

Folkebiblioteker og den åbne læring

Viden i dialog

Af Hans Elbeshausen

Abstract

Oprettelsen af læringscentre på folkebiblioteker signalerer, at bibliotekerne udvider deres aktiviteter og er på vej til et nyt koncept med ændret selvforståelse og udvidede målsætninger. Kernen i det nye koncept er den systematiske formidling af viden og kompetencer, hvor biblioteker hidtil for det meste udelukkende har stillet information til rådighed. Formålet med artiklen er at drøfte centrale principper for den systematiske vidensformidling i bibliotekets åbne læringsrum. Drøftelsen tager udgangspunkt i en beskrivelse af, hvad folkebibliotekerne forstår ved læring og hvordan de tilrettelægger vidensformidling og læring. Det dialogiske princip og den gensidige anerkendelse anses for at være en central ramme for læringsaktiviteter på folkebiblioteket. Der redegøres for kategorierne gensidig anerkendelse og dialogisk læring ud fra Freires participative læringsteori. Artiklen bygger for det meste på undersøgelsen "Viden i dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum".

Hans Elbeshausen er lektor ved Danmarks Biblioteksskole og er pt. tilknyttet udviklingsprojektet "Eksperimentarium for Integration", der gennemføres på Odense Centralbibliotek. he@db.dk

Indledning

I Danmark starter diskussionen om at etablere åbne læringscentre i skoleregi og på folkebiblioteker på samme tidspunkt, nemlig i slutningen af 90'erne. Tiden efter 2000 har været brugt til at udvikle anvendelige koncepter, at opgradere aktørernes kompetencer og at gøre omverdenen fortrolig med den nye måde at organisere undervisning og formidling på.

Folkebibliotekerne tager ikke udgangspunkt i en pædagogisk referenceramme. Bibliotekarens selvforståelse var og er fortsat præget af en holdning, der siger, at didaktik og pædagogik er skoleanliggende, der ikke hører hjemme på et folkebibliotek. Når læringscentre alligevel finder vej ind i biblioteksrummet, så er der tale om en omvej, ikke et strategisk valg. Det er den øgede migration og det voksende integrationspres i det danske samfund, der er årsagen til etableringen af læringscentre i biblioteksregi. Specielt biblioteker i ghettolignende omgivelser som Vollsrose eller Gellerup begyndte at oprette læringsrum, som var beregnet på at tilfredsstille etniske minoritetsgruppers informations- og vidensbehov.

I maj 2002 åbnede det første læringscenter i Vollsrose Bibliotek. Ud fra et funktionelt perspektiv var det en fornuftig ide, idet biblioteket derefter kunne koncentrere sig om de informations- og kulturformidlende aktiviteter, og læringscentret kunne udvikle kompetencer inden for læringsrelaterede opgaver. Læringscentre defineres som steder, hvor målgrupper, der ikke på forhånd råder over den fornødne so-

ciale og kulturelle kapital, tilegner sig relevant viden og nødvendige kundskaber. Deres funktion er at understøtte social inklusion og kulturel anerkendelse.

Ideen og konceptet har siden 2002 vundet indpas i folkebiblioteksverdenen; flere folkebiblioteker har oprettet læringscentre. Konceptet er blevet afprøvet i praksis og videreudviklet. Udviklingen går i to retninger. Den første er indadrettet. Her inddrages undervisningsrelaterede aktiviteter i bibliotekets almindelige formidlingspraksis. Folkebiblioteker er begyndt i stigende omfang at afholde kurser i informationskompetence. Den anden retning er udadrettet. Undervisning, formidling og vejledning flyttes ud af læringscentrene og forankres der, hvor der spores konkrete behov for viden og læring. Læringscentre er blevet til læringsrum i nærsamfundets mangfoldige sociale og kulturelle netværk.

I artiklen beskrives og diskuteres læringscentres rolle i nærsamfundet hovedsageligt med udgangspunkt i rapporten ”Viden i dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum” (Elbeshausen 2006). Sigtet med artiklen er at definere og diskutere centrale kernekategorier, der kan bidrage til udviklingen af et teoretisk ståsted for læring og vidensformidling i bibliotekets åbne læringsrum.

Først præsenteres resultater fra undersøgelsen ”Viden i dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum” (VID) samt lignende undersøgelser. Dette sker med henblik på at identificere de aspekter, der af undersøgelsens respondenter betragtes som centrale for formidling og læring. Dernæst præsenteres og diskuteres de kernekategorier, der er centrale for den åbne læring på biblioteket. Kategorierne er *det dialogiske princip* og *gensidig social anerkendelse*. Kategorierne udvikles i relation til Freires dialogiske læringsteori med det formål for øje at skitsere et biblioteksrelevant læringsbegreb. Afslutningsvis vil jeg kort komme ind på konsekvenser af læringsperspektivet for kulturinstitutioner som biblioteker.

Viden i dialog: en undersøgelse af biblioteket som læringscenter

Baggrunden for artiklen er som sagt en undersøgelse af tre bibliotekers læringscentre. Undersøgelsen blev gennemført fra sommeren 2005 til sensommeren 2006. Resultaterne foreligger som rapport (Berger

& Elbeshausen 2007). Formålet med undersøgelsen var at beskrive og analysere bibliotekers læringsrelaterede aktiviteter, læringskoncepter, organisatoriske ramme og selvforståelse samt aktiviteternes og koncepternes relation til bibliotekernes nærmiljø. Undersøgelssdesignet var overvejende af kvalitativ art og kan vel betegnes som et etnografisk studie af bibliotekers læringsmiljøer. I undersøgelsen medvirkede IT-Biblioteket Blågården, Community Center Gellerup og Læringscenter Vollsmose. Undersøgelse blev støttet af Biblioteksstyrelsens Udviklingspulje. I artiklen inddrages derudover rapporterne ”Vi læser avisen – Sammen. Avislæsning som målgrupperelateret kulturarbejde” (Elbeshausen 2005) og ”Om at skabe forandring” (OSF) (Elbeshausen 2005). Disse rapporter omhandler læringsprojekter på folkebiblioteker.

IT-Biblioteket Blågården ligger på Indre Nørrebro, en multikulturel bydel i København. Indvandrere og efterkommere udgør ca. 25% af befolkningen, som er på ca. 31.000. Andelen af arbejdsløse var i 2004 på 4,8%, hvilket svarede til landsgennemsnittet. På Nørrebro er der – i modsætning til de to andre bydele – en lang konfliktradition og mange erfaringer med den sociale integration. Vollsmose Bibliotek og Læringscenter samt Community Center Gellerup ligger begge i områder, hvor andelen af borgere med udenlandsk baggrund udgør mere end to tredjedele. Beboere uden beskæftigelse udgjorde i 2004 knap 40%. Vollsmose og Gellerup kan betegnes som sociale og etniske ghettoområder, hvor erfaringer med den sociale integration er ret begrænsede. Alle tre bydele er, hvad deres aldersstruktur angår, unge bydele.

