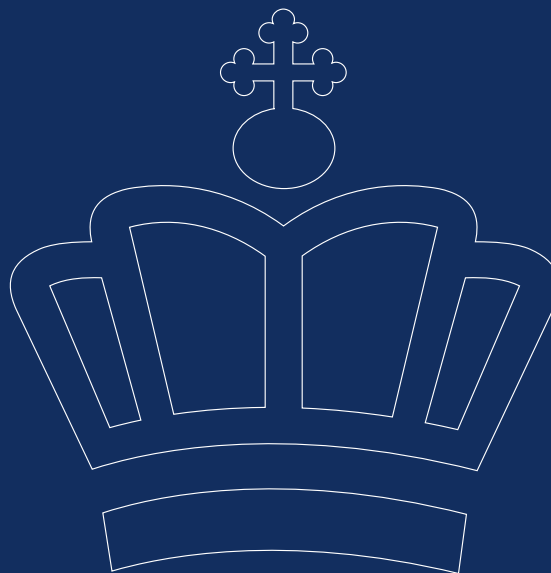


## Skolebiblioteket som skolens pædagogiske servicecenter – hvad betyder det for eleverne, for lærerne, for skolebibliotekarerne?

Dette temahæfte er skrevet på baggrund af en større rapport fra fire udviklingsarbejder med fokus på læring, skolekultur, medier, ændrede elev- og lærerroller i forbindelse med skolebibliotekets funktion som skolens pædagogiske servicecenter.

Hæftets forfattere – Niels Kryger og Ole Christensen, DPU – giver deres bud på nogle centrale problemfelter: Hvordan indgår arbejdet med medier dels som en egentlig værktødsfunktion, dels som vejledningsopgave i forbindelse med valg af undervisningsmidler og dels som et væsentligt element i skolens og elevernes kulturbegreb?

“Skolebiblioteksteamet må hele tiden have fingeren på pulsen for at vurdere, hvordan arbejdet på skolebiblioteket indgår i skoleorganisationen som helhed, og løbende tage initiativ til nye samarbejdsformer, koordineringer mv. fx omkring materialevalg, vejledningsfunktioner og udvikling af pædagogisk og fagdidaktisk kompetence.”



## Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter

– mellem vision og realitet

**Skolebiblioteket som  
pædagogisk servicecenter  
– mellem vision og realitet**

## **Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter – mellem vision og realitet**

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 28 – 2000  
og under temaet *den pædagogiske proces, undervisnings- og prøveformer*

Grafisk tilrettelægger: Schwander Kommunikation

Illustrationer: Ole Schwander

1. udgave, 1. oplag, september 2000: 6.000 stk.

ISBN 87-603-1798-1

ISBN (WWW) 87-603-1761-2

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for grundskolen

Bestilles (UVM nr. 5-357) hos:  
Undervisningsministeriets forlag  
Strandgade 100 D  
1401 København K  
Tlf. nr. 3392 5220  
Fax nr. 3392 5219  
E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Tryk: Sangill Grafisk Produktion (miljøcertificeret)

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2000

# Indhold

## 5 Forord

### 7 Skolebiblioteket mellem vision og virkelighed

8 Et fremtidsrettet perspektiv

### 11 Skolebiblioteket – som en del af en helhed og som egenkultur

11 Arbejdsdeling og organisation

12 Den skønlitterære børne- og ungdomsbog

13 Elevers eget arbejde i skolebiblioteket

14 Medieværkstedet og medieværkstedsfunktionen

15 Serviceforståelse og pædagogisk vejledning

15 Serviceforståelsen

17 Pædagogisk vejledning

### 19 Skolebiblioteket som fysisk rum og materialesamling

19 Fysisk rum

20 Materialesamling

### 22 Udviklingsarbejderne og de centrale temaer

24 Det udfordrende skolebibliotek

25 Fra kundeorientering til fælles udfordring

26 Den umiddelbare brugertilfredshed

29 Fokus på samtalekulturen

30 Princippet om enkelhed (KISS)

### 32 Mediekulturen på skolen – og skolebibliotekets medieværkstedsfunktion

32 Tendenser i udviklingsarbejderne

34 Ved projektets begyndelse

34 Midtvejs i projektet

36 Ved projektets afslutning

37 Mediearbejdet i et udviklingsperspektiv

38 Den pædagogiske iscenesættelse

39 Læringsmiljøet

39 Mediekultur og skolekultur

40 Medieværksted og medieværkstedsfunktionen

### 42 Læring og kulturarbejde

44 Læring og undervisning

45 Læring, kulturformidling og kulturproduktion

47 Skolen og kulturarbejdet

49 Betragtninger over undervisningsmiddelbegrebet

52 At vælge ud – og skabe læringsmiljø

### 53 Skoleudvikling og pædagogisk servicecenter

57 Om at sætte ord på sin praksis

58 Tradition og fornyelse

### 60 Litteraturliste

*I 1997 igangsatte Undervisningsministeriet fire udviklingsarbejder, der skulle belyse og fremme praksis i skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter. Fire skoler i fire kommuner deltog: Præstelundskolen i Brande, Nørregårdsskolen i Brøndby, Fourfeldtskolen i Esbjerg og Rødding Centralskole i Spøttrup.*

*Formålet for udviklingsarbejderne var blandt andet at belyse og fremme praksis i skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter, herunder dets medvirken til at skabe et indlæringsmiljø, hvor elevernes lærelyst og selvaktivitet fremmes.*

*Projektets vision er et skolebibliotek, der aktivt bidrager til skabelsen af læringsmiljøer, hvor elevernes egen aktivitet er i centrum, og hvor gamle og nye medier spiller sammen. Et centralt mål for dette læringsmiljø må være, at skolelovens intentioner om undervisningsdifferentiering tages alvorligt, således at udgangspunktet tages i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin.*

*Danmarks Lærerhøjskole – nu DPU – har indgået i projektet i hele forløbet som inspirator og sparringspartner for de udvalgte skoler. Desuden har de stået for udarbejdelsen af såvel delrapport som den endelige rapport. Rapporten “Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter – erfaringer fra 4 udviklingsarbejder” er tilgængelig via Undervisningsministeriets hjemmeside: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).*

*Dette temahæfte er et uddrag af især to af kapitlerne fra selve rapporten. Her har Niels Kryger og Ole Christensen lagt vægt på at beskrive de resultater, der foreligger fra udviklingsarbejderne i forhold til projektets mål og vision.*

*Skolebibliotekets funktion som pædagogisk servicecenter som forudsætning for sammenhængen mellem skolens indholdselementer er blevet yderligere understreget i udviklingsprogrammet Folkeskolen år 2000. Mange kommuner og skoler arbejder således i disse år med udviklingen af skolens pædagogiske servicecenter.*

*Det er Uddannelsestyrelsens håb at dette temahæfte kan indgå i debatten om det pædagogiske servicecenters funktioner og organisering, når det er på dagsordenen på den enkelte skole og i kommunerne.*

*BIRTHE BJERRUM  
Pædagogisk konsulent*

# Forord

Vi vil i dette hæfte præsentere nogle visioner for skolebibliotekets virke og betingelserne for at realisere dem. Vi bygger på erfaringer fra udviklingsarbejder om skolebiblioteket, der fandt sted i perioden 1997-99. I hæftet præsenteres vores bagvedliggende overvejelser og de tanker og visioner, som udviklingsarbejderne har givet anledning til. Et centralt tema i alle udviklingsarbejder er: Mediekulturen på skolen og skolebibliotekets medieværkstedsfunktion. Dette tema har i hæftet fået en særlig opmærksomhed.

Baggrunden for projektet var et ønske fra Undervisningsministeriets Folkeskoleafdeling om at få belyst og udviklet skolebibliotekets rolle i den fremtidige skole. For Folkeskoleafdelingen stod vi for igangsættelse, gennemførelse af og rapportering fra udviklingsarbejder på fire skoler i fire forskellige kommuner i Danmark.

Udviklingsarbejderne kan ses som afprøvning af visioner for skolebibliotekets virke ved overgangen til det nye årtusinde, og skolerne kan ses som en slags laboratorier for denne afprøvning. Som optakt til udviklingsarbejderne skrev vi om en af visionerne bl.a.: *Projektets vision er et skolebibliotek, der aktivt bidrager til skabelsen af læringsmiljøer, hvor elevernes egen aktivitet er i centrum, og hvor gamle og nye medier spiller sammen.*

I en særskilt publikation går vi tættere på forløbene på de enkelte skoler og uddyber vores analyser. Publikationen indeholder endvidere bidrag fra Hans-Jørn Pedersen (materialevalg), Inge Mette Kirkeby (skolebibliotekets fysiske udformning) og Mette Mogensen (internetcafe) samt medielæseplaner mv. fra skolerne (se Kryger og Christensen, 2000).

NIELS KRYGER/OLE CHRISTENSEN  
*August 2000*



*“At udvikle nyt kræver, at man bryder med de vante rutiner og skaber rum for refleksion.”*

# Skolebiblioteket mellem vision og virkelighed

Skolebiblioteket fik med skoleloven af 1993 en styrket funktion i folkeskolen. I skoleloven hedder det:

*§19 stk. 2. Ved hver selvstændig skole oprettes et skolebibliotek som et pædagogisk servicecenter. Skolebiblioteket er en del af skolens virksomhed og samarbejder med folkebiblioteket. Skolebiblioteket stiller undervisningsmidler til rådighed for skolens undervisning, herunder også bøger til elevernes fritidslæsning, og yder vejledning i brugen heraf.*

Lovteksten er blevet fulgt op af mange signaler om, at der skal ske en styrkelse af den del af skolebibliotekets opgaver, der handler om at støtte og udvikle den enkelte skoles læringsmiljø og pædagogik. I ministerielt regi kan nævnes Temahæfte 15: *Skolebiblioteker og undervisningsmidler*, 1996, der fulgte op på skoleloven. Her tales bl.a. om det pædagogisk arbejdende skolebibliotek.

En yderligere understregning af det pædagogiske sigte med skolebiblioteket er sket i programmet Folkeskolen år 2000. Terminologisk fastholdes et udviklingsperspektiv ved, at der tales om en bevægelse fra skolebibliotek til det pædagogisk servicecenter, hvor den sidstnævnte er det efterstræbelsesværdige, mens det gamle – traditionelle – kaldes skolebibliotek. Udviklingen af skolebiblioteket/det pædagogiske servicecenter indgår specielt i programmets fokuspunkt nr. 4.

Folkeskolerådets oplæg Vision 2010 går et skridt videre. Set i den skriveposition, hvorfra visionen er set – år 2010 – betegner ordet pædagogisk servicecenter nu det traditionelle, og den nye betegnelse er det lokale, pædagogiske udviklingscenter, der i visionen har fået stor betydning for de enkelte skolars udvikling.



*Det traditionelle pædagogiske servicecenter har de fleste steder udviklet sig til at være center for den lokale, pædagogiske udvikling. Servicefunktionen i traditionel forstand er nedtonet, mens hovedopgaven nu i højere grad er at være »radar« og formidler af de forandringer, der løbende sker i samfundet. (Vision 2010)*

Det her foreliggende hæfte skriver sig ind i rækken af Undervisningsministeriets initiativer.

### **Et fremtidsrettet perspektiv**

Den udvikling, der for alvor blev sat i gang med skoleloven af 1993 og som er videreført under F2000 og Vision2010, betoner vigtigheden af at fokusere på skolebibliotekets pædagogiske funktion. Der er en stigende erkendelse af, at dette kræver et skolebibliotek, der aktivt bidrager til den pædagogiske udvikling på den enkelte skole.

Det indebærer for os, at skolebiblioteket i et fremtidsrettet perspektiv må ses i følgende lys:

- a) **Skolebiblioteket som en del af skolens læringsmiljø.** Set fra elevernes synsvinkel indebærer det, at skolebiblioteket opfattes som en forlængelse af klasseværelset, fx ved informationssøgning, produktion af opgaver, oplevelseslæsning og lignende.
- b) **Skolebibliotekararbejdet er først og fremmest et pædagogisk arbejde, der indbefatter vejledning og undervisning af både elever og af lærerkolleger.** Det er endvidere en del af jobbet som skolebibliotekar at tage initiativ til kurser og udvikling inden for påtrængende områder. Det er her naturligt, at det sker i tæt samarbejde med ledelsen. Skolebiblioteket er med i front, når det handler om at understøtte og udvikle pædagogisk nytænkning, fx i forbindelse med projektarbejdsformen.
- c) **Skolebiblioteket integrerer gamle og nye medier.** Skolebiblioteket integrerer skrift, lyd- billede og multimedier og har som sit arbejdsområde derfor både det trykte medie,

båndoptager, foto, video og computer. Derfor tilstræbes det, at der er sammensættes et team omkring skolebiblioteket, der dækker alle medier.

