikke differensierer mellom sider for barn og voksne, men holder informasjon til alle innenfor samme tekst og lay-out, og arrangementer for barn er innplassert i en generell aktivitetskalender. Forsida er knyttet til en blogg, der postene, skrevet av bibliotekansatte, dreier seg om emner som nok i hovedsak er interessante for voksne, uten at dette markeres spesielt. Mens Bergen offentlige bibliotek har valgt å tilpasse informasjonen og formidlingen til henholdsvis voksne, ungdom og barn, har Drammensbiblioteket valgt en felles løsning, som harmonerer med bibliotekets lavere grad av differensiering mellom barn og voksne også i det fysiske biblioteket. Facebook-sidene til Drammensbiblioteket, POPkult-avdelingen og Bergen offentlige bibliotek brukes mest til å skape oppmerksomhet om kommende arrangementer. Bergens UROMs Facebook-side legger i større grad opp til direkte deltakelse, blant annet ved å la FB-vennene stemme over hvilke filmer som skal vises, og ved å legge ut et spørreskjema for å kartlegge interesser og kompetanser hos unge UROM-venner.

Samlet sett har teknologiinnovasjonen hatt stor innvirkning på 2000-tallets norske barnebibliotek, men den har ikke endret dem fundamentalt. Medietilbudet i barnebiblioteket er imidlertid utvidet, og særlig innlemmelsen av dataspill har medført en del debatt, som jeg seinere skal vende tilbake til. Hovedvekten ligger likevel stadig på papirbøker; på landsbasis viser Nasjonalbibliotekets statistikk at forholdet er ti til en når det gjelder bestand av henholdsvis barnelitteratur og alle andre medier for barn samlet. Dominansen av fysiske medier er langt sterkere enn hva tilfellet er i andre bibliotekavdelinger, der for eksempel faglitteratur i synkende grad lånes ut, og erstattes av nettsøk og nedlastinger av elektroniske dokumenter hjemmefra. Barnebibliotekenes innhold er fremdeles primært de fysiske samlingene og aktivitetene som foregår i det fysiske rommet, mens digitale tjenester er blitt viktige som infrastruktur. Det som imidlertid har endret seg fundamentalt, er barnas forhold til

---

<sup>128</sup> Aldersgrensa for Facebook og Instagram er 13 år.

teknologi og medier. For barn er ikke det som vi voksne gjerne kaller «nye medier» nye, men naturlige og integrerte elementer i barns dagligliv; så vel i sosial samhandling som i læring, kreativ lek og underholdning.

## **Eksperteret systemet utfordres**

I motsetning til den tidlige perioden i barnebibliotekenes historie, finnes det i dag ingen tydelig «oppskrift» på hvordan bibliotektenester for barn skal utformes og driftes, ut over de nokså generelle formuleringene i Bibliotekloven og den praksis som er nedfelt i tradisjonen for barnebibliotekararbeid. Giddens' begrep 'praktisk bevissthet' gir god mening i beskrivelsen av denne tradisjonsbaserte praksisen. I dette begrepet understrekes kyndigheten hos individet, som har kunnskap om de handlinger hun utfører. Kunnskapen som brukes for å utføre den sosiale praksisen, i vårt tilfelle det daglige barnebibliotekararbeidet, formuleres sjelden eksplisitt, men er til stede hos den handlende som praktisk bevissthet (1991, s. 35ff), altså en form for taus og kroppsliggjort kunnskap. Bibliotekaren vet hvordan hun skal handle (ifølge profesjonsstandarden), og dette innebærer også at handlinger på dette praktiske bevissthetsnivå er refleksivt regulerende. Hun vurderer hva hun gjør, hvordan andre reagerer på handlingene hennes, og regulerer egen handling fortløpende. Den praktiske bevisstheten har også en annen funksjon som er viktig i denne sammenhengen, den bidrar til å redusere kompleksiteten i avgjørelser og skaper en følelse av normalitet. Slik blir yrkespraksis ved et bibliotek nedfelt i en normalitet som kan være vanskelig å endre, fordi brudd med normaliteten fordrer eksplisitte begrunnelser og vekker motstand. Slik videreføres en tradisjon for praksisutøvelse, uten å nødvendigvis ha klare koblinger til et diskursivt bevissthetsnivå, slik det opprinnelig var da yrkespraksis ble innledet, og som vi har sett av de mange normative beskrivelsene av barnebibliotekpraksis fra tidlig 1900-tall. I et praksisfelt som er under endring på flere vis, er det en utfordring å bringe kunnskapen opp på et diskursivt nivå, for å synliggjøre den, diskutere den og enten begrunne eller endre praksis.

## Kompetansekrav endres

Barnebibliotekets ekspertsystem, med spesialkompetanse og biblioteksystemet slik det ble presentert i kapittel 9, utfordres i samtida. Internt utfordres bibliotekfaglig kompetanse ved at det er blitt vanlig på større bibliotek å ansette personale med annen spesialkompetanse, for eksempel i ledelse, pedagogikk eller litteratur. Å være bibliotekar er ikke lenger den eneste ønskede kompetansen, verken i publikumstjenester eller i ledelse, og ikke minst når det

gjelder biblioteksjefstillinger er dette blitt tydelig. Ved flere av Norges større bibliotek, er biblioteksjef med annen utdanning og praksis blitt foretrukket<sup>129</sup>, noe som har forårsaket mye debatt, både om profesjonen og omkring revisjonen fra 2014 av Bibliotekloven<sup>130</sup>. Debatten har i mindre grad berørt barnebibliotekene spesielt, men også her har flere biblioteksjefer funnet andre kompetanser enn bibliotekarutdanning nødvendige, og for eksempel ansatt lærere eller førskolelærere som del av fagstaben. Dette har vært langt mindre kontroversielt. Hvilken kompetanse som ønskes lokalt, defineres i stillingsutlysninger. Søkes det etter fagfolk til arbeid med barn og ungdom, forutsettes ofte (men ikke alltid) bibliotekfaglig utdanning, og det legges vekt på kunnskaper om barne- og ungdomslitteratur, informasjonsteknologi og formidling<sup>131</sup>. Krav om enda bredere kompetanse, med vekt på spesifikke kunnskapskrav framsettes i *Stortingsmelding nr. 23 Bibliotek (2009)*:

Biblioteket som kulturarena for barn og unge skal invitere til oppdaging, nyfikne, leik og læring og vere ein fristad der dei kan nytta tilboda som dei vil sjølve. [...] Barn og ungdom har behov for eit breitt spekter av medium i biblioteket og kompetent og inspirerande rettleiing i og formidling av media. Både folkebiblioteket og skulebiblioteket er særleg relevant i samband med arbeid for å styrkje lesing og leselyst. Biblioteket gjev tilgjenge til eit breitt litteraturtilfang og har også tilrettelagt litteratur for dei som treng det. Å skape eit slikt tilbud krev bibliotekarar med god kunnskap om barne- og ungdomsbibliotekararbeid, litteratur og formidling (2009, s. 128).

Innbakt i disse formuleringene ligger en yrkesrolle for barnebibliotekaren som innebærer å være inspirator, arenautvikler, kulturformidler og å være godt kjent med mediemangfoldet for ulike alderstrinn og nivå. Stortingsmeldinga stiller store krav til barnebibliotekarene både når det gjelder mediekunnskap og initiativrikdom. Det er i dag mulig å få en viss spesialisering innenfor formidlingsfag og barn og medier på norske bibliotekfaglige utdanninger, og via flere andre universitets- og høyskolestudier. Å fylle kravene fra Stortingsmeldinga forutsetter imidlertid mer enn fagkompetanse, det forutsetter personlige egenskaper som entusiasme, kreativitet og fleksibilitet, egenskaper som ofte framsettes som krav i stillingsannonser.

---

<sup>129</sup> Det gjelder blant andre Tromsø bibliotek, Bodø bibliotek og Deichmanske bibliotek.

<sup>130</sup> Fra 2014 er kravet til fagutdannet biblioteksjef dempet noe, ved at det åpnes for tilsetting av sjefer med annen kompetanse, forutsatt at minst fem årsverk i bibliotekets stab har godkjent bibliotekfaglig utdanning, som i dag vil si minimum bachelor med 2 år bibliotek- og informasjonsfag i fagkretsen.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-12-20-1656>

<sup>131</sup> Disse kvalifikasjonene har vært gjennomgående i stillingsannonser i 2014-2015.

### Klassifikatoriske oppbrudd

Et annet element i ekspertsystemet er også i endring: Dewey-systemet. Det er blitt mer og mer vanlig å bryte opp hylleoppstillingen, oftest slik at bøker og andre medier samles i kategorier. Det vil si at hele eller deler av samlingene blir inndelt og oppstilt på grunnlag av hva det spørres etter, eller hvordan folk enklere kan finne fram til det de er interessert i. Dette gjøres vanligvis som et supplement til, og ikke som en erstatning for klassifikasjon. Denne organiseringen brukes ofte i medier for barn, med kategorier som dyr, idrett eller andre tema som barn kan være opptatt av.

Slik Deweyklassifikasjonen fungerer for norske folkebibliotek i dag, er dette en tjeneste som utføres sentralt av Biblioteksentralen AL, som bibliotekene kan abonnere på. Hele 87 % av folkebibliotekene har et slikt abonnement (Rype, 2014). Bibliotekarene lokalt har stort sett gitt slipp på arbeidet med denne delen av ekspertsystemet, noe som selvsagt er rasjonelt og tidsbesparende, men også innebærer en distansering til klassifikasjonskompetansen. I en undersøkelse av hvordan Dewey-systemet brukes i norske bibliotek, kom det fram at Dewey ble sett på som et rent hylleoppstillingsverktøy, og ikke brukt til søk og gjenfinning. Noen mente at systemet heller ikke egnet seg til hylleoppstilling, og brukte derfor former for kategorisering av samlingen i tillegg (Knutsen & Rype, 2012, s. 37). Rype (2014) fant at alle de undersøkte ni folkebibliotekene i hennes masteroppgave brøt med Dewey-systemet i større eller mindre grad, av hensyn til brukerne, særlig til barn.

Det er flere som trekker fram at Dewey ikke passer med hva barn spør etter, og at de derfor foretrekker å kategorisere barnebøkene. De fleste bibliotekene har f.eks. en kategori for barn som heter «Hest», og som omfatter både skjønn- og faglitteratur om hester og hestestell for barn. «Jord og himmel» er en annen kategori. Folkeeventyr og Kunsteventyr, som tilhører to ulike fagområder i Dewey, blir plassert i samme kategori. (Rype, 2014, s. 36)

Et slikt kategorisystem er fleksibelt, og kan endres i samsvar med at brukernes interesser endres.

### Fornyelse eller utydeliggjøring av profesjonen?

Det er altså flere tendenser i praksisutøvelsen lokalt i barnebibliotekene som peker i retning av en nedbygging av det moderne ekspertsystemet. Både når det gjelder kompetanse og klassifikasjonssystem er kommunikasjonen ut til barna som bruker biblioteket blitt viktigere enn å følge profesjonens tradisjon. Samtidig er bibliotekenes ekspertsystem blitt stadig

sterkere utviklet nasjonalt, med sentraliseringen av klassifikasjon og katalogisering, og med mulighetene for å sette ut store deler av medieinnkjøpet til BS Medievalg<sup>132</sup> som tilbyr ferdige standardpakker av bøker, lydbøker og film, som en effektivisering av arbeidsrutinene. I tillegg kommer de forholdsvis omfattende innkjøpsordningene for litteratur under Norsk kulturråd, som de aller fleste folkebibliotek mottar ett eller flere sett fra. For barn har andelen vært stigende på 2000-tallet, og omfattet i 2014 et titteltall på 218, mot 127 i 2001<sup>133</sup>. Innholdet i settene har det enkelte bibliotek ikke noen innflytelse på. Med disse sentrale føringene er det lokale handlingsrommet til å utøve bibliotekfaglige vurderinger i medievalget en del begrenset. Fram til 2002 eksisterte Statens bibliotektilsyns rådgivende utvalg for barne- og ungdomslitteratur, som hvert år utgav veiledende lister over bøker som utvalget mente egnet seg til folke- og skolebibliotek. Opphøret av dette utvalget kunne signalisere en kulturpolitisk endring i retning av større åpenhet for lokale prioriteringer, og nedtoning av statlig formynderskap. Imidlertid har folkebibliotekenes jevnt over strammere mediebudsjetter på 2000-tallet, og en utvidelse av Kulturrådets innkjøpsordninger for barn til også å omfatte fagbøker<sup>134</sup> og tegneserier, i tillegg til muligheten til å sette ut medieinnkjøpet, virket negativt for en slik lokal profilering. Slike tilløp til uniformering fra sentralt hold (ikke uten paralleller til bibliotekreformen av 1902) av i utgangspunktet svært forskjellige bibliotek i svært forskjellige kommuner, er noe enkelte bibliotek- og kulturforskere har berørt (Byberg, 2006; Slaatta, 2008), men fenomenet har i bare liten grad blitt undersøkt. Imidlertid har profesjonssosiologen Andrew Abbott gjort en studie av noe som står i sammenheng med dette, nemlig virkningen av arbeidsdifferensieringen mellom ulike nivå i bibliotekarprofesjonen. Han fant at på grunn av sentraliserte oppgaver som ivaretok sentrale bibliotekfaglige oppgaver og vurderinger, vil konsekvensene bli

...an increased distance between a core professional elite that is concerned with maintaining and upgrading the increasingly centralized knowledge and physical resources of the profession-algorithms, databases, indexing systems, repositories-and a larger but peripheral group that provides actual client access to those resources.” (1998, s. 140) .

Her synes imidlertid ikke Abbott å regne med formidlingen og brukerkommunikasjonen som faglige kjerneoppgaver, noe jeg stiller et stort spørsmål ved. Funnene er likevel interessante, og er ifølge Abbott uttrykk for en generell tendens i mange av profesjonenes utvikling i samtida.

---

<sup>132</sup> Ca 60 bibliotek benytter dette tilbudet, ifølge hjemmesidene til BS Medievalg.

<http://www.bibsent.no/index.php/bs-medievalg#bs-medievalg>

<sup>133</sup> Kilde: Norsk kulturråds årsmeldinger, samt oversikter på Biblioteksentralen.no

<sup>134</sup> Ordningen gjelder fra 1996, og omfatter ca 25 titler pr. år.



Barnebibliotekenes tilbud av kulturarrangementer for barn er også blitt mer sentralisert i forbindelse med at mange av de litterære arrangementene til Den kulturelle skolesekken foregår på biblioteket, ofte som et samarbeidsprosjekt mellom fylkesbibliotek og skole, der det enkelte folkebibliotek kan få en «pakkeløsning» til sitt bibliotek med forfattere som turnerer i landsdelen eller fylket. Ordningen kan sees som en del av tendensene til utflytting av faglig arbeid fra lokalt til sentralt hold.

Mens barnebibliotekarbeid har vært et tydelig definert yrkesfelt siden begynnelsen av 1900-tallet, er det langt mindre tydelig hva ungdomsbibliotekarbeid innebærer. Ungdom har gradvis blitt synlige som et eget publikum i folkebibliotekene, i samsvar med etableringen av ungdomskulturen på mange livsområder. Fra å ha folkebibliotek inndelt i barne- og voksenavdeling, har det fra etterkrigstida, i det minste fra 1970-tallet av, blitt avsatt egne arealer og medier beregnet på ungdom i biblioteket. Disse arealene har ikke hatt noe entydig forbilde, slik barnebibliotekene hadde i den amerikanske tradisjonen. Satsingen på ungdom som målgruppe har dessuten blitt sett på som krevende, og generelt ikke vært prioritert på samme nivå som barn. Dette er tendens som kan gjenfinnes i mange land, også i USA (Bernier, Males, & Rickman, 2014), i Australia (Shay, 2011) og i Sverige (Rydsjö & Elf, 2007). Der det satses på bibliotek for unge, er erfaringen fra mange hold at involvering av ungdom i utviklingen av tjenestene er et kriterium for å nå målgruppa. Dette betyr en endring av bibliotekarrollen, ved å gå slipp på noe av den tradisjonelle profesjonsautoriteten, som jeg seinere skal komme inn på.

Biblioteksjefen i Oslo, Kristin Danielsen, mener at bibliotekarenes profesjonsrolle er i endring, både når det gjelder de faktiske arbeidsoppgavene og når det gjelder holdningen til publikum. Hun aksentuerer en vending i profesjonsutøvelsen: «Vi går fra å finne, hente og levere til å skape og dele. [...] Det vi ser, er at vi beveger oss bort fra et samfunn av eksperter. I stedet ønsker folk å skape noe selv, og det må også bibliotekene ta inn over seg.»<sup>135</sup> Danielsens uttalelse kan leses som en poengtering av nedbyggingen mellom ekspert og lekfolk; å bevege seg bort fra ekspertsamfunnet, betyr at mange er blitt eksperter på sine egne

---

<sup>135</sup> I intervju med Per Christian Selmer Andersen, i Aftenposten <http://www.aftenposten.no/kultur/k-magasinet/Slik-bli-fremtidens-bibliotek-7872683.html> Danielsen har framsatt denne vendingen i flere presentasjoner, blant annet i «Hvordan kan nye Deichman bli en berikelse for det flerkulturelle Oslo?», hentet 05.01.2016 fra [http://dfb.deichman.no/sites/dfb.deichman.no/files/kristin\\_danielsen\\_-\\_flerkulturelt\\_bibliotekmote\\_mai\\_2014.pdf](http://dfb.deichman.no/sites/dfb.deichman.no/files/kristin_danielsen_-_flerkulturelt_bibliotekmote_mai_2014.pdf). Vendingen er noe mindre aksentuert i bibliotekplanen for Oslo: *Borgernes bibliotek* (2014).

interessefelt. Med enkle digitale verktøy som gratis kan lastes ned fra internett, kan alle publisere egne tekster på nett eller åpne egne fotogalleri eller lage debattfora om mat og drikke eller politikk. Noe som slett ikke betyr at alle gjør det. Ekspertsystemet er ikke dødt, men utfordret og under omforming, og influeres av publikum på en mer direkte måte enn tidligere. Dette blir en viktig faktor når legitimeringen av biblioteket kobles til økonomisk rasjonalitet, slik Geir Vestheim har hevdet (1997, 1999), og dermed til faktisk bruk og ikke til prinsipper om opplysning og danning.

Ser vi på casebibliotekenes praksis og ekspertforståelse, kommer begge sjefene med tydelige synspunkter på hva slags kompetanse som trengs i et folkebibliotek. En av dem kommenterte<sup>136</sup>: «Jeg mener jo at en bibliotekar ikke er nok i seg selv, men sett en bibliotekar sammen med andre, da skjer det mye. [...] Det må inn mye mer spisskompetanse sammen med bibliotekarer». Denne biblioteksjefen så for seg at de «andre» stillingene, som tradisjonelt har vært en form for sekretærer, eller såkalt «merkantilt» personale med lavere utdanning, over tid blir besatt av folk med spisskompetanse på «litteraturformidling, som kan markedsføring, som kan digital formidling. Alle de tinga som vi bibliotekarer ikke er gode nok på.». Sjefen ved det andre casebiblioteket kommenterte<sup>137</sup> at «En utdannet barnebibliotekar som bare er en utdannet bibliotekar er ikke nødvendigvis spesielt god med barn, han er vanligvis veldig glad i barnelitteratur.» Denne sjefen hadde erfart at mange nyutdannede bibliotekarer vegret seg for å formidle til «barn i flokk», og la til at «grunnlaget de har i barnelitteratur er jo heller ikke så voldsomt, egentlig.». Disse to sjefene, som selv er bibliotekarutdannet, hadde klare oppfatninger av manglene i bibliotekarkompetansen, og begge hadde valgt å ansette fagfolk med annen kompetanse.

Bergen offentlige bibliotek har valgt å fremme seg selv som et «kompetansesenter for barnelitteratur» i sin handlingsplan for arbeidet med barn (Bergen offentlige bibliotek, 2012), noe som enkelte av de ansatte oppleves som i overkant ambisiøst<sup>138</sup>, men som fra ledelsens side er et uttrykk for å fastholde barnebibliotekets ekspertstatus. Kompetansen på barns medier og formidling til barn har tradisjonelt vært høyt verdsatt ved begge bibliotekene, mens ungdom ikke har vært et satsingsområde i samme grad. Bibliotekar i Drammen, Stig Elvis Furseth, er en av dem som har kritisert den manglende satsinga i norske bibliotek: «Viss eg

---

<sup>136</sup> I intervju med meg 11.09.2014.

<sup>137</sup> I Intervju med meg 01.10.2014

<sup>138</sup> Ifølge biblioteksjefen i intervju med meg 01.10.2014 og bekreftet i intervju med ansatte.

hadde rådd over halvparten av den energien, innsatsviljen og stillingsressursane som blir barnesatsinga til del, ville bibliotektilbudet til ungdom sett heilt annleis ut.» (Furseth, 2008, s. 47). Begge casebibliotekene har imidlertid valgt å legge betydelige ressurser i å utvikle interessante tilbud for og med ungdom i de siste årene.

Endringer av arbeidsorganiseringen som noen bibliotek innfører, blant annet ved folkebibliotekene i Drammen og Tønsberg / Nøtterøy, med funksjonsorganisering i stedet for målgruppeorganisering, vil kunne nedtone spesialisert kompetanse på barn og medier, til fordel for fleksible generalister. Sammenholdt med nedbyggingen av skiller mellom barneavdeling og andre avdelinger, vil det sette barnebibliotekar-rollen under press, og på sikt kanskje kunne oppløse denne rollen.

## **Det globale barnebiblioteket**

Globale problemstillinger og det individuelle selvet er to motsatte ekstremer som diskuteres i *Modernity and Self-Identity* (1991). Giddens skriver at den sterke globaliserende tendensen eksisterer side om side med en sterk vektlegging av personlige disposisjoner. ”In high modernity, the influence of distant happenings on proximate events, and on intimacies of the self, becomes more and more commonplace.” (1991, s. 4). Inntrykk fra hele verden møter barn fra flere kanter, først og fremst gjennom daglig mediebruk, men også gjennom feriereiser eller flytting til nære eller fjerne land, eller gjennom andre barn i nabolag, barnehage eller skole som er innvandret, og alle disse inntrykkene er med på å forme barns tenking om seg selv og verden. Samtidig kan det etterspores en økende internasjonal oppmerksomhet om barns særlige utsatthet i ulike samfunnskontekster. Flere konvensjoner og organisasjoner om barns rettigheter og velferd generelt er kommet til i løpet av etterkrigstida, der FNs Barnekonvensjon fra 1989 er særlig viktig, også særlige konvensjoner om barn i krig (FN 2000<sup>139</sup>) og om overgrep mot og utnyttelse av barn (ISPCAN<sup>140</sup>, 1977). Tilkomsten av konvensjonene sier noe om behovet for nasjonsovergripende bestemmelser på disse vanskelige områdene, og er samlet sett et sterkt uttrykk for viljen til å verne om barnas rett til sin egen barndom.

---

<sup>139</sup> Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/OPACCRRC.aspx>

<sup>140</sup> International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. <http://www.ispcan.org/>

Kulturpolitikken, som i Norge lenge dreide seg om å bygge opp under det nasjonale, har vist tegn til endring på 2000-tallet. I stortingsmeldinga *Kulturpolitikk fram mot 2014*, kommer dette eksplisitt til uttrykk:

Fram til i dag har kulturpolitikken i Noreg vore nært knytt til nasjonsbygging og ein likskapsorientert velferdspolitik. Ei grunnleggjande legitimering av kulturpolitikken har vore å dyrka fram ein særeigen nasjonal identitet forankra i ein einskapleg felles nasjonalkultur [...] Den framtidige kulturpolitikken må venda perspektivet bort frå konstruksjonar av ein einskapleg felleskultur og leggja til rette for ei utvikling av kulturen med utgangspunkt i det mangfaldet og den kompleksiteten som pregar dagens kultursituasjon. Dette krev forståing av kultur som opne prosessar, ikkje som isolerte system. Det må leggjast til grunn at kultur er noko som oppstår, veks fram og vert endra i møtet med andre kulturar. (St.meld. nr. 48, 2003, s. 21)

Denne åpningen for å se globalisering som positiv kraft er en av de virkelig markante endringene i nyere norsk kulturpolitisk tenking. Meldinga tar også opp den globaliserte mediesituasjonen barn og unge lever i, og poengterer at mediene gir barn felles referanserammer og fortrolighet med «eit arsenal av historiar, idear og førestellingar som kan brukast kreativt i eigen leik» (2003, s. 29). Den verdensomspennende medieindustrien sørger for at barn i Sandnes og i Sidney får oppleve de samme filmene, de samme musikkvideoene og de samme dataspillene. Det gir fellesskap over kontinentene, for eksempel i nettsamfunn av fans, det gir også og koder og kompetanse til å fortolke andre medieuttrykk. De store generasjonskullene av barn som kjenner for eksempel Spiderman- eller Frost-filmene, kan skape egen aktivitet ut fra filmenes univers. Tilløpene til slik mediepåvirkning var tydelige allerede i moderniteten, med kinofilmene som påvirket leiken, slik jeg tidligere har pekt på. I seinmoderniteten er dette blitt et mye tydeligere trekk ved barnekulturen, med blant annet industrien av spin-off-produkter og medieadaptasjoner av populære fortellinger eller univers. I korthet kan en si at i moderniteten inspirerte mediene til leik, mens i seinmoderniteten er mediene leiken.

I barnebiblioteket kommer globaliseringen til uttrykk både gjennom medievalget, gjennom formidlingen og gjennom møtet med barn med flere kulturelle referanserammer. Når det gjelder det dominerende mediet, barnelitteraturen, er tekster som tar opp forhold og hendelser i andre land og på andre kontinenter blitt noe mer utbredt, også i form av oversatt litteratur, selv om dette stadig er en mindre del av barnelitteraturen. Hovedtyngden av fag- og skjønnlitteratur i norske barnebibliotek er av nordiske forfattere, pluss oversatte

engelskspråklige, fordi det er hovedsakelig dette som utgis på norsk<sup>141</sup>, og det samme gjelder for filmtilbudet.

Norsk barnelitterær tradisjon har både basert seg på, og selv bidratt sterkt til nasjonsbygginga og enhetskulturen. Denne tradisjonen er i ferd med å bli noe mindre entydig. Den politiske streben etter enhetskulturen er, som vi har sett, et kulturpolitisk prosjekt som er forlatt. Det synet ligger også til grunn for stortingsmeldinga om bibliotek (St.meld. nr. 23, 2009), der globaliseringa og det flerkulturelle Norge tas for gitt. I bibliotekmeldinga er samfunnsoppdraget bredt presentert, og her nevnes folkebibliotekenes nøkkelrolle i å «styrkje og formidle norsk skriftkultur og litteratur» (2009, s. 13), men dette står ikke i veien for den demokratiske verdien som også framsettes: «å skape forståing og respekt for kulturelt mangfald» (2009s. 13).

Alle norske bykommuner har, spesielt i løpet av de tre-fire siste tiårene, fått en betydelig tilflytting av familier fra andre språkområder. Ved inngangen av 2015 var omkring 800 000 mennesker i dagens Norge innvandret, eller – og det gjelder for de fleste - hadde foreldre født utenfor Norge<sup>142</sup>. Mange har flyktet fra krig, nød og forfølgelse for å finne nytt livsgrunnlag for en tid, eller permanent. Andre er kommet for å finne bedre tilgang på arbeid. Tilflyttingen kan derfor gi norske lokalsamfunn og norske barn et innblikk i akutte kriser og konflikter som utspiller seg i andre land. Samtidig gir tilflyttingen også erfaring med ulike kulturer, og normaliserer et mangfold av blant annet religion og språk. Imidlertid har ikke norsk barnelitteratur hittil formidlet en norsk virkelighet som avspeiler dette kulturelle og etniske mangfoldet (Skaret, 2011; Vold, 2015).

Felles for de høyst forskjellige etniske minoritetene er at de er svært aktive bibliotekbrukere (ABM-utvikling, 2008). Mange bibliotek arbeider med å gi språkstimulans til foreldre og barn, både på morsmålet og på norsk. En videreføring av den gamle amerikanske tradisjonen med fortellerstunder på innvandrerspråk finner vi i dagens fortellerstunder på Deichmanske biblioteks filial Gamle Oslo, der det jevnlig samles barn for å lytte til eventyr på henholdsvis

---

<sup>141</sup> Norsk barnebokinstitutt. Statistikk over bokutgivelser for barn og unge i Norge.

<http://barnebokinstituttet.no/statistikk-for-barne-og-ungdomslitteratur/>

<sup>142</sup> Statistisk sentralbyrå (2015). Innvandrere og innvandrerbefolkning pr. 1. januar 2015.

<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

arabisk og norsk eller somali og norsk<sup>143</sup>. I et nytt land med nytt språk, kan biblioteket fungere som en trygg møteplass uten prestasjonskrav, og undersøkelser viser at folkebiblioteket nyter stor tillit så vel blant minoritetsbefolkningen, som blant etniske nordmenn. (Direktoratet for forvaltning og IKT, 2015; Vårheim, 2011, 2014).

En global barndom kan defineres som en sammensatt vev av barns muligheter, erfaringer og risikofaktorer som ikke lar seg avgrense av nasjonalstatenes politikk, språk eller tradisjoner. Globaliseringen innebærer impulser fra mange kanter av verden, men den innebærer også at mennesker i det seinmoderne samfunnet har fått andre risikofaktorer å hankes med enn i det moderne og førmoderne samfunnet. Giddens nevner global oppvarming og klimakrise, atomvåpen og total utslettelse, kollaps i global økonomi eller framvekst av totalitære stormakter. Alt dette er store og skremmende trusler, som også når barn gjennom nyhetsmedia. Hvordan håndterer barnebibliotekene å formidle ulike syn på de alvorlige temaene i en globalisert verden? Hvordan formidler de for eksempel at vi etter de fleste eksperters overbevisning er inne i en farlig utvikling når det gjelder klimahåndtering? Loven pålegger bibliotekene å vektlegge kvalitet, allsidighet og aktualitet i det som formidles, og det ligger store utfordringer for formidlerne i arbeidet med slike vanskelige tema. Dette synes likevel ikke å være noe stort tema i profesjonsdebatten jeg har undersøkt. Ingen av artiklene eller diskusjonene på e-postlista har tatt opp dette, og heller ikke håndboka fra 2003. Imidlertid er ikke dette spørsmål som utelates i formidlingen, slik jeg fant i undersøkelsen av casebibliotekenes aktivitet. Ser vi på fenomenet globalisering ved casebibliotekene, signaliserer Bergen offentlige biblioteks barneavdeling sterk lokal tilknytning både ved sine freskomalerier, og ved sin vektlegging av å formidle lokale kreative krefter og deres kunnskaper, slik aktivitetsprogrammet deres viser. Noen av de samme tendenser finnes i Drammens program fra seinere år, men her er nærheten til Oslo, og til regionens hovedtyngde av kunstnere og fageksperter ganske kort, og det lokale setter ikke like sterkt preg på formidlingen, selv om også Drammen benytter seg av lokale forfattere og kunnskapsformidlere.

De globale medietrendene, ved siden av de lokale, virker tydelig inn på tjenestene i Drammen og Bergen. Informantene ved casebibliotekene forteller om konformitetspress i skolemiljøene,

---

<sup>143</sup> Deichmanske bibliotek, filial Gamle Oslo. Hentet 23.04.2015 fra <https://www.deichman.no/filial/gamle-oslo>

som betyr at det å ikke kjenne bestemte filmer, spill eller artister kan fungere ekskluderende. Flere bibliotekarer er svært opptatt av den sosiale funksjonen biblioteket har, og framhever det viktige i muligheten til å la barn fra økonomisk svakstilte familier få utforske mediemangfoldet via biblioteket. «Jeg tenker at det aller viktigste, som jeg ser sånn til hverdags, da – når jeg er ute og har vakt, det er den utjevne effekten som vi har.» Fra det andre casebiblioteket kom liknende uttalelser: «Altså, her ser jeg jo det at mange tospråklige spiller, og som mest sannsynlig ikke har Playstation og FIFA hjemme. Og det handler om en sosial setting, hvis du ikke får spilt FIFA, eller ikke aner hva det handler om, så er du helt ute. Så der tror jeg biblioteket gjør en kjempeviktig jobb.» Dette utjevningsargumentet synes å stå adskillig sterkere enn holdningen om å være et alternativ til de store kommersielle mediesuksessene, et syn som hadde større gjennomslag på 1970- og 80-tallet. I dag er det langt større aksept blant bibliotekarer for at kommersielle medieuttrykk forsvarer sin plass i barneavdelingene.

I Bergen kommunes plan for kunstformidling til barn hevder de:

Den globale brytningstiden med raske endringer og det økende kulturelle mangfoldet barn omgis av, krever en aktiv barnekulturpolitikk overfor barn som skaper engasjerte, kreative, reflekterte samfunnsborgere med kulturell kompetanse, innsikt og forståelse. (Bergen kommune, 2011, s. 11).

Her karakteriseres samtida som ganske kaotisk, og globaliseringen framstår som krevende for barn. Det er høgt ambisjonsnivå over en kulturpolitikk som vil skape samfunnsborgere med alle disse gode egenskapene som nevnes. En kan spørre seg om en kulturpolitikk virkelig kan få dette til, og om barnet som skal skapes om til en kvalitets-samfunnsborger kommer tomhendt til møtet med denne sentrifugen av en barnekulturpolitikk. Den kulturelle kompetansen nevnes også i Drammen kommunes kulturplan, og handler der om å utvikle barns evne til opplevelse og fornyelse, inkludert kunnskap om kunst og kulturer, nysgjerrighet, og evne til å uttrykke seg gjennom ulike medier. Ordet utvikling antyder at det bygges på noe som allerede er til stede, mens å skape indikerer at dette skjer fra intet. Kulturell kompetanse synes i disse planene å være et nøkkelbegrep når det gjelder takling av globaliseringen, og omfatter så vel den klassiske dannelsen ved kunnskap og innsikt, som barns egen kreativitet.

Når det gjelder de store og vanskelige globale temaene, tok for eksempel BOMS i Drammen opp terrorisme på et av møtene i 2014, og økologisk krise og miljøvern er to av temaene som

er svært tydelig i noen av barne- og ungdomsbøkene som er blitt bredt formidlet i begge bibliotek på 2000-tallet. Barnekonvensjonen, som hevder barns rett til både beskyttelse og til informasjon, er en mye brukt tekst i politiske og overordnede dokumenter. I praktisk yrkesutøvelse synes informasjonsbehovet å være overordnet beskyttelsesbehovet, selv om konteksten for formidlingen setter noen grenser. En av bibliotekarene som arbeider mye med formidling til barn sa det slik:

Det er klart, vi får inn ting her som er såpass sterke, at det er ikke noe du leser for en gruppe unger og så skal de gå hjem. Det er stor forskjell på det, hvis vi har en klasse inne, så har vi stort sett bare mulighet til å formidle ting, og så går de. Mens BOMS, som kommer en time annenhver uke, og som vi kan snakke med, da kan vi ta fram helt andre ting, mye sterkere ting. Det skal jo bearbeides også.

Globale mediefenomen er tydelig til stede i casebibliotekene, i form av de foretrukne dataspillene som FIFA, og i form av filmer og litteratur på utlånstoppen. I 2015 har for eksempel serien av amerikanske Jeff Kinney: *En pingles dagbok* toppet listene ved norske bibliotek så vel som ved bibliotek i en rekke land verden over. Norsk litteratur står likevel sterkt på utlånsstatistikken, med spenningsserier av Jørn Lier Horst som noen av de mest leste i 2015.

## **Institusjonaliseringen av barndommen intensiveres**

Modernitetens tendens til å lukke barndommen inne i særlige institusjoner, har utviklet seg til å bli mer omfattende de seinere tiåra, og barn lever i dag store deler av sine liv i institusjoner. I Norge ble barnehagetilbudet relativt seint utviklet, men sterk utbygging inn på 2000-tallet gjør at det i dag er så å si full barnehagedekning fra ett-årsalderen av. Obligatorisk skole ble forlenget med ett år i 1997, med senket alder fra sju til seks år ved skolestart. Den frivillige Aktivitetsskolen eller Skolefritidsordningen i regi av skolen og samarbeidspartnere omfatter drøyt 60 % av alle barn på 1.-4. trinn<sup>144</sup> og dekker gjerne noen timer i for- eller etterkant av skoledagen. Svært mange barn er dessuten aktive i en eller flere organiserte aktiviteter innenfor idrett eller kultur<sup>145</sup>. Samlet sett vil dette si at norske barn i dag har mindre tid enn

---

<sup>144</sup> Kilde: Utdanningsdirektoratet.

