

Tone Nyseter

Folkebibliotek i kunnskapssamfunnet

- en kvalitativ undersøkelse av voksne i livslang
læring

Masteroppgave



Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag

Tone Nyseter

Folkebibliotek i kunnskapssamfunnet- en kvalitativ undersøkelse av voksne i livslang læring

Referat:

Tema for oppgaven er folkebibliotekets rolle i kunnskapssamfunnet. Problemstillingen søker å undersøke folkebibliotekets rolle som pedagogisk verktøy for voksne i livslang læring. Med en teoretisk tilnærming basert på pedagogikk, Knowledge Management og aktuell forskning på lærendes informasjonssøkeprosesser, drøftes bibliotek og bibliotekarenes rolle i en læringskontekst. Oppgavens empiri er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse av 10 brukere av Lillehammer folkebiblioteks studiesenter. Senteret er opprettet nettopp for å kunne møte voksenstuderendes ulike behov. Undersøkelsen har søkt å kartlegge og analysere de voksne studentenes læringssituasjon og veiledningsbehov, og hvordan det best kan tilrettelegges for læring blant annet i form av praksisfellesskap. Det pekes på nye roller for bibliotekarene som går utover de tradisjonelle bibliotekariske oppgaver, og utover det bibliografiske paradigmet. Folkebibliotek med studiesenter fremstår i dag som et godt tilbud til voksne i formell livslang læring, primært i form av fysiske og teknologiske fasiliteter. En videreutvikling av bibliotekarenes rolle i læringsammenheng sammen med synliggjøring av bibliotekarenes kompetanse, kan kanskje gi et ytterligere løft til folkebibliotekenes bidrag til lokal kompetanseheving og verdiskaping i kunnskapssamfunnet.

Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag

Oslo 2005

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og meget lærerikt. Det har blant annet gitt anledning til, etter fire sammenhengende år på Høgskolen i Oslo, å komme ut i felten og få stimulerende kontakt med det praktiske liv.

Den empiriske undersøkelsen hadde det ikke vært mulig å gjennomføre uten de ti informantene fra Lillehammer studiesenter som velvillig stilte opp og brukte en time av sin tid til å la seg intervju. Intervjusetasjonene representerte for meg den mest spennende og inspirerende delen av arbeidet. Det å få muligheten til å bli involvert i ukjente menneskers livssituasjon, og meninger og synspunkter på egen læring, var ikke bare en faglig, men også personlig berikelse. En stor takk til dere alle.

Takk til medstudent Anita Sandberg som lot seg testintervjue, og for daglig inspirerende epost-utveksling og godt samarbeid blant annet på Bobcatsss-konferansen i Budapest.

Takk til Kjartan Vevle hos Biblioteksentralen som stilte opp med bokgaver til informantene.

Eddie Pedersen, hovedbibliotekar ved Vox, fortjener takk fordi han tidlig i prosessen stilte opp til et møte og gjennom sitt engasjement bidro til at jeg valgte temaet bibliotek og læring for oppgaven.

Trond Minken, biblioteksjef ved Lillehammer folkebibliotek, fortjener en stor takk fordi han har vist imøtekommenhet og interesse for mine henvendelser fra første stund, og villig har stilt opp på møter og til intervju i en travel hverdag. Uten denne velvilligheten ville det vært vanskelig å gjennomføre undersøkelsen. Takk også for lån av møterom i biblioteket.

Jan Tore Telnes i Opus har vist meg tillit ved å låne meg nøkkelkort til studiesenteret slik at jeg kunne frekventere senteret som jeg ville i intervjuperiodene. Han har også gitt meg tilgang til tall og statistikk, og vært behjelpelig med å henge opp oppslag for verving av informanter. Han skal ha takk for god og hyggelig hjelp.

Takk til Mette for gjestfrihet og lån av diktafon, og til familie og venner for gode råd, støtte og oppmuntring underveis.

Til slutt vil jeg takke veileder professor Ragnar Audunson som har gitt nyttige og inspirerende råd og innspill, og fulgt interessert med i prosessen.

Nesodden, 15. juni 2005

Tone Nyseter

INNHold

FORORD	1
1. INNLEDNING	7
1.1 Problemstillinger	9
1.1.1 Avgrensninger	10
1.2 Bakgrunn for valg av tema for oppgaven	10
1.2.1 Innledende inspirasjonskilder	10
1.2.2 Læring for alle	11
1.2.3 Kampanjen FOKUS 2005: Folkebiblioteket i kunnskapssamfunnet	11
1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer	12
1.3.1 Folkebibliotek-idéen og folkebibliotekets samfunnsrolle	12
1.3.2 Studieverkstedmodellen og studiesenter	13
1.3.3 Livslang læring	14
1.3.4 Voksenopplæring	15
1.3.5 Informasjonskompetanse	16
1.4 Nasjonale mål om livslang læring og kompetanseheving	17
1.4.1 Livslang læring (NOU 1986: 23)	17
1.4.2 Kunnskapssamfunnet	18
1.4.3 Kompetansereformen	19
1.4.4 Kompetanseberetningen for Norge	20
1.5 Folkebibliotek og livslang læring – litt fakta og noen praksisrelaterte prosjekter	21
1.5.1 Undersøkelser om bruk av folkebibliotek til studieformål	21
1.5.2 NELL-prosjektet	22
1.5.3 Pedagogikk i verkstader for sjølstudium (PiVS)	23
1.5.4 Prosjektet Bibliotek og voksnes læring i Nord-Trøndelag	24
1.5.5 Studiesenteret i Skjåk kommune	24
1.5.6 Studiesenteret Finnsnes i Lenvik kommune	25
1.6 Oppgavens struktur	26
2. TEORI	27
2.1 Hva er bibliotek- og informasjonsforskning?	28
2.2 Aktuell bibliotekforskning	30
2.2.1 Folkebibliotekets verdi	30
2.2.2 Studier av folkebibliotek og livslang læring for voksne	31
2.2.3 Studier av læring, informasjonssøking og bruk av bibliotek	32
2.2.4 Ulike faser av informasjonssøkeprosessen	34
2.3 Kunnskapssyn og læringsteorier	38
2.3.1 Kunnskaps- og læringssyn	38
2.3.1.1 Læring og kompetanse	39
2.3.2 Behaviorismen	40
2.3.3 Konstruktivismen	40
2.3.4 Sosiokulturell læringsteori	42
2.4 Bibliotek og læring	44
2.4.1 Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog	45

2.5 Knowledge Management (KM) og bibliotek	47
2.5.1 Hva er Knowledge Management?	48
2.5.1.1 Ulike perspektiver	48
2.5.1.2 Taus og eksplisitt kunnskap	48
2.5.1.3 Kunnskapsdeling og praksisfellesskap (Communities of Practice)	50
2.5.1.4 Legitim perifer deltakelse	52
2.6 Nye roller for bibliotekarene?	53
2.7 Oppsummering	57
3. METODE	57
3.1. Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet	58
3.1.1 Utarbeidelse av intervjuguide	59
3.2 Datainnsamling	59
3.2.1 Valg av case	60
3.2.2 Utvelgelse av informanter	60
3.2.3 Observasjon	61
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene	62
3.2.5 Transkribering	63
3.2.6 Svakheter ved kvalitativt intervju som metode	63
3.3 Beskrivelse av case	64
3.3.1 Studiesenteret i Lillehammer folkebibliotek	64
3.3.1.1 Hva tilbyr studiesenteret og hva omfatter tjenesten?	65
3.4 ”Inspiring learning for all” – analysemetode utviklet av MLA	66
4. ANALYSE AV INTERVJUUNDERSØKELSEN	67
4.1 Innledning	67
4.1.1 Presentasjon av de ti informantene	67
4.2 Hva karakteriserer voksne i livslang læring?	70
4.3 Hvilken betydning har det for de voksenstuderendes læring å ha tilgang til studiesenter og folkebibliotek?	73
4.3.1 Synliggjøring av tilbudet om gratis studiesenter i biblioteket	74
4.3.2 Verdien av at studiesenteret ligger i biblioteket	75
4.3.3 Hva lånes på biblioteket?	78
4.3.4 De viktigste årsakene til at man benytter studiesenteret og ikke hjem eller arbeidsplass	80
4.3.5 Oppsummering	83
4.4 Behov for veiledning	83
4.4.1 Kategorier av veiledningsbehov	84
4.4.1.1 Oppsummering	93
4.4.2 Får man den veiledningen det er behov for?	93
4.4.3 Forslag til veiledning	95
4.4.4 Informasjonskompetanse	96
4.4.5 Kan en bibliotekar bidra til å dekke noen av veiledningsbehovene?	99
4.4.6 Oppsummering	101
4.5 Lærer brukerne noe av hverandre? Oppstår det praksisfellesskap? Hva lærer de?	101
4.5.1 Livslang læring i praksis	102
4.5.2 Praksisfellesskap, oppstår dette?	104
4.5.2.1 Fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse	105

4.5.2.2 Oppsummering	108
4.5.3 På hvilken måte har studiesenter og bibliotek bidratt til læring, og hva har man lært?	108
4.5.3.1 Oppsummering	111
4.5.4 Kategorier av læring, hva har de lært hvor?	111
4.5.4.1 Læringskategorier	112
4.5.5 Oppsummering	114
4.6 Har bruken av, og synet på folkebibliotek endret seg etter at man startet med videreutdanning?	114
4.6.1 De viktigste positive og negative sidene ved studiesenteret	115
4.6.2 Tilgjengelighet, betydningen av åpningstider i biblioteket	117
4.6.3 Bibliotekbruk før og nå, nytt syn på biblioteket?	118
4.6.4 Oppsummering	119
5. OPPSUMMERENDE DRØFTING AV EMPIRI OG TEORI	119
5.1 Videre forskning	122
6. KONKLUSJON	123
LITTERATUR	126
VEDLEGG	132
Vedlegg 1 Intervjuguide	132
Vedlegg 2 Oppslag	135

1. Innledning

Kompetanseberetningen for Norge (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) er et av mange offentlige dokumenter som fremhever livslang læring og kompetanse som essensielt for fremtidig verdiskaping i Norge. *Kompetansereformen*, også omtalt som etter- og videreutdanningsreformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998), har som overordnet mål å ”møte behovet for ny og oppdatert kompetanse i samfunnet, på arbeidsplassen og hos individet.” Desentraliserte utdannings- og kompetansehevingstilbud for voksne er stadig under utvikling lokalt omkring i landet. Hvilken rolle spiller det lokale folkebiblioteket i denne sammenheng? Og hvilken rolle har det potensiale til å spille? Norske folkebibliotek utgjør i dag en infrastruktur for kompetanseheving som kan gi grunnlag for økt innovasjon i kommunene.

Denne oppgaven skal handle om folkebibliotekets rolle i kunnskapssamfunnet. Temaet er avgrenset til å gjelde voksne i livslang læring. Gjennom en empirisk undersøkelse av brukere av studiesenter tilknyttet folkebibliotek, søkes det å avdekke brukernes syn på folkebibliotek og studiesenter som pedagogisk verktøy i egen lærings- og kompetansehevingsprosess. Det trekkes en linje fra det nasjonale målet om livslang læring til lokal handling.

Det er lovpålagt å ha et folkebibliotek med fagutdannet biblioteksjef i alle norske kommuner. Et desentralisert både reelt og potensielt verktøy for lokal kompetanseheving eksisterer derfor allerede i det norske kunnskapssamfunnet. Livslang læring har tradisjonelt vært viktig for folkebibliotekene. I IFLA¹/UNESCOs² Folkebibliotekmanifests formålsparagraf heter det om folkebibliotekets rolle: ”The public library, the local gateway to knowledge, provides a basic condition for lifelong learning, independent decision-making and cultural development of the individual and social groups.” (IFLA 1994).

Stortingsmeldinga *Kjelder til kunnskap og oppleving*, også kjent som ABM-meldinga, sier følgende om folkebibliotekenes hovedoppgaver:

[...] litteratur- og kulturformidling vil framleis vera viktige oppgåver for folkebiblioteka, samstundes som dei i tillegg kan koma til å framstå som studie- og informasjonssenter i kommunane.

Folkebiblioteka har såleis tre hovudoppgåver - a) litteratur- og kulturformidling i vid forstand, b)

¹ IFLA = International Federation of Library Associations and Institutions.

² UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

oppgåver i tilknytning til *livslang læring*, dvs. vaksenopplæring, etter- og vidareutdanning og c) formidling av (offentleg) informasjon (Kulturdepartementet 1999).

Livslang læring innebærer både formell og uformell læring. Folkebibliotekets rolle som arena for livslang læring er omtalt i offentlige plandokumenter og det vil således være oppgavene nevnt under punkt b) som er fokusområde for denne oppgaven. Selv om oppgaver tilknyttet livslang læring er definert som en av folkebibliotekenes hovedoppgaver er det allikevel et faktum at folkebibliotek ofte blir nedprioritert i politisk sammenheng og forvitrer som potensielle læringsarenaer. Det pågår en stadig kamp for budsjettmidler i kommunene, og nedlegging av bibliotekfilialer i har pågått gjennom mange år. I år 2003 hadde vi til sammen 892 faste folkebibliotekavdelinger i Norge, inkludert de 434 hovedbibliotekene. Dette er en kraftig nedgang forhold til 2002 da det var til sammen 951 faste bibliotekavdelinger. (Statistikk for bibliotek og museum 2003).

Krefter innen bibliotekmiljøene kjemper aktivt for å synliggjøre den samfunnsmessige verdien av folkebibliotek. Norsk bibliotekforenings spesialgruppe for folkebibliotekpolitikk har nylig lansert kampanjen FOKUS 2005: Folkebiblioteket i kunnskapsamfunnet. Pressekonferanse ble avholdt på Stortinget, og i den forbindelse uttalte stortingsrepresentant og nestleder i familie-, kultur- og administrasjonskomiteen Trond Giske at "folkebibliotekene må fokusere på sin rolle som kunnskaps- og læringsinstitusjoner framfor kulturinstitusjoner, for å vinne i budsjettkampene" (Erichsen 2005 s.10). Svanhild Aabø (2005) konkluderer i sin doktoravhandling blant annet med at folkebibliotekene er verd fire ganger mer enn de koster, og viser derved at investering i folkebibliotek er samfunnsøkonomisk lønnsomt.

For å bidra til livslang læring har det flere steder i landet blitt opprettet studiesentra i forbindelse med folkebiblioteket, og tverrfaglig samarbeid med lokale utdanningstilbydere har blitt utvidet og forsterket. Studiesentrene kan tilby tilgang til arbeidsplasser med pc og internett, grupperom, ulike AV-hjelpemidler og ulike former for veiledning. Rammen rundt undersøkelsen presentert i denne oppgaven er studiesenteret ved Lillehammer folkebibliotek. Biblioteket som læringsarena er et aktuelt tema som debatteres og diskuteres jevnlig i ulike bibliotekfora. Bibliotekarens rolle som pedagog og utviklingen av en egen bibliotekpedagogikk er et tema Tove Pemmer Sætre (2002) behandler i sin hovedfagsoppgave i pedagogikk. ABM-utvikling³ har læring som satsningsområde i perioden 2004-2006.

³ ABM-utvikling = Statens senter for arkiv, bibliotek og museum.

Knud Schulz, sjef for hovedbiblioteket i Århus, tar tak i læringsspørsmålet på denne måten: ”I det industrielle samfunnet var bibliotekets oppgave å stille informasjon og kulturelle opplevelser til rådighet. I kunnskapssamfunnet blir livslang læring et vendepunkt. Skal biblioteket tilby rådgivning om læring?” (Stephensen 2005).

Med bakgrunn fra fagkretsen ”Bibliotek og samfunn” ved masterstudiet, og gjennom den aktuelle debatten, ble jeg inspirert til å fokusere på folkebibliotek og læring som tema for masteroppgaven. Mitt ønske er å bidra med mer empiri innen emnet. I det følgende utdypes problemstillinger, avgrensninger, bakgrunn for oppgaven, og definisjoner og begrepsavklaringer. Til slutt i innledningskapittelet gis det en kort oversikt over nasjonale mål om livslang læring som sammenstilles med folkebibliotekets praksisfelt og rolle i kunnskapssamfunnet.

1.1 Problemstillinger

Hvordan bidrar folkebibliotek med studiesenter til livslang læring for voksne? Hvordan opplever brukerne folkebiblioteket og studiesenteret som pedagogisk verktøy for egen læring? Og hvilke på hvilke måter kan bibliotekarene møte ulike former for veiledningsbehov?

Disse hovedproblemstillingene utdypes og søkes belyst gjennom en empirisk undersøkelse og har følgende underkategorier av spørsmål:

- Hva karakteriserer de som er i livslang læring?
- Hva betyr det for studentenes og studentenes egen læring å benytte studiesenter/folkebibliotek?
- Hva slags veiledningsbehov har de?
- Lærer de noe av hverandre (uformell læring)? Oppstår det praksisfellesskap?
- Har synet på folkebibliotek endret seg etter at man startet med videreutdanning?

For å belyse problemstillingene har jeg foretatt en kvalitativ intervjuundersøkelse blant et utvalg brukere av studiesenteret ved Lillehammer folkebibliotek. Jeg har intervjuet totalt 10 personer.

1.1.1 Avgrensninger

Temaet bibliotek og læring dekker et stort felt. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å handle om folkebibliotek, da det er folkebibliotekenes rolle og potensiale i lokale kompetansehevingsprosesser i forbindelse med livslang læring som er interessant i et desentraliseringsperspektiv. I *Kompetansereformen* er det spesielt voksnes læring; ulike former for etter- og videreutdanning som vektlegges. Behovet for lokale studiesteder øker i takt med den desentraliserte utdanningen, og jeg fant det interessant å se nærmere på hvordan folkebibliotekene fyller denne rollen. Jeg har videre valgt å begrense gruppen som undersøkes til voksne i utdanning. Dette gjør det enklere å trekke sammenlikninger, og undersøke hvilken pedagogisk rolle folkebibliotek og studiesenter har for denne brukergruppen. Intervjupersonene er i et formelt livslang læringsløp, men det søkes også å undersøke den uformelle læringen som oppstår blant brukerne.

Lillehammer folkebibliotek er valgt som case, da de der har ført en bevisst politikk rundt sin rolle som kunnskapspartner, og fått til et fruktbart samarbeid med lokale utdanningstilbydere. Det har resultert i opprettelsen av et eget studiesenter i forbindelse med biblioteket. Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen utenfor Oslo, da tilgjengelighet og tilbud til voksne i livslang læring eksisterer i en større grad her enn i ”distriktsnorge”. Lillehammer representerer en middelstor by i norsk målestokk, og har en stor og uensartet målgruppe. Oppgaven vil derfor kunne ha overføringsverdi til bibliotek i andre byer av tilsvarende størrelse.

1.2 Bakgrunn for valg av tema for oppgaven

1.2.1 Innledende inspirasjonskilder

I de innledende faser av prosjektet tok jeg kontakt med ulike personer jeg kom frem til ved hjelp av søk etter folkebibliotek og livslang læring på verdensveven. Det førte til inspirerende møter med hovedbibliotekar Eddie Pedersen ved Vox⁴, og biblioteksjef Trond Minken ved Lillehammer folkebibliotek. Begge var deltakere i prosjektet ”Pedagogikk i verkstader for sjølstudium” (PiVS) som ble gjennomført ved Høgskolen i Bergen i perioden 2000-2001. Både Pedersen og Minken er talsmenn for studieverkstedmodellen som trekker biblioteket inn som pedagogisk verktøy i blant annet voksenopplæringsammenheng. Disse møtene bidro til å forsterke ønsket om å utforske folkebibliotekets rolle som pedagogisk verktøy nærmere.

⁴ Vox = Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet som eies av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Studiesenteret på Lillehammer utpekte seg som en mulig ramme for en casestudie av voksne i livslang læring.

1.2.2 Læring for alle

ABM-utvikling har læring og formidling som et sentralt satsningsområde i perioden 2004-2006 (ABM 2004). Informasjonsdirektør Lars Egeland i ABM har skrevet diplomoppgaven *Det handler om læring* (Egeland 2003). Han konkluderer med at bibliotek må bli mer opptatt av å bidra til læring, og å synliggjøre denne læringen. Den 27. september 2004 arrangerte ABM-utvikling konferansen "Læring for alle", hvor blant annet Egeland representerte biblioteksektoren med et foredrag basert på sin diplomoppgave. Dette bidro til ytterligere motivasjon og dannet bakteppe for å arbeide videre med temaet læring i bibliotek.

1.2.3 Kampanjen FOKUS 2005: Folkebiblioteket i kunnskapssamfunnet

Norsk bibliotekforening har opprettet en egen spesialgruppe for folkebibliotekpolitikk (SFP) som står bak initiativet til kampanjen FOKUS 2005: Folkebiblioteket i kunnskapssamfunnet. Kampanjen ble lansert 19. januar 2005 med en pressekonferanse på Stortinget. Bakgrunn for kampanjen beskrives slik:

I mange land foregår det nå en bred kampanje for å synliggjøre bibliotekenes rolle i framtidens samfunn. Norsk bibliotekforening (NBF) har startet en tilsvarende norsk kampanje. I startåret 2005 er kampanjens fokus folkebiblioteket i kunnskapssamfunnet. I de engelsktalende land brukes @your library som et felles "varemerke" for bibliotekene. I Norge vil vi bruke slagordet @ditt bibliotek⁵. (Høivik 2004a).

Gruppen ønsker å arbeide for at folkebibliotekene skal finne en ny forankring i lokalsamfunnet, med det argument at vi lever i en postindustriell tid, dypt preget av globalisering og individualisering. Man kan derfor ikke lenger bruke argumenter fra forrige århundre, mener SFP. De ønsker seg en friskere debatt: "Det er ikke bibliotekets folk som avgjør om et argument er slagkraftig. Det er "de andre" - verden utenfor biblioteket - som vurderer holdbarheten" heter det i SFPs programartikkel (Minken & Rasmussen 2004). Kampanjen har fire sentrale målsettinger: Egenutvikling, faglig debatt, synliggjøring og politisk relevans. Under punktet om politisk relevans heter det: "Vi ønsker å utvikle modeller og begreper som - på en overbevisende måte - kan vise politikere, partier og velgere hvordan

⁵ NBF endte til slutt opp med slagordet "Fr@ ditt bibliotek".

folkebibliotekene kan gi vesentlige bidrag til kunnskapsproduksjon og kulturformidling i framtidens lokalsamfunn.” (Høivik 2004b).

Slik sett faller temaet for oppgaven inn under et aktuelt bibliotekpolitisk felt og satsningsområde.

”Folkebibliotek representerer en lavterskel kvalitetsarena for læring, og kan være en spydspiss for regionens kompetanseutvikling.” (Kristin Strand Iden, biblioteksjef i Lenvik folkebibliotek⁶).

1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer

I det følgende defineres og avklares termer og begreper som er sentrale for oppgavens problemstilling.

1.3.1 Folkebibliotek-idéen og folkebibliotekets samfunnsrolle

Grunnlaget for folkebibliotekene ble lagt på slutten av 1700-tallet, og folkebibliotektanken har rot i opplysningstiden og interessen for fornuft og kunnskap (Vestheim 1992). ”Public library”-idéen ble utviklet i England midt på 1800-tallet. Det moderne folkebiblioteksystemet er forankret i idéen om lik tilgang til kunnskap og kultur ved å stille bøker og andre dokumenter gratis til disposisjon for offentligheten. Folkebibliotekets verdigrunnlag ligger i lik rett til samfunnsdeltakelse ved fri tilgang til utdanning og kulturarv, uavhengig av økonomisk og sosial status (Audunson 1996).

Fra 1949 påbyr norsk lov at det skal være et folkebibliotek i hver kommune. I biblioteklovens formålsparagraf heter det at:

Folkebibliotekene skal ha til oppgave å fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet gjennom informasjonsformidling og ved å stille bøker og annet egnet materiale gratis til disposisjon for alle som bor i landet. Det enkelte bibliotek skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet. Virksomheten skal være utadrettet, og tilbudene skal gjøres kjent. Folkebibliotekene er ledd i et nasjonalt biblioteksystem (Lov om folkebibliotek 1985 § 1).

Administrasjonen av folkebibliotek hører inn under ABM-utvikling og Kultur- og krikedepartementet. I loven heter det videre at:

⁶ Fra foredrag på kampanjens lanseringsmøte på Deichman 19. januar 2005.

Til formål nevnt i kapittel I skal alle kommuner ha et folkebibliotek.

Folkebiblioteket kan drives av kommunen alene, eller i helt eller delvis driftsfellesskap med annen kommune, fylkeskommunen eller statlig institusjon. Departementet kan gjøre unntak fra første ledd for forsøksvirksomhet.

Kommunen fastsetter reglement for folkebiblioteket på grunnlag av veiledende retningslinjer som departementet gir for bibliotekdriften (ibid § 4).

I den såkalte ABM-meldinga heter det at:

Samfunnsrolla for biblioteka ligg i skjæringspunktet mellom kulturpolitikk, utdanningspolitikk og ein politikk for å styrkja demokratiet. Biblioteka er viktige når det gjeld utdanning og informasjonstilgang, litteratur- og kulturformidling. Ut frå det demokratiske aspektet må målet vera å leggja til rette for at einskildmennesket kan delta aktivt i og påverka samfunnet (Kulturdepartementet 1999).

Folkebibliotek har en viktig demokratifremmende funksjon; de skal fremme likhet og sosial rettferdighet, gi økt tilgang til informasjon, spre kultur og kunnskap, bidra til en meningsfylt og utviklende fritid, og være en felles institusjon og en sosial møteplass (Aabø 2001).

Folkebibliotek berører ulike politikkområder og er definert med en vid samfunnsoppgave. Perspektivet i denne oppgaven vil primært være utdanningspolitisk, med vekt på bibliotekets rolle som aktør i utdanning og livslang læring.

Folkebibliotekene må forholde seg til samfunnsendringer og nye politiske utfordringer. Ny teknologi åpner for nye muligheter, men også for individualisering og digitale skiller. Etter- og videreutdanningsstudentene vil ha behov for et uformelt klasserom for å treffe andre i samme situasjon, få veiledning i hvordan man kan komme frem til relevante informasjonsressurser, ha tilgang til lesesalsplass, bøker, tidsskrifter og pc med internett. ”Kan bibliotekene bli kompetansereformens uformelle klasserom?” spør Audunson & Lund (2001 s. 6) i artikkelen *Folkebibliotekene ved et veiskille*. Flere folkebibliotek har møtt denne utfordringen blant annet ved å opprette egne studiesentra i forbindelse med biblioteket.

1.3.2 Studieverkstedmodellen og studiesenter

Studiesenteret ved Lillehammer folkebibliotek tar utgangspunkt i studieverkstedmodellen.

”Studieverkstedmodellen tar utgangspunkt i at mennesker i en opplærings situasjon har ulike forhåndskunnskaper, ulike faglige behov, og ulike erfaringer og livssituasjoner som gjør at de trenger ulike tilbud.” (Vox 2002).

”Studieverksted er en modell for organisering av opplæring for voksne. Ideen bak studieverkstedet er å gi en opplæring som er tilpasset den enkeltes behov, gjennom blant annet å benytte bibliotek som miljø for selvstendig læring.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Studiesenteret ved Lillehammer folkebibliotek beskrives slik:

Studiesenteret skal være et åpent og gratis tilbud til samfunnet som helhet, særskilt rettet mot næringslivets og enkeltpersoners behov for kompetanseutvikling.

Senteret skal være et innbydende og formålstjenlig samlings- og arbeidssted for voksne personer i en læringssituasjon utenom eller etter ordinær grunnutdanning.

Det skal tilby gode betingelser for læring, med nødvendige og tidsmessige lokaler og hjelpemidler, veiledning og et stimulerende studiefellesskap.

Tilbudet skal utfylle og supplere arbeidsplasser, hjem og eventuelle læresteder. Det skal dekke det faglige, pedagogiske og sosiale/kulturelle behovet både for individuelt og gruppearbeid (Lillehammer kommune 2004).

1.3.3 Livslang læring

EU definerer livslang læring som: “[...] all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competence, within a personal, civic, social and/or employment-related perspective.” (EU 2003).

Lifelong learning is therefore about:

- acquiring and updating all kinds of abilities, interests, knowledge and qualifications from the pre-school years to post-retirement. It promotes the development of knowledge and competences that will enable each citizen to adapt to the knowledge-based society and actively participate in all spheres of social and economic life, taking more control of his or her future.
- valuing all forms of learning, including: formal learning, such as a degree course followed at university; non-formal learning, such as vocational skills acquired at the workplace; and informal learning, such as inter-generational learning, for example where parents learn to use ICT through their children, or learning how to play an instrument together with friends (ibid).

Livslang læring kan defineres på to måter, en vid og en snever:

1. All læring, både organisert og uorganisert, som et menneske får med seg gjennom livet (både formell, ikke-formell og uformell læring).
2. Læring i forbindelse med etter- og videreutdanning (formell læring).

Professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Gunnar Grepperud, disputerte 22. februar 2005 direkte overført på verdensveven med avhandlingen *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå*. Opponent Gunnilla Roos kritiserte begrepet livslang læring med den argumentasjonen at begrepet fungerer som ideologisk verktøy, men er i ferd med å tappes for innhold, det er kontekstavhengig og det skifter i tid og rom. Hun mente at denne kritikken er et marginalt tema i den utdanningspolitiske diskusjon. Begrepet livslang læring er gjenstand for kritisk debatt. Denne oppgaven forsøker å konkretisere begrepet ved å undersøke det syn voksne i en utdannings situasjon har på egen livslang læring. Det fokuseres på begge formene for livslang læring, selv om informantene i utgangspunktet er i et formelt utdanningsløp, og jeg forholder meg derfor til den videste definisjonen av livslang læring.

1.3.4 Voksenopplæring

Kort definert er voksenopplæring ”All organisert opplæring av personer som har fylt 18 år.” (Skaalvik 2000 gjengitt i Minken 2002). Bjerkaker (2001 s. 177) gjengir Pedagogisk oppslagsbok fra 1974 i sin beskrivelse av begrepet:

Voksenopplæring er på den ene side all læringsvirksomhet ut over førstegangsopplæring som gir enhver mulighet til å hevde seg på forskjellige områder etter de krav livet stiller i en familie, i et yrke, i et samfunn av medmennesker og medborgere, således at han eller hun kan nå så langt evnene rekker fysisk, intellektuelt, økonomisk, sosialt og kulturelt. På den annen side er voksenopplæring ledd i et utdanningssystem som tar sikte på, utover den lovregulerte førstegangsutdanningen, å legge til rette for livslang vekst for hver og en, som individ og som samfunnsmenneske, gjennom opplæring i yrke og/eller fritid.

Motivasjon er sett på som den viktigste drivkraft i læring hos voksne (Knowles 1990). Det finnes ulike former for motivasjon. Vi kan motiveres av forhåpningen om gode skolekarakterer eller høyere lønn (ytre motivasjon), og vi kan motiveres av interesse og fascinasjon knyttet til et problem, en aktivitet eller et fag (indre motivasjon). I følge Manger (2000) er motivasjonen som er styrt av interesse særlig viktig, og øker læringsutbyttet.

Oppgaver i tilknytning til livslang læring, dvs. voksenopplæring og etter- og videreutdanning er definert som en av folkebibliotekenes hovedoppgaver. Gjennom *Kompetansereformen* er voksenopplæring fremhevet som et viktig utdanningspolitisk satsningsområde. For å kunne orientere seg i en studiesituasjon er det nødvendig å inneha informasjonskompetanse.

1.3.5 Informasjonskompetanse

Hans Martin Fagerli (Havnes 2003) har pekt på viktigheten av den interesse begrepet informasjonskompetanse vekker blant pedagoger. Dette skaper arenaer for dialog mellom bibliotekarer og pedagoger. Jeg diskuterer i oppgavens empiri-del bibliotekarenes potensielle bidrag til å heve studentenes informasjonskompetanse; begrepet defineres derfor her.

Begrepet informasjonskompetanse er en oversettelse av det engelske information literacy. Informasjonskompetanse er definert som ”evne til å identifisere et informasjonsbehov, å kunne søke å finne den informasjonen man trenger, å kunne vurdere informasjonen kritisk, å tilegne seg den, og å kunne tillemppe den for egne behov” (Rasch & Trondsen 1999). I Wikipedia defineres informasjonskompetanse som:

[...] evna til å finna og behandla [informasjon](#) ut frå det ein sjølv kan frå før. Ein informasjonskompetent person veit kva informasjon han treng og kor han kan finna denne informasjonen. Vidare bør han kunne vurdere om informasjonen er til å stola på og kan brukast vidare, han bør vera [kjeldekritisk](#). Han bør òg vita korleis ein bruker informasjonen på ein [etisk](#) og forsvarleg måte (Wikipedia 2005).

I følge American Library Association (ALA 2003) skal en informasjonskompetent person være i stand til å:

- Determine the extent of information needed
- Access the needed information effectively and efficiently
- Evaluate information and its sources critically
- Incorporate selected information into one’s knowledge base
- Use information effectively to accomplish a specific purpose
- Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally

For å styrke demokratiet i informasjons- og kunnskapssamfunnet, spesielt i forbindelse med ny teknologi og den såkalte informasjonsflommen, er det nødvendig å bidra til å heve studentenes informasjonskompetanse. Dette er en viktig oppgave for folkebibliotekene i forbindelse med etter- og videreutdanning, og kan bidra til å redusere marginalisering og digitale skiller. I neste kapittel ser jeg nærmere på hvilke føringer som ligger til grunn for myndighetenes målsetting om livslang læring og kompetanseheving.

1.4 Nasjonale mål om livslang læring og kompetanseheving

I det følgende gjennomgås kort de offentlige dokumentene *Livslang læring*, *Kompetansereformen* og *Kompetanseregnskapet for Norge*. Dokumentene er sentrale i forbindelse med livslang læring og pedagogiske prinsipper for voksne, og de omhandler nasjonale mål for kompetanseheving.

1.4.1 Livslang læring (NOU 1986: 23)

Livslang læring og mulighetene for utdanning i voksen alder er viktige prinsipper i norsk utdanningspolitikk. Utredningen *Livslang læring* (NOU 1986: 23) behandler blant annet pedagogiske prinsipper av særlig betydning for voksnes læring, og nye former for læring. Det presiseres at voksenpedagogiske prinsipper i stor grad er generelle prinsipper for læring, det er ingen klar grense mellom måten barn og voksne lærer på. Den vesentligste forskjellen er at voksnes opplæringsdeltakelse er frivillig. Det må derfor tas spesielt hensyn til motivering for læring. Tidligere antok man at læreevnen avtok raskt med alderen, men dette synet har endret seg. Man er nå fortrolige med at voksne har god evne til å lære, men læreevnen må tas i bruk, utvikles og stimuleres.

I kapitlet "Pedagogiske prinsipper av særlig betydning for voksnes læring" (ibid s. 37) sammenfattes noen av de viktigste voksenpedagogiske prinsipper. Disse gjengis noe omskrevet under:

- Skape tillit til egen læreevne ved aktivisering av kunnskaper og innsikt
- Gi trening i arbeidsmåter og studiemetoder
- Medbestemmelse, stimulere til ansvar for egen læring

- Aktivt bruke egne erfaringer og kunnskaper i forhold til nytt lærestoff
- Faglig fremdrift (problemløsning på bakgrunn av ny læring samt erfaring)
- Livssituasjon, det kan være behov for oppmuntring og støtte på det psykologiske plan
- Balanse mellom målrettet læring og deltakerstyring
- Læreren skal være en katalysator som skal aktivisere og lokke fram deltakernes kunnskaper og erfaringer, hjelpe til å se nye sammenhenger og kombinasjoner osv.

Det faktum at voksne har mer kunnskap og erfaring å dra nytte av i undervisningen, må tas hensyn til i undervisningsoppleggene. Selve læringen blir definert som prosessorientert og problembasert:

Man lærer, men undervises ikke. Man lærer fordi man skal løse problemer eller oppgaver, og læringsresultatene blir tatt i bruk etter hvert i selve læringsprosessen. Læringen er ikke en isolert funksjon, men en naturlig del av arbeidsprosessen. Man utformer selv læringsprosessen, og har tilfredsstillende ved selv å finne frem til resultatene. Det utvikler også evnen til å ta ansvar og treffe beslutninger. Vi må kunne regne med at utviklingen av slike læringsformer vil spre seg stadig mer (ibid s. 132).

Bibliotekenes funksjon som pedagogisk verktøy i livslang læring er ikke omtalt i utredningen.

1.4.2 Kunnskapssamfunnet

Det hevdes at vi er gått fra jordbrukssamfunnet via industrisamfunnet til informasjonssamfunnet og kunnskapssamfunnet. Betegnelsen kunnskapssamfunn baseres på økt betydning av kunnskap som økonomisk ressurs og basis for verdiskaping. Man snakker i dag om intellektuell kapital og kunnskapsregnskap for å måle verdien av individuell og kollektiv kunnskap i en kunnskapsbasert økonomi. I følge Qvortrup (2004) representerer bibliotekets rom ikke kun den litterære og politiske offentlighet, men også samfunnets kunnskapsøkonomiske sfære.

EU definerer informasjons- og kunnskapssamfunnet slik:

Our society is now defined as the "**Information Society**", a society in which low-cost information and ICT are in general use, or as the "**Knowledge(-based) Society**", to stress the fact that the most valuable asset is investment in intangible, human and social capital and that the key factors are knowledge and creativity (EU 2000).

I følge Audunson & Lund (2001) trenger dagens samfunn en informasjons- og kunnskapspolitikk på same måte som industrisamfunnet måtte utvikle en industripolitikk. Kunnskapsgenerering i kunnskapssamfunnet er i følge *Kompetanseberetningen* sosialt konstruert, og leder an til en politikk for kompetanseutvikling.

1.4.3 Kompetansereformen

Bakgrunnen for *Kompetansereformen* er NOU 1997:25 *Ny kompetanse* og *Stortingsmelding nr 42 (1997-98)*. I utredningen *Ny kompetanse* som omhandler etter- og videreutdanningspolitikken i Norge, tas bibliotekene opp som eget punkt under kapitlet "Nye opplæringsarenaer og utfordringer i tilbudsmiljøene". Nye arenaer for kompetanseutvikling er et sentralt tema og følgende uttalelse er sakset fra hovedpunktene i kapittel 12 (NOU 1997:25 s. 114): "Fleksibilitet fra tilbyderne for å møte kompetansebehovene er nødvendig, og ny kompetanse må utvikles gjennom økende kontakt mellom tilbudsmiljøene og etterspørerne." Bibliotek og utdanningsinstitusjoner er i denne sammenheng en viktig tilbyder, ettersom alle som er i utdanning. I følge utredningen (ibid s. 115) skal kombinert bruk av utdanningsinstitusjonens bibliotek og det lokale folkebibliotek dekke studentenes behov for informasjon. Dette er nevnt spesielt i forbindelse med fjernstudentene, og den desentraliserte studiemodellen.

Med den forventede økningen i antallet som deltar i etter- og videreutdanning utenfor studiestedene, vil det oppstå et betydelig press på tjenester og ressurser i fagbibliotek og folkebibliotek. Dette innebærer at det er nødvendig for biblioteksektoren å planlegge å iverksette forskjellige tiltak for å møte etterspørselen. For eksempel kan slike tiltak iverksettes ut i fra en helhetlig strategi som de statlige bibliotekmyndigheter i fellesskap utarbeider (ibid s. 115).

Lillehammer folkebibliotek har fått til et godt samarbeid og økt kontakt mellom lokale utdanningstilbydere og har slik bidratt til å møte etterspørernes behov for kompetanse, og er således et godt utgangspunkt for en empirisk undersøkelse av voksne i etter- og videreutdanning.

