

DET HANDLER OM LÆRING

LARS EGELAND

Bokens tema er læring, og forfatteren argumenterer for at bibliotekene må bli mer opptatt av å bidra til læring, og å synliggjøre denne læringen. Videre hevder han at bibliotekene må bruke begrepet læring i stedet for informasjon som konstituerende for sin virksomhet.





ABM-UTVIKLING

POSTBOKS 8145 DEP
N-0033 OSLO

TELEFON: 23 11 75 00
TELEFAKS: 23 11 75 01

post@abm-utvikling.no
www.abm-utvikling.no

Forside: Visby bibliotek,
foto: Anders Ericson

Trykk: PDC-Tangen as

ISSN 1503-5972

ISBN 82-8105-010-1

ABM-utvikling 2004

INNHOOLD

Forord	2	7 Informasjon kontra kunnskap	32
1 Hva er læring og hvorfor er begrepet viktig?	4	7.1 KRITIKK AV INFORMASJONSSAMFUNNET	32
2 Problemstilling	6	7.2 RETTEN TIL Å KOMMUNISERE	34
2.1 OPPGAVENS STRUKTUR	6	7.3 INFORMASJONSKOMPETANSE – KUNNSKAPSKOMPETANSE – FERDIGHET ELLER PROSESS?	35
3 En historisk gjennomgang av biblioteket som pedagogisk prosjekt	8	7.4 OPPSUMMERING	35
3.1 FOLKEBIBLIOTEKET I NORGE FRAM TIL 1960-ÅRENE	8	8 Praksisfeltet og læring	38
3.2 FOLKEBIBLIOTEKENE I NORGE ETTER 1960	10	8.1 EN POLITISK-PRAGMATISK TILNÆRMING FOR ARKIV, BIBLIOTEK OG MUSEER	38
3.3 SKOLEBIBLIOTEK I NORGE	10	8.2 BIBLIOTEKAREN SOM PEDAGOG I BERGEN	38
3.4 BIBLIOTEK I HØYERE UTDANNING	11	8.3 FOLKEOPPLYSNING – MELLOM INDOKTRINERINGSSPØKELSET OG MARKEDSTENKINGA	40
3.5 BIBLIOTEKENE I DET NYE ÅRTUSEN	12	8.4 LÆRINGSENTRA	41
3.6 ETABLERINGEN AV ABM-UTVIKLING	12	8.5 OPPSUMMERING SÅ LANGT	44
3.7 OPPSUMMERING	12	9 Retningslinjer for bedre praksis	46
4 Ulike læringssyn	14	9.1 LA OSS SNAKKE OM LÆRING OG KUNNSKAP	46
4.1 BEHAVIORISMEN – EMPIRISK IDETRADISJON	14	9.2 BIBLIOTEKENE ER VIKTIG FOR STUDENTENES LÆRING	46
4.2 KOGNITIVISMEN	15	9.3 FOKUS VEKK FRA BIBLIOTEKET OG OVER PÅ DE LÆRENDES BEHOV	47
4.3 SOSIOKULTURELL LÆRING	15	9.4 INTEGRERING MED MORINSTITUSJON	47
4.4 SERVICE-LÆRING – ET TRIANGEL AV SAMFUNNSENGASJEMENT, LÆRING OG REFLEKSJON	17	9.5 DET ER LÆRERNE OG ARBEIDSMETODENE SOM BETYR NOE	47
4.5 EN FRIGJØRENDE PEDAGOGIKK	18	9.6 TA VARE PÅ DEN FRIE OG UFORMELLE LÆRINGEN	48
4.6 HVILKEN LÆRINGSTEORI VIRKER BEST FOR LÆRING?	18	9.7 LÆREBOKA SOM HINDER FOR BIBLIOTEKBRUK	49
4.7 OPPSUMMERING	20	9.8 VI TRENGER FLERE ENN BIBLIOTEKARER!	50
5 Informasjonsvitenskapen og ulike læringssyn	22	9.9 FOKUS PÅ BIBLIOTEKROMMET	50
5.1 INFORMASJONSSØKING, INFORMASJONSBEHOV OG LÆRING	22	9.10 EN SAMLING AV ALLE MEDIER	51
5.2 HVA ER INFORMASJONSVITENSKAP	22	9.11 MYNDIGGJØR BRUKERNE!	51
5.3 DET TRADISJONELLE PARADIGMET ⁴	23	9.12 SLUTT MED SERVERINGA!	51
5.4 KOGNITIVISTISK INFORMASJONSVITENSKAP	24	9.13 EN NY BRUKERUNDERVISNING	52
5.5 KONTEKSTUELT ORIENTERT INFORMASJONSVITENSKAP	24	9.14 TA DEL I SAMFUNNET!	52
5.6 OPPSUMMERING	26	9.15 TA OGSÅ VARE PÅ STILLHETEN!	52
6 Fire studier av læring i bibliotek	28	10 Sammendrag: det handler om læring	54
6.1 BRUK AV BIBLIOTEK I VIDEREGÅENDE SKOLE	28	11 Bibliografi	56
6.2 LIBRARY POWER-PROGRAMMET	28		
6.3 FENOMENOGRAFI SOM TILNÆRMING TIL INFORMASJONSBEHOV	29		
6.4 OPPSUMMERING	31		

FORORD

Utdanning og livslang læring er begreper som står høyt på den politiske dagsordenen, og som i tillegg har klare forbindelser til andre politiske felt: Næringspolitikk og sysselsetting, helse, sosial inkludering og utvikling av bærekraftige lokalsamfunn. Dette er bakgrunnen for at ABM-utvikling har utpekt læring og formidling som et hovedsatsingsområde i perioden 2004-06.

Utdanning er et begrep som er knyttet til en formell, pensumbasert, lærerledet prosess. Vi foretrekker det videre begrepet læring. Det dekker både det arbeidet arkiv, bibliotek og museer gjør når det gjelder å bidra til den formelle utdanningssektoren og det arbeidet som gjøres overfor enkeltpersoner og grupper utenom.

Definisjoner og tilnærminger til læring har endret seg betydelig i løpet av de siste 10 åra. Læring blir ikke lenger sett på som noe som skjer i den mottakende enden av en overføring av kunnskap og informasjon. Læring er en prosess som krever deltakelse og aktivitet fra den lærende, men hvor den enkeltes tilnærming til læring og den enkeltes læringsstil kan variere svært.

Vi slutter oss til den brede definisjonen av læring som vår engelske søsterorganisasjon (MLA) har utarbeidet: «Læring er en prosess med aktivt engasjement og erfaring. Læring er hva folk gjør når de vil forstå verden. Læring kan bety økning i ferdigheter, kunnskap, forståelse, endring av verdier eller økt evne til å reflektere. Effektiv læring

fører til endringer, utvikling og ønske om å lære mer.»

Arkiv, bibliotek og museer yter i dag et stort bidrag til den formelle utdanningen. Det gjelder bibliotekene i grunn- og videregående skole. Det gjelder fagbibliotek i høyskoler og universitet. Universitetene har egne museer som bidrar til læring og forskning. Alle kommuner har folkebibliotek, med et samlet besøk på 23 millioner siste år. Folkebibliotekene er viktige uformelle læringsarenaer som også er en inngang til det formelle utdanningssystemet, samarbeid med skolen er lovpålagt. Besøk på museum og arkiv er også en del av den formaliserte utdanningen. 48 % av alle skolebarn i Norge besøkte et museum sist år. Abm-institusjonene bidrar også med kunnskapsstoff publisert på nettet.

Men det spesielle med arkiv, bibliotek og museer er deres bidrag til læring utover den formaliserte utdanningen. Abm-institusjonene er læringsentra som også skal ha tilbud til dem som ble sviktet eller falt utenfor utdanningssystemet. Alle kan bruke abm-institusjonene for læring, for egen personlig vekst, for ferdigheter i fritid eller yrke – eller som et skritt på veien tilbake til det formaliserte utdanningssystemet.

Læring er en livslang prosess som skaper kompetansen, selvtilliten og ferdighetene som gjør det mulig for folk å organisere sine liv, forbedre sin egen livskvalitet og engasjere seg i samfunnet. Læring er derfor knyttet til demokratiet.

Læring kan ikke atskilles fra til-

gjengelighet. Folk kan ikke engasjere seg eller bruke samlinger og ressurser uten fysisk, sensorisk, intellektuell, økonomisk og kulturell tilgang til dem. Likeverdig tilbud er derfor viktig, sammen med fri tilgang til informasjon gjennom så varierende tiltak som gratis adgang i museene eller opphavsrettslig klarering av informasjon – oppgaver som ABM-utvikling er engasjert i. Sist men ikke minst gjelder det prinsippet om universell utforming. Det vil si at tjenestene utformes slik at alle mennesker kan bruke dem uavhengig av en eventuell funksjonshemming. Det betyr at det ikke er nok at bevegelseshemmede skal kunne komme inn i biblioteket. De skal også kunne bruke hoveddøra som alle andre, og ikke en sideinngang. Synshemmede skal kunne bruke de ordinære nettsidene til museet, ikke være avhengige av spesialordninger.

Særlig innen utdanningsbibliotekene har læringsentra vært et sentralt begrep de siste årene. Diplomoppgaven som vi trykker her, er et forsøk på å kople sammen pedagogisk og informasjonsvitenskapelig teori. Formålet er å gi et bidrag til en teori for arbeidet med økt fokus på læring i informasjonsarbeidet. Forfatteren har lang erfaring fra høyskolebibliotek. Oppgaven bærer preg av dette i form av for eksempel hvor eksempler er hentet fra. Men både når det gjelder de teoretiske konklusjonene og de praktisk anbefalingene, burde oppgaven ha interesse for både museums- og arkivansatte så vel som ansatte i bibliotek.

Vi ønsker at vår skriftserie ABM-skrift skal bli en sentral bidragsyter av informasjon for abm-sektoren: Fra det autoriserte og håndboksaktige til den faglige praktiske, eller teoretiske diskusjonen. Denne oppgaven hører til den siste gruppen. Selv om den er skrevet av en av våre ansatte, er det ikke ABM-utviklings fasit som kommer her. Oppgaven er ikke uten slutninger som burde vekke diskusjon. Det gjelder for eksempel informasjonskompetanse som man lenge har vært opptatt av i biblioteksektoren, hvor forfatteren sier at dette ikke er en kompetanse som lar seg atskille fra innholdet i faget som det skal søkes informasjon om. Forfatteren tar også opp diskusjonen om folkeopplysningsbegrepet, både i en historisk gjennomgang av bibliotekenes historie og i en teoretisk drøfting. Hvis vi med utgivelsen bidrar til økt fokus og diskusjon om læring i abm-institusjonene, har vi oppnådd formålet.

Oslo, mai 2004

Jon Birger Østby
DIREKTØR

Leikny Haga Indergaard
AVDELINGS-DIREKTØR

Forfatterens forord

Denne boka bygger på diplomoppgaven min på sivilbibliotekarstudiet fra høsten 2003, med små endringer. Formålet er å bidra til en pedagogisk plattform for bibliotekene.

Sjøl har jeg bakgrunn fra høgskole-systemet. Det preger anbefalingene for bedre praksis i siste del av boka. Men både teorigrunnlaget og annen praktisk tilnærming har relevans ikke bare også for folkebiblioteksektoren, men også for arkiver og museer.

Det er vanlig å operere med en inndeling av bibliotekene i folkebibliotek, skolebibliotek som omfatter grunn- og videregående skole – samt fag- og forskningsbibliotek. Fag- og forskningsbibliotekene omfatter høgskole- og universitetsbibliotek samt andre fagbibliotek knyttet til institusjoner. Denne inndelingen har sin bakgrunn bl.a. i hvem som er eier og har ansvar for biblioteket. Mye av forskningen som er gjort om skolebibliotek har etter min mening også relevans for bibliotekene i høyere utdanning. I min oppgave opererer jeg derfor med begrepet utdanningsbibliotek som omfatter både de tradisjonelle skolebibliotekene og bibliotekene i høyere utdanning.

Jeg håper at dette skriftet er like interessant for leseren, som det har vært for meg å skrive det. Jeg takker kona mi Maren for å ha vært tålmodig med at jeg har brukt helger, kvelder og fritid til dette, og ikke minst for mange diskusjoner og innspill. Jeg vil også takke veilederne mine på sivilbibliotekarstudiet

– Svanhild Aabøe og Ragnar Audunsson
– for gode råd og interessante diskusjoner. Til sist vil jeg takke ABM-utvikling – som ga meg en studiepermisjon som gjorde det mulig å få slutført arbeidet.

Lars Egeland

HVA ER LÆRING OG HVORFOR ER BEGREPET VIKTIG?

Læring kan defineres på ulike måter. Vygotsky vil kalle det for *læring*, det som Piaget kaller *utvikling*. Utviklingspsykologien og læringspsykologien har overlappinger. Hvilke begreper som brukes har med hvilken faglig plassering man ønsker, hvordan man definerer læring i forhold til andre begreper.

Den danske professoren Knud Illeris opererer med fire hovedbetydninger av begrepet:

1. For det første kan ordet læring henviser til resultatene av de læreprosessene hos finnes hos den enkelte. I denne betydningen vil læring betegne det som er lært.
2. For det andre kan ordet læring henviser til de psykiske prosessene som finner sted i det enkelte individet og som fører fram til at man har lært noe. Da snakker vi om *læreprosesser*. Dette er temaet for læringspsykologien.
3. For det tredje kan ordet læring og læreprosesser henviser til det samspillet som er mellom en person og personens materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte er forutsetninger for læreprosessene.
4. Til slutt er det slik at ordet læring ofte, både i dagligtale og i offisielle og faglige sammenhenger, mer eller mindre brukes som et synonym for undervisning. Det betyr at man tror at det som det undervises i er det samme som blir lært. (Illeris 2001, s. 15)

Illeris avviser den siste betydningen av begrepet som uhensiktsmessig, mens de tre første har både mening og berettig-

else. Det er tre ulike definisjoner og det kan være uheldig, men i realiteten lar de seg ikke atskille. Læring er en integrert prosess hvor delprosessene gjensidig påvirker hverandre. Delprosessene er de indre prosesser i mennesker og personens samspill med omverdenen.

Læringsbegrepet knyttet til verdier. Læring oppfattes som noe positivt. I stor grad vil begrepet intuitivt av de fleste knyttes til statens institusjonelle apparat for kontroll med læring – altså utdanningsinstitusjonene, – og dermed til måten elever og studenter lærer der.

Ytterligere positiv ladning får begrepet når det knyttes til begrepet kunnskapssamfunnet. Da blir læringen en overordnet viktig produksjonsfaktor for framtidig velferd for fellesskapet og for den enkelte.

I den vestlige verden og i Norge har vi gått gjennom de siste årene – og opplever også nå – store reformer i utdanningssystemet. Årsakene ligger i den økte vektleggingen av utdanning og kompetanse som produksjonsfaktor og overgangen fra høyere utdanning som elitefenomen til massefenomen. Mer direkte kan en peke på:

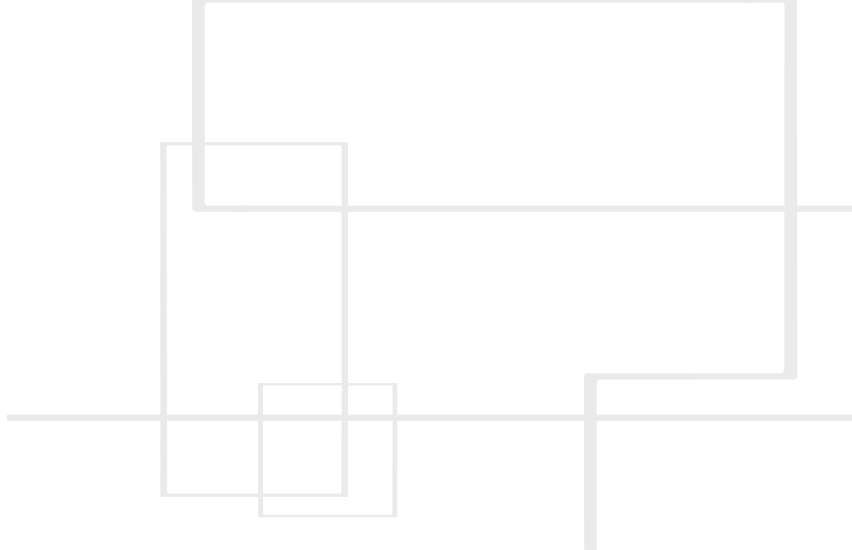
- Endringer i pedagogisk tenking – altså i forhold til hvordan man lærer best.
- Endringer i teknologi som innebærer økt fokus på selve læringen av å beherske den nye teknologien og de nye mulighetene for spredning av informasjon og kunnskap.
- Økt press på levering av resultater/lønnsomhet.

Produksjon av informasjon er i ferd med å bli den dominerende produksjonsfaktor. Det er ulike måter å regne på, men en undersøkelse peker på at informasjonsproduksjon utgjør over halvparten av bruttonasjonalproduktet. (Aabø, 2002)

1. januar 2003 ble ABM-utvikling opprettet som statens nye organ for en felles utvikling av arkiver, bibliotek og museer. Bakgrunnen var Stortingsmelding 22 2001/02 Kjelder til kunnskap og oppleving. Her understrekes betydningen som abm-institusjonene har når det gjelder å forvalte kunnskap, men kanskje først og fremst i å formidle kunnskap og opplevelse. Å formidle kunnskap og opplevelse må være begreper som må ligge tett knyttet opp til å bidra til læring.

ABM-utvikling ble opprettet etter mønster fra Storbritannia hvor Re:source er det statlige «council for Museums, Archives and Libraries». Re:source har engasjert seg sterkt når det gjelder å framheve museenes, arkivene og bibliotekenes betydning for læring: «The establishment of Resource, the Council for Museums, Archives and Libraries in 2000 brought together three separate domains. All had different methods, working practices and purposes. *One common aspect however is their contribution to public learning*» (The Learning Impact Research Project, 2003).

På samme måte som i Storbritannia er det nødvendig for norske arkiv, bibliotek og museer og vise sin betydning



når det gjelder læring for å rettferdiggjøre offentlige bevilgninger og eventuelt bidra til å øke disse.

I høyere utdanning har Lærings-sentra eller Læringsressurssentra vært sterkt på moten de siste åra. Enkelte har også begynt å snakke om en Lærings-senterpedagogikk som er sterkt knyttet opp til den praksis som har etablert seg i læringsentraene, først og fremst i England hvor den norske inspirasjonen kommer fra. Finnes det en egen lærings-senterpedagogikk? Hva er det teoretiske grunnlaget for denne?

Det er altså mange gode grunner for at bibliotekarer og andre innenfor abm-sektorene burde interessere seg for spørsmål knyttet til læring.

PROBLEMSTILLING

Hva er det som gjør at vi lærer? Dette er et sentralt spørsmål som har åpenbare implikasjoner for bl.a. hvordan vi arbeider i biblioteket. Historisk og ideologisk er det ulike skoler eller læringssyn. I dette arbeidet vil jeg redegjøre for de viktigste læringssynene og drøfte karakteristika ved dem i forhold til bibliotek. Spørsmålet er: Hva kan bibliotekarer lære fra læringsteoriene som de bør inkludere i sin profesjonelle praksis? Finnes det et læringssyn som er spesielt egnet for bibliotekene? Eller: Hva karakteriserer et læringssyn som er egnet for dagens og framtidens biblioteker? Hvordan kan bibliotekene best bidra til læring?

Bibliotekenes kjernefag er knyttet til dokumenter og spesielt lagring og gjenfinning av dokumenter. Jeg vil se på hvordan dette faget har utviklet seg i forhold til utviklingen i læringsteori. Kan informasjonsfaget gi oss holdpunkter for et læringssyn for biblioteket?

Informasjonsbegrepet som er sentralt for bibliotekvitenskapen, utsettes for kritikk. Kritikken er knyttet opp mot de økonomiske samfunnsendringene – hvor produksjon av informasjon og informasjonsteknologi blir en viktigere drivkraft i økonomien. Jeg vil drøfte om denne kritikken av informasjonsbegrepet bør bety endringer for bibliotekene som har betydning i forhold til fokus på læring og vurdering av læringssyn.

2.1. Oppgavens struktur

Oppgaven starter med en historisk gjennomgang av biblioteket som pedagogisk

prosjekt. Her ser jeg på både folkebibliotekene, skolebibliotekene og bibliotekene i høyere utdanning.

Deretter tar jeg for meg utviklingen i læringssyn fra behaviorismen via kognitivismen, mot en sterkere vektlegging av det sosiokulturelle eller kontekstuelle i læringen. Jeg ser også på to pedagogiske metoder som etter min mening bør være viktige for bibliotekfeltet. Det ene er metoden *service learning* som omtales mye i amerikansk pedagogisk debatt og dermed også i amerikansk bibliotekdebatt. Den andre metoden er Freires frigjørende pedagogikk som er et viktig grunnlag for den såkalte sosialpedagogikken. Jeg avslutter dette kapitlet med å vurdere læringssynene opp mot hverandre, uten å trekke inn biblioteket. Hvis et læringssyn skal vektlegges sterkest bør det jo være fordi det er effektivt for læring, ikke fordi det er effektivt for bruken av eller sysselsettingen i biblioteket.

Biblioteket kommer jeg nærmere tilbake til i kapitlet *Informasjonsvitenskapen og ulike læringssyn*. Her vurderes læringssyn i retninger i informasjonsvitenskapen. I kapitlet deretter *Fire studier av læring i bibliotek* går jeg nærmere inn på studier av bruk av skolebibliotek, og studier av hvordan biblioteket kan bidra til læring. Også her er formålet å finne hvilket syn biblioteket må ha på læring, for å kunne bidra mest effektivt.

I kapitlet *Informasjon kontra kunnskap* går jeg nærmere inn på informasjonsbegrepet og kritikken mot dette i et samfunnsmessig perspektiv. Formålet

med dette kapitlet er å se på om det å ha som hovedoppgave å *spredde informasjon* er en god nok samfunnsmessig begrunnelse for bibliotekene. Her drøfter jeg også konsekvenser dette – og synet på læring – vil ha i forhold til begrepet *informasjonskompetanse*.

Deretter ser jeg på hvordan praksisfeltet møter de nye læringssynene gjennom fire eksempler: *Re:source* i Storbritannia, Tove Pemmer Sætres hovedoppgave om bibliotekaren som pedagog hvor hun lager et grunnlag for en ny bibliotekutdanning. Så ser jeg på debatten om bibliotekets rolle i folkeopplysninga – hvor dagens bibliotek møter den historiske tradisjonen og det pedagogiske prosjektet som lå i denne tradisjonen. Til sist ser jeg på begrepet *Læringscenter* som har fått så stor oppmerksomhet særlig i høyere utdanning de siste åra.

Deretter kommer en oppsummering hvor jeg trekker trådene sammen fra den pedagogiske teorien, informasjonsvitenskapen og kritikken mot informasjonsbegrepet. Denne oppsummeringa gir grunnlaget for siste del av oppgaven. Her tillater jeg meg å forlate litt av den akademiske formen og heller la den begeistrede bibliotekaren få slippe til. Her trekker jeg fram noen anbefalinger til forbedret praksis i bibliotekene. Dette er anbefalinger som mange vil si at de allerede arbeider etter i bibliotekene, men hvor i hvert fall undertegnede tidligere har savnet den teoretiske begrunnelsen som jeg har hatt som mål å gi med denne diplomoppgaven.

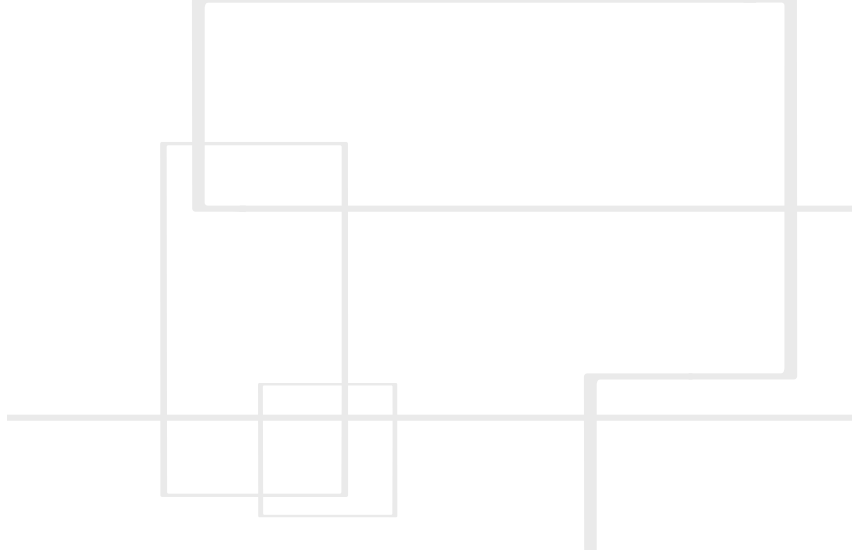


Foto: Cedric Archer: Lesesalen på biblioteket, Høgskolen i Vestfold, Borre

EN HISTORISK GJENNOMGANG AV BIBLIOTEKET SOM PEDAGOGISK PROSJEKT

Da den første bibliotekloven i Storbritannia ble vedtatt, uttalte en av de konservative representantene at «*librarians are cheaper than police*» (Greenhalgh et. al., 1993). Poenget var å peke på biblioteket som en institusjon som kunne få ungdom til å interessere seg for noe politikerne synes var mer positivt enn for eksempel å reke gatelangs. Politikerne var altså oppmerksom på at biblioteket kunne ha en sosial rolle, eller sagt på en annen måte: At biblioteket kunne være med å virke disiplinerende.

McCabe (McCabe 2001, s. 28-31) forteller at det amerikanske folkebiblioteksystemet startet i Boston i 1852 da tillitsvalgte i Boston folkebibliotek laget en rapport til bystyret hvor de ba om høyere skatter for å finansiere biblioteket. De tillitsvalgte så på biblioteket som en utdanningsinstitusjon, «the crowning glory of our system of City schools». De så på biblioteket som en viktig institusjon for den enkeltes personlige vekst og for den politiske, økonomiske og sosiale forbedringen av samfunnet. Demokrati krevde en opplyst allmennhet.

På 1970-tallet blir historien om Boston folkebibliotek omskrevet. Den nye tolkningen er at folkebiblioteklederne ikke kjempet for demokrati og utdanning, men for elitisme og sosial dominering. McCabe siterer Dee Garrison (ibid, side 33) som skriver i boka *Apostles of Culture: The Public Librarian and American Society, 1876-1920*: «all institutions practice social control and the upper-class orientation and administration of the public library

should come as no surprise to anyone.» Bak denne radikale kritikken ligger det en romantisk arv om at samfunnet ikke har rett til å utdanne eller sosialisere enkeltpersoner på noen måte.

McCabe vurderer *A planning Process for Public Libraries* som er et dokument utgitt av den amerikanske bibliotekforeningen i 1980. Her snakkes det ikke i moralske termer om samfunnets ansvar for å gjøre utdanning tilgjengelig for allmennheten, slik Boston-bibliotekarene gjorde. Men hvis biblioteket ikke bekjenner seg til et positivt sosialt mål, slik som utdanning, er det ikke noe grunnlag for en moralsk erklæring, skriver McCabe (McCabe 2001, s. 37). Han mener at den amerikanske bibliotekforeningen vurderer biblioteket som en amoralsk markedsfunksjon, hvor man framhever biblioteket som nyttig som en distribusjonskanal for varen informasjon. Vi snakker altså om en instrumentalistisk argumentasjon for biblioteket. Det betyr, mener McCabe, at bibliotekledere har beveget seg vekk fra en posisjon som kulturelle ledere, til en posisjon hvor de ledes av offentlighetens ønsker. De har beveget seg vekk fra ønsket om å utdanne, til bare å forsyne med informasjon. Spredning av informasjon som vare er etter McCabes mening ikke noe holdbart grunnlag for bibliotekene.

3.1. Folkebiblioteket i Norge fram til 1960-årene

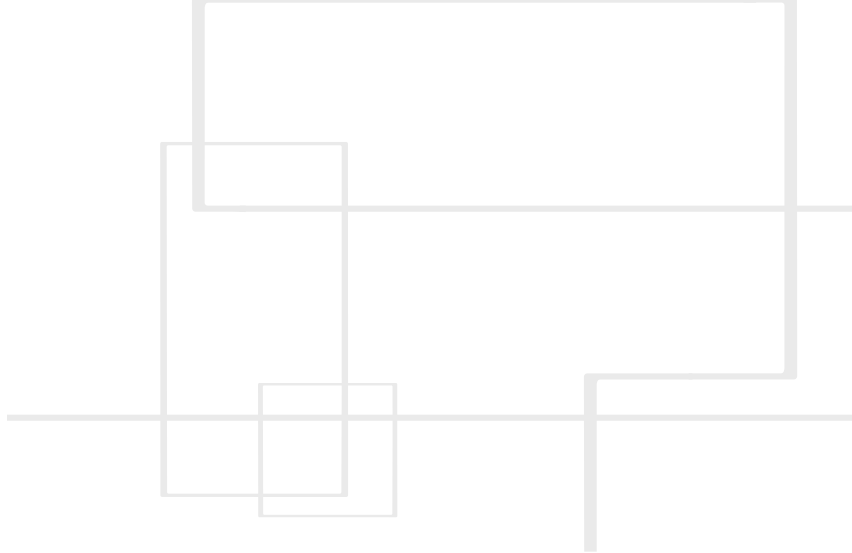
Bibliotekvesenet i Skandinavia var som

i USA, klart tuftet på folkeopplysningsideen. Det historiske bidraget fra skandinaviske biblioteker har vært retten til gratis informasjon, som på bakgrunn av de nordiske biblioteklovene er blitt brukt i Unescos charter.

Det moderne folkebibliotekvesenet i Norge hører til i tida etter etableringen av det kommunale selvstyret. Mange steder var nettopp biblioteksaken en av de første sakene som de nye kommunestyrene grep fatt i. Det var gjerne folkevalgte embetsmenn som var opptatt av å spre kunnskap til allmuen gjennom etablering av boksamlinger. Her finner vi en klar parallell til etableringen av Boston Public Library, gjennom et folkeopplysningsideal som kan virke politisk undertrykkende.

Før folkebibliotekene ble etablert, fantes det spredte leseselskaper og allmuebibliotek som for eksempel Eilert Sundt og Henrik Wergeland kjempet for. Det nye med folkebiblioteket var at det var rettet inn mot alle – hele befolkningen, ikke bare f. eks til oppdragelse av arbeiderklassen. Man tok utgangspunkt i et universalprinsipp som foregrep en rekke andre tiltak som den sosialdemokratiske velferdsstaten skulle bygge på (eksempelvis barnetrygd til alle uansett økonomi).

I Norge griper de store nasjonale folkebevegelsene fatt i folkeopplysnings-tanken. Dermed blir det ikke i så stor grad opplysning fra en elite til allmuen, som det blir folket sjøl som griper folkeopplysningstanken.



Geir Vestheim skriver i sin doktoravhandling om norsk folkebibliotekshistorie: «Folkeopplysning og folkerørslene har hatt fleire funksjonar. Ho har vori intellektuelt og politisk frigjerande for enkeltindivid og sosiale grupper: I etableringsfasen kring hundreårsskiftet var dei store folkerørslene motkulturelle og samfunnskritiske, dei målbar politiske interesser og kulturinteresser som stod i motsetning til den etablerte makteliten i samfunnet. Det gjaldt både norskdomsrørsla og arbeidarrørsla. Men folkeopplysninga har og fungert politisk og kulturelt integrerande. Ho har demma opp for sosiale konflikhtar, har vori ein skole for demokrati og har formidla statsborgaropplysning. Ein annan integrerande element i folkeopplysninga har vore den sterke vekta mange organisasjonar har lagt på personleg utvikling hos den enkelte» (Vestheim, 1997, s. 24).

Vestheim konkluderer med at folkebibliotekene i Norge de siste 200 årene, har fungert politisk og kulturelt integrerende. En hovedgrunn til dette kan være at Norge hadde svake kulturelle eliter (ingen adel, svak embetsstand) og at den framvoksende arbeiderbevegelsen aldri tok i bruk bibliotekene som et kulturpolitisk instrument. Sjøl etter at arbeiderbevegelsen kom til makta nasjonalt og i en rekke kommuner, fortsatte bibliotekene som «Vestre-institusjoner». Arbeiderpartiets «bibliotekideolog» i mellomkrigstida, Henrik J. Hjartøy¹ skriver i boka «Vår bibliotekpolitikk» (Hjartøy, 1936) at

bibliotekarene ofte er «meget forsiktige borgerlige damer» og at bibliotekene «har et innhold som utmerker seg med en særdeles grå frøkenfarge». Hjartøy skriver at «de fagutdannede bibliotekarene i folkebibliotekene er meget ofte damer fra et spissborgerlig miljø. Disse bibliotekfolk har gjerne en konservativ livsinnstilling. Og det er mange av dem som ikke interesserer seg nevneverdig for den tid de lever i og for de store samfunnsproblemer som ellers optar folk flest» (ibid, side 10). Men AP ble fort et reformistisk parti som raskt tilpasser sin kulturpolitikk til en kritisk overtakelse av de borgerlige kulturarven. For AP blir bibliotekene et verktøy for arbeiderklassen til å utvikle sine kunnskaper i yrkesammenheng, til politisk deltakelse og til å heve klassens kulturelle nivå. I den kulturpolitiske propagandaen for eksempel i 30-åra, blir det lagt vekt på både den individuelle fordelene man kan ha av økte kunnskaper, og den politiske gevinsten ved at arbeidsfolk kan gå inn i ledende posisjoner i samfunnet.

Norsk bibliotekvesen har vært svært inspirert av bibliotekvesenet i USA. «Skyskrapere og biblioteker – det er Amerikas store innsats i moderne bygningkunst» skrev universitetsbibliotekar Wilhelm Munthe etter en studiereise til USA i 1930. (Vestheim 1997, s. 154) Fra siste halvdel av 1800-tallet hadde amerikansk bibliotekvesen utvikla en bibliotekideologi som satte brukeren i sentrum. Ikke minst lanserte man åpne bokhyller der brukerne sjøl kunne gå

rundt og plukke bøker. Arkitekturen inviterte til besøk i biblioteket som fikk store lesesaler til bruk for publikum.

Dette var helt i motstrid til den europeiske tradisjonen der bibliotekarene vaktet kunnskapen i bokstavelig forstand. De europeiske bibliotekene og ikke minst de tyske bibliotekene, var bundet til en lærd tradisjon hvor kunnskap og bøker hadde en egenverdi sjøl om ikke så mange fikk tilgang til den. Den amerikanske drømmen om «the self made man» gjorde det naturlig at alle fikk tilgang til kunnskapen som var lagret i bibliotekene. Det moderne USA var opptatt av å effektivisere bibliotekene. Melvin Dewey utvikla på 1870-tallet sitt system for desimalklassifikasjon.

Norge fikk først egen bibliotekskole i 1940. Fra 1880 til 1930 var det til USA folk reiste som ville ha formell bibliotekutdanning. I årene 1890-1940 utgjorde nordmenn 17 % av de utenlandske studentene ved amerikanske bibliotekskoler. Utbyggingen av folkestyret og ideen om like rettigheter var viktig i den unge nasjonen Norge. Dette var en hovedgrunn til at man vendte seg til USA.

En av dem som fikk sin utdanning fra USA, var Arne Kildal² som fikk stor betydning for utviklinga i norsk bibliotekvesen i forrige hundreår. Han hadde avgjørende innflytelse på alle viktige bibliotek- og opplysningspolitiske tiltak i Norge over en periode på 40 år fra 1910.

Kildal er en typisk representant for folkeopplyserne i Norge: Han kom fra solid embetsmannsslekt fra Vest-Agder.

Han hadde solid borgerlig bakgrunn, men fikk en liberal og frisinnet oppdragelse og utdanning. Han var solid plantet i den rådende dannelseskulturen rundt århundreskiftet 1900. Han lærte at folket hadde behov for tilgang til kunnskap og kultur. Men samtidig preges han av det som i denne sammenhengen er typisk norsk – respekt for den folkelige kulturen og verdiene som ligger i den. Kildal tok bibliotekutdanninga si hos Dewey på Library School i Albany i New York. Derfra kom han til biblioteksjefjobb i Bergen hvor han gjennomførte de endringene han hadde lært om i USA: Publikums tilgang til åpne hyller, ordning av bøkene etter Dewey, oppsøkende bibliotekjeneste, oppretting av filialer og barneavdeling.

Kildal var en av initiativtakerne til Norsk Bibliotekforening og var formann i foreningen i flere år. Han var bibliotek-konsulent i Kirkedepartementet, før han ble den første bibliotekdirektøren da Statens Bibliotektilsyn ble oppretta. Han satt i den stillinga til han gikk av for aldersgrensa i 1956.

Fram til etableringa av Statens Bibliotektilsyn var bibliotekarbeidet tett sammenbundet med folkeopplysningsarbeidet som ble drevet av de frivillige organisasjonene. Det var nemlig bibliotekkontoret i Kirkedepartementet som var ansvarlig for tildeling av stats-tilskudd til opplysningsorganisasjonene.

