

Line Nybakk Akerholt

Drammensbiblioteket og læringsarenaen

-

**kan fokus på en felles læringsarena være et institusjonelt bindemiddel
i et sambibliotek?**

Norsk sammendrag

Denne oppgaven omhandler Drammensbiblioteket som læringsarena og de utfordringene et sambibliotek kan møte med tanke på at det skal favne alle tenkelige brukergrupper samtidig som alle typer bibliotekansatte skal finne seg til rette i nye samarbeidsformer. Mitt primære mål er å gi Drammensbiblioteket en tilbakemelding på hvordan det internt og i møtet med brukerne kan skape en god læringsarena. Jeg ønsker også at dette dokumentet skal kunne brukes som et refleksjonsverktøy for bibliotek i omstilling, samt at jeg har en visjon om at det skal bli et større fokus på kunnskap og læring internt i bibliotekinstitusjoner. For å belyse problemstillingene bruker jeg kvalitative intervjuer fortolket ved hjelp av institusjonell teori, og jeg argumenterer for at kjennskap til teorier om informasjon, kunnskap og læring er avgjørende for hvordan en institusjon som bibliotek kan oppfylle sine mål.

English abstract

This thesis discusses Drammensbiblioteket as a learning arena and the challenges a joint-use library might meet in its attempt to embrace all user groups at the same time as all library employees are supposed to adjust to new colleagues and workforms. My primary goal is to give Drammensbiblioteket a feedback on how it can create a good learning arena internal as well as for its users. I also wish that this document can function as a "tool for reflection" for other joint-use libraries and for libraries in reorganization. In addition I have a vision that the library field will gain a larger focus on knowledge and learning within their institutions. To illuminate my research questions I use qualitative interviews analyzed with institutional theory, and I argue that knowledge to theories of information, knowledge and learning is essential for how institutions as libraries can fulfill their goals.

Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og
informasjonsfag
Oslo 2008

Forord

Først en stor takk til alle tålmodige ved HiO, spesielt min veileder Ragnar Audunson, Drammensbiblioteket, informanter, Clara Nilsen som jeg gjennomførte intervjuer sammen med, og øvrige medstudenter og kollegaer ved UBO. Andreas Christensen og Merethe Alm trengte heldigvis ikke å overtales til å lese korrektur, og jeg er evig takknemlig.

Det har ikke alltid vært lett å fungere som deltidsstudent i forbindelse med foreldrepermisjoner og fulltidsjobb, og det er nok også medvirkende til at oppgaven har blitt til i et lite vakuum der jeg ofte bare har hatt meg selv å diskutere med. Måtte leserne derfor bære over med meg om de, til tross for mine forsøk på konsensus blir sittende fast i teksten. Og om det ikke virker som alt har rot i virkeligheten, så har jeg prøvd ut det meste her på Astrofysisk bibliotek. Rottene som flyttet inn i magasinet mitt i høst, stilte nemlig villig opp på alle forsøk.

Til slutt en veldig stor takk til familiens kjerne med Trym , Tuva og Geir. Nå kan dere endelig se hva jeg har holdt på med. Trym og Tuva har vært gode medhjelpere underveis, for jeg husker fortsatt hvor utålmodig Trym var i magen under seminarundervisningen i informasjonsøkonomi, og hvordan Tuva etter hvert begynte å bevege seg ganske fort rundt på Ragnars kontor. Minnet av Tuva som spiser på Ragnars sko under skrivebordet hans sier det meste om hva man kan belaste en veileder med.

Og takk til herr Hybris som gang på gang lar meg tro at alt er mulig.

Innhold

Forord	3
Innhold	4
Del I – fokus og innledning	6
1.1 Fokus	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Metoder og avgrensninger	8
1.3.1 Samfunnsvitenskaplige metoder	8
1.3.2 Kvalitative intervjuer	9
1.4 Innledende kommentarer og bemerkninger – overgang til Del II	12
1.4.1 Bibliotekenes oppdrag og bakgrunn	13
1.4.1 Drammensbiblioteket	15
Del II - Bakteppe	17
2.1 Informasjon, læring, kunnskap og innovasjon	17
2.1.2 Data – informasjon	17
2.1.3 Informasjon - kunnskap	18
2.1.4 Læring og kunnskapsdanning	24
2.1.5 Informasjonsflyt mellom sosiale grupper - og noen barrierer	29
2.1.6 Oppsummering – informasjon, kunnskap, læring og kunnskapsdeling	34
2.2 Bibliotekenes rolle for læring og kunnskap	34
2.2.1 Bibliotekene og forholdet mellom informasjon og kunnskap	34
2.2.2 Bibliotekenes rolle i forhold til læring	36
2.2.3 Bibliotek som læringsarena	40
2.2.4 Å være en læringsarena forplikter	44
2.2.5 Sambibliotek	44
2.2.6 En visjon om dannelse?	47
2.2.7 Oppsummering – Bibliotekets rolle som læringsarena	47
2.3 Forbindelser til Del III	48
Del III – komplikasjoner og forklaringer	50
3.1 Institusjonell teori og bibliotek	50
3.1.1 Institusjoner og institusjonell teori	51
3.1.2 Nyere institusjonell teori	55
3.1.3 Folke- og fagbiblioteks ideologiske bakgrunn	59
3.1.4 Bibliotek og sambibliotek som institusjoner	63
3.2 Forbindelser til Del IV	66
Del IV - erfaringer	67
4.1 Empiri - bakgrunn	67
4.2 Funn i politiske dokumenter	68
4.2.1 Lokale dokumenter	73
4.2.2 Oppsummering	74
4.3 Drammensbiblioteket som læringsarena i et institusjonelt perspektiv	76
4.3.1 Intervjuer med Drammensbibliotekets ansatte - funn i intervjuer	77
4.3.2 Om læringsarenaen – informantene om sin og institusjonenes rolle	78
4.3.3 Normer og verdier som preger synet på læringsarenaen	80
4.3.4 Utfordringer knyttet til ekorn og ”nye” brukere	81
4.3.5 Å forme en læringsarena i praksis	85
4.3.6 Læringsarenaen som institusjonell verdi - det store fellesprosjektet?	Error!
Bookmark not defined.	
4.3.7 Andre observasjoner	Error! Bookmark not defined.
4.3.8 Et annet sambibliotekers erfaringer	94

4.3.9 Analyse og oppsummering – empiri	Error! Bookmark not defined.
Del V - Meninger	96
5.1 Konklusjoner og avslutning	96
5.1.1 Den lange veien hjem – bibliotekets merverdi som læringsarena.....	97
5.1.2 Ressurser	Error! Bookmark not defined.
5.1.3 Videre forskning og utfordringer	99
5.1.4 Avrunding.....	101
Litteraturliste	102
Vedlegg 1	107
Intervjuguide Drammensbiblioteket uke 49 og 50	107
Vedlegg 2	Error! Bookmark not defined.

Del I – fokus og innledning

1.1 Fokus

Som med alle oppgaver som besvares og utvikles over et lengre tidsrom, har også denne masteroppgaven en rekke arnesteder og den har skiftet fokus og retning flere ganger.

Hovedbegrunnelsen for temavalg har vært disse: som bibliotekar og innbygger i Drammen var jeg interessert i det nye Drammensbiblioteket og det nasjonalt unike forsøket med å samle bibliotekene fra tre forvaltningsnivåene i et sambibliotek. Videre var det spesielt interessant at det skulle komme et bibliotek litt nærmere mitt eget bosted.

Som masterstudent har jeg rettet meg inn mot de samfunnsfaglige fagene ved masterstudiene på Bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo, og da Drammensbibliotekets ledere høsten 2006 ønsket noen som kunne belyse fordelene og utfordringene ved denne typen bibliotek, var vi tre masterstudenter som ivret for prosjektet. Vi hadde et møte med de tre bibliotekene i ”Sambiblioteket” som de kalte prosjektet den gang, om hvilke problemstillinger de ønsket å belyse. Det fremkom at det var spesielt viktig å få sett på problemer knyttet til kulturforskjeller mellom de tre organisasjonene som nå skulle inn under samme tak, og også å få belyst sambibliotekets potensial som læringsarena. Jeg ønsket å ta fatt i begge disse problemstillingene – for kunne det å samlokalisere de tre bibliotekene få konsekvenser for utviklingen av en læringsarena? Mine to fulltidsstuderende medstudenter skrev sine oppgaver ferdig i 2007. Clara Nilsen gikk i sin oppgave *Mellom forankring og forandring* (Nilsen, 2007) dypere inn i problemstillingen rundt møtet mellom to av bibliotekene, mens Sunniva Evjen hadde brukerne i fokus da hun skrev *Bilder av biblioteket : en kvalitativ undersøkelse av Drammensbibliotekets brukere og ikke-brukere* (Evjen 2007).

Underveis i denne prosessen har jeg blitt ansatt ved et større fagbibliotek, og har hatt muligheten til å følge mange av de organisatoriske utfordringene de ansatte i Drammensbiblioteket var igjennom med egne øyne på egne kollegaer. Erfaringen fra dette er definitivt med på å prege mitt syn på biblioteksektoren, læring og kunnskap. Nå håper jeg at disse erfaringene kan hjelpe meg med å dra oppgaven i mål på en slik måte at jeg også får muligheten til å dele erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg med andre.

I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke nærmere forholdet mellom bibliotek og læring, samt de utfordringene som ble skissert av lederne i Drammensbiblioteket. Den underliggende tanken vil hele tiden være om biblioteksektoren kan utvikle et helhetlig syn på biblioteket som læringsarena og samfunnsmedlemmenes helhetlige dannelse. Over de neste sidene vil jeg først gjøre rede for den mer konkrete problemstillingen og metodevalgene og avgrensningene jeg har gjort i forhold til den. Til slutt i dette innledende kapittelet vil jeg i del 1.4 forsøke å få leseren inn på sporet av dannelse og bibliotek.

1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er som tittelen sier:

- Drammensbiblioteket som læringsarena: kan fokus på læringsarenaen være et institusjonelt bindemiddel i et sambibliotek, eller vil ulike syn på kunnskap og læring fungere som dynamitt?

Ut i fra dette krystalliserer det seg flere underspørsmål:

- Hva ligger i begrepet læringsarena i en bibliotekkontekst (jeg ønsker å se på forholdet mellom informasjon, kunnskap og læring, og forholdet ”bibliotek og læring”) ?
- Hvilke syn på kunnskap og læring kommer til syne overfor biblioteksektoren generelt?
 - Er de instrumentelle eller institusjonelle?
- Hvilke syn på kunnskap og læring kommer til syne i Drammensbiblioteket?
 - Er de instrumentelle eller institusjonelle?
 - Vil dette by på spesielle utfordringer?
- Hvilke råd kan jeg gi Drammensbiblioteket og andre bibliotek / sambibliotek

En sideordnet problemstilling knyttet til den praktiske bruken og funn vil være

- Formulere teksten slik at den vil bli anvendelig for praksisfeltet

1.3 Metoder og avgrensninger

Denne oppgaven tar for seg to delvis separate temaer som jeg ønsker å knytte sammen til en helhet. Det første temaet tar for seg hvordan bibliotekfeltets sentrale objekt *informasjon* henger sammen med kunnskap og læring, og hvordan bibliotekene kan forholde seg til dette. Deretter ser jeg på hvordan ”biblioteket som læringsarena” forholder seg institusjonelt til sambiblioteket Drammensbiblioteket.

Drammensbiblioteket består av 3 bibliotek: folkebiblioteket i Drammen, Høgskolebiblioteket i Buskerud avdeling Drammen og Buskerud fylkesbibliotek. Denne oppgaven tar ikke for seg Buskerud fylkesbibliotek, da dette vil ha en indirekte rolle overfor brukerne.

1.3.1 Samfunnsvitenskapelige metoder

Problemstillingene jeg ønsker å belyse henger alle sammen med hvordan mennesker lager strukturer for å forstå omverdenen – det vil si meningsdannelse, men fokus går fra det personlige planet (hvordan mennesker kan knytte informasjon sammen til kunnskap via læring), og over til hvordan læring kan understøttes i bibliotek. De siste punktene i problemstillingen henger sammen med hvordan de bibliotekansatte og biblioteket som institusjon forholder seg til meningsdannelse i forhold til interne og eksterne faktorer, og hvor nettopp ”biblioteket som læringsarena” kan være en slik påvirkende faktor.

For å holde meg på sporet har jeg valgt å ikke gå inn på hvordan informasjon rent biologisk lagres i hjernen, og heller ikke hjerneforskerne kan helt sikkert si hvordan all informasjonen mottas, reduseres og settes inn i strukturerer som gjør at vi kan bygge opp kunnskapsstrukturer. Mine fortolkninger og forsøk på forklaring av kunnskap er derimot noe jeg mener er fruktbare i forhold til formålet med *denne* teksten – nemlig å se sammenhengen mellom informasjon, kunnskap og læring i et anvendelig perspektiv for biblioteksektoren. Valget av Polanyis tekst med oppdelingen av menneskelig kunnskap i taus kunnskap og fokal kunnskap, som springende punkt for min utlegning, baserer seg på kjennskap til tekstene gjennom tidligere studier og at jeg har funnet dem nyttige i den praktiske hverdagen som bibliotekar.

I en sammenheng som Drammensbibliotekets, er det ønskelig å se på hva som kan forårsake endringer i organisasjoner og hvordan organisasjonens medlemmer blir påvirket og selv ønsker å påvirke organisasjonens beslutninger. Slik påvirkning og endring kan skje både bevisst og ubevisst. Det er spesielt en retning innen organisasjonsteori som peker seg ut som aktuell for å fortolke dette, nemlig institusjonell teori. Institusjoner er organisasjoner som har en historie, og medlemmene og omgivelsene tillegger dem verdi, både ut fra historien og den rollen de spiller i samfunnet. Derfor har jeg, for å understøtte empiri og analyse i Del IV av oppgaven, valgt å benytte meg av institusjonell teori og å se på hva som er den ideologiske bakgrunnen for de norske fag- og folkebibliotekene. Til sammen håper jeg dette vil kunne forklare hvorfor fokus på en læringsarena enten vil fungere som institusjonelt bindemiddel eller som sprengstoff i en setting der to bibliotektyper skal samarbeide om å være et felles bibliotek for brukerne. Teoriene i Del III tar i forhold til oppgavens lengde og øvrige deler ganske stor plass, men jeg har valgt å gjøre det slik for å kunne vise til større sammenhenger, og også for å gjøre tekstene anvendelig for praksisfeltet.

Metodene jeg benytter knyttet til empirien i Del IV er studier av de sentrale politiske dokumentene som har kunnet påvirke bibliotekene i Drammensbiblioteket de siste 10 årene, samt kvalitative intervjuer for å kunne belyse hvordan bibliotekarene i Drammensbiblioteket har reagert på dette kombinert med det å skulle virke sammen i et sambibliotek. Siden samfunnsvitenskaplig forskning har mennesker og menneskers atferd som studieobjekt, er det utviklet en rekke metoder for å kunne ekstrahere data fra menneskelig aktivitet på en slik måte at også de aktivitetene menneskene deltar i fordi de er meningsbærende eller meningsskapende kommer til uttrykk. En av utfordringene knyttet til samfunnsvitenskaplige metoder er at dataene må reduseres og fortolkes av mennesker før de analyseres og presenteres overfor forskningsmiljøet og allmennheten. Slik jeg ser det, er det derfor viktig at forskeren eller studenten hele tiden er seg bevisst disse forskjellige lagene med strukturering/fortolkning og utvalg, slik at man blir så nøytral som mulig.

1.3.2 Kvalitative intervjuer

Jeg og Clara Nilsen var begge ute etter å avdekke forskjeller mellom fag- og folkebibliotekarere i synet på roller og verdier knyttet til samlokalisering og samarbeid i det nye Drammensbiblioteket. For å kunne dra vekslere på hverandre og unngå å slite ut informantene i to intervjuer, valgte vi å gjennomføre intervjuene sammen. Videre valgte

vi å benytte oss av den kvalitative metoden ”kvalitativt intervju” som vi gjennomførte på en semistrukturert måte (se bl.a. Gorman & Clayton, 2005, s. 127). Dette for at informantene skulle få anledning til å resonnerer fritt og dermed også komme inn på erfarte problemer utenom våre spørsmål. Intervjuene ble tatt opp på bånd og gjennomført de tre månedene før biblioteket åpnet. Svarene de gir er altså om en tenkt situasjon, men med basis i de erfaringene de har.

Totalt 11 intervjuer ble gjennomført med henholdsvis 4 fagbibliotekarer og 7 folkebibliotekarer inkludert bibliotekleder. Fagbibliotekarene utgjør samtlige ved Høgskolebiblioteket i Buskerud, avdeling Drammen i tillegg til en person fra avdeling Kongsberg. Dette for å inkludere eventuelle syn fra det øvrige høgskolebiblioteket. Folkebibliotekarene ble valgt ut med hjelp av bibliotekleder. I våre intervjuer utelot vi bibliotekarer fra fylkesbiblioteket både i forhold til avgrensningen for oppgavene og fordi disse ble antatt å ha mindre å gjøre med den daglige driften, og fordi noe mer enn 11 informanter ville gi mer informasjon enn vi ville klare å bearbeide innen tidsrammene.

Feilkilder

Intervjuguiden ble fulgt noe mer slavisk enn beregnet for min del, men informantene resonnererte likevel svært mye rundt de enkelte spørsmålene.

En utfordring i forhold til intervjuene, var for meg å la være å legge ord i munnen på informantene. For selv om informantene var veldig meddelsomme, følte jeg at jeg av og til måtte hjelpe dem litt på vei. Dette var dels også fordi den samlede intervjulengden ble for lang når vi var to som skulle intervjuer. Etter at Clara var ferdig med sin del, følte jeg på at vi kom til å slite ut informanten, og ”speedet” derfor opp mitt tempo ubevisst. En annen konsekvens av dette, var at jeg nok fulgte intervjuguiden litt for tett, og av samme grunn valgte jeg ikke å transkribere alle intervjuene ord for ord, det vil si, dette ble gjort på halvparten av intervjuene, mens de resterende delvis ble transkribert og gjennomlyttet dertil flere ganger. Til forskjell fra Nilsen, går jeg ikke i dybden på samme måte for å finne de mer følelsesladete forskjellene, men holder meg til de mer konkrete utsagnene.

Siden dette er intervjuer utført ved hjelp av en intervjuguide, har det i denne oppgaven vært litt vanskelig å trekke de store linjene ut fra det aktuelle spørsmålet. Informantene svarer like mye på det foregående spørsmålet, eller får assosiasjoner til tidligere temaer. Det har også

vært en utfordring å finne riktig teknikk for datareduksjon (Gorman, 2005, s. 208).

Spørsmålene i intervjuguiden var gruppert i tre kategorier; roller, virkninger av sammenslåingen og brukere. I etterkant ser jeg at denne kunne ha vært bedre gruppert i forhold til om spørsmålene er knyttet til informantenes personlige rolle, eller om de gjelder institusjonene. Og videre at noen av spørsmålene burde ha vært bedre samlet for å kunne stimulere informantene til å assosiere mer. Måten jeg til slutt landet på var som følger: Gjennomgangen av intervjuene ble gjort slik at svarene ble gruppert etter tema og om det var relatert til informantenes personlige rolle eller institusjonens rolle, og innen hvert tema oppsummerte jeg hva de forskjellige sa i forhold til en rekke kategorier (for eksempel egen rolle og norm-kategorier). Svarene til lederne ble behandlet separat for å se om det var noe der som skilte seg ut fra de øvrige informantene.

Det mest iøynefallende dersom man ser på informantgruppen som helhet, er den tilnærmede homogene alderssammensetningen og kjønnsfordelingen (se kap. 4.3). Likevel er den kanskje ikke helt ”feil” tatt i betraktning alders- og kjønnsfordelingen generelt i den norske biblioteksektoren.

Anonymisering

Fordi informantene utgjør en liten gruppe fra et unikt bibliotek i Norge, har jeg forsøkt å anonymisere svar så godt som mulig. Jeg benytter meg av samme mal for dette som Nilsen (2007) der fagbibliotekansatte har fått navn på ”f”, mens folkebibliotekansatte har fått navn på ”h”. I forkant av analysekapittelet gjengir jeg en tabell over informantenes fiktive navn og noen av de uavhengige variablene knyttet til dem.

Tilbakemeldinger

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har de ansatte i Drammensbiblioteket fått tilbakemelding ved to anledninger i forbindelse med et personalseminar og en konferanse for sambibliotek. I faget Informasjonsorganisasjon og kunnskapsforvaltning våren 2007 skrev jeg også en temaoppgave der jeg utformet min forklaring på ”data-informasjon-kunnskap”. Den utvikler jeg i denne masteroppgaven. Videre tok jeg i samme temaoppgave inn noen av svarene informantene ga i forbindelse med denne masteroppgaven. Det ble innhentet samtykke fra informantene til dét, og jeg har sendt oppgaven til en av lederne i etterkant.

1.4 Innledende kommentarer og bemerkninger – overgang til Del II

Å ha muligheten til å studere, og spesielt det å kunne studere det man selv vil, er et privilegium. Men likevel bør studenten ha et slags bevisst forhold til målet med studiene. Som nittenåring troppet jeg opp på Blindern med et ønske om å sluke alt. Det stoppet opp i første semester med forberedende. Jeg måtte bremse ned og tenke litt. Generalisten i meg valgte til slutt å starte på bibliotek- og informasjonsstudiene. Den treårige grunnutdanningen var interessant og tiden fløy av gårde, men fra de første månedene med forberedende og examen facultatum – humanioravarianten, var det to ting som hadde festet seg – en forelesning om Humboldts dannelsesfilosofi og teori om hermeneutikk hadde fortsatt å kretse rundt i bakhodet. Som nittenåring forstod jeg ikke helt omfanget, en litt større innsikt fikk jeg i siste forelesning på et semesteremne i arkivkunnskap ved UiO noen år senere. Hovedforeleser hadde under hele semesteret forberedt oss på at han til slutt skulle avsløre hvilken metode som garantert ville avverge arkivkatastrofer i fremtiden. Jeg og mine medstudenter ble først litt overrasket over at det ikke var en teoretisk utlegning han la frem. Men det skulle ikke så mye refleksjon til for å innse at han hadde helt rett – det eneste som motvirker gale beslutninger er utdanning. Utdanning har jeg innsett betyr noe mer enn en grad. For meg inkluderer nå utdanning også erfaring og forståelse av de ulike fagfeltenes egenart. Det å ta en utdanning i dagens samfunn tilsvarer ikke akkurat Humboldts ideal for dannelse, men totalt sett vil en høyere utdanning utruste et individ med langt større muligheter for å forstå samfunnsmekanismer og hvordan kunnskap utvikles, enn om man var uten utdanning. Videre vil jeg si at den aller største gevinsten i forhold til utdanning er den personlige utviklingen man opplever kombinert med yrkeserfaringer.

For noen vil denne ”innsikten” jeg viser til nærmest fortone seg som banal og selvfølgelig. For min egen del måtte jeg investere 4-5 års utdanning for å kunne klare å uttrykke den. Jeg regner meg selv som heldig som har funnet de fagene som var riktige for meg i forhold til en slik ”innsikt”. Et av de spørsmålene jeg har stilt meg i forbindelse med denne oppgaven dreier seg nettopp om hvordan kunnskap om en faglig og individuell dannelse kan være med på å bevisstgjøre ansatte i bibliotekprofesjonen i forhold til sin rolle som ”dannelsesagenter”. Skal bibliotekene være gode læringsarenaer, må deltakerne møte et bevisst og reflektert personale i alle sammenhenger, og personalet må ha kunnskap om hvor brukerne befinner seg i ”sin dannelsesprosess”, og hva som kan være utfordringene på de forskjellige nivåene. Bibliotekene skal dessuten fungere som læringsarenaer både utad for brukerne, og innad i

egen institusjon. Når det fokuseres på livslang læring og videreutdanning, må ikke bibliotekansatte glemme sin egen dannelsesprosess – verken som individer eller institusjoner.

1.4.1 Bibliotekenes oppdrag og bakgrunn

Den norske biblioteksektoren har tradisjonelt vært oppdelt i to hovedgrupper av bibliotek; folkebibliotekene og fag- og forskningsbibliotekene. Denne oppdelingen har utviklet seg over tid og har bakgrunn i forskjellige begrunnelser. Mens folkebibliotekene er ideelt begrunnet med en lang folkeopplysningstradisjon, en demokratisk grunntanke og med finansiering over kulturdepartementet, er fag- og forskningsbibliotekene instrumentelt begrunnet i forhold til den institusjonen de er en del av og som de skal betjene, og de er også budsjettmessig avhengige av sine institusjoner (for de fleste vil dette si at de ligger under Kunnskapsdepartementet). Jeg kommer ytterligere inn på dette litt senere i oppgaven.

Hva er det så som gjør Drammensbiblioteket til noe av det mer spennende som har skjedd i den norske biblioteksektoren på mange år? Det har lenge vært skrevet og talt mye om livslang læring, etter- og videreutdanning, nye læringsformer, digitalt skille og informasjonskompetanse. For bibliotekene er dette utfordringer på både godt og vondt. Man får muligheten til å tenke nytt, men man blir også klar over begrensninger man har i forhold til nye krav. Folkebibliotekene blir ikke lenger sett på som rene kulturformidlere, men får en stadig tydeligere rolle som informasjonsformidlere i tillegg (se bl.a. St.meld. nr. 22 (1999-2000), s. 68). Videre blir både folkebibliotek og fagbibliotek påvirket av den nye teknologien og de nye læringsformene. Folkebibliotekene må i større grad betjene brukere som er studenter og fjernstudenter og som trenger både dokumenter og en møteplass, og de må forholde seg til en ny medieverden tatt i bruk av de fleste brukerne sine. Fagbibliotekene må på sin side forholde seg til en stadig større etterspørsel etter kursing i informasjonsferdigheter og referanseverktøy samt opplæring i bruk av alle elektroniske ressurser man har tilgang til. Etter innføringen av kvalitetsreformen for høyere utdanning er det også andre utfordringer fagbibliotekene må forholde seg til. De tidligere veldig ”frie” studentene, er nå i langt større grad bundet opp i studieprogram og ”kull”. Ofte blir også undervisningen avholdt et godt stykke unna selve biblioteket, og dette er med på å usynliggjøre det fysiske biblioteket. Også for en rekke forskere (dette avhenger veldig av fagområde) er det fysiske biblioteket mindre relevant. For fagbibliotekene betyr dette at de ansatte må nå brukerne sine på helt andre måter. Skal vi som bibliotekarer kunne formidle det vi har av spesialkunnskap til ansattbrukerne av

fagbibliotekene, må vi finne andre situasjoner og arenaer enn den rundt dokumentbestilling og avlevering i det fysiske biblioteket.

Allerede for flere år siden kunne man finne tanker om en samlet biblioteksektor i offentlige dokumenter og debatter. En sømløs biblioteksektor der brukerne skal kunne henvende seg i et hvilket som helst offentlig bibliotek, eller at man skal kunne benytte en sømløs katalogtjeneste via Internett, får, som jeg kommer inn på senere i oppgaven, stadig større plass i politiske styringsdokumenter. Det viktigste dokumentet biblioteksektoren forholder seg til i dag (dog ikke som styringsdokument, men i påvente av bibliotekmeldinga som er ventet i 2008), er utredningen *Bibliotekreform 2014* som biblioteksektoren, representert av ABM-utvikling avga til Kunnskapsdepartementet og Kultur- og kirke departementet i august 2006. I innledningen kan vi lese at det sektoren skal satse på er innhold og tjenester, struktur og organisering, og kompetanse og forskning. En ganske altomfattende målsetting som av forfatterne foreslås innført ved å reformere biblioteksektoren, derav tittelen *Bibliotekreform 2014*. For å få til nytenkning og reform, er man avhengig av et samarbeidende biblioteknettverk man ser for seg utgjør et *Norgesbibliotek*.

Ettersom denne oppgaven har læringsarena og sambibliotek i fokus, er de innledende kommentarene om bibliotekenes samfunnsoppdrag og forholdet til kunnskapssamfunnet viktige. På side 8 i *Del I Strategier og tiltak* (Bergh, 2006a) kan man lese:

Bibliotekene er viktige kunnskapsinstitusjoner. Bibliotekene fremmer kunnskap på alle nivåer i utdanningsløpet gjennom lese- og språkstimulering, formidling av litteratur, opplæring i informasjonskompetanse og kildekritikk og gjennom tilrettelegging for studier i lokalmiljøet.

Bibliotekene skal være fleksible og tilrettelagte læringsarenaer, for både formell og uformell læring.

Bibliotekenes evne til å forvalte den stadig økende mengden av informasjon er av stor betydning.

Kompetanse er grunnleggende viktig for fornyelse og utvikling av bibliotekenes tjenester på alle områder, i alle bibliotektyper.

I forhold til sambibliotek skrives det:

I tillegg til konsolideringsprosessen vil ulike samarbeidsformer mellom de forskjellige bibliotektypene være nødvendig for å gi innbyggerne et best mulig bibliotektilbud. Det kan for eksempel være aktuelt med et tettere samarbeid mellom folke- og høgskolebibliotek i en region. Erfaringene fra Drammensbiblioteket – der folkebibliotek, høgskolebibliotek og fylkesbibliotek skal framstå som ett

bibliotek for brukerne – kan bli en inspirasjonskilde for flere. Det kan også etableres nye enheter i samarbeid med arkiv eller museum.

1.4.1 Drammensbiblioteket

Hva er det egentlig med Drammensbiblioteket? Drammensbiblioteket fremstår i dag som et sambibliotek der tre bibliotekmiljøer med tilhørighet i Drammen er samlet under et tak i byens nye kunnskapspark Papirbredden. Sambibliotek som fenomen er nytt i Norge selv om det har vært utredet forsøk i forhold til dette tidligere (Nilsen 2007). I andre land fins det etter hvert ganske mange manifestasjoner av denne ideen. Det som gjør et bibliotek til et sambibliotek, er en samlokalisering av bibliotekenheter fra flere forvaltningsnivåer og en samordning av de brukerrettede tjenestene. I dette ligger det mye sprengstoff i forhold til en omorganisering av organisasjonenes opparbeidede praksiser og rutiner. Men den største utfordringen i Drammensbibliotekets prosess har kanskje vært tidsrommet for utviklingen. Som for mange andre prosjekter startet også Drammensbiblioteket med at eksterne aktører la forutsetningene for utviklingen. Drammen kommune og næringslivet i Drammen ønsket å gjøre noe med både byens ytre rammer, og innbyggernes syn på kompetanse og kunnskap. Man ønsket å synliggjøre byens overgang fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, og hva var vel mer naturlig en å legge en ny kunnskapspark til et av de eldste industriområdene hvor papirindustrien hadde sin storhetstid i forrige århundre. Innrammet av buss- og jernbanestasjon, ”ælvå”, godsterminal og jernbaneverkstedet lå indrefiletten Grønland med gamle fabrikklokaler klare til å rives eller innlemmes i nye bygg. Prosjektet tok kun 2 år fra det ble inngått en partnerskapsavtale til det ble åpnet februar 2007. Jeg velger å tolke valget om å konstruere et sambibliotek som en sammenkobling av tilfeldige strømninger i samfunnet; kunnskapsønsket til Drammen kommune, de sømløse tankene fra de siste års bibliotek- og kulturmeldinger samt tankene forut for bibliotekreformen, de nedslitte lokalene til folkebiblioteket, høgskolens behov for større lokaler og mulighetene for å forene disse. I kunnskapsparken er det en rekke andre leieboere også, blant annet en avdeling av BI, et karrieresenter og en bokhandel. Det ble tidlig valgt ikke å sammenslå de tre organisasjonene administrativt, bare å samlokalisere dem inn under samme tak. Dette etter modell fra det svenske sambiblioteket Härnösand.

Hvordan kan en så eksternt initiert prosess utvikle seg til å bli noe positivt for en slik sammenkobling av organisasjoner? Og hva vil organisasjonene selv?

Begrepet læringsarena har jeg i utgangspunktet oppfattet som et pynteord som brukes i sammenhenger der man skriver om bibliotekets verdier og funksjoner overfor eksterne aktører, dette for å markedsføre seg selv, ofte med den hensikt å øke økonomisk støtte. Med et slikt litt kritisk utgangspunkt var det viktig for meg å kunne utforske begrepet fra grunnen av, og sett i forhold til den fagbakgrunnen jeg har tilegnet meg fra bibliotek- og informasjonsstudiene. Utviklingen av bibliotek foregår i stadig større grad med utgangspunkt i digitale tjenester. I den norske biblioteksektoren har det de siste årene vært mye oppmerksomhet rettet mot fenomenet læringscenter, og begrepet er brukt om en rekke forskjellige tjenester og prosjekter. Læringscentertanken har fått stor oppslutning fordi den bidrar til nytenkning både blant bibliotekarer og hos bevilgende myndigheter i kommune, fylke og stat. Hovedideen er at brukeren eller en gruppe av brukere i et læringscenter skal kunne finne og ta i bruk alle typer medier og samtidig ha muligheten til søke hjelp hos flere relevante faggrupper som bibliotekarer og it-personale. Men er dette nok til å virkelig kalle noe for en læringscenter / læringsarena / læringsressurssenter?