I rapporten bliver der således peget på en række centrale emner, der direkte eller indirekte har indflydelse på, hvordan undervisnings- og læringsprocesser i de tre bibliotekers læringsrum er blevet udformet, talt om og reflekteret over. Emnerne er:

- den sociokulturelle infrastruktur, den kommunale integrationspolitik og bosætningsmønstre samt deres indflydelse på udformningen af læringsaktiviteter og formidlingsformer;
- borgerinddragelse og kulturarbejde på bydelsplan;
- sprogpolitik i forbindelse med afholdte undervisnings- og vejledningsaktiviteter;
- indretning af læringsmiljøer og deres tilknytning til biblioteket

- den ligeberettigede dialog i bibliotekernes læringsrum;
- den sociale anerkendelse gennem empowerment og læring.

De to sidste emner uddybes og diskuteres i det efterfølgende kapitel, fordi de opfattes som centrale for udviklingen af et biblioteksspecifikt læringskoncept.

Rapporten ”Viden i dialog” kommer til den konklusion, at læringsrelaterede aktiviteter på de tre biblioteker spiller en vigtig rolle, specielt med henblik på borgerinddragelse, medborgerskab og styrkelse af den kulturelle og sociale kapital i nærsamfundet. Der fremhæves også, at bibliotekerne bør udvikle klare læringsprofiler, og at bibliotekaren, om muligt, modificerer rollen som altfavnende informationsformidler. Læringsaktiviteterne bør rettes mod nogle af målgrupperne centrale behov og ønsker.

Rapporten kommer frem til, at undervisning og læring starter med folkebibliotekarens oplysningsarbejde, men aktiviteterne stopper ikke der. Det er øjensynlig ikke nok med bibliotekaren i rollen som neutral informations- eller kulturformidler. Undervisning og formidling bør tage højde for brugernes eller de lærendes personlige situation samt de strukturelle vilkår, der præger deres livsverden. Den må støtte den enkelte lærende og gruppen i at tilegne sig både livsnødvendig viden og en tilegnelses- eller læringskompetence. Såvel viden som tilegnelseskompetencen er vigtig, når målet med undervisning, læring og empowerment er myndige og selvbevidste borgere, der aktivt deltager i udviklingen af deres livsverden. Denne opgave er krævende, idet den forudsætter en grundlæggende indsigt i borgernes informations- og læringsbehov – en indsigt, der kræver, at bibliotekets personale har et aktivt kendskab og tilgang til den kulturelt mangfoldige verden i nærsamfundet.

Det er behovet for og ønsket om at udvikle en deltagende eller participativ pædagogik, de tre læringscentre deler med hinanden. Participativ pædagogik defineres som en formidlings- og læringsproces, hvor de lærende egenrådigt og produktivt benytter sig af pædagogikken for bedre at kunne mestre deres liv (Lutz 2002). Det participative perspektiv har dog affødt en række spørgsmål: Fremmer folkebibliotekernes medvirken i integrationsprojekter en ensidig tilpasning til dansk nationalkultur? Er biblioteket en port til det danske eller det åbne samfund? Er læring

på biblioteket en slags indhentende socialisering, som retter fokus mod karrierelivsformen? Tager empowerment udgangspunkt i en individualisme, der har sin oprindelse i den vestlige civilisation? Er de metoder, der bruges i det opsøgende arbejde og i formidlingsprocessen, så åbne, at der er tale om en dialogisk kontakt? Disse spørgsmål diskuteres efterfølgende med udgangspunkt i to kernekategorier: det dialogiske princip og den gensidige anerkendelse.

Læring i bibliotekets åbne læringsrum

Strukturel åbenhed

Når det gælder åbne læringscentre på biblioteket, har man med en særlig form for åbenhed at gøre. De er forskellige fra åbne læringscentre på skole- eller uddannelsesområdet. På biblioteket findes der i reglen hverken eksterne krav og forventninger eller institutionaliserede sanktionsmuligheder, der påvirker den lærendes motivation, aktivitet eller tilstedeværelse. Om man opsøger denne indretning, afhænger først og fremmest af den kundskabssøgendes behov og interesser samt de af stedet tilbudte muligheder. Behovet og interessen kan være punktuelt eller vedvarende, men bliver dog ikke defineret eller sanktioneret eksternt. Åbne læringscentre f.eks. i folkeskolen er en relativ tilvalgsmulighed, på folkebiblioteker er det tale om en absolut tilvalgsmulighed og med vægt på den selvstyrede læring. Grundtanken og målet med læring i bibliotekernes læringscentre er: al underviserstyret formidling understøtter den selvstyrede læring og den lærendes autonomi.

Ud fra bibliotekernes perspektiv har strukturel åbenhed både fordele og ulemper. Fordelen består i, at bibliotekaren eller underviseren ikke behøver videre at bekymre sig om den lærendes motivation. Så snart vedkommende er mødt op, kan underviseren gå ud fra, at han/hun er kommet for at tilegne sig viden. Ulemperne består først og fremmest i, at langvarige undervisningsprojekter er vanskelige at gennemføre, ikke nødvendigvis fordi de lærende hurtigt mister motivationen eller mangler vedholdenhed, men fordi personlige omstændigheder eller administrative påbud kan forhindre den enkelte i at møde op til timerne. Undervisningen bliver til tider usammenhængende, og tilegnelsen sker brudstykkeagtigt. Korte kurser, som IT-Biblioteket Blågården har specialiseret sig i, kan være en løsning. Men løsningen er ikke nødvendigvis optimal. Korte undervisningsforløb er i reglen indholdsmættede, men afskærer den læren-

de fra et vigtigt andet læremål: at tilegne sig sociale kompetencer ved at lære sammen med andre, dele viden eller løse opgaver i fællesskab.

Dialogen som grundlæggende interaktionsform
Dialogen eller *det dialogiske princip* har været et vedvarende emne i diskurser om folkebibliotekets rolle i civilsamfundet (Skot-Hansen 2001), om biblioteker som brobyggende og tillidsskabende mødesteder (Audunson 2005) eller om den rette formidling til bibliotekets kulturelt mangfoldige brugere (Langer 2004). ”Viden i dialog” sætter blandt andet fokus på den dialogorienterede læring for brugergrupper, der ikke er fortrolige med dansk kultur.