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/1-Fakta-om-grunnskole-og-videregaende-opplaring/19-Skolefritidsordning-SFO/>

<sup>145</sup> Ca 60 % av ungdom 13-16 år er med i en eller annen organisasjon, ifølge NOVAs UngData, 2013. Hentet fra nettet 28.05.2015: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>



tidligere til uorganisert aktivitet, og mindre tid uten voksenkontroll<sup>146</sup>. En undersøkelse fra Norsk institutt for naturforskning (Skår et al., 2014) viser at 30 % av 6-12-åringene aldri er ute uten at voksne kontrollerer hvor de er og hva de gjør. Trafikkfarer og andre farer, samt ønske om å følge opp egne barn, gjør at mange foreldre velger å følge barna til og fra alle fritidsaktiviteter, og følge med mens de er aktive, også ved bibliotekbesøk. Sammenlikner vi besøksmønstrene i barnebibliotekene i dag og i mellomkrigstida, er en av de tydeligste forskjellene at i dag er voksne og barn til stede sammen i barneavdelingen, noe som har ført til endringer i innredning (foreldrene skal også ha komfortable sittemøbler) og medieoppstilling (foreldrenes interesser forsøkes ivaretatt også her).

Denne utstrakte organiseringen av barndommen får selvsagt konsekvenser for bruken av barnebiblioteket. Mange barn har mindre tid enn før til å besøke biblioteket, til å lese eller bruke bibliotekets andre medier. Selv om nasjonal statistikk over kulturbruk viser at andelen barn som oppgir at de har lest i bok en gjennomsnittsdag, er like høy som for 20-30 år siden, er antall minutter brukt på denne aktiviteten redusert<sup>147</sup>, tiden skal strekke til mange gjøremål. En annen konsekvens er at mye av barnebibliotekaktiviteten blir konsentrert omkring organiserte opplegg med besøk av skoleklasser eller barnehagegrupper, eller ved bibliotekets egne organiserte grupper. De organiserte klassebesøkene er gamle som barnebiblioteket selv, men innholdet har skiftet karakter fra å dreie seg om kunnskap om bibliotekets system, til å hovedsakelig konsentrere seg om litteraturformidling, altså i retning av å skape opplevelser og leselyst hos elevene. Svært mye av formidlingsaktiviteten i casebibliotekene er koblet til organiserte klasse- eller barnehagebesøk, eller til bibliotekets egne organiserte grupper, som BOMS i Drammen eller verksteder som Kodeklubben i Bergen. Det er begrenset mulighet for foreldrene til å ta barna med til biblioteket på hverdager, noe som har vært et viktig argument for søndagsåpne bibliotek med familieprogram, slik både Bergen og Drammen har åpnet for de siste årene.

Uten barnehagegrupper, ville barnebibliotekene ha svært få besøk i formiddagstimene, da de fleste barna daglig er i barnehagen. Sammen med foreldre kommer småbarna oftest bare i helgene. Imidlertid er de aller minste, 0-1 år, med hjemmeværende forelder i permisjon, en

---

<sup>146</sup> Det er i varierende grad mulig for barn å ha medbestemmelse og ta ansvar innenfor en del av organisasjonene. Alt er ikke voksenstyrt.

<sup>147</sup> Norsk mediebarometer. <http://www.ssb.no>

målgruppe for barneavdelingens formiddagstimer. Tilbud til babyer og foreldre, for eksempel babysang eller andre former for språk- og sansestimulering av babyer, forekommer ved ganske mange barnebibliotek, i tråd med IFLAs *Guidelines for library services to babies and toddlers* (IFLA, 2007). Bibliotekene kan gi viktige språk- og kulturimpulser også til de helt små (Butler, 1995; Elkin, 2014). Denne gruppa er så langt ikke prioritert ved mine casebibliotek, noe som kan sees i sammenheng med at andre aktører på stedet tilbyr babysang eller andre kulturtilbud for babyer og foreldre.

## **Forutsetningene for autoritet og tillit**

### Nedtoning av aldersskillene

Både Drammensbiblioteket, som jeg seinere skal gå inn på, og det planlagte nybygget til Deichmanske bibliotek, legger i varierende grad opp til en åpenhet mellom barneavdelingen og andre avdelinger. Romutformingen uttrykker noe om at aldersdifferensiering ikke er like ønskelig som før. En viktig inspirasjonskilde for utformingen av nye norske bibliotek har blant annet vært danske Hjørring bibliotek, som har nettopp en slik åpenhet. Vi har tidligere sett at en del av modernitetens strenge skiller mellom voksen- og barnekultur er i ferd med å smuldre opp, ikke minst når det gjelder mediebruk innenfor musikk, spill, film og litteratur. Nedbyggingen av grenser mellom aldersgruppene som bl.a. Meyrowitz (1985) viser til, som en konsekvens av medieutviklingen, bidrar også til at fysisk helt adskilte arealer i bibliotek for barn og voksne blir mindre aktuelt.

Kulturytringer skapt med tanke på voksne brukes av barn, og vi finner også eksempler på det motsatte, der for eksempel Harry Potter-bøkene utgitt med «voksen-cover»<sup>148</sup> viser en dobbelthet når det gjelder grenseoverskridelsen i mediebruk; bøkene leses av både barn og voksne, samtidig som det endrede coveret også antyder et ønsket skille (hos voksenleseren) mellom barneleseren og den voksne leseren.

Fra forlagenes side har man likevel holdt seg fast i en ganske bastant aldersinndeling, med serier der dette tydelig angis, som Gyldendals 10:12-serie, eller forlagenes nettside-anvisninger, der bøker er angitt å enten passe for «småbarn», 6-9 år, 9-13 år eller «ungdom». Biblioteksentralens katalogdata angir på liknende måte koder med aldersspenn for

---

<sup>148</sup> Harry Potter wiki. Cover art. Hentet 06.04.2015 fra [http://harrypotter.wikia.com/wiki/Cover\\_art](http://harrypotter.wikia.com/wiki/Cover_art)

barnebøkene, og deres praksis med koding er nylig blitt kritisert for å legge begrensninger på bøkens potensielle lesekreter<sup>149</sup>. Når det gjelder film, setter Medietilsynets grenser bare en nedre grense, og antyder ikke hvilket aldersspenn filmene er mest interessante for<sup>150</sup>.

En undersøkelse av utlånet av 2003-årgangen av norske ungdomsromaner<sup>151</sup> viste tydelig at de forlagsdefinerte ungdomsromanene, som var kategorisert som aktuelle for lesere fra 13 år og oppover, overveiende ble lånt av 10-12-åringer. Når medieforskere også påpeker at barn har tv-serier produsert for voksne blant sine favoritter, og at perioden med tradisjonell barneleik er blitt kortere (Hjarvard, 2008), kan det tyde på en tendens til voksengjøring av barndommen. Men som antropologen Mari Rysst (2010) peker på; man må spørre hvordan barn ser voksenmedier, ikke nøye seg med å undersøke hva de ser. Hun fant at en serie som «Sex og singelliv» var svært populær blant tiårige jenter i Oslo, men at de så serien på sin egen barnlige måte, de lekte med rollefigurene, og at adskillig av det som henspilte på sex gikk over hodene på dem.

Hvordan differensieres bibliotektilbudet etter alder i dag? Mange folkebibliotek har erfart at det å skape en egen ungdomsavdeling ikke har vært særlig vellykket, mens mine to casebibliotek har gjort gode erfaringer med sine tilbud til ungdom og yngre voksne. Alderskategorisering er problematisk i ungdomssammenheng. Å trekke ut den forlagsdefinerte ungdomslitteraturen i en egen krok, eller å plassere fantasy litteraturen sammen med ungdomslitteraturen og deler av tegneseriesamlingen har i flere tilfeller ført til irritasjon hos leserne. Enten fordi de voksne fantasyleserne opplever å bli stigmatisert som umodne i sin smak, slik en irritert leser skrev i Bergens Tidende<sup>152</sup> eller fordi ungdom som har vokst ut av barneavdelingen og kjenner seg klar for hele verden, kan oppleve det som noe av et antiklimaks å bli anvist en liten krok av biblioteket. Leserinnlegget og kommentarene det fikk i Bergens Tidende, viser at det er uklart hvilken aldersgruppe det snakkes om når en bruker begrepet «ungdom». Selv om den irriterte leseren distanserte seg fra å kalles ungdom,

---

<sup>149</sup> Diskusjonen i april 2015 på e-postlista [biblioteknorge@nb.no](mailto:biblioteknorge@nb.no) hadde flere bidrag fra praksisfeltet, som mente at aldersangivelsene fra Biblioteksentralen var for begrensende, mens katalogisatorene på sin side var opptatt av at kodingen skulle være presis. Begge siders argument var brukervennlighet.

<sup>150</sup> Medietilsynet (2015). <http://www.medietilsynet.no/globalassets/aldersgrense-ikoner-og-veiledning-no-og-eng/retningslinjer-aldersklassifisering-juni-2015.pdf>

<sup>151</sup> Westerheim, Ingeborg & Tveit, Åse Kristine. «Ungdomsromanen og leserne». Kari Skjønberg-dagene; 2006-02-09 - 2006-02-10. Høgskolen i Oslo

<sup>152</sup> Leserinnlegg i Bergens Tidende 17.07.2014 etter omorganisering i Bergen offentlige bibliotek. Flere kommentarer støttet synspunktet, mens prosjektleder for UROM skrev i et tilsvarende svar at ungdom er den gruppa som leser mest fantasy, derav plasseringen, og at den gir voksne lesere mulighet til å oppdage god ungdomslitteratur.

er det adskillige mennesker oppover i tjueårene som vil vegre seg for å kalles voksne. Mange både under og over myndighetsalderen vil kunne samle seg om felles medieinteresser og – aktiviteter på folkebiblioteket. En forståelse av slike interessefellesskap og deres bibliotekbehov ligger til grunn for Drammensbibliotekets POPkult-avdeling. Her er sammensetningen av medier og innslaget av subkulturer med appell til brukere i et stort aldersspenn<sup>153</sup>, både ungdom og voksne. Ved å avstå fra tydelige aldersanvisninger, og heller vektlegge interessefellesskap, synes ungdomsforståelsen i Drammensbiblioteket og til dels i Bergen offentlige biblioteks UROM å være mer i overensstemmelse med Wyn og Whites ungdomsbegrep som sosial prosess, enn hva tilfellet er ved mange andre folkebibliotek.

Det er en tydelig tendens til at aldersskillene dempes ned, også i barnebibliotekene og mellom barnebibliotekene og de øvrige avdelinger i folkebibliotekene. Det bidrar til bibliotekenes funksjon av å være såkalte lavintensive møteplasser, der møter mellom generasjonene forekommer (Audunson, 2005; Fagerlid, 2013). Denne tendensen forsterkes av at flere bibliotek<sup>154</sup> nå endrer organisasjonsmodell, noe som gjør staben mer fleksibel med hensyn til avdelingsgrenser, slik at barnebibliotekarer ikke lenger er ensidig plassert i barneavdelingen. En slik overgang fra målgruppeorganisering til funksjonsorganisering sier noe om at aktiviteter og brukerinteresser forstås som viktigere enn aldersgruppen eller klassetrinnets behov, slik det defineres fra læreplaner eller forlagskataloger. Det enkelte barns frie søking etter informasjon, etter å forfølge egne interesser får i det seinmoderne biblioteket muligheter det bare kunne drømme om for hundre år siden. Samtidig er det grunn til å spørre om den særlige kunnskapen om barns medier og den profesjonelle kompetansen i å formidle til barn vil bli svekket som en konsekvens av oppløste avdelingsgrenser.

### Om å opparbeide seg tillit

Det seinmoderne samfunnet viser mange motstridende tendenser samtidig, ikke minst i forholdet mellom voksen og barn. På en ytterkant finner vi de såkalte curlingforeldre som bruker mye energi på å beskytte, sette grenser for, stimulere og tilrettelegge for sine barn, og på den annen side foreldre som unndrar seg voksenansvar overfor barna. Mens mange norske barn opplever stor økonomisk frihet og handlingsfrihet, finner vi samtidig grupper av barn

---

<sup>153</sup> Drammensbiblioteket. Popkult (2013) <https://www.youtube.com/watch?v=fXN6f2DlnQQ>

<sup>154</sup> Tønsberg og Nøtterøy bibliotek og Drammensbiblioteket er to eksempler der denne endringen er gjennomført.

som har ganske andre livsvilkår, enten i form av svak økonomi eller i form av mer tradisjonell oppdragelse med vekt på lydighet og strengere grenser for atferd.

Institusjoner som formidler samfunnets felles verdier og tradisjoner, har gjennom historien båret med seg autoritet i kraft av sin posisjon og felles forankring. Tenker vi for eksempel på statskirken, er det lett å se at denne institusjonen i dag har mistet mye av sin tidligere autoritet, og er blitt en av mange verdiformidlende institusjoner. Noe av det samme har inntruffet for den offentlige skolen som også har fått mange konkurrerende tilbydere og langt mer krevende brukere som ser seg selv som kunder. Barnebibliotekene, som for hundre år siden, og langt framover mot vår tid var institusjoner som ville «hjælpe [barna] til at utvikle og hæve deres litterære smak» eller i det minste hindre dem i å «få smak på det dårlige» (Schaanning, 2015) var autoritative i kraft av sin ekspertise, og i kraft av institusjonen folkebibliotek. I dag er denne institusjonsautoriteten svekket, og i formidlingspraksis er den i noen grad erstattet av aksept for barnas egne ønsker og prioriteringer. Det handler på 2000-tallet i stor grad om å opparbeide seg tillit som formidler, og slik skaffe seg det Thomas Ziehe kaller relasjonell autoritet (2011). I slik tillitsbygging kreves det mye mer enn kunnskap om samlingene for å framstå som autoritet, det må menneskekunnskap og kommunikative evner til, og formidleren må vise seg tilliten verdig. I en kanadisk undersøkelse av 12-15-åringers fritidslesing og bibliotekbruk, oppdaget Vivian Howard (2011b) at til tross for at ungdommene var relativt fornøyd med bibliotekjentene svarte 60 % av dem at bibliotekaren hadde «no influence whatsoever» på deres valg av litteratur. Dette ble også bekreftet i fokusgruppe-intervjuer hun gjennomførte (2011b, s. 332). I en undersøkelse av noen norske lesere i samme alder, fant jeg tilsvarende holdninger (Tveit, 2012a). Ei jente som faktisk tok imot veiledning, og fikk bibliotekaren til å anbefale bøker, kvalitetssjekket etterpå med sine egne litteraturautoriteter; tantene eller faren, fordi disse hadde større legitimitet som litteraturveiledere. Tillit må hele tiden forhandles og reforhandles, og kan ikke tas for gitt, skriver Giddens (1990, 1994).

### Medbestemmelse og deltakelse

Fra brukerhold er ønsket om medvirkning blitt tydeligere, og brukermedvirkning er blitt et honnørord i de aller fleste offentlige etater, fra helsevesen til bibliotek, og faktisk også i kunsten. I artikkelsamlinga *Begreper om barn og kunst* (2014) skriver teaterviteren Elin Høyland om barn og performativ estetikk, og understreker at framfor å fokusere på kunstens resultat og kunstens effekt, skal en heller konsentrere seg om at både barn, ungdom og voksne får mulighet til rike, komplekse og mangfoldige estetiske opplevelser og dermed også for nye

erfaringer. I en bevegelse fra avsenderstyrt til mottakerstyrt kunstformidling forutsettes rom for deltakende kunstformer der «deltaking handlar om å bli invitert til medskaping i form av å inngå i eit rom, som ikkje søker å plassere deg men på ulike måtar aktivere deg» (2014, s. 65). Fungerer barnebibliotekene på 2000-tallet som slike rom? Stortingsmelding nr. 23 framholdt at biblioteket skulle være et sted der barn blir inspirert og der de får leselyst, mens Kulturmeldinga fra 2003 har enda større vyer: «Barnebiblioteka kan brukast som fyrtårn for utvikling av metodar for formidling, nye samarbeidsformer, ny institusjonsprofil og nye profesjonsroller. Bibliotekets barneprofil må ha det nyfikne barnet som utgangspunkt.» (St.meld. nr. 48, 2003, s. 208). Kulturpolitisk er idealet om barnebiblioteket som et aktiverende rom tydelig uttrykt.

Hva hvert biblioteket skal tilby, er fremdeles opp til biblioteket selv, men ønskene fra brukerne tas til følge i en annen grad enn tidligere. Medvirkning, som for eksempel å foreslå innkjøp eller være konsulenter eller formidlere, endrer ikke bibliotekarenes overordnede ansvar for samlingens profil og etterleving av biblioteklovens krav om allsidighet, aktualitet og kvalitet i tilbudet. Barn og unge får derimot lov å bestemme litt, når bibliotekaren bestemmer at de får det. Der medbestemmelse og dialog burde være en åpenbar forutsetning, nemlig i såkalte ‘referansesamtaler’ mellom bruker og bibliotekar, har imidlertid Gunhild Salvesens forskning (2006), vist at bibliotekaren i samtalen med barn og ungdom ofte overstyrer de unge, og avgjør spørsmål brukeren selv burde tatt stilling til, for eksempel når det gjelder relevansen og omfanget av informasjonen som bibliotekaren finner fram. Spørsmålet er hvor mye barnebibliotekaren er villig til, eller bør, gi slipp på sin fortolkning av hva brukerne trenger, og hva som er kvalitet for brukeren, for å skape reell medvirkning.

Endringen i autoritetsforhold og medvirkning merkes i bibliotekene. En bibliotekar ved et casebibliotekene sa det slik<sup>155</sup>: «[V]i har jo en policy på at i hvert fall alt det barn og unge ber om, det kjøper vi. Og det er ikke mer enn at det er helt håndterbart.». En slik holdning vitner om en romslighet i samlingsutviklingen, og er igjen et tegn på at kommunikasjonen med brukerne, og å møte brukerbehov, er blant det som prioriteres. Samtidig ligger det jo i utsagnet «håndterbart» at de ønskene barn og unge faktisk fremmer, er en marginal del av hva som skaffes, noe som betyr at denne formen for medvirkning potensielt kunne bli vurdert som uhåndterbar, dersom mange flere gav uttrykk for hva de ønsket innkjøpt.

---

<sup>155</sup> I intervju med meg 11.09.2014

*Bok og bibliotek (BB)* presenterer i en rekke artikler gjennom hele 2000-tallet utviklingsprosjekter og aktiviteter der større barn og ungdoms medvirkning og aktive deltakelse er satt som viktige forutsetninger. Det gjelder særlig for etablering eller fornying av avdelinger eller rom med spill og digitale verksteder, der bibliotekarene synes å ha en åpen innstilling til ungdommers medbestemmelse. Ved Nesodden bibliotek, Larvik bibliotek og Bergen offentlige bibliotek (som er tre eksempler presentert i *BB*) har de lagt vekt på å få noen unge til å involvere seg i hva rommene skal inneholde og hva som skal skje der. Formidlingsidealet ser ut til å være mindre autoritært og mer dialogisk, men bildet er sammensatt. Det er selvsagt ingen enkel prosess å invitere inn unge som kanskje ikke har, eller har forutsetninger for å ha, så mange tanker om hva biblioteket kan eller bør være, og be dem om å mene noe om saker som bibliotekarene på sin side gjerne har mange og sterke meninger om, basert på så vel fagutdanning som erfaring. Utfordringene i metode forhindrer ikke at bibliotekene har opplevd slike medvirkningsprosjekt som fruktbare. Ved Lenvik folkebibliotek har de gjort interessante erfaringer ved å rekruttere utvalgte tenåringer til idedugnader for å skape et relevant tilbud til aldersgruppa<sup>156</sup>. Biblioteksjef Kristin Strand Iden<sup>157</sup> legger vekt på utvidelsen av brukergrupper, og brukertilhørighet biblioteket fikk hos en del ungdommer og barn i og etter fornyelsesprosessen. Inntrykket Strand Iden har, er at særlig barn i tweens-gruppa fikk et endret bilde av biblioteket, og oppdaget det som et attraktivt og trygt værested i sentrum. Erfaringene fra de nevnte bibliotekene er at former for involvering og medbestemmelse var arbeidskrevende å gjennomføre, men gav uttelling i form av så vel konkrete endringer i tjenestetilbudet, som i måter å tenke om biblioteket på.

Hvordan gode og relevante bibliotek tjenester blir forstått av henholdsvis brukere og bibliotekarer, er spørsmål som kan forhandles i brukerråd, men det er ikke etablert noe slikt råd eller noen tilsvarende tilrettelegging av barns innflytelse ved noen av mine casebibliotek. For ungdomsgruppa 13-19 er det de ansatte unge konsulentene ved Bergens UROM som representerer medbestemmelsen. Imidlertid kan man spørre om det lenger er brukeres medbestemmelse når disse utvalgte brukerne (konsulentene) er ansatt og betalt og på den måten har andre interesser i biblioteket enn øvrige brukere. Andre beskrivelser av barns og unges medbestemmelse som er referert i *BB* eller finnes i Nasjonalbibliotekets oversikt over støttede prosjekter, dreier seg om tidsbegrensede prosjekter, altså om ekstraordinær praksis.

---

<sup>156</sup> Prosjektet var en del av «Bibliotekrom i Troms», støttet av Nasjonalbiblioteket.

<sup>157</sup> I telefonsamtale med meg 17.04.2015.

Tendensen er tydelig: Medbestemmelse er ikke et mål, men et middel til å skape bibliotek som oppleves som relevante av de unge. Medbestemmelse er hovedsakelig et tema for bibliotekstjenester til ungdom og i liten grad aktualisert for yngre barn. Her har andre institusjoner gått lenger ned i alder, barns medbestemmelse i barnehagen er for eksempel et stort tema både i utdanning og praksis (se for eksempel Bae 2006, Bratterud, 2012).

## **Identitetsutvikling og selvrefleksivitet på barnebiblioteket**

Både Giddens og flere andre sosiologer (se for eksempel Beck, 1994, Wagner, 1994) har problematisert utviklingspsykologiens vekt på identitet som et stabilt fenomen, utviklet en gang for alle i de unge år. Det seinmoderne samfunnets refleksive karakter forutsetter at å bygge sin identitet er blitt en vedvarende oppgave for den enkelte, ved å kontinuerlig konstruere og rekonstruere en biografisk fortelling om seg selv (Giddens, 1991, s. 54–55). Både familiestrukturene og posisjoner i arbeidslivet som ofte endres, krever fleksible og endringsvillige individer, som ikke låser seg til bestemte måter å agere på.

I Norge har lokal tilknytning vært en svært viktig del av identiteten. Spørsmålet «Hvor kommer du fra?» handler ikke om hvor du bor i øyeblikket, men hvor du vokste opp, fikk din dialekt og ditt orienteringspunkt, din identitet. Denne stabile identiteten kan smuldre opp i det seinmoderne samfunnet, der identiteten like gjerne kan kobles til det å være kosmopolitt; en person «who draws strength from being at home in a variety of contexts» (Giddens, 1991, s. 190).

Kunst og kultur kan gi tilgang til sterke følelsesmessige erfaringer som definerer, utvikler og forandrer identiteten, skriver Anthony Giddens (1991). Hvilken rolle spiller barnebiblioteket i å formidle stoffet til slike sterke følelsesmessige erfaringer som kan bidra til barn og unges identitetskonstruksjoner? Biblioteklovens målsetting om «å fremme utdanning, opplysning og annen kulturell virksomhet» peker mot et dannelsesideal som både omfatter å søke kunnskap om verden og å søke erkjennelse. Å søke kunnskap om verden har alltid vært sentralt for barn og ungdom som bruker biblioteket, enten for å løse skoleoppgaver eller for å dyrke en eller annen hobby, men også for å plassere seg selv inn i verden, speile seg i den.

Fiksjonsfortellinger og biografier tilbyr et stort tilfang av andres fortalte liv som den enkelte leser kan speile seg i, identifisere seg med eller definere seg vekk fra, slik leseforskningen viser (se for eksempel Howard, 2011a; Penne, 2001; Ulfgard, 2002). Og det er jo denne delen



av norsk barnebibliotekvirksomhet; utlån av fortellinger, som øker mest, ifølge nasjonal bibliotekstatistikk og også ved mine to casebibliotek.

Jeg har tidligere pekt på den høge bevisstheten barn og unge har om selvframstilling; hvor viktig det er å bli sett av andre, og hvordan de blir sett. I dagliglivet med sosiale medier konstant for hånden, opplever mange et press om å alltid være på pluss-sida, alltid kommuniserende, alltid tilgjengelige. I en situasjon der eget og andres blikk på en selv er konstituerende for identitetsutviklingen, utvikles en persepsjonsmåte der «iaktakelsen av iaktakelsen helt selvfølgelig alltid straks oppleves» (Ziehe 2011 s. 78). Hvilke konsekvenser kan det ha å være seg bevisst om alltid å kunne bli sett og vurdert, også når en ikke ønsker det? For en del unge blir slike faktorer et stress- og helseproblem (Moksnes, 2011). Livet utspiller seg mer og mer innenfor det Goffman (1992) kaller 'front region', altså en arena for prestasjon, der ens framtreten vurderes, mens mulighetene for å trekke seg tilbake fra arenaen reduseres. Barn og unge opplever at det er stilt forventninger til dem på mange områder, både skolefaglig, på den sosiale arena, på utseende og på forbruksnivå. Det oppleves som viktig å lykkes på alle fronter.

Møter barnebiblioteket unges behov for å bygge opp ønskede bilder av seg selv for omverden – og mener de selv at de skal det? Mye tyder på at de gjør det, å dømme etter hva de skriver i tidsskriftet *Bok og bibliotek* på 2000-tallet. Det er blitt vanlig at bibliotekene skaper verksteder der barn kan utvikle egen kreativitet, og gjennom dette sin identitet. Dette er en del av formidlingen som er i utvikling, men som ikke er noe aldeles nytt, jfr. mellomkrigstidas teatergrupper og diskusjonsklubber. Kildematerialet mitt viser at verksteder som opprettes i bibliotekene er kreativ skrivning, bilderedigering, nettsideproduksjon, spillprogrammering, tegneserie- eller fortellerkunst, og felles for verkstedene er at de lar barn få mulighet å utvikle sine evner til å uttrykke seg bedre og dermed bistå dem i deres utvikling.

Det framkommer imidlertid ikke i mitt materiale at slike verksteder er bibliotekenes svar på de unges strevsomme selvbyggingsprosjekter. Tilbudene begrunnes derimot i å skape relevans, tilhørighet i, og engasjement for biblioteket hos de unge (se blant andre Sandvik, 2012; Aakerøy, 2010). Det kan se ut til at det handler mer om å bygge opp bibliotekets identitet enn de unges. Slike aktiviteter kan trolig ha byggende effekt for begge parter. Ofte vil slike verksteder bidra til at de unge får vist fram sine bidrag til andre, ved at verkstedene munner ut i offentlige utstillinger eller arrangementer der barna også får anledning til å utforske andres blikk på det de skaper. Et eksempel er et fortellerkurs ved en bibliotekfilial i

Oslo, der jeg selv var deltakende observatør. Her lærte åtte jenter seg grunnleggende fortellerteknikk, og de opptrådte for hverandre og for publikum på åpne arrangement i og utenfor biblioteket (Tveit, 2012b). Her så de seg selv gjennom andres blikk, og fikk tilbakemelding som gav bekreftelse, noe som er sentralt i identitetsutviklingen.

Thomas Ziehe skrev for noen år tilbake at samtidens skole var rammet av ambivalens (1989a). På den ene siden har elevene fått et utvidet spillerom, det er blitt rom for kritisk refleksjon og krav om at det elevene lærer skal oppleves relevant, ha mening for den enkelte. I dette ligger et sterkt element av elevenes fortolkning av egen situasjon, av selvrefleksjon. Samtidig er skolen også preget av stadig sterkere formell kontroll fra sentralt hold. I Norge skjer dette i form av sterk vektlegging av nasjonale prøver<sup>158</sup>, av omfattende læreplaner med detaljerte mål og resultatmålinger<sup>159</sup>. Finner vi denne ambivalensen igjen i samtidas barnebibliotek? På ett plan er den sentrale styringen, som Ziehe kaller «å spinde skolen ind i et net af forordninger og reglementer og gøre den til et apparat» (1989a, s. 44), langt fra realitetene i folkebiblioteket. Sentraliseringen i samlingsutviklingen, som allerede er påpekt, er likevel en tendens i denne retningen, men denne er svak sammenliknet med tendensen til muligheter for valgfri aktivitet og dominansen av aktiviteter som ikke er prestasjonspregede.

## **Ambivalens i profesjonen**

Hvorfor skaper et kukostyme en stor debatt i bibliotekfaglige miljø? I materialet jeg har sett på finnes det flere diskusjoner som viser fram ambivalens i yrkesrollen, og en av disse diskusjonene startet 5. januar 2009. Da la en bibliotekar ut et spørsmål på biblioteknorge-lista om hvor hun kunne få tak i et ku-kostyme. Hun skulle opptre som Mamma Mø i to barnehager, og manglet kostyme med «jur, kumaske og klover». Dette enkle spørsmålet virket sterkt provoserende på noen andre bibliotekarer, som fant spørsmålet faglig irrelevant. Den mest opprørte, som var bibliotekar ved et juridisk fakultetsbibliotek, meldte seg av epostlista, med begrunnelsen at «Dette forumet er ikke særlig biblioteksfaglig lenger»<sup>160</sup>. Debatten synliggjorde flere forhold, blant annet en hierarkisk ordning av profesjonsroller, der

---

<sup>158</sup> Utdanningsdirektoratet. Nasjonale prøver. Hentet 10.04.2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>

<sup>159</sup> Utdanningsdirektoratet. Tall og forskning. Hentet 10.04.2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/Nasjonale-prover/Resultater-fra-nasjonale-prover-i-2014/>

<sup>160</sup> Biblioteknorge.no, 05.01.2009. Hentet 07.07.2015 fra <http://www.nb.no/cgi-bin/wa?A2=ind0901&L=BIBLIOTEKNORGE&T=0&F=&S=&P=8054>

barnebibliotekarbeid kunne avfeies som ikke-faglig fra bibliotekarer i academia, mens det motsatte ikke er tenkbart og har heller ikke forekommet. De fleste som ytret seg, mente derimot at dette spørsmålet var akseptabelt i et fagforum, men forholdt seg til spørsmålet som noe litt gøyalt, uten å komme med gode svar, noe som kan sees som en bekreftelse av hierarkiet. Kukostyme-debatten ble avsluttet av en kommentar om faglighet fra en bibliotekar i videregående skole: «Men hva er det å være bibliotekfaglig egentlig? Når er vi ikke bibliotekfaglige? Hvor går den magiske grensen mellom det å være bibliotekfaglig og eventyrlandet Narnia?»<sup>161</sup>. Spørsmålet kan leses som et uttrykk for det problematiske å holde fram en helhetlig bibliotekfaglighet, når bibliotekarer både kan være kulturformidlere, læringsstøtter eller dokumentforvaltere, om enn sjelden samtidig. Å spørre etter slike grenser kan synes som en fånytt og tilbakeskuende handling, fordi den enhetlige, definerte yrkesrollen knapt finnes lenger, men er erstattet av mer fleksible roller som endres med institusjonen den enkelte bibliotekar arbeider ved. Dette kan forstås positivt, som et framtidsrettet trekk ved profesjonen (Abbott, 1998).

Til tross for en utvidelse av medietilbudet og aksept for en viss medbestemmelse i medievalget, synes det likevel å være en ambivalens hos bibliotekarene med hensyn til hva barn og ungdom har godt av, og hva som er legitimt å formidle i folkebibliotekene. Dette kom tydelig fram gjennom *BBs* mest omfattende artikkelstoff om nyorientering i bibliotekenes tilbud til barn og unge på 2000-tallet, som dreide seg om dataspill, både innholdet i dem og mediet som sådan. Den første krasse kritikken av barnebibliotekenes restriktive holdning til alle andre medier enn bøker kom i 2003, ved bibliotekar Stig Elvis Furseth. Han kaller det mediearroganse når lesestimuleringsprosjekter har som mål «å få unge vekk fra skjermhelvetet» (2003, s. 21), og spør hvorfor de som avviser voldelige dataspill ikke setter seg inn i hva de inneholder, og hvorfor de ikke heller interesserer seg for hva disse uttrykkene betyr for ungdommene. Det er en kraftig salve, som anklager bibliotekarene for å mangle to grunnleggende elementer i fagligheten: kunnskap om mediene og interesse for brukerne. Først fem år seinere fortsetter flere skribenter og bibliotekarer å skrive i *BB* om dataspill, og da som en naturlig del av barne- og ungdomsbibliotekene, med anmeldelser av både spill og av bøker om gaming, med reportasjer om spillkvelder, og det kan se ut til at mediepanikken har stilnet av, eventuelt at de med andre meninger ikke ytrer seg i bladet. En psykolog og en lege bidrar riktignok med en advarende artikkel om spillavhengighet (Idås & Tafjord, 2009), for øvrig

---

<sup>161</sup> Biblioteknorge.no, 05.01.2009. Hentet 07.07.2015 fra <http://www.nb.no/cgi-bin/wa?A2=ind0901&L=BIBLIOTEKNORGE&T=0&F=&S=&P=20267>

viser bidragene konsensus om det naturlige og viktige ved spillmediet som del av et folkebibliotek. Det er først ved en provoserende petit fra forfatteren Vetle Lid Larssen i *A-magasinet* (2010) at ambivalensen kommer fram. Larssen latterliggjør bibliotekenes inkludering av spill og digitale medier, og hevder at «Vi har ikke bibliotekarer for at de skal følge med i tiden. Bibliotekarer skal følge med på det som er bortenfor tiden». I etterfølgende kommentarer i *BB* fra en rekke bibliotekarer som forsvarer mediemangfoldet, dukker det opp en gammel kjenning fra tidligere tiders mediedebatter i bibliotek. Hos flere bibliotekarer som argumenterer mot Larssen, kommer ideen om dataspill som «lokkemat» opp: «Det finnes de som ikke leser skjønnlitterære tekster. Spill i bibliotek kan fungere som en innfallsport til disse til å oppdage hva biblioteket rommer» (Bjørklid, 2011, s. 25), og «Jeg ser på spill også som et kulturuttrykk som passer godt innenfor bibliotekets rammer. Ellers handler jo dette om at nye grupper skal få interesse for andre tilbud vi har» (Holm, 2011, s. 46). Argumentasjonen antyder at spillene ikke oppfattes som interessante eller verdifulle i seg selv, men noe som skal friste brukerne inn, slik at de oppdager de mer høyverdige mediene. Her ligger det nær å forstå anskaffelsen av dataspill som en strategi av typen *ploy*, i Mintzbergs terminologi. Furseth hadde allerede i 2008 angrepet denne praksisen og pekte da på at dersom dataspillenes funksjon skal være å understøtte boka, så vil de spillene man kjøper inn ikke holde kvalitativt mål. Og hva var da vitsen? (Furseth, 2008). Bibliotekar Mona Eklund avviser også holdningen, men i forsvar for litteraturen: «Å selge litteraturen gjennom å tilby dataspill er etter min mening en lite gjennomtenkt strategi. Vi må selge litteraturen på litteraturens egne premisser» (Eklund, 2011, s. 32). Provokasjonen i petiten fikk fram at konsensus om bibliotekenes mediemangfold var en skinnenighet, og at det for en del bibliotekarers del finnes et uuttalt hierarki av medier der boka eller litteraturen troner øverst. Temaet holdt seg aktuelt lenge. I Norsk bibliotekforenings blad *Bibliotekforum* 4/2014, skriver bibliotekar Jan-Egil Holter-Wilhelmsen<sup>162</sup> et innlegg der han imøtegår denne tenkingen: ”.. vi må slutte å tenke på spill bare som lokkemat for å få barn/ungdom inn i biblioteket.” (s. 17). Holter-Wilhelmsen viser til at mediet i Stortingsmelding nr. 14 *Dataspill*, (2007-2008) ble anerkjent som «kultur på lik linje med litteratur», og anbefaler aktiv formidling av spill, knyttet til en kontekst av for eksempel diskusjonsgrupper eller kreativ skiving.