- d) **Skolebiblioteket og skoleudvikling.** Skolebiblioteket – og det team der forvalter det – er et centralt element i udviklingen af skolen. Det indebærer, at skolebibliotekarerne i samarbejde med ledelsen – og i nogle tilfælde som del af ledelsen – tager selvstændige initiativer til udvikling af nye områder eller styrkelse af de eksisterende.
- e) **Skolebiblioteket og arbejdsdelinger på skolen.** En moderne folkeskole er en kompleks organisation. At kvalificere de opgaver, man står overfor, vil ofte kræve, at de eksisterende arbejdsdelinger skal ses efter i sømmene, nyvurderes og ændres. Vi opfatter skolebiblioteket som centralt i denne sammenhæng. Skolebiblioteksteamet må hele tiden have fingeren på pulsen for at vurdere, hvordan arbejdet på skolebiblioteket indgår i skoleorganisationen som helhed, og løbende tage initiativ til nye samarbejdsformer, koordineringer mv. fx omkring materialevalg, vejledningsfunktioner og udvikling af pædagogisk og fagdidaktisk kompetence.

Skolebiblioteket har en lang tradition, og nogle af de her opregnede elementer er allerede at finde i dele af den eksisterende skolebibliotekskultur, bl.a. i forskellige epoker af skolebibliotekets historie. Det er vigtigt at medtænke historien. Gammelt og nyt kan gensidigt befrugte og udfordre hinanden i udviklingsprocessen.

Et centralt omdrejningspunkt er skolebibliotekets kulturelle funktion. Vi har ikke her opregnet det som et særskilt punkt, fordi vi opfatter kulturdimensionen som noget overgribende ikke blot for skolebiblioteket, men for hele skolens virksomhed.

Skolebiblioteket har allerede en lang tradition med kulturdimensionen, specielt i forbindelse med den skønlitterære børne- og ungdomsbog. Vores vision er, at kulturtilgangen skal kendetegne både arbejdet med nye og gamle medier og den skal omfatte både formidling af andres kulturprodukter og elevernes egen proces og produktion i forskellige medieformer.

*“I dag er en af de største udfordringer for skolebiblioteket at udbrede kulturarbejdet til ikke blot at handle om skønlitteratur og formidlingsaspektet.”*



# Skolebiblioteket – som en del af en helhed og som egenkultur

Hvis en organisation skal være i stand til selvudvikling, skal den hele tiden kunne synliggøre og reflektere over sin egen praksis og arbejdsdelinger.

Det er nok noget af det vanskeligste for skolen – såvel som for andre organisationer. For ændringer i arbejdsdelinger betyder også ofte ændringer i rutiner, traditionsbundne kulturer og oparbejdede privilegier. Og det kan virke yderst truende for den arbejdsidentitet og professionalismeforståelse, den enkelte besidder. Så når der skal udvikles nyt, må man spørge om, hvor der eksisterer potentialer, der kan bygges på i organisationen, hvilke nye der skal udvikles, men også hvilke vante rutiner, der skal laves om eller kigges efter i sømmene.

Skolebiblioteket skal naturligvis være en aktiv part i denne udvikling. Set fra ledelsens synspunkt er det oplagt at tænke skolebiblioteket ind som en central del af denne skoleudvikling. Det er der flere grunde til: Skolebiblioteket betjener hele skolen. Meget af det nye grej (medie/it) implementeres gennem skolebiblioteket og dets medieværkstedsfunktion. Skolebiblioteket er et centralt sted for elevernes selvaktivitet i forbindelse med de læreprocesser, som er ønsket fremmet gennem bl.a. projektarbejdsformen, princippet om undervisningsdifferentiering mv.

## **Arbejdsdeling og organisation**

Skolebiblioteket er – ligesom andre specialfunktioner – også en del af arbejdsdelingen på skolen.

Da denne arbejdsdeling er under ændring, og der er ved at udvikle sig forskellige modeller for hvordan skolebiblioteket indgår, vil vi både se på de traditionsbestemte funktioner – med et lille tilbageblik i historien – og de ny funktioner som begynder at tegne sig.

I skolens arbejdsdeling kan skolebiblioteket principielt betragtes ud fra tre synsvikler:

- En funktion med sin egen kultur og sin egen pædagogiske opgave.
- En funktion der understøtter (yder service, koordinerer og/eller udvikler) andre funktioner på skolen.
- Som fysisk rum og materialesamling.

Med udtrykket egenkultur mener vi områder og opgaver, som skolebiblioteket udfører relativt uafhængigt af de andre instanser på skolen.

### **Den skønlitterære børne- og ungdomsbog**

En kraftigt bastion i skolebibliotekskulturen har været – og er delvis – børne- og ungdomsbogen. Siden 1960'erne og op til i hvert fald midten af 1990'erne har begreberne kultur og kulturformidling været meget tæt knyttet til børne- og ungdomsbogen i skolebibliotekets regi.

Af historisk interesse er det, at på et tidspunkt (1960'erne), hvor der i øvrigt blev stillet spørgsmål ved dannelsesmål og kulturformidling (bl.a. kulturarven formidlet gennem voksenalter litterære tekster), kom skolebiblioteket stærkt på banen med formidling af børnebogen. Det var en slags opgør med "finlitteraturen" og havde i høj grad karakter af skolebibliotekets eget kulturformidlingsprojekt, idet meget af formidlingen bestod i udlån til børnenes fritidslæsning.

Skolebibliotekerne havde således en stor aktie i det som Torben Weinreich betegner en "i mere end en forstand enestående periode" i børnebogens historie. (Weinreich 1992). Det drejer sig om perioden fra midten af 1960'erne og til starten af 1990'erne. Det var en periode, hvor børnebogen – med Weinreich ord – kom i "statens tjeneste". Han konkluderer, at vi "næppe nogensinde (vil) opleve en periode, hvor så mange bøger er blevet formidlet af så mange – til opgaven ansatte – voksne til så mange børn". Weinreich går så langt som til at

kalde denne formidling for “måske dette århundredes største kulturpolitiske succes”.

Børnebogen var i mange år flagskibet og hovedkendingsmærket for skolebibliotekets kulturarbejde. Ja, til tider har den næsten haft monopolagtig status i den forstand, at kulturarbejde i skolebibliotekets regi blev opfattet som synonymt med arbejdet med børne- og ungdomsbogen.

Børnebogen har stadig en synlig plads i skolebibliotekskulturen, om end dette arbejde mange steder er blevet nedtonet på grund af de mange nye opgaver, der er kommet til skolebiblioteket i de senere år.

Men forestillingen om der en bestemt aura af ”kultur” omkring den skønlitterære børnebog findes stadigvæk.

I dag er en af de største udfordringer for skolebiblioteket at udbrede kulturarbejdet til ikke blot at handle om skønlitteraturen og formidlingsaspektet. Vi mener, at skolebiblioteket – såvel som skolen som helhed – i sit kulturarbejde må inddrage alle medieformer og endvidere inddrage kulturformidling, såvel som elevernes egen kulturproduktion.

### **Elevers eget arbejde i skolebiblioteket**

Hvis man går længere tilbage i historien, finder vi også forestillingen om selvvirksomheden i skolebibliotekets regi. Da skolebibliotekets læsestuer i sin tid (fra omkring 1920) blev dannet, var det først og fremmest et alternativ til den lærer- og pensumstyrede undervisning. Skolebiblioteket (= læsestuen) udviklede sin egen pædagogik og havde sit eget lokale.

Selvvirksomheden bestod i elevernes ”eget arbejde og egen litteratursøgning inden for et givet emne” og var på det tidspunkt den øvrige skole relativt fremmed.

I dag kan der være grund til at minde om denne historiske for-

ankring, men samtidig må man konstatere, at den øvrige skolevirkelighed er blevet en ganske anden: elevers eget arbejde med et emne eller en problemstilling og deres egen søgning af litteratur og information er blevet en del af dagligdagen i den moderne skole og altså ikke noget unikt for skolebiblioteket. I den forstand kan man sige, at udfordringen er at tænke skolebiblioteket som klasseværelsets forlængelse, både når man tænker skolebiblioteket som fysisk rum, og når man tænker på den pædagogik, der udfoldes her.

I en del år har det været sådan, at der sjældent blev udbudt undervisning i skolebibliotekets regi – bortset fra biblioteksorientering. Dette synes at ændre sig. I vores udviklingsarbejde blev der lavet undervisning i skolebibliotekets regi, primært i form af kurser inden for medie-/it-området, både for elever og lærerkolleger.

I udviklingsarbejderne er der endvidere flere eksempler på, at skolebiblioteket iværksætter sit eget selvstændige pædagogiske projekt gennem dannelse af mediecafeer efter skoletid.

### **Medieværkstedet og medieværkstedsfunktionen**

Tanken om at knytte et medieværksted til skolebiblioteket er ikke ny. Siden starten af 1970'erne er der således blevet undervist i denne funktion på Danmarks Lærerhøjskoles uddannelseskurser for skolebibliotekarer. (Indtil midten af 1980'erne blev det dog kaldt "pædagogisk værksted").

Hvis man skal sige det kort – og lidt uretfærdigt mod nogle af de pædagogiske initiativer, der trods alt tidligere har været – så har medieværkstedet indtil for nylig primært været kendetegnet ved at stille udstyr og grej til rådighed for brugerne. Skolebibliotekarerne har ikke selv aktivt formuleret en pædagogik på området.

På dette område er der imidlertid tegn på ændringer i de seneste år. Skolebiblioteket/det pædagogiske servicecenter er

begyndt at bidrage aktivt til udviklingen af en pædagogik på medieområdet. Det var da også primært i udviklingen og kvalificeringen af denne funktion, at vores udviklingsprojekt har haft sin tyngde med egne selvstændige pædagogiske projekter udformet og iværksat af teamet omkring skolebiblioteket.

Medieprojekterne i vores udviklingsarbejder var båret af den grundtanke, at skolebiblioteket kan/skal iværksætte egne pædagogiske aktiviteter. I vores projekter er der tale om aktiviteter, der ikke kun er rettet mod elever, men også mod at opkvalificere lærerne. Det skal sikre, at der er en løbende dialog og opkvalificering lærere imellem inden for dette – endnu – relativt nye område.

### **Serviceforståelse og pædagogisk vejledning**

Fra omkring 1970 blev skolebiblioteket tildelt en generel vejledende rolle i forbindelse med valg af materialer og medier og det særlige, der efterhånden kommer til at definere skolebibliotekarens professionalisme: et generelt krav om materialekendskab.

I princippet er der tale om et kendskab til alle de materialer, der kan inddrages i undervisningen (herunder fritidsudlån) udover de såkaldte "taskebøger", dvs. de bøger som eleverne får udleveret til at have "i tasken" hele skoleåret. Altså et generelt materialekendskab, også på områder hvor skolebibliotekaren ikke nødvendigvis selv besidder en faglig pædagogisk professionalisme. I denne forståelse er skolebibliotekarens professionalisme primært knyttet til viden om materialerne, deres organisering og distribution.

### **Serviceforståelsen**

I løsningen af denne opgave har begrebet service længe stået centralt. Det bygger på den forestilling, at brugerne (lærere og elever) selv tænker og formulerer de fagligt pædagogiske tanker



og mål. Skolebibliotekarens opgave er inden for disse allerede tænkte tanker og målbeskrivelser at hjælpe brugerne med at finde egnede materialer = at yde service.

Den administrativt/serviceprægede tilgang til skolebiblioteksarbejdet blev understreget med den offensive lancering af DES (det enstrengede undervisningsmiddelforsyningsystem), som bl.a. Skolebibliotekarforeningen stod for fra starten af 1990'erne.

En rendyrkning af servicetankegangen har imidlertid mange problemer indbygget i sig. Et af dem er, at denne opfattelse kan føre til, at skolebiblioteket inddrager materialer eller udstyr i samlingen ud fra en forventning om, at brugerne vil efterspørge det, uden at skolebibliotekarerne selv føler sig forpligtiget til at have nogen pædagogisk (og måske heller ikke teknisk) ekspertise på området. For det er jo brugerens (i dette tilfælde lærerens) opgave at tænke de pædagogiske tanker. Og hvis der på området ikke findes denne ekspertise hos nogle af lærerne, kan en skole komme i den absurde situation, at den (gennem skolebiblioteket) anskaffer udstyr som ingen på skolen føler sig fortrolige med, og hvor ingen føler sig ansvarlig for at tage stilling til den eventuelle brug i undervisningen.

Denne mekanisme har en del steder været virksom specielt i forbindelse med anskaffelser inden for lyd-/video og computerområdet. Konkret udmøntet kan det give sig udslag i, at der på medieværkstedet pludselig står en avanceret lydmixer, en videoredigering eller multimediemaskine som ingen rigtig er i stand til at betjene, og hvor ingen har taget stilling til, hvordan den kan bruges i en pædagogisk proces.

Serviceforståelsen i denne snævre form har vi set som en barriere for at udvikle den nødvendige refleksivitet, som er forudsætningen for den pædagogiske vejledning. Med det mener vi selvfølgelig ikke, at man skal undlade at være imødekommende, hjælpsom og serviceminded i den forstand, at man skal hjælpe kolleger og elever med at finde et givet materiale.

Med de mange medier og materialer der kan inddrages, vil serviceforståelsen imidlertid hurtigt kunne resultere i, at skolebibliotekarens pædagogiske (vejlednings)funktion nedtones til fordel for arbejdet med ad-hoc-opgaver med at finde batterier, hjælpe med at få nedbrudte computerprogrammer til at fungere, bestille bøger hjem fra Amtscenteret, den pædagogiske central osv.