At der fokuseres på dialogen hænger blandt andet sammen med, at folkebiblioteker på ingen måde ønsker at fremstå som myndighed. Bibliotekaren kan og vil ikke påberåbe sig en anden form for autoritet end den, der er begrundet i bibliotekslovens formålsparagraf, de biblioteksfaglige kompetencer og de aftaler, som bruger og bibliotekets personale har indgået. Der kan ikke henvises til en anden målsætning end den, aktørerne er blevet enige om. Interaktionsformen i biblioteksrummet udformes efter dialogprincippet. Hvor vigtigt kontakt, deltagelse og dialog er, fremgår af en række rapporter. ”Bibliotekarrollen er enestående i det kommunale regi. Vi er ikke-behandlere. Vi kan nå brugere når de skal lære og vil være.” (Bundgaard, 2005, s. 11). Eller ”Deltagerne bør inddrages under planlægningen og gennemførelsen af arrangementer. En forudsætning herfor er, at man møder dem, hvor de er.” (Kaur, uå., s.15)

Det er dog også blevet tydeligt, at personalet i læringscentre frygter for det dialogiske princip, når oplysning og formidling suppleres eller erstattes med læringsaktiviteter. De bibliotekarer, der medvirkede i undersøgelsen ”Viden i dialog”, er gået i dialog med sig selv over, hvad det vil sige at være tilknyttet et læringscenter. For læring eller undervisning er, som det blev fremhævet i artiklens indledning, ikke velforankret i bibliotekarens selvforståelse.

På Community Center Gellerup understreger man netop, at dialogen mellem borgerne eller brugerne og biblioteket er det vigtige. Læring opfattes som envejskommunikation og en aktivitet, der forstyrrer dialogen med brugeren. Betegnelsen *læringscenter* burde erstattes med *folkeligt dialogcenter* (VID, s. 32). Undervisningsdimensionen i interaktionen eller i

dialogen nedtones også på anden vis. Medarbejderne fra Læringscenter Vollsmose anfører, at den intensive kontakt og det indgående kendskab til brugerens informationsbehov, gør det muligt, at læringscentrets medarbejdere kan ”komme under huden” på målgruppen. Her mener man ligefrem, at bibliotekaren kender gruppens kollektive informationsbehov og præcist kan stille de informationer til rådighed, som gruppen har brug for, men ikke altid er bevidste om. Kendskabet til målgruppen baserer sig på en tæt dialog, hvilket imidlertid medfører, at der ikke er brug for undervisning. I stedet vil man bruge en ”form for uformel og personlig coaching.” (VID, s. 35). Med andre ord: formel undervisning kan undgås pga. det grundige kendskab til målgruppens vidensbehov og den familiære dialog mellem læringscentrets medarbejdere og de besøgende.

Eksemplerne tyder på, at dialog og læring opfattes som modsætning. Jeg vil i følgende gøre rede for, at det dialogiske princip godt kan bruges som et teoretisk og praktisk ståsted for læringsrelaterede aktiviteter på folkebiblioteket og deres læringscentre.

Elementær og funktionel læring

Institutionaliseringen af læringscentre har bevirket, at både bibliotekarens egne og de udefrakommende forventninger til arbejdsopgaver og selvforståelse ændres. Ændringen føles som en udfordring. Læringscentre organiserer ikke kun viden og formidler informationer; her fremmes den lærendes tilegnelse af viden – en proces, der foregår i situationer, der er præget af en vis asymmetri og med et specifikt mål for øje: at øge viden, at opnå en reflekteret holdning, at udvide handlingsmuligheder.

Skelner man analytisk mellem elementær og funktionel læring (Schmidt 2005), så bliver læringscentres omfattende opgaver mere synlige. I den elementære læring gør mennesker brug af deres naturlige evne til at bearbejde oplevelser og indpasse dem i en eksisterende erfarings- og vidensstruktur. Denne læring sker fortløbende; det er den enkelte, der selv styrer, hvad og hvordan der skal læres; han/hun vurderer også resultaterne af indsatsen.

Bibliotekernes læringscentre er – af forskellige grunde (Weisbjerg & Elbeshausen 2006) – blevet involveret i den funktionelle læring. Den funktionelle læring er i højere grad sociokulturelt organiseret og afspejler de videns- og kompetencebehov,

der kræves i samfundets forskellige sociale systemer. Således er det ikke kun den enkelte, der afgør, hvad der skal læres og hvor værdifuldt resultatet af vedkommendes læringsproces er. Den funktionelle læring tager udgangspunkt i, hvad der på et givent tidspunkt er vigtigt at lære. Inddragelsen af denne form for læring har omfattende konsekvenser for folkebibliotekerne. Nu skal der tages stilling til eksterne videns- og kompetencemål. Det er heller ikke nok at ville støtte den enkelte i at tilegne sig viden og kompetencer. Forpligtelsen og ansvaret bliver mere omfattende.

Schmidt påpeger, at den funktionelle læring er præget af tre selektionskrav. Der skal tages stilling til, hvad der skal læres (materiel selektion), hvor hurtigt de udvalgte emner skal tilegnes (tidsmæssig selektion) og hvem der skal evaluere, hvad der er blevet lært (social selektion). De enkelte institutioner håndhæver disse krav forskelligt. Og forskellen mellem f.eks. skole og bibliotek er stadig markant. Men den funktionelle læring har til følge, at personalet i de åbne læringscentre må foretage nogle valg. De må tage stilling til, hvilke emner, programmer eller kurser indenfor hvilke faglige domæner brugeren skal tilbydes og hvilke evalueringsformer der bedst passer til de udbudte kurser.

Vanskeligheder, der er forbundet med vidensformidlingen i bibliotekernes læringscentre, beskrives på en præcis måde af Rubina Afzal, forhenværende leder af Vollsmose Bibliotek og Læringscenter. Hun konstaterer, at bibliotekarer skal bringe viden til brugere.

”Denne viden behøver ikke nødvendigvis være i en bog, den kan også ligge i personer; og den viden ligger også i den måde, man formidler det på, der står i bøgerne og som nogle personer ved.” (VID s. 30).

Her tales om personer, der er socialt marginaliserede, ofte uden uddannelse og sjældent forankrede i den danske eller vestlige kultur. Formidling beskrives som en interaktion, der bygger på et godt kendskab til målgruppen, og en udvælgelse og tilpasning af informationerne til brugernes forståelsesverden. Der antydes endvidere, at formidlingsprocessen selv er en del af erkendelses- eller læringsprocessen, idet der i processen overføres og genereres viden.