I ett av casebibliotekene fant jeg at denne ambivalensen var særlig framtrødende, med motstridende holdninger blant personalet om hvilke medier som var viktige å formidle. En

---

<sup>162</sup> Holter-Wilhelmsen er tilknyttet gruppa Gamebrarians, som arbeider for å fremme dataspill i bibliotek.

bibliotekar sier at det internt har vært og er fortsatt en utfordring å jobbe med spill, fordi det oppleves av noen som et fremmedelement, og fordi noen kjenner seg utrygge på mediet. To andre ansatte som arbeider med formidling til barn oppfatter seg som litteraturens og bøkernes forkjempere ved å si at lesing er basis: «De ungene som kommer her, og det de skal få, det skal ha en eller annen tilknytning til litteratur», sier den ene, med henvisning til handlingsplanen for litteraturformidling. Begge disse formidlerne uttrykker distanse til digitale medier og spill. Det kan se ut til at dette biblioteket har et problem, når formidlernes holdninger til bibliotekets medier spriker. Jeg vender tilbake til denne saken i kapitlet om strategier.

Norsk bibliotekpolitikk og -lovgivning har ikke, som den danske, sidestilt medienes betydning. Lesing, leseferdighet, språk og litteratur er det som vektlegges i politiske dokumenter om folkebibliotek, og særlig i det som skrives om barn. Det er stadig sterk dominans av papirboka i norske barnebibliotek, og det er dette mediet biblioteket forbindes med hos publikum. Pensjonert bibliotekleder Hans Martin Fagerlid spør i *BB* i en refleksjon etter Larssen-debatten: «Hvor langt bør bibliotekene gå i å fortelle brukerne hva slags bibliotek de trenger?» (2011, s. 18), og antyder det vanskelige i å være på kollisjonskurs med sine brukere. Ambivalensen som er kommet til uttrykk, kan leses som en frustrasjon over manglende forståelse av hva bibliotek kan være hos publikum, men også som en usikkerhet om hva bibliotekfaget egentlig er når det ikke lenger kan knyttes til et «tradisjonelt bibliotek» eller en enhetlige profesjonsrolle.

## **Hvor seinmoderne er norske barn?**

Et tydelig trekk ved seinmoderniteten er kommersialisering, et fenomen som har fått stor plass i barne- og ungdomskulturen (France, 2007; Frønes, 2011). Shopping er en selvfølgelig del av favorittaktivitetene til norske jenter i tweens-alderen, og mange bruker mye tid på å gå i butikker, på nett og ellers for å se på klær, sminke, smykker og sko. Det sier noe om en forbrukskultur som har utvidet sitt nedslagsområde til svært unge mennesker. Jenter i denne alderen har sjelden betalte jobber, og hva som faktisk blir kjøpt under shoppingrundene avhenger av foreldrenes økonomi og vilje. Blogger og youtube-videoer som viser fram forslag til antrekk er svært populære, sammen med mer lek-pregede uttestinger av høge hæler på barnerommet, og nettaktiviteter som MovieStarPlanet, som skaper engasjerende aktivitet omkring forbrukskulturen. «Jeg føler meg mer voksen når jeg går med høyhælte sko. Og så

blir jeg høyere», kan en niåring fortelle (Gulbrandsen, 2015, s. 18). Shoppingen og vurderingen av antrekk på seg selv og andre, viser en del av det Giddens kaller selvrefleksivitet. Hvem vil vi være, hvordan blir vi sett og vurdert med den opptreden og det antrekket vi velger? Fordi utseendet og måten en framstår på, ikke er gitt, er hver enkelt selv ansvarlig for å skape seg en egen stil, i og med at kropp, hår, klær og væremåte kan endres. Machbarkeit, eller 'gjørbarhet' kaller Thomas Ziehe (1991, s. 119) dette, og peker på at disse mulighetene til å gjøre om på seg selv samtidig skaper et sterkt press på de unge. Det å velge seg en stil, er ikke bare å dyrke sin individualitet, for barn og ungdom er det er i minst like høy grad et spørsmål om å skaffe seg tilhørighet i ei gruppe, ved å passe inn i det miljøet en ønsker å tilhøre, hvis det er et reelt valg. Å være gother, eller cosplay-entusiast på et lite, norsk tettsted, krever stor innsatsvilje, og en må akseptere å bli noe av en outsider hjemme. Noen gjør det, og demonstrerer med det sin valgfrihet<sup>163</sup>. Andre, kanskje de aller fleste, tilpasser seg det til enhver tid gjeldende lokale regime av smak, stil og mote, og venner seg til en fleksibilitet, i vissheten om at disse lokale regimene vil skifte relativt ofte, og i vissheten om at andre regimer finnes i andre miljøer. Med ujevne mellomrom dukker det opp forslag om skoleuniformer for å dempe noe av motepresset, men individualiteten har så langt seiret. Samfunnet legger imidlertid noen begrensninger på hvordan norske barn kan ta del i forbrukskulturen. Ved mange skoler er det ikke lov å sminke seg for jenter i barneskolen (Oppvekst 2015), andre skoler legger restriksjoner på mobilbruk, andre igjen diskuterer forbud mot dyre designvesker på skolen.

Flere av de betydelige samfunnsteoretikernes utlegning av unges situasjon i dagens samfunn er sammenfallende på mange punkter. Både Giddens og Ziehe har til felles med Ulrich Beck (2002) og Zygmunt Bauman (2000) at de vektlegger høy grad av individualisering i det seinmoderne samfunnet. Giddens og Ziehes begreper om tillit henger hos begge sammen med individualiseringen. I seinmodernitetens mangfold av autoriteter på ulike kunnskapsfelter, er det krevende å vite hvem en skal ha tillit til, og det finnes risiko for feilvalg. Å ta stilling før en handler, krever en distansert vurdering av alternativer før valget tas, altså refleksivitet. Mennesker må reflektere over seg selv og sine livsprosjekter på en annen måte enn tidligere,

---

<sup>163</sup> Se for eksempel Vestnytt 08.05.2015, s. 1-3: «Kler seg ut for å vere seg sjølv - Fjellsokning Aleksander Haugland er ein heilt vanleg fjellsokning når han ikkje er forkledd som ninja».

lite er gitt på forhånd. Det er slike innsikter som ligger til grunn for Giddens' begrep selv-identitet, som defineres som individets refleksive forståelse av selvet (1991, s. 53). Det seinmodernitetsteoretikerne skriver om individualisering, om selvrefleksivitet og normløshet eller valgfrihet, er ikke nødvendigvis direkte gjenkjennbart i norske barns hverdagsliv. Likevel er det lett å peke på noen tendenser i den retningen. Ser vi på grunnskolen, er det tvetydig hvor stor rolle individualisering spiller på institusjonsnivå. På den ene siden er det sterke sentrale føringer i skoleplanverket, som gir detaljerte læringsmål for hvert klassetrinn, og de nasjonale prøvene etterprøver om målene nås. På den annen side er det blitt vanlig å fastsette mål for læring hos den enkelte elev, og noen skoler har tillatt individuelle undervisningsløsninger der ungdomsskoleelever med for eksempel god matematikkforståelse kan følge videregående skoles undervisningsopplegg. Ser vi markedsorienteringen som en del av individualiseringen, er det tydelig at utdanning er blitt et marked, også barneskolene, der flere tilbydere konkurrerer, og der barna og foreldrene kan velge den skolen som passer best.

Sosiologene Olve Krange og Tormod Øia (2005) viser til egne og andres empiriske undersøkelser av barn og unges opplevelse av egen situasjon, og hevder at individualiseringstesen simpelthen ikke er sann. Statistiske data for valg av blant annet utdanning, viser at valgfriheten og individualiseringen ikke er total, men at unges valg tvert imot henger temmelig nøye sammen med tradisjonelle strukturer som klassetilhørighet, familiebakgrunn og kjønn, som stadig begrenser eller styrer valgmulighetene. Sosiologene Furlong og Cartmel (2007) viser til tilsvarende funn i Storbritannia. Tar teoretikerne feil? Her er det verdt å huske at samfunnsteoretikeren Giddens ikke baserer sine arbeider på egne empiriske studier (i motsetning til for eksempel Pierre Bourdieu), og hans utlegning av kjennetegn ved det seinmoderne samfunnet er ikke kommet fram som en forklaring på konkrete funn. Tendensen til økende individualisering som han beskriver, er imidlertid også en tendens som lar seg se i empiriske studier, uten at dette nødvendigvis er blitt den dominerende tendensen. Klassebakgrunn, kjønnsroller og økonomi er fremdeles strukturer som virker styrende, men de kan faktisk også overskrides, og har slik sett mindre betydning i dag enn for eksempel i mellomkrigstida. Frihet til å velge utradisjonelt er jo også en kontekstuell problemstilling, ved at miljøet og skoleklassen, så vel som samfunnsklassen et barn tilhører, kan utsette den enkelte for et konformitetspress på både livsstil og livsvalg. Da betyr en teoretisk valgmulighet ikke alltid nok til at slike individuelle valg er mulige å ta. Funn fra Ung i Oslo-undersøkelsene og nasjonale funn fra UNGDATA 2010-2012 viser at

venner ikke er like viktige for hvordan ungdom velger, som det de var tidligere. Dette gjelder blant annet i valg av utdanning, der foreldrene er tilbake i autoritetsposisjon, på i alle fall dette feltet (Øia & Vestel, 2014). Det kan se ut til å være et generasjonsskifte, der dyrking av friheten og opprør mot det bestående har stagnert. Denne oppfatningen finner jeg også i nyere tekster av Ziehe, som skriver at det i de siste årene har funnet sted en «post-avtradisjonisering»; at unge mennesker har behov for mer struktur i sine liv, og at det finnes en kulturell forvirring etter at normsamfunnet er erstattet av frie valg og preferansesamfunnet (Ziehe 2011). Oppsummert sier dette at norske barn lever i seinmoderniteten, og er betydelig preget av den, samtidig som de stadig er under påvirkning av tradisjoner og normer i sine omgivelser.

### **Hvor seinmoderne er norske barnebibliotek?**

Medialiseringen av barns hverdag har påvirket barnebibliotekene både når det gjelder samlingsutvikling, formidling og bruk. Aktiviteter og opplevelser i biblioteket er blitt viktigere, og mangfoldet av medier mye større, selv om papirbøkene fremdeles er det dominerende mediet. Institusjonaliseringsprosessen, som har endret barns hverdagsliv, har tilsvarende endret det daglige arbeidet i barnebibliotekene i retning av mer organiserte besøk, særlig koblet til barnehage og skole, og mindre av individuelle besøk i hverdagene.

I løpet av 2000-tallet har debattene om tilbudet i barnebibliotekene omfattet særlig dataspill, og selv om debatten i offentligheten nå er død og spillene er inne, er det likevel skepsis å spore hos formidlere som vil prioritere bøker og litterær kvalitet. Det kan se ut til å pågå en kamp om prioriteringene, der de mer puristiske litteraturforkjemperne kan påberope seg støtte i stortingsmeldinga fra 2009, der beskrivelsen av samfunnsoppdraget betoner litteraturformidling som et kjennetegn ved folkebibliotekenes rolle (St.meld. nr. 23, 2009, s. 13). Imidlertid framhever meldinga også barns behov for et bredt spekter av medier, og kompetanse på disse mediene (2009, s. 128).

I samtalene med barnebibliotekarere ved de to casebibliotekene, spurte jeg de mest erfarne om de mente barn hadde endret seg i løpet av deres arbeidstid. En av dem mente at «de blir bare smartere og smartere». Hun la vekt på at de vet mer og har stor selvtillit på å lese engelsk blant annet, en tendens som kan kobles til globaliseringen. En annen bibliotekar mente at særlig de større barna «virker kanskje enda mer frimodige enn de var tidligere», noe som kan



kobles til nedbygging av autoritet mellom bibliotekar og bruker. Begge erfarte at barn gjerne spør bibliotekarene, og at det var lave terskler for å ta kontakt. Dette avspeiler en generell tendens til uformell kontakt mellom mennesker i dag, og en barneoppdragelse som lærer barn at deres stemme har samme rett til å høres som de voksnes. Dette er imidlertid mer kulturavhengig, og den norske, uformelle tonen kan ikke sies å være del av et globalt fenomen. Barnebibliotekene er imidlertid tydelig påvirket av globaliseringstendensene på flere måter. En viktig faktor er den forholdsvis tallrike brukergruppen av innvandrerbarn fra ulike kontinenter, en annen viktig faktor er det utvidede og delvis internasjonalt orienterte medietilbudet, og barnas bruk av mediene til lek, kommunikasjon og skolearbeid. Lokale og nasjonale forhold og språk er samtidig dominerende, vist ved for eksempel nasjonaliteten til forfattere som er representert i samlingene.

Barnebibliotekene i både Bergen og Drammen var tydelig formet etter den moderne amerikanske modellen da de ble etablert for hundre år siden. I dag finnes det ingen slik enhetlig modell, og i seinmoderniteten er heller ikke noen slik oppskriftsmessig, ekspertbasert modell mulig å innføre med håp om suksess. Derfor er det heller ikke underlig at de to casebibliotekene velger litt ulike måter å organisere og formidle tjenestene på. Noe av det mest overraskende er at de ikke skiller seg mer fra hverandre enn de gjør, byenes ulike karakter og lokalenes diversitet tatt i betraktning.

Fra å ha tydelige forbilder, et definert og tydelig uttalt samfunnsoppdrag og noen få, særdeles aktive profesjonsutøvere, har profesjonsfeltet i dag mange utøvere og en lovtekst som stiller visse krav, men likevel synes samfunnsoppdraget å være mindre tydelig definert. Hva er kvalitet? Hva er faglighet? Hva er en god barndom? Slike spørsmål var det mulig å gi temmelig entydige svar på i modernitetens mer ordnede univers, mens i dag vil svarene i langt større grad være kontekstuel, lokalt og individuelt betinget. Bibliotek er ikke lenger et udiskutabelt og selvsagt gratis gode, til tross for sin fortsatt lovfestede eksistens. Skal bibliotekene bestå, utvikles og oppdateres, må de i samtidas politiske klima og tilhørende økonomiske rasjonalitet føre bevis for sin gode virkning.

Spørsmålet om legitimering av kulturinstitusjoner og kulturytringer er tydelig til stede i offentlig kulturdebatt, i særdeleshet når det er snakk om bruk av offentlige midler. I konkurransen om kommunale kroner er det gjerne nytteperspektivet som rå, men å anlegge et nytteperspektiv på en verdi som dannelse og spørre hva barn og unge har bruk for, er for

smalt, mener Thomas Ziehe (1989a, s. 83–88). Han hevder at det er nødvendig med en bredere horisont, og spørre hva hvert menneske har rett til, selv om han eller hun ikke har instrumentelt bruk for det. Ziehe er spesielt opptatt av skolen, og at skolen har en oppgave å fylle som «kontra-faktisk erfaringsrum» (s. 83), der elevene kan få møte noe annet enn de realitetene som bys dem utenfor skolen. Blant mulige manglende erfaringer, peker Ziehe på manglende lidenskapelige forhold, mangelen på offentlighetsrom og samvær med fremmede, samt mangelen på muligheter til å oppleve egen betydning og anerkjennelse. Også på det estetiske feltet bør elevene møte det fremmede i kunsten, det som bryter forventningene skapt av «det innsnevrede rasjonalitetsbegrep» (s. 125-128). Slik jeg leser folkebibliotekenes tilbud til barn og unge på 2000-tallet, tilbyr de slike kontra-faktiske erfaringsrom, både gjennom møtene med andre menneskers erfaringer og lidenskaper via bibliotekets medier, og gjennom opplevelsen av å møte fremmede i et felles, offentlig rom. I formidlingen av bibliotekets medier legges det i varierende grad vekt på å skape oppmerksomhet om smalere estetiske uttrykk, som kan overraske og utfordre, slik en mangeårig barnebibliotekar skriver: »Vi skal formidle det som markedskreftene ikke vil ta i, det rare, det sære, og det som er livsens og dødsens alvor» (Eklund, 2011, s. 32) . Gjennom aktiviteter der barn og ungdom sjøl er initiativtakere, aktive medvirkere, eller performativt utøvende, kan de få opplevelsen av anerkjennelse fra andre, og at det de er og gjør har betydning. Det er denne delen som er minst utviklet i 2000-tallets barnebibliotek, og som både er den minst tradisjonelle måten å drive barnebibliotekarbeid på, og den som forutsetter mest åpenhet for endring.

## 12. Strategier i det seinmoderne barnebiblioteket

### Hva har vært barnebibliotekarbeidets mål på 2000-tallet?

Mål og strategier for barnebibliotekarbeidet kommer til uttrykk på ulike nivåer, både på statlig og kommunale nivå, og innenfor profesjonsfeltet. Kapitlet tar først for seg mål og strategier slik de kommer til uttrykk fra statlig hold, og ser deretter på hvilke mål og strategier det arbeides med i profesjonen, særlig ved Norsk bibliotekforenings spesialgruppe NBF Barn og ungdom, i artikler i *BB*, og i *Håndbok i barnebibliotekarbeid* (Holmefjord mfl., 2003). Mål og strategier fra kommunalt nivå vises ved casebibliotekenes plandokumenter og informantenes utsagn.

På et overnasjonalt plan har UNESCO og IFLA gitt viktige bidrag til verdigrunnlag, mål og strategier for barnebibliotekarbeid, som igjen har påvirket mål og strategier i de enkelte land. UNESCOs manifest for folkebibliotek<sup>164</sup> slår fast at «Freedom, Prosperity and the Development of society and individuals» er grunnleggende menneskelige verdier, som bibliotekene skal fremme. Som det første formålet for folkebibliotekenes arbeid anføres «creating and strengthening reading habits in children at an early age». Lesevaner ser altså ut til å være hovedmålet i barnebibliotekarbeidet, i tillegg til utdanningsstøtte på alle nivåer. Som fjerde punkt følger «stimulating the imagination and creativity of children and young people» som støtter opp om folkebibliotekenes egenart som noe mer enn læreinstitusjoner. *IFLAs retningslinjer for barnebibliotek tjenester* (2005) supplerer UNESCO-manifestet. Her heter det at målet er at barn skal «oppdage gleden ved å lese, tilegne seg kunnskap og oppdage fantasiens verden». I de mer spesifikke målene (s. 9) er allmenn tilgang til kunnskap, kultur og informasjon betont, sammen med leseferdighet, men her nevnes også ferdigheter i bruk av ulike medier, og som et temmelig ambisiøst siste punkt: «å etterstrebe en fredelig verden». Koblingen mellom leseferdighet, informasjonstilgang, kreativitet og fred uttrykker en sterk idealisme og tro på barnebibliotekarbeidets muligheter til å bidra positivt i så vel det enkelte barns liv som i verdenssamfunnet.

Hvordan forstås og forvaltes disse målene i en norsk sammenheng? Først og fremst brukes UNESCO-manifestet som ideforankring. Det siteres for eksempel i innledninger til

---

<sup>164</sup> UNESCO Public Library Manifesto. 1994. Hentet 08.08.2015 fra <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman.html>

bibliotekplaner og i prosjektsøknader, som et grunnlagsdokument, men synes ikke å ha særlig praktisk betydning. Carsten Flink, dansk bibliotekar, påpekte ved åpningen av IFLA-konferansen i Oslo 2005, at mens dette manifestet er av radikal betydning for land som arbeider for demokratisering, har det også fortjent å bli løftet tydeligere fram i de nordiske lands samtid, der han mener mange har et for avslappet forhold til manifestets krav. (Flink, 2005). Forholdene i ulike land og verdensdeler varierer sterkt med hensyn til hvilke utdanningsressurser barn har tilgang til, og folkebibliotekets rolle i utdanningssammenheng vil variere tilsvarende. Norge fikk sin biblioteklovgivning i 1935, der det het seg at alle skoler med mer enn 12 elever skulle ha skolebibliotek. Likevel er det et faktum at over ti prosent av grunnskolene stadig mangler dette, og at mange skolebibliotek er svakt utbygget, og tilgodesett med et ensifret antall arbeidstimer i uka, utført av en i lærerkollegiet (Barstad, mfl., 2007). I slike tilfeller vil det stadig være et mål at norske folkebibliotek fungerer som direkte utdanningsstøtte, mens der skolebiblioteket dekker opp informasjonsbehovet i den formelle undervisningen, vil målsettingen om stimulans av fantasi og kreativitet være den dominerende av UNESCO-målene, og det målet er stadig utfordrende.

### Statlige målsettinger

Staten styrer bibliotekene ved hjelp av sine tre tøyler: Lovgivning, incentiver og organisering. Lovene på mange samfunnsområder inkluderer særlige paragrafer som ivaretar barns interesser. Bibliotekloven har ingen slik særlig paragraf, men nevner barn i en bestemt sammenheng, i § 1, 3. ledd, heter det at bibliotekene «skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet». Målet er altså at barn i like stor grad som voksne skal ha et bredt sammensatt, aktuelt og kvalitativt godt tilbud. Lovteksten spesifiserer «barn og voksne» i stedet for å bruke 'alle'. Det synliggjør barn som viktige brukere og lar det ikke være tvil om at folkebibliotekene forplikter seg til å ta barnebibliotekarbeidet alvorlig.

Samme paragraf, som gjerne kalles formålsparagrafen, uttrykker spesifikke mål først og fremst gjennom formuleringer i 1. og 2. ledd:

Folkebibliotekene skal ha til oppgave å fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet [...].  
Folkebibliotekene skal være en uavhengig møteplass og arena for offentlig samtale og debatt.  
(Bibliotekloven, 2014)

Bibliotekloven peker på visse verdier som bibliotekene skal være redskap for, og disse overordnede verdiene er ikke vesentlig endret fra de som var gjeldene i den første loven fra

1935, eller for verdiene som lå bak opprettelsen av folkebibliotek tilbake til slutten av 1700-tallet. Opplysning og utdanning kjenner vi igjen som mål fra kampanjene for barnebibliotekenes oppbygning for hundre år siden, men disse verdiene representerer ikke nødvendigvis det samme i en seinmoderne kontekst. Bibliotekenes utdanningspotensiale i 1915 var i mange tilfelle å være en utvidelse av folkeskolen for de som sluttet etter 7. klasse, og være et sted der ungdommene kunne fortsette å lese, lære og orientere seg. På 2000-tallet går de aller fleste på skole adskillig lenger, og det er for de fleste ingen knapphet på informasjon, men det er behov for veiledning i informasjonen og i mediene.

Å være opplyst vil si å ha utsatt seg for opplysning. Lys er et uttrykk for det absolutt gode, og opplysning handlet i tradisjonen etter Immanuel Kant<sup>165</sup> om å tenke selv, ikke bare forlate seg på andres tanker og bedømmelser. Denne tanken videreførtes av Grundtvig og av mange andre opplysningsildsjeler i Skandinavia. Å gjøre seg opp egne meninger er en side av opplysningen, men samtidig inkluderer det å arbeide fram et tolerant samfunn, slik Maja Schaanning uttrykte målet med opplysningsarbeidet i Drammen (se kap. 10). I vår tid inkluderer opplysning i tillegg til kunnskap også en dimensjon av meningsutveksling og kritiske holdninger, slik tidligere leder av Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening Erik Rudeng påpekte, da han etterlyste «en nasjonal opplysningspolitikk som fremmer seriøs kunnskapsformidling og allsidig debatt på høyt informasjonsnivå» (Rudeng, 1991, s. 52).

Elementer i lovteksten som er kommet i tillegg til opplysning og utdanning er for det første «kulturell virksomhet», som kom inn etter lovrevisjonen fra 1971 (se kapittel 5 Barnekultur). Det leddet antyder også egenaktivitet, slik det utvidede kulturbegrepet la opp til (Finansdepartementet, 1973, s. 243–44). I den siste revisjonen av formålsparagrafen i 2014, er to mål kommet i tillegg; å være en møteplass og å være en arena for samtale og debatt. Lovens forståelse av møteplass bygger på forskningsarbeid blant annet fra PLACE-prosjektet<sup>166</sup> (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2009, s. 125). Møteplass-begrepet har vært sentralt for norsk folkebibliotekforskning, og også for bibliotekdebatten i seinere år (se for eksempel Audunson, 2005; Letnes, 2015; Ljødal, 2005; Aabø, Audunson, & Vårheim, 2010b). Denne interessen henger sammen med en økende bevissthet om at i det seinmoderne

---

<sup>165</sup> Kants korte tekst «Hva er opplysning?» ble publisert i 1784 i *Berlinische Monatsschrift*.

<sup>166</sup> PLACE. Public Libraries – Arenas for Citizenship: An Investigation of the Public Library as a Meeting Place in a Digital and Multicultural Context. PLACE var et bibliotekforskningsprogram finansiert av Norsk forskningsråd, 2007-2012

samfunnet har mange av de tradisjonelt naturlige møteplassene forsvunnet. Nærbutikker og postkontor, som tidligere lå desentralisert i bygder og boligområder, er i stor grad blitt sentralisert eller nedlagt fordi mange tjenester nå kan ordnes digitalt hjemmefra.

Fritidsklubber, som i likhet med bibliotekene er viktige lavkost- og lite kravstyrte møtesteder utenfor skolen for mange unge, er en utsatt post på kommunenes budsjetter, og mange klubber er nedlagt siden blomstringstida omkring 1980 (Gjertsen & Olsen, 2011). Bibliotekene som sted, og deres sosiale funksjon, har dermed fått utvidet betydning, og et stort mulighetsrom å fylle. Andre møteplasser, som kaféer, idrettsarenaer eller religiøse organisasjoner er selvsagt viktige, også for barn og ungdom, men de kan ikke sies å være uavhengige, her skal det enten betales, presteres eller tilbes, iblant alt på en gang. Lovens framheving av møteplassfunksjonen understreker det verdifulle i å møtes fysisk i sitt nærmiljø.

Å være debatt- og samtalearena er et svært konkret mål, og realisering av denne delen av paragrafen har vært et stort tema for folkebibliotekene fra og med 2014. Realiseringen av den nye formålsparagrafen for barn har imidlertid vært lite omtalt i bibliotekfaglige fora. Paragrafen gir en god anledning til å spørre hvilken plass barn har eller bør ha, i det offentlige ordskiftet, og hvordan deres stemme kan komme fram. Å føre engasjerte og reflekterte samtaler om noe en kan være uenige om, er uttrykk for både demokrati og dannelse, som jo burde være like aktuelt for barn som for ungdom, voksne eller eldre. Som jeg har vist til i forrige kapittel, er denne nye paragrafen utgangspunktet for debattfora for ungdom ved bibliotekene i Bergen og Oslo. Å skape gode debatt- og samtalefora for yngre barn krever andre former enn den «voksne» paneldebatten, og her er lese- og samtalegruppa BOMS i Drammen et eksempel.

Biblioteklovens paragrafer sier lite om barn. Av den grunn er det interessant å se hva lovtekster om andre institusjoner for barn vektlegger, fordi lover gir uttrykk for dominerende oppfatninger om hva barn er og hvordan barndom forstås. Jeg tar her for meg målsettingene i loven for barnehager, en lovtekst som er blitt brakt inn som et sentralt grunnlagsdokument for kommunale norske bibliotekplaner<sup>167</sup>. I en slik sammenlikning må en selvsagt huske institusjonenes forskjelligartede posisjon og funksjon, med biblioteket som et frivillig tilbud og barnehagen som en daglig plikt, i alle fall i de fleste barns liv. Barnehagelovens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005) har fellestrekk med bibliotekets, ved formuleringen

---

<sup>167</sup> Se for eksempel Lørenskogs bibliotekplan 2011-2013. Hentet 15.09.2015 fra <http://www.lorenskog-kultur.no/files/Dokumenter/kulturtjenesten/planer/bibliotekplan.pdf>

«fremme læring og dannning som grunnlag for allsidig utvikling». Barnehageloven er imidlertid langt mer eksplisitt om hvilke verdier institusjonen bygger på og skal fremme: «respekt for menneskeverdet og naturen [...] åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet [...] fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.» Formuleringene uttrykker et verdigrunnlag som harmonerer godt med det folkebiblioteket står for, men der bibliotekloven bare antyder kreativ aktivitet fra brukernes side som et mål («kulturell virksomhet»), kommer dette tungt inn som mål i Barnehageloven: «Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang». Loven framholder også «barndommens egenverdi», og kobler seg slik til et syn på barn som ‘beings’, samtidig som læring er vektlagt, og dermed peker på barnet som ‘becomings’. Verdiene barnehagen skal fremme, uttrykker at barndommen skal romme et mangfold av muligheter, barna skal få et «grunnlag for allsidig utvikling», og de skal utfolde «utforskertrang» noe som viser at det er et mål å la barna prøve ut mange former for aktiviteter, og at både fysisk, kognitiv og empatisk utvikling vektlegges, samtidig som her-og-nå-opplevelsen er verdifull. Loven framhever barn som hele mennesker i utvikling, barns initiativ og utfoldelse støttes.

### Økonomiske incentiver og organisering

I den daglige drift av folkebibliotekene har staten liten innvirkning, siden bibliotekene er avhengige av kommunale budsjetter og prioriteringer. Staten yter imidlertid økonomiske incentiver i form av prosjekt- og utviklingsmidler som tildeles via Nasjonalbiblioteket. I 2014 ble det for eksempel bevilget 27 millioner til 132 nye prosjekter. Av disse var en snau fjerdedel prosjekter for og med barn og ungdom i folkebibliotek. Dette året ble mange prosjekter støttet som dreide seg om unge brukeres medvirkning i tjenesteutviklingen<sup>168</sup>, eller om digitale aktiviteter med unge<sup>169</sup>. Nasjonalbibliotekets formål med denne økonomiske støtten er å «bidra til å gjøre fag- og folkebibliotekene til aktive og aktuelle samfunnsinstitusjoner<sup>170</sup>». Barn og unge er ingen eksplisitt målgruppe for Nasjonalbiblioteket, men fordi forvaltningen av prosjektmidler skjer her blir Nasjonalbiblioteket en viktig premissleverandør for barnebibliotekenes utvikling.

---

<sup>168</sup> For eksempel «Ung delaktighet», Bergen offentlige bibliotek. Presentasjon: <http://www.hordaland.no/PageFiles/57436/Bergen%20Offentlige%20Bibliotek,%20Urom.pdf>

<sup>169</sup> For eksempel «Jenter, blogging og annen litteratur», Kristiansand bibliotek.

<sup>170</sup> Nasjonalbiblioteket. Strategier <http://www.nb.no/Om-NB/Fakta/Strategi>

### Målsettinger i profesjonsperspektiv

Skateboard-diskusjonen som jeg viser til i innledningskapitlet, vitnet om motsetninger blant bibliotekarene i oppfatningen om hva som er målet med bibliotekarbeidet. I ordskiftet holdt noen fast i lovens formuleringer, andre syntes å oppfatte virksomheten som frisatt fra overordnede mandat: «Må det ligge en dyp tanke bak det?»<sup>171</sup>. Mål som ble kastet fram i debatten, var på ulike nivå; mens noen hevdet lånertilfredshet, satte andre fram de mer tradisjonelle målene: dannelse, utdanning og demokrati. Denne diskusjonen viser posisjoner i slekt med dem som kom fram i en landsomfattende undersøkelse ti år tidligere, der tendensen var at yngre bibliotekarer prioriterte lånertilfredshet, i form av etterspørselstyrt medieinnkjøp, mens eldre bibliotekarer prioriterte kvalitetsvurdering før innkjøp (Audunson, 2001). Funn i undersøkelsen antyder sprikende oppfatninger av hva som var målet for arbeidet. I skateboard-debatten ti år seinere, kan det også se ut til at debatten avdekker ulike interne forventninger til, og opplevde mål for institusjonen. Ulike mål vil over tid gi ulik praksis. Er dette et symptom på utbredte motsetninger i folkebibliotek, kan det skje at biblioteket som institusjon vil svekkes, siden institusjoner i giddensk forstand betraktes som sosiale systemer, kjennetegnet ved sin strukturelle reproduksjon av regler og ressurser. «Reglene» hos Giddens kan forklares som offentlig sanksjonerte måter å handle på. Disse reglene består først og fremst av implisitt kunnskap (praktisk bevissthet) hos kompetente aktører om hvordan en skal gå fram i den enkelte situasjon, «how to go on» (Giddens, 1984, s. xxii–xxiii), men inkluderer også lover, som Bibliotekloven i dette tilfelle. Den som behersker reglene, har evne til å handle i stadig nye situasjoner, og besitter en autoritet, og maktposisjon ved dette. Spørsmålet er hvem som har makt til å definere «how to go on» i barnebibliotekene, og hvilken praksis som utdefineres, til 'not to go on'. Jeg leser ut en konflikt internt i profesjonen som ikke var synlig til stede i avhandlingens tidlige periode, da målene for arbeidet var tydelig definert fra en entydig autoritet og i liten grad var gjenstand for enkeltpersoners fortolkning. Noen mer gjennomtenkte mål for arbeidet enn det skateboard-debatten fra 2011 viste, kommer fram i dokumenter fra interesseorganisasjonen Norsk bibliotekforening (NBF), i spesialgruppen Barn og unge (NBF B/U), som har eksistert siden 1960. Jeg identifiserer her mål for organisasjonen med mål for profesjonen, da de personlige medlemmene i denne spesialgruppen i all hovedsak er barnebibliotekarer i folkebibliotek. Denne avdelingen av NBF «arbeider for å gi barn og unge et godt bibliotektilbud gjennom faglig utvikling og økt synliggjøring av barne- og ungdomsbibliotekenes betydning i samfunnet» heter det på

---

<sup>171</sup> Biblioteknorge.no. Juni 2011.



spesialgruppens hjemmesider<sup>172</sup>. I formuleringen ligger en premiss om at barne- og ungdomsbibliotekenes betydning i samfunnet udiskutabelt er der som et gode, mens oppgaven er å synliggjøre denne betydningen. Formuleringen kan med kritisk blikk leses som noe selvmotsigende, i det at premisset om et absolutt gode sammenstilles med målet om at dette godet skal bli «et godt bibliotektilbud». Det absolutte godet er altså ikke nødvendigvis godt. Med større velvilje kan formuleringen leses som en kombinasjon av mål og strategier, der målet om det gode tilbudet skal nås ved strategiene faglig utvikling og synliggjøring. Jeg skal komme tilbake til strategiene hos NBF B/U. I Virkeplanen for 2014-2015 lister spesialgruppen opp flere mål, en del av dem har vært gjengangere også i tidligere virkeplaner (Frisvold, 2003). Bibliotekene skal være «**opne møteplassar** for alle barn og unge» og de «skal spegle det kulturelle og språklege **mangfaldet** i samfunnet» (orig.uth.). Her ser vi hvordan begrepet ‘møteplass’ er blitt hentet fra bibliotekforskningens diskurs, fortolket og implementert i lovteksten og via lovgivningen (og forskningen) pløyd tilbake i praksisfeltet forskningen omtaler. Denne prosessen er et eksempel på hva Giddens kaller dobbelt hermeneutikk, som viser at forskning og praksisfelt påvirker hverandre og utvikles av hverandre. Den andre målformuleringen for toårsperioden peker på oppfølginger av den nye lovparagrafens pålegg om å være en åpen debattarena, mens den tredje peker på barnebibliotekenes rolle i formidlingen av barnelitteratur, og sier at spesialgruppa skal «vere ein **brubyggjar** i arbeidet med formidling av barnelitteratur». Fokus i virkeplanen videre er først og fremst litteraturformidling.

## **Former for strategi: Planer, posisjonering og perspektiv**

### Statens ledende hånd: Kompetansebygging

Hvilke strategier bruker staten for å nå de målene som er nevnt i loven? Statens bibliotekskole i Oslo ble i sin tid opprettet for å skaffe landet profesjonelle bibliotekarer til å drive bibliotek etter de moderne prinsippene loven av 1935 forutsatte. De alle fleste norske barnebibliotekarer har også i dag sin utdanning fra bibliotekarutdanninga ved Høgskolen i Oslo og Akershus<sup>173</sup>, en del også fra Dokumentasjonsvitenskap, Universitetet i Tromsø<sup>174</sup>.

---

<sup>172</sup> Norsk bibliotekforening Barn og unge (2015). <http://bu.norskbibliotekforening.no/>

<sup>173</sup> Opprettet 1940 som Statens bibliotekskole, fra 1981 Statens bibliotekhøgskole, fra 1989 Statens bibliotek- og informasjonshøgskole, fra 1994 Høgskolen i Oslo, Avdeling for Journalistikk-, bibliotek- og informasjonsfag, fra 2010 Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag

<sup>174</sup> Opprettet 1996.