Når det gjelder kompetanseheving for bibliotekarene nevnes det spesielt at dette er nødvendig innenfor informasjonsteknologi og pedagogikk (ibid s.115). Dette understreker hvordan bibliotekarens rolle som pedagog blir sett på som en viktig del av ny utdanningsstruktur og nye undervisningsformer.

Kompetansereformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998) har som overordnet mål å ”møte behovet for ny og oppdatert kompetanse i samfunnet, på arbeidsplassen og hos individet. Reformen er både en utdannings- og en arbeidslivsreform og er rettet mot alle voksne, både i og utenfor arbeidslivet”. *Kompetansereformen* har vært utformet i samarbeid mellom partene i arbeidslivet, utdanningsaktører og Utdannings- og forskningsdepartementet. Et av de åtte hovedmålene er å tilpasse opplæringstilbudene bedre til voksnes behov blant annet ved åpne og fleksible opplæringsformer. Hva ligger i dette målet?

Utdannings- og forskningsdepartementet vil stimulere til videreutvikling av fleksible opplæringsformer som inkluderer mennesker med ulike forutsetninger, utvikling av bibliotektenester og relevant etter- og videreutdanning for lærere og instruktører.

Virkemidlene er ulike tilskuddsordninger, prosjektmidler og informasjonstiltak, og samarbeid med relevante aktører og fagmiljøer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

1.4.4 Kompetanseberetningen for Norge

I Kompetanseberetningen for Norge (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) er et sentralt spørsmål om vi kan måle livslang læring, og spesielt i forbindelse med læring på arbeidsplassen.

Under kapittelet om ”deltakelse i livslang læring” understrekes det at læringstrykket og læringsanstrengelsene ser ut til å være på topp i alderen 25 til 50 år. Dette har sammenheng med at læring i voksen alder hovedsakelig er jobbrelatert, mens 15 prosent er orientert mot personlige interesser, hobby og fritid. Arbeidsledige - og i enda større grad personer som står utenfor arbeidsstyrken - er lite motiverte for læring, og deltar langt mindre i læring sammenlignet med sysselsatte. Men også blant de sysselsatte ser vi at de yngste og de eldste arbeidstakerne i mindre grad er motiverte for læring, og i mindre grad deltar.

De som har lyktes i det formelle utdanningssystemet, er de som fortsetter å lære mest gjennom hele livet. Denne såkalte Matteus-effekten kan blant annet forstås ut fra individets (gode og dårlige) tidligere erfaringer med læring. Videre er det en sammenheng mellom utdanningsnivå og muligheter til læring gjennom jobben. Jo mer utdanning arbeidstakeren har, desto mer læringsintensivt er vedkommendes arbeid. Men dette er ikke en sammenheng uten unntak. Helse- og sosialsektoren, samt utdanningssektoren skiller seg ut på en negativ måte med høyt utdanningsnivå blant de ansatte, men

ikke spesielt læringsintensivt arbeid. På den annen side finnes eksempler på bransjer med lavt utdanningsnivå og relativt høy læringsintensitet (bygg- og anleggsbransjen). For øvrig er muligheter for læring i det daglige arbeidet ganske likt fordelt, dog med noe høyere læringsintensitet i offentlig forvaltning og finansielle tjenester (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

I følge *Kompetanseberetningen* ser det ut til at nøkkelen til å utligne Matteus-effekten gjennom livslang læring befinner seg både i utdanningssystemet – gjennom å forhindre at barn og unge mislykkes på skolen – og i et arbeidsliv som hindrer utstøting og i stedet sørger for læringsintensive jobber.

Bibliotek som arena for livslang læring er ikke et tema i beretningen.

Under kapitteloverskriften ”Det teoretiske grunnlaget” står følgende å lese:

Kompetanseberetningens tenkemåte er basert på en forståelse av læring, kunnskap og kompetanse som noe som inngår i en sosio-kulturell sammenheng. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap i arbeid og fritid, samtidig som den er både individuell og kollektiv. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, både i form av menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

Opgavens teoretiske tilnærming er basert på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette blir nærmere gjennomgått i teorikapittelet.

Gapet mellom våre nasjonale kunnskapsressurser og vår evne til å gjøre bruk av disse er et sentralt tema for *Kompetanseberetningen*. For å tette dette gapet er tilrettelegging for livslang læring en viktig del av det nasjonale pragmatiske perspektivet. Det kan derfor være av interesse å se nærmere på hvordan biblioteksektoren møter utfordringen med tilrettelegging for kompetanseheving på lokalt plan. Noen få praksisrelaterte undersøkelser og prosjekter for tilrettelegging for livslang læring blir derfor kort presentert i neste kapittel.

1.5 Folkebibliotek og livslang læring – litt fakta og noen praksisrelaterte prosjekter

1.5.1 Undersøkelser om bruk av folkebibliotek til studieformål

Norsk gallup foretok for Statens bibliotektilsyn i 2000 en undersøkelse om besøk i folkebibliotek (Besøk i folkebibliotek 2000). Utgangspunktet var at besøkstillene øker mens

utlånet avtar. Formålet med undersøkelsen var derfor å samle informasjon om de besøkendes bruk av tiden på biblioteket. Særlig fokus ble rettet mot biblioteket som studiested og bibliotekets internett-tilbud. Den viktigste årsaken til at folk oppsøker et folkebibliotek er at de vil låne bøker eller annet materiale (61 %). 23 % leser aviser/tidsskrifter, mens 13 % benytter seg av internett. 10 % benytter seg av lesesal/studieplass, og like mange får veiledning av personalet. De som har benyttet seg av lesesal/studieplass har tilbrakt mest tid til formålet; i gjennomsnitt 85 minutter. 56 % kunne ønske at biblioteket også stilte til disposisjon pc'er med programvare for tekstbehandling og regneark.

Referansetjeneste/veiledning av personalet er benyttet gjennomsnittlig 8 minutter. Total kontakt med personalet er i snitt 3 minutter. 91 % har hatt mellom 0 og 5 minutters kontakt med personalet.

I 2001 ble det foretatt en publikumsundersøkelse av studenters bruk av folkebiblioteket i Sandefjord (Studenters bruk av folkebiblioteket 2001). Undersøkelsen ble foretatt blant faktiske og potensielle brukere av biblioteket som er i en utdanningssituasjon, med den hensikt å få økt kunnskap om studentenes bruk av biblioteket som læringsarena, og hvilke ønsker og behov de har når det gjelder det fremtidige tjenestetilbud. Syv-åtte av ti studenter ved Høgskolen i Vestfold (HVE) og Voksenopplæringen i Sandefjord (VO) hadde besøkt biblioteket, og seks av ti hadde besøkt det inntil 10 ganger i løpet av de siste tre månedene. Åtte av ti brukere blant studentene var godt tilfreds med bibliotekets tjenester, både når det gjaldt de bibliotekansattes kompetanse og service-innstilling, bibliotekets beliggenhet, åpningstid, litteraturutvalg og litteraturens tilgjengelighet. Men mange studenter kjenner ikke bibliotekets ulike tilbud, særlig på IKT-området. I forhold til tilrettelegging av nye tilbud er søndagsåpent bibliotek samt kafé mest populært, dels sammen med grupperom.

Som disse undersøkelsene viser, kan utfordringene ligge i å synliggjøre bibliotekets tilbud for studentene, og å styrke kontakten med personalet.

På hvilke måter møter praksisfeltet de studerende i bibliotekene, og hvordan møtes overordnede nasjonale mål om livslang læring?

1.5.2 NELL-prosjektet

Studiesenteret i Lillehammer folkebibliotek er delvis et resultat av prosjektet "Pedagogikk i verkstader for sjølstudium" (PiVS) som var initiert av Høgskolen i Bergen og Hordaland

fylkesbibliotek, med støtte fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Statens bibliotektilsyn. PiVS var igjen et resultat av det såkalte NELL-prosjektet, "Nettverk for livslang læring" i Hordaland. NELL i Hordaland inngikk i det nasjonale prosjektet "Brukartilpassa opplæring for vaksne" i regi av Kultur-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektene i "Brukartilpassa opplæring for vaksne" foregikk i Sør- og Nord-Trøndelag gjennom Trønderverkstedet, i Oppland gjennom "Brukartilpassa opplæring for vaksne" og altså NELL i Hordaland. Prosjektet var toårig og ble avsluttet i desember 1998 (Bergh 1999).

NELL-prosjektet var rettet mot å gi bibliotektilbud til voksne som deltar i kompetansegivende voksenopplæring. Prosjektet har vært organisert slik at folkebibliotekene i fylket har lagt til rette for bibliotektilbud for voksne studenter. Tilbudet har omfattet leseplass, grupperom, opplæring i bibliotekbruk, fagbøker, oppslagsverk, fjernlån og pc'er med internettilgang. Åpningstidene har blitt tilpasset studentenes behov eller de har kunnet disponere egen nøkkel utenom åpningstid. NELL tok dessuten sikte på å etablere regionale nettverk mellom utdanningstilbydere og integrere bibliotekene i dette nettverket. Målsettingen for prosjektet var å bruke biblioteket som utgangspunkt for å koordinere og samordne kursvirksomheten og øke aktiviteten innen området videreutdanning (ibid). Det ble i prosjektperioden lagt vekt på å øke bibliotekansattes kompetanse mht. søking på internett. Det ble også lagt til rette for brukernes egen søking og kommunikasjon. Studentene fikk tilgang til datamaskiner slik at de kunne kommunisere med lærer via elektronisk post. Dette er spesielt viktig for studenter som deltar i kurs via internett eller andre desentraliserte tilbud.

1.5.3 Pedagogikk i verkstader for sjølvstudium (PiVS)

"Pedagogikk i verkstader for sjølvstudium" er som nevnt en videreføring av NELL-prosjektet. Prosjektet ble startet i april 2000 og var avsluttet i desember 2001. Hovedformålet med prosjektet var at de ansatte i folkebibliotekene skulle få anledning til å utvikle kompetanse i veiledning av voksne, slik at bibliotekene kan bli bedre læringsarenaer i forbindelse med etter- og videreutdanningsreformen. Deltakerne har gjennomført et 10-vektallskurs i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen, og startet parallelt arbeidet med å opprette lokale læringsverksteder (Hordaland fylkeskommune 2002).

Eit gjennomgåande trekk ved utviklingsplanane er drøfting av bibliotekarrolla. Dei fleste meiner at verkstadsbibliotekaren får ein utvida funksjon samanlikna med den meir tradisjonelle

referansebibliotekaren. Heile 21 deltakarar har planlagt å innføre individuell rettleiing for studentar i løpet av dei komande åra ved sine bibliotek. Dei fleste vil setje av eigen rettleiingstid utanom den vanlege "skranketenesta". Deltakarane viser at dei har kjennskap til ulike rettleiingsstrategiar, og peiker på at individuelle brukarbehov vil verke inn på val av strategi (ibid).

PiVS skiller seg ut som et prosjekt som har hatt betydelige ringvirkninger nasjonalt. Trond Minken fra Lillehammer folkebibliotek var en av de 23 deltakerne i prosjektet.

1.5.4 Prosjektet Bibliotek og voksnes læring i Nord-Trøndelag

Prosjektet Bibliotek og voksnes læring: utprøving av nye metoder og samarbeidsformer i Nord-Trøndelag presenteres slik på fylkesbibliotekets hjemmeside:

Prosjektets målsetting er å styrke og utvikle folkebibliotekenes tjenester overfor voksne utdanningssøkende og voksne under utdanning ved å

- ta utgangspunkt i veiledningspedagogikk og teori rundt bibliotek som læringscenter
- fokusere på motivasjon, veiledning og informasjon
- utvikle nye samarbeidsformer i forhold til utdanningstilbydere, utdanningsveiledere, fagbibliotek, lokalt næringsliv og voksne elever og studenter
- utforme modeller for kompetanseheving og utvikling på området i nord-trønderske bibliotek.

Prosjektet er et delprosjekt av "Nye veier til utdanning" - et samarbeidsprosjekt mellom Nord-Trøndelag fylkesbibliotek, Statens utdanningskontor, Nord-Trøndelag fylkeskommune, avd.for videregående opplæring, Voksenopplæringsforbundet og Aetat (prosjektledelse). [...] Prosjektet har en varighet på 3 år og vil fortsette ut 2003 (Nord-Trøndelag fylkesbibliotek 2003)

Sluttrapporten fra prosjektet viste blant annet at en av utfordringene var å nå ut med informasjon til aktuelle brukere; satsningen var for dårlig markedsført. Evalueringen viste at lån av bøker og andre medier, og bruk av studieplasser var de mest ettertraktede tjenestene. De fleste brukerne var fornøyd med tilbudet (Sæther 2004).

1.5.5 Studiesenteret i Skjåk kommune

Skjåk folkebibliotek i Oppland opprettet i 1998 studiesenter med det formål å legge til rette tjenester for deltids- og fjernstudenter. Studiesenteret er innredet med 12 pc'er i nettverk, konferanseutstyr og grupperom. Biblioteket fikk prisen "Årets Bokstøtte" av Norsk

bibliotekforenings avdeling i Oppland for sin rolle og initiativ i forbindelse med utdanning generelt og etterutdanning spesielt. Skjåk var først ute i Norge med å legge et kommunalt studiesenter til folkebiblioteket (Nyhus 2000).

1.5.6 Studiesenteret Finnsnes i Lenvik kommune

Studiesenteret Finnsnes var et prøveprosjekt for etablering av et studie- og ressurscenter for befolkningen i Ytre Midt-Troms. Regionen har ca. 25.000 innbyggere og består av fem kommuner lokalisert mellom Harstad og Tromsø. Innbyggertallet er det samme som i bykommunen Lillehammer.

Bakgrunnen for opprettelsen av Studiesenteret var blant annet et mål om å bidra til å bremse eller aller helst stoppe utviklingen med utflytting knyttet til manglende utdannings- og jobbmuligheter i regionen. I tillegg ble det pekt på kunnskapens betydning i forhold til distriktsutvikling, likestilling, økonomisk vekst og kultur. Studiesenteret Finnsnes ble etablert i 1996 som et kommunalt prosjekt, og mottok statsstøtte for en forsøksperiode på fem år (1997-2001). Kommunen kjøpte noen av Heimly Folkehøgskoles lokaler der Studiesenteret ble etablert (Brandt 2001). Studiesenteret ble således ikke opprettet i tilknytning til det lokale folkebiblioteket, og biblioteket er heller ikke nevnt som bidragsyter til den lokale kompetanseheving i regionen i evalueringsrapporten.

Sosiolog og forsker Ellen Brandt (2001) ved NIFU⁷ har foretatt en evaluering av studiesenteret, hvor følgende to problemstillinger er belyst:

- Hvordan har virksomheten ved studiesenteret påvirket kompetansenivå og – profil i regionens befolkning?
- Hvordan er samarbeidet med, og konsekvenser av virksomheten for andre utdanningsaktører i regionen? Situasjonen for regionens offentlige utdanningsinstitusjoner er særlig vektlagt.

Evalueringen er basert på intervjuer med faglige og administrative ledere ved Studiesenteret Finnsnes, samt ved universitet og høyskoler i regionen.

Konklusjonen var at studiesenteret Finnsnes har bidratt til å øke kompetansenivået i befolkningen også i forhold til *Kompetansereformens* vekt på etter- og videreutdanning.

Senteret ble vurdert som en meget god samarbeidspartner som bidrar til å formidle desentralisert grunnutdanning på deltid til voksne motiverte studenter. De utdanningstilbyderne som har brukt studiesenteret er meget godt fornøyd og ønsker derfor at virksomheten blir permanent. Alle utdanningsinstitusjonene oppfatter det som en forpliktelse å gi desentralisert utdanning i Nord-Norge, både grunnutdanning og etter- og videreutdanning. Da trenger de å ha kompetente og erfarne lokale arrangører med infrastruktur som kan brukes av flere utdanningsinstitusjoner.

Som disse eksemplene viser, eksisterer det engasjement, initiativ og vilje til å utvikle lokale folkebibliotek og studiesentra flere steder i landet. Jeg har imidlertid ikke vært i stand til å finne en samlet evaluering av disse tiltakene. Det kan være fristende å reise spørsmålet om vi per i dag har den kunnskapen som er nødvendig for å kunne utforme en politikk hvor bibliotekets rolle som pedagogisk verktøy for kompetanseheving i et nasjonalt perspektiv kan få en sentral plassering i kunnskapssamfunnet? En samlet nasjonal oversikt over tilsvarende prosjekter finnes ikke hos ABM-utvikling. Jeg har sendt en uformell e-posthenvendelse til alle norske fylkesbibliotek med spørsmål om satsning på folkebibliotek som læringsarena i de respektive fylkene. Responsen viste høyst ulik praksis, og få samlede fylkesvise oversikter.

1.6 Oppgavens struktur

I **kapittel 2** blir oppgavens teorigrunnlag gjennomgått. Innledningsvis gis det en kort oversikt over relevante bibliotekstudier som omhandler bibliotek og læring; Rafstes avhandling om bruk av skolebibliotek, Limbergs forskning på samspillet mellom informasjonssøking og læring, Rundbergs magisteroppsats om folkebibliotekaren og livslang læring og Carol Kuhlthaus forskning på informasjonssøkeprosessen. Det gis videre en kort oversikt over ulike læringssyn, med hovedvekt på sosiokulturell læringsteori. Pedagogikk og læring settes inn i bibliotekkontekst ved å redegjøre for Sætres og Egelands arbeider med å koble bibliotek og læring/pedagogikk. Knowledge Management trekkes inn som et supplement til pedagogikken. Wengers og Lave & Wengers læringsteorier om praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse blir gjennomgått. Avslutningsvis blir nye oppgaver og roller for bibliotekaren drøftet i et læringsteoretisk perspektiv.

⁷ NIFU = Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Kapittel 3 redegjør for valg av kvalitativt intervju som metode, utvelgelse av informanter, og datainnsamling i form av gjennomføring av undersøkelsen med intervjuer og transkribering. Kapittelet gir til slutt en beskrivelse av oppgavens case som er studiesenteret ved Lillehammer folkebibliotek.

Kapittel 4 omhandler analysen av intervjuundersøkelsen. Det gis innledningsvis i kapittelet en nærmere presentasjon av undersøkelsens 10 informanter. Deretter legges det empiriske materialet frem. Problemstillingens underkategorier av spørsmål drøftes parallelt med gjennomgangen av undersøkelsens empiri.

Kapittel 5 oppsummerer og diskuterer empirien i forhold til den teoretiske tilnærmingen, med vekt på KM. Det drøftes om studiesenteret kan være et utgangspunkt for praksisfellesskap slik det er beskrevet i KM-litteraturen, og om bibliotekaren kan gå fra å være informasjonsleverandør til å bli kunnskapspartner.

Kapittel 6 konkluderer.

2. Teori

Teorivalg for oppgaven springer ut av spørsmålet om på hvilken måte bibliotek- og informasjonsforskning kan bidra til å skape læringsmiljøer som kan realisere målet om nasjonal kompetanseheving og livslang læring.

Teorikapittelet innledes med aktuell bibliotek- og informasjonsvitenskapelig forskning, med hovedvekt på Carol Kuhlthaus forskning om lærendes informasjonsbehov, og nye roller for bibliotekarene. Wengers forskning på læringsmiljøer og praksisfellesskap som nøkkel til læring tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. En kort oversikt over pedagogikkens utvikling, med hovedvekt på sosiokulturell læringsteori blir derfor gjennomgått. Videre blir det gjort rede for hva som gjøres for å sette pedagogikk og læring inn i en bibliotekfaglig kontekst. Tradisjonell pedagogikk tar utgangspunkt i lærer-student-relasjoner. Til tross for økt fokus på sosiokulturell læringsteori og nye læringsformer som prosjekt- og problembasert læring, følger voksne i videreutdanning ofte individuelle læringsopplegg som primært er basert på selvstudium. Knowledge Management (KM) har

fokus på læring i kontekster der man ikke utgangspunktet ikke tilhører et formelt læringskollektiv. KM kan derfor være et nyttig supplement til et tradisjonelt pedagogisk læringsperspektiv på voksenstuderende, i biblioteksammenheng.

Med bakgrunn i gjennomgått teori, oppsummeres kapittelet med en drøfting rundt mulige nye roller for bibliotekarene i en læringskontekst.

Aller først forsøkes det imidlertid å plassere oppgaven innenfor det bibliotek- og informasjonsvitenskapelige paradigmet.

2.1 Hva er bibliotek- og informasjonsforskning?

Bibliotek- og informasjonsvitenskap (B&I) er et komplekst, magedasettert og splittet emne. Det svenske Högskoleverket (2004) har nylig gjennomført en vurdering av forskningsområdet bibliotek- og informasjonsvitenskap ved svenske universitet og høyskoler, og har i den forbindelse gitt en oversikt over forskningsområdene (ibid). Bibliotek- og informasjonsvitenskapens kjerneområder er først og fremst formidling av dokumentbasert informasjon, hvor informasjonssøking og kunnskapsorganisasjon utgjør sentrale områder innen disiplinen. I tillegg studerer B&I menneskers bruk av dokumentbasert informasjon i ulike kontekster, og den samfunnsmessige rolle informasjons- og informasjonsformidlende institusjoner spiller (ibid s. 41). Denne oppgaven handler om folkebibliotekenes samfunnsmessige rolle i et læringsperspektiv, og tema og forskningsområde kan således plasseres innenfor den samfunnsvitenskapelige kontekst i B&I. I tillegg til kunnskap om studentenes informasjonssøkeatferd og veiledningsbehov, har det i den senere tid også vært fokus på bibliotekarenes nye roller i kunnskapssamfunnet (Egeland 2004, Sætre 2002). Tradisjonelt deles bibliotek- og informasjonsstudienes kjerneområder inn i ”brukerperspektiv” og ”systemperspektiv”. Denne oppgavens empiri tar utgangspunkt i et brukerperspektiv, og undersøker voksnes syn på folkebibliotek med studiesenter som pedagogisk verktøy for egen læring. Folkebibliotek med studiesenter vil i denne konteksten derfor representere hele ”systemet” for informasjonstilleggelse, og derved læring.

Den svenske rapporten gjennomgår ulike betegnelser på fagområder innen B&I. Et av dem er Knowledge Management (KM), eller kunnskapsforvaltning. Kunnskap og læring er fokusområder for denne oppgaven, og KM er valgt som utgangspunkt for oppgavens

teoretiske tilnærming. Rapporten (Høgskoleverket 2004) viser også til Järvelin og Vakkaris klassifikasjonssystem som forsøker å sammenfatte B&I-området, og i følge rapporten representerer dette det siste og beste forsøket på en klassifikasjon over forskningsområdet. Järvelin og Vakkari har klassifisert områdene under tre overordnede forskningsområder:

- Research on library and information service activities.
- Research in information storage and retrieval.
- Research on information seeking.

Temaet folkebiblioteks rolle i kunnskapssamfunnet fra et brukerperspektiv kan kanskje klassifiseres under det første og siste området, under to av underpunktene som henholdsvis er; study on user education og study on the use of library and information services.

B&I kjennetegnes av kompleksitet og tverrfaglighet. Professor og bibliotekforsker Ragnar Audunson understreker nødvendigheten av bibliotek- og informasjonsforskningens tverrfaglige karakter:

Enten vi har vår bakgrunn fra informatikk, fra humaniora eller fra samfunnsfag, er vi deltakere i et felles prosjekt som dreier seg om å bruke disse faglige innfallsvinklene til å generere forskningsbasert kunnskap som skal bidra til å tilrettelegge menneskers tilgang til kunnskap og kultur i en digitalisert verden. Systemer for organisering og gjenfinning av kunnskap er mer enn systemer for organisering og gjenfinning av kunnskap. De er samtidig arenaer for menneskelige handlinger og menneskelig atferd, som samfunnsvitenskapelige tilnærminger kan hjelpe oss til å forstå, og de er tekster som litteraturvitenskapelige innfallsvinkler kan hjelpe oss å gripe (Audunson 1997 gjengitt i Sætre 2002 s. 18).

2.2 Aktuell bibliotekforskning

Folkebibliotek skiller seg fra skole-, og fag- og forskningsbibliotek ved at de ikke tilhører noen moderinstitusjon, men integrerer ulike grupper studenter i en læringskontekst. Slik sett betjener folkebibliotek en mer heterogen gruppe lærende enn de andre bibliotektypene og kan stå overfor andre typer av pedagogiske utfordringer.

Universitets- og høyskolebibliotek har flere steder endret navn til læringsentra. Bakgrunnen for læringsentertanken er å tilrettelegge for studentenes læringsmiljø ved å samlokalisere bibliotek, AV-hjelpemidler, arbeidsplasser med pc, og grupperom. Ideen kommer fra England, og bygger ikke på noen egentlig teori, men er mer en praktisk løsning på et økende behov hos studentene, basert på nye læringsformer og ny teknologi (Fagerli 2000).

Den norske forskningsprosjektbasen Nasjonal Forskningsinformasjon (NFI) er et informasjonssystem for vitenskap, forskning og utvikling i Norge. Forskningsprosjektbasen inneholder informasjon om alle pågående og avsluttede forskningsprosjekt som er finansiert av Norges forskningsråd fra 1993 (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste 2005). Ved søk etter "folkebibliotek" returneres treff med 14 prosjekter og 15 litteraturreferanser.

Forskningsprosjekt støttet av Norsk forskningsråd gjennom Bibliotekforskningsprogrammet de siste 12 årene, knyttet an til folkebibliotek, har omhandlet blant annet endringsprosesser i folkebibliotek (Audunson 1996), biblioteket som sosial møteplass og kulturell ressurs (Drange 2002), referansearbeid i folkebibliotek (Salvesen 2001) og folkebibliotekets verdi (Aabø 2005). Så vidt jeg er i stand til å bedømme, er det ingen nyere norsk bibliotek- og informasjonsforskning som omhandler temaene folkebibliotek og livslang læring for voksne.

2.2.1 Folkebibliotekets verdi

Folkebibliotek er et kollektivt gode som finansieres over skatteseddelen. Studier som søker å anslå en verdi på folkebiblioteket som helhet og ikke enkelt-bibliotekstjenester, og som søker å avdekke både bibliotekbrukeres og ikke-brukeres verdsetting og som gjør det mulig å verdsette alle relevante verdielementer, både bruks- og ikke-bruksverdier, har i følge Aabø (2001) tidligere vært mangelvare. Aabø (2005) har nylig disputert med doktoravhandlingen

The value of public libraries. Studien viser at folk er villige til å betale fire ganger mer for biblioteket enn det det er verdt. Ved å benytte verdsettingsmetoden betinget verdsetting (CVM – contingent valuation method) er både bruks- og ikke-bruksverdier fanget opp i den totale verdsettingen. Termen bruksverdi innebærer både direkte bruksverdi og opsjonsverdi (den nytten man eventuelt kan få av godet senere). Ikke-bruksverdier kan inkludere testamenteringsverdi (den nytten fremtidige generasjoner kan få av godet) og altruisme. Hvilken verdi voksne i livslang læring tillegger folkebibliotek og studiesenter kan undersøkes i lys av både bruks- og ikke-bruksverdier.

2.2.2 Studier av folkebibliotek og livslang læring for voksne

I Sverige, ved Högskolan i Borås (HB), er det i gang et forskningsprogram om ”folkbibliotek og vuxnas lärande”, hvor et av hovedspørsmålene er å finne ”lämpliga strategier framåt för att stärka folkbibliotekens roll som utbildningsbibliotek” (Högskolan i Borås 2004). Prosjektet presenteres slik på skolens hjemmeside:

Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap (BHS), gemensam enhet vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås, har av Kulturrådet fått forskningsuppdraget att följa sex utvecklingsprojekts arbete med folkbibliotek och vuxnas lärande. Förhoppningen är att man genom forskningsuppdraget ska kunna dra långsiktiga erfarenheter så att dessa erfarenheter och kunskaper kan utnyttjas nationellt, regionalt och lokalt för vidare utveckling och för strategiskt förändringsarbete när det gäller bibliotekens roll för lärande. I huvudsak har tre teoretiska angreppssätt bedömts som särskilt intressanta: ett organisatoriskt, ett professionsinriktat och ett inriktat på pedagogiska arbetsmetoder i bibliotek. Användarperspektivet är dessutom centralt. Uppdraget pågår 2002-2006 (Högskolan i Borås 2005).

Som nevnt her er brukerperspektivet sentralt og sammenfallende med denne oppgavens synsvinkel. I en av rapportene som er utarbeidet i forbindelse med forskningsoppdraget heter det at selv om gruppen voksenstuderende ikke øker i like høy takt som tidligere, så øker behovet for kvalifisert hjelp når det gjelder å søke og å bearbeide informasjon for studier og for livslang læring. Forskning viser at når individer gjennom studier begynner å bruke sitt folkebibliotek, begynner de også å bruke bibliotekenes andre tjenester, for eksempel begynner mange å låne skjønnlitteratur eller litteratur til sine barn (Nowé, Berglund & Höglund 2002 gjengitt i Berglund, Eliasson & Flöög 2004).

Staffan Rundberg (2004), tidligere student ved Högskolan i Borås, har skrevet en

magisteroppgave med tittelen *Folkbibliotekarien og det livslånga lärendet- en undersökning av ett projekt til stöd for vuxenstuderandes livslånga lärende*. Oppgaven tar for seg bibliotekarens nye roller fra bibliotekarenes eget perspektiv gjennom en kvalitativ casestudie av et prosjekt kalt LärForum. Prosjektet var initiert av et folkebibliotek utenfor Stockholm med formål å støtte voksnes livslange læring. I sitt kapittel om videre forskning mener Rundberg det kan være interessant å undersøke nærmere hvordan brukerne oppfatter prosjekter av denne art. Dette sammenfaller med denne oppgavens formål. Rundbergs hovedfunn var at bibliotekarene ser på sin rolle i livslang læring som selvvinnlysende, og at de definerer livslang læring primært som uformell læring som bidrar til individets personlige utvikling. De mente ikke selv at deres profesjon har endret seg som følge av LärForum-prosjektet, men når det gjaldt spørsmålet om bibliotekarens yrkesrolle i fremtiden, var oppfatningen blant bibliotekarene at yrket muligvis vil bli av mer pedagogisk art, og at dette må inn som element i bibliotekarutdanningen. Denne motsetningen tolker Rundberg slik at bibliotekarene ikke relaterer forandringen i yrkesrolle til seg selv, men til fremtidige bibliotekarer.

2.2.3 Studier av læring, informasjonssøking og bruk av bibliotek

I det følgende gjennomgås kort ulike forskningsstudier som handler om hvordan bibliotek kan bidra til læring. Studier av informasjonssøking og brukeratferd utgjør en sentral del av bibliotek- og informasjonssforskningen. Louise Limberg er professor og pedagogisk leder ved Bibliotekhögskolan, Högskolan i Borås. Hun har skrevet doktorgradsavhandlingen *Att söka information för att lära : en studie av samspel mellan informationssöking och lärande* (Limberg 1998). Utgangspunktet for avhandlingen var et behov for bedre forskning basert på forståelsen for informasjonssøkeatferd og informasjonsbruk i en læringskontekst. Limberg bygger sin forskning blant annet på Dervins sense-makingmodel, utviklet for å møte ”information-gaps” som oppstår hos individer, og på Kuhlthaus forskning på informasjonssøkeprosessen seks faser. Hensikten med Limbergs studie var å undersøke informasjonssøking gjennom en eksplorativ (explorative) undersøkelse av interaksjonen mellom informasjonssøking og – bruk og læringsresultat. Limberg undersøkte elever i videregående skole sine erfaringer med informasjonssøking og –bruk, og hun grupperte svarene i tre ulike kategorier av forståelse av informasjonssøking:

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

En av studiens viktigste konklusjoner var at A-konsepsjonen resulterte i et dårlig læringsresultat, B-konsepsjonen sammenfalt med bedre læringsutkomme, mens C-konsepsjonen var positivt relatert til et høyt læringsresultat.

Doktorand Gudrun Thórsteinsdóttir, også hun ved Bibliotekshögskolan i Borås, forsker på mønstre rundt fjernstudenters informasjonssøkeatferd. Hun baserer sin forskning på teorier innen informasjonssøking (IS) og fjernundervisning. Hun har skrevet masteroppgaven *Folkbiblioteken och de högskolestuderande. Hur bemöts de studerande i biblioteket?* (Thórsteinsdóttir 1997). Oppgaven fokuserer på hvordan folkebibliotek bidrar til å oppfylle behovene til universitetsstudenter. Funnene viser at folkebibliotek er forberedt på å tilby standard service til universitetsstudenter. Imidlertid var ikke bibliotekene i stand til, på daværende tidspunkt, å tilpasse servicen til å møte alle studentenes krav. Hovedproblemet folkebibliotekene i følge Thórsteinsdóttir står over for er å være i stand til både å imøtekomme brukernes ulike behov og tilfredsstillte disse på en rettferdig måte. Hun spør avslutningsvis: Bør bibliotekene tilpasse sin service i forhold til etterspørsel (markedskontroll) eller skal de være demokratiets voktere ved å tilby lik service til alle brukergrupper? Er det mulig å gjøre kompromisser?

Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) 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. Undersøkelsen viste at skoleelevene stort sett brukte skolebiblioteket til fritidsrelaterte sysler. Et av Rafstes hovedfunn var at ”skolebiblioteket som ressurscenter for læring, som informasjonssenter og senter for læremidler på skolen, utgjør en liten del av elevaktiviteten i skolebiblioteket. Undervisningsrelatert brukes skolebiblioteket mer som arbeidsplass for å gjøre lekser.” (ibid s. 374).

Når det gjelder de lærendes situasjon, er elevers bruk av skolebibliotek i videregående skole ikke direkte overførbart til brukerne av studiesenteret tilknyttet Lillehammer folkebibliotek. Det kan derfor være usikkert om empirien fra skolesituasjonen, slik Limberg og Rafste har undersøkt den, kan overføres til voksne i individuell livslang læring. Thórsteinsdóttirs forskning omhandler fjernstudenter i høyere utdanning. De lærende kan således ha andre behov enn voksne i lokale etter- og videreutdanningsopplegg som er fokusområde for denne oppgaven. Behov for informasjon og veiledning er felles for alle grupper lærende, og danner basis for de ulike studiene nevnt over. Carol Kuhlthaus forskning på

informasjonssøkeprosessen vil derfor være et sentralt utgangspunkt for å forstå og veilede voksne i livslang læring i en informasjonssøkingssammenheng.

2.2.4 Ulike faser av informasjonssøkeprosessen

Kuhlthau (2004) ser på informasjonssøking som en meningsøkingssammenheng. Hun har studert hvordan gymnasiaster og collegestudenter søker informasjon i lærings situasjoner, og introduserer en modell over informasjonssøkeprosessen. Den viser seks faser av prosessen, og kobler ulike emosjonelle og kognitive tilstander til hver av fasene. For best å kunne bidra til læring, er det nødvendig for bibliotekarer å kjenne til de ulike informasjonssøkefasene.

Faser i informasjonssøkeprosessen (Kuhlthau 1994):

A. Task initiation

Søkeprosessen starter med oppgaveinitieringen. Studentene sammenlikner med tidligere erfaringer, og utforsker mulige temaer. De samtaler med hverandre, og "browser" bibliotekets samlinger. Fasen kan utløse reaksjoner som usikkerhet, uro og engstelse.

B. Topic selection

Studentene velger tema for oppgaven. De forutser eventuelle resultater, de vurderer hvilken informasjon som er tilgjengelig, og beregner tidsaspekt for gjennomføring av oppgaven. De diskuterer med medstudenter, lærere og familie. De gjør foreløpige søk i biblioteket, og bruker referanse kilder for å samle en oversikt over mulig litteratur. Følelsen av usikkerhet blir erstattet av oppstemthet og optimisme når valg av tema er foretatt.

C. Prefocus, Exploration

Dette er ofte den vanskeligste fasen. Fasens hovedinnhold er å skaffe en generell oversikt over temaet, og finne et hensiktsmessig fokus. Studentene skal nå utforske informasjon som skal brukes i oppgaven. Forvirring over inkonsistens og uoversiktighet i kildematerialet kan oppstå, og en følelse av tvil i forbindelse med tema valg kan være fremherskende. Tvil over egen evne til å gjennomføre oppgaven kan også oppstå, og også usikkerhet over om biblioteket har den informasjonen de trenger. Å kunne tolerere og takle usikkerhetsfølelsen denne fasen medfører, vil være til stor hjelp for studenter i denne fasen av informasjonssøkeprosessen.

D. Focus, Formulation

Fasen hvor studentene skal formulere et fokusområde med utgangspunkt i generell informasjon om temaet, er et kritisk punkt i søkeprosessen. Fokus er basert på et personlig perspektiv, en innfallsvinkel eller hypotese som er utviklet gjennom lesing og refleksjon over informasjon samlet om et generelt tema. I prosessen med å finne et fokusområde, skifter de emosjonelle reaksjonene fra forvirring og tvil til optimisme og økt selvtillit. Klarer man ikke finne et fokusområde, kan det føre til skrivesperrer hos studentene senere i prosessen.

E. Collection

Studentene innhenter informasjon om oppgavens fokusområde. Selv om de ser for seg alt arbeidet som gjenstår, har de allikevel i denne fasen økt selvtillit, en følelse av retning, og opplever økt interesse for prosjektet. Studentene søker informasjon for å snevre inn og definere temaet, og tar detaljerte notater kun på temaets fokusområde. I denne fasen er omfattende søk av biblioteksamlingen og bruk av et vidt spekter av kilder til hjelp.

F. Presentation

Den sjette og siste fasen av informasjonssøkeprosessen forbereder studentene på skriving. Søkeprosessen er i ferd med å avsluttes, og studentene opplever økende grad av redundans i kildematerialet. Det uttrykkes emosjonelle og kognitive tilstander som lettelse og tilfredshet, eller også skuffelse, avhengig av hvor vellykket søkeprosessen har vært. Strategier studentene har nytte av i denne fasen, er å returnere til biblioteket for et siste søk før skriveprosessen starter. Videre finner de det nyttig å lage en oversikt over og organisere skriveideene.

Det utpekte seg fire viktige mønstre i studentenes informasjonssøkeprosess:

- Variasjoner innen emosjonelle og kognitive tilstander som trygghet og tillit.
- Det er ingen lineær eller gradvis økning av trygghet og tillit gjennom søkefasene, men den tredje fasen, exploration, viste påfallende nedgang, og var den vanskeligste fasen for studentene.
- Oppgaven med å formulere et fokusområde ble ofte misforstått, det kreves mer enn å innsnevre emnet i selve informasjonssøkeprosessen.
- Interessen for emnet økte etter at problemformuleringen var foretatt.

Under gis en skjematisk fremstilling av Kuhlthaus seks faser i informasjonssøkeprosessen.

Stages	Initiation	Selection	Exploration	Formulation	Collection	Presentation
Feelings	Uncertainty	Optimism	Confusion, frustration, and doubt	clarity	Sense of direction/confidence	Relief/satisfaction or disappointment
Thoughts	vague	-----	-----	-----	----->	focused
Actions	Seeking relevant information	-----	-----	----->	Seeking pertinent information	

(Kuhlthau 2004 s. 45)

Kuhlthaus studier har indikert en viktig dikotomi i bibliotek tjenester. På den ene side er bibliotekvitenskap (librarianship) basert på et prinsipp om visshet, struktur og orden. Dette kaller Kuhlthau (1994) det bibliografiske paradigmet. Sofistikerte systemer for innhenting, klassifisering, organisering og gjenfinning av tekst og informasjon har blitt utviklet for å møte effektive og spesifikke søk. På den annen side kan mange av de viktigste informasjonsbehovene studentene har i en akademisk kontekst, ikke uttrykkes med enkle og presist formulerte spørsmål. Tvert i mot er det slik at usikkerhet og forvirring karakteriserer de fleste informasjonsproblemer, spesielt i de tidligste fasene av informasjonssøkeprosessen. ”Therefore, a conflict arises when library services under the bibliographic paradigm are used to match the uncertainty and disorder of the varied information needs of students in a dynamic learning environment.” (Kuhlthau 1994 s. 63). Bibliotekarene må kjenne til informasjonssøkeprosessen sine ulike faser og de emosjonelle og kognitive utfordringene som kan oppstå, for slik å kunne møte den informasjonssøkende på best måte.