Derfor vil det ofte være nødvendigt at se den tilbudte service efter i sømmene. En mulighed for aflastning er ansættelse af HK-medhjælp til visse opgaver (som det skete på en af skolerne under udviklingsforløbet). Andre muligheder er at rationalisere arbejds gange eller vænne brugerne til selv at foretage visse af ydelserne.

Skolebiblioteket fik i løbet af 1980'erne skabt et image, hvor servicemindedheden truede med at nedtone det pædagogiske sigte med skolebibliotekets arbejde.

### **Pædagogisk vejledning**

Imidlertid er der klare tendenser til – som vi bl.a. har set og understøttet i de aktuelle udviklingsarbejder – at mødet med både elever og lærere mere får karakter af egentlig pædagogisk vejledning.

Hos de involverede skolebibliotekarer på udviklingsskolerne lokaliserede vi modsætningen mellem service og pædagogisk vejledning som to typer arbejdsopgaver og arbejdsprofiler, der synes at trække i hver i sin retning:

- Ad hoc opgaver, som der altid vil være en del af i en vel-fungerende skole: at finde en frilæsningsbog, et kamera, et batteri, en cd-rom, noget materiale om Grønland, hjælpe med at få computeren til at fungere efter nedbrud osv.
- Målrettede pædagogiske vejledninger/introduktioner (undervisning): fx at foretage en systematisk indføring i videoredigering for en gruppe elever; vejlede en elevgruppe om materialevalg og informationssøgning i et projektforbud,

hvor de er i en fase, hvor de har svært ved at indkredse problemstillingen; introducere en lærer i brugen af Fagenes Infoguide på nettet osv.

Den sidstnævnte type arbejdsopgaver i udviklingsprojektet er til en vis grad sat i system gennem arrangerede kurser, men den slags mere fordybende og målrettede vejledninger opstår naturligvis også som behov i den løbende ad hoc service/vejledning.

# Skolebiblioteket som fysisk rum og materialesamling

## Fysisk rum

Der har i de senere år været en stigende interesse for de fysiske omgivers betydning for læringsmiljøet. Det er naturligt at tænke skolebiblioteket med ind i denne sammenhæng. Skolebiblioteket er ikke bare arbejdsplads for skolebibliotekarerne, men er det også i stigende grad for elever ved fx gruppearbejder – og nogle gange også for lærerne på skolen.

Filosofien i den nyere tænkning omkring skolebiblioteket er, at det skal være en integreret del af skolens læringsmiljø. Det er derfor logisk, at skolebiblioteket ofte bliver betegnet som klasseværelsets forlængelse.

Vi opfatter formuleringen på en gang symbolsk og konkret fysisk. Symbolsk i den forstand, at pædagogikken på og i skolebiblioteket gerne skulle spille sammen med det, der sker i klasseværelserne og på resten af skolen i øvrigt. Men vi opfatter også formuleringen helt konkret, sådan at skolebibliotekets rum udgør arbejdspladser og steder for læring for skolens elever.

Derfor er det naturligt at interessere sig for skolebibliotekets fysiske indretning, og hvordan det indgår i skolens fysiske miljø som helhed. For eksempel vil skolebibliotekets fysiske indretning afspejle i hvor høj grad, der satses på skolebibliotekets egenkultur og i hvor høj grad, der åbnes op mod skolen i øvrigt. Ligesom det naturligvis også er afgørende, hvordan man rent fysisk blander/adskiller nye og gamle medier [1]

---

[1] I udviklingsprojektet har vi sat fokus på dette aspekt ved at lade en arkitekt beskrive og kommentere indretningen af skolebibliotekerne på de enkelte skoler. (se nærmere i Inge Mette Kirkebys bidrag i Kryger og Christensen, 2000)

## Materialesamling

Skolebiblioteket er også en materialesamling. De bøger, der står på hylderne, er akkumuleringen af flere års indkøb, og der har fra gammel tid været den ordning at skolebiblioteket indkøbte sine bøger gennem en kommunal streng (med vurdering og beslutning ved kommunale bogvalgsmøder).

Der har således gennem mange år været et dobbeltstrengt indkøbssystem til skolerne. Det ene af disse strenge har været indkøb direkte til skolens undervisning i de enkelte fag. Som oftest i form af de såkaldte taskebøger til den enkelte elev.

Selvom der igennem de sidste 10-15 år er sket ændringer, fungerer den stadig ofte efter en grundmodel, hvor skolens fagudvalg (eller faggrupper) står for materialevalget med viceinspektøren som praktisk/administrativ ansvarlig. Den anden streng er den, der er knyttet til skolebibliotekets materialevalg.

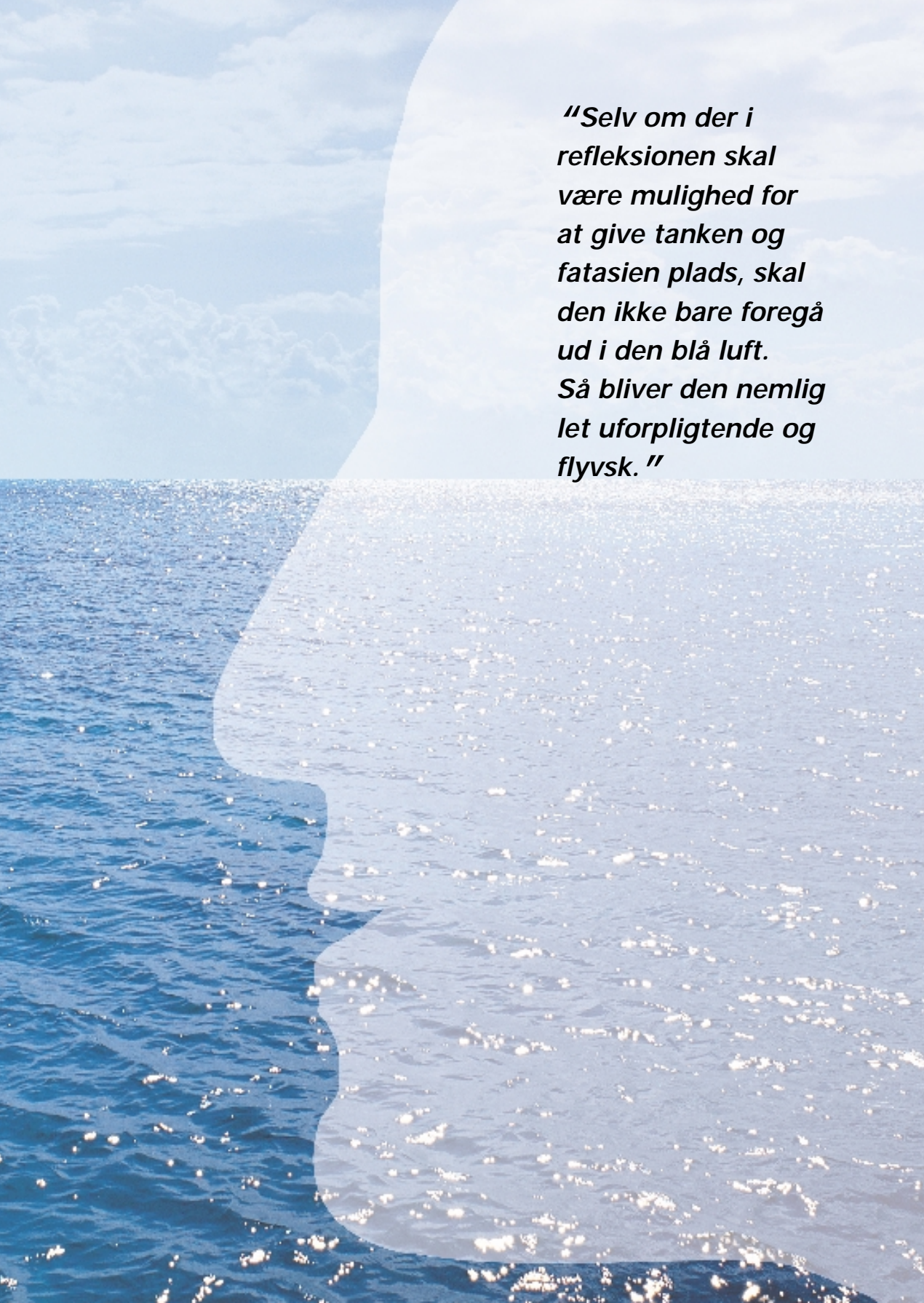
Materialer valgt gennem denne streng er fortrinsvis til skolebibliotekets samling.

Siden denne arbejdsdeling blev etableret er der imidlertid sket to afgørende ting: Flere og flere af de aktiviteter, der foregår i de enkelte fag, benytter sig af materialer - der i denne terminologi - må betegnes som supplerende. Det traditionelle materialevalgssystem er samtidig blevet kraftigt udfordret af internettet, cd-rommer mv.

I udviklingsprojektet indgik en kortlægning af materialevalgsproceduren på de 4 deltagende skolebiblioteker. Der foregik ikke egentlig udviklingsaktivitet på området. Men erfaringerne herfra peger imidlertid på behov for at udvikle området, bl.a. er der behov for at se de eksisterende materialevalgsprocedurer kritisk efter i sømmene. [2]

---

[2] Se nærmere i Hans-Jørn Pedersens bidrag i Kryger og Christensen, 2000



***“Selv om der i  
refleksionen skal  
være mulighed for  
at give tanken og  
fatasien plads, skal  
den ikke bare foregå  
ud i den blå luft.  
Så bliver den nemlig  
let uforpligtende og  
flyvsk.”***

# Udviklingsarbejderne og de centrale temaer

Det var et grundlæggende princip, at udviklingsarbejderne skulle tage udgangspunkt i lokale forhold på den enkelte skole og skulle støtte den samlede udvikling på skolen. Ikke bare skolebibliotekerne, men også andre involverede parter skulle i så høj grad som muligt inddrages i alle faser af udviklingsarbejdet.

De enkelte skoler fik frie hænder til at vælge de temaer, de anså for mest centrale og påkrævede i forhold til den udvikling, man ønskede at fremme. Styringen af udviklingsarbejderne blev lagt i hænderne på et team omkring skolebiblioteket, som bestod af skolebibliotekar(er), edb-vejleder, av-mand og en repræsentant for skoleledelsen. Vi (gruppen fra Danmarks Lærerhøjskole) indgik i rollen som sparringspartnere og inspiratorer.

Der blev valgt følgende temaer, som skolerne havde mulighed for at tage udgangspunkt i:

1. Informationsøgning: Udvælgelse/ bearbejdning/produktion.
2. Vejledning i brugen af undervisningsmidler.
3. Mediekulturen på skolen – skolebibliotekets medieværkstedsfunktion.
4. Den ny lærerrolle og lærerens egen læreproces.
5. Konsekvenser for samarbejder og arbejdsdelinger.
6. At tage udgangspunkt i det hele liv – at bygge bro mellem børn og unges fritidsliv og skoleliv.

Det dominerende tema blev: *Mediekulturen på skolen – skolebibliotekets medieværkstedsfunktion*. Alle deltagende skoler valgte at gøre temaet til omdrejningspunkt for samtlige udviklingsarbejder. En satsning som vi i øvrigt støttede – og i en del tilfælde også forsøgte at inspirere til.

Vi ser det som en stor udfordring for folkeskolen i dag at få udviklet et faglig pædagogisk grundlag og en ekspertise, der

kan kvalificere praksis på medieområdet (lyd-, billede-, og multimedier), både med hensyn til undervisning, vejledning og indkøb af udstyr. Det er et område, som flere og flere lærere (og skolebibliotekarer) på den ene side opfatter som noget, der ikke er til at komme udenom. Samtidig føler de sig ofte usikre og søgende over for, hvordan man skal arbejde med medierne i undervisningen. Der er tydeligvis et stort behov for at få kvalificeret og udviklet skolens mediekultur, så den bliver håndterlig og kommer til at hvile på et kvalificeret fagligt pædagogisk grundlag.

Det er naturligt, at skolebiblioteket har en central funktion i denne forbindelse. Medieområdet indgår i skolebiblioteket dels som en del af medieværkstedsfunktionen og dels som en del af skolebibliotekets vejledningsopgaver i forbindelse med valg af undervisningsmidler. Ud fra den nye brede fortolkning indbefatter undervisningsmiddelbegrebet som bekendt også udstyr til egenproduktion i lyd og billede, computerens soft- og hardware mv.

De øvrige temaer har på forskellig vis perspektiveret arbejdet med medieområdet:

*Tema 1: Informationssøgning* har været genstand for mange drøftelser. Dette tema er specielt blevet aktualiseret, fordi internettet i den periode, hvor udviklingsarbejderne har forløbet, for alvor er blevet udbredt. Det gjaldt også for de deltagende skoler. Ved projektets start var en af skolerne netop kommet på internettet, mens de andre skoler kom på i løbet af projekt-perioden.

*Tema 2: Vejledning i brugen af undervisningsmidler* har i særlig grad været inddraget på en af skolerne – specielt omkring fagene natur/teknik og fremmedsprog. For at undersøge temaet nærmere tog vi fra DLH-gruppens side initiativ til en kortlægning af den eksisterende praksis på de deltagende skoler. Formålet med denne kortlægning var at kvalificere en stillingtagen om materialevalget i fremtidens skole – og ikke mindst skolebibliotekets rolle i denne forbindelse.