Del II - Bakteppe

2.1 Informasjon, læring, kunnskap og innovasjon

Formell undervisning om informasjon, kunnskap og læring burde være en del av ethvert studium der studentene er avhengige av å forholde seg til større tekstmengder. Grunnen til at jeg kommer med en så bastant påstand, er at jeg erfarer et stort fravær av forståelse for hvordan vårt samfunn kan være et bærekraftig kunnskapssamfunn. Med et bærekraftig kunnskapssamfunn mener jeg et samfunn som klarer å ivareta den informasjonen man trenger for å drive forskning og innovasjon videre i kommende generasjoner. Dagens samfunnsdeltagere er nødt til å navigere i et stadig større ”hav” av informasjon, og en slik navigasjon forutsetter en basiskunnskap om hvordan informasjon kan omdannes til kunnskap for et individ, og kanskje viktigst: hvordan individer kommuniserer informasjon seg imellom for å skape en ”base” av felles forståelser (det vil si en samling av de delene av individuell kunnskap som er sammenfallende og gjensidig utnyttbar). En slik forståelsesbase er det vi vanligvis forstår som kunnskap når vi bruker *begrepet* kunnskap. Jeg skal på de følgende sidene gjøre rede for hvordan kunnskap kan skapes, og deretter for hvordan bibliotekene kan ha en rolle i forhold til læring og kunnskapsdannelse.

2.1.2 Data – informasjon

Informasjons- og kunnskapsbegrepene er noen av de vanskeligste å definere, og begrepene er viktig for forståelsen av bibliotekfeltet. Jeg vil derfor først forklare dem nærmere med en utlegning hvor jeg forsøker å sette disse i kontekst med noen av teoriene på området. Min forklaring her er på ingen måte tenkt som definisjoner, men jeg vil våge å påstå at de kan være fruktbare for de som daglig jobber i biblioteksektoren. Det er også en rekke andre forsøk på å definere informasjon og kunnskap, blant annet viser Chaim Zins (2006) til at det fins over 400 definisjoner av informasjon, mens kunnskapsbegrepet beskrives av enkelte som umulig å enes om. Men altså, jeg forsøker meg allikevel.

Jeg forstår **informasjon** som noe som består av (ett eller begge punkter under)

- meningsbærende¹ data bevisst formidlet fra en person for eksempel via skrift, tale eller andre lyder og som kan observeres av andre personer

¹ I denne sammenhengen ønsker jeg å skille overflødig data -støy, fra data som inngår i en strukturert informasjonssammenheng og som derfor kan være meningsbærende.

- andre hendelser (også mulig å dele opp i enketelldata) som kan observeres og *forstås* bevisst eller ubevisst av en person

Informasjon skiller seg fra dens delkomponenter *data* fordi informasjon innehar en struktur vi som individer bruker når vi fortolker den. Tale er et eksempel på strukturerte data (lydord i en *bestemt* rekkefølge). Hvorfor mener jeg så at hendelser også kan være strukturerte data for mennesker? Noen eksempler kan illustrere dette: En katt jakter på en mus. - Allerede nå har du som så for deg hendelsen gjort dataene om til informasjon. Katt, kattens bevegelse, mus, musas bevegelse og kanskje også kroppsspråket til disse dyra (en redd mus og en konsentrert katt) utgjør en *strukturert hendelse* for oss mennesker. Hver for seg er dataene (bildene av katt, mus mm) i hendelsen *bare* data. Noe av det som gjør oss mennesker i stand til å informere og forstå hverandre og verden omkring oss er altså våre egenskaper til å strukturere og å finne strukturer.

2.1.3 Informasjon - kunnskap

Neste nivå i hierarkiet **data - informasjon** er *kunnskap*. Hvordan kan data og informasjon kumulere i kunnskap? Forholdet mellom informasjon og kunnskap kan forklares på samme måte som *data - informasjon*, men man må altså se for seg at strukturene fra forrige ledd nå inngår som ”noder” i nye strukturer - de kognitive i det enkelte individet. Igjen kan vi bruke bildet av en katt som jager en mus for å klargjøre forholdet; observasjonen av katten som jager en mus klarer mennesker å fortolke fordi vi i våre liv har observert eller fått formidlet svært mye informasjon. Helt fra vi var babyer og avslørte språkkoden og de strukturerte hendelsene rundt oss (f.eks. hva som skjer under et måltid), har vi fortolket og plassert ny informasjon inn i de strukturene vi allerede har dannet. At katten jager mus sier oss noe fordi vi tidligere har blitt informert (fått formidlet via andre mennesker eller observert ved selvsyn) om at katter spiser mus fordi de er sultne. Videre har vi kanskje blitt informert om at katter ikke alltid jager mus fordi de er sultne, men også fordi de øver opp jaktferdighetene sine *eller* fordi kattene har nedarvede instinkter som gjør at de vil jage på små ting med hale som beveger seg. Det et menneske vet om katter kan altså være ganske avansert i forhold til øyeblikksbildet av katten som jager en mus. Den strukturerte mengden av observert og formidlet informasjon et menneske har om katter, er altså det jeg definerer som kunnskap om katter. I et menneskes kunnskapsstruktur inngår altså både det erfarte som vi med våre sanser

observerer, og det som vi får formidlet og klarer å innpasse i våre eksisterende strukturer. Min generelle forklaring på **kunnskap** lyder dermed:

Den strukturerte mengden av observert og formidlet informasjon et menneske har om et emne eller hendelse. Kunnskap er derfor individuell. Likevel kan man snakke om kunnskap som noe kollektivt, men da altså bare fordi en gruppe mennesker er i stand til å utveksle strukturert informasjon mellom seg fordi de har en rekke faktorer felles som gir dem mulighet til å tilegne seg hverandres strukturer. Man kan for eksempel si "Vi har kunnskap", men "vi" referer da til en sosial gruppe.

Min argumentasjon over er også et resultat av å bli informert, strukturere denne informasjonen og å innpasse den med eksisterende kunnskap jeg har fra før (det jeg har erfart, og det jeg har fått formidlet). Spesielt begrepet *strukturer* er brukt av vitenskapsteoretikeren Michael Polanyi (2000) og flere andre.

Taus kunnskap

Det viktige med Polanyi er at han satte fokus på at kunnskap også eksisterer ubevisst i menneskers sinn. Han ønsket å vise at *vi kan vite mer enn vi kan si* (s. 16). Dette *mer* kaller han **taus kunnskap**. I sin filosofiske utlegning gjør han det klart at han med kunnskap både mener den som er intellektuell (knowing what) og den som er praktisk (knowing how) (s. 18). For både intellektuell og praktisk kunnskap fins to dimensjoner:

Knowledge about the object or phenomenon that is in focus - **focal knowledge**. Knowledge that is used as a tool to handle or improve what is in focus - **tacit knowledge**.

The focal and tacit dimensions are complementary. The tacit knowledge functions as a background knowledge which assists in accomplishing a task which is in focus. That which is tacit varies from one situation to another. For instance, when reading a text, words and linguistic rules function as tacit subsidiary knowledge while the attention of the reader is focused on the meaning of the text. (Sveiby, 1997)

Kan taus kunnskap formidles?

Siden taus kunnskap fungerer som bakgrunnskunnskap som hjelper oss med å gjennomføre de oppgavene fokus er rettet mot, vil den ikke kunne overføres mellom mennesker på lik linje med **fokal kunnskap**. Denne teksten skrives for å informere og dermed forhåpentligvis øke

leserens intellektuelle kunnskap om kunnskap, men verken jeg som skriver dette eller leseren kommer til å huske akkurat hva som står skrevet her. Dersom vi senere skal fokusere på kunnskap vil det være i en ny sammenheng og kontekst med et nytt fokus. Likevel vil de nye strukturene mottakeren for denne teksten danner seg i dét den leses, være med som bakgrunnskunnskap. Eksempler på dette kan være at man om 5 år tar ordet på et møte der temaet skolen og kunnskapssamfunnet. Det er ikke sikkert man husker noen ting om taus kunnskap eller om hvordan kunnskap genereres ut fra informasjon, men man ønsker likevel å formidle til de andre møtedeltagerne at det ikke bare er viktig for en 10. klassing å kunne finne "riktig" informasjon i en søkekilde -ungdommen må også ha kunnskap fra før for å klare å tilegne seg ny kunnskap. - *Var det ikke noe med strukturer?* I en slik situasjon vet vi altså mer enn vi kan si om vår intellektuelle kunnskap, og dersom vi forsøker å rette fokus mot kunnskap og hvordan den tilegnes, vil vi kunne formidle deler av det vi tidligere har lært om temaet og også klare å knytte det an til annen kunnskap vi har tilegnet oss i mellomtiden.

Hva så med den tause praktiske kunnskapen? I følge Sivertsen (Sivertsen, 1996) brukte Polanyi det å lære å tolke røntgenbilder som eksempel på innlæring av praktisk kunnskap. Foreleseren som er ekspert på tolkning av røntgenbilder klarer ikke å fortelle studentene i ord hvordan alle gråtonene på bildet skal skilles fra hverandre, men ved å peke på et parti på bildet for så å forklare hvilket organ det tilsvarende, vil studentene gradvis kunne tilegne seg denne kunnskapen. Øynene lærer å fokusere på ett og ett felt av gangen i stedet for hele bildet. Tilsvarende gjelder for blinde som skal lære seg å bruke stokk, først vil man bare kjenne trykket fra stokken i hånda når stokken støter på noe, men litt etter litt vil man slutte å fokusere på hånden og i stedet la bevegelsene fra stokken danne et mentalt bilde av objektene som undersøkes (Polanyi, 2000, s. 23). Det at vi klarer å etablere en forbindelse mellom to ledd - at vi kan observere (med alle våre sanser i tillegg til intellektet) med vår egen kropp den virkningen et verktøy i bruk har på tingene vi bruker det på, gir oss en forståelse av en samlet helhet (se også s. 27).

I dette ligger det en begrensning i hva vi kan formidle av taus praktisk kunnskap. Siden vi retter oppmerksomheten vår fra oss selv og mot objektet vil vi ikke kunne forklare skritt for skritt hvordan vi handler, men bare litt av den forståelsen vi får av den samlede helheten. Skal vi formidle noe av praktisk taus kunnskap er vi avhengige av å kunne vise til en forståelse som også mottakeren kan forholde seg til, og dermed må man også forsikre seg om at mottakeren har så like kunnskaper som seg selv som mulig. Dette gjelder selvsagt alle typer

formidling, men for taus praktisk kunnskap er man derfor avhengig av å kunne gjøre noen av de samme observasjonene, det vil si erfare det samme, i tillegg til at den som skal formidle kunnskap forsøker å forklare sin forståelse av helheten.

Kultur

Hvordan kan man legge til rette for formidling av både fokal og taus kunnskap (intellektuell og praktisk)? Redegjørelsen over viser at de som skal utveksle kunnskap (via informasjon) avhenger av å ha grunnleggende kunnskap om emnet *felles*, det vil si at de har tilnærmet de samme strukturene og forståelsene. Det å ha felles forståelse betyr blant annet å dele kultur. Al-Hawamdeh (2003) skriver:

Culture is inherent in most nationalities, groups of individuals, and people of varying demographic segments. It is a product of many years of nurturing, cultivation, and interaction between people on the one hand, and between people and the environment on the other. [...] Culture is inherently a way of life and the practice of doing things in a certain way or in a certain manner (s. 102)

Innen feltet kunnskapsledelse (knowledge management –eller KM) er mye av oppmerksomheten rettet mot kunnskapsflyten i organisasjoner (i følge min utlegning over, vil det egentlig si flyten av både den observerbare og den formidlede informasjonen mellom organisasjonsmedlemmer). Kunnskap skal ledes, deles, måles og inngå i portaler. Ser man dette i sammenheng med de forskjellige typene kunnskap og alle kulturelle aspekter, finner man et eksponentielt antall forhold man må ha oversikt over for å kunne lede denne kollektive kunnskapen individene i organisasjonen besitter. Utfordringen blir dermed å finne ut hvordan individgruppen best mulig kan overføre de individuelle kunnskapene mellom seg. I følge Al-Hawamdeh er organisasjonens korporative struktur en av barrierene for å fremme organisasjonskultur. Dette tas også opp av Adler som i sin artikkel mener organisasjoner er i ferd med å formes på en ny måte som en følge av kunnskapsøkonomien: [...] *as knowledge becomes increasingly important in our economy, one should expect **high-trust** [min utheving] institutional forms to proliferate* (Adler, 2002). Han mener altså at tillit er en viktig organisasjonsformende faktor, og han begrunner dette med blant annet at den byråkratiske strukturen fordrer effektive rutiner fremfor innovasjon, mens den markedsstyrte organisasjonen ikke henger med i svingene fordi prismekanismer ikke kan optimalisere

produksjon og disposisjon av kunnskap. Videre sier han at tillit også er i endring mot reflektiv tillit, det vil si at den er inkluderende og åpen, og rangerer integritet og kompetanse høyere enn blant annet lojalitet.

Det er i dag en rekke teorier og også mer populærvitenskaplig litteratur som forsøker å gi organisasjoner oppskrifter på hvordan den kollektive kunnskapen skal ivaretas og fremmes. Fra store internasjonale konsulentselskap til enkeltstående forfattere med lykkeformularer. Mange har også en overveldende tro på at it-verktøy skal kunne revolusjonere kunnskapsbehandlingen i organisasjoner. Er det noe å hente fra knowledge management feltet for biblioteksektoren? Fins det noen som fremmer felles kultur og som også kan fremme tillit og kunnskapsproduksjon? Jeg kommer nærmere inn på dette litt senere i kapittelet.

Siden jeg over har redegjort for mitt kunnskapssyn, vil jeg bare kort vise til noen alternative syn innen bibliotek- og informasjonsfeltet. Chaim Zins (2006) Argumenterer i en kunnskapsfilosofisk artikkel for at feltet informasjonsvitenskap omdøpes til kunnskapsvitenskap. Dette mener han er riktig fordi hvert av begrepene ”data”, ”informasjon” og ”kunnskap” viser til to ulike betydninger: den universelle (dvs ektsterne, dokumenterte kunnskapen) og den kognitive (altså den tause om man forholder seg til Nonaka og Takeuchi), og at universell informasjon er et sett med symboler som viser til empirisk kunnskap – og informasjon er derfor en type kunnskap. Men i sin konklusjon sier han også at universell kunnskap er eksterialisert, arkivert eller dokumentert subjektiv kunnskap, men at den universelle kunnskapen krever minst en person som *kan* innholdet. Jeg er både enig og uenig med forfatterens utlegning. Forskjellen mellom min forståelse av forholdet mellom informasjon og kunnskap, og Zins', er at han mener vi mottar kunnskap direkte fra informasjonen (”Information”, in the subject domain, is empirical knowledge (s. 453)), mens jeg altså mener det må ligge en forståelsesprosess *mellom* informasjon og kunnskap.

Videre vil dagens bibliotek- og informasjonsvitenskap bare i enkelte delområder komme inn på kunnskapsdannelse – hvordan skal vi da rettferdiggjøre at alle hjelpevitenskapene vi benytter oss av som programmering og databaseteori, gjenfinning, litteraturstudier, historie og samfunnsvitenskaplige fag – nettopp i et informasjonsvitenskapelig perspektiv, plutselig skal inngå i en kunnskapsvitenskap?

Lars Egeland gjør også rede for sammenhengen informasjon – kunnskap i sin masteroppgave fra 2004. Han baserer seg på tyske Wersigs informasjonsteori og også hans senere revideringer i 1971 og 2000 (se Egeland 2002 s. 36). Wersigs hovedbidrag til vårt felt har vært definisjonen som sier at informasjon reduserer tvil hos mottageren. Ifølge Egeland mener Wersig nå i senere artikler at informasjonsbegrepet bør erstattes av kunnskap eller viten for at vi dermed i vårt felt skal kunne ”fokusere på innhold som et alternativ til den teknologisk dominerte forståelsen av informasjon...” (s. 36).

Mine personlige tanker i forhold til det jeg har skrevet i avsnittene over kontra disse bidragene, er at man heller bør differensiere mellom ulike typer informasjon for å kunne ”rydde” opp i problemene rundt skillet mellom informasjon og kunnskap. Man kan for eksempel tenke seg en gradering av informasjon etter hvilken strukturingsdybde de er fremstilt i, og hvor vidt man må kjenne til strukturene fra før for å kunne tilegne seg kunnskap fra informasjonen. De tyngste akademiske skriftene er av høyeste orden informasjon fordi det vil kreve avanserte kunnskapsstrukturer hos ”produsenten”, samtidig som det vil kreve at mottageren besitter strukturer hvor informasjonen kan passes inn (og evt danne nye). Bussruter, telefonkatalogen og lignende vil befinne seg nesten nederst i hierarkiet. De vil i svært liten grad og i svært korte perioder ha noe å si for mottageren. Skjønnlitteratur får en tilsvarende kategorisering, men i tillegg har her både produsent og mottager behov for kulturelle strukturer i økende grad med strukturingsdybden (hvor skillet går mellom kulturkunnskap og kunnskap om kulturvitenskapene går, skal jeg ikke gå inn på).

Når det gjelder kunnskapsbegrepet, er det også viktig at man får på plass en presisering som gjør at vi kan skille mellom den individuelle kunnskapen, og den kunnskapen som en gruppe kollektivt besitter. Når man for eksempel innen Knowledge Management nettopp snakker om kunnskapsledelse, er det jo ikke individets isolerte kunnskap man tar for seg, men den kunnskapen en gruppe individer besitter samlet, og hvordan en organisasjon kan utnytte dette som en samlet ressurs, nettopp fordi isolerte ”kunnskapspakker” ikke kan benyttes fullt ut. Over har jeg allerede nevnt knowledge management (eller kunnskapsledelse), men først skal jeg forsøke å plassere læring inn i dette bakteppet av informasjon og kunnskap.

2.1.4 Læring og kunnskapsdanning

I likehet med informasjon og kunnskap, er læringsbegrepet også vanskelig å definere kontekstuavhengig. Siden denne oppgaven er ment å føre til en helhetlig forståelse, anvendbar for biblioteksektoren, gjør jeg et forsøk på å plassere læring i forhold til hierarkiet data – informasjon – kunnskap. Læring er, som vi skal se under, bindeleddet mellom informasjon og kunnskap. Dette fordi det er læringsprosessen hos et individ som fører til at det til slutt besitter kunnskap, det vil si at informasjon fra omgivelsene og læringsevnen hos et individ er en forutsetning for at det skal kunne øke sin kunnskap (i varierende grad i forhold til forutsetningene). I de neste avsnittene vil jeg gjengi en definisjon jeg mener følger opp mine tidligere utlegninger om informasjon og kunnskap.

I boken *Læringspsykologi* (Svartdal, 1998) gir forfatterne et godt innblikk i hva læring egentlig er. De tekstutdragene jeg benytter fra denne boka representerer et mer teknisk syn på kunnskap, og er med på å lette visningen av sammenhenger med teoriene som er presentert over. På side 20 referer de til Kimble (1961): Læring er *...relativt varige endringer i atferd som skyldes erfaring, og ikke modning, skader eller forgiftning*. Når det står endringer i atferd, vises det til to typer: *refleksiv atferd* – det å reagere på noe, og *avgitt atferd* – det å gjøre noe. Videre har all læring utgangspunkt i erfaring. Sanseorganer som fins i alle levende organismer gjør oss i stand til å registrere informasjon (erfaringer) som kommer fra miljøene vi eksisterer i, og det er dette som gjør det mulig å endre atferd via læring. Men mye av den informasjonen vi mottar via sansene våre er ikke relevant for læring (s. 21).

Det handler om læring er tittelen på Lars Egelands masteroppgave fra 2004. Denne oppgaven gir god innføring både i forhold til ulike læringssyn og hvordan disse forholder seg til bibliotek- og informasjonsvitenskapen. I følge Egeland grupperer læringsteorier seg i to hovedretninger, de behavioristiske og de konstruksjonistiske. Klassiske behavioristiske teorier ble utviklet av Ivan Pavlov og J.B. Watson, og domineres av at man betrakter atferd som noe som kun kan observeres fysisk og at det bare er dette man kan teste empirisk ved å undersøke hvilken respons ulike stimuli forårsaker eller betinger. Grunnen til dette er at bevissthet ble sett på noe som var vanskelig definerbart og ikke avendelig (Behaviourism, 2008) og det var også et mål for psykologien å bli betraktet som en positivistisk vitenskap. Nybehaviorismen utviklet seg frem mot midten av forrige århundre mot å bli en eksperimentelt basert teori for adaptiv atferd og ble ledet an av Clark L. Hull og B.F. Skinner. Skinners teorier videreutviklet

Pavlov og Watsons teorier om betinget atferd til å bli en læringsteori med fokus på belønning av ønsket atferd. Det var ikke fokus på individenes refleksjonsevne og mentale prosesser, det var kun *betingelsen* mellom stimuli og respons man fokuserte på. Av dette ble det også utledet teorier om hvordan atferd kunne endres ved å modifisere den observerbare atferden.

De kognitive teoriene oppsto som en reaksjon på at behavioristene ikke innlemmet menneskelig refleksjonsevne. Kognitive teorier innebærer blant annet en antakelse om at vi har mentale representasjoner av informasjon og at det fins prosesser som opererer på disse representasjonene. Læring ses på som en av flere kognitive prosesser i tillegg til blant annet persepsjon og minne (Human intelligence, 2008). Læringsprosessen er med andre ord den prosessen som skjer inne i hjernen når kunnskapen struktureres og lagres. Dette er slett ikke så ulikt det som skjer i en datamaskin når prosessoren tar i mot ordre, og hvordan filer lagres på en lagringsenhet. I likhet med at nervecellene i hjernen skal lagre store sammenhenger på mikronivå, så skal også de ”av” eller ”påmagnetiserte” punktene på en masselagringsenhet lagre dataene til en senere gjenfinning. Dette krever at de er struktureres på en bestemt måte og at det fins en adresse og oppskrift for gjenfinning. I samme artikkel beskrives dette ved å vise til forholdet mellom programmereren, altså personen som skriver og konstruerer dataprogrammene til oppskrifter:: *Humans ”encode” their own information and do not have personal programmers managing the process for them. To the extent that there is a “programmer”, it is in fact the person’s own brain.* Selve læringsprosessen er altså som en programmerer, og kunnskapen er informasjon strukturert av programmereren. Kunnskap blir dermed det en person kan kombinere av informasjon om et emne, og også hvordan man ser et emneområde i sammenheng med andre.

I forhold til kunnskap mener jeg man kan trekke forbindelser mellom refleksiv atferd og taus praktisk kunnskap, ser man noen som er redd for edderkopper og hopper til ved synet av en, vil man selv senere hoppe til ved synet av en edderkopp. Dette gjør vi fordi vi tidligere har lært å trekke oss bort fra faresituasjoner – varmt vann, dyr som biter etc. Et tekstutdrag støtter også opp om mine forklaringer:

Læringspsykologien søker å identifisere de typer informasjon som er spesielt relevant for atferdsendring (læring). Eksempler på dette er informasjon om hendelser i miljøet som har *stor biologisk betydning* for organismen (mat, smerte, skade), og informasjon som kan *veilede organismen i tilpasning til sitt miljø*. Man har også diskutert om erfaring som mennesker gjør

må være bevisst for at den skal påvirke atferd (se Shanks og St John 1994). Mye forskning tyder på at dette slett ikke er noe krav; atferd kan endres selv om informasjon ikke bevisst registreres av personen (se kap. 10) (Svartdal, 1998, s. 21).

Det fins også en distinksjon mellom det vi har lært og den atferden som kommer til syne. Den faktiske atferden er altså ikke det samme som det som er lært, det vil si vår kompetanse (s. 24). Videre fins det en forskjell knyttet til to viktige typer handlinger nemlig imitasjon og observasjon. Observasjonslæring er læring ved å betrakte andres atferd. (s. 173). Det skiller mellom imitasjons- og observasjonslæring ved at observasjonslæring tiliser at en observatør lærer noe nytt gjennom observasjon av en modell. Kjennetegnet på at slik læring har forekommet er at observatøren, etter å ha blitt eksponert for en modell som utfører en læringsbasert aktivitet, demonstrerer raskere eller bedre læring enn hvis slik eksponering ikke har forekommet. Imitasjon på sin side, betyr rett og slett kopiering av atferd. Slik jeg tolker dette vil læring fra imitasjon bare delvis finne sted, for om man kopierer en annens atferd, så er man avhengig av at de erfaringene man tilegner seg må finne noen strukturer å henge seg på. Det som læres gjennom observasjon kan for eksempel være frykt og fobiske reaksjoner, kognitiv utvikling (kognitive ferdigheter som grammatiske regler, abstrakte begreper, problemløsning og prinsippet om konservering) og avhengighet (s. 186).

Til slutt vil jeg bare nevne dette siste sitatet fra boka om læringspsykologi: *Mange mener også at kognitive mekanismer som vi i dag tror medierer læring, er forløpere for senere spesifikasjoner av biologiske mekanismer: Etter hvert som vår kunnskap øker, vil spesifikasjon av biologiske mekanismer erstatte kognitive* (s. 218). Dette forstår jeg som at det i en nær framtid (boken er skrevet i 1998) er muligheter for at man innen psykologien (og andre beslektede vitenskaper) finner de biologiske mekanismene som muliggjør strukturering av kunnskap.

I følge Egeland er også synet på lærerens rolle forskjellig innen de behavioristiske og de kognitive teoriene. Innen de kognitive ses læreren *...som den som skal hjelpe eleven å organisere ny kunnskap og å forholde den til før-kunnskapen.*(s. 17), mens innen de behavioristiske er læreren en autoritet som skal bestemme innhold, formål og hva som er akseptabel atferd i henhold til de stimuli som gis. Videre trekker Egeland også frem den kognitive retningen konstruktivisme som den retningen som satte fokus på at mennesker er individer som aktivt bruker informasjon til å *konstruere en forståelse* av omverdenen.

Begrepet forståelse er viktig. Forståelse mener jeg i denne forbindelse er et begrep som viser til den omfattende kommunikasjonen som foregår i en læreprosess. For å eksemplifisere noe kan vi tenke oss dialogen som foregår når noen sitter foran en pc med internett for første gang og har en veileder til å forklare seg bruken av mus kombinert med skjerm, og hvordan internettsiden fungerer med tanke på lenker. Relativt ofte vil veilederen måtte korrigere brukerens bruk av musa *Nei, det er teksten med en strek under som du kan klikke på, for å ... må du...* og så videre. Dette kan også forklare hvorfor en taledialog, eller annen mellommenneskelig dialog som for eksempel tegnspråk er å foretrekke når noe skal læres med det for øye at kunnskap skal oppnås. En mellommenneskelig dialog har et potensial til å fange opp feiltolkninger av den meddelte informasjonen. Deltakerne har mulighet til stadig å korrigere hverandre og å komme med oppklarende tilleggsopplysninger. En slik forståelsesprosess fins også for fortolkning av dokumenter og andre menneskelige ytringer, og innen de historisk-filosofiske vitenskapene er det utarbeidet teorier og metoder kalt hermeneutikk.

Hermeneutikk

Hermeneutikk har en lang historie innen fortolkning og forståelse av tekster, helt tilbake til Aristoteles' *De Interpretatione*, via utviklingen av forskjellige typer bibelhermeneutikk og til det 19. århundres start på dagens bruk av metodene som allmenn forståelselære innen flere vitenskaper. Friedrich Ast hevder i følge (Krogh, T., Theil, R., & Egeland, T.2000) at *[...] vi bare kan forstå tekster som i bunn og grunn er sprunget ut av samme ånd, dvs. samme innstilling og forestillingsverden som vår egen* (s. 225). Videre betydde Ast mye for hermeneutikken ved at han innførte begrepet om den hermeneutiske sirkel. Med denne metaforen ønsket han å vise til at man kan oppnå forståelse av en tekst ved at man ser delene av teksten i lys av hele teksten, og hele teksten i lys av delene. Denne vekslingen tenker man seg altså foregår i en sirkel.

Schleiermacher uttalte at et fortolkningsproblem er et forståelsesproblem, og han utvidet forståelse til ikke bare å dreie seg om tekstens ord, men også om individet bak teksten eller talen. Dilthey utvidet hermeneutikken ytterligere til å inkludere tekstens historiske kontekst og som en metode for åndsvitenskapene. Med Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer endret hermeneutikken fokus mot en eksistensiell forståelse, og det ga den et nytt ontologisk

fundament (Eriksen, 2002, s. 420). I samtidens hermeneutikk er det Hans Georg Gadamer og hans verk *Warheit und Methode* som står sentralt.

Kjernebegreper innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, for-dommer, førforståelse, forståelseshorisont og horisontsammensmeltning. Enkelt forklart tenker man seg en forståelsesprosess som en sirkel der fortolkeren forut for prosessen har en førforståelse av hva det er han skal fortolke. Denne helhetlige førforståelsen består av en rekke for-dommer og vil så bli korrigert mot informasjonen som fortolkes underveis i møte med tekstens deler.

Helheten blir belyst av delene, og delene blir belyst av den stadig korrigerte forståelsen av helheten. I *Forståelsens filosofi* (Gadamer, 2003, s. 36) er dette beskrevet slik: *Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening.*

Gadamer kaller også førforståelsen for forståelseshorisont, og denne horisonten endrer seg altså etter hvert som for-dommene må tas opp til revurdering og deretter tilpasses sammen med horisonten på nytt. Ved fortolkning av tekster vil leseren møte teksten med sin horisont, mens teksten representerer en annen horisont (og her understrekes det at dette ikke er forfatterens horisont, men den teksten representerer med sin kontekst).

Hva sier dette om hvordan vi tilegner oss kunnskap fra et dokument? Vår førforståelse av dokumentet endrer seg gjennom lesningen av de ulike delene, og en endret forståelse, vil også kunne endre seg nok en gang gjennom gjenlesning av teksten. Det vi aldri vil kunne gjøre, er å ha en dialog med forfatteren der denne hjelper oss med korrigeringen av forståelsene. I en dialog med et menneske har vi altså muligheten til å korrigere vår forståelse. Dette er analogt til de kognitive strukturene som er forklart tidligere, og vi ser også sammenhenger med kunnskapsledelsesfeltet og teorier om kunnskapsdeling.

For å bringe dette tilbake til læring, forstår vi nå at læring og forståelse, og dermed kunnskapstilegnelse kan skje både via dokumenter og i en sosial dialog mellom individer eller grupper av individer. Innen en rekke vitenskaper finner vi et syn som viser at kunnskap oppnås via en kognitiv struktureringsprosess og at kunnskap om et emne vil avhenge av hva

som er lært på et tidligere tidspunkt. Læring og kunnskapstilegnelse er en sosial prosess, for selv om vi kan klare å oppnå forståelse av et tema via tekster eller andre medier, mangler vi den direkte kontrollen for at informasjonen mottas hos mottakeren og at denne forstår meningen eller ikke, omvendt at den som mottar informasjon kan kommunisere med avsender for å få ytterligere forklaring. F.J. Miller sier i sin artikkel *I=0 (Information has no intrinsic meaning)* argumenterer F.J. Miller for at informasjon ikke har noen iboende mening, det er mennesker som tilfører teksten mening (Miller, 2002).

Jeg ser altså dette i sammenheng med det kunnskapssynet jeg har beskrevet over. Siden to mennesker aldri vil kunne utvikle to like kunnskapsstrukturer, så vil det heller ikke være mulig for andre enn forfatteren selv å kjenne alle beveggrunnene for en tekst. Men selv forfatteren utvikler stadig sin kunnskapsstruktur, både den tause og den fokale, og dermed kan selv forfatteren kun nærme seg den opprinnelige intensjonen med teksten i etterkant. Jeg tror ikke det er mange som kan gå tilbake til en tekst de skrev ti år tilbake og så huske bakgrunnen for hvert argument de trakk frem.

Sett i sammenheng med det jeg har presentert av læringsteori og kunnskapsdannelse over, vil jeg si at en hermeneutisk tankegang er fruktbar i forhold til bibliotek- og informasjonsvitenskapen, for selv om hermeneutikk opprinnelig er ment for forståelse av tekster, så er analogien stor til konstruktivisme og Polanyis tause og fokale kunnskap. Det er også i følge (Hansson, 2005) en rekke studier innen bibliotek- og informasjonsvitenskap som allerede har benyttet seg av hermeneutiske metoder, og han mener dette kan være et nyttig utgangspunkt for flere bibliotek- og informasjonsvitenskaplige studier fordi de tar høyde for at individer selv konstruerer forståelse ved å fortolke sosiale handlinger og forhold.

