

”Jeg sidder aldrig og drikker en kop kaffe på lærerværelset”

Gymnasiebibliotekarerne og det refleksive læringsmiljø: en figurationssociologisk analyse

Af Melissa Just og Hans Elbeshausen

Abstract

Denne artikel handler om gymnasiebiblioteker og deres rolle i det refleksive læringsmiljø. Undervisning og læring på de danske gymnasier har forandret sig løbende og med voksende hastighed. Det har biblioteksverdenen og uddannelsesbibliotekaren fået at mærke; udviklingen af det refleksive læringsmiljø har været medvirkende til at skabe nye opgaver for uddannelsesbibliotekaren, samtidigt med at hendes faglige ståsted skal nyfortolkes og justeres. På trods af de muligheder, som det refleksive læringsmiljø samt gymnasireformen fra 2004 giver, er det ikke sådan lige til, at uddannelsesbibliotekaren kommer af med rollen som outsider. Artiklen tager således afsæt i den paradoksale konstatering, at der i uddannelsessammenhæng tit tales om informationskompetence og videnshåndtering, men at den profession, hvis faglige ståsted er tæt knyttet til disse kompetencefelter, ikke i ønskeligt omfang får lov til at realisere dens ekspertise.

*Melissa Just er bibliotekar på Danmarks Tekniske Informationscenter. melissakia@gmail.com
Hans Elbeshausen er lektor ved Danmarks Biblioteksskole, Videnshåndtering, biblioteksudvikling og læreprocesser. he@db.dk*

Indledning

I bogen ”Undervisning i det refleksivt moderne” udfolder Jens Rasmussen (2004) tesen, at refleksivitet som en anden muldvarp har undergravet såvel den traditionelle som den funktionelle tilgang til undervisning og læring. I dag er det ikke længere nok at henvise til et bestemt dannelsesideal, en accepteret undervisningskanon eller til skolens funktion i samfundet. Uddannelsernes sociale og kulturelle opgaver samt deres indre struktur er i de tilbageliggende årtier blevet hurtigere og hurtigere redefineret. Læringsopgaverne er blevet mere mangfoldige og ”kan finde sted i en mangfoldighed af kontekster i samfundet” (Rasmussen s. 311). De pædagogiske beslutninger er blevet mere kontingente og den faglige professionalitet udsat for et øget forandringspres. Øget refleksivitet viser sig i et ændret syn på det indre læringsmiljø. Zeuner et al. (2006) gør under henvisning til Qvortrup opmærksom på, at undervisningens struktur falder forskelligt ud, alt efter om den tilrettelægges med udgangspunkt i lærerintentionaliteten eller styres af de elevinitierede videnskonstruktioner.

Uddannelsesbibliotekarens opgaver og roller skal netop ses i forlængelse af den større kompleksitet, kontingens og refleksivitet i undervisningsfeltet. Den eksplosionsagtige udvidelse af informationsmængden og kommunikationsteknologiens udbredelse har gjort det nødvendigt at revurdere og ændre bibliotekets funktion i skolens hverdag. Det øgede fokus på informationskompetence, informationsbehov og informationssøgning viser blandt andet, at videns-

håndteringen er ved at blive professionaliseret. Informationernes frie tilgængelighed har indflydelse på at organisere undervisning. Et grundigt kendskab til basale principper for videnshåndtering og informationssøgning hører i dag til de færdigheder, som et gymnasium skal formidle.

Bibliotekarens ambivalente rolle i det reflekseive læringsmiljø har været et vedvarende tema blandt bibliotekarne selv. Ambivalensen tematiseres dog forskelligt. For eksempel efterspørges uddannelsesbibliotekarens traditionelle service. Men de kompetencer, hun prøver at formidle, bliver ikke taget særlig alvorligt. ”Her har vi kæmpet for at lære de studerende at fiske, men oplever gang på gang, at de egentlig kun er interesseret i fisken.” (Undervisningsbibliotekaren nr. 2-2007, s. 3) Der er tale om kamp og frustration; der kæmpes for, at informationskompetencen formidles på en professionel måde, og der kæmpes samtidig med frustrationen over, at de studerende og lærerne ikke tager kompetencen til sig. I en artikel i Bibliotekspressen (nr. 17- 2003; s. 516) finder man ti bud på, hvordan uddannelsesbibliotekaren bedst navigerer i undervisningens verden. Disse bud viser alle sammen, at bibliotekaren ikke er synlig på undervisningsscenen. Biblioteksfunktionen er ikke nok integreret i den pædagogiske hverdag. Bibliotekaren opfordres til at manifestere sig og føle sig ansvarlig for den faglige udvikling af informationskompetencen.

I artiklen ”Gymnasiebibliotekarne og temaet undervisning” (Schreiber og Henrichsen 2006), der bygger på en empirisk undersøgelse, fremhæver forfatterne, at uddannelsesbibliotekaren føler sig som en del af undervisningssystemet i forhold til eleverne, men at deres relation til lærerne er præget af større usikkerhed. I forhold til lærerne ”bliver undervisningen dermed let til ’de andres ord.’” (s. 206). Uddannelsesbibliotekaren tematiserer nemlig først og fremmest undervisning ud fra folkebibliotekarens diskurs om ”alles ret til ydelsen”.

I evalueringsrapporten ”Det reflekseive læringsmiljø” - et projekt mellem Otterup Bibliotek og Nordfyns Gymnasium” (Gottlieb 2003) - kan man blandt andet læse om, hvordan der kæmpes om definitionsmagten over undervisningen. Gymnasiets højstrukturerede undervisningskultur vurderes ud fra den åbenhed og uforudsigelighed, der knytter sig til informationssøgningen på nettet. Evaluatoren kommer så frem til, at

projektet ”Det reflekseive læringsmiljø” handler om andet og mere end bibliotekarens rolle samt studiekompetencer i det gymnasiale uddannelsessystem. Det centrale tema handler om den måde, hvorpå man lærer i et hyperkomplekst samfund (Gottlieb s. 53). Set med disse briller, så er bibliotekaren en af de mange aktører, der medvirker til at etablere en ny læringskultur i det sociale domæne *gymnasiet*.

Når refleksevitet har sneget sig ind i relationerne mellem aktørerne på undervisningsscenen, så gælder dette uddannelsesbibliotekaren selv, hendes faglige relationer til underviserne og eleverne og i begrænset omfang også til bibliotekarne på folkebiblioteket. Hun er med andre ord havnet i en noget ambivalent rolle. Uddannelsesbibliotekaren er en outsider, der udfordrer den traditionelle undervisningskultur og bliver udfordret af den.