Med basis i Vygotskys teorier om utvikling innen undervisning og læring, har Kuhlthau utviklet konseptet ”Zones of intervention.” Hun identifiserer fem områder eller soner, som bibliotekarene må kunne identifisere for å kunne gripe inn og bidra til læring og veiledning. ”Identifying when intervention is needed and determining what intervention is helpful calls for diagnostic skills. [...] When a person can do with assistance what he or she cannot do alone is the zone of intervention.”(ibid s. 63). Bibliotekarenes veiledningsferdigheter må derfor inkludere evnen til å identifisere og diagnostisere når det er hensiktsmessig å intervensere i brukerens informasjonssøkeprosess. Kuhlthau skiller mellom:

- Intervensjon basert på prinsippet om visshet og orden som dreier seg om å matche en persons søkespørsmål med bibliotekets samlinger (det bibliografiske paradigmet, produktorientert) og,

- intervensjon basert på prinsippet om usikkerhet, som innbefatter et holistisk syn på informasjonssøkeprosessen, må ses fra studentens perspektiv og inkluderer alle fasene i informasjonssøkeprosessen (proessorientert).

Kuhlthau presiserer at det med dette ikke er ment at bibliotekaren skal involvere seg i hver eneste av de seks søkefasene hos alle studenter. Men evnen til å avgjøre når og om det er viktig å intervenere, vil være avgjørende. "Using the expanded theoretical framework that incorporates the uncertainty principle with traditional frameworks of organization and order, the librarian determines the zone of intervention that is indicated." (ibid s. 64). Studentenes situasjon blir identifisert som problemorientert eller proessorientert. Et proessorientert problem er mer komplekst enn et produktorientert problem, og må møtes på en mer holistisk og pågående måte.

Slik viser Kuhlthau til en utvidet bibliotekarrolle i læringssammenheng. Et viktig utgangspunkt er å kjenne til mekanismene som oppstår i de ulike fasene av søkeprosessen, for slik på best måte kunne identifisere situasjonen og vite når man skal intervenere.

2.2.5 Oppsummering

Folkebibliotek og voksnes læring er et sentralt satsningsområde i svensk bibliotek- og informasjonforskning. Forskningsmessig kan det synes som om Norge ligger et stykke bak Sverige når det gjelder å fokusere på hvilken rolle og utviklingspotensiale folkebibliotekene har i forbindelse med læring.

Skolebibliotek i grunnskole og videregående skole har en sentral fysisk plassering i utdanningsinstitusjonen. Studier av studenters bruk og atferd i skolebiblioteksammenheng fokuserer slik sett på en annen målgruppe enn voksne i livslang læring som i utgangspunktet ikke tilhører en fysisk læringsinstitusjon og et kollektivt læringsmiljø. Det er derfor grunn til å anta at behov for og bruk av henholdsvis skole- og folkebiblioteket i de ulike læringssituasjonene vil ha ulike karaktertrekk. Rafste og Limberg sine studier av studenters bruk av skolebibliotek i videregående skole er således ikke direkte overførbart til studier av voksne studenter i etter- og videreutdanning.

Aabøs forskning på folkebibliotekets verdi og Kuhlthaus forskning på lærendes informasjonssøkeprosesser vil derimot være naturlig å trekke inn for å belyse oppgavens

problemstilling som skal undersøke verdien av folkebibliotek for de voksne i livslang læring, samt folkebibliotekets rolle som pedagogisk verktøy.

2.3 Kunnskapssyn og læringsteorier

Ulike kunnskaps- og læringssyn ligger til grunn for hvordan man tilrettelegger for læring. Læringsvirksomhet i folkebibliotek har røtter i folkeopplysningstanken, og folkebibliotekene har derved lang tradisjon i å fokusere på kunnskap og læring. Fokus på læring er i ferd med å endre seg fra læreren som den aktive part og over på brukeren eller studentenes læringsprosesser, og over på læring som en sosial prosess der samspill mellom mennesker er sentralt. For å kunne reflektere nærmere over bibliotekarrollens bidrag til læring er det viktig at bibliotekarer kjenner til de viktigste læringsteoretiske retninger (Granberg 2004).

2.3.1 Kunnskaps- og læringssyn

Hvilke kunnskapssyn kjennetegner kunnskapsledelse eller Knowledge Management? Trine Schreiber (2002) diskuterer vitenskapelige kunnskapssyn og analytiske perspektiv innen kunnskapsledelseslitteraturen. I forbindelse med studier av læring i organisasjoner blir pragmatismen, konstruktivismen og sosialkonstruktivismen vektlagt som epistemologisk utgangspunkt. Pragmatismen blir definert som kunnskap som handling, og går derfor videre enn den klassiske oppfatning om at kunnskap er noe som eksisterer utenfor individet. Konstruktivismen ser på kunnskap som individuell konstruksjon. Polanyis teori om individets tause kunnskap bidrar i følge Schreiber (ibid) til litteraturens konstruktivistiske preg. Nonaka & Takeuchi (1995) er derfor i utgangspunktet representanter for et konstruktivistisk kunnskapssyn. Men KM legger størst vekt på den sosiale prosessen der man sammen utfører oppgaver og hvor alle påvirke prosessen med sin tause kunnskap. I følge Schreiber er det derfor i realiteten sosialkonstruktivismen som kjennetenger kunnskapsledelse, der kunnskap forstås som en sosial konstruksjon. Wenger (1998) sier eksplisitt gjennom sin teori om praksisfellesskap at læring foregår gjennom sosialisering.

Kompetansereformen og Kompetanseregnskapet er basert på en forståelse av læring, kunnskap og kompetanse som noe som inngår i en sosiokulturell sammenheng. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap i arbeid og fritid, samtidig som den er både individuell og kollektiv. Sosialkonstruktivismen og pragmatismen

kjennetegner derfor myndighetenes kunnskapssyn i forbindelse med livslang læring og kompetanseheving, og er konstituerende for den kunnskapspolitikken som er utformet i forbindelse med de to dokumentene om livslang læring.

2.3.1.1 Læring og kompetanse

Læring

I følge Bjerkaker (2001) er begrepet læring definert på ulike måter i ulike sammenhenger. En kort og anerkjent definisjon er: "Læring er endring av atferd og holdninger som resultat av enten reflekterte erfaringer eller av mer bevisst tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter." (ibid s. 178). Rørvik (1994 s. 50) formulerer det slik: "Læring er relativt varig forandring i oppleving og atferd etter interaksjon med miljøet eller etter skapende tenkning." Læring kan i følge disse definisjonene foregå individuelt som tankemessig aktivitet eller som interaksjon med miljøet.

Qvortrup (2004) hevder at et helt avgjørende karakteristikum ved kunnskap er at den er dynamisk, dvs. at den i samspillet med omverdenen kan føre til ny kunnskap. Dette kalles læring, som både er en individuell og en organisatorisk prosess (ibid).

Kompetanse

I *Kompetanseberetningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) forstås kompetanse som evnene til å møte komplekse situasjoner, krav og utfordringer. Forskjellen på kompetanse og kunnskap er at kompetanse inkluderer elementer som ferdigheter, kunnskap og holdninger. Krogh et al. (2001) mener at forskjellen på kompetanse og kunnskap kommer klart frem i oversettelsen av det engelske knowledge. I motsetning til det norske kunnskap, bærer knowledge i seg et element av ferdigheter. På den annen side er kompetanse bredere enn knowledge ettersom det blant annet knyttes oppgaver tilhørende en kontekst til begrepet.

Qvortrup (2004) foreslår tre systematiske kompetanseformer. Relasjonskompetanse er evnen til å iaktta og kommunisere med fremmede. Man må være i stand til å sette seg inn i den annens sted for å overkomme kommunikasjonsbarrierer. Relasjonskompetanse er et uttrykk for samfunnets polysentriske⁸ karakter. Refleksjonskompetanse er evnen til å kunne iaktta seg

⁸ Polysentrismen forklarer Qvortrup (2004 s. 59) med "den form for selviagttagelse, der ikke lenger tør lægge sig fast på et centrum, men som tværtimod opererer med mange centre, dvs. mange kriterier for selviagttagelse."

selv samtidig med at man kommuniserer med andre. Dette er et uttrykk for det hyperkomplekse⁹ samfunnsaspektet. Meningskompetanse er evnen til å identifisere en meningshorisont for fellesskapet, dvs. å kombinere fremmediakttakelsens ”du” og selviakttakelsens ”jeg” til et kollektivt ”vi”. Det vil si at vi må være i stand til å iakttakelsen for å kunne se hva som er felles. I tillegg til informasjonskompetanse, kan disse tre formene for kompetanse kanskje i tillegg inngå i bibliotekarenes repertoar for å kunne fungere i nye roller. Jeg kommer tilbake til Knowledge Management og nye roller for bibliotekarer i kapittel 2.5 og 2.6. Først gjennomgås de pedagogiske retningene behaviorismen, konstruktivismen og sosiokulturelt perspektiv på læring.

2.3.2 Behaviorismen

Behaviorismen har vært en dominerende retning i moderne psykologi og læringsteori frem til 1970-tallet, og har sitt opphav blant annet i læringsforskningen som ble drevet av Watson (1878-1958) (Granberg 2004). Behaviorisme grunner også på teorier fra den russiske fysiologen og psykologen Ivan Pavlov, men gjennombruddet for de behavioristiske ideer sto den amerikanske psykologen B. F. Skinner (1904-1990) for. Skinner observerte at individer ble påvirket positivt ved å få en eller annen form for belønning (stimulus-respons) (Säljö 2001 s. 53). Denne teorien eller tenkningen var dominert av læringsresultater med kompetanse innenfor problemløsning, og ble særlig brukt innenfor yrkesutdanning. Innenfor pedagogikken har behaviorismen vært utbredt som læringsteori, og denne bygger på en empirisk idétradisjon. Tradisjonelt har utdanningssystemene vært knyttet til behavioristiske tenkemåter og vekten på det objektivistisk observerbare som vitenskapelig utgangspunkt. Behaviorismen kan i biblioteksammenheng kanskje relateres til Kuhlthaus bibliografiske paradigme som tar utgangspunkt i et objektivistisk kunnskapssyn. Denne oppgaven behandler læring i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og jeg går derfor ikke nærmere inn på behaviorismen her.

2.3.3 Konstruktivismen

”I kognitive teorier ses læring som en aktiv, konstruktiv og målrettet prosess som reguleres av den lærendes egne evner og intellektuelle aktivitet.” (Granberg 2004 s. 22). Konstruktivismen ser individet som et erkjennende subjekt, og forstår kunnskap som selvreferensiell; som en lukket og autonom prosess hvor hjernen erfarer på basis av kunnskap, og på basis av det

⁹ Samfunnet kan karakteriseres som et hyperkomplekst sosialt system, dvs. som et sosialt system hvor et stort antall komplekse systemer (det politiske, det økonomiske, det utdanningsmessige, det etiske, det vitenskapelige, det religiøse, det intime osv.) ”med hvert sit sæt af iagttagelseskriterier iagttager hinanden enkeltvis og som helhed.” (Qvortrup 2004 s. 49).

erfarte. Det vil si at vi lærer ut fra det vi kan, ikke ut fra sanseintrykk (Moe 2000). All læring handler om kompetanse, og med kompetanse blir vi i stand til å mestre. Innenfor det konstruktivistiske synet på læring, er det studentenes egen rolle og egne iakttagelser som blir vesentlige. Det forventes at studenten selv skal bygge opp, eller konstruere, sin kunnskapskapital.

Filosofen og naturviteren Ernst von Glasersfeld (ibid) definerer konstruktivismen slik:

1. Kunnskap blir ikke tilegnet passivt, verken gjennom sansene eller gjennom kommunikasjon. Kunnskap blir aktivt produsert av det betraktende subjektet.
2. Betraktningens funksjon er adaptiv og tjener subjektets organisering av den erfarte verden, ikke oppdagelsen av en objektiv virkelighet.

Konstruktivismen er sprunget ut av et kognitivt læremønster, der det handler om å tilegne seg ny viten ut i fra tidligere kunnskap. Man er selv ansvarlig for å delta og reflektere aktivt under læreprosessen. Manger (2000 s. 49) mener at for å lære i voksen alder må læringen være styrt av en indre motivasjon, det vil si tro på at utfallet av en situasjon avhenger av egne handlinger.

Å lære å lære handler om å erfare at årsaksforhold kan være sammensatte, eller at det kan være flere måter å løse problemer på. ”Læring er følgelig en aktiv og konstruktiv genetisk utviklingsprosess av erfaringer som må fortolkes og endres gjennom stadig nye erfaringer”(Piaget gjengitt etter Moe 2000 s. 22). En konstruktivistisk læreplan er utformet slik at studentene blir involverte og får forpliktelser ut i fra egne forutsetninger. Planen må være utformet slik at det tematisk og begrepsmessig er rom for å stille spørsmål (Moe 2000 s. 162). I en videreføring av dette; sosialkonstruktivismen, poengteres det at viten skapes i menneskers sosiale samvær, i et læringsfellesskap. Kunnskap ligger ikke i mennesket selv, men i det fellesskapet man inngår i.

Kort oppsummert kan man si at behaviorismen er lærerstyrt undervisning som benytter ytre stimuli som motivasjonsfaktor, mens konstruktivismen viser til aktivitetsorientert undervisning og indre motivasjon. Sosialkonstruktivismen legger vekt på problem- og aktivitetsorientert undervisning i grupper, der et godt læringsmiljø har avgjørende betydning.

2.3.4 Sosiokulturell læringsteori

Kunnskap blir i et sosiokulturelt perspektiv betraktet som sosialt og kulturelt konstruert. Roger Säljö (2001) er professor i pedagogisk psykologi ved universitetet i Gøteborg. Han argumenterer for at menneskers læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Han mener at man bør komme bort fra oppfatningen av læring som ”kunnskapsinnhenting”, som gir et altfor begrenset og snevert syn (ibid s. 156). Kulturelle og sosiale forhold har avgjørende betydning for hvordan vi lærer, og Säljö behandler læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv: ”Hvordan mennesker lærer kan aldri reduseres til et spørsmål bare om teknikk eller metode, slik en i blant ser en tendens til innenfor skole og utdanning. Ikke engang den mest kraftfulle informasjonsteknologi løser læringens problemer, den endrer bare dens vilkår.” (ibid s. 12).

Säljö hevder at evnen til å tenke og lære i avgjørende grad handler om å beherske noe som ligger utenfor menneskets egen kropp og hjerne. Han bruker begrepet kultur som en samlebetegnelse på alle disse ressursene som finnes dels i individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverdenen. Säljö definerer derved kultur som ”den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen. I kulturen inngår også alle de fysiske redskapene – artefaktene – som vår hverdag er fylt av.” (ibid s. 30).

I følge Säljö er et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskelig tenkning og handling, at man interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Og nettopp samspillet kollektiv og individ er i fokus i et slikt perspektiv.

Han påpeker videre at utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv er at mennesket er et biologisk vesen med en samling fysiske og mentale ressurser som er mer eller mindre gitt fra naturens side. I biologisk forstand har vi som art ikke utviklet oss særlig mye de siste tusener av år. Likevel er det åpenbart at det har skjedd omveltende forandringer i våre intellektuelle og fysiske ferdigheter og i våre kunnskaper. Et menneskes utvikling går fra i hovedsak å være bestemt av biologiske faktorer til å skje innefor rammen for sosiokulturelle forhold (ibid s. 37). Når vi kommer inn på spørsmål om kommunikasjon, tenkning og oppfatning av omverdenen, har vi altså ikke lenger å gjøre med naturgitte prosesser og forløp, men med en utvikling som skjer innenfor rammen av sosiokulturelle betingelser.

Säljö hevder at en av grunntankene i et sosiokulturelt perspektiv er at det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon at de blir ført videre. Det er gjennom interaksjon med andre mennesker og de innsiktene og handlingsmønstrene vi der bygger opp, at kunnskaper og ferdigheter utvikles.

Skal man studere fenomenet læring i et sosiokulturelt perspektiv, må en være oppmerksom på tre ulike, men samvirkende forhold (ibid s. 23):

1. Utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige) redskaper.
2. Utvikling og bruk av fysiske redskaper.
3. Kommunikasjon og de ulike måtene vi mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter.

I følge Säljö kan ikke kunnskap forstås som et bilde skapt av en nøytral observatør som betrakter verden fra en opphøyd posisjon. ”Vi vil i stedet forstå kunnskap som knyttet til *argumentasjon* og *handling* i sosiale kontekster, og som resultater av aktive forsøk på å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte.” (ibid s. 26).

Etienne Wengers (1991a) teori fokuserer primært på læring som sosial deltakelse. Deltakelse refererer ikke kun til lokale former for engasjement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mer omfattende prosess som består i være aktive deltakere i sosiale fellesskapers praksiser og konstituere identiteter i forhold til disse fellesskapene. Å være med i en klikk på lekeplassen eller i et arbeidsteam er for eksempel både en slags handling og en måte å høre til på. En slik deltakelse former ikke kun hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker hva vi gjør. En sosial teori om læring skal derfor integrere de komponenter som er nødvendige for å karakterisere sosial deltakelse som en prosess som dreier seg om læring og innsikt. Disse komponenter innbefatter følgende:

- Praksis (læring som utøvelse)
- Mening (læring som erfaring)
- Identitet (læring som tilblivelse)
- Fellesskap (læring som tilhørighet)

Disse elementer er innbyrdes tett forbundet og gjensidig definerende. Wenger sier at når han bruker begrepet praksisfellesskap, bruker han det egentlig som en inngang til en bredere begrepsramme, hvor begrepet utgjør et konstituerende element. Begrepets analytiske kraft ligger nettopp i at det integrerer de fire komponentene som nevnt over samtidig med at det henviser til en velkjent erfaring (ibid s. 132).

Og hva nu hvis vi desuden antok, at læring dybest sett er et fundamentalt sosialt fænomen der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt? Hvilken slags forståelse ville et sådant perspektiv give med hensyn til, hvordan læring finner sted, og hvilken støtte der er nødvendig? Det er et sådant perspektiv, jeg vil forsøge at utvikle (ibid s. 129).

Konseptet om praksisfellesskap blir nærmere utdypet i kapittel 2.5.1.3.

2.4 Bibliotek og læring

Egeland (2004) og Sætre (2002) studerer bibliotek i et læringsperspektiv. Egeland setter i diplomoppgaven *Det handler om læring* pedagogikken inn i en bibliotekfaglig kontekst. Oppgavens formål er å finne hvilket syn biblioteket må ha på læring, for å kunne bidra mest effektivt. Han stiller blant annet følgende spørsmål: Hva kan bibliotekarer lære fra læringsteoriene som de bør inkludere i sin profesjonelle praksis? Finnes det et læringssyn som er spesielt egnet for bibliotekene? Og hvordan kan bibliotekene best bidra til læring?

Egeland hevder at et konstruktivistisk læringssyn må innebære en forskyvning av fokus på mediebestand og bibliotekundervisning til fokus på den lærendes behov og samspillet mellom biblioteket og undervisningen/læringsoppgavene. Han konkluderer med at bibliotekene bør begrunnes i deres bidrag til læring – ikke gjennom sitt bidrag som kanal for spredning av informasjon. ”Biblioteket er først og fremst viktig som et redskap for et formål, ikke for seg selv. Dette formålet vil i kunnskapssamfunnet være elevenes eller studentens læring.” (Egeland 2004 s. 55). Egeland skisserer retningslinjer for bedre praksis i bibliotekene. For det første mener han at det er viktig å fokusere på læring i stedet for informasjon, da bibliotekvirksomhetens mål er læring. Bibliotekpersonalet må være seg bevisst at biblioteket er mer enn en støttefunksjon. Egeland legger også vekt på det særegne ved biblioteket som læringssted- ”et sted for frivillig og i stor grad også uformell læring som kan støtte opp om den formelle.” (ibid s. 48). Han drøfter viktigheten av tverrfaglighet og bred kompetanse i

biblioteket for å møte studentenes læring, og fremhever spesielt behovet for IT-kompetanse og pedagogisk kompetanse. Videre hevder han at bibliotekrommet får en ny dimensjon som arbeidsfellesskap i den elektroniske tidsalder:

I tråd med sosiokulturell eller kontekstuell læringssyn 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 (ibid s. 50).

2.4.1 Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog

Tove Pemmer Sætre (2002) var fylkesbiblioteksjef i Hordaland i 21 år og er nå hovedbibliotekar ved Høgskolen i Bergen. Hun har skrevet hovedfagsoppgaven *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog*. Formålet med oppgaven er å bidra til å utvikle en egen bibliotekpedagogikk som skal inngå i bibliotekutdanningene i Norge. Sætre begrunner arbeidet med hovedfagsoppgaven med en visjon om at bibliotekene skal utvikle en tydeligere bibliotekpedagogisk fagprofil som bygger på en spesifikk didaktikk med utgangspunkt i bibliotekenes særtrekk som læringsarena.

Sætre lager en skisse over det bibliotekpedagogiske fagfeltet basert på de tre områdene I) Normative premisser, II) Deskriptiv kunnskap og III) Handling. Skissen presenteres slik:

I Normative premisser	Kunnskapssyn. Menneskesyn. Samfunnssyn. Moral. Kultursyn. Teknologisyn.
II Deskriptiv kunnskap	Teori, forskning og erfaring ordnet i disipliner: Pedagogisk psykologi Pedagogisk sosiologi Pedagogisk filosofi Didaktikk Informasjonsteori
III Handling	Utvikle et bibliotekpedagogisk grunnsyn med utgangspunkt i nivå I og II

(Sætre 2002 s. 105).

Teoridelen vil være for omfattende å komme inn på her. Sætres oppgave viser imidlertid at det legges grundig teoretisk arbeid til grunn for å utvikle et bibliotekpedagogisk fundament som skal brukes til å videreutvikle bibliotek- og bibliotekarrollen gjennom utdanningen.

Under sitt kapittel om deskriptiv kunnskap drøfter Sætre (2002) hvordan linjene kan trekkes fra det normative til det teoretiske nivået i pedagogikken og på bibliotekområdet. Hun gir også en oversikt over mulige forskningsområder innen de ulike perspektivene. De fem ulike innfallsvinklene presenteres i det følgende.

1. Bibliotek i utdanningssamfunnet - den utdanningssosiologiske vinkel.

Her pekes det blant annet på at bibliotekene som del av utdanningssystemet med et pedagogisk mandat gitt av statlige myndigheter, er et område det er forsket lite på. Sætre hevder blant flere andre punkter at biblioteket som motivasjonsfaktor i læringsprosesser og biblioteket som verktøy til å gjennomføre R94, L97 og *Kompetansereformen* er bibliotek- og utdanningsrelevante forskningstema som vil tjene på å bli belyst ut fra en sosiologisk vinkling.

2. Bibliotek som idé - den pedagogisk-filosofiske vinkel.

Av utdypingspunkter Sætre her trekker frem kan blant annet nevnes bibliotek som politisk alibi for ulike typer satsning på kunnskap og kultur, og demokratibegrepet i relasjon til bibliotekideen.

3. Biblioteket som læringsarena - den pedagogisk-psykologiske vinkel.

Under dette punktet drøftes det om bibliotek kan fungere som en læringsarena, og på hvilken måte læring kan skje i, eller med utgangspunkt i et bibliotek. Her gjennomgås også ulike læringssyn og læringsteorier. Følgende punkter er eksempler på tema for forskning og undersøkelser; biblioteket som læringsarena; hva hemmer og hva fremmer læring, uformell læring i bibliotek; læring som ikke er knyttet til planlagte opplæringstiltak, bibliotekarens rolle i bibliotekrelaterte læreprosesser.

4. Bibliotek som element i undervisnings- og læringsopplegg - den didaktiske vinkel.

Mulige forskningsområder: bibliotekets plass i læreplanarbeid fra overordnet nivå og ned på det praktiske, utførende planet, bibliotek som faktor i arbeidet med å sikre

studiekvalitet i høyere utdanning, brukerperspektiver på bibliotek som arena for formell og uformell læring.

5. Bibliotek som informasjonsressurs - den informasjonsteoretiske vinkel.

I kjernen av de tradisjonelle bibliotekfagene finnes de fagområdene som handler om informasjonshåndtering. Det er de fagene som tar for seg spørsmål om hvilke metoder bibliotekene bruker for å velge ut, organisere, finne frem og formidle den informasjonen som brukerne ønsker. Herunder ligger forskning på indekserings- og gjenfinningssystemer, og en utfordring er i følge Sætre å skape en best mulig harmoni mellom kunnskapsstrukturene som systemet bygger på og brukerne.

Det er spesielt punktene 1, 3 og 4 som er aktuelle innfallsvinkler til denne oppgaven.

Sætre og den utvidete bibliotekarrollen vil bli drøftet nærmere i kapittel 2.6.

2.5 Knowledge Management (KM) og bibliotek

Som vist i forrige kapittel kobles bibliotek og læring gjennom fokus på læringsteorier og utvikling av egen bibliotekpedagogikk. Fagområdet KM inngår i emnekretsen "Bibliotek og samfunn" ved masterutdanningen i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo. Faget fokuserer på læring og hvordan man best kan bidra til å produsere ny kunnskap i organisasjoner. For å belyse oppgavens problemstilling kan KM være et supplement til tradisjonelle læringsteorier og bibliotekpedagogikk. Det er interessant å se nærmere på om KM kan bidra til å utvide bibliotekfagets perspektiv og bibliotekarenes repertoar.

I dette kapitlet gis det en kort oversikt over hva KM er, hvilken betydning faget har for bibliotekvitenskapen og hvilke endringer i bibliotekpraksisen det kan føre til. Det er viktig å understreke at KM består av to perspektiver; det teknologiske perspektiv og det menneskeorienterte perspektiv. Det teknologiske perspektiv omhandler informasjons- og kunnskapsorganisasjon; hvordan man mest hensiktsmessig kan innhente, lagre, gjenfinne og formidle informasjon og kunnskap. Dette faller inn under de mer tradisjonelle kjerneoppgaver for bibliotek, og har et kunnskapssyn som går mer i positivistisk og objektivistisk retning. I denne oppgaven fokuseres det på det sosiale og menneskeorienterte perspektivet i KM, hvor blant annet læring er vesentlig

2.5.1 Hva er Knowledge Management?

Knowledge Management har oppstått som et behov for å forstå læring i organisasjoner, og å kunne lede prosessen med å skape ny kunnskap. Nonaka og Wenger er to av retningens pionerer med innføring av begreper som taus kunnskap og praksisfellesskap. Som fagdisiplin bringer KM sammen bidrag fra mange fag. For tiden er det sterk innflytelse fra andre ledelsesfag som organisasjonsteori, personalledelse, økonomi og informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Men også en rekke andre disipliner utenfor de vanlige ledelsesfagene som kunnskapsteori, antropologi, filosofi, nettverksteori osv. utgjør etter hvert viktige byggesteiner i faget (Krogh et al. 2001 s. 6). Trygghet, tillit, læring og dialog fremheves som grunnleggende faktorer i KM.

2.5.1.1 Ulike perspektiver

En av "grunnleggerne" av KM, Karl-Erik Sveiby skrev sin første bok om emnet i 1990 under tittelen *Kunnskapsledning*. I 1996 skrev han i en artikkel at "knowledge management consists of two "tracks": the "IT-track", which is information management and the "people track", which is the management of people." (Wilson 2002 s. 13). Bibliotekenes oppgaver har tradisjonelt kretset rundt lagring og gjenfinning av informasjon, eller "eksplisitt kunnskap", og har handlet om informasjonsstyring snarere enn kunnskapsstyring. Davenport (2004) mener at KM er et domene som ligger et godt stykke fra, og er videre og mer utfordrende enn både bibliotekararbeid og informasjonsledelse. "I mange tilnærminger av KM blir det satt likhetstegn mellom kunnskap og informasjon. Derfor har KM kritikkløst blitt oppfattet som det samme som informasjonsstyring." (Krogh et al. 2001 s. 43). Krogh et al. hevder at det har vært lagt for stor vekt på det tekniske aspektet i KM, og at det å bidra til å skape ny kunnskap krever et menneskeorientert perspektiv. I den nye kunnskapsøkonomien er det større fokus på intellektuell og menneskelig kapital enn tidligere, derfor heller perspektivet i KM mer i en menneskeorientert enn i en teknologiorientert retning. Det legges vekt på overføring av taus kunnskap gjennom konstellasjoner som praksisfellesskap og den sosialisering som der foregår.

2.5.1.2 Taus og eksplisitt kunnskap

Som nevnt er Nonaka et sentralt navn i forbindelse med KM og lærende organisasjoner. Han har utviklet en teori som beskriver kunnskapsbygging i organisasjoner basert på en kunnskapsspiral bestående av fire overføringsprosesser eller mønstre av taus og eksplisitt kunnskap. Bibliotek og bibliotekarer har tradisjonelt forholdt seg til eksplisitt kunnskap i form av lagring, gjenfinning og formidling av fysiske dokumenter. Taus kunnskap er knyttet til

sosialisering, og spørsmålet blir i hvilken grad taus kunnskap er et område bibliotekarer har forutsetning for og involveres i. Kuhlthaus (1994) intervensjonssoner beskriver imidlertid faser og prosesser hos den informasjonssøkende som kan romme taus kunnskap, og sett i denne sammenhengen kan det være grunn til å tro at bibliotekarer kan ha nytte av å kjenne til KM og taus kunnskap.

Begrepet taus kunnskap ble først lansert av den ungarske vitenskapsfilosofen Polanyi i 1958. Han forklarte taus kunnskap med at: "We know more than we can tell". Han skilte mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er personlig og kontekstavhengig, og derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Eksplisitt eller kodifisert kunnskap refererer på den andre siden til kunnskap som er overførbar i et formelt og systematisk språk (Nonaka & Takeuchi 1995 s. 59). Den tause kunnskapen er med andre ord erfaringsbasert og intuitiv, ferdigheter som sykling eller knytting av skolisser nevnes som eksempler. Det er i følge Al-Hawamdeh (2002) viktig å forstå taus kunnskap for å få til en effektiv tilnærming til KM. Han, og flere med ham, mener at taus kunnskap slik Polanyi beskrev den, ikke kan tas i besittelse av andre, eller bli kodifisert som informasjon. Han mener også at eksplisitt kunnskap er det samme som informasjon. Dette forklarer han med at kunnskap er internalisert i individet, og når kunnskapen blir gjort eksplisitt vil den ta form som informasjon (data+mening) før den igjen eventuelt blir internalisert som kunnskap. Han beskriver også en tredje dimensjon, nemlig implisitt kunnskap som han mener svarer til Nonakas taus kunnskap. Denne kunnskapen (know-how) kan nemlig uttrykkes og kodifiseres, man kan beskrive det å sykle som informasjon uten nødvendigvis å kunne lære bort selve ferdigheten. Når det gjelder å koble taus kunnskap og læring i bibliotek, så mener Koenig (2000) i sin artikkel om KM og bibliotek at taus, eller ustrukturert kunnskap tradisjonelt sett har ligget utenfor bibliotekardomenet.

Nonaka beskriver som nevnt fire prosesser for kunnskapsoverføring i forbindelse med sin kunnskapsspiral:

Sosialisering: Konvertere taus kunnskap til taus kunnskap

Eksternalisering: Gjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap

Kombinasjon: Kombinere eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap (ny kunnskap)

Internalisering: Konvertere eksplisitt kunnskap til taus kunnskap.

Gjennom disse prosessene skapes og overføres kunnskap mest effektivt. Å dele den tause kunnskapen ser Nonaka på som essensielt hvis organisasjonen skal kunne skape ny kunnskap.

2.5.1.3 Kunnskapsdeling og praksisfellesskap (Communities of Practice)

Hva skal til for at vi ønsker å dele kunnskap? Kunnskap som konkurransefortrinn hos den enkelte medarbeider og hos organisasjonen som helhet, kan ofte skape vegring mot å dele kunnskap som kan gå på bekostning av belønningssystemer og egen vinning. Det hevdes at for bibliotekarer er derimot kunnskapsdeling en "ryggmargsrefleks". Nå har mange imidlertid argumentert for at kunnskap i eksplisitt form er informasjon. Informasjonsdeling kan i så måte kanskje være en bedre beskrivelse av den overnevnte bibliotekariske refleks. Hvordan kan bibliotekarene bidra til å dele taus kunnskap, for eksempel sin informasjonskompetanse? Eller hvordan kan de bidra til at studentene får mulighet til å etablere praksisfellesskap og på den måten dele taus kunnskap gjennom en sosialiseringssprosess? Studiesenteret ved Lillehammer bibliotek skal være en arena som bidrar til å øke kvaliteten på studentenes læringsmiljø. Den fysiske fasiliteringen i form av arbeidsplasser med pc er på plass, og har en viktig understøttende funksjon i forbindelse med etablering av praksisfellesskap.

Det hevdes at praksisfellesskap det viktigste konseptet i KM. Praksisfellesskap er noe annet enn arbeidsgrupper og teamorganisering. Wenger, McDermott & Snyder (2002) definerer praksisfellesskap som grupper av mennesker som deler et problem eller en interesse for et emne og som får økt sin kunnskap og ekspertise på dette området ved å samhandle jevnlig. Disse menneskene behøver ikke nødvendigvis jobbe sammen hver dag, men de møtes fordi det har verdi for dem. Tiden de tilbringer sammen benyttes til å dele informasjon, innsikt og råd. De diskuterer og hjelper hverandre med å løse problemer. Dette har ikke bare ren instrumentell verdi for det arbeidet som skal gjøres, men det utvikles personlige forhold og fellesskapsfølelse. De utvikler en taus forståelse som deles (ibid).

Wenger et al. (2002) understreker at praksisfellesskap ikke er et nytt fenomen, men har eksistert så lenge menneskene har samarbeidet. De finnes overalt; på jobb, skole, hjemme osv. Det som er nytt er at organisasjoner nå ser verdien av slike praksisfellesskap som et verktøy for å utvikle og beholde kunnskap i organisasjonen. Kunnskap blir i dag sett på som en mer verdifull ressurs enn tidligere og er et viktig konkurransefortrinn. Praksisfellesskap skiller seg fra organisert teamarbeid ved at de ofte oppstår av seg selv, er uformelle og løst sammensatt. En uformell struktur fører til uformell læring og det er i disse situasjonene vi i følge Wenger

har mulighet til å dele taus kunnskap. Selv om begrepet ikke er nytt mener han at: ”Det har både nyhedens øjeåbnende karakter, og det selvfølgeliges glemte velkendthed – men det er måske netop det karakteristiske ved vores mest nyttige indsigter.” Samtidig gir en ”beskrivelse av et velkjent fenomen mulighet for å utvikle våre intuitive oppfattelser: utdype og utvide dem, granske og gjenoverveie dem.” (Wenger 1991b s. 134, min overs.).

En fellesskapskoordinator skal hjelpe fellesskapet til å utvikle en praksis, og hjelpe fellesskapet til å utvikle seg som fellesskap. Det er som fellesskapskoordinator bibliotekarens utvidede rolle etter mitt syn vil være sentral i forhold til KM. En slik rolle krever sosiale ferdigheter og pedagogisk kompetanse, og er nok ofte mer avhengig av personlige egenskaper enn type utdanning. Brukernes syn på bibliotekaren som pedagog og som en mulig kultivator av praksisfellesskap vil bli utdypet i analysekapittelet.

I praksisfellesskap er det lederens oppgave å bringe folk sammen og gjøre det mulig for fellesskapet å finne sin egen retning, karakter og energi. Wenger et al. (2002 s. 146) kaller dette kultivering og presenterer syv prinsipper som kan bidra til dette.

1. Tilrettelegge for utvikling.

Dette innebærer en tilbakeholdenhet når det gjelder å ta avgjørelser innledningsvis. Et praksisfellesskap skal kunne endre kurs; nye medlemmer vil tilføre nye utviklingstrekk og utkommet skal ikke være sikkert og forutsigbart.

2. Åpne for dialog mellom de innenfor og de utenfor.

Å bringe informasjon utenfra inn i dialogen åpner for nye muligheter og større klarsyn.

3. Invitere til ulike nivåer av deltakelse.

Praksisfellesskap vil gjerne ha en kjernegruppe, men de fleste vil være mindre aktive, og det må lages rom også for disse.

4. Utvikle både offentlige og private rom.

Det er vanlig å fokusere på åpne arrangementer for alle medlemmene, men det er også behov for private rom for uformell samtale i hverdagen. På denne måten kan individuelle forhold styrkes.

5. Fokus på verdi.

Verdiene bør ikke fastsettes på forhånd, men utvikles over tid gjennom interaksjon. En bevissthet om verdien av å delta i fellesskapet, vil utvikle seg selv om denne ikke uttrykkes direkte.

6. Kombinere det velkjente med spenning.

Vellykkede fellesskap gir velkjent komfort, men dette bør kombineres med arrangementer som har utviklende og engasjerende effekt.

7. Skape en rytme.

Fellesskapet finner sin egen rytme, men nøkkelprosjekter og milepæler kan med hell bryte opp regelmessigheter.

Punkt 3 fokuserer på ulik grad av deltakelse i praksisfellesskapet. Denne prosessen kaller Lave & Wenger legitim perifer deltakelse.

2.5.1.4 Legitim perifer deltakelse

Sosiokulturell læring omtales også som situert læring. Med det menes at i et sosiokulturelt læringssyn så er læring alltid forankret i en kontekst, som vedrører både innhold og produksjon av kunnskap, og vurdering. I følge Lave & Wenger (1991) er det mest sentrale kjennetegn ved læring betraktet som situert virksomhet, en prosess som kalles *legitim perifer deltakelse*. Begrepet omtaler prosessen der nykommere gradvis blir en integrert del og etter hvert en ekspert i et praksisfellesskap. Den lærende beveger seg fra en perifer ytterkant i miljøet til full deltakelse. Læring blir dermed sett på som en kultiveringsprosess, der den lærende etter hvert får en ny identitet når han eller hun kan delta i nye aktiviteter, gjøre nye oppgaver eller oppnå ny forståelse (ibid). De lærende vil uunngåelig delta i praksisfellesskap, og vil bevege seg på en skala mellom legitim perifer deltakelse til full deltakelse. ”Legitim perifer deltakelse giver os mulighed for at tale om relationerne mellem nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og kunnskaps- og praksisfellesskaper.” (ibid s. 31). Begrepet har sitt utspring i mesterlære, det vil si læring som skjer i forholdet mester – lærling. I følge Lave & Wenger kan de mest interessante trekk ved mesterlære beskrives og analyseres som legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap. Situert læring er i følge forfatterne mer omfattende enn ”learning by doing” fordi læring er et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis. Denne nye oppfatningen av læring har fått betegnelsen legitim perifer deltakelse. Termen periferi antyder at det er mangfoldige og forskjelligartede, og mer eller mindre engasjerte og omfattende måter å være plassert på innenfor de områder av deltakelser som fellesskapet definerer. Legitim periferi er implisert i sosiale strukturer som innebærer maktrelasjoner. Legitim periferi kan også være en posisjon i forbindelsen mellom beslektede fellesskaper (ibid s. 37). Deltakelsens perifere karakter er derfor et positivt, dynamisk trekk. Det gir en åpning, en får tilgang til ressurser som etter hvert vil føre til at en erverver makt, ansvar og innflytelse.