2.1.5 Informasjonsflyt mellom sosiale grupper - og noen barrierer

Til nå har jeg stort sett vist til hvordan individer tilegner seg kunnskap, men i forbindelse med forklaringen om at kultur har betydning for hvordan strukturering av kunnskap skjer, og at hvilke strukturer vi baserer vår kunnskap på, er kulturelt betinget, var vi så vidt innoom kunnskapsdannelsens sosiale aspekt. Også i den forsøksvise definisjonen på kunnskap viste jeg til at man kan snakke om kollektiv kunnskap. For å forklare hvordan en gruppe eller en organisasjon kan ha kollektiv kunnskap, vil jeg under gå kort inn på to teorier fra knowledge

management feltet. Til slutt beskriver jeg ”Small worlds”, en teori om gruppetilhørighet og hvordan de kan legge bånd på individers informasjonssøkeatferd.

The knowledge creating company

Nonaka og Takeuchi (1995) var en av de første til å forsøke å beskrive rammene for hvordan kunnskap oppstår og hvordan kunnskapsdannelse kan ledes. De skriver i et organisasjonsteoretisk perspektiv, men teorien de kommer frem til har trekk som er lik den hermeneutiske sirkel og viser hvordan taus og eksplisitt kunnskap samhandler (det de kaller knowledge conversion). Men der hermeneutikk forholder seg til fortolkning sett fra et individperspektiv, søker Nonaka og Takeuchi å fremheve den sosiale dynamikken i dannelse av kunnskap. Det er viktig å merke seg at Nonaka og Takeuchi benytter litt andre betegnelser på kunnskap enn slik jeg har redegjort for i forbindelse med Polanyis teorier over. De opererer ikke med et like skarpt skille mellom fokal og taus kunnskap som Polanyi, og sier også at den ikke-verbale kunnskapen kan artikuleres i den prosessen de kaller for å mobilisere (s. 60). Dette mener de har en nøkkelrolle i kunnskapsdannelse: *Sharing tacit knowledge between individuals through communication is an analog process that requires a kind of “simultaneous processing” of the complexities of issues shared by the individuals* (s. 60). Selve kunnskapsdannelsen ser de for seg skjer i en fire fasers syklus – i en spiral slik som i den hermeneutiske sirkelen. I første fase starter prosessen ved at individer deler erfaringer og dermed også taus kunnskap. Denne fasen kaller de **sosialisering** (taus til taus). Her er det mulig å tilegne seg taus kunnskap fra andre uten å bruke språk. Neste skritt er en **eksternalisering** (taus til eksplisitt) av den tause kunnskapen, det vil si at den knyttes an til metaforer, analogier, begreper, hypoteser eller modeller. Eksplisitt kunnskap uttrykkes for det meste i språk. Men eksplisitte kunnskapsuttrykk er ofte utilstrekkelige, og dette kan fremme refleksjon og interaksjon mellom individer (s. 64). Videre settes den nå eksplisitte kunnskapen inn i et kunnskapssystem der den systematiseres og **kombineres** (eksplisitt til eksplisitt) med forskjellige andre typer eksplisitt kunnskap. Dette kan sammenlignes med en for eksempel en masterutdanning.

Til slutt **internaliseres** denne nye kunnskapen i individet, og går altså fra å være eksplisitt til å bli taus. I internaliseringsprosessen inkorporeres eksplisitt kunnskap i individet slik at den blir en del av individets tause kunnskap. Man ser for seg at det er til stor hjelp for individet om den eksplisitte kunnskapen er uttrykt verbalt i dokumenter, dokumentasjon hjelper individer med å internalisere erfaringer og dermed berike den tause kunnskapen. Videre

hjelper dokumenter til med å overføre eksplisitt kunnskap til andre, og dermed hjelpe dem med å indirekte erfare andres erfaringer (re-erfare dem) (s. 69).

Innen organisasjoner er sammenhengen mellom *individenes* tause og eksplisitte kunnskap det som ligger til grunn for ny kunnskapsdannelse og innovasjon. En organisasjons samlede kunnskapsdannelse er en kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, og denne interaksjonen formes av skiftninger mellom kunnskapsomdannelsene (knowledge conversion) (s. 70). Denne prosessen beskrives som en kunnskapsspiral der et felt for interaksjon støtter opp under taus – taus formidling, overgangen fra taus til eksplisitt kunnskap skjer ved hjelp av dialog, kombineringen av eksplisitt kunnskap skjer ved å lenke ny kunnskap med eksisterende kunnskap, og til slutt – erfaringslæring trigger internalisering.

Hver av de fire kunnskapsomdannelsene støtter også opp om 4 typer kunnskap. Sympathized, conceptual, systemic og operational.

For å drive kunnskapsspiralen fremover er man avhengig av at flere forhold ligger til rette. Organisasjonens **intensjon** må være forankret i strategi og anstrengelsene for å nå strategienes mål, medlemmenes **autonomi** i forhold til eget arbeid hjelper å støtte opp under motivasjon og innovasjon, **fluktuasjon** og kreativt kaos er med på å bygge ned byråkratiske barrierer som rutiner og vaner kan man fremme nytenkning og dannelse av ny kunnskap i et kreativt kaos, **redundans** av informasjon det vil si en intensjonell overlapping av informasjon vedrørende aktiviteter, ansvar og firmaet som en helhet, og til slutt er nødvendig **variasjon** (medlemmene bør kjenne til organisasjonens mangfold og oppmuntres til å bruke et spekter av informasjonskilder for å sikre forståelsen) med på å gi medlemmene det positive grunnlaget de trenger for å starte en prosess for deling av kunnskap.

Communities of practice

Communities of practice, eller praksisfellesskap på norsk, er en metode for å fokusere på kunnskap i organisasjoner som er kunnskapsbaserte. Etienne Wenger er hovedaktøren bak denne teorien, og gir i sine bøker en god forklaring på hvordan kunnskapsdeling kan fremmes (Wenger, 1998; Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W. M.). Praksisfellesskap er ikke noe annet enn en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett med problemer, en interesse i et emne og som øker sin kunnskap om emnene ved å samhandle (2002 s. 4). Det som skiller praksisfellesskap fra andre metoder er betoningen av frivillighet og med

muligheter for forskjellig grad av deltakelse. Kunnskap er et konkurransefortrinn fordi den ikke kan kopieres av konkurrenter. Deltakelsen er også preget av et interessesammenfall deltakerne i mellom. I tråd med det jeg har trukket frem over om at kultur er med på å strukturere individets kunnskap, ser vi også her at det er en betydelig faktor i et sosialt basert samarbeid. Praksisfellesskap ligner på den typen knowledge conversion som Nonaka og Takeuchi kaller sosialization.

Small worlds

Burnett, Jaeger og Thompson skriver i sin artikkel *Normative behavior and information: the social aspects of information access* (G. Burnett, Jaeger, & Thompson, 2008) om hvordan informasjonssøkere kan møte flere barrierer. Tidligere forskning har konsentrert seg om fysiske og intellektuelle barrierer. For eksempel er det tallrike studier som tar for seg problemene fysiske og elektroniske strukturer skaper. Den fysiske tilgangen avhenger blant annet av kunnskap om at informasjonen er lagret og gjenfinnbar, at man vet hvor den befinner seg, og om hvordan man navigerer seg igjennom et institusjonelt hierarki for å få tilgang til den (s. 57). Men om man oppnår fysisk tilgang, er man likevel ikke i mål. For å få en reell tilgang til informasjonen, må den være representert på en slik måte at den fenger de informasjonssøkendes interesse. Dette forutsetter også at informasjonssøkeren har intellektuell tilgang til informasjonen i selve dokumentet, det vil si at han kan forstå innholdet. Intellektuell tilgang hindres oftest av personlige egenskaper som bl.a. informasjonssøkeatferd, utdanning, teknologiske ferdigheter, kognitive ferdigheter og subjektive syn (s. 58).

Men selv om et individ potensielt har både fysisk og intellektuell tilgang til informasjon, er det én barriere som fortsatt kan virke hemmende – den sosiale. Informasjonsatferd styres ifølge Burnett et al. av også av den eller de sosiale gruppene man er deltaker i. Alle individer forholder seg daglig til grupper av mennesker hvor deltakerne er relativt stabile. Eksempler kan være familien, kollegaene innen en avdeling, faste arbeidsgrupper man er medlem av og ganske mange flere. Det som er felles for disse ”små verdenene” som forfatterne kaller dem, er at de på hver sin måte rommer et sett med normer for hvordan informasjon kan søkes og deles. Burnett (et al.) baserer en del av teoriene sine på studiene til Elfreda Chatman som i forskjellige sammenhenger, blant annet om vaktmestere på et universitet, innsatte i et kvinnefengsel og kvinner på et eldre hjem, kvalitativt har undersøkt informasjonsatferden til sine informanter.

Et viktig moment som normativ informasjonsatferd tar høyde for, er at individer også kan avstå fra å søke informasjon.

Normativ atferdsteori styres av fire konsepter; sosiale normer, verdenssyn, sosiale typer og informasjonsatferd (Burnett, G., Besant, M., & Chatman, E.A., 2001, s. 537). Sosiale normer definerer hva som er riktig og hva som er galt i sosiale sammenhenger i en gitt kontekst og til en gitt tid, og de styrer medlemmene innen en sosial gruppe mot en standard for hva som er akseptabel atferd. Verdenssynet er den kollektive oppfatningen medlemmene har angående hva som skal anses som viktig og hva som ikke er viktig, og om hva de burde vite. I den sosiale gruppen blir også medlemmene kategorisert av hverandre i forhold til hvor godt de lever opp til standardene for gruppen. Dette inkluderer et felles fundert system som baserer seg på forutsigbar atferd, og gir individene en ”signatur” som definerer hvilken rolle personen kan utøve i sin sosiale verden, for eksempel student, forelder eller løgner (ibid.).

Informasjonsatferd defineres som en tilstand der man handler eller ikke handler i forhold til tilgjengelig eller mottatt informasjon. Denne atferden styres av normene, verdenssynet og de sosiale typene innen den sosiale gruppen man befinner seg. Forfatterne eksemplifiserer dette slik: et individ kan anse det å aktivt søke informasjon som for kostnadskrevenende eller for vanskelig og av den grunn unngå det. Videre kan de anse informasjonen som viktig, men allikevel velge å klare seg uten, og de kan anse personen informasjonen kommer fra som en uakseptabel sosial type og derfor avvise informasjonen til tross for at den er riktig.

Av dette ser vi at de små sosiale verdenene – small worlds – kan ha stor innvirkning på vår omgang med og forhold til informasjon, og sett i forbindelse med teoriene for kunnskapsdeling jeg har nevnt tidligere i kapitlet, er ”small worlds” noe som bør tas i betraktning både som ressurs og som barriere. I forhold til kunnskapsdeling i grupper som har fokus på nettopp det å dele kunnskap, og hvor deltakerne har ”metakunnskap” (altså kunnskap om kunnskap) og forståelse av hvordan ”small worlds”, kultur og kontekst spiller inn på samhandling, vil man kunne klare å rendyrke de positive sidene med ”small worlds”. I motsatt retning vil jeg anta at man kan se for seg et scenario der det er vanntette skott mellom ulike ”small worlds”, som for eksempel forskningsinstitutter og bibliotek, mellom ulike avdelinger i kommunens kulturetat, mellom bibliotek i et sambibliotek, og også internt i større bibliotek.

2.1.6 Oppsummering – informasjon, kunnskap, læring og kunnskapsdeling

En av tankene mine med dette bakteppet av vanskelig definerbare begreper, er å gi leseren et innblikk i hvor utfordrende det kan være for bibliotek å finne sin rolle i en tid hvor bibliotekene må ”finne seg sjæl” på nytt i en digital hverdag, der brukerne helst selv vil definere rammene. Og det er ikke bare bibliotekene som har nye roller å forholde seg til, brukerne selv er jo også en del av samfunnet som i stadig større grad oversvømmes av digitalt basert informasjon, både i form av internett hvor et uttall levrاندørere, både kommersielle og ikke-kommersielle forsøker å fremme sitt budskap eller produkt. Brukerne lærer seg relativt raskt å manøvrere i informasjonsstrømmene, men om de skal klare å tilegne seg kunnskap fra all informasjonen, vil det være utfordringer knyttet både til utvalg, gjenfinning og forståelse. Bibliotekansatte bør innen dagens rammer for profesjonen ha forutsetninger for å kunne foreta et utvalg, tilrettelegge for gjenfinning, samt bidra til forståelse av informasjon og hvordan den henger sammen med læring og kunnskap.

2.2 Bibliotekenes rolle for læring og kunnskap

Bibliotekene omtales i høy grad som informasjonsforvaltere og i noen grad som kunnskapsforvaltere. Siden profesjonen i stadig større grad blir omtalt i forbindelse med læring og kunnskap, og at både vi og våre ”eiere” bruker *biblioteket som læringsarena* i utredninger og i forhold til ressursfordeling, er det viktig at vi som profesjonsutøvere klargjør vår rolle. Jeg vil derfor forsøke å beskrive hvordan vi kan klargjøre dette i forhold til oss selv og i tråd med utlegningen over.

2.2.1 Bibliotekene og forholdet mellom informasjon og kunnskap

Bibliotekene forvalter informasjon som hovedsak er bundet opp i tekstbaserte dokumenter. For å gjenfinne dokumentene som oppbevares trykt eller i elektronisk form benyttes trykte og elektroniske kataloger og oppslagsverk. Tilgangen til bibliotekenes informasjon, er derfor knyttet opp mot den fysiske tilgangen, altså til bygget, til lokalene og til dokumentene, samt også de elektroniske databasene og dokumentene som man kun får tilgang til via tilstrekkelig oppdatert IT-hjelpemidler. Videre er også tilgangen knyttet til den intellektuelle tilgangen slik som blant annet Burnett med flere beskriver i sin artikkel (Burnett et al., 2008). Av faktorer som styrer intellektuell tilgang til dokumentene, finner vi informasjonssøkeatferd, språk, dialekt, utdanning, lesekyndighet, IT-kyndighet, kognitive evner, ordforråd og subjektive

synspunkter (ibid s. 58). Videre er også de kognitive evnene, språk og dialekt som dokumentet er skrevet på avgjørende for tilgangen til innholdet i dokumentet.

Fordi kunnskap er individuelt basert og avhengig av alle erfaringer og kognitive evner et individ har, vil de bibliotekansattes rolle i forhold kunnskap nødvendigvis dreie seg om den kontakten vi har med brukerne, og en innsikt i forhold til oss selv som individuelle medlemmer i et kollegialt nettverk. Vi må vite forskjellen på informasjonsformidling og kunnskapsformidling, og vi må vite når vi kan kalle oss informasjonsformidlere, og når vi kan kalle oss kunnskapsformidlere. Slik jeg ser det, vil det ikke være ofte vi kan kalle oss kunnskapsformidlere i tilknytning til brukerne. Den vanligste publikumskontakten skjer i dag ved at vi forsøker å legge til rette for at de som kommer innom skal få tilgang til samlingene. For eksempel har både folkebibliotek og fagbibliotek regelmessig forskjellige typer søkekurs for blant annet databaser og individuell opplæring på stedet, men hvordan den enkelte tilegner seg kunnskap fra informasjonen de så finner, er noe vi ikke har tradisjon for å ta opp. I disse sammenhengene vil det altså si at den kunnskapsformidlingen vi utøver er knyttet direkte til verktøyene for informasjonsgjenfinning. Av andre arrangementer hvor vi er i kontakt med brukere kan man nevne utstillinger og en rekke typer foredrag, men i hvilken grad er de bibliotekansatte direkte delaktig i kunnskapsformidling i forhold til dette? Igjen blir vår hovedrolle det å være tilretteleggere for at kunnskapsformidling skal kunne skje.

Også Sætre sier i sin artikkel (Sætre, 2007 s. 147), at bibliotekenes kjerneoppgave er å forvalte og formidle informasjonsressurser, men også at bibliotekaren etter kvalitetsreformen i sterkere grad må stå frem som veileder. Forskjellen mellom den nye og gamle rollen er knyttet til bibliotekarens samarbeid med faglærerne om når det er fornuftig at biblioteket kommer inn i undervisningen, og at bibliotekundervisningen relateres direkte til studieløpet. Bibliotekarens ekspertise består i å ha kunnskap om fagterminologi og kjennskap til søke- og skriveprosesser, slik at de kan kjenne igjen de problemene studentene står overfor (s. 150). Det som beskrives her er en situasjon de fleste bibliotekarer og fagreferenter i universitets- og høgskolebibliotek vil kunne kjenne seg igjen i. Men rollen som en veileder i søke- og skriveprosesser er på langt nær en utprøvd rolle innen sektoren. Hovedutfordringene er å komme i kontakt med studentene, og måten å gjøre det på er å få innpass i de ulike studieprogrammene for de forskjellige gradene. Noen institusjonsbibliotek har klart dette, men det er fortsatt en utfordring å finne riktig form og riktig kontaktflate i forhold til de øvrige underviserne. Bibliotekene kommer på en måte inn fra sidelinjen og må forsøke å

albue seg vei i allerede godt etablerte miljøer. Det har slått meg flere ganger at dette er aktuelle problemstillinger som kan belyses ved hjelp av ”small worlds”-teoriene.

Bibliotekansatte har tradisjonelt heller ikke hatt et sterkt forhold til kunnskapsdeling som tema og teoretisk verktøy, verken internt eller eksternt rettet mot brukere. Men dette er i ferd med å endre seg (noe blant annet denne oppgaven er et resultat av). Jeg våger å påstå at det innen biblioteksektoren er mange vanntette skott mellom forskjellige ansattgrupper og mellom forskjellige bibliotek. Internt i de enkelte bibliotekene derimot, er det stor samarbeidsvilje og ønske om å støtte hverandre. Jeg kommer tilbake til dette i den empiriske delen.

Jeg har også et inntrykk av at de temaene som hvor kunnskapsdeling av varierende grad og med varierende bevissthet fungerer, i stor grad er knyttet til utvikling av de mer tekniske områdene tjenestetilbudet.

2.2.2 Bibliotekenes rolle i forhold til læring

De siste 20 årene har bibliotekene stadig oftere blitt nevnt i forbindelse med læring, læringscenter og læringsarena. Men hvilken type læring er det bibliotekene skal støtte opp under? Hva er det brukerne av biblioteket skal lære, og hvem skal de dele kunnskap med på bibliotekenes arenaer? Tidligere har jeg skrevet at læring er det som er bindeleddet mellom informasjon og kunnskap. Et individ har lært noe dersom det fører til varige endringer i atferd, og en av læringsmekanismene som fører til kunnskap er fortolkningsprosesser. Fortolkningsprosessene kan skje individuelt eller sosialt. Individuell og sosial læring foregår overalt og hele tiden, og derfor må ansatte i biblioteksektoren spørre seg om hva det er i selve bibliotekene eller hva de ansattes kan bidra med som kan gi læringen en merverdi. Av de områdene jeg ser for meg som mest givende i så henseende, er følgende:

Samlinger og kataloger. Dette er bibliotekenes tradisjonelle grunnlag. Det er dette vi produserer og vedlikeholder som informasjonsforvaltere. Men om disse skal ha et læringspotensial i forhold til brukerne, så må bibliotekarene kjenne brukerne som målgruppe. Innkjøp og organisering må gjøres etter en langsiktig plan, der både hensyn til dagens og fremtidens brukere innlemmes. Og i forhold til hvilke avgrensninger man ser er nødvendige.

I en samlingsplan vil det også, der det er grunnlag for det, ligge en føring på samlingens historiske karakter.

Formidling i bibliotek gir meg som bibliotekar assosiasjoner til plakattstillinger, forfatterkvelder, lesestunder, dukketeater, og bokutstillinger av forfatters samlede verker eller aktuelle temaer. Jeg betviler over hodet ikke at det ligger gode planer og hensikter bak alle disse flotte aktivitetene, men jeg etterspør grunnleggende planer bak formidlingsaktiviteter slik at man i tillegg til de dagligdagse spontane aktivitetene kan vise til realiserbare mål. Hvem skal for eksempel lære noe av utstillingen, og hvordan står våre ”læringsmål” i forhold til mulige formelle utdanningsinstitusjoner målgruppen ellers forholder seg til? For å sette poenget mitt på spissen: skal vi formidle for årsrapporten eller for brukergruppene?

Frivillig læring betyr i biblioteksammenheng at brukerne oppsøker biblioteket med den hensikt å lære seg noe, det vil si at de har et ønske om å tilegne seg kunnskap, men at det ikke er noen eksterne formelle krav som er årsaken til at de oppsøker biblioteket. Denne frivillige læringen vet vi naturlig nok ikke så mye om, men for å legge til rette for at slik læring skal kunne skje, må brukerne møte et bibliotek som er seg bevisst i forhold til å stimulere slik læring. Enten det er pensjonisten eller forskeren som oppsøker biblioteket for å finne ut mer om for eksempel hobbyen sin, så bør de kunne få hjelp av bibliotekansatte og biblioteksystemene til å spisse seg inn mot (avgrense søkene sine) slik at besøket blir meningsfylt, enten det skjer fysisk eller via datanettverk.

Formell læring betyr i biblioteksammenheng at brukerne oppsøker biblioteket med den hensikt å lære seg noe fordi de har møtt et krav fra sin omverden, og at det er årsaken til ønsket om å tilegne seg kunnskap. Typisk kan dette dreie seg om skoleelever, studenter, deltidsstudenter, fjernstudenter, studenter fra etter- og videreutdanningskurs, og friundervisningsstudenter. Felles for alle disse gruppene, er at det er andre institusjoner som har definert læringsmålene de skal forholde seg til. De benytter biblioteket først og fremst fordi det er formålstjenelig for dem selv i forhold til det å kunne få gjort ”jobben som student”. Lars Egeland's masteroppgave er først og fremst relatert til disse brukergruppene og han viser til forskning både om informasjonssøkeferd og om læringsentre på en meget god måte.

En rekke mulige tiltak er allerede igangsatt for å fremme læring i de fleste bibliotekene, jeg vil likevel oppsummere disse til tross for at de i seg selv kan utgjøre større forskningsområder. Det bibliotekene vanligvis først tar fatt i, er de arealene og byggene de har til disposisjon. Mange er opptatt av å innrede med forskjellige typer arbeidsplasser tilpasset ulike typer samarbeid, eller for individuell læring. Man legger vekt på den informasjonstekniske infrastrukturen og arealer reservert for gruppesamarbeid, og det arrangeres egne konferanser for bibliotekarkitektur. Dette aspektet er jeg derfor ikke bekymret for, med unntak av en ting: etter kvalitetsreformens innføring ønsker avdelinger og institutter å ha sine studenter i nærheten i langt større grad enn tidligere. Det betyr at de bibliotekene som ikke ligger i samme bygg kan komme i en ”oppmerksomhetskonflikt” med utdanningene i forhold til hvem som skal tilby studentene de beste arealene. I forbindelse med egen arbeidsplass har jeg erfaringer direkte knyttet til dette. De ansatte vil at studentene skal være i nærheten, de er opptatt av å sosialisere dem inn i faget, og er skeptiske til planer om å lage bibliotek et stykke unna og som skal ha de samme studentene som ”målgruppe”.

Bibliotekundervisning tilpasset studenter og ansatte i utdanningsinstitusjonen med vekt på opplæring innen de tekniske delene av informasjonsferdighetene er igangsatt ved de fleste biblioteker. Noen av universitets- og høyskolebibliotekene har allerede kommet litt lenger i forhold til dette med informasjonskompetanse, og er i god dialog med sine institusjoner og institutter om å utforme læringsmål og å definere læringsutbytte knyttet opp mot fagene. Men dette er fortsatt i en utviklingsfase hvor man ennå ikke har full oversikt over hvordan ansatte og studenter bruker digitale medier i forhold til trykte, og om hvordan de faktisk forholder seg til de enorme informasjonsmengdene. Jamfør teoriene om ”small worlds” – kan det for eksempel tenkes at de søketeknikkene og oppfatningene man tilegner seg i forhold til digitale kilder nå blir vanskelig å endre senere, og kan det tenkes at de ansatte har innvirkning på studentenes atferd?

Fokus på pedagogisk kompetanse og læring innen den norske biblioteksektoren har de siste årene fått et oppsving. Mye skjer i bibliotektidsskriftene, gjennom utdanningene og via forskning og masteroppgaver. Jeg ser på både Sætres og Egelands oppgaver som svært viktige bidrag. Men som medlem i en lokal undervisningsgruppe på et fakultetsbibliotek, vet jeg at den kunnskapen forfatterne av disse oppgavene har tilegnet seg ikke har kommet godt nok ut. Dette opplever jeg som merkelig fordi begge disse oppgavene er høyaktuelle nå 4-5 år etter at de ble skrevet, og undervisning i bibliotek har hatt den utviklingen begge peker på, ja kanskje

gått enda lenger i en spesialisert retning. Jeg har våren 2008 deltatt på to konferanser (Learning, innovation and the use of information i Aalborg, og Fagreferentkonferansen 2008 i Oslo) der det ble pekt på at både bibliotekarer i fagbibliotek og fagreferenter er i ferd med å få en ny rolle i forhold til det å virke som et supplement til oppgaveforberedende kurs og oppgaveseminarer på mastergradsundervisning og som en ressursperson for veilederen i forhold til det å kunne forklare studenter om syklusene i skriveprosesser og utfordringer i forhold til informasjonsatferd (se for eksempel en beskrivelse av Carol Kuhltaus, Brenda Dervins, og Tom Wilsons teorier i Wilsons artikkel *Models in information behaviour research* (1999)). Konferansen i Aalborg gjorde meg også oppmerksom på bibliotekansattes potensial til å kunne fungere som bindeledd mellom flere av en utdanningsinstitusjons avdelinger, og dermed også bidra til å skape kontakter på tvers og innovasjon.

Forholdet folkebibliotek og læring er det ikke skrevet like mye om, det vil si folkebibliotekene skriver mye om læring selv, men dette temaet er ikke i like stor grad blitt gjenstand for oppmerksomhet i en vid kontekst i fagfelleverderte tidsskrifter² slik det er for fagbibliotekene. Dette bør sees i sammenheng med de faktorene som tidligere er nevnt i forbindelse med forskjellene mellom fag- og folkebiblioteks syn på brukeren. Siden folkebibliotekbrukeren vanligvis ikke kommer til biblioteket som et ledd i en styrt aktivitet, har man ikke mulighet til å følge brukerens atferd i forhold til planlagte mål slik som ved fagintegreert bibliotekundervisning innen høyere utdanning. Forskjellene har også medført en ulik tilnærming til hvordan tjenester tilrettelegges for brukerne. I og med satsningen på livslang læring og videre- og etterutdanning, har begrepet sømløse tjenester dukket opp. I dette begrepet ligger en idé om at brukerne skal kunne bevege seg mellom bibliotek uten å måtte tenke på hvilke tjenester de ulike brukergruppene ytes. Naturlig nok har dette en sammenheng med at det meste om bibliotek og læring kan beskrives på et generelt nivå, men det jeg kommer frem til her, at fagbibliotek og folkebibliotek av flere grunner har et forskjellig perspektiv på læring.

Helt innledningsvis beskrev jeg fordelene av å ha tatt utdanninger som har gitt meg kunnskap om forståelsens betydning og hvordan den påvirker kunnskap. Kjennskap til ulike teorier om informasjon og kunnskap gjør bibliotekansatte i stand til å reflektere i forhold til fagets vesen og forhold til omverdenen.

² Et søk i LISA viser at det er nesten dobbelt så mange artikler for "university libraries AND learning*" som det er for "public libraries AND learning*"

2.2.3 Bibliotek som læringsarena

Over har jeg vist til litteratur og erfaringer som peker i retning av at folkebibliotek og fagbibliotek har svært forskjellige tilnærminger til læring. Hva har dette å si for bruken av biblioteket som læringsarena? Jeg har også skrevet om læring som en av forutsetningene for kunnskapsdannelse, og jeg har vist til en definisjon som sier at læring er noe som fører til endring i atferd, det vil si at vi bevisst eller ubevisst handler annerledes på bakgrunn av det vi har lært. I forhold til Polanyis teorier om kunnskap har vi fire typer som virker sammen i et individ: taus praktisk kunnskap, taus intellektuell kunnskap, fokal praktisk kunnskap, og fokal intellektuell kunnskap. Kunnskap oppstår på bakgrunn av erfaringer som knyttes til sansene. Isolert sett er hver sanseerfaring å betrakte som data, enten det er en lyd, følelse av varme eller farger man opplever ved å se tekst på et papir eller en skjerm. Det er sammenhengen dataene opptrer i som gjør dem til informasjon. Jeg har forklart dette med at enten opptrer dataene i en slik sammenheng (struktur) at vi på bakgrunn av tidligere erfaringer (kunnskap) oppfatter nye strukturer, eller så er de kodet (strukturert) på forhånd av andre mennesker slik at individet som mottar informasjonen og som har tilsvarende erfaringer kan se/lese dataene som noe strukturert. Dette betyr at læring skjer overalt. Hvilken rolle er det så meningen at bibliotekene kan ha i forhold til læring?

Som en avgrensning for oppgaven har jeg valgt å ikke fokusere på biblioteket som læringssenter, men det er likevel naturlig å nevne dette i denne sammenhengen. Det har vært stor fokus på biblioteket som læringssenter de siste årene, og det er fortsatt et relativt nytt begrep i den norske sektoren. Læringscentre er slik jeg oppfatter det først og fremst en fysisk ramme for læring, men intensjonen er at brukerne av et læringssenter også får tilbud om veiledning i bruk av de ressursene som er tilgjengelige. Egeland (2004) omtaler det slik:

Læringscentraene kjennetegnes ellers ved tverrfaglighet. Staben er til stede for å støtte studentenes læring. Det betyr at staben må ha folk som kan veilede ved informasjonssøk, kan veilede om bruk av IKT-verktøy for søking, produksjon av multimedia og andre presentasjoner, samt også i de enkelte fagene (s. 46).

At staben blant annet kan veilede i de enkelte fagene forutsetter etter min mening at bibliotekenes antall ansatte må styrkes med for eksempel fagreferenter eller ved at man gir andre kategorier bibliotekansatte et utvidet fagansvar. I Norge er det nesten bare

universitetene som har dette som en fast arbeidsoppgave for de fleste fagene. Ved mindre fagbibliotek og større folkebibliotek finnes enkelte stillinger knyttet til et slikt ansvar, men da gjerne med mye større spenn i hva de skal dekke eller brukergruppens omfang. Internasjonalt fins det flere eksempler på at utdanningsinstitusjoner som skal bygge nye bibliotek inkluderer dette i en større sammenheng der biblioteket blir en del av et læringscenter – altså ikke at bibliotekheten selv er de som utgjør læringscenteret, men at de tradisjonelle bibliotekfunksjonene integreres i en større sammenheng. Se for eksempel Sheffield Hallam University med avdelingen Learning and IT Services som inkluderer bibliotekene og Glasgow Caledonian University - the Saltire Centre som har biblioteket som kjernen i en stor enhet med studentrettede tjenester. For å få til tjenester som disse, er man avhengig av store ressurser både økonomisk og faglig. Det er en slik satsning som har vært nesten fraværende i forhold til norske utdanningsbibliotek. Noen av de store fagbibliotekene er på riktig vei, men det er en rekke forhold som skal stemme i forhold til det å kunne finne biblioteklokaler som er så godt plassert at også de vitenskapelig ansatte kan trekkes inn. Det kan være ting som tyder på at den faglige biten ikke følges godt nok opp i utvikling av læringscenterer, men en slik utgreiing vil være en oppgave i seg selv.

Jeg har tidligere fremhevet tanker om at bibliotekansatte i langt større grad enn i dag bør ha et bevisst forhold til hvilken rolle bibliotekene har i forhold til informasjon og kunnskap, og at dette bør få innvirkning på hvilket perspektiv vi velger i forhold til biblioteket som læringsarena. Tove Pemmer Sætres hovedoppgave (Sætre, 2002) tar for seg en del av dette da hun tar for seg bibliotekarens rolle som pedagog. Selv om Sætres oppgave først og fremst er rettet mot utdanningsbibliotek og således har hovedfokus på bibliotekenes instrumentelle funksjon i forhold til "eierinstitusjonene", er det en rekke elementer en samlet sektor bør trekke veksler på.