Vi vil i nærværende artikel analysere og diskutere uddannelsesbibliotekarens relation til den etablerede undervisningskultur ud fra et figurationsanalytisk perspektiv. Vi starter med at skitsere vores figurationssociologiske ståsted med særlig henblik på figurationen *den etablerede og outsideren*. Vores teoretiske valg begrundes i, at det reflekseive læringsmiljø har fremkaldt en fluktuerende magtbalance og en nyjustering af den fremherskende figuration mellem bibliotekar og lærer. Dernæst gøres rede for vores metode. I analysedelen uddybes gymnasireformens kompetenceorientering og dens betydning for bibliotekarens deltagelse i læringssituationer. Vores antagelse er, at den etablerede magtbalance mellem bibliotekar og gymnasielærer ændrer sig, når informationskompetence og videnshåndtering betragtes som centrale kvalifikations- og kompetenceområder.

Relationen mellem de etablerede og outsiderne

Vi har valgt et figurationssociologisk ståsted for at analysere *uddannelsesbibliotekarens* forsøg på at ændre egen rolle på undervisningsscenen og at blive accepteret som ligeværdig partner i læringssammenhæng. Vores valg sigter på at undgå analysemodeller, der fokuserer ensidigt enten på personer som spontane og selvhandlende aktører eller på strukturer, sociale systemer eller sproget som determinerende for aktørernes handlinger (Emirbayer 1997; s. 285).

Et eksempel på den første analysetilgang er ”Uddannelsesbibliotekarens 10 bud”. Her gives der hånd-

faste anvisninger til den bibliotekar, der ønsker at indgå på lige fod med gymnasielæreren i at fremme elevernes læring. Det er først og fremmest bibliotekarens vilje og initiativer, der er kilden til forandringer. Sociale relationer, kontekstuelle faktorer og etablerede magtbalancer spiller ingen afgørende rolle for dette selvhandlede aktørperspektiv. Et eksempel på et syn på sociale systemer som selvskabende og selvudviklende entiteter, er Schreiber og Henrichsens analyse af bibliotekarens syn på læring og undervisning (2006; s. 206ff.). I overensstemmelse med Luhmanns funktionalistiske systemtænkning opløses handlings- og forandringsperspektivet i et kalejdoskop af optikker og iagttagelsesperspektiver. Derved lykkes det Schreiber og Henrichsen at synliggøre kompleksiteten og kontingensen i bibliotekarens tematisering af undervisning og læring. Det lykkes dog ikke i samme grad at gøre bibliotekarens anvendte optikker eller analysekategorierne til genstand for analysen. De kampe og konflikter, der har ført til bibliotekarens mere selvbevidste pædagogiske ageren, bliver derfor usynlige. Uddannelsesbibliotekarens eget bidrag til at ændre praksis og magtfordeling fortaber sig i det uvise.

Figurationssociologien vægter det relationelle perspektiv i socialvidenskabene. Dualismen mellem aktør og struktur samt individ og samfund forsøges undgået ved at fremhæve, at sociale handlinger er forankret i situationer, er del af et magtspil, og at de påvirker den historiske udvikling.

Agency is always a dialogic process by which actors immersed in the durée of lived experience engage with others in collectively organized action contexts, temporal as well as spatial. Agency is path dependent as well as situationally embedded.... (Emirbayer 1997; 294)

Begreberne *konfiguration* eller *figuration* stammer fra sociologen Norbert Elias, der udviklede og anvendte begreberne i kampen mod sociologiens statiske samfundsopfattelse. Samfund er for ham ikke en ansamling af mennesker, der lever sammenhængsløst ved siden af hinanden, eller et "system", der eksisterer uafhængigt af mennesker. Samfund defineres som et variabelt netværk, der dannes af mennesker, som er interagerende og dermed interdependente: "I centrum for de skiftende relationer eller, sagt på en anden måde, for figurationsprocessen står en fluktuerende spændingsbalance, en frem og tilbage i magt-

balancen, som hælder snart til den ene og snart til den anden side. Fluktuerende magtbalancer af denne slags er en del af de strukturelle vilkår for enhver figurationsstrøm." (Elias 1996, s. 143; vores oversættelse).

Vi vil i den efterfølgende analyse koncentrere os om figurationen *de etablerede og outsiderne*. Elias har gentagne gange analyseret outsiderrollen, som han beskriver ud fra et centraliseringsperspektiv. Grundtanken er, at enhver hierarkiseringsproces er ledsaget af idealisering og af symbolsk opgradering af nogle persongrupper samt nedgradering og eksklusion af andre; hver centralisering producerer relative outsiders (Rehberg 1996, s. 23). I 1965 introducerede Elias sammen med John Scotson konceptet i forbindelse med en undersøgelse af et typisk arbejderkvarter i Storbritannien. Det centrale analytiske fokus er her forskellige gruppers sociologiske aldre og de magtressourcer, der har været knyttet dertil.

I vores casestudie kan det centrale analytiske fokus sammenfattes i spørgsmålet om, hvor længe bibliotekarprofessionen og dens enkelte repræsentanter har været direkte involveret i elevernes undervisning og læring. Uddannelsesbibliotekaren er i den henseende den relativt nyankomne. Gymnasireformen fra 2004 sætter fokus på kompetencebegrebet. Gymnasielæreren forventes at have redefineret sin faglighed ud fra reformens kompetenceperspektiv. I den henseende er han en nyankommen. Med reformen åbnes der op for nye muligheder og en nyjustering af den etablerede fordeling af den symbolske magt. Vi vil efterfølgende gøre rede for den retoriske debat vedrørende undervisning i informationskompetence - ud fra uddannelsesbibliotekarens italesættelser.

Metodiske overvejelser

Analysematerialet består af fire interviews med uddannelsesbibliotekarer fra forskellige gymnasier i Syddanmark. Gymnasierne er blevet udvalgt ud fra det kriterium, at de har en uddannet bibliotekar tilknyttet deres bibliotek eller studiecenter. Udvalgeskriteriet er alene begrundet i casestudiets formål og afspejler ikke sammensætningen af de personalegrupper, der normalt tager sig af biblioteksbetjeningen ved gymnasier. Interviewene varede fra ca. en time til fem kvarter. Der blev arbejdet med åbne spørgsmål og en spørgeguide.

Det fremgår ellers af en større spørgeskemaundersøgelse (Schreiber 2005, s. 12ff.), at 35 % af bibliotekerne ikke har nogen professionel bibliotekarisk bistand overhovedet. Kun 19 % af de adspurgte skoler har ansat en faguddannet bibliotekar. I 30 % af tilfældene står gymnasielæreren for biblioteksfunktionen, i 30 % har skolerne en betjeningsaftale med det lokale folkebibliotek. De resterende 21 % dækker over forskellige kombinationsmuligheder, hvilket også indbefatter, at man ingen fast ordning har. Det vil sige, at biblioteksbetjening ved gymnasier er et mere broget anliggende, end det kommer til udtryk i den metodiske tilgang, vi har valgt.

Ser vi nærmere på de enkelte gymnasier med henblik på, hvor mange timer der er afsat til biblioteksbetjening af faguddannet personale, så tegner der sig følgende billede. På gymnasiet M har man afsat 8½ time til en faguddannet bibliotekar, i 6½ time tager en gymnasielærer sig af en del af opgaverne. Biblioteket har åbent 27 timer om ugen; der er opstillet computere. Der betjenes ca. 700 elever og 82 elever skal dele en time professionel biblioteksbetjening om ugen.