Mulighetene for å spesialisere seg i barnebibliotekarbeid har variert. Jeg har i et tidligere arbeid (Tveit, 2011) undersøkt hvordan profesjonsutdanninga i Oslo gjennom 70 år endret seg når det gjelder undervisning i barnebibliotekarbeid. På 1990-tallet gjennomgikk de fleste profesjonsutdanningene en akademiseringsprosess, som førte med seg at bibliotekarutdanninga ble mer teoretisk og mindre praktisk orientert enn tidligere. Et ganske praktisk orientert kurs i barnebibliotekarbeid, med røtter tilbake til mellomkrigstidas pionerer på feltet, ble sett som mindre relevant i en akademisk utdanning, og forsvant i denne prosessen. På 2000-tallet har undervisningen i Oslo spesifikt retta mot barnebibliotekarbeid, dreid seg om en mindre andel barnelitteratur/barnelitteratursosiologi på hvert av de to første årstrinnene. Et valgfag; Barn medier og bibliotek kan<sup>175</sup> inngå i bachelorutdanningas 3. år. Flere studenter benytter seg årlig av muligheten til å spesialisere seg ved å velge barnebibliotekrelaterte emner for sine bachelor- eller masteroppgaver. Barnebibliotekkompetanse har likevel ikke vært noe satsingsområde for noen av de to nevnte utdanningsinstitusjonene på 2000-tallet.

Jeg har tidligere pekt på at stortingsmeldinga om bibliotek fra 2009 viste til nødvendigheten av høg kompetanse på barns medier og på formidling til barn, og dette har hatt en viss innvirkning på opprettelsen av valgfaget ved utdanninga i Oslo. Kompetansebehovet er i løpet av 2000-tallet også meldt tydelig inn fra profesjonsfeltets side; stillingsannonser fra de to siste årene viser at gode formidlingsevner, IKT-kunnskaper, gode kunnskaper om barns medier og særlig litteratur, er ønskede kvalifikasjoner. Det er i annonsene uttrykt et stort behov for sammensatt kompetanse, og personlige egenskaper som entusiasme og evne til å engasjere etterspørres. Barnelitteraturkunnskap er særlig etterspurt, og Norsk barnebokinstitutt og flere universitet og høyskoler tilbyr kompetansegivende kurs i barnelitteratur, også ut over de kursene som er integrert i bibliotek- og lærerutdanningene.

Både politiske styringsdokumenter, stillingsannonser, og strategiene til NBF B/U vektlegger stimulans til lesing av tekst, og kunnskap om barnelitteratur som det helt sentrale i barnebibliotekarbeidet. Dette kan synes noe ensidig når vi vet at barns medievaner er sammensatte, og at andre medier enn bøker utgjør betydelige deler av barnebibliotekenes samlinger, og at disse delene er blant de aller mest brukte.

---

<sup>175</sup> Fra og med 2016.

## Statens ledende hånd: Strategi som plandokumenter

En virksom strategi er å produsere styringsdokumenter som fremmer særlige arbeidsmåter og prioriteringer i barnebibliotekene, altså strategier i form av eksplisitte planer. Den mest overordnede er selvsagt *Lov om folkebibliotek*, med grunnleggende beskrivelser av tjenestene og at de skal være gratis<sup>176</sup>. Dette har vært politisk ukontroversielt på 2000-tallet, med noen få unntak, blant annet forslag fra Fremskrittspartiet om visse betalingsbelagte tjenester<sup>177</sup> eller medlemsavgift<sup>178</sup>. De mer generelle føringene som gis i blant annet Stortingsmeldinga om bibliotek fra 2009 har angitt retningen i noen år. Her nevnes flere ganger at bibliotekene må bli mer orientert mot aktiviteter, være en møteplass i lokalsamfunnet, formidle aktivt og samhandle med andre. Mer virksomt for å skape endring i bibliotekenes drift enn disse generelle føringene, er de økonomiske incentivene i form av prosjektmidler fra Nasjonalbiblioteket.

*Nasjonal bibliotekstrategi 2015-2018*, som dreier seg om statens oppgaver og ansvar for utvikling av folkebibliotekene (Kulturdepartementet, 2015) understreker de samme målsettingene som lovrevisjonen har tilføyd. To arenafunksjoner; kulturarena og læringsarena skal prioriteres. Strategien sier, overraskende nok, ikke noe om barn (til tross for at strategidokumentet er gjennomillustrert med bilder av barn i bibliotek), men viser til nedgang i ungdoms bruk av folkebibliotek<sup>179</sup>, og peker på nødvendigheten av å «utvikle tilbud som treffer denne aldersgruppen» (2015, s. 21). Her antydes utvidet skolesamarbeid som en mulig strategi<sup>180</sup>, altså å framheve folkebiblioteket som læringsarena. Hovedstrategien ligger i de økonomiske incentivene, ved å øke potten av prosjektmidler hos Nasjonalbiblioteket.

Søknadene om prosjektmidler krever grundig planarbeid og budsjettering fra søkerinstitusjonens side. Erfaringene og bruken av midlene må dokumenteres og rapporteres tilbake til Nasjonalbiblioteket, som slik fører kontroll med at midlene blir brukt i tråd med premissene for tildelingen. Mye av innovasjonen i barnebibliotekene skjer via disse statlige

---

<sup>176</sup> Derimot er det ingen enhetlig praksis på hvorvidt alle andre tilbud skal være gratis. Barneteater, bruk av møterom eller formingsaktiviteter er eksempler på slikt som kan bli belastet brukerne.

<sup>177</sup> NRK (2009). «Bibliotek bør holde seg til bøker». Hentet 14.01.2016 fra <http://www.nrk.no/kultur/--bibliotek-bor-holde-seg-til-boker-1.6620325>

<sup>178</sup> Christian Tybring-Gjedde til Dagbladet (2011): «Vil ha avgift på bibliotek». Hentet 14.01.2016 fra <http://www.dagbladet.no/2011/07/08/kultur/frp/bibliotek/biblioteker/kulturpolitikk/17220486/>

<sup>179</sup> (Lagerstrøm & Revold, 2015)

<sup>180</sup> Det kan reises tvil om hvorvidt skolerelaterte tilbud vil være det som best treffer ungdom, men den diskusjonen skal ikke tas her.

økonomiske incentivene. De statsfinansierte prosjektene bidrar dessuten til å posisjonere både det enkelte barnebibliotek og de som arbeider der. Prosjektmidlene er dermed involvert i strategier på flere nivåer og skaper innovasjon, kompetanseutvikling og i mange tilfeller fungerer de som omdømmebygging, særlig innenfor de tema som Nasjonalbiblioteket legger opp til.

#### Målsettinger, planer og prosjekter lokalt

Planarbeid er ikke noe stort tema i den ytterst lille norske faglitteraturen om barnebibliotek, men er noe bredere representert i både amerikansk og engelsk faglitteratur for profesjonen (Fasick, 2011; Fasick & Holt, 2008; Higgins, 2007; Rankin & Brock, 2012). I norsk sammenheng finner jeg et kapittel i *Håndbok i barnebibliotekarbeid* (Holmefjord et al., 2003), der avdelingsleder Åshild Sæle tar for seg noen av de praktiske sidene i daglig barnebibliotekarbeid, også helt kort om plan- og prosjektarbeid. Hun påpeker også det jeg tidligere har vært inne på når det gjelder lokale prosjekter finansiert eksternt: «I det lokale folkebiblioteket vert utfordringa å skilje ut eigne satsingsområde og å formulera dette som prosjekt. Det kan vera eit felt der ein elles hadde hatt vanskar med å få gjort noko med innanfor eigne økonomiske [...] rammer.» (2003, s. 133). Den beskrivelsen fanger opp noe vesentlig i barnebibliotekenes utvikling, der eksterne prosjektmidler (som regel via Nasjonalbiblioteket) er helt nødvendige for å satse nytt og utvikle tjenestene. Håndboka vektlegger imidlertid ikke å gå videre med å vise hvordan plan- og prosjektarbeid kan gjennomføres, noe som kan tilskrives bokas prosjekt som først og fremst å være en artikkelsamling om litteratursjangerer og litteraturformidling.

I den samme håndboka presiserer daværende avdelingsdirektør i ABM-utvikling, Leikny Haga Indergaard det grunnleggende viktige i å ha mål og strategier for barnebibliotekarbeidet lokalt, og at disse målene må være i tråd med nasjonale lover og retningslinjer (2003, s. 139). Bergen offentlige bibliotek, hvor Indergaard i dag er sjef, har mål og handlingsplan for barneavdelingen, mens Drammen bibliotek ikke har det, i likhet med mange andre barnebibliotek, og dermed kan de heller ikke så lett vurdere i hvilken grad arbeidet bidrar til at målene nås.

Prosjekt (av lat. *projectus*) betyr å kaste noe fram. Det ligger i begrepet at et prosjekt er en tidsbegrenset aktivitet, noe som er utenom den daglige drift. Både Drammensbiblioteket og Bergen offentlige bibliotek har vært og er involvert i prosjekter med støtte fra

Nasjonalbibliotekets utviklingsmidler. Drammensbiblioteket har for eksempel fått 400 000 til prosjektet «Klar, ferdig, del!» som ifølge prosjektsøknaden har som mål

...å gi ungdom en arena der de kan møtes og trives, samtidig som de kan ta i bruk og tilpasse ny teknologi for å skape eget materiale. [...] å opprette en Mekkeboks der ungdom skal utforske ny teknologi og skape brukergenerert innhold til biblioteket og våre brukere. Produktene skal tas opp i samlingen og formidles gjennom en rekke ulike arrangementer, utstillinger og digitale plattformer. (Nasjonalbiblioteket, 2015)<sup>181</sup>.

Prosjektet vil komme det seinmoderne, unge mennesket i møte ved å kombinere møteplassfunksjonen med læringsarena og en arena for kreativitet, der de unge kan bli sett via egne verk. Planen viser nærmest et Kinder-egg av et prosjekt, og var blant de som hentet størst summer fra Nasjonalbibliotekets prosjektpott.

Bergen kommune har vedtatt kulturpolitiske program for ungdomsaktiviteter (her definert til aldersgruppa 14-20 år): *Signatur1* og *2* gjelder samlet for perioden 2006-15. Planene vektlegger ungdoms egen styring og medvirkning i aktiviteter, og inkluderer blant annet opprettelsen av et Ungdomsråd. Et konkret resultat i tråd med denne politikken, er Demoteket, folkebibliotekets formidling og utlån av ungdommers egne tekstproduksjoner.

Bergen offentlige bibliotek har dessuten en egen handlingsplan for litteraturformidlingen til barn og ungdom, gjeldende for 2012-2015. Her er hovedmålet at «Alle i barn i Bergen skal kjenne biblioteket. Biblioteket skal bidra til å skape lesere». (Bergen offentlige bibliotek, 2012). Strategiske satsinger for å nå disse målene, er å styrke egen kompetanse (biblioteket tar mål av seg til å være ”et kompetansesenter for barnelitteratur”), og å arbeide utadrettet med formidling mot skoler så vel som mot småbarnsfamilier, og også indirekte, mot andre formidlere av barnelitteratur. I en overordnet handlingsplan for alle bibliotekets avdelinger, med barn og ungdom integrert, gjeldende fra 2015-2019, er målsettingen at «Bergen Off. Bibliotek skal være en inspirerende og demokratisk formidler av kunnskap og kultur. Alle i Bergen skal kjenne biblioteket». Dette er en målsetting som tar opp i seg elementer fra Bibliotekloven, som både sier at tilbudet «skal gjøres kjent» og poengterer den allmenne tilgangen til kunnskap og kultur. Bergens målsetting er likevel langt mer ambisiøs, fordi den har som ambisjon ikke bare hva biblioteket skal gjøre, men hvordan bergenserne skal oppleve det biblioteket gjør. Byens innbyggere skal kjenne biblioteket og de skal bli inspirert. Hva det vil si å kjenne biblioteket, kan være et definisjonsspørsmål, men det ligger mer i det enn å

---

<sup>181</sup> Drammensbiblioteket. Klar, ferdig, del! (Ref #7d9d0b52), Prosjektbeskrivelse.

kjenne beliggenheten, trolig menes det å kjenne tilbudet i sin bredde. Å inspirere betyr bokstavelig å «innånde», men defineres i Bokmålsordboka som «gjøre oppglødd, stimulere, påvirke», og kobles gjerne til å få nye ideer, eller ønske om å lære eller oppleve mer.

I intervjuer med sjef og ansatte ved Bergen offentlige bibliotek, spurte jeg dem om hva som var bibliotekets viktigste oppgave overfor barn og unge, et spørsmål som forsøker å få fram målsettinger for arbeidet<sup>182</sup>. Her varierte dette ganske sterkt: En mente: «Det viktigste er at de vet om oss», som kan kobles til synlighet i samfunnet, en annen var mer rettet mot individuelle ferdigheter og sa «språkutvikling og lesetrening», en tredje var opptatt av litterære interesser: «at de skal oppdage litteraturen og oppdage at dette er et sted de kan pleie den interessen», mens den fjerde framhevet myndiggjøring: «at ungdom skal ha innflytelse på lokalmiljøet og på sitt eget liv». Utsagnene viser til dels svært ulik vektlegging av hva som er viktig, uten nødvendigvis å stå i konflikt med hverandre. Sammen med de sprikende holdningene til medier som ble påpekt ved dette biblioteket i forrige kapittel, sier dette samlet sett noe om en stab som trekker i ulike retninger.

Drammensbiblioteket har ennå ingen egen plan<sup>183</sup>. På spørsmålet om hva som er det viktigste biblioteket gjør for barn, svarer informantene «det aller viktigste er den utjevne effekten som vi har, det at alt er tilgjengelig for alle uansett bakgrunn» og «leselyst» og «digital kompetanse». Selv om disse utsagnene også kan henge i hop, er det likevel store forskjeller, mellom en rent sosial målsetting og en kognitiv. I mangel av egen plan, er overordnet plandokument for barnebibliotekarbeidet dermed kommunens kulturplan, i Avdeling for byutvikling og kultur, der biblioteket er plassert. I *Kunst- og kulturstrategisk plan for Drammen 2006-2011*<sup>184</sup> står det om verdigrunnlaget at «lokal deltakelse» og «gode medvirkningsprosesser» er viktig. Når det kommer til barns kunst- og kulturtilbud, legger planen inn en rekke verdier, noen kan gjenfinnes i Bibliotekloven og flere i Barnehageloven:

Barn og unge er brukere og skapere av kunst og kultur. Drammen skal være byen der barn og unge gis muligheter til å møte et bredt spekter av uttrykk. Det skal gi grobunn for god livskvalitet, kunnskap, utvikling, respekt og likeverd. Byen skal ha en grunnmur av

---

<sup>182</sup> Jeg unnlot å bruke målsettingsbegrepet i spørsmålene, for ikke å virke formell, og for at intervjuobjektene ikke skulle bestrebe seg på å gjengi formuleringer fra plandokumenter, men snakke fritt ut fra egen overbevisning.

<sup>183</sup> En bibliotekplan har ifølge biblioteksjefen vært under arbeid i flere år, og var ventet i desember 2015.

<sup>184</sup> Kulturadministrasjonen i Drammen opplyser at det ikke har blitt utarbeidet noen ny kulturplan for perioden 2015 og framover.

kulturbevisste og kulturhungrige barn og unge. For å møte utfordringene i et moderne og sammensatt samfunn, er det vesentlig å ha fokus mot barn og unge. (2006, s. 7).

Her brukes «grunnmuren», en av de ofte gjentatte metaforene i kulturlivet de siste årene, særlig etter at den forekom i Kulturutredningen i 2013, der grunnmuren besto av bibliotek, kulturskole og andre lokale (og sulteforede) kulturarenaer. I Drammens kulturplans tilfelle er grunnmuren muligens mindre stabil, ettersom den ikke består av institusjoner, men av barn som hungrer etter kultur. Svaret på denne «grunnmurens» behov gis i en etterfølgende handlingsplan, som innledningsvis sier at kulturtilbudene i kommunen «skal bære preg av nyskaping, mangfold og mulighet for å skape en identitet». Om det her tenkes på å skape en identitet som drammenser, eller om det siktes til bygging av selv-identitet i giddensk forstand, er uklart. Planen peker på internasjonalisering og mangfold, ut fra den situasjon at mer enn 20 % av barna i Drammen har annen bakgrunn enn etnisk norsk. Både biblioteket, teatret og andre kulturinstitusjoner kan bidra til det planen kaller «flerkulturell kompetanse» som ikke forklares nærmere, men som kan sammenholdes med «kulturell kompetanse», slik det tidligere er definert (se kap. 11).

Plandokumenter styrer virksomheten til en viss grad. Det oppleves som viktig at noe er nevnt i offentlig vedtatte planer, for eksempel at Drammensbiblioteket er regionens litteraturhus. Likevel finnes det også skepsis til slike planer, ikke minst til hvordan de lages, slik en masteroppgave om Drammens kulturell og kulturstrategi (Wilhelmsen, 2012, s. 38) viser, der informanter som representerte byens kultur- og organisasjonsliv oppfattet at planene ble skrevet av kommunens kulturadministrasjon, uten mulighet for involvering eller påvirkning fra organisasjonslivet.

### Formidling og Posisjonering

På 2000-tallet er det noen ord og begrep som stadig har dukket opp i det som sies og skrives om folkebibliotek. Jeg har nevnt omdømmebygging og møteplasser, men enda mer fremtredende har formidlingsbegrepet vært. Ikke bare folkebibliotek, men fag- og forskningsbibliotek og også forskningsmiljøer har vektlagt formidling som noe det er helt nødvendig å satse på. Noe av denne oppfattheten handler om å vise sin aktualitet, og være synlig i en digital tid. Formidling i bibliotek har tidligere blitt sett som noe som hører til i det fysiske rommet, i møte med boklesere, men er på 2000-tallet i økende grad blir forstått som både muntlig, skriftlig, visuell og kunnskapsorganisasjonell virksomhet (Oterholm & Tveit, 2010; Ridderstrøm mfl., 2015; Tveit, 2004). For barnebibliotekene ser litteraturformidling

stadig ut til å være det sentrale området, både når det gjelder aktivitetsprogram og daglig formidlingsaktivitet. Det vitner både fagpressen, dagspressen og praksis ved mine to casebibliotek om. Formidlingspraksis dreier seg ofte om å fremme papirboka, også når det formidles visuelt og digitalt på bibliotekenes hjemmesider. Jeg har tidligere i avhandlingen skrevet at elektronisk litteratur ikke har fått noen sentral posisjon i barnebibliotekene, og angitt årsaker til dette. En ytterligere årsak er manglende formidling av disse tekstene. Formater som bildebokapper, med eller uten trykte forelegg, lånes ikke ut som eksemplarer, men kan formidles i barnebiblioteket via en iPad, eventuelt koblet til storskjerm om formidlingen skal skje til en gruppe. En del eldre bildebøker finnes i den digitale samlingen billedbokhylla.no som kan leses online. De er uten flere av de modalitetene bildebokappene har, der lyd, bevegelse, bilde og tekst virker sammen. En bildebokapp har bruksegenskaper (affordans) som adskiller seg fra den trykte bildeboka ved at appen legger opp til at leseren kan velge for eksempel med eller uten grafisk tekst, med eller uten fortellerstemme, lete etter hvor det kan skapes bevegelser i bildene. Formidling av litteratur som har slike egenskaper til en gruppe, utfordrer den tradisjonelle avsenderdominansen i litteraturformidlingen. Hvem skal bestemme hva som skal skje på hvert bilde? Bildebokappene er sammen med dataspill, sosiale medier og hypertekstfortellinger eksempler på hvordan medieutviklingen skaper større spillerom for individet, fordi brukerens valg og aktive tilsvare forutsettes. Slike medier er det liten tradisjon for å formidle innenfor de formidlingsformene som oftest brukes i bibliotek, som høytlesing, parafrasering, utstilling eller anbefalinger og omtaler på nettsidene. Bibliotekar Thomas Brevik peker på Bergen offentlige bibliotek som «det eneste folkebiblioteket her i landet som jobber systematisk med å innlemme elektronisk litteratur i samlingene og formidle verkene bl.a. gjennom utstillinger.» (Brevik, 2015, s. 1).

En landsoversikt over formidlingsstrategier i bruk på 2000-tallet i norske bibliotek ville vist at avsenderstyrt formidling stadig står sterkt, med ulike former for en-til-mange-formidling, oftest fra en voksenperson til barn som lytter. Særlig en tradisjon holder stand, eventyrstimen, men uten at det står hundrevis av barn i kø for å komme inn, som det rapporteres fra Bergen omkring 1920. Begge mine case-bibliotek har varianter av denne formidlingsformen, med familiesøndager der barn og voksne samles om fortelling, sang eller dramatisert tekst. Søndagsåpne kulturarrangementer for familier er en strategi som tar konsekvensen av hverdagslivets travelhet, og formidler når foreldre og barn har tid sammen. Det er også en måte å posisjonere seg som kulturinstitusjon på, i konkurranse med de mange andre kulturtilbudene for barn på søndager. Bergen offentlige bibliotek har valgt å holde fram den



litterære profilen, og bruker ofte profesjonelle fortellere, skuespillere, forfattere og visesangere som formidler i søndagsprogrammene<sup>185</sup>. Drammensbiblioteket har ingen slik litterær rendyrking, og har i tillegg til søndagseventyrstund for familier også eventyrstund hver onsdag, for barnehagegrupper. I Drammen er det hovedsakelig bibliotekarene selv som forteller. Valget av aktører i formidlingen kan posisjonere barnebiblioteket på forskjellig vis. Å bruke egne folk i formidlingen kan være en god strategi for å vise biblioteket som en proff og kompetent kulturinstitusjon, mens å hyre inn profesjonelle formidlere utenfra kan gi økt oppmerksomhet og fortelle noe om ambisjonsnivået på formidlingen.

I Enger-utvalgets kulturutredning, som nøkternt beskriver tilstanden i Kultur-Norge (NOU, 2013:4) skriver utvalget at undersøkelser av kommuneøkonomien viser en omprioritering: «utgiftene til aktivitetstilbud for barn og unge har hatt en svak realnedgang i utgifter per innbygger gjennom tiårsperioden [2000-2010]. Samtidig falt andelen av kommunenes totale netto driftsutgifter til kultur som brukes på aktivitetstilbud for barn og unge med 3 prosentpoeng» (2013:4, s. 244). Disse tallene tyder på at kommunene mener støtte til barn og unges kulturliv er mindre viktige enn andre kulturbudsjettposter i kommunene, noe som er oppsiktsvekkende, sett i sammenheng med de mange kommuneplanene som fører opp barn og unge som et særlig satsingsområde. Det kan se ut til at det er et problem for barnekulturen å posisjonere seg i den politiske diskursen, uten at det enkelt lar seg forklare, barnekulturen er jo merkbart til stede i offentlige fora ellers. Denne tendensen til posisjonsproblematikk finner jeg igjen innenfor det bibliotekfaglige profesjonsfeltet. I løpet av de seinere årene har barnebibliotekarere gitt uttrykk for at de opplever seg som «nederst på rangstigen» innenfor profesjonen<sup>186</sup>. I det høyst uoffisielle hierarkiet av bibliotekarere raget universitets- og høgskolebibliotekarere øverst, ble det hevdet. Kukostymedebatten jeg viste til i forrige kapittel, er en indikator på det samme. En undersøkelse av viktige posisjoner på bibliotekfeltet viser dessuten at det ikke er noen god karrierevei oppover i systemet å arbeide som barnebibliotekar. Sjefsstillinger på mange nivå, fra nasjonalbibliotekar til fylkesbiblioteksjefer, sjefer ved de større bybibliotekene og leder i bibliotekorganisasjonene er, med et par unntak, fylt av mennesker uten bakgrunn som barnebibliotekar. Å klarlegge årsakene til at det er slik, ville kreve en større kartlegging av karriereveier, rekruttering og motivasjon enn hva rammene for dette kapitlet tillater. Jeg må derfor i denne omgang nøye

---

<sup>185</sup> Flere av Bergen offentlige biblioteks filialer tilbyr ukentlige eventyrtimer med bibliotekarere som fortellere.

<sup>186</sup> Blant annet ble dette hevdet av flere praktiserende barne- og ungdomsbibliotekarere som tok masterkurset Barn, medier og bibliotek ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 2014.

meg med å stille spørsmålet om arbeid med barn og kulturformidling er diskvalifiserende for biblioteksjefstillinger? Eller kan det være så enkelt som at barnebibliotekarene foretrekker sine daglige arbeidsoppgaver framfor å lede biblioteket?

Innenfor den barnelitterære institusjonen var barnebibliotekarer sentrale personer på begynnelsen av 1900-tallet, både innenfor kritikk, forlag og distribusjon. Situasjonen er en helt annen i dag, barnebokmarkedet er mye større og mer spesialisert, forlagenes redaksjoner større, antall utgivelser er mangedoblet og det er bygget opp et akademisk miljø ved flere institusjoner som tilbyr barnelitteraturutdanning. Materialet jeg har sett på, viser at barnebibliotekarene i noen grad har beholdt sin posisjon som eksperter på barn og lystlesing, men at barnebibliotekarer er svakere posisjonert i den barnelitterære institusjonen på 2000-tallet.

#### Nettverks- og omdømmebygging

Søknader om prosjektmidler som innvilges av Nasjonalbiblioteket, blir offentliggjort, og mange av disse prosjektene blir dessuten presentert i *Bok og bibliotek*<sup>187</sup> eller på faglige møter i NBF eller andre fora. Slik oppmerksomhet bidrar til å eksponere og bygge disse bibliotekenes omdømme internt i profesjonsfeltet og de framstår som interessante arbeidsplasser.

I spesialgruppa NBF B/Us virkeplan for inneværende periode, er slik synliggjøring en av de viktigste strategiene for organisasjonen. Synliggjøringen gjelder både organisasjonen per se, og barnebibliotekene generelt. Andre aktører skal oppdage NBF B/U og barnebibliotekenes muligheter, og de aktørene som nevnes er både innenfor bibliotek, barnehage og skole, i ulike litteraturformidlende organisasjoner og «politikere og andre styresmakter». Spesialgruppa vil «bygge nettverk» for å nå sine mål, en strategi som kan kobles til Mintzbergs strategi som posisjonering. Nettverksbygging har vært et gjennomgangstema for adskillige bibliotekfaglige møter seinere år, og er blitt et moteord på linje med formidling. Slik det ser ut fra NBF B/Us virkeplan er nettverksbygginga en strategi både internt i profesjonen og eksternt mot andre profesjoner og grupper.

---

<sup>187</sup> Redaktør Odd Letnes i *Bok og bibliotek* opplyser (i e-post 11.08.2015 ) at initiativene til prosjektreportasjer i bladet iblant kommer fra involverte bibliotekarer, ellers fra redaksjonen selv.

Når NBF B/U også vil arbeide for «økt synliggjøring av barne- og ungdomsbibliotekenes betydning i samfunnet», handler det om omdømmebygging; et annet gjengangerord i seminarprogram og ledelseslitteratur. Arne Simonsen, tidligere direktør i Statens informasjonstjeneste, definerer begrepet på denne måten: «Det er hva omverdenen eller interessentene virkelig mener om virksomheten. En virksomhet kan ha en identitet, den kan muligvis konstruere et image, men omdømme er noe en gjør seg fortjent til» (2010). Strategien omdømmebygging kan jamføres med Mintzbergs begrep perspektiv, som handler om hvordan organisasjoner oppfattes. Et godt utbygd nettverk, med forbindelser til både presse, politiske miljø, andre kultur- og utdanningsinstitusjoner og organisasjonslivet vil være gull verdt for barnebibliotekenes omdømme. Et slikt omdømme forutsetter imidlertid at barnebiblioteket blir synlig hos de andre i nettverket, i offentligheten og i folks bevissthet, som en positiv og viktig samfunnsinstitusjon, som løser sine oppgaver på en god måte. Men hvor godt omdømme gjør barnebibliotekene seg fortjent til? Noen svar kan ligge i tilstrømming/besøksstall, som forteller om tilbudets appell utad. Et annet inntrykk kan vi få ved å se hva og hvordan det skrives om barnebibliotek i avisene. Gjennom analyser av retoriske grep i disse tekstene, vil jeg vise hvordan pressen bidrar til å bygge opp eller svekke barnebibliotekenes omdømme.

## **Retoriske strategier**

### Barnebibliotek i norske aviser

Jeg skal ta for meg avisartikler som presenterer eller på annen måte skriver om barnebibliotek i norske byer på 2000-tallet. Artikkelen er funnet ved søk på ulike kombinasjoner av barn/bibliotek/barnebibliotek/folkebibliotek/barnebibliotekar i Retriever, og i tillegg ved søk i de enkelte riksavisenes elektroniske tekstarkiv. Jeg har sett på Aftenposten, Dagsavisen, Klassekampen, Morgenbladet, Nationen, VG, Vårt Land og Dagbladet. Volumet er ikke stort, antall artikler jeg har funnet som helt eller hovedsaklig dreier seg om barnebibliotek, er 35<sup>188</sup>, flest fra Aftenposten. Jeg kan ikke hevde at materialet har fullstendighet, men det er tilstrekkelig til å kunne si noe om hvilke former for retorikk som er i bruk.

Journalistenes tilnærminger til barnebibliotek er ofte de samme. Jeg har funnet tre vanlige vinklinger. Den dominerende er barns leselyst, som gjerne presenteres i kombinasjon med

---

<sup>188</sup> Til og med september 2015.

temaet leseferdighet litt lenger nede i tekstene. Artiklene inkluderer uttalelser fra bibliotekarer og leseforskere, og illustreres gjerne med bilder leserne kan smile av, med små barn fordypet i papirbøker. En annen vinkling er innvandrerbarnas utstrakte bruk av biblioteket, som inngår i en fortelling om harmonisk integrering. Artiklene er illustrert med bilder av glade barn i flere hudfarger som utfolder seg i barneavdelingen. Den tredje vinklingen er journalistens korrigerende forventninger til bibliotek (som også kan være en konstruksjon av implisert lesers forventninger): En overraskelse over at det ikke er stille på biblioteket, overraskelse over mediemangfoldet, og henvisninger til egne barndomsminner om bibliotekbesøk som var gammeldags, men fint. I de aller fleste tilfeller er artiklene egnet til å skape gode følelser hos leseren. To tema problematiseres likevel tydelig: Leseferdighet og biblioteknedleggelse/økonomi.

Hele 17 av de 35 artiklene dreier seg om barns leselyst, mens åtte skriver om ulike formidlingsformer, sju dreier seg om barnelitteratur og seks handler om leseferdighet. Fire har integrasjon som et tydelig tema, men dette kommer i tillegg ofte inn som et bitema når det skrives om leseferdighet. Tre av artiklene dreier seg om Stockholms barnebibliotek TioTretton. Jeg har valgt ut til nærmere analyse artikler som til sammen tar opp alle de fem nevnte temaene. Tekstene er i litt ulike sjangrer; reportasjer, kommentarer, samt et par debattinnlegg, men samlet sett må hele materialet sies å være argumenterende for barnebibliotekene som først og fremst hyggelige institusjoner som også fremmer leselyst, leseferdighet og integrasjon. Ingen av de 35 artiklene er negative til barnebibliotek, tendensen er heller at journalisten stiller seg solidarisk med bibliotekene og deres brukere, og lar eventuell kritikk ramme kommunenes jevnt over svake finansiering av dem.

### *Språklige bilder*

Jeg påviste utstrakt bruk av metaforer i den tidlige perioden (kapittel 10), men finner langt mindre av dette i tekster fra 2000-tallet, der avisspråket er mindre blomstrende. Språkbildene er likevel ikke helt forsvunnet. To bibliotekdyr, bokormene og lesehestene, lever i avisspaltene. Eksempler finnes i flere aviser: «Klekker ut nye bokormer» (Tahir, 2009), «Bokormer yngler» (Haugestad, 2011) og «Trysil kommune skal dressere lesehester» (Rønn, 2003). Dyrene befinner seg både i brødtekst og i titlene, som vel er ment å skulle fenge og være positivt vinklet. Yngling og klekking av bokormer forteller at det er snakk om barn og lesing, men bildet av ormeyngel som klekkes, kan også skape helt andre, og ganske negative reaksjoner. Om lesehesten heter det i NRKs språkspalte:

En person som bruker mye tid og krefter på å lese, kalles gjerne en "lesehest". Ordet finnes i norsk litteratur fra andre halvdel av 1800-tallet, men det er trolig kommet inn fra dansk litteratur, der det finnes tidlig i samme århundre. Bruken av "-hest" betegner noe kraftig, sterkt, intenst - vi bruker jo ordet "arbeidshest" om en som er flink til å arbeide. Men "lesehest" blir brukt heller nedsettende.<sup>189</sup>

Norsk ordbok definerer lesehest kort og godt til «ein person som er sers ihuga til å lesa»<sup>190</sup>. Bokorm er et eldre uttrykk, brukt i overført betydning om en som leser svært mye, allerede i 1600: Vi finner «book-worm» som en lite flatterende karakteristikk i Ben Jonsons satiriske drama *Cynthia's revel: Or, the fountain of self-love*<sup>191</sup>. Også på tysk ble Bücherwurm opprinnelig brukt nedsettende om folk som ikke ville (eller var dugelige til) noe annet enn å lese. I nyere tid er både bokorm og lesehest ofte blitt brukt i barnebibliotekarbeidet som del av en lett humoristisk formidlingsretorikk, for eksempel i leseaksjoner: «Vil du bli bokorm?»<sup>192</sup> Forlaget Aschehoug har på liknende vis brukt «Lesehesten» som serietittel for lettlestbøker. Lesehest og bokorm er betegnelser som voksne antar at mange barn liker, dyrefortellinger har alltid vært en slager i barnelitteraturen, og disse to lesedyrene har også blitt visualisert i leseaksjonslogoer og plakater, samt i et utall strikkede bokormer som barn har vært med å lage i barnebibliotekene. Lesehest og bokorm har vært brukt så ofte at de i dag framstår som nokså falmede og forslitte uttrykk. Så hvorfor brukes de stadig? Kanskje fordi det ikke finnes andre etablerte språklige bilder på lesere. Bruken av de to betegnelse bidrar til å fastholde en tradisjonell oppfatning av barnebiblioteket som et sted bare for dem som liker å lese bøker, eventuelt et sted for nerder, særlig bokorm fungerer som en nerdebetegnelse.

«Hjelpemiddelsentralen for ungdom» er Håkon Gundersens (2011) betegnelse på folkebibliotek som låner ut skateboard. Uttrykket er lattervekkende originalt, men i og for seg ikke brukt som metafor fra journalistens side, siden han mener at bibliotekarenes diskusjonsliste (biblioteknorge.no) viser at de vektlegger «biblioteket først og fremst som ikke-bibliotek» og at diskusjonene viser profesjonens «fremtidsdilla» (2011, s. 28). Her ligger under en forståelse av hva bibliotek er, som journalisten tar for gitt – at bibliotek dreier seg om bøker og litteratur og ikke alle disse andre aktivitetene; han nevner utlån av gåstaver, gitarer, ukulele og bongotrommer, og sier dette «er vel og bra», en klar indikasjon på at han

---

<sup>189</sup> NRK Hordaland (2003). Lesehest. Hentet 10.12.2015 fra [http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk\\_hordaland/programmer\\_nrk\\_hordaland/sprakspalten/2793975.html](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_hordaland/programmer_nrk_hordaland/sprakspalten/2793975.html)).

<sup>190</sup> Norsk Ordbok. Lesehest. Hentet 20.08.2015 fra <http://no2014.uio.no/perl/ordbok/no2014.cgi>

<sup>191</sup> Hentet fra Gutenberg-prosjektet 20.08.2015 <http://www.gutenberg.org/files/3771/3771-h/3771-h.htm>

<sup>192</sup> Asker bibliotek. Hentet 20.08.2015 fra <http://www.askerbibliotek.no/aktuelt/vil-du-bli-bokorm>

mener det motsatte. Hjelpemiddelsentralen blir derfor et dekkende navn på den feilslåtte praksisen Gundersen mener bibliotekarene styrer mot.