I en kronikk fra 1947 (Våre biblioteker) kan vi lese Kildals forventninger til den moderne bibliotekaren: «Bibliotekaren blir stående som en sentral skikkelse i arbeidet for å stimulere og fremme folkeopplysningen, og han må ikke bare innskrenke seg til å låne ut sitt mangeartede verktøy, han må selv være aktiv, gå inn i organisasjonsvirksomheten og studiearbeidet, holde foredrag og taler, foreta demonstrasjoner av de nye hjelpemidler, agitere, stimulere og inspirere, eller kort sagt låne bevegelsen sin personlighet og vitalisere den fra øverst til nederst» (Kronikk i Morgenbladet 15. august 1947, referert i Vestheim 1997, side 185).

3.2. Folkebibliotekene i Norge etter 1960

Folkebibliotekene i Norge var altså nært knyttet til folkeopplysningsideen. Bibliotekene hadde en oppgave i å bringe kunnskap til folket i en tid da skriftlig informasjon var et knapphetsgode. Målet for biblioteket var å oppdra til å bli dannede, selvstendige og myndige mennesker. Det var et humanistisk, verdiorientert og estetisk kulturideal som lå til grunn for virksomheten.

Dette verdigrunnet ble utsatt for kritikk i 1960- og 70-årene. Også i Norge ble folkeopplysnings- og dannelsesidealene etter hvert ansett som elitistiske, jfr. McCabes kritikk av the American Library Association. Fokus ble forskjøvet fra at biblioteket skulle oppdra og velge ut informasjon, til et fokus på individets rett til informasjon. Særlig ble fokus rettet mot individets rett til opplevelse uten at det nødvendigvis skulle knyttes nytte til opplevelsen. Ideen om å møte ulike publikumsgrupper på deres egne premisser, gjorde at bibliotekenes hyller etter hvert ble åpnet for kriminallitteratur, underholdningslitteratur og trivillitteratur. Nye tjenester overfor spesielle befolkningsgrupper ble igangsatt, for eksempel overfor innvandrergrupper. Dette var uttrykk for både en protest mot myndighetsstyring og en slags instrumentalisme knyttet til at man nettopp ønsket å vise myndigheter og kunder hvor effektive og serviceinnstilte bibliotekene er. Men åpningen for trivillitteraturen er også uttrykk for en dobbelthet som preget folkebibliotekene fra starten av. De hadde et oppdrag med tanke på å spre opplysning og dannelse, men de åpnet også gjennom skjønnlitteraturen for underholdning som ikke bare var et virkemiddel for å bli bedre mennesker.

Bibliotekene har holdt fast på gratisprinsippet. Men det er nok riktig å oppsummere at bibliotekets betydning i offentligheten som betydningsfull for kunnskapstilegning og læring, har blitt mindre. Politisk sett har man likevel holdt fast på biblioteket som et viktig sikkerhetsnett for de som faller gjennom det kommersielle informasjonssamfunnets garn.

I Danmark og Sverige har folkebibliotekene hatt en mye sterkere samfunnsrolle. Også i dag bruker disse landene mye mer ressurser på sine folkebibliotek enn Norge. Skal man finne en årsak til dette, så peker mange på at arbeiderbevegelsen i Sverige og i Danmark i mye større grad interesserte seg for å bruke bibliotekene i sin politiske kamp.

3.3. Skolebibliotek i Norge

De første skolebibliotekene i Norge kom i forbindelse med katedralsskolene i de store byene i løpet av 1700-tallet (Ringdahl 1985, referert hos Rafste 2001). Det var boksamlinger drevet av lærere og primært beregnet på lærere. Fra midten av 1800-tallet ble det økt fokus på skoleboksamlinger i allmueskolen. Rundt hundreårsskiftet 1900 arbeidet bl.a. Nordahl Rolfsen iherdig for kunne

tilby litteratur til barn gjennom skolebibliotek. Litteraturen skulle virke oppdragende på skoleelevene samtidig som den skulle bidra til at den sosiale forskjellen mellom klassene ble mindre. Skolebibliotekene var drevet av lærere og tett knyttet opp til skolens faglige og allmenndannende mål.

I bibliotekloven i 1935 ble det obligatorisk med skolebibliotek i grunnskoler på landet med mer enn 12 elever, og i de bykommunene som ikke hadde egne barnebibliotek. I bibliotekloven fra 1947 ble dette utvidet til å gjelde alle skoler.

I hovedsak har skolebibliotekene vært drevet av lærere, av og til med tilleggsutdanning innen bibliotekfag. Men det er likevel bibliotekmiljøet som har vært opptatt av å kjempe skolebibliotekenes sak, i større grad enn lærerne.

Ved endringen av Bibliotekloven i 1971 ble kravet om skolebibliotek tatt ut av loven. Loven sier at folkebiblioteket har et ansvar for å samarbeide med skolebibliotekene. Ansvaret for skolebibliotekene er imidlertid lagt til skolen etter Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 1998). Der står det i paragraf 9-2 følgende: «Rådgiving og skolebibliotek. Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter. Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek. Departementet kan gi nærmare forskrifter.» Det er ikke gitt nærmere forskrifter. Det forvaltningsmessige ansvaret for skolebibliotekene ligger i Læringscenteret og ikke som for resten av bibliotekvesenet hos ABM-utvikling.

I videregående utdanning blir skolebibliotekene først lovfestet med Lov om videregående opplæring i 1974. I loven heter det at fylkeskommunen skal sørge for skolelokaler og utstyr. Biblioteket inngår i begrepene lokaler og utstyr. Loven sier altså ikke noe om formål eller nivå på bibliotektilbudet. Også kravet om lokaler og utstyr utgår med Opplæringsloven av 1998.

I veiledningsheftet *Bruk av skolebiblioteket* (Oslo: Nasjonalt Læremiddel-senter, 1997) til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, står det at skolebiblioteket «skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvanar. Skulebiblioteket skal fremje leseglede, stimulera til fritidslesing og fagleg fordjuping, og vere ein stad der elevane aktivt kan lære å søkje informasjon gjennom ulike kjelder.» Her har altså skolebiblioteket fått en ny oppgave når det gjelder opplæring i informasjonskompetanse og databruk.

I 2001 var det 4,6 utlån pr. elev i

skolebibliotek i videregående skole. Bibliotekararbeidstida utgjorde bortimot to og en halv klokke pr. elev pr. år, eller 17 uketimer pr. skole. I grunnskolen utgjør bibliotekpersonalets arbeidstid imidlertid under en halv time pr. elev, og under to uketimer pr. skole. Grunnskoleelevene låner 8,6 bøker hver – hvorav 2/3 er skjønnlitteratur. Det er nesten dobbelt så mye som elevene i videregående skole låner (4,6 bøker) (Bibliotek 2002, 2002).

3.4. Bibliotek i høyere utdanning

Folkebibliotekideen oppstod på slutten av 1800-tallet. Før dette var det ikke noe klart skille mellom fag- og folkebibliotek. Det fantes boksamlinger og leseselskaper rettet mot opplysning av allmu- en, men de egentlige bibliotekene hørte til vitenskapelige institusjoner. I Norge ble Det Kongelige Norske Videnskabers Selskap opprettet i Trondheim i 1760. Biblioteket her utvikla seg sammen med Selskabets museum. Biblioteket er i dag en del av UBIT (Universitetsbiblioteket i Trondheim).

I 1811 ble Det kongelige norske Fredriks Universitet grunnlagt i Oslo. Tre år etter ble Universitetsbiblioteket opprettet. I 1825 kom Bergens Museum. Universitetsbiblioteket i Bergen er en videreføring av museets vitenskapelige samling. Slik var det også med vårt siste universitetsbibliotek, Universitetsbiblioteket i Tromsø som ble etablert i 1969. Det er en fortsettelse av biblioteket ved Tromsø Museum. Fagbibliotekene var i det hele tatt preget av museumstradisjonen. Det var en kultur preget av lukkethet og kontroll. Fagbibliotekene og deres bibliotekarer henvendte seg ikke til folk, men vaktet sine skatter – kunnskapen – mot at den skulle komme på avveier eller bli brukt av uverdige.

Grethe Eidslott har skrevet en hovedoppgave ved Historisk Institutt ved Universitetet i Oslo, hvor hun ser på universitets- og høgskolebibliotekene i perioden 1954-1969. Oppgaven er en analyse av de grunnleggende ideene bak, og verdiene knyttet til disse fagbibliotekene, slik den kom til uttrykk i den bibliotekpolitiske debatten. Dette er fortsatt i gjenoppbyggingstida etter krigen, og før politiseringa som kom på slutten av 60-tallet og 70-tallet. Bibliotekene skulle bidra til teknologisk utvikling, økonomisk vekst og velstand som en del av moderniseringen av Norge. Eidslott konkluderer med at fagbibliotekene var preget av effektivitetstenkning og formålsrasjonalitet. Universitets- og høgskolebibliotekene ble betraktet som redskaper primært for forskning, dernest

for utdanning. Kultur- og demokrati-tankegangen bak folkebibliotekene preget ikke universitets- og høgskolebibliotekene (Eidslott, 1998).

I 1969 ble Riksbibliotekjenesten etablert, med ansvar for å arbeide med planlegging, koordinering og samarbeid mellom statens faglige og vitenskapelige biblioteker. Etableringen av RBT må ses i sammenheng med ekspansjonen i høyere utdanning. Samme år ble de første distriktshøgskolene etablert i Stavanger, Volda, Molde og Kristiansand. Året etter kom Lillehammer, Bodø, Bø og Agder ingeniør- og distriktshøgskole i Grimstad. Flere fulgte på, slik at det i 1986 var 15 distriktshøgskoler i alt. Distriktshøgskolene ble bygd ut som mini-universiteter med egne bibliotek.

I første del av forrige århundre skjedde det altså en ekspansjon i folkebibliotekene og en sterk modernisering knytta til inspirasjon fra USA når det gjaldt publikums tilgang til informasjon, koplet med folkeopplysningsideen. I denne utviklinga kom fagbibliotekene til å henge etter. De var dessuten ikke åpne institusjoner, men knyttet til brukernes tilhørighet til bibliotekenes morinstitusjon. Det er vel riktig å si at etter hvert som folkeopplysningsideen falmet og folkebibliotekene ble klarere kultur- og opplevelsesorienterte, ble det viktigere for fagbibliotekene å markere en avstand. Fagbibliotekene hadde mer avanserte brukere, formidlet kunnskap på et høyt nivå og var dermed forskjellig fra folkebibliotekene som lånte ut kjærlighetsromaner.

I 1994 kom den første høgskole-reformen. Nesten 100 større og mindre høgskoler ble slått sammen til ca 25 større enheter. Det var først og fremst en reform for konsoliderte enheter som i liten grad endret innholdet i studiene eller måten det ble studert på. For bibliotekene betydde imidlertid reformen en styrking, spesielt ved at det fra departementet ble understreket at bibliotekene skulle slås sammen og ledes av en hovedbibliotekar.

Høgskolereformen markerte et vannskille i høyere utdanning. I 70- og 80-årene var universitetene dominerende når det gjaldt høyere utdanning. På 1990-tallet var det først og fremst høgskolene som ekspanderte, slik at de samlet ble større enn universitetene. Vi fikk reformer for livslang læring, kompetansereformen – og en samlet ekspansjon i høyere utdanning, ikke minst på videre- og etterutdanning. Disse studentene bodde svært ofte på et annet sted enn ved studieinstitusjonen. De kunne bruke sitt nærmeste høgskolebibliotek,

men svært ofte bruker de folkebiblioteket. Det betydde at svært mange folkebibliotek også ble biblioteker for høyere utdanning.

Ikke minst skjedde dette på grunn av økte muligheter for innlån. Utgiftene og omfanget i fjernlån mellom bibliotekene økte sterkt på 80- og 90-tallet. På 70-tallet og et stykke opp på 1980-tallet, var mulighetene for fjernlån begrenset til oppslag i en microfichedatalog over Norsk Samkatalog med påfølgende bestilling på egne skjemaer. Elektroniske sanntidsdatabaser over bestanden i norske bibliotek økte mulighetene og dermed presset på fjernlån.

På 1990-tallet ekspanderte bruken av høgskolebibliotekene. Til en viss grad kan dette koples til høgskolereformen som styrket bibliotekene. Selvsagt også til høyere studenttall, men først og fremst til nye undervisningsformer som utviklet seg. Den teknologiske utviklinga og ikke minst økonomien, krevde større ansvar for egen læring – noe som innebar økt bibliotekbruk.

Allmenngjøringa av høyere utdanning – og ikke minst styrkinga av høgskolene – har redusert det som ble oppfatta som den akademiske overlegenheten i fagbibliotekene. Utdanningsbibliotekene har nærmet seg de mest moderne folkebibliotekene i arbeidsform. I tillegg har fagbibliotekene gått foran i og implementere bruken av elektronisk informasjon. I 90-åra ble integrering med morinstitusjonen satt opp som et svært viktig fagbibliotekpolitisk mål. Ny teknologi i 80-åra skapte et paradigmeskifte for fagbibliotekene der bruk av automatisering og digital teknologi ble en integrert del av virksomheten gjennom databaser som bibliotekpersonalet behersket. Etter hvert som bruken av digital informasjon nå er mer tilrettelagt for sluttbruker, ser vi et økt fokus på bibliotekets veilednings- og opplæringsoppgaver. Inspirert av læringssentrene i England er vi i ferd med å få en ny endring hvor tilgangen til kunnskap erstattes med fokus på læring.

Kvalitetsreformen i høyere utdanning (2003) og diskusjonen om universitetenes og høgskolenes stilling som rettssubjekter, kan komme til å føre til mindre solidaritet og mer konkurranse mellom institusjonene. Det kan også komme til å lage et skisma mellom universitetene og høgskolene, til erstatning for skismaet fagbibliotek/folkebibliotek.

I 2002 ble det foretatt 3,37 millioner utlån i fag- og forskningsbibliotekene, de aller fleste i universitets- og høgskolebibliotekene som i utlånssammenheng er omtrent like store (SSB, 2003).

3.5. Bibliotekene i det nye årtusen

De politiske trendene på 90-tallet og i det nye årtusen er preget av markedsøkonomisk tenking og instrumentalisme. Biblioteket har ingen sentral plass i denne tenkningen hos politiske myndigheter, men er foreløpig fredet som institusjon for svake grupper, utsatte grupper og som institusjoner for norsk kulturarv. Likevel viser brukerundersøkelser at folkebibliotekene blir brukt av et gjennomsnitt av befolkningen, med en overvekt av kvinner og en viss overrepresentasjon med hensyn til høy utdanning. Bare seks prosent av innbyggerne mellom 9 og 79 år har aldri vært på et folkebibliotek (Aabø, 2003). Befolkningen rangerer biblioteket som den kommunale tjenesten de er mest fornøyd med (ABM-utvikling, *Befolkningens vurdering*, 2003). Bruken er omfattende med ca 20 millioner besøk i året og et utlån på 5,3 pr. innbygger i 2002 (ABM-utvikling: *Folkebibliotekstatistikk*, 2003).

Folkebibliotekene selv har skjovet folkeopplysningsideen til side og står igjen med en uklar misjon om å levere informasjon og opplevelser til de som måtte ønske den, samt å ta et spesielt ansvar for informasjon mot såkalte svake grupper. Her er det en viss bibliotekpolitisk debatt mellom to tradisjoner som delvis står i strid med hverandre. En kan nå også se at mange bibliotek framholder som sin misjon et spesielt ansvar for å stimulere leseferdigheter – mens hva man leser er mindre viktig.

Den nye teknologien har skapt nye utfordringer for bibliotekene. Men som i Kildals dager er bibliotekarene idealister og misjonærer som gjerne vil at alle skal bli overbevist over hvor dyktige de er og hva de kan brukes til: Svært ofte trekker bibliotekarene da fram andres fagområder, som webdesign, IKT, formidling, pedagogikk, journalistikk (Fagerli 2000, side 13). Man er iherdig opptatt av å motbevise at den informasjonsteknologiske utviklinga betyr at bibliotekene kommer til å gå samme vei som reisebyråene. Det kan tyde på at bibliotekene er i villrede om sin misjon.

3.6. Etableringen av ABM-utvikling

Abm-reformen ble vedtatt nesten uten offentlig diskusjon, men med en intens lobbyvirksomhet fra deler av norsk bibliotek- og museumsvesen. Stortingsmelding nr 22 (1999-2000) *Kjelder til kunnskap og oppleveling* foreslo at det skulle etableres et felles utviklingsorgan for arkivene, bibliotekene og museene. I Abm-meldingen var ikke Riksbibliotek-tjenesten inkludert i planene, men kom med etter initiativ fra utdanningskomite-

teen i forbindelse med Stortingets vedtak i saken om Kvalitetsreformen i høyere utdanning i juni 2001 (Mjøsutvalget). Ikke minst var dette et grep for å få slått sammen ansvaret for fagbibliotekene og folkebibliotekene som tidligere hadde vært styrt av hvert sitt tilsyn.

Hovedbegrunnelsen for reformen var den teknologiske utviklinga som på mange måter gjør at begrunnelsen for oppdelingen i museer, arkiver og biblioteker, nemlig skillene mellom gjenstand, unikat og masseprodusert trykt informasjon – er i ferd med å viskes ut på grunn av den teknologiske utviklinga. Når det gjaldt bibliotekene lanserte abm-reformen slagordet «det sømløse bibliotek». Begrepet sømløs er hentet fra dataverdenen, som en betegnelse på integrerte programvarepakker der enkeltprogrammene arbeider sammen og der man ikke som bruker trenger å legge merke til når man går fra det ene til det andre dataprogrammet. Ideen er å tenke på et stykke tøy som er vevd slik sammen at det ikke finnes grenser eller sømmer å passere. For bibliotekene betegner det at brukerne skal kunne benytte hele det norske – og for så vidt internasjonale bibliotekvesenet – uten å møte stengsler som følge av at bibliotekene tilhører ulike forvaltningsnivåer/eiere. I praksis betegner det at folkebibliotek og fag- og forskningsbibliotek sine tjenester skal være tilgjengelige – sømløst – for brukeren.

I abm-reformen ligger det både en mulighet for konsolidert styrke for en sektor som har åpenbare fellesområder i forvaltning av kunnskap og formidling av denne til allmennheten. Men det ligger også en fare for at bibliotekene parkeres som institusjoner som først og fremst skal bevare og formidle forgangen og historisk kunnskap. I forbindelse med abm-reformen har kulturarvperspektivet ofte blitt trukket fram. Abm-meldinga omtaler også arkivene, bibliotekene og museene som institusjoner som forvalter samfunnets hukommelse. Ikke alle biblioteker vil kjenne seg like mye igjen i en slik karakteristikk. I forskningsmeldinga (KUF, 1999) omtales bibliotekene ikke som samfunnets hukommelse, men som en del av samfunnets kunnskapsallmenning.

3.7. Oppsummering

Audunsson (Audunsson u.å.) peker på fem retninger som det moderne bibliotekvesen er sprunget ut av: «1. Det aristokratiske borgerskapets nasjonsbyggingssprosjekt. 2. Industriborgerskapets moderniseringsprosjekt. 3. Arbeiderbevegelsens og de folkelige organisasjo-

nes demokratiseringsprosjekt. 4. Framveksten av utdanningssamfunnet, hvor høyere utdanning blir et massefenomen. 5. Framveksten av informasjonssamfunnet som fortrenger industrisamfunnet og gir informasjon en ny og økt betydning som innsatsfaktor i økonomien.» Som vi har sett tilpasset de tre første retningene i stor grad hverandre. De to siste punktene gjelder dagens samfunn og vil sette større krav til bibliotekene når det gjelder bidrag for å oppnå kunnskap og effektiv læring.

En kan si at folkebibliotekene oppsto i tilknytning til et læringsprosjekt med tre hovedformål: Opplæring til å bli borgere, kunnskap for frigjøring av den enkelte/ utvikling av det enkelte menneske, og kunnskap for yrke og karriere. Det var et folkeopplysningsprosjekt som kan kritiseres for å være indoktrinerende og ladet med et verdisyn på hva som var riktig. Dette verdisynet har nok oftest vært det herskende verdisynet, men nødvendigvis ikke alltid. Folkeopplysningsstanken er nå til debatt, og jeg kommer tilbake til dette i et eget kapittel. Jeg vil også komme tilbake til hvilket læringssyn som preget bibliotekene. I korthet kan man si at universitetsbibliotekene med sin bakgrunn i europeisk og særlig tysk bibliotektradisjon, oppfattet seg som et sted hvor kunnskap var lagret og hvor bibliotekarene var kunnskapens voktere. Folkebibliotekene oppsto etter inspirasjon fra det unge amerikanske demokratiet. De hadde i motsetning til fagbibliotekene, en klar folkeopplysningside. Folkebibliotekenes tro på at folk selv fritt kunne tilegne seg kunnskap – også gjennom kunstneriske opplevelser – peker utover det rådende læringssyn på den tida da folkebibliotekarbeidet startet og ekspanderte. Folkebibliotekenes tro på å skape et fysisk fellesskap for fri tilegning av kunnskap peker framover mot det som i dag kalles kontekstuell læring. Samtidig kan det ha bidratt til at bibliotekene ble et slags marginalt læringsmessig bakrom, utenom den læringspolitiske trenden, slik Tallaksen Rafste bl.a. har påpekt i sin doktoravhandling om skolebibliotek (Rafste, 2001).

Det er altså ikke slik at det er utdanningsbibliotekene som historisk sett har vært opptatt av biblioteket som pedagogisk prosjekt og av bibliotekets betydning for læring. Dette er først og fremst et bidrag fra folkebibliotekene.

1 Henrik J. Hjartøy (1892-1971), biblioteksjef ved Det Røde Biblioteket på Rjukan 1917-1936. Katalogsjef Deichmann 1936-2 Arne Kildal 1885-1972

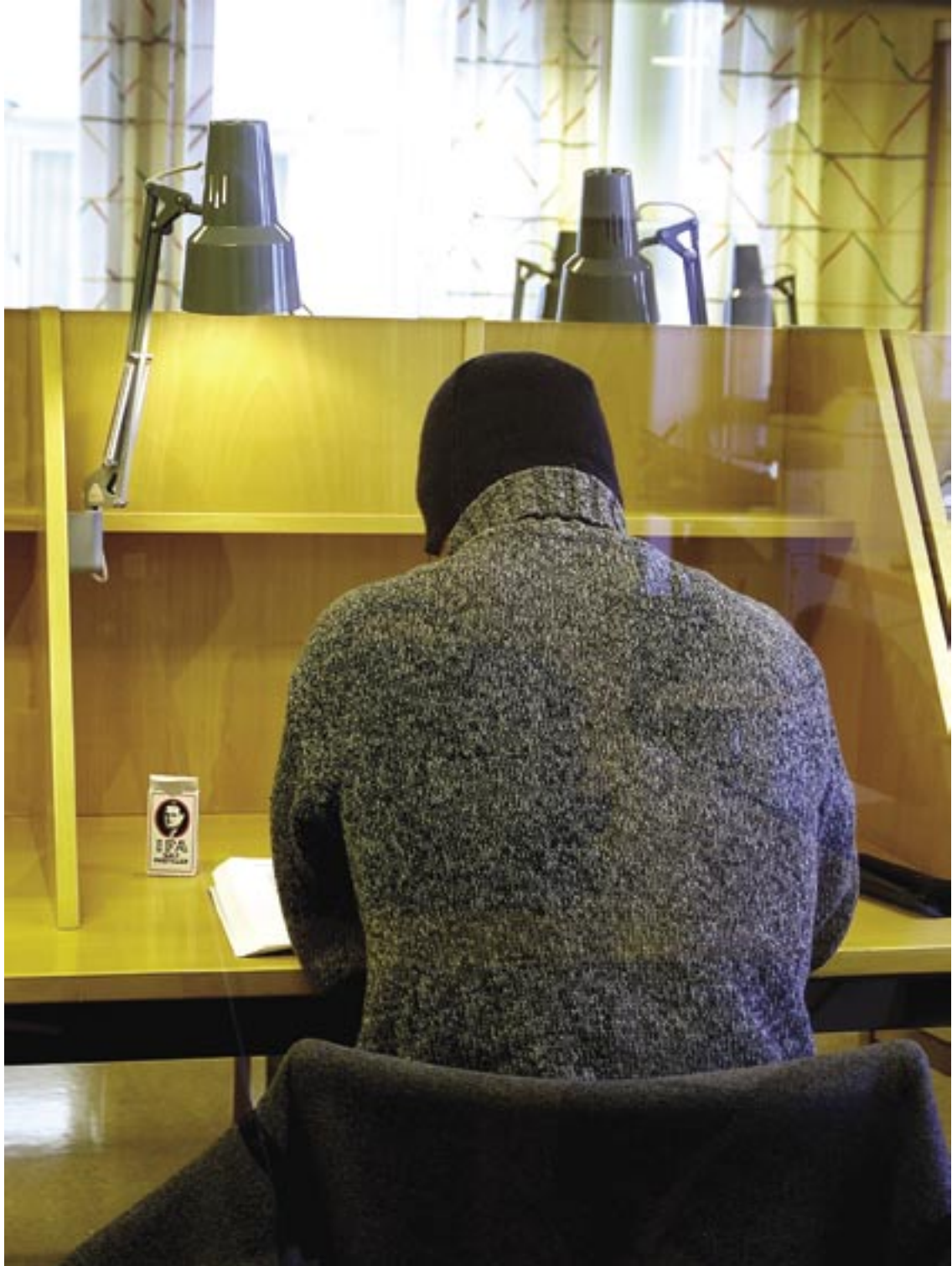


Foto: Cedric Archer: Lesesalen på biblioteket, Høgskolen i Vestfold, Borre

ULIKE LÆRINGSSYN

Med en læringsteori mener jeg et sett av teorier som i større eller mindre grad danner en helhetlig forståelse omkring hvordan mennesker lærer. Det finnes mange ulike slike læringsteorier. Men det er vanlig å operere med to hovedgrupper:

- Behavioristiske teorier – basert på empiri og adferd.
- Konstruktivistiske – basert på at man knytter ny viten til det man vet fra før og dermed konstruerer ny kunnskap.

Et tredje sett av teorier knytter seg til den konstruktivistiske, men legger mer vekt på det sosiale i læringen – en kan kalle det et sosialkonstruktivistisk læringssyn.

4.1. Behaviorismen – empirisk ide-tradisjon

Behaviorismen har vært en dominerende retning i moderne psykologi og læringsteori. Retningens tar utgangspunkt i arbeidene til Ivan Pavlov (Russland, 1849-1936) og Edward Lee Thorndike (USA, 1874-1949).

Thorndike var en banebryter innen dyrepsykologi, intelligensmåling og innføring av statistiske metoder i pedagogisk psykologi og innføring av standardiserte kunnskapstester. Innen læringspsykologien er det særlig prinsippet om prøving og feiling og virkningsloven som er knyttet til Thorndike.

Pavlov var fysiolog og professor i farmakologi i St. Petersburg. I 1904 fikk han Nobelprisen i fysiologi/medisin for sitt arbeid med å studere fordøyelses-

prosessen hos dyr. Ved eksperimenter på hunder fant han ut at spytt ikke bare ble utskilt ved direkte stimuli som for eksempel synet av mat. Gjennom forsøk med å ringe med en klokka hver gang hundene fikk mat, ble lyden av klokka aleine nok til at hundene begynte å utskille spytt. Dette kalte Pavlov betinget refleks, et prispipp som er blitt dominerende i den såkalte objektive psykologien med tanke på dyrs og menneskers læring.

Pavlovs teori ble overført til USA av psykologen John B. Watson i årene før første verdenskrig. Den betingede refleksjonen er en type unaturlig kopling mellom stimulus og respons. Betingingen ble sett på som sjølvve nøkkelen til menneskers læring. Begrensningen ved denne teorien er imidlertid at den bare virker på atferd som har karakter av refleks.

Den amerikanske psykologen B. F. Skinner utviklet teoriene videre og tilnærmet den til dagligdagse studieobjekter. Hans oppdagelse kan i ettertid virke like enkel som Pavlovs: Han viste at betinging er noe som forekommer ved flere typer atferd enn de som er styrt av reflekser, rett og slett ved at mennesker har en tendens til å gjenta atferd der de opplever en positiv belønning. Atferd som ikke blir belønnet – eller forsterket – vil avta eller forsvinne.

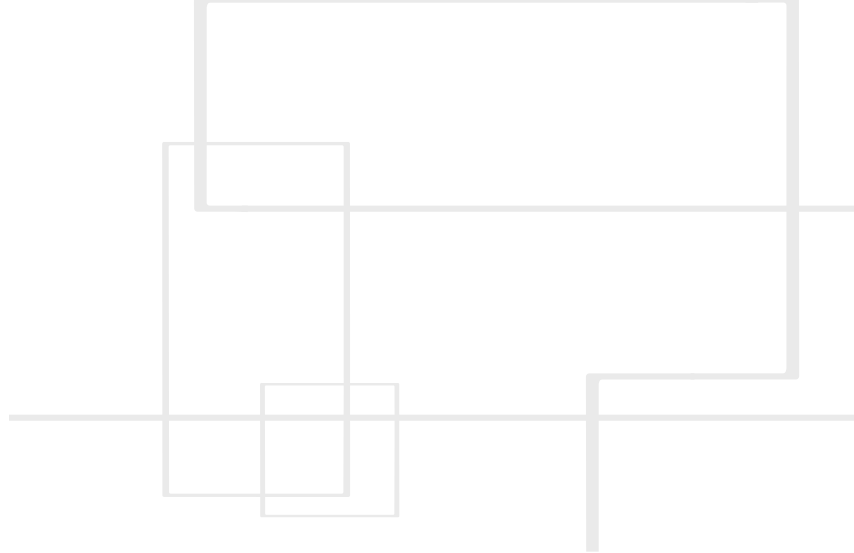
Forsterkning ble altså et nøkkelbegrep. Vi kan se en rekke typer av forsterkning rundt oss i dagliglivet – i materiell form (høyere lønn) eller i form av ros og oppmuntring.

Skinner's behaviorisme slo i gjennom som en modell for læring i utdannings-sammenheng. Teorien om forsterking ble grunnlaget for didaktiske metoder og utvikling av undervisningsopplegg og lærebøker. For eksempel eleven som leser et stykke i boka si og deretter svarer på spørsmål om teksten. Ved riktige svar får eleven ros og oppmuntring, ved feil svar ingen forsterking eller negativ forsterking.

Behaviorismen fokuserte på den ytre atferden som kan oppfattes som reell og virkelig. Læring ble oppfattet som endring av den ytre og observerbare atferden – en retning vekk fra uverifiserbar mystifisering av mennesket. At synet på læring er empiristisk betyr at læringen blir vurdert å bygge på de erfaringene et individ gjør. Tenking, refleksjon og mentale prosesser har i denne sammenhengen ingen betydning, og vil bare være subjektive og uvitenskapelige fenomener.

Kritikken som etter hvert ble reist mot behaviorismen gikk på at det var en rekke deler av menneskelivet som ikke kan forklares gjennom forsterkning. Den unge språkviteren Noam Chomsky (1928-) mente at språket og språkutviklingen er et eksempel på at man også måtte studere de mentale prosessene.

Behaviorismens gullalder varte fram til slutten av 1950-tallet, men sjøl om retningen mistet sin innflytelse, så har selvfølgelig kunnskapene om læring ved betinging og forsterking fortsatt innflytelse og en viss gyldighet: Lærerens



oppgave er å gi den riktige responsen til eleven og å gi manglende eller negativ respons på gale eller uproduktive responser.

I følge behavioristisk teori er undervisningen mest effektiv når læreren presenterer nytt stoff i små porsjoner. I tillegg må undervisningsmaterialet være utformet slik at det fremmer elevens mulighet til å gi respons og læreren gi umiddelbar feedback. Læringen kan styres gjennom veiledninger, pensum og målemetoder som skriftlige prøver mm. I biblioteksammenheng vil et eksempel være å gi brukerne en oppgave hvor de skal lokalisere et visst antall dokumenter som befinner seg i biblioteket innen et visst fagområde med et visst antall oppslag i katalogen.

4.2. Kognitivismen

Kognitivismen vokste fram som en reaksjon på behaviorismens begrensede syn på hvordan mennesket fungerer. Det som burde være gjenstand for forskning og studier var hvordan mennesket tenker. Kognitivismen betegner en brokete samling teoretiske perspektiver – forskning innen problemløsning, beslutningstaking, risikobedømming, begrepsdanning, persepsjon, hukommelsespsykologi.

Det elementet i kognitivismen som har fått størst innflytelse når det gjelder syn på læring er konstruktivismen – vektlegginga av at mennesket ikke passivt tar i mot informasjon, men bruker informasjonen til å konstruere en forståelse av omverdenen. En noe

videre betegnelse på det kognitivistiske læringssynet er derfor konstruktivistisk læringssyn.

Den sveitsiske forskeren Jean Piaget har hatt stor innflytelse innenfor den kognitivistiske tradisjonen. Piaget studerte barns tenkning og utviklet stadieteorien som går på at barn utvikler seg i ulike utviklingsnivåer med kvalitativt forskjellig måte å forholde seg til omverdenen på. Barnet utvikler seg fra det sensomotoriske, preoperasjonelle, operasjonelle til det formelt operasjonelle nivået med en tiltakende evne til abstraksjon og intellektualisering.

Piagets innflytelse på moderne pedagogikk kan neppe overvurderes. Han passet til tidsånden på 60- og 70-tallet med sin betoning av at barn må være aktive og tillates å gjøre egne fysiske og intellektuelle erfaringer. Barnet skal selv «oppdage» kunnskapen. Vektlegginga av barnets egenaktivitet og selvstendighet i oppbygginga av kunnskap stemte godt overens med allmenne demokratiske holdninger om barns rett til selvbestemmelse. Men Piaget nedtoner miljøets betydning, nærmest slik at barn vil utvikle seg likt uansett miljø – han nedtoner de sosiokulturelle erfaringene.

Kognitive teorier har hatt stor betydning for utdanningsinstitusjonene. Skillelinjene til behavioristisk teori dreier seg særlig om lærerens rolle. Behavioristisk teori gir autoritet til læreren. Det er læreren som skal avgjøre hva som er akseptable responser, læringsinnhold og

formål. Eleven er hovedsakelig en passiv mottaker av positive eller negative stimuli. Oppgavene er laget for å kunne gi en respons fra eleven som kan evalueres og gis en passende belønning eller straff. Kognitive teorier understreker lærerens rolle som den som skal hjelpe eleven å organisere ny kunnskap og å forholde den til før-kunnskapen. Før-kunnskapen er et viktig begrep som kan uttrykkes slik at *desto mer man vet, desto mer har man mulighet til å lære*. Implikasjonen for undervisninga er at nytt undervisningsstoff bør ha en viss overlapping til allerede kjent kunnskap.

Siden hvert enkelt menneske er et selvstendig individ, spiller eleven selv en mer aktiv rolle i kognitiv læring. Elevens mulighet til å påvirke undervisningen, pensum og undervisningsmål blir tillagt større vekt enn i behavioristisk basert undervisning. Gruppearbeid og gruppediskusjoner blir ansett som svært viktig.

4.3. Sosiokulturell læring

Utviklingen av nye kulturfag og tverrfaglig samarbeid på 1980-tallet i USA skapte en reaksjon på det kognitivistiske læringssynet. Det var med bakgrunn i etnografien, antropologien, sosiologien og ikke minst studiet av sosiale interaksjoner i ulike kulturelle kontekster, at for eksempel Jean Lave og Etienne Wenger (Lave, Wenger, 1991) hevdet at kognisjon og læring er sosiale fenomener. Læring kan ikke forstås uavhengig av den sosiale samhandlingen som elever

inngår i. De kognitive prosessene er ikke isolert i hodet på det enkelte individet, men de er forankret i sosiale prosesser. Dette synet på læring ble kalt det *situerte perspektivet* (Havnes 1996). Senere har begrepet sosiokulturell læring blitt det dominerende.

Teorien om sosiokulturell læring bygger i stor grad også på arbeidene til russeren Lev S. Vygotsky. Store deler av hans vitenskapelige produksjon ble først tilgjengelig i Vesten etter Stalins død. Vygotsky reagerte på bruken av bl.a. Pavlovs hundeesperimenter. Han påpekte at dyr nok reagerer på miljøet rundt seg, men at mennesker har en annen evne til å gå inn i miljøet og endre det til sitt eget bruk. Vygotskys tese var at alle høyere mentale funksjoner har sin opprinnelse i miljøet. Det sosiale miljøet influerer på kognisjonen gjennom verktøyene (artefaktene, de kulturelle objektene som vi omgir oss med), språket og samfunnets sosiale institusjoner.

I et sosiokulturelt perspektiv kan man ikke unngå å lære. Men læring er ikke alltid av det gode – det kommer an på hvilken retning læringen tar. Det gjør at man kan stille spørsmål om forskjellen på læring og utvikling. Vygotsky hevder at læringen kommer før utviklingen – Piaget det motsatte.