Den didaktiske praksistrekant – nivå 3 – som hun gjengir på side s. 161 er relevant for det jeg mener er hovedutfordringen vår, men ikke bare innen pedagogikk – også som en holistisk tanke for bibliotekfeltet: *På det 3. Nivået er de didaktiske refleksjonene mer prinsipielle og overordnede. Her drøftes derfor spørsmål av typen: Hva er egentlig et bibliotek? Hvilke formål har det? Hvordan oppfyller biblioteket sitt pedagogiske mandat?* For de fleste bibliotek vil det være naturlig å ta med disse momentene i det årlige arbeidet med årsplaner og rapporter.

I artikkelen *Bibliotekets rolle i studentenes læringsarbeid* (Sætre, 2007, s. 158) kommer hun også inn på hvilke kjennetegn bibliotekene kan ha som læringsarena i utdanningsbibliotek:

- faglige tekster som utfordrer til kritisk vurdering og refleksjon
- skjønnlitterære tekster som setter i gang nye tanker og stimulerer fantasien
- muligheten for å møte andre studenter for å samarbeide om faglige oppgaver
- muligheten for å møte fageksperter på bibliotekfeltet

Det viktigste særtrekket med biblioteket som læringsarena mener hun er *...at det finnes et aktuelt, differensiert og mangfoldig utvalg av informasjonskilder som er systematisert for gjennfinning. Og at der finnes bibliotekpersonale som er eksperter på systemene og som kan veilede og støtte studentene i deres arbeid med å løse oppgaver som impliserer søk etter relevant litteratur.* (s. 158). Til slutt fremhever hun også sosiokulturell læring og fordelen med at det enkelte individs interaksjon med andre fremmer den individuelle konstruksjonen av kunnskap. Ut fra et overordnet perspektiv, sier hun, *vil det også være mulig å anta at biblioteket kan være en arena for studentens allmenne danning til menneskelighet i et livslangt løp.*

Tone Nyseter skriver i sin masteroppgave *Folkebibliotek i kunnskapssamfunnet: - en kvalitativ undersøkelse av voksne i livslang læring* (Nyseter 1995) om hvordan folkebibliotek kan bidra til at blant annet voksne i forskjellige former for videreutdanning kan få hjelp, støtte og mulighet til å oppleve et studiemiljø via et studiesenter ved sitt lokale bibliotek. Nyseter trekker inn elementer fra knowledge management og diskuterer hvordan dette kan være et verktøy for studentene, men kommer til den konklusjonen at bibliotekarene må spille en aktiv veiledningsrolle i forhold til studentene for å få det til å fungere. Hun peker på at det for studentene er selve veiledningsfunksjonen som mangler, fordi senteret hun undersøker tilknyttet Lillehammer bibliotek ellers er svært godt utrustet. Via intervjuundersøkelsene kom det også frem at det var et paradoks i det at studentene på den ene siden ønsker fred og ro, men at de savner mellommenneskelig kontakt slik som det sosiokulturelle læringsperspektivet har som en forutsetning.

Lars Egeland: sier ”Det handler om læring”, og også han knytter an til et sosiokulturelt læringsperspektiv, men sier at selv om de behavioristiske læringsmetodene er på vei ut, så vil de fortsette å eksistere en lang stund, og aldri forsvinne helt (Egeland 2004). (Det viktigste er at biblioteket kjenner til undervisningsmetodene ved de ulike fagene og at man bevisst knytter

dette an til den undervisningen som skal foregå i bibliotekene. En utfordring er at de større bibliotekene ikke vil kunne tilpasse seg alle de særegenhetene et fagfelt eller en lokalbefolkning de betjener, har opparbeidet seg i forhold til informasjonsflyt, kultur og historie, samt nåtidige forhold til eierinsituisjoner som kommuner og universitet- og høyskoler.

Hva er det så bibliotekene kan bidra med? Jeg har forsøkt å sammenfatte i noen få punkter, men listen bør kunne utvides:

- Forvalte informasjon med brukerens læring som mål
- Formidle smaksprøver av den forvaltede informasjonen for å stimulere læring
- Legge til rette for sosiale møteplasser
- Legge til rette for at studier kan gjennomføres for alle typer brukere
- Kunne gi en introduksjon til ny teknologi der denne er forutsetning for læring og tilgang til dokumenter.
- Se den livslange læringen i et dannelsesperspektiv.

Innen den norske biblioteksektoren er det i dag mange prosjekter som tar for seg mye av det som kan knyttes til listen over. Utfordringen er å tilby et helhetlig tilbud og å ikke sette for store krav til hva man skal få til på kort sikt. Sektoren befinner seg i både et teknologisk paradigmeskifte i forhold til de nye mediene som oppstår og avløses av stadig nye, og i en nyorienteringsfase i forhold til å definere seg selv som kjerneressurser knyttet til læring. En utfordring bibliotekene har begynt å ta inn over seg, er problemet med å finne ut hvem brukerne egentlig er. Fagbibliotekene har en noe enklere oppgave i forhold til dette fordi man i utgangspunktet har en definert målgruppe, men slike kartlegginger tar tid og må planlegges nøye. For folkebibliotekene vil det ikke bare være arbeid knyttet til å finne brukerne, for de må også i kraft av å være et lovbestemt tilbud til alle, også ta høyde for alle de potensielle brukerne. Jeg mener biblioteket er særs egnet som sosial læringsarena fordi man i et bibliotek ikke bare møter homogene grupper. Som individ må man i et bibliotek forholde seg til en bredde i samfunnet, både i utdanning og sosiale klasser. I utdanning møter man ofte bare personer knyttet til samme årstrinn eller interesser som en selv, men på biblioteket er det altså en mulighet til å møte ”samfunnets kompleksitet”.

2.2.4 Å være en læringsarena forplikter

Det å kalle seg en læringsarena forutsetter en aktiv holdning til hva som tilbys av tjenester og til innholdet i dem. En læringsarena er dynamisk og aktiv og krever aktivitet av både tilretteleggere og deltakere. Læringsarenaen er til for deltagerne og bør ikke begrenses av rutiner og regler satt av de administrative omgivelsene. Jeg har vist til at kunnskap kun kan eksistere i individer, og at det å definere bibliotek som kunnskapsformidlere forutsetter langt mer enn hva mange bibliotek til nå har lagt opp til. Selve dokumentformidlingen kan til en viss grad knyttes til læring, men må ikke forveksles med kunnskapsformidling / kunnskapsdeling som forutsetter en helt annen type aktivitet. Egeland argumenterer for at bibliotekene ikke må klamre seg til informasjon og informasjonskompetansen som en definerende ramme, og at det å satse på læringssamfunnet vil fungere som en alternativ ideologi til det markesstyrte informasjonssamfunnet biblioteket som institusjon ikke vil kunne klare å tilpasse seg.

Informasjonskompetanse og kunnskap har begge vært brukt som betegnelser på bibliotekenes aktiviteter, men begge disse (kompetanse inngår jo i et individs kunnskap) blir altså feil å bruke. Det bibliotekene kan bidra med, er å utvikle blant annet *informasjonsferdighetene* som i sum gjør individet kompetent til å søke informasjon på egen hånd. Klarer vi også å utvikle disse ferdighetene slik at individene i tillegg forstår sin egen situasjon som informasjonssøker og medlem i et samfunn der det er et krav om at den enkelte besitter store mengder kunnskap og bedriver kontinuerlig læring –formell og uformell, men aktivt oppsøkende, er vi på god vei til å utnytte bibliotekenes potensial som tilretteleggere for kunnskap. Bibliotekene er ikke selvstendige aktører i så henseende. Våre institusjoner er nødt til å opptre i sammenheng med andre.

2.2.5 Sambibliotek

Utredningen *Bibliotekreform 2014* (Bergh, 2006a +b) har de siste årene vært det politiske dokumentet som en samlet biblioteksektor har hatt å forholde seg til i påvente av den neste bibliotekmeldingen som antas å komme om ikke så lenge, og ble initiert i stortingsmeldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr 48 (2002-03)). I mandatet som er gjengitt på sidene 9-10 i utredningens del II, er flere punkter relevante for utviklingen av bibliotek både som læringsarenaer og som sambibliotek. Tjenester skal bli sømløse så langt det er praktisk mulig (punkt 8) og under punkt 13 står det *Det saumlause biblioteket må konkretiserast i ei*

utreiing om bibliotek som læringsarena i eit samarbeid mellom folkebibliotek, skolebibliotek og bibliotek i høgare utdanningsinstitusjonar.

Jeg kommer nærmere inn på idéen om det sømløse biblioteket i neste del, men her ser vi altså at tanken om samarbeid slås fast i en utredning. Drammensbiblioteket var i ferd med å bli ferdigstilt på tiden da utredningen ble offentliggjort, og har kanskje inspirert utrederne. Sambibliotek er som man forstår av ordet en institusjon som samler flere typer bibliotek under samme tak. I mange kommuner er det sambibliotek i form av folkebibliotek og grunnskolebibliotek. I Norge kalles disse kombinasjonsbibliotek og har oppstått som institusjon fordi man i mindre kommuner har valgt å bygge kulturinstitusjoner sammen med skolebygg. Spesielt er det kombinasjonen folkebibliotek og grunnskolebibliotek som er vanlig, sannsynligvis fordi disse tilhører samme offentlige forvaltningsnivå. En annen faktor som kan ha vært medvirkende til slike samlokaliseringer er fordelene av å skape større faglige miljøer og større samlinger. For kombinasjonsbibliotekene kan man ikke snakke om at man har en ny type institusjon fordi disse i utgangspunktet er så små og fordi man kan kalle disse en ”minste felles multiplum” løsning snarere enn planlagt institusjonell ledelse (se kapittel om institusjonell teori for nærmere forklaring).

I den skandinaviske diskursen har ”sambibliotek” kommet til å betegne sammenslutninger av bibliotek fra statlig og kommunalt forvaltningsnivå. I Drammen og Härnösand har man også med det ”lokale” fylkesbiblioteket som en del av sambibliotekene, i utgangspunktet fordi de allerede var samlokalisert med folkebibliotekene. Et sambibliotek er i seg selv et svært godt utgangspunkt for å skape en læringsarena, og fordi tilbudene og brukergruppene samles under ett tak, så vil ikke store fysiske hindringer vanskeliggjøre en tenkt sosial møteplass mellom de lokale brukerne og studenter og ansatte av ”fagbibliotektilbudene”. Andre fordeler som trekkes frem i forbindelse med sambibliotek er at samlingene blir større og at de finnes på ett sted, at det bibliotekfaglige miljøet blir større slik at de ansatte kan dra veksler på flere spesialkunnskaper hos hverandre. Potensielt lengre åpningstider og stordriftsfordeler er andre.

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg lenge lurt på hvordan man kan beskrive situasjonen der folkebibliotekbrukere og fagbibliotekbrukere møtes. Er det mulig å oppnå en smitteeffekt mellom de to brukergruppene slik at folkebibliotekbrukere og fagbibliotekbrukere lar seg inspirere av hverandre kulturelt, sosialt og utdanningsmessig? Det er i tråd med visjoner man kan finne i politiske dokumenter om læringsarenaer og livslang

læring, men er det oversettbart til praktiske forhold? Jeg har ikke rammer for å utrede dette her, men kan for eksempel imitasjon beskrive dette smitteeffekten? Altså ikke at man bevisst observerer andre for å lære, men at læringen skjer ubevisst. Imitasjon (imitation eller mimicry på engelsk) beskriver først og fremst hvordan mennesker og dyr hermer etter hverandre i isolerte handlinger, for eksempel ved at forskeren bruker en skje til å spise med og at en apekatt gjentar handlingen. Det samme skjer mellom mennesker. Imitasjon skjer som regel ubevisst, men det er knyttet til erfaring og sosiale forhold hvor sosial aksept og motivasjon vil være sentralt. Vi gjør ubevisst som andre mennesker, og opplever enten at dette er bra, eller at det ikke er så bra, og finner på den måten ut om handlingene er bra for oss eller ikke. Om dette skal oversettes til bibliotekforhold vil nok ikke imitasjon være riktig begrep, men man kan se for seg en helt uerfaren bibliotekbruker som kommer inn i et bibliotek hvor aktivitetene er synlige, og hvor det er tydelig at aktivitetene skaper glede. Vil da brukeren ubevisst få en forståelse av at dette er et riktig sted å oppholde seg?

Ren imitasjon er ikke nok; for at brukeren skal kunne ta del i sosiale aktiviteter må han inviteres inn i dem. Om brukeren på den måten ser noe som virker positivt, får anledning til å delta og finner det meningsfullt, så øker kanskje sjansene til bidra til læring. Alle aktiviteter kan naturlig nok ikke foregå samtidig, men det må være enkelt å finne ut hva som er åpent for deltagelse. Egeland, Sætre og Nyseter er alle opptatte av bibliotekarens aktive rolle. Selv om man i bibliotek må ha tilbud også til de som ikke ønsker å inngå i aktiviteter, og også tilrettelegge for den helt frie egenlæringen, gressing på hylla osv, så må man for de som ønsker å delta, være pådrivere i forhold til å invitere brukerne til aktivitet. ”Passive” plakater tror jeg ikke bidrar tilstrekkelig for å nå frem.

Knyttet til sambibliotek ser jeg for meg flere aktiviteter som kan ”invitere” både lokale brukere, studenter og ansatte. Blant annet ved å tilby nivårettede veiledningskurs. Studenter og fjernstudenter kan for eksempel godt gå på samme kurs for å lære å skrive referanser. Ansattbrukere og andre innen akademiske yrker kan godt delta på samme fagrettede seminar om yrkesetikk (osv.). Noe av det aller viktigste jeg kan tenke meg, er å kunne vise alle typer brukere hvordan alle aktiviteter de deltar i er med på å bidra til læring og utvikling av individuell kunnskap (og også hvordan kunnskap kan overføres i grupper). Felles for slike sambibliotekaktiviteter er at de krever kjennskap til tilbudet man ønsker å tilby og målgruppene. Til slutt vil jeg bare nevne at en slik merverdi må komme i tillegg til alle de andre behovsdefinerte oppgavene de opprinnelige bibliotekene utøver.

2.2.6 En visjon om dannelse?

I boken *Historie, forståelse og fortolkning* (Krogh m.fl. 2000) oppsummerer forfatterne Humboldts dannelsesideal på en god måte. For Humboldt skulle universitetsstudiene utvikle hele studenten, og man fikk slagordet ”enheten av liv og lære”. *Enheten av liv og lære krevde at studiene skulle være en refleksjon over de emnene man sto overfor, en refleksjon over hva de ulike kulturelle tradisjonene betydde for den enkelte, og ikke bare en utdanning til et bestemt yrke* (s. 168). Dette mener jeg er i tråd med visjonene om biblioteket som læringsarena og kan knyttes an både til fagbibliotek og folkebibliotek. Videre skriver forfatterne:

... i de idealene for forskning og undervisning, for å lære bort og å tilegne seg kunnskap, som lå i Humboldts universitetsreformer, ligger det forbindelser til idealer om et meningsfullt liv som tidligere bare var oppnåelig for privilegerte sjikt .Dette var tanker om at et menneske skulle ha lov og anledning til å konsentrere seg om studiet av de temaer det fant nødvendig for å forstå seg selv og sin plass i verden (s. 180)

2.2.7 Oppsummering – Bibliotekets rolle som læringsarena

I forhold til den begrepsavklaringen og de teoriene som er henvist til i denne delen, kan vi slå fast at biblioteket absolutt kan fungere som en læringsarena for de som velger å oppsøke det. Mennesker kan lære av både dokumenter og av medmennesker som oppholder seg i det samme sosiale rommet – men en forutsetning for å lære og å tilegne seg kunnskap er at det ikke er et for stort ”gap” mellom individets eksisterende kunnskapsstrukturer og de det forsøker å innpasse. Bibliotekene kan også legge til rette for at biblioteklokalene kan fungere som en sosial møteplass, og dermed også kunnskapsoverføring mellom grupper, både for en utdanningsinstitusjons intensive brukere, og for et mangfold av folkebibliotekbrukere. Men om biblioteket skal kunne flagge begrepet læring som en spesialitet for nettopp biblioteket, må det noe mer til enn å markedsføre sofaer og grupperom. Mange utdanningsbibliotek er i ferd med å utforske sin rolle i forhold til de endringene kvalitetsreformen har ført med seg, og undervisning knyttet til fagbibliotekenes databaser og bibliotekenes egne samlinger

formaliseres i de ulike studieprogrammene. Det siste året har det også skjedd noe i forhold til en økt fokus på studentenes oppgaveskriving og problemer knyttet til plagiarisme og fusk.

Folkebibliotekene omfavner læring på en litt annen måte, og har en betydelig mindre instrumentell tilnærming. Prosjekter igangsatt i forhold til opplæring av brukerne er til en stor del knyttet til det enkelte bibliotek, og kan virke mer forsøksvis, utprøvende og ad hoc aktig enn å være en langsiktig og fast del av organisasjonen. Noen av disse prosjektene er nasjonalt ledet, og involverer flere deler av profesjonen, men fremstår altså ikke som en like inkorporert oppgave som for eksempel katalogisering eller den integrerte bibliotekundervisningen ved høyskolene. Men der fagbibliotekenes visjon er å myndiggjøre brukerne i forhold til studie- og forskningsressurser, har folkebibliotekene tatt på seg en rolle i forhold til å myndiggjøre brukerne i forhold til nye teknologier, i tillegg til det demokratiske og kulturelle oppdraget de allerede har. Utfordringen ligger i å knytte ”alt det gode” sammen. For å få til det, må vi kanskje tilbake til Humboldt og opplysningsidealet for å få med oss fokus på *hele* individet.

2.3 Forbindelser til Del III

Del II er tenkt å fungere som et bakteppe for Del III – den analyserende delen av oppgaven. Drammensbiblioteket hadde et ønske om at noen skulle ta for seg det nye biblioteket som læringsarena, og til nå har vi sett på hvilke begreper og forhold som kan knyttes opp mot bibliotek og læringsarena, og noen tanker om et sambibliotek som læringsarena. Fag- og folkebibliotekene har to forskjellige handlemåter overfor brukerne, og det kan trolig føre til konflikter i et sambibliotek som er tenkt å skulle fungere som en enhet utad, og med et mål om å være *en* læringsarena. Før jeg viser til empiri som belyser hvilke utfordringer som ligger i det å skape et sambibliotek, skal jeg gjennomgå og vise til tekster og teorier som kan forklare hvorfor slike utfordringer oppstår. Først vil jeg gjennomgå noen av de generelle teoriene, og deretter vil jeg vise til tekster som kan forklare de ideologiske forskjellene og rasjonalitetstypene fagbibliotek og folkebibliotek hviler på

Jeg strevde lenge med å finne noe som kunne fungere som en bro. For selv om oppgaven nok kan bestå av to isolerte deler, så har min intensjon hele tiden vært å finne noe som kan vise sammenhengene mellom kunnskaps- og læringsteorier og institusjonell teori. ”Small worlds” var det som fungerte som en ”innoverende assosiasjon” for min del. Institusjonell teori er fundert rundt normer og hvordan normer i ulik grad innvirker på og også manifesterer

institusjoner. Institusjoner er som vi skal se organisasjoner med en historie og tradisjoner. Dette gjør dem til forveksling lik "small worlds". Slik "small worlds" kan hjelpe til med å forklare blant annet informasjonsatferden til individer, vil altså institusjonell teori kunne forklare atferden til organisasjoner. Hva er det for eksempel som påvirker et fagbibliotek når det skal inn i et samarbeid med et folkebibliotek? Og hvorfor lar fagbiblioteket seg "styre" av dette "hva"?

Del III – komplikasjoner og forklaringer

3.1 Institusjonell teori og bibliotek

Innledningsvis gjorde jeg rede for noen av de historiske forskjellene mellom folkebibliotek og fagbibliotek. Vi har sett at de ulike bibliotektypene har ulik eierform, at eksistensbegrunnelsen er forskjellig, at lovverket er forskjellig, at brukergruppene og tilnærmingen til dem er forskjellig, samt at brukernes krav og forventninger nok også er forskjellige. Disse ulikhetene har vært med på å gi dagens bibliotek den plassen de har i samfunnet og formet de rollene de skal utøve. Den historiske bakgrunnen har også fylt rollene med ulike verdier og lagt føringer for deltakerne på bibliotekfeltet for hvordan de handler – altså normer. Av forhold som ikke er forskjellige – i alle fall ikke veldig, er den bibliotekfaglige skoleringen til den norske bibliotekprofesjonen. I første del viste jeg til hvordan informasjon, læring og kunnskap henger sammen i en kulturell kontekst og at bibliotek spiller en viktig rolle i forhold til læring og metakunnskap i et informasjons- og kunnskapssamfunn. Rollen som tilretteleggere for kunnskapsformidling tar forskjellig form hos folkebibliotek og fagbibliotek. Mens fagbibliotekene utøver sin rolle i et tett samspill med institusjonen de er en del av, og brukerne møtes av biblioteket i studiene i tillegg til en eventuell frivillig bruk, kan folkebiblioteket kun forholde seg til den frivillige bruken.

Forholdet til roller og verdier både i fortid og samtid gjør at vi kan finne en rekke verdier og normer knyttet til forventninger de ulike aktørene på bibliotekfeltet har til sine bibliotek og ansatte. I avsnittene om sosiale gruppers informasjonsatferd (s. 29 ff) beskriver jeg teori fra den normative informasjonsvitenskapen, og jeg viser til at normsettene som er vedtatt og opprettholdt av de sosiale gruppene er styrende for medlemmenes informasjonsatferd. Normative teorier er ikke bare anvendelige for forståelsen av de brukergruppene vi i biblioteksektoren skal betjene, de kan også si oss svært mye sektoren selv. Dette kan forklares dels med den historiske, kulturelle og legislative tilknytningen bibliotekene har i samfunnet, og dels med den forankringen bibliotekene har i sine (ofte) historiske samlinger og fordi disse samlingene er med på å definere en lang rekke av arbeidsoppgaver og organisering av disse i store bygg.

3.1.1 Institusjoner og institusjonell teori

Institusjonell teori er en normativ retning innen organisasjonsteori og har hatt sin hovedutvikling fra midten av forrige århundre og frem til i dag. Det er viktig å presisere at det fins mange former for institusjonelle teorier innen de samfunnsvitenskapelige fagene, og ved flere av de store utdanningsinstitusjonene undervises det i institusjonell teori som eget emne. Til forskjell fra de instrumentelle og administrative teoriene, som ser på organisasjoner som rasjonelle redskap for å iverksette beslutninger, ser de institusjonelle teoriene på hvordan organisasjonen i seg selv kan ha innflytelse på beslutningsatferden (Christensen, Lægred, Roness, & Røvik, 2004 s. 13).

Men hva vil det si å være en institusjon? For å begynne med det helt enkle: ordbøkene definerer en institusjon som en stiftelse, forordning, anstalt, **institusjon** *-en, -er* **1** adferdsmåte el. forhold regulert av sedvane, lover e.l.: *blodhevn* finnes som institusjon i enkelte samfunn / *ekteskapet* er en juridisk institusjon **2** organisasjon; (offentlig) kontor; foretagende: *de offentlige institusjoner* / *en selveiende institusjon*. Mens det å institusjonalisere betyr å gjøre til institusjon eller å sette i system, og å gi faste regler for noe (Ordnnett, 2008).

Av dette ser vi at det vi kaller for institusjoner kan deles inn i tre strukturingsgrader i forhold til hvordan de forholder seg til omverdenen: formelle institusjoner som er *lovregulerte* har sine ytre rammer beskrevet av et lovverk (for eksempel Stortinget). Videre kan det være *menneskelige sammenslutninger* som oppstått som følge av private initiativ, men som senere har blitt vurdert som så samfunnsnyttige at de har blitt institusjonalisert og ført inn i lovregulerte rammer (for eksempel giftemål). Og til slutt har vi rent *sosiale institusjoner* som ikke formelt er lovregulerte, men som innad i sosiale grupper eller kulturer er regulert via uskrevne normer og regler. De fleste organisasjoner vil reflektere minst to av disse nivåene, de formelle organisasjonene alle tre.

De lovregulerte institusjonene er organisert som formelle organisasjoner, det vil si at de består av forskjellige funksjonsdeler i forhold til organisasjonens virkeområder for dens menneskelige aktivitet, og også har definert ansvar knyttet til gjennomføringen. Slik de fleste organisasjonene fungerer, vil det for eksempel bety at man deler inn menneskene i organisasjonen i grupper etter type oppgaver de skal utføre. Avdelinger for regnskap,

administrasjon, personal, forskning etc. er kjent for de fleste. Oppdeling i arbeidsoppgaver vil dels være lovpålagt og dels en naturlig konsekvens av aktivitetene og omfanget av dem.

Norske kommuner er pålagt i følge *Lov om Folkebibliotek* §4, å ha et folkebibliotek (Folkebibliotekloven). Selve loven sier ingenting om hvordan folkebibliotekene skal organiseres internt annet enn at de skal ha fagutdannet biblioteksjef og at de skal samarbeide med skolebibliotekene. Øvrige retningslinjer er det departementet som gir, og det er disse kommunene baserer sine reglementer på.

Fagbibliotek innen offentlig høyere utdanning er regulert av forskriftene til *Lov om universiteter og høyskoler* (Universitetsloven) der det står at institusjonen skal ha et tilfredsstillende fagbibliotek (§ 3-3). For de fleste fagbibliotek vil dette også innebære at de er representert i eierinstitusjonenes reglement, strategiplaner og årsplaner, samt at de som egen institusjon har et styre og et reglement.

Men hvordan forholder institusjoner og organisasjoner seg til de interne og eksterne forholdene som påvirker utviklingen av dem? Det er her de institusjonelle teoriene kommer inn som fortolkningsramme. Peter Selznick er den som regnes for å være grunnleggeren av institusjonell teori. Boka *Ledelse* (1997) - *Leadership in administration* på engelsk, utkom første gang i 1957 og forsøker å forklare hva som skiller et institusjonelt lederskap fra et rent administrativt lederskap. Selznick argumenterer for at den ansvarlige institusjonelle lederen er den som klarer å føre et institusjonelt lederskap fremfor et rent administrativt lederskap. I dette ligger at lederen må kjenne de institusjonelle målsetningene og formålene i tillegg til de administrative. For å finne de institusjonelle målsetningene, må man være bevisst på forskjellen mellom det å være en organisasjon og det å være en institusjon. I følge Selznick (1997) s. 19 refererer organisasjoner til et utskiftbart redskap – et instrument, mens *institusjoner er et naturlig produkt av sosiale behov og påtrykk*. Videre sier han at [...] *når en bedrift, et universitet, en skole eller en offentlig myndighet utvikler et spesielt klientell, oppnår foretaket den stabilitet som følger med en sikker basis for støtte, en lettvent kanal for kommunikasjon. Samtidig blir det hele litt mindre smidig. Prosessen i retning av institusjonalisering er i gang.* (s. 20). Men det som er den viktigste faktoren i en institusjonaliseringen, er at organisasjonen får verdi som noe annet enn et organ som utfører arbeidsoperasjoner – de får verdi i seg selv, og etter hvert vil det at organisasjonen tilpasser seg føre til at også medlemmene utvikler felles verdier og normer, samtidig som at rollen(e) organisasjonen spiller mot andre samfunnsaktører blir tydeligere. Dette påvirker også hva

omgivelsene forventer. I følge Hatch (2001 s. 101-102) er dette krav som enten er tekniske/økonomiske eller sosiale. Organisasjonene belønnes også i forhold til hvordan de innfrir disse kravene. De teknisk-økonomiske kravene er enkle å overføre til en instrumentell målrasjonalitet, der produktet, resultatet eller overskuddet er det organisasjonen vurderes ut i fra. For de organisasjonene som møtes av sosiale krav, vil det være i hvilken grad de klarer å reflektere verdier og normer hos de sosiale medspillerne, som vurderes.

Utviklingen, eller opprettholdelsen av normer, verdier og roller, påvirkes av både eksterne og interne faktorer, det vil si at man kan se for seg et sosialt samspill innen organisasjonen som er med på å gjøre den til en institusjon, samtidig som man også kan se et samspill mellom institusjonens medlemmer og personer eller institusjoner på utsiden. Selznick beskriver dette siste skrittet mot en institusjon slik: *Det er en nær sammenheng mellom "innføring av verdier" og "selvoppholdelse". Når en organisasjon får et "jeg", en klar identitet, blir den en institusjon* (1997 s. 29) Av dette forstår vi altså at institusjoners "liv og virke" er tett sammenvevd med andres. I tillegg til de ytringene som kan observeres i et kort tidsrom blir dermed historie og kultur viktige faktorer for forståelse av institusjonaliseringen. Men Selznick viser også til at det kan være tilfeller der institusjoner har en høy verdi for medlemmene, men at omverdenen ikke anerkjenner den som sådan (s. 28).

For en institusjonell leder (dvs en som ikke bare leder en institusjon rent administrativt, men som er satt til å lede de institusjonelle verdiene), vil det være flere faktorer man må være oppmerksom på for å lykkes. Viktigst er det at lederen må kunne fremme og bevare verdier, gjennom å formulere gode målsettinger som ikke bare godtas overfladisk (det hindrer verdier i å nå frem til alle medlemmene i institusjonen) Videre bør den institusjonelle lederen være bevisst på at ledelse skjer uavhengig av stillingshierarki og prestisje, og også at lederskap kan unnværes. Institusjonelt lederskap utøves for å møte sosiale situasjoner.. Et ideelt lederskap beskrives slik premisser for og mangler ved lederskap:

Lederskap setter opp mål, men tar samtidig hensyn til de forhold som allerede har bestemt hva organisasjonen kan gjøre, og i en viss grad hva den må gjøre. Lederskap skaper og former en organisasjon ved – i tanke og følelse og vane – å gi konkret form til verdipremissene for dens policy. Lederskap bilegger interne konflikter og utjevner

press utenfra i fullstendig klarhet over hvordan en tilpasningsdyktig atferd fører til forandringer i organisasjonens karakter (s. 55)

Første utfordring for å finne ut hva som er oppdrag og rolle, er å spesifisere de generelle målsetningene og omforme dem til slik at de kan være med på å sikre fremtidig eksistens (s. 57). Deretter må det interne engasjementet knyttes opp mot målene, men på det interne engasjementet virker eksternt press. Målsetninger som kommer utenfra kan måtte aksepteres for å unngå tap av engasjement, og det å samordne interne og eksterne krav kan føre til misforståelser (s. 62). Videre vil man kanskje mislykkes om man i stedet for å finne de verdiene som er riktige for institusjonen satser alt på at ny teknologi er løsningen. Teknologi representerer en fremgangsmåte og ikke et formål.

Alt dette henger sammen med institusjonens rolle. *Roller er en form for atferd som er knyttet til en definert posisjon i et sosialt system* (s. 68). Å gå inn i en rolle er en avgjørelse organisasjoner gjør bevisst eller ubevisst, og underveis forsøker man å utforske de krav og begrensninger som bestemmer hvilke midler som kan brukes. Den usikkerheten mange personer kan oppleve i forhold til valg av roller pga manglende selvvurdering, oppleves også av organisasjoner (s. 69). Rollen må være basert på organisasjonens realistiske evne til å gjøre jobben.

Men hvordan får man implementert formål og roller i en organisasjon? For Selznick er det sosiale strukturer som er forbindelsen mellom ledelsens idéer og implementeringen av dem. De ansatte – som i en ren organisasjon fungerer som nøytrale redskaper, må omdannes til å bli et engasjert fellesskap som tar i bruk policyen. Forhold som påvirker strukturens evne til å holde fast ved eller endre policy beslutninger er: de rollene som de tildeles, hvilke interne interessegrupper som oppstår, om det fins sosial lagdeling innen institusjonen, om det er spesielle oppfatninger om lederskapet som råder, i hvilken grad organisasjonsmedlemmene føler at de har medvirkning (og om den skjer formelt/uformelt), og til slutt: i hvilken grad lederskapet er avhengig av andre personer rundt seg. *Når vi sier at en policy er bygget inn i en organisasjons sosiale struktur, mener vi at offisielle mål og midler blir beskyttet og fremmet på en spontan måte* (s. 79).

For å forstå en eksisterende institusjon, vil det være spesielt tre forhold rundt beslutninger man bør utforske: *valget av sosial basis* (en grundig granskning av egne muligheter og

omgivelser), *opprettelsen av en institusjonell kjerne* (en enhetlig stab som avspeiler organisasjonens policy i sine egne synspunkter – indoktrinerer så andre rekrutterte medarbeidere), og *formalisering av metoder* (formaliseringen begrenser åpenheten i organisasjoner og reduserer dermed tallet på de beslutninger lederskapet må fatte) (s. 83).

Til slutt legger fremhever Selznick at en institusjons integritet vil være sårbar om den har spinkle eller usikre verdier.