Gymnasiet N deler biblioteksfunktionen med andre skoletyper, der tilsammen udgør et uddannelsescenter. Her betjenes der ca. 1000 elever af en fuldtidsansat bibliotekar. Det vil sige, at 27 elever skal dele en time professionel biblioteksbetjening om ugen. Uddannelsesbiblioteket og det lokale folkebibliotek ligger bygningsmæssigt i forlængelse af hinanden. Bibliotekaren har træffetid i uddannelsescenteret i 1½ time hver dag, men kan også kontaktes på det lokale folkebibliotek.

Gymnasiet O har tilknyttet en bibliotekar i 25 timer om ugen, de resterende timer arbejder hun på det lokale folkebibliotek. Desuden er en af underviserne tilknyttet biblioteksfunktionen. Der betjenes knap 1000 elever. 40 elever skal dele en times professionel biblioteksbetjening om ugen. Sammenlignet med de øvrige af os udvalgte gymnasier har man i det her tilfælde sørget for en mere omfattende biblioteksbetjening udført af faguddannet personale. Biblioteket har åbent i knap 6 timer hver dag.

Gymnasiet P har ansat en faguddannet bibliotekar i 8 timer om ugen. Der betjenes godt 600 elever; 80 elever skal dele en times professionel biblioteksbetje-

ning om ugen. Der er en anden underviser tilknyttet biblioteksfunktionen.

Det fremgår af førnævnte spørgeskemaundersøgelse, at der i 84 % af tilfældene er afsat mindre end 1 årsværk til biblioteksfunktionen, og i de tilfælde, hvor der er afsat mere end 1 årsværk, varetages funktionen i ca. 60 % tilfælde af en faguddannet bibliotekar. Det er heller ikke ualmindeligt, at der eksisterer et tæt samarbejde mellem det lokale folkebibliotek og uddannelsesinstitutionen (Schreiber 2005, s. 14).

Biblioteksbetjening i forbindelse med uddannelse kan omfatte mange opgaver. I vores casestudie har vi lagt vægt på de opgaver, der relaterer sig til informationsbehov, videnorganisering og informationsøgning. Det er tydeligt, at faguddannede bibliotekarer i større udstrækning kan tilbyde hjælp til informationsøgning, f.eks. i form af vejledning eller kurser, end det er tilfældet, når biblioteksfunktionen udelukkende varetages af en gymnasielærer. Skoler med en faguddannet bibliotekar er mere aktive med hensyn til at tilbyde kurser i informationsøgning. Det gælder specielt kursusvirksomhed, der retter sig mod skolens lærere. Spørgeskemaundersøgelsen (Schreiber 2005, s. 32 ff.) afspejler meget godt vores respondenteres udsagn. Spørgeskemaundersøgelsen konstaterer også, at samarbejdet mellem undervisning og bibliotek ikke sker fyldestgørende. Denne opfattelse stemmer overens med de beretninger, som vores fire uddannelsesbibliotekarer er kommet med.

Sammenfattende kan det siges, at informationskompetence er ved at blive etableret som et område, der kræver selvstændig faglighed på gymnasiet. Spørgsmålet er, om denne kendsgerning også har ført til større accept af uddannelsesbibliotekaren. Dette spørgsmål forsøges besvaret ved at analysere de fire bibliotekarers fortællinger om deres arbejdsrelationer.

Undersøgelsens resultater

En bibliotekars outsider-position kan vise sig på mange niveauer. Vi starter med de overordnede lov-mæssige rammebetingelser, kommer derefter ind på ansættelsesvilkårene, drøfter efterfølgende relationerne mellem bibliotekar - ledelse og afslutter med en analyse af bibliotekar - underviser - elevrelation.

Gymnasieloven - om kvalifikationer og kompetencer

Selvom der i dag ofte tales om vidensamfund, informationskompetence eller om det reflekserive læringsmiljø, så inkorporeres biblioteker ikke nødvendigvis i diskursen om viden, når det gælder andre faglige domæner. For eksempel er biblioteksfunktionen ikke nævnt i gymnasielovgivningen fra 2004. Det fremgår af lovttekstens kapitel 1, at eleverne skal udvikle faglig indsigt og studiekompetence gennem faglig og pædagogisk progression. Desuden skal de tilegne sig og anvende forskellige arbejdsformer; ydermere skal de lære at fungere i studiemiljøer, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsoge viden er centrale. Ordet information eller informationskompetence nævnes dog ikke eksplicit. (http://www.folketinget.dk/Samling/20031/lovforslag_som_vedtaget/L33.htm)

Selvstændig opsoening af viden anses for at være en vigtig studiekompetence; man kan dog frygte, at tilegnelsen og organiseringen af viden udelukkende relateres til de etablerede fag og fagkombinationer. Sker dette, vil biblioteksfunktionen unægtelig miste endnu mere fodfæste i uddannelsessammenhæng og blive til en ren serviceindretning. Lovens bestemmelser og den politiske håndtering af viden i skolens læringsmiljø er to ret forskellige ting. De enkelte uddannelsessteder har trods alt muligheden for selv at fremhæve vigtigheden af selvstændig informationssoening og videnorganisering og lade dette fremgå af deres målsætninger og overordnede kompetenceprofil. At biblioteksfunktionen ikke er nævnt i lovtteksten er ikke ensbetydende med, at bibliotekaren fremover ikke må bidrage til undervisningen i informationsformidling og videnshåndtering.

Vi vil efterfølgende argumentere for at lovtteksten set med institutionelle briller befæster bibliotekarens rolle som outsider. Ser man derimod på lovtteksten fra et læringsperspektiv, så åbnes der op for interessante samarbejds muligheder i det ellers så fagopdelte gymnasie miljø. Dette samarbejde kunne ligefrem revitalisere biblioteksfunktionen og styrke formidling af informationsvidenskabelige kompetencer. Det er med andre ord ikke lovtteksten, men konflikten mellem faglig viden og meta faglige kompetencer, der står i centrum for analysen af figurationen outsider etableret.

Set med institutionelle briller, ville bibliotekets rolle som formidler af informationskompetence og videnorganisering uden tvivl have været bedre legitimeret, hvis disse eller lignende begreber var anført i lovtteksten som et særligt undervisningsområde. Det fremgår tydeligt af vores interviews, at lærere og elever har svært ved at fokusere på det specifikke ved kildekritikken i forbindelse med informationssoening og internetressourcer. Overlapningerne gør, at bibliotekaren tit havner i en underlig konkurrencesituation med de etablerede fag. Muligvis kunne man undgå denne type konkurrence, der tit bliver til et slagsmål om timer, hvis informationskompetence havde status som et selvstændigt undervisningsområde med et specifikt indhold og en særlig didaktik.