Säljö (Säljö, 2000) viser til at det finnes forskjeller mellom hvordan læring og dens vilkår oppfattes i ulike land og kulturer. Stevenson og Stigler (Stevenson og Stigler, 1992) sammenlignet USA og Japan. Forskjellene i oppfatning om læring synes å spille en avgjørende rolle for barnas måte å forholde seg på i skolen. I USA var det en naturlig forestilling at barn har ulike evner og at noen vil lykkes, men andre mislykkes. I Japan dominerer derimot forestillingen om at alle kan lykkes. Hvis noen ikke lærer, så rettes oppmerksomheten mot foreldrene, skolen, læreren. En interessant observasjon er at en rekke av de innlæringsproblemene som er vanlige i USA (ADHD, DAMP, MBD) ikke har fått samme gjennomslag i Japan, fordi en rett og slett ikke leter etter slike årsaker til at barn ikke lykkes.

En grunnleggende tanke hos Piaget er forestillingen om at mennesket når et stadium der det er fullt utviklet – noe som skjer i 15-20-årsalderen. Deretter antok Piaget at kapasiteten ville avta.

Dette er en forestilling som er urimelig fra et sosiokulturelt perspektiv. Fordi de kulturelle redskapene – de psykologiske og de fysiske (artefaktene) stadig endrer seg vil menneskers kunnskap og intellektuelle evner hele tida utvikle

seg. Siden mennesker handler ved hjelp av redskaper i praktisk virksomhet, flyttes hele tida grensen for deres intellektuelle og fysiske yteevne.

4.3.1. Mediering

I motsetning til andre arter i dyreriket, så benytter mennesket fysiske og språklige redskaper. Samspillet med disse redskapene er sentralt i en sosiokulturell forståelse av læring og utvikling.

I et sosiokulturelt perspektiv er kognitive ressurser ikke bare egenskaper ved det menneskelige intellektet. Gjennom historien har stadig flere menneskelige funksjoner og kompetanser blitt flyttet ut i fysiske redskaper – artefakter. Almanakken, lommekalkulatoren og minnet tenker ikke selv og på egen hånd. Tenkingen foregår ikke i lommekalkulatoren, men den foregår ikke heller bare i brukerens hode. Hvis vi skal forstå hvordan mennesker bruker sine kognitive ressurser – hvordan de lærer og mestrer situasjoner – kan vi ikke se bort fra hvordan de fungerer i samspillet med artefaktene.

I et sosiokulturelt perspektiv er det ikke noe klart skille mellom det konkrete og det abstrakte, mellom teori og praksis, mellom språk og handling. Menneskelige handlinger er gjerne en kombinasjon av manuell og intellektuell virksomhet – og nettopp i denne spenningen mellom disse to ligger det en fascinerende dynamikk som blir synlig om en følger kunnskapens sosiohistoriske utvikling. Säljö (ibid) nevner eksemplet med et spett, hvor noen har lært seg hvordan spettet skal brukes for å løfte steiner. Dette utvikles til teorien om kraft ganger arm. Ut fra mestring av konkrete fysiske problemer vokser det fram begrepsmessig kunnskap som etter hvert blir formulert i språklige termer. Det vil da være vanskelig å leite seg tilbake til den fysiske virkeligheten for studenten som skal lære seg vektstangprinsippet. Kunnskapen om vektstangprinsippet bygges inn i en rekke artefakter som gjør at skredderens dyktighet med saksa eller snekkerens dyktighet med hammeren ikke er avhengig av om de kan vektstangprinsippet eller ikke.

Artefaktene kan i et sosiokulturelt perspektiv ikke bare ses på som døde objekter fordi menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner er bygd inn i apparatene og blir til noe vi samspiller med når vi handler. Grunnleggende fysiske, intellektuelle/språklige redskaper medierer virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter. Hvis vi skal forstå læring som en del av sosiale praksiser kan vi ikke studere mennesket

uten i samspill med artefaktene. Dette strider mot en reindyrka kognitivistisk forestilling. Vellykkede artefakter fungerer slik at den underliggende teknologien blir usynlig – eksempelvis Pc-en.

Språket er et kraftig medierende redskap. Språket er konstituerende for vår måte å forstå virkeligheten på. Læring kan også i stor grad forstås som tilegnelsen av institusjonelt skapte termer og begreper.

4.3.2. Kommunikasjon mellom og i mennesker

En grunnleggende oppfatning i et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring er at mennesket handler innenfor rammene av praktiske og kulturelle sammenhenger og i direkte eller indirekte samspill med andre. Det betyr at menneskelig tenking er deler av, integrert i og bidrar til sosiokulturelle praksiser.

I kognitivismen tenker vi oss et frittstående intellekt som tenker og behandler informasjon som det selv vil, eller i følge Piaget, vitenskapsmannen som selv oppdager verden.

Sosiokulturelt kan man si at menneskelig tenking er situert i sosiale kontekster. Vi lærer å handle innenfor rammer av sosiale praksiser.

4.3.3. Læring og nye kommunikative praksiser

Det viktigste menneskelige læringsmiljøet har alltid vært – og vil alltid være – den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen. Det er gjennom denne vi formes til sosiokulturelle vesener og det er gjennom samtalen i situerte sosiale praksiser vi lærer oss de fleste av de interaktive ferdighetene vi trenger i framtida.

Språket er et kollektivt redskap for handling som vi overtar og setter i arbeid for egne formål i sosial interaksjon – vi låner andres ord, og dermed indirekte deres tanker og forestillinger. Vi låner kunnskap av diskurser. Menneskets tenking – intrapsykologiske evner – har sin opprinnelse i sosiokulturelle erfaringer og er diskursiv av natur.

Å lære er suksessivt å bli skolert i diskursive systemer som en tenker og kommuniserer med i ulike virksomheter.

Mellom de intellektuelle og de fysiske redskapene er det nært slektskap. Fysiske artefakter kan ses som materialiserte former for tenking og språk. Lommekalkulatorer, tommestokker, datamaskiner, leksikon er «things that make us smart» (Norman 1993).

De intellektuelle redskapene finnes i diskurser og de er bygd inn i artefaktene –kompasset er en materialisering av

diskursive konstruksjon som medierer virkeligheten for oss i spesifikke praksiser. Ved hjelp av intellektuelle redskaper som for eksempel Linnes plantelære – har mennesket systematisert og økt sin språklige kontroll over tilværelsen.

Mennesket har en evne til å organisere seg i kollektiver – det et menneske kan ha vansker med å utføre kan oppnås gjennom en gruppe. Basis for dette er menneskets kommunikative evner. I dag har vi fått svært kompliserte virksomhetssystemer – skole, helsevesen mv. Gjennom utdanning og kunnskapsutvikling innenfor disse virksomhetssystemene blir kunnskapene og teknologiene videreutviklet. Vi lever i et samfunn der dagliglivet er preget av artefakter og kunnskapsavhengighet.

Læring skjer altså gjennom deltaking i sosiale praksiser. Læringens sosiale arkitektur er en syklus fra deltakelse som nybegynner, via det å få erfaringer som gjør at en kan opptre som kompetent aktør. Dette var det grunnleggende før den formaliserte utdanningen kom på banen. Folk gikk fra å være tilskuere til deltakere. For eksempel informasjonsteknologi som vi lærer å håndtere under ledelse av en mer kompetent person snarere enn gjennom undervisning eller bruk av instruksjonsbøker.

Læring i formaliserte miljøer er annerledes. Å studere er en sosial praksis som innebærer å lære. Men en lærer også uten å studere. Studier i et komplekst samfunn kan ikke bygge på mester-lærling-metoden. Fordi det ofte ikke gis rom for en nybegynner. En kan ikke bli en dyktig bibliotekar eller psykolog bare ved å se andre gjøre det, ikke engang gjennom å få veiledning i situasjonen. En må også tilegne seg abstrakt kunnskap.

4.3.4. Sosiokulturell læring i praksis

Elaine B. Johnson (Johnson 2002) mener at CTL (Contextual Teaching and Learning, eller sosiokulturell læring) er resultat av et oppgjør med det Newtonske verdenssyn hvor helheten bare er summen av de enkelte deler. Men det er nettopp forholdet mellom delene – konteksten mellom dem – som gir dem mening. Meningen i helheten av delene overstiger summen av meningen av delene. I tradisjonell undervisning har den lærende blitt satt til å studere innholdet isolert. Inspirert av den postmodernistiske tverrfagligheten må undervisningen endres basert på premisset om at mening oppstår i forholdet mellom innhold og kontekst. Konteksten skaper mening i innholdet. Desto bredere kontekst studenten har for å lage

forbindelser, desto mer meningsfullt vil innholdet bli. Alt er basert på at læring skjer først og fremst gjennom at individet lager meningsfulle forbindelser mellom innholdet og sine egne erfaringer (kontekst). Utfordringen er derfor å lage meningsfulle forbindelser mellom akademisk stoff og studentens erfaringer fra dagliglivet.

4.4. Servicelæring – et triangel av samfunnsengasjement, læring og refleksjon

Service learning er et relativt ukjent begrep i Norge og i Europa, og det finnes ikke noen norsk oversettelse av begrepet. I Tyskland brukes betegnelsen «Demokratie lernen und leben» og i England brukes «Community Schools» som et relevant begrep. Det er nylig opprettet en europeisk organisasjon for Service Learning (ESLA – European Service Learning Association) med et styre med representanter for Spania, Nederland, Tyskland, Sverige og Norge. De skal ha sitt første ordinære årsmøte i forbindelse med en konferanse i Weinheim i Tyskland i april 2004.

Service learning ligger som begrep nærmere en læringsmetode enn en helhetlig læringsteori. Den må betraktes som en metode med utspring i den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg velger å trekke den fram selv om den som metode ikke har framstått som sentral i norsk debatt, men fordi den peker på behovet for at den lærende tar aktiv del i samfunnet, at læringen har et gjensidig forhold til lokalsamfunnet. Det har klare paralleller til diskusjonen som bibliotekenes rolle i samfunnet. Service learning kan betraktes som en læringsmessig parallell til aksjonsforskning som metode – altså der forskeren tar verdimeisig standpunkt, kommer med endringsforslag og bidrar til å gjennomføre endringene. Formålet med aksjonsforskningen er blant annet å sikre forskningens relevans i forhold til samfunnsproblemer.

Akkurat som bibliotekarer diskuterer hva som ligger i begreper som læringscentra eller informasjonskompetanse – så finnes det ulike definisjoner av servicelæring. Barbara Jacoby (Jacoby, 1996) gir denne definisjonen: «A form of experimental education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote students learning and development. Reflection and reciprocity are key concepts of service learning.»

Service learning har sin bakgrunn

i begrepet national service – nærmest begrepet samfunnstjeneste. Det har en lang historie i USA (Shapiro, 1994), hvor formålet var å engasjere borgere i å løse landets problemer og samtidig bidra til åndelig og moralsk utvikling. Under depresjonen i 1920- og 30-årene lanserte Roosevelt arbeidsleire og arbeidstjeneste under begrepet national service. Dette spredte seg også utover i Europa. I 1960 ble det amerikanske fredskorpset opprettet som et internasjonalt frivillig korps for samfunnstjeneste. Seinere ble oppmerksomheten også rettet mot innenlandsk fattigdom – noe som førte til opprettelsen av et slags internt frivillighetskorps i 1964. Det politiske klimaet i 1970- og 80-årene skapte mange eksperimentelle ungdomsprogrammer som etter hvert involverte den 3. sektor – frivillige organisasjoner. Service learning har altså sin bakgrunn i tre erkjennelser:

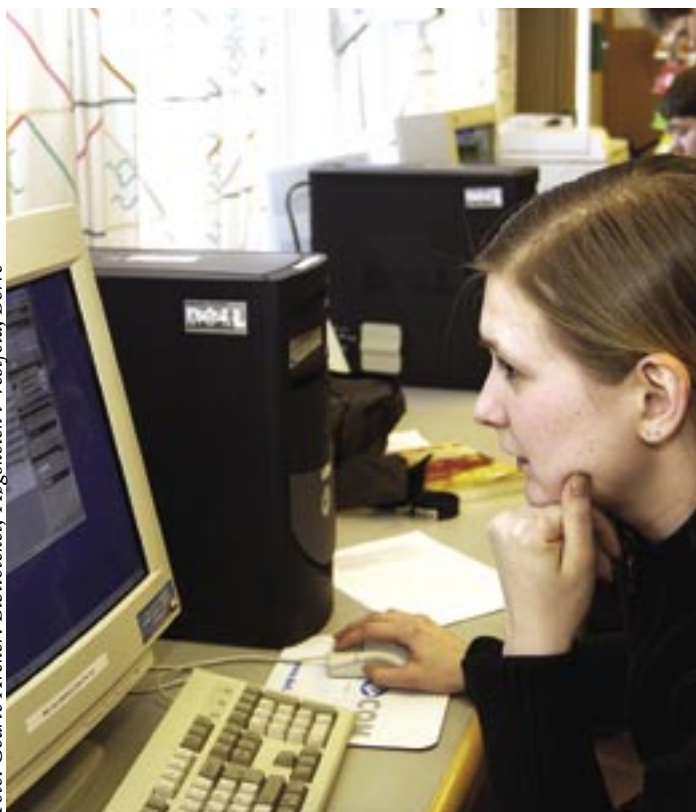
1. hvor viktig utdanning er for enkeltmennesket og demokratiet,
2. hvor bra det kan være for læringen at den som skal lære forholder seg til virkelige problemer i samfunnet
3. et moralsk pålegg om å bry seg, jfr John Kennedy: «And so, my fellow Americans, ask not what your country can do for you. Ask what you can do for your country» (fra Kennedys innsettingstale som president).

Det primære i service learning er imidlertid ikke å hjelpe lokalsamfunnet, men å skaffe seg akademisk kunnskap mens man hjelper andre (Johnson 2002, s. 70). Service learning bygger på det samme som den kontekstuelle læringen – nemlig at læring skjer best når problemer kan knyttes til problemer i den virkelige verden. I tillegg har service learning den verdien at studentene faktisk lærer at mennesker er ansvarlige for at vi selv og andre har det godt. Gjennom deltaking lærer de medfølelse samtidig med fysikk og kjemi. Man lærer ikke bare å bygge et hus, men også omsorg for de som trenger huset.

Som pedagogisk metode har Service Learning den muligheten at den gir lærere en bedre mulighet til å implementere et studentorientert kontekstuell lærings-syn (Brown 1998).

Eyler og Giles (Eyler & Giles: *Where's the Learning in Service Learning?* Referert hos Ridde 2003) foretok en undersøkelse blant 1500 studenter som arbeidet etter metodene i service-learning. Noen av resultatene er svært relevante for bibliotekene:

– Service learning-studenter snakket mer om behovet for å samle informasjon og definere problemer.



- Service learning-studenter får økt evne til kritisk tenking i problemsanalysene.
- Service learning-studenter er flinkere til å koble emner og informasjon til nye problemer (Riddle 2003).

Service learning kan knyttes til bibliotekets historiske pedagogiske prosjekt som en metode med de samme målene: Frigjøring av den enkelte borger, opplæring til medborgerskap/ demokrati og kunnskap til egen karriere.

4.5. En frigjørende pedagogikk

I likhet med service learning er «de undertrykte pedagogikk» ikke et læringssyn, men en pedagogisk metode. Den faller inn under det kognitive læringssynet, men med sterke islett av vektlegging på det kontekstuelle. Det er metodens vekt på myndiggjøringen av studenten som gjør den interessant å trekke inn her.

Metoden er utviklet av den brasilianske pedagogen Paulo Freire, først og fremst med tanke på de undertrykte og fattige massene i utviklingsland. Freire sjøl kom fra en middelklassefamilie som i 1929 ble rammet av den økonomiske krisen, og sank ned i fattigdom. Han oppdaget det han kaller «den tause kulturen» blant de undertrykte, det var en kultur med samhold og omsorg for hverandre, men med manglende kraft til å handle for å forandre. De fattige ble fanget i et fellesskap der ingen protesterte.

I sin doktoravhandling ved uni-

versitetet i Recife i 1959 rettet Freire oppmerksomheten mot forholdet mellom lærer og student. Dette utdypet han seinere i sin jobb som professor i pedagogikk ved samme universitet. Han var inspirert av Sartre, Erich Fromm, Louis Althusser, Martin Luther King og Che Guevara. I praksis ble pedagogikken utformet gjennom undervisning av analfabeter i hjembyen.

Hovedpoenget i den frigjørende pedagogikken var å utvikle et læremiljø som han kalte frigjørende pedagogikk, og som handler om at mennesker skal være deltakere i et likeverdig fellesskap, bygge opp sin identitet ved å ta ansvar i eget miljø. Det handler om å være subjekt i eget liv. Virkeligheten er ikke statisk, men foranderlig. Livet er ikke en realitet som en må tilpasse seg. For å leve et verdig liv må man frigjøre seg fra undertrykkende vaner og roller.

En forutsetning for å lære og delta i eget liv, er at man ikke er utrygg og passivisert. Eleven må kjenne at hun er med i et likeverdig fellesskap. Hver enkelt må få støtte til å bygge opp egen identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventning. Når man er trygg kan man også være kritisk mot virkeligheten.

Freire snakker om tradisjonell undervisnings som «bankundervisning»:

- Læreren lærer bort, og elevene blir opplært.
- Læreren vet alt, og elevene vet ingenting.
- Læreren tenker, og elevene vies omtanke.

- Læreren snakker, og elevene lytter – fromt.
- Læreren skaper disiplin, og elevene blir disiplinerte.
- Læreren velger og tvinger gjennom sitt valg, og elevene bøyer seg.
- Læreren handler, og elevene har følelsen av å handle gjennom lærerens handling.
- Læreren velger pensum, og elevene (som ikke blir spurt) tilpasser seg det.
- Læreren forveksler kunnskapens autoritet med sitt eget yrkes autoritet som han setter i motsetning til elevenes frihet.
- Læreren er subjektet i læringsprosessen, mens elevene bare er objekter. (Freire 1999)

Her er det underforstått et skille mellom tilværelsen og mennesket. Mennesket er tilskuer og ikke gjenskaper (ibid s. 59). Dialogen mellom lærer og student er viktig hos Freire: «I motsetning til de anti-dialogiske og ikke-kommunisierende «innskudd» i bankmetoden for undervisning, er opplegget for den problemrettede metoden – dialogisk par excellence sammensatt og dannet av elevenes syn på tilværelsen der deres egne generative temaer finnes. Innholdet vil derfor ustanselig utvides og fornye seg. Den dialogiske lærerens oppgave i en flerfaglig gruppe som arbeider med det tematiske univers som er avslørt gjennom deres undersøkelse, er å fremstille på nytt dette univers for folket som han først har fått det fra – og fremstille det

BEHAVIORISTISK LÆRINGSSYN	KOGNITIVISTISK LÆRINGSSYN	SOSIOKULTURELL LÆRING
Tett relasjon til pensum (læringsmål)	Tett relasjon til den lærendes forkunnskaper	Tett relasjon til den lærendes forkunnskaper og kulturelle bakgrunn
Formidling av informasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til en gitt representasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til lokale diskurser
Aktivitetene er tett relatert til lærebøker og arbeidsbøker	Aktivitetene er tett relatert til primære kilder og materiale som kan manipuleres.	Aktivitetene er tett relatert til materiale som konstrueres av den lærende selv og av materiell som kan manipuleres
Lærerstyrt undervisning	Aktivitetsstyrt undervisning	Problem- og aktivitetsstyrt undervisning
Bredde og fragmentering	Dybde og integrasjon	Dybde og integrasjon av tema og begreper
Rett svar	Resonnering med begreper	Resonnering med begreper i ulike læringsfellesskap
Individuelt arbeid	Individuelt arbeid	Systematisk arbeid i grupper
Prøver med vekt på gjengivelse	Tester med vekt på forståelse	Prosjektframlegging, portefølje

Figur 4.1: Forskjeller og likheter i læringsteoriene

på nytt som et problem, ikke som en forelesning» (ibid, s. 95). Den anti-dialogiske handlingen forutsetter erobring, mener Freire.

Freire utviklet sin pedagogikk med tanke på de undertrykte og fattige i utviklingsland. Den er også sterkt preget av sin tid, med en klar politisk venstreforankring. Pedagogikken er imidlertid også tatt i bruk i vestlige, rike land. Fattigdom og undertrykking er en relativ størrelse. Også i rike land finnes undertrykte grupper. Men også ved velstående amerikanske universiteter og business schools ble Freires pedagogikk tatt i bruk, ikke for å frigjøre fattige studenter eller å forandre på undertrykkende systemer, men fordi det viste seg å være en effektiv læringsmetode.

Det tradisjonelle forholdet mellom lærer og student var at læreren hadde autoritet og studenten var en umyndiggjort person i sin rolle som student. Studenten skulle lære hva læreren sa, skrive ned hva han sa var viktig, være pliktoppfyllende. Umyndiggjøringen er en behagelig tilstand. Du slipper å ta ansvar, andre er ansvarlig for deg. Freire er derfor opptatt av studentens frykt for frihet. Man kan ikke forestille seg at en student skal leve i en umyndiggjort rolle fra starten av skolegangen til avsluttet høyere utdanning, og så bli et myndig menneske når utdanningen er ferdig. Det var nettopp det man oppdaget ved en rekke universiteter og høyskoler – at det var myndige og selvstendige mennesker man trengte i

samfunns- og næringslivet. Studentenes redsel for frihet – det at de var tilfredse i sin umyndiggjorte rolle – er et viktig bidrag fra Freire. Det er mer behagelig å lese intenst i pensumbøkene 14 dager før eksamen, enn å måtte arbeide kritisk gjennom et helt studieår, slik for eksempel Kvalitetsreformen i høyere utdanning nå legger opp til.

Den frigjørende pedagogikken kom til Norge i slutten av 1960-åra. I 1974 ble det etablert et eget studie i sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, som et alternativ til det etablerte pedagogiske studiet. Sosialpedagogikken la vekt på å gjøre studentene mer bevisst på ansvar og bevisstgjøring ved å se medmenneskelige, sosiale, politiske og økonomiske forhold i en sammenheng.

4.6. Hvilken læringsteori virker best for læring?

Hvilken læringsteori virker best? Det ville vært nyttig å ha et klart svar på det, men så enkelt er det dessverre ikke. Spørsmålet må utdypes. Hva er det som skal læres? Hvem er det som skal lære? For hva?

Samfunnet utvikler seg. Men at vi gikk fra jordbruksamfunnet til industrisamfunnet, betydde ikke at vi sluttet å produsere mat og å spise. På samme måte vil ulike læringsteorier kunne brukes om hverandre, avhengig av formålet.

Elin Linge Hermansson m.fl. har bearbeidet en modell fra S.R. Ludvigsen. (Hermansson, 2000) Figur 4.1 er min bearbeiding av modellen, for å synlig-

gjøre forskjeller og likheter i de nevnte læringsteoriene.

Det behavioristiske læringssynet er det som ligger nærmest det vi kaller for tradisjonell undervisning: Læreren formidler sin viten til eleven/studenten gjennom forelesning. Læreren gir eleven beskjed om hva han/hun skal kunne – hva som er pensum. Prøver og eksamener tester hvorvidt eleven/studenten kan gjengi det som er læringsmålet.

Denne tradisjonelle undervisninga hviler på noen forutsetninger. En av dem er at læreren faktisk har kunnskap som studenten ikke har. Det er ikke lenger noen selvfølge. I hvert fall er det slik at læreren ikke lenger har noe kunnskapsmonopol – kunnskapen vil også for studenten være tilgjengelig fra andre kilder. Læreren blir stående igjen med en viktig kvalifikasjon – formidlingsevnen.

Den neste forutsetningen er at lærerens kunnskap faktisk er viktig kunnskap. Også dette er i endring ved at kunnskapen går ut på dato fortore enn før. Læreren kan ikke lenger stole på at den kunnskapen han tilegnet seg i sin studietid er korrekt. Læreren er derfor like avhengig av å oppdatere seg faglig – skaffe nye kunnskap – som studenten. Læreren blir stående igjen med kvalifikasjonen det ligger i å kunne tilegne seg ny kunnskap.

Dette betyr at den tradisjonelle undervisninga basert på et behavioristisk læringssyn i svært mange tilfeller er lite tilpassa kravene som stilles til utdanning i dag: Først og fremst evnen til gjennom hele livet å kunne tilegne

seg ny kunnskap/oppdatere seg. Dernest krav om å kunne samarbeide med andre i ulike sosiale kontekster, å kunne kommunisere og være kritisk.

Men det finnes også sammenhenger hvor det behavioristiske læringssynet fungerer godt: Det finnes kunnskap som det ikke er nødvendig å forstå, men som det er behov for å ha internalisert som automatisk kunnskap, som «puggekunnskap». Et eksempel på det er vikepliktsreglene i trafikken. Når du trenger å vite regelen har du ikke tid til å tenke etter hvordan det var eller hvorfor, du må ha regelen internalisert slik at du kan handle i overensstemmelse med den øyeblikkelig.

I praksis er det vanskelig å finne reindyrkede eksempler på læringsmessige grunnholdninger (Dysthe, 1999). Det er likevel ikke omstridt å skrive at en oppsummering av de siste års pedagogiske debatt er at det behavioristiske læringssynet har vært på tilbakegang siden 1970-tallet, mens det kognitivistiske læringssynet de siste åra har fått klar konkurranse av fokus på kontekstuell læring.

Det betyr at selv om den pedagogiske trenden går i retning av mer studentaktive og kontekstuelle læringsformer, så betyr det ikke at mer tradisjonelle behavioristisk orienterte læringsformer vil forsvinne. Det er to grunner til dette: Det vil fortsatt finnes innlæringsmål som best kan oppnås gjennom behavioristisk orienterte metoder. Men den viktigste grunnen er at det vil det ta tid å endre skolevesenet. Det er blitt hevdet at hvis en av de gamle grekerne kom tilbake til verden i dag, så ville kanskje det eneste han kunne kjenne igjen være undervisninga som har endret seg svært lite: Læreren står i et rom og snakker mens elevene sitter og lytter.

Et viktig skifte i den pedagogiske debatten er fokusskiftet fra lærerens undervisning til studentens læring, et skifte som ikke minst den kontekstuelle læringsteorien har bidratt til. Det er ikke lenger slik at studentens læring nødvendigvis er avhengig av lærerens undervisning. Før het det undervisningsplaner, nå heter det læreplaner.

4.6.1. Offisielt læringssyn

Fra 1990-årene og opp til i dag har vi hatt viktige reformer i utdanningssystemet med dertil hørende utredninger:

- Reform 94 i videregående skole
- Reform 97 i grunnskolen
- Høgskolereformen i 1994
- Kompetansereformen for voksne med lovfestet rett til grunnskoleopplæring (fra august 2002) og videregående opp-

læring (fra august 2000) og opptak til høyere utdanning på bakgrunn av realkompetanse (fra høsten 2001)

- Kvalitetsreformen i høyere utdanning (innført høsten 2003)

En oppsummering av intensjonene bak disse reformene slik det framgår i utredningene og stortingsmeldingene er fokuset på det man kaller kvalitet i utdanninga, samfunnsmessige endringer i form av globalisering, sosialisering til samfunnet, digitalisering og ny teknologi, eksplosjon i kunnskapstilfanget, behovet for livslang læring og ikke minst ansvaret for egen læring. Dette tvinger fram endringer i undervisninga, med mindre vekt på den lærerbaserte forelesningen og økt egenaktivitet fra eleven eller studenten.

To sitater fra stortingsmeldinga om kvalitetsreformen illustrerer dette (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001):

«5.3.4 Nye undervisningsmetoder

Innenfor flere fagtradisjoner brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder. Ofte er det kun en kombinasjon av enveis forelesninger og studentenes selvstudier, kanskje med et begrenset omfang av seminarer. Det er i hovedsak slike studier som har relativt høy strykprosent, frafall og lav gjennomstrømning. Det er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder og finne nye løsninger som fremmer større intensitet i studiene og bedre oppfølging av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring.

5.3.5 Eksamen

Eksamen er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Den tradisjonelle prøveformen i mange studier er basert på såkalt sluttevaluering. Denne eksamenformen har til hovedhensikt å teste studentens kunnskaper ved studiets slutt for sertifisering for videre studier eller arbeid. Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studenters kunnskaper stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse. Valg av metoder for eksaminering er av vesentlig betydning for de ulike studienes anretning og hvilket forhold studentene får til læringsarbeidet.»

Også i Stortingsmelding 42 (1997-98) *Kompetansereformen* understrekes dette tydelig: «Fra mange hold, også fra næringslivet, kommer det ganske entydige signaler om at faktisk kunnskap ikke er nok. Evnen til å søke og finne kunnskap, det å lære å lære, kreativitet, initiativrikdom, intuisjon, entreprenørskap, evne til problemløsning, digital forståelse og kritisk sans nevnes stadig oftere. Og ikke minst framheves sosiale ferdigheter og samhandlingsevne som mer og mer betydningsfullt.» (KUF, 1998, kapittel 2: Utfordringene).

Dette må leses som klare føringer mot et konstruktivistisk læringssyn og et oppgjør med det rådende behavioristiske synet. Det er interessant at det i stortingsmeldinga om Kvalitetsreformen pekes på at de tradisjonelle læringsformene har gitt høy strykprosent og at kortsiktig pugg ikke gir den læringseffekten man ønsker. Et av grepene er derfor å endre de tradisjonelle evalueringssystemene som har den sterkeste tilknytningen til den behavioristiske tradisjonen, nemlig å måle læring i forhold til å kunne gjengi fra et læringsmål.

Professor Ivar Bjørgen som er en av de få psykologene i Norge som har drevet med læringsforskning hele livet har gjennomgått bl.a. «læringsbibelen» *Veiviseren* som er en håndbok for læring for lærere og elever i videregående skole. Han konkluderer med at det har skjedd et skifte i pedagogisk tenking over til elevaktive metoder og ansvar for egen læring. Bjørgen framholder riktig nok den sosiale konteksten først og fremst som en ramme rundt enkeltindividet, og legger ellers hovedvekten på individet.

4.7. Oppsummering

Elementer av læringsmetoder tuftet i ulike læringssyn vil leve videre i lang tid. Trenden i skolelæringen er likevel økt vektlegging av konstruktivistiske læringsmetoder med økende vekt på det sosiale samspillet med omgivelsene. Undervisningssystemet utsettes for økonomisk og politisk press om effektivitet i forhold til samfunnets behov. I tillegg kommer krav om fleksibilitet i forhold til kompetanse slik at man kan brukes i mange framtidige yrker. Dette styrker vektlegginga av konstruktivistiske læringsmetoder, men også undervisningssamfunnets samspill og deltakelse i omgivelsene. Det kan være samarbeid med nærmiljøet om problemer som finnes der, eller samarbeid med næringslivet jfr. Service learning. Til grunn for det nye studentbildet ligger at det må være en problemorientert og myndig-

gjort student, slik bl.a. Freire la opp til i sin frigjøringspedagogikk.

Bibliotekene ønsker å være relevante i forhold til læringsmetodene som brukes i skolen. Det er derfor viktig at bibliotekansatte setter seg inn i grunnsynet som ligger bak både nye og eldre læringsmetoder og forholder seg til den aktuelle pedagogiske utviklinga. Det betyr at bibliotekene må ta inn over seg at utfordringen er å legge til rette i større grad for sosiokulturelle læringsmetoder, samhandling med samfunnet rundt seg, å støtte elevenes/studentenes egenaktivitet. Hvordan dette vil passe i forhold til bibliotekets egenart, er tema for neste kapittel.

For tida (2003) pågår det en avisdebatt om norsk «68-pedagogikk», bl.a. i tilknytning til Jon Hustads bok *Skolen som forsvant* (Hustad, 2002). I sitatene ovenfor fra Kvalitetsreform-meldinga og fra meldinga om Kompetansereformen, pekes det på næringslivets behov og kravet til mer effektiv undervisning – som en begrunnelse for å innføre det som «68-pedagogene» har kjempet for – nemlig mer gruppearbeid, prosjektarbeid og elev/studentaktive læringsmetoder. Vi kan ane en allianse av «gamle» venstreradikale, effektivitetsorienterte næringslivsfolk og politikere – for endring i skolen. Naturligvis oppstår det da motkrefter som vil skrive etterkrigstidas skolehistorie til en historie om sosialdemokratisk likhet og tvang, samt nedvurdering av faktisk kunnskap og danning. De vil framheve den tradisjonelle lærerrollen som autoritet og dømmende vokter over elevene som slettes ikke er så naturlig kunnskapshungrende som nyere pedagoger har ment.

INFORMASJONSVITENSKAPEN OG ULIKE LÆRINGSSYN

5.1. Informasjonssøking, informasjonsbehov og læring

I forrige kapittel har jeg gjennomgått ulike læringssyn. Jeg har vist en utvikling fra det behavioristiske læringssynet som dominerte som pedagogisk teori fram til 1960-tallet, til det kognitive perspektivet som fokuserte på individets indre prosesser – til et kontekstuellt læringssyn som fokuserer på læring som en sosial prosess. Kan man finne en liknende utvikling innen bibliotek- og informasjonsvitenskapen?

5.2. Hva er informasjonsvitenskap?

Bibliotekfaget har tradisjonelt dreid seg om ordning av dokumenter og systemer for gjenfinning av dem. Den grunnleggende tesen har vært at større vektlegging på ordning (kunnskapsorganisering gjennom katalogisering og klassifisering) gjør at man må bruke mindre tid på gjenfinning. Gjenfinningssystemene som kortkatalogen, var tradisjonelt beregnet på å brukes av personale med en viss utdanning eller opplæring. Bibliotekfaget hadde sterke islett av håndverksmessig utdanning i form av for eksempel opplæring i produksjon av katalogkort. Faget var knytta til institusjonen bibliotek og dermed også til studiet av bibliotekinstitusjonen.

I løpet av 1960- og 70-årene vokste den akademiske disiplinen «Information retrieval» – gjenfinning – fram. Dette ble knyttet til utviklinga av datamaskiner og digitalt lagret informasjon som gjorde at disiplinen ikke lenger bare

var knytta til bibliotekinstitusjonen. Ved Sivilbibliotekarstudiet ved Høgskolen i Oslo var dette faget inntil nylig delt i to: Algoritmeorientert gjenfinning og Brukerorientert gjenfinning.

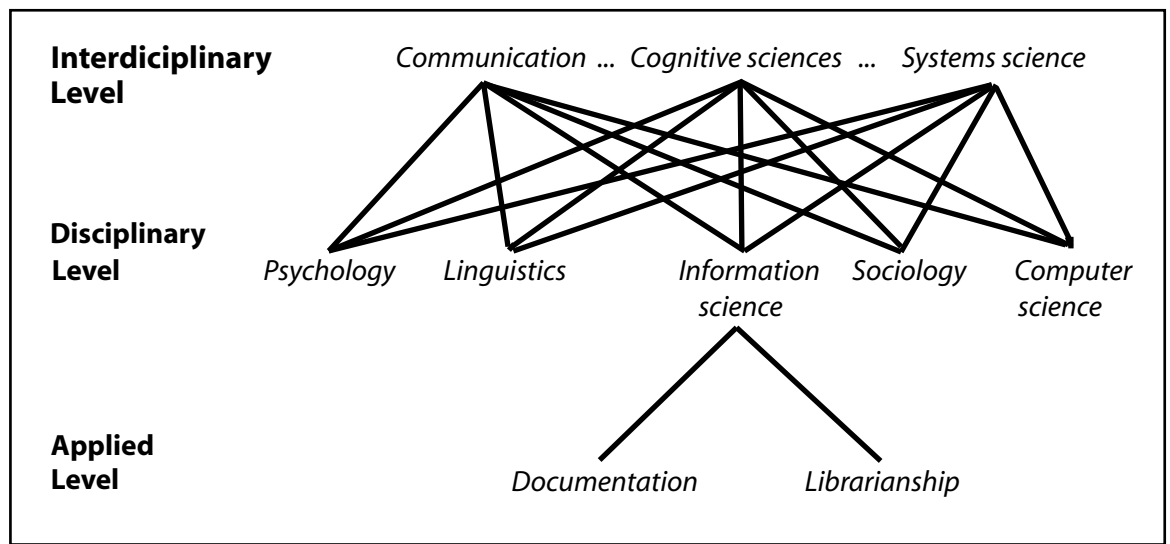
Peter Ingwersen beskriver hva LIS – Library and Information Science – er. (Ingwersen, 1992) Begrepet betegner fagene i bibliotekutdanningene over hele verden, men hos Ingwersen står information retrieval-begrepet sentralt i dette. Hva er egentlig information science – spør Ingwersen. Hva er egentlig substansen? Han svarer med å kalle faget en fargesterk cocktail: «For å illustrere den fargefulle cocktailen som IR-forskningen og dens resultater er, starter man med de grunnleggende ingrediensene, Salton og Spark-Jones, blander dem med van Rijsbergen, slik at de matematisk-lingvistiske-logiske posisjonene i IR-teorien fra fortid til nåtid er dekket. Men, dette kan man mikse med litt Belkin & Vickery og Ellis for å få til brukerorientering i en sosio-psykologisk kontekst, og cocktailen er nesten ferdig ved at man tilfører et pragmatisk aspekt fra Croft eller E. Fox. For å toppe smaken tilfører man noen dråper med Blair (Wittgenstein) og selvfølgelig Winograd & Flores (Heidegger). Denne blandingen eller lignende kan man forvente blir laget i virkelige LIS-undervisningssteder over hele verden, men ikke særlig tilgjengelig utenfor vårt fagfelt.» (Min oversettelse, Ingwersen, 1992 s. 8³)

Professor Tom D. Wilson (Wilson 2002) viser også til at det er mye forvir-

ring om hva som ligger i begrepet Information Science. Det er diskusjon om hva som ligger i begrepet science og ikke minst er det diskusjon om hvorvidt det er mulig å ha et samlende teorigrunnlag for faget. Wilson sjøl mener at «information science is a multi-disciplinary field, the research objects of which range from chemical formulae for which efficient storage is being sought in computer memories to people behaving in particular ways to obtain needed information, therefore a «unifying theory» is unattainable: The research objects are so diverse, representing so many «integrate levels» that theories drawn from many disciplines are needed to guide effective research on each sub-branch of «information science»» (Wilson 2002). Wersig kaller informasjonsvitenskapen for en postmoderne vitenskap ved at den ikke passer inn i etablerte mønster av vitenskapelige disipliner, men går på tvers av gamle faginnndelinger. Det er en vitenskap i gråsonen mellom samfunnsvitenskap og humaniora, naturvitenskapene og de tekniske vitenskapene. Informasjonsvitenskapens postmodernitet ligger i at den ikke er en spesialisert vitenskap, men at den går motsatt veg: Tverrfaglighet framfor fordypning (Egeland 2001).