Oppsummering

Selznick legger vekt på hvordan det institusjonelle lederskapet bør gå frem for å lede organisasjoner som er av en slik karakter at de gjennom en prosess utvikler seg til å bli institusjoner. Det er lederskapets oppgave å dyrke de riktige verdiene internt i institusjonen slik at institusjonen virker i tråd med den rollen lederskapet bestemmer man skal ha. For å kunne utøve lederskapet best mulig er det tvingende nødvendig med formål og målsettinger som er detaljert nok til at de kan stemme overens med policy, verdier og sosiale strukturer.

3.1.2 Nyere institusjonell teori

Selznick viste til lederskapets rolle og hvilke mekanismer som kan være fruktbare for å analysere hvorvidt et lederskap fungerer institusjonelt eller ikke. Men det er ikke bare ledersjiktet i institusjonene som bør være i fokus om man skal studere institusjoners handlinger. Selznicks teorier er blitt betegnet som ”historisk insititusjonalisme” eller ”gammel institusjonalisme”. Nyere institusjonelle teorier forholder seg ikke til individer slik som for eksempel behaviorismen gjør eller som et redskap for sosial og økonomisk samhandling, men har arvet makrososiologiske perspektiver på institusjoner som byggeklosser for sosialt og politisk liv (DiMaggio & Powell, 1991 s. 3). Videre søker disse teoriene å forklare hvorfor det kan oppstå egne sett med normer og verdier ved siden av de formelle institusjonene og det formelle regelverket.

March og Olsen forklarer med sine normative teorier hvorfor regler og normer knyttet til rutiner, prosedyrer, konvensjoner, roller, organisasjonsstrukturer og teknologi, kan bidra til å forme politikken innen organisasjoner. I tilknytning til slike normer og regler finner man også overbevisninger, paradigmer, koder og kunnskap (March & Olsen, 1989 s. 22). Dette gir organisasjoner et system av mekanismer som vil kunne påvirke hvordan endringer som

oppstår utenfor eller innenfor organisasjonen blir videreført. Forfatterne viser også til det de kaller ”logic of appropriateness” – en passendehetslogikk som sier noe om hvorfor en bestemt situasjon krever at en person handler på en bestemt måte. Nøyaktig hva en person vil oppfatte som passende, avhenger igjen av den sosialiseringsprosessen vedkommende har vært igjennom i en institusjon. Dette kan for eksempel forklare hvorfor ledelsens forsøk på innføre nye rutiner ikke vil nå igjennom. En person som har fått sin opplæring av en av institusjonens mest aktede og erfarne operatører vil trolig heller følge dennes anbefalinger enn et pålegg fra ledelsen, og videre vil de normene som er knyttet til det som i den institusjonelle rammen anses som passende, kunne overstyre instrumentell rasjonalitet. Det motsatte av en passendehetslogikk er en konsekvenslogikk som er knyttet til det som vil være mest formålsrasjonelt.

Meyer og Rowan skrev i 1977 artikkelen *Formal structure as myth and ceremony*. I den viser de hvordan nye ideer om hva som er rasjonelt innen et organisasjonsfeltet vil gjøre det enklere for nye organisasjoner å oppstå, og dermed også tvinge eksisterende organisasjoner til å ta opp i seg de nye ideene. Institusjonaliserende faktorer fungerer som sterke myter, og blir dermed adoptert av mange organisasjoner rent seremonielt (s. 340). Hovedargumentet til Meyer og Rowan er at de formelle strukturene ikke alltid gjenspeiler behovene som oppstår ut fra de oppgavene en organisasjon utfører, men heller de institusjonelle mytene i omgivelsene til organisasjonene. Man kan for eksempel tenke seg at det innen et felt presenteres artikler om at de mest effektive organisasjoner på feltet har innført en flat organisasjonsstruktur og at formelle avdelinger er erstattet av praksisfellesskap. Dette betyr ikke at denne formen vil fungere for alle organisasjoner (de jobber mot forskjellige mål, personalgruppen er av en slik sammensetning at det blir vanskelig osv), men den vil likevel bli innført fordi ”alle sier” at det er den riktige, eller fordi endringene tvinges frem av overordnede ledernivåer som igjen aksepterer det som har blitt en myte om beste struktur.

Forfatterne understreker at institusjonaliserte regler skiller seg fra den rådende sosiale atferden fordi de fungerer som gjeldende fortolkninger; medlemmene kan ta dem for gitt og de kan understøttes av ledende opinion eller lover. De institusjonelle reglene kan altså ubevisst fungere som et underlag for øvrig sosial atferd. Som eksempel nevner de statusen til profesjonelle utøvere innen et felt. Innen bibliotekfeltet understøttes for eksempel bibliotekarens status av krav om fagutdannet biblioteksjef i alle folkebibliotek, og de profesjonskravene og yrkesstoltheten bibliotekarere tilegner seg via sin fagutdanning.

Organisasjonene styres altså ikke alltid av de rasjonelle prinsippene de er tenkt å følge, og tidligere organisasjonsforskning viser at det er et gap mellom den formelle og den uformelle organisasjonen, og at den formelle organisasjonen bare er løst sammenkoblet med resten (s. 343). De formelle strukturelementene representerer sterke institusjonelle regler som fungerer som rasjonelle, og dermed også bindende, myter. De normene som bestemmer hva som er rasjonelt innen en organisasjon, vil ikke bare være generelle verdier, men bygget inn i regler, forståelser, og meninger knyttet til institusjonelle sosiale strukturer, og normene forsterkes og legitimeres gjennom folkeopinionen, gjennom synet til viktige velgere, hvilken kunnskap som vektlegges ved formelle utdanninger, sosial prestisje, lover og fortolkning av lover. Mytene fungerer som rasjonelle og upersonlige oppskrifter og de er sterkt institusjonalisert.

Forfatterne kommer med to påstander i forhold til dette: Nye institusjonaliserte myter gjør at formelle organisasjoner dannes, eller at eksisterende utvides for å inkorporere de nye reglene som strukturelle elementer. Og jo mer moderne et samfunn er, desto flere rasjonaliserte institusjonelle strukturer vil det være å finne innen organisasjonsområdet. Videre vil desto flere av disse inneholde rasjonaliserte institusjoner. Dette gjør at antallet rasjonelle myter øker etter hvert som de relasjonelle nettverkene i samfunnet blir tettere og mer sammenvevde. Biblioteksektoren kan fungere som eksempel på dette. Både fagbibliotek og folkebibliotek er bundet opp i eiernettverk, og bibliotekene skal forholde seg til parallelle nettverk på mottakersiden av tjenestene de tilbyr brukerne. Videre er det en rekke sterke organisasjoner som påvirker sine nettverk til å tilpasse seg dens strukturer og relasjoner. Også her vil sterke organisasjoner forsøke å bygge sine målsetninger og prosedyrer direkte inn i samfunnet som institusjonelle regler. For eksempel vil store biblioteks valg av biblioteksystemer kunne påvirke en rekke andre bibliotek. Om de skal være med på avtalen, må de også følge opp på brukermøter, ha lokale ansvarsgrupper for tjenestene osv.

At noen institusjoner blir isomorfe med andre i sine omgivelser, har viktige konsekvenser for et felt. Organisasjonene inkorporerer elementer fordi de blir eksternt legitimert snarere enn fordi de er effektiviserende. Dette resulterer i at de former sin formelle struktur i forhold til de rådende mytene for å vise at de følger kollektivt verdsatte hensikter og at de gjør det på riktig måte. Siden de flagger offentlig at ”vi har implementert de nye ideene”, vil de trolig unngå at det stilles spørsmål ved atferden, og dermed blir de legitimerte. En institusjon vil enkelt klare å gi omverdenen et inntrykk av at de er velfungerende utad, til tross for at det kan være store

problemer på innsiden. Videre tar Meyer og Rowan også opp at språket vil kunne virke legitimerende fordi elementer som er navngitt gjentatte ganger virker gjenkjennende. FoU-avdelingen, undervisningsgruppa, brukergruppe for --- er eksempler mange kan knytte til organisasjoner de kjenner. Organisasjoner adopterer eksterne eller seremonielle verdsettingskriterier. Tellekantsystemene innen høgere utdanning kan være eksempel på noe som blir innført over hele verden. Dels skjer dette ufrivillig, fordi "alle" gjør det, og om noen andre måles og får uttelling via en metode, må de andre følge etter. Slik kan man se at det forfatterne kaller godt utbygde institusjonelle omgivelser stabiliserer både interne og eksterne organisasjonelle relasjoner, og at de reduserer turbulens. (s. 349-352). For når noe først er innført, så vil det unektelig være en fordel at alle benytter samme måleskala. Dermed vil organisasjoner som befinner seg i sterkt institusjonaliserte felt og som blir isomorfe med de andre organisasjonene, øke sin legitimitet og suksess. Fordi legitimitet er styrkende øker overlevelsessevnen i en "selvforsterkende spiral". Utfordringen blir i slike tilfeller å holde på de institusjonelle verdiene og formålene Selznick fremmer.

For å utdype hvordan tvang kan skape isomorfi, vil jeg kort nevne Paul DiMaggio og Walter Powells artikkel *The Iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields* (DiMaggio & Powell, 1991). De videreutvikler isomorfiperspektivet innen den institusjonelle teorien i et forsøk på å forklare nærmere hvordan likheten overføres. Det er først og fremst innen etablerte organisasjonsfelt man vil se homogenitet. Videre vil strukturering av de organisasjonelle feltene utløse byråkratisering og ytterligere andre former for homogenisering (s. 150). I følge DiMaggio og Powell er det tre typer isomorfi som er spesielt relevante i forbindelse med institusjonell endring.

- *Tvangspreget isomorfi* er et resultat av at både formelt og uformelt press legges på en organisasjon av andre organisasjoner den er avhengig av (ibid.). Eksempler på dette er press, overtalelse eller invitasjoner til å delta i sammenslutninger, og også direkte fra offentlige påbud. Denne typen isomorfi vil ikke nødvendigvis alltid være eksplisitt. Et eksempel kan være hvordan Frelsesarméens ungdom blir fratatt sin statsstøtte fordi de ikke vil ansette homofile som leder og nestleder.
- *Mimetiske prosesser* forklarer hvordan organisasjoner som opplever usikkerhet i forhold til uklare mål og omgivelsene rundt, vil herme etter hvordan andre

organisasjoner strukturerer seg. Hermingen skjer først og fremst etter organisasjoner som fremstår som mer legitime eller som suksesser innen det organisasjonelle feltet.

- *Normativt press* kommer først og fremst fra organisasjonen selv ved at mange av medlemmene er profesjonelle utøvere av sitt yrke. For profesjonsorganisasjoner som deltar på et institusjonalisert organisatorisk felt, vil presset kunne være spesielt stort. Videre er også profesjonene selv utsatt for tvangspreget og mimetisk isomorfi fra sine omgivelser. Formell utdanning og de profesjonelle nettverkene ses på som de viktigste faktorene innen denne typen isomorfi, men også rekruttering som skjer fra profesjonen vil virke homogeniserende.

Alle de tre formene er anvendelige for å forstå hvordan organisasjoner innen biblioteksektoren handler og endres.

Til slutt vil jeg trekke inn Ragnar Audunsons forskning på endringer i folkebibliotek. I artikkelen *Between field norms and environmental change impetuses: a comparative study of change processes in public libraries* (1999) viser han at eksterne forhold bestemmer retningen endringene skal ta, men at det er viktig å ta høyde for de feltnormerene som eksisterer. Som variabler i sin undersøkelse bruker han profesjonell aktivitet, om arbeidsplassen er i sentrum eller periferi, ansiennitet, eksterne gruppers innflytelse i endringsprosessen og ledelsens posisjon.

I tråd med Selznick finner Audunson at man trenger en ledelse som tar de unike normene og verdiene innen et felt som utgangspunkt før man innleder en endringsprosess. Om man overser disse verdiene, kan det føre til at organisasjonsmedlemmene yter motstand mot endringene (s. 547).

3.1.3 Folke- og fagbiblioteks ideologiske bakgrunn

Frem til nå har jeg flere ganger nevnt forskjellene mellom fagbibliotek og folkebibliotek og vist til at folkebibliotekene er verdirasjonelle, mens fagbibliotekene er instrumentelle. Før jeg kan starte analysen av hva informantene sier om å skulle møtes i et samarbeid, synes jeg det er fruktbart å utdype disse forskjellene.

Geir Vestheim tar blant annet i sin doktoravhandling *Fornuft, kultur og velferd: en historisk sosiologisk undersøkelse av norsk folkebibliotekpolitikk* (Vestheim, 1997) for seg rasjonalitetsgrunnlaget som ligger bak den norske folkebibliotekpolitikken. Rasjonalitet kan sees på fra to perspektiv knyttet til folkebibliotekene; den rasjonaliteten som er knyttet til politiske beslutninger, og den som styrer de vitenskapelige verdivalgene. Vestheim skriver at institusjonen folkebibliotek oppstod innen den moderne opplysningstradisjonen, og han mener dette har vært styrende for folkebibliotekpolitikken og debatten rundt den og at de rasjonalitetskategoriene som har vært benyttet (s. 403). For selv om menneskelige valg ikke alltid er rasjonelle, så mener han at arven fra opplysningstradisjonen gjør at politikken hviler på rasjonelle resonnement.

Folkeopplysning ble integrert i det politiske systemet via demokratiseringsprosessene, og fra å være private initiativ, ble den en del av den offentlige forvaltningen blant annet i kultursektoren. I den offentlige forvaltningen er det byråkratisk-rasjonelle forvaltningstradisjoner som styrer, noe som igjen påvirker bibliotekene. Fornuftstradisjonen som lå til grunn for opplysningstradisjonen hadde to orienteringer: den *nytteorienterte*, naturvitenskapelige, tekniske og instrumentelle, og den *verdiorienterte* med velferd og lykke som mål. (s. 405). De ideale normene for utvikling og dannelse var nært knyttet de humanistiske vitenskapene. Weber bruker i følge Vestheim to typer rasjonalitet for å beskrive handlinger fra det praktiske livet: målrasjonelle og verdirasjonelle. De målrasjonelle handlingene er knyttet til å gjøre riktige valg for og nå et mål, mens de verdirasjonelle handlingene er handlinger som *blir styrt av eit samanhengande system av verdier som definerer kva det gode livet er (normativ rasjonalitet)*(s. 407). Videre sier han at *Idéhistorisk har folkebiblioteksinstitusjonen rot i verdirasjonelle førestillingar om demokrati, om sjølvstendigjering av individet, om fridom frå materiell og sosial nød og om menneskelig velferd og lykke. Verdirasjonaliteten er i sterk grad knytt til den budskapet folkebiblioteket tradisjonelt har formidla.* (s. 408). For folkebibliotekets utvikling under perioden med vekst i velferdsstaten, bemerkes det at samtidig som man hadde en normativ verdirasjonellitet i bunnen, så ble det innført målrasjonellitet som styrende prinsipp innen den offentlige forvaltningen. *Særlig interessant er dette forholdet i perioden for veldferdspolitisk tenking – som ideologisk vart tufta på ein normativ verdirasjonellitet, men som samtidig vart underlagt instrumentell målrasjonellitet i den offentlege forvaltninga. Folkebibliotekpolitikken har etter mi oppfatninga vorti forma i skjæringspunktet mellom dei to rasjonalitetsformene som Weber i si tid påviste. (Ibid.)*

Vestheim avslutter rasjonalitetsutlegningen sin med å si at folkebiblioteket veksler mellom verdirasjonalitet og den instrumentelle formålsrasjonaliteten. For eksempel var det på 30-tallet en tendens til formålsrasjonalitet under arbeiderbevegelsens storhetstid, og man fikk både Bibliotekloven og bibliotekarutdanningen inn som politisk instrumentelt redskap for folkeopplysningsarbeidet (s. 417), men samtidig benyttet Folkeopplysningsnemnda seg av verdirasjonalitet i sin argumentasjon. Mellomkrigstiden var altså den instrumentelle bibliotekpolitikk den mest dominerende. I etterkrigstiden var debatten preget av fellesskap og enighet, og den pragmatisk og politiske formålsrasjonaliteten ble erstattet av en verdirasjonell diskusjon om demokrati og ytringsfrihet. Dette varte til ca 1950 (s. 423), deretter kom fokus over på en samlet kulturpolitikk, og bibliotekpolitikken fikk en mindre fremtredende plass som en av mange. Premissene kom nå fra andre politikfelt enn biblioteksektoren opplysningsforkjemperne. De neste 20 åra ble en periode med vekstorientert velferdspolitik som gjorde mål- og verdidebatt om folkebibliotekene utaktuell; folkebiblioteknettverket var allerede et bra redskap for å spre dannelseskulturen til flest mulig. Likevel ble noen sentrale verdikonflikter har blitt stående i bibliotekfeltets historie som sentrale normskapere: hva skulle bibliotekene kjøpe inn (var nye medier god kultur), Myklesaken, innkjøpsordninga og gratisprinsippet.

Fagbibliotekene

For fagbibliotekene gjelder først og fremst den instrumentelle og målrasjonelle rollen som ressurs i forhold til eierinstitusjonenes behov. Grethe Eidslott analyserte i sin hovedoppgave *Hjelpetropper for modernisering : ideologien bak politikken for universitets- og høyskolebibliotek i Norge 1954-1969* hvilke faktorer som har virket inn på rasjonaliteten bak fag- og forskningsbibliotek i perioden for analysen(1998). Eidslott har først og fremst vært ute etter å finne hvilke ideologiske perspektiver som var rådende i perioden, men bak ideologier finner man normer, verdier og oppfatninger. Hun har mange eksempler på at fagbibliotekenes instrumentelle funksjon fremheves, og oppgaven som helhet har som hovedfunn at fagbibliotekenes hovedrolle på 1950-tallet var som støtte for forskning, mens dette ble utvidet til også å gjelde utdanning på 1960-tallet. Andre verdier er tilstede, men i mye mindre grad: *Riktignok finnes innslag av bibliotekets kulturfunksjon, men dette kommer kun sekundært til uttrykk i den bibliotekpolitiske tenkningen som er dokumentert i denne hovedoppgaven.* (s. 105).

Et eksempel på at fagbibliotekene er viktige forskningsverktøy er betydningen av en omorganisering av Universitetsbiblioteket i Oslo til å ha enheter på hvert fakultet. Begrunnelsen var først og fremst tuftet på at det var en forutsetning for utviklingen av forskningen, og ikke for å lette arbeidet på Universitetsbiblioteket (se også side 31 og 63). Som hovedkilde for bibliotekpolitikk bruker Eidslott daværende overbibliotekar og Statens konsulent for de vitenskapelige og faglige biblioteker, Harald L. Tveterås som hvert år holdt tale på Bibliotekmøtet. Gjennom flere år understreket han fagbibliotekenes nære tilknytning til forskning. Utsagn som *”Det er sannelig en spennende tid for bibliotekarer, -jeg tror ikke vi skal være redde for å kjede oss i fremtiden. Vi er forskernes nærmeste allierte, deres følgesvenner, enten ferden går tilbake til de gamle mysteriereligioner eller fremover – til månen.”* (s. 57), setter fagbiblioteket nesten i en uløselig sammenheng med forskerne. Videre viser også debatten rundt styrking av bibliotekarutdanningen fagbibliotekene som middel for forskning (se også s. 50-51).

På 50- og 60-tallet var også samfunnet knyttet sterkt opp mot en tro på økonomi, forskning og teknologi som en felles faktor i forhold til å utvikle velferdsstaten. Det ble også vanlig å trekke vitenskap inn i politikk og samfunnsplanlegging (s. 107), og via vitenskapene begynte man å se sammenhenger mellom kulturell og vitenskapelig utvikling. For 70- og 80-årene tror jeg vi kan si at betingelsene fortsatte på samme linje for fagbibliotekene. For de høyere utdanningsinstitusjonene fortsatte ekspansjonen i antall studenter og forskning, men for Universitetene i Oslo og Bergen, ble det strammet inn (Collett, 1999, s. 225). En endring ligger i at der de store måtte stoppe sin ekspansjon, så kom det nye til, blant annet Universitet i Tromsø. Videre dreide også studentmassen seg mot å velge litt andre fag, for eksempel mistet Det Historisk-filosofisk fakultet en tredjedel av studentene sine (s. 238). På midten av 80-tallet skjedde det endringer. Det blir mer vanlig med tverrfaglige studier, og den økonomiske krisen frem mot 1990 gjorde at arbeidsledigheten økte og dermed også at veldig mange flere søkte seg til høyere utdanning.

For alle bibliotektyper har det skjedd endringer i forhold til teknologi som påvirker sektorens arbeidsformer og kommunikasjon. Med innføring av IT-verktøy ble alle bibliotekene etter hvert automatisert, og ikke lenge etterpå begynte internett å endre informasjonsvanene både til bibliotekarer og brukerne. I dag ser vi en tiltagende digitalisering, og mange fagområder kan snart finne det meste av data og forskningsresultater via en datamaskiner i nettverk. Dette har ført til at spesielt fagbibliotekenes rolle i forhold til forskerne og studentene er i endring. Jeg

vil også si at de teknologiske endringene er foranledningen for at samfunnet som helhet viser en dreining mot læring og kunnskap. De nye kommunikasjonsformene og mediene genererer behov for nye ferdigheter knyttet til bruk, samtidig som de forenkler tilgangen og mulighetene for den enkelte til å oppsøke læringssituasjoner og dermed øke sine muligheter for kunnskapstilegnelse. Disse mulighetene vil i seg selv generere nye krav fra arbeidsgivere og utdanningsinstitusjoner om at enkeltindivider må oppdatere sin kunnskap. For folkebibliotekene er det trolig utfordringene i det å tilby den nye teknologiene til alle, som har vært hovedfokus de siste årene. Som for resten av samfunnet representerer dette et paradigmeskifte i forhold til hvordan arbeidet utføres og hvordan tjenestene tilbys brukerne. Ragnar Audunson setter også dette i sammenheng med hvordan offentlige planleggere tar i bruk nye og mer instrumentelle digitale verktøy for å måle resultater osv (Audunson, 1999). Hvordan dette kan påvirke rasjonaliteten vil vi først kunne se på sikt. Tidligere har jeg nevnt at både folkebibliotek og fagbibliotek må vise til at de kan tilby en merverdi tilknyttet sine samlinger og tjenester, og slik jeg ser det vil denne mest være knyttet til verdirasjonalitet. Dannelsesperspektivet jeg mener profesjonen må ta opp igjen fra opplysningstiden bør ikke knyttes til en instrumentelt formål, men gjennomsyre hele offentligheten som en idé om det gode liv.

Mye tyder altså på at bibliotekets rolle er i endring både på folke- og fagbiblioteksidene. Det legges mer vekt på undervisning og bibliotekaren må tilegne seg pedagogisk kompetanse, og fagbibliotekarene må bli en del av det faglige miljøet ved utdanningsinstitusjonene. Dette er også i tråd med det jeg har vist i kapitlene over, og med min påstand om at vi må utforske vår nye rolle i forhold til et kunnskapssyn innen biblioteksektoren og som informasjonsforvaltere.

3.1.4 Bibliotek og sambibliotek som institusjoner

Hvorfor passer institusjonell teori så godt for studier av norske bibliotek? Slik vi har sett hos Selznick, (som jo i hovedsak henvender seg til offentlige organisasjoner), er et av kjennetegnene på institusjoner at de representerer verdier medlemmene i fellesskap slutter opp om, at de henvender seg til et fast klientell eller målgruppe, og at de etter hvert også får en historikk som er med på å prege beslutninger. Jeg vil prøve å vise dette med noen tenkte eksempler i forhold til brukerne. Et folkebibliotek skal i følge loven gi et tilbud til *alle*. For folkebibliotekansatte vil det derfor være ganske normutfordrende å tilby tjenester av en slik

art at enkeltgrupper av brukerne vil kunne føle seg ekskludert. For eksempel vil et ensidig utvalg av litteratur, for eksempel rasistisk / antirasistisk, feministisk/antifeministisk, ensidig politisk osv, gjøre at brukerne enten ikke bruker tilbudet, eller at de retter kritikk tilbake. En kan se for seg hvordan en brukergruppe kan ta til motmæle via avisinnlegg, eller rette politisk press både mot biblioteksjef og oppover mot de folkevalgte med mer, om et bibliotek kjøpte inn litteratur kun rettet mot det ”blå”-partiet eller det ”røde”-partiet.

Normutfordringene vil bestå dels av tvang fordi man risikerer formelle sanksjoner der det kan bevises at man ikke følger loven og retningslinjene eller målsetningene, og dels av normativt press fordi den opparbeidede yrkesverdien eller praksiser sier at det er uhørt å bryte med de normene og verdiene feltet har opparbeidet seg gjennom å forsvare for eksempel ytringsfrihet. For de mer instrumentelt orienterte fagbibliotekene vil verdiene og normene i større grad følge eierinstitusjonenes fordi de i større grad styres etter brukernes behov og dermed ikke av politisk overordede verdier som folkeopplysning eller demokrati. Både skrevne og uskrevne normer og regler tilsier at det er institusjonens egne brukere som kommer først. Man vil for eksempel kunne finne prising av tjenester for eksterne brukere og kurs som bare tilbys interne brukere. Knyttet til uformelle normer vil en fagbibliotekansatt kunne velge å avslutte veiledning av eksterne for å prioritere behov knyttet til interne brukere. De fleste fagbibliotekene er offentlige bibliotek, men de har altså ulike ”rettigheter” til å differensiere mellom brukerne.

For både folkebibliotek og fagbibliotek er det også et vell av verdier knyttet til det ”å være” en institusjon. Dette blant annet fordi de rent historisk har bevist sin rolle og legitimitet ved å overleve flere hundre år og ved å være regulert av lover og reglement. En forsterkning av denne verdien skjer når kommuner, fylke, stat og eiere velger å investere i bygg og kostnadskrevede utstyr. For brukerne og de politiske beslutningstagerne utenfor sektoren vil bibliotekenes rolle og verdi som institusjon i seg selv påvirke oppfatninger og verdsetting av bibliotekene. Man kan altså si at det å bli institusjonalisert også kan være en selvforsterkende prosess. Dette gjenspeiler også det DiMaggio og Powell sier om at institusjoner er makrososiologiske byggeklosser. (1991, s.3)

Bibliotekene har også andre trekk som understreker de institusjonelle trekkene. En stor del av de ansatte i sektoren er fagutdannede bibliotekarer og utgjør en egen profesjon, og bibliotekarene er igjen utdannet ved institusjoner som bærer preg av en relativ høy

strukturlikhet fordi de utdanner *for* profesjonen. Dette grunner i at en del av bibliotekarenes arbeidsverktøy er basert på internasjonale standarder, samt at det for de vestlige bibliotekenes vedkommende vil være likheter i viktige historiske trekk. En viktig faktor ved bibliotek, er at de i stor grad også er preget av gjenstandene de omgir seg med, og byggene de er lokalisert i. Dokumentsamlingene utvikles over hele bibliotekets levetid, og de preger og preges av de bibliotektechniske arbeidspraksisene knyttet til dem, samt at disse skal tilpasses oppbevaring og formidling i et lokale. Der andre institusjoner ofte kan relokaliseres i løpet av noen måneder, må nye bibliotekbygg planlegges i lang tid.

Sambibliotek

I forholdet mellom sambibliotek og institusjonell teori vil det være mange problemstillinger å gripe fatt i. To eller flere bibliotek skal lokaliseres i samme bygg, og det innebærer at minst to profesjonsretninger skal samarbeide, at minst to institusjonstradisjoner skal tas vare på og videreutvikles, at minst to forskjellige sett med brukergrupper skal betjenes, og at minst to institusjons"eiere" skal kunne få igjennom sine målsettinger. Graden av integrering av institusjonene vil også variere med det enkelte sambibliotek, fra den rene samlokaliseringen og til full integrering. I Norge er Drammensbiblioteket det eneste sambiblioteket, mens det er to i Sverige, et på Åland og to i Latvia. For studier av sambibliotek betyr dette at det ikke er mange bibliotek fra samme nasjon som kan sammenlignes ut i fra felles eksterne variabler. Drammensbiblioteket og det svenske sambiblioteket i Härnösand, er organisatorisk sett svært like, men med en litt annen fordeling av brukere og ansatte. Motsatsen til Drammensbibliotekets og Härnösands integreringsrad er Almedalsbiblioteket på Gotland. Der ble det valgt full integrasjon av folkebiblioteket og høgskolebiblioteket, og hos lokalbefolkningen møtte man mye motstand. For en kort redegjørelse for disse, se Nilsens masteroppgave kapittel 2.1 (2007). Av annen skandinavisk forskning som er relevant for sambibliotek og institusjonell teori vil jeg henvise til Ragnar Audsunsons artikkel *Between Professional Field Norms and Environmental Change Impetuses* (1999) og Joakim Hansson artikkel *Just collaboration or really something else? On joint-use libraries and normative institutional change with two examples from Sweden* (2006).

3.2 Forbindelser til Del IV

I neste del vil teorien som er gjennomgått bli knyttet sammen med virkelige ytringer fra bibliotekfeltet. Først vil jeg se på noen av de viktigste politiske dokumentene for biblioteksektoren de siste 10 årene som kan ha påvirket sektoren i forhold til læring og kunnskapssyn, for deretter å gå igjennom intervjuresultatene inndelt etter temaer jeg mener kom frem under intervjuene. Intervjuene gjennomgås i forhold til et hypotesesett for lettere å kunne forbinde de mange funnene i forhold til hovedproblemstillingen.

Del IV - erfaringer

4.1 Empiri - bakgrunn

Drammensbiblioteket som sambibliotek er i formen en rammeavtale mellom de tre bibliotekene Drammen bibliotek, Buskerud fylkesbibliotek og Høgskolebiblioteket i Buskerud avdeling Drammen. Prosessen fra idé til ferdig bibliotek og innflytting tok bare litt over to år, og for de ansatte i de involverte bibliotekene ble de initierende beslutningene om å bygge en kunnskapspark tatt i for å utenom ”bibliotekene”. Clara Nilsen har som tidligere nevnt skrevet en oppgave som tar for seg de ansattes holdninger og verdier knyttet til samlokaliseringen og opprettelsen av Drammensbiblioteket. Denne oppgaven kan delvis leses i fortsetning av Nilsens, og har som hovedproblemstilling å undersøke om fokus på ”Drammensbiblioteket som læringsarena” kan fungere som et institusjonelt bindemiddel, eller om det av de to bibliotekargruppene vil oppleves så problematisk å jobbe sammen overfor brukerne at konflikter kan oppstå. Jeg vil referere til Nilsen der jeg føler hennes tekst kan innlede og utdype denne oppgaven.

I tilknytning til denne oppgaven er spesielt organisasjonsformen som er valgt for Drammensbiblioteket veldig interessant, og det er mulig at nettopp det vil kunne være en utfordring for nettopp læringsarenaen. Ettersom beslutnings- og byggeprosessene ble gjennomført svært raskt, ble man tvunget til å velge de organisatoriske rammene for biblioteket uten å kunne tenke og utrede i det vide og det brede. På ”organisasjonsmarkedet” fantes det ett bibliotek med lignende strukturelle utgangspunkt som bibliotekene i Drammen. Sambiblioteket i Härnösand i Sverige som ble åpnet i 2000 er også basert på folkebiblioteket, fylkesbiblioteket og biblioteket til den regionale høgskolen. Det ble på Sambiblioteket valgt å opprettholde de tre opprinnelige bibliotekene som organisatoriske enheter, men utad skulle det fremstå som ett bibliotek for brukerne. Samlinger, biblioteksystem og åpningstider skulle være felles. Dette biblioteket fremstår som en suksessoppskrift, og undersøkelser viste til at Härnösand hadde fornøyde brukere, og at det var et lavere konfliktnivå enn ved en full integrering som ved Almedalsbiblioteket som har felles ledelse og økonomi og som opplevde protester og debatter i lokalmiljøet (se blant annet Nilsen, 2007). Dette sammen med tidsaspektet, var nok avgjørende for at også Drammensbiblioteket valgte samme integreringsnivå.

4.2 Funn i politiske dokumenter

Før jeg kan gå inn på en fortolkning av hva informantene sier i intervjuer om ”Drammensbiblioteket som læringsarena” og om sitt samarbeid tilknyttet aktiviteter rettet mot brukerne, er det nødvendig å gjøre rede for hva de to bibliotekenes politiske styringsdokumenter sier om emnet. Dette fordi diskursen i dokumentene er med på å ”bestemme” hva som er viktig innen bibliotekfeltet. Jeg tar utgangspunkt i de 10 siste årene, og for høgskolens del vil stortingsmeldinger om høyere utdanning, NOUer, Lov om høgskoler og universitet (Høgskoleloven), samt høgskolens egne planer være av betydning. Folkebiblioteket er i tillegg til stortingsmeldinger og utredninger først og fremst bundet opp av loven om folkebibliotek (Folkebibliotekloven) og kommunens fortolkninger og disposisjoner i forhold til den. Siden folkebibliotekene hører hjemme under Kultur- og kirkedepartementet er meldingene herfra interessante, og sett i sammenheng med kommunens planer vil de vise hvordan tenkningen nedfeller seg hos politikere.