**Tema 3: Mediekulturen på skolen og skolebibliotekets medieværkstedsfunktion** er som sagt et centralt omdrejningspunkt i alle udviklingsarbejder. Men de fælles forståelser var ikke snævert knyttet til mediearbejdet og mediekulturen, men handlede om nogle principper og fokuspunkter, der videre berører skolen som helhed. Vi vil her nævne tre:

- Det udfordrende skolebibliotek.
- Fokus på samtalekulturen.
- Princippet om enkelhed (KISS).

**Tema 4 og 5** har fokus på **de professionelles egen udviklings- og læreproces og samarbejde og arbejdsdelinger mellem dem**. Disse temaer har også været inde i billedet specielt i forbindelse med udviklingen af temaet mediekulturen (bl.a. ved iværksættelse af kurser for lærere).

**Tema 6: At tage udgangspunkt i det hele liv – at bygge bro mellem børn og unges fritidsliv og skoleliv** er fra vores side udtryk for en pædagogisk intention om at tematisere forholdet mellem børnenes skoleliv og fritidsliv. Temaet har indgået i den løbende debat på skolerne og på seminarer. Det har samtidig været medvirkende til, at skolebiblioteket har holdt åbent efter skoletid.

### **Det udfordrende skolebibliotek**

Når skolebiblioteket skal være med til at udvikle nyt (fx inden for medieområdet), er det nødvendigt at udfordre både elever og lærerkolleger. Ikke for provokationens skyld, men fordi det er nødvendigt i forhold til de samlede opgaver, skolen står over for i dag.

Succeskriteriet må være, om det er væsentligt og relevant i forhold til elevernes læreproces. En rød tråd i udviklingsarbejdet er netop derfor, at der inden for medie/it-området er nogle udfordringer, som det er nødvendigt at tage op, når vi skal møde nutidens børn og unge på en kvalificeret måde.

## **Fra kundeorientering til fælles udfordring**

Hermed søger vi i vores projekt at overvinde den bruger/kunde-filosofi, der siden 1980'erne har kendetegnet dele af skole-biblioteksforståelsen.

I slutningen af 1980'erne og starten af 1990'erne blev danske skolebiblioteker nemlig mange steder kraftigt påvirket af en management-inspireret bruger- og kundefilosofi. Den har efter vores vurdering stadig godt tag i en del læreres og skolelederes opfattelse af skolebiblioteket.

I denne forståelse opfattes elever og lærere typisk som brugere eller kunder. Og skolebibliotekets fornemste opgave er at efterkomme brugerens umiddelbare ønsker (fx i form af bogmateriale, serviceydelse ved computersystem mv.). Vi vil kalde den en pædagogisk afventende servicefunktion. Den er nemlig i sin natur afventende i pædagogisk forstand, fordi den må afvente kundernes ønsker.

En styrkelse af af skolebibliotekets pædagogiske funktion, som blev indvarslet med skoleloven af 1993, kræver imidlertid en ændring fra denne afventende serviceforståelse til en langt mere aktiv og udfarende praksis. Virkeliggørelsen af den nye funktion vil ofte også indebære ændring af lærerkollegers og elevers forventninger til skolebiblioteket og ændring i skolebibliotekarernes forventning til lærerkolleger og elever. I den udfarende pædagogiske funktion handler det om at erobre nyt land sammen og at udfordre hinanden. Og det er her vores udviklingsarbejder knytter an.

I dette ændringsperspektiv er det afgørende, hvordan man udvikler skolebiblioteket fra denne kundeorientering til fælles pædagogisk udfordring. Denne ændring har konsekvenser både for den måde, skolebibliotekarerne møder deres samarbejds-partnere på, og for de kriterier, man må anlægge, når vi skal vurdere skolebibliotekets arbejde.

Ved kunde-/brugertænkningen er det fornemste succeskriterium den umiddelbare tilfredshed hos brugerne/kunderne, dvs. om de får de ydelser, de ønsker eller ej. Hvis vi skal vurdere et skolebiblioteks arbejde på disse præmisser, er det blot at spørge lærere og elever, om de umiddelbart er tilfredse (fx gennem spørgeskemaer).

Hvis vi derimod går efter det andet princip: det udfordrende skolebibliotek, så kan den umiddelbare tilfredshed aldrig blive det endegyldige succeskriterium. For den umiddelbare tilfredshed kan dække over mange ting, fx at man rutinemæssigt fortsatte med den hidtidige praksis, og at man ikke udfordrede hinanden og tænkte nyt.

### **Den umiddelbare brugertilfredshed**

Da vi mødte skolerne i udviklingsprojektet, var der blandt lærerkolleger generelt tilfredshed med skolebibliotekets arbejde. Et par af skolerne havde i et vist omfang erfaringer med at vejlede og undervise kolleger og erfaringer med undervisning af elever i skolebibliotekets regi. Men ellers holdt forventningerne til skolebiblioteket blandt kollegerne sig i de fleste tilfælde inden for det, vi vil betegne som en relativ traditionel opfattelse af skolebiblioteket.

Forventningen var, at skolebibliotekarerne skulle levere det materiale og/eller udstyr, som lærerne efterspurgte til en bestemt pædagogisk aktivitet. Hvis man oven i det kunne få egentlig pædagogisk/faglig vejledning fra skolebibliotekarerne, blev det anset som noget, der lå ud over det normale forventningsniveau. Det havde karakter af et godt tilbud, man kunne tage imod eller lade være.

Nogle lærere kunne berette om, at de satte pris på sådan en pædagogisk/faglig vejledning fra skolebibliotekarerne, fx om skønlitteratur, men det var ikke en generel forventning til skolebiblioteket. Og i de fleste tilfælde ønskede lærerne også at planlægge deres undervisning uden involvering fra skolebiblio-

tekarer.

Der er i forbindelse med andre udviklingsarbejder foretaget undersøgelser over læreres forventninger til skolebiblioteket. I en af disse undersøgelser er der netop taget udgangspunkt i lærerkollegers umiddelbare tilfredshed (Østergaard 1995). Undersøgelsen viste, at lærerne generelt var tilfredse med skolebibliotekerne på de involverede skoler. Men samtidig afslørede undersøgelsen også, hvad vi vil kalde relativt begrænsede forventninger til skolebibliotekets funktion. Fx ville de færreste af lærerne benytte skolebiblioteket i forbindelse med planlægning af undervisningen.

I udviklingsprojektet foretog vi ikke systematiske undersøgelser af lignende art. Gennem samtaler med et udsnit af lærerne på skolerne kunne vi dog se et mønster, der lignede det, som den oven for omtalte undersøgelse viste.

Vores intention var imidlertid ikke yderligere at belyse nuancerne i lærernes forventninger. Vores intention var derimod at være med til at skabe situationer, der skærpede lærernes forventninger til de pædagogiske temaer, som blev sat på dagsordenen af skolebiblioteket – og til skolebiblioteket generelt. Udviklingsarbejderne indebærer, at det ikke bare blev legitimt, men det blev nødvendigt at rette forventninger mod hinanden fra teamet omkring skolebiblioteket til lærerkolleger – og vice versa.

Derved udvikledes en særlig dynamik. Generelt var der positiv holdning til det nye. Ja, nogle lærere udtrykte stor begejstring. Men der var imidlertid også utilfredshed og modstand fra lærerkolleger, og i virkeligheden var det ikke bare et for eller imod skolebiblioteket – men også et for eller imod det projekt, som skolebiblioteket havde sat i gang.

I vores rapportering vil vi således ikke benytte den umiddelbare bruger/kunde-tilfredshed som succes-/evalueringskriterium. Derimod ønsker vi at berette om, hvad det kan indebære for skolekulturen, når skolebiblioteket er med til at sætte den pædagogiske dagsorden på skolen – og samtidig påtager sig

*“Skolebibliotekets fysiske indretning vil afspejle i hvor høj grad, der satses på skolebibliotekets egenkultur og i hvor høj grad, der åbnes mod skolen i øvrigt.”*



rollen som den, der udfordrer og inspirerer kollegerne.

### **Fokus på samtalekulturen**

I de sidste 10-15 år har det været et tilbagevendende tema, hvordan man kan udvikle skolens samarbejdsformer. Et af hovedtemaerne er, hvordan man kan udvikle evnen til i fællesskab at drøfte faglige og pædagogiske temaer og udforme udviklingsstrategier omkring nye temaer, og udforme samlede undervisningsplaner for enkelte klasser og løbende evaluere de pædagogiske processer.

Vores ideal er skolemiljøer, hvor samtalekulturen blandt lærerne er sådan, at den giver mulighed for hele tiden at reflektere de hidtidige pædagogiske erfaringer og idealer – og i drøftelse med kolleger udvikle nyt på grundlag af de hidtidige erfaringer. Set i dette lys er det helt klart, at den kunde/bruger orienterede skolebiblioteksforståelse kommer til kort, fordi den har svært ved at give plads til den nødvendige dialog – og nødvendige gensidige udfordring.

At udvikle nyt kræver som nævnt, at man bryder med de vante rutiner og skaber rum for refleksion. Det er som altid vigtigt i udviklingen af pædagogikken. I stillingtagen til fx internettet, til computerprogrammer, til medieområdet kræves det nemlig, at man hele tiden overvejer ikke bare hvordan, man gør tingene, men også hvorfor. Hvis vi ikke har nogle kvalificerede overvejelser over, hvorfor man inddrager denne eller hin teknologi i undervisningen, har man heller ingen kriterier for, hvordan man skal gøre det.

Et af de store påtrængende spørgsmål i pædagogisk sammenhæng er, hvordan og med hvilket perspektiv skolen skal arbejde med de nye medier og med hele it-området. Her findes der ingen færdige opskrifter, men det kræver en stadig justering i forhold til børnenes/de unges virkelighed, og en stadig refleksion af det pædagogiske sigte med at tage disse temaer op.

Lokalt forankrede læseplaner og idekataloger, fx medielæseplaner er redskaber, der kan være et middel til at understøtte dia-

logen og dermed samtalekulturen. Specielt for de personer, der har været med i udformningen af dem, kan de fungere som støtte og som en del af en fælles hukommelse. Men læseplaner, idekataloger mv. må aldrig få karakter af opskrifter, der træder i stedet for dialogen og refleksionen. Vi skal senere nærmere behandle tidens trend med handle- og virksomhedsplaner og evalueringer.

Selv om der i refleksionen skal være mulighed for at give tanken og fantasien plads, så skal den ikke bare foregå ud i den blå luft. Så bliver den nemlig let uforpligtende og flyvsk. I vores projekt blev den kombineret med KISS-princippet. Et dogme-princip, der handler om enkelhed i brugen af udtryks- og medieformer.

### **Princippet om enkelhed (KISS)**

Keep It Simple, Stupid, eller i kort form: KISS. Sådan kom projektets dogmeprincip efterhånden til at hedde.

Princippet handler om at tilrettelægge arbejdet og gøre tingene så enkelt som muligt: Ved at bruge så simpelt teknisk udstyr som muligt, får man mulighed for at forfølge de pædagogiske mål, der handler om at kvalificere arbejde med udtrykket. Ved at tilrettelægge så enkle og overskuelige forløb som overhovedet muligt, sikres det, at elever og lærere bevarer følingen med, hvad der sker i processen og dermed får mulighed for at udvikle et ejerforhold til arbejdet. En forudsætning for at lære.

Et fuldkomment banalt princip. Men alligevel med vidtrækkende konsekvenser. For princippet betyder samtidig, at man kun skal gøre brug af udstyr, der understøtter det arbejde og de udtryk, man går efter. Konkret udmøntet kan det handle om at arbejde med simple lydudtryk ved anvendelse af simple båndoptagere eller arbejde med simple billedudtryk ved anvendelse af simple kameraer.

Filosofien bag KISS-princippet er, at man ved at dyrke enkel-

heden i udtrykket, får muligheden for at dyrke væsentligheden og dybden. Selvfølgelig er KISS-princippet ingen garanti, men det er et frugtbart udgangspunkt. Det er vores erfaring, at vi – ikke mindst i denne tid – meget let kan blive fanget ind af det teknologiske fix, hvor man inddrager langt mere kompliceret udstyr, end man er i stand til at aftvinge et væsentligt udtryk. Man bliver meget let fanget ind af at få udstyret til at virke og til at udnytte dets mange muligheder (finesser). Og det er ofte på bekostning af udtrykket – og indholdet.

I vores projekt blev KISS-princippet som sagt et dogme og det blev til genstand for mange debatter om, hvordan det skulle udmøntes i praksis.

Det satte præmisserne for samtalekulturen, ligesom det gav retningen for skolebibliotekarernes møde med lærerkolleger og elever. De var ikke bare kunder, der skulle have deres ønsker opfyldt. De skulle udfordres. I nogle tilfælde udfordres til at vælge mere simpel teknik end deres umiddelbare teknikfascination tilsagde dem. Andre gange skulle de udfordres til i det hele taget at røre ved teknikken.



# Mediekulturen på skolen – og skolebibliotekets medieværkstedsfunktion

For børn og unge er medier en integreret del af hverdagen. De har meget elektronisk medieudstyr til rådighed i hjemmet og på deres værelser. De bruger medier i et omfang, der ikke tidligere er set. Alene og sammen med kammerater skaffer de sig frirum, udvikler kompetencer og etablerer deres egne kulturelle rum. Der tales direkte om mediernes parallelle skole, som for tidens børn og unge har en særlig status og betydning ved siden af den officielle skole.