Informasjonsvitenskapen er inspirert av ulike vitenskaper som vist på figur 5.1.

Pedagogikken er ikke et av fagene som Ingwersen opererer med i sin figur. På den annen side er pedagogikken sterkt beslektet med psykologien.



Figur 5.1: Hentet fra Ingwersen, 1999.

Information retrieval-faget har tradisjonelt sett på informasjon ut fra et systemperspektiv, dvs. ut fra hvordan datamengden var organisert og systemer for gjenfinning ut fra målet om høyest relevans og minst støy (Kuhlthau 1993). Faget hadde fokus på ulike algoritmer for optimal gjenfinning av dokumenter av alle slag. Wersig kritiserer dette fokuset på enkeltdokumentene og mener at faget mister helhetssynet som er så viktig i kunnskapssamfunnet (Wersig 2000).

Information retrieval har sitt utgangspunkt i dokumentet eller datamengden, tilsvarende til at man i den behavioristiske læringsteorien tok utgangspunkt i atferden eller læringsmålene. Men biblioteket har ikke bare dokumenter, det har også brukere. I følge Dervin og Nilan (1986) skjedde det et paradigmeskifte i slutten av 70-årene, begynnelsen av 1980-årene, hvor det systemorienterte perspektivet ble erstattet med et individuelt perspektiv hvor nettopp brukeren ble satt i sentrum. Vi fikk et fokus på brukerne og de prosessene som de går gjennom for å søke og bruke dokumenter. Det kom mange brukerstudier som var svært påvirket av kognitiv psykologi. Et hovedpunkt er at disse brukerstudiene konsentrerer seg om personens behov og personens handlinger, – og ikke bare er begrenset til interaksjonen med IR-systemet eller biblioteket. Dette har også å gjøre med at det skjer en endring i synet på informasjon: Fra informasjon som en ting, mot informasjon som en prosess.

Ved Sivilbibliotekarstudiet defineres brukerstudiene som en del av gjenfinningsfaget, fordi brukerstudiene har som formål å forbedre nettopp gjenfinningssystemene ved å lære av brukernes bruk av datamaskinene, i stedet for å lære brukerne til datamaskinenes systemer. Andre (Rafste 2001) opererer med brukerstudiene som et eget fagfelt innen bibliotek- og informasjonsfaget. Rafste refererer til Høglund (ibid, side 3) som definerer bibliotek- og informasjonsvitenskapen til å omfatte «problem kring förmedling av information eller kultur som är lagrad i form av dokument.» Jeg vil mene at det mest eksplisitte bibliotekfaget er gjenfinning, bl.a. fordi formidling er et fagfelt bibliotekene har felles med svært mange andre.

Begrepsbruken innen det fagområdet Sivilbibliotekarstudiet definerer som gjenfinning, har gått fra IR (Information Retrieval = gjenfinning) til også å omfatte IS (Information seeking = informasjonssøking) mens noe av det mest diskuterte i dag er INS (information Needs and seeking = informasjonbehov og søking). Dette er en utvikling som har klare paralleller til utviklinga innen pedagogikken.

De brukerorienterte forskerne kan skilles ved 1) hvor nær de er gjenfinningssystemene dvs IR – kontra et helhetlig perspektiv på informasjonssøking og 2) i hvilken grad informasjonssøk er dimensjonen eller om læringen står sentralt. I den første bolken vil vi finne forskere som Ing-

wersen og Belkin, i den siste Dervin, Kuhlthau, Limberg.

5.3. Det tradisjonelle paradigmet

Det tradisjonelle paradigmet i informasjonsvitenskapen var basert på teorier fra Shannon og Weaver fra slutten av 1940-tallet. De så informasjon som noe objektivt, eksternt – som noe som kunne eksistere utenfor individet. Shannons teorier ble viktige for den IT-baserte informasjonsvitenskapen som oppfattet informasjon som noe som var målbart (for eksempel i bytes) og som kunne transporteres via et datanett (Claude E. Shannon and Warren Weaver (1964) *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois, referert hos Owousu-Ansah, 2003). En slik oppfatning har en klar parallell til det behavioristiske læringsynet. Behavioristene var opptatt av endret ytre atferd. Tilsvarende i bibliotekvesenet med informasjonsmengde målt i antall bøker eller relevante treff på et gitt spørsmål. Denne systemorienterte synsvinkelen har som utgangspunkt at folk er brukere av informasjonssystemer – oppgaven er å konstruere systemer som folk kan ta i bruk. Fokus rettes på effektivitet og optimalisering av systemet. Informasjonsbehovet som en ekstern mengde er et nøkkelord.

Gerry Salton identifiserer informasjonen som tekstinhold, informasjonen blir representert ved ordene eller indeksternene. Det betyr at det semantiske innholdet er uvesentlig. Om informasjon-

nen er relevant eller ikke for brukeren, er noe som først og fremst har interesse i forhold til gjenfinningssystemet (Ingwersen 1992, s. 26).

Shannons syn på informasjon som en objektiv mengde gjør at fokuset på læring blir mindre viktig. Biblioteket forvalter den objektive mengden som kan formidles til andre – for eksempel lærere som skal bruke informasjonen i sin undervisning, eller til studentene selv. Hva denne overføringen av informasjon brukes til eller fører til hos mot-takeren tilhører en helt annen disiplin, nemlig pedagogikken. Dette beskriver det tradisjonelle forholdet mellom bibliotek og utdanningsinstitusjon, hvor biblioteket er en støttefunksjon for læringen som foregår på en annen arena og tilhører en annen kontekst.

I likhet med behavioristisk orientert praksis i utdanningssystemet, har behaviorismen i bibliotekene vært seiglivet i sin dominans. Den danner fortsatt for eksempel grunnlaget for mye systemorientert brukerundervisning hvor fokuset bare er hvordan brukeren skal beherske teknologien, ikke hva slags informasjon brukeren er ute etter og hva hun skal bruke den til.

Denne tradisjonelle oppfatningen av informasjon har den fordelen at den er lett målbar. Eksempelvis rapporterer bibliotekene sin virksomhet i antall utlån, antall bøker og andre media, eventuelt fordelt på genre og fag. Rapporteringa viser bibliotekenes virksomhet, men brukes like mye som et mål på bibliotekets betydning for publikum, slik at mange utlån betyr mye informasjon overlevert, uten at man vet noe mer om denne informasjonen har virket for brukeren.

5.4. Kognitivistisk informasjonsvitenskap

Den amerikanske sosiologen Brenda Dervin utviklet sin teori om «sense-making» på slutten av 1970-tallet. Hun sier at virkeligheten er diskontinuerlig, at den er en samling av situasjoner. Informasjonsbehov oppstår når vi møter et hull (gap) i vårt verdensbilde. Det oppstår da et behov for fornuftskaiping – sense making. Hva som fungerer som informasjon for den enkelte, styres delvis av situasjonen, av eksisterende verdensbilde og hvilken strategi som vanligvis velges for å bygge bro over hullet. Det betyr at like spørsmål fra to personer vil kunne kreve helt ulike svar. Det er en konstruktivistisk informasjonsmodell fordi den ikke ser informasjonen som noe objektivt og eksternt, men som noe som blir konstruert av brukeren.

Informasjon eksisterer ikke abstrakt, den må tolkes. De kognitive prosessene hos brukeren er det sentrale. Vi konstruerer kognitive kart over omgivelsene, kart som stadig endres etter som vi får ny informasjon, eller nye erfaringer. Vi blir endret av ny informasjon, noe som igjen påvirker hvordan vi tolker informasjon i framtida. I Dervins sense-making modell kommer brukeren i sentrum fordi informasjon blir det som brukeren finner informerende (Morris 1994). Brenda Dervin snakker om tre definisjoner eller betydninger av informasjon:

1. Det objektive, det som for eksempel står i en bok
2. De mentale bevissthetsbildene som informasjonen fortolkes gjennom
3. Individets problemløsningsstil.

Kjernen i Dervins sense-making-teori er at det er noe systematisk i den individuelle atferden. Informasjonssøkinga er ikke kaotisk, men den må betraktes som en prosess og ikke en statisk tilstand (ibid s. 22) Informasjonsbehov kan derfor forstås gjennom studier av prosessen som brukerne går igjennom for når de opplever et informasjonsgap som de vil komme over, og av hvordan de får ny informasjon.

Omtrent samtidig med Dervin utviklet Nickolas J. Belkin (professor ved Rutgers University, USA) sin teori om «anomaly state of knowledge» (ASK). Hans tese er at brukeren ikke har noe informasjonsbehov, men et problem som trenger løsning. Belkin forutsetter at informasjonsbehovet er sammenfattende med svaret – begreper i spørsmålet må være i svaret. Idealsystemet er at brukeren beskriver sin situasjon, systemet fanger opp beskrivelsen og matcher det med løsningsmuligheter i dokumentene. Her utfordrer Belkin det som er informasjonssøkingas hovedproblem: Hvordan spørre om det du ikke vet, eller bare har vage ideer om? Belkins oppmerksomhet dreide seg om å representere brukers problemstilling til et informasjonssystem. For å gjøre dette har han konvertert ordene i problemstillingen i et semantisk nettverk som inneholder forbindelser mellom termene.

Carol Collier Kuhlthau er en av de som forskerne som har bidratt sterkest til å undersøke informasjonssøkeprosessen og faser av den. Hun utviklet sin teori om «usikkerhetsprinsippet» (uncertainty principle) på begynnelsen av 90-tallet (Morris 1994). Usikkerheten er en kognitiv og affektiv tilstand som følger med de innledende fasene i en forskningsprosess, mens studenten er

usikker på emnet og mangler klarhet i forståelsen av problemet. Kuhlthau mener at man i informasjonssøking heller søker mening enn svar. Hun kartla sju faser i informasjonssøkeprosessen: Task Initiation, Topic selection, Prefocus Exploration, Focus Formulation, Information, Collection, Search Closure. Formuleringen av et fokus for emnet som skal studeres, fase 4, er vendepunktet i informasjonssøkinga. Det er tre elementer som opptar Kuhlthau: De kognitive prosessene, emosjonene og handlingene. Disse tre elementene brukes i ulik grad i forhold til de 7 fasene i informasjonssøkeprosessen. Kuhlthau fant også at elevenes interesse for oppgaven økte med sterkere fokus på emnet, i forhold til fokus på informasjonssøking. Kuhlthau kaller selv sin teori for en «konstruktivistisk prosesstilnærming» («constructive process» approach, Morris 1994 s. 23) Kuhlthau henviser til lærings-teorier fra bl.a. John Dewey (Limberg, Hultgren, Jarneving, 2002). Kuhlthau er opptatt av brukeropplæring og referansearbeidet i biblioteket og mener at inngripen i studentenes informasjonssøkingprosess er avhengig av reflekterte bibliotekarer som forstår det dynamiske i prosessen ved å lære av informasjon, og som kan inkorporere denne lærdommen i samarbeidet med studenten.

Den viktigste endringen i bibliotekpraksisen som følge av et kognitivistisk syn på informasjon, er økt vekt på brukersamtalen. Det er vanskelig å spørre om det man ikke vet. En grundig brukersamtale mellom bibliotekar og bruker kan avdekke hva som er brukers egentlige informasjonsbehov utover det innledende spørsmålet.

5.5. Kontekstuell orientert informasjonsvitenskap

Gjennom 1990-åra blir det kognitive synspunktet utsatt for kritikk. Det er en mangel på konsistens i analogien mellom den kognitive verden av mennesker og informasjonssystemene. Det kognitive paradigmet som er basert på en individuell mental prosess, ekskluderer den sosiale konteksten hvor menneskelige oppfatninger blir skapt. Den tredje kritikken er en filosofisk basert kritikk mot «mentalismen» i IR-forskning, dvs. at man fokuserer på uobserverbare kognitive prosesser i stedet for manifest observerbare handlinger eller språk.

Peter Ingwersen er opptatt av gjenfinningssystemer. I hans hovedverk (Ingwersen 1992) beskriver han hvordan information retrieval-faget har utviklet seg gjennom tre årtier og tre grunnleggende tilnæringsmåter: En

klassisk/tradisjonell, en bruker-orientert og en kognitiv. Alle tre er fortsatt fullt ut levende. Han sammenligner menneskets måte å tenke (kognisjon) med datamaskinens og opererer med begrepet kognitivism kontra en kognitiv tilnærming. Med det siste mener han å peke på at hjernen nettopp ikke fungerer som en datamaskin, eller omvendt. Vi vet hvordan datamaskinen fungerer, men vi vet ikke helt hvordan hjernen fungerer. Forskjellen har bl.a. med konteksthengighet å gjøre. Her spiller bruken av språk en avgjørende rolle, sier Ingwersen (ibid s. 24) som bl.a. viser til Vygotski. Ingwersen må sies å befinne seg i en kognitiv tradisjon innen informasjonsvitenskapen, men også med sterk vekt på konteksten for den enkelte brukeren.

Limberg (Limberg 1999, 2002) refererer forskningsarbeidet til Judy M. Pitts. Hennes funn var at informasjonssøking ikke er en generell prosess, uavhengig av innhold. Hun understreket at studentene aldri brukte sine tidligere kunnskaper i informasjonssøking isolert, men alltid forholdt seg til tidligere kunnskap om emnet man søkte informasjon om.

Limberg (Limberg 1999) lanserer fenomenografi som et alternativ til de kognitive brukerstudiene. Fenomenografi betyr å være opptatt av et menneskes oppfatning av et problem. I stedet for å spørre: Hva er årsaken til sult og fattigdom i verden, så spør fenomenografen: Hva tror folk er årsaken til sult og fattigdom i verden? Det finnes ingen objektiv kunnskap, folks oppfatning av et problem utgjør kunnskapen om problemet. Poenget er at det er en uskillelig enhet mellom innhold og struktur. Dette er nytt i forhold til den kognitive tradisjon som bare vil være opptatt av strukturene. Den fenomenografiske tilnærminga er en slags kontekstuell tilnærming basert på enheten mellom problem og metode. Også andre bibliotekforskere har vært opptatt av at informasjonssøkinga er forskjellig ut fra hva slags problem som skal løses, dvs. ut fra konteksten.

Limberg (1999) framholder at læring er et sentralt begrep i fenomenografien, mens det sjeldent blir vurdert i de kognitive brukerstudiene. Den kognitive oppfatningen vil være at informasjonen (objektet) er plassert utenfor brukeren (subjektet) og at informasjonen blir overført via en kanal. Fenomenografien oppfatter subjekt og objekt som en enhet, eller internt beslektet, jfr. at oppfatninger av noe er det samme som kunnskapen som finnes om noe. Poenget er at informasjonssøkeprosessen

vanskelig kan skilles ut fra, men er en del av hele læringsprosessen.

Mange av studiene fra 70-, 80- og 90-tallet var laboratorieforsøk der brukerne skulle testes i forhold til gitte oppgaver/spørsmål. Nå har fokuset dreid seg over til å studere virkelige brukeres virkelige informasjonsbehov i deres daglige virksomhet.

Carol Kuhlthau og Pertti Vakkari redigerte i 1999 et spesialnummer av tidsskriftet *Information Processing and Management* hvor temaet var «Information seeking in Context». De skriver: (Kuhlthau & Vakkari, 1999) «Context, as an essential component for understanding information seeking behaviour, is receiving increased attention by researchers in information and use. Heightened interest in context may be a reaction to the limitation of the objectivist view of meeting information needs by query matching within a system perspective. Research into context highlights a user-centred approach to study of information seeking and use that emphasizes real users with actual information needs by situations arising in daily living.»

Sanna Talja, Keso og Pietiläinen (Talja, 1999) bekrefter i en artikkel i samme nummer av *Information Processing and Management*, at mye av teorien og forskningen om informasjonsbehov og søking befinner seg innenfor en behavioristisk forståelsesramme som har dominert faget. De framhever behovet for å bruke et konstruktivistisk perspektiv for å bevege seg fra den vanlige objektorienterte tilnærminga over til en tilnærming hvor informasjonssøking og informasjonsbehov som fenomen tolkes ut fra sosial og kulturell sammenheng. Dette betyr at det er en bevegelse også bort fra å vurdere informasjonssøking ut fra en studie av informasjonssøkeremner, og over til en mer holistisk vurdering av menneskers informasjonsbehov i sitt daglige liv. De kritiserer at «kontekstuelle sammenhenger vanligvis blir beskrevet for å gi bakgrunn for studiene av individenes eller grupperes informasjonsoppførsel, ikke for å understreke hvor kontekstuell kunnskap egentlig er. Fra et meta-teoretisk synspunkt, er konteksten stedet hvor et fenomen blir konstituert som forskningsobjekt. En måte å forstå INS- (informasjonsbehov og søking-) fenomenen på, er å definere dem som mønster av oppførsel, en annen måte er å forstå dem som fenomen mediert av sosiale og kulturelle meninger og verdier. En god del av dagens teori og forskning i INS studier finnes innen det behavioristiske

rammeverket som er så vanlig og dermed blir tatt for gitt at det sjelden blir sett på som et paradigme (Talja 1999, min oversettelse⁴).

Jeg har tidligere brukt begrepet konstruktivistisk slik at det omfatter både et kognitivt orientert læringssyn som er mer orientert om individets kognitive tankerprosesser, og det kontekstuelle læringssynet som også tar i betraktning at læring er en sosial prosess. Både Kuhlthau/Vakkari og Talja m.fl. snakker om et skifte fra et objektivistisk eller et behavioristisk syn. Samtidig er fokuset på konteksten og det sosiale så framtrædende, at jeg vil mene at det er en retning innen informasjonsvitenskapen tilsvarende kontekstuell læring.

Kariina Bystrøm disputerte i 1999 med en doktoravhandling om oppgavekompleksitet, informasjonstyper og informasjonskilder (Task Complexity, Information types and Information Sources, Bystrøm 1999). Hun foretok en kartlegging av oppgaveløsning hos 39 kommunale byråkrater i to finske byer. Undersøkelsen viste en klar sammenheng mellom hva slags type informasjon som det var behov for, og hvilke informasjonskilder som ble brukt. Økt vanskelighetsgrad (task complexity) førte til redusert bruk av skriftlige kilder, og økt bruk av personer. Formålet med undersøkelsen var å studere informasjonssøkeatferd i forhold til hva slags oppgaver som skulle løses i en naturlig jobbsammenheng. Utgangspunktet var at informasjonssøkinga ble sett på som en underoppgave av problemet som trengte en løsning. Ved å studere det enkelte individs løsning av den enkelte oppgave, kunne hun også studere individuelle og sosiale forskjeller. Kariina Bystrøm har tidligere forsket på samme felt sammen med Kalervo Järvelin fra Informasjonsstudiene i Tampere, Finland. De understreker at det er en rekke forhold som påvirker informasjonssøkeatferden. De nevner bl.a. den kulturelle og politiske settingen, hva slags yrke man har, hva slags referansegrupper, «usynlige kolleger» samt individuelle forskjeller (Bystrøm, Järvelin 1995).

Fokuset på miljøet omkring oppgaveløsningen, samt oppgavens ulike domener, viser at også forskningen på task complexity er en kontekstuell innfallsvinkel til informasjonssøkeatferden.

I neste kapittel skal vi se nærmere på tre arbeider som viser til tre ulike måter å studere bruken av bibliotek i utdanningsinstitusjoner, men hvor det viser seg at konklusjonen mht læring – ikke er så ulik. Det er Elisabeth Tallaksen Rafste som skrev den første norske

doktoravhandlingen om bibliotek, det er en artikkel av Carol Kuhlthau som er sentral når det gjelder bibliotekforskning i USA og internasjonalt. Og det er Louise Limberg som er pedagogisk leder ved bibliotekutdanningen i Borås i Sverige og som har sin forskningsinnsats rettet mot samspillet mellom bibliotek og læring.

5.6. Oppsummering

Innledningsvis i kapittelet reiste jeg spørsmålet om vi kunne se den samme utviklinga innen informasjonsvitenskapen som vi har sett innen synet på læring.

En effekt av oppdelingen i spesialiserte fag, er at skrankene er blitt større mot andre fag, for eksempel mellom bibliotek- og informasjonsfaget og pedagogikken. Det betyr at man kan studere de samme fenomenene, men bruke helt ulike faguttrykk for å beskrive dem. For eksempel er det slik at læring har vært et begrep knyttet til disiplinen pedagogikk, mens for eksempel relevant informasjon har vært knytta til bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Her har man for eksempel diskutert hvordan informasjon endrer brukeren, mens pedagogene har diskutert hvordan man lærer når man får undervisning eller leser. Men det er med noe ulik innfallsvinkel det samme fenomenet som beskrives.

Bibliotek- og informasjonsvitenskapen kan operere med ulike delfag (jfr. om brukerstudier er et eget fag, eller en del av et større gjenfinningsfag). Uansett ser vi en bevegelse fra en oppfatning av informasjon som noe objektivt og målbart, via fokus på enkeltindividet til fokus på enkeltindividet i de ulike informasjonssøkesituasjonen som vedkommende er i. En annen måte å se det på er at vi har et tradisjonelt bibliografisk paradigme som fokuserer på dokument og søketeknikker. Dette paradigmet forutsetter rasjonalitet og sikkerhet, i motsetning til Kuhlthaus usikkerhetsparadigme. Kuhlthaus bidrag er å slå fast at informasjonssøking er en prosess og at denne prosessen handler om læring. Det nyeste er så å rette fokuset ikke på søkinga, men på bruken av informasjon. Det er dette Limberg og Pitts gjør hvor de understreker at informasjonssøking ikke kan skilles ut fra emnet og konteksten. Det betyr ikke at ikke for eksempel Limberg er like opptatt av læring som Kuhlthau er, men at hun i større grad ser læringen som et sosialt fenomen.

Jeg mener at det er en klar parallell mellom utviklinga i læringssyn og utviklinga i bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Noe annet hadde kanskje

vært overraskende, siden vi så hvordan samfunnsmessige endringer har tvunget fram endringer med hensyn til læringssyn. Det ville være overraskende om dette ikke også omfattet bibliotek- og informasjonsvitenskapen.

Når læring er et sosialt fenomen gir det visse føringer for utdanningsinstitusjoner og bibliotek. Når informasjonssøking er en prosess nært knytta til emnet det søkes informasjon om, og knytta til oppfatninger hos den enkelte – ser vi at læringssynet og informasjonssøkingssynet nærmer seg hverandre. Begge deler handler om hva som skaper ny kunnskap hos den lærende. Det er læring det handler om.

3 "To illustrate the colourful cocktail of IR research and its findings one picks the basic ingredients, Salton & Spark-Jones, mixing them with van Rijsbergen, whereby mathematical-linguistic-logico positions in IR-theory from the past and present are covered. Thus, this can be mixed with some Belkin & Vickery and Ellis to provide a user-orientation in a socio-psychological context, and the cocktail is almost ready by adding pragmatic aspects from Croft or E. Fox. To give it a final touch one adds some drops of Blair (Wittgenstein) and the mandatory Winograd & Flores (Heidegger). This blend or other similar can be expected all over the world – not easily achieved outside our field, however."

4 Contextual entities are usually described to provide a background for the study of individuals' or groups' information behavior, not in order to point out how contextual knowledge is. From a metatheoretical viewpoint, context is the site where a phenomenon is constituted as a research object. One way of understanding INS phenomena is to define them as patterns of behavior; another way is to understand them as phenomena mediated by social and cultural meanings and values. A large proportion of current theory and research in INS studies is located within the behaviorist framework which has become so familiar and taken-for-granted that it is rarely seen as a paradigm.



Foto: Cedric Archer: Biblioteket, Høgskolen i Vestfold, Borre

FIRE STUDIER AV LÆRING I BIBLIOTEK

6.1. Bruk av bibliotek i videregående skole

I 2001 kom den første norske doktor-disputas i bibliotekforskningsprogrammet, med Elisabeth Tallaksen Rafstes avhandling hvor hun undersøker elevenes bruk av tre bibliotek i videregående skole. Rafste har gjennomført en empirisk undersøkelse i to bibliotek i videregående skole. Hun ønsket å finne ut hvordan elevene bruker skolebiblioteket. Utgangspunktet var altså ikke å evaluere læringsgevinsten ved bruk av skolebiblioteket.

Hun valgte observasjon, intervju og spørreskjema som metoder. Observatørrollen har to ytterpunkter – full deltaker eller ren observatør. Eller deltaker som observatør kontra observatør som deltaker (Hammersley og Atkinson, referert hos Rafste). Rafste valgte rollen observatør som deltaker. Hun ønsket å observere ikke bare elevenes handlinger, men også hva de sa og gjorde i ulike situasjoner. Det inkluderte også å komme i uformell samtale med elevene. Observasjonene foregikk i klasserommet og i skolebiblioteket. Skolebiblioteket ble oppdelt i ulike lokasjoner. Intervjuene var semi-strukturerte, generelle dybdeintervjuer av enkeltindivider. Elevene og lærerne meldte seg frivillig til intervjuene. Spørreskjemaet som ble brukt hadde 33 spørsmål. Det ble først prøvd ut på noen få elever før det ble brukt som undersøkelsesmetode. Rafste var selv instruktør i klassen mens skjemaene ble fylt ut.

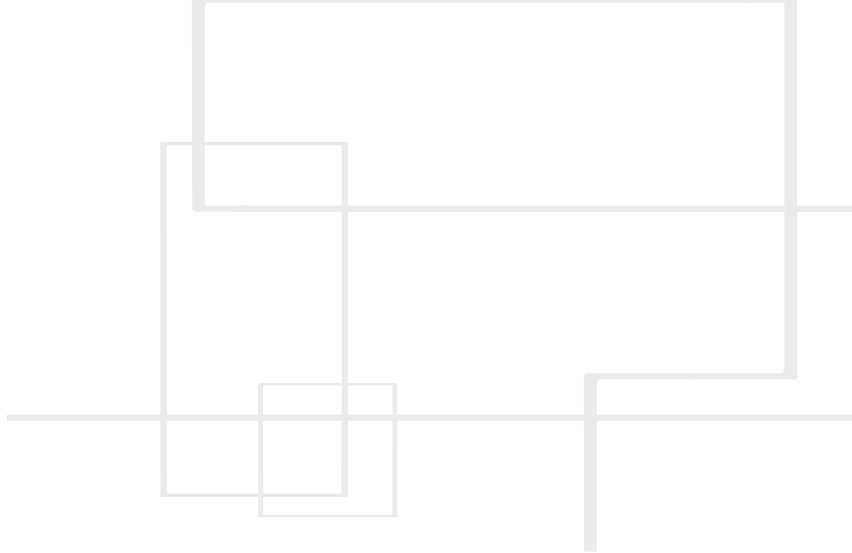
Rafste vurderer materialet om skolebibliotekene på to måter: Først vurderes skolebiblioteket som sosialt system på et strukturelt samfunnsnivå. Deretter går hun inn på individnivået og ser på skolebiblioteket som en sosialiseringarena.

I vurderingen av skolebiblioteket som sosialt system bruker hun Anthony Giddens struktureringsteori. Struktureringsteorien forklarer hvordan samfunnsstrukturer blir skapt og gjenskapes gjennom samspillet mellom individ og institusjon/samfunn over tid. Sosiale systemer bidrar til å prege individer, samtidig som disse individene igjen bidrar til å endre, utvikle og opprettholde de sosiale systemene. Giddens snakker om sosiale rom i forhold til sosiale systemer. Rommet er ikke aleine, men må fylles med aktører som bruker rommet i en sammenheng, kontekst. (Rafste 2001, s. 72). Et av de viktigste begrepene hos Giddens er 'locale'. Det er et komplisert begrep. Rafste viser til Giddens eksempel på huset som et 'locale'. Husets rom har en fastlåsthet som kommer fra det sosiale systemet som for eksempel fører til at badet rommet ikke brukes som spisestue. Den fysiske strukturen sender signaler om sosial praksis. Den er denne sosiale praksisen Rafste ønsker å studere. Hun mener at skolebiblioteket framstår som en gråson mellom klasserom og skolegård (ibid s. 74), som et «porøst» rom hvor den eneste sterke strukturen er at det finnes systematiserte trykte tekster der. Det er dette som er legitimiteten for skole-

bibliotekene, skriver hun. Dermed blir det et paradoks når hun finner at den sosiale praksisen mer består i at elevene bringer sine trykte tekster (lærebøker) til biblioteket, enn at de bruker/låner de tekstene som er der. (ibid s. 74).

Skolens oppgave er å sosialisere elevene. I et sosiokulturelt perspektiv kan vi like gjerne bruke begrepet læring. Ved siden av den læringen som fremmes gjennom læreplaner og læringsmål, foregår det en annen sosialisering. Rafste er opptatt av både den formelle og den uformelle sosialiseringen. Den formelle sosialiseringen er den ønskede sosialiseringen som for eksempel er målet med skolegangen. Sosialisering kan deles opp i primær og sekundærsosialisering. Primærsosialisering eller internalisering er det som skjer i de første barneårene og som først og fremst vil omfatte familie. Sekundærsosialiseringen eller eksternaliseringen omfatter skole, barnehage på den formelle siden, massemedia og jevnaldrende på den uformelle siden (ibid s. 91). Rafste finner at også her befinner skolebiblioteket seg i en gråson mellom den formelle sosialiseringarenaen i klasserommet og den uformelle i skolegården (ibid s. 95).

Rafstes undersøkelse viste at skoleelevene brukte skolebibliotek like mye til fritidsrelaterte sysler som undervisningsrelaterte (Rafste 2001, s. 410). Et bibliotek var svært dominert av gutter, et annet av jenter. Giddens struktureringsteori ga forståelse av dette fenomenet – hvordan sosiale strukturer oppstår og fornyer seg.



Rafstes utgangspunkt var altså å studere bruken av skolebiblioteket som et av skolens sosiale rom. Hun ville undersøke hva elevene brukte biblioteket til og hva det betyr for dem (Rafste 2001, s. 1). Rafstes utgangspunkt var altså ikke å spesifikt undersøke bibliotekets betydning for elevenes læring. Gjennom gjennomgangen av tidligere bibliotekforskning peker hun på metodiske problemer i det å avdekke læringseffekt.

Et av Rafstes viktigste funn er at elevenes bibliotekbruk i liten grad er undervisningsrelatert. Det forstår Rafste først og fremst ut fra den undervisningsorganiseringa som er på skolene, som legger lite opp til elevstyrt og elevaktiv læring. Hun bruker her begrepene integrert kode for å betegne undervisning som åpner for samarbeid mellom lærer og elev, mens koleksjonskode betegner en undervisningsmetode der lærerens formidling står i sentrum (ibid s. 266).

Den fritidsrelaterte bruken må forstås ut fra elevenes behov for selvforvaltende regioner. Den uformelle sosialiseringen til bruk av skolebiblioteket vurderes som viktig i forhold til trivsel, sosial kompetanse og trygghet. Likevel tyder funnene på at skolebibliotek som «locale» (begrep fra Giddens) ikke åpner for bruk som bakregion for alle. Noen elevgrupper på hver skole «okkuperer» biblioteket – setter dagsorden for det. Dette ekskluderer jentene på den ene skolen, gutter fra yrkesfaglig studieretning på den andre.

Rafste finner at lærerne ikke opp-

fatter skolebiblioteket som en del av en undervisningsarena som også er deres ansvarsområde (ibid, s. 368). Hvis eleven velger å finne informasjon på skolebiblioteket, så er dette en sak mellom eleven og skolebibliotekaren. Lærerne har svært manglende erfaring og kunnskap om skolebiblioteket.

Rafste konkluderer med at skolebibliotekene riktignok administreres av skolen, men de fungerer som en parallell sosial institusjon (ibid, s. 411). Ut fra sitt materiale og med henvisning til andre forskere, mener hun at skolebiblioteket føyer seg inn i en folkebibliotektradisjon. I det legger hun bl.a. at aktiviteten i stor grad er knyttet til fritidsbruk og at lærerne frikopler seg fra skolebiblioteket og lar det være opp til elevene selv om de ønsker å bruke biblioteket (ibid, s. 411).

De praktisk-politiske konsekvensene som Rafste trekker av sine funn, ligner svært på konklusjonen som Carol C. Kuhlthau og McNally har kommet fram til: Med tanke på økt bruk av skolebiblioteket til undervisning/læringsformål må integreringa av skolebiblioteket i undervisningen, styrkes. Biblioteket må brukes som et utvidet klasserom i elevenes hverdagsliv på skolen og skolebibliotekene må først og fremst knyttes til læreplanene. Det er enklere sagt enn gjort: Verken læreplanen av 1976 eller 1994 har ført til en slik integrering, til tross for gode intensjoner (ibid s. 412). Rafste peker først og fremst på viktigheten av å få til nye undervisnings-

former hvor biblioteket er integrert, i lærerutdanninga. Pedagogiske emner med læreplanteori og veiledning må også bli en del av bibliotekutdanninga, mener Rafste.

6.2. Library Power-programmet

Carol C. Kuhlthau og McNally (Kuhlthau 2001) har foretatt en evaluering av det amerikanske Library Power-programmet som er det største ikke-statlige programmet som er gjennomført i skolebiblioteker i USA de siste 30 årene. Over 45 millioner dollar ble brukt i cirka 700 grunnskoler over en tre-års-periode for å forbedre læringen gjennom oppdaterte bibliotektenester. Det var Readers Digest som sto bak prosjektet. Donatoren forventet seg bedre at mediesamlinger og fagutdannede bibliotekarer skulle lede til forbedret undervisning. Douglas Zweizig og Dianne Hopkins som evaluerte prosjektet, fant at det ikke var en entydig slik sammenheng (Zweizig, Hopkins 1999).

I en artikkel i *The New Review of Information Behaviour Research* (Kuhlthau 2001) oppsummerer Carol Kuhlthau og Mary Jane McNally ved Rutgers University, lærdommer fra prosjektet med hensyn til læring. Det underliggende spørsmålet for deres arbeid var: Har LP-programmet influert på elevenes læringsmuligheter? På hvilken måte har LP-satsinga støttet kvaliteten av lærings erfaringer for elevene?

Det primære forskningsspørsmålet Kuhlthau og McNally reiste var imidler-

tid: Hva er bibliotekarenes oppfatning av elevlæring? Hvordan influerer bibliotekarenes oppfattelse på elevenes muligheter? Dette hovedspørsmålet var basert på tre hypoteser som gjorde at nettopp bibliotekarenes oppfatning av hva læring er, var en god målestokk for hvordan LP-programmet påvirket studentene, samtidig som det kunne forklare endringer fra sted til sted.

- Forskerne startet med tre hypoteser:
- Visjonen – målet – formålet med bibliotekprogrammet er avhengig av bibliotekarenes oppfatning av læring.
 - Bibliotekarenes og bibliotekprogrammets måte å skaffe muligheter for informasjonssøking og bruk, påvirker elevenes læring.
 - Rollen som biblioteket spiller i å lage muligheter for læring, er avhengig av bibliotekarenes oppfatning av hva læring er.

I hvert av de tre årene LP-programmet varte, ble bibliotekarene bedt om å svare raskt på følgende spørsmål: Tenk tilbake på Library Power-programmet, til når en student eller flere studenter hadde en meningsfull læringserfaring i biblioteket. Hvordan visste du at de lærte noe nytt? Hva er det du tenker på som gjorde dette til en god læringserfaring?