Bøker og språk, uttrykt som nøkler og dører forekommer så ofte at de er blitt usynliggjort som metaforer, men de bærer likevel med seg mening. For eksempel bringer Aftenposten 17.12.2006 en artikkel om skoleklasser som regelmessig besøker Deichmanske bibliotek på Torshov. Journalisten innleder med: «Bøker gir språk, og språk er nøkkelen til det meste. Oppdag skjønnlitteraturen og les døren opp til et bedre liv.» (Haugestad, 2006). Nøkkel- og dørmetaforen skaper et bilde av rom man kan gå inn i eller være utestengt fra. Metaforen viser til en grunnleggende menneskelig erfaring, på lignende måte som lys- og mørke- eller spise- og matmetaforer for lesing gjør det. I den nevnte artikkelen finner vi to gutter, der den ene nylig har «slukt» *Da Vinci-koden*, mens den andre er «altlesende», et ord utledet av 'altetende'. Sluke-metaforen peker på intensiteten i lesingen, og indikerer en type litteratur som leses for spenningens del. I ernæringsammenheng er det uheldig å sluke maten. Sluking er dessuten motsatsen til «pene» spisevaner. Positive uttrykk som viser til matsfæren er å ha «appetitt på å lese» (Steenbuch, 2009) eller at lesing gir «meirsmak» (Kulås, 2005).

Både nøkkel- dør- og spisemetaforene for bøker og lesing bidrar til å objektivere litteraturen, ved at den tillegges et innhold som er forhåndsdefinert slik at litteraturen forutsettes å gi en bestemt virkning hos leseren. Begge metaforområder viser til noe kroppslig: maten som man får lyst på eller som inntas, med sitt bestemte næringsinnhold, og lukkede eller åpne rom som angir fysiske begrensinger eller muligheter til fysisk bevegelse. Litteraturen forutsettes å gjøre en tilsvarende konkret forskjell hos leserne. Dette er et gammelt syn på litteraturen, jfr. kap. 9, og kan gjenkjennes i Henrik Wergelands kjente opplysningsslagord om «Boghylden som den Stige, der fører til at bli Overmandens Lige».

#### *Appell til følelsene.*

Flere journalister innleder artiklene med å beskrive minner fra egen barndom, enten som hele episoder eller som kontrast mellom fortidas og nåtidas bibliotek. Dette har journalistene felles med andre som uttaler seg om bibliotek, særlig forfattere og politikere. I den nevnte *Nasjonal bibliotekstrategi 2015-2018* skriver for eksempel kulturministeren i forordet om sine barndomserfaringer fra et «lukket, sterilt, nesten pietistisk rom» (2015, s. 4), med en bibliotekar som «ser strengt på oss over den trange disken». Denne opphopningen av negative adjektiver settes opp som kontrast til dagens folkebibliotek som «åpne, levende landskap».

Kontrasteringen forsøker å tegne et bilde av at dagens bibliotek er velfungerende kulturarenaer, men i tillegg gir de en personlig touch, ved å vise ministeren som småjente på Karmøy. Hun nevner bibliotekarens navn og lar minnet framstå med autensitet. Det bidrar til å bygge opp hennes ethos, leseren vet hvor hun kommer fra, at hun er «en av oss». Kanskje beveger det også følelsene at hun deler et barndomsminne i en slikt formelt dokument, fordi leseren kan få inntrykk av at innholdet i dokumentet er viktig for henne personlig. Redaktør Hilde Haugsgjerd i Aftenposten skriver en tilsvarende fortelling (2005), der hun innleder teksten «En kjærlighetserklæring» med å minnes lukten, gleden og spenningen ved bøkene hun fikk på barndommens lille bibliotekfilial. Hun skriver videre «Kanskje er dette nostalgiske minner om folkebibliotekets betydning». Svaret på det er selvsagt ja, men hun spiller via minnene på mange leseres gjenkjennelse, og kan slik få leseren til å nikke, og følge henne videre i argumentasjonen for opprusting av bibliotekene og mot nedleggelse av filialer.

Den formen for pathos som forekommer oftest, er å skape litt humor innledningsvis ved å gjengi barns ofte ivrige kommentarer om bibliotek og favorittbøker, gjerne i kombinasjon med bilder av lesende barn. For det er lesing det nesten alltid er snakk om. Artikkelen viser fram barn og bokhyller i bildene, og det er lesegledden og leseferdigheten som er det sentrale. Avislesere får inntrykk av at barnebibliotekene hovedsakelig er opptatt av at barn skal lese mer, men etter barnas egne interesser, i motsetning til skolens pliktlesing.

«-Jeg leser en nissebok. Den er veldig morsom. Jeg skal låne den etterpå, forteller Ea Serpinsky (6) ivrig. (Kleve, 2005).

«-Jeg liker bøker om katter best, forteller sjuåringen fra Holmlia», som foretrekker «ekte bøker» i motsetning til film og lydbøker. (Barn og unge leser mindre, 2002).

Disse to nesten identiske innledningene er typiske for hvordan det skrives om barnebibliotek i avisene. Den vesle sjuåringen er avbildet med en enorm kattebok, og bildet og replikken kaller på leserens gode følelser.



Fig. 10. Faksimile fra Dagsavisen 30.08.2002.

Det synes å være en form for pathos-terskel i mange av artiklene, der artiklens innledninger skildrer situasjoner som kaller på smilet, før de seinere kommer inn på det mer sakspregede innholdet. Fagkunnskap om barn i samfunnet, barns mediebruk eller barnelitteratur spesielt, er sterkt framme i mange av artiklene, men tekstene domineres likevel ofte av feel-good-effekten de innledes med. Bibliotekarer framstilles som autoriteter på barns lesevaner og også på barnelitteratur. Deres ekspertise understrekes ved å vise til mange års erfaring, eller at de hver måned «pløyer gjennom 8-10 bøker» (Haugestad, 2006). Arbeidsoppgavene barnebibliotekarene har blir presentert som mangfoldige, blant annet bokprat for skoleklasser, leseprosjekter i samarbeid med skolen, fortelle for barnehagebarn, arrangere spillkonkurranse, og arbeidet presenteres jevnt over med en respekt og anerkjennelse som burde bidra til å bygge et seriøst og positivt omdømme, hvis leserens oppmerksomhet kommer lenger enn pathosterskelen. Jeg vil likevel hevde at den koselige tonen i de fleste av disse avistekstene er en trussel mot barnebibliotekenes omdømme, ved sin vektlegging av det koselige eller det nostalgiske, det barnlige og det ufarlige. Leserne blir beroliget, tekstene utfordrer ikke, men er harmoniske og vil knapt huskes etter at avisa legges bort. Unntaket er artiklene om mulig nedleggelse av en filial i Oslo, som jo er et konflikttema. Også her blir likevel det positive vinklet, med bilder og uttalelser av barn fra innvandremiljø, som demonstrerer mot nedleggelse fordi de er så glade i å lese.



### *Bruk av enthymem*

I argumenterende tekster finner vi mye bruk av enthymem, som Aristotelses skriver er så sentralt i retorikken, og som ifølge Lloyd F. Bitzer kjennetegnes ved at det konstrueres av taler og tilhører i fellesskap. Slik jeg har redegjort for dette i kapittel 4, er det en form for ufullstendig syllogisme, og undersøkelsen av enthymem brukt i avisartiklene bidra til å kartlegge hva som er underforstått om barn og bibliotek, siden de uuttalte premissene forstås av skribenten som allerede innlysende for leserne.

En tydelig underliggende premiss for flere av artiklene er at barnebibliotek er begrenset til bøker og utlån, og at andre medier og aktiviteter er noe nytt og utradisjonelt. Det er tydelig at journalister overraskes av barnebibliotekenes mangfold av medier: «Et bibliotek er mer enn støvete bøker og TV-spill er mer enn tom underholdning» (Tjellaug, 2012). «Mange låner ingenting» (Nipen, 2012). «Det er lenge siden bibliotekene i Groruddalen bare var for utlån av bøker.» (M. 2013). Forestillingen om det stille biblioteket er også merkbar hos flere skribenter: «Det er lenge siden foreldre og barn måtte sitte musestille med nesen i en lydløs bok på biblioteket.» «I dag er det nesten lov å bråke.» (Steenbuch, B. (2006), «du kan bråke litt, selv om du er på biblioteket» (Svarstad, 2008). «En lavmælt integrasjon» (En lavmælt integrasjon, Klassekampen, 16.05.2012). Det underliggende, og innlysende premisset hos journalistene, eventuelt også hos den impliserte leser; at barnebibliotekene er stille rom med bokutlån, gjør at det skal lite til for barnebibliotekene for å framstå som overraskende vitale i avisene, og leserne vil, utfra egne barndomsminner, trekke konklusjonen at barnebibliotekene har fornyet seg.

Lars Rønn i Nationen (2003) innleder en artikkel om leseprosjekt i Trysil med å skrive «Man blir klok av å lese, og barn trenger bøker for å mestre den verden de skal bli en aktiv del av.» Den første setningen vekker opp et kjent norsk ordtak: «Berre bok gjer ingen klok.», som setningen og resten av artikkelen vil gjendrive. Neste setning sier noe om barn som en avsondret gruppe, de *skal bli* en del av en verden de ennå ikke er aktive i, og påstanden er at de må mestre denne verdenen og til det trengs det bøker. Bøker og lesing er altså mestingsredskaper for framtida. Barndommen og lesinga er forstått som et forberedelsesrom til voksenlivet, barndommen er avsondret fra de voksnes verden. Prosjektet beskrives som et opplegg for å få barn til å lese 500 bøker før de har fylt 12 år, blant annet ved hjelp av folkebiblioteket. Mengdelesing for å øke leseferdigheten er målet for prosjektet, som skal stå i overordnede instrumentelle måls tjeneste: «Gode leseferdigheter gir gode språkferdigheter, ro,

tilhørighet, selvtillit og et godt selvbilde» noterer journalisten seg som facts. Prosjektlederen legger avslutningsvis til: «-Og mindre kriminalitet». Dermed nærmer dette seg UNESCOs ambisjoner om bibliotek som redskap for fred i verden. Så kan en jo spørre seg hvor det ble av gleden ved den estetiske opplevelsen, eller om det virkelig er slik at mye lesing gir lovlydige borgere.

### Retoriske strategier hos barnebibliotekarene

Det er få av barnebibliotekarene selv som skriver i riksavisene<sup>193</sup> (bare to av artiklene i mitt materiale), men barnebibliotekarers utsagn blir gjengitt i mange av artiklene, og jeg må gå ut fra at de har godkjent sitatene før publisering. Jeg inkluderer her også artiklene skrevet av bibliotekarer i *Håndbok i barnebibliotekarbeid* (Holmefjord mfl., 2003).

### *Barnebiblioteket som integreringsarena og spillarena*

Jeg har tidligere vist til undersøkelser som viser at innvandrere er blant de mest ivrige brukerne av folkebiblioteket, og flere forskere har pekt på folkebiblioteket som en god arena for integrering (Audunson, 2005; Vårheim, 2014). Bibliotekarene som uttaler seg til avisene, er opptatt av å gjøre dette kjent for leserne. Å vise at barnebibliotekene lykkes med integrering, er noe som vil kunne fungerer som god omdømmebygging. Flere er opptatt av at biblioteket bidrar til god språkutvikling, en bibliotekar på Deichmanske biblioteks filial på Torshov hevder at minoritetsspråklige elever i klassene som besøker biblioteket fast, har hatt «en utrolig språkutvikling», noe elevenes lærere bekrefter (Aftenposten 17.12.2006). Ansvarlig for lesekampanje for barn ved Furuset filial av Deichmanske bibliotek påpeker at «Å lese bøker er viktig for å utvikle et språklig og kulturelt mangfold» (Dagsavisen 23.04.2009). Furuset er en av Oslos drabantbyer med svært høy andel minoritetsspråklige, og antropologiske studier har vist at dette biblioteket fungerer godt som integreringsarena (Fagerlid, 2013). Bibliotekar Silje Grimseid framhever dataspill-turneringene på Deichmanske bibliotek som «viktig språktrening, siden norsk er fellesspråket på arrangementene». (Tjellaug, 2012). Forrige kapittel viste at bibliotekarene har vært ambivalente til dataspill. Grimseid får her solgt inn dette mediet som et prisverdig integreringstiltak. Videre peker hun på at «-Jentene kommer gjerne for å låne bøker, mens

---

<sup>193</sup> Mange barnebibliotekarer skriver imidlertid adskillig på bibliotekenes nettsider, om bøker, filmer og om arrangementer som avholdes, en del har også egne bokblogger. Jeg har av kapasitetshensyn ikke tatt med denne typen tekster i avhandlingen.

mange gutter kommer for å spille. Vi blir veldig fornøyde hvis guttene i tillegg tar en bok med seg hjem». Journalisten legger opp til ambivalensen til dataspill, ved å kommentere at Grimseid «vedgår [...] at dataspill fortsatt er et viktig lokkemiddel for å få flere gutter til biblioteket» (min uth.). Slik blir papirbokmediet bekreftet som det viktigste mediet, mens dataspill er lokkemat, et syn som kommer fram i flere av tekstene.

### *Bruk av anekdoter*

Tilfellene av anekdoter forekommer fremdels i bibliotekarenes faglige skriving.

Gjenfortelling av episoder i biblioteket brukes for å argumentere for barnebibliotekenes berettigelse og gode resultater. Bibliotekar Wenche Precht-Jensen på Eidsvoll gjenforteller i et intervju med Klassekampen en hel rekke episoder fra formidlingsarbeidet, som alle har som mål å gjendrive det hun opplever som usannheter i rådende syn på barn og lesing. For eksempel at det skal eksistere et nynorskhat blant unge lesere. Hun viser til en gutt som hadde lest Lene Kaaberbøls *Skammarens dotter*, og som uttalte «Næhehei, det gjorde i hvert fall ikke noe at den var på nynorsk.» (Hiorth, 2005). De populære nynorsk-oversettelsene av Kaaberbøl er av flere blitt brukt som «bevis» på at målform ikke har noen betydning for hva barn vil lese.

Noen få anekdoter forekommer også i *Håndbok i barnebibliotekarbeid*, der blant andre Åshild Sæle siterer en 8-årig gutt som låner med seg Tsarens kurér, «for han har ‘lenge vært på utkikk etter denne boken av Jules Verne’ (med forfatternamnet uttala korrekt!)» (Sæle, 2003, s. 125). Anekdoten demonstrerer mangfoldet av lesernivå blant barn, og skal bidra til en viss ydmykhet hos formidleren i vurdering av hva som er passende litteratur til barn på bestemt alderstrinn. Sæle avslutter et avsnitt om arrangementsarbeid med å gjengi en dialog mellom far og datter i biblioteket noen uker etter et forfatterbesøk: «S: ‘Å pappa, alle disse bøkene har Bjørn Sortland skrevet, visste du det?’ – deretter får den uforstående faren seg forklart at klassen til dottera har møtt forfatteren i biblioteket, og ‘han (Bjørn Sortland) har reist til alle de landene, som han har skrevet om i bøkene sine, tenk det!’» (2003, s. 130). Sæle konkluderer med at dette viser at forfatterbesøket var verdt alt arbeidet. Aristoteles skriver at eksempler som kommer til slutt i en argumentasjon fungerer som vitner «og et vitne inngir alltid tillit» (2006, s. 167). Leserne kan tenke seg at forfatterbesøket skapte leseinteresse hos flere enn den ene jenta, som her får representere hele klassen, for ikke å si alle barn som deltar på forfatterbesøk på biblioteket.

### *Bruk av bevismidler*

Thomas Brevik (2003) innleder sin artikkel i *Håndbok i barnebibliotekararbeid* med å henvise til Don Tapscotts bok *Growing up Digital* (1997). Brevik skriver om samtidsbarnas digitale erfaringsverden og hvilken betydning dette bør få for barnebiblioteket. Ved å trekke inn en autoritet helt fra starten av, styrker han sitt ethos. Vi leser ikke bare Brevik her, vi hører også på Tapscotts tanker om «hva som skiller Nettbarna fra tidligere barnegenerasjoner» (s. 94). Tapscott er kjent blant annet for drøftinger av «digital divide» eller digitalt gap, som svært mange bibliotekarer har vært opptatt av. Brevik fortsetter med å vise til en fersk undersøkelse om unges nettbruk i Norge, og sikrer seg dermed et enda mer solid utgangspunkt for å bli lyttet til, siden han demonstrerer både teoretisk kunnskap fra en internasjonal autoritet og ny kunnskap fra norsk kontekst om emnet. En annen strategi for å skape autoritet i teksten, brukes av Åshild Sæle i samme bok. Hun innleder artikkelen sin med å vise til egen bred, yrkeserfaring: «Som utøvande barnebibliotekar i ulike stillingar gjennom 15 år har eg prøvd å summera opp ein del av det praktiske arbeidet barnebibliotekaren står overfor.» (2003, s. 124). Her bygges hennes ethos ved å vise til 15 års praksis, og leseren kan stole på at her er det en som vet hva hun snakker om. På den annen side demper resten av setningen noe av inntrykket, fordi hun «har prøvd», og med det skaper usikkerhet om hun har fått til det hun har prøvd på. Ytterligere svekkelse ligger i at hun summerer opp bare «ein del av» bibliotekararbeidet, noe som gir inntrykk av ufullstendighet. Eli Frisvold bruker også erfaringen til å bygge sitt ethos: «Jeg har selv vært barnebibliotekar i 20 år», og har lest «det meste» (Frisvold, 2001). Hennes argumentasjon dreier seg om å gjendrive forfatter Arne Svingens påstander fra samme avis 01.10. om at bibliotekarene har fått et altfor stort ansvar for ny, norsk barnelitteratur, og at denne litteraturen bør formidles mer enn andre bøker. Frisvold sår også tvil om den nye, norske barnelitteraturens kvalitet.

Bruken av pathos forekommer særlig i tre kontekster: når det skrives om litteraturens gleder, når barnebibliotekargjerningen beskrives og når indignasjon over dårlige arbeidsforhold kommer fram.

Arbeidet som barnebibliotekar er mykje meir enn '...å stille bøker og annet egnet materiale gratis til disposisjon for alle som bor i landet'. (Folkebibliotekloven.) Det vert ein livsstil; eit liv der ein kan få høve til å bruka seg sjølv som eit bindeledd mellom barn og unge og dei morosame, triste, sterke og gode lesaropplevingane.» (Sæle 2003, s. 133).

Bente Bing Kleiva er inne på noe av det samme i innledningskapitlet til *Håndbok i barnebibliotekararbeid*:

Fortellingen og diktet skaper et univers for den som leser eller blir lest for, et univers med utfordringer, ulidelige spenningsøyeblikk og vidunderlig forløsning og orden. [...] ...gleden ved å se nysgjerrigheten bli tent, er en fantastisk erfaring. Formidlere som har opplevd det én gang, er villige til å gå langt for å oppleve det igjen og igjen. (Kleiva 2003, s. 16-19).

Barnebibliotekarbeidet blir her å forstå som en idealistisk livsgjerning, der kjærligheten til litteraturen og ønsket om å vekke denne kjærligheten hos andre, er sentralt, og skrivingen om dette genererer mange og sterke adjektiver. Diskursen er ikke religiøst ladet som hos pionèrene hundre år tilbake, men det finnes likevel noe av den samme dypfølte inderligheten her, som søker å overbevise leseren om barnebibliotekarenes meningsfulle arbeid.

De to avisinnleggene av bibliotekarer, henholdsvis Eli Frisvold og Hege Strand er preget av indignasjon, og de forsøker å få den til å smitte over på leserne, blant annet ved bruk av tegnsettingen: «Det er liten tid til å lese i arbeidstiden, så denne viktige jobben legges til fritiden! Ta ikke for gitt at fremtidens barne- og ungdomsbibliotekarer er like idealistiske!» roper Eli Frisvold (2001). Hege Strand appellerer både til følelser og fornuft, når hun kritiserer bibliotekenes ressursituasjon:

Jeg bruker også mye tid på å oppdatere foreldre, lærere og barnehageansatte på ny og attraktiv barnelitteratur. For å inneha den nødvendige kompetansen til denne virksomheten leser jeg. Mye. På fritiden. Gratis. (Strand, 2013)

Enkeltordene med etterfølgende punktum understreker budskapet, ved at leseren naturlig stopper opp etter hvert ord, tenker etter. Strand bruker kroppslige metaforer når hun skal beskrive den økonomiske situasjonen; budsjettene er kuttet til «langt under smerteterskelen», og hun gjentar at bibliotekene er «sulteforede», begge er ment å vise til livstruende situasjoner. Så slår hun over til fornuftsbasert argumentasjon og sier at litteraturformidling består av tre komponenter: bok, formidler og mottaker, og konkluderer med at det er akutt mangel på komponent en: «Det nytter ikke med all verdens nye lesestrategier, leseprosjekt, leseløft og lesesnøft, dersom det ikke er tilstrekkelig med bøker av den rette sorten til utlån». (Aftenposten, 21.07.2013). Flere av artiklene i *Håndboka* beskriver også lesinga av barnelitteratur i fritiden som en problematisk side av barnebibliotekararbeidet.

#### *Å snakke fram Den Gode Sak*

Barnebibliotekarene som skriver i offentligheten er tydelig opptatt av å formidle at de kan mye, og at yrket både er krevende og særdeles givende. De framstår som idealister, men samtidig stiller de spørsmål ved idealismen. Det er svært tydelig at barnebibliotekarene som skriver

elsker arbeidet sitt, men de opplever samtidig oppgavene som svært arbeidskrevende. De kan oppfattes som sekulære misjonærer for sin gode sak: Barn og lesing. Materialet jeg har undersøkt tyder på at de først og fremst er opptatt av lesing og litteratur, og bare sekundært forholder seg til andre medier. Ambivalensen jeg tidligere har vært inne på, er der, og er uttrykt av Thomas Brevik i rene ord:

Å være barnebibliotekar har tradisjonelt dreid seg om å ha bred kunnskap innen barnelitteratur. Denne oppmerksomheten er ikke blitt nye medier til del. En god bibliotekar må beherske både populærkulturens uttrykk og innhold i tillegg til den tradisjonelle kunnskapen om barne- og ungdomslitteratur for å kunne gi et bredt og aktuelt tilbud til nye generasjoner. (2003, s. 96).

Barnebibliotekarer som er dypt involvert i å gjøre en god jobb med litteraturen, vil lett oppleve slike utsagn som at de pålegges enda flere arbeidsoppgaver. Ingen ser ut til å ha tatt til motmæle, og det ville da også være temmelig ukorrekt på 2000-tallet å avvise «populærkulturens uttrykk og innhold» som irrelevant i barnebibliotekararbeidet. I praktisk yrkesutøvelse viser det seg, ved i det minste ett av casebibliotekene, at flere formidlere fortsatt distanserer seg fra populærkulturen og konsentrerer seg om den gode litteraturen.

## **Strategisk samarbeid**

Samarbeidet mellom barnebibliotek og skole har vært en viktig strategi og samtidig en krevende balansegang gjennom hele barnebibliotekhistorien. Hvor nært skal det samarbeides og hvor mye? Hvor sterkt kan biblioteket markere sin egenart som «ikke-skolsk» overfor skolen og samtidig invitere skolen til forpliktende samarbeid? På den annen side: hvor tett kan biblioteket legge seg opp til skolens aktiviteter, uten å oppleves som en forlengelse av skolesystemet av elevene? Når en bibliotekar på Deichmanske bibliotek sier om sitt formidlingsarbeid at «vi skal jo ikke være skolens forlengede arm, heller», og sier at deres ansvar først og fremst er å skape leselyst, være et supplement til skolen<sup>194</sup>, er dette synspunkter som deles av mange barne- og ungdomsbibliotekarer. En årsak til det utbredte samarbeidet er de svakt utbygde skolebibliotekene, som ikke gir elevene et tilstrekkelig medietilbud verken til skolearbeid eller fritidslesing. En annen årsak er ønsket om å skape bibliotekvaner som kan vare også etter skoletida. Så å si alle folkebibliotek har derfor et samarbeid med grunnskolen ved klassebesøk, gjerne på faste årstrinn. Slike besøk inneholder oftest presentasjon av et utvalg av bibliotekets medier som hovedsaken, og gjerne en

---

<sup>194</sup> Astrup, Ingunn (2014). Hvilken kompetanse trenger en bibliotekar som driver bokprat for ungdomsskoleklasser, og hvordan søker hun å nå fram til elevene? Oslo: HIOA. Bacheloroppgave.

omvisning og orientering om aktivitetstilbud. De fleste folkebibliotek har også avtaler om besøk av barnehagegrupper. Barnebibliotekarene har beholdt sin posisjon som kapasiteter på barnelitteratur, sett fra skolens og barnehagens ståsted. Et nasjonalt program for å få opp leselyst og leseferdighet blant norske skoleelever, «Gi rom for lesing!» (GRFL), genererte mye samarbeid mellom folkebibliotek og skole i perioden 2003-2007. Evalueringen av programmet har vist at «folkebibliotekene har spilt en viktig rolle i arbeidet med GRFL, som de kanskje viktigste lokale kompetansemiljø på litteratur» (Buland mfl., 2008, s. vi).

Barnehagebarn og barnehageansatte er blitt viktige samarbeidspartnere i mange bibliotek. Barnehagebibliotek eller bokdepot i barnehagene blir stadig mer vanlig, med varierende grad av involvering fra bibliotekarenes side. Slikt samarbeid mellom barnehage og folkebibliotek anbefales fra Utdanningsdirektoratets side (Utdanningsdirektoratet, 2013). Erfaringer med barnehagesamarbeid blir vurdert som positivt for folkebibliotekenes omdømme, både for å bli kjent i sitt lokalmiljø, og for å få synliggjort egen kompetanse på barnelitteratur (Hoel, Bråthen, & Kaasa, 2008). Profesjonsrollene pedagog og barnebibliotekar som historisk har stått i et kombinert samarbeidsforhold men også motsetningsforhold, synes å være noe mer harmonisert og avklart mot hverandre i samtida enn i avhandlingens tidlige periode. Ingen av informantene gir uttrykk for noe spesielt problematisk forhold til skolen, men sier at pedagogene anerkjenner at bibliotekarene har en kunnskap de ikke har, ikke minst kjennskap til, og veiledningskompetanse i, barne- og ungdomslitteratur, opparbeidet gjennom år med praktisk formidlingsarbeid i biblioteket og mye lesing av ny litteratur.

Lenge (spesielt på 1990-tallet) var det en strategi å få formalisert samarbeidsavtaler mellom folkebiblioteket og den enkelte skole eller alle skolene i byen. I dag ser dette ut til å være mindre viktig enn før. Samarbeidsstrategien ser ut til å ha dreid mer i retning av uformelle avtaler enn formaliserte avtaler på høyt nivå i skole- og kultursektor. Fram til 2014 påla en paragraf i Bibliotekloven samarbeid mellom skole og folkebibliotek. Det finnes ikke noen tilsvarende paragraf i Opplæringslova<sup>195</sup>, og paragrafen ble fjernet fra Bibliotekloven ved siste revisjon. Lovendringen har så langt imidlertid ikke forandret stort når det gjelder samarbeidsforholdet mellom skole og bibliotek, sier Mari Hopland, leder av NBF Skole<sup>196</sup>:

---

<sup>195</sup> Opplæringslova sier at elevene skal ha tilgang til bibliotektenester uten å spesifisere dette til skolebibliotek.

<sup>196</sup> I e-post til meg 03.09.2015

Jeg tror ikke det har gitt noen utslag foreløpig, men det er jo lett å se for seg at folkebibliotek med dårlig økonomi tvinges til å kutte ikke lovpålagte tjenester. Og siden loven sier svært lite om hva et skolebibliotek skal være, og direktoratet ikke følger opp selv kommuner som innrømmer at de ikke har skolebibliotek, så er det jo en risiko for at lovendringen svekker skolebibliotekstilbudet til elevene.

## **Barndomsbegrep og samlingsutvikling**

Sosial utjevning nevnes som et av de viktigste målene av både informanter og i styringsdokumentene. Derfor blir også samlingene utviklet strategisk, slik at de tilbyr det barn flest tar som en selvfølge at de har hjemme, nemlig pc-plasser, internett-tilgang, spillkonsoller og et utvalg av de mest aktuelle dataspillene, i tillegg til trykte medier og film. At dette tilbudet skal være gratis, har vært en selvfølge innenfor profesjonsfeltet og for de fleste politikere.

Leseglede og språkutvikling er et uttalt mål så vel i kulturpolitikken som hos informantene ved mine to case-bibliotek. Slike mål forutsetter mangfold i nivåer og sjangrer og også i medier; lydbøker, tegneserier, eller fagbøker på bestemte interesseområder gir leseropplevelser og språkstimuli som kan fungere som alternativer til det som oftest er pliktlesing i skolesammenheng. Å se barnet som leser, vil generere først og fremst en tekstbasert samling, der andre medier blir «lokkemat» eller sekundære. Slik Thomas Brevik hevder ovenfor (2003), har det hos barnebibliotekarene primært dreid seg om å kjenne barnelitteraturen, og dermed om å se barnet som leser. Å se barnet som globalt og informasjonssøkende vil med nødvendighet måtte inkludere et mangfold av medier, som igjen må inkludere et mangfold av globale tema og flere språk. Ses barnet som myndiggjort, vil barnebibliotekarenes handlingsmønster bidra til at barn blir kjent med sine rettigheter, og både gjennom samlingene og aktivitetene som pågår fremme demokratiske holdninger.

Drammensbiblioteket har valgt å vektlegge mediemangfold, og er blitt kjent som biblioteket som hyller populærkulturen, noe ansatte ved biblioteket har bidratt godt til. Samlingene i Drammen er likevel stadig dominert av papirbøkene, og formidling og utlån av barnebøkene utgjør det største aktivitetsområdet, selv om spill er populært og brukes mye på stedet. En bibliotekar sier at de er opptatt av at biblioteket skal bidra til bevisstgjøring om samfunnsspørsmål: «fra BOMS og oppover, så prøver vi jo å ta opp kontroversielle temaer,



både i utstillinger og arrangementer vi har». MakerSpace<sup>197</sup>-tilbudet vil også bidra inn i en slik bevissgjøring, ved å tilby verksted for å lage alt fra digital musikk til omsøm av klær. Både Drammensbiblioteket og Bergen offentlige bibliotek har varianter av slike verksteder.

Handlingsmønstrene som ligger under samlingsutviklingen og formidlingsaktivitetene i Drammen tyder på at barnet ses som leser, men at også andre perspektiv på barndom; det globale barnet og barnet i informasjonsalderen bidrar til å forme formidlingen. Barnet i lokalsamfunnet er et perspektiv som det snakkes om i en bestemt sammenheng; bevisstheten om de sosiale forholdene i Drammen, med andelen barn som vokser opp i fattige familier, gjør bibliotekets rolle som utjevner av sosiale skiller ekstra viktig. Handlingsmønstrene i Bergen offentlige bibliotek er naturlig nok preget av handlingsplanen for litteraturformidling, som også ser barnet først og fremst som leser.

## **Strategisk romutforming**

Hver historiske epokes og hver kulturs måte å skape offentlige rom på, vil kode arkitekturen og innredningen, slik at en lydig lesning av kodene vil si at den som stiger inn i et rom, handler i overensstemmelse med det rommet legger opp til. Slik koding kan kalles arkitektonisk strategi. Gulløv og Højlund (2005) peker på at institusjonenes romutforming i for eksempel skole og barnehage vil ha avgjørende innvirkning på samhandlingen mellom barn og voksne. Juncker (2015) skriver at kulturlivets arenaer er rom som forvandler, som skaper brudd med det hverdagslige og med den sosiale virkeligheten. Med disse perspektivene for øye kan jeg etterspore hvilke arkitektoniske strategier som kommer til uttrykk i casebibliotekenes utforming.

I Drammensbiblioteket fungerer barnebiblioteket, med sin beliggenhet nær inngangen, og med en skranke betjent med to personer, som førstelinjetjeneste. Mange kommer direkte inn hit, uten at de nødvendigvis har planer om å bruke noe av avdelingens samlinger eller tjenester. Mine observasjoner viste at faktisk de aller fleste henvendelser til personalet var fra voksne og dreide seg om fornyelse av bøker, purregebyr eller reservering av voksenbøker, bare noen ganske få ba om hjelp til å finne medier. Jeg har tidligere beskrevet rommets utforming, med mange ulike soner for bevegelse, for spill og for avslapning. Alderssonene

---

<sup>197</sup> MakerSpace er rom for deling og skaping av mange typer prosjekter, sprunget ut av en internasjonal Gjør det selv-kultur som setter kreativitet over konsum.

vises ved sittegrupper av ulik størrelse plassert ved bøker beregnet på barn i forskjellig aldersgrupper. Det er anvist naturlige væresteder for noen kategorier av brukere, rommet er altså forholdsvis tydelig kodet, etter alder og aktivitet. Mange bryter kodene. Voksne bruker soner designet for barn, for eksempel setter en gruppe studenter seg ved bildebokhyllene og arbeider med en gruppeoppgave, voksne lesere inntar sofaen ved utkleddningskassa, uten å vise tegn til å ville kle seg ut. Barnebiblioteket velges av voksne fordi det er god plass om formiddagen, fordi det er kort vei til utgang og til kafe, fordi det er lyst og innbydende, mulig å få arbeidsro, tilgang på pc og internett. Alt dette gjør barnebiblioteket til et foretrukket sted for mange voksne i formiddagstimene på hverdager, uten at det var mulig å oppfatte konflikter mellom intenderte og andre brukere.

En sone skiller seg tydelig ut, og er tilrettelagt for publikumsrollen, ved muligheten for å skape et rom i rommet med «tekstil-vegger». Her gis det gode forhold for konsentrasjon om fortelling eller annen formidling som vil skape en estetisk opplevelse hos alle involverte, men dette rommet opprettes bare ved spesielle anledninger, som klassebesøk fra skolen. Ideen er at bibliotekrommet skal være møblert slik at «lånerne sjøl skjønner hvor de kan drive med aktiviteter og hvor det er mer stille», sier Drammensbibliotekets sjef. I barnebiblioteket fungerte det bare delvis slik, trolig fordi svært mange voksne går gjennom lokalet som en snarvei til voksenavdelingene i etasjen over, og fordi mange voksne bruker informasjonsskranken til spørsmål som ikke har med barnebiblioteket å gjøre. For barna innbyr gulvplass med kostymekasse i en ende og gulvsjakk i andre enden av det store rommet til aktivitet og fysisk utfoldelse. Åpenheten ut mot foajeen med kafe og bokhandel bidrar til å dempe inntrykket av tradisjonelt stille bibliotek. Den arkitektoniske løsningen på Drammensbiblioteket, med åpenhet både ut mot andre virksomheter og opp mot andre bibliotekavdelinger viser det en kan kalle en «kulturell frisettelse» av barnebiblioteket, der det ikke lenger er en innelukket, avsondret del av biblioteket, men et av flere steder der barn og voksne finner seg til rette, sammen eller hver for seg.

I Bergen ligger barnebiblioteket i et vernet bygg, med begrensede muligheter til å forandre. UROM er plassert i en annen etasje, og med ungdomsavdelingen langt unna barneavdelingen, forteller dette ungdommer som kommer inn at de er langt fra barn, bokstavelig talt. De to rommene har svært ulik utforming: Mens UROM har mye åpen gulvplass, og med myke sittemuligheter i vinduskarmer og i en trappeinstallasjon, har barneavdelingen de mer vanlige sittegruppene og langt tettere med reoler. Med utradisjonell møblering og muligheter til

avslappede posisjoner (se Fig. 7), kan UROM hevdes å være svakt kodet som bibliotekrom, noe som kan kjennes som en befrielse for noen, eller som et problem for andre, dersom en ikke er komfortabel med de mer tilbakeholdne signalene rommet gir om hvordan det kan brukes.

I småbarnsavdelingen er det gjort plass for voksne og små barn sammen, der rommet innbyr til felles leseopplevelser, mens sitteplassene ellers gir plass for skolearbeid i grupper eller konsentrert lesing. Spillplassene er de minst synlige, og kan ikke sees fra inngangen. Rommet inviterer til lesing, og til å plukke fra de mange hyllene med bøkens forsider fram.

Observasjon av hvordan rommet ble brukt, viste at de fleste, både barn og voksne, gikk først til DVD-hylla som ligger rett fram når en går inn i barneavdelingen, før de etter en stund eventuelt gikk over til bokhyllene. Unntakene er guttene som gikk rett til spillstasjonen. Mange av dem tok en snarvei ved å klatre hjemmevant gjennom hullmønsteret i skilleveggen som avdelte spillstasjonen fra resten av rommet. Få voksne brukte barneavdelingen til egen aktivitet, heller ikke om formiddagen da det var få barn her, sannsynligvis fordi rommet signaliserer sterkt at det først og fremst er for barn.