Arbejdet med udvikling af mediekulturen på skolen og skolebibliotekets medieværkstedsfunktion er et bevidst forsøg på at møde tidens børn og unge og bygge bro mellem to kulturer: fritidskulturen og skolekulturen. En bevidst og velbegrunnet pædagogisk udformning af skolens mediekultur er af afgørende betydning for at støtte elevernes læreproces og udvikle deres mediekulturelle kompetencer.

Med medier menes både gamle og nye medier, både trykte bøger og elektroniske medier som lyd/radio, video/fjernsyn og computere/multimedier. Med skolens mediekultur menes den måde elever og lærere bruger medierne på, og hvorledes de indgår i skolens arbejde.

## Tendenser i udviklingsarbejderne

I alle udviklingsarbejder er der blevet fokuseret på hvilke traditioner, der er på skolen for at arbejde med medier. Det er blevet belyst, hvorledes medier indgår som materiale i undervisningen, som værktøj til registrering og som produktionsredskab i forbindelse med elevers egen produktion.

Det er blevet undersøgt i hvilket omfang og på hvilken måde mediarbejdet håndteres i faglige, tværfaglige og projektorganise-

rede sammenhænge. Den undervisningsmæssige og vejledningsmæssige funktion i forhold til elever og lærere er blevet belyst: Hvordan undervises og vejledes om medier og med medier? Hvem underviser og vejleder hvem – og i hvad? Er der for eksempel på skolen en tradition for en mere formel eller uformel form for erfaringsudveksling om brugen af medier på skolen?

Den fysiske udformning af mediearbejdet er blevet belyst. Det er blevet undersøgt hvilke medier, der arbejdes med på skolen, og hvor de er placeret. Er der for eksempel tale om en decentralisering, eller er medierne placeret centralt? Er der tale om et decideret værksted eller mere om en funktion? Er det tekniske apparatur opdelt og placeret ud fra nogle bestemte funktionelle principper, som for eksempel simpelt og avanceret udstyr, classesæt og enkeltmandsudstyr? Er der et samarbejde med pædagogisk central/amtscentraler?

Sammenhængen mellem mediekultur og skolekultur er blevet belyst. Der er blevet sat fokus på hvilke traditioner for arbejdsdelinger og beslutningsprocedurer, der er gældende på skolen. Hvem beslutter hvad – og hvordan? Hvordan sikres den gensidige opkvalificering lærere imellem – og hvem er ansvarlige for tilrettelæggelsen og afviklingen af den? Hvordan træffes beslutninger med hensyn til fysisk indretning, indkøb af nyt udstyr og nye undervisningsmidler?

Det er blevet undersøgt, hvorledes skolebibliotekets medieværkstedsfunktion kan medvirke til at skabe en mere målrettet indsats for at udvikle skolens mediepædagogiske område. Det vil sige sikre, at de faciliteter og funktioner, der indrettes og det udstyr, der indkøbes er velegnet til at understøtte mediearbejde tilrettelagt som læreproces – og som skolefaglig aktivitet.

En central synsvinkel er en analyse og en vurdering af skolebibliotekets medieværkstedsfunktion – og den rolle og betydning den kan få i forhold til den samlede skoleudvikling. Der er i særlig grad blevet fokuseret på, hvorledes skolebibliotekets medieværkstedsfunktion kan udvikles som en integreret del af skolens samlede udvikling.

## Ved projektets begyndelse

De enkelte skoler stod ved projektets begyndelse foran nogle forskellige udviklingsprocesser:

Nogle skoler skulle først til at tage stilling til: Hvad er startpunktet for udvikling af mediearbejdet på vores skole? De skulle først til at indkøbe udstyr og indrette de simpleste medieværkstedsfunktioner og dermed overveje: Hvad kommer først: indkøb af udstyr eller overvejelser om, hvilke læreprocesser mediearbejdet skal rumme – og hvilket udstyr vi har brug for til dette formål? Hvordan tilrettelægges den gensidige opkvalificering af hinanden?

Andre skoler var godt i gang med processen, men oplevede, at der var brug for at stoppe op, gå i dybden og sætte fokus på nogle bestemte faglige indhold og temaer: Hvordan forankres det nye i skolehverdagen og bliver til rutiner, der præger de manges hverdag? Hvordan får vi mediearbejdet til at spille sammen med de andre faglige aktiviteter? Hvordan får vi fx matematiklæreren til at bruge medier i sin undervisning? Hvad er en medielæseplan, og hvordan kan den kvalificere mediearbejdet?

Nogle valgte i første omgang at bruge penge på indkøb af nyt udstyr og nye materialer. Der blev eksperimenteret med det indkøbte udstyr og udviklet introducerende kursusforløb for elever og lærere. Ofte kursusforløb, der rettede sig mod at lære udstyret at kende; de såkaldte tænd-og-sluk-kurser. Andre købte ikke nyt udstyr, men opkvalificerede hinanden med skolens udstyr for at oparbejde mediekompetencer, der gjorde dem i stand til at tilbyde undervisningsforløb ude i klasserne.

## Midtvejs i projektet

Midtvejs i udviklingsprojektet var det en fælles erfaring, at udvikling af skolens mediekultur og af skolebibliotekets medieværkstedsfunktion er en yderst tidskrævende og omsig-

gribende proces, der virker ind på hele skolens kultur og læringsmiljø.

Den pædagogiske iscenesættelse af mediearbejdet og udvikling af skolens mediekultur er direkte en udfordring for den pædagogiske dagsorden. Udviklingsarbejderne var således anledning til fælles drøftelser af en lang række grundlæggende pædagogiske spørgsmål.

Der er forskel på professionel medieproduktion og pædagogisk mediearbejde. Det var der bred enighed om. Der var til gengæld debat om, hvilke grundlæggende principper, der skal danne udgangspunkt for den pædagogiske iscenesættelse. Og hvilke metoder der er hensigtsmæssige, når mediearbejdet skal fungere som læreproces.

Flere havde erfaringer med at introducere mediearbejdet for skolens lærere ved at arrangere korte, tekniske lærerkurser, de såkaldte tænk-og-sluk-kurser. Kurserne var tænkt som daseåbnere og skulle fungere som hjælp til selvhjælp. Der var stor diskussion om, hvorvidt denne type kurser i virkeligheden er i stand til at medtænke den pædagogiske dimension.

I forbindelse med intern og gensidig opkvalificering var det ofte på dagsordenen at kvalificere hinanden til "det grundlæggende".

Der var dog stor usikkerhed om, hvad man i virkeligheden forstår ved dette. Menes der tekniske- og håndværksmæssige færdigheder, eller menes der også mediepædagogiske kompetencer?

Skolebibliotekaren skal kunne håndtere en vejledning – såvel i forhold til elever som i forhold til kollegaer. Dette var alle enige om. Der var til gengæld debat om, hvilke mediefaglige og medie-pædagogiske kompetencer vejlederen skal besidde for at kunne varetage en pædagogisk vejledning.

Der blev arbejdet med medielæseplaner og idékataloger. Nogle lagde vægt på at udvikle beskrivelser, der i sin form og indhold

er normative og dermed meget styrende (fx læseplaner), andre betonedede vigtigheden af eksemplariske forløb, der mere virker motiverende og inspirerende (fx idékataloger).

Det var et tilbagevendende spørgsmål, hvorledes det sikres, at gamle og nye medier til stadighed spiller sammen og gensidig befrugter hinanden i udviklingsprocessen. Hvordan det sikres, at "medier" i skolen ikke blot bliver til "computer" i skolen. Hvordan vi – på den ene side holder fast i, at mediarbejdet i skolen er en læreproces – og samtidig er opmærksomme på, hvilke (nye) teknologier og medier, der kan udfordre skolens læringsprincipper – og dermed berige skolens læringsmiljø.

### **Ved projektets afslutning**

Ved afslutningen af udviklingsarbejderne havde de deltagende skoler gennemløbet forskellige udviklingsprocesser:

På én skole er mediarbejdet udviklet med en mediemæssig og pædagogisk progression. Der er udviklet en mediepædagogisk platform for arbejdet. Der er arrangeret kurser for elever og lærere. Mediarbejdet indgår nu som en del af lærernes tjenesteplan, og skolebestyrelsen har godkendt medielæseplanen som en del af skolens lovgrundlag.

På en anden skole er blevet udarbejdet en medieplan, der dækker hele skoleforløbet. Der er udviklet kursusforløb for elever og lærere; såkaldte Tænd-og-sluk-kurser som vinkles pædagogisk. Praktiske øvelser i forbindelse med kurserne er blevet publiceret på skolen. Der er lavet en mediecafé som et særligt tilbud til elever i overbygningen.

På en tredje skole er der blevet udviklet og afviklet elev- og lærerkurser. Kurserne er udviklet i relation til projektarbejdets implementering i kommunen. Det projektorganiserede mediarbejde introduceres ved hjælp af spotkurser gennem hele skoleforløbet.

På en fjerde skole er udarbejdet en konkret medielæseplan, som tager udgangspunkt i de aktuelle kompetencer, eleverne er i besiddelse af. Medielæseplanen indgår i virksomhedsplanen. En mediegruppe med repræsentanter fra de forskellige team sikrer den faglige kobling. Der er samtidig udarbejdet funktionsbeskrivelser for skolens ressourcepersoner.

### **Mediearbejdet i et udviklingsperspektiv**

Udviklingsarbejderne har kastet nyt lys over en række medie-pædagogiske temaer og spørgsmål, der er vigtige at forholde sig til, når der skal udvikles et helhedssyn på skolens mediearbejde.

Med et helhedssyn mener vi nogle mediepædagogiske principper, der sikrer en sammenhæng mellem:

- de faglige aktiviteter og mediearbejdet. Arbejdet om og med medier skal gøres til en integreret del af de faglige aktiviteter,
- elevers og lærers håndværksmæssige kunnen og den pædagogiske iscenesættelse. Håndværksmæssig kunnen er afgørende for at håndtere mediearbejdet som læreproces,
- valg af teknik og udstyr og de læreprocesser, der skal understøttes. Der vælges så simpel teknik og udstyr som muligt, så arbejdet med udtrykket (indholdet) sikres.

Først og fremmest er det vigtigt at fokusere på det overordnede formål med mediearbejde i skolen: Hvad er baggrunden for at inddrage medier som værktøjer i skolens undervisning? Hvilken betydning kan de elektroniske medier få i skolen?

På en af skolerne skelnes i den udarbejdede medielæseplan mellem hårde og bløde mål for mediearbejdet; mellem mere tekniske/håndværksmæssige færdigheder og holdningsmæssige kompetencer. Denne skelnen er et signal om, at der er brug for at udvikle mere holdningsprægede begrundelser for at arbejde med medier i skolen.

Vi mener, at der er behov for at udvikle begrundelser, der udspringer af lærernes syn på mediekulturen og som er et udtryk

for, hvilke værdier lærerne – i særlig grad – er optagede af og ønsker at prioritere. Fremfor at skelne mellem hårde og bløde mål, kan man måske med fordel skelne mellem formelle og reelle mål. Under alle omstændigheder er der brug for at vælge ud og vælge fra i den teknologiske og mediemæssige jungle – og lægge mellemregningerne frem til debat. Det er en måde at udvikle et grundlag for skolens mediarbejde, en mediepædagogisk platform.

### Den pædagogiske iscenesættelse

Der skal arbejdes med at udvikle den pædagogisk iscenesættelse af mediarbejdet.

Centralt i denne forbindelse står begrebet progression. Vi anlægger tre synsvinkler på begrebet: Vi taler om den mediemæssige progression, der omhandler rækkefølgen af de medier, der inddrages. Om den mediefaglige progression, som fokuserer på rækkefølgen af de enkelte medieudtryk, og er udtryk for et genrekendskab og et kendskab til mediet som æstetisk udtryk. Endelig er der den pædagogiske progression, som drejer sig om at tilrettelægge mediarbejdet så det passer til børns alderstrin og modenhed.

Med pædagogisk iscenesættelse mener vi procesorienterede læringsforløb, hvor mediarbejdet tilrettelægges som en vekslen mellem øvelse, analyse og produktion. Der arbejdes med såvel elevens egenproduktion som med professionel medieproduktion.

I den forbindelse kan der med fordel skelnes mellem:

- **Grundaktiviteter:** Det grundlæggende mediarbejde på skolen. Udtryk for en udvælgelse/prioritering. Tilrettelægges med en mediemæssig, mediefaglig og pædagogisk progression. Brede aktiviteter tilrettelagt for alle.
- **Udviklingsaktiviteter:** Det videregående mediarbejde på skolen, der bygger ovenpå det grundlæggende arbejde. Tilrettelægges med en mediemæssig, mediefaglig og pædagogisk progression. Brede aktiviteter tilrettelagt for alle.

- **Eksperimenter:** En måde at gå på opdagelse i nye udtryk og ny teknologi. Smalle aktiviteter tilrettelagt for få.

### Læringsmiljøet

Når mediearbejde tilrettelægges med en progression, er det vigtigt at udvikle nye former for praksis, der imødekommer de forskellige undervisningsmæssige behov, der hele tiden opstår.