Metoden knyttet til denne delen er enkel. Siden så godt som alle offentlige dokumenter nå ligger fritt tilgjengelig online, har jeg benyttet meg av fordelene det gir. Regjeringen.no er en god kilde, og der har jeg kunnet søke direkte i tekstene. I utgangspunktet har jeg søkt etter ordene bibliotek og læringsarena, men ved få treff, har jeg forsøkt å kikke ytterligere på tekstene via innholdsfortegnelser og innledninger etter hint om relevans, men hele dokumenter har jeg ikke hatt tid til å lese.

”Bibliotek som læringsarena” har lenge vært relevant for hvordan bibliotek ønsker å betegne seg selv. Flere bibliotek innfører et nytt ledd knyttet til ”læring” i sine offisielle navn, og noen har sågar unnlatt å bruke ”bibliotek” og gått over til ”læringscenter”, ”læringsressurscenter” eller ”læringsarena” (se for eksempel debatten *Svelge kamel* på e-postlisten BibliotekNorge som startet 11. des. 2008).

Etter en gjennomgang sitter jeg igjen med inntrykket om at det var utredningen *Ny kompetanse* (NOU 1997: 25) og meldingen *Kompetansereformen* (St.meld. nr. 42 (1997-98)) begrepet ”læringsarena” ble løftet frem i en biblioteksammenheng. Spesielt i utredningen ble det fokusert på at bibliotekene kunne spille en rolle i forhold til utdanning i et helt livsløp. Det ble til og med foreslått en utredning for bibliotekets rolle innen fleksibel utdanning og det vises til at de nye kompetansekravene vil kunne by på utfordringer for bibliotekene siden de ville oppleve en økt bruk og få utfordringer i forhold til fjernlånskostnader, utvikling av

digitale veiledningstjenester, samt realiseringen av digitale bibliotek (s. 43). Videre trekkes det frem at det i tilknytning til det å skape gode læringsarenaer for voksne bør undersøkes om blant annet bibliotek kan være en metodisk/pedagogisk forutsetning (s. 158). I kapittel 12.1.4 utdypes det hvordan samarbeid kan foregå og at folkebibliotekene kan være opplæringsarenaer, men at for studenter, så skal utdanningsinstitusjonene ha et samlet ansvar:

[...] utdanningsmyndighetene kan sikre at det etableres en systematisk opplæring i bruk av bibliotek- og informasjonstjenester innenfor en helhetlig ramme med progresjon i vanskelighetsgrad fra grunnskole til høyere utdanning (s. 161).

I den påfølgende stortingsmeldingen *Kompetansereformen* (St.meld.nr. 42 (1997-98)) har ikke bibliotekene fått like stor plass, men de er med i form av bidrag til et variert læringsmiljø (Kap. 2) og å kunne gi voksne et tilbud om opplæring nær hjemstedet (kap. 3.6.1).

[...] å gi voksne tilbud om opplæring nær hjemstedet. Spesielt gjelder dette dersom kommunene utnytter samarbeidsmulighetene mellom skolene og studieforbund, fjernundervisningsinstitusjoner og bibliotek (Kap. 3.6.1).

Forskning ved et tidsskille (St.meld. nr. 39 (1998-1999)) har ikke gitt bibliotek stor plass, men kapittel 3.2.3 heter *Tilgang til utstyr og bibliotek*. Her er altså bibliotekene nevnt i forbindelse med utstyr, og tilgangen til dokumenter ser ut til å være det viktigste.

”ABM-meldingen” (St.meld. nr. 22 (1999-2000)) *Kjelder til kunnskap og oppleving* trekker frem folkebibliotekene som møteplass og folkebibliotekene skal være brukerorienterte og tilbud skal være tilpasset lokalsamfunnet: *Fleire og fleire folkebibliotek legg elles vinn på å stilla lesesals- og arbeidsplassar til rådvelde for brukarar som deltek i vaksenopplæring, etter- og vidareutdanning*. (s. 88). Meldingen viser også til at det er naturlig å bygge ut samarbeidet med studieforbund – og tilbud innen voksenopplæring. Ordet læringsarena ser ikke ut til å være brukt, men denne meldingen er også den sentrale meldingen for etableringen av begrepet ”sømløst bibliotek”

Det ideelle målet er å få til eit tilnærma saumlaust bibliotektilbod til brukarane. Det inneber at som brukar skal ein ikkje måtta tenkja på kva type bibliotek ein vender seg til når ein treng

bibliotektenester. Gjeldande praksis for samhandling mellom ulike bibliotektyper ber i viss mon preg av å vera utforma i ei tid då telefon og post var dei einaste kommunikasjonsmidla (Kap. 5.10.1 s. 94).

Frihet med ansvar (NOU 2000: 14) har et eget kapittel på 13 sider som tar for seg universitets- og høgskolebibliotekene. Innledningsvis fastslår de fag- og forskningsbibliotekenes instrumentelle tilknytning til ”eierne”: *Et universitet er utenkelig uten et fag- og forskningsbibliotek og et godt bibliotek er en av forutsetningene for et universitets faglige kvalitet* (Kap. 16.1 s. 535). Fagbibliotekene blir også gitt en sentral plass i forhold til den overordnede strategien om et system for livslang læring tilpasset samfunnsendringer. Personer som hever sin kompetanse på kurs eller studier bør kunne bruke internett via sitt lokale folkebibliotek for å ajourføre seg i etterkant (s. 536). Det er også viktig at fagbibliotekene ivaretar rollene med å *Filtrere, kvalitetskontrollere og skreddersy informasjon for særskilte målgruppers behov* (s. 537).

Utredningen viser til et meget formålsrasjonelt og instrumentelt syn, men det trekkes også inn at de eksterne målgruppene trolig vil øke i framtiden. I forhold til de konkrete aktivitetene fagbibliotekene har mot studenter vises det til at det er et mål at de studerende selv skal få forståelse for forskningens egenart, samt at de skal oppøves i kildekritikk og selvstendig bruk av faglig materiale.(s. 539).

Knyttet til lokaler fremmes tanken om læringsentre: *Mange høgskoler og universiteter planlegger nå å etablere såkalte fysiske læringsressurssentre for studentene, der tett samarbeid mellom lærere og informasjonsspesialister samt utstrakt bruk av PC er blant hovedelementene* s. 540).

Oppfølgingen av *Frihet med ansvar* er Stortingsmeldingen *Gjør din plikt - krev din rett : om kvalitetsreform av høyere utdanning* (St.meld.nr. 27 (2000-2001)). I innledningen står det: *[...]Kunnskapspolitikken skal hjelpe oss til å virkeliggjøre denne visjonen. Frihet og like muligheter hindrer ensretting og stagnasjon. Tilgang til kunnskap og mulighet til utdanning er en forutsetning for den enkeltes frihet* (s. 3). Dette er ganske likt det man kunne vente å finne i et folkebibliotekpolitisk dokument om opplysningstradisjonen og folkebibliotekenes oppdrag. Men meldingen nevner ikke bibliotek i særlig stor grad i forhold til visjonen til daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement om å være en ”ledende

kunnskapsnasjon”. Det eneste stedet bibliotek er nevnt kort er under kapittelet 8.3.5 *Arbeidsdeling knyttet til enkelte deler av bibliotek- og museumsfeltet*, der det står *Departementet tar sikte på å vurdere arbeids- og ansvarsdelingen som er knyttet til administrative samordnings- og utviklingsbehov innenfor arkiv-, bibliotek- og museumsfeltet* og under forslagene på s. 73 kan man lese at i en resultatbasert finansiering skal *Drift av museer og biblioteker er blant aktivitetene som skal sikres gjennom basisbevilgningen til institusjonene*.

I de følgende årenes statsdokumenter er bibliotekene tatt med i mindre grad og blir beskrevet mer som en funksjon, men uten noen ”visjon” for utvikling av bibliotekene. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* er en melding fra Kunnskapsdepartementet som tar for seg læring på grunnskolenivå. Fra innledningen kan vi lese at *Visjonen er å skape en bedre kultur for læring*. Men det eneste stedet der bibliotek (etter et automatisert ordsøk) dukker opp, er i et sitat der en elev beskriver studietimer der de selv skal ha ansvar for egen læring.

I kulturmeldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* fra Kultur og kirke departementet tar departementet opp trådene fra ABM-meldingen og sier at det å utvikle et sømløst bibliotektilbud, norsk digitalt bibliotek og å gjennomføre et utredningsarbeid for sektoren vil være satsning fremover. (St.meld.nr 48 (2002-2003), kap 1.7 s. 13). Det meste av nytenkning henvises til den kommende bibliotekutredningen som de gir mandat til.

Bibliotekreform 2014 er ABM-utviklings svar på mandatet som ble initiert av kulturmeldingen nevnt over (Bergh, 2006a+b). Utredningen tar sikte på å samle (eller iallfall behandle) flere funksjoner i den norske biblioteksektoren under samme paraply. Her har *bibliotek som læringsarena* fått et eget kapittel (og et eget avsnitt i strategidokumentet). Men også her anes skiller mellom folkebiblioteksektoren og fagbiblioteksektoren, der utdanningsbibliotekenes oppgaver i forhold til å skape en læringsarena er knyttet mest til fysiske eller digitale representasjoner (s. 170). Folkebibliotekene har på sin side et helt underkapittel som beskriver folkebiblioteket som formell og uformell læringsarena. Bibliotekutredningen behandler ellers emnet ”læring” ganske uavhengig av bibliotektype, og det er helt klart at man søker å se ”læring” uavhengig av bibliotekenes eiere. Som prioritert tiltak innen dette temaet har man at det skal *Etableres et fast samarbeid mellom bibliotekmyndighetene og utdanningsmyndighetene på nasjonalt nivå*. Dette vil bidra til bedre

koordinering av de samlede bibliotekressursene og utvikle bibliotekene som læringsarenaer (s. 175).

Bibliotekreform 2014 kan bli et godt utgangspunkt, men i forhold til det å være en utredning fra sektoren selv, er ”bibliotek som læringsarena” ganske grundt behandlet om det skal representere den kjerneverdien man åpenbart ønsker å bruke det som. Rent kvantitativt er for eksempel ”bibliotek som litteratur- og kulturformidler” beskrevet over dobbelt så mange sider.

Utredningen om studieforbund (NOU 2007: 11) har et eget avsnitt viet til bibliotekene som læringsarena. Studieforbundene har en grunnidé lik folkebibliotekenes: folkeopplysning og voksenopplæring. Kapittelet er rettet mot folkebiblioteksiden, og det henvises til *Bibliotekreform 2014*'s fokus på at folkebibliotekene har et uutnyttet potensial som læringsarena. Det vises til Lillehammer biblioteks samarbeid med Opus lillehammer (kap. 6.1.6 s. 68).

Oppsummering

Generelt for disse dokumentene kan man si at uttalelser om folkebibliotek kommer fra kultursektoren og tilsvarende at undervisnings- og forskningssektoren først og fremst knytter bibliotek opp mot sine fagbibliotek. Det tverrsektorielle går på sømløst bibliotektilbud og Norsk digitalt bibliotek, men det er med noen unntak først og fremst bibliotekenes opplæringsfunksjon (informasjonskompetanse), og tekniske problemer og løsninger man viser til, og ikke noe som søker å utvide bibliotekenes funksjon som *læringsarena*. Forklaringer på dette kan være at ”bibliotek som læringsarena” etter 10 år fortsatt er et ganske nytt som funksjonell beskrivelse av bibliotekets rolle.

Videre synes jeg det er merkelig at tankene og ideene om ”bibliotek og læring” på en visjonær måte nesten var ”borte” fra de store politiske dokumentene mellom 2000 til 2006. Det er først med biblioteksektorens utredning *Bibliotekreform 2014*, og *Studieforbund – læring for livet* (NOU 2007: 11) at man igjen ser et fokus på bibliotekene som muligheter for læring.

4.2.1 Lokale dokumenter

Forskjellen i de ”store” statlige dokumentene gjenspeiles også i strategidokumentene til henholdsvis Drammen bibliotek og HiBu-bibliotekene:

Drammen kommunes Kommuneplan 2007-2018 sier på s. 69 i Strategisk samfunnsdel at *Det nye Drammensbiblioteket skal utvikles som en aktiv del av "Papirbredden – Drammen kunnskapspark". Det nye biblioteket er et unikt tilbud i norsk sammenheng og sammen med resten av kunnskapsparken utgjør det en hjørnesten i arbeidet med å utvikle Drammen som "en lærende by"* (Drammen kommune, 2008).

Drammensbibliotekets strategiske plan for 2008-2010 er gjengitt i prosjektets sluttrapport til ABM-utvikling (Drammensbiblioteket, 2008), og fungerer også som folkebibliotekets plan. Den gjenspeiler ganske godt utfordringen med å være ett bibliotek utad. Den har tatt opp i seg både den digitale og den fysiske sømløsheten, samt at den søker å ivareta kunnskap, læring og forskning samlet. Likevel kan man gjenkjenne deler av punktene i tiltaksplanen (gjengitt i samme rapport) som fagbibliotekets ansvar, og andre punkter som folkebibliotekets ansvar. Det som virker samlende (altså som ikke like godt kunne ha eksistert i de to organisasjonene før samlokaliseringen) er: *Drive opplæring i informasjonsferdigheter for studenter, forskere og andre interesserte*. I tillegg til kommer punktet om å avklare rettigheter knyttet til elektroniske ressurser for ikke å hindre ”walk in use”.

Av dette ser vi at folkebiblioteket representerer en helhet, og at de også har støtte fra sin eier til å være læringsrettet.

Høgskolebiblioteket i Buskerud

Høgskolebiblioteket i Buskerud består av ytterligere to avdelingsbibliotek i tillegg til det som inngår i Drammensbiblioteket, og har naturlig nok egne planer knyttet opp mot eierinstitusjonen. I *Strategiplan 2008-2010 Biblioteket* fins det et punkt som sier noe om læringsmiljø (Høgskolen i Buskerud, 2008). Der står det at bibliotekene skal bygges opp til å bli læringssentra, og dette knyttes opp mot fysiske ressurser, men i neste avsnitt skriver de *Biblioteket er i tillegg til å være en læringsarena også en sosial arena. Biblioteket skal være en åpen, ikke-kommersiell møteplass og et lavterskeltilbud for studenter og ansatte.*

Høgskolen i Buskerud nevner i sin 5-årige strategiplan biblioteket som en del av læringsmiljøet på denne måten: *Videreutvikle høgskolens bibliotek til å bli lærings- og informasjonssentre* (Høgskolen i Buskerud, 2007a). Høgskolen har også en Forsknings- og utviklingsplan, der biblioteket er nevnt i form av ressurser: *Biblioteket utgjør en av de viktigste ressursene for å ha tilgang til state-of-the-art litteratur innen fagfeltet* (Høgskolen i Buskerud 2007b).

Dette viser at fagbiblioteket har en liten utvidelse i forhold til høgskolens strategi fordi de trekker inn den sosiale biten. Her ser vi altså en forskjell som kan knyttes til et forskjellig syn på bibliotekets rolle. Dette kan tyde på at bibliotekprofesjonen vil noe *mer* enn eierinstitusjonen. Jeg kan ikke studere dette nærmere her, men vil antyde at dette kan være resultat av normer og verdier fra profesjonsfeltet, samt et resultat av de teknologiske endringene som påvirker sektorens rammer og arbeidsmåter i denne perioden.

4.2.2 Oppsummering

Etter å ha kommentert noen av de dokumentene som antas å ha betydning for norske biblioteks læringssyn, ser det ut til at tendensen vist til tidligere om at utdannings- og forskningssektoren har et instrumentelt syn på bibliotek og læring, mens kultursektoren viderefører sitt verdirasjonelle, bekreftes. Redskapstenkingen innen UH-sektoren er klar, og antas derfor å påvirke fagbibliotekene sterkt i forhold til hvilket læringssyn de utvikler. Ressurser brukes på bibliotekene i overensstemmelse med de behovene de ønsker tilfredsstilt. Har fagbibliotekene ønsker om å utvide sine tilbud til andre brukergrupper, må det sanksjoneres lengre opp i hierarkiet. Om ABM-utvikling får realisert sitt prioriterte tiltak om å etablere samarbeid mellom biblioteksektoren og undervisningssektoren, kommer man et skritt i riktig retning. Viktigere er kanskje at ABM-utvikling får en klarere rolle overfor fagbibliotekene enn det de har hatt til nå, slik at også fagbibliotekene føler de har et organ som representerer dem i forvaltningen.

I forhold til reell innflytelse knyttet til det å utforme fagbibliotek som læringsarenaer på en mer utadvendt måte enn rammene gir dem mulighet til i dag, antar jeg at man i tillegg til å styrke ABM-utviklings rolle, må legge direkte føringer på universitetene og høgskolene. I forbindelse med at en åpning av fagbibliotekene mot allmennheten bør kunne antas å ha en relativt høy ”reklameverdi” og forankringsmulighet overfor lokalmiljøet, bør det være store

muligheter. Drammensbiblioteket og Høgskolen i Buskerud vil i så henseende være et godt forsøksprosjekt. Ragnar Audunson har i utredningen *Sømløse biblioteklov for sømløse bibliotek tjenester?* avlagt til Statens bibliotektilsyn undersøkt mulighetene for en felles biblioteklov i Norge (2004). Om hans forslag om en ny biblioteklov som også gjelder statlige bibliotek blir realisert, vil dette sammen med føringer på å prioritere alle bibliotek som utadrettede institusjoner for livslang læring, kunne gi eierne av fagbibliotekene det presset – og de ressursene de trenger for å åpne opp dørene ordentlig.

Før jeg presenterer oppgavens siste empiriske del, vil jeg vise til noen forhold som kan være relevant i tilknytning til fortolkning av informantenes utsagn og institusjonell teori.

Profesjonsutdanningen

Bibliotekarutdanningen har nå et eget fag som heter *Bibliotek og læring* for studentene på 2. studieår. Jeg har ikke inngående kjennskap til faget, men det virker svært relevant for utfordringene og føringene denne oppgaven har vært inne på. Profesjonsutdanningen viser også betydningen av ”læring” når undervisningsmedarbeidere står bak egne bøker om emnet. Gjennom den formelle utdanningen vil det ytes et visst formelt normativt press på studentene, men i hvilken grad dette blir opprettholdt er jeg usikker på. Mye av profesjonaliseringen og sosialiseringen vil først skje under opplæringen de nyansatte får i de bibliotekene de blir ansatt.

Påvirkningsveier

Jeg har forsøkt å finne spor av hvilken påvirkningsvei som er størst innen den norske biblioteksektoren, men klarer ikke å peke på noe helt entydig. Uten å ha nærlest de offentlige bibliotekdokumentene, har jeg en følelse av at ”tekster” brukes om igjen. For eksempel vil elementer fra ABM-meldingen kunne finnes repetert i påfølgende meldinger og utredninger. En utredning fra sektoren selv vil på den måten kunne forplante seg i NOU’er over i stortingsmeldinger og således tilbake til sektoren. Det kan i ytterste konsekvens virke som en selvforsterkende prosess som inkluderer isomorfi. Enkelte interessegrupper innen sektoren vil således kunne påvirke denne prosessen nærmest fra start til slutt.

Profesjonens interne kommunikasjon

En fagprofesjon utvikler gjerne over tid fagforeninger og interesseforeninger hvor medlemmer kan vise sin interesse for forskjellige forhold og samtidig spre sine egne

synspunkt. Dette kan skje gjennom tidsskrifter, nettsteder, diskusjonslister og via fysiske treffsteder som konferanser, seminarer og kurs.

4.3 Drammensbiblioteket som læringsarena i et institusjonelt perspektiv

I problemstillingen står spørsmålet: *Hvilke syn på kunnskap og læring kommer til syne i Drammensbiblioteket?* Og videre står underspørsmålene: *Er de instrumentelle eller institusjonelle og Vil dette by på spesielle utfordringer?* For å belyse denne delen av problemstillingen ble det gjennomført kvalitative intervjuer med bibliotekarer fra fagbiblioteket og folkebiblioteket som skulle jobbe sammen i det nye Drammensbiblioteket.

Før intervjuene ble gjennomført, utarbeidet vi en intervjuguide som gjenspeiler de hypotesene vi stilte oss i forkant. For spørsmålene knyttet ”Drammensbiblioteket som læringsarena” (altså mine) gjelder dette at :

H₀ Fagbibliotekarer og folkebibliotekarers utgangspunkt for å danne en felles læringsarena er vanskelig fordi de er grunnleggende forskjellige i sin tilnærming til sine brukere og biblioteket som læringsarena.

H₀₁ Fagbibliotekarer og folkebibliotekarer har et forskjellig syn på biblioteket som læringsarena.

H₀₂ Fagbibliotekarer og folkebibliotekarer har forskjellig erfaring knyttet til kontakt med brukerne.

H₀₃ Fagbibliotekarer og folkebibliotekarer har medbrakte forventninger til de nye brukergruppene og de er mer skeptiske til de de ikke kjenner.

H₀₄ Fagbibliotekarer og folkebibliotekarer har forskjellige forestillinger om hvordan de kan utforme en læringsarena i det nye biblioteket og hvordan de skal samarbeide i skranken

H₁ Resultatene av testingen av H₀ vil kunne forklares med institusjonell teori.

H₂ Drammensbiblioteket vil kunne bruke samarbeid om læringsarenaen som et ledd i institusjonalisering av ”Drammensbiblioteket”

4.3.1 Intervjuer med Drammensbibliotekets ansatte - funn i intervjuer

Som nevnt i metodekapittelet har de intervjuede bibliotekarene fått navn på *h* eller *f* i henhold til om de er bibliotekarer fra høgskolen eller folkebiblioteket. For at leseren lettere skal kunne sette sitater fra intervjuene inn i en sammenheng, har jeg på lik linje med Nilsen (2007) laget en tabell som viser noen uavhengige variabler knyttet til informantene. I den påfølgende teksten har jeg likevel flere steder valgt å ikke ta med det fiktive navnet for å unngå å knytte verdiladede / kritiserende / kompromitterende utsagn til personen.

”Navn”	Bibliotek	Stilling	Kjønn	Alder	Utdannet bibliotekar	Ansatt siden
Hanna	Fagbibl.	Leder (hovedbibliotekar)	K	44	1987	1989
Hilde	Fagbibl.	Bibliotekar	K	34	1996	1999
Heidi	Fagbibl.	Bibliotekar	K	55	1973	2004
Hege	Fagbibl.	Hovedbibliotekar	K	63		
Frøydis	Folkebibl.	Leder (ikke bibl.utd)	K	50		2002
Frida	Folkebibl.	Bibliotekar	K	49	1982	1999
Fredrikke	Folkebibl.	Bibliotekar	K	41	1989	2000
Frøya	Folkebibl.	Bibliotekar	K	50	1978	1984
Fia	Folkebibl.	Bibliotekar	K	51	1983	1983
Filippa	Folkebibl.	Bibliotekar	K	53	1978	1981
Finn	Folkebibl.	Bibliotekar	M	27	2006	2006

For å sette min intervjudel inn i den konteksten det ble foretatt, vil jeg først kort skissere opp de hovedfunnene Clara Nilsen kom frem til i sin masteroppgave (Nilsen, 2007). Hun finner at

de to bibliotekgruppene er ulikt innstilt til samlokaliseringen, og at dette grunner i ulike profesjonsverdier. De verdiene som i utgangspunktet har muligheter til å være felles fra utdanningen ser nå ut til å være overtatt av verdiene knyttet til henholdsvis fagbiblioteksektoren og folkebiblioteksektoren. Der fagbibliotekarene er orientert mot sin rolle innen høgskolen, er folkebibliotekarene fokusert på samfunnsoppdraget og den demokratiske rollen knyttet til lik tilgang. Forskjelligheten ble gjenspeilet i hva de mener er passende atferd overfor brukerne, og fulgte også holdningen til det å flytte inn i samme bygg. Nilsen trekker frem at det er en klar ”vi og dem” tankegang.

Vedrørende ledernes oppfatninger fant Nilsen at lederen av folkebibliotekets fokus på kunnskap ikke ble gjenspeilet blant folkebibliotekarene i like høy grad; de var skeptiske fordi de antok at dette ville være på bekostning av den generelle tilgjengeligheten for brukerne.

Nilsen avslutter med å si at bekymringen knyttet til at organisasjonens visjon om å være enhetlig utad, er knyttet opp mot en viss skepsis, og at det derfor kan oppstå en treghet i forhold til institusjonenes samvirke.

4.3.2 Om læringsarenaen – informantene om sin og institusjonenes rolle

Innledningsvis ble informantene bedt om å fortelle hva de forbinder med

”Drammensbiblioteket som læringsarena”. Fagbibliotekarene svarer i forhold til den instrumentelle rasjonaliteten og de historiske premissene som det er vist til tidligere i denne oppgaven. De assosierer ”biblioteket som læringsarena” med bedre tilrettelagte fysiske forhold og den praktiske opplæringen knyttet til bruk av elektroniske tjenester. Det som fremstår som viktig er å få samlet ressursene og å få en bedre plassering i forhold til studenter og ansatte, og at studentene får fleksible arbeidsplasser og grupperom. Den ene informanten uttrykker overraskelse over at det ikke er behov for lesesaler. I forhold til selve begrepet viser Hege at det kan virke ganske abstrakt og komplekst ved å si:

-det har jeg faktisk ikke tenkt noe over, og jeg synes det er litt vanskelig, litt stort emne faktisk.

For folkebibliotekarene er det et større spenn i assosiasjonene til ”biblioteket som læringsarena” og fokus er i forhold til hvilke arbeidsoppgaver de utøver til daglig. Det nye

sambiblioteket blir sett på som et vell av muligheter; alle kan finne noe de er interessert i og skaffe seg kunnskap, og den skal være for alle. Frøya beskriver det blant annet slik:

-det er jo en smeltedigel med kilder til læring, om man er student, i arbeid eller, -det vil jo være stimulerende med alt dette tilgjengelig.

Hun understreker også hvor viktig det er å yte service:

-det er jo masse studenter som kommer til oss og foretrekker oss også, fordi de får så god service.

Finn som har erfaring fra å ha jobbet i fagbibliotek under studiene er nøktern, og viser at de er klar over at å fokusere på en læringsarena krever personalressurser:

-jeg håper jo vi kan bli til en læringsarena, jeg har hørt veldig mye snakk om det [...], men så vidt jeg vet har vi ikke endret på noen stillinger eller noe sånt, så det vil jo ikke være noe større fokus på læring tror jeg.

Også lederne følger de historiske rasjonalitetsformene. Hanna tenker på kunnskapsreformene i samfunnet og peker på at HiBu blir åpnet opp for andre. Likevel understreker hun at det først og fremst er sine egne hun må tenke på, og den kompetansen de besitter i forhold til studenters og forskeres krav. For å ivareta ”læringsarenaen” for sine målgrupper, må fagbiblioteket lære opp folkebibliotekarene. Frøydis er på sin side opptatt av de mer universelle verdiene. Læringsarenaen er for henne et sted hvor man under oppholdet oppdager noe nytt, får lyst til å søke kunnskap og kanskje blir ”smittet” av andre de ser er i en læringsprosess. Hun mener de ”får kunnskaper” fra fagbiblioteket.

I forhold til H_{01} i hypotesen ser vi altså at det kan stemme at de to faggruppene har forskjellig syn på læringsarena. Videre kunne man av intervjuene se at få av informantene foruten lederne har et forhold til om ”biblioteket som læringsarena” er tatt opp i bibliotekenes planer og strategier. Folkebiblioteklederen sier dette nylig har kommet inn på planen i forbindelse med byggingen av Drammensbiblioteket. To av fagbibliotekarene sier ”de vet læringsbiten er ivaretatt i undervisningsplanene”, men ellers kommer begge faggruppene med utsagn av typen:

-det vet jeg lite for lite om faktisk [...], jeg tror som sagt at det kan være et ord de har slengt litt rundt seg med uten helt å legge for mye i det (Hege)

-nei, når du sier det sånn, så tenker jeg at dette her er noe vi bør starte å jobbe med, for det kan jeg ikke si at jeg har vært borti når det gjelder Drammen bibliotek (Frida)

-det har jo vært veldig tydelig hele tiden at det er et hovedfokus for det nye biblioteket, læring, men hvordan det konkret skal komme fram, det vet jeg ikke (Finn)

Den litt lave tilhørigheten til begrepet viser som den ene informanten sier, at de vet at det snakkes om dette innen profesjonen, men at ideen og verdien ikke har nådd helt ned til de som er profesjonsutøvere med brukerkontakt. Normen og verdien, som man kan si både kommer som eksternt press fra noen av de politiske dokumentene og som begynnende profesjonsnormer, har altså ikke ennå blitt en institusjonell verdi som gjennomsyrrer institusjonene. Også her kan vi si å få bekreftet H_{01} fordi fagbibliotekinformantene knytter det de vet om strategiene direkte an til gjennomføring av bibliotekets undervisning for studenter, mens folkebibliotekarene tenker på ”hva de burde ha gjort” i henhold til hva de mener er gjengs i sektoren. Dette svarer altså til en passendehetslogikk jf March og Olsen, og man kan også trekke dette i retning av isomorfi.

Slik jeg ser det er det å forankre *verdien* av en læringsarena en av kjerneutfordringene for Drammensbiblioteket i arbeidet med å skape en *felles* læringsarena. Først må verdien av ”biblioteket som læringsarena” forankres i den opprinnelige organisasjonen, deretter kan man kanskje lettere forene ”læringsarenaene”. Aller helst må verdien også forankres i eierinstitusjonene til de to bibliotekene, hvilket vil si Drammen kommune og Høgskolen i Buskerud. Slik vi så av gjennomgangen av dokumentene, var slike verdier nevnt med få ord og dermed ganske generelt i forhold til at Selznick mener man må unngå nettopp det.

4.3.3 Erfaringer og medbrakte forventninger

Hele denne oppgaven har til nå vist at det er en forskjell mellom folkebibliotek og fagbiblioteks relasjon til brukerne og at denne bygger på det historiske og demokratiske opplysningsidealet til folkebiblioteket, og fagbibliotekets instrumentelle avhengighetsforhold

til sin eierinstitusjon. Men hvordan vil dette forplante seg videre i det nye samarbeidet? Begge bibliotekargruppene har naturlig nok en rekke erfaringer.

De tre fagbibliotekarene som skal jobbe i Drammensbiblioteket har erfaring fra skolebibliotek (1) og folkebibliotek (2). Videre har en av folkebibliotekarene nylig erfaring fra fagbibliotek, mens to andre har erfaring fra fagbibliotek langt tilbake. Foruten lederen av folkebiblioteket har alle informanter daglig kontakt med brukerne sine. Flere av folkebibliotekarene sier at de har god erfaring med studentene som brukte det gamle folkebiblioteket, mens fagbibliotekarene sier de søkte seg til fagbiblioteksektoren fordi de ønsket å kunne spesialisere seg. I forhold til H02 ser vi at erfaringene ikke er helt ulike, men samtidig så har de to sist ansatte i fagbiblioteket søkt seg fra jobb i folkebibliotek og til fagbibliotek fordi de ønsket å ”spisse seg” mer mot en brukergruppe. Dette gjør at vi bare delvis vil kunne si at H02 bekreftes. Det kan også være verdt å nevne at for de som nå kommer tilbake til fagbiblioteket og må møte folkebibliotekarbrukerne på ny, får en slags ”omvendt erfaring” der de nå møter noe de valgte seg bort fra.

4.3.4 utfordringer knyttet til ekorn og ”nye” brukere

I hypotesesettet er det et ledd som sier *Fagbibliotekarer og folkebibliotekarer har medbrakte forventninger til de nye brukergruppene og de er mer skeptiske til de de ikke kjenner* (H03). På et par av spørsmålene ble informantene bedt om å beskrive hvordan det ville bli å betjene brukere fra ”det andre” biblioteket, og å si hvordan de ville prioritere i en kø med brukere. Det viste seg å være et svært engasjerende tema, og viste seg å være knyttet til en rekke verdier, normer og for-dommer.