Mulighet til å benytte en arena for læring som studiesenteret i et folkebibliotek representerer, kan være inngangsporten til et praksisfellesskap. Gjennom en felles identitet som voksenstuderende, gis de nyankomne mulighet til å utvikle relasjoner med de andre brukerne via legitim perifer deltakelse.

2.6 Nye roller for bibliotekarene?

Koenig (2000) skiller mellom ”codification and personalization” som to fundamentale tilnærminger til KM. Kodifisering tilhører tradisjonelle bibliotekoppgaver, og det er innen denne tilnærmingen bibliotekarer per i dag har mest å bidra med i KM. Koenig refererer en analyse over mulige roller for bibliotek- og informasjonsmedarbeidere i KM hvor han konkluderer ”that a role he describes as knowledge navigator, which could be likened to a spider in a gigantic ”knowledge web” offers librarians a once-in-a-lifetime opportunity to reinvent themselves as value-adding professionals.” (ibid. s. 209).

Artikkelen *Kultur for læring - i biblioteket* sto nylig å lese i tidsskriftet Bibliotekforum, og aktualiserer behovet for økt kunnskap om læringsprosesser blant bibliotekarer:

Problemet er etter mitt syn manglende kunnskap blant lærere og bibliotekarer om prosjektarbeidets grunnleggende idé. Studentene skal reflektere over hva de faktisk skal finne ut av, formulere problemstilling, planlegge prosessen og gjennomføre et lete-/søkearbeid. Til slutt skal de sette sammen informasjonen slik at det gir svar på spørsmålet og presentere det på en egnet og skikkelig måte. Dette er krevende, men det er først når vi får til en slik arbeidsprosess at prosjektarbeidsmetoden fungerer som den skal. Studentene skal lære noe om sin egen læreprosess, og de skal øve seg i kritisk tenkning.

Prosjektarbeidet forutsetter en aktiv lærerrolle, og en skolebibliotekar/folkebibliotekar som kan noe om denne metoden. Bibliotekaren må veilede ikke bare horisontalt, men også i dybden. Skal vi få dette til, må bibliotekarer kjenne til det pedagogiske grunnlaget for prosjektarbeidet og vite noe om problemformulering og arbeidets faser (Ingvaldsen 2005).

Egeland (2004) og Sætre (2002) er opptatt av bibliotek og læring, og Sætre skisserer en utvidet bibliotekarrolle med bakgrunn i utviklingen av en egen bibliotekpedagogikk. Knowledge Management har et teknologisk og et menneskeorientert perspektiv. Det menneskeorienterte perspektivet har basis i sosiokulturell læringsteori, og fremhever praksisfellesskap som essensielt for læring (Wenger 1991a, 1991b, 1998, Wenger et al. 2002). Syv områder for kultivering av praksisfellesskap er gjennomgått. Trygghet, tillit, læring og dialog fremheves som grunnleggende faktorer i KM (Krogh et al. 2001). Kuhlthau (1994,

2004) kobler et spekter av følelser til de ulike fasene av informasjonssøkeprosessen, og legger vekt på motsatsen til det hun kaller det bibliografiske paradigmet (ibid 1994). Felles for alle teoretikerne gjennomgått her, er at de ser videre og bredere enn det teknologiske perspektivet, og utover det tradisjonelle bibliografiske paradigmet. Ved å trekke inn læringsteorier, relasjoner, og emosjonelle og kognitive tilstander, utvides paradigmet til å representere et mer holistisk syn på informasjonssøkings- og læringsprosessen i biblioteksammenheng.

Jeg vil i det følgende oppsummere Sætres og KMs fokusområder for tilrettelegging av læring definert gjennom oppgaver og roller.

Bibliotekaren som pedagog og veileder

Sætre (2002) drøfter den utvidete bibliotekarrollen og påpeker at bibliotekarer bør forholde seg selvkritisk og forskende til måten de møter brukerne på, på samme måten som lærere bør gjøre det overfor studentene. Sætre opererer med Deweys veiledningsdefinisjon: ”Veiledning tar utgangspunkt i den som skal veiledes, dvs. tar utgangspunkt i den andres indre bilde av virkeligheten, den andres mentale kart”, og ”Veiledning hjelper en annen i vedkommendes læring og utvikling, den andres tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.” (ibid s. 164). I biblioteksammenheng snakker vi om bibliotekfaglig veiledning. Siden det arbeides med å gjøre systemene selvinstruerende, slik at bibliotekaren overflødiggjøres som mellomledd, velger Sætre å presentere tre veiledningsrelasjoner:

Bruker-bibliotekar

Bruker-system

Bibliotekar-bibliotekar

Når det gjelder relasjonen mellom bruker og bibliotekar, har bibliotekarer gjerne konsentrert seg mer om materialet som skal fremskaffes enn om brukeren, hevder Sætre (ibid s. 166). Dialogen har gjerne vært spørsmål og svar angående materialet. Tradisjonelt er det snakk om brukeropplæring, som søkestrategier og kildekritikk. Hvis veiledningen skjer i et formalisert læringsopplegg, kan bibliotekarrollen defineres sammen med læreren, slik at man får klare rammer for bibliotekarens funksjon. Rollen kan da utvides og få et mer proaktivt innhold. Når det gjelder relasjonen bibliotekar-bibliotekar (jeg ser i denne sammenhengen bort fra relasjonen bruker-system), påpeker Sætre at kollegaveiledning, ikke bare vil bidra til å videreutvikle den profesjonelle kompetansen, men øke bevisstheten om normer og faglig grunnlag for profesjonen.

Sætre tegner en skisse over ulike bibliotekarroller, som hun mener er et utgangspunkt for kritisk refleksjon over egen rolle og arbeidsmåter.

1. Tilretteleggeren

er systemorientert og mest opptatt av å utvikle et teknisk gjenfinningsapparat for brukerne. Bibliotekaren holder en lav personlig profil, og konsentrerer seg om det fysiske miljøet.

2. Veilederen

vil gjerne være mest mulig tilgjengelig for brukerne, og er opptatt av å danne seg et bilde av brukeren for å yte rask og effektiv hjelp. Veilederen forutsetter imidlertid at brukeren er aktiv, tar initiativ og stiller spørsmål.

3. Agitatoren

spør og snakker, men er ikke særlig flinkt til å lytte. Hun har initiativ og entusiasme, og kommer gjerne med anbefalinger baserte på egne preferanser. Hun er en sterkt synlig person, som gjerne markedsfører biblioteket.

4. Alliansebyggeren

er relasjonsorientert, og går inn for å ha et godt forhold både til brukere og kolleger. Hun kan godt være mer opptatt av å bli venner med brukerne enn av å løse referanseoppgaver.

Sætre hevder at en som rendyrker en av disse rollene, trolig ikke vil fylle bibliotekarrollen til fulle. En bibliotekar bør helst være en variant av samtlige for å kunne gi rollen allsidighet og fleksibilitet. En bør være seg bevisst hvor en selv passer best inn, og hvor gruppen av ansatte har sine sterke og svake sider. Ulike arbeidsoppgaver krever ulike roller. Utvikling av disse rollene forutsetter kunnskap om, og forståelse for, bibliotekpedagogiske tenkemåter.

Bibliotekaren som kultivator av praksisfellesskap, eller "chief knowledge officer" (CKO)

Hvordan kan bibliotekaren gå fra å være informasjonsleverandør til å bli kunnskapspartner?

Og hvordan kan bibliotekaren fungere som en kultivator av praksisfellesskap, og "chief knowledge officer" (CKO)? Slik jeg forstår Wenger et al. (2002) kunne bibliotekarens rolle i en slik situasjon ha vært å bidra til å føre de rette menneskene sammen, studenter med sammenfallende interesser og problem/fagområder og slik bidra til at praksisfellesskap kunne oppstå. Koenig (2000 s. 216) oppsummerer hva en CKO skal være i en organisasjon (min oversettelse, noe forkortet):

- CKO skal være organisasjonens fremste talsmann for læring og kunnskapsutvikling.

- CKO skal designe og implementere organisasjonens infrastruktur; opplæring, kunnskapsbaser, bibliotek, datavarehus, forskningsgrupper og ha forbindelse med eksterne akademiske organisasjoner.
- CKO vil være bindeleddet mellom organisasjonen og eksterne kunnskapstilbydere.
- CKO skal sørge for effektive og veldeignede datasystemer og nettverk for maksimal kunnskapsutnyttelse.
- CKO skal arbeide for bryte ned en naturlig uvilje mot å dele informasjon, og fostre et miljø der samarbeid og teamwork kan utvikles og blomstre.

Kan disse oppgavene være overførbare til bibliotekarer i et folkebibliotek som skal støtte voksne i livslang læring?

Bibliotekaren har en viktig understøttende rolle for praksisfellesskapet ved å administrere informasjon (Rumizen, Berg & Rafn 2003), men dette er ikke nok til å ha det overordnede ansvaret som går ut på å hjelpe fellesskapet til å utvikle en praksis og hjelpe fellesskapet til å utvikle seg som fellesskap¹⁰. I følge Rumizen et al. følger det nye roller og titler med KM. IBM har definert tre karakteristiske roller:

- Kunnskapsverter (opplæring)
- Kunnskapsetterforskere (bibliotekarer)
- Kunnskapsmeglere (kobler mennesker til mennesker)

Det er den siste rolletypen som er vanskeligst å finne, og som kjennetegner en CKO. Bibliotekarene er allerede kunnskapsetterforskere. I sin rolle som pedagog og veileder fungerer de som kunnskapsverter. Mens rollen som kunnskapsmegler kanskje kan sies å være ny? En CKO som har ansvaret for praksisfellesskap og som skal fungerer som kunnskapsmegler, må være menneskeorientert og ha høy grad av sosial kompetanse.

Som innen alle profesjoner, er bibliotekarenes menneskelige og sosiale egenskaper høyst ulike og individuelle. I forbindelse med tilpasninger til rollen som pedagog, veileder og CKO er man mer avhengig av å reflektere grundig over egen kompetanse og arbeidsmåter for slik å kunne tilpasse den enkeltes personlighet og kompetanseområder til rollen.

¹⁰ Se Wengers syv prinsipper for kultivering av praksisfellesskap s. 49.

2.7 Oppsummering

Gjennom blant annet Egeland's (2004) og Sætres (2002) studier ser vi at det fokuseres stadig sterkere på bibliotekenes rolle som kunnskapspartner i læringsprosesser. Fokus over fra informasjon til læring, og utviklingen av en egen bibliotekpedagogikk, gir indikasjoner på at bibliotekarens rolle i kunnskapssamfunnet er under utvikling. Et sosiokulturelt læringssyn vil i følge Egeland være mest hensiktsmessig for å kunne bidra til læring i bibliotek. Wengers (1998, Wenger et al. 2002) læringsteori om praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger 1991) tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn. Kuhlthau (1994, 2004) peker på prosessorientering som motsatsen til det bibliografiske paradigmet i informasjonssøkeprosessen. Bibliotekarenes nye roller tar utgangspunkt i det hun betegner som usikkerhetsprinsippet. Å være i stand til å identifisere ulike behov hos brukerne og vite hvordan man best kan gripe inn for å bidra til læringsprosessen, er sentrale utfordringer både når det gjelder generell veiledning, å kultivere praksisfellesskap og å bidra i informasjonssøkeprosesser.

Hvorfor er KM et viktig perspektiv som kan ha potensiale til å supplere tradisjonell pedagogisk teori i forbindelse med livslang læring? Tenkningen omkring kompetansereformen og livslang læring bygger på en sosialkonstruktivistisk pedagogikk. Samtidig arbeider mange av de voksenstuderende individuelt. Kan KM med tenkningen omkring praksisfellesskap representere et fruktbart supplement og bidra til å konkretisere bibliotekenes rolle i læringsprosessen? Gjennom deltakelse i praksisfellesskap langs en skala fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse, har vi i følge Lave & Wenger (1991) den mest optimale mulighet for læring. Et praksisfellesskap kan oppstå av seg selv, men må kultiveres. Sandberg (2005) har gjennom en studie av innvandrere og praksisfellesskap, vist at en bibliotekar i et folkebibliotek i Oslo har oppfylt alle de syv punktene for kultivering. Bibliotekaren har bidratt til læring og utvikling som har ført til endret atferd blant deltakerne i praksisfellesskapet, og slik vist at KM i praksis kan representere et nyttig perspektiv for læring i en bibliotekkontekst.

3. Metode

3.1. Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet

For å belyse og besvare problemstillingen om hvordan voksne i livslang læring opplever folkebibliotek og studiesenter som pedagogisk verktøy for egen læring, ønsket jeg å gjennomføre en empirisk undersøkelse. Empiri betyr at påstander om virkeligheten må ha sitt grunnlag i erfaring, ikke synsing. Det anbefales en kvalitativ tilnærming når hensikten er å få fylldige beskrivelser fra informantene, og når man skal undersøke fenomener man ikke kjenner så godt og som det er lite forsket på (Johannessen & Tufte 2002). Et mål med denne undersøkelsen er å få kunnskap om sosiale fenomener som oppstår i forbindelse med læringsprosesser. Læringsprosesser kan ikke måles, telles, veies eller observeres, og derfor er en kvalitativ heller enn en kvantitativ tilnærming til problemstillingen mest relevant.

All menneskelig handling har en *meningsdimensjon*, det vil si at mennesker har egne oppfatninger og fortolkninger av det som skjer rundt dem. For å forstå det som skjer, må forskeren ha innsikt i den meningsdimensjonen som ligger bak menneskers handling og samhandling. Og slik innsikt kan man kun få ved å samtale med mennesker og delta i de aktiviteter som en skal studere. For å samle inn slike data må man bruke kvalitative forskningsteknikker som kvalitative intervjuer og deltakende observasjon (Johannessen & Tufte 2002 s. 76).

En kvalitativ tilnærming karakteriseres av at det innsamles myke data, det vil si tekstutsnitt som belyser teoretiske variabler eller kategorier. Dette gir stor fleksibilitet. Dataanalyse og fortolkning skjer løpende og integrert med datainnsamling. Nyttverdi ut over den konkrete undersøkelsen er overførbarhet (ibid s. 77). Kvalitativ metode er i følge Gorman & Clayton (2003) en iterativ og ikke-lineær prosess, det vil si at man lærer underveis i prosessen og må justere problemstillinger og tilnærming til problemet etter hvert som man gjør seg nye erfaringer og oppnår nye innsikter. Gorman & Clayton hevder at kvalitative intervjuer har to viktige fordeler:

1. Ved bruk av åpne spørsmål blir informanten oppmuntret til å snakke om viktige selvopplevde episoder og relasjonsforhold. Dette kan være av stor verdi for å forstå kontekst og oppdage nye sammenhenger.
2. Dialogen mellom forsker og informant tillater samtalen å ta nye og kanskje uventende retninger, noe som kan gi ekstra bredde og dybde til forståelsen av problemet eller temaet for undersøkelsen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen i form av kvalitative intervjuer.

Jeg ønsket å benytte et delvis strukturert intervju, dvs. intervju basert på intervjuguide. Slik er det mulig å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon (Johannessen & Tuft 2002 s. 102). Kvale (1997) definerer det halvstrukturete livsverden-intervjuet som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (ibid s. 21). ”Et intervju er bokstavelig talt et *inter view*, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse” (ibid s. 28). I følge Gorman & Clayton (2003) er det nødvendig for en uerfaren forsker å sette opp en detaljert intervjuguide. Slik sikrer man at alle områder innen problemstillingen blir dekket, men gir allikevel rom for utfyllende opplysninger fra informanten.

3.1.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Kvale (1997) anbefaler at intervjuguiden¹¹ inneholder en grov skisse over emner, samt et forslag til spørsmål. Spørsmålene bør være lette å forstå, korte og fri for akademisk sjargong. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg vekt på å lage åpne spørsmål som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Spørsmålene ble laget detaljert og fulgte problemstillingens underkategorier. Det var likevel åpent for tilleggs- og utdypningsspørsmål, og i utgangspunktet var målet å gjennomføre en samtale slik et semistrukturert intervju skal legge opp til. Jeg var inspirert av Rundbergs (2004) spørsmålsstillinger fra hans undersøkelse om bibliotekarenes holdninger til folkebibliotek og livslang læring. Hilde Ljødal (2004) har delt sine erfaringer fra intervjuundersøkelsen hun foretok i forbindelse med sin diplomoppgave. Hun anbefalte færre spørsmål, da hun fikk inn et mye større datamateriale enn det som var håndterbart for oppgavens størrelse og omfang. Jeg gjennomførte videre et pilotintervju med en medstudent som resulterte i noen justeringer av intervjuguiden. Ideelt sette burde pilotintervjuet vært gjennomført med en aktuell informant fra studiesenteret, men av hensyn til tidsaspekt og praktiske årsaker lot det seg ikke gjøre.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Valg av case

”Caseundersøkelser er ingen egen metode, men en forskningsstrategi som benytter seg av både kvalitative tilnæringer (observasjon og åpne intervjuer) og kvantitative tilnæringer som eksisterende statistikk og spørreskjemaundersøkelser.” (Johannessen & Tufte 2002 s. 61). Som nevnt i innledningen falt valg av case for den empiriske undersøkelsen på Lillehammer studiesenter. Gjennom søk på folkebibliotek og livslang læring på verdensveven fikk jeg et treff i Vox sin prosjektdatabase med beskrivelse av prosjektet ”Åpent studiesenter: the missing link”. Studiesenteret utpekte seg som en interessant arena for utvelgelse av informanter fordi senteret er et resultat av en aktiv holdning fra folkebibliotekets side når det gjelder å fokusere på voksne i livslang læring i lokalsamfunnet. Ved nærmere kontakt med biblioteksjefen ble det utvist stor velvillighet for å legge til rette for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg kommer tilbake til en mer detaljert beskrivelse av case og Lillehammer studiesenter i kapittel 3.3.

3.2.2 Utvelgelse av informanter

Styrken ved kvalitativ metode er at man gjennom å dybdeintervjue relativt få informanter kan oppdage, og få ny innsikt i temaet rundt problemstillingen. Johannessen & Tufte (2002) anbefaler mellom 10-15 informanter som et adekvat antall ved gjennomføring av en kvalitativ intervjuundersøkelse. I oppgaveprosjektets innledningsfase ble jeg forespeilet å få tilgang til lister over de ca. 200 brukerne av studiesenteret som er registrert med nøkkelkort. Listene inneholder navn, adresse, telefon og type utdanning. Intensjonen var å kunne foreta et strategisk utvalg fra ulike utdanningstyper for slik å sikre spredning innen variablene kjønn og utdanning. Dessverre fikk jeg allikevel ikke tilgang på grunn av intern juss og personvern. Det ble i stedet hengt opp et oppslag på studiesenteret med oppfordring til brukerne om å melde seg frivillig som informanter¹². Etter to uker var det ingen som hadde meldt seg, og jeg besluttet å reise til Lillehammer for å forsøke å verve informanter direkte. Jeg hadde således ingen kontroll over hvilken utdanning de ulike informantene tok og var nødt til å gjøre en avtale direkte med de som sa seg villig til å stille opp på intervju. Det viste seg i ettertid at spredningen i kjønn, alder og utdanningstype allikevel var ganske god blant de ti informantene jeg endte opp med å intervju. Dette kommer frem av tabellen over informanter under. Informantene ble gitt pseudonym, og presenteres mer detaljert i forbindelse med analysen i kapittel 4.1.

¹¹ Se vedlegg 1; Intervjuguide.

¹² Se vedlegg 2; Oppslag om søking etter informanter.

Pseudonym	Kjønn/nasjonalitet	Alder	Type utdanning	Tidligere utdanning/yrke
Monica	K	22	Allmennfag	VK1 Butikkfag
Petter	M	28	Høgskole	Adm./øk. Høgskole/Aetat
Hanna	K	29	Barne- og ungdomsarbeider	Kokk- og stuertskole
Ellen	K	30	Allmennfag	Kokk
Kristian	M	30	Allmennfag	Yrkesskole/ulike jobber
Inger	K	35	Høgskole	Barnehage
Georg	M fra Tsjetsjenia	36	Allmennfag	Økonomi/jobbet i butikk
Pierre	M fra Kongo	38	Norsk og engelsk	Ernæringsfysiolog
Anne	K	39	Høgskole	Jobbet i forsvaret
Gro	K	42	Hjelpepleier	Kokk

Tabell 1: Oversikt over informantene

Det ble brukt to hele dager til observasjon og verving av informanter. Jeg fikk låne nøkkelkort og hadde således fri adgang til studiesenteret som er åpent fra kl. 7 til 24. Selve intervjuingen foregikk over to todagers perioder, først 10. og 11. mars 2005 med henholdsvis to og fire intervjuer. De siste intervjuene ble foretatt 7. og 8. april 2005 med henholdsvis to og to intervjuer. Jeg besluttet å gjennomføre et intervju med biblioteksjefen ved Lillehammer folkebibliotek avslutningsvis, for å unngå misforståelser eller feiltolkninger i forbindelse med bibliotekets rolle i forhold til studiesenteret. Dette intervjuet ble gjennomført 7. april 2005 og varte i ca. 1 time.

3.2.3 Observasjon

Observasjon var ikke tiltenkt som metode innledningsvis i arbeidet med forskningsdesignet. Det viste seg imidlertid at det var observasjon jeg gjennomførte i praksis etter å ha sittet to hele og to halve dager i studiesenteret og jobbet innimellom verving av informanter. I utgangspunktet kan situasjonen som oppstod defineres som ikke-deltakende observasjon, men det oppstod etter hvert situasjoner hvor en nærmere refleksjon over egen rolle var naturlig. De brukerne jeg hadde spurt om å stille opp til intervju visste hvem jeg var. I følge Johannessen & Tuft (2002) defineres en situasjon der forskeren blir en del av det miljøet som studeres som observerende deltakelse. Man deltar i den ordinære samhandlingen mellom

aktørene, men forskningen foregår ikke skjult; de andre kjenner til forskerens status som forsker. Det kom imidlertid en bruker inn som ikke visste hvem jeg var, og som henvendte seg til meg som en hvilken som helst bruker av senteret. Det ga meg rollen som fullstendig deltaker; man blir en del av det miljøet som studeres (ibid). Denne situasjonen ga meg anledning til å få erfaring med interaksjonen som kan oppstå mellom brukerne. Det må igjen understrekes at observasjon i utgangspunktet ikke var tiltenkt som forskningsmetode og derfor ikke var forberedt på noen måte, og den er heller ikke gjenstand for analyse. Men det å oppleve miljøet og samhandlingen i studiesenteret direkte som bruker var meget nyttig for slik å kunne sette seg bedre inn i informantens situasjon under intervjuene.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg fikk låne et møterom på Lillehammer bibliotek hvor intervjuene kunne gjennomføres utforstyrret. Intervjuenes varighet var mellom 45 minutter og 1 time. For å kunne konsentrere meg maksimalt om samtalen med informanten og ikke risikere at viktig informasjon gikk tapt, valgte jeg å ta intervjuene opp på bånd. Ingen hadde motforestillinger mot dette, og jeg opplevde heller ikke at det hemmet informantene i å samtale fritt og naturlig. Et av intervjuene ble bare delvis registrert da jeg glemte å snu kassetten, og et av intervjuene hadde særdeles dårlig lyd kvalitet da jeg hadde plassert båndopptakeren for langt unna samtidig med at informanten snakket lavt. Jeg gjorde notater underveis i intervjuene, men nyanser og viktige synspunkter kan allikevel ha gått tapt. De åtte resterende intervjuene hadde derimot god lyd kvalitet og ble tatt opp i sin fulle lengde.

Muligheten til å spille av hvert intervju flere ganger ga et godt utgangspunkt for å reflektere over egen samtale- og intervjuteknikk. Det var spesielt nyttig å få avklart situasjoner der lyttingen ikke var aktiv nok, der det forekom avbrytelser og der informanten ikke fikk snakke ferdig. Jeg hadde også en tendens til ikke å la informantene tenke i fred før de svarte, og var litt for ivrig etter å hjelpe dem i gang. Det kom også tydelig frem hvor ytterlige oppfølgings spørsmål burde vært stilt, og der intervjuet burde vært ledet mer i riktig retning.

Ingen av informantene reagerte negativt på intervjusituasjonen, og hadde ingen spesielle avsluttende kommentarer til intervjuet. De fleste forholdt seg uproblematisk til tema og spørsmål. Anne oppsummerer slik: ”Jeg synes det var et innmari greit intervju, noen ganger kan intervjuer være så vanskelig, du vet nesten ikke hvordan du skal svare, men det var innmari greie spørsmål.”

3.2.5 Transkribering

”Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftspråk med helt andre regler” (Kvale 1997 s. 104). Alle intervjuene ble transkribert så fort det var praktisk mulig etter gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene ble i utgangspunktet transkribert i sin helhet. Av og til ble det imidlertid vekslet mellom å skrive stikkord og fulle setninger, avhengig av hvor relevant informantens uttalelser var for tema og problemstillinger. Transkriberingen ble supplert med egne notater av situasjoner der kroppsspråk, tonefall, stemningsleie osv. var fremtredende og kunne ha betydning for videre tolkning og analyse. Sitatene som er benyttet i oppgavens empiridel er språklig justert ved at småord og gjentakelser er fjernet, uten at meningsinnholdet er endret. Der sammenheng og mening ikke kommer tydelig frem i sitatene, er dette føyd til i klammeparentes.

3.2.6 Svakheter ved kvalitativt intervju som metode

Gorman & Clayton (2003) lister opp fire punkter som kan være negative aspekter ved kvalitative intervjuer; kostnader, ukritisk, for personlig, spesielt sårbart for feil grunnet forutinntatthet, påvirkning osv. (bias). Både bevisst og ubevisst oppførsel fra intervjuerens side kan påvirke informanten i ulike retninger. Selv om undertegnede var seg bevisst idealet om å fremstå som åpen, vennlig, imøtekommende, oppmuntrende, nøytral og lyttende, var det dessverre ikke til å unngå at personlige synspunkter av og til kom frem under dialogen. Hvorvidt dette påvirket informantene til å svare annerledes enn de ellers ville gjort er vanskelig å si. Men det er allikevel viktig å påpeke dette som en mulig svakhet ved undersøkelsen. Jeg går ut i fra at uerfarenhet i slike situasjoner er en sterkt medvirkende årsak, og at evnen til å turnere spontane reaksjoner og innfall med en mer nøytral og distansert holdning kommer med ytterligere erfaring.

En vesentlig kritikk av kvalitative intervjuer er faren for å stille ledende spørsmål. I følge Kvale (1997) er det kvalitative forskningsintervjuet særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjusvarenes reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger. ”Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet; men de kan snarere styrke den. Ledende spørsmål blir

antakeligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer.” (ibid s. 97).

3.3 Beskrivelse av case

”Ved casestudier er det særlig to kjennetegn som er felles: en avgrensning av hva som inngår i caset og hva som faller utenom, dessuten en inngående beskrivelse av det definerte caset.” (Johannessen & Tufte 2002 s. 61). Den empiriske undersøkelsen er avgrenset til å gjelde folkebibliotekets rolle som pedagogisk verktøy for voksne i livslang læring. For lettere å kunne sammenlikne svarene i intervjuundersøkelsen, har jeg valgt informanter som er i et formelt utdanningsløp og således deler det samme utgangspunktet for bruk av bibliotek og studiesenter. Det søkes allikevel å avdekke den uformelle læringen som eventuelt oppstår og slik fokuseres det både på den vide og smale definisjonen av livslang læring¹³. Lillehammer ligger i Oppland fylke som er et fylke med et relativt lavt utdanningsnivå¹⁴. Behovet for videreutdanning for voksne er derfor stort. Kommunen har ca. 26.000 innbyggere.

3.3.1 Studiesenteret i Lillehammer folkebibliotek

Biblioteksjef Trond Minken ved Lillehammer folkebibliotek var som nevnt en av deltakerne i prosjektet Pedagogikk i verkstader for sjølstudium (PiVS) som ble gjennomført ved Høgskolen i Bergen i perioden 2000-2001. Målet med dette prosjektet var at de ansatte i folkebibliotekene skulle få anledning til å utvikle kompetanse i veiledning av voksne, slik at bibliotekene kan bli bedre læringsarenaer i samband med etter- og videreutdanningsreformen. Minken er talsmann for studieverkstedmodellen som trekker biblioteket inn som pedagogisk verktøy i blant annet voksenopplæringssammenheng. I Lillehammer ble det gjennomført et prosjekt som delvis ble finansiert av Vox gjennom kompetanseutviklingsprogrammet¹⁵. Det hadde prosjektnavn ”Åpent studiesenter: the missing link”. Hovedmål for prosjektet var blant annet å utvikle og prøve ut et tilbud som gjør det mulig for langt flere voksne i Lillehammer-

¹³ Se kapittel 1.3.3 for definisjon av livslang læring.

¹⁴ I 2003 hadde 17,6 % av befolkningen i Oppland høyere utdanning. Landsgjennomsnittet var på 23,5 %; høyest i Oslo med 38,4 % og lavest i Hedmark med 17,5 %. Kilde SSB: <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/tab-2004-09-23-01.html>

¹⁵ Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) er en del av Kompetansereformen og har som hovedformål “å bidra til nyskaping i og videreutvikling av markedet for etter- og videreutdanning.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2000).

regionen å realisere livslang læring (Vox 2002). Det resulterte i ”Åpent studiesenter” som markerte sin åpning 14. mai 2003. Senteret er et samarbeidsprosjekt mellom Lillehammer bibliotek og kurs- og kompetansesenteret Opus¹⁶ Lillehammer. Prosjektperioden var fra 1. august 2002 til 31. desember 2004. Det knyttet seg derfor en viss spenning til den videre driften i 2005, men i desember ble det avklart at tilbudet om studiesenter ville fortsette.

Formålet med studiesenteret er at det skal være et åpent og gratis tilbud til samfunnet som helhet, særskilt rettet mot næringslivets og enkeltpersoners behov for kompetanseutvikling. Senteret skal være et innbydende og formålstjenlig samlings- og arbeidssted for voksne personer i en læringssituasjon utenom eller etter ordinær grunnutdanning (Lillehammer kommune 2004).

3.3.1.1 Hva tilbyr studiesenteret og hva omfatter tjenesten?

Studiesenteret er et åpent og gratis tilbud rettet mot voksne i en etter- og videreutdanningssituasjon (annengangs-studerende). Det skal tilby gode betingelser for læring, med nødvendige og tidsmessige lokaler og hjelpemidler, veiledning og et stimulerende studiefellesskap. Tilbudet skal utfylle og supplere arbeidsplasser, hjem og eventuelle læresteder. Det skal dekke det faglige, pedagogiske og sosiale/kulturelle behovet både for individuelt og gruppearbeid. Lokalene ligger i bibliotekbygget og har både egen inngang, og inngang via biblioteket.

Tjenestene er først og fremst rettet mot voksne personer (dvs. over 23 år) i Lillehammer-regionen, som tar eller kan ha nytte av opplæring, etter- og/ eller videreutdanning, integreringsprogram mm.

Adgangen knyttes til en avtale om lån av nøkkelkort. Den innebærer at innehaveren er villig til å følge gjeldende regler for senteret, beviselig følger kurs, opplæring eller annet etter- eller videreutdanningsopplegg og på dette grunnlaget innvilges nøkkelkort.

Hva omfatter tjenesten?

- Alminnelig tilgang til lokalene alle dager mellom kl. 07.00 og 24.00
- Mulighet for individuelt eller gruppearbeid, med bruk av flyttbare arbeidsbord
- Grupperom (som kan reserveres)
- Tilgang til internett og tekstbehandling fra en av senterets 10 maskiner, eller egen

¹⁶ Opus = Opplærings- og utviklingssenter.

maskin

- Utskriftsmuligheter
- Oppslagsbøker
- Tilgang til biblioteket og dets tjenester
- Kaffeautomat og "pausekrok"
- Oppslagstavle

(Lillehammer kommune 2004).

3.4 "Inspiring learning for all" – analysemetode utviklet av MLA

Jeg ble første gang oppmerksom på denne metoden etter ABM- konferansen "Læring for alle", og i oppgaveprosjektets planleggingsfase vurderte jeg å benytte MLAs¹⁷ metode for å måle læring i museums-, - bibliotek-, og arkivinstitusjoner. Programmet "Inspiring learning for all" (MLA 2004) er utviklet med det formål å tilby et verktøy slik at man enklere kan måle den uformelle læringen som oppstår i forbindelse med konkrete prosjekter og aktiviteter i MLA-institusjonene. MLA kategoriserer læring i fem såkalte GLOs¹⁸:

- Kunnskap og forståelse (Knowledge and Understanding)
- Ferdigheter (Skills)
- Holdninger og verdier (Attitudes and Values)
- Fornøyelse, inspirasjon, kreativitet (Enjoyment, Inspiration, Creativity)
- Aktivitet, adferd og utvikling (Activity, Behaviour and Progression)

Da metoden som nevnt er utviklet for å måle brukernes uformelle læringsutbytte ved konkrete utstillinger og aktiviteter, besluttet jeg etter nærmere vurdering å allikevel ikke benytte analysemetoden. Dette fordi den planlagte undersøkelsen av voksne i livslang læring representerer en annen type læringskontekst, og i stor grad innebærer formell læring. Underveis i intervjuene og analysearbeidet har jeg likevel benyttet de fem læringskategoriene, da de kan oppfattes som allmenne for både uformell og formell læring. Kategoriene er såles trukket ut i fra sin opprinnelige kontekst, men fungerer allikevel som et samlende analyseapparat i deler av analysen.

¹⁷ MLA = Museums, Libraries and Archives Council, UK.

¹⁸ GLOs = Generic Learning Outcomes.

4. Analyse av intervjuundersøkelsen

4.1 Innledning

”... det er et veldig stort sprang når man er voksen og skal prøve å lære igjen.” (Ellen).

Denne delen av oppgaven skal handle om hvordan brukere av studiesenter og bibliotek opplever sin situasjon som voksenstuderende. Det skal handle om brukernes livsverden, læringshistorier, tilfredsheter, ønsker og behov. Gjennom samtale, refleksjon og diskusjon har informantene delt situasjonsbeskrivelser, opplevelser og historier. De har både bekreftet de opprinnelige målsettingene med studiesenteret, og samtidig bidratt med tanker og ønsker for et forbedret læringsmiljø.

Analysen er organisert slik at kapitteloverskriften vil samsvare med problemstillingens kategorier av underspørsmål. Jeg har redigert transkripsjonene ved å fjerne småord og gjentakelser, uten å endre meningsinnhold.

4.1.1 Presentasjon av de ti informantene

Jeg vil først presentere de ti informantene som deltok i intervjuundersøkelsen. Det var opp til informantene selv å sette grenser for hva de ønsket å fortelle om seg og sitt privatliv, og derfor er ikke alle variabler tatt med for alle informantene. De variabler som er med i denne presentasjonen er alder, familiesituasjon, bosted, type utdanning man tar nå og hvor langt man er i løpet, tidligere utdanning og tidligere arbeidserfaring, om man har tilgang til pc og internett hjemme, hvor ofte man bruker studiesenteret, og eventuelle fremtidsplaner.

Jeg har gitt informantene pseudonymer og de presenteres kronologisk etter alder, fra yngst til eldst.

"Monica"

Monica er 22 år og har nylig flyttet til Lillehammer. Hun bor i kollektiv med to andre personer. Hun tar fagene matematikk, norsk og nyere historie for å bli ferdig med

studiekompetansen. Store deler av studiet er basert på selvstudium, men de har undervisning to kvelder i uken, og samlinger ca. 1 gang pr. mnd. Monica er ferdig til våren. Hun gikk tidligere VK1 Butikkfag. Hun jobber mye ved siden av studiene. Hun har lyst til å utdanne seg til fotterapeut eller hudpleier. Har pc, men ikke internett hjemme. Monica bruker studiesenteret 3-4 ganger i uka.

"Petter"

Petter er 28 år, single, og bor på Hamar. Han bruker studiesenteret på Lillehammer fordi han jobber i gruppe med to andre medstudenter som er herfra. Han følger et servicestudie i regi av Høgskolen i Hedmark. Kurset er kommet i gang gjennom et samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark, Aetat og Trygdeetaten, med tanke på fremtidig opprettelse av servicekontor. De fleste studentene på kurset kommer fra offentlig forvaltning. Kurset går over to år på deltid, og han følger nå andre semester. Det er to samlinger à tre dager per semester. Petter jobber fulltid i Aetat, og fikk tilbud om videreutdanning gjennom jobben. Tidligere har han to år med høgskoleutdanning i økonomi og administrasjon, og han har jobbet i offentlig forvaltning i seks år. Han har pc og internett hjemme. Dette er tredje gangen han bruker studiesenteret.

"Hanna"

Hanna er 29 år og alenemor med en datter på tre år. Hun bor sentralt i Lillehammer. Fra tidligere har hun to år på kokk- og stuertskole, og jobbet flere år som kokk. Yrket lot seg vanskelig kombinere med rollen som småbarnsforelder, derfor har hun valgt å utdanne seg til barne- og ungdomsarbeider i regi av Opus. Hun har hatt praksis i en barnehage i ett år, og hun er fortsatt der et par dager i uken og også som ekstravikar. Kurset begynte i januar, men skulle egentlig begynt i oktober. Så hun skal gjennom mye pensum på kort tid, eksamen er i juni. Det er samlinger en kveld pr. mnd., resten er selvstudium. Hanna ønsker seg praksis i barnevernet. Hun har både pc og internett hjemme. Hun bruker studiesenteret 2-3 ganger i uka. En dag annenhver uke jobber hun med gruppearbeid i grupperommet. Gruppen er i studiesenteret 3-4 timer av gangen. Når hun jobber alene er hun her 1-4 timer.

"Ellen"

Ellen er 30 år, bor i Lillehammer og har tre barn. Hun har vært kokk og servitør og drevet i kafébransjen. Hun ble lei av arbeidstidene og ville skifte retning. Hun begynte på grunnkurs i helse- og sosialfag, og gikk videre på allmennfagene. Hun tar fire fag nå, historie, norsk, samfunnsfag og engelsk på ett år. Det krever mye lesing. De har noen få forelesninger, men mye er basert på selvstudium. Hun har matematikk og naturfag igjen før hun har full

studiekompetanse. Ellen har tenkt seg videre innen helsefag, muligens helsesekretær. Hun bruker studiesenteret hver dag, og er der mellom 2-14 timer per dag.

"Kristian"

Kristian er 30 år, og født og oppvokst på Lillehammer. Han følger nå videregående opplæring i norsk og nyere historie, og er ferdig denne våren. Tidligere har han tatt fire andre fag over to år. Kristian har yrkesskole fra tidligere, og har jobbet innen mange ulike yrker. Han tar fagene like mye for å forbedre sine egne allmennkunnskaper som for å få formell studiekompetanse. Han konsentrerer seg om studiene på heltid og jobber ikke ved siden av. Kristian har ingen konkrete videre studieplaner, og vil foreløpig jobbe etter endt kurs. Han har pc, men ikke internett hjemme, og bruker studiesenteret fra 1 til 3-4 ganger i uka. Som regel er han her ca. én time per gang.