”Der er lærere der siger til mig, hvorfor er det egentlig dig, der skal gøre det, vi gør det jo også i vores timer; og så er der jo kun en ting at sige, og det er at bevise at man er bedre end dem. Der er ikke andre til at sige det. Det må man så kæmpe imod. ... Og det er der lærere der også ved og bruger det, sådan lidt for sjov, men jeg ved godt, hvad de mener, og så må man give igen.” (Bibliotekar X; Bilag 2, s. 7)

Så længe det informationsvidenskabelige kompetenceområde ikke er blevet institutionaliseret og har fået status af et autonomt fagområde, så længe vil der være en åben konkurrence om dets indhold og formidlingsform. I denne konkurrence bliver bibliotekaren til outsider, fordi det er fag og ikke kompetenceprofiler, der er i konkurrence med hinanden. Bibliotekaren X, som måske er den mest reflekterende af vores respondenter, er godt klar over, at det ikke er nok at bevise, at man er bedre end dem. Hun mener, at det ville være en god ting, hvis informationskompetence var eksamensstof. Den konstruktive dialog med elever og lærere om informationskompetence, som har præget modelforsøget ”Det reflekserive læringsmiljø” på Nordfyns Gymnasium, kan i et vist omfang modvirke konkurrencesituationen. Dialogen kommer dog ikke af sig selv, den skal først forankres i organisationen. Det er, som vi senere vil komme tilbage til, en ledelsesopgave.

Ser vi på lovtteksten med læringsteoretiske briller, så kan man nemt få øje på en anden logik. Loven forsøger at kombinere to forskellige tilgange til formidling og læring. Der differentieres mellem kvalifikationer og kompetencer, mellem fag og fagligheder og mel-

lem lærerintentionalitet og elevintentionalitet. Der tales om faglig dybde og om et samspil mellem fagene. Eleverne skal lære at forholde sig reflekterende og ansvarlige i relation til deres omverden. Vi nøjes her med kort at beskrive forskellen mellem kvalifikationer og kompetencer.

Begrebet *kvalifikation* dækker over, at den lærende tilegner sig specifik faglig viden, der først og fremmest er forankret i et fags indre struktur og udvikling. I historieundervisningen hører man om årstal og historiske hændelser, om kilder, perioder og kronologier. Faglig viden er altid til en vis grad autonom viden, idet dens struktur afspejler fagets traditioner, metoder og tankeformer. Kvalifikationer er relateret til en viden, der er internt forankret. Den interne legitimering af viden relativiseres dog, så snart der er tale om *kompetencer*. Kommunikativ kompetence, kritisk sans eller historisk bevidsthed - her drejer det sig ikke om klart afgrænsede vidensområder. Den lærende tilegner sig kritisk sans eller historisk bevidsthed indenfor forskellige faglige domæner. Kompetence begrundes tit eksternt, dvs. med reference til samfundsmæssige behov. Kompetence kan defineres som evnen til at tilegne sig faglig viden og arbejde produktivt med den (Qvortrup 2001, s. 107). I gymnasieloven nævnes begreber *som perspektivering og refleksion, kritisk sans og samfundsorientering*. Dermed indikerer man, at *kompetence* skal tænkes ind i formidlings- og læringsprocessen.

Det er netop kompetencebegrebet, som giver uddannelsesbibliotekaren en ny og alternativ adgang til gymnasiets faglige univers. Informationskompetencen samt evnen til at kunne organisere viden - dette er færdigheder, som eleverne har brug for i mange faglige kontekster i skolen. De er desuden en central forudsætning for at kunne klare sig i videnssamfundet. Projektarbejde og de store opgaver baserer sig på en selvstændig håndtering af viden og informationer. Bibliotekar X er derfor ret flink til at promovere informationssøgning ved at referere til gymnasieloven og dens kompetencebegreb.

”I skal ind på *Alt om København* for at finde ud af, hvornår koncerten er, og I skal måske også finde en restaurant. Hele den der proces, de der lag, det er jo helt basal informationskompetence. Det er jo bare almindelig viden”, siger de. ”Nej, der er en kompetence I har fået, og på samme måde med jeres opgaver.” Men lærerne har lige

så svært ved at forstå det forløb.” (Bibliotekar X, Bilag 2, s. 16)

Sammenfattende kan man sige, at den manglende lovmæssige legitimering af biblioteksfunktionen gør det svært for bibliotekaren at blive accepteret som en kompetent repræsentant for et fag, selvom hendes faglighed er forankret i et videnskabeligt domæne. Men kompetencebegrebet åbner døre og giver bibliotekaren adgang til den ellers meget fagopdelte gymnasieverden. Det fremgår af vores interviews, at hun kan spille en aktiv rolle i forbindelse med nogle af de informationsrelaterede formidlingsopgaver. Dog virker hendes anmodning om at spille denne rolle kun legitim, når to forudsætninger er opfyldt: for det første skal hun bevise, at hun er bedre til opgaven end de andre faggrupper; for det andet skal der være en forståelse for, at læring er mere end en effektiv overførelse af viden. Ændringer i outsider-etableret figurationen vil ske, så snart der kan opnås en konsensus om, at læring både består i at tilegne sig viden (kvalifikationer) og i at erhverve sig en viden om videnshåndtering (kompetencer).

Marginaliseringens struktur

Ifølge Elias og Scotson viser magtforholdene mellem personer eller grupper sig på den måde, aktørerne er knyttet til hinanden. Magten kan være af materiel, symbolsk eller psykisk art. Magtdifferentialet kan være stort eller lille. Vi vil efterfølgende redegøre for de materielle og socialpsykologiske aspekter, der er med til at præge bibliotekarens arbejde, det vil sige ansættelsesbetingelser og arbejdsvilkårene. Som det fremgår af de forrige kapitler er vores udgangspunkt, at det øgede fokus på reflektive læringsformer har bidraget til på ny at italesætte bibliotekarens rolle som outsider.

Biblioteksfunktionen opfattes ofte som marginal i forhold til uddannelsesstedernes kerneydelse. De af os interviewede bibliotekarer er tilknyttet skolen ved en betjeningsoverenskomst. Overenskomsten giver på den ene side adgang til uddannelsesstedet, men begrænser på den anden side bibliotekarens adgang til det kollegiale fællesskab. Bibliotekaren er udstationeret i et på forhånd fastlagt antal timer og tilhører fagligt et andet værdiunivers, der råder over andre end de på gymnasiet gældende habitusformer.