Fagbibliotekarene sier det vil kreve mer, men at noen av dem har fordel av å ha jobbet i folkebibliotek før. Om det blir for mye for dem, må de lære seg å sende folkebibliotekbrukere over til andre kolleger om det står fagbibliotekbrukere i kø. For eksempler sier Hilde:

[...] det sitter inni meg en folkebibliotekar på en måte, men jeg må lære å bli litt avvisende, men må si det på en så mild måte:- det er kollegaer som... (Hilde)

-fryktelig, neida, nei, det –jeg tror at det blir veldig mange referansespørsmål, så tror jeg at jeg må skjerme meg og mine på det, for vi har rett og slett ikke tid, så det ser jeg blir

vanskelig, [...]hvis vi skulle svare på hvor mange bein har et ekorn og alt jeg tror de spør om da, har du et dikt til den og den eller hva heter sånn og sånn, så ville jeg jo ikke kunne vite hvor jeg skulle lete engang, jeg kan jo ikke de tinga, så det er jo den andre siden av saken.(Hanna)

Dette referer til to ulike sett med profesjonsnormer som igjen er knyttet til folkebibliotekets demokratiske verdier og fagbibliotekets instrumentelle formål. Der folkebibliotekaren ikke på noen måte ønsker å avvise brukere, opplever fagbibliotekarene at det kan være forbundet med merarbeid:

-vi har sånn internt for oss selv kalt dette for ekornspørsmål, altså sånn type spørsmål: hvor mange bein har et ekorn, hvilken base søker du i nå? [...] altså vi har ikke sånne type spørsmål her, de er mye mer fagrelatert [...]nå må man jo begynne å friske opp databasekunnskap på alle andre felt, og det har jo ikke jeg brukt på en del år (Heidi)

Der fagbibliotekarene er skeptiske til ekornspørsmål fordi de ikke kjenner til metoder for å besvare slike, er folkebibliotekarene på samme måte på vakt overfor at det kan by på utfordringer å møte en antatt krevende brukergruppe, noen sier det blir vanskelig med systemer og databaser, mens andre uttrykker at det kan være skummelt med krevende brukergrupper:

Jeg er liksom redd for at om jeg får vakt i 3. Så kommer jeg til kort, men det er jo litt press også til å øke den kompetansen min på databaser og den pedagogiske rollen de har overfor studenter for å lære dem opp til å søke informasjon (Fredrikke)

Det blir en utfordring, for de kan være ganske krevende, de er rett på sak og vet hva de vil ha, men det er en utfordring vi må ta (Filippa)

Jeg tror det blir spennende, vi må bare finne ut hvordan vi skal gjøre det, og ruste opp/lære oss til hvordan vi skal bruke deres redskaper (Frøya)

I forhold til hvilken brukergruppe som kan være mest krevende sier Frøydis at man må lære alle brukergruppene å kjenne, og at man vite hvordan man skal utnytte hverandres kunnskap

på tvers, noe som innebærer at man kjenner hvilke kollegaer som kan hva. Her viser begge bibliotekargruppene en viss skepsis til ”de andre”:

-jeg vil jo helst være tilgjengelig for mine brukere, ikke bruke for mye krefter på... ja (Hilde)

-kanskje folkebiblioteksida... uten att jeg har tenkt eller kategorisert... men det vi kan, det er jo i forhold til studenter og fagene her [...] vi skal ha en sånn plakat: ekornspørsmål: annen etasje (Heidi)

Den verste biten kan bli undervisningspersonalet på høgskolen, som i hvert fall er min erfaring at på sånne institusjoner så er de litt bortskjemte, når man jobber på folkebibliotek så er man nødt til å ha samme regler for å være spiselig (Frida)

Veldig personavhengig [refererer til brukeren], noen innvandrere er jo veldig krevende (F)

Dette samsvarer altså med Nilsens funn om en ”vi og dem” tankegang (s. 85), og dette er kan knyttes opp mot de formelle erfaringene fra profesjonen. Finn med nylig erfaring fra fagbibliotek, syntes enkelte folkebibliotekbrukere var langt mer krevende. Dette viser at erfaring er viktig overfor brukergruppene. Krevende studenter er ikke det samme som umulige. Folkebibliotekarene er entydig positive til det å skulle veilede studenter, de syns det er spennende og flere ønsker å heve kompetansen i forhold til ”de nye” brukerne. Det som antas som en utfordring er å lære seg verktøyene og systemene fagbiblioteket bruker.

Kjempemorsomt og kanskje litt spennende, men en stor mulighet til å utvikle seg som bibliotekar (Fredrikke)

Jeg syns det er mye lettere å hjelpe studenter, de har en mye klarere formulering om hva de vil ha (Finn)

Hanna som leder fagbiblioteket ønsker ikke å veilede folkebibliotekbrukere på grunn av tidsbruken, og fordi hun ikke har nok kompetanse i forhold til folkebibliotekbrukerne. Men det vanskeligste er at dette oppfattes som en konflikt mellom det å støtte være knyttet til HiBu versus det å skulle være del av et sambibliotek. Hun syns det er problematisk å få formidlet at fagbiblioteket tilhører en annen enhet enn Drammensbiblioteket.

[...] det å måtte finne sånne grenseoppganger når man ikke har tid og drukner i jobb fra ansatte og studenter fra HiBu, og så ligger det en skjult forventning om at man i tillegg skal bidra i referanseskranken sammen med folkebiblioteket, det er for oss på en måte logisk at det ikke går, men hvis ikke den forståelsen er der, så ... jeg ser ikke frem til den diskusjonen da... (Hanna)

De øvrige fagbibliotekarene sier at de ikke sitter på den nyeste kompetansen, og den ene viser til at hun ”byttet beite” for å spesialisere seg. Det er synonymt med de normene og standardene som er knyttet til hver av delprofesjonene. For fagbibliotekarene er det viktig å kunne definere sitt arbeid i forhold til brukergruppene og høgskolen, mens folkebibliotekarene ser fagspesialiseringen som en måte å gjøre det generelle tilbudet de tilbyr enda bedre. Det kom også fram under intervjuene at noen av folkebibliotekarene kunne tenke seg en spesialisering i forhold til fagdatabaser og bibsys.

”Ekornspørsmålene” som fagbibliotekarene kaller spørsmålene fra folkebibliotekbrukerne, viser til at profesjonsforskjellene kan resulterer i en konflikt i samarbeidet i skranken. Fagbibliotekarene gjentar om igjen at de ikke har ressurser til å bidra som en ekstra ressurs i forhold til folkebiblioteket.

I forhold til de fysiske arealene og de praktiske arbeidsoppgavene tror fagbibliotekarene at studentene kommer nærmere fordi de får grupperom rett i nærheten, men samtidig er de bekymret for at det skal bli vanskeligere å gjenkjenne ”sine” brukere, at det blir mindre personlig, og at det kanskje vil bli problematisk om de skal følge folkebibliotekaretikken om at man ikke spør hvorfor låneren trenger informasjonen. Fagbibliotekarene tror ikke sin rolle som bibliotekar kommer til å endre seg særlig i det nye biblioteket, fordi de ikke vil ha tid til å påta seg nye arbeidsoppgaver. Men ”Heidi” er bekymret for at studentene kan få nye oppfatninger av hva studentene krever av dem, underforstått at hun er redd for at den selvstendighetstreningen de gir sine brukere vil være forgjeves om folkebibliotekarene ikke følger opp.

Praktiske endringer folkebibliotekarere ser for seg er knyttet til innføringen av automatisert utlån. Situasjonene de møter brukerne på vil bli annerledes, og noen er bekymret for at de ”mister” de lånerne som ved utlån og retur tok opp andre spørsmål. I tilknytning til den mer

faglige rollen er de ansatte i folkebiblioteket svært opptatte av hva de får tilført fra fagbiblioteket. Det skal bli bra å få nye kollegaer som er læringsrettede, og en informant uttrykker at hun tror det er bra om de kan de kan lære seg å bruke *den der litt mer bevisste undervisningsmåten* overfor folkebibliotekbrukerne. Andre ting som kommer frem er flere ressurser de kan dra veksler på og at brukerne får et styrket tilbud.

Også lederne har en litt forskjellig tro på endring. Frøydis er skråsikker på at Drammensbiblioteket kommer til å bli mer kunnskapsorientert enn kulturorientert, mens Hanna ser for seg en mulig økt bruk på grunn av bedre fasiliteter. Her virker det som om folkebiblioteklederen ser for seg hele biblioteket som ett, mens fagbiblioteklederen definerer "sitt" bibliotek ut fra sin institusjonstilhørighet, og som en fortsatt avdeling. Generelt kan det virke som om fagbiblioteket blir sett på som en avdeling innen Drammensbiblioteket. Dette strider med målsetningen om å kunne bli ett bibliotek utad. Av sitatene og drøftingen ser vi at også H₀₃ bekreftes. Fagbibliotekarene har sterke verdier knyttet til institusjonstilhørigheten sin mot høgskolen, og har et ønske om å opprettholde sin status som fagbibliotekarere. Folkebibliotekarene virker mer endringsvillige, kanskje fordi de ser det slik at de "får" flere ressurser, og får dekket noe de følte manglet, - de kompletterer biblioteket i henhold til opplysningsidealet og det demokratiske idealet om å være der for alle.

4.3.5 Å forme en læringsarena i praksis

Den siste delhypotesen er formulert som *Fagbibliotekarere og folkebibliotekarere har forskjellige forestillinger om hvordan de kan utforme en læringsarena i det nye biblioteket og hvordan de skal samarbeide i skranken* (H₀₄). Flere av intervjuguidens spørsmål vil kunne besvare denne påstanden. Jeg har gruppert disse i to deler; utvikling og kunnskapsdeling i skranken.

Utvikling

Hva tror så bibliotekarene om hvordan de kan utvikle en læringsarena? Hilde tror ikke fagbibliotekarene kan bidra med så mye i forhold til en læringsarena, mens andre har personlige assosiasjoner og tenker direkte på hvordan de kan drive opplæring overfor hverandre og ha møter for å bedre sine tjenester. Hanna som er leder peker på at det er et ressursproblem og at de må utrede behovet, for hun vet fagbibliotekarene har en kompetanse

på det å veilede og det å legge til rette for læring som de trenger i folkebiblioteket, men som hun sier:

-jeg tror jo at vi kommer til å spille en viktig rolle i det, i den grad de ønsker å forme noe, i den grad det er behov for den læringsarenaen, det lurer jeg også litt på da

Dette følges i og for seg opp av Frøydis som har mange planer for hvordan man skal gjennomføre brukerundersøkelser for å kunne optimalisere i forhold til hva brukernes forventninger er. Folkebibliotekarene forbinder forøvrig utviklingen av en læringsarena med demokratiske verdier og trekker også inn satsning på barn og innvandrere i tillegg til opplæring i digitale ferdigheter.

I forhold til å fremme sitt eget bibliotek og erfaringer innen en læringsarena ser det ut til at det kan bli visse interessekonflikter. Fagbibliotekarene er igjen konsentrert om sin rolle i forhold til læring og undervisning, Hanna tror akkurat dét kan gå greit siden folkebiblioteket har et ønske om å bli knyttet an til noe mer enn kultur, men hun er bekymret for at det skal bli vanskelig å fremme HiBu-brukernes krav:

-[...] det er der det liksom butter litt da, at vi tenker litt liten allmennheten og litt mye våre egne, jeg mener at jeg, ja prioriterer egentlig å tenke på våre egne så lenge vi har lønna vår fra hibu og ... skal skjøtte et behov der

En annen fagbibliotekar mener bevisstheten om HiBu er så lav at det absolutt er mulig å øke brukernes kjennskap til fagbiblioteket, men om dette resulterer i en voldsom økning, så er de ikke interessert i det. Folkebibliotekarene ser igjen mulighetene og sier de kan *dra det mye lenger om de samarbeider med høgskolen* og om de styrker opplæringen av publikum. Men de er også bevisste på hvor ressurskrevende det er, både med tanke på egen opplæring og brukernes.

Frøydis kommer inn som den diplomatiske lederen og sier at det er viktig å fremme alle tre bibliotek, samt å skape arenaer for det.

Alle informantene ser for seg at presset i veiledningen vil øke. For folkebibliotekarene er det en vridning for det meste av utlånsspørsmålene vil komme bort, men flere brukere og større

bevissthet blant dem, vil føre til mange flere henvendelser. En fagbibliotekar nevner at hun er litt skeptisk til å måtte forholde seg til flere narkomane og psykiatiske pasienter. Frøydís sier at mange vil være nysgjerrige, så de må være flinke med å *selge sitt tilbud*, mens Hanna tror at om det med å satse mer på læring slår an, *så vil de få mye mer [henvendelser i veiledningen]*.

Det kan virke som om fagbibliotekarene har litt lavere forventninger til hva de kan bidra med på "læringsarenaen" enn folkebibliotekarene. Det henger sammen med hvordan de definerer sin nå-situasjon, der høgskolen legger rammene. Den "felles læringsarenaen" er ikke fagbibliotekets målsetning, siden det er høgskolen som definerer aktivitetsrammene. Men fagbibliotekarene er altså likevel ikke uvillige til å bidra, og ser fram til at det skal bli muligheter for utvikling.

I forhold til hypotesen ser vi at forventningene kanskje er litt store i forhold til hva de fagbibliotekansatte mener de kan bidra med, og hva som skal være deres rent konkrete rolle, mens folkebibliotekarene ser for seg at de kan utvikle biblioteket til noe mer sammen med høgskolen.

Ett av punktene i problemstillingen er å undersøke hvordan bibliotekarene ser på det å skulle jobbe sammen i skranken. Er det slik at de institusjonelle forskjeller vil gjøre dette vanskelig, eller bør dette kunne gå "som smurt"? Hvordan samarbeidet funker i skranken vil være av stor betydning for hvordan de vil klare å møte brukerne som *ett* bibliotek.

Kunnskapsdeling i skranken

I 3. etg hvor all faglitteraturen samles, skal brukeren hovedsakelig betjenes fra én skranke. Slik det er tenkt skal begge bibliotekargruppene dekke denne skranken i løpet av dagtid. I tillegg er også samlingene organisert sammen siden begge bibliotek i utgangspunktet benyttet samme klassifikasjonssystem.

Spørsmålene informantene fikk knyttet til dette var ment å avdekke om det fantes forskjeller i hvordan de så for seg kunnskapsdeling og erfaringsutveksling. Fagbibliotekarene viser først og fremst at de ikke ønsker å lære seg "alt de trenger for å jobbe i et folkebibliotek".

-jeg tror at der har vi alt å lære, men om vi skal lære det er jeg mer i tvil om (Hanna)

Frøydis sier på sin side:

Jeg tror kanskje den skjønnlitterære siden er viktig å få inn i faget, det tror jeg faktisk er veldig viktig, det som utvider din horisont er jo ikke bare å lese fag, skal du ha gode medarbeidere eller god utdanning må du også ha den sosiale biten med deg, en som er fullstendig fagidiot er jo helt håpløs å snakke med, så den dimensjonen der tror jeg er kjempeviktig å få inn (Frøydis)

Generelt ser fagbibliotekarene for seg at erfaringene må overføres i selve veiledningen ved at man observerer hvordan folkebibliotekarene betjener sine brukere. Læringen skjer underveis, i en fellesløsning. Folkebibliotekarene antas å ha en annen kompetanse enn fagbibliotekarene, men man er samtidig opptatt av at det ikke er fagbibliotekarenes oppgave å lære seg alt folkebibliotekarene kan. Fagbibliotekarene har registrert at folkebibliotekarene er interesserte i å lære, spesielt databaser er nevnt.

Folkebibliotekarene mener at de forskjellige erfaringene og kunnskapene fag- og folkebibliotekarere har er verdifull i en felles tjeneste. Som folkebibliotekarere vektlegger de at de har erfaringer fra et større spekter av brukere, og at det er folkebibliotekarenes styrke.

Det totale inntrykket er at begge grupper setter pris på hverandres kunnskap og at de er bevisste på at de trenger hverandres hjelp. De er også motivert for å lære av hverandre, men det må skje uten at det stjeler ressurser til å utføre andre faste oppgaver. Begge grupper er opptatt av at deling av erfaringer skjer i veiledningen.

I forhold til hvilke metoder som kan brukes for å dele kunnskap i veiledningen, trekker fagbibliotekarene fram at det er den direkte og personlige kontakten med folkebibliotekkollegaene i dét situasjonen oppstår som blir viktigst. Videre er det nødvendig at begge grupper lærer seg biblioteksystemene. Ved spesielle problemer vil det være mer naturlig å formidle erfaringer til hverandre på seminarer og lignende. Ellers må ny opplæring skje etter den enkeltes interesser og faglige behov.

Også folkebibliotekarene mener veiledningen/skranken er det beste stedet for å dele erfaringer. Nesten alle informantene nevner at man ikke kan formidle erfaringer uten å være i

en situasjon, og erfare brukere og spørsmål selv. Utsagnene *Det å ha vakter med forskjellige personer lærer man noe av alltid*, og *Før trodde jeg at hvis man bare fortalte folk om ting, så gikk det inn, men det er noe helt annet å oppleve det selv*, er representative for hele gruppen. Heidi er den som klarer å sette ord på det viktigste samtidig som hun viser at biblioteksektoren kan være spesiell:

Den enkleste måten er jo å spørre, -det er jo en holdning som er felles i et bibliotek som jeg aldri har tenkt over før jeg gikk og lærte ledelse, for det der med å dele kunnskap var fremhevet som veldig positivt helt tydelig noe som måtte læres

Folkebibliotekarene mener også at seminarer og møter er aktuelle fordi man ikke kan formidle *alt til alle* i en veiledningssituasjon. Videre mener flere at fagbibliotekarene skal bli kjent med øvrige deler av biblioteket som barneavdelingen og den skjønnlitterære avdelingen, og mener det er naturlig at de har vakter der innimellom.

I denne sammenhengen er det viktig å trekke fram Frøydis' tanker om å skape *gode arenaer for intern dialog og utvikling* og at hun ønsker grupper på tvers internt. Videre er det ikke uventet at folkebibliotekarene er mer opptatte av hele bibliotekets tjenester, men ellers kan man også til dette spørsmålet si at det er en enighet om at erfaringsbasert læring er det som prioriteres i veiledningssituasjoner.

Fagbibliotekarene er opptatt av sine egne brukere og det de skal formidle til dem av informasjonskompetanse og opplæring i databasebruk og lignende. De er litt redde for at gevinsten studentene skal oppnå ved å bli selvhjulpne i biblioteket forsvinner dersom folkebibliotekarene er *for* hjelpsomme.

Til dette spørsmålet kom også fagbiblioteklederen inn på noen problemer knyttet til det å være et lite fagbibliotek sammen med et stort folkebibliotek:

Jeg føler at de tenker at vi kommer inn under vingene deres på en måte. De er store og vi er små, og så tenker de at et bibliotek er et bibliotek. De ser at det kommer studenter og det har de skjønt, for det er jo en horde mennesker som er litt skumle. Vi klarer ikke å formidle hvilken rolle vi har innen HiBu, men det vil kanskje endre seg når vi kommer dit, for da er jo hele HiBu på plass. (Hanna)

Dette gjenspeiler det som er skrevet over om at folkebiblioteket representerer helheten, mens fagbiblioteket er delen.

Det brede spektret folkebibliotekbrukere utgjør, er noe man må erfare. Mangfoldet kan ikke oppsummeres på et møte og man må selv se hvordan de enkelte brukerne behandles. Flere nevner uformell samtale under vakter som en god metode. En informant har tro på at personalmøter og seminarer kan være nyttige også her, men også hun kommer inn på problemet med den forskjellige størrelsen på folkebiblioteket og fagbiblioteket:

- ja, du kan jo tenke deg høgskolebibliotekarene er tre, og så sitter vi 35 der fra folkedelen, så kanskje de føler seg litt "tørr jeg å si dette her", eller hvordan reagerer de, så det er klart at da må man være litt fleksibel overfor de andre, det er ikke bare oss lenger (Filippa)

Folkebibliotekarene er også opptatt av at de har spesielle brukergrupper. For en informant blir det viktig å formidle kunnskap om grunnskolelærere videre til kollegaer innen folkebiblioteket. Dette fordi de nå blir flere som skal ta del i kontakten med gruppen. Det er tydelig at størrelsesforskjellen mellom fagbiblioteket og folkebiblioteket oppleves som en barriere som kan hindre kommunikasjon. Selv om bibliotekene underveis har hatt mange møter og seminarer, og at man ønsker å bruke selve veiledningssituasjonen aktivt i kunnskapsformidling om brukere, er det behov for å fokusere ytterligere på det å finne en kommunikasjonsplattform som enkelt kan brukes av alle. I tilknytning til dette vil det være høyaktuelt å prøve ut noen av de metodene for kunnskapsdeling som er nevnt i Del II. Det er også viktig å fokusere på at det kan dannes ulike "small worlds" i et så stort bibliotek som i tillegg også er lokalisert sammen med mange andre institusjoner. Man må forhindre at informasjon og kunnskap kun får lov til å sirkulere i mindre kretser. Større enheter betyr også at det bør settes av mer tid til kommunikasjon.

På spørsmål om de kan se for seg Drammensbiblioteket i samarbeid med andre, viser fagbibliotekarene til en tidligere erfaring hvor det ble lagt ned mye arbeid mellom fagbibliotek og folkebibliotek i Buskerud, men at dette ikke trakk målgruppen mer inn i de folkebibliotekene som fikk "økt kompetanse". Denne erfaringen gjør at de er litt negativt innstilt til slike prosjekter. Den institusjonelle tilhørigheten og normen om å prioritere ressursene mot sine egne vil trolig gjøre slikt samarbeid vanskelige for fagbibliotekene.

Folkebibliotekarene, som i utgangspunktet er utadrettede og har et ønske om å nå mange, er på sin side litt lite visjonære.

Det er jo litt samarbeid med folkeuniversitetet om arrangementer og sånn, men vi kan sikkert samarbeide enda mer, men jeg har ikke tenkt så mye over det (Fredrikke)

I forhold til om utsagnene rundt det å ”forme læringsarenaen” og hvordan de ser for seg et samarbeid i skranken, vil delhypotesen H_{04} *Fagbibliotekarere og folkebibliotekarere har forskjellige forestillinger om hvordan de kan utforme en læringsarena i det nye biblioteket og hvordan de skal samarbeide i skranken*, bare bekreftes overfor det første leddet. De to bibliotekargruppene kommer fra to delprofesjoner, og viser at det ikke er de samme verdiene som er knyttet til det å utvikle en læringsarena. Det stemmer overens med det som er vist tidligere. ”Heldigvis” avkreftes det leddet i delhypotesen som antar at de har forskjellige forestillinger om hvordan de skal samarbeide i skranken. Begge bibliotekargruppene viser at de i en tenkt situasjon vedrørende det ”å lære av de andre” aller helst observerer og kommuniserer med hverandre i situasjonen, og at om det oppstår spesielle utfordringer, så vil de ta dette opp i et større fellesskap. Dette beviser at i en situasjon der forutsetningene er perfekte for å yte felles tjenester, så vil profesjonstilhørigheten knyttet til fag- eller folkebibliotek være irrelevant. Da er det normene fra bibliotekarprofesjonen som gjelder om å yte riktig service til hver enkelt målgruppe.

4.3.6 Bekreftes hypotesesettet?

H_1 Resultatene av testingen av H_0 vil kunne forklares med institusjonell teori.

Gjennomgangen av intervjuene viser at påstandene i hypotesesettet bekreftes, med unntak av to underledd der de bare delvis kunne svare til påstanden; det ser altså ikke ut til å være vanskelig med samarbeid i skranken rent bibliotekfaglig, og informantene brakte ikke veldig forskjellige erfaringer i forhold til brukerne med seg inn i arbeidet i det nye biblioteket. Jeg anser dette for å være små utslag i forhold til hypotesesettet som helhet, og mener derfor de slutningene jeg har kommet til kan forklares med institusjonell teori.

Hvorfor er fagbibliotekarere og folkebibliotekarers utgangspunkt for å danne en felles læringsarena vanskelig? Og hvorfor har de en grunnleggende forskjellig tilnærming til sine brukere og biblioteket som læringsarena? Gjennomgangen av de politiske dokumentene viste

at det var en ganske tydelig forskjell på dokumentene rettet mot fagbibliotekene og folkebibliotekene; de instrumentelle kravene rettet mot fagbibliotekene står i kontrast til samfunnsoppdraget folkebibliotekene får som litteraturformidlere, kunnskapsformidlere og opplysningsagenter i en digital hverdag. I gjennomgangen av teorien i Del III så vi at disse trekkene også gjaldt historisk, det vil si med et lite unntak for folkebibliotekene på 30-tallet da arbeiderbevegelsen anså folkeopplysning som et rent middel for å styrke arbeidernes rettigheter i samfunnet. Dette viser at begge delsektorene har sterke historiske tradisjoner som kan prege institusjonenes verdier, og også den rollen de har i samfunnet. Indirekte er dette med på å legge føringer også på profesjonsutøverne i Drammensbiblioteket. Under bibliotekarutdanningen vil de fleste ha fått med seg forelesninger om folkeopplysningstradisjonen og mer sektorspesifikk undervisning rettet mot enten fagbibliotek eller folkebibliotek.

Bibliotekarers yrkesutøvelse innebærer en rekke regler, normer og standarder, og disse er knyttet opp mot utforming av samlinger, lokaler og brukergruppene. Allerede før kontakten med brukerne, vil en rekke prosedyrer være gjennomført, og hvert bibliotek utvikler sine metoder og normer for hva som er passende. Kategorisering av samlingene vil for eksempel være uhørt på et fagbibliotek, mens det for et folkebibliotek vil kunne fungere utmerket. Det å vite slike ting kan gjøre at den enkelte profesjonsutøver begynner å fylle sin rolle med verdi og mening, og til slutt identifisere seg med disse verdiene. Kollegaer som deler slike verdier danner felles forståelsesstrukturer, men slike "nettverk" kan virke bremsende på endringer (jf Selznick og March og Olsen). I "virkeligheten" betyr dette at eksternt initialiserte endringer vil måtte gå igjennom flere hindringer som følge av ulike typer strukturer som teknologiske, offisielle og som vi har sett institusjonelle.

For Drammensbiblioteket innebærer det at begge bibliotekargruppene er forankret i hver sin institusjon, noen utfordringer. Vi har sett at de har forskjellig syn på læringsarenaen (for fagbibliotekarene må den ha en formålsrasjonell begrunnelse, mens folkebiblioteket ser ut til å ha uante muligheter for hva de kan fylle den med), og brukergruppene den enkelte ikke er kjent med eller ikke liker, oppfattes som utfordrende. Fagbibliotekarene ser ikke ut til å ha noen buffer for å takle pågang fra eksterne brukere, og de ser heller ikke at de har rom / lyst for å lære seg arbeidsoppgaver knyttet til folkebibliotekbrukerne.

I tillegg er fagbibliotekarene redde for at høgskolebrukerne ikke kan skjermes i det nye biblioteket. *Hanna* sier i Nilsens del av intervjuene at hun føler seg som en ”prinsesse vil ikke”, fordi hun er nødt til å si nei til mange ting, men synes det er vanskelig å formidle at dette grunner i institusjonstilknytningen og ikke er vrangvilje (Nilsen, 2007).

Min konklusjon i forhold til intervjuene er at det først og fremst er en ressursutfordring som hindrer Drammensbiblioteket i å bli et sambibliotek for alle parter. Den kan vanskelig løses ved å fokusere på de forskjellene som kanskje ikke ville ha vært til stede om ressursene hadde vært tilstrekkelige. Det optimale er at profesjonsutøverne kan utvikle det de finner nyttig i forhold til både det instrumentelle og det samfunnsorienterte biblioteket. I Del II fremgikk det også at ”biblioteket som læringsarena” fordrer en innsats knyttet til å utvikle det som er bibliotekenes merverdi i læringsprosessene.

For Drammensbiblioteket vil konsekvensen være at man med dagens organisering og ressursinnsats ikke vil kunne yte nok for å nærme seg visjonen om å være et godt tilbud for alle. I hverdagen fungerer dette mer splittende enn forenende. Jeg vil likevel ikke avkrefte påstanden i H_1 om at man kan forklare forskjellene med institusjonell teori, for det er nettopp fokus på det institusjonelle som kan bringe oss over i den siste påstanden i hypotesesettet: *Drammensbiblioteket vil kunne bruke samarbeid om læringsarenaen som et ledd i institusjonalisering av ”Drammensbiblioteket”* (H_2)

4.3.7 Læringsarenaen som institusjonell verdi - det store fellesprosjektet?

De to publikumsrettede bibliotekene kommer fra hver sine formelle og faste institusjoner, men skal sammen virke utad på en permanent basis. Vi har sett at mye av engasjementet som kan virke samlende er preget av ressursmangel, spesielt på fagbiblioteksiden, der det er et fast antall ansatte som har arbeidsoppgaver knyttet direkte til studenter og ansatte, og høgskolens krav.

Denne situasjonen har oppstått på grunn av tidspresset rundt vedtak, igangsetting og hektisk prosjektering. Valget om å gå for en løsning lik Härnösands, ble trolig tatt i en situasjon der man måtte bestemme ganske raskt hvilken organisasjonsform man skulle velge. Slike

situasjoner preges av usikkerhet, og at man da velger en ”suksessorganisasjon” er tegn på mimetisk isomorfi. Resultatet kan fort bli et valg der man ikke har oversikt eller ressurser til å gjennomføre de planlagte målene –sannsynligvis slik Drammensbiblioteket opplever i dag. Dette svarer også til det Nilsen skriver: *Hvis de to ulike handlingsmønstrene opprettholdes vil servicenivået på Drammensbiblioteket kunne oppfattes som helt vilkårlig, og kanskje forvirrende av brukerne* (s. 71).

Løsningen jeg nå vil peke på, bringer oss tilbake til Selznicks historiske institusjonalisme. Det viktigste er at man for de delene som skal virke sammen mot brukerne finner fram til en enhetlig ledelse, der det ikke er administrasjon som står i fokus. Rollen vil være å utvikle de institusjonelle verdiene som er viktige for den veien Drammensbiblioteket skal, og ikke de andre eierinstitusjonene. Dette bør være innenfor rammene av hva bibliotekene har av personalressurser i dag. Neste fase blir den mest krevende; verdiene man skal lede etter må kunne knyttes an til eierne og en rekke andre faktorer som brukere og den øvrige sektoren. Men om det lykkes, vil man også kunne utvikle et virkelig unikt sambibliotek.

I forhold til biblioteket som læringsarena og hva vi har sett Selznick påpeke i forhold til institusjonelt lederskap, vil jeg komme med den slutningen at utformingen av verdier og formål knyttet til ”biblioteket som læringsarena” burde ha kommet forut for selve samlokaliseringsprosessen. I den raske omveltningen Drammensbibliotekets organisasjoner opplevde, ville dette selvfølgelig ha vært en nærmest umulig oppgave, men både folkebiblioteket og høgskolebiblioteket hadde ”bibliotek og læring” inne på sine strategier.

Når man også vet at de eneste tjenestene man valgte å slå i sammen, var de publikumsrettede med en felles oppstilling av bøkene, én felles veiledningsskranke i 3. etasje og en uttalt policy om å fremstå som ett bibliotek utad, ville det trolig ha vært mer forenende å ha fokusert på å utrede hvilke felles verdier, roller og normer som man kunne enes om, og ha satt i gang både eksterne og interne tiltak

Et annet sambibliotekers erfaringer til inspirasjon

Det nye Dr. Martin Luther King, Jr. Library i San Jose, California, er et sambibliotek som oppstod på grunn av budsjettmessige nødvendigheter samt behov for nye lokaler både for folkebibliotekets hovedbibliotek og hovedbiblioteket til San Jose State University (the city’s campus of the California State University system). Sammenslåingen av disse to bibliotekene har flere interessante perspektiver, men viktigst var sammensmeltningen av funksjoner. I

artikkelen *Evolving reference, changing culture: the Dr. Martin Luther King, Jr. Library and reference challenges ahead* gir forfatterne en først en redegjørelse for hva de mener utgjør de to bibliotekenes forskjellige roller (Meserve, 2006). Folkebiblioteket skal søke å møte hele befolkningens behov for informasjon. Fagbibliotekarene har som hovedoppgave å være en støtte for lærestedenes undervisningsplaner, og å fremme forskningsarbeidet til de faglige ansatte og studentene. Videre omtaler Meserve forskjellen mellom folkebiblioteket og fagbiblioteket som "town and gown" – et uttrykk fra de gamle universitetsbyene der byens befolkning utgjorde "town", mens de universitetsansatte utgjorde "gown" – de med kappe. For å imøtekomme problemene disse forskjellene potensielt kunne skape, ville man prøve å skape et nytt konsept for referanseavdelingen som skulle ivareta både fagbibliotek og folkebibliotek – en sammenslått enhet. Slik denne oppgaven også viser til, fant de ut at nøkkelen til å utvikle felles institusjon ligger i å fokusere på de verdiene som man kan enes om. I the Dr. Martin Luther King jr. Library, tok dette form av en 15 måneder lang "cultural values development process".