Vi mener, at der med fordel kan skelnes mellem grundkurser, spotkurser og medievejledning (til elever og lærere):

- **Grundkurser** tilbydes alle gennem hele skoleforløbet. Tilrettelægges med udgangspunkt i en medielæseplan og med en indbygget mediemæssig, mediefaglig og pædagogisk progression.
- **Spotkurser** tilbydes efter behov og især på mellemtrinnet og i overbygningen. Tilrettelægges med udgangspunkt i et idékatalog og i forhold til den enkeltes forudsætninger.
- **Medievejledning** tilbydes alle efter behov og interesse. Tilbydes gennem hele skoleforløbet.

### Mediekultur og skolekultur

Der skal arbejdes med at gøre mediearbejdet til en integreret del af skolens kultur. Først og fremmest i form af udvikling af medieplaner, som skal sikre arbejdet med medier i alle fag og gennem hele skoleforløbet.

Vi kan se, at der er en klar tendens til, at medie- og handleplaner får meget opmærksomhed i begyndelsen af udviklingsarbejderne. Forslag til aktiviteter og idékatalog er nærmest fraværende i begyndelsen. Gennem udviklingsprocessen er det bemærkelsesværdigt, at medie- og handleplaner bliver mere usynlige (overflødige) – og forslag til aktiviteter og idékatalog udvikles i takt hermed.



I den forbindelse kan der med fordel fokuseres på:

- Sammenhængen mellem medier og fag, medier og tværfaglige forløb – samt medier og projektor organiserede forløb. Hvordan sikres det, at medier indgår i faglige sammenhænge som deciderede værktøjer, der understøtter bestemte læreprocesser? Og ikke blot får karakter af enkeltstående, udefrakommende og oplevelsesprægede indslag?
- Sammenhængen mellem statslige, kommunale og lokale medielæseplaner og idékataloger. Den kommunale og lokale medielæseplan kan med fordel betragtes som paraply for den fælles indsats/koordinering. Den er mere normativ i sin form og udtryk for nogle fælles intentioner. I praksis er der samtidig brug for udvikling af idékataloger, der er rettede mod konkrete aktiviteter og som er eksemplariske i sin form.

### **Medieværksted og medieværkstedsfunktion**

Opmærksomheden rettes mod at imødekomme og udvikle eleveres udtryksbehov og arbejde med deres selvproduktion.

Arbejdet med medier bør udgøre en central del af skolebibliotekets/medieværkstedets kulturarbejde. I vores forståelse er begrebet kultur nemlig tæt knyttet til hverdagslivets rutiner, ritualer og fortællinger. For langt de fleste børn og unge er medier en integreret del af hverdagslivet, bl.a. som råstof til deres egne fortællinger og egen kulturskaben. [3] Medieværkstedet kan få betydning som det sted på skolen, hvor børn får mulighed for selv at gøre noget, og selv lære noget om deres kultur, deres hverdagsliv. Et centralt udgangspunkt for mediearbejdet er eleveres selvproduktion.

---

[3] Disse synspunkter har vi udfoldet i forbindelse med et forskningsprojekt, vi pt. arbejder på. Projektets titel er: Pigers og drenges hverdagsliv og mediekultur i spændingsfeltet mellem det globale og det lokale. I forskningsprojektet deltager endvidere Birgitte Tufte og Herdis Toft. (se nærmere Tufte og Christensen 1998 og Kryger 2000 – se også løbende omtale på vores hjemmesider: [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk)).

Det kræver som tidligere understreget en pædagogisk iscenesættelse. Medielandskabet og mediekulturen har en sådan karakter og et omfang, at der er behov for udvælgelse og frasortering.

Der er i den forbindelse vigtigt at præcisere, hvad der forstås ved grundlæggende mediekundskaber. Først og fremmest mener vi ikke, at de nye digitale medier har ændret dette grundlag. Uafhængig af bestemte typer teknik og udstyr er der stadig tale om et grundlæggende håndværk, der er afgørende for at udtrykke sig i og vurdere de forskellige medieudtryk – og de med tiden mere og mere sammensatte medieudtryk.

Det er indlysende, at den digitale teknologi rykker billedet og stiller krav om andre mediekompetencer. Disse træder dog ikke i stedet for det grundlæggende. Medierne og medieudviklingen skal ikke alene have lov til at sætte den pædagogiske dagsorden. Det gør vi ud fra nogle forestillinger om, hvordan sammenhængen er mellem kultur, medier, børn og læreprocesser. I eksperiment-rum kan vi udfordres af medierne, men de grundlæggende aktiviteter må være styret af vores pædagogiske visioner.

Sidst men ikke mindst er det afgørende at udvikle en pædagogisk vejledningsfunktion, der er i stand til at tilbyde pædagogisk vejledning til elever og lærerkollegaer – og i alle medier.

# Læring og kulturarbejde

Læringsbegrebet er i de senere år kommet i fokus, både i officielle tekster og i den generelle pædagogiske debat. Meget kortfattet kan man sige, at der er en øget satsning på, at følgende elementer skal være drivkraften i elevens læreproces:

- egen aktivitet og egen informationssøgning, udvælgelse og bearbejdning
- egne eksperimenter (fx i natur/teknik)
- egne produktioner i forskellige medieformer (fx processkrivning, lyd-, billed- og multimedieproduktioner).

Denne fokus på den enkelte elev kommer i Folkeskoleloven af 1993 bl.a. til udtryk i princippet om undervisningsdifferentiering, der stiller krav om, at undervisningen tager udgangspunkt i og tilpasses den enkelte elev, således at alle elever udfordres.

I lovens paragraf 18 hedder det bl.a.:

*Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. (...)*

*Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.*

Det kommer endvidere til udtryk i, at projektarbejdsformen er blevet en del af det officielle grundlag for folkeskolen i og med indførelsen af projektopgaven i 9. klasse.

De hidtidige erfaringer viser, at skolebiblioteket bliver meget brugt i forbindelse med projektarbejdsformen, både hvad angår elevernes informationssøgning og elevernes fremstilling af produkt samt generelt som arbejdsplads i projektarbejdsforløb (se Østergaard 1995 og Rapport fra Undervisningsministeriet om projektarbejdet, 1997). Det gjaldt også vores udviklingsarbejder.

I Bekendtgørelsen om projektarbejde hedder det bl.a.

*Stk. 2. Lærernes vejledning skal give den enkelte elev mulighed for at tage udgangspunkt i egne forudsætninger og interesser med hensyn til*

- 1. indkredsning af emne med en eller flere problemstillinger,*
- 2. afgrænsning af projektopgavens indhold,*
- 3. valg og brug af arbejds- og undersøgelses former,*
- 4. valg og brug af indhold fra flere fag,*
- 5. valg og brug af kilder og materialer,*
- 6. valg og brug af udtryksform,*
- 7. fremstilling af produkt*
- 8. og tilrettelæggelse og gennemførelse af fremlæggelsen (...)*

*§ 6. Projektopgaven skal resultere i et konkret produkt, hvor udtryksform og formidlingsform vælges af eleverne inden for de rammer, som skolen kan stille til rådighed.*

Der er afprøvet forskellige modeller for skolebibliotekarernes inddragelse i processen, fx i projektarbejdets første faser. Skolebibliotekarerne må her betragtes som en slags medvejledere [4] i elevernes læreproces. Ligesom i andre tilfælde, hvor elever kommer på skolebiblioteket mere eller mindre på egen hånd. Det fordrer en dialog med den lærergruppe, der har sat processen i gang, og det kræver en følsomhed fra skolebibliotekarernes side at finde ud af, hvor eleverne er i deres proces. Det gælder spørgsmål som: Er eleverne så afklarede i deres problemstilling, at de er parate til en målrettet søgning inden for

---

[4] Med dette menes, at skolebibliotekaren skal opfattes som en, der i samarbejde med klassens lærere foretager vejledning af eleverne.

et givet emne? Eller er eleverne i en søgende startfase, hvor de endnu ikke er parate til en sådan søgning?

Afklaring af sådanne spørgsmål anser vi for afgørende vigtige, fordi en typisk fejl er, at eleverne for hurtigt kastes ud i søgeprocesser, hvor de går død eller vælger ud efter et tilfældighedsprincip, fordi de ikke endnu har formuleret deres problemstilling og afgrænset emnet, så de har kriterier for at vælge ud. Denne nødvendighed af forhåndsafgrænsningen bliver kraftigt skærpet, hvis man benytter sig af de brede søgninger på internettet med søgerbotter.

## **Læring og undervisning**

Refleksioner over børns og unges læring bør være det endegyldige kriterium for en hvilken som helst stillingtagen og beslutning om organisering af skolehverdagen.

Ud fra dette grundlæggende kriterium kan der afledes andre som handler om læreres arbejdsforhold og opkvalificering, arbejdsdelinger, ledelsesstruktur mv.

I den sammenhæng vil vi understrege, at vi ikke mener, at fokuseringen på elevernes læring betyder, at begrebet undervisning bliver meningsløst. Men undervisningsbegrebet bør forstås i en bred ramme, der både handler om den konkrete interaktion mellem lærer og elever (som fx i klasseundervisning) og om den måde, hvorpå man organiserer læringsmiljøet – bl.a. ved elevernes eget arbejde i projektforbøb mv. Det udbredte slogan ”ansvar for egen læring” bryder vi os ikke om, fordi det til tider kan få en klang af at lærere – og skolemiljøet – frasiger sig ansvaret for at tilrettelægge undervisningen og læringsmiljøet.

Selv om der næppe er mange, der ønsker at afskaffe begrebet undervisning, er der alligevel mange gode grunde til, at flere og flere både i pædagogisk forskning og i pædagogiske debatter hellere taler om læring end om undervisning. Når vi sætter fokus på læring, er det altså ikke for at afskaffe undervisning-

en, men derimod for at have retningslinjer for at forbedre den. Nogle af disse gode grunde til at sætte fokus på læring er:

- Det moderne liv og ikke mindst den moderne teknologi og medieudbud har betydet at børn og unge har noget andet med sig, når de kommer til skolen, end de havde tidligere. Mange af dem er ganske kompetente i den forstand, at de ikke bare har en del faktisk viden, men en del af dem har også kompetencer i mestringen af nye teknologier og i afkodningen af mediebudskaber.
- De pejlemærker, man kan opstille for målet med uddannelsesforløb, er blevet mere og mere usikre, fordi den fremtid, som der uddannes til, er ukendt. Derfor ser man ofte, at en egenskab som omstillingsparathed bliver fremhævet som en af de vigtigste kompetencer.
- Indføringen i en national danneskultur (almen dannelse) er ikke længere bærende for skolens virksomhed. Der er skrevet og sagt meget om traditionsopløsning i forbindelse med skolen. Vi skal ikke gå ind i en længere udredning af dette forhold, men blot konstatere, at det er lagt ud til den enkelte lærer og det enkelte skolemiljø at give arbejdet med det kulturelle og med elevers dannelsesproces indhold og fylde.

Hvad enten man kan lide det eller ej, er det altså et grundvilkår, at stillingtagen til disse grundlæggende forhold er lagt ud til det lokale miljø. Derfor er det nødvendigt at reflektere over, hvad disse ændrede betingelser betyder for børns læring og for udmøntningen af en pædagogisk praksis.

### **Læring, kulturformidling og kulturproduktion**

Vi har hidtil diskuteret læringsbegrebet ved at henvise til den grad af styring, eleven/barnet udsættes for. Vi har brugt begrebet selvvirksomhed. Hvis vi imidlertid går et spadestik dybere i bestemmelsen af læringens egenart, er det vigtigt at slå fast, at læring aldrig foregår i et tomrum.

Læring er altid indlejret i en kulturel kontekst. Men ikke nok med det. Selve læringsprocessen er en kulturproduktion i den

forstand, at elevernes bearbejdning af det, de stilles over for, sætter sig spor i dem. Disse spor er i sig selv kulturprodukter som spor i deres bevidsthed, i deres handleberedskab og ofte også spor i form af synlige produkter.

Dette syn på læring har konsekvenser for skolens virksomhed generelt, og betydning for, hvordan man kan opfatte kulturdimensionen i fx skolebibliotekets arbejde. Det ofte brugte ord kulturformidling kan således synes snævert i forhold til det lærings- og livsperspektiv barnet/den unge står over for: Hans/hendes egen aktivitet bliver en del af den kultur, som han/hun er indlejret i. At skabe mening og betydning er samtidig at skabe kultur.

Vi er i dette synspunkt bl.a. inspireret af den fremstilling som Jerome Bruner giver i bogen *Uddannelseskulturen* (Bruner, 1998). Bruners grundlæggende udgangspunkt er, at læring altid er forankret i en kulturel ramme. Selv om betydninger findes i bevidstheden hos det enkelte menneske, har de deres oprindelse og mening i den kultur, de er skabt i.

Ifølge Bruner er der to grundlæggende måder som mennesket organiserer og håndterer sin viden på. Den ene er gennem logisk-videnskabelig tænkning og den anden er gennem narrativ tænkning. Den logisk-videnskabelige tænkning er alment kendt og anerkendt, bl.a. har den i uddannelsessammenhæng fået tildelt højstatus.