Vi ser først på ansættelsesformens umiddelbare konsekvenser. Har gymnasiet indgået en betjeningsoverenskomst med det lokale bibliotek, så varetages biblioteksbetjeningen ofte af en gymnasielærer og en bibliotekar i fællesskab. Læreren har i reglen det overordnede økonomiske ansvar, og bibliotekaren udfører de praktiske opgaver: ”Så han er den overordnede, men vi samarbejder på lige fod; og han har også [undervisnings] timer, så derfor er det mig, der laver de fleste praktiske ting”. (Bibliotekar Z, Bilag 4, s. 1) Bibliotekar Å kommenterer denne arbejdsdeling ved, at hun skal sørge for at bibliotekssystemet er trimmet, at der ser pænt ud på biblioteket, at der er papir i printerne osv: ”Jeg er praktisk gris, jeg er håndværker og jeg bliver aldrig andet og det er jeg også tilfreds med.” (Bibliotekar Å; Bilag 5, s.6)

Når bibliotekaren ønsker at modificere sin perifere rolle i skolens biblioteksanliggender og forsøger at bevæge sig ind på lærernes terræn, så reageres der hurtigt på den grænseoverskridende holdning. Bibliotekar X, der er ansat i 8½ time om ugen, men godt kunne tænke sig at tilføre uddannelsesstedet mere informationsfaglig professionalitet, har forsøgt at blive ansat i de bibliotekstimer, der var reserveret til lærergruppen. Det kan tilsyneladende ikke lade sig gøre, fordi systemernes samspil er reguleret via aftaler. Og en bibliotekar, der formelt ansættes i lærernes arbejdsområde, selv om ansættelsen sker inden for bibliotekarens eget domæne, vil for alvor bevæge sig ind på et fremmed område. At blive ansat i nogle lærertimer, vil gøre bibliotekaren til lærer. Hendes forsøg har derfor mødt en typisk reaktion.

”Resten af timer er der så knyttet en lærer til, altså en rigtig stilling på 6½ time. De timer har nogle gange været slået op og der har skiftet lærer, hvor jeg har prøvet at søge den og fået at vide, med et grin fra rektor, at det må du ikke, det er lærertimer, de bliver sure. Og selv om han godt ved, at jeg er billigere i drift, men sådan spiller tangenterne ikke.” (Bibliotekar X; Bilag 2, s.3)

Ansættelsesformen begrænser, ud fra vores forsigtige vurdering, bibliotekarens muligheder for både at opgradere biblioteksfunktionen og at formidle informationskompetence. Bibliotekarens perifere forankring betyder såmænd, at hendes arbejde og tilstedeværelse revurderes, så snart organisationen befinder sig i en omstillingsproces. I den forbindelse er det vigtigt at huske, at interviewundersøgelsen blev gennemført

på et tidspunkt, hvor strukturreformen for alvor slog igennem. Med strukturreformen hører gymnasier ikke længere til amterne, men er blevet selvejende institutioner under staten. Det overordnede økonomiske ansvar for gymnasiets drift ligger nu hos bestyrelsen. Som selvejende institutioner er gymnasier orienteret mod markedet, hvor der skal tænkes økonomisk. Ændringen betyder - som en efterfølgende rundspørge har bragt for dage - at to bibliotekarer oplever en forringelse af deres tilknytning til skolen.

Det andet punkt, vi ønsker at fremhæve, er marginaliseringens socialpsykologiske aspekter. For marginaliseringen viser sig ikke kun i ansættelsesforholdene, den kommer også til udtryk i habitusformerne. Elias definerer habitus (1987, 1989) som en udkrystallisering af den udvikling, som nationer, storgrupper eller faggrupper har gennemløbet. Kollektive aktører deler på grund af en fælles udviklingshistorie en række karakteristika og råder over overleverede fortællinger og institutioner, der samler gruppen og adskiller den fra andre grupper. Habitus påvirker den sociale kohesion, som en gruppe internt udviser, ved at præge den enkeltes sociale personlighedsstruktur (Elias & Scotson 1993). Det for os centrale spørgsmål har således været, om bibliotekaren oplever sin ageren og fremtræden forskelligt fra underviserens, og hvordan hun takler forskelligheden i forhold til gymnasierreformens kompetenceorientering.

Vores interviews viser ret klart, at bibliotekaren oplever sin væremåde som værende forskellig fra lærerens. Generelt påpeges det, at man lægger for lidt mærke til bibliotekaren og hendes kompetencer. At blive inddraget i den gymnasiale hverdag opleves som værende vanskeligt; det er endnu sværere at blive accepteret i rollen som kompetent formidler. For bibliotekar Y var de første år som uddannelsesbibliotekar ikke særlig sjove, og bibliotekar Å har i de tre år, hun har været tilknyttet skolen, aldrig ført en uformel samtale på lærerværelset, har aldrig siddet der og drukket en kop kaffe. Hun forklarer sin tilbageholdenhed med: ”Det er det der med kasketterne.” (Bibliotekar Å; Bilag 5, s. 6).

Men lærerne beskrives ligeledes som ret reserverede. Når det gælder om at lade sig hjælpe af bibliotekaren med at opgradere deres informationskompetence, så tør lærerne ”ikke komme frem af busken, fordi ’de er de klogeste’, det ved de godt selv” (Bibliotekar Å; Bilag 5, s. 6). Lærernes statusmæssige overlegenhed

betingelser en faglig afgrænsning og forhindrer udviklingen af langvarigt pædagogisk samarbejde. Sådan fortolker bibliotekar Å sin manglende integration i skolens pædagogiske hverdag.

Faggruppernes habitus gør øjensynligt, at bibliotekaren ikke kan se sig som en naturlig del af skolens kollegiale fællesskab. På grund af den valgte metode kan vi kun sige noget om bibliotekarens habitusform. Den lader sig til gengæld sammenfatte i frasen "*det primære er at levere den viden eleverne skal have*" (Bibliotekar Z, Bilag 4 s. 1). Udsagnet kan variere; den omfatter aspekter som *hjælp, service, klargøring* eller *de praktiske biblioteksprocesser*. Perspektivet, der sammenfatter vores respondents holdninger, aktiviteter og følelser, er service, ikke læring.

Der genfindes rester af serviceholdningen i uddannelsesbibliotekarens syn på formidling og læring. Selvom det fremhæves, at man godt kunne ønske sig mere undervisning i informationssøgning og gerne vil øge elevernes og lærernes informationskompetence, så virker det i de fleste tilfælde som om, bibliotekarens orientering mod service står i vejen for en mere eksplicit rolle som underviser. At være praktisk gris, at levere viden eller gøre informationssøgningen nemmere for eleverne ved at lægge nogle ekstra emneord i databasen fremmer kun informationskompetencen, når disse handlinger er del af et overordnet pædagogisk koncept og understøttes af bibliotekarens væremåde i undervisningssammenhæng. Og det blev ikke tydeligt, hvordan disse handlinger er inkorporeret i et didaktisk og pædagogisk koncept. Dertil kommer, at både lærere og elever, som udgør skolens kernegrupper, tit har et traditionelt, det vil sige et mere konkret syn på informationskompetence end bibliotekaren. Kernegruppernes traditionelle syn bevirker, at bibliotekaren holdes fast i at være informationsleverandør eller sørge for klargøring af biblioteket.