Svarene ble gruppert i 5 grupper:

- Nivå 1: Input – oppmerksomhet omkring ressurser og opplæring, ikke på elevenes læring.
- Nivå 2: Output – oppmerksomhet på målbare resultater av elevenes bruk, dvs. økning i bibliotekbruk.
- Nivå 3: Holdning – oppmerksomhet omkring endringer i elevenes holdning til biblioteket.
- Nivå 4: Ferdigheter – oppmerksomhet på informasjonssøkningsferdigheter.
- Nivå 5: Nyttbarhet (utilization) – oppmerksomhet mot informasjonsbruk for læring i forhold til oppgaver.

Over de tre årene som undersøkelsen av bibliotekarenes holdninger foregikk, skjedde det en klar endring fra å vektlegge nivå 3 (holdning) til nivå 5 (nyttbarhet). Svarene første år viste at 31,7 % av svarene om elevens læring gikk på holdning, – synkende til 22,8 % siste år. Omvendt gikk 26,9 % av svarene på nyttbarhet første år – stigende til 37,4 % tredje år. Ca 500 bibliotekarer inngikk i undersøkelsen.

Hvorfor skjedde disse endringene i oppfattelse av læring hos biblioteka-

rene? Det er vanskeligere å besvare ut fra datamaterialet, skriver Kuhlthau og McNally. Men ut fra studiet av LP-programmet over tid, peker de to på to faktorer: Den første gjaldt bibliotekarenes erfaring i LP-skolene med samarbeid med lærere og elever hvor formålet med dette samarbeidet var at bibliotekbruken skulle påvirke læringen. Den andre faktoren var rett og slett den sterke satsinga på faglig oppdatering og kompetanseoppbygging som pekte på biblioteket som nyttig for læringen. Mye av denne kompetanseoppbygginga for bibliotekarene, skjedde sammen med lærere og skoleadministrasjon.

Den andre delen av undersøkelsen gikk ut på å studere nærmere tre skoler som ble valgt ut på bakgrunn av sin vekt på nyttheten – nivå 5. Forskerne brukte to ulike uker på hver av de tre skolene. Det andre besøket innebar en mulighet til å følge opp observasjoner som ble gjort ved første besøk. Tre metoder ble brukt for å studere elevenes læring: observasjon, samtale/intervju og produkter. Det ble laget en omfattende rapport fra hver skole, basert på 5-nivåskalaen som ble funnet ved intervjuene av bibliotekarene.

De tre skolene var forskjellige: Skole 1 var i en prosess hvor vekten på problembasert læring (inquiry based learning) var svært stor. På skole nr. 2 ble dette ikke vektlagt like stort, mens på skole nr. 3 var det lite vekt på en læringsfilosofi om læring gjennom forskning/ læring gjennom problemer.

Ved skole nr. 1 og 2 var bibliotek- og informasjonssøkningsferdigheter en integrert del av læringen. I skole nr. 3 var dette isolert til å være bibliotekpersonalets domene.

Dybdeundersøkelsen av de tre skolene viste store forskjeller, sjøl om de på overflaten kunne synes like. Forskjellene i forhold til nyttheten av bibliotekbruk relaterer Kuhlthau og McNally klart til den underliggende læringsfilosofien. En forståelse av problemløsning og hvordan å tilrettelegge for læring i denne prosessen, bidro til et integrert program for bibliotekbruk på tvers av fag og pensum. Forståelsen av problemløsning som en måte å lære på, – integrert både hos skolens administrasjon og hos lærere og bibliotekarer, – førte til en holdning om at biblioteket var nyttig når det gjaldt å lære pensum.

Kuhlthau og McNally konkluderer med at deres studie betyr at bibliotekarenes oppfatning av læring har betydning for elevenes muligheter for å lære – altså en bekreftelse av starthypotesen. Når skoleadministratorer, lærere og

bibliotekarer har samme oppfatning av læringsbegrepet er det en sterk fordel for å kunne utvikle og opprettholde et bibliotekprogram som styrker elevenes læring. Forfatterne peker her på en læringsteori som de mener er naturlig for biblioteket å basere seg på. Det er den problembaserte og studentaktive læringen basert bl.a. på John Deweys filosofi om utdanning til et demokratisk samfunn.

6.3. Fenomenografi som tilnærming til informasjonsbehov

I følge Limberg (Limberg 2000) kan fenomenografien være et alternativ der den kognitive synsvinkelen blir kritisert.

Det er variasjonene i menneskelig erfaring som er gjenstanden for fenomenografisk forskning. Den er basert på empirisk forskning på variasjoner i studenters læringsutkomme. Forskjeller i studentenes læringsutkomme kan forklares gjennom ulike måter å oppfatte omgivelsene. Måten folk takler et problem på, har altså sammenheng med hvordan de erfarer/oppfatter problemet.

Denne måten å studere menneskers måter å erfare på, er annerledes enn å studere verden slik den er, skriver Limberg (ibid). Det er stor forskjell mellom å spørre: Hva er informasjonssøking? Og å spørre: Hvordan oppfatter mennesker informasjonssøking?

Fenomenografi godtar eksistensen av en virkelig verden, men denne virkelige verdenen er ikke atskilt fra menneskelige individer.

Fenomenografi atskiller seg fra fenomenologi som er en filosofisk skole for å lage en teori om menneskers erfaringer. Som en slik filosofi er den basert på teoretisk tenking mer enn empiriske studier som fenomenografien bygger på.

Limberg viser hvordan fenomenografi er brukt som metode i to forskningsprosjekter innenfor informasjonsstudier. Det er hennes eget studie som utgjorde hennes doktorarbeid i 1998: *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationsökning och lärande.*

Det andre arbeidet er en doktoravhandling av C. Bruce: *The seven facets of information literacy*, Adelaide 1997.

Bruce studerte informasjonskompetanse slik den ble erfart hos «higher educators» – dvs. hos lærere, bibliotekarer, rådgivere og annet personale ved australske universitet. Det var 60 deltakere i prosjektet. Resultatene ble gruppert i syv kategorier. Bruce skriver med et sitat fra Marton: «resultatet former en beskrivelse av en bevissthetsanatomie når det gjelder informasjonskompetanse

i gruppen» (min oversettelse). De syv kategoriene var:

1. Bruk av informasjonsteknologi for informasjonsgjenfinning og kommunikasjon (informasjonsteknologisk-konsepsjon)
 2. finne informasjon (informasjonskilde-konsepsjon)
 3. utføre en prosess (informasjonsprosess-konsepsjon)
 4. kontrollere informasjon (informasjonskontroll)
 5. bygge opp en personlig kunnskapsbase på et nytt interesseområde (kunnskapsbyggingskonsepsjon)
 6. arbeide med kunnskap og personlige perspektiver slik at ny innsikt blir skapt (kunnskapsutvidelseskonsepsjon)
 7. bruk av informasjon på en «vis» måte slik at det gir fordel for andre (visdomskonsepsjon)
- (Bruce)

Kategoriene er hierarkiske. Vi ser at det her er klare likheter med hierarkiet som Kuhlthau/McNally opererer med når det gjelder bibliotekarenes oppfatning av begrepet læring.

Bruces analyse peker på at å erfare informasjon i kategoriene 1 til 4 er å oppfatte informasjon som noe objektivt og som en del av den eksterne verden, – altså det vi tidligere har kalt et tradisjonelt informasjonsparadigme eller en behavioristisk tilnærming. Kategori 5 betyr at man ser på informasjon som noe subjektivt og internt for individet – en kognitivistisk synsvinkel. Kategori 6 og 7 erfarer informasjon som transformerende, noe som kan transformerer av brukerne til å utvide kunnskap eller til og med endre brukerne, altså en mer konstruktivistisk tilnærming.

I Limbergs doktorarbeid undersøkte hun videregående skole-studenters erfaringer med informasjonssøking og bruk. Formålet var å forstå informasjonssøkingen og læringsprosessen slik den ble erfart av søkerne/de lærende i en naturlig læresituasjon. Limbergs empiriske materiale omfattet 75 intervjuer. Intervjuspørsmålene gjaldt informasjonssøking og elevenes forståelse av emnet: Hvilke positive og negative konsekvenser vil svensk EU-medlemskap føre med seg?

Limberg grupperte svarene i tre ulike kategorier av forståelse av informasjonssøking:

- A. Faktafinning
- B. Å balansere informasjon for å kunne velge riktig
- C. Grundig studie og analyse

A-konsepsjonen resulterte i et dårlig læringsresultat. B-konsepsjonen sammenfalt med bedre læringsutkomme, mens C-konsepsjonen var positivt relatert til et høyt læringsresultat.

Ved siden av de klare likhetene i metodene hos Bruce og Limberg, er det også likheter i resultatet: Både Bruces og Limbergs studier understreker at informasjonsbruk er et essensielt aspekt ved det å studere. Læringsutbyttet øker når fokuset på informasjonsteknologien erstattes med mer avanserte forståelser av informasjonssøking. Læringsutbyttet øker altså med en bevegelse fra en behavioristisk oppfatning av informasjon, over mot en mer konstruktivistisk.

Bruces kategorier sammenfaller med Kuhlthau/McNallys konklusjoner om læringsfilosofi hvor de peker på Deweys oppdragelse til demokrati: Kategori A er at eleven finner det riktige svaret. Kategori B er at eleven velger riktig side, mens kategori C innebærer at eleven sjøl lager sitt eget svar.

6.4. Oppsummering

Det generelle forskningsproblemet som ligger bak de fire studiene er hvordan bibliotekene kan bidra til læring. Rafste ønsker å kartlegge bruken av skolebiblioteket, men i doktorarbeidets konklusjoner kommer likevel ønsket om at biblioteket skal ha en plass i skolens læringsarbeid, fram som et mål. Mer spesifikt er problemet hvordan man kan måle læring. Rafste unngår dette problemet ved ikke å ta mål av seg til å måle noen læringseffekt, hun er mer holistisk i sin tilnærming til bruken av skolebibliotekene. Kuhlthau og McNally prøver å måle læring gjennom å se hvordan bibliotekarenes forhold til nettopp dette begrepet endrer seg. Limberg introduserer fenomenografien som en metode for å kunne si noe om læringseffekt. I følge Limberg er fenomenografien et alternativ til den kognitive tilnærmelsesmåten. Vi har å gjøre med fire empiriske studier: Rafste, Bruce, Limberg og Kuhlthau/McNallys. Det er kvalitative studier med bruk av både observasjon, spørreskjema og dybdeintervju. De hører til i tradisjonen brukerstudier innenfor disiplinen IRS (Information Retrieval and Seeking), samtidig som de er opptatt av å videreutvikle dette forskningsområdet utover det tradisjonelt kognitive perspektivet, men likevel mot å se på individuell og kollektiv lærings-effekt.

En felles oppsummering er at fokuset må rettes mot den lærendes informasjonssøkeprosess som en integrert del av læringsarbeidet. Informasjonssøking

er en prosess og ikke en ferdighet. Både Limberg og Bruce opererer med stadier i utvikling av informasjonssøkeatferd og viser at en konstruktivistisk tilnærming øker læringsutbyttet. Dette er også konklusjonen hos Kuhlthau. Rafstes tema er ikke å vurdere læringssyn, men også hun peker på at utbyttet av biblioteket blir større gjennom problemorientert undervisning.

Både Rafste og Kuhlthau peker direkte på behovet for integrering mellom skole og bibliotek, mens Limberg gjør det indirekte ved å fokusere på intergrasjonen mellom søkeprosess og fag.

INFORMASJON KONTRA KUNNSKAP

7.1. Kritikk av informasjons-samfunnet

Den tyske professoren Gernot Wersig ved Berlins Freie Universität skrev sin doktoravhandling i 1971 over begrepet informasjon.

Han undersøkte blant annet bruken av begrepet informasjon i dagligtalen. Utgangspunktet var at han mente at begrepet trengte en felles forståelse ikke bare for å fremme kommunikasjon mellom fagfolk i samme vitenskap eller på tvers av vitenskapene, men også for at vitenskapsfolk skal kunne kommunisere med allmennheten.

Wersig grupperte mulige definisjoner av begrepet *Informasjon* og avviste en rekke av dem:

Definisjoner som sier at informasjon er en egenskap ved alle ting, eller at informasjon er elementer av menneskelig viten (wissen), avviste han fordi en slik forståelse er langt fra dagligtalens bruk av begrepet siden den ikke forutsatte transmisjon. Andre betydninger av begrepet ble avvist fordi vi har beslektede begreper som er mer presise eller dekkende: Nyhet, mening, betydning, tenkning, databehandling.

Wersig endte med *wirkungs*-definisjonen, det vil si at informasjon er det som blir resultatet hos mottakeren ved en transmisjon, den tilvekst i viten han får eller den reduksjon av mulige svar som gjenstår etter kommunikasjonen. Etter en lang drøfting og prøving utformer han definisjonen: *Informasjon er det som reduserer tvilen hos mottakeren.*

I en artikkel fra 2000 (Wersig, 2000) kritiserer Wersig sjølve begrepet informasjonssamfunn. Begrepet henspiller på informasjonsteknologien, sier Wersig. Dette kan betraktes som det siste høydepunktet for industrisamfunnet, som i informasjonsteknologien ser den siste mulighet for vekst i industriell vareproduksjon. Også tidligere faser av informasjonssamfunnet har vært preget av nøkkelt teknologi uten at man har sagt at denne teknologien betegnet samfunnet: Hvem har hørt om elektrisitetssamfunnet, bilsamfunnet eller P-pillesamfunnet? Til tross for at dette var teknologier som endret samfunnet grunnleggende.

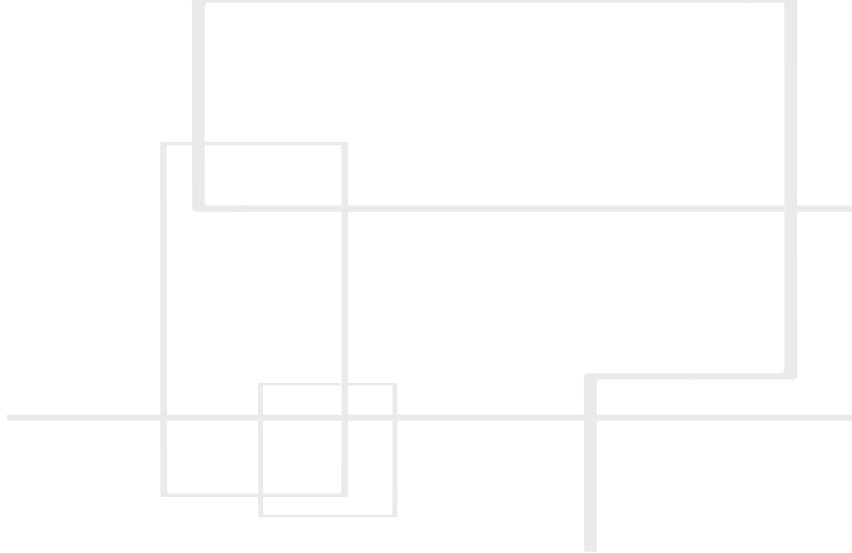
Historien om informasjonssamfunnet starter nemlig mye tidligere enn historien om informasjonsteknologien, mener Wersig. Det startet med kampen om demokratiet ved begynnelsen av det 19. århundret. Det var en kamp som konsentrerte seg om presse- og meningsfriheten, altså om informasjon som en nødvendighet for borgerrettigheter. Denne forstanden av informasjonssamfunn nådde sitt høydepunkt i Tyskland i 1961 i form av en kjennelsen i Grunndomsretten (Bundesverfassungsricht) som garanterte fri presse og en kringkasting uten statlige inngrep. Senere er enkeltmenneskets rettigheter utvidet når det gjelder retten til – og delvis eneretten til – personlig informasjon som brev, telefonsamtaler og andre personlige data. Fram til slutten av 1970-tallet var arenaen for informasjonssamfunnet makt og politikk. Deretter har den andre

siden – økonomien – overtatt som den dominerende kraften.

Med argumentasjon om viktigheten av informasjonsmangfold har antallet av radio- og fjernsynskanaler som stort sett bare sender såpeoperaer og repriser, økt enormt. Internettet har ekspandert sammen med utbygging av informasjonsmotorveier – bredbånd, ut fra en argumentasjon om ubegrenset informasjonstilgang. Den økte informasjonstilgangen er etter Wersigs mening preget av store andeler allerede kjent informasjon, store andeler ukorrekt og uaktuell informasjon, store deler med informasjon for å påvirke (reklame), informasjon med reint underholdende innhold.

Dette er en kritikk av informasjonsbegrepet som faller sammen med kritikken mot det tradisjonelle behavioristisk orienterte informasjonsparadigmet hvor informasjon er noe objektivt som kan måles og overføres, og hvor innholdet og innholdets betydning for mottakeren ikke er vesentlig. Kritikken er naturlig ut fra Wersigs definisjon av informasjon fra 1971.

Etter en naturlig oppfatting av begrepet informasjon, er altså det dominerende trekket ved dagens informasjon i betydningen såpeoperaer i reprise, at innholdet nærmest er det vi vil kalle «ikke-informasjon». Innholdets deklarerings som informasjon henspiller til den informasjonsteknologiske reduksjonen av begrepet informasjon som Shannon sto for, og som reduserte informasjon til det som teknisk lar seg overføre som



bits og bytes. Det betyr at kravet om informasjonsfrihet er blitt redusert til kravet om fritt å kunne bygge ut overføringskapasitet og teknologiske løsninger.

Wersig skriver: «Betydningen av begrepet samfunn blir svekket. Folk føler ansvar bare i sin nærmeste krets. Samfunn er ikke et anonymt system, men «den veven som holder sammen de mange forskjellige individuelle handlingene slik at hvert enkelt individ kan finne sin plass» (Wersig 2000, s 463).

Wersig viser til de to tyske sosiologene Max Weber og Georg Simmel og mener at de to var enige om at det som skapte samfunnet i industrisamfunnets tid, var yrket: Yrkesutdanning for alle, yrkesmessige statushierarkier – var viktige instrumenter for industrisamfunnet. Dette er begrep som nå svekkes, i stedet kommer livslang læring, det Wersig kaller Patchwork-eksistens, statususikkerhet. Wersig viser til Anthony Giddens og at dette viser at vi er på vei inn i et annet samfunn med en mer kompleks struktur og med nye forståelsesformer.

Når informasjon som begrep mister sin visjonære kraft og utopiske potensiale som går på å redusere usikkerhet, å bety en endring i sinnet til den enkelte (jfr. Wersigs doktorarbeid) – så mener Wersig nå at vitenbegrepet i stedet kan brukes. Alle har et nært, naturlig og intimt forhold til dette begrepet. Det er et begrep som ikke så lett lar seg teknifisere eller kommersialisere. Industrisamfunnets andre angrepsbølge under

slagordet knowledge management (wisdommanagement) vil ikke lykkes. Vitenbegrepet kan erstatte yrkesbegrepet som samfunnssprenkende kraft og bli en viktig del av implementering av et nytt samfunn.

Wersig viser til Friedrich Engels tese om kumulering av kunnskap og derav følgende omslag fra en kvantitet til en ny kvalitet (Marx). Videre peker Wersig til Feyerabend og feminismen når det gjelder differensieringen av ulike vitenformer, samt til at det er en systemisk differensiering av vitenproduksjon, presentasjon, representasjon og utbredelse.

Det viktigste argumentet for å bruke begrepet viten eller kunnskap, er at det er knyttet til kulturteknikk, og ikke lar seg løsrive fra dette. Kunnskap har gjennom hundreårene fordret at man behersket kulturteknikken lesning. Tilgangbarrierene til denne kulturteknikken er blitt gradvis redusert gjennom skolevesen, offentlige bibliotek og lesestuer og kommersialiseringen av lesning.

Wersig peker på at kulturteknikken for bruk av pc-er i nett, er utbredt bare i liten grad. Et hinder er arrogansen til den tekniske eliten. Utviklingen av denne kulturteknikken – som bibliotekarere vil kalle informasjonskompetanse – er avhengig av offentlige innganger og formidlingsinnretninger.

Påpekingen av kulturteknikken er her vesentlig for å markere forskjellen til en teknologisk, eller kommersiell

oppfatning av begrepet. Det hjelper lite å gi folk bøker hvis de ikke kan lese, sjøl om man kan hevde at de har fått informasjonen, så kan de ikke anvende seg av den. Tilsvarende hjelper det lite å levere informasjonsteknologi enten det er hardware, software eller tekster/databaser, hvis folk ikke kan anvende materialet. Denne kulturteknikken vil utvikle seg: Fort eller langsomt, – demokratisk for alle – eller først bare for eliten. Poenget er å understreke at ferdigheten dreier seg om en intellektuell ferdighet som går ut over den snevre teknologiske ferdigheten.

Å lansere begrepet viten eller kunnskap i stedet for informasjon, løser likevel ikke problemet med overfloden av informasjon. Hvordan kan man skille viten som har en betydning fra reklamevitene, underholdningsvitene som ikke har annet formål enn å påvirke kommersielt? Eller oppbevaringsproblemet. Wersig skriver (Wersig 2000 s 464):

«Hvordan reduserer man strømmen av informasjonssamfunnsmessig plapring i tønnene av verdifull vitenbrygg, slik at det lønner seg å fylle det på flasker?»⁵ Hvordan gjenfinner man vitenen i den store mengden av informasjon? Dette mener Wersig er et annet problem enn det som har dominert information retrieval-forskningsfeltet de siste 30 årene. I stedet for å konsentrere seg om gjenfinning av isolerte forekomster, vil vitenen avhenge av navigering og orientering i en sammenheng, noe som er svært mye vanskeligere.

Her mener Wersig at løsningen ligger i en konvergering av abm-institusjonene. Det vil være en organisering på brukernes premisser – de spør ikke etter hvilken institusjon som forsyner den med viten – de spør etter kunnskapen. Å lagre kunnskapen har vært et område som har vært organisert etter vitenkilder, slik at museene har vært ansvarlige for objektene, arkivene for unikatene, bibliotekene for publikasjonene. Det postindustrielle samfunnet vil definere disse institusjonene på nytt og skape nye kombinasjoner. Det vil fortsatt finnes publikasjoner, objekter og unikater – men Wersig reiser spørsmålet om hvorvidt benyttningstekniske eller metodiske grunner krever at man bør opprettholde noe skille mellom abm-institusjonene. Institusjonsformene kan bare rettferdiggjøres hvis de også kan lage et klart skille mellom informasjonssamfunnslige objektformer, mener Wersig. En kunne tenke seg en inndeling hvor bibliotekene tok hånd om cd-platene, arkivene e-postene, mobiltelefonene til bibliotekene og newsletters for dokumentasjons-sentrene. Men veven – Internett – gjør dette vanskelig. Abm-institusjonene har i alt for stor grad blitt hengende i den tidlige modernistiske fasen, dvs det 19. århundre, når det gjelder å dokumentere samfunnsutviklingen, dermed har man bidratt til at samtidsdokumentasjonen er blitt kastet i armene på online-entusiastene. Wersig postulerer: Bibliotekarer, arkivarer, dokumentalister vil forsvinne, vitenen vil bestå, i hvilken form den enn vil bli kondensert i. Vitenplattformer vil komme som vil konsentrere seg om områder av vitenen og som vil konvergere vitenproduserende, vitenåpnende, vitenorganiserende og vitenformidlende innretninger (Wersig 2000, s. 465⁶).

Hovedpoenget hos Wersig er altså å lansere begrepet viten eller kunnskap som et alternativ til informasjon og informasjonssamfunn. Formålet er å fokusere på innhold som et alternativ til den teknologisk dominerte forståelsen av informasjon, en forståelse han mener tilhører et svinnende industri-samfunn. Men hvorfor er dette relevant i forhold til begrepet læring? Jo, fordi Wersigs grunnleggende kritikk mot informasjonsbegrepet er at det ikke (lenger) fokuserer på endringene hos mottakeren – det en vil kunne kalle læring. Wersig tegner nye oppgaver for abm-institusjonene som nettopp dreier seg om å konvergere lagring av viten, vitenproduksjon og vitenformidling i en sammenheng som vil resultere i utvidet viten hos mottakeren – læring.

7.2. Retten til å kommunisere

I Canada retter William F. Birdsall en kritikk mot informasjonsteknologi-ens ideologi som har mye til felles med Wersigs kritikk. Birdsall viser til den amerikanske historikeren Arthur M. Schlesinger som peker på et mønster av bølgebevegelser i amerikansk historie mellom «konservatisme og reform, kapitalisme og demokrati, private interesser og offentlige hensyn». Det er denne dynamikken mellom politikk og økonomi, mellom staten og markedet som definerer folkebibliotekenes politiske rammer, mener Birdsall (Birdsall 2001, s. 28).

Den liberale ideologien har hatt spesiell kraft i USA. Der liberalismen i andre land kollapset under press fra høyre eller venstresida i politikken, har liberalismen i USA og i Canada hatt en forbausende evne til å tilpasse seg de rådende trender, å være tilpasningsdyktig.

Folkebibliotekene ble startet av liberale politikere som trodde på opplysning og oppdragelse. Denne liberale ideologien har blitt utsatt for press både fra konservative krefter som legger vekt på samfunnets tradisjoner og felles verdier, og fra sosialdemokrater som deler de konservatives vektlegging av felles verdier, men som understreker likhetsprinsippet. Biblioteket har tilpasset seg det rådende politiske klima med ulik vektlegging av individuell frihet kontra sosialliberalisme.

På 1970-tallet og utover stagnerte økonomien og vareproduksjonen. Samtidig ble politikken preget av klassisk markedsliberalisme. Den amerikanske bibliotekaren McCabe (McCabe) peker på at den sosiale liberalismen fra 1960-åra (studentopprøret, hippiebevegelsen) hadde mistet sitt sosiale engasjement og møtte den framstormende høyre-liberalismen representert ved president Ronald Reagan. Samtidig vokste troen på at IT-teknologien skulle skape ny vekst i vareproduksjonen. Kombinasjonen av markedsliberalisme og IT-teknologi skapte en ideologi om informasjonssamfunnet. Den hevder at våre skjebner er styrt av uunngåelig teknologisk endring og av markedets naturlige lover. Mens teknologien tidligere ble tatt i bruk av den politiske sfære for å oppnå politiske, sosiale og økonomiske mål – så utstyres nå teknologien med verdier som vil avvikle politikken. Vi ser privatisering av politikk og offentlig styring, og ikke minst en globalisering som etter hvert vil gjøre nasjonalstaten til en overlevning fra industrisamfunnets tid. Dette betyr også at folkebiblioteket

blir marginalisert som institusjoner som betjener offentligheten. Den private sektor vil best være i stand til å handtere markedet for varen informasjon.

Birdsall peker altså på at drivkraften i informasjonssamfunnet er ekstrem politisk liberalisme – avskaffing av politikken – og økonomi. Men han ser også motkrefter mot disse trendene: Først og fremst at det ikke ser ut til at informasjonsteknologien gir de økonomiske gevinstene som mange hadde trodd – den økonomiske veksten er liten til tross for store investeringer. Derneft at mange fortsatt har en tro på staten som et redskap som folk kan bruke for å møte sine behov. Det kan derfor vokse fram en alternativ ideologi som erkjenner behovet for en dynamikk mellom en politisk og en økonomisk sfære.

Under skiftende ideologisk press har bibliotekene framholdt viktigheten av brukertilgang. Den liberale ideologien har gjort at biblioteket har vært opptatt av å sikre folks rett til informasjon på den ene sida, og å forhindre statlige overgrep gjennom styrt informasjon.

Som et alternativ til informasjonssamfunnets ideologi foreslår derfor Birdsall en politikk for retten til å kommunisere. Dette er nødvendig for å forhindre trusler mot brukertilgangen både fra privat og offentlig sektor. Birdsall er opptatt av den bokstavelige trusselen mot muligheten for å kommunisere via data- og telenett. Retten til å kommunisere innebærer imidlertid lik tilgang til kommunikasjonsressurser og ikke minst retten til individuell avgrensning av kommunikasjon.

Birdsall sier det ikke selv, men lanserer i realiteten begrepet kommunikasjon som et alternativ til begrepet informasjon – som er knyttet opp til det han kaller informasjonssamfunnets ideologi – avviklinga av politisk styring og økt markedsstyring. Han peker på at et alternativ til denne ideologien er å satse på læringssamfunnet – Det er en voksende erkjennelse av at utdanning og sosial tilhørighet – ikke teknologi – er nøkkelementene i ethvert lands håp om økonomisk velstand og sosial stabilitet, skriver Birdsall (Birdsall 2001, side 38). Som motsetning til en teknologisk basert informasjonsøkonomi ser Birdsall mulighetene i læringssamfunnet. I tillegg til teknologisk innovasjon må det investeres mer i menneskelig kapital. Både mennesker og lokalsamfunn der menneskene bor, må utvikles videre. Dette er synspunkter som faller sammen med den økte vektlegginga på kontekstuell læring og service learning som vi ser i USA.

7.3. Informasjonskompetanse – kunnskapskompetanse – ferdighet eller prosess?

De siste åra har informasjonskompetanse blitt et viktig begrep for bibliotekene. Bibliotekarene understreker hvor viktig det er å kunne navigere i informasjonssamfunnet, hente inn og kritisk vurdere informasjonen. Den tidligere brukeroppplæringen som hadde et klart fokus på ferdigheter, får nå et mer akademisk preg for at brukerne skal bli informasjonskompetente. Hva ligger egentlig i begrepet?

Begrepet kommer fra det engelske *information literacy*. Literacy går opprinnelig på evnen til å kunne skrive og lese, etter hvert også på evnen til å kunne anvende skriving og lesing i praksis. På norsk har vi bare negasjonen i uttrykket analfabetisme, uttrykket alfabetisme gir ingen mening. Literacy ble derfor på norsk erstattet med kompetanse. I engelsk språk ser vi at begrepet literacy brukes i flere sammensetninger enn med *information*. For eksempel *Technological literacy*, *media literacy*, *visual literacy*.

Jeg skal la kompetanse/literacy begrepet ligge, men se nærmere på den andre delen av begrepet – informasjon – men likevel knyttet til informasjonskompetanse.

Jeg har tidligere vært inne på Shannon og Weavers objektivistiske syn på informasjon – som noe matematisk og målbart. Shannon så informasjonsinnhold som en «amount of information required for identification of symbols or words rather than in terms of the knowledge communicated by them» (Heaps 1978, s. 6). Shannon brukte begrepet i en annen betydning enn folk flest gjorde (Wersig 1971) men Shannons definisjon har likevel satt kraftige spor. For eksempel finner vi en slik definisjon av begrepet i en stor engelsk ordliste: «Any distinct signal element forming part of a message or communication, especially one assembled and made available for use of automatic machines, a digital computer; usually measured in bits» (*Funk & Wagnalls New Comprehensive Dictionary of the English Language: Encyclopedic Edition* (1978) New York: Guild Press. S. 650).

Zhang Yuexiao har dokumentert over 400 definisjoner på begrepet informasjon (Yexiao 1988). Robert Losee ønsket å lage en multi-disiplinær definisjon av begrepet informasjon. Han endte opp med at informasjon er «the values within the outcome of any process». Han definerte *value* som en variabels attributt eller karakteristika (Losee, s. 254). Dette

gjorde at en rekke prosesser kunne bli informasjonsbærende eller informasjonsproduserende.

Losees definisjon av informasjon som en attributt gjør at den ikke har en selvstendig eksistens. Han prøvde senere (i følge Owusu-Ansah 2003) å nyansere definisjonen sin, fordi utgangspunktet var å lage en vid definisjon, ikke å snevre inn. Uansett blir poenget værende, nemlig at informasjon som begrep ikke kan betraktes isolert, men må settes inn i en kontekst.

Forskjellen mellom informasjon og kunnskap er uklar. Den folkelige oppfatningen er at kunnskap er organisert informasjon inne i hodet til hver enkelt person. Det gjør informasjonen til noe objektivt, men også noe meningsløst, fordi den først virker når den har møtt en eier som organiserer den i sitt hode. Når kunnskapen forlater noens hode blir den igjen til informasjon, eller framtidig kunnskap. Om ikke all informasjon representerer kunnskap, representerer all kunnskap potensiell informasjon (Owusu-Ansah 2003).

Diskusjonen om bruk av begrepet informasjon kan anta et nivå hvor den bare har akademisk interesse. Det er den politiske makta i begrepene som vil bestemme hvilket begrep som bør brukes.

Den amerikanske bibliotekforeningen ALA definerte i 1989 *information literacy* som et sett ferdigheter. Kuhlthau (Kuhlthau 1993) og Bruce (Bruce 1993) var blant dem som protesterte mot dette. Kuhlthau understreket at informasjonskompetanse var en måte å lære på, ikke noe sett av ferdigheter. Bruce plasserte informasjonskompetanse som en «thinking-reasoning process that students engage in as they deal with subject matters» (Bruce 2003). Hun foreslo sine 7 fasetter ved informasjonssøking som en definisjon på informasjonskompetanse: «Browsing, familiarity with use, processing, management of information, knowledge construction, research and development, professional ethics» (ibid).

Kuhlthau sier at «Education that guides students through stages of information need, to solve a problem or shape a topic, enables them to use information for learning. Information literate users are prepared to apply library and information skills through the course of their life» (Kuhlthau 1993, s. 154).

Den amerikanske foreningen for høyskole og forskningsbiblioteker lagde i 2000 en «Information Literacy Competency Standards for Higher Education» (ACRL 2000). Standarden bygger på ALAs definisjon fra 1989, men tar opp i

seg Bruces (Bruce 1993) fasetter. ACRL opererer med syv ting informasjonskompetente mennesker skal være i stand til å gjøre:

- Kunne avgjøre omfanget av sine egne informasjonsbehov
- Skaffe seg effektiv og rask tilgang til denne informasjonen
- Kunne evaluere både informasjonen og dens kilder kritisk
- Inkorporere utvalgt informasjon inn i egen kunnskapsbase
- Kunne bruke informasjon effektivt for å oppnå et formål
- Forstå de økonomiske, juridiske og sosiale aspektene ved informasjonsbruk
- Skaffe seg tilgang til og bruke informasjon på en etisk riktig og juridisk lovlig måte (Owusu-Ansah 2003, side 226, min oversettelse⁷)

Vi legger merke til at det her er snakk om informasjonskompetanse som et aspekt ved læringen, ikke atskilt fra læringen i faget.

7.4. Oppsummering

Wersig kritiserer informasjonsbegrepet fordi det er ødelagt av markedskreftene og ikke lenger peker på noe som har verdi. Biblioteket vil ikke ha noen samfunnsmessig verdi hvis oppgaven er knyttet til formidling av informasjon, når informasjonen ikke har annen verdi enn dens økonomiske verdi i markedet. Wersig foreslår å erstatte begrepet med *kunnskap*. Birdsall kritiserer informasjonssamfunnets underliggende ideologi – utviklinga av politisk styring og økt markedsstyring. Han peker på at et alternativ til denne ideologien er å satse på læringssamfunnet. Kunnskap er et verdiladet begrep som har nær tilknytning til begrepet læring.

Begrepet *information literacy* er blitt tillagt Paul Zurkowski (Owusu-Ansah 2003, s. 223). Zurkowski var opptatt av å skille begrepet informasjon fra kunnskap og hevdet at «information is not knowledge». Man kan gå videre ved å si at «information is not knowledge and getting information is not thinking». En slik tankegang har vært det som har preget bibliotekarer i mange år. Det har visse problematiske implikasjoner:

1. Informasjonssøking er ikke læring i annen betydning at man lærer å søke informasjon, men ikke fagets innhold.
2. Biblioteket reduseres til en støttefunksjon for læringen.

Definisjonen bidrar til å undergrave bibliotekarenes og bibliotekenes bidrag til oppbygging av kunnskap. I tillegg vil

den rett og slett være feil i forhold til erfaringene fra Pitts (Pitts 1994) og Limberg (Limberg 1999) som understreker at informasjonssøkinga ikke kan skilles fra hvilket emne det søkes i, eller skilles fra selve læringsprosessen. Det blir også feil etter en kontekstuell læringstenkning hvor læringen for det første er en sosial prosess og hvor kunnskap integreres og genereres videre med de verktøyene vi benytter, som for eksempel informasjonssøke-dataverktøy.

Skillet mellom læring i faget og en generell informasjonssøkeprosess er nødvendig for å opprettholde begrepet informasjon. Shirley J. Behrens (referert hos Owusu-Ansah 2003) mener at informasjonskompetansebegrepet er «the library professions response to having its role essentially ignored or overlooked in the educational reform process.» Informasjonskompetansen skulle være biblioteksektorens viktige bidrag for bedre læring. Et kontekstuell og konstruktivistisk syn på læring fokuserer på prosess framfor ferdigheter. *Informasjonskompetanse må da også være en prosess knyttet til studentens læring.*

Etter min mening betyr problematiseringa av begrepet informasjon, at biblioteksektoren bør være varsom med å framheve informasjonen som sitt bidrag til verden. Bibliotekenes bidrag er å være der med sine ressurser der studenten utvikler kunnskap, basert på bibliotekets kunnskapskilder og personale.

5 Wie reduziert man die Ströme des Informationsgesellschaftlichen Geplappers auf die Bottiche wertvollen Wissensgebräus, das die Abfüllung auf Flaschen lohnt?