Formidling er ikke kun et kommunikativt redskab. Formidlingsformen er genstand for formidlings- og læringsprocessen og burde derfor være omfattet af det dialogiske princip. Der skelnes desuden mellem viden og informationer, og der konstateres, at målgruppen har brug for viden, ikke kun informationer. Defineres viden som individuelt vurderede informationer (Niggli 2005), så er vidensformidling andet og mere end informationsformidling; den form for formidling indeholder en vurdering af informationernes relevans med henblik på, hvad der vigtigt at lære og hvilket resultat læringen skal føre til. Denne vurdering foretages af bibliotekaren, ikke af den lærende, hvilket kan være et problem (se Elbeshausen 2007).

Vil folkebibliotekerne også i deres åbne læringsrum fastholde den ligeværdige og gensidigt anerkendende interaktion, så må der stilles særlige krav til det dialogiske princip. For at undgå, at dialogen mellem bruger og bibliotek bliver til belæring, må det være brugerens temaer og måden at lære på, der er genstand for formidlingen. De tilbudte læringsaktiviteter mister en del af deres særkende, hvis den ene part føler sig udsat for belæring. Vanskeligheden består imidlertid i, at ikke alle målgrupper på de omtalte læringscentre råder over den kulturelle viden, der er nødvendigt for selv at kunne vurdere informationernes relevans. På den baggrund er det vigtigt, at dialogen på de åbne læringscentre ikke kun betragtes som et snedigt pædagogisk værktøj, men som basis for relationen mellem bibliotekaren og brugeren. Det relationelle aspekt skal fortsat være præget af gensidig anerkendelse og respekt.

Det dialogiske princip

Dialogen er en vigtig byggesten i mange læringsteorier. Men ofte er dialogen først og fremmest relation mellem underviseren og den lærende. Hos Klafki (1998), professor i kritisk-konstruktiv pædagogik, er det dialogiske princip garanten for, at den lærende udvikler sin personlighed, forbliver herre over egen læring og højner sine færdigheder og forøger sin viden. For Arnett, professor i kommunikation og retorik, er dialogen lig med læring. Den dialogiske pædagogik defineres som samspil mellem informationsformidling, den åbne diskussion af værdier, dannelsen af sociale relationer og personlighedsudvikling (Arnett 1992, s. 16). Dialogen er “the civil exchange of information about various perspectives on a given issue” (Arnett s. 27), som man ikke kan forpligtes på, kun inviteres til. I den kritisk-kommu-

nikative didaktik (se Winkel 1999, s. 95) er undervisningen en dialogisk proces, hvor den lærendes evne til kritisk refleksion og kommunikation forøges; dialogen og kommunikationen udvikler selve undervisningen ved at gøre den mere kooperativ, selvbestemt og elevorienteret.

Den udviklingsorienterede tilgang til dialogisk undervisning, formidling og læring er dog ikke videre fremkommelig i vores sammenhæng; specielt i Vollsmose og Gellerup er de sociokulturelle forudsætninger for undervisning og læringen markant anderledes end i resten af samfundet. De omtalte læringscentre befinder sig i omgivelser og udgør et socialt rum, hvor forskellige kulturer mødes, støder sammen og kæmper mod hinanden. Områder af denne art betegnes som *contact zones* (Pratt 1991). Her er magtrelationerne asymmetriske og de kulturelle ressourcer ulige fordelt. Nærsamfundet udgør på ingen måde en homogen social verden, der taler med en stemme og anvender ét sprog. Behovet for kollektiv empowerment er iøjnefaldende.

Igland og Dysthe (2001, dansk 2003) henviser til den amerikanske uddannelsesforsker Martin Nystrand, som har brugt det dialogiske princip som grundlag for en alternativ pædagogisk model. Modellen går tilbage til Bakthins begreb om forskellingsprogethed (heteroglossia). I Nystrands dialogiske model skabes viden i den sociale interaktion mellem flere stemmer. Diskussionen er undervisningens organisationsprincip. Selvom Nystrands socialinteraktionistiske tilgang til læring og undervisning er vigtig også i vores sammenhæng, så interesserer han sig dog først og fremmest for det dialogiske klasserum. Det anses for at være en begrænsning, når læring også indbefatter borgerinddragelse i en virkelighed, der er præget af social og kulturel heterogenitet.

Folkebibliotekerne og deres læringscentre er kulturelle mødesteder eller frirum til integration – men ikke kun. De er også del af en særdeles kompleks og heterogen sociokulturel omverden, der er mærket af spændinger, af sociale konflikter og kulturelle grænsedragninger. For eksempel opleves afstanden til de formelle uddannelsesinstitutioner som vældig stor hos nogle grupper. Institutionernes viden om disse grupper er ofte utilstrækkelig. I 2005 gik Ungdommens Uddannelsesvejledning Odense i gang med at kortlægge uddannelsesstatus og vejledningsbehovet for unge mellem 19 og 25 år ud fra en mistanke

om, at mange unge i Vollsmose ikke har været i kontakt med uddannelsessystemet. Mange af de eftersøgte unge har jævnlig været i kontakt med læringscentret og er blevet inddraget i dets aktiviteter, fordi ”de unge viser virkelig stor tillid ... og tilbringer en stor del af deres fritid hos os.” (OSF, s. 92)

Med henblik på det dialogiske princip betyder læringscentrenes beliggenhed i et sociokulturelt spændingsfelt to ting. For det første måtte personalet være agtpågivende for at være sikre på, at dialog og læring ikke blev snævret ind og resulterede i kulturel assimilation. Det dialogiske princip skulle netop åbne op for muligheden af, at det er flere kulturers frembringelser, viden og erfaringer, der bliver genstand for læring og undervisning. Det er ikke assimilation, men transkulturation eller den gensidige integration, der er læringscentrenes målsætning (VID s. 22). Transkulturation defineres som et fravalg eller tilvalg af majoritetskulturens frembringelser, foretaget af minoritetskulturens medlemmer (Pratt 1991). Læringscentrenes habitus må ikke fremstå som monolingual, hvis man ønsker at være i dialog med nærsamfundet.

For det andet er dialogen den proces, der sikrer, at nærsamfundets mange kulturelle stemmer bliver hørt, når temaerne for undervisningen fastlægges og viden formidles. Det er de lærendes erfaringer, ønsker og behov samt deres sociale, kulturelle og personlige identiteter, der er udgangspunktet for aktiviteterne i bibliotekets læringsrum. At lytte til nærsamfundets mange stemmer – det er en forsikring mod kulturel centralisering og mod etablering af myten om, at der findes et korrekt sprog. Dialogisk læring opfattes som forudsætning for, at transkulturation bliver en oplyst proces.