Bibliotekarens integration i den gymnasiale verden begrænses på grund af formelle vilkår. På grund af ansættelsesformen har bibliotekaren svært ved at trænge igennem med sit syn på informationskompetence og et moderne uddannelsesbibliotek. Gymnasiernes nye styreform har desuden gjort det tydeligt for vores respondenter, at de befinder sig i en ret marginaliseret position, og at det ikke altid er de faglige argumenter, der afgør uddannelsesbibliotekarens fremtid.

Gymnasireformens kompetenceorientering indebærer, at informationskompetence og videnshåndtering kan bringes i spil på en mere naturlig måde i det gymnasiale læringsunivers. Men reformens muligheder skal italesættes aktivt. Her kan vi konstatere, at den bibliotekar, der er mest læringsorienteret, bedst kunne få øje på de faglige udfordringer og muligheder, der er forbundet med reformen. Til gengæld er de bibliotekarer, der i højere grad repræsenterer de klassiske bibliotekardyder, mere afventende. I et tilfælde mener bibliotekaren, at hun ingen indflydelse har på fagets status og udvikling - heller ikke efter gymnasireformen. Hun ved sig ikke sikker på, om de bliver involveret, eller om de bliver kørt ud på et sidespor, med den konsekvens at de bliver almindelige folkebibliotekarer. Magtdifferentialet opleves som stort.

Det er fristende at konkludere, at bibliotekarens serviceorienterede væremåde begrænser en mere udfarende holdning til selvansvarlig undervisning i informationskompetence og videnshåndtering. Men en generalisering af den art vil kræve en mere omfattende undersøgelse, der bygger på en etnografisk udforskning af uddannelsesbibliotekarens arbejdsområde og deres habitusformer. Vi mener dog at kunne sige så meget, at det er vanskeligt for bibliotekaren at markere sig i undervisningssammenhænge, så længe de bibliotekspraktiske opgaver skygger for et mere differentieret syn på informationskompetence og videnshåndtering.

Uddannelsesbibliotekaren og ledelsen

Respondenterne ser forskelligt og differentieret på ledelsen og dens forhold til biblioteksfunktionen; forskelligheden lader sig bedst karakterisere som ambivalens. Ambivalensen kommer blandt andet til udtryk i, at bibliotekaren mener, at ledelsen på den ene side vægter informationssøgning og biblioteksopgaven meget højt. Men de samme bibliotekarer kan på den anden side ikke vide sig sikre på, om ledelsen også betragter dem som ressourcepersoner. De føler sig overhørt i deres ønske om systematisk undervisning i informationssøgning.

Lidt tilspidset kan man sige, at bibliotekaren hører ledelsen tale om information og viden samt dens betydning for elevernes læring, men den formår ikke at relatere disse kompetenceområder til det biblioteks-faglige domæne eller til de medarbejdere, der kunne

formidle disse kompetencer. Bibliotekarerne føler sig oversete. Biblioteket er ikke synligt for ledelsen.

Ordvalg og stemmeføring i de gennemførte interviews indikerer desuden, at der er meget på spil for bibliotekarerne på såvel det symbolske som det psykologiske plan. Man føler sig ikke ligestillede med lærergruppen, men fungerer som en slags andenrangs medarbejdere, der ikke har en anderledes, men en lavere kompetenceprofil. Det interessante er spændingen eller konflikten mellem den selvbevidsthed, som de interviewede bibliotekarer lægger for dagen, og de hensigter og forventninger, som bibliotekarerne mener ledelsen giver udtryk for. Bibliotekarerne er overbeviste om gruppens værdi som kompetente og gode medarbejdere, der på en professionel måde vil kunne opfylde ledelsens målsætninger vedrørende informationskompetence og videnorganisering. Derfor er de ret skuffede over, at gruppens selvagtelse og værdier ofte bliver ignoreret fra ledelsens side.

Elias og Scotson (1993, s. 42) diskuterer vekselvirkningen mellem selvagtelse og ringeagtelse ved hjælp af begreberne *gruppekarisma* og *gruppeskam*. *Gruppekarisma* defineres som en gruppes overbevisning om deres respektabilitet og fortræffelighed. Ved *gruppeskam* forstås derimod, at gruppen mener, at deres medlemmer ikke råder over nogen værdifulde og respekterede egenskaber overhovedet. Anvender vi disse kategorier på vores cases, så kan man, selvom det kan virke lidt skrap, hurtigt få øje på, at bibliotekarerne er splittede: de understreger deres respektabilitet og professionalitet, samtidig med at de ser ned på sig selv.

Emnet *selvagtelse og ringeagtelse* bliver berørt i alle interviews og italesat efter samme mønster. Reaktionen på den oplevede marginalisering falder dog noget forskelligt ud. Alle respondenterne satses på et samarbejde med enten lærerne eller eleverne for at modvirke egen perifer status. Disse aktører skal i det daglige arbejde overbevises om, hvor værdifulde bibliotekarens kompetencer er for deres studier eller undervisning. I relation til ledelsen kæmper en af de fire bibliotekarer om at få den anerkendelse, ledelsen ikke uden videre vil give hende. I de tre andre tilfælde accepterer man, at omstændighederne ikke tillader at stile efter mere, uden dog helt at give afkald på ambitionerne. Det skinner nok igennem, at bibliotekarerne regner med, at ledelsen en skønne dag skifter

mening, erkender bibliotekarens rette værd og tillægger hende den plads, hun fortjener.

At bibliotekarernes selv vurdering svinger mellem polerne gruppekarisma (vi er bedre informations søgere) og gruppeskam (jeg er praktisk gris og bliver ikke andet), virker plausibelt taget deres faglige stolthed og den vedvarende søgen efter accept i betragtning. Om ambivalensen entydigt hænger sammen med, at bibliotekarerne er for afhængige af ledelsens vurderinger, kan vi ikke uforbeholdent bekræfte. Vi har nemlig kun bibliotekarernes og ikke ledelsens udsagn desangående. En inspektørs forglemmelse eller en rektors grin kan nemt opfattes som en krænkelse, selvom det ikke var ment sådan. Elias og Scotson (s. 19) understreger dog, at de etablerede ofte har en hemmelig forbundsfælle i outsiderens indre stemme. Stigmatisering kan virke aldeles lammende på magtsvage grupperinger og på integrationen af deres potentiale.

Lærer - elev - bibliotekar: samarbejde og kamp om anerkendelse

Bibliotekarens relation til lærerne er måske endnu mere kompleks og modsætningsfyldt end til ledelsen. Bibliotekarerne arbejder sammen med lærerne på mange niveauer, men samtidig konkurrerer man om eleverne, bibliotekets kerneydelser og de frie undervisningstimer, dvs. de timer, der i princippet kan varetages både af lærer- og af bibliotekargruppen.