Flere av informantene som brukte barnebibliotek på 1930-tallet, beskriver med begeistring og respekt den opplevelsen de fikk når de gikk inn i barnebiblioteket. Rommet inngav dem en følelse av noe høytidelig, noe flott og noe som satte dem i et særlig modus. De opplevde definitivt det å gå inn i barnebiblioteket som å tre inn i en annen verden enn den hverdagslige, og de snakker om dette som en kvalitet ved biblioteket. Med den særlige arkitekturen som sprang ut av den amerikanske moderne bibliotekmodellen, ble det skapt et sted som la til rette for noen bestemte roller for barna, gjennom spesifikke kodinger av rommene. De symmetrisk oppstilte bordene, barnestolene, hyllene med bøker langs alle veggene, og en voksenperson som førte kontroll, gav barna roller som stille lesere, mens foredragssalen med stolrekkene og den markerte avstanden mellom stolene og scenen tildelte barna tilhørrerollen, der var de publikum. Det var mulig å sprengte rollen, ved for eksempel spontan leik eller slåssing, men dette var uakseptabel oppførsel, og barna fulgte i stor grad de rollene som romkodingen la til rette for.

Utvendig var bibliotekbygningene fra tidlig 1900-tall lukket om sin aktivitet med massive steinvegger, og det var vanskelig å se inn av høye vinduer. Barnebibliotekene viste seg fram bare for den som valgte å gå inn. Slik er det stadig for barnebiblioteket i Strømgaten 6 i

Bergen. Drammensbiblioteket har, slik bildet (se Fig.11) viser, en helt åpen fasade, og den store grensa mellom utenfor og innenfor biblioteket er dermed brutt ned. Biblioteket viser fram hva det har til forbipasserende, og kan med det skape lav terskel og spontan bruk. Det manglene skillet mellom ytre og indre kan imidlertid skape utydelighet i brukernes roller. Den som er inne i biblioteket, ser jo også hele tiden drammenslivet utenfor.



*Fig. 11. Fra barnebiblioteket, Drammensbiblioteket, mot gangbrua Ypsilon over Drammenselva.*

Hvilke roller tildeler dagens bibliotekrom? Får barnet som besøker biblioteket anledning til å oppleve at han eller hun trer inn i en annen verden enn den utenfor? Hvor i dette rommet får barnet en leserrolle, hvor er det en del av et publikum, hvor kan det utfolde seg i leik eller spill og hvor kan det slappe av? Alt sammen er roller som er legitime i et seinmoderne bibliotek. Selv om jeg har beskrevet koding av rommene som merkes i Drammensbiblioteket, er denne kodingen ikke sterk nok til å tydeliggjøre hvilke roller barna naturlig inntar i de ulike sonene. Unntaket er det lille rommet som kan avdeles, der publikumsrollen rendyrkes. I en sammenlikning med to andre arenaer for kulturformidling til barn; teateret eller kinoen, er barnets rolle i mye høyere grad definert og tydelig. Som publikum sosialiseres barn inn i denne rollen, som handler om både fysiske og mentale utfordringer: Å sitte på sin tildelte plass, og å åpne seg for den kulturformidlingen som foregår, og forhåpentlig få en kulturopplevelse som gir mening. I det moderne barnebiblioteket var rollen nesten likeså definert, mye på grunn av den tydelige kodingen av rommene, mens i det seinmoderne barnebiblioteket er rolledefineringsen mindre tydelig, som i Drammensbiblioteket. I Bergen

offentlige bibliotek, som etter hundre år fortsatt har barnebiblioteket i samme rom, er nok rollen som bibliotekbruker mer lik den gamle moderne, på grunn av rommets koding. Også her er imidlertid rollene blitt mer differensierte i vår tid, med blant annet sone for barn og foreldre sammen.

## **Strategiske veivalg og mønster for praksisutøvelse på 2000-tallet**

Ved etableringen av barnebibliotekene på begynnelsen av 1900-tallet, var den sosiale begrunnelsen sterkt framtreddende. Barn fra fattige hjem skulle få noe bedre å gjøre enn å bli sugd opp i «det demoraliserende gateliv». Den sosiale begrunnelsen er fortsatt sterk, med sosial utjevning mellom barn fra ulike økonomiske og sosiale vilkår som mål. Det ligger flere av de ansatte i casebibliotekene på hjertet å få fram denne sosiale funksjonen ved barnebibliotekarbeidet, både gjennom avisene og i intervjuene med meg. Den sosiale argumentasjonen fungerer samtidig som en strategi, ved omdømmebygging. De fleste vet at bibliotekstjenestene er gratis og at alle kan bruke det. Dermed oppleves det også som viktig å ikke innføre betalte tjenester for deler av bibliotektilbudet. At alt er gratis, er enkelt å kommunisere og skaper en forståelse av biblioteket som et lavterskeltilbud, noe som også kommer klart fram som bidrag til et godt omdømme i avisartiklene. Med Walters barndomsbegrep kan vi si at det er Barnet i lokalsamfunnet som skaper mønster for praksis.

Ved siden av gratisprinsippet, er samarbeid med skole og barnehage den tydeligste strategien i barnebibliotekarbeidet. Bakgrunnen er det tradisjonsrike mønsteret for handling som kan kobles til synet på Barnet som leser. Hvis barnet først og fremst betraktes som en leser, enten blivende eller i utvikling, vil skole og barnehage være de naturlige samarbeidspartnere. Dette er også et handlingsmønster som fører til at andre medier enn tekstmedier blir sekundære. Diskusjonene omkring medieutvidelsene og hvilken plass visuelle medier skal ha i barnebiblioteket, tyder på motsetninger i profesjonen mellom å se Barnet som leser og Barnet i informasjonsalderen, slik de to er definert av Walter. Statlige styringsdokumenter, som siste stortingsmelding om bibliotek (St.meld. nr. 23, 2009) eller *Nasjonal bibliotekstrategi 2015-2018* (Kulturdepartementet, 2015) gir ikke signaler som utfordrer synet på Barnet som leser, selv om det i disse dokumentene også understrekes andre mediers og andre aktiviteters betydning i kulturtilbudet, for hele befolkningen. Sammen med inntrykket og omdømmet som avisene bidrar til å bygge, blir Barnet som leser den tydeligste overskrifta både over barnebibliotekarenes handlingsmønster og eksplisitte strategier, og hvordan barnebiblioteket

som institusjon blir forstått i resten av samfunnet. Samtidig er aktivitetene bibliotekene inviterer til, og den økende vekten som legges på medvirkning i så vel medieutvalg som kulturformidling, tydelige tegn på at Det skapende barnet blir stadig viktigere som grunnlag for strategiske valg.

## **Seinmoderne strategier?**

Etter denne undersøkelsen av hvilke strategier som er i bruk, er det betimelig å spørre: I hvilken grad kan disse strategiene kobles til trekk ved det seinmoderne samfunnet? I avhandlingens første del ble det tydelig at både handlingsmønster, perspektiv og eksplisitte strategier avspeilte eller også bidro til utviklingen av det moderne bysamfunnet. Er det fremdeles slik at barnebibliotekenes mål og strategier avspeiler, eller er med på å bidra til samfunnsutviklingen? Og hvilken utvikling er det i så fall snakk om?

Dette kapitlet har vist at handlingsmønstrene hos bibliotekarene har som sitt utgangspunkt å se barnet først og fremst som leser, og som barn i lokalsamfunnet. Svært mye av aktivitetene det legges opp til, dreier seg om å utvikle leselyst, språkferdighet og leseferdighet. I sammenheng med så vel lesingen som andre bibliotekaktiviteter står bestrebelsene på å utjevne sosiale forskjeller, eller i det minste å gi sosialt vanskeligstilte samme muligheter som andre. Disse to handlingsmønstrene har vært velkjente gjennom hele barnebibliotekhistorien, og har ikke mistet sin aktualitet, men de tar opp i seg flere av de andre barndomsperspektivene som Virginia Walter nevner, som mer eller mindre smelter sammen. Å se barnet som leser, blir på 2000-tallet fremdeles koblet til å utvikle barnets smak for voksendefinerte litterære kvaliteter (Kleiva & Kaldestad, 2003, s. 25). Likevel tyder både informantenes utsagn og det skriftlige kildetilfanget på, at det er blitt langt mer vanlig å se barnet som leser i en kontekst som handler om myndiggjøring, der lesestimulering har et videre mål enn det rent estetiske eller kunnskapsmessige. Lesing kan både stimulere språklige evner som gir mulighet til å ta grep om eget liv, samtidig som lesing kan bidra til å bygge identitet. Begge deler er sentrale i en seinmoderne kontekst der det i høyere grad enn før handler om å bygge et tydelig selv, både i egne og andres øyne.

Med allmenn rett og plikt til ti års skolegang, og med et grunnfestet demokrati som oppleves som en selvfølge, kan målene i UNESCOs manifest forekomme lite relevante, eller som en litt unødvendig og falmet plakat. Carsten Flink viser, i sin nevnte kritiske kronikk, til

budsjettmessig stagnasjon for de skandinaviske bibliotekene, og glidning i holdningen, som står i sammenheng med dette: «Er bibliotekene i manges bevissthet på vei til å utvikle seg til sosiale kulturforanstaltninger, en slags kulturens herberger, hvor de dårligst stilte kan få sine kulturbehov dekket?» (2005). Hvis man ser Barnet i lokalsamfunnet, herunder utjevning av sosiale skiller som det viktigste perspektivet som genererer handlingsmønster, er det en risiko for at Flinks spørsmål treffer noe helt sentralt i utviklingen.

Utvisking av, eller differensiering av tradisjonelle autoriteter, og mer brukermedvirkning er to andre typiske og beslektede trekk ved seinmoderniteten som bibliotekene i noen grad har tatt innover seg. En av informantene mine satte ord på sin opplevelse av tendensen til økt brukermedvirkning: «Eg e litt sliten av han». Det vil kunne oppleves en konflikt mellom strategien om medbestemmelse og strategien for kompetanseutvikling ved å ansette for eksempel formidlere med barnelitterær spisskompetanse, som har sterke meninger om kvalitet. Medbestemmelse vil si at formidlingen ikke kan være rent avsenderstyrt, men må åpne for andre stemmer, også barns stemmer uten akademisk spesialistkunnskap, men med opplevelsens ekspertise og overbevisningskraft. Giddens (1991) skriver at moderne ekspertsystemer kjennetegnes av at de er ugjennomsiktige for legfolk, som derfor bare må ha tillit til ekspertisen uten å kunne vurdere den. Slik tillit vil være vanskeligere å mobilisere i en seinmoderne kontekst, spesielt på felt der legfolk har sterke meninger basert på egne opplevelser, for eksempel av film eller litteratur.

Posisjonering er også synlighet, og når NBF B/U løfter synlighet opp som et hovedmål, signaliserer det en opplevd usynlighet, selv om det ikke er klart om usynligheten gjelder figurering i offentligheten, i kulturlivet eller i barn og foreldres eller læreres bevissthet. Hvorfor opplever barnebibliotekene seg selv som lite synlige? De brukes av halvparten av norske barn, og gjennom skole- og barnehagesamarbeid kommer også barn som ikke tas med av foreldrene, til biblioteket. Kan hende har opplevd mangel på synlighet med den store konkurransen om barnas fritid, og der den kommersielle barnekulturens langt mer spektakulære uttrykk i offentligheten kan virke dominerende, med markedsføringskampanjer og –budsjetter som langt overstiger det som er mulig for en kommunal kulturinstitusjon. Barnebiblioteket i seinmoderniteten konkurrerer om barns uorganiserte fritid, som er mindre enn før, med andre kulturaktiviteter for barn, som det er flere av enn før, for eksempel de kommunale kulturskolene, som ble lovfestet fra 1997. Usynligheten av barnebiblioteket blir mer av en påstand, og er vanskelig å dokumentere.

I de nye målsettingene som er lovfestet for folkebibliotekene, med arena- og møteplass-funksjon, åpner dette for nye måter å forstå et bibliotek på – som offentlige steder i seinmoderniteten der demokratiske prosesser utspiller seg. Et eksempel fra høsten 2015 var de mange folkemøtene og valg-debattene som fant sted i bibliotekene landet over, som kan sees som en direkte oppfølging av de nye målformuleringene i loven. Sesongprogram fra både små og store folkebibliotek viser en økende bruk av bibliotekrommet til denne type meningsutveksling, og Nasjonalbiblioteket legger også opp til dette, ved å støtte prosjekter som dreier seg om debattarena-utvikling. Å utvikle denne dimensjonen ved folkebibliotekene viser en endring i kulturpolitikken, fra det tidlige 1900-tallets mer endimensjonale oppdragende, nasjonale og individuelt dannende prosjekt til samtidas politikk, som fremmer det mer mangfoldige, aktiviserende og dialogpregede. Det er i og for seg ikke noe nytt at biblioteket er debattarena for barn. Slik jeg har vist i kapittel 9, var flere av de nyetablerte barnebibliotekene arenaer for debatt, i form av diskusjonsklubber knyttet til litteratur eller andre tema etter amerikansk modell<sup>198</sup>. Målet med diskusjonsklubbene for barn og ungdom den gang var oppdragende og belærende, mens målet i vår tid er meningsutvekslingen og det den framkaller av refleksjon, som jo selvsagt også vil innebære læring. Denne nye demokratidimensjonen har til nå vært mindre tydelig i barnebibliotekene, og er en utfordring for barnebibliotekarbeidet framover.

---

<sup>198</sup> Utdrag fra en slik diskusjonsklubb er gjengitt i kapittel 10.



### 13. Fristed i forandring

I dette avsluttende kapitlet vil jeg innledningsvis holde fram de viktigste funnene fra arbeidet, før jeg drøfter noen mulige utviklingsveier for norske barnebibliotek.

#### **Barnebibliotekenes særskilte historie**

Det er gjennom arbeidet med denne avhandlingen blitt tydelig at barnebibliotekenes historie og utvikling følger til dels andre spor enn folkebiblioteket for øvrig. Hypotesen som ble satt opp innledningsvis, er bekreftet ved mine funn som viser at etableringen av barnebibliotek i norske byer var sosialt begrunnet, ikke opplysningspolitisk, slik bibliotektilbudet for de voksne var. Argumentasjonen for å åpne barnebibliotek fikk stort gjennomslag, også ut fra utdanningshensyn, men særlig som et tiltak for å holde barn borte fra gata. Motforestillingene mot barnebibliotek kunne kobles til at dette var enten unødvendig pengebruk (barna fikk jo lesestoff på skolen) eller syndig (barn burde ikke lese annet enn det som var religiøst oppbyggelig), men det ser ikke ut til at disse motforestillingene vant særlig utbredelse i byene. Det er interessant at den sosiale begrunnelsen fremdeles står sterkt i profesjonen. Bibliotekarer jeg har intervjuet holder det utjevne prinsipp høyt, det vil si at biblioteket skal bidra til at barn fra alle sosiale lag møter eller utsetter seg for den kultur og kunnskap bibliotekene formidler, og at biblioteket er et meningsfullt og trygt sted å være.

I årene før barnebibliotekene åpnet hadde barn et begrenset folkebibliotektilbud i flere byer, og de var ivrige brukere av det. Tilgangen til bøker var imidlertid begrenset, og barns bibliotekbruk var sett som helt underordnet de voksnes. Åpningen av barnebibliotekene kom på en tid da barnetettheten i bysentra var stor, særlig gutter hadde ganske mye fritid, og gratistilbudet fra bibliotekene med bøkene, bladene og eventyrtime gav kunnskap, spenning og underholdning som barna søkte. Ved siden av kinoen ble barnebiblioteket det eneste allment utbredte kulturtilbudet for barn fra alle sosiale lag. Gradvis økning i tillit til barn omkring århundreskiftet førte til åpne hyller og friere tilgang til litteratur, selv om kontrollregimet var strengt. Den store tilstrømmingen viser at det var et stort og udekket behov for den type tjenester barnebibliotekene ytte. Dagens barnebibliotek er derimot bare ett av en lang rekke tilbud. Barnebiblioteket er likevel blant de mest brukte kulturtilbudene, og profiterer på sin lave terskel og at det er gratis. Det store suget etter underholdning, spenning og kunnskap dekkes for mange barn i dag på flere måter enn gjennom bibliotek og kino, ikke minst fordi den digitale revolusjonen gjør mediemangfoldet tilgjengelig på barnerommet.

Skolen var fra begynnelsen av en hovedsamarbeidspartner, og utviklingen i skolens arbeidsmåter fikk stor innvirkning på daglig drift av barnebibliotekene. Skolen er på 2000-tallet stadig den nærmeste samarbeidspartneren og dette forholdet har vært, og er stadig nært, men samtidig preget av en viss friksjon. Særlig i avhandlingas tidlige periode kommer det fram motsetninger som har sammenheng både med profesjonenes forskjellighet og institusjonenes ulike mål for sitt arbeid. Bibliotekansatte opplevde samarbeidet skole – bibliotek som en balansegang mellom plikt og lyst, mellom skolsk og fritt.

Barnebiblioteket kan betraktes som et barn av moderniteten, og bidro også selv til den med sine systemer, sin ekspertise og sine spor av globalisering. Barnebibliotekene utgjorde en del av modernitetens institusjonalisering og særmerking av barndommen som noe annet enn, og noe utskilt fra, voksenlivet. Når disse bibliotekene ble en stor kvantitativ suksess, målt i antall besøk, utlån og aktiviteter, kan det blant annet tilskrives de kvalitative krav som ble stilt til innholdet i barnebibliotekene, og ved at barnebibliotekarene ble kjent som eksperter på barnelitteratur og barns lesing. Situasjonen på 2000-tallet er at det stadig er et behov for tjenestene, selv om det finnes et mangfold av andre, mer eller mindre konkurrerende kulturtilbud som delvis overlapper bibliotekenes. Barnebibliotekenes relativt store besøk i seinmodernitetens tid, skyldes at de er væresteder der barn, sammen eller hver for seg, kan utforske og dyrke sine egne interesser, uten prestasjonskrav. Det fungerer som det tredje sted, mellom hjem og skole/barnehage. Læringsaspektet er tonet ned, sammenliknet med den praksis barnebibliotekene hadde for hundre år siden, mens opplevelseselementet er sterkere understreket. Det vises både ved åpenheten for å kjøpe inn det barn ønsker, og endringen i opplegg for klassebesøk, der opplevelsen av litteratur vektlegges framfor opplæring i bibliotekets systemer.

Barnebibliotekene er fortsatt preget av moderniteten, gjennom sine ekspertsystemer og sin vekt på kvalitet i medietilbudet. Men verken ekspertstatusen eller kvaliteten er lenger udiskutabel. Trekk som viser dette, og som jeg har pekt på, er at flere bibliotek har omorganisert virksomheten, fra å være målgruppeorientert til å legge vekt på funksjon, slik at barnebibliotekararbeidet ikke lenger er et tydelig ekspertområde. Et annet tydelig trekk som viser oppløsning av ekspertsystemet, er at bibliotekarene ikke lenger er den eneste foretrukne profesjonen i barnebibliotekenes stab, men konkurrerer med pedagoger, kunstnere eller andre uten formell kompetanse, men med personlige egenskaper som er ønsket inn i det arbeidslaget som skal jobbe sammen. Slik Abbott (1998) viser, er bibliotekarere som profesjon svært

fleksible, og det ligger i barnebibliotekarrollen en oppmerksomhet rettet mot brukerbehov som det styrende prinsippet, som gjør yrkesrollen fleksibel på en annen måte enn for eksempel en ingeniørs yrkesrolle. Denne oppmerksomheten om brukeren ser i casebibliotekene ut til å romme en positiv holdning til at sammensatt kompetanse i staben vil være til brukerens fordel.

Oppmerksomheten mot brukeren har også påvirket spørsmålet om kvalitet. Avgjørelsen om hva som er kvalitativt godt, eller godt nok til å bli kjøpt inn for bibliotekenes midler, er på 2000-tallet mer enn i moderniteten, et spørsmål om brukerens interesser og ønsker. Samtidig er kunnskap om litteratur og andre medier, og ferdigheter i formidling stadig regnet som en svært viktig kompetanse for å arbeide i barnebibliotek, slik tekstene i stillingsannonser viser. At en slik kompetanse stadig er ønsket og verdsatt, betyr at det er fremdeles er ønskelig å påvirke barn i deres medievaner, hjelpe dem til å oppdage bredden og mangfoldet av estetiske og kunnskapsmessige ressurser. I dette ligger det en erkjennelse av bibliotekenes samfunnsoppdrag og verdier som ikke skiller seg vesentlig fra det tidlige 1900-tallets barnebibliotek.

Barnebibliotektjenestene på tidlig 1900-tall formet en tradisjon som har vært sterk, og som har holdt stand fram til 2000-tallet, ved hjelp av en enhetlig arbeidspraksis og ved verdier og standarder som var overtatt fra den amerikanske barnebibliotektradisjonen. Gjennom den amerikanske utdanningen, som seinere ble videreført i den norske, og via tidsskrift, håndbok og interesseorganisasjonen NBF, sammen med statlige bibliotekmyndigheter, ble en enhetlig standard for praksis fastholdt. På 2000-tallet har denne enhetlige praksis endret seg noe, ved nedbygging av ekspertsystemet og ved ulike oppfatninger, også usikkerhet om barnebibliotekets mål og innhold. Likevel er det stadig slik at statlige styringsdokumenter og daglig praksis i stor grad holder fast ved å se barnets leseaktivitet som den viktigste begrunnelsen for barnebibliotek, sammen med rollen som sosialt utjevne redskap i lokalsamfunnet. Slik mine funn viser, befinner barnebibliotek seg i et spenn mellom modernitet og seinmodernitet. Barnebiblioteket var i stor grad en avspeiling av og bidragsyter til moderniteten, men avspeiler og bidrar ikke i samme tydelige grad til seinmoderniteten.

### **Pendelsvingninger mellom usynliggjøring og differensiering**

Fra å være forbudt og stengt for barn opp til begynnelsen på 1900-tallet, har folkebiblioteket åpnet seg for barn, satset på dem og utviklet spesialiserte tjenester til dem. Dette har foregått i

egne barneavdelinger, med spesialisert stab og egne program, fram til i dag, hvor det er større grad av integrering mellom barn og voksne i folkebiblioteket, både når det gjelder fysisk utforming og aktiviteter.

Det avtegner seg en kulturpolitisk pendelbevegelse, fra mellomkrigstida der politikken var konsentrert om voksnes kultur, til en utvidelse av kulturpolitikens område på 1970-tallet, da barnekulturpolitikk ble viktig, mens denne viskes ut igjen på 2000-tallet, og blir integrert i den generelle kulturpolitikken. Denne pendelsvingningen har sin parallell i kulturkonsumet. Etter at barnekulturens produkter ble mangfoldige, og et tydelig eget barnekulturmarked utviklet seg fra begynnelsen av 1900-tallet, seinere med tydelige aldersinndelinger for særlig litteraturens og filmens del, er nå på flere medieområder grensene mellom aldersgruppene som bruker mediene i ferd med å viskes ut.

I den første tidsperioden avhandlingen tar for seg, var det økende oppmerksomhet om barns behov for en særlig barnelitteratur, for tilrettelagte barnebibliotekstjenester, for annen barnekultur, og for kompetanse i å kommunisere med, og forstå barn. Barn ble simpelthen synlige som en egen, interessant kategori mennesker. Dette var en naturlig utvikling i sammenheng med den oppmerksomheten om barndommens betydning som utviklingspsykologien skapte. Faglitteraturen om barn og barneoppdragelse økte i omfang. Modernitetens kartlegging av verden, fra de ytterste arktiske strøk til indre psykologiske prosesser, sammen med den akselererende teknologiske utviklingen, bidro med ny kunnskap og til spesialisering innenfor alle samfunnsområder, også for profesjoner og institusjoner som hadde med barn å gjøre. Samtidig utviklet det seg strenge skiller mellom barns og voksnes domener, og aldersbestemt adgangsregulering til kulturtilbud som kino, teater, bibliotek og frivillige organisasjoner ble vanlig.

På 2000-tallet ser vi at denne differensieringen mellom barn og voksne er dramatisk forandret, om enn ikke opphevet. Ungdomsgruppa, en historisk sett ganske ny kategori, overlapper både med den gamle voksen- og barnekategorien, og har skapt gradforskjeller mellom barn og voksne, ikke minst når det gjelder kulturbruk. Grensene mellom barn og voksne er mindre tydelige i så vel klær som i medieprodukter, vi har fått all-aldersbøker og ung voksenlitteratur, og fantasy- og krimsjangeren leses av både barn, ungdom og voksne. Adskillige spill og mye musikk har brukere og lyttere med aldersspenn som overskrider alderskategoriene. Rent arkitektonisk kan vi se denne grensenedbyggingen uttrykt i åpnere løsninger i de nye

folkebibliotekene, der barn, unge og voksne kan finne aktiviteter og medier av interesse flere steder, og der en går bort fra å ha rene barneavdelinger, strengt adskilt fra resten av biblioteket. En av årsakene til denne nedbyggingen av skiller mellom barn og voksen, er synet på barn som har endret seg sterkt, fra å se barn som ufullstendige mennesker med uutviklet karakter, til å se dem som hele og kompetente mennesker. Der foreldre og samfunn tidligere vektla avsondring fra voksenverdenen, og der lydighet var helt sentralt i oppdragelsen, har tendensen skiftet til å vektlegge inkludering mellom barn og voksne, og medbestemmelse er blitt sentralt. Endringene i synet på barn medfører selvsagt også endringer i synet på voksenlivet. De voksne kan åpne for «barnlige» sider i seg selv, og dette kan forstås som et sunnhetstegn – at vi som voksne også kan glede oss over å leike, for eksempel. Som Ziehe (2011) påpeker er autoritetsforholdene i det seinmoderne bygget ned, slik at voksenpersoner, i kraft av sin alder, ikke lenger har noen gitt autoritet overfor barn. Kort sagt, vi kan snakke om et større likeverd mellom barn og voksne på mange måter, også i bibliotek- og kultursammenheng.

Konsekvensene av dette likeverdet er, paradoksalt nok, at barn ikke nødvendigvis blir tilgodesett like mye som før. Når bibliotektilbudet eller andre kulturtilbud til barn, ungdom og voksne ikke differensieres, for eksempel i budsjettssammenheng, i kompetanseutvikling eller i kommunikasjon utad eller internt, fordi tilbudet er til alle og personalet jobber for alle, da er risikoen stor for at de stemmene som ikke krever, heller ikke blir hørt. Barns kulturbehov kan bli usynliggjort i planer og prioriteringer. Likeverdet mellom barn og voksne endrer ikke det faktum at den retoriske, økonomiske og politiske makten stadig er på de voksnes hender. Ungdom og voksne, i alle fall mange av dem, har forstand på, og mulighet til å kreve sin rett når det gjelder tilbud og tjenester, mer enn barn har det. Likeverdet mellom barn og voksne endrer heller ikke det forhold at barn har behov for kunstoplevelser, medier og samværsformer som til dels er annerledes enn det de voksne eller ungdommene har behov for. Barn trenger at det finnes voksne med særlige kunnskaper om deres behov, og med særlig ansvar for å ivareta deres interesser, og disse interessene må gjøres synlige i kulturinstitusjonenes program, planer og policydokumenter.

Det er foruroligende at begrepet barnekultur ikke finnes i retningsgivende, statlige kulturpolitiske dokumenter, og det er like foruroligende at barn heller ikke finnes i Regjeringens nasjonale strategi (Kulturdepartementet, 2015), som redegjør for hvor og hva det skal satses på i norske folkebibliotek framover.

## Er barnebibliotek fortsatt noe Norge trenger?

Spørsmålet: ”Trenger vi folkebibliotekene?” har av politikere og andre blitt besvart på litt ulikt vis, etter hvilke samfunnssyn de målbærer. Selv om de fleste som har ytret seg mener ja, er det også noen tydelige stemmer som mener nei, under henvisning til digital tilgjengelighet, husholdningenes økonomi eller ut fra en oppfatning om at folkeopplysning er blitt overflødig. Når det gjelder nødvendigheten av barnebibliotek er svaret et mer entydig ja, noe jeg selv også helhjertet istemmer. Derimot kan det reises tvil om norske barnebibliotek i sin nåværende skikkelse er nødvendige også i årene som kommer. De framtrer selvsagt ikke som en entydig skikkelse i dag, heller. Mens noen barnebibliotek tydelig står i tradisjonen fra det moderne barnebiblioteket, både med deres fysiske utforming, helt adskilt fra voksenavdelingene, med bokhyller og bøker i DDK-oppstilling, med stoler og bord i barnestørrelse, med full oversikt fra skranken og med eventyrtime holdt av barnebibliotekaren hver onsdag, har andre beveget seg bort fra deler av denne tradisjonen. Flere nyere barnebibliotek verken ser ut som eller brukes på samme måten som modernitetens barnebibliotek. Det som likevel utfordrer barnebibliotekene sterkest, er ikke den tradisjonelle formen, men den innholdsmessige utarmingen. Når en stigende del av mediesamlingen, særlig i mindre barnebibliotek, består av bøker fra innkjøpsordningene, slik folkebibliotekstatistikken indikerer<sup>199</sup>, vil det bety at medietilbudet totalt sett kan tape relevans for mange barn. Innkjøpsordningene er et viktig gode som et supplement til mediesamlingene, men et altfor skrint grunnlag til å basere samlingsutviklingen på. Hvis barnebiblioteket heller ikke oppleves som et interessant sted å være på grunn av sin fysiske utforming, sine snau åpningstider, mangel på voksenpersoner å snakke med eller manglende aktivitetsmuligheter, kan barnebiblioteket lett bli marginalisert til en utlånstasjon for bøker for de mest ihuga leserne. Slik vil barnebiblioteket kunne miste sin allmenne appell og få problemer med å oppfylle sitt samfunnsoppdrag.

Barnebibliotekene har muligheter til å utvikle seg i mange retninger, og vil forhåpentligvis gjøre det. Jeg vil her holde fram to varianter av mulige samtids- og framtidsbarnebibliotek, som jeg mener tar barn på alvor som både kulturkonsumenter og kulturskapere, og som bærer

---

<sup>199</sup> I gjennomsnitt utgjør andelen kulturfondbøker 40 % av tilveksten i norske folkebibliotek (ikke brutt ned på barn og voksen), ifølge Nasjonalbibliotekets bibliotekstatistikk. I 15 % av kommunene utgjør bøkene fra innkjøpsordningen 60 % eller mer av den årlige tilveksten. I Bergen offentlige bibliotek og Drammensbiblioteket står kulturfondbøkene bare for hhv. 17 og 19 % av tilveksten.

i seg flere av de kjennetegn ved det seinmoderne samfunnet som denne avhandlingen har arbeidet med.

### Voksne ingen adgang

Til tross for den påviste nedbyggingen av skillene mellom barn og voksne på mange felter i kulturlivet, finnes det eksempler på bibliotek som velger en motsatt strategi. Den strategien vises i TioTretton-biblioteket på Kulturhuset i Stockholm, som åpnet 2011. Fra begynnelsen av satte de som regel at voksne ikke hadde adgang, biblioteket var bare for 10-13-åringer. Å ikke slippe voksne inn, annet enn de som arbeider der, er et radikalt valg, særlig når vi vet at mange barn i dag følges svært tett opp av foreldrene, mens andre barn kunne trenge adskillig mer oppfølging enn de får. Biblioteket har blitt presentert i begeistrede ordelag i norske medier, og norske bibliotekfolk har besøkt det og blitt inspirert. Et direkte uttrykk for denne inspirasjonen er det nye barne- og ungdomsbiblioteket på Tøyen i Oslo, som etter planen åpner primo 2016. Her blir aldersspennet 10-15, og bibliotekfilialen tilbyr dermed et sted å være og et sted å gjøre noe etter skoletid, for aldersgruppa som har vokst ut av Aktivitetsskolen/SFO. Tøyen er et byområde i Oslo sentrum Øst, sammensatt av ulike sosialgrupper, med unge og velutdannede cafévankere, og barnefamilier innvandret fra Somalia eller Midt-Østen, med svak økonomi som to tydelige kontraster. Når barnefattigdommen i dette strøket er tre ganger så høy som landsgjennomsnittet, betyr det at mange av barna her ikke har penger å bruke på fritidsaktiviteter. Bibliotekfilialen har som mål å bidra til meningsfull aktivisering, med for eksempel matlaging, verkstedsaktiviteter og et mangfoldig formidlet medietilbud<sup>200</sup>. Det legges opp til samarbeid med lokale organisasjoner, blant annet Tøyen frivillighetshus<sup>201</sup> som ligger tett ved. Dette konseptet betegner en fornyelse av barnebibliotekarbeidet i Norge, og kan tenkes å bli en variant i flere byer. Ingen av stillingene som ble utlyst til Tøyen-filialen krevde bibliotekfaglig utdanning, i stedet ble det vektlagt personlige egenskaper og erfaringer. Det skapte debatt,<sup>202</sup> og utlysningen og de påfølgende ansettelsene kan leses som en bekreftelse på seinmodernitetens nedbygging av modernitetens ekspertsystem, ved å først og fremst tenke individuell kompetanse framfor profesjon.

---

<sup>200</sup> Kilde: Reinert Mithassel, prosjektleder for den nye Tøyen-filialen av Deichmanske bibliotek, i intervju med meg, 23.09.2015

<sup>201</sup> Tøyen frivillighetshus som huser ideelle organisasjoner: <http://frivillighetshuset.no>

<sup>202</sup> Se de enkelte innleggene på biblioteknorge.no, 24.-28.09.2015

Begrunnelsen for å opprette en egen filial for denne aldersgruppa, likner til forveksling begrunnelsene for etableringen av barnebibliotek et hundreår tilbake. Den gang ville en forsøke å holde barna borte fra «det demoraliserende gateliv». I dag snakkes det annerledes om problemene, men bekymringene er de samme: Barn som ikke går hjem etter skolen, og i stedet blir gående ute, blir lettere involvert i kriminelle aktiviteter og miljøer i storbyers sentrumsstrøk. Tøyen er beryktet for synlig rusbruk og kriminalitet. Daværende byråd for kultur i Oslo, Hallstein Bjercke uttrykte ved lanseringen av bibliotekplanene håp om at «ungdomsbiblioteket kan bidra til at området etter hvert vil føles tryggere»<sup>203</sup>. En sosiokulturell stedsanalyse av Tøyen, utført av Arbeidsforskningsinstituttet viser flere forhold som kan gjenkjennes fra barnebibliotekenes etablering: «I samtaler med skoleledelsen ved Tøyen og Vahl skole har det kommet fram at mange barn rett og slett har vanskelig for å få gjort lekser hjemme fordi det ikke er plass eller ro til å konsentrere seg om arbeidet.» (Brattbakk et al., 2015, s. 85). På liknende måte som for bybibliotekene på begynnelsen av 1900-tallet, lanseres barnebiblioteket som en trygg gratisarena, med et innhold som både skal være morsomt, utviklende og meningsfylt. Det er imidlertid en stor og viktig forskjell mellom etableringen av modernitetens barnebibliotek og filialen på Tøyen. Innholdet i filialen blir utviklet i samspill med barn og ungdom i lokalmiljøet, noe som forteller om endringer både i autoritetsforhold og i synet på barns meningsberettigelse. Perspektivet er at det som skal fungere lokalt, må være lokalt tilpasset.

### Barnas mange talenter

I Nederland er det oppstått en fornyende bølge i barnebibliotekarbeidet, med konseptet «Library of the 100 Talents» (heretter kalt 100 Talenter). Her er idegrunnlaget hentet fra Reggio Emilia-pedagogikken og Howard Gardners teori om de mange intelligenser (2011). Reggio Emilia-pedagogikken har sin opprinnelse i byen av samme navn i Nord-Italia. Her ble det i etterkrigstida bygget opp offentlige barnehager med et innhold som er konsentrert om barns kreative prosesser og uttrykksformer. Virksomheten var basert på teorier som vektlegger barns læring ved aktiv deltakelse og medvirkning. Ikke uvesentlig i folkebiblioteksammenheng er deres ideologiske grunnlag som antifascistisk, med demokrati som en tydelig verdi. Målet for 100 Talenter er på liknende vis å skape bibliotek der barn i mange aldersgrupper kan realisere sine ideer og utfordres på sin kreativitet, ved at biblioteket fungerer som et performativt rom: «Das Zentrum der Bibliothek bildet das Atelier, in dem die

---

<sup>203</sup> | Dagsavisen 03.07.2015.