Del V - Meninger

5.1 Konklusjoner og avslutning

Kan fokus på utvikling av en læringsarena være et institusjonelt bindemiddel? Til dette primære spørsmålet i oppgaven vil jeg svare både ja og nei. Ja fordi ”biblioteket som læringsarena” representerer et syn på biblioteket som er i tråd med en rekke felteksterne og feltinterne normer, og hvert av de tre samarbeidende bibliotekene i Drammensbiblioteket må forholde seg til denne delen av ”virkeligheten”. Summen av disse påvirkningsfaktorene gjør at det å satse på ”biblioteket som læringsarena” ser ut til å være en fornuftig vei å gå.

Ja, fordi, slik jeg har vært inne på tidligere, så må en institusjon ledes i forhold til de verdiene et institusjonelt lederskap velger å stake ut kursen etter. ”Biblioteket som læringsarena” vil kunne utvikles til å bli en slik verdi, fordi ”læring” er et aspekt ved alle aktiviteter knyttet til et bibliotek. Man katalogiserer ikke for katalogens skyld, men fordi den skal være et gjenfinningsverktøy for brukeren, og man kjøper ikke inn bøker for å fylle hyllene, men fordi brukerne av biblioteket skal kunne finne de dokumentene som er riktige i forhold til deres nivå og arbeid – ikke for få, ikke for mange, men de riktige dokumentene. Men om man *bare* velger å lede etter ”bibliotekets som læringsarena”, så vil man kunne gå i den ”altfor generelle mål”-fellen. Det høres kanskje bra ut i en overordnet plan, men om det ikke presiseres, så forblir det vanskelig å følge opp. Som den ene informanten sier *Det har jo vært veldig tydelig hele tiden at det er et hovedfokus for det nye biblioteket - læring, men hvordan det konkret skal komme fram, det vet jeg ikke.*

Nei fordi spesialiseringen av bibliotektilbudene mot de ulike brukergruppene styrer fagbiblioteket nærmere og tettere mot eierinstitusjonen, og folkebiblioteket i retning av økt kontakt med lokalbefolkningen. Dette er *ikke* et konkluderende punkt jeg anser som negativt. Men i en sambiblioteksetting, er det en utvikling man må bestemme seg for hvordan man ønsker å påvirke. De instrumentelle forutsetningene for fagbibliotekets eksistens er låst til eierinstitusjonens prioriteringer, og hvordan studenter og ansattes behov endrer seg. Jeg ser likevel for meg flere veier for å få ”biblioteket som læringsarena” til å bli en målsetning også for de tyngre fagbibliotekene. Forutsetningen blir da at også eierinstitusjonene må se fordelen med en slik verdiprioritering. For Høgskolebiblioteket i Buskerud, gjelder at Høgskolen i Buskerud må implementere ”biblioteket som læringsarena” i sine institusjonelle målsetninger.

En slik målsetning kan presiseres ved at man fokuserer på fordelene av å eksponere høgskolens bibliotek overfor lokalbefolkningen. Lokalbefolkningen vil bli kjent med høgskolen og tilbudene der, ved å kunne delta på kurs i biblioteket vil de kunne bli kjent med en høgskoles arbeidsformer og arbeidskrav, og de vil kunne tilegne seg kunnskaper før de starter studier eller søker stillinger ved høgskolen. Dette vil kanskje også fremstå som så viktig at man velger å tilføre ressurser.

Får dette plass i en felles planstyring (målstyring / virksomhetsplanstyring) der hvert av de 3 bibliotekene får mulighet til å bidra med sin spesielle kompetanse, vil man oppnå legitimitet i alle retninger (mot brukere, innad i organisasjonen på grunn av følt eierskap, og i forhold til bevilgende myndigheter). Dette er også i tråd med Selznicks 50 år gamle bidrag til samfunnsvitenskapene.

For folkebiblioteket, vil det være viktig å ha en langsiktig overordnet målsetning som står i tråd med rollen biblioteket er tiltenkt i kunnskapsbyen Drammen. Det vanskeligste er jo å sette av tid til et reelt og grundig målarbeid, men dette er noe av det mest vesentlige en institusjon kan gjøre. Det er viktig for å skape en lærende organisasjon, en organisasjon som lærer av sine feil, og en organisasjon som (iallfall delvis) bevisst velger hvilke verdier og normer de ønsker å institusjonalisere. En del av min tilbakemelding til Drammensbiblioteket har vært, siden første konferanse i mai, å peke på nettopp dette. Jeg foreslo å bruke læringsarenaen som en felles verdiplattform, og at arbeidet med en slik felles oppslutning om verdier knyttet til læring, muligens ville ha en samlende funksjon.

5.1.1 Den lange veien hjem – bibliotekets merverdi som læringsarena

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg stadig måtte vende tilbake til problemet rundt en definisjon av ”læringsarena”. I del II beskrev jeg læring som den prosessen som gjør at vi kan strukturere alle informasjonsinntrykkene sammen til kunnskap (enten den er taus eller fokusert og intellektuell). Kunnskap kan videre til dels uttrykkes gjennom dokumenter som informasjon strukturert på et høyt nivå, men for at et individ skal kunne nyttegjøre seg informasjonen i dokumentene i sin egen kunnskapsdannelse, forutsettes det at personen har tilstrekkelig med kunnskap fra før slik at han eller hun kan ”kommunisere” med dokumentet, det vil si: være i stand til å stille både spørsmål til seg selv og til teksten – hvordan henger dette sammen med det jeg kan fra før, hvordan utfyller dette min nåværende kunnskap, må jeg

revurdere min kunnskap – dvs. må jeg omstrukturere den nåværende kunnskapen for å kunne innpasse den nye, er dokumentets ”kunnskap” så troverdig at det er riktig å innpasse den i sin egen osv.

En læringsarena kan dermed sies å være overalt hvor det foregår mentale prosesser i forhold til intellektuell kunnskapsdannelse. Altså overalt – enten det skjer fordi individer kommuniserer med hverandre, eller med tekster i dokumenter (og dokumentene trenger ikke være tekstbaserte heller om man skal fortolke svært vidt). Hvordan forholder bibliotekene seg til dette? Hvorfor ønsker vi å benevne bibliotekene som læringsarenaer, og når vi gjør det – hva mener vi egentlig?

Selvfølgelig vil også de fysiske fasilitetene ha mye å si for hvordan brukere kan benytte biblioteket som læringsarena, men om jeg får lov til å fremstille følgende spørsmål: hva er det som gjør biblioteket til en bedre læringsarena enn en kantine? Kantiner dekker mange behov; stoler og bord, kanskje sofaer, kaffeautomater / kaffebarer – for det må alle moderne bibliotek ha, trådløst nettverk (det fins på de fleste utdanningsinstitusjoner), de er sosiale treffsteder og de er arbeidsplasser for grupper. I en kantine har man omtrent samme muligheter til å tilegne seg innholdet i dokumenter som i et bibliotek. Så hva er det vi tilbyr brukerne som gjør biblioteket til noe mer enn en kantine eller et boklager? Det tradisjonelle biblioteket har systemer for gjenfinning av dokumenter, og disse systemene er for det meste utviklet for at brukerne mest mulig effektivt skal gjenfinne dokumentene. Besvarelse av referansespørsmål fra brukere er også en tradisjonell oppgave der man har kommet i kontakt med brukere i varierende grad. Det er de bibliotekansatte som kan tilføre biblioteket en merverdi. Jeg mener at man i forholdet mellom bibliotek og læringsarena må finne ut hva biblioteket, det vil si menneskene som jobber i og med biblioteket, kan tilføre lokaler og boksamlinger av merverdi.

Dette innebærer at man må gå i dybden for virkelig å undersøke formidlingspotensialet som ligger i selve samlingene (både de fysiske og de elektroniske) og at man må kjenne de ulike brukergruppene godt. For et sambibliotek vil dette by på utfordringer fordi man har forskjellige forutsetninger for å kunne bli kjent med folkebibliotekbrukere kontra brukere av høgskolebiblioteket. Fagbiblioteket vil kunne komme i god direkte kontakt med sine brukere via integrert bibliotekundervisning i de ulike studieprogrammene, og har også muligheter via slik undervisning til å hente ut statistikk på forskjellige områder (for eksempel i hvilken grad

studentene oppfyller læringsmålene som er satt, og via tilbakemeldingsskjemaer og spørreskjemaer). Folkebibliotekbrukerne vil ikke kunne studeres som gruppe som sådan om man ikke går til det skrittet å ha en longitudinell undersøkelse av en statistisk representativ brukergruppe.

Drammensbibliotekets rolle i forhold til biblioteket som læringsarena var som vist tidligere i oppgaven delvis bevisst, men ikke gjennomforankret i de to organisasjonene som ble intervjuet, og jeg har konkludert med at det først og fremst er en ressursituasjon knyttet til den brukerrettede delen av Drammensbiblioteket som har hindret fokus på biblioteket som læringsarena

Felles for alle gode ideer og tiltak er at de krever ressurser for å gjennomføres. I en hverdag der institusjonelle verdier og fordelene ved de positive institusjonelle forholdene ikke får uttelling på budsjettposter, er det viktig å ta utgangspunkt i de kanskje litt for generelle formålene innen norske biblioteks planer og strategier. Vi må finne målhierarkier for de institusjonelle verdiene våre slik vi gjør for de instrumentelle, og det må være mulig å presisere de institusjonelle målene så mye at de kan uttrykkes som oppnåelige. Da blir det også enklere å være leder i den norske biblioteksektoren.

5.2 Videre forskning og utfordringer

Sambibliotek

Drammensbiblioteket er det første sambiblioteket som samlokaliserte bibliotek fra tre forvaltningsnivåer i Norge. Denne oppgaven har ikke tatt for seg fylkesbibliotekets rolle på noe vis, og heller ikke mine medstudenter som skrev om Drammensbiblioteket i 2007 (Nilsen; Evjen) involverte fylkesbiblioteket i særlig grad. Slik jeg ser det, burde det være gode muligheter for å se på fylkesbibliotekenes mulige rolle som aktør og ”konsulent” i eventuelt nye sambibliotek

Drammensbiblioteket

I løpet av sitt første driftsår har Drammensbiblioteket kommet et godt stykke på vei med å realisere prosjekter knyttet til læring. Aktivitetskalenderen bærer preg av et bredt tilbud til publikum både i forhold til folkeopplysning og kultur. Volare-prosjektet er i farten og man har satt i gang et prosjekt med ”leseledere”. Men det gjenstår fortsatt å se om

Drammensbiblioteket som *sambibliotek* klarer å nå frem med et *sambibliotek*tilbud til sine brukere. I den forbindelse ville det ha vært ideelt å benytte teoriene fra Selznick og ideer fra Dr. Martin Luther King jr. Library for å utforme et prosjekt knyttet til det å skape felles verdier innen et *sambibliotek*.

Small worlds og sambibliotek

Teoriene kalt ”small worlds” innen bibliotek- og informasjonsforskningen står frem som uhyre relevante for den type kvalitativ forskning som er presentert i denne oppgaven. Jeg ser for meg mulige forskningsprosjekter i forhold til flere aspekter ved *sambibliotek*. I hvilken grad vil for eksempel fagbibliotekarere søke informasjon utover sin ”fagbibliotekarkrets”, og hva er det i så fall som virker inn på denne atferden? Vil det etter hvert dannes nye ”small worlds” i et *sambibliotek* fordi man får nye kollegaer på tvers av de gamle organisasjonslinjene? –Og kan man da si at *sambibliotek* er i ferd med å bli en ny institusjon? Opprettholder man de gamle grupperingene fordi det er knyttet spesielle verdier til gruppen man forholder seg til? Dette er en så potensielt fruktbar teori at noen bør ta fatt i den og bruke den på norske forhold, det være seg brukere eller internt på bibliotekfeltet.

Kompetanseløft

Biblioteksektoren tilbyr stadig flere tjenester overfor en stadig bedre utdannet brukermasse. Denne situasjonen krever at vi er bevisste på vår egen posisjon, men viktigst av alt krever dette at vi har utdanning på høyde med dem vi skal betjene. Skal vi tillate oss å si at vi forvalter kunnskap, må vi vise at vi har egenskapene som er relevante for tilgjengeliggjøring av kunnskap. Som jeg har vært inne på tidligere, er kunnskap veldig mye mer enn informasjon, og bibliotekene har tradisjonelt vært informasjonsforvaltere. Skal vi kunne kalle oss kunnskapsforvaltere, må vi tilføre informasjonen ”noe” på veien til brukeren, eller så må vi samarbeide så tett med brukeren at vi er en del av hans eller hennes kunnskapsprosess. Hvordan dette eventuelt bør utvikles, krever nærmere utredning. For fagbiblioteksektoren vil det være aktuelt å undersøke hvordan bibliotekansatte kan bidra i forhold til informasjons- og kunnskapsdeling innen forskergrupper, mens for folkebiblioteksektoren er det kanskje en mulighet å se på om biblioteket kan ha en rolle som leder av ulike grupper der informasjonsinnhenting er en viktig del av aktiviteten. Kan man for eksempel samarbeide nærmere med foreninger for lokalhistorie, være igangsetter av kollokvier for fjernstudenter uten nettverk ved å fungere som en slags veileder?

Gjør fagbibliotekarers instrumentelle forankring at de i mindre grad kan bidra til *felles* bibliotekutvikling i henhold til læring? Fagbibliotekarfeltet sitter generelt på svært spesialisert kompetanse sammenlignet med folkebibliotekarene, hvordan kan man skape plass, tid og legitimitet til at disse kan bidra i utviklingen av sambibliotek som læringsarenaer, eller enda viktigere, hvordan kan man skape et sektorovergripende miljø for fokus på bibliotek og læring?

Mer institusjonell teori og bibliotek

Bibliotek er uten tvil organisasjoner av en institusjonell karakter, og jeg har opplevd det å lese institusjonell teori som særdeles fruktbart i forhold til mitt arbeid i et bibliotek. Den norske biblioteksektoren er pakket i mange lag av både formelle og uformelle institusjoner, og det gjør den høyaktuelle for slike nærstudier.

5.3 Avrundning

Som en avrundning av selve oppgaveteksten håper jeg nå at leseren har fått en forståelse av hvordan jeg ser for meg kunnskapsdannelse og bibliotekets rolle i et kunnskapssamfunn. Biblioteksektoren er i dag for marginal til å kunne virke som en slagkraftig premisslevrandør i kunnskapssamfunnet, men vi har en unik mulighet til å vise de som deltar på de arenaene vi skaper, enten de er intensjonelle læringsarenaer eller ikke, hvordan de på best mulig måte skal kunne optimere sin egen læring og dermed også utvide sin personlige kunnskap. Helt ideelt hadde det vært om bibliotekene på en planmessig og enkel måte kan bidra til lokale grupper for kunnskapsdeling eller praksisfellesskap.

Den største felles utfordringen den norske biblioteksektoren har, er kanskje å få formidlet til alle at vi leverer tjenester som er gratis og også at biblioteksektoren kun kan utvikle seg om det stilles krav til den. I så henseende har et sambibliotek en potensielt samlende egenskap fordi det skal tilby hele spekteret av sektorens tjenester til sine brukere.

Litteraturliste

- Adler, P. S. (2002). Market, hierarchy and trust : the knowledge economy and the future of capitalism. In *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge* (pp. 23-46). Oxford: Oxford University Press.
- Al-Hawamdeh, S. (2003). *Knowledge management: cultivating knowledge professionals*. Oxford: Chinoss publ.
- Audunson, R. (1999). Between Professional Field Norms and Environmental Change Impetuses: A Comparative Study of Change Processes in Public Libraries. *Library & Information Science Research*, 21(4), 523-552.
- Audunson, R. (2004). *Sømløs biblioteklov for sømløse bibliotek tjenester?* Oslo: ABM-utvikling.
- Behaviourism. (2008). *Behaviourism*, Encyclopædia Britannica. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://search.eb.com/eb/article-9014132>
- Bergh, G. (2006a). *Bibliotekreform 2014: del I strategier og tiltak*. Oslo: ABM-utvikling.
- Bergh, G. (2006b). *Bibliotekreform 2014: del II Norgesbiblioteket - nettverk for kunnskap og kultur*. Oslo: ABM-utvikling.
- Burnett, G., Jaeger, P. T., & Thompson, K. M. (2008). Normative behavior and information: The social aspects of information access. *Library & Information Science Research*, 30(1), 56-66.
- Burnett, G., Besant, M., & Chatman, E.A. (2001). Small worlds: Normative behavior in virtual communities and feminist bookselling. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(7), 536-547.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforl.
- Collett, J.P. (1999). *Historien om Universitetet i Oslo*. Oslo: Univeristetsforl.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Drammen kommune. (2008). *Kommuneplan 2007-2018*. Drammen kommune. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://www.drammen.kommune.no/buskerud/drammen/drammenk.nsf/id/967DB2607A0685AEC125744B004BF8F7?OpenDocument>
- Drammensbiblioteket. (2008). *Sambiblioteket i Drammen: Drammensbiblioteket 2005-2007 : Sluttrapport*. [Drammen]: Drammensbiblioteket. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: http://www.hibu.no/sfiles/2/13/9/file/abm-sluttrapport_ny.pdf

Egeland, L. (2004). *Det handler om læring*. Oslo: ABM-utvikling. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/abm-skrift/abm-skrift-9.html>

Eidslott, G. (1998). *Hjelpepropper for modernisering : ideologien bak politikken for universitets- og høgskolebibliotek i Norge 1954-1969*. Oslo: Universitetet i Oslo, Historisk institutt

Eriksen, T. B. (2002). *Vestens store tenkere: fra Platon til våre dager*. Oslo: Aschehoug.

Evjen, S. (2007). *Bilder av biblioteket: en kvalitativ undersøkelse av Drammensbibliotekets brukere og ikke-brukere*. Oslo: Høgskolen i Oslo

Folkebibliotekloven (1985). *Lov om folkebibliotek*. 1985. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19851220-108.html>

Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.

Gorman, G.E. & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. London: Facet

Hansson, J. (2005). Hermeneutics as a bridge between the modern and the postmodern in library and information science. *Journal of Documentation*, 61(1), 102-113.

Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forl.

Human intelligence. (2008). *Human intelligence*. Encyclopædia Britannica. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://search.eb.com/eb/article-9106318>

Høgskolen i Buskerud. (2007a). *Strategiplan 2005-2010*. Høgskolen i Buskerud. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: http://www.hibu.no/omhibu/strategi_planer/strategipl/

Høgskolen i Buskerud. (2007b). *FOU-strategi for Høgskolen i Buskerud 2007-2010*. Høgskolen i Buskerud. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: http://www.hibu.no/data/f/0/53/96/1_2401_0/Sak_51-07_Vedlegg_FoU-strategi.doc

Høgskolen i Buskerud. (2008). *Strategiplan 2008-2010: biblioteket*. Høgskolen i Buskerud. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: http://www.hibu.no/sfiles/90/60/1/file/strategiplan_2008-2010_biblioteket.pdf

Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis' conditioning and learning* (2nd ed. ed.). NY: Appleton.

Krogh, T., Theil, R., & Egeland, T. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. New York: Free Press.

Meserve, H. (2006). Evolving reference, changing culture: the Dr. Martin Luther King, Jr. Library and Reference Challenges ahead *The Reference librarian*, 45(93), 23-42.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. I: W.W. Powell & P.J. DiMaggio (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis* (s. 41-62). [Chicago]: The University of Chicago Press

Nilsen, C. A. H. (2007). *Mellom forankring og forandring : en kvalitativ undersøkelse av holdninger og verdisyn hos ansatte ved Drammensbiblioteket*. Høgskolen i Oslo, Oslo.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

NOU 1997: 25 dvs.: Buer-utvalget. (1997). *Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. [Oslo]: Departementet. (NOU 1997: 25). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1997/NOU-1997-25.html?id=141157>

NOU 2000: 14 dvs.: Mjøs-utvalget. (2000). *Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge*. [Oslo]: Departementet. (NOU 2000: 14). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/014/PDFA/NOU200020000014000DDDPDFA.pdf>

NOU 2007: 11 dvs.: Studieforbunds-utvalget. (2007). *Studieforbund: læring for livet*. [Oslo]: Departementet. (NOU 2007: 115). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/pages/2006252/PDFS/NOU200720070011000DDDPDFS.pdf>

Nyseter, T. (2005). *Folkebibliotek i kunnskapssamfunnet : en kvalitativ undersøkelse av voksne i livslang læring*. Oslo: Høgskolen i Oslo

Ordnett. (2008). *Ordnett*. Oslo: Kunnskapsforlaget. Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven: <http://www.ordnett.no/ordbok.html>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.

Selznick, P. (1997). *Lederskap*. [Oslo]: Tano Aschehoug.

Sivertsen, J. (1996). *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo: Gyldendal.

Svelge kamel (2008). *Svelge kamel* [debatt på postlisten BibliotekNorge]. Lokalisert på 14. desember 2008 Verdensveven: <http://www.nb.no/cgi-bin/wa?A2=ind0812&L=BIBLIOTEKNORGE&T=0&O=D&P=50206>

St.meld. nr 22 (1999-2000), dvs.: Kulturdepartementet. (1999). *Kjelder til kunnskap og oppleving: Om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 22 (1999-2000)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/19992000/022/PDFA/STM199920000022000DDDPDFA.pdf>

St.meld. nr 27 (2000-2001), dvs.: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 27 (2000-2001)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>

St.meld. nr 30 (2003-2004), dvs.: Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 30 (2003-2004)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFFS.pdf>

St.meld. nr 39 (1998-1999), dvs.: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Forskning ved et tidsskille*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 39 (1998-1999)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/Stmeld-nr-39-1999-.html?id=192405>

St.meld. nr 42 (1997-1998), dvs.: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 42 (1997-1998)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-42-1997-98-.html?id=191798>

St.meld. nr 48 (2002-03), dvs.: Kultur- og kirke departementet. (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. [Oslo]: Departementet. (St. meld.; nr 48 (2002-2003)). Lokalisert 14. desember 2008 på Verdensveven:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/048/PDFS/STM200220030048000DDDPDFFS.pdf>

Svartdal, M.A. (1998). *Læringspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Sveiby, K. E. (1997). *Tacit knowledge*. Lokalisert 14. desember 2008 på verdensveven:

<http://www.sveiby.com/Portals/0/articles/Polanyi.html>

Sætre, T. P. (2002). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog: et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekpedagogikk"*. Høgskolen i Bergen, Bergen.

Sætre, T. P. (2007). Bibliotekets rolle i studentenes læringsarbeid. I: (pp. s. 145-160). Bergen: Høgskolen i Bergen.

Universitetsloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler. Lokalisert på Verdensveven 14. desember 2008: <http://www.lovdatabasen.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-20050401-015.html#map0>

Vestheim, G. (1997). *Fornuft, kultur og velferd: ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Samlaget, Oslo.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press (s. 3-142)

Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press (s.1-64, 139-160)

Wilson, T.D. (1999). Models in information behavior research. *Journal of documentation*, 55(3), 249-270.

Zins, C. (2006). Redefining information science: from “information science” to “knowledge science”. *Journal of documentation*, 62(4), 447-461.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuguide Drammensbiblioteket uke 49 og 50

[] Tekst i klammer er kun til hjelp og uttales ikke, ta notater!

() Tekst i parenteser gir stikkord til intervjuer og til informant som eventuelt kan klargjøre / presisere spørsmålet

Informanten informeres om problematikken rundt anonymisering og om retten til å kreve deler eller hele oppgaven klausulert.

Om informanten:

Først vil vi gjerne vite litt om din bakgrunn / bibliotekfaglige historie:

1 [Kjønn]

2 Alder

3 Hvor tok du bibliotekarutdanningen og hvilken grad har du oppnådd innen bibliotekfag?

4 Hvilket år var du ferdig utdannet?

5 Har du tatt noen videreutdanning eller har du annen høyere utdanning i tillegg til bibliotekarutdanningen, som du har nytte av i din stilling?

6 Hvor lenge har du jobbet i biblioteksektoren?

7 I hvilke typer bibliotek har du jobbet, og hvor lenge på hvert sted? (fagbibliotek, forskningsbibliotek, institusjonsbibliotek, skolebibliotek, nasjonalbibliotek, folkebibliotek... evt. arkiv?)

8 Hvor lenge har du jobbet i Buskerud og ved folkebiblioteket / fagbiblioteket / fylkesbiblioteket?

9 Hvilken gruppe har du vært med i under planleggingsarbeidet?

10 Endrer din stilling seg etter sammenslåingen?

Roller og verdier hos de ansatte knyttet til Drammensbiblioteket (Clara)

Roller

(møteplass, livslang lærings arena, underholdning, fremme demokrati/likhetstanke og lignende, litteraturformidling, leseopplæring, formidle offentlig informasjon)

11 Hvis du som fag/folke/fylkesbibliotekar skulle prøve å sette ord på det, hva vil du beskrive som fag/folkebibliotekets viktigste roller i samfunnet?

12 Som folke-/fag/fylkesbibliotekar, hva ser du som den viktigste rollen ditt bibliotek har hatt i Drammen frem til nå? Hvilken rolle er det som først og fremst peker seg ut?

Verdier

(mangfold, toleranse, brukermedvirkning, folkeopplysning, kunnskap, ytringsfrihet, informasjonsfrihet, demokrati, fellesskap)

13 Hva tror du er de viktigste verdiene som fag/folkebiblioteket kan bringe med seg inn i den nye institusjonen?

14 Som folke-/fagbibliotekar i Drammen, hva ser du som de viktigste verdiene du har vært med på å realisere i løpet av arbeidet ditt frem til nå?

15 Opplever du at du som bibliotekar får nye redskap til å realisere disse verdiene gjennom det nye biblioteket? Eller opplever du at de nye rammene vil være barrierer i forhold til å realisere verdiene? Hvordan vil du beskrive de nye mulighetene/barrierene?

a) For fagbibliotekarene: Tror du at det vil være overvekt av folkebibliotekarer vil kunne være en slik barriere?

b) For folkebibliotekarene: Tror du at det at folkebiblioteket nå flytter inn på høgskoleområdet vil være en slik barriere?

16 Tror du omorganiseringen vil endre verdigrunnlaget for biblioteket (det verdigrunnlaget som er viktig for deg som bibliotekar) - i så fall på hvilken måte?

17 Hvordan opplever du at verdigrunnlaget som fag/folkebibliotekarene har med seg har blitt og tatt hensyn til og videreført i planleggingsarbeidet?

18 Er det noen verdier du tror kan bli spesielt utsatt/truet når man slår sammen bibliotekene? Hvordan? Hvorfor disse verdiene?

Sammenslåingens virkninger på roller og verdier

19 Kan du forsøke å beskrive noe av den rollen du tror det nye Drammensbibliotekets vil komme til å fylle?

- a) Du er folkebibliotekar, hva ser du for deg blir den viktigste funksjonen for befolkningen?
- b) Du er fylkesbibliotekar, hvordan vil fylkebibliotekets rolle endre seg ved at det blir en del av Sambiblioteket?
- c) Du er høgskolebibliotekar, hva slags rolle tror du det nye biblioteket kan få for studentene på HiBu?)

20 Hva ser du på som den viktigste rollen det nye biblioteket burde fylle i forhold til ulike brukere/brukergrupper?

21 Kan du beskrive litt av hvordan du opplevde selve sammenslåingsprosessen og møtet mellom tre mer eller mindre ulike institusjoner og fagmiljø? Har det for eksempel vært vanskelig å bli enige om ting? Hvordan og hva?

22 Hvordan opplever du at de faglige verdiene du står for som fag/folkebibliotekar har blitt hørt og tatt hensyn til i planleggingsarbeidet?

23 Hvordan har dere tenkt å løse eventuelle konflikter som kan oppstå mellom de ulike fagmiljøene i forhold til hva bibliotekets viktigste rolle skal være?

24 Hvilke typer konflikter har eventuelt allerede oppstått?
Hvordan har de blitt løst?

Endring for brukerne

25 Kan du fortelle litt om endringen av lokalisering? Hvordan tror du det at folkebiblioteket nå flytter inn på høgskolebiblioteket vil påvirke hvordan (bibliotekets rolle i lokalsamfunnet)/(bibliotekets rolle for studentene) oppfattes av brukerne?

26 Tror du brukerne vil oppleve at bibliotekets rolle i Drammen har endret seg? I så fall hvordan?

27 Hva slags slike endringer tror du ulike brukergrupper, nå tenker jeg på grupper som f.eks studenter eller innvandrere, vil kunne oppleve i møtet med det nye biblioteket?

- a) Hvordan vil for eksempel forskjellen i antall ansatte fra henholdsvis fagbiblioteket og folkebiblioteket påvirke tilbudet til de respektive brukerne?

28 Er det noen ulikheter mellom rollen fag/folkebibliotekarene har i forhold til brukerne? Hvordan kommer slike ulikheter frem?

29 Er det noen brukergrupper eller brukerbehov som burde prioriteres spesielt etter sammenslåingen? Tror du det vil kunne oppstå konflikter knyttet til ulike brukergrupper og realiseringen av disse behov?

Drammensbiblioteket som læringsarena (Line)

Roller

30 Drammensbiblioteket som læringsarena, hva tenker du på da? [jeg ønsker å finne ut hva den enkelte oppfatter med begrepet læringsarena - kun en betegnelse på et bygg, en situasjon, eller en kompleks beskrivelse av det å tilby komplette muligheter til alle i en læringssituasjon???)

31 Tror du det er forskjell mellom

a) folkebibliotek som læringsarena og fagbibliotek som læringsarena?

b) fagbibliotek som læringsarena og folkebibliotek som læringsarena?

Hva består forskjellen eventuelt i?

31 Beskriv din rolle knyttet til publikumskontakt frem til nå. Er du for eksempel ofte i kontakt med brukere som er i en læringssituasjon? (veiledning, infokompetanseopplæring, databaser, nettsøk, referansespørsmål).

32 På hvilken måte tror du denne rollen kommer til forandre seg i det nye biblioteket - hvorfor / hvorfor ikke?

33 Hvordan vil du si tenkningen om folkebibliotekets / fagbibliotekets rolle som læringsarena nedfeller seg i planer og strategier? Har det vært fokus på dette med læringsarena / læringscenter frem til nå? Hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk?

34 Tror du sammenslåingen kommer til å endre måten ditt bibliotek fungerer på som læringsarena? Hvordan?

Virkninger av sammenslåingen

35 Hvordan kan du som folkebibliotekar / fagbibliotekar / fylkesbibliotekar være med på å utforme læringsarenaen i biblioteket?

36 Hvordan vil du selv merke forskjellen etter at det nye biblioteket tas i bruk? Er det et potensial for å fremme fagbiblioteket / folkebiblioteket? Ser du noen trusler / fordeler?

37 Har du noen formening om arbeidspresset i veiledning / skranke vil øke eller minke etter hvert som Drammensbiblioteket får manifestert seg og brukerne blir kjent?

38 Har du gjort deg noen tanker om hvordan man kan samarbeide med eksterne institusjoner / organisasjoner med tanke på å tilby et læringsmiljø? Jeg tenker for eksempel på voksenopplæring i forskjellige former (videregående, høgere utdanning, hobbystudier)

39 Fører sammenslåingen til at man får nye redskaper til å realisere læringscenterrollen? Hvordan? Hva er det som eventuelt blir nytt? Hva består de nye mulighetene i? Skaper Drammensbiblioteket nye utfordringer i forhold til å realisere læringscenterrollen? Hvordan? Hva består eventuelt utfordringene i?

Brukere

40 Som fagbibliotekar / folkebibliotekar, hvordan tror du det blir å forholde seg til brukere fra det andre biblioteket i veilednings- og referansesituasjoner? Krever sammenslåingen mer av bibliotekaren?

41 Hvilken brukergruppe ser du på som mest krevende (høgskoleansatte, studenter, lokale brukere, spesielle brukergrupper???)

42 Hvordan kan folkebibliotekarenes erfaringer i veiledningstjenesten være til hjelp for fagbibliotekarer og omvendt?

43 Hvordan kan man lettest dele erfaringer med hverandre? (for eksempel ved å betjene hverandres lånere, seminarer etc)

44 Hvordan kan du best formidle din kunnskap om dine brukere til bibliotekarene fra det andre biblioteket?

45 På hvilken måte ser du fram til å veilede det andre bibliotekets brukere?

46 Hva mener du skiller en fagbibliotekbruker fra en folkebibliotekbruker?

47 I det nye biblioteket vil det være mange brukergrupper representert samtidig, hvordan vil du prioritere blant disse i en hektisk situasjon? [- jeg ønsker å få frem om man anser brukere tilknyttet høgskolen som viktigere brukere og om folkebibliotekarene frykter høgskolens innvirkning på folkebibliotekets verdier jf Hansson 554 ff],

48 Hva mener du man må prioritere i en presset budsjettsituasjon? For eksempel skjønnlitteratur, faglitteratur, it-utstyr, prosjekter knyttet til spesielle brukergrupper, informasjonskompetanse...

49 Hvor høyt prioritert er biblioteket som læringsarena i planarbeidet?