Samarbejdet og konkurrencen drejer sig blandt andet om håndteringen af information og viden. Bibliotekarens håndtering er ofte af en anden slags end lærernes. Bibliotekaren anser informationen som et frit gode, som der skal skabes adgang til, mens læreren mere ser informationen som en brik i en formidlingskontekst. Her skal informationen være afmålt og indpasses i den faglige og pædagogiske progression i undervisningen. Lidt tilspidset kan man se på forskellen på følgende måde: lærernes primære pædagogiske ærinde er at reducere mængden og kompleksiteten af informationerne (Kupferberg 2006, s. 28), således at de passer til fagets indre logik og elevernes forståelseshorizont. Bibliotekarens hhv. informationspecialistens pædagogiske opgave består til gengæld i at gøre informationsmængden og dens kompleksitet synlig, udvikle metafaglige søgestrategier, understøtte videnorganiseringen på system- samt personplan og endelig hjælpe elevgruppen med

hverken at drukne i informationsmængden eller lide af informationsmangel.

Relationen mellem bibliotekaren og læreren opleves som konfliktfyldt, uden at de involverede parter altid er klar over, hvad konflikterne egentlig går ud på. Når gymnasielærerne har en ret stærk tilknytning til deres respektive faglige domæner, og når bibliotekarerne har en metafaglig tilgang til gymnasieverdenens fagspecifikke domæner, så resulterer denne forskellighed blandt andet i, at man ofte taler forbi hinanden eller har divergerende forestillinger om, hvad god undervisning er.

”Jeg tror mange lærere ikke rigtigt forstår meningen med det [informationssøgningen]. De er meget konkrete, ’du skal have den og den her bog til den her opgave og jeg ved de og de bøger kan bruges.’” (Bibliotekar X; Bilag 2, s. 15)

Bibliotekaren forsøger at opbygge informationskompetencer i en åben tilegnelseskontekst, mens læreren formidler viden i en noget mere struktureret undervisningskontekst. Egentlig betinger begge vidensformer hinanden, men den stærkt fagopdelte undervisning provokerer det modsatte. Et oplagt samarbejde bliver forplumret og ender i en underlig konkurrence om elever og timer.

”Eller også kommer lærerne inden [eleverne skal starte med en opgave] og siger ’har I de og de bøger?’, og så kigger vi lidt og snakker sammen om det, og så i næste time kommer eleverne ned og henter dem. Frem for at slippe eleverne fri; og når jeg har sagt det [til lærerne], så siger de ’at det kan de [eleverne] ikke finde ud af, dem jeg sender’, så siger jeg så ’det passer ikke, jeg har dem i andre sammenhæng...’” (Bibliotekar X; Bilag 2, s. 9)

Det er ret tydeligt i vores interviews, at bibliotekarerne og lærerne ikke har kunnet udvikle et mere distanceret blik (Elias 1990) på eget fagligt og pædagogisk ståsted. Den manglende distance til egen praksis gør, at det bliver svært at forstå hinandens intentioner, tænke måder og målsætninger. Når man ikke kan tale om intentioner, målsætninger eller undervisningsformer, så kan man altid tale om timer. I interviewene tales der en del om timer. Vi mener, at *timer* er blevet til et komplekst tegn for de ikke afklarede relationer mellem parterne i det reflektive læringsmiljø.

Selvom man kan fornemme, at undervisere og bibliotekarere ønsker at få hverdagen i skolen til at fungere mere gnidningsløst, så er det ikke sådan lige til. Det interessante ved lærer-bibliotekar-figurationen er, at den er svær at ændre på grund af figurationens relative autonomi. Bibliotekar X peger på, at rigtig mange forskellige lærere bliver berørte og involverede, når hun ønsker at ændre noget. Hun står alene, og hendes position er marginal; det er ikke flere end otte timer, hun har at gøre godt med. Det er svært overhovedet at nå lærerne, for ikke at tale om at påvirke dem. Bibliotekar Å har fundet på et billede, der ret godt illustrerer figurationernes relative autonomi.

”Jeg rejser i tog, og jeg rejser i tog med mange af dem [lærerne], det er helt tydeligt dem jeg har bedst relationer til, for der kan vi jo lige klare lidt i toget, der har vi jo en anden kasket på, begge to. Men når vi er her [i skolen] ...” (Bibliotekar Å; Bilag 5, s. 5)

De samme ting, der kunne blive ordnet i toget, giver imidlertid besværligheder i skolesammenhæng. Selvom personerne er de samme, har interaktionsmønstrene og magtrelationerne ændret sig. Veletablerede mønstre overtager styringen. Stærk vilje, konstruktive samtaler eller gåpåmod er åbenbart ikke altid nok til at neutralisere figurationernes prægekraft.

Ifølge Elias og Scotson har figurationer en stor prægekraft, der gør det svært at reducere magtdifferentialer i outsider-etableret relationer. Med udgangspunkt i vores interviews kan vi sige, at magtbalancen mellem lærer- og bibliotekargruppen er stabil, så længe bibliotekaren mener, at hendes vigtigste arbejdsopgave består i at betjene elever og lærere, således at de får optimale muligheder for at lave nogle gode opgaver eller en god undervisning (Bibliotekar Y; Bilag 3, s. 3). Magtbalancen bliver ustabil, så snart der eksisterer forskellige forventninger til omfanget og indholdet i denne betjening.

Med henblik på undervisningen i informationskompetence er der tale om en stabil magtbalance, når bibliotekaren deltager i undervisningen på lærernes initiativ. Når bibliotekaren ønsker at gå i dybden med informationssøgningen, så overskrides der en usynlig grænse; bibliotekaren servicere ikke længere undervisningen, men bidrager aktivt til formidling og læring. Det er vigtigt at have lærerne med i ændrings-

processen, for ellers kan de godt føle sig angrebet (Bibliotekar X, Bilag 2, s. 9).

Konflikten går ikke ud på, hvor gode eleverne bliver til informationssøgning, eller hvor hæderlige lærerne er til at undervise i informationskompetence. Kernen er en konflikt om kvalifikationer og kompetencer, om hvorvidt informationskompetence skal være en fast del af skemaet og, som Bibliotekar X foreslår, være eksamenspensum, og om det skal være en bibliotekar, der underviser i det. Den nuværende ordning bygger på, at lærergruppen definerer omfanget og indholdet af bibliotekarens relation til undervisningen. Bibliotekaren får mulighed for at undervise, når læreren ønsker det.

Den limiterede legitimering spiller for det andet også ind på relationen til eleverne. Når et kompetenceområde ikke er knyttet til et fag, skal det vise sin berettigelse ved at være resultatorienteret på en speciel måde. Bibliotekar Y indtager en udpræget pædagogisk holdning, når det gælder de mere vanskelige informationssøgninger.

”Så går jeg ind i stedet og siger, at jeg har nogle andre muligheder. Jeg er meget bevidst om, at det også skal føre til et resultat for dem, for ellers ser jeg dem aldrig mere.” (Bibliotekar Y; Bilag 3; s. 4)

Frygten for at miste eleverne skaber en underlig formidlingssituation, specielt når bibliotekaren sætter et lighedstegn mellem informationskompetencen og det refleksevene læringsmiljø. Tålmodighed med egen læring og refleksiv distance til utilfredsstillende resultater er sværere at formidle, hvis eleverne alene vurderer relevansen af informationssøgningen ud fra de opnåede resultater. At skulle levere resultater kan nemt komme i konflikt med at gøre eleverne selvhjulpne og informationskompetente. De adspurgte bibliotekarer understreger, hvor vanskeligt det er at skabe en åben og dynamisk indlæringssituation.