Kinder wirklich aktiv werden können. Hier können sie ihr Informationsbedürfnis stillen und ihrer Kreativität in jeder gewünschten Form Ausdruck verleihen.» (Bertrams & Mosch, 2008, s. 481). Det ligger også i konseptet at barn skal få dokumentert sin kreativitet, for eksempel via et galleri for visuelle uttrykk, eller på en scene. Utformingen av 100 Talenter-bibliotekene foregår i samarbeid med barna som skal bruke det. Blant de bibliotekene som har implementert tankegangen fra 100 Talenter, er bibliotekene i Heerhugoward, Rosendaal, Wijchen og Openbaare bibliotheek i Amsterdam. Jeg har besøkt flere av disse bibliotekene, blant annet i Wijchen, Gelderland, som åpnet i 2015. Utformingen av rommene viste tydelig tankegangen i 100 Talenter, ved et stort område med bord midt i barnebiblioteket, som ble brukt til formingsaktiviteter (Atelier). Det var også gitt god plass til å stille ut barnas produksjoner. I dette forholdsvis lille biblioteket hadde de vektlagt å tenke aktivitet, og gitt mye åpen gulvplass til myldring og grupper, i tillegg til et trappe-auditorium egnet til forestillinger<sup>204</sup>. For øvrig skilte ikke biblioteket i det ytre seg vesentlig fra nye, norske folkebibliotek, og papirbøkene var det dominerende elementet. I 100 Talenter-bibliotekenes ideologiske grunnlag er barnet, ikke samlingene det sentrale. Firmaet Probiblio<sup>205</sup> opplyser at innføringen av 100 Talenter-prinsippene gir konkrete, målbare resultater, blant annet ved mangedoblet besøkstid i biblioteket etter redesignprosessen, og med betydelig utlånsøkning.

Disse to barnebibliotek-konseptene: 100 Talenter-bibliotekene, med sine generelle prinsipper om barn, kreativitet og demokrati, og de sosialt begrunnede, lokalt funderte TioTretton/10-15-bibliotekene har felles det lokale samarbeidet mellom barn, ungdom og bibliotekfolk, i utviklingen og designet av tjenestene. Ikke alle barns interesser ivaretas, og ikke alle forslag lar seg gjennomføre, men barns medvirkning synes å være reelt gjennomført i disse to måtene å utvikle barnebibliotek på. Forskjellene mellom dem er at 100 Talenter inngår som avdelinger i folkebibliotek, der barn, ungdom og voksne møtes, mens TioTretton-prinsippet om adgang forbudt for voksne og for barn under 10 år er mer eksklusivt. I sistnevnte kan det tilrettelegges for å rendyrke formidlingen til og interessene hos denne aldersgruppa. Slik jeg forstår 100 Talenter, bygger dette konseptet på at barn kan og vil utvikle og vise fram sine talenter. I dette ligger det muligheter for at barnebiblioteket blir mer av en prestasjonsarena, eller 'front region' i Goffmans term, ikke minst fordi dokumentasjonen og framvisningen av

---

<sup>204</sup> En video som viser noe av barnebibliotekets utforming finnes på <http://www.bibliotheek-wijchen.nl/home.html>

<sup>205</sup> Probiblio er et nederlandsk firma som tilbyr konsulenttenester for bibliotekutvikling. Karen Bertrams, som er ansatt her, arbeider med 100 talenter-implementering i barnebibliotek.

barnas uttrykk vektlegges så sterkt. Det sniker seg inn en mulighet for at dette blir bibliotek for «de flinke barna» først og fremst, med publikum av mer eller mindre ambisiøse foreldre. Det andre konseptet, uten voksentilgang, vil i større grad kunne fungere som en ‘back region’, et sted der solidaritet mellom likesinnede kan oppleves, med en trygghet som kan tillate det motsatte av prestasjoner: «...the surest sign of backstage solidarity is to feel that it is safe to lapse into an associable mood of sullen, silent irritability» (Goffman, 1956, p. 80). Goffman skriver blant annet om kollegafellesskap, med ord som også kan passer på en gruppe ungdommer på Tøyen i Oslo: «...whatever their tongues, they come to speak the same social language. [...] The front that is maintained before others need not be maintained among themselves; relaxation becomes possible» (1956, p. 102).

Dette er to av mange mulige utviklingsveier for barnebibliotekene. 100 Talenter-konseptet er så langt ikke implementert i Norge. Viktige elementer som medvirkning og kreativ aktivitet er imidlertid tydelige også i nyere norske barnebibliotek, men så langt jeg har kunnet se, uten Reggio Emilia-pedagogikkens overbygning. Den andre store inspirasjonen, Howard Gardners teori om de mange intelligenser, har hittil heller ikke hatt stor innvirkning på norske barnebibliotek, men er tatt opp og anvendt innenfor museumsformidling (Frøyland, 2002) og i dansk og svensk barnebibliotektenking og –praksis, blant annet i Malmö og Hjørring.

Det er nødvendig å tenke nye tanker om framtidssbibliotek for barn, og det er også blitt gjort, av arkitekter, av informasjonsarkitekter, av designere og av bibliotekarer. Norske bibliotekansatte på leit etter inspirasjon for framtidssretta utvikling, har reist blant annet til Stockholm, til Helsinki, til Hjørring eller til Heerhugoward for å finne svar på hvordan bibliotektilbudet for barn kan fornyes. I søken etter modeller, ideelle måter å fornye barnebiblioteket på, har moter og metoder som er oppstått ett sted, blitt forsøkt etterfulgt i andre land og byer. Barnens bibliotek i Stockholm, og den danske fire-romsmodellen fra *Folkebibliotekerne i videnssamfundet* (Jochumsen et al., 2010) har vært viktige inspirasjonskilder for noen bibliotek. Begge modellene understreker brukernes aktive deltakelse og deres kreativitet som viktige deler av hva et bibliotek skal romme. Men er det fremdeles slik at det er en modell som er verdt å etterstreb, slik vi så det i modernitetens barnebibliotek? Å lete etter den ene riktige løsningen vil si å motsette seg barnebibliotekenes egen samtid, som jo nettopp preges av å ikke være uniform, men motsigelsesfylt, valgbar og med vekt på individualitet. Hvordan kan barnebibliotekene finne alternativer til å lete etter den universelle modellen? Jeg mener det er mulig ved å vektlegge sitt eget lokalsamfunn og

sine egne miljøers unike karakter, eller ved å velge bestemte samarbeidspartnere som utgangspunkt for hva barnebiblioteket kan bli og hva det kan gjøre i lokalsamfunnet. Et av mine casebibliotek har for eksempel valgt barnelitteratur, og det er der kompetansen skal ha sin styrke. Altså ikke en rendyrking av litteraturen i mediesamlingene, men et valg om at aktiviteter en inviterer barna til, skal ha noe med litteratur å gjøre. Langt på vei synes det som om denne tankegangen er gjennomført i praksis. Det andre casebiblioteket har valgt å profilere seg på populærkultur, både for barn, unge og voksne. Andre bibliotek ville kunne forsvare andre valg utfra sine lokale forhold og kompetanser, selvsagt innenfor lovens ramme. Slik jeg ser det, er det å ta slike selvstendige bestemmelser på hvert enkelt bibliotek en stor fordel, forutsatt at det kan forankres i staben, og ikke minst: i lokalmiljøet, og at et slikt valg kan fungere som en strategi for utvikling. Slike lokale valg gjør landskapet av barnebibliotek til noe mer enn kopier av hverandre, slik mange er i dag, med tilnærmet identiske mediesamlinger, likeartede aktiviteter og ofte ens innredning. En slik differensiering av barnebibliotekene ville gjøre dem tydeligere både utad i lokalmiljøet og innad i profesjonen.

## **Konkluderende sluttsatser**

Gjennom arbeidet med avhandlingen er det blitt tydelig for meg hvilken historisk sammenheng barnebiblioteket springer ut av, hvorfor tradisjonen ble som den ble, og jeg har gledet meg over å bli kjent med min egen gamle yrkesrolle på en ny måte. Arbeidet har lært meg mye om en rik profesjonstradisjon, og samtidig vist fram dilemmaer og ambivalenser for barnebiblioteket som kulturinstitusjon, både i den tidlige og seine perioden.

Barnebibliotekene er på godt og vondt hjemsøkt av minner. Skjellsettende opplevelser fra barndommen - av å oppdage noe nytt, få vite mer eller få drømme seg vekk via bibliotekets medier, kan bidra til å fastholde oppfatningen hos voksne av barnebibliotek som viktige institusjoner som må bevares eller satses på. Jeg har vist til både kulturminister og journalister som minnes egne barndomsopplevelser i biblioteket. Å tenke nytt om hva barnebibliotek er eller kan være ut fra slike sterke minner kan imidlertid være vanskelig. Fortidens bilder kan skape for stramme rammer og hemme nytenking. Biblioteket behøver for eksempel ikke nødvendigvis sees som en bygning, men som en lang rekke av møter mellom barn, mellom barn og voksne og mellom barn og medier. Slike møter kan være digitale, og vil på noen områder bli det i økende grad. Samtidig vil digitaliseringen av mange samfunnstjenester skape

et tydeligere behov for møtesteder også i det fysiske rom. Når det under det siste tiåret kan iakttas en viss nedgang i bibliotekbruk hos unge, gir dette grunn til å undersøke tjenestetilbudet nærmere. Statistiske opplysninger om utlån finnes, mens det er svært lite kunnskap om annen bruk, eller om motivasjon for, og opplevelse av bibliotekbruk blant barn og unge, et forhold som kaller på videre forskning.

Barnebibliotekene ble til ut fra et dokumentert sosialt behov, og de ble brukt som sted for læring, underholdning og opplevelse. Slik er det også på 2000-tallet, selv om verken brukerne, institusjonene eller kontekstene lar seg sammenlikne direkte. Barnebibliotek vil fortsette å eksistere, hvis barn stadig opplever dem som relevante, noe som avhenger av en brukerorientert utvikling av barnebibliotekene. Men er det nok å være brukerorientert? «Vi må jo ville noe selv også!» sa en av informantene da temaet brukermedvirkning ble tatt opp. I dette utbruddet ligger noe helt vesentlig. Det er, og skal etter min mening også være, en grunnleggende forskjell på å drive et tjenestetilbud utelukkende styrt etter etterspørsel, og å drive et tjenestetilbud forankret i de verdier og det oppdrag som norsk lov pålegger. Folkebibliotekene skal fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet. De skal være arenaer for samtale og debatt. De skal være møteplasser for mennesker og meninger. De skal fremme demokrati. Gjennom valg av strategier og gjennom daglig drift må staben vise fram det en annen av informantene definerte som ‘institusjonskompetanse’, som handler om å ha en grunnleggende forståelse av biblioteket som institusjon og av bibliotekets samfunnsoppdrag. En kobling av denne forståelsen til saken som rullet avhandlingen i gang, gir følgende spørsmål: Inkluderer bibliotekets samfunnsoppdrag utlån av skateboard? Det er ikke åpenbart at det gjør det, men det kan heller ikke avvises. Skatingkulturens sterke interesse for estetikk kobler seg, som mange av seinmodernitetens subkulturer, til flere medier og til kreativ aktivitet i tillegg til skatingen; til for eksempel gatekunst, film og musikk. Denne sammensatte kulturen kan absolutt inngå i kulturformidling innenfor biblioteklovens påbud om «kvalitet, allsidighet og aktualitet». Å låne ut skateboard eller sykler eller fiskestenger uten at dette settes i sammenheng med samfunnsoppdraget, kan derimot gjøre barnebiblioteket mindre tydelig som kulturinstitusjon, og utydelighet fører til usynlighet.

I et samfunn der de sosiale ulikhetene fremdeles er betydelige, og i et Norge som utvikler seg i retning av større kulturell diversitet, er folkebibliotekene stadig viktige steder for barn, som uavhengige kultur- og informasjonsformidlende institusjoner og som arena for møter mellom mennesker og erfaringer.

## Bibliografi

- Abbott, A. (1998). Professionalism and the future of librarianship. *Library Trends*, 46(3), 430–443.
- ABM-utvikling. (2006). *Bibliotekreform 2014*. Oslo: ABM-utvikling.
- ABM-utvikling. (2008). *Hvem er de og hvor går de?: Brukeratferd i norske storbybibliotek*. Oslo: ABM-utvikling.
- Andersen, J. (2008). The concept of genre in information studies. *Annual Review of Information Science and Technology*, 42, 339–367.
- Andersson, M., & Skot-Hansen, D. (1994). *Det lokale bibliotek: Afvikling eller utvikling*. København: Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Annaniassen, E. & Vestheim, G. (1999). *Bok over land: Trekk ved Statens bibliotektilsyns historie*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ansteinsson, J. (1917). Nye fremstøt i bibliotekarbeidet. *For folkeoplysning*, 2, 70.
- Ansteinsson, J. (1933). *Bibliotekstell: En kort veiledning i bibliotekorganisasjon og arbeidsmetoder*. 2. utg. Oslo: Steenske forlag.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforl.
- Arnesen, A. (1927). Litt historikk. I R. Bjølgerud, (Red.) *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (s. 1–7). Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Arnesen, A. (1955). *Klassifikasjon: Etter Melvil Deweys system* (2. utg.). Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Arnold, M. (2003). *Culture and anarchy* (10. utg.). Project Gutenberg Literary Archive Foundation. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4212/pg4212.html>
- Audunson, R. (1996). *Change processes in public libraries: A comparative project within an institutionalist perspective*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Audunson, R. (2001). Folkebibliotekenes rolle i en digital framtid: Publikums, politikernes og bibliotekarenes bilder. I R. Audunson og N.W. Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonsamfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* (s. 206–224). Bergen: Fagbokforlaget.
- Audunson, R. (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.
- Audunson, R. & Lund, N. W. (Red.). (2001). *Det Siviliserte informasjonsamfunn: folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Audunson, R., & Aabø, S. (2013). From collections to connections: Building a revised platform for library and information science. *Information Research*, 18(3). Hentet 18.01.2016 fra <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC29.html#.Vg5bKCsXZbU>
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, M., & Hommersand, S. B. (Red.). (2013). *Barn, kunst og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balling, G. (2011). Det er i mødet, det sker: Om kulturpolitikk og kulturformidling med barn i centrum. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, (1-2), 9–32.
- Barn og bøker*. (1938). Oslo: Tiden.
- Barnehageloven. (2005). *Lov, 17. juni 2005 om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda; Møreforskning.
- Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. I *I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays* (s. S. 22–35). Oslo: Pax.
- Bauman, Z. (2000). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.

- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Benneche, O. (1920). Hvorledes skal et mindre bibliotek stille sig med barnarbeidet?. *For folkeoplysning*, 5(1), 7–10.
- Bergen byleksikon. (2013). Kinoer og kinodrift. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.bergenbyarkiv.no/bergenbyleksikon/arkiv/1425003>
- Bergen byleksikon. (2013). Buekorps. Hentet 14.01.2016 fra <http://www.bergenbyarkiv.no/bergenbyleksikon/arkiv/14355891>
- Bergen kommune. (2011). *Kunstformidling for barn: Ny strategi for arbeidet i perioden 2011-2015*. Bergen: Bergen kommune. Hentet 14.01.2016 fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00106/Kunstformidling\\_for\\_106507a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00106/Kunstformidling_for_106507a.pdf)
- Bergen kommune. (2012). *Levekår og helse i Bergen 2011*. Bergen. Hentet 14.01.2016 fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00142/LEVEK\\_RSRAPPORT\\_25\\_142397a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00142/LEVEK_RSRAPPORT_25_142397a.pdf)
- Bergen kommune. (2014). *Arkiv bibliotek & museer i Bergen: Bergen kommunes plan 2012-2021* (s. 144). Bergen. Hentet 14.01.2016 fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00186/Les\\_ABM-planen\\_186917a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00186/Les_ABM-planen_186917a.pdf)
- Bergen offentlige bibliotek. (u.å.). *Årsberetning 1874-1928*. Bergen: Bergen offentlige bibliotek.
- Bergen offentlige bibliotek. (2012). *Handlingsplan 2012-2015: Lesing og litteraturformidling til barn og ungdom*. Bergen: Bergen offentlige bibliotek.
- Bernier, A., Males, M., & Rickman, C. (2014). "It is silly to hide your most active patrons: Exploring user participation of library space designs for young adults in the United States. *Library Quarterly*, 84(2), 165–182.
- Bertrams, K., og Mosch, M. (2008). Der Experimentierfreude sind keine Grenzen gesetzt: Die «Bibliothek der 100 Talente» im niederländischen Heerhugowaard. *BuB*, 60(6), 480–481.
- Berulfsen, B. (1986). *Fremmedordbok* (15. utg). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bibliotekarbeidet blandt barn. (1934). *Norsk skuleblad*, 1(12), 306–307.
- Bibliotekloven (1985). *Lov, 20. desember 1985 om folkebibliotek*. Oslo: Kultur- og vitkapsdepartementet.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. B. (1997). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Bjølgerud, R. (1927a). Bokutvalg. I *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (s. 46–65). Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Bjølgerud, R. (1927b). Utlånsvirksomhet og litt om referansearbeide. I *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (s. 72–85). Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Bjølgerud, R. (Red.). (1927). *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide*. Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Bjørklid, K. (2011). Not the final countdown!. *Bok og bibliotek*, (1), 24-25.
- Bjørnson, Ø. (1990). *På klassekampens grunn: 1900-1920* (Bd. 2). Oslo: Tiden.
- Black, A. (1995). New Methodologies in Library History: A Manifesto for the «New» Library History. *Library History*, 11, 76–85.
- Black, A., & Rankin, C. (2012). The History of Children's Library Design: Continuities and Discontinuities. I *Designing library space for children* (s. 7–37). The Hague: IFLA.
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood* (s. 190–229). London: Routledge.

- Braman, S. (2006). *Change of state: Information, policy, and power*. Cambridge MA: MIT Press.
- Brattbakk, I., Landsverk, A. H., Rosten, M. G., Sæter, O., Osuldsen, J., Andersen, B., ... Bratseth, K. (2015). *Hva nå, Tøyen?: Sosiokulturell stedsanalyse av Tøyen i Bydel Gamle Oslo*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Brevik, T. (2003). N-barn i e-barnebibliotek?. I A. Holmefjord et al. (Red.) *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 94-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brevik, T. (2015). *Formidling av elektronisk barnelitteratur i folkebibliotek*. Oslo. (Upublisert Semesteroppgave, Nettstudium i samtidslitteratur, Norsk barnebokinstitutt).
- Braanaas, N. (2001). *Barn, ungdom og teater: Fra antikken til det 19. århundre*. Trondheim: Tapir.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Budd, J. M. (2006). What we say about research: Rhetoric and argument in Library and information science. *Library Quarterly*, 76(2), 220–240.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»*. Trondheim: SINTEF.
- Bull, E. (1978). *Klassekamp og fellesskap 1920-1945: Norges historie. B.13*. Oslo: Cappelen.
- Butler, D. (1995). *Babies need Books: Sharing the Joy of Books with Your Child From Birth to Six* (3. utg.). London: Penguin.
- Byberg, L. (1993). Public Library Development in Norway in the Early Twentieth Century: American influence and State Action. *Libraries and Culture*, 28(1), 22–34.
- Byberg, L. (2006). Brukeren i sentrum?: Noen utviklingstrekk i folkebibliotekenes samlingsutvikling. I Å. K. Tveit (Red.), *Velge og vrake: samlingsutvikling i folkebibliotek* (s. 12–25). Oslo: Biblioteksentralen.
- Byberg, L. (2013). Passende bøker, statsbidrag og et byråkratisk regelverk: Lokale reaksjoner på den statlige bibliotekreformen av 1902. I Smidt, J.K., Vold, T. & Oterholm, K. (Red.), *Litteratursosiologiske perspektiv* (s. 100-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Byberg, L., & Frisvold, Ø. (2001). Hvorfor bibliotek? Et tilbakeblikk på bibliotek og politisk legitimering ved tre hundreårsskifter. I R. Audunson & N.W. Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonsfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøkene som livsmakt. (1937). *Norsk Ungdom*, (2), 25–37.
- Carlsson, Y. (2006). *Bedre enn sitt rykte: Om byers omdømme - men mest om Drammen*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.nibr.no/filer/2006-101.pdf>
- Carr, N. G. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: Norton.
- Cleveland Public Library (1917). *Catalog of the Cleveland training class for library work with children*. Cleveland: Cleveland Public Library.
- Cregan, K., & Cuthbert, D. (2014). *Global childhoods: Issues and debates*. Los Angeles: Sage.
- Dalgard, O. (1934). Arbeiderteatret i agitasjonens tjeneste. I *Håndbok i agitasjon og propaganda*. Oslo: Arbeidernes opplysningsforbund.
- Dal, S. G. (1910). *Historier fra virkeligheten: Fortalt for større smaapiker*. Kristiania: Aschehoug.
- Danton, J. P. (1957). *United States influence on Norwegian librarianship, 1890-1940*. Berkeley: University of California Press.
- Datatilsynet. (2014). Forbrukere er åpne for å ta i bruk ny teknologi. Hentet 22. juli 2014, fra <http://www.datatilsynet.no/Nyheter/2014/Interesse-for-ny-teknologi/>

- Day, R. E. (2000). Tropes, history, and ethics in professional discourse and information science. *Journal of the American society for information science*, 51(5), 469–475.
- Deinboll, R. B. (1938a). Barnelitteraturen. I *Barn og bøker* (s. 7–37). Oslo: Tiden.
- Deinboll, R. B. (1938b). Samarbeide mellom skole og bibliotek. I *Norsk bibliotekforening: Jubileumsskrift 1913-1938*. Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Deinboll, R. B. (1939). Alle folkeskoler i Oslo har nå lesestuer. *Deichmanbladet*, (7).
- Deinboll, R.B. (1942). Folkeskolebarnas leseinteresse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 26 (5-6), 129-139, 176-183.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 89–116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009). *School and Society; The Child and Curriculum*. S.l.: Readaclassic.com.
- Direktoratet for forvaltning og IKT. (2015). *Innbyggerundersøkelsen 2015: Hva mener brukerne?*. Oslo. Hentet 18.01.2016 fra [https://www.difi.no/sites/difino/files/difi-rapport\\_2015\\_6\\_innbyggerundersokelsen\\_2015\\_hva\\_mener\\_brukerne.pdf](https://www.difi.no/sites/difino/files/difi-rapport_2015_6_innbyggerundersokelsen_2015_hva_mener_brukerne.pdf)
- Diskusjon (ved det 11. norske bibliotekmøte). (1918). *For folkeoplysning*, 3(1), 197–198.
- Dokka, H.-J. (1963). *Nordstrand skole femti år*. Oslo: Fabritius.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-forlaget.
- Drammen folkebibliotek. (1958). *Beretning om Drammens folkebibliotek 1916-1956: Centralbiblioteket for Buskerud 1943-1956*. Drammen.
- Drammen kommune. (2006). *Kunst- og kulturstrategisk plan for Drammen 2006-2011 Oppdatert mai 2008*. Drammen: Drammen kommune.
- Drammens barneavdeling åpner 4. juli. (1916, 28. juni). *Drammens Blad*. Drammen.
- Drammens folkebibliotek. (1920). *Drammens folkebibliotek: Aarsberetning 1917/18-1919/20*. Drammen.
- Drammens folkebibliotek. (1925). *Drammens folkebibliotek: Beretning for aarene 1920/21-1923/24*. Drammen.
- Drotner, K. (2006). *Børnebiblioteket som læringsrum: Kultur, kommunikation og transformation*. Aarhus: Syddansk Universitet.
- Drotner, K. (2006). Formidlingens kunst: Formidlingsformer og børnekultur. I H. Larsen (Red.). *Når børn møder kultur: En antologi om formidling i børnehøjde* (s. 8-15). København: Børnekulturens netværk.
- Eklund, M. (2011). Et bibliotek er en demokratimaskin. *Bok og bibliotek*, (1), 31–32.
- Elkin, J. (2014). Babies Need Books in the Critical Early Years of Life. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(1), 40–63.
- Emerek, L. (2001). At skrive bibliotekshistorie: Om grundlæggelsen af det moderne folkebibliotek i Danmark. I R. Audunson & N. W. Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* (s. 88–117). Bergen: Fagbokforlaget.
- En lavmælt integrasjon. (2012, 16. mai). *Klassekampen*.
- Enerstvedt, Å. (1971). *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertresvaag, E. (1982). *Et bysamfunn i utvikling: 1800-1920*. Bergen: Universitetsforlaget
- Evjen, S. (2012). *Placing the public library: A comparative analysis of political perceptions*. Det informationsvidenskabelige akademi, København. Hentet 18.01.2016 fra [http://www.hordaland.no/Global/kultur/fylkesbiblioteket/dokument/Halmstad/EVJEN\\_2012.pdf](http://www.hordaland.no/Global/kultur/fylkesbiblioteket/dokument/Halmstad/EVJEN_2012.pdf)
- Fafner, J. (1977). *Retorik: Klassisk og moderne: Indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag.



- Fagerlid, C. (2013). *Derfor elsker de folkebiblioteket*. Oslo: Universitetet i Oslo, Sosialantropologisk institutt. Hentet fra <http://www.sv.uio.no/sai/forskning/prosjekter/alna/aktuelle-saker/2013/fagerlid.html>
- Fagerlid, H. M. (2011). Bibliotekene og fremtiden. *Bok og bibliotek*, (1), 17–19.
- Fasick, A. M. (2011). *From boardbook to facebook: Children's services in an interactive age*. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited.
- Fasick, A. M., & Holt, L. E. (2008). *Managing Children's Services in the public library* (3. utg.). Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Fischer, K., Halvorsen, J. B., & Lyche, H. T. (1898). *Det Deichmanske Bibliothek i Kristiania: Forslag til omordning og utvidelse af bibliotheket: med historiske og statistiske oplysninger angaaende folkebibliotheker i Norge, Danmark, England, Frankrige, Tyskland, Østerrige og de Forenede stater*. Kristiania: Deichmanske bibliotek.
- Fischer, K., Heiberg, J. V., & Nyhuus, H. (1901). *Folkeboksamlinger i Norge: Deres historie, nuværende tilstand samt forslag til en ny ordning* (Indstilling til kirke departementet). Kristiania: Kirke departementet.
- Fletcher, W. (1876). Public Libraries and the Young. I S. R. Warren & S. N. Clark (Red.), *Public Libraries in the United States of America: Their History, Condition and Management*. Washington: Department of the Interior, Bureau of Education.
- Flink, C. (2005, 14. august). Biblioteket under press. *Aftenposten*. Oslo.
- Folkeopplysningsnemnda. (1934). *Tilråding um arbeidet med fremjing av folkeupplysning*. Oslo: Kyrkjedepartementet.
- Forente nasjoner. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989: Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- France, A. (2007). *Understanding Youth in late modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- Frisvold, E. (2001, 9. oktober). Barns lesning og leselyst. *Aftenposten*.
- Frisvold, E. (2003). Katt med ni liv? I *Håndbok i barnebibliotekararbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 148–156). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frisvold, Ø. (2013). En bibliotekrevolusjon for hele folket. *Bibliotekforum*, 38(5), 8–14.
- Frisvold, Ø. (2015). Da «Bibliotekrevolusjonen» kom til Norge. I R. Audunson (Red.), *Samle, formidle, dele: 75 år med bibliotekarutdanning* (s. 73–89). Oslo: ABM Media.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frøyland, M. (2002). *Fra gråstein til ekte sølv: En modell og et teoretisk rammeverk for hvordan museene kan bidra til å øke folks naturvitenskapelige forståelse, med geologi som eksempel*. Oslo University, Oslo.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives* (2nd ed.). Open University Press.
- Furre, B. (2000). *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet - frå voksterville til framtidstvil*. Oslo: Samlaget.
- Furseth, S. E. (2003). Å kræsje på vegen til Damaskus: Mediepanikk på ungdomsavdelinga. *Bok og bibliotek*, (6), 20–21.
- Furseth, S.E. (2008). PopKULT: Å kaste ungdomskroken på elva. *Bok og bibliotek*, (2), 46-48.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3. utg.). New York: Basic Books.
- Garrison, D. (2003). *Apostles of Culture: The public librarian and American society, 1876-1920*. New York: Macmillan.
- Gerlach, J., & Buxmann, P. (2011). Investigating the acceptance of electronic books: The impact of haptic dissonance on innovation adoption. I *ECIS 2011 Proceedings*, June 9-11. Hentet 18.01.2016 fra <http://aisel.aisnet.org/ecis2011/141/>

- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Girard, A. (1973). *Kulturpolitik: teori og praksis*. København: Den danske UNESCO-Nationalkommission.
- Giæver, H. (1933). Noen tall og spredte trekk fra bibliotekarbeidet for barn i Norge. *For folkeoplysning*, 18, 118–123.
- Gjertsen, H., & Olsen, T. (2011). *Mangfold og engasjement i motvind: En studie av åpne fritidstiltak for ungdom*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Greenhalgh, L., & Worpole, K. (1995). *Libraries in a world of cultural change*. London: UCL Press.
- Grut, A. (2003). «Folk kommer og gaar...»: *Streiftog i Trondheim folkebiblioteks historie 1902-2002*. Trondheim: Trondheim folkebibliotek.
- Grårud, D. (1912). Indtryk fra en snarvisit i noen amerikanske folkebiblioteker. *For folke- og barneboksamlinger*, 6, 78.
- Gulbrandsen, C. (2015). Hvor ble det av barndommen? *Aftenposten Oppvekst*, 4, 14–19.
- Gundersen, H. (2011, 7. juli). Hjelpemiddelsentralen for ungdom. *Morgenbladet*.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pedagogiske kraft: Et antropologisk perspektiv på børneinstitusjoner. I Larsen, K. (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21–42). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundersen, B. (1917). Bibliotekarbeide med barn. *For folkeoplysning*, 2, 202–205.
- Hagemann, S. (1965). *Barnelitteratur i Norge. B.1-3*. Oslo: Aschehoug.
- Hansson, J. (2005). *Det lokala folkbiblioteket*. Linköping: Mimer.
- Hansson, J. (2010). *Libraries and identity: the role of institutional self image and identity in the emergence of new types of libraries*. Oxford: Chandos.
- Harryson, E. & Joelsen, E. (2006). "Utan biblioteket, det är tråkigt": *En grupp flerspråkliga barns interaktion med tre bibliotek*. Borås: Högskolan i Borås.
- Haugestad (2011, 28. november). Bokormer yngler. *Aftenposten*.
- Haugsgjerd, H. (2005, 20. mai). En kjærlighetserklæring. *Aftenposten*.
- Hazeltine, A. I. (1997). *Library Work with Children: Reprints of papers and addresses*. Projekt Gutenberg. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.gutenberg.org/ebooks/915#download>
- Hedemark, Å. (2009). *Det föreställda folkbiblioteket: En diskursanalytisk studie av biblioteksdebatter i svenska medier 1970-2006*. Uppsala: Institutionen för ABM Uppsala universitet.
- Hedemark, Å. (2012). *Barn berättar: En studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksförning.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hetherington, K. (2007). *Capitalism's Eye: Cultural Space of the Commodity*. New York: Routledge.
- Higgins, S. E. (2007). *Youth services and public libraries*. Oxford: Chandos.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. *First monday*, 15(4). Hentet 18.01.2016 fra <http://firstmonday.org/article/view/2762/2504#author>
- Hiorth, S. H. (2005, 14. juli). Ikke les som morra di sier. *Klassekampen*.
- Historien om biblioteket. [u.å.]. Kristiansand folkebibliotek.

- Hjartøy, H. J. (1936). *Vår bibliotekpolitikk: Håndbok for medlemmer av bibliotekstyres, herreds- og bystyres, skolestyres og ungdomslags*. Oslo: Arbeidernes opplysningsforbund.
- Hjartøy, H. J., & Lie, H. (1935). *Om lesning*. Oslo: Det norske arbeiderpartis forlag.
- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier: medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hodne, Ø. (1995). Fedreland og fritid 1920-1939. I *Ungdomslaget: Noregs Ungdomslag 1896-1996* (s. 125–188). Oslo: Samlaget.
- Hoel, T., Bråthen, L. B., & Kaasa, M. (2008). *Les for meg, pliiis!: Om barn, litteratur og språk*. Oslo: ABM-utvikling.
- Hoel, T., & Helgevold, L. (2005). «Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!»: gutter som lesere og som bibliotekbrukere: en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i «Fritt valg»-rapporten. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Holm, A. (2010). Nytt bibliotek for drømmer og opplevelser. *Bok og bibliotek*, (1), 2010. 44-46
- Holmefjord, A., Brevik, T., Kleiva, B. B., Sæle, Å. & Vestrheim, R.H. (Red.). (2003). *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn*. Bergen: Fagbokforl.
- Holter-Wilhelmsen, J.-E. (2014). Spillende bibliotekarer. *Bibliotekforum* (4). 17.
- Hommedal, S. H. (2014). *Diskursen om dataspel: Kjønnen rammer og posisjoner i konstruksjonen av identitet*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1972). *Kulturindustri: opplysning som massebedrag*. Oslo: Cappelen.
- Howard, V. (2011a). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55.
- Howard, V. (2011b). What Do Young Teens Think About the Public Library? *The Library Quarterly*, 81(3), 321–344.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hylland, O. M. (2002). *Folket og eliten: En studie av folkeopplysning som tekst i tidsskriftet Folkevennen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Høidal, E. (Red.). (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre i Drammen*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Høisæter, S. (1997). Om eksemplet. I *Retorikkens tidsrom* (s. 87-98). Bergen: Senter for europeiske kulturstudier.
- Høivik, T. (2007). Public libraries in the Norwegian reference market. *New Library World*, 108(9/10), 396–406.
- Høyland, E. (2014). På søken etter medkjensle. I S. Røyseng, Pettersen, A.T., & Habbestad, I. (Red.), *Begreper om barn og kunst*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Idås, E., & Taffjord, H. (2009). Fanget av den virtuelle verden. *Bok og bibliotek*, (1), 65–66.
- IFLA. (2005). Retningslinjer for barnebibliotekstjenester. Oslo: ABM-utvikling. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-no.pdf>
- IFLA. (2007). *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*. Haag: IFLA. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100.pdf>
- Indergaard, L. H. (2003). Internasjonalt barnebibliotekarbeid og retningslinjer for bibliotekvirksomhet. I A. Holmefjord et al. (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 135–147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsson, K., & Meeuwisse, A. (2010). Casestudieforskning. I *Forskningsmetodikk for sosialvitere* (s. 38–54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Janson, U. (2013). Delaktighet i lek: En fråga om röst i det barnkulturella. I *Nu vill jag prata!: Barns röster i barnkulturen* (s. 13–35). Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Jensen, D., & Feragen, A. (1858). Om nytten af et børnebibliotek i forbindelse med almuskolen. *Den norske folkeskole*, (16), 257–268.
- Jochumsen, H., & Hvenegaard Rasmussen, C. (2006). *Folkebiblioteket under forandring: modernitet, felt og diskurs*. København: Danmarks Biblioteksforening.
- Jochumsen, H., Rasmussen, C. H., & Skot-Hansen, D. (2010). *A new model for the public library*. København: Styrelsen for bibliotek og medier. Hentet 18.01.2016 fra [http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/publikationer/rapporter\\_oevrige/folkebib\\_i\\_vidensamfundet/pdf/Folkebib\\_\\_i\\_videnssamfundet.pdf](http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/publikationer/rapporter_oevrige/folkebib_i_vidensamfundet/pdf/Folkebib__i_videnssamfundet.pdf)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, E. B. (2003). *Fola fola Blakken: En biografi om Nordahl Rolfsen*. Oslo: Andresen & Butenschøn.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Juncker, B. (2007). Børn og kultur: Mellem gamle begreber og nye forestillinger. I *Dansk, kultur og kommunikation* (s. 194–213). København: Akademisk forlag.
- Juncker, B. (2015). *Hold tungen lige i munden!: Børnekultur og kulturstrategier*. Paper presented at Pædagogisk torsdagskafé, København.
- Kann-Christensen, N. (2009). *Forestillinger om forandringer: Organisatoriske forandringer i to danske folkebiblioteker*. Danmarks biblioteksskole, København. Hentet fra [http://pure.iva.dk/files/30768393/Kann-Christensen\\_phd\\_2009.pdf](http://pure.iva.dk/files/30768393/Kann-Christensen_phd_2009.pdf)
- Kildal, A. (1911). Hvad bør der gøres for at skaffe barn lettere adgang til læsning? *For folke- og barneboksamlinger*, 5, 39–43.
- Kildal, A. (1917). *Festskrift ved indvielsen av den nye bibliotekbygning 3. december 1917*. Bergen: Centraltrykkeriet.
- Kimball, M. (2014). "A Home-like Atmosphere": The Advent of Children's Rooms at St. Louis Public Library, 1906-1912. *Library Trends*, 62 (3), 489-503.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–67). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2008). Retoriske omstændigheder: Retorikken i en fragmenteret, foranderlig og kompleks verden. *Rhetorica Scandinavica*, 48, 42–63.
- Kjeldsen, J. E. (2009). Billeders retorik. I *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjelstadli, K. (1990). *Den delte byen: 1900-1948: Oslo bys historie*, B. 4. Oslo: Cappelen.
- Kjelstadli, K. (1991). Kan det sies noe nytt om de muntlige kildene? *Dugnad*, (4).
- Kjønnsdelte utdanningsvalg. (2010, november 25). I Meld. St. 6 (2010-2011). *Likestilling for likelønn*. Oslo: Barne- likestillings-og inkluderingsdepartementet. Hentet 18.01. 2016, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-6-20102011/5.html?id=625696>
- Kjørholt, A.-T. (2007). Childhood as a symbolic space. *Children's Geographies*, (1/2), s. 29-42.
- Kleve, M. L. (2005, 11. desember). De beste barnebøkene. *Aftenposten*.
- Kleiva, B. B., & Kaldestad, P. O. (2003). Tretten punkt om formidling. I A. Holmefjord et al. (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 20–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knutsen, U., & Rype, I. (2012). Bruk av Dewey i norske bibliotek. *Bok og bibliotek*, 79(4), 36–37.
- Kobro, N. (1923a). Bibliotekarbeide med barn: Hvorfor? *For folkeoplysning*, 8, 6–8.