6 Gehen werden Archivare, Bibliothekare, Dokumentare, bleiben wird das Wissen, in welcher Form es auch immer kondensiert ist, kommen werden Wissensplattformen, die sich um Wissensgebiete konzentrieren und die jeweils wissenproduzierenden, wissen erschließenden, wissenorganisierenden und wissenvermittelnden Einrichtungen zusammenschließen.

7 - Determine the extent of their information need;
- Access that information efficiently and effectively;
- Critically evaluate both information and its sources;
- Incorporate into their knowledge base selected information
- Efficiently use information to achieve a purpose;
- Understanding the economic, legal and social aspects of information use; and
- Access and use information ethically and legally.

PRAKSISFELTET OG LÆRING

8.1. En politisk-pragmatisk tilnærming for arkiv, bibliotek og museer

MLA – The Museum, Library and Archives Council (Tidligere Resource) i Storbritannia har som nevnt i innledningen, lagt stor vekt på å dokumentere abm-institusjonenes betydning for læring. MLA har utviklet det de kaller Inspiring Learning for All Vision.

Utfordringen har vært å utvikle og utvide den tradisjonelle og smale oppfatningen av læring til noe videre. I tillegg ønsket man en felles forståelse av læringsbegrepet, som kunne være anvendelig for hele sektoren. MLA endte opp med den definisjonen som ble brukt av Campaign for Learning: «Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do when they want to make sense of the world. It may involve increase in or deepening of skills, knowledge, understanding, values, feelings, attitudes and the capacity to reflect. Effective learning leads to change, development and the desire to learn more» (LIRP: Measuring the outcomes and impact of Learning, 2003).

På oppdrag fra MLA har Research Centre for Museums and Galleries (RCMG) utviklet the Learning Impact Research Project (LIRP). Prosjektet formål var å utvikle metoder for å dokumentere læringsutbyttet fra arkiver, bibliotek og museum.

Prosjektet har samarbeidet med 15 utvalgte institusjoner innen sektoren og har utviklet et rammeverk for å

dokumentere læringsutbytte innen fem områder. Dette vil være tilgjengelig som en nettbasert tjeneste fra 2004.

8.1.1. Læringsmål og læringsutbytte

Fra en pedagogisk-psykologisk synsvinkel har vanskeligheten vært å måle læringsutbytte. Skoleverket definerer læringsmål for sin undervisning. Det er viktig å skille mellom disse to begrepene. Læringsmål definerer hva det skal undervises i og hva studenten bør ha lært av kurset. Evalueringsmetodene har tradisjonelt vært laget for å evaluere oppnåelse av læringsmål. Et læringsmål for et IKT-kurs kan for eksempel være at studenten skal kunne bruke Internett til søking og kunne anvende e-post. Læringsutbyttet for en student kan være økt selvsikkerhet som gjør at vedkommende etter kurset vil bruke pc-en oftere.

Læringsutbyttet vil altså kunne avvike svært fra læringsmålet – men det gjør ikke læringsutbyttet mindre betydningsfylt. Vi kan snakke om kortsiktig og langsiktig læringsutbytte

LIRP som har utviklet et system for måling av læringsutbytte for arkiv, bibliotek og museer opererer med følgende grupperinger:

- Økning i kunnskap og forståelse
- Forbedring av ferdigheter
- Endring i holdninger og verdier
- Påviselig endring i velvære, inspirasjon og kreativitet
- Påviselig endring i aktivitet, oppførsel, evne til å endre livsførsel. (LIRP, 2003)

For Re-source har fokuset på læring hatt to formål: Å vise storsamfunnet hvor viktig abm-institusjonene er, at de bidrar betydelig på et område som anses som viktig. Dernest har satsingen på læring også bidratt til å vise fellesskapet mellom abm-institusjonene. Wersig (Wersig 2000) peker på at konvergensen mellom abm-institusjonene er det som kan gjøre det mulig å skille viten fra innholdsløs informasjon, både ved lagring og gjenfinning.

8.2. Bibliotekaren som pedagog i Bergen

Bibliotekene må utvikle en tydeligere bibliotekpedagogisk fagprofil som bygger på en spesiell didaktikk med utgangspunkt i bibliotekenes særtrekk som læringsarena, skriver Tove Perner Sætre i innledningen til sin hovedoppgave i pedagogikk. Sætre er hovedbibliotekar ved Høgskolen i Bergen, og har lang erfaring både fra folkebibliotek og som foreleser i høyere utdanning. Hovedoppgaven inneholder bl.a. en fagplan for bibliotekpedagogikk som er igangsatt ved Høgskolen i Bergen ved deres nye bibliotek- og informasjonsutdanning. (Sætre 2001)

Sætre bygger på Harald Rørviks strukturering av innholdet i et pedagogisk fagfelt. Det vil si at det «pedagogiske programmet» (mitt uttrykk) tredeles etter modellen på neste side.

Sætre er forsiktig med å anbefale noe kunnskaps eller læringssyn, men peker på at flere kunnskapssyn styrer

I. Normative premisser	Kunnskapssyn. Menneskesyn. Samfunnssyn. Moral
II Deskriptiv kunnskap	Teori, forskning og erfaring ordnet i disipliner Pedagogisk psykologi Pedagogisk sosiologi Pedagogisk filosofi Pedagogisk historie Didaktikk
III Handling	Råd og rettleiing på grunnlag av premisser på nivå I og deskriptiv kunnskap på nivå II

Figur 8.1: Figur fra Rørvik, Harald: *Didaktisk refleksjon*. Oslo: Universitetsforlaget, 1998 – referert hos Sætre, 2001.

utviklingen av bibliotekene. Men hun «vektlegger konstruktivismen fordi bibliotek som et kunnskapsformidlende ledd i samfunnet har den egenskap at brukerne må mobilisere en egenaktivitet, for det første for å hente ut materialet fra kildene, og for det andre for å nyttiggjøre seg innholdet, slik at det utvider deres erfaringsverden og skaper nye kunnskaper og meninger for dem.» (Ibid s. 63).

Hun peker på tre perspektiv for å vurdere bibliotekene:

1. som samfunnsinstitusjon, dvs. ut fra en pragmatisk nyttevurdering.
2. ut fra bruk, at bibliotekets innhold skal komme til nytte. Det forutsetter aktive brukere som igjen taler for et konstruktivistisk menneskesyn.
3. innhold og tjenester, for eksempel hva som er rett og sann kunnskap. Dette er ikke entydig og vil variere med det faglige miljøet som biblioteket opererer i (ibid s. 65).

Sætre er opptatt av et samarbeid mellom institusjonsledelse og bibliotekarer i utdanningsbibliotek, for at man skal ha et felles reflektert kunnskapssyn, men at dette altså kan variere.

Sætre tar også opp spørsmålet om hva slags menneskesyn som er forenlig med bibliotekideen. Hun avviser et naturalistisk menneskesyn hvor mennesket ikke er et åndsvesen, men styres av naturlovene, arv og miljø. På samme måte avviser hun et marxistisk menneskesyn fordi hun mener at mennesket der

blir et redskap for materielle politiske mål. Derimot fremhever hun det humanistiske og det kristne menneskesynet. I det humanistiske menneskesynet er mennesket i sentrum og individuelle verdier som frihet, ytringsfrihet, trosfrihet er viktige. I det kristne menneskesynet er mennesket skapt i Guds bilde med bl.a. pedagogiske, skapende og kunstneriske evner for sin gudegitte gjerning på jorda (ibid s. 66-68). Sætre har etter min mening rett i sin framheving av det kristne og det humanistiske menneskesynet som menneskesyn som har skapt dagens vestlige og dominerende biblioteksyn. Mye vakker kultur og kunst er skapt til Guds ære samtidig som mye viktige kunnskap er holdt tilbake fra menneskene i Guds navn. Etter min mening er kjernen at bibliotekene må bygge på et menneskesyn bygd på at menneskene sjøl kan skape både sin individuelle og kollektive framtid, noe som er forutsetningen for et konstruktivistisk læringsyn.

Det finnes neppe grunnlag for å definere en entydig etikk som styrer bibliotekvirksomheten, mener Sætre (ibid s. 74-75), men hun peker på følgende felles oppfatninger eller verdier:

- ytringsfrihet – ikke sensur
- allsidighet – ikke ensidighet
- frihet – ikke styring
- likeverd – ikke diskriminering

Sætre går inn i debatten om «hvem biblioteket skal være verdifullt for» og hvem som skal bestemme kriteriene for

hva som er verdifullt, dvs. debatten om folkeopplysningstanken og bibliotekets rolle som oppdrager. Sætre viser til kulturforskningen og utdyper det kvalitativt verdiorienterte kulturbegrepet. Hun skriver at «i et brukerorientert bibliotek vil samspillet mellom brukere og de ansatte være en viktig forutsetning for å definere verdiskalaen som biblioteket skal måles etter. I et bibliotek som er mer styrt av politiske, administrative eller faglige retningslinjer for kvalitet på innhold og tjenester, vil kanskje målestokken bli en annen enn i et mer brukerorientert bibliotek». På mange måter blir spørsmålet om hvem som lager målestokken det viktigste. «Ut fra en slik tenkemåte kan det skje at bibliotekene får flere ulike målestokker å forholde seg til. Den ene målestokken kan være definert av statlige styrings- og standardmål. Den andre blir produkt av lokale mål og prioriteringer» (ibid s. 76).

Biblioteket kommer i et dilemma med valget om det skal være «redskap for en senderstyrt felles dannelseskultur med vekt på kunstnerisk kvalitet, versus bibliotek som del av en lokal deltakerkultur med vekt på sosialt samvær» (ibid s. 22). Sætre mener at det gjør seg gjeldende en sterkere kulturell verdirelativisme som kan komme til å gjøre det umulig å bruke et begrep som kvalitet på kultur. Da står bibliotekene igjen med den rene instrumentalismen, altså måling av popularitet ut fra at folk får det de vil ha i biblioteket. Biblioteket må takle to verdirelaterte roller: «Å



være katalysator for brukernes behov og etterspørsel uten egen ideologisk overbygning. Den andre er å ha en bevisst og målrettet rolle som folkeopplyser i den forstand at biblioteket kan vise veien til kilder som gir vurderingsgrunnlag for viktige veivalg. Graden av suksess i en slik rolle må kunne vurderes ut fra en målestokk basert på et kvalitativt kulturbegrep der folkeopplysning blir betraktet som verdifullt» (ibid s. 78).

Disse verdivalgene begrenser Sætre til å omfatte folkebiblioteket. Skolebibliotekene må ha en tydeligere normativ profil bygget på skolens kristne og humanistiske grunnsyn. Fagbibliotekene har sitt kulturmandat knyttet til institusjonens verdigrunnlag. En slik avgrensning mener jeg kan være problematisk. Hvis vi mener at sjølve ideen bak biblioteket bygger på et konstruktivistisk syn på menneskene – at de aktivt selv konstruerer sin virkelighet, kan det være problematisk hvis skolebibliotekene er svært normative i for eksempel sin vektlegging på et kristent verdigrunnlag. Det behøver ikke å være gitt at bibliotek og bibliotekerier dvs. i dette tilfellet skolen, opererer med ulike grader av normativitet. Det spesielle med biblioteket er jo at du kan låne det du vil, uten at noen står over deg å sier at du egentlig burde ha lånt fagboka i matematikk. Dette åpner for en friere og mer elevstyrt læring i biblioteket, som har sin verdi å ta vare på.

Noe av det samme gjelder for fagbibliotekene der de skal bidra til læring

for for eksempel studenter. Et kultursyn som bidrar til selvstendig læring i folkebiblioteket er også nødvendig for en tilsvarende læring i fagbiblioteket.

8.3. Folkeopplysning – mellom indoktrineringsspøkelset og markedstenkinga

I første kapittel skrev jeg historisk om biblioteket som et pedagogisk prosjekt, bygd på folkeopplysningstanken. Jeg refererte til Ronald McCabe (McCabe 2001) og diskusjonen om tolkningen av denne historiske bakgrunnen: Biblioteket som redskap for sosialisering til makthavernes ideologi – eller biblioteket som frigjørende redskap gjennom opplæring til å være borger og til å få kunnskap til for eksempel personlig karriere. Begge er to synspunkter på folkeopplysningsprosjektet.

Jeg refererte til en trend fra 1970-årene om at folkeopplysningstanken er kommet i vanry – i hvert fall i bibliotekene, ikke nødvendigvis blant publikum. I Abm-meldingen står det: «Synet på folkebiblioteka si rolle har variert gjennom åra. Frå 1970-åra vart folkebiblioteka i større grad sett på som kulturformidlarrar, medan omgrepet folkeopplysning gav assosiasjonar til tidlegare tider da store grupper hadde lita utdanning. Dei seinere åra har mange framheva rolla som informasjonsformidlarrar. Frå ein flaum av informasjon er det ei utfordring for brukaren å velje ut det han har bruk for, og i rett form. Her har biblioteka kompetanse til å hjelpa» (KKD 2001).

I tida etter etableringa av ABM-utvikling har bibliotekene i likhet med museene blitt framhevet som institusjoner som tar vare på – og formidler – kulturarven. Det har vært lagt mindre vekt på abm-institusjonene som institusjoner for læring, slik MLA har gjort i England. Dette er nå i ferd med å endre seg ved at ABM-utvikling diskuterer nettopp at læring og formidling skal være et hovedsatsingsområde de nærmeste årene. Det er en kopling mellom folkeopplysningsideen og ideen om bibliotekene som institusjoner for læring.

I Bok og Bibliotek har det i 2003 pågått en diskusjon om folkeopplysningstanken. Det er en diskusjon om begrunnelsen for folkebibliotekene.

Historisk oppsto folkebibliotekene med begrunnelsen om å gi tilgang til informasjon eller kunnskap. Ikke hvilken som helst kunnskap, men kunnskap som bibliotekarene vurderte som nyttig og samfunnsfremmende. I mange år var det slik at norske folkebibliotek bare kunne kjøpe inn bøker som var oppført på liste fra Kirkedepartementets bibliotekkontor. Fra de siste tiårene kjenner vi diskusjonene om trivillitteratur i bibliotekene. Det gamle synspunktet om at det skulle være kvalitet over bøkene fra bibliotekene, har etter hvert måttet vike for synspunktet om at folk må få den litteraturen de ønsker, og at biblioteket ikke skal være en elitistisk overdommer over folks smak.

Argumentasjonen om å stille til rådighet det folk selv ønsker, bygger



på en liberalistisk ideologi. McCabe beskriver i sin bok (McCabe 2001) at amerikansk bibliotekvesen de siste åra er preget av nettopp en slik ideologi, og at den bygger på en allianse av det man kunne kalle «Reagan-liberalister» som er ekstreme tilhengere av individets frihet. I tillegg kommer gamle «68-ere» med en grunnfestet mistillit til myndighetene. «68-erne» har etter hvert mistet sitt sosiale engasjement. Tilbake står bare den romantiske troen på et samfunn med individuell frihet fra statlig oppdragelse og andre overgrep. Liberalismen er en sterkere politisk kraft i USA enn i Norge, men vi ser trekk av de samme holdningene også i norsk bibliotekdebatt.

Tilhengerne av å gi folk det de vil ha, havner ofte i en instrumentalistisk argumentasjon for bibliotekene. Bibliotekene er effektive distribusjonskanaler, de blir mye brukt av folk. Folkebibliotekene koster ca 1 milliard og de har ca 23 millioner utlån i året (ABM-utvikling 2002) og har ca 20 millioner besøk årlig. Til en slik popularitetsargumentasjon er det lett å svare at et slikt populært tilbud ikke er noen argumentasjon for at det skal være et offentlig tilbud og at det skal brukes skattepenger på bibliotekene. Også en restaurant med gratis mat kunne bli svært populær. Bibliotekene må derfor ha en politisk eller moralsk begrunnelse, ikke en begrunnelse i effektivitet eller popularitet.

En mulig begrunnelse ligger i demokratiet. Bibliotekene betrakter seg som

institusjoner som forsvaret demokratiet på flere måter. Ytringsfriheten er en grunnleggende demokratisk rett og en forutsetning for demokrati. Biblioteket beskytter ytringsfriheten ved at man gir tilgang til kunnskap som er en forutsetning for å kunne delta i offentlig debatt, kunnskap som kan være vanskelig tilgjengelig.

Demokratibegrepet brukes av de som vil at biblioteket skal basere seg på å gi folk det de ønsker. De vil hevde at det nettopp er demokratisk å ta folks smak på alvor, å ikke innnta en moralsk overhøyhet. Andre vil derimot hevde at demokratiforsvaret forplikter biblioteket til å velge ut alternativ kunnskap, den smale og kontroversielle kunnskapen som ellers er vanskelig tilgjengelig. Uansett hvilket valg en tar kommer en ikke utenom en utvelgelse av kunnskap, av økonomiske grunner, av praktiske grunner eller med en ideologisk begrunnelse.

Generelt sett vil jeg hevde at tilgang til informasjon er et håpløst rasjonale for bibliotekene. Tilgangen til informasjon har aldri vært større. Problemet er å kunne navigere i flommen av informasjon. Den innholdstomme informasjonen er i ferd med å kvele den informasjonen som betyr noe (Wersig 2000). Folkebibliotekene ble startet i en tid da «informasjon var et knapphetsgode, like sjelden som kaviar, nå tas det som like selvfølgelig som poteter. Akkurat som fedme har erstattet sult som nasjonens ernæringsproblem, har informasjons- overflod erstattet informasjonsmangel

som nasjonens nye følelsesmessige, sosiale og politiske problem.» «Nesten alle kan legge til informasjon, problemet er å redusere den» (Schenk, 1997, side 27, min oversettelse⁸). Biblioteket må derfor ha som en oppgave å velge ut den kunnskapen de vil formidle.

Respekt for hverandres standpunkter, må ikke forveksles med at det er likegyldig hvilke standpunkter man tar. Dette er et av demokratiets dilemmaer: Hvor langt skal respekten og aksepten gå for synspunkter som vil ødelegge demokratiet, som går ut over andre mennesker? Det er en grunnleggende forutsetning, for eksempel i all utdanning, at man forstår at noen ideer faktisk er bedre enn andre og at beslutninger kan ha alvorlige konsekvenser «for good or ill» (McCabe 2001).

Ole Marius Hylland som i 2002 skrev en doktoravhandling om «folkeopplysning som tekst» skriver: «Man kan si at folkeopplysning bør renses for moral, samtidig som den ikke lar seg rense for ideologi. Det er særlig det moraliserende aspektet ved folkeopplysning som skaper ubehag. Jeg tror også at denne siden ved dagens folkeopplysning langt på vei (men sikkert ikke helt) er blitt borte. Og godt er jo selvfølgelig det. Det som er fjernet fra folkeopplysningen er ambisjoner om nasjonsbygging, ensretting og effektivisering – men man sitter igjen med det som strengt tatt har vært kjernen i opplysningsvirksomheten: troen på at kunnskap er viktig og at den derfor bør formidles aktivt. Selv om vi

med god grunn ønsker å fjerne oss fra nasjonalistisk, paternalistisk og moralistisk folkeopplysning, vil også dagens folkeopplysning være preget av hierarki og ideologi.

Den vil være preget av diskutabile kvalitetsnormer, individuelle preferanser, en ide om at man har noe å lære bort og en generell dannelsesideologi knyttet til kulturbegrepet. Jeg tror at det er en ide at disse perspektivene er synlige. *Det er bedre å skilte med sin ideologiske plattform enn å la den forbigås i stillhet, eller enda verre – innbille seg at man ikke har noen ideologi i det hele tatt, at man er ideologinøytral, fri, uhildet.* Det er man ikke. Uten noen grunnleggende ideologiske ideer faller jo mye av meningen bort med det man gjør» (Hylland 2003, s. 26, mine uthevinger).

Etter min mening trenger vi en ideologisk eller politisk begrunnelse for bibliotekene. En instrumentalistisk argumentasjon for hensiktsmessigheten eller effektiviteten til bibliotekene, vil fort føre til outsourcing til Narvesen. Ideen om det nøytrale biblioteket som forsyner allmennheten med det de ønsker, skjuler en underliggende ideologi. Begrunnelsen for bibliotekene må fortsatt ligge i folkeopplysningsprosjektet – gjerne modernisert og gjort tydelig i innhold:

Troen på at kunnskap er viktig for samfunnet og for den enkelte, at det er forskjell på god og dårlig kunnskap. Biblioteket har sin misjon som sted for læring.

8.4. Læringsentra

8.4.1. Bakgrunn

Begrepe Learning Center (Lærings-senter) eller Learning resource Center (Læringsressurs-senter) oppsto i USA på 1970-tallet. Deretter ble begrepet tatt i bruk i Storbritannia hvor den såkalte Follett-rapporten som kom i 1993 avslørte elendige forhold i engelske universitetsbibliotek (HEFCE, 1993). Det er hovedsakelig inspirasjon fra Storbritannia som har brakt begrepet til Norge. Mer enn halvparten av de høyere undervisningsinstitusjonene i Storbritannia har enten, eller planlegger en eller annen form for organisatorisk endring som konvergerer akademiske tjenester som bibliotek og IT i en form av en ny type lærings-senter (Oyston 2003, s. 19).

En uformell undersøkelse blant norske universitets- og høyskolebibliotek foretatt av Riksbibliotek-tjenesten i 2002 viste at 11 institusjoner oppga at de planla et lærings-senter, 5 oppga å ha prosjekt på gang, tre institusjoner oppga å ha

etablert et lærings-senter. Det var Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Harstad. (Tallene ble lagt fram på RBTs Lærings-senterkonferanse 25. oktober 2002).

Bakgrunnen for etableringen av Lærings-sentraene er samfunnsmessige endringer som har utfordret undervisningsinstitusjonene:

- Økonomisk, politisk og sosial utvikling
- Teknologisk utvikling

I løpet av de ti årene fra 1989/90 til 99/2000 økte antallet studenter i høyere utdanning i Storbritannia fra ca 1 million til 2 millioner. 764.000 av studentene i 99/2000 var deltidsstudenter (Oyston 2003, s. 6). I USA kom denne økningen enda tidligere. I Norge har utviklingen vært den samme, men først og fremst i de nye regionale høyskolene som ble etablert i 1994. Høyere utdanning har gått fra å være et elitefenomen til å være et massefenomen som omfatter over 30 % av årskullene.

Økningen i høyere utdanning var en politisk ønsket utvikling ut fra forståelsen av kompetanse som framtidig konkurransekraft. Samtidig ble det økonomiske grunnlaget for de høyere utdanningsinstitusjonene utfordret. I Storbritannia skjedde det en klar forskyvning fra offentlig finansiering til at studentene sjøl måtte betale mer gjennom brukeravgifter. Ved norske høyere utdanningsinstitusjoner har den utviklingen ikke gått så fort, men i samme retning. Institusjonene er blitt pålagt gradvis mer egenfinansiering i form av oppdragsinntekter som bl.a. betyr at enkelte studier er helt brukerfinansiert. Kvalitetsreformen i 2003 betydde enda et skritt i retning av at institusjonene ble ansvarlige for egen økonomi.

I tillegg til endring i finansiering, ble også kostnadene pr. student redusert. Norge hadde mange små profesjonshøyskoler. En økonomisk mer effektiv undervisning var et av argumentene for sammenslåingen av 98 høyskoler til litt over 20 høyskoler i 1994.

Økonomien for de høyere utdanningsinstitusjonene – både i Storbritannia og i Norge – tvang fram endringer i undervisningen. Et eksempel er Høgskolen i Vestfold som sto ferdigbygd med nye lokaler i 1991. Skolen var bygd med tradisjonelle klasserom. Ved to seinere utvidelser har det ikke blitt bygd noen klasserom, men store auditorier og grupperom. Økonomien tilsa at undervisning måtte skje i større grupper, samt at studentene i større grad måtte ta ansvar for egen læring gjennom gruppe-

arbeid. Samtidig skjedde det et skifte i pedagogisk fokus som jeg har beskrevet under kapitlene om læringsteori.

Den teknologiske utviklingen omfatter både utviklingen for bibliotekene og for brukerne. Det håndverksmessige arbeidet i bibliotekene i form av produksjon og behandling av katalogkort, utlån mm. er blitt erstattet av elektroniske kataloger og automatiserte systemer for utlån. Mer informasjon har blitt tilgjengelig i digital form, i stor grad på nettet (Egeland, Karlstrøm, Raaum 1999). Utbredelsen av pc-er og Internett-tilgang i hjemmene har gått fortere enn de fleste ville trodd på begynnelsen av 90-tallet.

8.4.2. Hva er et lærings-senter?

Det finnes en rekke definisjoner av hva et lærings-senter er. Slik blir det ofte når et begrep blir populært, mange ønsker å gi det sitt eget innhold. Selv har jeg deltatt på to studiebesøk til engelske lærings-sentra og sett at begrepet inneholder mange ulike løsninger. Et hovedtrekk er imidlertid en eller annen type konvergens av tradisjonelle bibliotekressurser/tjenester og IKT-tjenester. I tillegg kommer et pedagogisk element i en eller annen form. Lærings-senterets fokus er på å støtte studentens læring.

Hans Martin Fagerli ved Høgskolen i Oslo definerer lærings-senteret ut fra to innfallsvinkler, en bibliotek- og en læringsorientert. Han bygger de to definisjonene sammen til følgende definisjon: «En fysisk sammenføring av bibliotek, data, leseplasser, grupperom etc og en samorganisering av tilhørende brukerstøttefunksjoner sammen med en pedagogisk tilrettelegging som sikrer at samspillet mellom læringsressurser, støttefunksjoner og studenter gir optimal læring» (Fagerli, 2000, s. 19).

Hva lærings-sentraene omfatter er også avhengig av lokale forhold eller det som er mulig. Høgskolen i Oslo har omdøpt sine bibliotek til lærings-sentra. Høgskolen har etablert en administrativ inndeling som gjør at bibliotek og multimedia er organisert sammen. Handelshøyskolen BI har etablert det de kaller et læringsressurs-senter ved sin campus i Sandvika, De planlegger nytt læringsressurs-senter ved flytting til Nydalen. I Sandvika er IKT-veiledning og service en integrert del av læringsressurs-senteret. Her er det gruppearbeidsplasser, individuelle arbeidsplasser, en rekke grupperom og multimedierom.

IKT-ressursenes plass i lærings-sentraene har vært diskutert. Direktør Tim Stone ved Lærings-senteret ved

	LÆRINGSSENTER	TRADISJONELT BIBLIOTEK
Forholdet til undervisningspersonalet	Læringscentermodellen sikrer mot (og forutsetter) et nærmere samspill mellom lærekrefter og pedagogiske støttefunksjoner. "Teaching and learning"-begrepet innebærer at man ikke umiddelbart forutsetter at undervisning alene fører til læring.	Kontakten til undervisningssektoren har vært et tjenerforhold. Man har mottatt pensumlistor, foretatt innkjøp og gitt opplæring løsrevet fra en læringssituasjon.
Veiledning	Veiledning omfatter også IT-bruk i tillegg til den tradisjonelle referansetjenesten.	Veiledningstjenesten forutsettes ikke å omfatte IT-tekniske spørsmål.
Samlinger	Dynamiske samlinger: Elektronisk baserte kunnskapskilder, bl.a. på vev og via etermedier i tillegg til de tradisjonelle bibliotekmediene.	Mer statiske samlinger.
Arbeidsplasser	Stort antall integrerte PC-arbeidsplasser for studentene i tillegg til andre gruppearbeidsplasser og stille lesesal.	Studentarbeidsplasser vesentlig på lesesal eller grupperom uten tilgang til PC.
Brukeratferd	Læringscenteret gir brukerne mulighet til å legge hele sin arbeidsdag til lærestedet.	Brukerne kan låne materiale og bruke lesesalene, men må gjøre mye av studiearbeidet hjemme eller andre steder.
Personale som fronter brukerne	I tillegg til det vanlige bibliotekspersonalet kreves det personale med IT-bakgrunn.	Stort sett bibliotekarer, tilsatte med akademisk bakgrunn og ikke-faglig personale.
Lokaler	Det ideelle læringscenteret må ha en åpen og fleksibel bygning som kan tilpasses varierende behov for arbeidsplasser, undervisning og oppbevaring av fysiske samlinger.	Det finnes mange flotte biblioteksbygg, men de er ofte lite fleksible når det gjelder å tilpasse seg nye funksjoner.

Tabell 8.2: Sammenlikning av læringscenter og tradisjonelt bibliotek (Gulbraar 2000, s. 36-37.)

Luton University sa under et besøk der 6. november 1998, at han nok var smigret over å være sjef for hele IT-tjenesten til universitetet, men at det også var en problematisk organisering. Læringscenteret var en storforbruker av nettverkstjenester, og han foretrakk å ha et bestillerforhold til dem som var ansvarlige for driften av slike tjenester. Han foretrakk som resten av de universitetsansatte å kunne kjeft på IT-avdelingen når nettet var nede, i stedet for å være ansvarlig for tjenesten som ikke var noen akademisk tjeneste.

I USA har det ved mange college og universiteter vært vanlig med en oppdeling i Academic Computing som er en IKT-basert støttefunksjon for læringen, og administrative datatjenester som går på universitetsadministrasjonens behov samt nettverksdrift. IKT er viktig for undervisning og læring, men ikke viktigere enn det i det hele tatt å ha elektrisitet. Likevel har ingen foreslått å ha elektrikere med i læringscenteret. Mitt poeng er at den tekniske driften av IKT-tjenester har mer til

felles med annen bygningsdrift enn med en enhet for støtte til læring. Men den akademiske delen av IKT-tjenestene som går på utvikling av informasjonssystemer, fjernundervisningsprogrammer, tilrettelegging for bruk av digital informasjon etc. hører naturlig til et læringscenter.

Ved Høgskolen i Vestfold har jeg deltatt i arbeidet med planleggingen av et læringscenter som skal bygges når Stortinget bevilger penger. Arbeidet startet i 1997 i forbindelse med planer om samlokalisering av lærerutdanninga som lå på Eik ved Tønsberg, til skolens hovedcampus i Borre. Først hadde vi lange diskusjoner hvor vi fra bibliotekhold lanserte læringscenter-ideen, som vant oppslutning. Deretter fikk vi diskusjoner for å begrense ideen slik at den ikke ble meningsløst omfattende. Vi endte med følgende definisjon: Læringscenteret omfatter alle ressurser som studenten trenger til sin læring, og som ikke er undervisning.

8.4.3. Ulikheter mellom Læringscenteret og det tradisjonelle biblioteket

Kari Gulbraar, tidligere hovedbibliotekar ved Høgskolen i Oslo, tilbrakte noen måneder ved the Adsett Centre, læringscenteret ved Sheffield Hallam University, ledet av den mest kjente læringscenter-promotøren i Norge, Graham Bulpitt. Hun oppsummerer forskjellene mellom læringscenteret og det tradisjonelle biblioteket som vist i tabell 8.2.

Det bør bemerkes til tabellen at det tradisjonelle biblioteket finnes i mindre og mindre grad, selv om man kaller seg bibliotek.

Graham Bulpitt skriver om forskjellene mellom læringscenteret og et konvensjonelt akademisk bibliotek at «Newcomers are struck by the activity and movement in these contemporary buildings, rather than the quiet and tranquility that they associate with traditional studies. The design of the learning centres draws on the experience from the department stores, leisure centres and civic buildings as well as the

libraries». «Social attitudes and behaviour are also reflected in the design of buildings, and the openness and accessibility of learning centres attempts to capture the interest and imagination of students. Learning should be an exciting experience, and learning centres should aspire to convey this sense of excitement through their architecture. Learning styles also reflects changing social behaviour and this is evident in the way in which students use learning centres. Group work and conversation, aided by regular intakes of drinks and snacks and mobile telephone calls, are becoming the preferred way of working for many students. Flexible work areas and mobile-tolerant zones are the way forward for many institutions and it may be the Internet-café that provides an additional model for the future. It is this sense of activity which is the dominant feature of learning centres and which is attractive to many students» (Bulpitt 2003, s. 206).

Den sosiale dimensjonen ved lærings-sentraene er viktig. Bulpitt understreker ofte at læring er en sosial aktivitet som skjer i samspill med andre, altså et sosio-kulturelt syn på læring (referanse: samtale med Bulpitt ved besøk ved Sheffield Hallam University 5. november 1998, Bulpitt i videoforedrag ved Høgskolen i Vestfold: Hvem mestrer informasjonen. Læring i det nye årtusen. Arr: Vestfold Fylkesbibliotek og HVE 1. nov. 2000). Sjøl om lærings-sentraene har en virtuell del med tilrettelagte læringsressurser på nettet, er det muligheten for å møte folk ansikt-til-ansikt som trekker studentene til det fysiske lærings-senteret.

Lærings-sentraene kjennetegnes ellers ved tverrfaglighet. Staben er til stede for å støtte studentenes læring. Det betyr at staben må ha folk som kan veilede ved informasjonssøk, kan veilede om bruk av IKT-verktøy for søking, produksjon av multimedia og andre presentasjoner, samt også i de enkelte fagene. Det er sjelden en finner folk som har alle disse egenskapene, alternativet er å rekruttere stab med ulik kompetanse.

De britiske lærings-sentraene er opptatt av one-shop-stop, dvs. at studentene skal kunne henvende seg et sted for å få hjelp. Lærings-senteret er i seg sjøl en slik samling av de ressursene som stilles til rådighet for studentene: Læringsutstyr, IT-kompetanse, informasjonskompetanse, kunnskapskilder. Ideologien bak dette er delvis basert på fokuset på studentens læring, men også på rene effektivitetshensyn.

8.4.4. Læringskonsept

Lærings-senteret ved Leeds University Center kan stå som et eksempel på et utformet læringskonsept. Leeds University Learning Support Service ble etablert i 1992 som en sammenslåing av Library and Learning Resources og the Computer Services Units. I 1997 foretok universitetet en mer radikal omstrukturering og etablerte the Learning and Information Services division som består av tre tidligere avdelinger: Learning Support Service, Computing and Communication Services og Learning Technology Services. Dette skjedde samtidig med planleggingen av et nytt lærings-senter.

Lærings-senterkonseptet i Leeds er bygd på følgende læringskontekst:

- Autonomous learning: Moving from teaching to independent learning.
- Open and flexible: giving students more choice of where, when, and how they study.
- Resource based: greater use of learning resources in the delivery of the defined curriculum.
- Peer-based: facilitating learning from one another through group work.
- Lifelong: opening up higher education access to a wider variety of students, more population with greater variation in competencies and support needs; more focus on off-campus learning include distance learning and work-based learning.
- Skills development: supporting the development of the information literacy and other skills that students need to be effective learners. (Oyston 2003, s 25)

8.4.5. Lærings-senter eller bibliotek

I slutten av 1980-åra/begynnelsen av 90-tallet fikk bibliotekene tilgang på online databaser. Det innebar et alvorlig skifte for bibliotekene. Få av disse basene var fulltekstbaserte, de fleste var bibliografiske hvor man fortsatt var avhengig av å bestille innlån. Basene var ikke sluttbrukerbaserte – personalet som skulle bruke dem var avhengig av å ha lært søkespråk og søkesyntaks, og å ha et kjennskap til basens innhold. Kostnadene ble dekket gjennom avgift pr. referanse eller pr. sekund oppkoplet tid. For en kort tid kunne det se ut til at her lå den framtidige oppgaven for bibliotekarene: Å være de som gikk inn i basene og hentet ut gode referanser til brukerne. Det var en ny bibliotekarrolle som ga en viss status, og som derfor også førte til en viss motstand fra enkelte bibliotekarer når sluttbrukertjenestene etter hvert kom på markedet. Så enkelt burde det dog ikke være at folk skulle kunne finne informa-

sjon uten å måtte bruke krefter på å lære seg søkesystemet ...

For å understreke mulighetene som lå i online-databasene skiftet flere fagbibliotek navn på begynnelsen av 90-åra, eller man utvidet navnet til Bibliotek og informasjonstjenester. Drøye ti år etterpå heter de igjen bare bibliotek, men forestillingen om biblioteket har endret seg hos brukerne. Nå tar alle for gitt at biblioteket ikke bare har bøker, men også tilgang til databaser. Er det slik med lærings-senteret også? Biblioteket har en lang historie bak seg, begrepet er innarbeidet, mye positivt forbindes med det – jfr. brukerundersøkelser (ABM-utvikling 2003). For meg står det klart at lærings-senteret først og fremst er bibliotekets måte (igjen) å tilpasse seg samfunnsmessige endringer. Det finnes for eksempel ingen lærings-senterpedagogikk, men det finnes et lærings-syn som skaper behovet for integrering og nye tjenester: Integrering mellom biblioteket og ny læringsteknologi, mellom biblioteket og øvrige faglige ansatte.

Det er kanskje ikke så viktig om man kaller denne nye tjenesten for lærings-senter eller bibliotek. Det viktige er at også der man velger å bruke biblioteknavnet må biblioteket ta inn over seg behovet for endring. Personlig holder jeg en knapp på at lærings-sentraene om ti år heter bibliotek, men det vil være et annet bibliotek enn dagens, blant annet ved at institusjonens betydning for læringen framholdes som det sentrale.