Den narrative tænkning er også understøttet i skolen, bl.a. i den måde som kulturformidlingen foregår på. Det sker nemlig gennem fortællingen. Men hvad der er mindre påagtet er, at også naturvidenskaben i høj grad bygger på og appellerer til det narrative (fortællingen), fx fastholdes og formidles viden om økologiske kredsløb gennem fortællinger.

Men Bruner mener alligevel, at der er for lidt opmærksomhed omkring denne erkendelseform i skolen. Specielt er det vigtigt at udvikle den narrative kompetence, påpeger han. Den kommer ikke af sig selv. På linje med Bruner mener vi, at uddannelses-

systemet må hjælpe dem, der vokser op i en kultur, med at finde en identitet inden for deres kultur. Og som Bruner skriver:

*Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur. (Bruner, 1998, s. 98)*

På linje med Bruner vil vi fremhæve begrebet fortælling som centralt i denne sammenhæng. Den overleverede kultur er fastholdt i en række fortællinger, der har fået karakter af fælles gods. Tænk blot på Biblens skabelsesberetning, eller den moderne fortælling om the Big Bang. I den danske nationale kultur: fortællingen om Dybbøl og om kongerne og dronningerne. Eller de nye fortællinger der ofte er skabt og formidlet gennem medierne: Starwars-myten, Robinson-ekspeditionen, girl-power-fænomenet.

Vi ser fortællingen som central i denne skaben sig selv – og dermed som en central ingrediens i hvilken som helst erfaringsdannelse og læreproces.

### **Skolen og kulturarbejdet**

På baggrund af de ovennævnte overvejelser mener vi, at begrebet kultur skal tænkes i bred ramme. Og bredere end blot kulturformidling: Det handler i dagens skole ikke blot om at formidle kultur, men også om at skabe betingelser for at eleverne kan producere egen kultur – bl.a. gennem deres egenproduktioner.

Ordet kultur bliver ofte brugt bredt og flyvsk, også når det handler om skole og pædagogik. Det bliver imidlertid mindre flyvsk, når det indkredses til de konkrete fortællinger som børnene og de unge får del i eller har med sig fra mødet med den overleverede kultur, og den måde de selv (gen)fortæller og skaber fortællinger om sig selv og deres omverden.

I læringsperspektivet er kulturens fortællinger altså det råstof, som børn og unge kan gøre brug af i dannelsen af deres egne



fortællinger og deres egen kulturproduktion.

Skolen må vænne sig til, at den kulturformidling og de fortællinger som skolen leverer, kun er én af mange kilder for nutidens børn og unge. Mødet med de fortællinger og de kulturprodukter, som kommer fra medierne, har for tidens børn og unge ofte større fascinationskraft og betydning for identitetsdannelsen end skolens.

Så ud over at formidle kultur mener vi, at skolen har en vigtig funktion på to andre områder:

- At medtænke de fortællinger og det kulturmøde, som eleverne har med sig fra deres fritidsliv – ikke mindst gennem deres brug af medier. Børnene starter ikke fra nulpunktet, men bringer en masse med sig i skole. Det kulturinspirerede læringssyn er netop kendetegnet ved at se disse medbragte kompetencer som et råstof og udgangspunkt for læringen. Børn og unge lærer ikke bare i skolen, men også andre steder, og de kommer ikke til skolen som tomme kar.
- At kvalificere eleverne til at forstå og udtrykke sig selv i alle medieformer for at understøtte deres narrative kompetence. Det vil også sige at lære dem de kulturteknikker, der er nødvendige. Her har skolen en lang tradition for arbejdet med skriftsproget (læsning og skrivning). Til dette vil vi føje, at det i dag er nødvendigt at børn og unge også lærer de kulturteknikker, der er knyttet til lyd- og billed- og multimedier, og de interaktionsformer som den moderne computerteknologi benytter. Det skal understreges, at sådan som vi forstår ordet kulturteknikker, er det ikke blot teknisk kunnen, men indeholder en narrativ kompetence.

Mere konkret udmøntet indeholder den narrative kompetence således evne til at afkode og udtrykke sig i de forskellige former som fortællinger i vores kultur benytter. Det indeholder således kendskab til genre, fortællingers opbygning og forløb, virkemidler (fx betydningen af pauseringen i lydproduktioner), intertekstualitet (dvs. hvordan fortællinger i en tekst/medie refererer til (og bygger oven på) fortællinger i andre medier/tekster). Det indeholder endvidere evnen til at give sine egne

udtryksbehov kød og blod i de fortælleformer, som kulturen stiller til rådighed.

Dette kulturinspirerede læringssyn er det, vi benytter i vores vision for skolens og skolebibliotekets arbejde med såvel nye som gamle medier.

### **Betragtninger over undervisningsmiddelbegrebet**

Selv om udgangspunktet for skolebibliotekets virksomhed skal tages i elevernes læring og i læringsmiljøet, er dets funktion naturligvis tæt knyttet sammen med undervisningsmiddelbegrebet.

I Danmark har materialevalg igennem mange år været krævende, fordi skolebogsmarkedet er meget markedsstyret, og fordi centrale instanser meget sjældent foretager en vurdering af materialerne. Det er i høj grad lagt ud til de lokale niveauer selv at vurdere og vælge af de stadig større materialemængder.

I rapporten "Undervisningsmidlerne og den nye folkeskolelov" bemærkes det, at undervisningsmiddelbegrebet er ganske omfattende, idet det omfatter – i princippet – alt hvad der kan inddrages i undervisning (Folkeskolerådet 1995, s. 10). Temahefte 15 giver en lignende bred definition på begrebet undervisningsmidler, idet det ifølge hæftet omfatter såvel undervisningsmaterialer som undervisningsapparatur og andre hjælpemidler (Folkeskoleafdelingen 1996).

Siden denne rapport og temahæftet er skrevet, er undervisningsmiddelbegrebet blevet yderligere udvidet. Flere og flere skoler er nemlig kommet på internettet, hvor elever og lærere selv har mulighed for at hente og bearbejde materiale.

Med internettet er mængden af de materialer/undervisningsmidler, det er muligt at inddrage, eksploderet.

Hertil kommer, at vejledningen og – kunne man tilføje – kontrollen med materialevalget er vanskeliggjort, fordi opslag på nettet kan foregå hurtigt og i mange tilfælde også med et skær af uforudsigelighed og tilfældighed i de principielt uendelig mange muligheder. Karakteristisk for nettet – og computeren – er endvidere, at der ofte er en flydende grænse mellem brug af andres materialer og egenproduktion. Det er muligt at tage tekststykker, billeder mv. og manipulere med dem og tilføje egne enheder.

Det rejser en række nye problemstillinger ikke blot for skolebiblioteket, men for skolen som helhed. I temahæfte 19: "Skolen på internettet" (Folkeskoleafdelingen 1997) berøres dette i bl.a. følgende formuleringer:

*Begrebet undervisningsmidler skal ses i et nyt lys, når lærere og elever henter og arbejder med undervisningsmateriale direkte på Internet.*

*Det sætter eleverne i stand til at hente undervisningsmaterialer, som læreren ikke har haft mulighed for at gennemse, sortere og vurdere.*

*Med digitaliseringen af undervisningsmidlerne er det meget nemt at ændre på disse efter ønsker og behov. Elevernes mulighed for at kunne bruge, forbruge og bearbejde materialet vil bevirke en ændret interaktion mellem undervisningsmaterialer og elever.*

Efter vores vurdering må det betyde en nytænkning af dén skolebiblioteksfunktion, der er beskrevet i Bekendtgørelsen som: At oplyse om udbud af undervisningsmidler. (Bekendtgørelse for skolebiblioteket, 1995).

Det rent praktiske/tekniske med fx at få adgang til fortegnelser mv. over samlinger på egen skole, i kommunale fællessamlinger, pædagogiske centraler og amtscentre er i en forstand blevet stadig lettere med den moderne teknologiske muligheder for søgninger. Samtidig vil det rent praktiske med at bestille og frem-

skaffe materialer også kunne rationaliseres og effektiviseres gennem den moderne teknologi.

Til gengæld bliver udvælgelsesproblematikken udfordrende som aldrig før. Det rejser spørgsmål: Hvordan sikres en kvalitativ udvælgelse? Hvad skal kriterierne være? Og hvordan undgår man at lide materiale døden, når man skal vælge mellem så store mængder af materialer, at man ikke har en jordisk chance for at overskue mulighederne, endsigse gå ind i kvalitativ vurdering af bare en brøkdel af dem.

Det er ofte blevet sagt, at en af de væsentlige kvalifikationer for skolebibliotekarer er at have materialeoverblik (se bl.a. Østergaard 1995). Spørgsmålet er imidlertid om det længere giver mening at tale om overblik i denne sammenhæng. I hvert fald kan ingen have overblik over alle de mulige materialer, der vil kunne inddrages i undervisningen, slet ikke når internettets muligheder er medtænkt.

Vi må derfor vænne os til, at vi inden for flere og flere områder må give køb på at have overblik i den forstand, at man kender titler og hovedindhold i det materiale, der er udgivet inden for det pågældende felt. Og her er der grund til at advare mod den forestilling, at registrering i samme database (som fx ved DES) i sig selv giver indholdsmæssigt/fagligt overblik.

Den type overbliksviden, der i fremtidens skole bliver brug for, vil i højere og højere grad handle om at finde strategier for at lave meningsfulde valg – og ikke mindst fravalg – for at fastholde det faglig pædagogiske sigte, både når det handler om vejledning af lærere, der skal finde materiale til deres undervisning, og når det handler om vejledning af elever.

I denne sammenhæng ser vi en skolebiblioteksfunktion, der i langt højere grad end tidligere aktivt skal være med til at sikre, at valg af undervisningsmidler sker på grundlag af, hvad man ønsker at fremme på den givne skole inden for forskellige emne- og fagområder. Det kan ske ved, at en af skolebibliotekarerne selv gør det, eller ved at skolebiblioteket etablerer sam-

arbejdsrelation til kvalificerede på området (fagudvalg, pædagogisk koordinator mv.).

### **At vælge ud – og skabe læringsmiljø**

Hvad der er sagt om at vælge ud i forhold til medie/it-området, gælder for hele skolens virksomhed og for skolebiblioteket. Hvis man ikke aktivt vælger ud, sker der let ét af to. Det ene, der kan ske, er, at man blot fortsætter med de vante rutiner og procedurer. Det andet, der kan ske er, at der sættes så mange nye aktiviteter og initiativer i gang, at man ikke kan nå at følge dem op. Inden for medie/it-området kan det let komme til at betyde, at man ikke når længere end til det tekniske niveau, og at det kun bliver et anliggende for de få, der har teknisk flair og/eller interesse. Dette er udmøntet sådan i projektbeskrivelsen:

*Projektets vision er et skolebibliotek, der aktivt bidrager til skabelse af læringsmiljøer, hvor elevernes egen aktivitet er i centrum, og hvor gamle og nye medier spiller sammen. Et centralt mål for dette læringsmiljø er at tage skolelovens intentioner om undervisningsdifferentiering alvorligt, således at udgangspunktet tages i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin. (s. 2)*

I udviklingsprojektet har vi derfor valgt at sætte fokus på nogle af de valg og satsninger, der kan bidrage til dette. I erkendelse af, at der flere veje at gå i denne proces, står skoleudviklingsniveauet som noget centralt. Skolebiblioteket skal opfattes som en integreret del af skolens læringsmiljø. Og skolebibliotekets satsningsområder skal opfattes som en integreret del af en samlet udviklingsstrategi for skolen.

# Skoleudvikling og pædagogisk servicecenter


Tendensen har i de senere år været, at mere og mere selvstyre er blevet lagt ud til den enkelte kommune og den enkelte skole. Målbeskrivelser og den konkrete udformning af fagligheder og pædagogikken er i højere og højere grad blevet noget, der skal udvikles og udformes lokalt.

Denne udlægning har imidlertid fundet sted samtidig med, at der er blevet stillet større krav om, at den enkelte skole har skullet synliggøre og arbejde med sin egen udvikling.

Herved er udvikling for den moderne skole ikke bare en mulighed; det er blevet et must og en del af dagligdagen. Det udmøntes bl.a. i forventninger til, at den enkelte skole laver egne handleplaner, udviklingsplaner, virksomhedsplaner m.v., der afstikker retningslinjer for udviklingen på skolen. Dette krav om udvikling er blevet fulgt op af flere og flere tilløb til modeller for evaluering. Både evaluering foretaget af udefrakommende og evaluering foretaget af de involverede parter selv, ofte kaldet selvevaluering.

Det er ofte blevet sagt, at den danske model for pædagogisk udvikling har været kendetegnet ved en bevægelse nedefra, hvor fornyelsen kommer fra græsrodsarbejdet, typisk ildsjæle blandt lærerne. På baggrund af de nævnte ændringer kan man sætte spørgsmålstegn ved, om denne græsrodsforankring er ved at forsvinde til fordel for mere centralt initierede udviklingsinitiativer (fra Syvpunktsprogrammet frem til det nuværende Folkeskolen år 2000, og forskellige andre tiltag, fx kvalitetsudviklingsprojekter).