- Kobro, N. (1923b). Bibliotekarbeide med barn: Hvorledes det drives ved de amerikanske folkebibliotek. *For folkeoplysning*, 8, 41–45.
- Kofod, A. & Sørensen, N.U. (2006). Rapport om unge og biblioteker. København: Cefu. Hentet 18.01.2016 fra [http://www.cefu.dk/media/56486/unge\\_og\\_biblioteker.pdf](http://www.cefu.dk/media/56486/unge_og_biblioteker.pdf)
- Kragseth, K. (2013). Barneleker i gamle dager. I *Historier fra en bydel – Årstad*. Bergen: Bergen byarkiv. Hentet 14.01.2016 fra [http://www.bergenbyarkiv.no/aarstad/kategori/personer\\_og\\_hendelser](http://www.bergenbyarkiv.no/aarstad/kategori/personer_og_hendelser)
- Kulturdepartementet. (2015) *Nasjonal bibliotekstrategi 2015-2018: Statens oppgaver og ansvar for utvikling av folkebibliotekene*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulås, G. (2005, 28. februar). Pris for satsing på barnekultur. *Klassekampen*.
- Kvale, S. (1996). *InterViews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lagerstrøm, B. O., & Revold, M. K. (2015). *Undersøkelse om bibliotekbruk 2015*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen, H. M. (2008, 9. mars). Sangen om det røde bibliotek. *Bok og bibliotek*. Hentet fra [http://www.bokogbibliotek.no/index.php?option=com\\_content&view=article&id=222:sangen-om-det-rbibliotek&catid=31:bok-og-bibliotek-nr-2-2006&Itemid=42](http://www.bokogbibliotek.no/index.php?option=com_content&view=article&id=222:sangen-om-det-rbibliotek&catid=31:bok-og-bibliotek-nr-2-2006&Itemid=42)
- Larsen, K. (Red.). (2005). *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. (1912). Trondhjems folkebiblioteks barneavdeling. *For folke- og barneboksamlinger*, 6, 14–16.
- Larssen, V. L. (2010, mars 12). Final Fantasy. *Amagasinet*. Oslo.
- Laukli, O. (1991). *Trekk fra Drammens skolehistorie fram til ca 1930*. Drammen: Kommunaldirektøren for undervisning. Hentet fra <https://www.drammen.kommune.no/Documents/Enhetenes%20egne%20dokumenter/Service%20og%20administrasjon%20dokumenter/Byarkivet%20dokumenter/Skolehistorie/Trekk%20fra%20Drammens%20Skolehistorie%20-%20Ola%20Laukli.pdf>
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Letnes, O. (2015). Nasjonalstrategen. *Bok og bibliotek*, 82(1), 8–15.
- Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Göteborg: Valfrid.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.
- Livingstone, S., & Drotner, K. (2011). Children's Media Cultures in Comparative Perspective. I V. Nightingale (Red.), *The Handbook of Media Audiences* (s. 405–424). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ljødal, H. (2005). *Folkebiblioteket som offentlig møteplass i en digital tid*. Oslo: ABM-utvikling. Hentet fra
- Loland, S. (2002). *Idrett, kultur og samfunn*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lov um folke- og skuleboksamlingar*. (1935). Oslo: Odelstinget.
- Lundgren, L. (2008). *Framtidens barnbibliotek: Samtidighet - delaktighet – ömsesidighet*. [Paper ved konferansen Mötesplats inför framtiden 15.-16.10.2008]. Borås.
- Lundgren, L., Herlitz, I.A. Rolén, L. & Rydsjö, K. (2000). *Barn frågor - kan biblioteket svara?: Om referensarbete för barn och ungdomar*. Stockholm: Länsbiblioteket Stockholm.
- Lundgren, U. P. (1989). Pedagogik och psykologi: Om John Deweys filosofi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 121–145). Oslo: Universitetsforlaget.

- M. A. (2013, 07. juni). Samler drabantbyen. *Klassekampen*.
- Mangen, A., & Kuiken, D. (2014). Lost in the iPad: Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*, 4(2).
- Mangen, A., & Schilhab, T. S. S. (2012). An embodied view of reading: theoretical considerations, empirical findings, and educational implications (s. S. 285–300). Trondheim: Akademika.
- Marsdal, M. (2011). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest.
- Matthews, C. (1908). The Growing Tendency to Over-Emphasize the Children's side. *Library Journal*, 135.
- McDowell, K. (2007). *The cultural origin of the youth services librarianship 1876-1900*. University of Illinois, Urbana-Champaign. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.katemcdowell.com/cultural-origins-mcdowell-dissertation.pdf>
- McDowell, K. (2011). Children's Voices in Librarians' Words, 1890-1930. *Libraries & the Cultural Record*, 46(1), 73–101.
- Mechanic's Institute of Montreal History*. (2009). Atwater Library and Computer Centre. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.atwaterlibrary.ca/about-us/history/mechanics-institute-of-montreal-history/>
- Medietilsynet. (2014). *Barn og medier: Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Oslo: Medietilsynet.
- Melhus, A. C. (1929). Til norske gutar og gjentor. *Norsk Ungdom*, 149–151.
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I: Five Ps for Strategy. *California Management Review*, 30(1), 11–24.
- Mintzberg, H. (2005). *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Mjør, I. (2002). *Kulturbarnehagen*. Oslo: Samlaget.
- Moksnes, U. K. (2011). *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:408593/fulltext02>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Moore, A. C. (1908). The Civic Value of Library Work with Children. *ALA Proceedings*, 380.
- Morrow, R. A. (1994). *Critical theory and methodology* (Bd. 3). Thousand Oaks: Sage.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Munch-Petersen, V. P. (1916). *Biblioteker og folkeopdragelse: Indtryk fra en studierejse i De Forenede Stater i Amerika*. København: J.L. Lybecker.
- Möhlenbrock, S. (1990). Studiecirkelbiblioteket: En viktig parentes i svensk bibliotekshistoria. *Bibliotekshistorie*, 3, 131–145.
- Nasjonalbiblioteket. (2015). *Bibliotekutvikling: Prosjektoversikter*. Hentet fra <http://www.nb.no/Bibliotekutvikling/Utviklingsmidler/Prosjektoversikter/Paagaende-prosjekt/Paagaar-t.o.m.-2016>
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2011). Google generation II: Web behavior experiments with the BBC. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 63(1), 28–45.
- Nipen, K. (2012, 11. oktober). Nye biblioteker gir utlånsboom. *Aftenposten*.
- Nordhaug, O. & Kristiansen, H.-I. (2007). *Retorikk, organisasjon og ledelse*. Oslo: Forlag1.
- Norges jubileumsutstilling 1914: Katalog over utstillere i de permanente avdelinger paa Frogner*. (1914). Kristiania.

- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet 8. april 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-4.html?id=715404>
- Nyhuus, H. (1903). *Katalog over bøger skikket for folkebogsamlinger*. Kristiania: Kirkedepartementet.
- Nyhuus, H. (1909). Ved valget av bøker. *For folke- og barneboksamlinger*, 3(1), 110–114.
- Nyhuus, H. (1911, september 5). Folkeskolen og Deichmanske bibliotek [Aftenposten].
- Nymo, T. P. (2002). *Slibrige scener og listige knep: Statens filmkontroll og den moralske orden 1913-1940*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nyt fra vore folkeboksamlinger. (1909). *For folke- og barneboksamlinger*, 3, s. 107.
- Olcott, F. J. (1905). *Rational library work with children and the preparation for it*. Boston, A. L. A. Publishing Board. Hentet fra <http://archive.org/details/rationallibrary00olcogoog>
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova (1998). *Lov, 17. Juli 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Osborn, M. (1967). Archetypal metaphor in rhetoric: The light-dark family. *Quarterly Journal of Speech - QUART J SPEECH*, 53(2), 115–126. <http://doi.org/10.1080/00335636709382823>
- Oterholm, K., & Tveit, Å. K. (2010). Verdier i bevegelse: Litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Dansk biblioteksforskning*, 6(1), 5–14.
- Paling, S. (2004). Classification, rhetoric, and the classificatory horizon. *Library trends*, 52(3), 588–603.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: en undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Plummer, M. W. (1920). *Training for librarianship* (2. utg.). Chicago: American Library Association Publishing Board. Hentet fra <https://archive.org/stream/trainingforlibra00plumrich#page/6/mode/2up>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Hentet 18.01.2016 fra <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. I *Childhood matters: Social Theory, Practice and Politics* (s. 1–24). Aldershot: Avebury Press.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Unipub forlag.
- Rankin, C., & Brock, A. (2012). *Library services for children and young people: Challenges and opportunities in the digital age*. London: Facet.
- Rasmussen, C. H., & Jochumsen, H. (2008). Ej blot til oplysning: Biblioteket i oplevelsessamfundet. I *At forstå biblioteket: En introduktion til teoretiske perspektiver*. København: Danmarks Biblioteksforening.
- Rasmussen, G. (1927). Utlånlokalet. I *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (Bd. 7, s. 41–45). Oslo: Norsk bibliotekforening.
- Ridderstrøm, H. (2015). Adaptasjonskaskade. I *Bibliotekarstudentenes nettleksikon om litteratur og medier*. Hentet 18.01.2016 fra <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/bibliotekarstudentens.html>
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, K.-I., & Vold, T. (Red.). (2015). *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*. Oslo: Pax.
- Rieber-Mohn, H. & Rieber-Mohn, C.K. (1974). *"... alle Bergenserens aandelige Løftning ...": Bergen offentlige bibliotek gjennom 100 år: 1874-1974*. Bergen: Bergen offentlige bibliotek.

- Riihela, M. (1996). *How do we deal with children's question?: Semantic aspects of encounters between children and professionals in institutions*. Helsinki: Stakes.
- Ringdal, N. J. (1985). *By, bok og borger: Deichmanske bibliotek gjennom 200 år*. Oslo: Aschehoug.
- Roer, H., & Klujeff, M. L. (2009). *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse*. København: Hans Reitzel.
- Rogstad, A. (1895). *De syv skoleaar: Praktisk veiledning for norskundervisningen*. Kristiania: Dybwad.
- Rolfsen, N. (1907). De norske barnebiblioteker: Ti aars arbeide: Resultater og reformer. *For folke- og barneboksamlinger*, 1(1), 17–22.
- Rolfsen, N. (1910). *Centralstyret for de norske folkeskolers barne- og ungdomsbiblioteker: Aktstykker*. Kristiania: Centralstyret.
- Rolfsen, N., & Fischer, K. (1907). Redaktionsartikel. *For folke- og barneboksamlinger*, 1(1), 2.
- Rosenbaum, H. (2010). Anthony Giddens' Influence on Library and Information Science. I *Critical Theory for Library and Information Science: Exploring the Social from Across the Disciplines*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Ross, C.S. (1987). Metaphors of reading. *Journal of Library history*, 22 (2), 147-163.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., & Huntington, P. (2008). The Google generation: The information behavior of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 60(4), 290–310.
- Rudeng, E. (1991). *Faglitteraturen i offentligheten: Et opplysningspolitisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundskrivelse no. 1 til de statsunderstøttede folkebogsamlinger*. (1902). Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Rydsjö, K., & Elf, A. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek.
- Rydsjö, K., Hultgren, F., & Limberg, L. (Red.). (2010). *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm/Stockholm Stadsbibliotek.
- Rype, I. (2014). *Dewey i norske folkebibliotek*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2544>
- Rysst, M. (2010). *Myten om den tapte barndom*. Oslo: Unipub.
- Rønn, L. (2003, 13. mars). Trysil kommune skal dressere lesehester. *Nationen*.
- Salvesen, G. (2006). *Kan biblioteket finne svaret?: En kvalitativ tilnærming til referansetjenesten i norske folkebibliotek*. Åbo: Åbo akademi.
- Sandin, A. S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt och samarbete* (Bd. 17). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm/Stockholm Stadsbibliotek.
- Sandvik, P. R. (2012). I ungdoms distanserte nærleik: Når folkebiblioteket vil samhandle med ungdom. *Bok og bibliotek*, (1), 50–56.
- Schrumpf, E. (2000). Perspektiver i barndomshistorisk forskning. I *Barndom i bevegelse* (s. 24–33). Oslo: Norsk folkemuseum; Norsk kulturråd.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Samlaget.
- Schrumpf, E. (2010). Barndomshistorie: nærvær, fravær og foreldreskap. I *Med hjertet på flere steder: Om barn, misjon og flerkulturell oppvekst* (s. 315–324). Trondheim: Tapir.
- Schaanning, M. (1915, februar 10). Foran aapningen av Drammens folkebibliotek. *Drammens tidende*. Drammen.
- Schaanning, M. (1918). Samarbeide mellem skole og bibliotek. *For folkeoplysning*, 3, 144–153.
- Schaanning, M. (1934). Personalspørsmålet i bybibliotekene. *Bok og bibliotek*, 2, 208–220.
- Seland, I. Vibe, N. og Hovdehaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Oslo: NIFU.



- Sethne, A. (1912). [Leder]. *Lærerindernes blad*, 1(1), 1–2.
- Sethne, A. (1927). Sagene skoles lesestue. I *Håndbok i norsk barnebibliotekarbeide* (Bd. 7, s. 127–144). Oslo: Norsk bibliotekforening.
- Shay, C. (2011). The Twilight Zone: Bringing youth into libraries. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 24(1).
- Simonsen, A. (2010). Omdømmebygging. Oslo: Kommunikasjonsforeningen. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.kommunikasjon.no/fagstoff/omdømme/omdømmebygging>
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skouvig, L. (2004). *De danske folkebiblioteker ca 1880-1920: En kulturhistorisk undersøgelse ud fra dannelse- og bevidsthedshistoriske aspekter med belysning af tilknytningsforholdet til staten og 'det offentlige*. Danmarks Biblioteksskole, København. Hentet fra [http://curis.ku.dk/ws/files/47032883/laura\\_skouvig\\_phd.pdf](http://curis.ku.dk/ws/files/47032883/laura_skouvig_phd.pdf)
- Skår, M., Gundersen, V., Bischoff, A., Follo, G., Parelussen, I., Stordahl, G., & Tordsson, B. (2014). *Barn og natur: Nasjonal spørreundersøkelse om barn og natur* (Temahefte No. 54). Trondheim: Norsk institutt for naturforskning. Hentet fra <http://www.nina.no/archive/nina/PppBasePdf/temahefte/054.pdf>
- Slaatta, T. (2008). *Evalueringsrapport: Innkjøpsordningen for sakprosa*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 18.01.2016 fra [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfortdokument\\_1583\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfortdokument_1583_Eval_0/pdf)
- Smidt, V. (1912). Amerikanske barnebiblioteker. *For folke- og barneboksamlinger*, 6(1), 2–4.
- Smidt, V. (1918). (Bidrag til diskusjon på det 10. norske bibliotekmøte). *For folkeoplysning*, 3(1), 197.
- Smidt, V. (1920). Vi på «Løkka». *For folkeoplysning*, 5(1), 22–25.
- Solerød, M., Bjerck, K. & Edvardsen, I.L.M. (2008). Tøff og myk jublant. *Tidsskrift for jordmødre*, (6).
- Souders, M. (2013). Religious Rhetoric. I P. Moy (Red.), *Oxford Bibliographies in Communication*. New York: Oxford University Press.
- Spangen, I.C. (1984). *Barn + bibliotek = barnebibliotekarbeide: Kompendium*. Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Kulturdepartementet.
- St.meld. nr. 22 (1999-2000). (1999). *Kjelder til kunnskap og oppleving: Om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet*. Oslo: Kulturdepartementet.
- St.meld.nr.23 (2008-2009). (2009). *Bibliotek: Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid*. Oslo. Kultur- og kyrkjedepartementet
- St.meld. nr. 23 (1981-1982). *Kulturpolitikk for 1980-åra*. Oslo: Kultur- og vitskapsdepartementet
- St.meld. nr. 27 (1983-1984). (1983). *Nye oppgaver i kulturpolitikken: Tillegg til St.meld. nr. 27 (1983-84) Kulturpolitikk for 1980-åra*. Oslo. Kultur- og vitskapsdepartementet
- St.meld. nr. 41 (1975-1976). (1976). *Kunstnerne og samfunnet*. Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.
- St. meld. nr. 48 (2002-2003). (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- St.meld. nr. 52 (1973-1974). (1974). *Ny kulturpolitikk*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- St. meld. nr. 71. (1973). *Langtidsprogrammet 1974-1977*. Oslo: Finansdepartementet.
- Staksrud, E. (2009). Hva slags barn vil vi ha? I H.Grande Røys (Red.), *Delte meninger: Om nettets sosiale side*. Oslo: Fornyingsdepartementet.
- Statens bibliotekskole. (1940). *Bok og bibliotek*, 7, 129–130.
- Statens bibliotektilsyn. (1972). *Rundskriv nr. 20/72*. Oslo: Statens bibliotektilsyn.

- Statens bibliotektilsyn. (1983). *Folke- og skolebibliotekenes tilbud til barn: Rapport fra Ad hoc-utvalget til å vurdere folke- og skolebibliotekenes tilbud til barn*. Oslo: Statens bibliotektilsyn.
- Statistisk sentralbyrå. (1965). *Historisk statistikk. Nasjonalregnskap 1865-1960*. Oslo: SSB. Hentet 08.10.2015 fra [https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos\\_xii\\_163.pdf](https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_xii_163.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Historisk statistikk*. Oslo: SSB. Hentet 08.10.2015 fra <http://www.ssb.no/histstat/tabeller/3-1.html>
- Stavanger bibliotek. (1925). *Stavanger kommunebibliotek i 40 år. 1885-1925: en oversikt*. Stavanger: Gjølsteins boktr.
- Stavrum, H. (2013). Begeistringsforskning eller evalueringstyranni?: Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 16(1), 154–171.
- Steenbuch, B. (2006, 22. juni). Møteplass med lyd og farger. *Aftenposten*.
- Steenbuch, B. (2009, 23. september). –Det spiller ingen rolle hva, bare les!. *Aftenposten*.
- Stormo, A. T. (1998). *Narcissus og Echo: Barn og unge i en turbulent kultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Strømsgodsets skolestyre. (1916, 29. september). *Drammens dagblad*.
- Svarstad, J. (2008, 25. mai). 1001 historier på biblioteket. *Aftenposten*.
- Svensen, S. (1918). Hva barn leser. *For folkeoplysning*, 3(1), 191–193.
- Sæle, Å. (2003). Livslang lesing: Nokre tankar om praktisk barnebibliotekarbeid. I A. Holmefjord et al. (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid: Å formidle litteratur til barn* (s. 124–134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, J.-P. (2009). *Sosial arv - utdanning, yrke og materielle kår*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 18.01.2016 fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200916/rapp\\_200916.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200916/rapp_200916.pdf)
- Söderberg, M. W. (2010). Aristoteles enthymem: Slutledningsformer eller meningsskapende processer? *Rhetorica Scandinavica*, 53, 36–66.
- Sørebø, S. (1948, Desember). Nokre bra barnebøker. *Firda folkeblad*.
- Tahir, M. (2009, 11. juni). Klekker ut nye bokormer. *Dagsavisen*.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspetisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt.
- Tjellaug, A.B. (2012, 9. mars). Idrett fra øverste hylle. *Vårt land*.
- Torstensson, M. (1996). *Att analysera genombrottet för de moderna folkbiblioteksidéerna: exemplet Sverige och några jämförelser med USA*. Göteborg: Universitetet.
- Trætteberg, S. (1922). Fra Drammens ungdomsavdeling. *For folkeoplysning*, 7(1), 15.
- Tveit, Å. K. (2004). *Innganger: Om lesing og litteraturformidling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, Å. K. (2011). Arven fra Amerika: Utdanning av barnebibliotekarer i Oslo 1940-2010. I R. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: perspektiver på bibliotek- og informasjonsvitenskap* (s. S. 91–111). Oslo: ABM-media.
- Tveit, Å. K. (2012a). Reading habits and Library use among young adults. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18(2), 85–104.
- Tveit, Å. K. (2012b). Å lese for å fortelle: Performativ litteraturformidling. *Nordisk tidsskrift for informationsvidenskab og kulturformidling*, 1(3), 41–50.
- Tveit, Å. K. (2013a). Barndommens forsvarere. I A. Frenander & K. Skans Nilsson (Red.), *Libraries, black metal and corporate finance: Current research in Nordic Library and Information Science*. Borås: Högskolan i Borås.
- Tveit, Å. K. (2013b). Tarzan eller Frøken Tankeløs: En undersøkelse av Oslobarns litterære preferanser på 1930-tallet. I J. K. Smidt, et al. (Red.), *Litteratursosiologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, Å. K., & Mangen, A. (2014). A Joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36(3-4), 179–184.

- Ulfgard, M. (2002). *För att bli kvinna - och av lust: En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: Wahlströms förlag.
- Ungdommen. (1934). *Norsk skuleblad*, 1(7), 164–165.
- Uprichard, E. (2008). Children as «Beings and Becomings»: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-2--Barnehagens-innhold/Kapittel-2--Omsorg-lek-og-laring/26-Barnehagen-som-kulturarena/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen: Mye mer enn bare prat*. Oslo. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir\\_sprakveilederdigital.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir_sprakveilederdigital.pdf)
- Vestheim, G. (1992). *Folkebibliotek i forvandling*. Oslo: Samlaget.
- Vestheim, G. (1997). *Fornuft, kultur og velferd: ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo: Samlaget.
- Vestheim, G. (1999). Ideologi og folkebibliotekpolitikk: Eit demokratispørsmål. I *Demokratins estetikk*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Vold, T. (2015). Barnelitteratur og formidling av en «postnasjonal» situasjon. I *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*. Oslo: Pax.
- Vraa, K. (1934). Barnebøker skikket for skoleboksamlinger. *Bok og bibliotek*, 1, 143-147.
- Vaage, O. F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014: Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 18.01.2016 fra [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/234757?\\_ts=14f3afded20](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/234757?_ts=14f3afded20)
- Vårheim, A. (2011). Gracious space: Library programming strategies towards immigrants as tool in the creation of social capital. *Library & Information Science Research*, 33(1), 12–18.
- Vårheim, A. (2014). Trust and the role of the public library in the integration of refugees: The case of a Northern Norwegian city. *Journal of Librarianship and Information Science*, 46(1), 62–69.
- Wagner, P. (1994). *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. London: Routledge.
- Wahlström, E. (2011). *Fria flickor före Pippi*. Göteborg: Makadam.
- Walter, V. A. (2003). Public Library Service to Children and Teens: A Research Agenda. *Library Trends*, 51(4), 571–589.
- Walter, V. A. (2009). The children we serve: Five notions about the service we provide. *American Libraries*, 52–55.
- Walter, V. A. (2010). *Twenty-first-century kids, twenty-first-century librarians*. American Library Association.
- Wiig, H. (1918). Eventyrtimer. *For folkeoplysning*, 3(1), 106–108.
- Wiig, H. (1924a). Barnebiblioteker. *Skole og samfund: Norsk pedagogisk revy for opdragelse og undervisning*, 8, 373–379.
- Wiig, H. (1924b). Barneboksamling i folkebiblioteket eller ved skolen? *For folkeoplysning*, IX, 65–68.
- Wiig, H. (1927). Billedsamlinger, eventyrfortelling, klubb-arbeide. I Bjølgerud, R. (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 86–100). Oslo: Norsk Bibliotekforening.
- Wiig, H. (1946). *Eventyret om Vesle Tutak*. Bergen: Eide.
- Wilhelmsen, E. K. (2012). *Kultur som strategi i stedsutvikling: Drammen*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Wilhjelm, H. (2013). *Barnehagen - hus og hage: fra 1630 til 2010*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wivestad, S. (1991). Lærerenes kall: Å være oppdrager. *Prismet*, (6), 243-248.

- Wold, T. (2008). Tilsyn og tilretteleggelse av barn og unges internettbruk. *Norsk medietidsskrift*, 15(2), 105–124.
- Wyn, J., & White, R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage.
- Ytreberg, E. (2014). *En forsvunnet by: Jubileumsutstillingen på Frogner 1914*. Oslo: Press.
- Ziehe, T. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (1989a). *Ambivalenser og mangfoldighet: En artikkelssamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (1989b). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.
- Ziehe, T. (1991). *Zeitvergleiche : Jugend in kulturellen Modernisierungen / Thomas Ziehe*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Ziehe, T. (2011). «Post-avtradisjonisering»: Betragtninger rundt det endrede stemingsleiet som preger dagens ungdom. I Kvernbekk, T. (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikk: Pedagogisk filosofi og historie*. Oslo: Abstrakt.
- Ziehe, T., Fornäs, J., & Retzlaff, J. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt.
- Øia, T. & Krange, O. (2005). *Den nye moderniteten: Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant: Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.
- Øster, A. (2004). *Læs !les Läs: Læsevaner og børnebogs-kampagner i Norden*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Østerberg, D. (1999). *Det moderne: Et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.
- Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østvang, T. (1982). *Hovedlinjer i norsk amatørteater* (Hovedoppgave, Institutt for drama-film-teater). Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Aabø, S., & Audunson, R. (2012). Use of library space and the library as a place. *Library & Information Science Research*, 34(2), 138–149.
- Aabø, S., Audunson, R., & Vårheim, A. (2010a). How do public libraries function as meeting places? *Library & Information Science Research*, 32(1), 16–26.
- Aabø, S., Audunson, R., & Vårheim, A. (2010b). How do public libraries function as meeting places? *Library & Information Science Research*, 32(1), 16–26.
- Aakerøy, B. L. (2010). Digital lek og læring i biblioteket. *Bok og bibliotek*, (4), 66–73.
- Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*. Oslo: Norsk kulturråd. Hentet 18.01.2016 fra <http://www.kulturradet.no/documents/10157/108c91a8-7471-45b9-958f-af5aef42cc58>
- Åmås, K. O. 1968-. (2004). *Mitt liv var draum: Ein biografi om Olav H. Hauge*. Oslo: Samlaget.

## Bildeliste

- Fig. 1. Kunstlab, KODE, Bergen Kunstmuseum. Foto: Dag Fosse /KODE.....s. 63
- Fig. 2. Leseværelset for ungdom i Kjøttbasarene. Bergen off. bibliotek, 1906. Utlånt fra BOB.....s. 71
- Fig. 3. Småbarnskroken, Bergen offentlige bibliotek. Fotograf og dato ukjent. Utlånt fra BOB.....s. 100
- Fig. 4. Drammen folkebiblioteks barneavdeling, ca 1916. Kilde: Beretning om Drammens folkebibliotek 1916-1956.....s. 104
- Fig. 5. Bergen offentlige bibliotek, Hovedutlånets voksenavdeling 1917.Kilde: For folkeoplysning, 1918.....s. 111
- Fig. 6. Barneavdelingen, Trondheim folkebibliotek, dato ukjent. Kilde: Arnulf Grut (2003).....s. 118
- Fig. 7. UROM, Bergen offentlige bibliotek, 2014.....s. 168
- Fig. 8. Barneavdelingen, Bergen offentlige bibliotek, 2014.....s. 169
- Fig. 9. Drammensbiblioteket. Foto: Knut Arne Gjertsen.....s. 171
- Fig. 10. Faksimile fra Dagsavisen 30.08.2002.....s. 232
- Fig. 11. Fra barnebiblioteket, Drammensbiblioteket, mot gangbrua Ypsilon over Drammenselva.....s. 244

Bilder uten oppgitt fotograf eller eier er tatt av Åse Kristine Tveit

Vedlegg

# Intervjuguide. Utgangspunkt for samtaler med bibliotekarer/formidlere

(Innleder med kort presentasjon av PhD-prosjektet)

## **Om biblioteket**

Kan du først si litt om organisasjonen, b/u-arbeidets plassering i denne. Personalressurser. Ditt eget arbeid.

Opplever du at dette arbeidet ses som et interessant felt fra ledelsens side?

Hvordan begrunnes satsing på tjenester til barn og unge? Brukes lovgivning aktivt?

Hvilken tradisjon står barne- og ungdomsbiblioteket i? Hvordan opplever du forholdet mellom tradisjon og innovasjon? (Viser bilder) Hvor viktig er huset i denne sammenheng?

## **Om å arbeide med barn**

Hva mener du er viktigst i tjenestene til barn og ungdom? Hva ønsker dere å oppnå med arbeidet?

Opplever dere etiske konflikter omkring barns tilgang til eller beskyttelse mot enkelte medieuttrykk? (Sensur og aldersgrenser etc.)

Hvem er det viktig å samarbeide med, og hvorfor?

Hva tenker du om barns og ungdommers muligheter til påvirkning av og medvirkning i tjenester og tilbud?

Hvilke kompetanser er viktige for en som arbeider med barn og ungdom i bibliotek?

## **Om framtida**

Dine tanker om barnebibliotektjenestene til barn og unge i framtida.

Biblioteket om 15-20 år?

# Intervjuguide, utgangspunkt for samtale med eldre lånere

- Innleder kort om PhD-prosjektet.
- Legger fram noen bilder av bibliotekbygningen og barneavdelingen på 1930-tallet og seinere.

## Bakgrunn

- 1) Noen personopplysninger: Fødselsår, oppvekst hvor? Skole?
- 2) Kan du fortelle litt om hva du var vant med av lesing hjemmefra, ble du lest høyt for? Kan du huske noen spesielle bøker eller fortellinger fra den tid?
- 3) Lærte du å lese før du begynte på skolen?
- 4) Når begynte du å bruke biblioteket?
- 5) Kan du huske om det var noen aldersgrenser? (i teorien 8, men praksis kanskje fleksibel?)

## Opplevelsen av biblioteket

- 6) Kan du beskrive hvordan det så ut når du kom inn der?  
Var det hyller langs alle veggene og bord i midten, eller var det oppdelt med skillevegger?  
Kan du huske om det var bilder på veggene, blomster eller annen dekorasjon?
- 7) Kan du huske noe av følelsen du hadde når du kom inn på barneavdelingen?  
Var det fint, høytidelig eller omtrent som på skolen?
- 8) Var det helt stille, eller var det lov å snakke?
- 9) Brukte du også biblioteket til å gjøre lekser på, eller til å lese, eller bare til å låne?
- 10) Var du med på eventyrtimer eller andre arrangementer i biblioteket som barn?
- 11) Pleide det å være mange barn der? Var det flest gutter eller jenter?  
Kan du huske om det var flest av arbeiderbarn eller borgerbarn som gikk på biblioteket?

## Lesepreferanser (Legger fram en del barnebøker. )

- 12) Hvis du kikker på disse bøkene, er det kanskje noen du drar kjensel på.  
Hadde du noen favorittbok? Hva var det som tiltalte deg med den?
- 13) Leste jenter og gutter de samme bøkene, eller var det helt forskjellig?
- 14) Leste du mest fortellinger, eller også biografier, reiseskildringer, eller annet fra virkeligheten?
- 15) Hvor mange bøker kunne du låne om gangen?
- 16) Fant du fram til bøkene selv, eller fikk du hjelp av bibliotekaren?  
Var det noen bøker du ikke kunne finne på biblioteket? Frøken Detektiv, Tarzan el.l.



## Intervjuguide. Utgangspunkt for samtale med biblioteksjefene

(Legger fram et utvalg bilder av bibliotekbygningen og interiør i barneavdelingen fra 30- og 40-tallet.)

Kan du først si litt om organisasjonen, om b/u-arbeidets plassering i denne. Hvor mye bestemmelse over b/u-arbeidet er delegert til seksjonsleder evt. team? Økonomisk – personal, etc.

Hva mener du er viktigst i tjenestene til barn og ungdom? Hva ønsker du å oppnå med arbeidet?

Hvilken tradisjon står barne- og ungdomsbiblioteket på Bergen offentlige / Drammensbiblioteket i? Hvordan opplever du forholdet mellom tradisjon og innovasjon? (Bilder) Hvor viktig er huset i denne sammenheng?

Opplever dere etiske konflikter omkring barns tilgang til eller beskyttelse mot enkelte medieuttrykk? (Sensur og aldersgrenser etc.)

Hva tenker du om barns og ungdommers muligheter til påvirkning av og medvirkning i tjenester og tilbud?

Hvordan begrunnes satsing på tjenester til barn og unge? Brukes lovgivning aktivt?

Hvem er det viktig å samarbeide med, og hvorfor?

Hvilke kompetanser er viktige for en som arbeider med barn og ungdom i bibliotek?

Dine tanker om barnebibliotektjenestene til barn og unge i framtida.  
Hva er BOB/Drammensbiblioteket for barn og unge om 20 år?



## ERRATA

Avhandling ph.d

Åse Kristine Tveit:

*Rom for barn: Norske barnebibliotek i perioden 1914-3 og på 2000-tallet*

- s. 43, siste avsn. "...en modell mange andre barnebibliotek strebet etter" rettes til: '...en modell mange andre lands barnebibliotekarere strebet etter å realisere.'
- s. 45, 3. avsn. "Folkebibliotekene har å både i det moderne..." rettes til: 'Folkebibliotekene har både i det moderne...'
- s. 85, 3. avsn. "...som kan leses om Folkeopplysningsnemndas mandat." rettes til: '...som kan leses som Folkeopplysningsnemndas mandat.'
- s. 97, siste avsn. "...slik vi så i forrige kapittel" rettes til '...slik vi så i kapittel 6'.
- s. 107, siste avsn. "... går grundigere inn på dette i neste kapittel." rettes til '... går grundigere inn på i neste kapittel.'
- s. 125, 3. avsn. "Moderne utviklingspsykologi og andre, og moderne tanker om oppdragelse..." rettes til: 'Moderne utviklingspsykologi og andre moderne tanker om oppdragelse...'
- s. 131, 2. avsn. Sitatet har fått feilaktig linjebrydd: "because of..." i 2. linje føyes til linje 3 "...these changes in ideas...".
- s. 131, 4. avsn. "...Barnet i lokalsamfunnet som danner mønstre for handling." rettes til 'Barnet i lokalsamfunnet som danner mønstre for handling'.
- s. 137, 1. avsn. "...norske barnebibliotek fra 1917 og 1916..." rettes til: '...norske barnebibliotek fra 1917 i Bergen og fra 1916 i Drammen...'
- s. 154, siste avsn. "(se kapittel 9)" rettes til '(se kapittel 7)'
- s. 162, siste avsn. "(se kapittel 5)" strykes.
- s. 181, siste avsn. "...presentert i kapittel 9" rettes til '...presentert i kapittel 8 og 9'.
- s. 213, 2. avsn. "(se kap. 10)" rettes til '(se kapittel 9)'
- s. 248, note 198. "gjengitt i kapittel 10" rettes til: 'gjengitt i kapittel 9'.