"Inger"

Inger er 35 år, har mann og to barn og bor i Øyer kommune. Hun har jobbet elleve år i barnehage, og ønsket å begynne med noe nytt. Hun har tidligere jobbet i reklamebyrå, og ønsket seg tilbake til grafisk bransje. Hun tar nå første år med Bachelor i Medie-management på Høgskolen i Gjøvik. Men for å komme inn der måtte hun ta opp noen fag, og da brukte hun studiesenteret mye. Hun tok studiekompetanse med fagene matte, naturfag, engelsk og norsk. Nå bruker hun studiesenteret sjeldnere, men da hun tok studiekompetanse brukte hun det 3-4 ganger i uka, og var her hele dagen. Inger har pc med internett hjemme.

"Georg"

Georg er 36 år, gift og har to barn. Han kommer opprinnelig fra Tsjetsjenia og har bodd i Norge i tre år. Han følger introduksjonsprogram i norsk og engelsk ved voksenopplæringen. I tillegg tar han kurs i fysikk, matte og kjemi ved Opus som påbygning for å komme inn på byggingeniørstudiet i Oslo. Han har tidligere studert økonomi og jobbet i butikk. Han har pc og internett hjemme.

"Pierre"

Pierre er 38 år. Han kommer opprinnelig fra Kongo og har bodd i Norge i 2 1/2 år. Han er ernæringsfysiolog fra hjemlandet, og må søke om å få godkjent utdannelsen i Norge. Han følger obligatorisk norskundervisning, og for å dokumentere språkkunnskaper må i han tillegg

ta engelsk, fordi han kommer fra et fransktalende land. Han er ferdig i juni. Pierre bruker studiesenteret 2-3 ganger per uke, og er her ca. 1-4 timer per dag. Han har ikke pc hjemme.

"Anne"

Anne er 39 år, har mann og tre barn. Hun har bodd ti år i Lillehammer. Har tidligere jobbet i forsvaret, men gikk av under nedskjæringer med en utdanningspakke på tre år. Hun valgte å begynne på servicestudiet på Høgskolen i Hedmark, og studerer sammen med Petter. De jobber sammen med gruppearbeid på studiesenteret. Servicestudiet er på deltid over to år, og etter det ønsker hun å ta kurs innen språk og personalutvikling. Av tidligere utdanning har hun videregående skole, yrkesrettet handelsskole, folkehøgskole og husmorskole. Anne har pc og internett hjemme. Hun bruker studiesenteret kun i forbindelse med gruppearbeid, det vil si ca. 1 gang per måned. Ellers jobber hun hjemme med studiene.

"Gro"

Gro er 42 år og har to barn. Hun utdanner seg til hjelpepleier. Før det tok hun opp noen allmennfag på privatskole. Gro er utdannet kokk. Nå jobber hun 30 % i en bolig for psykisk utviklingshemmede ved siden av skolegang. Gro fikk vite at hun hadde dysleksi da hun var 40 år. Med lydbøker og viljestyrke greier hun seg bra på skolen, og som hun sier: "man er jo ikke dummere selv om man har dysleksi." Hun bruker studiesenteret 1-3 ganger i uka, 3-4 timer per dag. Én gang per uke møter hun medstudenter og jobber med gruppearbeid i grupperommet. Hun har pc med internett hjemme.

4.2 Hva karakteriserer voksne i livslang læring?

Målgruppen som er undersøkt er voksne i formell livslang læring. I begynnelsen av intervjuet ble informantene oppfordret til å fortelle litt om seg selv og sin livssituasjon for slik å kunne bli i stand til å danne et bilde av eventuelle felles karakteristikk. Presentasjonene over er basert på disse historiene. Hvilke felles karakteristikk er fremtredende?

Syv av ti informanter følger på det nåværende tidspunkt utdanning på videregående nivå innen allmennfag og helsefag. Tre informanter tar høgskoleutdanning, én på fulltid og to på deltid. Fulltidsstudenten hadde nylig også fulgt voksenopplæring for å tilegne seg studiekompetanse. To er fremmedspråklige og følger i tillegg til andre fag et introduksjonsprogram med norskkurs. Informantenes alder varierer mellom 22 og 42 år. Fire

av informantene er menn og seks er kvinner. De fleste har familie. De fleste informantene har yrkesfaglig utdanning fra før samt en god del arbeidserfaring. Tre har tidligere utdanning på høgskolenivå. Noen studerer fulltid, mens andre studerer deltid og jobber ved siden av. Alle bortsett fra en informant har pc hjemme, men tre av ti har ikke tilgang til internett.

Felles for alle er at utdanningen er påbegynt etter eget initiativ. Som intervjuer registrerte jeg entusiasme og vitebegjærlighet hos samtlige som utløsende årsak til å velge en tilværelse som voksenstuderende. Alle virket meget motiverte og engasjerte. Informantene var reflekterte i forhold til egen studiesituasjon, og de fleste hadde en noenlunde klar plan med hva de ville videre.

Voksne i livslang læring er en heterogen målgruppe med variert livssituasjon og bakgrunn. Grovt sett kan man allikevel si at et fellestrekk for gruppen av de ti voksenstuderende informantene som benytter studiesenteret på Lillehammer, er mangel på formell studiekompetanse og et ønske om å forbedre sine allmennekunnskaper. Det mest karakteristiske fellestrekket sett i et læringsteoretisk perspektiv er motivasjon, initiativ til egen kompetanseheving og en reflektert holdning til egen læring. I følge voksenpedagogiske prinsipper er den vesentligste forskjellen på læring for barn og voksne at voksnes opplæringsdeltakelse er frivillig.

Voksne setter seg andre mål en unge gjør. Voksnes mål endres med modningsprosessen. [...] Læring i voksen alder består mye i å lære hvor tingene finnes, hvor folk som vet og folk som tar beslutninger, befinner seg - og hvem de er. Voksenlæring består i å gjøre seg kjent innenfor den verden man er avhengig av og under påvirkning av, slik at man selv blir i stand til å påvirke, tilpasse og endre (Bjerkaker 2001 s. 40).

Informantenes motivasjon kan tolkes noe ulikt ut ifra yrkesbakgrunn og fagvalg. To av dem som tar høgskoleutdanning er primært motivert til å lære mer om emner som konkret kan komme til nytte i en jobbsituasjon, både aktuell og fremtidig. Petter ble motivert til å ta videreutdanning gjennom sin jobb i offentlig forvaltning, og for ham er valg av studium i utgangspunktet av instrumentell karakter, ved at det skal føre til en kompetanseheving på arbeidsplassen. Samtidig ser han det uformelle læringsutbyttet ved å jobbe i grupper og få ta del i andres erfaringsverden. Slik kan man si at motivasjonen følger begge læringsdimensjonene av formell og uformell læring. Det samme gjelder for Anne, hun vet godt hva hun ønsker å jobbe med i fremtiden, og har et konkret, produktorientert mål for utdannelsen. Samtidig gir hun uttrykk for hvordan hun lærer av alle situasjoner som oppstår i

forbindelse med det formelle læringsløpet. Spesielt Petter og Anne, som jobber sammen i gruppe, understreker nytten av å samarbeide, og den økte innsikt og forståelse det gir å få ta del også i andres erfaringer. Kuhlthau (1994, 2004) skiller mellom produktorientering og prosessorientering i informasjonssøkeprosessen. Denne innfallsvinkelen kan kanskje utvides til å gjelde hele studentenes læringsprosess, fra de vurderer å starte som voksenstuderende og søker informasjon om ulike tilbud, til den formelle utdannelsen er fullført. Selv om informantene i utgangspunktet kan sies å være drevet av en produktorientert motivasjon, karakteriseres selve læringssituasjonen som prosessorientert. Senere i analysen vil vi se at informantene gir uttrykk for mulige ”zones of intervention”, ikke kun i selve informasjonssøkeprosessen, men mer generelt som veiledningsbehov i læringssituasjonen.

Flere av informantene som tar allmennfag eller helsefag har hatt yrker som ikke lenger passer for livssituasjonen, og tar derfor studiekompetanse som et utgangspunkt for videre utdanning. Noen har valgt en mer yrkesrettet retning. Deres motivasjon er i utgangspunktet primært bytte av yrke, og kan således også sies å være instrumentell. Kristian uttrykker derimot eksplisitt at han tar utdannelsen også for å øke sin egen innsikt og forståelse: ”Jeg tar denne utdanninga for å forbedre allmennkunnskapene mine, og det er forhåpentligvis noe jeg har bruk for resten av livet. Det er veldig kjekt å ha litt allmennkunnskaper, og spille litt kunnskapspill og sånn, det syns jeg er artig.” Slik kobler han definisjonene av formell og uformell læring og understreker glidende overganger.

Undersøkelsen viser at tilgang til pc og nett er viktigere enn først antatt. Alle informantene bruker studiesenteret ofte. Selv om de har tilgang til pc og internett hjemme foretrekker de å bruke studiesenteret for å bedre kunne konsentrere seg i rolige omgivelser. Egeland (2004) hevder at tilgangen til privat pc og internett i den norske befolkningen er så stor at bare få vil i fremtiden komme til biblioteket for å benytte seg av denne tjenesten¹⁹.

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 å komme til biblioteket, verken folkebiblioteket, eller undervisningsbiblioteket. [...] Det er viktig at bibliotekrommet kan brukes til noe jeg ikke kan gjøre hjemmefra (ibid s. 50).

¹⁹ 72 % av norske husholdninger hadde pc og 60 % internett-tilgang i 2004. (Kilde SSB, URL: <http://www.ssb.no/emner/10/03/ikt/>).

Når det gjelder gruppen voksne i livslang læring, understøtter ikke undersøkelsen i Lillehammer studiesenter Egeland's påstand. Nesten alle brukerne hadde tilgang til pc i hjemmet, og de fleste til nett, men de må bort fra hjem og arbeidsplass for å kunne konsentrere seg effektivt om studiene. Egeland understreker imidlertid også at det teknologiske verktøyet er en viktig del av læringsressursene, og at bibliotekrommet kan fungere som et arbeidsfellesskap. Pc og internett kan i denne sammenhengen kanskje defineres som hygienefaktorer²⁰.

Studiesenteret brukes også som en arena for gruppearbeid. Informantene som tar allmennfag jobber mest individuelt og har lite gruppearbeid. De gir uttrykk for et savn etter både mer undervisning og mer sosial kontakt. Jeg vil komme nærmere tilbake til disse variablene senere i analysen.

Alle informantene praktiserer, ikke overraskende, kriteriene for oppfyllelsen av kompetansereformens mål om å ”møte behovet for ny og oppdatert kompetanse i samfunnet, på arbeidsplassen og hos individet.”

4.3 Hvilken betydning har det for de voksenstuderendes læring å ha tilgang til studiesenter og folkebibliotek?

”Jeg bruker det jo nærmest som et kontor, det er kjempelett. Hadde det ikke vært for muligheten til å bruke studiesenteret, ville det vært vanskelig å begynne å studere.” (Ellen).

I dette kapitlet søkes det å konkretisere betydningen av å ha mulighet til å benytte studiesenter og bibliotek som voksenstuderende. Studienes innledningsfase kan kanskje relateres til Kuhlthaus første fase i informasjonssøkeprosessen; task initiation. Fasen innebærer å utforske muligheter, og kan medføre emosjonelle og kognitive tilstander som usikkerhet, uro og engstelse. Først drøftes det derfor hvordan tilbudet om studiesenteret blir gjort kjent. Videre ser jeg på verdien av studiesenterets samlokalisering med biblioteket og hvordan biblioteket blir brukt i og utenfor studiesammenheng. Spørsmålet ses i lys av informasjonsekonomiens ulike verdidimensjoner. Til slutt i kapitlet forsøker jeg å differensiere mellom formell og uformell læring, og på hvilken måte biblioteket blir benyttet

²⁰ Hygienefaktor = grunnleggende forutsetning. Jfr. Hertzbergs to-faktorteori, fravær av hygienefaktorer kan lede til mistriivsel, men leder ikke til tilfredsstillelse (motivasjonsfaktorer).

innen de ulike definisjonene av livslang læring. For å oppsummere hva studiesenter og bibliotek betyr for de voksenstuderendes læring, gir informantene avslutningsvis uttrykk for hva de anser som de viktigste årsakene til at de benytter studiesenter og ikke hjem eller arbeidsplass.

4.3.1 Synliggjøring av tilbudet om gratis studiesenter i biblioteket

For først å undersøke hvordan studiesenteret markedsføres og synliggjøres ble det under denne spørsmålskategorien innledningsvis spurt om på hvilken måte informantene ble gjort oppmerksom på tilbudet om tilgang til gratis studiesenter første gang. Evalueringen av prosjektet "Bibliotek og voksnes læring" i Nord-Trøndelag²¹ viste etter en spørreundersøkelse blant de voksenstuderende at hele 50 % svarte nei på spørsmålet: "Vet du at biblioteket arbeider spesifikt mot å tilrettelegge et godt tilbud til voksne under utdanning?" (Sæther 2003). På grunnlag av dette fant jeg det relevant å forsøke å kartlegge hvor og når informantene hadde fått vite om sin mulighet til å benytte studiesenteret.

Åtte informanter svarte at de fikk vite om muligheten til å benytte studiesenteret gjennom Opus. Dette gjelder de samme informantene som tar eller har tatt kurs og utdanning i regi av Opus. To av informantene som tar desentralisert høgskoleutdanning, fikk imidlertid vite om tilbudet tilfeldig via bekjente. De færreste hadde kjennskap til studiesenteret før de selv begynte å studere. En av informantene fikk ikke informasjon om studiesenteret før et godt stykke inn i det første semesteret av utdanningen.

Flere av informantene antok at mange ikke er klar over muligheten for å benytte gratis studiesenter. Her ble det ikke stilt relevante oppfølgingsspørsmål av meg, og det er derfor uklart om det ble referert til befolkningen generelt, eller voksenstuderende i samme situasjon spesielt. Anne sier det slik:

Jeg hadde ikke hørt om at Opus hadde servicesenter, men jeg hadde hørt om Opus før. De reklamerer ikke så mye for studiesenteret. Det er litt synd egentlig, for det er sikkert mange som burde visst om det. Det virker som om de kanskje prioriterer de som tar kurs via Opus.[...] Jeg fikk høre om studiesenteret via noen bekjente, og da tok jeg kontakt og ringte biblioteket. Og så henviste de meg videre til Opus, og de forklarte at det var midt i smørøyet for meg. Jeg var en av de brukerne de hadde som målgruppe fordi jeg ikke går på Høgskolen i Lillehammer. Og det at jeg tar etterutdanning. Men jeg visste ikke at studiesenteret eksisterte i første omgang.

²¹ Se kapittel 1.5.4 Prosjektet Bibliotek og voksnes læring i Nord-Trøndelag.

Informantenes uttalelser kan tyde på at studiesenteret ikke er allment kjent i befolkningen, og at flere kanskje hadde begynt på en videreutdanning hvis de hadde kjent til tilbudet. Når de derimot først har bestemt seg for videreutdanningen, får de vite om studiesenterets muligheter gjennom et informasjonsmøte hos Opus. Det ligger også informasjon om studiesenteret på nettstedet til Lillehammer folkebibliotek. Ingen informanter oppgav imidlertid dette som informasjonskilde.

4.3.2 Verdien av at studiesenteret ligger i biblioteket

Studiesenteret i Finnsnes²² var ikke samlokalisert med bibliotek. Evalueringsrapporten (Brandt 2001) viste at studiesenteret Finnsnes har bidratt til å øke kompetansenivået i befolkningen i forhold til *Kompetansereformens* vekt på etter- og videreutdanning. Det ble imidlertid avdekket et behov for, og derfor lagt planer for å utvikle et bibliotek i studiesenteret. Lillehammer folkebibliotek har arbeidet etter en omvendt filosofi, og det var derfor naturlig å forsøke å undersøke nytten av samlokalisering.

For å kartlegge verdien av tilgang til bibliotek via studiesenteret, ble informantene derfor oppfordret til å beskrive om, og eventuelt hvorfor det er viktig at bibliotek og studiesenter er samlokalisert. Det er viktig å presisere at studiesitasjonen til de fleste informantene innebærer liten grad av problembasert læring i form av prosjektarbeid og lignende. Det er lagt opp til stor grad av selvstudium, og det benyttes primært tradisjonelle undervisningsformer med fast pensum og individuell oppgaveinnlevering. Behovet for tilgang til litteratur utover pensum er derfor begrenset. Tre av informantene jobber prosjektrelatert med case, men allikevel innenfor pensum eller i forbindelse med praksis. Det er likevel interessant å merke seg hvordan informantene påpeker viktigheten av samlokalisering innen for det informasjonsøkonomien betegner som potensiell bruksverdi (opsjonsverdi). Det vil si den verdien av et gode man kan ha nytte av i fremtiden (Aabø 2001). Ikke-bruksverdi i form av den nytten man ser andre kan ha av godet er også fremtredene.

Når det gjelder bibliotekets utlånstilbud til de voksenstuderende, utpeker lånebehovet i faget norsk og andre språkfag seg hos informantene. Norsk er det faget som kanskje best kan dekkes opp av den litteraturen som er typisk for norske folkebibliotek. Hanna, som studerer til barne- og ungdomsarbeider, låner ekstra litteratur på eget initiativ, da hun ikke finner enkelte

²² Se kapittel 1.5.6 Studiesenteret i Finnsnes i Lenvik kommune.

helsefaglige temaer tilstrekkelig belyst i sitt pensum. Dette representerer kanskje marginallitteraturen. De av informantene som ikke har tilstrekkelige søkeferdigheter på internett bruker bibliotekets oppslagsverk. Dette gjelder for øvrig også de som ser bibliotekets referansesamling som et supplement til internett. Biblioteket blir også brukt til avslapning og ”lysthus” for å ta en pause fra studiene, og bidrar slik til å fremme uformell læring.

For å belyse spørsmålet om verdien av samlokalisering er informantenes svar forsøkt gruppert innen de tre verdikategoriene direkte bruksverdi, potensiell bruksverdi (opsjonsverdi) og ikke-bruksverdi (altruisme).

Direkte bruksverdi

For Inger er samlokaliseringen med biblioteket ”absolutt viktig. Mye å si for norskfaget, ”de fire store”²³ og alt det der (latter).”

Ellen har også brukt biblioteket i forbindelse med norskfaget, og ser den direkte fordelen med samlokalisering: ”Det er en fordel å slippe og løpe rundt, da har du alt tilgjengelig og man har muligheten. Og det at Opuskontoret har flyttet hit også er bare positivt.”

For Kristian er samlokalisering også mest relevant i forbindelse med norskfaget: ”Egentlig ikke så veldig [viktig med samlokalisering], men det er en del bøker vi skal lese i norsk, og da har jeg brukt biblioteket for å låne de bøkene vi skal lese. Syns det er veldig greit at studiesenteret ligger sentralt.”

Hanna trenger av og til marginallitteratur, og gir uttrykk for samlokaliseringens direkte bruksverdi. Samtidig legger hun vekt på samlokaliseringens synliggjøringseffekt:

Jeg syns det er kjempegreit. Noen gang har jeg gått og tatt pause fra det jeg leser og tatt med meg maten inn på biblioteket så man kommer seg litt bort fra det stedet man sitter og leser. Det å kunne låne bøker - jeg har ikke lånt så veldig mye bøker, jeg må begynne å låne litt nå, lese tilleggslitteratur. [...] Det er egentlig ikke meningen at vi skal finne ut noe ekstra når vi skriver casene, men jeg tror jeg skal gjøre det nå. [...] Så det er veldig ålreit at det ligger sammen med biblioteket. Også gjør det kanskje noe med at flere kan få vite om det også.

Muligheten for tilgang til litteratur i norskfaget gir samlokalisering med studiesenter og bibliotek en direkte bruksverdi for de voksenstuderende.

Potensiell bruksverdi

Gro ser nytten av biblioteket til fremtidige prosjektarbeider: ”Stort sett får jeg tak i det jeg trenger gjennom dataen eller kommunen. [...] Fordelen er jo at du kan gå og hente litteratur hvis du driver med prosjekter, og det er ofte man trenger det.”

Anne bruker studiesenteret primært til gruppearbeid, har egne pensumbøker og derfor ikke behov for å låne på biblioteket. Hun ser allikevel den potensielle fremtidige bruksverdien:

Det er nok kjempebra, men jeg har ikke brukt det i det hele tatt i forbindelse med studiene, fordi vi har bøker. Men det er klart, hvis jeg hadde vært mer "oppfinnsom" så kunne jeg garantert funnet noen bøker her som jeg kunne ha brukt. Men det jo ypperlig, hvis jeg skal begynne med noe språk så kan jeg kanskje finne språkbøker her jeg kan bruke, i stedet for å kjøpe alt selv. Så det er kjempefint opplagt sånn.

Georg gir uttrykk for noe av det samme som Anne:

Ikke [viktig] i forbindelse med studier. Jeg låner og leser bøker på biblioteket, men ikke skolepensum, det kjøper eller får jeg. [...] Men det er lett å komme inn på biblioteket hvis jeg trenger noe. Jeg slipper å gå rundt bygningen eller til et annet sted, jeg kan bare gå gjennom døren. Bra at det ligger nær hverandre.

Tre av informantene ser altså en fremtidig nytte (opsjonsverdi) i samlokalisering selv om de ikke bruker biblioteket aktivt i studiesammenheng pr. i dag.

Ikke-bruksverdi

Monica bruker ikke biblioteket i studiesammenheng, men ser nytten andre kan ha av det: ”For meg har det ikke noe å si. Bruker ikke biblioteket så mye, men veldig bra at man kan bruke det når som helst.”

Kun Petter tilla samlokaliseringen minimal betydning. Han er en ivrig bibliotekbruker privat, spesielt bruker han musikkavdelingen på Hamar mye. Men i studiesammenheng er studiesenteret som møteplass for ham viktigst: ”Biblioteket er ingen vesentlig sak i den utdanninga vi tar nå. Det er mer møtestedet og studiesenteret som er viktig for oss. Mye av

²³ ”De fire store” refererer til de norske forfatterne Ibsen, Bjørnson, Kielland og Lie (min anm.).

den informasjonen vi trenger får vi via nettet og egne erfaringer. [...]. Det er sånn type informasjon som ikke foreligger på biblioteket.”

Samlokaliseringen med biblioteket har naturlig nok størst verdi for dem som har behov for å låne bøker i studiesammenheng. Igjen ser vi at det er de informantene som tar allmennfag med norsk som bruker biblioteket mest i skolesammenheng, og som tillegger samlokaliseringen størst verdi. De fleste ser allikevel nytteverdien fra et mer generelt perspektiv.

I dette avsittet har jeg forsøkt å kartlegge nytten av samlokalisering i studiesammenheng. For å få en mer detaljert innsikt i bibliotekbruk og – lån i et videre perspektiv, vil jeg i neste avsnitt se nærmere på informantenes bruk av biblioteket, både i formell og uformell læringssammenheng.

4.3.3 Hva lånes på biblioteket?

For å utdype hva biblioteket betyr for brukernes læring, og som et forsøk på å differensiere mellom formell og uformell læring, ble informantene som et utgangspunkt bedt å beskrive sitt forhold til biblioteket og hva de låner i og utenfor studiesammenheng. Et karakteristisk trekk er at fritidslesere og de som vanligvis er storlånere leser lite eller ingenting annet enn pensum mens de studerer, og således går bibliotekbruken når det gjelder lån ned i studieperioden. Mens for noen av de som i utgangspunktet ikke brukte biblioteket, har bruken økt etter at utdannelsen ble påbegynt. Kun én informant svarer at hun ikke bruker biblioteket i det hele tatt.

For å forsøke å skille mellom formell og uformell læring har jeg gruppert svarerne innen disse to kategoriene.

Formell læring (lån i studiesammenheng)

Her understrekes det igjen betydning av lånemuligheter i allmennfaget norsk, og også andre språkfag.

Monica, som tidligere påpekte at hun ikke bruker biblioteket så mye, sier nå: ”Ja, låner av og til noen pensumbøker; det går veldig lite på prosjekt. [Vi] har ikke gruppeoppgaver, vi samles så sjelden.” Kristian: ”Til norsken [låner jeg av og til].” Pierre bruker biblioteket ukentlig i

studiesammenheng: ”Ja, for eksempel norskbøker og noe engelsk. Jeg bruker biblioteket minimum 1 gang per uke.”

Ellen peker på fordelene med å kunne låne på biblioteket, selv om hun selv ikke har et stort behov i studiesammenheng – og hun understreker betydningen av samlokalisering:

Hender jeg låner pensum i norsk og engelsk. Vi bruker jo mest skolebøker, [så] akkurat i forbindelse med allmennfagene er det ikke så mye, bortsett fra i norsken. Gunnlaug Ormstunge²⁴ og såne ting. Da er det jo veldig lett å gå inn på biblioteket, beliggenheten er ypperlig. Men med allmennfagene har jeg ikke hatt det [store]behovet for bibliotek annet enn når det er noe i pensum du må lese så har du biblioteket rundt hjørnet. Vi har hatt særemne i norsk. Så da har det vært litt. Men du vet at for å samle informasjon nå så blir det mest nettet, man finner så mye der, det er ikke så ofte man går og slår opp i bøker lengre. Så jeg har brukt biblioteket mest for å låne internett, ikke oppslagsverk.

Det er interessant å merke seg at Ellen benytter biblioteket for å finne informasjon på nettet. I hennes uttalelse ligger det implisitt at hun ikke umiddelbart ser det å låne internett som ”bibliotekbruk eller -lån”. Det kan tyde på at bibliotekbruk og -lån relateres til direkte lån av fysiske, papirbaserte dokumenter. Selv om man i følge Ellen ikke bruker tradisjonelle, papirbaserte oppslagsverk så ofte lenger, bruker hun allikevel biblioteket til å søke etter informasjon på nettet. Dette kan kanskje være et bilde på bibliotekets utfordringer i forhold til å synliggjøre det mangfold av tjenestetilbud som eksisterer, i tillegg til å være en utlånsentral av bøker.

Uformell læring (lån utenom studiesammenheng)

Det viste seg som nevnt, at flere av informantene er bibliotekbrukere i fritidssammenheng, og generelt glade i å lese.

Monica referer til tiden før studiene var påbegynt, da hun hadde tid til fritidslesning: ”I fjor [brukte jeg det]mye”. Ellen understreker også fritidslesning: ”Jeg er veldig glad i å lese og har lånt masse [tidligere]. Gleder meg til sommerferien for da kan jeg endelig bruke biblioteket litt ordentlig.” Inger bruker ikke biblioteket så mye privat, men har tidligere understreket at hun brukte det mye i forbindelse med norskfaget: ”Jeg låner litt, men mest til ungene.”

²⁴ Sagaen om Gunnlaug Ormstunge (islendingssaga) (min anm.).

Kristian låner faglitteratur utenom studiene: ”Det har vært lite nå i det siste, men vanligvis så bruker jeg biblioteket en del. Mest til fagbøker. Mest om geografi og land og sånt, jeg har lånt mye bøker om Kina blant annet.”

Gro bruker vanligvis biblioteket til å låne både fag- og skjønnlitteratur: ”Jeg bruker det ikke så mye nå, for jeg må lese pensum. Jeg prøver å låne bøker ellers, fordi jeg syns det er dyrt å gå og kjøpe bøkene hele tida. Har alltid lest mye, mest romaner. Og jeg har en gutt med [en sykdom] og har lest masse på egenhånd om det. Om sommeren og i påsken leser jeg krim.”

Hanna legger vekt på at tid er en viktig faktor for lystlesing og derved uformell læring:

Bruker det en del, både jeg og jentungen, vi brukte det før da vi var hjemme, vi låner bøker og leser sammen. Jeg rekker dessverre ikke å lese så mye romaner, jeg skulle gjerne hatt mer tid til det. Leser fagblader om interiørstoff. Før så konsumerte jeg romaner, det har jeg gjort siden jeg lærte å lese. Virkelig absorberte. Men etter at jeg fikk barn er det ikke så god tid til det lenger.

De aller fleste informantene er brukere av biblioteket i fritidssammenheng. Informanter med allmennfagene norsk og engelsk låner mest på biblioteket i studiesammenheng og således i forbindelse med formell læring.

4.3.4 De viktigste årsakene til at man benytter studiesenteret og ikke hjem eller arbeidsplass

Skal man studere fenomenet læring i et sosiokulturelt perspektiv, må man i følge Säljö (2001 s. 23) være oppmerksom på tre ulike, men samvirkende forhold:

1. Utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige) redskaper.
2. Utvikling og bruk av fysiske redskaper.
3. Kommunikasjon og de ulike måtene vi mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter.

Jeg påpekte innledningsvis at tilgang til pc og internett var en viktig tilretteleggingsfaktor for de voksenstuderende. I dette avsnittet søkes det å kartlegge de viktigste årsakene til at studiesenteret blir benyttet fremfor hjem eller arbeidsplass. Informantene ble stilt et åpent

spørsmål og ingen forhåndskategorisering var foretatt. Tre kategorier av årsaker utpekte seg underveis:

1. Mulighet for ro og konsentrasjon som de ikke får hjemme eller på arbeidsplass.
2. Tilgang til pc og internett både for de som har og ikke har dette hjemme.
3. Mulighet til å jobbe sammen med andre (møteplass), og å delta i praksisfellesskap.

Informantene nevnte gjerne flere av kategoriene som viktigste årsak. Punkt 1 og 3 er gjensidig avhengig av punkt 2.

Årsakskategori 1. Mulighet for ro og konsentrasjon

For Inger er det viktig å komme bort hjemmefra: ”Komme vekk i fra vaskemaskin og den biten der. Har data og internett hjemme. Man får mer arbeidsro til å gjøre det man skal når kommer bort hjemmefra.” For Georg, som har to små barn er det også ”ro som er viktigst.” Monica peker på to årsaker: ”Har data, men ikke internett. Går hit for da kan jeg jobbe mer konsentrert. Hjemme er det TV..” Gro: ”Jeg har data, men den blir okkupert av barna [...]. Hjemme er det alltid uro. Selv om de er 15 år må de mase på mamma. Viktig å få være i fred.”

Petter og Anne jobber sammen i gruppe, og benytter studiesenteret som møteplass. Deres utsagn hører således også hjemme under årsakskategori 3. Petter sier det slik om hvorfor de ikke møtes hjemme hos hverandre: ”Litt det at vi har litt for lett for å spore av; hvis vi sitter hjemme kommer vi til å spore av hele tiden. Det blir mer struktur her. Det er alltid noe annet man skulle ha gjort hjemme. Her er det lettere å konsentrere seg om å bli ferdig.” Anne understreker også det strukturerende elementet i det å kunne møtes på studiesenteret: ”Det er så mye greiere å komme på en plass hvor man kan fokusere kun på oppgaven, det er fryktelig lettvis å skli ut, ta en kaffe og en kake hjemme, her må du bare sitte og jobbe. Så det blir mer konsentrert.”

Årsakskategori 2. Tilgang til data og/eller internett

For Ellen er det ”dataen; mulighet til å gå på nett” som er viktigst. Kristian har ikke internett hjemme og presiserer behovet for slik tilgang: ”Man er helt avhengig av å bruke internett for å kommunisere med læreren, og for å finne oppgavene vi skal ha. I det hele tatt for å ha kontakt med andre studenter også, vi har et program som heter Forum hvor vi kan diskutere. Det bruker jeg en del.”

Årsakskategori 3 Mulighet til å jobbe sammen med andre i gruppe (møteplass)

Gro møter de andre i sin gruppe ukentlig: ”Jeg treffer de andre i gruppa mi, og det er bedre enn å sitte hjemme.” Hanna møter medstudenter og har gruppearbeid i studiesenteret hver 2. uke, og Petter og Anne har over gitt uttrykk for verdien av studiesenteret som møteplass.

Variabler som familiesituasjon, type utdanning eller tilgang til pc og internett hjemme bidrar ikke til å klargjøre årsaken til bruk av studiesenteret. Selv de informantene som har tilgang til pc og internett hjemme, legger stor vekt på tilgang dette tilbudet i studiesenteret. Likeledes er det viktig for de som bor alene, og slik sett har det rolig, å kunne benytte studiesenteret.

Årsakskategori 1 og 3 representerer en tilsynelatende motsigelse. Selv om de fleste informantene vektlegger behovet for ro og konsentrasjon, uttrykker de også et ønske om mer gruppearbeid og menneskelig kontakt. Dette kan ha sammenheng med undervisningsform. De fleste som følger allmennfagene jobber primært individuelt. De som tar helsefag eller følger høgskolestudium har større grad av prosjekt- og gruppearbeid, og legger vekt på det stimulerende i denne læringsformen. Det strukturerende i å kunne benytte studiesentrert vektlegges også av flere.

De tre årsakskategoriene som ble kartlagt kan kanskje ses i lys av Säljös tre punkter for studier i et sosiokulturelt perspektiv:

1. Utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige) redskaper.

Behovet for møteplass og arbeid i grupper (årsakskategori 3) illustrerer et både bevisst og ubevisst ønske om utvikling av psykologiske og språklige ferdigheter. Kun menneskelig samhandling kan bidra til dette, noe informantene etter hvert gir uttrykk for. Språkferdigheter i norsk hos fremmedspråklige utvikles best ved samtale og deltakelse i et sosialt fellesskap. Forståelsen for taus kunnskap og økte sosiale ferdigheter er også en utvikling informantene fremhever senere i analysen.

2. Utvikling og bruk av fysiske redskaper.

Bruk av informasjonsteknologi, som er et viktig fysisk læringsredskap, kan sammenholdes med årsakskategori 2. Likeledes kan studiesenterets lokaliteter som møteplass ses på som et fysisk redskap, et sted for ro og konsentrasjon, og slik

relateres til kategori 1.

3. Kommunikasjon og de ulike måtene vi mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter.

Behovet for møteplasser og savn etter sosial kontakt og praksisfellesskap.

Kommunikasjon og deltakelse i det fellesskapet som tilgang til en felles møteplass gir, representerer også kategori 3.

Jeg kommer tilbake til drøftingen rundt veiledningsbehov og behov for sosial kontakt i kapittel 4.4.

4.3.5 Oppsummering

Tilgang til studiesenter og folkebibliotek spiller en vesentlig rolle som utgangspunkt for de voksenstuderendes læring, og bekrefter intensjonene bak opprettelsen av studiesenteret.

Knowledge Management skiller mellom et teknologisk og et menneskeorientert perspektiv. To av de viktigste årsakene til at studiesenteret blir benyttet fremfor hjem eller arbeidsplass kan sies å være innenfor det teknologiske perspektivet. Tilgang til pc og internett og muligheten for ro og konsentrasjon i studiesenteret utgjør en fysisk tilrettelegging for læring. Studiesenteret som møteplass representerer derimot det menneskeorienterte perspektivet i KM, og vil være fokusområde for et sosiokulturelt læringsperspektiv.

For å forsøke å studere bruken av studiesenteret i et menneskeorientert og sosiokulturelt perspektiv, og å avdekke ulike relasjoner, ble informantene innenfor neste spørsmålskategori oppfordret til å reflektere rundt veiledningsbehov, veiledningstilbud og bibliotekarens rolle som veileder.

4.4 Behov for veiledning

Som forrige kapittel viste, er behovet for møteplass viktig for de som allerede jobber i etablerte grupper med felles fag og oppgaver. Mange av informantene vektlegger arbeidsro som en viktig årsak til at de benytter studiesenteret. Samtidig gir de uttrykk for et savn etter

sosial og fysisk kontakt i studiesammenheng. Det er viktig å påpeke at studentene har behov for å ha et sted å møtes fysisk selv om de har anledning til å kommunisere og studere via nett. ”Ikke engang den mest kraftfulle informasjonsteknologi løser læringens problemer, den endrer bare dens vilkår.” (Säljö 2001 s. 12). Dette understrekes blant annet ved at mange av informantene ønsker seg den gamle undervisningsmåten med hyppigere klassetimer, i stedet for sjeldne samlinger og større grad av selvstudium slik det nå fungerer.

Informantene ble bedt om å beskrive hva slags veiledningsbehov de har, om de får den veiledningen de synes de har behov for og om denne i så fall er lett tilgjengelig. Det var også ønskelig å forsøke å avdekke om det eksisterte veiledningsbehov som kan dekkes av en bibliotekar. Det var ingen av informantene som umiddelbart pekte på bibliotekaren som en potensiell veileder i studiesenteret. Det har nok sammenheng med liten grad av kjennskap til bibliotekarens ulike kunnskapsområder, og for informantene var det mer naturlig å tenke i retning av faglærer. Det er slik sett ikke rimelig å anta at brukerne vil gi noen konkrete veiledningsforslag som en bibliotekar kan bidra i studiesenteret. Det vil være mer naturlig å søke å avdekke de ulike veiledningsbehovene for slik få et grunnlag for å se nærmere på bibliotekarenes potensielle bidrag. Derfor ble informantene senere også bedt om å reflektere rundt begrepet informasjonskompetanse og innholdet i dette, og forsøke å vurdere sin egen informasjonskompetanse.

4.4.1 Kategorier av veiledningsbehov

Det viste seg vanskelig å skille mellom et generelt veiledningsbehov i skole- og studiesammenheng, og et spesielt veiledningsbehov i studiesentersammenheng. Jeg har allikevel forsøkt å skille mellom de to, for lettere å kunne definere de områdene hvor bibliotek og bibliotekarer spiller og kan spille en mer aktiv rolle i læringssammenheng. Områdene vil allikevel gripe noe inn i hverandre.

Først vil jeg gjennomgå veiledningsbehov i skolesammenheng, der det primært kommer frem at studentene ønsker seg flere undervisningstimer, mer gruppearbeid og kontakt med læreren. De savner den gamle undervisningsformen med enveiskommunikasjon fra lærer, samtidig som, i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv, de ønsker å være mer aktive i diskusjons- og gruppesammenheng. For de voksenstuderende kan ikke det generelle veiledningsbehovet dekkes slik det skjer i en vanlig skolesituasjon. Det kan derfor være interessant også å peke på mulige områder og nye roller for bibliotekarene også i denne sammenhengen.

Til slutt går jeg mer spesifikt inn på seks kategorier av veiledningsbehov som utpekte seg i studiesentersammenheng og forsøker å peke på hvilke områder en utvidet bibliotekarrolle kan møte de ulike veiledningsbehovene.

Veiledningsbehov i skolesammenheng

Tilbakemelding og oppfølging underveis i studiesituasjonen er for flere av informantene et savn. Det sammenfaller med pedagogiske prinsipper av særlig betydning for voksnes læring (NOU 1986: 23). To viktige prinsipper er nettopp at det kan eksistere behov for oppmuntring og støtte på det psykologiske plan, samt at læreren skal være en katalysator som skal aktivisere og lokke fram deltakernes kunnskaper og erfaringer, og hjelpe til å se nye sammenhenger og kombinasjoner (ibid s. 37).

Ellen forteller om hvordan hun opplever skolesituasjonen i dag, og hun gir blant annet uttrykk for at gruppearbeid etter eget initiativ er vanskelig å få til:

Jeg har behov for veiledning. Det jeg savner er den gammeldagse lærer-student situasjonen hvor læreren står og forteller og du har forberedt deg. Læreren er målestokken for hva du skal kunne, mens nå er det oppgaver vi skal gjøre. Vi får tilbakemelding skriftlig med karakter og kommentarer, men allikevel er det en dråpe i havet mot å føle at man får tilbakemelding. Det er kjempeviktig med tilbakemelding, det har jeg skjönt. Man får så mye hjelp og så mye gratis av å høre på en lærer. Nå må man kjempe for hver setning, for å lese og huske, og du vet ikke om den er viktig engang. Å forstå alt stoffet, om du har god nok "heng" på helheten. Vi er ikke flinke nok vi på gruppa til å samles og prate fag, jeg tror ikke jeg har møtt noen utenom på de samlingene vi er på. Ingen felles prosjekter eller kollokvier. Alle anbefaler oss å gjøre det, men det har ikke vært tatt noe initiativ for å få det i gang. Studentene jobber, har seinvakter og unger og det er veldig vanskelig å få det til. Det er ikke det at vi ikke vil, men det er ofte nok å få plotta inn samlingen i livene til folk. Det er et tøft løp, det er mange som har gitt seg for du står så aleine.