Den participative og handlingsorienterede læring

I den participative og handlingsorienterede pædagogik er det dialogiske princip krumtappen i kollektiv empowerment, emancipation fra kulturel og social umyndighed og personlig udvikling. Den brasilianske pædagog Paulo Freire er nok den mest fremtrædende repræsentant for den participative og handlingsorienterede læring.

Freire (1921 -1997) har uddannet sig til pædagog og begynder omkring 1950 med det pædagogiske arbejde, der senere gjorde ham til den førende repræsentant for den participative og frigørende pædagogik:

kampen mod analfabetisme. Hans kamp mod analfabetisme er også en kamp for undervisning i både modersmålet og det fremherskende sprog. Han gennemførte en række pædagogiske projekter i Brasilien, Nicaragua og Angola. Hensigten med partcipativ pædagogik består ikke udelukkende i at højne de lærendes kognitive færdigheder, men også i at understøtte dem i at kunne ændre deres omverden. Social forandring og kulturel bevidstgørelse sker gennem kollektiv empowerment (Freire & Shor 1987, s. 112).

Freires pædagogik er rettet mod *tavshedens kultur*; hans kamp for oplysning og bevidstgørelse er et bidrag til at afmytologisere tingenes tilstand. For ham er det ikke underviseren, det vil sige den professionelle pædagog, men selve problemstillingen eller de såkaldte generative temaer, der er i centrum for undervisningen. Den lærendes opgave består i at prøve kræfter med emnet. Underviserens skal yde hjælp og vejledning. Uden konfrontationen med emnet vil bevidstgørelsen og afmytologiseringen ikke skride frem. I denne sammenhæng ophøjer Freire dialogen til at være en eksistentiel nødvendighed i pædagogiske relationer. Gennem dialogen forandrer mennesker deres livsverden. Dialogen opfattes som central for tilegnelsen af ny viden. Den ses som en modpart til den ensidige transfer af viden, som Freire kalder for *sparekassepædagogik*. Endelig er dialogen gensidigt identitetsskabende og anerkendende. I dialogen møder mennesker hinanden og den enkelte integreres i sin livsverden.

Grundideen i den partcipative pædagogik, som Freire udarbejdede i eksil i Chile, er at bistå og vejlede de lærende i at forstå, engagere sig og ændre deres livsverden samt at tage et ansvar for fællesskabet som en del af denne livsverden.

Den dialogiske metode

Hos Freire er den dialogiske metode et redskab til at finde frem til de emner og problemstillinger, som nærsamfundet er optaget af. Den er imidlertid mere end det. Det er holdning til viden og erkendelse, som ikke er enerådende, men inkluderende. Freire vil ikke bare undervise studerende eller elever. Han vil i fællesskab med de lærende undersøge problemstillingen og finde løsninger.

I en samtale med Ira Shor, professor i retorik og kritisk pædagogik, fremhæver Freire:

”... first of all we should understand liberating dialogue not as a technique, a mere technique, which we can use to help us to get some results.... Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it. Something else: To the extent that we are communicative beings who communicate to each other as we become more able to transform our reality, we are able to know that we know, which is something more than just knowing.” (Freire & Shor 1987; s. 98).

Grundideen ved den dialogiske metode består således i, at de lærende kun kan tilegne sig relevant viden, hvis også udsigten til at forandre virkeligheden er til stede. Underviserne har til opgave at sætte sig ind i de lærendes sociale og kulturelle verden via en dialogisk undersøgelse. Denne undersøgelse er en sprog- og kulturanalyse.

I en samtale med Heinrich Dauber, professor i pædagogik, gør Freire klart, hvordan denne dialogiske undersøgelse iværksættes (Dauber 1991). Da al læring er situeret i såvel kultur som sprog, gennemføres der grundige efterforskninger i lokalsamfundet. Underviseren lever og arbejder sammen med lokalbefolkningen, noterer de ord og sætninger ned, som ikke umiddelbart giver mening for ham/hende og beder om en forklaring. Gennem analysen af det talte ord bliver underviseren klar over, hvordan fællesskabet tænker, taler og interagerer. Når den dialogiske undersøgelse er afsluttet, kan underviseren tale befolkningens sprog, anvende deres talemåde, metaforer og myter. Nu begynder læringsprocessen. Den er afsluttet, når de lærende er herre over deres livsverden.

Sproget er særdeles vigtigt i disse dialogiske undersøgelser. Sproget er ikke bare et redskab eller et neutralt medium, men for Freire nøglen til virkeligheden. Derfor er det vigtigt, at underviseren kender til ordenes betydning og deres sociale rækkevidde – og det ikke kun hvad angår kommunikation på nationalt plan eller det officielle sprog. Kendskab til sproglige varieteter og lokale dialekter er ligeså centralt, hvis underviseren ønsker at være i dialog med de lærende.

“It also seems important to me, Ira, to emphasize once more that these differences of language or idiom that we are referring to have a political and ideological foundation. The question of power is there The differences of language are not strict-

ly linguistic or pedagogical problems.” (Freire & Shor 1987; s. 148 f.).

Underviseren er både autoritet og studerende. Han/hun organiserer viden på basis af grundig efterforskning i nærmiljøet, opsporer muligheder i praksis og skaber netværk. Underviseren må imidlertid ikke lade sin viden gå ud over andre. Viden bør ikke fremstilles som endegyldig, men må være åben for forandring. Den må ikke afholde de lærende fra at tilegne sig deres virkelighed. Det er med andre ord ikke underviserens viden, meninger eller holdninger, der er genstand for undervisning og læring. Ifølge Freire er det genstanden, der oplyser såvel underviseren som de lærende.

“What is dialogue in this way of knowing? Precisely this connection, this epistemological relation. The object to be known in one place links the two cognitive subjects, leading them to reflect together on the object. Dialogue is the sealing together of the teacher and the students in the joint act of knowing and re-knowing the object of study.” (Freire & Shor 1987; s. 100).

Denne fokus på undervisningens genstand har vidtrækkende konsekvenser. Underviserens position og undervisningens objekt er på ingen måde kanoniseret. Viden er ikke autoritativ, men frembringes i en dialogisk proces. Underviseren reorganiserer sin viden, når han/hun sammen med de lærende studerer emnet.