8.5. Oppsummering så langt

«Embrace the joys of education as the best possible antidote to data smog ... It is the harnessing of information, organizing it into knowledge and memory. Education also breeds a healthy scepticism, and will help consumers fend off manipulative marketing tactics. Education is one thing we can't get overloaded with. The more of it, the better.» (Schenk 1997, s. 202-3)

Vi har vært gjennom ulike lærings-syn og sett hvordan pedagogikken har utviklet seg fra den behavioristiske undervisningen, gjennom mer oppmerksomhet omkring de indre læreprosessene (kognitivismen) til å legge mer vekt på læring i sosiale kontekster (sosiokulturell læring). Offentlige dokumenter slår fast et ønske om en vridning fra det som blir kalt tradisjonell undervisning mot mer elevaktive arbeidsmåter. Dette betyr ikke at behavioristiske orienterte undervisningsmetoder vil forsvinne, dels fordi metodene er avhengige av hva man skal lære, dels fordi det tar lang tid å endre undervisningssystemet.

Vi har sett en tilsvarende utvikling innen kjernefaget for bibliotek- og informasjonsvitenskapen: Fra et fokus på informasjon som noe objektivt, til et fokus på brukerens informasjonsatferd i forhold til læringsoppgaver. Gjennom fire studier om læring i bibliotek har vi sett at søkeprosessen er avhengig av hva det søkes informasjon om, og at det er nødvendig med et tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og biblioteket, slik at informasjonssøkinga blir en integrert del av studentens øvrige læring knyttet til faget. Jeg har også kritisert informasjonskompetansebegrepet i den betydning av at det vil redusere bibliotekets oppgave som sted for læring, hvis vi fortsetter å framholde at informasjonssøking er en generell prosess uavhengig av hva man skal lære.

Jeg har tatt for meg bl.a. Wersig og Birdsalls kritikk av informasjonsbegrepet som er knyttet til informasjonssamfunnets markedsliberalistiske ideologi. Wersig peker på kunnskapsbegrepet som et alternativ, Birdsall viser til læringsamfunnet. Vi har sett på folkeopplysningstanken og konkludert med at biblioteket bør ha en tydelig ideologisk begrunnelse til læring.

Vi har sett på læringsprosjektet hos MLA i England som tar sikte på å vise abm-institusjonenes berettigelse gjennom å vise deres betydning for læring – som er et begrep med stor positiv vekt både i Norge og England.

Min konklusjon er at bibliotekene må tydeliggjøre sin betydning for læring. Bibliotekene må utvikle og forbedre tilrettelegginga for befolkningens mulighet for å lære – enten det er til personlig utvikling eller i yrke eller karriere. Bibliotekene har mest å bidra med i forhold til et sosiokulturelt læringssyn som vil øke etterspørselen etter bibliotektjenester. I de neste kapitlene vil jeg se på hvilke implikasjoner dette har for praksis i bibliotekene, og deretter kort se på fenomenet læringsentra eller læringsressursentra.

8 "Information, once rare and cherished like kaviar, is now plentiful and taken for granted like potatoes." Just as fat has replaced starvation as this nation's number one dietary concern, information overload has replaced information scarcity as an important new emotinal, social and political problem." Almost anyone can add information. The difficult problem is how to reduce it."

RETNINGSLINJER FOR BEDRE PRAKSIS

Jeg har i det tidligere diskutert lærings-syn og utviklingen innen informasjonsvitenskapen. Konklusjonen av dette er at biblioteket må bli mer opptatt av å støtte brukernes læring og at et sosio-kulturelt lærings-syn både vil føre til bedre læring av den type viten som samfunnet nå spesielt etterspør, samtidig som dette er et lærings-syn som passer best for den spesielle læringen som foregår i bibliotekene. I det følgende vil jeg peke på noen hovedoverskrifter som jeg mener dette bør føre med seg, for at biblioteket skal bli et bedre redskap i studentenes læring, og for at dette bidraget til læring skal bli tydelig.

Mange av punktene glir over i hverandre, slik vil det naturlig være. Jeg bruker begrepet bibliotek, andre vil kalle mitt bibliotek for et lærings-senter. Jeg har vært opptatt av å lage en pedagogisk plattform for det moderne biblioteket, enten det kaller seg lærings-senter eller bibliotek. Det følgende har nok mest relevans for bibliotekene i høyere utdanning eller i utdanningsinstitusjoner generelt, men også her mener jeg at forskjellene mellom fag- og folkebibliotek ikke er så betydelige at de ikke også har relevans for folkebibliotek.

9.1. La oss snakke om læring og kunnskap

Nøkkeltrekkene i det følgende er integrering av biblioteket med den faglige virksomheten og fokus på studentens læring, ut fra et sosiokulturelt lærings-syn som gjennom sin elevaktivitet er

det lærings-synet hvor biblioteket får en viss viktighet. Det er læringen som er målet, ikke informasjonen. For å fokusere på integreringa med studentens læringsarbeid bør vi snakke om læring, kunnskap og kunnskapskilder som det sentrale i biblioteket. Vi bør snakke mindre om det lite verdifulle og mer innholdsløse begrepet informasjon.

9.2. Bibliotekene er viktige for studentenes læring

Mange bibliotekarer oppfatter fortsatt biblioteket som en støttefunksjon for læring. Fortsatt vil mange oppfatte at sjølve læringen er et forhold mellom student og lærer og at bibliotekpersonalet bare bidrar sekundært. Legger man imidlertid en bredere definisjon av læring til grunn, er det klart at læring er grunnlaget for det meste av publikumsaktiviteten i arkiv, bibliotek og museer. Hull (1999) beskriver bibliotekenes bidrag til læreprosessen som «unsung, but essential».

McNicol (2000) skriver: «Although librarian, archivists and museum workers frequently engage in teaching, their role goes unrecognised. Having no theoretical base for their interventions, many tend to see themselves in an ancillary or supportive role to formal educators».

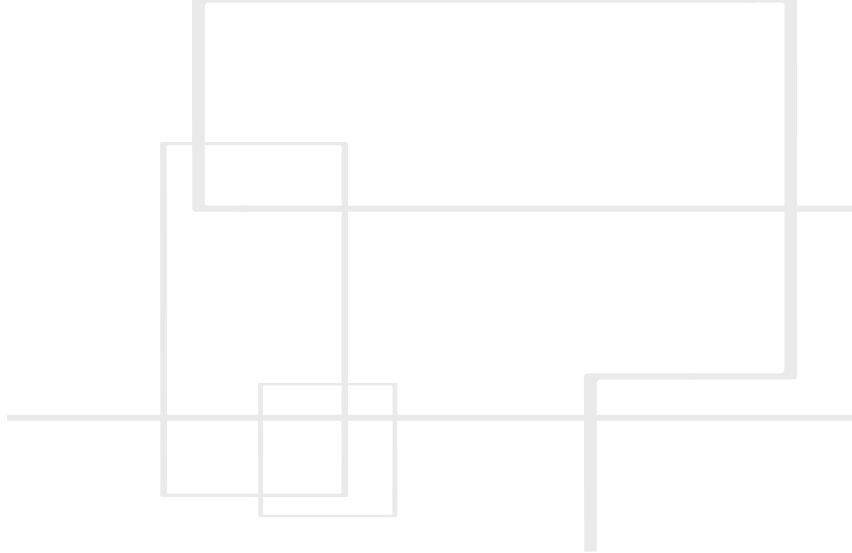
Mens fokuset i utdanningssystemet sakte dreies fra undervisning til læring, noe som innebærer et flytting av fokus til enkeltpersonen og vedkommendes læreprosesser, så har abm-institusjonene svært ofte nettopp hatt dette fokuset.

Utdanningssektoren opererer med relativt klare læringsmål, definert gjennom fagplaner og rammeplaner. Annerledes er det for arkivene, bibliotekene og museene hvor brukerne i stor grad kommer på eget initiativ og selv definerer hva de vil lære. Svært mange av brukerne er seg ikke bevisst å ha noe læringsmål når de kommer. Det hindrer likevel ikke at de kan lære.

Et viktig spørsmål for fagpersonalet i abm-institusjonene, er hvordan de kan støtte opp om brukerens læring – hvis de ikke vet hva læringsmålet er, eventuelt at brukeren også selv ikke vet det? Dette setter krav til brukersamtalen, brukerundersøkelser og ikke minst forståelsen hos personalet av ulike læringsformer og de ulike måter som enkeltpersoner lærer på.

I mange av de høyere utdanningsinstitusjonene er oppfattes skillet bibliotekpersonale-lærere som et skille tilsvarende informasjonsspesialistene – pedagogene. Det er et kunstig skille. Det finnes for eksempel høgskoler der bibliotekpersonalet gjennomsnittlig har mer omfattende pedagogisk utdanning enn de som er ansatt som lærere. Kvalitetsreformen har imidlertid satt økt fokus på pedagogisk utdanning. Det er en anledning til å heve sin kompetanse som både bibliotekpersonale og øvrig faglig personale må benytte.

Samtidig må bibliotekpersonalet være seg bevisst at biblioteket er mer enn en støttefunksjon. En slik forståelse er utbredt, og gjerne koplet til at under-



visningen er det sentrale. En slik forståelse av biblioteket fokuserer ikke på studentens læring. De miljøer som bidrar til studentens læring – og det omfatter lokaler, læringsutstyr/teknologi, undervisning og personer – er sentrale for studentens læring. Biblioteket er en av dem.

9.3. Fokus vekk fra biblioteket og over på de lærendes behov

Denne hovedoppgavens tema er læring og bibliotekets rolle. Når dette har vært diskutert har man ofte fokusert på hva som kunne oppnås med en større satsning på biblioteket. Men mange forskningsrapporter, ikke minst erfaringene fra Library Power-prosjektet (Zweizig 1999, Kuhlthau 2001, Limberg 2002) viser at det ikke er noen klar sammenheng, slik at når biblioteket får bedre medieressurser og økt personale, så øker læringseffekten i skolen. Undervisning basert på bibliotekets informasjonskilder fører ikke automatisk til økt kvalitet på studentenes arbeid. Det kreves også at en rekke andre forutsetninger er til stede. Det gjelder ikke minst lærernes kompetanse mht bibliotek, deres innstilling til elevaktive arbeidsmetoder, deres tidligere erfaringer, annet utviklings- og forandringsarbeid og ikke minst kultur- en på studiestedet.

Vi bør ta til orde for det usynlige biblioteket. Filosofen Heidegger snakker om det usynlige verktøyet. Når vi hamrer med en hammer tenker vi ikke:

Hammer, hammer, hammer. Ikke før skaffet brekker. Da tenker vi: H.. hammer. Slik bør det også være med biblioteket. Hvis vi betrakter biblioteket og informasjonssøkinga som en prosess, må vi være opptatt av den lærendes bruk, ikke av at hun hele tida skal være opptatt av at det er biblioteket hun bruker.

Dette er også en nødvendig forutsetning for myndiggjøringen av den lærende (Freire 1999). Biblioteket – like lite som lærerne – er ikke der for sin egen del, men for å bidra til læring.

Et konstruktivistisk læringssyn må innebære en forskyving av fokus fra mediebestand og bibliotekundervisning til fokus på den lærendes behov og samspillet mellom biblioteket og undervisningen/læringsoppgavene.

9.4. Integrering med morinstitusjon

Kuhlthau (Kuhlthau 1993 og 2001) peker på viktigheten av enighet på institusjonen om kunnskaps- og læringssyn. Rafste påpeker mangelen på integrering mellom bibliotek og institusjon (Rafste 2001). En av hovedårsakene er lærernes manglende kjennskap til hva biblioteket kan bidra med, delvis også mer bevisst motstand hos lærerne. Dette er et ansvar som institusjonsledelsen kan gjøre noe med. Det er institusjonsledelsen som har mulighet til å sette pedagogiske føringer og integrere institusjonens ulike virksomheter. Limberg (Limberg 2002) støtter dette.

Integrering med morinstitusjonen

har da også vært sterkt prioritert bl.a. gjennom virkeplanene til Riksbibliotek-tjenesten. Biblioteket er ikke til for seg sjøl, men for institusjonens formål som er studentenes læring. I dagens politisk og økonomiske situasjon vil ikke virksomheter som ikke kan påvise at de har effekt for institusjonens formål, kunne påregne å få penger.

Biblioteket kan ha en nøkkelrolle å spille i den omlegginga av arbeidsmetoder som for eksempel Kvalitetsreformen i høyere utdanning, legger opp til. Dette må imidlertid forankres hos ledelsen på alle nivåer.

Bibliotekets rolle i undervisningsinstitusjonen er tett knytta opp til læringssyn. Skal biblioteket virke gjennom undervisningen og via lærerne? Eller skal biblioteket ha som mål å heve kvaliteten på studentens læring? Dette er strategiske valg som institusjonen må ta, ikke biblioteket. Det er institusjonens ledelse som har ansvar for at diskusjonen blir tatt.

9.5. Det er lærerne og arbeidsmetodene som betyr noe

På 1990-tallet opplevde vi en sterk ekspansjon i utlånet i høyere utdanningsinstitusjoner, særlig innen høgskolesektoren. Denne økningen lar seg verken forklare med økte ressurser til bibliotekene, eller økt studentmengde. Hovedforklaringen ligger i innføring av mer studentaktive læringsmetoder. Limberg (Limberg 2002, s. 29) slår fast at «Det



Foto: Bok og bibliotek, Arendal bibliotek

som främst påverkar bibliotekens roll för elevernas lärande er vad lärarna gör, vilken syn på kunskap och lärande de har och vilka metoder de tillämpar. Den kollektiva dimensionen i detta, det man skulle kalla en skolas undervisningskultur, påverkar bibliotekets pedagogiska roll i en viss skola. Individuella lärares syn på lärande, deras sätt att lägga upp undervisning och att formulera uppgifter för eleverna avgör vilken pedagogisk roll biblioteket och bibliotekarien får. Exempel finns där bibliotek proaktivt bidragit till att utveckla metoder för undervisning och lärande vid en skola, men även i sådana exempel är bibliotekarierna ytterst beroende av lärarnas synsätt, tänkande och handlande, liksom av aktiv stöd från skolledningen (Limberg, 2002 s. 29). Dette bekreftes også i Rafstes doktoravhandling (Rafste 2002). Begge refererer til skolebiblioteket i betydningen bibliotek for grunn- og videregående utdanning. Min erfaring er at dette også gjelder i høyere utdanning. Ja, det er til og med slik at man kan stille spørsmål ved hensikten ved å oppmuntre studenter/elever til problemorientert konstruktivistisk læring i institusjoner der tradisjonell forelesningsundervisning dominerer. Det kan bety at biblioteket får en kontraproduktiv rolle ved at man snakker mot lærernes interesser (jfr. Streatfield, David og Shirley Markless. (1994) *Invisible learning? The contribution of school libraries to teaching and learning*. London, British Library, – referert hos Limberg, 2002.).

B. Kühne har i en doktoravhandling sett på hvem som er sosialiseringssagentene for elevene. Hun oppsummerer bl.a.:

- skoleledelsen spiller en avgjørende rolle for å få skolen med på nye måter å arbeide på.
- Samarbeidet lærer – bibliotekspersonale går alltid på lærerens premisser.
- De færreste lærerne (på mellomtrinnet i grunnskolen) ser hensikten med å integrere biblioteket i undervisningen. Dette gjelder også lærerne på ungdomstrinnet, men her registrerer Kühne etter hvert mer bevegelse i retning av undersøkende arbeidsmetoder.
- Men der biblioteket er integrert i undervisningen arbeider elevene mer effektivt. (B. Kühnes doktoravhandling (1993) *Biblioteket – skolens hjærna*. Stockholm: Almquist & Wiksell, referert hos Rafste 2001.)

Dette kan delvis oppfattes som dårlige nyheter for bibliotekpersonalet. Men det er en virkelighetsbeskrivelse mange vil kjenne seg igjen i. Samarbeid mot det øvrige faglige og pedagogiske personalet kan vanskelig overvurderes. Limberg (Limberg 2002) refererer til en kvalitativ undersøkelse av Donham van Deusen om bibliotekarenes roller i lærerkollektivet. Van Deusen peker på muligheten som ligger i at bibliotekpersonalet både er insidere og outsiders. Det er en rolle som er spesiell for bibliotekpersonalet. Bibliotekpersonalet har en annen, men verdifull kunnskap, enn lærerne samti-

dig som man arbeider på likeverdig nivå med samme interesse når det gjelder studentens læring.

9.6. Ta vare på den frie og uformelle læringen

Jeg tar til orde for at bibliotekene skal være mer opptatt av læring og det læringsutbyttet man kan oppnå når biblioteket brukes. Det er ikke minst på bakgrunn av økt behov for å begrunne bibliotekets ressursbruk. Jeg tar samtidig til orde for sterk integrering med utdanningsinstitusjonen eller morinstitusjonen. Bare når bibliotek og øvrig faglig og pedagogisk personale på utdanningsinstitusjonen har en felles oppfatning av læringssyn og pedagogiske metoder, kan bibliotekbruken være varig effektiv. Samtidig vil jeg minne om det særegne ved biblioteket som læringssted – et sted for frivillig og i stor grad også uformell læring som kan støtte opp om den formelle. Du kan gå langs hyllene og «gresse», plukke bøker du er interessert i, bruke datatilbudene. Ingen bør slå ned på deg om du sjekker e-posten din i stedet for å finne vitenskapelige artikler. Ingen bør slå ned på deg fordi du låner en bok om helter og monstre på himmelhvelvingen, mens du burde ha lest matematikk. Læringen i biblioteket har en helt spesiell egenskap ved at den ikke er styrt av andre enn den lærende. Dette er en egenskap som må beholdes i forhold til integreringen med skolens læringsmål.

Biblioteket i en utdanningsinstitu-



sjon balanserer mellom den friheten som kjennetegner biblioteket og den styringa som kjennetegner skolen. Både arkiv, bibliotek og museer befinner seg i skjæringspunktet mellom «kunnskap og oppleving» (jfr tittel på Stortingsmelding 22) hvor kunnskap oftest defineres til å tilhøre utdanningssfæren – mens oppleving tilhører den personlige utviklingsfæren – kultursektoren.

I den seinere tid har oppmerksomheten nettopp blitt rettet mot utviklingsfæren som grunnlaget for annen læring. Mark Dressman (referert hos Limberg 2002, side 50) sier at klasserommet/forelesningssalen er et rom der læringen skjer gjennom arbeid (literacy as work) mens i biblioteket skjer læringen gjennom lyst (literacy as the pursuit of personal desire).

9.7. Læreboka som hinder for bibliotekbruk

Professor Staffan Selander som har spesialisert seg på lærebokforskning, mener at lærebokas viktigste oppgave er å strukturere undervisningen og holde studentene sysselsatt (kilde foredrag av Staffan Selander ved Nasjonal Lærebokkonferanse, Tønsberg våren 2003), ikke ulikt slik mange foredragsholdere bruker dataprogrammet Powerpoint. Lærebøkene organiserer den kunnskapen som er definert som pensum, og den lager klare skiller mellom de ulike fagene.

Elevene eller studentene skal ha hver sin lærebok. Riktignok opplever mange bibliotek i høyere utdanning og

folkebibliotek at det nettopp er pensumboka studentene er på jakt etter fordi de vil spare penger ved å låne framfor å kjøpe. Dette gir pensumboka en underlig status som problembok. Forhåpentligvis er den blitt pensumbok fordi den er en god bok i et emne, men svært ofte gjør det at den er definert til pensumbok at den er utilgjengelig i biblioteket på grunn av moralske forestillinger hos bibliotekpersonalet om at dette er en bok studenten burde kjøpe sjøl, eller fordi det ikke lar seg skaffe nok eksemplarer.

Formidling av ettertraktede pensumbøker kan være en åpning for studenten til å begynne å bruke biblioteket, men det er en for smal begrunnelse å ha et bibliotek for å formidle pensumbøker. Dette er spørsmålet om biblioteket som lager for bøker som kan hentes inn, for eksempel av læreren som trenger en bok for formidling i klassen – biblioteket som det tradisjonelle bokmagasinet tilpasset et behavioristisk læringssyn. Eller om biblioteket er en tjeneste som er der for at eleven/studenten selv skal kunne finne ulike kunnskapskilder og selv konstruere sin verden i et miljø som lærer henne hvordan hun skal agere. Elevaktive arbeidsmåter vil bety at makta til den disiplinierende læreboka svekkes, og at biblioteket trengs med sin mediasamling.

Kjennetegnet ved biblioteket er nettopp at dets mediebestand ikke er begrenset til skolefagene, eller for den sakens skyld inndelt som skolefagene. Bibliotekets mediasamling er ordnet etter helt andre strukturer og gir tilgang

til informasjonskilder som ikke er skapt for undervisning eller tilpasset elever i ulike årsklasser (Limberg, 2002 s. 20).

Limberg viser til Agnes Nobels doktoravhandling om læreboktekster (Nobel 1979 referert i ibid, s. 20). Nobel bruker begrepet «autentiske tekster» om de tekstene som finnes i biblioteket og som ikke er skrevet for at noen skal undervises etter dem. Nobel kritiserer lærebøkene og peker på at bibliotekets mediasamling har spesiell verdi for å lette tverrfaglige prosjekter og undervisning. Der læreboka ikke står i sentrum, får biblioteket en helt annen rolle. Et problem kan imidlertid være at lærerne bruker biblioteket i liten grad (Rafste 2002, s. 326). Sammenhengen mellom bibliotekets rolle, de tradisjonelle lærebøkene og ulike undervisningsmetoder er klart dokumentert i et svensk prosjekt for skolebibliotekutvikling i Göteborg, Borås og Ørebro (Limberg, 2002 s. 21). Dette er også noe de fleste skolebibliotekarer eller bibliotekarer i høyere utdanning, vil nikke gjenkjennende til. Studenten er orientert om pensum. Finnes pensum i definerte lærebøker og læreren i sine arbeidsmetoder ikke legger opp til at det er nødvendig å bruke andre kilder, skal det være en svært motivert student som likevel oppsøker biblioteket. Fagets størrelse har selvfølgelig også noe å si for muligheten til å kunne fordype seg i ulike kilder. Da er det verdt å legge merke til at Kvalitetsreformen i høyere utdanning legger opp til at flere tidligere små fag skal slås sammen.

9.8. Vi trenger flere enn bibliotekarer!

Det moderne samfunnet har produsert en rekke nye profesjoner som har holdt sterkt på grensene mot andre. Informasjonsvitenskapen er i seg selv en postmoderne vitenskap. Det postmoderne ligger i at vitenskapen ikke passer inn i det etablerte mønster av vitenskapelige disipliner – men går på tvers av gamle faginnstillinger. «Informasjonsvitenskapen har sin forankring i gråsonen mellom samfunnsvitenskap og humaniora, og naturvitenskapene og de tekniske vitenskapene på den annen side. Dette gjør at informasjonsvitenskapen atskiller seg fra de såkalte moderne vitenskapene som kjennetegnes ved at de som vitenskapsdisipliner oppsto ved at økt spesialisering gjorde at eldre disipliner ble mer oppdelt. Det postmoderne i informasjonsvitenskapen er at den går motsatt veg – tverrfaglighet framfor fordypning» (Egeland 2001). Graham Bulpitt framholder at fleksibilitet er nøkkelordet for bemanning i læringsmiljøer (Bulpitt 2003, s 210). Bulpitt legger vekt på etablering av tverrfaglige team og viser til at det er en generell trend at grenser mellom yrker blir brutt ned. Bibliotekfaget har endret seg sterkt de siste åra. Etableringen av flere bibliotekutdanninger i landet (Oslo, Bergen, Tromsø) og faginnholdet i disse, viser også den forvirringen som yrket er inne i. Dette er alt sammen gode grunner for å kjempe for tverrfaglighet og bred kompetanse i bibliotekene, framfor å skjerpe profesjonskampen. Også her er fokuset på studentens læring viktig. Studenter som ber om hjelp i skranken, vil ikke være opptatt av hjelperens utdanning, men om de kan få hjelp til å løse problemet sitt.

Bibliotekene har behov for personale med kompetanse innen alle typer media, inkludert de elektroniske. Vi er inne i et skifte i teknologi, som i en viss tid vil bety økt fokus på bruk av sjølvteknologien framfor hva den brukes til. Dette vil mange bibliotekarer nikke gjenkjennende til, de som bruker hele dagen til å springe rundt og hjelpe studenter i situasjoner hvor skriversne ikke virker, hvor Word-fila ikke blir lest pga versjonsulikheter, hvor et skannet bilde ikke får plass på disketten osv. Ofte har ikke bibliotekarene sjøl denne kompetansen, eller de hindres i å bruke sin kompetanse på kunnskapssøking fordi de må løse tekniske problemer. Det er behov for teknisk kompetanse på flere nivåer – avansert tilrettelegging for fjernundervisning og nettundervisning som krever IT-utdanning, praktisk problemløsning som kan løses av en flink student. Det

er behov for pedagogisk kompetanse (både hos bibliotekarer og lærere).

Dette er utfordringer til rekrutteringspolitikken ved bibliotekene, men også når det gjelder å gi ansatte mulighet til kompetanseendring og utvikling: Bibliotekarer må lære mer om læring og om databehandling, andre faglige ansatte og datafolkene må lære mer om kunnskapsorganisering og læring. I tillegg må folk med ulik bakgrunn arbeide i tverrfaglige team slik at de sammen kan utvikle hverandres kompetanse.

9.9. Fokus på bibliotekrommet

I følge en undersøkelse fra TNS Gallup offentliggjort i Aftenposten nov. 2003, bruker 59 % av befolkningen Internett daglig. Over 90 % av 13-19-åringene er på nett, ni av ti universitetsutdannede, mens bare 60 % av de som bare har grunnskoleutdanning har tilgang til Internett. Om økningen i nett-tilgang har stått stille de siste 24 månedene i Norge, så øker nettbruken sterkt. Mer og mer informasjon befinner seg i digital form på nettet. Tilgangen til PC-er og Internett i den norske befolkning er så stor, at bare få vil komme til biblioteket kun for å kunne få tilgang til nettet. Det betyr ikke at nett-tilgang i biblioteket er uviktig, ikke minst fordi det fortsatt finnes et klaseskille mht nett-tilgang hjemme. Men nett-tilgang er ikke tilstrekkelig for å få folk til biblioteket, verken folkebiblioteket eller undervisningsbiblioteket. Biblioteket har selvfølgelig mer enn datastilgang. Men nettopp det at mye informasjon vil ligge på nettet og mange vil ha muligheten til å arbeide hjemmefra, gjør at bibliotekrommet får en ny dimensjon som arbeidsfellesskapet i den elektroniske tidsalder. Det betyr at fokus må rettes vekk fra at bibliotekrommet brukes til de funksjonene som man kan utføre andre steder. Jeg kan bestille en bok fra biblioteket og lese den hjemme. Jeg kan gå inn på Pc-en min hjemme og søke og hente kunnskap (om enn foreløpig begrenset av tilgangskontroller, men det er en annen diskusjon).

Det er viktig at bibliotekrommet brukes til noe jeg ikke kan gjøre hjemmefra.

I tråd med et sosiokulturell eller kontekstuell lærings syn kan bibliotekrommet være et viktig læringssted fordi man både har læringsressursene i form av de teknologiske verktøyene, kunnskapen i skinninnbundet papir på veggene, og det sosiale fellesskapet. Bibliotekrommet kan først og fremst bli et tverrfaglig og tverrmedialt arbeidsfellesskap. Jeg kan sitte og skrive

hovedoppgave på hytta, men jeg har ingen å spørre hvis jeg har problemer med datamaskinen. På biblioteket kan det sitte en medstudent ved siden av meg, som kan vise meg. Jeg kan lære av å se hvordan andre studenter arbeider. Forhåpentligvis vil en bibliotekar følge meg med øynene og være oppmerksom når jeg trenger hjelp. Jeg kan utføre informasjonssøkejobben min sammen med en annen person, for eksempel en bibliotekansatt, som er kritisk og stiller spørsmålsteget ved mine innfallsvinkler. Kanskje treffer jeg som bibliotekstudent også en pedagogisk lærer som jeg kan drøfte oppgaven med.

Enkelt personer har ulike læringsstiler. Noen lærer best ved å arbeide for seg sjøl og isolert, men kan ha nytte av rask tilgang til andre. Andre arbeider helst i et fellesskap med andre rundt seg. Noe arbeid er individuelt, annet er felles gruppearbeid. Biblioteket må legge til rette for alle disse ulike læringsmiljøene. En undersøkelse fra Læringscenteret ved Sheffield Hallam University fra 2001 viste at i løpet av en dag hadde 56,5 % av studentene brukt læringscenterets rom for stille eller individuelle studier mens 28 % hadde brukt gruppeområdene (enten grupperom eller gruppebord i åpent landskap) (Oyston 2003, s. 110).

Bibliotekrommet er et offentlig rom i sterkere grad enn for eksempel et auditorium, et klasserom eller et grupperom. Rafste har vist hvordan bibliotekrommet kan okkuperes av enkelte grupper (Rafste 2001). Det er viktig at bibliotekrommet blir et sted som oppfattes som trygt for alle grupper brukere. Her stilles ikke krav, men gis tilbud. Rafste har for eksempel vist hvordan bibliotekrommet brukes av elever som går på biblioteket fordi de ikke vil vise at de er ensomme (Rafste 2002, s. 305).

Mange undersøkelser viser at biblioteket blir mest brukt som studie- og arbeidsmiljø, studenter bruker biblioteket fordi de finner en god arbeidsplass her, ikke at de nødvendigvis vil nyttiggjøre seg av bibliotekets mer avanserte tjenestetilbud (Fagerli 2000, side 47 og 48). Dette forklarer for eksempel hvorfor mange studenter i høyere utdanning foretrekker sitt lokale folkebibliotek, framfor fagbiblioteket. Dette har vært vurdert som et problem, for eksempel knyttet til at studentene ikke har fått opplæring i bruk av databaser etc. Fra studentenes side er det først og fremst et problem hvis de ikke finner de tilbudene i biblioteket som de leter etter. Utover arbeidsmiljøet og studieplassen kan det være så enkle ting som en hullmaskin, en stiftmaskin, kopimuligheter, skan-

nere, fargeprintere og teknisk- og annet utstyr som de trenger til sin læring.

9.10. En samling av alle medier

Biblioteket har tradisjonelt hatt bøker og tidsskrifter som sine hovedmedia fordi dette har vært de viktigste kunnskapsmediene. Utgangspunktet har vært å formidle kunnskap til brukerne. Når videofilmene kom på markedet, ble de også til en viss grad kjøpt inn til bibliotekene, sjøl om det ikke er etablert tilsvarende ordninger for videofilmer som vi har på bokmarkedet, med tanke på etablerte bokhandlere, bransjeavtale og innkjøp via Kulturrådet. Når en låner vil vite mer om graviditet, kan spørsmålet like godt løses med en videofilm som med en bok. Også andre media som for eksempel lydmedia til musikk og lydbøker er kommet inn i bibliotekene.

En naturlig fortsettelse av denne tankegangen er selvfølgelig overgang til abonnement på elektroniske tidsskrifter, tilgang til fulltekstkilder på nettet i form av databaser, leksikon osv. Dette fører med seg en rekke opphavsrettslige problemer, men det går jeg ikke nærmere inn på her.

I mange utdanningsbibliotek har man gått gjennom tre faser med tanke på plassering av media. En fase hvor bibliotekene ble bygd opp, der det ofte var om å gjøre å samle boksamlinger/bøker som var spredd i institusjonen. Deretter en fase med desentralisering hvor media ble plassert spredd ut i institusjonen – i klasserom, på kontorer, på grupperom eller i små fagbibliotek. Den tredje fasen er dagens bibliotek som er tilgjengelig over hele skolen, ja også utenfor skolen, gjennom datanettverket. Det betyr at biblioteket får en ny rolle – ikke som samler av kunnskap, men som en node til kunnskap utenfor institusjonen (Limberg 2002). Det er dette jeg kaller arbeidsfelleskap i den elektroniske tidsalder. Men også i den elektroniske tidsalder vil brukerne i lang tid være avhengige av tradisjonelle bøker og tidsskrifter. Overgangen til elektroniske tidsskrifter har gått overraskende fort i mange fagbibliotek. Bibliografien til denne oppgaven viser også at mange bøker er tilgjengelige i fulltekst. Likevel vil analoge media (media som ikke befinner seg digitalt som original) være viktige i bibliotekene i svært lang tid framover. Det er viktig at også den analoge kunnskapen er lett tilgjengelig.

Vi ønsker at brukerne skal utvikle en kritisk holdning til sine informasjonskilder. Det betyr også at man bør bruke flere informasjonskilder. Det betyr igjen at biblioteket som rom har

en fordel ved at man der får tilgang både til de elektroniske kildene og til kildene som befinner seg i papirform eller i et annet fysisk medium. Ved Høgskolen i Vestfold har de definert læringscenteret til å være alle ressurser som studentene trenger i sin læring, og som ikke er undervisning. Det betyr at også andre medier trekkes inn. Når man har en samling lærebøker for grunnskolen som skal være tilgjengelige for lærerstudentene, kan det for eksempel være like relevant å ha en samling av Buddha-figurer, jødiske bønnetepper og andre religiøse artefakter til bruk for studentene i KRL-faget.

Grensene for bibliotekrommet er sprengt – tilbake til bibliotekrommet!

9.11. Myndiggjør brukerne!

Hvis vi erkjenner oss til et studentaktivt og sosiokulturelt læringssyn og at informasjonssøkeatferd er tett integrert med faglæringen, må vi samtidig legge opp til en likeverdighet mellom bibliotekpersonale og brukere. Vi har ulik kompetanse og erfaring som vi kan bruke til gjensidig nytte. En student som skal ta ansvar for egen læring, må være en myndiggjort student, jfr Paulo Freires frigjøringspedagogikk (Freire 1999). Dette må vi tenke på i måten vi arbeider sammen med og opptrer overfor brukerne, men også i forhold til rammen biblioteket setter for bruk, dvs. de reglene (formelle og uformelle) som gjelder i biblioteket. Brukere som trenger hjelp, er ikke dumme. Vi kan bevise hvor flinke vi er på andre måter enn å dukke andre! Legg vekt på brukersamtalen! Biblioteket er til for brukerne. Det betyr for eksempel at bibliotekpersonalet ikke er snille når de fornyer bøker som har vært utlånt for lenge, studentene skal ikke måtte stå i takknemlighetsgjeld for at personalet utfører jobben sin. Å sette brukere i moralsk forlegenhet er en hersketeknikk som også bør unngås. Vi bør sjekke våre formelle og uformelle regler med tanke på om de bygger opp under en umyndiggjøring av brukerne. Forbud mot å drikke kaffe i biblioteket er et slikt eksempel. Vi forutsetter at brukerne ikke klarer å både drikke kaffe, lese og samtidig la være å søle. Samtidig er det umulig å forby kaffedrikking når folk låner bøkene hjem. (Jeg sier ikke at kaffedrikking må være tillatt overalt i biblioteket, men nevner det mer som et eksempel på en problemstilling. Kanskje løsningen er en kaffekrok/kafé. Høgskolebiblioteket i Kalmar tillott at brukerne drakk og spiste. Det ble mye rot og søl, men biblioteket utfordret brukerne til å ta ansvar for rotet og bestem-

me reglene selv. Forbud mot å bruke bibliotekets PC-er til å sende mail er et liknende eksempel på en overprøving av viktigheten av hva som studenten føler at hun har behov for å gjøre.)

Dorothy Ingram (Ingram 2000) introduserer termen «andragogical librarians» hvor andragogi betegner termen å undervise voksne, mens pedagogikk er kunsten å undervise barn. Ingram opererer med noen egenskaper som gjør en bibliotekar andragogisk:

- Tilgjengelighet. Bibliotekaren kan bidra til et unikt miljø for egenaktiv læring gjennom å etablere et godt miljø i biblioteket, og gjennom sin kontakt ansikt-til-ansikt med brukeren. Særlig viktig er evnen og muligheten til å kunne diskutere og tolke brukerens referansespørsmål, og at bibliotekarene er lett tilgjengelige for å spørre. I undervisningsinstitusjoner vil bibliotekaren ofte være den faglige ansatte som er lettest tilgjengelig for brukeren.
- Ekthet (Ingram: Realness or genuineness). Det mest grunnleggende holdning for den som vil bidra til læring er å være ekte, å være en klar person, ikke en upersonlig framtoning av et pensumkrav.
- Respekt. Å vise respekt for den lærendes følelser, hennes meninger, henne som person. Vise omsorg for den lærende på en ikke-invaderende måte. Den lærendes tillit til veilederen er avgjørende for læringen.
- Empati (Ingram: Empathetic understanding): Endelig er det en som forstår hvordan jeg føler og hvordan jeg har det, uten å ville analysere eller dømme meg. For eksempel vil den andragogiske bibliotekaren skjønn hvordan det er å være i brukerens sko og stå der og bli overveldet av teknologi!
- Evnen til å kjenne igjen og respondere på en situasjon som kan gi læring, midt i en krise! (Ingram: Ability to recognize and respond to a teachable moment in the midst of crisis.) Av alle veiledere er bibliotekarene best i stand til å hjelpe den lærende til å løse virkelige problemer. Ingram refererer Knowles (Knowles (1983), *How adults learn*): «If you want to engage an adult in a learning program in which he'll be highly motivated, highly ready, then find out what his life crises are, and build your learning around his crises» (Ingram, 2000 s. 149).