Kunne en fellesskapskoordinator i studiesenteret bidratt til å ta initiativ til å samle en kollokvie? Dersom flere som tar samme fag jobber individuelt i studiesenteret, vil dette kunne være en "zone of intervention" der en kunnskapspartner (CKO?) ser behovene for et fellesskap, og tar initiativ? En CKO må da kunne være i stand til å identifisere legitim perifer deltakelse som utgangspunkt for å etablere praksisfellesskap. Deltakelse i et praksisfellesskap med tilgang til en CKO vil kanskje også kunne dekke behovet for tilbakemelding og oppmuntring og støtte på det psykologiske plan.

Kristian legger vekt på det sosiale i læringssituasjonen og ønsket om fellesskap:

[...] skal jeg være helt ærlig [...] så er jeg i grunnen litt mot det opplegget som er nå, hele opplegget generelt som går på at vi skal bruke datamaskin og internett, vi har veldig få samlinger, det er svært sjelden vi møtes. Jeg ville mye heller hatt vanlig klasseromsundervisning, det var det for to år siden. Jeg synes det fungerte mye bedre. Da treffer man læreren oftere og kan stille ham spørsmål direkte, stiller man spørsmål i Classfronter²⁵ tar det tid før han svarer, og det er ikke alltid han svarer. Så treffer du jo studentene mye oftere når vi treffes hver uke, i nyere historie har vi samlinger en gang i måneden bare, ikke det heller faktisk, og det er alt for lite. Jeg liker best den gamle formen. De fleste studentene sier også at de ville ha mye oftere samlinger. Savner det sosiale og faglige fellesskapet. Nå går det mye mer på at vi skal studere på egenhånd, før var det samling hver uke og vi gjennomgikk mye mer enn det man rekker nå.

Et praksisfellesskap vil kanskje kunne dekke behovet for både det sosiale og det faglige fellesskapet Kristian savner. Men hvem skal ta initiativ? Og hvem skal kultivere?

Monica ønsker seg også større grad av klasseromsundervisning og gruppearbeid på skolen: ”Kunne tenkt meg å ha flere timer på skolen. Hvert fall i norsken. Det hadde vært artig og hatt litt mer gruppearbeid og sånn. Ikke i studiesenteret, her går det greit. Vi kan jo legge inn spørsmål på fronter til lærerne, noen er flinke til å svare raskt.”

Hanna gir et praktisk eksempel på det voksenpedagogiske prinsippet om å skape tillit til egen læreevne ved aktivisering av kunnskaper og innsikt (NOU 1986: 23):

Jeg er vel litt sånn som lærer en del av god gammeldags tavleundervisning; ha undervisningstime hvor det også er åpent for diskusjon og slike ting, for vi er voksne mennesker, vi er ikke tenåringer, vi må kunne spørre, diskutere, bryte inn osv. Enda mer av det kunne det godt vært for min del, og jeg tror også det er lagt inn mer enn det de opprinnelig hadde planlagt. Savner å kunne spørre en fagperson, som læreren er.

De informantene som hittil er referert ønsker seg mer tid på skolen med lærere og medstudenter, og gir generelt uttrykk for et ønske om mer sosial kontakt. Det kan umiddelbart oppfattes som misnøye med undervisningsoppleggene, derfor må det understrekes at flere informanter også er meget tilfreds med lærere og studiesituasjonen.

²⁵ Classfronter er et nettbasert samhandlings- og publiseringssystem som brukes i ulike utdanningssammenhenger (min anm.).

Selv om Ellen savner tilbakemeldinger, presiserer hun følgende: ”Norsklæreren vi har hatt, han er helt fantastisk. Han følger opp på Classfronter, legger ut ukemeldinger, forteller hva vi skal drive med, da har det fungert veldig mye bedre, du får i hvert fall vite hva du skal gjøre. Men du får allikevel ikke vite hvor du står.”

Pierre er også fornøyd: ”Jeg spør og får svar. Spesielt med engelsklæreren, der fungerer det 100 prosent.”

Petter og Anne, som følger et høgskolekurs, er tilfredse med både lærere og oppfølging. Petter: ”Vi har en veldig åpen dialog med gjesteforeleserne, de er det bestandig mulig å få tak i hvis vi har kjørt oss helt fast eller vi trenger tips for å høre om vi er på rett kjøll eller fullstendig på jordet. Veldig ålreit.”

Anne understreker også at lærerne er opptatt av voksenpedagogiske prinsipper, og er generelt fornøyd:

Kjempegreit. De gjør alt for at vi skal få et svar. De forstår oss som er i arbeidslivet og ikke har gått på skole på mange, mange år. Første prosjektoppgaven vi hadde, da ringte vi og ba om hjelp. Og da hadde vi misforstått. Så gudskjelov at vi ringte. Det vi trodde vi skulle skrive om var så veldig mer omfattende enn det som var meningen. Og er det mange som lurer på det samme temaet, så legger de ut forklaringen på Classfronter. Savner ikke noe der. Det er service. Der har jeg bare ros å gi.

De enkelte lærernes kvalifikasjoner og oppfølging har avgjørende betydning for hvordan læringen oppleves for de voksenstuderende. Det kan synes som om de som studerer på høgskolenivå er mer tilfreds med oppfølgingen enn de som tar fag på videregående nivå. Det kan kanskje ha sammenheng med at høgskolekurset er mer direkte jobbrelatert og gir et mer umiddelbart engasjement enn allmennfag?

Som fremstillingen indikerer, er det det pedagogisk psykologiske og sosiale aspektet som karakteriserer det generelle veiledningsbehovet i studiesituasjonen. Implisitt i ønsket om oppmuntring, tilbakemelding og fellesskap kan det ligge temaer som modning, tenkning, følelser, motivasjon og identitetsutvikling (Sætre 2002 s. 94). Wengers (1991a) sosiale teori om læring integrerer komponenter som praksis, mening, identitet og fellesskap. Gjennom deltakelse i praksisfellesskap kan behov for sosial kontakt, tilbakemeldinger og stimulerende læringsmiljø dekkes. Det kan derfor være nærliggende å foreslå praksisfellesskap som en mulig innfallsvinkel til å imøtekomme studentenes generelle veiledningsbehov.

I det følgende kommer jeg nærmere inn på konkrete områder for veiledning i studiesenteret.

Veiledningsbehov i studiesentersammenheng

Følgende seks kategorier av veiledningsbehov i studiesenteret utpekte seg underveis i intervjuene.

1. IT (Classfronter, tekstbehandling og pc-bruk generelt)
2. Søking på internett
3. Faglig veiledning
4. Studieteknikk
5. Generell oppmuntring, ”motivasjonsveiledning”, oppfølging
6. Spesielle behov (for eksempel lese- og skrivevansker)

I dette avsnittet gjennomgår jeg de seks kategoriene av veiledningsbehov som ble identifisert i studiesentersammenheng, og forsøker å drøfte på hvilken måte en bibliotekar eventuelt kan imøtekomme disse behovene. Noen av informantenes svar vil passe inn under flere av kategoriene.

1. IT (Classfronter, tekstbehandling og pc-bruk generelt)

Det er varierende nivåer av IT-kompetanse blant informantene. Kompetansenivået ser ut til å være uavhengig av om man har tilgang til pc hjemme eller ikke. De to yngste informantene er de eneste som ikke uttrykker behov for noen form for IT-veiledning. Det viser seg imidlertid vanskelig å definere sin egen IT-kompetanse, da den, som all kompetanse²⁶, er oppgaverelatert og derfor situasjons- og kontekstavhengig. IT-kategorien utpeker seg imidlertid som det mest fremtredende veiledningsbehovet.

Ellen mener hun selv ikke har behov for IT-veiledning, men peker allikevel på et generelt behov hun har fornemmet blant medstudenter, og understreker en mulig tilleggsterskel for voksne som ønsker å ta videreutdanning:

Nå har jeg hatt data før så jeg kunne litt og er interessert. Men det er flere som har sagt at det er veldig vanskelig å ta i bruk for de som er voksne og ikke har dataerfaring, for dem så er dette helt gresk, for meg er det ikke noe problem. [...] Mange føler det er vanskelig å sette i gang fordi det er vanskelig å

²⁶ For definisjon av kompetanse, se kapittel 2.3.1.

bruke data. Det er ikke nok at du skal lære å studere, du skal lære å bruke data, helt nye ting. [...] Man er avhengig av å bruke Classfronter og i begynnelsen virker det veldig vanskelig, det er forvirrende, teknologien er litt kinkig for mange, men for meg har det gått veldig greit.

Anne føler heller ikke at hun har behov for generell IT-veiledning, men synes Classfronter var litt tungt i begynnelsen:

Classfronter er nytt for oss. Det å starte på en prosjektoppgave, jeg synes ikke det var så enkelt. Bor sammen med en som er ganske flink i IT, så han veileder meg litt. Så slik veiledning har jeg ikke noe behov for. [...] Fikk opplæring i fronter da vi begynte på skolen. Men allikevel, når man ikke får brukt det jevnlig, da jeg virkelig skulle begynne å bruke det så ble jeg litt usikker. Har en som går det samme kurset, på andre semesteret, da vi skulle levere oppgave, spurte jeg henne om hjelp.

Situasjonen Anne beskriver kan relateres til Kuhlthaus (1994) usikkerhetsprinsipp. Den første fasen i informasjonssøkeprosessen medfører usikkerhet og engstelse, og kan være en mulig intervensjonssone.

Kristian gir eksplisitt uttrykk for et veilednings- og opplæringsbehov: ”Jeg har veldig lite kunnskaper om data generelt og særlig internett, læreren sier at vi skal søke på nettet for å finne informasjon, men det har aldri jeg gjort, jeg vet ikke åssen man gjør det en gang.” Slik passer denne ytringen også inn under kategorien søking på internett.

Pierre har generelt god IT-kompetanse, men har allikevel et veiledningsbehov: ”Trenger veiledning på Classfronter. Før kunne man ringe et telefonnummer for å få svar på vanskeligheter som man hadde, men det fungerer ikke. Vi er flere som har prøvd men det funker ikke. Kan nok om Word osv.”

Hanna uttrykker implisitt et veilednings-/opplæringsbehov i tekstbehandlingssystemet:

Behersker stort sett data bra. Jeg er ikke noe racer i å skrive på pc'n, så når jeg skal skrive et dokument har jeg problemer med å utheve og understreke ting, det er faktisk ting jeg ikke kan. Også å lage skjemaer og slike ting måtte vi knote en del med, for det var det ingen av oss som kunne. Det hadde vi jo ikke noe særlig av på skolen. De har nok tilbud om sånne kurs på Opus. Vet ikke om det koster noe.

Monica og Petter mener begge de har god IT-kompetanse på alle områder.

Kategorien av veiledningsbehov relatert til IT har vist at det eksisterer eksplisitt behov for veiledning og opplæring i tekstbehandling/office-systemer og i Classfronter.

I KM-sammenheng representerer studiesenteret med tilgang til IT-systemer det teknologiske perspektivet. Men når det gjelder bruk og forståelse av systemene og veiledning i form av menneskelig kontakt, blir det menneskeorienterte perspektivet mest sentralt. Hva kan en bibliotekar bidra med i denne sammenhengen? Bibliotekarer er vant til å beherske ulike typer av datasystemer og IT-verktøy gjennom sine daglige arbeidsoppgaver. Med utgangspunkt i denne kompetansen, supplert med tilleggskunnskaper i for eksempel Classfronter, vil jeg tro at en bibliotekar kan dekke IT-veiledningsbehovene. Mange bibliotekarer har god erfaring med veiledning i pc-bruk generelt, gjennom egne kurs i biblioteket, og veiledning av pc-brukere der. En slik rolle i studiesenteret vil medføre en mer proaktiv og utadrettet arbeidsmetode, hvor man aktivt må kartlegge brukernes ulike veiledningsbehov, og spørre den enkelte hva han eller hun trenger hjelp til. ”Just in time”-opplæring blir viktig, og Kuhlthaus intervensjonssoner aktualiseres.

2. Søking på internett

De fleste informantene mener det er enkelt å søke informasjon på internett. Dette punktet henger nøye sammen med, og vil bli nærmere diskutert og belyst under kapitlet om informasjonskompetanse.

Ellen uttrykker sitt behov for veiledning slik: ”Kanskje jeg savner litt søkeveiledning, det er jo en jungel der ute av informasjon, føler meg litt lat og sytete, men kanskje vi kunne fått foreslått litt flere linker, bruker veldig mye tid på å sortere.” Og Kristians tidligere utsagn repeteres under denne kategorien: ”Jeg har veldig lite kunnskaper om data generelt og særlig internett, læreren sier at vi skal søke på nettet for å finne informasjon, men det har aldri jeg gjort, jeg vet ikke åssen man gjør det en gang.”

Bibliotekarers kjernekompetanse er nettopp å søke og å finne relevant informasjon (informasjonskompetanse). I denne sammenhengen er det derfor fristende å hevde at det er opplagt at en bibliotekar kan dekke behovet for veiledning i informasjonssøking i studiesenteret.

3. Faglig veiledning

Dette punktet henger sammen med det generelle veiledningsbehov i skolesammenheng, men er allikevel tatt med som egen kategori for å konkretisere veiledningsbehovet i studiesenterkontekst.

Georg påpeker at faglig veiledning kan være vanskelig å få til i studiesenteret: ”Det er umulig for da måtte det ha vært en matematikklærer, en kjemilærer, en fysikklærer her, og det går jo ikke.”

Som nevnt under punktet om generelle veiledningsbehov, kan kanskje en fellesskapskoordinator bidra til at studentene kan lære av hverandre. Hvis det er slik at det er flere som tar samme fag som bruker studiesenteret, kan bibliotekaren fungere som en fellesskapskoordinator og kunnskapsmegler ved å koble mennesker. Slik kunne kanskje behovet for veiledning av faglærer kompenseres gjennom å arbeide i grupper. En CKO må kunne identifisere intervensjonssoner for å koble ulike kompetanseområder hos studentene, og bidra til å kultivere et praksisfellesskap med utgangspunkt i legitim perifer deltakelse.

4. Studieteknikk

Et voksenpedagogisk prinsipp er å gi trening i arbeidsmåter og studiemetoder (NOU 1986: 23). Selv om dette læres på skolen, utpeker deg seg allikevel veiledningsbehov i studieteknikk i studiesenteret.

Anne formulerer det slik: ”Kurs i studieteknikk fikk vi på første samling. Allikevel så er det vanskelig.”

Hanna peker på at mange voksne er ute av studietrening: ”Med tanke på at det er lenge siden man har gått på skole; de fleste som tar sånne kurs kunne sikkert trengt litt veiledning i diskusjonsteknikk, og hva man bør absorbere av det man leser og hva man ikke bør absorbere [...]Så litt mer studieteknikk hadde vært bra.”

Med utgangspunkt i informasjonskompetanse og innsikt i Kuhlthaus faser i informasjonssøkeprosessen er veiledning i studieteknikk også et område hvor bibliotekarer kan bidra. En bibliotekar er gjennom referansesituasjoner vant til orientere seg raskt, skaffe seg overblikk, og vite hvor man finner relevant informasjon. Bibliotekarer har utarbeidet egne

program i informasjonskompetanse²⁷ for studenter, som kan sies å være tett forbundet med studieteknikk.

5. Generell oppmuntring, ”motivasjonsveiledning”, oppfølging

Som det kom frem under punktet om veiledningsbehov i skolesammenheng, er det et generelt behov for å få bekreftelse og tilbakemelding underveis i studiene.

Ellen understreker nok en gang behovet for tilbakemelding og sosial kontakt:

Det å vite hvor man står, om man har fått med seg ting godt nok, det er ikke prøver vi savner, mer generell dialog. [...] Savner en som er der og som man kan spørre hvis det er noe. Ikke en som bare setter seg på et kontor. Det må være en som er egnet, som gjerne kommer og spør litt. En som har dette som jobb. Man trenger å få litt bekreftelse på at dette her det går fint.

Her uttrykkes eksplisitt ønsket om ”en som gjerne kommer og spør litt.” En av Sætres (2002) fire bibliotekarroller, veilederen, vil gjerne være mest mulig tilgjengelig for brukerne, og er opptatt av å danne seg et bilde av brukeren for å yte rask og effektiv hjelp. Veilederen forutsetter imidlertid at brukeren er aktiv, tar initiativ og stiller spørsmål. En mer proaktiv holdning hvor bibliotekaren tar initiativ til kontakt, kan utvide denne rollen slik at den samsvarer med Ellens ønsker.

6. Spesielle behov (for eksempel språk-, lese- og skrivevansker)

Det er en del fremmespråklige som benytter studiesenteret og som kanskje kan ha behov for ulike typer veiledning. De to fremmedspråklige informantene Georg og Pierre er meget norskkyndige, og hadde på nåværende tidspunkt ikke spesielle veiledningsbehov innen språk. Ønsket om økt mulighet for å praktisere norskkunnskapene gjennom diskusjon kom imidlertid frem hos begge.

Gro har dysleksi, og gir uttrykk for sitt veiledningsbehov slik:

[...]vi har forelesninger bare innimellom. På en måte så syns jeg det kan være vanskelig for en som meg. For meg er det lettere å ta det inn når jeg ser vedkommende som snakker enn å sitte og høre på lyd. Kontakten er viktig, for da kan man spørre med en gang om ting man lurer på. For man kommer

²⁷ Se for eksempel råd&VINK Veiledning i informasjonskompetanse, URL: <http://vink.hit.no/> og VIKO Veien til informasjonskompetanse, URL: <http://www.ub.ntnu.no/viko/start.php>

helt sikkert til å lure på noe når man sitter der og skal skrive noe. [...]Det er greit med selvstudium, men generelt syns jeg vi damer er lite flinke til å spørre om ting. Kan spørre på Classfronter, men da må jeg skrive og det tar tid å få svar. Så jeg må se nærmere på oppgaven vi skal levere nå, hvis det går veldig gæærnt, så må jeg ha veiledning. Det som sliter mest, er å få ned det som er viktig. Du ser deg blind, og jeg skriver ting jeg ikke bør ha med i det hele tatt. [...] Hadde jeg ikke øvd meg masse da jeg var liten, på rettskrivning, så hadde jeg nok ikke lært å lese og skrive i det hele tatt. Men jeg hadde jo veldig dårlig selvtillit. Jeg søkte ikke på videregående skole selv om jeg hadde lyst til å ta høyere utdanning.

I tilfeller med lese- og skrivevansker kan det være behov for spesialister som logoped. Men for mer generell veiledning i oppgaveskriving og informasjonskompetanse kan en bibliotekar, som tidligere diskutert, kanskje bidra. Bibliotekarer kan orientere seg raskt i informasjonsjungelen, og de behersker referanseintervjuet. Ved å stille de rette spørsmålene, samt være oppmerksom på faser i informasjonssøkeprosessen, kunne kanskje en bibliotekar hjulpet Gro med å finne ut av om hun er på rett vei i sin oppgaveskriving.

4.4.1.1 Oppsummering

I kapittel 4.4.1 har jeg forsøkt å belyse, definere og kategorisere ulike veiledningsbehov blant de voksenstuderende. Jeg har differensiert mellom generelle veiledningsbehov i studiesammenheng og mer konkrete behov i studiesentersammenheng. Under det siste punktet lot veiledningsbehovene lot seg gruppere innen kategoriene IT, studieteknikk, faglig, søking, motivasjon, og spesielle behov. En bibliotekar har etter min vurdering, med basis i Kuhlthaus, Wengers og Sætres teorier, potensiale til å bidra innen alle veiledningsbehovene som er kommet frem gjennom intervjuene. Jeg vil komme tilbake til en oppsummerende drøfting av bibliotekarenes rolle i kapittel 4.4.5. Først søkes det å kartlegge hvordan veiledningsbehovene i dag møtes, hvordan veiledningen fungerer, samt informantenes egne forslag til veiledning. Informasjonskompetanse vies eget avsnitt til slutt i kapittelet.

4.4.2 Får man den veiledningen det er behov for?

Svaret på dette er delvis gitt gjennom forrige avsnitt, der veiledningsbehovene ble avdekket. For å utdype dette nærmere, suppleres det i det følgende med ytringer som gjelder nåværende tilbud om veiledning i både i skole- og studiesentersammenheng, og hvordan informantene vurderer i hvilken grad de får dekket sine veiledningsbehov. Her skilles det ikke mellom veiledning i skole- og studiesentersammenheng.

Georg mener veiledning fra lærerne fungerer bra: ”Ja, vi har lærere vi kan spørre, vi kan sende melding.”

Ellen trekker frem det stigmatiserende i å ha tilgang til logoped på studiesenteret. Hun understreker ellers at det i veiledningssammenheng er nyttig at studiesenteret er samlokalisert med Opus:

Jeg har sittet der [på studiesenteret] hver dag og sett at det har vært en dame som har vært innom og hjulpet noen som hadde dysleksi og sånne ting. På meg så virka det litt sånn på æra laus for dem som vart sammen med henne, så det var veldig lite av det kanskje et par timer i uka. Så har det sittet en kar inne på kontoret der, men han ser så opptatt ut. Så jeg vet ikke om det er han som er veilederen. Ellers er det helt topp at Opus ligger her, det er jo der man sier i fra hvis det er noe.

Inger legger vekt på at det kan være viktig å ha tilgang til noen å spørre i studiesenteret:

I fjor så var det jo ei her, [...], norsklærer som hadde permisjon, veldig bra, ga oss nyttige lenker å søke på for oss voksne. Kom og spurte om noen trengte hjelp. Var aktiv. Bruk av IT, søking osv går ganske bra. Det var veldig koselig når Bjørg var der, at vi visste at vi kunne gå til henne hvis det var noe vi lurte på. Nå er det ikke noen der lenger.

Hanna forteller om veiledningsbehov som læreren kan dekke. Dette er behov som kan oppstå når man jobber med gruppearbeid i studiesenteret:

Bruker fronter. Litt lite diskusjoner, lærerne er ikke så veldig aktive innenfor der. Syns det tar litt lang tid før jeg får tilbakemelding hvis jeg har stilt et spørsmål. Så det er kanskje derfor systemet ikke blir brukt så mye. Hvis man sitter og skriver en oppgave, og lurert på en spesifikk ting man kanskje trenger, en opplysning man må ha der og da, så hjelper det ikke å skrive inn spørsmålet hvis ikke læreren sitter der. Det har faktisk hendt at vi har ringt hjem til henne noen ganger om hva hun mente med oppgaven og sånne ting.

Kristian reflekterer over hvordan han får veiledning og informasjon om studiene og hvorfor det er så få samlinger:

Får informasjon gjennom fronter. Hvert fall i norsk, litt dårligere i nyere historie. Men jeg syns jeg hadde fått mer informasjon hvis det hadde vært hyppigere samlinger. [...] Jeg er ikke sikker, men jeg tror jeg vet hvorfor det er få samlinger. Det er kommunen som arrangerer dette og de skal jo spare mest mulig penger, og det er billigere å ha en lærer som sitter på internett istedenfor å møte opp hver eneste uke. Det er fordi det er billigere, ikke for å gi oss bedre tilbud.

Hanna bruker aktivt sine relasjoner til å skaffe seg veiledning: ”Hvis jeg ikke syns at jeg får nok veiledning på skolen, så skaffer jeg meg det selv, jeg jobber i en veldig bra barnehage med et veldig bra miljø mellom kollegene.” Dette illustrerer hvordan man som individ er medlem av ulike praksisfellesskap, og at et veiledningsbehov må forstås i det komplekse informasjonsmiljøet de enkelte er en del av. Gjennom et godt nettverk med velfungerende relasjoner viser Hanna hvordan hun ved selv å ta initiativ kan få til kunnskapsdeling gjennom kollegaveiledning.

4.4.3 Forslag til veiledning

Noen av informantene ble oppfordret til å komme med konkrete forslag til type veiledning de ønsker seg i studiesenteret. Som nevnt tidligere var det ingen som foreslo en bibliotekar som veileder. Men det er interessant å se nærmere på hvordan informantenes forslag er forenlige med eventuelle nye roller og ny kompetanse for bibliotekarer.

Georg har ikke behov for annen veiledning enn fra faglærer: ”Jeg tror det bare er faglærer som kunne vært til hjelp. Bruker ikke Classfronter. Vi bruker e-post for å levere oppgaver, det har aldri vært noe problem.”

Gro har tidligere også gitt uttrykk for at hun ønsker seg tettere oppfølging og hjelp til oppgaveskriving. Her presiserer hun at det er faglærer som er nærmest til å veilede i dette: ”Hvis det hadde vært en fast veileder noen timer i måneden her hadde det vært fint. Men da i forbindelse med selve faget. Eller en annen lærer kunne sett om du har skrevet noe meningsfylt.” Kanskje det Gro benevner som ”en eller annen lærer” kunne fylles av rollen ”bibliotekaren som pedagog”?

Ellen presiserer ønsket om en veileder med breddekunnskap, og tidligere referert sitat gjengis her:

Det burde jobba en allmennlærer der, en med litt brei erfaring og gjerne med litt studieteknikk. En god lærer skulle det ha vært der. Der syns jeg det burde ha vært lagt ned en stilling til. Kanskje flere ville ha brukt det da, hvis de visste at det var en lærer tilgjengelig, ikke hele tiden, men til faste tider. En som kunne både dataen der, litt fag og studieteknikk. [...]For å nå et breiere lag så skulle det vært mer veiledning. Man blir veldig overlatt til seg selv. Savner en som er der og som man kan spørre hvis det er noe. Ikke en som bare setter seg på et kontor. Det må være en som er egnet, som gjerne kommer og spør litt. En som har dette som jobb. Man trenger å få litt bekreftelse på at dette her det går fint.

Her oppsummerer Ellen de fleste kategoriene av veiledningsbehov som ble presentert i kapittel 4.4.1; IT, faglig, studieteknikk, generell oppfølging og tilbakemeldning. Hun gir til slutt uttrykk for den proaktive holdningen en veileder i studiesenteret bør innta.

Kristian ønsker seg primært en IT-veileder: "[...] det hadde vært ålreit om det satt en veileder i studiesenteret som kunne assistere IT-bruk, det er ikke alltid disse maskinene fungerer heller".

Monica og Petter har ingen spesielle behov for veiledning i studiesenteret, men Anne og Pierre har tidligere gitt uttrykk for at de ønsker seg hjelp til Classfronter.

Hanna har nevnt at hun behersker pc bra, men at hun ikke er så god til tilleggsfunksjoner i Word, lage skjemaer osv. Implisitt uttrykker hun etter min vurdering et IT-veiledningsbehov. Og hun sier "Hvis det satt en datanerd her, hvis han satt inne på det rommet der, så hadde det vært veldig fint! [...]Hadde kanskje holdt med halv dag, fra 10-14 for eksempel." Og "[...] litt mer studieteknikk hadde vært bra."

Informantene foreslår, naturlig nok, veiledning innen de ulike veiledningskategoriene som er kartlagt. Men ingen nevner umiddelbart søking etter informasjon som et veiledningsbehov. Derfor var det naturlig å komme nærmere inn på spørsmålet om informasjonskompetanse.

4.4.4 Informasjonskompetanse

Jeg ønsket først å undersøke hva informantene la i begrepet informasjonskompetanse. Informasjonskompetanse er et sentralt kunnskapsområde for bibliotekarer, og begrepet dukker jevnlig opp i debatter om synliggjøring av bibliotek og bibliotekarkompetanse. Ingen av informantene definerte begrepet slik det er ment, men Kristian, Petter og Hanna kom inn på deler av begrepets innhold. Jeg gjengir Raschs & Trondsens (1999) definisjon her: "Informasjonskompetanse er definert som evne til å identifisere et informasjonsbehov, å kunne søke å finne den informasjonen man trenger, å kunne vurdere informasjonen kritisk, å tilegne seg den, og å kunne tillempe den for egne behov".

Informantene ble først spurt om de hadde hørt begrepet før og hva de trodde det innebar. Etter å ha gitt dem definisjonen ba jeg dem forsøke å reflektere rundt egen informasjonskompetanse. Jeg lar informantenes ytringer komme foreløpig ukommentert frem

under. Under punkt 1. gir informantene svar på om de har hørt begrepet og hva de tror det betyr, og under punkt 2. gir de en vurdering av egen informasjonskompetanse.

Ellen:

1. "Ikke hørt det før. Tror det er en som har peiling på å informere. En som kan informere deg. En som kan det en bør kunne der og da."
2. Jeg vet hvor jeg kan begynne, men mangler nok en del for å kunne sortere. Det blir veldig mye søking ja, og roter litt for å finne. Så akkurat den kompetansen mangler det vel litt på. Det er et hav å ta av, før var det greit da kunne du stikke og slå opp i ei bok, men internettet er så mye så det blir vanskelig å vite hvor man skal gå. Selve søkinga er kjempelett.

Inger:

1. "Jeg tenker på noen som har den kompetansen, altså til å informere."
2. "Jeg har i grunnen tilegnet meg det ganske bra det siste året. På Høgskolen så må du stå på sjøl, det er ingen som kommer med noe på et fat, du må leite frem sjøl. Stor forskjell fra videregående"

Georg:

1. "Jeg har nok hørt det, men vet ikke om hva. Kanskje det er en som kan gi råd? "
2. "Det går stort sett bra."

Monica:

1. "Ikke hørt det før. Betyr det å gi informasjon om et eller annet?"
2. "Det går stort sett greit"

Kristian:

1. "Tror jeg har hørt det. Skaffe seg informasjon? Jeg har ikke så mye greie på hva det betyr egentlig."

2. Er ikke så god på nettet. Jeg liker mye bedre å slå opp i leksikon, jeg bruker leksikon ganske mye. Også bruker jeg selvfølgelig lærebøkene vi har i fagene. Har ett-binds leksikon hjemme. Har ikke brukt de på studiesenteret faktisk, men mest her på biblioteket (leksikon). Mye lettere det for meg enn internett.

Gro:

1. ”Har aldri hørt det før. Det må jo være i forhold til LO eller YS; at sykepleierne har en eller annen informasjon til å gi til sine medlemmer.”
2. ”Det er noe jeg ikke klarer. Hvis jeg får 1 million treff på internett. Da spør jeg kolleger. I forbindelse med min [studie]situasjon så bruker jeg helse- og sosialtjenesteloven veldig mye. Det er der jeg må hente informasjon så jeg ikke begår overgrep i jobben.”

Petter:

1. Vet ikke om jeg kommer på noe jeg kan si med en gang at jeg legger i det, men. Formidle informasjon, og måten det blir gjort på? Da jeg gikk på Rena vet jeg at det var et eget valgfag som gikk på informasjonskompetanse. Det er der jeg har hørt det, men visste ikke hva det inneholdt. Det er kanskje litt sånn ut mot internett? Søker man der kan man jo få masse treff, men hvor mye hold er det i det?
2. ”Kunne sikkert bli bedre, det tror jeg nok. Men jeg vet hvor jeg kan starte og oppsøke informasjon.”

Anne:

1. ”Nei, ikke hørt det sammen før, bare hver for seg. Erfaring i å informere folk? Gi informasjon. Det er det som slår meg.”
2. Det vi trenger i studiene finner vi som oftest på kommunenes egne hjemmesider. Sønnen min går i 7. klasse og driver med et prosjekt om Amerika, California, og da måtte vi gå inn på Kvasir å søke på linker derfra. Men det er så mye rart som kommer opp, så det er ikke enkelt. Jeg er ingen racer, det er jeg ikke, men så lenge man har en hjemme som er hakkert bedre så gjør man ikke så mye for å lære seg mer heller. Og når man ikke har noe bruk for det, fordi vi går direkte inn på linkene til der vi skal, så er det kurant.

Hanna:

1. ”Ikke hørt det direkte før. Hva vi har muligheten til å lære i miljøet rundt oss kanskje. Det vi har grunnlag for og evne til å tilegne oss av informasjon. Hva det er lagt grunnlag for i nærmiljøet kanskje? ”

2. Jeg er veldig rasjonell av meg som person så jeg tror jeg er ganske flink til å plukke ut det som er relevant. Jeg synes det går greit å søke på internett, jeg skriver inn det ordet jeg lurer på. For eksempel jobbet vi litt med Tyrili, eller rusproblematikk, og da gikk vi inn og fikk litt av det vi trengte der. Ellers skriver jeg inn ordet i Google eller noe liknende og finner det der. Jeg tror det går ganske greit

Empirien indikerer at det eksisterer et generelt og muligens ubevisst behov for å utvikle sin informasjonskompetanse. Å inneha informasjonskompetanse anses som essensielt i en læringssituasjon og er også et viktig element for å kunne orientere seg generelt i informasjons- og kunnskapssamfunnet, i en digital tid.

Biblioteksjef Trond Minken gir eksplisitt uttrykk for det utvidelsespotensiale han mener bibliotekarenes rolle har i forbindelse med informasjonskompetanse:

- I det hele tatt er det veldig mye som jeg mener angår bibliotekene og information literacy, men som vi tradisjonelt ikke har tatt i, og som jeg vil tro veldig mange bibliotekfolk er veldig skeptiske til å bevege seg inn på, blant annet av frykt for manglende kompetanse, av frykt for å få for mye å gjøre osv. Men hvis vi skal fylle vår funksjon, vår misjon, ikke minst i forhold til å forebygge marginalisering, kunnskapsgap osv, så er vi nødt til å ta tak i dette. (Intervju med Trond Minken 7. april 2005).

I neste kapittel drøftes nærmere bibliotekarens muligheter til å dekke de ulike behovene for veiledning.

4.4.5 Kan en bibliotekar bidra til å dekke noen av veiledningsbehovene?

I kapittel 2.6 har jeg sett på nye roller for bibliotekaren basert på Sætres (2002) hovedfagsoppgave om bibliotekaren som pedagog og Wengers (1998, Wenger et al. 2002) teori om praksisfellesskap. Kuhlthaus (1994, 2004) faser i informasjonssøkeprosessen er viktige i forbindelse med informasjonskompetanse. Jeg vil i det følgende oppsummere og drøfte disse rollene i lys av informantenes uttalelser om hvilke behov de har identifisert i sine egne læringssituasjoner.

Etter å ha diskutert ulike veiledningsbehov og informasjonskompetanse med informantene, og informert dem nærmere om bibliotekarens kompetanseområder, spurte jeg noen om de kunne se for seg en bibliotekar som veileder i studiesenteret.

Ellen påpeker den rent eksamensrettede (ytre) motivasjonen ved å følge allmennfagene. For henne er det på det nåværende tidspunkt essensielt å være målrettet og produktorientert:

Hvis de har peiling på nett og er klarsynte så de kan se problemstillingen til studenten, så absolutt. Nå går jeg der for å ta eksamen, så for meg blir det mer eksamensrettet. Men ja, det ville være nyttig. Men jeg tror kanskje det koker ned til å ville lære det som er viktig til eksamen, målretta når det gjelder informasjon. Det er klart det er kjekt når du er ute og skal jobbe med prosjekter, men det kan ikke være noen erstatning for det faglige.

Ellen påpeker ulikhetene i type arbeidsform. Et individuelt, pensumbasert studieopplegg blir mer målrettet og produktorientert enn prosjektarbeid som har en mer prosessorientert form. Ytringen ”Hvis de har peiling på nett og er klarsynte så de kan se problemstillingen til studenten” refererer til bibliotekarenes informasjonskompetanse.

Gro reflekterer rundt egen evne til å definere behov, vite hva man kan spørre om og å venne seg til nye tjenester:

Ja, jeg tror at en bibliotekar kan bidra som veileder. For det er mange forskjellige utdannelser de tar her [på studiesenteret]. Tror ikke folk vet helt om mulighetene. Kanskje de må venne seg til at det sitter en her, at det ikke blir brukt med en gang, men etter hvert. En som går litt rundt og spør? Det er jo mange som ikke tenker på at man må spørre om hjelp. Det tar gjerne litt tid da, å venne seg til nye tjenester.

Igjen ser vi behovet for en proaktiv holdning. En aktiv kombinasjon av Sætres (2002) veileder og alliansebygger²⁸ kan kanskje resultere i en kunnskapsmegler. Hvis det er slik Gro hevder, at det er mange som ikke tenker på at man må spørre om hjelp, vil en proaktiv, utadrettet CKO kunne bidra til å dekke varierte og kanskje ubevisste veiledningsbehov i studiesenteret.

Monica ser ingen fordeler med å eventuelt ha en bibliotekar som veileder i studiesenteret: ”Like greit å gå inn på biblioteket å spørre. Det kan jo være ganske mange spørsmål. Ellers kommer jeg ikke på noe. Noen lurer jo, når skriveren ikke virker, ganske irriterende, men da hjelper vi hverandre.” Georg ” tror ikke det ville ha vært en idé” med en bibliotekar i studiesenteret. Kristian legger mest vekt på den faglige veiledningen: ”Nei, jeg ville heller hatt en slags studieveileder jeg, en bibliotekar kan en jo alltid snakke med på biblioteket. En mer fagperson i forhold til studiet.”

²⁸ For Sætres fire bibliotekartyper, se kap. 2.4.1.

4.4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg primært forsøkt å belyse informantenes behov for ulike typer veiledning, på hvilken måte disse behovene blir dekket, og på hvilken måte de udekkede behovene kan tilfredsstilles, for slik å styrke studiesenteret som pedagogisk verktøy i informantenes læringsprosesser. Jeg har videre relatert veiledningsbehovene til eventuelle utvidede roller for bibliotekaren.

Begrepet informasjonskompetanse er diskutert, og jeg mener å se et ubevisst behov for veiledning i dette hos informantene, selv om ingen var kjent med begrepet i utgangspunktet. På bakgrunn av dette kan det slås fast at bibliotekaren har mange muligheter som veileder i studiesenteret. Sætre (2002) ser bibliotekaren som pedagog og veileder, men for å lykkes kreves det en mer aktiv, utadrettet holdning enn hun har identifisert hos bibliotekarens fire rolletyper. Rollen som kunnskapspartner i KM- sammenheng krever primært et menneskeorientert fremfor et teknologiorientert perspektiv (Krogh et al. 2001, Wenger 1998, Wenger et al. 2002). Dette perspektivet kan ses i sammenheng med Kuhlthaus (1994) motsats til det tradisjonelle bibliografiske paradigmet i bibliotek- og informasjonsvitenskapen.

I neste kapittel kommer jeg nærmere inn på begrepene læring og praksisfellesskap, og forsøker å konkretisere hva og på hvilken måte informantene lærer i studiesenteret og på biblioteket.

4.5 Lærer brukerne noe av hverandre? Oppstår det praksisfellesskap? Hva lærer de?

Wengers (1998) forskning på praksisfellesskap som nøkkel til læring tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Säljö (2001) hevder at en av grunntankene i et sosiokulturelt perspektiv er at det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon at de blir ført videre. Det er gjennom interaksjon med andre mennesker og de innsiktene og handlingsmønstrene vi der bygger opp, at kunnskaper og ferdigheter utvikles.

Målet med denne spørsmålskategorien var å forsøke å avdekke om og i hvilken grad det oppstår sosial kontakt som fører til læring blant de ulike brukerne av studiesenteret. Først var det ønskelig å konkretisere begrepet livslang læring da informantene selv defineres innen denne kategorien i oppgavens problemstilling. Videre ville jeg forsøke å distingvere mellom formell og uformell læring og se om dette kunne kategoriseres. Informantene ble derfor innledningsvis oppfordret til å reflektere rundt begrepet livslang læring.