Vores sammenfattende vurdering er, at der samarbejdes mellem underviserne og bibliotekarne. Men via dette samarbejde konkurreres der samtidig om gruppernes respektive status, om timestfordelingen, om eleverne og den rette definition af, hvad god undervisning er, samt om bibliotekarens funktion i uddannelsessammenhæng. Bibliotekaren deltager i konkurrencen fra en position som outsider.

Konklusion

Centrering medfører idealisering og symbolsk opgradering på den ene side og eksklusion og nedgradering på den anden. Denne antagelse har vi overtaget fra Elias' figurationssociologi og brugt i forbindelse med vores analyse af uddannelsesbibliotekarens integration i gymnasieskolen. Den nye gymnasielov betyder en åbning, idet fag og faglighed, viden og kompetencer, åbne og lukkede formidlingsformer kombineres mere end tidligere. Denne åbning opfatter vi som en decentreringsproces, der har indflydelse på arbejdsfordelingen og magtbalancen. Konkret betyder det, at uddannelsesbibliotekaren kan sætte fokus på informationskompetence og videnshåndtering.

Forskydninger i relationer mellem personer eller grupper sker i reglen ikke uden konflikter. Uddannelsesbibliotekarne giver udtryk for, at deres ønske om at formidle biblioteksfaglig viden og færdigheder mere aktivt, ikke automatisk imødekommes. De har svært ved at få agtelse for deres faglighed og deres formidlingskompetence. Det er stadig sådan, at lærerne afstikker rammen for bibliotekarens ageren på undervisningsscenen. Samarbejdet med lærerne er præget af konkurrence, hvilket også inkluderer relationerne til elevgruppen. Det fagopdelte undervisningsmiljø og den højstrukturerede undervisningsform hæmmer øjensynligt åbningen mod kompetencetænkningen. Uddannelsesbibliotekaren befinder sig stadig i rollen som outsider. Vores interviews viser også, hvor svært det er at træde ud af rollen som outsider, selv i tilfælde af, at man har været opøgende, konfliktberedt eller synlig i faglige sammenhænge. Ændringen af habitusformen tager tid.

Uddannelsesbibliotekarens ønske om på en mere systematisk måde at formidle informationskompetence til både lærere og elever kan nemmere imødekommes, når det lykkes at sætte en parentes om lærerbegrebet. Lærerbegrebet relaterer sig netop til specifikke faglige domæner. Da det næppe kan tænkes, at informationsvidenskaben i den nærmeste fremtid bliver et selvstændigt fag i de gymnasiale uddannelser, vil uddannelsesbibliotekaren ikke kunne fokusere på fagligheden, uden at hun fastlåser sig i en perifer position. Anvender man i stedet for *lærer* betegnelsen *vejleder*, og fokuserer man på læring som en proces, der styres af eleverne og vejlederne i fællesskab, så kunne der skabes en platform, hvor forskellige fagligheder kan mødes. Uddannelsesbibliotekaren

understøtter elevernes læring i informationssøgning på samme måde, som deres vejleder i idrætstimer coacher dem til at blive bedre til håndbold eller gymnastik.

Ved at tænke formidling og tilegnelse af viden med udgangspunkt i elevernes læring skabes der en dialektisk spænding mellem fagenes opbygning og elevernes viden, læring og motivation. Kvalifikationer og kompetencer, fag og fagligheder, viden og refleksivitet, åbne og lukkede formidlingsformer kan komplettere hinanden, uden at man behøver at sige farvel til f.eks. paratviden eller mistænkeliggøre den kreative læring. Større fokus på elevernes læring flytter opmærksomheden fra fagenes indbyrdes hierarki, fra konkurrencen mellem forskellige vidensformer og fra idealiseringen af underviseren. I et refleksivt læringsmiljø vil der være mere plads til bibliotekaren, der som vejleder understøtter eleverne i at organisere deres personlige viden samt i at søge og vurdere information.

Litteratur

- Elias, N (1987) *Die Gesellschaft der Individuen*. Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Elias, N (1989) *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Elias, N (1990) *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
- Elias, N (1996) *Was ist Soziologie?* Weinheim und München: Juventa Verlag
- Elias, N & Scotson, JL (1993) *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch
- Emirbayer, M (1997) Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*. Vol. 103/2, 281-317
- Gottlieb, B (2003) *Evaluering af projekt Det refleksive læringsmiljø - et samarbejdsprojekt mellem Otterup Bibliotek og Nordfyns Gymnasium 2002/2003*. Lokaliseret på [www: http://www.refleksive.dk/pdf_filer/detrefleksivelæringsmiljo.pdf](http://www.refleksive.dk/pdf_filer/detrefleksivelæringsmiljo.pdf)
- Holmehave, AM & Wøide, O (2003) *Hjælp til selvhjælp*. *Bibliotekspressen* 17, 514-516
- Just, MKG (2008) *Gymnasiebibliotekarens funktion i et refleksivt læringsmiljø*. Speciale. Danmarks Biblioteksskole
- Kupferberg, F (2006) *Kreative tider. At nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lund, M (2007) *Hvem har informationskompetence-aben?* *Uddannelsesbibliotekaren* 2, 3
- Qvortrup, L (2001) *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal
- Rasmussen, J (2004) *Undervisning i det refleksivt moderne*. Politik, profession, pædagogik. København: Hans Reitzels Forlag
- Rehberg, K (1996) *Norbert Elias - ein etablierter Außenseiter*. I: Rehberg, K. (Hrsg.). *Norbert Elias und die Menschenwissenschaften. Studien zur Entstehung und Wirkungsgeschichte seines Werkes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Schreiber, T (2005) *Bibliotekerne ved de almene gymnasiale uddannelser*. Undersøgelserapport. København: Danmarks Biblioteksskole
- Schreiber, T & Henrichsen, LA (2006) *Gymnasiebibliotekarerne og temaet undervisning*. I: Schreiber, T. & Elbeshausen, H. (red.) *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. København: Forlaget Samfundslitteratur
- Zeuner, L m.fl. (2006) *Gymnasiets dilemmaer - lærernes positioner*. Første delrapport fra forskningsprojekt "Nye Lærerroller efter 2005-reformen". *Gymnasiepædagogik* nr. 56. Lokaliseret på [www: http://www.ifpr.sdu.dk/fileadmin/fakultet/Institutter/IFPR/PDFfiler/dokumenter/dig/Gym_paed/56.pdf](http://www.ifpr.sdu.dk/fileadmin/fakultet/Institutter/IFPR/PDFfiler/dokumenter/dig/Gym_paed/56.pdf)