9.12. Slutt med serveringa!

Bibliotekpersonalet har vært flinke til å servere sine kunder. Det kan være at

man i utdanningsbiblioteket vet at en gruppe studenter skal i gang med et prosjektarbeid og at bibliotekpersonalet på forhånd finner fram litteraturen vi mener studentene bør låne. Eller at vi raskt finner fram en bok som studenten selv ikke finner, i stedet for å lære studenten hvordan hun selv kan finne den.

Det er flere grunner til en slik tradisjon: Biblioteket har vært sett på som et serviceyrke, bibliotekarene ønsker å bli sett på som pliktoppfyllende, og sist men ikke minst: Det er ofte raskere i den enkelte situasjonen, å servere sjøl enn å lære brukeren opp til å være sjølhjulpen.

Når jeg sier at det må bli slutt på serveringa, må det ikke misforstås. Det må fortsatt være lov å spørre om hvor en bok befinner seg, men i svaret må bibliotekpersonalet ha som mål å gjøre brukeren sjølhjulpen. En bibliotekar som raskt springer til hylla og på et øyeblikk er tilbake med boka som studenten har brukt lang tid til å lete etter, er med å umyndiggjøre brukeren.

Bibliotekpersonalet må fram fra skrankene og ut blant brukerne, men ha hendene på ryggen når brukeren famler seg fram på pc-tastaturet.

9.13. En ny brukerundervisning

Elevaktive arbeidsmetoder øker bruken av biblioteket, og krever sterkere innsats på brukeropplæring. I mange tilfeller ser vi at der ny pedagogikk presser seg fram, så overtar bibliotekpersonalet den gamle – med tradisjonell forelesning omkring ferdigheter, gjerne i form av forelesning i et stort auditorium. Hvis man er flink til å formidle, kan man på denne måten lære studentene noe om de mulighetene som finnes i biblioteket. Men min erfaring er at man ikke kan lære studentene til å bli i stand til selv å anvende søkekunnskapen. Ann Irving (referert hos Limberg, Hultgren, Jarneving 2002, side 94) mener at informasjonsopplæringen lider av «a lack of relevance to academic needs, and .. a general lack of emphasis on the teaching of the requisite skills».

Susanne Begnum har foretatt en undersøkelse av studenters oppfatning av læring og læringsmiljø ved Høgskolen I Oslo. Hun finner ingen sammenheng mellom brukeropplæring og studentenes bruk av biblioteket (Begnum 1999). Liknende undersøkelser fra Sverige og en britisk undersøkelse av nordiske kontra britiske fagbibliotek, bekrefter det samme (Fagerli 2000, s. 48,49).

Kuhlthau (Kuhlthau 1993, side 11-12) opererer med tre dominerende modeller for undervisning i informasjonssøking: 1. Source approach som går ut på å lære

studentene å finne og bruke ulike vitenkilder i et bestemt bibliotek, for eksempel å bruke bibliotekets katalog, og spesielle utvalgte databaser. Denne tilnærminga blir ofte ferdighetsorientert, særlig knytta til å lære seg de enkelte basenes grensesnitt.

2. Pathfinder approach som går ut på å lære studentene søkestrategier. Biblioteket oppfattes som et system der det gjelder å finne de riktige stiene for å komme fram til kunnskapen.
3. Process approach som bygger på oppfatningen av at informasjonssøking er en lærings- og problemløsningsprosess. Kuhlthau understreker hvor viktig det er at studentene forstår informasjonssøkeprosessen som en meningsskapende prosess.

Det første problemet med brukeropplæring er å definere hva det er som skal læres. Hvordan kan brukeropplæringen skilles fra andre kunnskaper som studieferdigheter, generell datakompetanse, det å «lære seg å lære»? Svaret er vel at denne overgangen er svært flytende, og at det viktige faktisk er at brukeropplæringen går sammen med opplæringen i disse andre kunnskapene. Dernest er svaret at også for eksempel opplæring i bruk av dataverktøy, fungerer best integrert i læringen av et fag. Et eksempel på det er studenter ved Studiet i administrasjon og ledelse ved Høgskolen i Vestfold. Rett etter studiestart setter studentene i gang med å skrive en prosjektoppgave. Den faglige kunnskapen er fortsatt svak og det er ikke sikkert at de skriftlige besvaringene er spesielt faglig gode. Men målet er at de skal både lære seg å samle kunnskap, bruke dataverktøy i innsamlinga og presentasjonen samt lære seg å arbeide i team.

Brukeropplæringen må altså integreres med fagundervisninga og med opplæringen i andre studierelaterte ferdigheter som datakunnskap, studieteknikk mm. Brukeropplæringen i forhold til informasjonssøking må gjennomføres når brukeren er motivert, dvs når kunnskapen direkte kan anvendes til det faglige formålet. Hovedvekta må legges på det studenten sjøl skal gjøre.

Det kan bety at det bør legges større vekt på veiledning av enkeltbrukere/grupper av brukere når de er i det Kuhlthau (1993) kalte usikkerhetsfasen, framfor undervisning uavhengig av hvilken fase studentene er i. Det kan synes arbeidskrevende, men ideen om å spare personalressurser ved å gjennomføre undervisning for store grupper har heller ikke noe for seg hvis læringsutbyttet blir lite.

9.14. Ta del i samfunnet!

Vi lærer best ved å undersøke og løse problemer. De virkelige problemene finnes utenfor skolens vegger. Det er disse problemene vi utdannes til å løse. Derfor legges det større vekt på kontakt mellom samfunnet og studievirkeligheten i dagens utdanning.

Det skulle passe godt for bibliotekene som jo er bygd opp på ideen om å tjene samfunnet og som for eksempel fram til nå har kunnet holde på et solidarisk nettverk seg i mellom. Men Kathleen de la Pena Cook skriver: «Paradoxically librarianship as a practice have been at the forefront of providing service to enhance the general welfare, but librarianship as it is being taught has focused more in recent year on technological solutions to information problems without the ideal of engaged service as a central theme» (Cook 2000, s. 164). Vi har tidligere drøftet folkeopplysningsbegrepet, og jeg har konkludert med at biblioteket må ha noe annet enn sin instrumentelle effektivitet som begrunnelse for sin eksistens. Biblioteket må ha en ideologi som må gjøres tydelig. Etter min mening må ideologien ligge i å tjene samfunnets beste. Neste skritt er da også å involvere seg i samfunnet utenfor biblioteket.

Bibliotekene er svært godt egnet til å bygge allianser med brukergrupper utenfor institusjonen/biblioteket. Det har med oppfatningen av biblioteket som en offentlig institusjon å gjøre – også der den tilhører en institusjon. Altså oppfatningen av at biblioteket skal ha allmenn-nytte, ikke bare for institusjonen. Det betyr bl.a. at offentlige finansierte bibliotek er åpne for alle brukere, også institusjonsbibliotek. Eksisterende Universitets- og høgskolelov gir institusjonene en oppgave i forhold til sin region. Institusjonenes betydning i regionen kan vise seg å bli avgjørende for institusjonenes legitimitet og framtidige eksistens. Bibliotekene i for eksempel høyere utdanning vil ofte være den delen av institusjonen som har bredest kontaktflate mot omgivelsene. Hvis institusjonen ønsker sterkere involvering med regionen, kan biblioteket også her få en viktig rolle.

For bibliotekarene betyr det at fokus må endres for at man skal kunne være med å gi støtte til å kunne løse virkelige, lokale problemer. Det vil bety endringer når det gjelder utvalg av kilder og kunnskapsbærere og økt bruk av ressurser til nettverksbygging.

9.15. Ta også vare på stillheten!

Bildet av det tradisjonelle biblioteket

er et rom hvor det er stille og hvor flittige mennesker sitter bøyd over bøkene. Hele denne hovedoppgaven er på mange måter et angrep på dette biblioteket: Studentaktive læringsmetoder, gruppearbeid, integrerte media, bibliotekrommet som et sted for samtale. I stedet for biblioteket som en høyborg for lagret kunnskap, skal biblioteket være et sted for aktiv læring. Bakgrunnen er ikke minst at lagret kunnskap går ut på dato så mye hurtigere i dag, at det viktigste er å lære stadig å kunne oppta ny kunnskap.

Bildet av det stille biblioteket er imidlertid også bærer av forestillingen om biblioteket som et sted for ettertanke. Behovet for slik ettertanke er ikke blitt mindre. Den kan kalles meta-kognisjon, tenking om egen læring, kritisk vurdering av egne arbeidsmetoder, eget fag, egen kunnskapstilegnelse. Når jeg har understreket behovet for at biblioteket legger til rette for ulike læringsmetoder, er det å legge til rette for meta-kognisjon også viktig.

Reint praktisk er støy en av de tingene studentene klager mest på ved britiske læringsentra (Oyston 2003, s. 111). Det er derfor viktig å også legge til rette for stille arbeidsplasser. I tillegg bør det legges til rette for steder for tilbaketrekking fra den urolige verden omkring oss, steder der vi verken kan oppdateres av mobiltelefoner eller pc-er – steder for refleksjon og ettertanke som er grunnfesta i forestillingen om biblioteket.

SAMMENDRAG: DET HANDLER OM LÆRING

Presten snakker med en gruppe barn. Han spør dem: Hva er det som hopper fra tre til tre med en stor buskete hale? Lille Per svarer: For meg høres det ut som et ekorn, men siden det er du som spør, så er det vel Jesus.

(Funnet inne i papirhatten i en smell-bon-bon)

Denne hovedoppgaven handler om læring, og jeg kjenner meg igjen i prestens situasjon. Utgangspunktet mitt har vært en forundring etter flere års bibliotekutdanning: Læring er et begrep som nesten ikke har vært nevnt. Samtidig har fokuset på læring kommet inn i bibliotekene ikke minst gjennom utviklingen av læringsentra og planer om slike. Læring – ofte i tilknytning til begrepsparet livslang læring – har blitt et plussord i samfunnsdebatten. Endringer i utdanningssystemet fokuserer på nye læreformer, men bibliotekene trekkes i liten grad fram som en ressurs for dette. Det er ikke blitt stilt alvorlige spørsmål ved bibliotekets eksistens i den politiske debatten, men biblioteksystemet er der slik det historisk har vært, men uten noen ny misjon.

Av oppgavens første kapittel ser vi at historisk sett har folkebiblioteket hatt en klar pedagogisk misjon. Den har faktisk vært klarere forankret, klarere enn i både skolebibliotekene og universitetsbibliotekene. Folkebibliotekene har representert et supplement og et alternativ til skolelæringen. Det pedagogiske alternativet går på at læringen har vært egenstyrt. I tillegg kommer den sterke

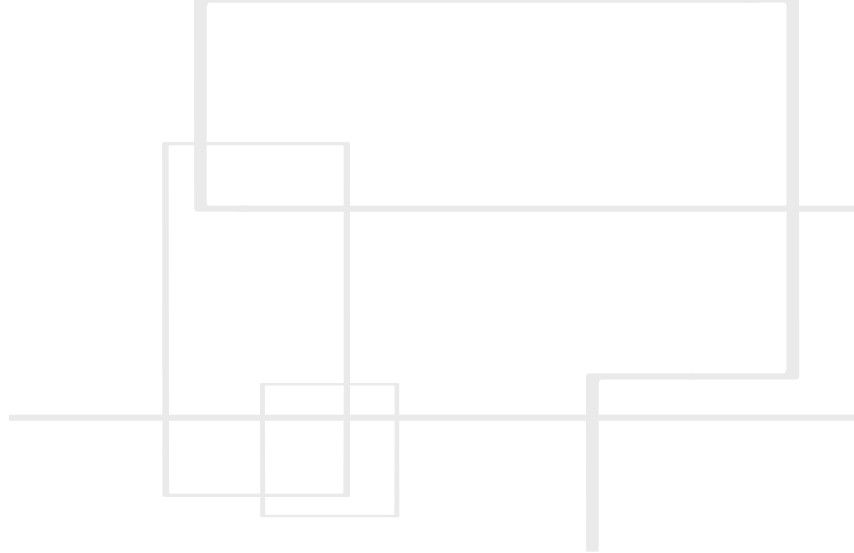
ideologien om at læring er godt for mennesket uansett om den skal brukes til individuell karriere eller skoleeksamener, eller bare til personlig utvikling. Folkebibliotekets alternativ har også vært å legge vekt på læring også gjennom kulturelle opplevelser.

Gjennomgangen av ulike lærings-syn viser en utvikling som har sammenheng med forandringer i samfunnet og hvilke behov samfunnet etterspør. Vi har sett en utvikling fra et dominerende behavioristisk lærings-syn via et kognitivistisk, mot mer vektlegging på læring som en sosial prosess. Det betyr ikke at behavioristiske metoder skal forkastes eller er gått ut på dato. Men vektlegginga på egenaktive og sosiokulturelle læringsmetoder kommer fordi samfunnet i dag i større grad vil ha behov for folk som selv er i stand til å oppdatere kunnskapen sin, til å være myndiggjorte problemløserer for å løse virkelige problemer.

Samtidig har bibliotek- og informasjonsfagets innhold endret seg. Hovedproblemet for bibliotekene er ikke lenger å levere informasjon, men å hjelpe brukerne til å navigere i overfloden av informasjon. Bibliotekfaget har utviklet seg fra et sterkt systemfokus på gjenfinningsteknologi, til å studere brukeren. Bakgrunnen til dette er at synet på informasjon har endret seg fra en vurdering av informasjon som en objektiv, målbar mengde – til noe mer uspesifikt hvor informasjon har å gjøre med den enkelte bruker. Hva som er informa-

sjon for deg, vil ikke nødvendigvis være informasjon for meg. Det er avhengig av hvilken forkunnskap vi har og hva som er informasjonsproblemet vårt. I de siste årene har fokuset blitt rettet sterkere mot at informasjonssøkeatferden ikke kan skilles fra emnet som det søkes informasjon om, og de sosiale omgivelsene man befinner seg i. Det er en utvikling i retning av en sosiokulturell oppfatning av problemløsningsatferd, slik vi har funnet det når vi har gjennomgått læringsteoriene. Forskjellen mellom å studere informasjonssøkeatferd og å studere læring ligger hovedsakelig i at undersøkelsene utføres av folk med tilknytning til ulike fagdisipliner og med ulik terminologi. Vi studerer det samme fenomenet og kan trygt bruke begrepet læring også i bibliotek- og informasjonsfaget.

Vi er inne i informasjonsalderen, men det er en betegnelse på en epoke som ikke har å gjøre med at informasjonens innhold er viktig. Informasjon er blitt en viktig drivkraft i samfunnsøkonomien, ikke minst i betydningen innholdsløs informasjon gjennom nye TV-kanaler, Internett osv. Informasjonssamfunnet har en underliggende ideologi – avvikling av politisk styring og økt markedsstyring. Det er en ideologi som ikke passer for biblioteket som institusjon, fordi biblioteket blir irrelevant hvis begrunnelsen bare er instrumentell på den måten at biblioteket kan spre en hvilken som helst type informasjon effektivt og billig. Et alter-



nativ til denne ideologien er å satse på læringssamfunnet. Det er en voksende erkjennelsen av at utdanning og sosial tilhørighet – ikke teknologi – er nøkkel-elementene i ethvert lands håp om økonomisk velstand og sosial stabilitet. Dette betyr at biblioteket må begrunnes i en ny folkeopplysningstanke – grunnet på verdier som demokrati og utdanning, samtidig som man holder avstand til det som kan oppfattes som elitistisk og moralsk sneversyn. Bibliotekene bør begrunnes i deres bidrag til læring – ikke gjennom sitt bidrag som kanal for spredning av informasjon.

En konklusjon om økt fokus på læring og ikke minst økt profilering av institusjonene som læringsarenaer, bør gi grunnlag for å tenke over egen praksis i bibliotekene. Biblioteket er først og fremst viktig som et redskap for et formål, ikke for seg selv. Dette formålet vil i kunnskapssamfunnet være elevens eller studentens læring. Vi ønsker å oppnå det usynlige biblioteket som er integrert i den lærendes arbeidsmetoder og i den øvrige læringsinfrastrukturen som hun omgir seg med. Det vil si integrering med morinstitusjonen når det gjelder utdanningsbibliotekene. Ikke minst betyr det at man må arbeide sammen med andre personer som er viktige for studentens læring, som for eksempel læreren. Det er vanskelig å komme noen vei hvis læreren og bibliotekaren representerer helt ulike læringssyn. Biblioteket må hjelpe brukeren til å bli selvhjulpent i sin informasjonssøking.

Læringssentraene har ført til økt fokusering på begrepet læring. Lærings-sentraene representerer kanskje et paradigmeskifte for bibliotekene, hvor fokuset rettes fra å være leverandører av informasjon til aktivt å støtte opp om studentens læringsprosess. Dette er endringer som bør påvirke biblioteket enten det i framtida vil hete lærings-senter eller bibliotek. Men biblioteket har en lang kultur knyttet til seg, blant annet som et sted for meta-kognisjon – et sted å tenke over egen tenking. Samfunnet trenger også slike stille rom, som det bør være bibliotekets oppgave å ta vare på.

BIBLIOGRAFI

ABM-utvikling (2003). Befolkningens vurdering av folkebiblioteket . – Oslo: ABM-utvikling. (ABM-skrift 3) – Nettutgave: www.abm-utvikling.no/publisert/ABM-skrift/2003/vurdering.pdf [2.11.03].

ABM-utvikling (2002). Bibliotekstatistikk 2002.- Oslo: ABM-utvikling. Nettutgave: www.abm-utvikling.no/prosjekter/Bibliotek/Folkebibliotek/statistikk/index.html [2.11.03].

Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Standards for Higher Education. Chicago: ACRL. Nettutgave: http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/standards.pdf [12.11.03]

Audunsson, Ragnar A. (Udatert). Bibliotekene – en institusjonstype i spenningsfeltet mellom ulike sosiale diskurser. Nettdokument: <http://www.jbi.hio.no/bibin/bos22/rolleartikkel.doc> [30.11.03]

Audunsson, Ragnar og Niels Windfeldt Lund (2001). Det siviliserte informasjonssamfunn : Folkebibliotekene ved inngangen til en digital tid. – Bergen: Fagbokforlaget, 2001. 320 s.

Begnum, Susanne (1999). Studentenes oppfatning av læring og læringsmiljøet ved Høgskolen i Oslo. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport ; 1999 nr 11) 114 s.

Belkin, Nick et. al. (1982). Ask for information retrieval : Part 1: background and theory. I: *Journal of Documentation*, vol. 38, nr. 2, side 61-71.

Birdsall, William F. (2001) Folkebiblioteket på den politiske arena. I: Ragnar Andreas Audunson og Niels Windfeldt Lund: *Det siviliserte informasjonssamfunn*. – Bergen: Fagbokforlaget. – s. 25-44.

Birdsall, William F. and Merilee Rasmussen: *Citizens at the Crossroads: The Right to Communicate*. Government Information in Canada/Information gouvernementale au Canada No. 20 (February 2000). Nettutgave: <http://www.usask.ca/library/gic/20/birdsall2.html> [01.09.03]

Bjørgen, Ivar A. (1996). Læringsreformer i den videregående skole : Konsekvenser for elevenes læringsprosess og ansvarsfordelingen mellom lærer og elev. I: Olga Dysthe (Red.) : *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. – Oslo: Cappelen. S. 47-70.

Bjørke, Gerd (2000) Problembasert læring: Ei innføring for profesjonsutdanningane. – Oslo: Universitetsforlaget. – 200 s.

Brown, Bettina Lankard (1998). *Service Learning: More than Community Service*. ERIC Digest nr. 198. 5 s.

Bruce, Christine S. (1993). *Seven facets of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1993. 203 s.

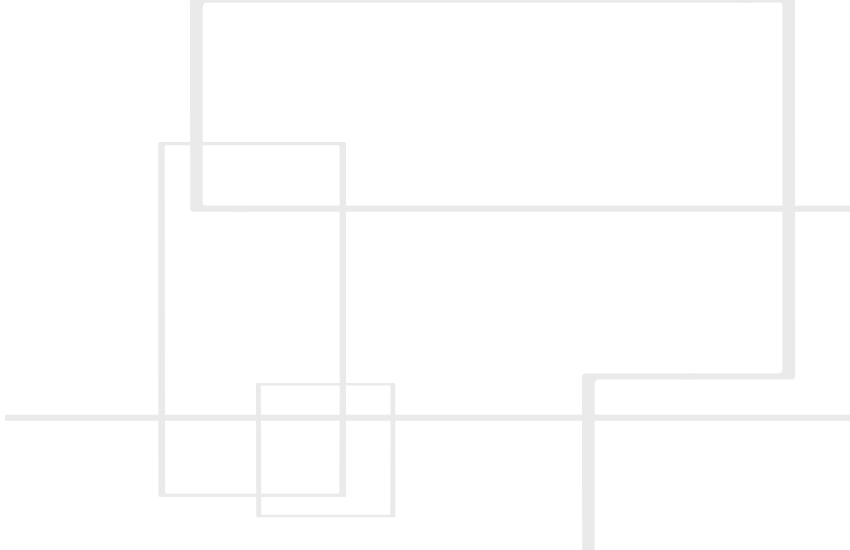
Bulpitt, Graham (2003). Looking over the horizon: a future perspective. I: Oyston, Edward (red) : *Centred on learning*. Aldershot: Ashgate Publ. s. 205-214.

Byström, Kariina. (1999) *Task complexity, information types and information sources: examination of relationships*. Tampere: University of Tampere, Department of Information Studies. (Acta Universitatis Tamperensis 688) Thesis for the degree of Doctor of Social Sciences. 157 s.

Byström, Kariina & Hansen, P. (2002) *Work tasks as units for analysis in information seeking and retrieval studies*. I: (eds.) Bruce, H., Fidel, R., Ingwersen, P. & Vakkari, P.: *Emerging Frameworks and Methods*. Libraries Unlimited: Greenwood Village, CO. side 239-251.

Byström, Kariina & Järvelin, Kalervo (1995). *Task Complexity Affects Information Seeking and Use*. I: *Information Processing & Management* 31(2): s. 191-213. Nettutgave: <http://www.info.uta.fi/tutkimus/fire/archive/KB20.pdf> [30.11.03]

Clarke, Peter (2001). *Museum Learning Online: guidelines for good practice*.



London: resource. Nettadresse: <http://www.resource.gov.uk/action/learnacc/ooaccess.asp>. [01.09.03]

Dervin, Brenda (1992). *From the Mind's Eye of the User : The Sense-Making Qualitative-Quantitative Methodology*. I: Glazier, J.D. og Powell, R.R. (red.) *Qualitative research in information management*. Englewood: Libraries Unlimited. S. 61-68.

Dysthe, Olga (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen. 242 S.

Dysthe, Olga (1999). *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I: *Bedre skole*, nr 3. S. 4-10.

Egeland, Lars (2001). *Wersig og informasjonssamfunnet*. Nettdokument: <http://www-bib.hive.no/felles/le/wersig.html> (8.8.2003)

Egeland, Lars, Nina Karlstrøm og Guro Raaum (1999). *Det automatiserte utdanningsbiblioteket : veiledning og service*. Oslo : Riksbibliotekstjenesten. 35, 7 s. - (Skrifter fra RBT/Riksbibliotekstjenesten ; nr 99) Nettutgave: <http://info.rbt.no/publikasjoner/Skrifter/skrift99/> [12.11.03]

Eidslott, Grethe (1998). *Hjelpetopper for modernisering : ideologien bak politikken for universitets- og høgskolebibliotek i Norge 1954-1969*. Oslo:

Universitetet i Oslo, Historisk institutt. *Hovedoppgave i historie - Universitetet i Oslo*, 1998. 134 bl.

Fagbibliotekene og voksenpedagogikk (2000). *Rapporter om fagbibliotekenes bruk av voksenpedagogikk i fleksible læringsmiljøer*. - Oslo: Riksbibliotekstjenesten. (Skrifter fra Riksbibliotekstjenesten, nr 109)

Ellis-King, Deirdre: *The Role of the Public Library in Education I: An Leabharlaand 3 (4)*, s. 99-108.

Fagerli, Hans Martin (2000). *En arena for læring og samarbeid : Om bibliotekfaglige og pedagogiske utfordringer i læringscentermodellen*. - Oslo: Høgskolen i Oslo. - (*HiO-rapport 2000 nr. 4*) 66 s.

Freire, Paulo (1999). *De understryktes pedagogikk*. - 2. utgave. - Oslo: Ad Notam Gyldendal.- 175 s.

Gaslikova, Irina (1999). «Information Seeking in Context» and the development of information systems. I: *Information research*, vol 5, 1, oktober 1999. Nettutgave: <http://informationr.net/ir/5-1/paper67.html> (1. oktober 2003)

Giles, Dwight E. and Janet Eyler: *The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning*. Nettdokument: http://www.umich.edu/%7Eocsl/Proj_Community/coord/giles.txt (7.8.2003)

Greenhalgh, Liz, Charles Landry and Ken Worpole (1993). *Borrowed time? The Future of Public Libraries in the UK*. - Glochestershire: Comedia. 84 bl.

Gulbraar, Kari (2000). *Læringscenter i praksis: Rapport fra et studieopphold ved Sheffield Hallam University Learning Centre*. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-notat, nr. 6) 41 s.

Harbo, Karen (2002). *Videnstyring som tværorganisatorisk samarbejde mellem bibliotek og uddannelse*. I: *Biblioteksarbejde*, nr 64, 2002. S. 55-64.

Havnes, Anton (1996). *Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel I: Dysthe, Olga /red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning (s. 136-173)*. - Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Heaps, H.S. (1978). *Information Retrieval: Computational and Theoretical Aspects*. New York: Academic Press.

Higher Education Funding Council for England et.al. (1993). *Joint Funding Council's Libraries Review Group: Report*. Bristol: HEFCE. (Follett-report) Nettutgave: <http://www.ukoln.ac.uk/services/papers/follett/report/> [12.11.03]

Henriksen, Ellen Karoline og Merethe Frøyland (1998). *Hva vet vi om læring i museer? . - Oslo: Norsk Museumsutvikling*. - (Skriftserie 7 - 1988) 48 s.

- Hjartøy, Henrik J. (1936). *Vår bibliotekpolitikk*. Oslo: Det norske Arbeiderpartis forlag. 94 s.
- Hull, Barbara (1999). *Library Learning I: Adults Learning 10 (7)*, s. 8-10.
- Hustad, Jon (2002). *Skolen som forsvant*. Oslo: Samlaget. 160 s.
- Hylland, Ole Marius (2003). *Folkeopplysning som begrep, ide og fenomen*. I: *Bok og Bibliotek*, nr. 6, s. 24-26.
- Ingram, Dorothy S. (2000). *The Andragogical Librarian I: Reference Librarian 69/70*, s. 141-150.
- Ingwersen, Peter (1992). *Information retrieval interaction*. London: Taylor Graham. 246 s.
Nettutgave: http://www.db.dk/pi/iri/files/Ingwersen_IRI.pdf [30.11.03]
- Jacoby, Barbara (1996). *Service Learning in Today's Higher Education*, I: *Service Learning in Higher Education*, ed. By Jacoby and Associates. San Francisco: Jossey-Bass, s. 5.
- Johnson, Elaine B. : *Contextual teaching and learning : what it is and why it's here to stay* . - Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2002. - 196 s.
- Kirke- og Kulturdepartementet (2000). *Kjelder til kunnskap og oppleving*. Oslo: KKD, 2001 (Stortingsmelding 22 1999-2000). Nettutgave: <http://odin.dep.no/kkd/norsk/publ/stmeld/018005-044002/index-dok000-b-n-a.html> [12.11.03]
- Kirke- og undervisningsdepartementet: *Kompetansereformen*. Oslo : KUF, 1998. (Stortingsmelding 27 (2000-2001)) Nettutgave: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014005-040017/> [3.11.03]
- Kuhltau, Carol C. (1993) *Seeking meaning. A process approach to library and information services*. New Jersey, Ablex publishing. 199 s.
- Kuhlthau, Carol C. and Mary Jane McNally: *Information seeking for learning : a study of librarians' perception of learning in school libraries*. I: *The New Review of Information Behaviour Research : Studies of information seeking in context*. Volume 2, 2001.
- Kuhlthau, Carol K and Pertti Vakkari: *Information Seeking in Context (ISIC) Editorial I: Information Processing and Management 35 (1999) s. 722-725*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt - krev din rett : Kvalitätsreform i høyere utdanning*. - Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet. Nettversjon: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014001-040004/> [3.11.03]
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999). *Forskning ved et tidskille*. - Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.- (St meld nr 39 (1998-99). Nettversjon: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014005-040026/index-dok000-b-n-a.html> [23.11.03]
- Lave, J & Wenger, E: *Situated learning: legitimate peripheral participation*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1991. - (Learning in doing) 138 s.
- Library and Information Commission: *Empowering the Learning Community, Report of the Education and Libraries Task Group*. London: LIC, 2000. Nettversjon: <http://www.lic.gov.uk/publications/policyreports/empower/index.html> (8.8.2003)
- The Learning Impact Reserach Project: *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums Archives and Libraries*. London: Re:source, 2003. Nettversjon tilgjengelig: http://www.resource.gov.uk/documents/insplearn_wp20030501.pdf (.7.8.2003)
- Limberg, Louise (1999). *Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena*. I: *Information Research*, vol. 5, 1. October 1999. Nettutgave: <http://informationr.net/ir-5/paper68.html> (1. oktober 2003)
- Limberg, Louise (2000). *Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use*. I: *The New Review of Information Behaviour Research : Studies of information seeking in context*. Volume 1.
- Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll - en kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Nettutgave: <http://www.skolverket.se/pdf/skolbib.pdf> [2002-04-18]
- Limberg, Louise, Hultgren, Frances, & Jarneving, Bo (2002). *Informationsökning och lärande - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Nettutgave: <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/935.pdf> [2003-03-10]
- Limberg, Louise. (1999). *Experiencing Information Seeking and Learning*. *Information Research: an international electronic journal*, 5(1). Nettutgave: <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html> [2003-03-10]
- Losee, Robert M. (1997). *A discipline Independent Definition of Information*. I: *Journal of the American Society for Information Science*, vol 48, nr. 3, side 254-269.
- Lund, Niels Windfeldt (2003). *Bibliotek på Ydre Senja 1838-2003 : Et streiftog gjennom Berg og Torsken kommuners bibliotekshistorie*. - Gryllefjord/Skaland: Bibliotek i Berg og Torsken i 165. 20 s.
- Norsk Bibliotekforening (2003) *Norsk Bibliotekforening 90 år : Kilder til foreningens historie*. - Oslo: Norsk Bibliotekforening. 111 s.
- McCabe, Ronald B. (2001). *Civic Librarianship : Renewing the Social Mission of the Public Library* . - Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press. 165 s.
- McCook, Kathleen de la Pena (2000). *Reconnecting Library Education and the Mission of Community*. I: *Library Journal*, vol. 125, nr 14, 2000, s. 164-65.
- McNicol, Sarah and Clare Nankivell (2002). *User Learning Needs: A critical literature review*. - London: Resource. Nettversjon: <http://www.resource.gov.uk/documents/rm003.doc>. (7.8.2003)
- Morris, Rith C.T. (1994). *Towards a User-Centered Information Service* I: *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 45, nr 1. s.20-30.
- Oyston, Edward (red.) (2003). *Centred on learning. Academic Case Studies on Learning Centre Development*. Aldershot: Ashgate Publ. 253 s.
- Owusu-Ansah, Edward K.(2003). *Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It*. I: *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 29, Number 4, s. 219-230.
- Rafste, Elisabeth Tallaksen (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? : En case-studie av elevs bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. (Avh. til dr. polit.graden UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet)

- skapelige Institutt, 2001) Oslo: Unipub forlag. 437 s.
- Riddle, John S. (2003). Where's the Library in Service Learning? : Models for Engaged Library Instruction I: The Journal of Academic Librarianship, Vol. 29, Number 2, side 71-81.
- Roy, Loriene, and Novotny, Eric (2000). How do we Learn? Contributions of Learning Theory to Reference Service and Library Instruction. I: Reference Librarian, 69/70, s. 129-139.
- Schenk, David (1997). Data Smog : Surviving the Information Glut. - New York: Harper Edge.
- Schunk, Dale H (2000). Learning theories : An Educational Perspective. - 3. edition. - Upper Saddle River, New Jersey: Merrill. 522 s.
- Shapiro, Peter (1994). A History of National Service in America. - College Park, Maryland. : Center for Political Leadership and Participation, University of Maryland. Nettutgave: <http://www.academy.umd.edu/publications/NationalService/> [12.11.03]
- Statens Bibliotektilsyn (2002). Bibliotek 2002 : med bibliotekstatistikken 2001. - Oslo : Statens Bibliotektilsyn, 2002. - 95 s.
- Statistisk Sentralbyrå (2003). Fag- og forskningsbibliotek. Hovudtabell 2002. - Oslo: SSB. Nettutgave: www.ssb.no/ffbibl/tab-2003-05-26-01.html [2.11.2003]
- Stevenson, Harold W. & James W. Stigler, J. (1990). The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. - New York: Summit Books. 236 s.
- Säljö, Roger (2001). Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv. - Oslo: Cappelen. 276 s.
- Talja, Sanna, Heidi Keso and Tarja Pietiläinen (1999). The production of 'context' in information seeking research: a metatheoretical view, I: Information Processing & Management, 35, Pages 751-763
- Tinnesand, Svein Arne (2003). Folkeopplysningsprosjektet må utvikles, ikke avvikles! I: Bok og Bibliotek, 5b. Nettutgave: www.bokogbibliotek.no/2003/035b/folkeopplysningen.html [3.11.03]
- Thune, Taran og Anne Welle-Strand: Infrastruktur for læring: Bibliotek og læringsressursentre i høyere utdanning. - Oslo: Handelshøyskolen BI, 2000. - (Forskningsrapport 19/2000) 76 s.
- Vestheim, Geir: Fornuft, kultur og velferd : Ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk. - Oslo: Samlaget, 1997. (Doktoravhandling Avdelingen for biblioteks- og informationsvetenskap, Gøteborgs Universitet, 1997) 508 s.
- Wersig, Gernot (2002) „Skizze zur Theorie der individualisierten Gesellschaft“. Gernot Wersigs Fazit zum Hauptseminar „Individualisierung und Gesellschaftstheorie“ WS 2001/02. Nettutgave: <http://www.kommwiss.fu-berlin.de/%7Egwersig/publi-pro/www/oihis-individualisiert.htm> [3.11.03]
- Wersig, Gernot (2001). Medien- und Wertewandel, Vortrag 8.9.2001, 10 Uhr, Berliner Sommer-Uni, Humboldt-Universität. Nettutgave: <http://www.kommwiss.fu-berlin.de/~gwersig/publi-pro/www/Werte.htm> [3.11.03]
- Wersig, Gernot (2000). Perspektiven der Informationsgesellschaft : Die Zeit des Wandels I: NfD Information, Heidelberg, vol. 51, s. 461-465.
- Wersig, Gernot (2000). Wege aus der Informationsgesellschaft“, 4.12.00. Vortrag. Version 11.11.00. Nettutgave: <http://www.kommwiss.fu-berlin.de/~gwersig/publi-pro/www/WersigWege.html> [3.11.03]
- Wersig, Gernot. Information-Kommunikation-Dokumentation. - München - Pullack : Verlag Dokumentation, 1971. 350 s.
- Wilson, Tom D. (2000) Recent trends in user studies: action research and qualitative methods I: Information Research, Vol. 5, no 3, April 2000. Nettutgave: <http://informationr.net/ir/5-3/paper76html> [30.11.03]
- Zweizig, Douglas and Dianne Hopkins (1999). Executive Summary: Findings from the Evaluation of the National Library Power Program. S.l.: Wallace Foundation. Nettutgave: <http://www.wallacefoundation.org/mediafiles/publication/Executive%20Summary%20-%20Findings%20from%20the%20Evaluation%20of%20the%20National%20Library%20Power%20Program.pdf> [4.11.03]
- Yuexiao, Zhang (1988). Definitions and Sciences of Information. I: Information Processing and Management, 244, s. 479-491.
- Aabø, Svanhild: Bibliotek i et samfunnsmessig perspektiv. - Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2002. - (Diplomoppgave fra Statens Bibliotekhøgskole, 1988). Nettdokument: www-bib.hive.no/tekster/ekstern/aaboe/index.html [2.11.03.]
- Aabø. Svanhild: Innbyggernes tilfredshet med folkebiblioteket. I: ABM-utvikling: Befolkningens vurdering av folkebiblioteket . - Oslo: ABM-utvikling, 2003. - (ABM-skrift 3) - Nettutgave: www.abm-utvikling.no/publisert/ABM-skrift/2003/vurdering.pdf 2.11.03. Side 5-7.