Gennem læring bliver de lærende til aktive aktører i deres livsverden. Undervisningen har til hensigt at føre mennesker fra umyndighed til myndighed. Det er dog vigtigt for Freire at fremhæve, at han ikke er fortalende for et læringskoncept, der bygger på selvstyring eller selvempowerment. Undervisning er for ham en dialogisk, men styret proces; empowerment er en social praksis, hvor målet er mindre afhængighed og mere selvstyring. Underviserens rolle er at vise vej og organisere processen. Hvad angår graden af styring, er personalet på læringscentrene nok mere tilbageholdende. Det hænger til dels sammen med bibliotekarens selvforståelse og til dels med den kulturelle kontekst, Freire har udviklet sin pædagogik i. I Danmark har den selvstyrede læring længe været et accepteret paradigme.

Dialogen er udgangspunktet for læring i bibliotekets læringscentre. At være på biblioteket og at være i dialog opleves ofte som identiske gøremål - eller, som en besøgende fra Læringscenter Volls-mose formulerede det: vi kender hinanden og der er altid en, man kan tale med (VID s. 82). I Gellerup Community Center anvendes den dialogiske metode for at sikre bydelens vedvarende udvikling gennem borgerinddragelse, lokal vidensdeling og styrkelse af lokale ressourcer (VID s. 93). Ydermere er dialogen læreprocessens omdrejningspunkt. I dialogen ændres såvel situationen som situationens betydning. Endelig opnås legitimitet i bibliotekets læringsrum først og fremmest gennem dialogen. På trods af dialogens centrale rolle er den dialogiske metode ikke en indarbejdet og afprøvet ressource i formidlingspraksis på læringscentrene. (VID s. 63)

Kulturel bevidstgørelse

Kapitel 4 i ”De undertrykte Pædagogik” handler om kulturel viden og dialogiske eller antialogiske handlemåder. Antialogiske handlemåder gør mennesker til instrumenter for andres tanker, ideologier eller interesser. Freire taler om *kulturel invasion* og definerer fænomenet som indtrængning og besættelse af den andens bevidsthed og livsverden uden at vedkommende kan forsvare sig og afværge dette angreb. *Kulturel invasion* tjener ligesom *manipulation* eller *underkastelse* til at opretholde og legitimere kulturens fremherskende normer. Mennesker opsuges af magtens diskurs og underkaster sig de i samfundet dominerende værdier.

Vejen ud af denne umyndiggørelse er refleksion og aktion, hvor kulturens fremherskende betydninger undersøges, historiens glemte fortællinger graves frem og udforskes, hvor teksters latente betydningsstrukturer dechifrerer og regler for den offentlige kommunikation udforskes. Refleksion er for Freire en praksis, der hverken manipulerer, benytter sig af slagord eller består af direktiver og forskrifter. Den manipulerende refleksion adskilles skarpt fra den emanciperende. *Kulturel invasion* må ikke afværges med handlemåder, der selv er kulturelt invaderende. (Freire 1973, s. 104)

Men, kan man så spørge, findes der et sikkert pædagogisk (og erkendelsesteoretisk) ståsted, hvorfra processen, der skal føre til øget kulturel bevidsthed, kunne sættes i gang. Man kunne yderligere spørge, om dette ståsted er neutralt i forhold til den kulturelle

bevidstgørelse eller repræsenterer distinkte kulturelle værdier, der påvirker selve bevidstgørelsesprocessen. Og endelig: er processen vedvarende eller er den afsluttet, når sandheden er fundet og formidlet.

Spørgsmålene er blevet diskuteret grundigt og kontroversielt i den mangfoldige videnskabelige litteratur om Freires pædagogik. Kritikken går blandt andet ud på, at hans pædagogik fremmer indflydelsen af den vestlige kulturs dominans (Bowers 2005, s. 5), at han ”was unable to bring his brilliant critique of ’banking education’ to the modern enterprise called ’education.’” (Esteva, Stuchul, Prakkash 2005) eller at Freires pædagogik ikke belyser dialektikken mellem individ og kollektiv godt nok (Mergner 1999).

Kulturel bevidstgørelse og kulturel læring er et vanskeligt fortagende i kulturelt mangfoldige samfund. Der er en række forskellige problemstillinger, der gør det vanskeligt at indtage en entydig holdning til kulturel læring og bevidstgørelse. Når man anerkender forskelligheden i den etniske identitet, hvor går så grænsen mellem kulturel bevidstgørelse og kulturel invasion i vores læringsaktiviteter – dét var et af de underliggende spørgsmål for de biblioteker, der deltog i undersøgelsen. Også forholdet mellem den enkeltes rettigheder og den kulturelle tradition gav anledning til grundige overvejelser. Når man ved, at kulturel bevidstgørelse fører til løsrivelse fra den kulturelle tradition, hvordan sikrer man så den enkeltes identitet og integritet.

Disse spørgsmål er en drøftelse af Freires pædagogik ud fra et biblioteksfagligt perspektiv. Nogle svar findes hos Peter Roberts (2000), der nyfortolker Freires pædagogik ved at tage stilling til den postmoderne og postkoloniale kritik. For Roberts er kulturel bevidstgørelse fortsat en vigtig proces. Målet er dog ikke det oplyste menneske som sådan. Dette ville være alt for utopisk et mål. Kulturel bevidstgørelse relaterer sig heller ikke til den ene verden; den finder sted i de mange livsverdener, mennesker deler med hinanden. Målet er derfor mere beskedent. Der er tale om en form for refleksiv læring, der hjælper mennesker med at være aktive og selvbevidste i én eller flere af deres livsverdener. Det betyder ikke kun et ændret syn på virkeligheden, men en vedvarende forandringsproces i hverdagen. ”This is not merely a shift in ’sign systems’, but a change in the concrete practices of everyday life” (Roberts 2000, s. 152)

Freire giver efter min mening også et andet svar på det, man kunne kalde det postkoloniale dilemma i den kulturelle læring. Dilemmaet kan formuleres som spørgsmål: findes der viden og vidensformer, der er gyldige i alle kulturer, eller er viden og vidensformerne uløseligt knyttet til deres specifikke og forskellige kulturelle kontekster. Freire mener, at den kulturelle bevidstgørelse ikke kan afspaltes fra den historiske og kommunikative praksis. Viden er praktisk og kommunikativ.

”It is part of our historical progress in becoming human beings. That is, dialogue is a kind of necessary posture to the extent that humans have become more and more critically communicative beings.” (Freire & Shor 1987; s. 98).