4.5.1 Livslang læring i praksis

Det er store variasjoner i hvordan informantene legger vekt på henholdsvis formell og uformell læring innen begrepet livslang læring. Noen tenker helt konkret, mens andre reflekterer mer abstrakt rundt begrepet. Under har jeg gruppert svarene i de to kategoriene formell og uformell læring. Et par av informantene var veldig tydelige på at de mente begrepet innebar begge former for læring, og disse ytringene er samlet til slutt under kategorien både formell og uformell livslang læring.

Formell livslang læring

Georg legger vekt på voksenopplæringsperspektivet: ”Hvis du ikke tok utdanning når du var ung, er det helt nødvendig at voksne kan ta utdanning.” Monica kommer også frem til en formell definisjon: ”Ikke tenkt så mye på det. Ingen spesiell type læring. Kanskje tenkt at det er i forbindelse med utdanning.”

Uformell livslang læring

Ellen legger størst vekt på det uformelle, og peker på indre motivasjon:

[...] jeg tenker litt mer åndelig enn faglig sett. Du lærer hele livet, det er klart det. Men det er kanskje mest det uformelle enn det formelle. Selv om du er i en situasjon der hovedmålene er fag så treffer du lærere og studenter, det er klart du lærer noe i alle situasjoner. Du kan alltid lære deg nye ting bare du er interessert. Slik er det med alt.

Inger syns begrepet er diffust: ”Det var litt vanskelig å definere, blir litt usikker, livslang læring, ullent. Jeg tenker litt på den erfaringen du har hatt så langt i livet.”

Kristian har hele tiden understreket at han tar formell utdanning, ikke kun for å oppnå studiekompetanse, men for å forbedre sine allmennkunnskaper generelt. Jeg gjentar hans ytring her:

[...] jeg tenker at man aldri blir ferdig utlært, læring er noe man kan gjøre hele livet. Jeg tar denne utdanninga for å forbedre allmennkunnskapene mine, og det er forhåpentligvis noe jeg har bruk for resten av livet. Det er veldig kjekt å ha litt allmennkunnskaper, og spille litt kunnskapsspill og sånn, det syns jeg er artig.

Gro gir et konkret eksempel på uformell livslang læring:

Du lærer gjennom dagliglivet. Den kompetansen du skaffer deg selv. Se på tv, lese tidsskrifter, det man er opptatt av i livet i dag, ikke i morgen. Det du lærer av de dagene du har hatt og de dagene som kommer. Ikke skolen. Det jeg lærer i hverdagen. De feilene man gjør. For eksempel at det har kommet nye trafikkregler; glidelåskjøring, det så jeg på tv. Det er livslang læring.

Petter legger vekt på erfaringsbasert læring: ”Det er noe med at man lærere hele veien, man blir aldri ferdig utlært. Man kan alltid dra nytte av ting som har skjedd enten i jobb eller privat i løpet av dagen, nye erfaringer. Læring foregår absolutt hele tiden. Ting forandrer seg og ting utvikles.”

Både formell og uformell livslang læring

Anne setter ord på sin egen situasjon som voksenstuderende og fremhever både det formelle og uformelle læringsaspektet:

Hvordan skal jeg forklare det; livslang læring. At du har mulig til å utdanne deg over tid, uansett alder- det tenker jeg på. Det er kjempeviktig i dag, det er jo så mye rart som skjer med arbeidslivet, folk har behov for å komme på en annen arbeidsplass, kanskje gjøre noe helt annet en det man driver med. Jeg tror nok de som er i jobb og tar utdannelsen samtidig, de får både formell og uformell læring. De tar med seg det de lærer fra selve skolen med inn i arbeidet, og kanskje lærer noe av de andre fra andre arbeidsplasser. [...]Vi fikk masse tilbakemelding på den forrige oppgaven, og lærte masse av det som kurslederen kommenterte. Så man lærer nok mer enn det man tenker over.

Hanna legger vekt på at vi aldri blir utlært verken faglig eller personlig:

Det er at vi lærer så lenge vi lever, at vi aldri blir utlært i noe. Selv om vi har aldri så mye kompetanse innen et emne, så blir man aldri utlært. [...]Det gjelder jo for alle områder i livet, at man aldri blir utlært. Man havner i nye livssituasjoner og det skjer ting gjennom hele livet som gjør at du lærer noe nytt, og får et annet perspektiv og syn på det. Jeg har vært gjennom en tøff livsperiode selv nå, og jeg vet at jeg lærer mye av det.[...]. Jeg gjør det til noe som gir meg mer livskunnskap.

Som sitatene viser, legges det størst vekt på definisjonen uformell læring i forbindelse med begrepsparet livslang læring. Jeg ser resultatet som interessant, med tanke på at alle informantene selv er i et *formelt* livslang læringsløp slik det defineres i *Kompetansereformen*. Informantens diskusjon rundt livslang læring ga et godt utgangspunkt for videre refleksjon rundt egen læring, og i neste avsnitt søkes det å identifisere eventuelle praksisfellesskap.

4.5.2 Praksisfellesskap, oppstår dette?

Målet med denne spørsmålskategorien var å forsøke å avdekke om det oppstår sosial kontakt som fører til læring blant de ulike brukerne av studiesenteret. Wenger et al. (2002) ser på praksisfellesskap som et viktig redskap for læring og deling av kunnskap. Han definerer, som nevnt i teorikapittelet, praksisfellesskap som grupper av mennesker som deler et problem eller en interesse for et emne og som får økt sin kunnskap og ekspertise på dette området ved å samhandle jevnlig. Disse menneskene behøver ikke nødvendigvis jobbe sammen hver dag, men de møtes fordi det har verdi for dem. Tiden de tilbringer sammen benyttes til å dele informasjon, innsikt og råd. De diskuterer og hjelper hverandre med å løse problemer. Dette har ikke bare ren instrumentell verdi for det arbeidet som skal gjøres, men det utvikles personlige forhold og fellesskapsfølelse. De utvikler en taus forståelse som deles (ibid).

Som vist av analysen så langt, eksisterer det et ønske hos de voksenstuderende etter mer sosial kontakt, gruppeoppgaver, diskusjoner og fellesskap. Samtidig søker de til studiesenteret primært for å få arbeidsro og anledning til å jobbe effektivt og konsentrert. Ønsket om fellesskap og sosial kontakt eksisterer parallelt med ønsket om ro og stillhet. Hvorfor oppstår det ikke fellesskap mellom studentene? En mulig forklaring kan være at for at praksisfellesskap skal oppstå, må man dele et felles faglig repertoar og jobbe med et felles problemområde. De fleste informantene har oppsøkt studiesenteret individuelt for å jobbe med individuelle oppgaver. De praksisfellesskapene som eksisterer er innenfor allerede etablerte grupper i skole/klasesituasjonen. Som bruker av studiesenteret er man imidlertid del av et fellesskap basert på en felles fysisk arena, og basert på det faktum at man deler en felles identitet som voksenstuderende. Man kan kanskje si at studentene praktiserer legitim perifer deltakelse i et fellesskap som har potensiale til å utvikle seg til et praksisfellesskap. Mange følger den samme studieretningen og deler således et faglig repertoar selv om de studerer individuelt.

4.5.2.1 Fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse

Felles møteplass og felles identitet representerer et utgangspunkt for at praksisfellesskap kan oppstå. For å bidra til dette er det behov for en person som kan ta initiativ til å koble mennesker (kunnskapsmegler) og til å kultivere et fellesskap. Alle brukerne av senteret praktiserer i utgangspunktet legitim perifer deltakelse (Wenger 1991a). Den lærende har mulighet til å bevege seg fra en perifer ytterkant i miljøet til full deltakelse. Flere av informantene har etterlyst en veileder som kommer og spør. En aktiv kunnskapsmegler kan slik bidra til å dekke et behov for sosial kontakt som igjen kan føre til økt grad av læring.

Ved å gradere de ulike nivåene av deltakelse, kan man gjennom kultivering bidra til bevegelse og utvikling. Gjennom intervjuene er følgende nivåer identifisert, fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse:

1. Man bruker studiesenteret individuelt og har ikke kontakt med andre brukere. Man befinner seg i en perifer ytterkant av miljøet, men deler en felles identitet som voksenstuderende, og en felles fysisk læringsarena.
2. Man løser felles problemer med pc og printer og utvikler gjennom dette tekniske kompetanse. Man hjelper og lærer av hverandre. Sosial kontakt er oppnådd.
3. Man diskuterer etter eget initiativ felles faglige utfordringer og innhold. Dette krever initiativ fra den enkelte, og er i følge flere informanter vanskelig å få til. På dette nivået kan en fellesskapskoordinator, eller CKO, være til hjelp.
4. Man er et fullverdig gruppe medlem og jobber med felles oppgaver og problemstillinger. Innen gruppen kan det også være ulike nivåer av deltakelse, men man har allikevel full tilhørighet til et praksisfellesskap.

For å kunne avdekke typer av praksisfellesskap, og de ulike grader av deltakelse, ble informantene spurt om de går alene eller gruppevis til studiesenteret, om de blir kjent med andre brukere av senteret og om de eventuelt også møtes i andre sammenhenger. Jeg har også forsøkt å avdekke hva slags nytte brukerne har av å møte andre studenter i studiesenteret, og hva slags type problemer og utfordringer som blir diskutert. Noen gir konkrete eksempler, andre uttaler seg mer generelt.

Jeg har kategorisert uttalelsene i tre grupper:

- a) Den første gruppen gjelder ytringer som uttrykker individualiteten i arbeidet, og at det kan være vanskelig å komme i kontakt med andre. (Nivå 1 og 2).
- b) Den andre gruppen har eksempler der det har oppstått et slags fellesskap blant brukere som i utgangspunktet ikke kjenner hverandre. (Nivå 3).
- c) Og den tredje gruppen gjelder de informantene som allerede jobber i grupper med medstudenter og bruker studiesenteret som møteplass, og derved har allerede etablerte praksisfellesskap. (Nivå 4).

a) Individuelt arbeid, vanskelig å bli kjent med andre brukere

Ellen legger vekt på det ensomme ved arbeidsformen:

Det hender at noen [andre fra min klasse] dukker opp, men det blir sånn at alle jobber med sitt. Det er lite sosialt, og det tror jeg vi kunne trengt alle sammen. Jeg har en jeg sender mailer med, vi forteller hverandre hva vi driver med og hvilke måter vi gjør ting på, men vi treffes ikke. Og det er sporadisk. Jeg har prøvd å hjelpe folk i begynnelsen som sleit med data, men nei, de passer liksom på sitt eget, og vil ikke bry andre. Man blir litt forsiktig. [...] man sier nå hei og prater litt, men det skal være ro. Ellers er folk er så opptatte, vet du. Men jeg traff ei som pusta lettet ut da jeg sa at jeg la ambisjonene litt til side og ville fortsette på videregående til høsten, og vi har treffes litt, vært på café. Så hun har jeg vært sosial med. Ellers er det ikke noe fellesskap. Jeg kan ringe til han jeg sender mailer til og klage litt når man er litt usikker, men det er ikke noe utover det. Lite klassefølelse, lite sosialt, redd for å bry andre. Det grupperommet som er der blir jo ikke brukt.

Georg istemmer: ”Går alene, jobber aldri i grupper. Vi har ikke prosjekter. [Vi som er her] vil ikke forstyrre hverandre, vi går hit for å få ro. Aldri opplevd at vi har hjulpet hverandre. Det er stille her på dagtid.”

Kristian påpeker at hyppigheten av samlingene påvirker det sosiale fellesskapet:

Ikke noe gruppearbeid og prosjekter dessverre. Det tror jeg også hadde fungert bedre hvis det hadde vært oftere samling. Litt mer sosialt og kanskje møtt hverandre mer utenom de gangene vi er på skolen. Det er ikke folk jeg omgås ellers. Noen bruker senteret og jeg snakker jo med dem når de er her, men vi omgås ikke noe på fritida. Dessverre kan jeg kanskje si. [...] Det er mye lettere å bli kjent med folk når man har oftere møter og samlinger. Som sagt hadde vi det for to år siden, og da ble jeg kjent med noen som jeg omgikk med på fritida, de inviterte meg hjem og vi hadde det hyggelig sammen, men det blir det ikke til nå, det er rett og slett for sjelden vi møtes.

Hanna jobber jevnlig i gruppe, men sammenlikner det å møte fremmede på studiesenteret med å møte fremmede på bussen:

Snakker ikke med noen her, det er akkurat som å møte noen på bussen, du snakker ikke med de heller, liksom. Og møter du noen på studiesenteret så snakker du ikke heller noe særlig med dem. Da sier man bare slikt som ”skriveren virker ikke i dag” osv.

Monica peker på behovene for både arbeidsro og sosial kontakt:

Av og til kan det være godt å jobbe alene, og av og til kan det være godt å høre andre sin mening og. Vi forventer at det er stille, hvis det er mange som skravler så kan det bli litt irriterende. Som regel sitter alle godt konsentrert i arbeidet sitt.

b) Det har oppstått et slags fellesskap blant brukere som i utgangspunktet ikke kjenner hverandre

Pierre har lett for å ta kontakt, og liker å diskutere:

Det hender vi treffes her, vi som går på samme program på Opus og det er veldig bra.

Det er noen som har pc hjemme men ikke internett og kommer hit for å bruke det. Og andre kommer hit for å lese, jobbe privat osv. Jeg tar ofte første skritt [til å prate med folk], men det er litt forskjellig hva slags kontakt man får. Vi diskuterer fagting og pc-bruk. Men det går ikke med alle. Og fronterproblemer.

Monica hører også inn under denne kategorien: ”Som regel når jeg går der er det sjelden folk der. Men det er noen faste. Vi snakker litt, men ikke kjempemasse. Vi snakker fagting.”

Anne sier det slik: ”Det eneste er hvis du har problemer med pc eller skriver. Da har vi et felles problem. Ellers er det ikke noe.”

c) De som allerede jobber i grupper med medstudenter og bruker studiesenteret som møteplass

Inger legger vekt på at det er lettere å danne grupper når det er noen man allerede studerer sammen med, men hun kommer også med et konkret læringseksempel utenfor gruppesammenheng:

Da jeg tok studiekompetanse, gikk vi her flere sammen. Brukte grupperommet, satt litt hver for oss, vi var som regel en gjeng som var der fast og som tok de fagene vi hadde, vi forstyrte ingen andre fordi vi diskuterte det vi dreiv på med. Da hadde vi felles pauser og slike ting. Da hadde vi den sosiale biten. Det er lettere når det er noen man studerer sammen med. (Inger tar nå høgskoleutdanning og jobber individuelt). Nå blir situasjonen annerledes Vi snakker jo sammen, men det er kanskje ikke så lett å bli

ordentlig kjent. Det skal være arbeidsro, vi skal ikke snakke mye. Det blir litt mer sånn at man prater om åssen man har det. [...]. Det kan nok bli litt mye ut av det. Litt mer personlige ting, ikke så mye fag.

I fjor skulle jeg skrive et kåseri som skulle handle om nordmenn i Syden, og så skulle vi oversette kjøttkaker med brun saus til spansk (latter), det kom jeg på nå! Og da var det en medstudent der som hadde en spansk mann, så hun ringte til ham for hun var litt usikker selv, så da fikk vi vite det. Men ikke spør hva det var i dag, for det husker jeg ikke.

Gro er med i et etablert fellesskap: ”Vi går sammen en gang i uka for å jobbe med gruppearbeid.” Men hun bruker også studiesenteret når hun studerer individuelt: ”Vi lærer ikke noe av hverandre. Jeg jobber mest på kvelden.”

Anne og Petter jobber allerede sammen i gruppe med én til, og har også et etablert fellesskap. De har gitt uttrykk for at de lærer mye av hverandre, både formelt og uformelt.

4.5.2.2 Oppsummering

Jeg definerte innledningsvis i kapittel 4.5.2 fire mulige nivåer av deltakelse i et praksisfellesskap, fra perifer legitim deltakelse til full deltakelse. Det vil være flytende overganger mellom de ulike nivåene, men man kan kanskje si at nivå 1 og 2 tilsvarer informantenes uttalelser under punktene a) og b). Nivå 3 tilsvarer også punkt b), mens nivå 4 tilsvarer punkt c). For å hjelpe fellesskapene til å utvikle seg er det behov for en fellesskapskoordinator og en kunnskapsmegler.

4.5.3 På hvilken måte har studiesenter og bibliotek bidratt til læring, og hva har man lært?

For å belyse mer konkret hva studiesenteret og folkebibliotek betyr som pedagogisk verktøy for voksne i livslang læring, ønsket jeg at informantene skulle forsøke å sette ord på læringshistorier og gi eksempler på konkrete læringssituasjoner. Igjen viser det seg komplisert å skille ut konkrete læringseksempler i studiesenter og bibliotek uten å komme inn på skole- og studiesituasjonen mer generelt. Jeg har valgt å forsøke å gruppere informantenes uttalelser i kategoriene formell og uformell læring, for slik å også kunne dekke den videste definisjonen av livslang læring. Noen informanter uttaler seg generelt og noen mer konkret. Og mange nevner eksempler på både formell og uformell læring.

Uformell læring

Ellen beskriver innsiktsfullt egen læring, og peker spesielt på sin personlige utvikling og økt selvtillit. Samtidig illustrerer hun godt de glidende overgangene mellom formell og uformell læring:

Det som sitter igjen mest når jeg tenker på studiesenteret er; Jammen klarte jeg det sjøl! Jeg er veldig stolt av meg selv som har klart dette selv og gjort det så bra. Har blitt mer klar over mine personlige egenskaper. Men det er en veldig ensom læringsituasjon. Står veldig alene. Faglig får man jo med seg det meste. [...]. Har lært masse. Man lærer at man kan når man må og man vil, man lærer veldig mye av seg selv. I denne læringsituasjonen her blir man veldig ensom og man finner ut ting om seg selv. Jeg er veldig ensom om dagen, jeg har nesten ikke kontakt med noen og bare sitter her og studerer. Og da har jeg funnet ut at jo da, jeg kan være veldig strukturert hvis jeg vil, disiplinert, smart, jeg kan prestere en femmer i norsk helt på egenhånd, og det er klart du lærer at du kan. Men det kan og gå motsatte vegen, at du får deg en skikkelig smell, at nei, dette var ikke noe for meg. Det er veldig fascinerende å integrere ting du lærer, samfunnsfag og historie for eksempel, når du endelig har slitt deg gjennom, så tenker du over samfunnsutviklingen du står midt oppi og da kan du dra linker til både historie og samfunnsfag og se utviklingen. Du ser en helhet. Jeg ser i hvert fall på samfunnet rundt meg på en litt annen måte, mye mer interessant. Men det mellommenneskelige har det vært lite av.

Inger legger også vekt på personlig utvikling: ”Du lærer å møte andre typer enn du kanskje er sjøl, utvikler de sosiale ferdighetene.”

Hannas utsagn vitner også om en reflektert holdning til uformell læring; personlig utvikling og selvinnsikt. Hun er opptatt av taus kunnskap, og bidrar derved til å eksemplifisere hvordan et sentralt begrep fra faget kunnskapsforvaltning benyttes i praksis:

Jeg har lært at jeg må bli flinkere til å høre på andres synspunkter i gruppa! (latter). Fordi jeg har ganske sterke meninger selv, og det er ikke det at jeg ikke klarer å høre andres meninger, men jeg tror veldig sterkt på det jeg selv mener. Men jeg synes det er veldig ålreit å diskutere, og når jeg lærte begrepet taus kunnskap så fikk jeg en aha-opplevelse.

Ved stikkordet taus kunnskap blir intervjueren ekstra interessert, og spør om hun kan definere:

Taus kunnskap er det vi har lært oss gjennom livet, det vi kan som vi ikke tenker over at vi kan. Og det å ta hensyn til andres tause kunnskap, det tror jeg at jeg lærer mye av, både når vi jobber i gruppa, i barnehagen og i det store og det hele. Det stod i boka! Taus kunnskap! Så jeg måtte spørre noen om det. Og da fant jeg vel ut at jeg selv har veldig mye taus kunnskap, på veldig mange områder (latter). Ja, det

gir jo litt selvinnsikt også. Hvis du klarer å sette en finger på det og klarer og definere det (andres tause kunnskap) så tror jeg det er flere enn meg som kommer til å få en aha-opplevelse.

Petter gir et eksempel på uformell læring, og hva som skjer når den faglige diskusjonen ”sklir ut”:

Ellers har vi veldig mange andre diskusjoner, alt fra oppskrifter til samboere og alt som er. Jeg jobber ellers også bare med kvinner, så jeg føler etter hvert at jeg har lært hvilken partner jeg bør være (latter), eller hvordan man ikke skal være. Vi fleiper med at jeg kommer til å bli den perfekte partner etter hvert.

Formell læring

Her kommer Petter inn på opplevelse av læring som et resultat av gruppe medlemmenes ulike erfaringsbakgrunn:

Vi har jo forskjellig bakgrunn alle tre, jeg fra Aetat, en fra Trygdeetaten og en fra forsvaret. Jeg føler at jeg hele tiden lærer nye ting om de andre etatene som jeg ikke har vært klar over. Og jeg tror nok de andre føler at vi hele tiden lærer noe av hverandre.

Gro beskriver uoppfordret en læringssituasjon i biblioteket:

Det hender jeg har sittet på biblioteket og lett etter noe, det kan være faglitteratur, og jeg ikke orker å gå hjem for det kan være mye støy der. Så prater jeg kanskje med fremmede folk, andre som sitter og leser og som gir meg råd. Du treffer folk som kan gi input til deg. Som viser til steder i bøker og lovparagrafer.

Hanna beskriver sitt læringsutbytte av det å kunne sitte på studiesenteret å lese:

Jeg lærer jo mye av det jeg leser, jeg sitter her mye og leser, jeg klarer ikke å sitte hjemme og lese, heller ikke på kvelden. Det går greit å ha undervisning på kvelden, men å sitte og lese egentlig litt tørt stoff, psykologi og pedagogikk sent på kvelden orker jeg ikke etter en hel dag. Ellers vet jeg ikke. Jeg har jo utbytte av å sitte her.

Georg tar realfag og engelsk ved siden av norskundervisning. Han nevnte selve intervju situasjonen med meg som en mulighet for språklig trening og derfor læring. Videre peker han på den store språklige læringseffekten det hadde å følge andre kurs enn norskundervisningen:

Da jeg gikk på språkopplæring var det et veldig lett språk, de visste at jeg kunne norsk dårlig. De snakker tydelig og uten dialekt. Men da jeg begynte på [andre] kurs var det en helt annen situasjon, jeg skjønnte ingenting i begynnelsen. De snakket veldig fort og med dialekt. De tar hensyn kun til faget og ikke til de som ikke kan språk. Det var en god erfaring å gjøre noe annet, gå ut. Jeg lærte fortere, måtte konsentrere meg mer. Fikk raskere utvidet ordforråd. Her [på kurset] hadde jeg [først] store problemer med dom, de sier dom i stedet for dem (latter).

Kristian velger å fremheve økt datakunnskap: ”Det eneste jeg har lært sånn generelt er å bli flinkere til å bruke data, men det har jeg lært meg mest mulig selv, det har ikke vært noen opplæring av det. Jeg er ikke akkurat så god på data nå heller, men jeg kan i hvert fall litt mer enn jeg kunne før.” Dette utsagnet kan også defineres som uformell læring, da det ikke har vært noen organisert opplæring i data. Allikevel er studentens innsats for å lære seg dette selv et resultat av at han følger et formelt utdanningsopplegg, og slik sette er den formelle opplæringen kanskje en pådriver for å tilegne en kompetanse som han ikke ville tilegnet seg ellers.

Den yngste av informantene, Monica, peker på faglig utbytte: ”Spesielt faget nyere historie har gitt meg mye kunnskap og forståelse. [...] Vi diskuterer ikke, læreren står og prater og prater og prater, det kan bli litt tørt. Savner å møte noen for å diskutere noen ganger.”

4.5.3.1 Oppsummering

Informantene beskriver ulike læringsopplevelser, både av formell og uformell karakter. De forteller om opplevelser som har ført til selvinnsikt både når det gjelder egen læringskapasitet, personlig utvikling, og hvordan man fungerer i et sosialt læringsfellesskap. Implisitt gis det uttrykk for studiesenterets rolle og verdi som læringsarena både når det gjelder selvstendig arbeid med lesing og oppgaveskriving, og som møteplass.

4.5.4 Kategorier av læring, hva har de lært hvor?

Målet med denne oppgaven er ikke å forsøke å måle læring. Jeg vurderte imidlertid, som nevnt i metodekapittelet, i utgangspunktet å benytte MLAs analysemetode i oppgaven, men valgte det bort av den årsak at undersøkelsens karakter ikke samsvarer med metodens opprinnelige formål. Men MLAs kategorisering av læringsutbytte er allikevel hensiktsmessig, og jeg ønsket av den grunn ikke å slippe analysemetoden helt. Jeg presenterte derfor de ulike læringskategoriene i såkalte GLOs for noen av informantene, der det var naturlig i

intervjusituasjonen. Årsaken til at ikke alle informantene fikk dette presentert, var ulike refleksjonsnivåer rundt egen læring, tidsaspektet, samt den retningen samtalen tok.

Under punktet om læring, ønsket jeg derfor først at informantene skulle forsøke å formulere hva slags type læring de har fått ved å benytte studiesenteret og biblioteket, og gjerne forsøke å differensiere mellom formell og uformell læring, slik det er presenteret i forrige kapittel. Hvis det passet inn, og tiden tillot det, presenterte jeg oversikten over kategorier av uformell læring, og ba informantene tenke over hvordan de ville plassere sin egen læring.

4.5.4.1 Læringskategorier

MLA presenterer i sitt program ”inspiring learning for all” som nevnt fem kategorier eller læringsutfall (outcomes) av uformell læring (MLA 2004):

- Kunnskap og forståelse (Knowledge and Understanding)
- Ferdigheter (Skills)
- Holdninger og verdier (Attitudes and Values)
- Fornøyelse, inspirasjon og kreativitet (Enjoyment, Inspiration, Creativity)
- Aktivitet, adferd og utvikling (Activity, Behaviour and Progression)

Flere av informantene reflekterte generelt rundt disse kategoriene, uten å komme med spesifikke eksempler. Det blir derfor vanskelig å gjøre forsøk på ”målingen” mer konkret, og jeg velger som nevnt å inkludere formell læring. Jeg forsøker også å se på hvilke læringsopplevelser som direkte kan knyttes til studiesenter og bibliotek. For lesevennlighetens skyld har jeg uthevet de kategoriene som nevnes eksplisitt i intervjuene.

Ellen antyder at det er en tilnærmet umulig oppgave å forsøke å måle læring, og legger fortsatt vekt på sin personlige utvikling:

Det blir så individuelt, alle er jo farget av sine opplevelser og tar sine opplevelser med seg videre. Kan ikke måle uformell læring. Men min egen **atferd og utvikling** har kommet tydeligere frem, jeg blitt mer obs på egne personlige egenskaper. Ellers [har jeg lært noe innen] **alle kategoriene**. Fornøytelig å lære de fagene som alle andre har visst alltid, man lærer mer av faghemmelighetene og så blir man **inspirert og kreativ**. Alt går i hverandre. Vi har [lært noe] innen alle kategorier, det er ikke enten eller. Fryktelig vanskelig oppgave du har der...

Inger mener hun har fått økt sine sosiale **ferdigheter** ved å være student og å bruke studiesenteret. Ellers mener hun at hun har hatt læring innenfor alle kategoriene: ”Vil egentlig si litt av alt”.

Petter følger som vi vet et høgskolekurs i service for offentlig ansatte:

Mye av det jeg har lært ligger nok innenfor [kategoriene] **ferdigheter og holdninger og verdier**. De fleste vi lærer går jo på service, og de holdningene og verdiene man har selv. Vi møter mange i tragiske situasjoner. Og jobber med folk som har vært syke over lengre tid og som skal ut i arbeid igjen, det er både fysisk og psykisk sykdom. Det er tøffe hverdager for dem. Det er ikke så lett alltid å være profesjonell, man kan ikke behandle to personer likt. Man må være veldig hard selv. [...]. Jeg lærer mer av gruppearbeid enn å jobbe individuelt. Fordi alle har forskjellige ståsteder, alle har opplevd forskjellige ting, så man kan [lære] ting man ikke har tenkt på selv. Og det er viktig at gruppa er sammensatt av ganske forskjellige personer også.

Petter understreker her også læring i et sosiokulturelt perspektiv. Han lærer mest i gruppesammenheng, og legger vekt på den styrken det å møte deltakere med ulike erfaringsområder utgjør for læringsprosessen.

Hanna forsøker å komme med eksempler innenfor de ulike kategoriene. Hun understreker at hun tidligere i intervjuet har gitt uttrykk for læring innen kategoriene kunnskap og forståelse og ferdigheter.

Jeg tror at jeg henter litt **inspirasjon** fra styreren min i barnehagen og et par av kollegene mine. Vi har noen ganger hatt det veldig gøy i gruppa, vi har sklidd litt bort fra det vi har jobbet med og hatt det litt gøy (latter) (**Fornøyelse**). **Kreativitet** absolutt, å lære å planlegge, ruteplaner osv, **holdninger og verdier** - ja jeg har jo funnet ut at jeg] må bli litt greiere mot andre da! Jeg er snill og grei jeg altså, men det er ikke alle som klarer å legge frem sine synspunkter like raskt som meg, og som er like flinke til å fremheve dem. Og det gjør at jeg kanskje innser at jeg må bli flinkere til å ta hensyn til det. (**Atferd og utvikling**). Har lært noe innenfor alle kategoriene. Jeg syns jeg lærer veldig mye, jeg syns jeg er heldig som har praksis i den barnehagen jeg har praksis i. Og jeg syns jeg lærer mye av det faget jeg leser nå. (**Kunnskap og forståelse**). Både ting som jeg trenger faglig og ting som jeg trenger for å forstå meg selv. Forstå eksmannen min, forstå barnet mitt. Det er derfor jeg sier at man blir aldri utlært.

Hannas uttalelse understreker det komplekse læringsmiljøet man er en del av. Arbeidsplass og skole er sentrale læringsarenaer. Studiesenteret er læringsarena for å tilegne seg formell kompetanse; man leser, gjør oppgaver som man sender inn til læreren via pc, man har gruppearbeid med medstudenter. Sosialisering i arbeidsgrupper gir økt innsikt og læring på

flere områder, både når det gjelder formell og uformell læring. Hanna peker på egen atferd og forståelse for andres læringsmønster som essensielt.

4.5.5 Oppsummering

Men hva har de lært hvor? Som empirien viser mener de fleste at de har oppnådd læring innen alle kategoriene. Det å kunne møtes i studiesenteret har eksplisitt ført til læring innen kategoriene ferdigheter, holdninger og verdier, og atferd og utvikling. Kategorien kunnskap og forståelse relateres primært til den formelle delen av læringen. Men det er glidende overganger, og informantene har totalt sett opplevd læring innenfor alle kategoriene, både formelt og uformelt. Jeg har tidligere i analysen sett på de ulike kategorier av årsaker til bruk av studiesenteret som informantene har fremhevet som viktigst. Resultatet av instrumentell tilrettelegging med tilgang til pc og internett, grupperom og eventuell veiledning, vises konkret i læringsresultatene forsøkt kategorisert her. Læring i et sosiokulturelt perspektiv belyses ved den oppfatning av læring sosial kontakt i gruppearbeid gir, og understreker behovet for praksisfellesskap som et vesentlig utgangspunkt for læring.

4.6 Har bruken av, og synet på folkebibliotek endret seg etter at man startet med videreutdanning?

Denne siste spørsmålskategorien fungerte som en oppsummering under intervjuene. I følge Gorman & Clayton (2003), er det å starte og å avslutte intervjuet med de enkleste spørsmålene og temaene, en nyttig intervjuteknikk. Jeg forsøkte å følge dette rådet ved til slutt å samle trådene og undersøke om det var noe informantene ikke hadde fått fortalt av ting som kunne være viktig for undersøkelsens tema. Målet var også å finne ut av om informantene hadde fått en nytt syn på biblioteket som pedagogisk verktøy for egen læring, etter at de startet med videreutdanning. Derfor var det naturlig å be informantene om å oppsummere de viktigste positive og negative sidene ved studiesenter, fortelle om bibliotekbruk før og nå og om denne har endret seg, og tilslutt svare på om de ser annerledes på bibliotekets tilbud og tjenester nå enn tidligere. Svensk forskning har som nevnt vist at når individer gjennom studier begynner å bruke sitt folkebibliotek, begynner de også å bruke bibliotekenes andre tjenester (Berglund et al. 2004).

4.6.1 De viktigste positive og negative sidene ved studiesenteret

Her skal de viktigste positive og negative sidene ved studiesenteret kort oppsummeres, og jeg lar alle informantene komme til orde. Dette kapittelet er nært relatert til kapittel 4.3.5 om årsaker til bruk av studiesenteret, og kan fungere som en oppsummering.

De viktigste positive sidene ved studiesenteret

”Mulighetene. Du har absolutt alle muligheter der.” (Ellen).

”Åpningstidene, tilgjengelighet.” (Inger).

”Ro! Og data, det finnes mange som ikke har data hjemme, utlendinger på voksenopplæringen osv. Og åpningstider.” (Georg).

”At jeg kan komme og gå når jeg vil. Hvis jeg har en innlevering på en oppgave så blir det ikke så mye stress. Åpningstid. Tilgjengelighet.” (Monica).

”Det er at det er tilgjengelig når som helst 24 timer i døgnet, midt på natta også hvis man vil det. Bra at det ligger sentralt for da man kan gjøre andre by-ærend samtidig.” (Kristian).

”Det er datamaskinen, og at vi har et rom vi kan trekke oss tilbake til.” (Gro).

”Tilgang til data, bedre å jobbe her enn hjemme, selv om jeg er alene hjemme. Og det er nærheten til biblioteket, hvis jeg for eksempel mangler noen opplysninger jeg ikke har fått på internett, kan jeg fort komme meg inn på biblioteket og spørre etter bøker og den slags ting.” (Pierre).

”Å kunne møtes.” (Petter).

At det er åpent for oss som ikke hører til Høgskolen i Lillehammer, at vi som driver på med opplæring i voksen alder har muligheten til å være en plass. Det er det viktigste, at vi kan møtes. Vi har familie alle sammen og det å kunne møtes på en plass som ikke er hjemme hos noen, det er kjempeviktig. Slik at vi kommer unna. (Anne).

Å komme bort hjemmefra er en veldig positiv ting, at det har internetttilgang slik at man kan søke informasjon, og at det ligger i tilknytning til biblioteket slik at man kan bruke biblioteket aktivt hvis man driver med prosjekter og sånn, det driver ikke jeg så mye med, men allikevel. At man kan låne

bøker på biblioteket og sånn, og det blir lettere når biblioteket ligger HER, sammen med studiesenteret [...]. Det er mer nærliggende at du gjør det, og hvis du trenger mer informasjon så er det enkelt å gå inn på biblioteket og søke etter det der. (Hanna).

Alle informantene nevner en eller flere av de tre årsakskategoriene for bruk av studiesenteret som tidligere er identifisert; tilgang til pc og internett, arbeidsro og møteplass. Disse kategoriene var basert på spørsmålet om hva som var den viktigste årsaken til at man benyttet studiesenteret og ikke hjem eller arbeidsplass. Under dette oppsummeringsspørsmålet, som var mer generelt utformet, ser vi imidlertid at både Hanna og Pierre understreker fordelene med samlokalisering av studiesenter og bibliotek, og flere kommer inn på tilgjengelighet i form av åpningstider og sentral beliggenhet. Denne oppsummeringen bidro slik til å føye to kategorier til de tre nevnt i kapittel 4.3.5:

4. Fordel med samlokalisering av bibliotek og studiesenter.
5. Tilgjengelighet i form av åpningstider og beliggenhet.

De viktigste negative sidene ved studiesenteret

”Den verste er at det er helt opp til deg og at det er så lite sosialt. Man skulle hatt mer grupper, men det blir på eget initiativ, men det har jeg sagt mange ganger nå. Savner folk.” (Ellen).

”At det er for mye skravling, lite arbeidsro. Jeg trenger nok den biten, at det er rolig rundt meg. Da vi gikk flere her tok vi matpause på kafé, eller vi gikk ut for å skravle.” (Inger).

”Det har jeg ikke tenkt på. Nei ikke noe negativt, har alt jeg trenger her, for å studere!” (Georg).

”Skriveren henger seg opp. Det skjer ofte. Også er det noen maskiner som man ikke kan skrive fra.” (Monica).

”Det er at jeg savner en som kan være der fast og som har litt peiling på disse maskinene som kan hjelp oss hvis maskinene skulle klikke. Og det er ikke alltid vi kommer inn på internett, og skriveren fungerer jo så som så. Savner en som kan hjelpe oss med dette.” (Kristian).

”Det som mangler er en person som burde vært her en eller to ganger i uka som man spørre.” (Gro).

”Printer. For eksempel i dag, satt jeg på Aetat og jobbet fordi jeg var avhengig av at printeren virket.” (Pierre).

”Ikke noe generelt negativt.” (Petter).

”Savner kopimaskin. Savner mer info om at studiesenteret finnes (tenker på andre brukere som ikke vet om det).” (Anne).

”Papir, praktiske ting. Ellers ingenting, bortsett fra at det er veldig kaldt her. Også kunne det kanskje vært litt bedre servicetilbud på kaffe og sånne ting.” (Hanna).

Rent bortsett fra praktiske behov, er det savn etter mer gruppearbeid og veiledning som manifesterer seg i oppsummeringen av ”negative sider” og bekrefter således de veiledningsbehovene som er forsøkt avdekket tidligere i analysen.

4.6.2 Tilgjengelighet, betydningen av åpningstider i biblioteket

Under punktet om positive/negative sider ved studiesenteret, nevnte mange tilgjengelighet og lange åpningstider som en viktig faktor. I tillegg til studiesenterets tilgjengelighet er det samtidig naturlig komme inn på bibliotekets åpningstider: De fleste informantene kommenterte at biblioteket fra 1. januar 2005 er stengt på onsdager.

I sin nåværende situasjon som voksenstuderende, legger Ellen mest vekt på ikke-bruksverdien av bibliotekets åpningstider²⁹: ”Jeg er ikke så avhengig av biblioteket at det gjør meg noe at det er stengt en dag i uka. Men synes det er synd, for bibliotek skal være åpent og tilgjengelig for alle.”

Inger har opplevd en bomtur til et stengt bibliotek:

[Når det gjelder studiesenteret]; viktig at det er oppe lenge. Folkebiblioteket er stengt på onsdager! Jeg reserverte noen bøker på tirsdag og dro inn for å hente dem onsdag og så var det stengt! Midt i uka! Da tenkte jeg i alle dager, er det mulig. Man forventer jo at alt er tilgjengelig hele tiden nå for tiden. Men det er bra at det er oppe på fredager på kveldstid.

²⁹ Den nytten andre kan ha av godet, se også kapittel 2.2.1 og 4.3.2.

Kristian har også møtt en stengt dør:

[Åpningstidene på biblioteket er] elendig. Lillehammer har bygget et nytt og flott bibliotek men de har ikke råd til å ha det åpent. Det er stengt på onsdager her nå, og ellers åpner det ikke før elleve. Det er faktisk flere ganger jeg har kommet hit, jeg skulle hit på onsdag og så har jeg ikke tenkt over at det var stengt. Ergerlig.