Freire åbner desuden døren til den dialogiske hermeneutik ved at henvise til Martin Buber og det dialogiske princip. Dialogen konciperes som modpol til den kulturelle invasion; dialogen er den anerkendende interaktion og metode til at fremme den kulturelle bevidstgørelse. Ved specifikt at referere til Bubers *Jeg og Du* (Freire, 1973, s. 147), bliver dialogen til mere end en praktisk og nyttig relation; i dialogen skaber og bekræfter mennesker hinanden som selvstændige og ligeværdige. Dialogen er gensidigt anerkendende.

For Buber er nemlig den anden eller du’et ikke et intentionelt objekt; den anden lader sig heller ikke begribe ved dens attributter. Jeg’et kan kun blive til et jeg i relation til du’et. Reduceres mennesket til et værktøj, som Buber betegner som id’et, så mister jeg’et sit menneskelige ansigt. Hos Buber er dannelsen forankret i en dialogisk relation; enhver formidling og tilegnelse af viden tager udgangspunkt i, at personer gensidigt accepterer hinanden inklusive deres viden, sprog og erfaringer (Buber 1953 s. 37). ”Forhold er gensidighed. Mit Du virker på mig, såsom jeg virker på det. Vores elever danner os, vores værker opbygger os” (Buber 1983, s. 16 egen oversættelse).

I centrum for dialogiske princip står det talte ord.

“The spoken word is privileged for Buber because it is from human dialogue that language draws its ontological power. Language as spoken between persons is language which derives from and helps to facilitate the sphere of “the between,” the sphere of the I–Thou relationship.” (Kepnes 1992, s. 65).

Det er ikke sprogets struktur, dets grammatik, men dialogen og den konkrete ytring, som præger hans sprogkoncept. Det dialogiske princip giver rum for individuel og kulturel mangfoldighed. Dialogen er central i den kulturelle bevidstgørelse og læring. Dialogen er vejen til at reflektere og ændre social praksis; gennem dialogen anerkender og respekterer mennesker hinanden gensidigt; endelig etableres fællesskabet i dialogen. "Gemeinschaft ist da, wo Gemeinschaft geschieht" (Buber 2006, 185).

Kulturel læring kan defineres som deltagelse i den kritiske, den bevidstgørende kommunikation. Mennesker finder sammen for i fællesskab at benævne og forandre verdenen. At benævne og forandre er en dialogisk aktion, dens modpart er manipulation, pression eller afrettelse. Dialogen åbner for læring og forandring (Freire 1973, s. 79). Formidling slår fejl, hvis den ene part påtvinger den anden sit syn på virkeligheden. Formidlingen er at være i dialog med hinandens opfattelser af virkeligheden. Hvis mennesker på grund af historiske omstændigheder ikke er i stand til at benævne og forandre verden, så kan det ifølge Freire være en hjælp, hvis de så deres passivitet og manglende viden som et problem. Her er det underviserens opgave at vise vejen, ikke at styre mod målet.

I rapporten "Viden i Dialog" er der blandt andet blevet foreslået, at læringscentrene styrker den kulturelle læring inden for emner som sprog, kommunikation og oplysning samt sociale relationer, personlig identitet og kulturel tradition (VID s. 158). Det er imidlertid ikke kun tekniske færdigheder, der skal formidles. Transkulturation er en dialog mellem kulturer og mellem personer. Her er hermeneutiske kompetencer nødvendige, der baserer sig på sproglig bevidsthed, indgående kulturkendskab og evnen til at navigere i flerkulturelle kontekster. For sproglige handlinger er, som Ernest Jouhy fremhæver i et tankevækkende essay om undervisning i tværkulturelle kontekster, ikke kun meningsfyldte ytringer, f.eks. saglige oplysninger om arbejdsforhold i Danmark; de afspejler heller ikke kun de sociokulturelle strukturer, der i den aktuelle kommunikation præger forholdet mellem afsender og modtager, f.eks. relationen mellem bibliotekaren og de etniske kvinder, der sagligt oplyses om arbejdsforhold. Sproglige ytringer er desuden intentionelle fortolkninger, der stadfæster det i kommunikationen fremherskende forhold mellem afsender og modtager. F.eks. fører oplysning til

mere viden, men også til tilegnelsen af en kulturspecifik vidensform. (Jouhy 1985, s. 61).

For at undgå, at nødvendig oplysning bliver til en "nu skal du høre" attitude, bør bibliotekernes læringscentre føre en hermeneutisk dialog med sig selv. I en kulturelt mangfoldig verden er det vanskeligt at unddrage sig dialektikken mellem kulturel bevidstgørelse og kulturel invasion. Institutionernes habitus og deres kulturelle fundament, deres grundlæggende værdier og formidlingsformer spiller derfor en betydelig rolle i læringsrelaterede aktiviteter. Når biblioteker og deres læringscentre imidlertid ikke kun er frirum, men også "contact zones", så vil det virke afklarende, hvis man er sig sine kulturelle rødder bevidst, kender til den vestlige kulturs blinde pletter og kan se sig med de andres øjne. Dialogen med brugeren om bibliotekets værdigrundlag kan føre til oplyst etnocentrisme (Jouhy, 1985), hvilket vil styrke den ligeværdige dialog mellem kulturene.

Konklusion

I bibliotekernes læringscentre praktiseres det dialogiske princip på forskellige planer og i varierende omfang. På det institutionelle plan er det netop folkebibliotekernes særkende, at man ikke er myndighedsudøvende. Bibliotekets funktion og bibliotekarens selvforståelse begrænser ikke muligheden for, at der føres en dialog med den lærende på hans/hendes præmisser – eller som der blev sagt andetsteds: "Vi kan nå brugere, når de skal lære og vil være." Borgerinddragelse, borgerpaneler og det opsøgende arbejde i nærsamfundet er ligeledes dialogcentrede aktiviteter med henblik på at støtte borgernes og brugernes videnstilegnelse. De institutionelle forudsætninger for at føre en gensidig og anerkendende dialog er givetvis gode.

Hvad angår formidlingens og læringens metodiske side, så kan det dialogiske element yderligere styrkes. At føre en dialog om formidlingens form forudsætter, at personalet tager rollen som undervisere på sig. Når der iværksættes læringsforløb, uden at personalet aktivt deltager i dem, stilles dialogen mellem bibliotekaren og de lærende faktisk i bero. Også den selvstyrende læring forudsætter, at de lærende drøfter deres forventninger med læringscentrets personale.