For Hanna passer onsdagsstengingen dårlig med hennes ukeplan: ”Det at biblioteket har stengt på onsdager er fryktelig synd, jeg pleier ofte å sitte her og lese på onsdagene fordi jeg har praksis på tirsdag og torsdag.” Hun har observert en fremmedspråklig mor i den barnehagen hun har praksis i, og kommenterer hennes bibliotekbruk slik: ”Spesielt én mor er veldig flink til å ta med dattera si hit til biblioteket. Jeg treffer henne her stadig vekk alene når jentungen er i barnehagen, og jeg ser hvordan hun bruker biblioteket aktivt, og det er kjempedumt hvis biblioteket er stengt på onsdagene.”

Georg er fornøyd slik det er nå: ”Biblioteket er oppe til kl. 15 fredag og lenge om kvelden. Åpningstidene passer bra, det kan ikke være åpent hele tiden.”

4.6.3 Bibliotekbruk før og nå, nytt syn på biblioteket?

Jeg ønsket å undersøke om det å ha startet på en videreutdanning har ført til endret bruk av biblioteket og større innsikt i bibliotekets tjenester. Dette er delvis avdekket tidligere i analysen, men er forsøkt nærmere konkretisert i dette kapitlet. Mange har gitt uttrykk for at de bruker biblioteket sjeldnere etter at de begynte å studere. Noen har derimot gjort nye oppdagelser.

Inger er den informanten som best kan bekrefte forskningsresultatene om at bruken av bibliotek har endret seg etter påbegynte studier, og hun forteller levende om leseopplevelser:

Der jeg vokste opp var det et lite bibliotek med slitte bøker og en gammel, grå mann som var veldig hyggelig. Men da syntes jeg ikke det var noe ålreit å lese. Jeg har fått et nytt syn på biblioteket, og oppdaget hva det har å tilby etter at jeg begynte å studere. Det er flaut, men [før brukte jeg det] pinlig lite. Kanskje mindre enn én gang pr. år. Det er stor forskjell på før og nå [...]. Jeg er blitt klar over alt de har å tilby og det er veldig bra. Vi måtte jo lese mye bøker i norsken, og aha!, det var jo herlig å legge seg på sofaen å kunne lese Bjørnstjerne Bjørnson og Ibsen, og mannen min lurte på hva i all

verden er det som går av deg. Viktig med en lærer som klarer å gjøre slike ting interessante. Jeg har oppdaget alt som finnes her og hvor god hjelp man kan få.

Pierre bruker også biblioteket mer etter at han begynte å studere: "[..] har brukt biblioteket siden jeg flyttet til landet, men etter at jeg begynte å studere bruker jeg det mer."

Gro har blitt en mer bevisst og erfaren bibliotekbruker:

Jeg er nok innom faglitteraturen på en annen måte en det jeg var før. Før kunne man gå på måfå og finne noe som så interessant ut. Nå går jeg mer rett på. Har alltid visst hva biblioteket har. Lillehammer har generelt et veldig bra bibliotek, det er ikke det beste jeg har sett, men det er ganske bra.

4.6.4 Oppsummering

Generelt kan man si at for informantene fremstår biblioteket totalt sett som et dårligere tilbud etter at de måtte holde stengt en dag i uken. Det understreker sammenhengen mellom tilgjengelighet og bruk, og skal biblioteket bidra til lokal kompetanseheving, er tilgjengelighet en vesentlig forutsetning. Flere har fått ny innsikt i hva biblioteket har å bidra med etter at de startet med videreutdanning. Man kan kanskje si at bruk av studiesenter primært understøtter formell læring, mens folkebiblioteket bidrar like mye til uformell læring.

5. Oppsummerende drøfting av empiri og teori

Formålet med dette kapittelet er å gi en oppsummerende drøfting av empirien i lys av oppgavens teoretiske tilnærming, primært i relasjon til KM, og slik forsøke å gi et samlet bilde av det som har kommet frem i analysen.

Hvilken verdi har det at folkebibliotek og studiesenter er samlokalisert?

Aabøs (2005) undersøkelse om folkebibliotekenes samfunnsmessige verdi viser at ikke-bruksverdi er en utbredt holdning hos befolkningen, og er en verdi som for å kunne gi et riktig bilde, må inkluderes i totalverdien av et kollektivt gode. Brukernes svar på hvilken verdi de tillå samlokaliseringen av studiesenter og folkebibliotek kan relateres til informasjonsøkonomiens skiller mellom direkte og indirekte bruksverdi, og ikke-bruksverdi. Selv om flere av brukerne ga uttrykk for at de i studiesituasjonen ikke tillå biblioteket direkte bruksverdi, la de vekt på den verdi de kunne få i fremtiden (opsjonsverdi), og den verdien de

så andre kunne ha av godet (ikke-bruksverdi). Dette bekrefter således befolkningens syn på bibliotek som et samfunnsmessig gode selv om individet selv ikke opplever direkte bruksverdi.

Kan studiesenteret slik det framstår og brukes, beskrives med utgangspunkt i kategorier fra KM?

Det er åpenbart at studiesenteret som helhet ikke fungerer som et praksisfellesskap. Grunntanken i et sosiokulturelt læringsperspektiv er at det er gjennom interaksjon med andre at kunnskaper og ferdigheter utvikles (Säljö 2001). Sosialisering er en av Nonakas & Takeuchis (1995) fire overføringsprosesser i kunnskapsspiralen. Sosialisering kan sies å være inngangsporten til et praksisfellesskap, og brukerne forteller om relativ liten grad av sosial kontakt i studiesenteret. Det oppleves som vanskelig å ta initiativ til kontakt, de fleste har respekt for at senteret skal gi ro for konsentrasjon rundt studiene. Mange understreker behovet for ro, og det kan se ut til å være et behov for ro i fellesskap med andre

Men mye av det brukerne forteller, peker allikevel mot kimer til praksisfellesskap. Mange deler faglig repertoar ved at de tar de samme fagene, og de deler en felles identitet som voksenstuderende. Brukerne gir til stadighet uttrykk for ønsket om å utvikle fellesskapsfølelse og personlig kontakt i studiesammenheng. I følge Wenger et al. (2002) vil dette ikke bare ha en instrumentell verdi for det arbeidet som gjøres, men det bidrar til å utvikle taus forståelse som deles. Studentene som allerede tilhører etablerte praksisfellesskap gjennom gruppearbeid, bekrefter den sosiale verdien ved å henvise til kategoriene holdninger og verdier når de skal beskrive sin læring. Disse kategoriene kan sies å være mer sosialt fundamentert enn for eksempel ferdigheter, kunnskap og forståelse, som kanskje kan oppnås gjennom individuelle studier av språk, historie osv. slik blant annet Ellen forteller om økt samfunnsinteresse etter å ha fulgt faget nyere historie.

Studiesenteret ser også ut til å representere en struktur som gir rytme. Når Hanna for eksempel beskriver sin bruk av studiesenter og bibliotek, beskriver hun det som noe som gir rytme og struktur i arbeidsdagen.

Studiesenteret slik det nå framstår åpner ikke opp for deltakelse utover det vi vil definere som perifer for de studentene som bruker senteret individuelt. Spørsmålet er om det er behov for noe mer, eller er nettopp et slikt lav-intensivt fellesskap tilstrekkelig? Studentene peker på

problemer som tyder på at det er behov for noe mer. Mange savner sosial kontakt og føler seg ensom i studiesituasjonen, og de oppgir ulike former for veiledningsbehov.

Har studiesenteret potensiale til å bli utgangspunktet for et praksisfellesskap om kunnskapspartner/CKO tar initiativ?

Kan studiesenteret utvikles fra et kontorfellesskap som mange beskriver det som til et praksisfellesskap? Et praksisfellesskap har gode forutsetninger for å oppstå i et kontorfellesskap. Det er ikke snakk om et enten eller; et læringsmiljø bør romme begge deler. Som det er pekt på underveis i analysen, danner studiesenterets fysiske og teknologiske rammer utgangspunkt for praksisfellesskap. En fellesskapskoordinator skal hjelpe fellesskapet til å utvikle en praksis, og hjelpe fellesskapet til å utvikle seg som fellesskap. Wengers et al. (2002) syv prinsipper for kultivering kan kanskje bidra til å dekke behovene for fellesskap og sosial kontakt ved at fellesskapskoordinatoren/kunnskapsmegleren tar initiativ til å koble studenter.

Kan KM-tenkningen brukes til å kompensere for den mangelen på daglig lærerkontakt som studentene peker på og som ligger i utdanningsformen?

KM legger vekt på trygghet, tillit, læring og dialog (Krogh et al. 2001). Studentene ønsker tettere oppfølging, tilbakemelding og kontakt med lærer. Et stimulerende praksisfellesskap kan kanskje bidra til å kompensere for noen av manglene. Mulighet til å kontakte en CKO (bibliotekar?) kan i ulike problemkontekster kanskje kompensere for lærerkontakten.

I tillegg vil en CKO som har kjennskap til Kuhlthaus intervensjonszoner, kanskje primært basert på usikkerhetsprinsippet, ha mulighet til å bidra til læring gjennom utvidede veiledningsferdigheter. Flere brukere peker på utfordringen som ligger i ikke å ha noen å spørre og konferere med underveis i oppgaveskrivingen.

Hva er bibliotekarens mulige rolle? Og hva er bibliotekarens begrensninger?

Studier av biblioteket som læringsarena bør i følge Sætre (2002) blant annet fokusere på bibliotekarens rolle i bibliotekrelaterte læreprosesser. Studiesenteret i Lillehammer er initiert av, og er en del av folkebiblioteket. De voksenstuderende som bruker studiesenteret kan derfor sies å være en del av en bibliotekrelatert læreprosess. Gjennom empirien har det vært mulig å kategorisere ulike veiledningsbehov blant studentene. Konkrete veiledningsbehov i studiesenteret omfatter pc og IT, søking på verdensveven, studieteknikk, motivasjonsoppfølging, faglig veiledning og spesielle behov som for eksempel lese- og

skrivevansker. Sætres (2002) skisse over ulike bibliotekarroller som et utgangspunkt for videre utvikling kan være til hjelp for å reflektere over hvilke roller som kan videreutvikles for å dekke de ulike veiledningsbehovene. Både tilretteleggeren, veilederen, agitatoren og alliansebyggeren vil trolig kunne bidra i ulike veiledningssammenhenger i studiesenteret.

Som diskutert gjennom oppgavens teori- og empiridel kan bibliotekarens mulige rolle i KM-perspektiv være som kunnskapspartner i form av fellesskapskoordinator og kunnskapsmegler; eller CKO. I tillegg fungerer de fleste bibliotekarer i dag som kunnskapsverter og kunnskapsetterforskere, og slik kan man kanskje si at bibliotekaren passer helhetlig inn i en KM-tankegang. Selv om ingen av informantene eksplisitt ønsket seg en bibliotekar i studiesenteret, kan de ulike veiledningsbehovene som ble identifisert etter min vurdering allikevel kobles mot en utvidet bibliotekarrolle.

Jeg tar i denne oppgaven i utgangspunktet ikke stilling til prinsipielle spørsmål som omhandler hvorvidt veiledningsbehovene genererer oppgaver som eventuelt faller utenfor bibliotekardomenet og bibliotekenes ansvarsområder. Det kan allikevel være på sin plass å peke på mulige begrensninger. Bibliotekarutdanningene har først den senere tid fokusert på bibliotekaren som pedagog. Etter- og videreutdanning innen pedagogikk er nødvendig for å bidra til formell kompetanseheving innen dette området. Ved å bevege seg inn på lærernes domene risikerer man også profesjonskamp. I kunnskapssamfunnet legges det større vekt på fleksibilitet i form av tverrfaglighet og samarbeid på tvers av profesjoner, hvor brukernes behov er i fokus. Det er for eksempel ikke uvanlig å høre om bibliotek som ansetter IT-personale eller lærere fremfor bibliotekarer. Bibliotekarer med pedagogisk kompetanse bør ha gode forutsetninger for å kunne bidra i ulike læringskontekster uten å fremstå som en trussel.

5.1 Videre forskning

Denne undersøkelsen har sett spesielt på (stor)brukere av Lillehammer kommunes lokale studiesenter i forbindelse med voksne i livslang læring. Det kan være fruktbart å gjøre en tilsvarende undersøkelse blant bibliotekets brukere, for eksempel blant voksenstuderende som bruker lesesalen på biblioteket. Slik kan man undersøke om det er andre bruksmønstre og veiledningsbehov blant grupper av voksenstuderende som kanskje bruker bibliotek og lesesal i stedet for, eller som et supplement til studiesenteret. En undersøkelse blant registrerte

brukere av studiesenteret som *ikke* benytter senteret i særlig grad kan også bidra til å utfylle bildet av voksenstuderendes behov.

Videre kan det være interessant å foreta en nasjonal kartlegging av bibliotek med studiesentra, for nærmere å undersøke folkebibliotekenes status og utviklingspotensiale som bidragsyter til nasjonal kompetanseheving blant alle landets kommuner.

En mer konkret og fokusert utprøving av MLAs metode for å måle uformell læring i ABM-institusjonene kunne også være et interessant forskningsprosjekt.

Til slutt vil jeg nevne begrepet informasjonskompetanse. Som denne undersøkelsen har vist, er få brukere kjent med begrepets bibliotekpedagogiske definisjon, det legges generelt en helt annen forståelse til grunn. Førsteamanuensis og forsker Tord Høivik ved Høgskolen i Oslo har ved flere anledninger tatt opp kommunikasjonsbarrierer og språkbruk når det gjelder bibliotekstjenester og brukere. Jeg siterer fra et av hans innlegg til biblioteknorges epost-liste:

[...] Dessuten trenger publikum et annet språk enn det bibliotekfolk bruker seg i mellom. Intervjuundersøkelser viser at den jevne bruker er (meget) godt fornøyd med bibliotekets tjenester, men vi vet samtidig at de færreste vet hva de innebærer faglig. Et ord som "referanse" eller "referansetjeneste" er meningsløst for mange av våre kunder. Det er stor uvitenhet om muligheten for fjernlån. [...] (Høivik 2005).

Informasjonskompetanse, som blir fremhevet som bibliotekarkompetansens flaggskip i informasjons- og kunnskapssamfunnet, føyer seg inn i rekken av meningsløse ord for brukerne. Hvordan redusere eller oppheve denne kommunikasjons- og synliggjøringsbarrieren?

6. Konklusjon

Målet med oppgaven har vært å undersøke hvordan folkebibliotek med studiesenter bidrar til livslang læring for voksne. Gjennom en empirisk undersøkelse av brukerne av studiesenteret i Lillehammer folkebibliotek har jeg søkt å kartlegge hvordan brukerne opplever folkebibliotek og studiesenter som pedagogisk verktøy for egen læring. Samtidig har det vært naturlig å se på hvordan eventuelle utvidede bibliotekarroller kan bidra til å fylle veiledningsbehov blant de voksenstuderende, og slik bidra til lokal kompetanseheving.

Empirien har en teoretisk tilnærming basert på et sosiokulturelt læringsperspektiv med elementer fra Knowledge Management, forskning på informasjonssøkeprosessen og utviklingen av en egen bibliotekpedagogikk.

Tilrettelegging for læring kan kanskje sies å foregå langs to dimensjoner:

1. Instrumentell, produktorientert og teknologisk. For studentene er læringen målrettet, det er eksamen og en effektiv gjennomføring av studiene som er viktig. Utdanningstilbydere og studiesenter bidrar med fysisk tilrettelegging i form av arbeidsplasser og teknologi. Dette tilsvarer teknologiperspektivet i KM, Kuhlthaus bibliografiske paradigme og produktorientering, og representerer ytre motivasjon.
2. Prosessorientert læring. Samsvarer med sosiokulturelt læringsperspektiv, behov for fellesskap, læring gjennom sosialisering i praksisfellesskap. Tilsvarer det menneskeorienterte perspektivet i KM og Kuhlthaus fokus på emosjonelle og kognitive tilstander i informasjonssøkeprosessen, usikkerhetsprinsippet og intervensjonssoner. Indre motivasjon.

Generelt kan man si at dersom brukerne i denne undersøkelsen ikke hadde hatt tilgang til studiesenteret som arbeidsplass, hadde de kanskje ikke gjennomført studiene. Første skritt er synliggjøring av tilbudet. Det kan være et springbrett og en avgjørende opplysning når man skal bestemme seg for å studere videre. Samlokalisering av bibliotek og studiesenter oppleves av brukerne som positivt, og vurderes både som direkte bruksverdi, potensiell bruksverdi og ikke-bruksverdi. Bibliotekbruken i form av boklån går for de fleste ned i studieperioden, da pensumbøker for en stor del kjøpes selv og mottas gjennom studiet. Norsk og andre språkfag representerer størstedelen av lånene på biblioteket i studiesammenheng.

Studiesenteret i Lillehammer folkebibliotek slik det fremstår i dag, er i et KM-perspektiv en fysisk og teknologisk tilrettelegging for læring, og kan sies å følge punkt 1 som beskrevet over. Informantene slår fast at det primært er muligheten for ro og konsentrasjon som er årsaken til at de benytter studiesenteret. Videre er tilgang til pc og internett viktig. Studiesentret som sosial møteplass blir ikke eksplisitt trukket frem som viktig for de brukerne som ikke allerede tilhører etablerte grupper. Men de fleste informantene gir allikevel uttrykk for at de savner et faglig fellesskap, mer gruppearbeid og diskusjoner. Slik situasjonen er for

informantene i dag, er det viktigere at det hersker ro på studiesenteret enn at det er en arena for sosialisering.

Her ligger det et tilsynelatende paradoks. Et sosiokulturelt læringsperspektiv vektlegger en sosial og kulturell kontekst for læring, og brukerne gir uttrykk for savn etter mellommenneskelig kontakt. Vi lærer i møte med andre. Allikevel ønsker brukerne også å være i fred. Dette paradokset kan kanskje brukes som et utgangspunkt for videre utvikling av studiesenteret, i henhold til punkt 2 over. I dag legges det fysisk godt til rette for muligheten til å jobbe både individuelt og i grupper, men det mangler veiledningstilbud.

Det er behov for ulike former for veiledning. Det menneskeorienterte perspektivet i KM kan bidra til sosiokulturell læring ved å etablere og kultivere praksisfellesskap. Å utvide bibliotekarens rolle som veileder og pedagog, kunnskapsmegler og fellesskapskoordinator er sentrale utfordringer som kan bidra til å heve kvaliteten på studentenes læringsmiljø.

Læring er et komplekst og abstrakt begrep, og det viser seg vanskelig å differensiere mellom formell og uformell læring. Det er vekselvirkninger og glidende overganger mellom de to definisjonene av livslang læring. Flere informanter har påpekt og eksemplifisert at formell læring kan føre til mange former for uformell læring. Og at vi lærer hele livet, av de fleste situasjoner, erfaringer og møter. ”Selv det å ikke lære hva som forventes å lære i en bestemt situasjon medfører som regel at vi i stedet lærer noe annet.” (Wenger 1991b s. 135).

Jeg hevdet innledningsvis at norske folkebibliotek utgjør en infrastruktur for kompetanseheving som kan gi grunnlag for økt innovasjon i kommunene. Undersøkelsen i Lillehammer studiesenter har vist et utsnitt av livslang læring i praksis i Norge i dag. De ti informantene har med stor sannsynlighet økt sine muligheter for fremtidig bidrag til verdiskaping i kunnskapssamfunnet. Det kan slås fast at folkebibliotek med studiesenter spiller en betydelig rolle som tilrettelegger for livslang læring i kunnskapssamfunnet, dog med mangfoldige og spennende utviklingsmuligheter.

Litteratur

- Aabø, S. (2001). Verdsetting av folkebibliotek. I: R. Audunson og N. Lund (red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aabø, S. (2005). *The value of public libraries: A methodological discussion and empirical study applying the contingent valuation method*. Oslo: Unipub. Doktoravhandling
- ABM. (2004). Visjon – verdier – strategier. I: *Styringsdokument*. Lokalisert 17. januar 2005 på Verdensveven: <http://www.abm-utvikling.no/om/Strategier/visjon.pdf>
- ALA. (2003). *Information Literacy Defined*. Lokalisert 4. april 2005 på Verdensveven: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm#ildef>
- Al-Hawamdeh, S. (2002). Knowledge management: Re-thinking information management and facing the challenge of managing tacit knowledge. *Information Research*, 8(1), 143. Lokalisert 20. september 2004 på Verdensveven: <http://InformationR.net/ir/8-1/paper143.html>
- Audunson, R. (1996). *Change Processes in Public Libraries: A Comparative Project within an Institutional Perspective*. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport nr. 1). Doctoral dissertation.
- Audunson, R. & Windfeld, N.L. (2001). Folkebibliotekene ved et veiskille. I: R. Audunson og N. Lund (red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bergh, G. (1999). *Pedagogikk i verksteder for selvstudium*. Oslo: Brodd. (Brodd-rapportnr. 1041-1/99)
- Berglund, C., Eliasson, A., Flöög, E.M. & Persson, C. (2004). *Folkbibliotek och vuxnas lärande - Sju Kulturrådsstödda projekt under det första året*. (Delrapport 1). Lokalisert 20. oktober 2004 på Verdensveven: <http://www.adm.hb.se/personal/cbe/Delrapport1.pdf>
- Besøk i folkebibliotek*. (2000). Rapport basert på brukerundersøkelse gjennomført av Norsk Gallup. Oslo: Statens Bibliotektilsyn
- Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring: Voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandt, E. (2001). *Evaluering av studiesenteret Finnsnes*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. (NIFU skriftserie, nr. 5/2001)
- Davenport, E. (2004). Organizations, Knowledge Management and Libraries: Issues, Opportunities and Challenges. I: H.C. Hobohm, *Knowledge Management: Libraries and librarians taking up the challenge*. (s. 81-91). München: Saur
- Drange, M. (2002). *Biblioteket som møteplass og kulturell ressurs: En lokal institusjon i endring*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i sosiologi

- Egeland, L. (2003). *Det handler om læring*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag. Diplomoppgave
- Egeland, L. (2004). *Det handler om læring*. Oslo: ABM-utvikling. (ABM-skrift#9)
- Erichsen, C. (2005). Skit i Norge, leve biblioteket? *Bok og bibliotek*, 72, 1, 10
- EU. (2000). *Knowledge Society – homepage*. Lokalisert 19. mai 2005 på Verdensveven: http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/index_en.htm
- EU. (2003). *What is lifelong learning?* Lokalisert 25. april 2005 på Verdensveven: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lifelong/what_islifelong_en.html
- Fagerli, H. M. (2000). *En arena for læring og samarbeid: Om bibliotekfaglige og pedagogiske utfordringer i læringscentermodellen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport 2000, nr 4)
- Gorman, G. E. & Clayton, P. (2003). *Qualitative research for the information professional: A practical handbook*. London: Library Association Publishing
- Granberg, M. (2004). *Pedagogikk for bibliotekarer*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsvitenskap
- Havnes, A. (2003). *Hvordan kan vi legge til rette for informasjonskompetanse hos studentene?* Oslo: Høgskolen i Oslo. Lokalisert 4. april 2005 på Verdensveven: <http://www.hio.no/content/view/full/16945>
- Hordaland fylkeskommune. (2002). *Sluttrapport. Pedagogikk i verkstader for sjølstudium*. Lokalisert 20. mars 2005 på Verdensveven: <http://www.hordaland-f.kommune.no/fylkesbibl/Prosjekt/verkstad/omProsjektet.htm>
- Høivik, T. (2004a). *Fokus 2005: Folkebibliotek i kunnskapssamfunnet*. Lokalisert 17. januar 2005 på Verdensveven: <http://home.hio.no/~tord/afokamp/index.htm>
- Høivik, T. (2004b). *Hva vi vil – og ikke vil: Målsettinger for FOKUS 2005*. Lokalisert 17. januar 2005 på Verdensveven: <http://home.hio.no/~tord/afokamp/maal.htm>
- Høivik, T. (2005). *Frivillige?* Lokalisert 3. mars 2005 i Nasjonalbibliotekets database over epostlisten biblioteknorge.no: <http://www.nb.no/cgi-bin/wa?A2=ind0505&L=biblioteknorge&F=P&S=&P=3589>
- Högskolan i Borås. (2004). *Forskningsuppdraget inom projektet Folkbibliotek och vuxnas lärande*. Lokalisert 20. november 2004 på Verdensveven: <http://www.adm.hb.se/personal/cbe/bib.aktuellt.htm>
- Högskolan i Borås. (2005). *Forskningsuppdraget inom projektet Folkbibliotek och vuxnas lärande: kort beskrivning*. Lokalisert 20. april 2005 på Verdensveven: <http://www.hb.se/bhs/vuxbib/bib.plan.htm>
- Högskoleverket. (2004). *Utvärdering av ämnena arkivvetenskap, biblioteks- och informationsvetenskap, bok- och bibliotekshistoria, informations- och medievetenskap, kulturvård och museologi vid svenska universitet*. Stockholm: Högskoleverket

- IFLA/UNESCO. (1994). *Public Library Manifesto*. Lokalisert 20. oktober 2004 på Verdensveven: <http://www.ifla.org/documents/libraries/policies/unesco.htm>
- Ingvaldsen, S. (2005). Kultur for læring – i biblioteket. *Bibliotekforum*, 31(4). Lokalisert 5. mai 2005 på Verdensveven: <http://jaguar.intrapoint.no/bibliotekforeningen/article.php?id=985>
- Johannessen, A & Tufte, P.A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (2000). *Programdokument for kompetanseutviklingsprogrammet*. Lokalisert 30. mars 2005 på Verdensveven: http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/014061-990041/dok-bn.html#tekst3
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen. (St meld nr 42, 1998-1998)* Lokalisert 30. mars 2005 på Verdensveven: <http://www.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014005-040017/index-dok000-b-n-a.html>
- Knowles, M.S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Pub
- Koenig, M. (2000). Knowledge Management. I: M.Line, *Librarianship and information work worldwide 2000, 193-221*. London: Bowker-Saur
- Krogh, G. von, Ichijo, K & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget
- Kuhlthau, C.C. (1994). Students and the Information Search Process: Zones of intervention for Librarians. I: I. Godden, *Advances in Librarianship*. New York: Academic press
- Kuhlthau, C.C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. 2nd ed. Westport, Conn: Libraries Unlimited
- Kulturdepartementet. (1999). *Kjelder til kunnskap og oppleving: Om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid [...]*. (St.meld. nr 22, 1999-2000). Lokalisert 7. mars 2005 på Verdensveven: <http://odin.dep.no/kkd/norsk/publ/stmeld/018005-044002/index-dok000-b-n-a.html>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Legitim perifer deltakelse. I: K. Illeris, *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Lillehammer kommune. (2004). *Studiesenteret ved Lillehammer bibliotek*. Lokalisert 7. mars 2005 på Verdensveven: <http://www.lillehammer.kommune.no/biblioteket/info/studiesenter.htm>
- Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära : En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Göteborg: VALFRID. Avhandling fil. dr.

Ljødal, H.K. (2004). *Folkebiblioteket som offentlig møteplass i en digital tid- en kvalitativ undersøkelse*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag. Diplomoppgave

Lov om folkebibliotek. (1985). Lokalisert 4. april 2005 på Verdensveven: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19851220-108-001.html>

Manger, T. (2000). Hva påvirker vår motivasjon for læring? I: A. og K. Raaheim, *Læring hos voksne*, 49-59. Bergen: Sigma

Minken, T. (2002). *Hvordan gjøre Lillehammer bibliotek til en egnet læringsarena for voksne?* Bergen: Høgskolen i Bergen. (Prosjektoppgave i verkstader for sjølvstudium. Upublisert)

Minken, T. & Rasmussen, B. (2004). *Vi møtes på biblioteket: Programartikkel for SPF*. Lokalisert 1. november 2004 på Verdensveven: <http://home.hio.no/~tord/afo/arti/prog.htm>

MLA. (2004). *Inspiring Learning for all. What are the generic learning outcomes?* Lokalisert 5. mai 2005 på Verdensveven : http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/measuring_learning/learning_outcomes/why_do_we_need_glos/_217/default.aspx

Moe, S. (2000). *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press

Nord-Trøndelag fylkesbibliotek. (2003). *Bibliotek og voksnes læring: Utprøving av nye metoder og samarbeidsformer*. Lokalisert 25. februar 2005 på Verdensveven: <http://www.nt.fylkesbibl.no/bivoks/>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2005). *Nasjonal forskningsinformasjon*. Lokalisert 20. januar 2005 på Verdensveven: <http://dbh.nsd.uib.no/nfi/>

NOU 1986: 23, dvs.: *Livslang læring*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 1997: 25, dvs.: *Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Nyhus, M. (2000). *Brukerundersøkelse for Skjåk folkebibliotek og Skjåk studiesenter: Hva mener innbyggerne i Skjåk kommune [...]*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag. Hovedoppgave

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge pædagoger

Rafste, E.T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Unipub. Avhandling dr. polit.

Rasch, B. & Trondsen, U. (1999). *Informasjonskompetanse*. Oslo: Riksbibliotekstjenesten. (RBT skrifter, nr 107)

- Rumizen, M. C., Berg, T.A & Rafn, C.H. (2003). *Praktisk veiledning: Knowledge Management*. [Rasta]: Mindstep
- Rundberg, S. (2004). *Folkbibliotekarien og det livslånga lärendet- en undersökning av ett projekt til stöd for vuxenstuderandes livslånga lärende*. Borås: Högskolan i Borås. Lokalisert 20. oktober 2004 på Verdensveven: <http://www.hb.se/bhs/slutversioner/2004/04-03.pdf>
- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling: Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Salvesen, G. (2001). Hva kjennetegner kvalitetsarbeidet i norske folkebibliotek? I: R. Audunson og N. Lund (red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandberg, A. (2005). Cultivating Informal Learning in Public Libraries. I: *Librarianship in the Information Age. Proceedings of the 13th International BOBCATSSS-symposium in Budapest, National Széchényi Library*.
- Schreiber, T. (2002). Videnstyring som analyse av organisationens viden. *Biblioteksarbejde*, 64, 22, 7-21
- Statistikk for bibliotek og museum. (2003). Oslo: ABM-utvikling. Lokalisert 7. mars 2005 på Verdensveven: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/ABM-skrift/2004/stat2003-web.pdf>
- Stephensen, I.S. (2005). Bibliotek i endring. *Bibliotekforum*, 31(4). Lokalisert 20. april 2005 på Verdensveven: <http://www.norskbiibliotekforening.no/article.php?id=950&p>
- Studenters bruk av folkebiblioteket*. (2001). En publikumsundersøkelse ved Sandefjord folkebibliotek. Oslo: Statens Bibliotektilsyn
- Sæther, B.R. (2004). *Bibliotek og voksnes læring: Utprøving av nye metoder og samarbeidsformer: Sluttrapport for prosjektperioden 2001-2003*. Nord-Trøndelag: Nord-Trøndelag fylkesbibliotek. Lokalisert 25. februar 2005 på Verdensveven: http://www.nt.fylkesbibl.no/bivoks/sluttrapport_skjerm.pdf
- Sætre, T.P. (2002). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog*. Bergen: Høgskolen i Bergen. (Skriftserien rapport nr. 3/2002). Hovedfagsoppgave i pedagogikk
- Säljö, R.(2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Thórsteinsdóttir, G. (1997). *Folkbiblioteken och de högskolestuderande. Hur bemöts de studerande i biblioteket?* Borås: Högskolan i Borås. (Magisteroppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid institutionen bibliotekshögskolan. (1997:53)).
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kompetanseberetningen for Norge*. Oslo: UFD. Lokalisert 21. april 2004 på Verdensveven: <http://www.kompetanseberetningen.no>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Sammenstilling av tiltak og resultater knyttet til Handlingsplan for Kompetansereformen (1999-2003)*. Oslo: UFD. Lokalisert 27. oktober 2004 på Verdensveven: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/kompetansereform/045031-990064/dok-bn.html>
- Vestheim, G. (1992). *Folkebibliotek i forvandling*. Oslo: Samlaget

Vox. (2002). *Åpent Studiesenter: "The missing link"*. Lokalisert 20. september 2004 på Verdensveven:
<http://www.vox.no/prosjektbase/SearchForm.aspx?ECode0=102&EVal0=104&pdid=4113>

Wenger, E. (1991a). En social teori om læring. I: J. Lave & E.Wenger, *Situeret læring- og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Wenger, E. (1991b). Læring. I: J. Lave & E.Wenger, *Situeret læring- og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press

Wikipedia. (2005). *Informasjonskompetanse*. Lokalisert 5. april 2005 på Verdensveven:
<http://nn.wikipedia.org/wiki/Informasjonskompetanse>

Wilson, T. (2002). The nonsense of 'knowledge management'. *Information Research*, 8, 1, 1-39. Lokalisert 20. februar 2004 på Verdensveven: <http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.html>

Muntlig kilde:

Minken, Trond. Biblioteksjef i Lillehammer folkebibliotek. Intervju 7. april 2005.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE for undersøkelse i Lillehammer studiesenter våren 2005

Overordnet forskningsspørsmål:

Hvordan bidrar folkebibliotek med studiesenter til livslang læring for voksne? Hvordan opplever brukerne folkebiblioteket og studiesenteret som pedagogisk verktøy for egen læring? Og hvilke på hvilke måter kan bibliotekarene møte ulike former for veiledningsbehov?

Underspørsmål:

1. Hva karakteriserer de som er i livslang læring?
2. Hva betyr det for elevenes/studentenes egen læring å benytte studiesenter/folkebibliotek?
3. Hva slags veiledningsbehov har de?
4. Lærer de noe av hverandre (uformell læring)? Oppstår det praksisfellesskap?
5. Har synet på folkebibliotek endret seg etter at man startet med videreutdanning?

1. Hva karakteriserer de som er i livslang læring?

Respondentens bakgrunn. Kan du fortelle litt om deg selv?

1. Alder
2. Bosted (hvilken kommune) – har nærhet noe å si for bruken? Ca hvor mange kilometer?
3. Familiesituasjon
4. Er du i arbeid nå?
5. Tidligere fullført utdanningsløp
6. Type utdanning du tar nå/hvilken utdanningstilbyder
7. Hvor langt er man i løpet

2. Hva betyr det for elevenes/studentenes egen læring å benytte studiesenter/folkebibliotek?

1. Hvordan ble du gjort oppmerksom på muligheten for å bruke studiesenteret?
2. Hva betyr det at det ligger vis a vis biblioteket?

3. Hvor ofte bruker du det?
4. Ca hvor lang tid er du her av gangen?
5. Låner du noe fra biblioteket i studiesammenheng?
6. Låner du noe fra biblioteket utenfor studiesammenheng?
7. Hva er den viktigste grunnen til at du bruker studiesenteret og ikke arbeidsplass eller hjem?

3. Hva slags veiledningsbehov har de?

Behov for veiledning/møteplasser:

1. Hva slags veiledning har du behov for?
2. Hva forbinder du med informasjonskompetanse?
3. Hvilket nivå synes du selv du ligger på i forhold til å diskutere informasjonsbehov, finne og søke informasjon og vurdere det du finner?
4. Får du den veiledningen du har behov for?
5. Er den lett tilgjengelig?
6. Hva slags veiledning kan en bibliotekar bidra med for å dekke dine behov?

4. Lærer de noe av hverandre (uformell læring)? Oppstår det praksisfellesskap?

Praksisfellesskap/hva lærer brukerne av hverandre/formell og uformell læring:

1. Hva sier begrepet livslang læring deg?
2. Hva vet du om kompetansereformen og eventuelt kompetanseregnskapet?
3. Går du her sammen med medstudenter som følger den samme undervisningen som deg?
4. Har du blitt kjent med andre brukere av senteret?
5. I så fall, møtes dere også i andre sammenhenger?
6. Hva slags nytte har du av å eventuelt møte andre studenter her?
7. Hva slags problemer/utfordringer diskuterer dere?
8. Har det vært til hjelp med å løse problemer, få større innsikt?
9. Har du noen eksempler på dette?
10. Av de opplevelsene du har hatt i studiesenteret, hva synes du har bidratt mest til din læring?
11. Hvis man kan dele læring opp i formell og uformell læring, kan du prøve å formulere hva slags type læring du har fått mest ut av ved å bruke studiesenteret/biblioteket?

12. Hvis du skulle kategorisere typer av uformell læring, vil du si at noen av de følgende kategoriene passer for deg? Vise ark med fem kategorier. Prøve å få fram hva slags type opplevelser.

5. Har synet på folkebibliotek endret seg etter at man startet med videreutdanning?

Oppsummering:

1. Hva er den/de viktigste positive siden/e ved studiesenteret for deg?
2. Hva er den/de viktigste negative siden/e ved studiesenteret for deg?
3. Har du fått den hjelpen du trenger her og i biblioteket?
4. Føler du at bruken av studiesenteret og biblioteket totalt sett har bidratt til en kompetanseheving for deg?
5. Hva betyr åpningstidene på studiesenteret og folkebiblioteket?
6. Benyttet du folkebiblioteket også FØR du ble student?
7. Hva slags forhold hadde du til biblioteket før du begynte å studere?
8. Nytt syn på biblioteket?
9. Gikk du aldri, sjelden eller ofte på biblioteket før?
10. Er det noen andre synspunkter du vil tilføye?
11. Har du kommentarer til intervjuet?

Vedlegg 2 Oppslag

TIL ALLE BRUKERE AV STUDIESENTERET!

Lyst til å hjelpe en student ved Høgskolen i Oslo ved å stille opp på et intervju (ca. 1 time) og motta en bokgave som takk for hjelpen?

Mitt navn er Tone Nyseter (38 år), og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag. Jeg er i ferd med å skrive en masteroppgave i bibliotek- og informasjonsvitenskap, og ønsker i den forbindelse å gjøre en undersøkelse blant brukerne av studiesenteret i Lillehammer.

Masteroppgaven min handler om folkebibliotekenes rolle i forbindelse med livslang læring i kunnskapssamfunnet, og jeg ønsker å undersøke brukernes syn på studiesenteret og biblioteket som hjelpemidler i en utdanningsprosess. I hvilken grad er de viktige for din læring? I forbindelse med Kompetansereformen og den vekt myndighetene legger på muligheten for videreutdanning og kompetanseutvikling i voksen alder, spiller folkebibliotekene en sentral rolle. Valget har falt på Lillehammer fordi dere her har fått til et godt samarbeid mellom utdanningstilbydere og bibliotek, noe studiesenteret er et synlig bevis på.

Studiesenteret har fleksibel åpningstid, det er lett tilgjengelig og ligger plassert ved siden av biblioteket. Du er i en utdanningssituasjon og bruker studiesenteret. Elever og studenter kan ha behov for diskusjonspartnere, samarbeid med andre som driver med tilsvarende utdanning, veiledning innenfor fagområdet, hvordan finne relevant informasjon, bruk av IT osv.

I intervjuet er jeg ute etter dine refleksjoner, meninger og holdninger rundt disse temaene.

HVOR OG NÅR?

Intervjuet vil finne sted på Folkebiblioteket i Lillehammer i løpet av februar/mars 2005.

Jeg trenger ca. 10 frivillige til å stille opp på et intervju og er avhengig av at DU kontakter meg på telefon 93437624 eller på epost: Tone.Nyseter@stud.jbi.hio.no.

KONFIDENSIALITET

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet vil foregå under fire øyne og tas opp på bånd. Båndet vil bli slettet straks intervjuet er skrevet ut, og alle deltakere vil forbli anonyme.

Veileder for oppgaven er professor Ragnar A. Audunson ved Høgskolen i Oslo. Han er tilgjengelig for eventuelle spørsmål og informasjon på epost: Ragnar.Audunson@jbi.hio.no

JEG SER FREM TIL Å HØRE NÆRMERE FRA DEG!

Med vennlig hilsen Tone Nyseter