Det har ikke altid været en nem opgave at finde frem til indholdet i nærsamfundets læringsbehov. I senmo-

derne samfund er den kulturelle virkelighed normalt ret broget. De sociale og kulturelle fællesskaber, som Freire kunne tilrettelægge sine oplysningskampagner for, eksisterer ikke i den form i de tre bydele. Her er der mange kulturelle brydninger, sociale skel og værdiforskelle, der krydser hinanden; biblioteket er både frirum og *contact zone*. For at finde frem til nærsamfundets læringsbehov bør bibliotekets medarbejdere fra tid til anden agere *streetwalkere* eller *etnografer* i nærsamfundets mange kulturer. Ellers kan det ske, at den kommunale integrationspolitik eller bibliotekerens egne forestillinger om målgruppens behov bliver styrende for undervisning og læring. Dialogen vil i givet fald miste sin bevidstgørende funktion.

Afslutningsvis kan man sige, at det *dialogiske princip* og den *gensidige anerkendelse* danner grundlag for mange af de læringsrelaterede interaktioner i de tre bibliotekers åbne læringsrum. Kan de to nøglebegreber hives ud af den ret specifikke sociokulturelle kontekst, de er blevet praktiseret i, og kan de bruges i forbindelse med den åbne læring på folkebiblioteket? – Besvarelsen af dette spørgsmål kræver et større daggrundlag.

Litteratur

Arnett, RC (1992). *Dialogic Education. Conversation about Ideas and Between Persons*. Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press.

Audunson, R (2005). The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context. The necessity of low-intensive meeting-places. *Journal of Documentation*, Vol. 61 No. 3, 2005, 429-441.

Berger, Å & Elbeshausen, H (2007). Viden i dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum. *Forbindelser - Et tidsskrift om kulturel mangfoldighed*. Lokaliseret den 19.07.07 på WWW: <http://www.forbindelser.dk/artikel.php?id=55>

Bowers, CA (2005). Introduction. I: C.A. Bowers & F. Apffel-Marlin (Eds.) *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Buber, M (1953). *Reden über Erziehung*. Heidelberg : Verlag Lambert Schneider.

Buber, M (1983). *Ich und Du*. Stuttgart : Reclam Verlag.

Buber, M (2006) *Das Dialogische Prinzip. Zwiesprache*. Gütersloh : Gütersloher Verlagshaus.

Dauber, H (1991). "Ich fuhr mit den Fischern aufs Meer". Ein Gespräch mit Paulo Freire I: J. Dabisch & H. Schulze (Hrsg.) *Befreiung und Menschlichkeit - Texte zu Paulo Freire*. München : AG SPAK.

Elbeshausen, H (2007). Knowledge in dialogue: empowerment and learning in public libraries. *Journal of Information, Communication & Ethics in Society*, Vol. 5 No. 2/3, 2007, 98-115.

Esteva, G, Stuchul, DL & Prakkash, MS (2005). From a Pedagogy for Liberation to Liberation from Pedagogy. I: C.A. Bowers & F. Apffel-Marlin (Eds.) *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Freire, P (1973). *De undertryktes Pædagogik*. København : Christian Ejlers' Forlag.

Freire, P. & Shor, I (1987). *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Houndsnills : Macmillan Education.

Igländ, M & Dysthe, O (2001, dansk 2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. I: O. Dysthe (red.) *Dialog, Samspil og Læring*. Århus : Klim.

Jouhy, E (1985). *Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd*. Frankfurt/Main : Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Kepnes, S (1992). *The Text as Thou. Martin Buber's Dialogical Hermeneutics and Narrative Theology*. Bloomington : Indiana University Press.

Klafki, W (1998). *Pädagogisches Verstehen - eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung*. Archiv der Universität Marburg. Lokaliseret den 20.07.07 på WWW: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html>

Langer, R (2004). Fra kulturformidling til kultur mødesteder: Social interaktion med kommunikationsnetværk. *Biblioteksarbejde*, Nr. 70, 2004, 13-27.

Lutz, R (2002). Gehen wir von den Menschen aus! – Anthropologische Ansätze einer Partizipativen Pädagogik. I: J. Dabisch (Hrsg.) *Solidarische Bildung bei Paulo Freire. Freire-Jahrbuch 3*, 2002. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.

Mergner, G (1999). Paulo Freires Konzept der Erwachsenenbildung. I: J. Dabisch (Hrsg.) *Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Freire-Jahrbuch 1*, 1999. Oldenburg : Verlag Dialogische Erziehung.

Niggli, A (2005). Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. I: R. Voss (Hrsg.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg : Auer Verlag.

Pratt, ML (1991). *Arts of the Contact Zones. Profession 91*. New York : MLA. Lokaliseret den 20.07.07 på WWW: http://www.class.uidaho.edu/thomas/English_506/Arts_of_the_Contact_Zone.pdf

Roberts, P (2000). *Education, literacy, and humanization: exploring the work of Paulo Freire*. Westport : Bergin & Garvey.

Schmidt, S (2005). Selbstorganisation und Lernkultur. In: R. Voss, R. (Hrsg.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg : Auer Verlag.

Skot-Hansen, D (2001). Folkebiblioteket i civilsamfundet – civilsamfundet i folkebiblioteket. I: R.A. Audunson & N.W. Lund (Red.) *Det siviliserte informasjonssamfunn. Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid*. Bergen : Fagbokforlaget.

Weisbjerg, B & Elbeshausen, H (2006). Ildsjælernes professionalisering – fra indvandrerbibliotekar til integrationsbibliotekar. I: T. Schreiber & H. Elbeshausen (Udg.) *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.

Winkel, R (1999). Die kritisch-kommunikative Didaktik. I: H.Gudjons & R. Winkel (Hg.) *Didaktische Theorien*. Hamburg : Bergmann + Helbig Verlag.

Rapporter

Bundgaard, M (2005). *Evalueringsrapport: To om sproget*. Juelsminde Bibliotek.

Elbeshausen, H (2006). Viden i Dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum. København: Danmarks Biblioteksskole. *Forbindelser - Et tidsskrift om kulturel mangfoldighed*. Lokaliseret 25.07.07 på WWW: http://www.forbindelser.dk/pdf/Rapport_VideniDialog.pdf

Elbeshausen, H (2005). *Vi læser avisen – Sammen. Avislæsning som målgrupperelateret kulturarbejde*. Danmarks Biblioteksskole

Elbeshausen, H (2005). *Om at skabe forandring. En procesevaluering af Biblioteksstyrelsens udviklingsprojekt: Konsulenter for biblioteksbetjening af etniske minoriteter*. Center for Kulturpolitiske Studier. Danmarks Biblioteksskole

Kaur, R (uå). *KASBA; Evalueringsrapport af projektet på Hedemarkens Bibliotek*, Albertslund.