Vi mener imidlertid ikke, at det er frugtbart at se det som et enten-eller. Vi er på linje med dem, der fremhæver, at det væsentligste kriterium er, om de involverede parter tager projekterne til sig og har mulighed for at forfølge dem. Vi mener,



***“Begrebet kultur er tæt knyttet til hverdagslivets rutiner, ritualer og fortællinger. For langt de fleste børn og unge er medier en integreret del af hverdagslivet, bl.a. som råstof til deres egne fortællinger og kulturskaben.”***

at incitamentet udefra/ovenfra kan styrke en given aktivitet, men det sker ikke automatisk. Det handler dels om, hvordan incitamentet udefra kommer til skolen, og det handler ikke mindst om dynamikker i skolens indre liv.

Denne dobbelthed havde også betydning for de udviklingsarbejder, vi her beskriver. Det var nemlig karakteristisk, at vores udviklingsarbejde ikke stod alene, men kørte sideløbende med andre udviklings- og evalueringstiltag.

Vi nævner dette, fordi det efter vores vurdering får betydning for det, der i dag kaldes udviklingsarbejde. I nogle tilfælde opleves det af de involverede (i denne sammenhæng primært lærere) som noget udefrakommende, der har direkte karakter af tvang og påbud. De involverede oplever, at omverdenens krav kommer til dem i form af ufuldstændige skitser, som det er deres arbejde selv at fylde ud.

Det betyder, at det er lagt ud til skolerne at give disse skitser kød og blod, og meget af det, vi vil kalde tolkningsarbejdet, er overladt til den enkelte skole. Med tolkningsarbejde mener vi: arbejdet med at tolke de udefrakommende forventninger/krav. Den tid er nemlig forbi, hvor det centrale (statslige) niveau afstak klare og opskriftsagtige linjer for skolens arbejde. I dag er der mange instanser, der retter forventninger mod skolen, og som stiller krav til den. Staten er selvfølgelig stadig på banen, men kommunerne er i dag også en central faktor, for de har som bekendt ansvaret for den daglige drift af skolerne. Men mere og mere af det, vi kalder de skitseagtige forventninger, bliver formuleret ad andre kanaler, bl.a. den generelle offentlige debat.

Det vil sige, at skoler/lærere på den ene side bliver bombarderet med mange forventninger og krav om at udvikle nyt – og samtidig bliver overladt til selv at udforme ikke bare den pædagogiske praksis, men også mere overordnet det indholdsmæssige og dannelsesmæssige sigte med den givne aktivitet.

Udviklingsarbejder kan i dag altså ikke bare beskrives som noget, der gror op nedefra, men i højere grad får karakter af



tolkning og kvalificering af de forventninger, der allerede ligger i tiden, måske beskrevet i udviklingsplaner for kommunen, måske i Folkeskolen år 2000, eller måske ligger de bare i luften.

Så kravet til skoler i dag er at forholde sig til disse udefrakommende forventninger og krav. Tolke dem og sortere i dem – og kvalificere arbejdet med dem, man lader slippe ind.

Hermed har vi selvfølgelig ikke udelukket, at nogle af drivkræfterne til udviklingsarbejder kommer inde fra i skolen. For hvis ikke der var resurser internt til at tage udfordringerne op, ville udvikling være umulig. Men vores vurdering er, at meget af det, der sættes i gang i dag, starter som skolens respons på forventninger og krav udefra.

Centrale spørgsmål i forbindelse med disse udefrakommende krav og forventninger er derfor:

- Hvem i organisationen (skolen) tolker de udefrakommende krav og forventninger?
- Hvilke præmisser og målestokke bruges i denne tolkning?
- Er disse præmisser og målestokke synlige og åbne for andre involverede på skolen?
- Hvilke konkrete handlinger og initiativer udmønter det sig i?
- Hvordan spiller disse ting sammen med den eksisterende kultur på skolen?
- Hvordan sikres at disse initiativer bliver fælles gods på skolen?

Vi ser skolebiblioteket som et vigtigt organ i den sammenhæng. Skolebiblioteket er mange steder brugt som indslusning af mange af de nye medier og materialer – og skolebiblioteket er også ofte et sted, hvor eleverne – og ofte lærere – får mulighed for at møde den ydre verden, som den findes på bibliotekets hylder eller i dens elektroniske forbindelseslinjer ud af huset.

I forbindelse med mange af de nye pædagogiske tiltag er skolebiblioteket også centralt, fx er skolebiblioteket de fleste steder meget brugt ved projektarbejder, ikke bare som et sted hvor man finder informationer, men også som arbejdsplads.

Udfordringen for skolebiblioteket – og de personer, der arbejder her – er derfor at være aktive i udformningen af strategier, der sikrer, at det nye integreres i skolen, så det pædagogiske/faglige sigte fastholdes, og således at det nye og det gamle spiller sammen på en meningsfuld måde.

### **Om at sætte ord på sin praksis**

Som Dahler-Larsen (1999) påpeger iværksættes der mange evalueringsprojekter i danske organisationer (herunder uddannelsesverdenen), som aldrig for alvor bliver brugt til noget. Han bemærker endvidere, at de kriterier, der bliver brugt i evalueringerne, ofte er meget vage og uklare.

Der er således en modsætning mellem de mange udviklings- og evalueringsinitiativer og den ofte ringe brug af dem.

Denne konstatering kunne være anledning til at gå nærmere ind i en kritik af nogle af de faktiske evalueringer, der p.t. foretages. Det er imidlertid ikke vores ærinde her. Det er derimod at fastholde et andet perspektiv, nemlig at disse mange selvbeskrivelser, evalueringer og udviklingstiltag tvinger de involverede til at forholde sig til egen praksis og tvinger dem til at sætte ord på denne praksis. På godt og ondt.

Og netop på grund af denne øgede opmærksomhed mod egen praksis, er det muligt at skimte en slags rationalitet eller logik i disse mange evalueringer. Dahler-Larsen knytter det sammen med det englænderen Giddens kalder modernitetens refleksivitet. Det refererer til det forhold i det moderne, at både organisationer og enkeltindivider er underlagt kravet om øget refleksivitet, dvs. at man hele tiden sætter ord på og reflekterer over egen praksis og identitet.

For det synes at være et grundvilkår for arbejdet i moderne organisationer, at der i hele tiden stilles spørgsmål ved de tilvante rutiner og former for praksis. Det gælder også for det pædagogiske arbejde. En del af den moderne bevidsthed er, at

alt – næsten – kunne være anderledes, og at det er op til de involverede parter hele tiden selv at tage stilling til den praksis, de udøver. Det indebærer også, at begrebet tradition ikke længere er noget, der kan tages for givet, men noget der sættes spørgsmålstegn ved og ændres på. Det betyder, at lærere i dag ud over de klassiske kompetencer (at planlægge og udføre undervisningen) også skal være i besiddelse af det, Erlings Lars Dale kalder refleksionskompetence (Dale 1989).

Det vil sige, at lærere ikke bare skal kunne undervise, men også gå et skridt baglæns og så at sige og reflektere over sin egen undervisning og reflektere over, hvordan man kunne gøre tingene anderledes.

I den sammenhæng kan man bemærke, at i de tilfælde, hvor evalueringer og udfærdigelse af udviklingsplaner, virksomhedsplaner osv., forbliver skrivebordsarbejde og overfladefænomener, kan det virke helt modsat. Så vil det ofte skabe utryghed og fornemmelse af spild af tid og medfører ofte en praksis, hvor den enkelte strammer op omkring traditionelle procedurer og praksis. Man handler taktisk.

### **Tradition og fornyelse**

Selv om kravet om fornyelse og udvikling er kommet til skolen, er der stadig mange traditionsbestemte rutiner, ritualer og traditionsbestemte faglige indhold. Mange af dem virker naturlige for de involverede, som en del af det at holde skole. Og midt i alle de nye krav mener vi naturligvis ikke, at alle de gamle rutiner og traditioner skal kastes over bord, men et uomgængeligt krav er at se dem efter i sømmene, synliggøre dem, gøre dem til genstand for refleksion, ligesom det nye bliver det.

I pædagogikken kan der være grund til at dvæle ved modsætningsparret tradition og fornyelse. Både folkeskolen og skolebiblioteket har mange år på bagen. Der er opbygget rutiner og ritualer, både hvad angår det faglige indhold og samværsformerne.

Når der udvikles nyt, kan der nogle gange være en tendens til ikke at medreflektere traditionen og historien. Det er ærgerligt, fordi man ofte kan finde megen inspiration her, bl.a. ved at gentænke nogle af fortidens tanker og praksis.

I den forbindelse er det værd at minde om, at en af de historiske rødder for skolebiblioteket, er det reforminspirerede slogan om selvvirksomhed. Det var den bærende pædagogiske idé, da der blev opbygget læsestuer fra omkring 1920, og ideen om elevers selvvirksomhed har mere eller mindre tydeligt ligget som et af elementerne i skolebibliotekskulturen siden da.

# Litteraturliste

Bruner, Jerome: *Uddannelseskulturen*, Munksgårds Forlag, 1998.

Christensen, Ole og Birgitte Tuft: *Mediepædagogik i skolen og på skolebiblioteket i Byrjalsen*, Inger m.fl: Skolebiblioteket i undervisningen – hvordan? Dansk Bibliotekscenter, 2000.

Christensen, Ole og Niels Kryger: *Lydmediet i skolen*. PPP-serien nr.91, Danmarks Lærerhøjskole, 1995. Dahler-Larsen, Peter: Den rituelle refleksion: om evaluering i organisationer, Odense Universitetsforlag, 1998.

Dale, Erling Lars: *Pedagogisk Profesionalitet*. Gyldendal Norsk Forlag, 1989.

*En projektarbejdsbog – fra 100 udviklingsarbejder om projektarbejde*, Undervisningsministeriet, 1997.

Folkeskolen år 2000:  
<http://www.F2000.dk/f2000a/f2000.nsf/Fokuspunkter/4>

Giddens, Anthony: *Modernitetens konsekvenser*, Hans Reitzels forlag, 1994.

Kryger, Niels: *Børnenes "egen kultur" som produkt af den moderne familiekonstruktion – overvejelser med udgangspunkt i forskningsprojektet: Pigers og drenges hverdagsliv og mediekultur* (udgives ultimo 2000).

Kryger, Niels & Christensen, Ole: *Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter – erfaringer fra 4 udviklingsarbejder*.

Temahæfte 15: *Skolebiblioteker og undervisningsmidler*, Undervisningsministeriet, 1996.

Temahæfte 19: *Skolen på internettet*, Undervisningsministeriet, 1997.

Tufte, Birgitte og Ole Christensen: *Pigers og drenges mediebrug og hverdagsliv – et pilotprojekt*. Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

Tufte, Birgitte: *Tv på tavlen – om børn, skole og medier*. Akademisk forlag, 1998.

*Undervejs – Foreløbige erfaringer med Projekt opgaven 1993/94*, Undervisningsministeriet, 1994.

*Undervisningsmidlerne og den ny folkeskolelov*, Rapport fra udvalg under Folkeskolerådet, 1995.

*Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen*. Undervisningsministeriet 2000.

Weinreich, Torben Askepots sko: *Børnelitteratur og litteraturpædagogik 1965-1990*/Torben Weinreich – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1992.

Østergaard, Vibeke Poulfelt: *Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter*. Danmarks Skolebibliotekarforening, 1995.

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

## I serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

### 1999

- Nr. 1: Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser (UVM 6-256)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 2: Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde (UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Læring i praktikken - i social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-280)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Ikt og vejledning på erhvervsskolerne (UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.) (UVM 9-025)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 6: Rundt om læring. Teksthæfte (UVM 9-026) (Voksenuddannelser)
- Nr. 7: På sporet af praksis. Antologi (UVM 9-027) (Voksenuddannelser)
- Nr. 8: Ikt i kemiundervisningen - på gymnasiet og hf (UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Ind på teknisk skole - information og vejledning  
(UVM 7-282) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Frafald flytter: - hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus? (UVM 7-284)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: IT i undervisningen på hhx og htx (UVM 6-257) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 12: Naturarbejde i praksis: - en analyse af kvalifikationsbehov i dag og i fremtiden  
(UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse (UVM 9-028) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion  
(UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Nye tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-038) (Voksenuddannelser)
- Nr. 16: Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt  
(UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 18: Debatoplæg om specialundervisning for voksne (UVM) (Voksenspecialundervisning)
- Nr. 19: Casen i psykologiundervisningen - i de almene voksenuddannelser (UVM 9-047)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere. Supplement efterår 1999 (UVM)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 22: Evaluering af pgu - pædagogisk grunduddannelse (UVM 7-289)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Projektorganiseret undervisning i fysik i gymnasiet og hf (UVM 6-259) (Gymnasiale uddannelser)

## Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

- Nr. 25: På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler (UVM 7-292) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 26: Evaluering af htx-uddannelsen 1999 (UVM 6-262) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 27: Banebryderprojektet (UVM 5-333) (Grundskolen)
- Nr. 28: Teori og praksis i den pædagogiske grunduddannelse - samarbejde mellem skole og praktiksteder (UVM 7-290) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Praktikåndbog til den pædagogiske grunduddannelse - et eksempel (UVM 7-291) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog (UVM 9-048) (Voksenuddannelser)
- Nr. 31: Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik? (UVM 7-293) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Samarbejde mellem folkeskole og musikskole (UVM 5-345) (Grundskolen)
- Nr. 33: Heldigvis er vores folkeskole for alle. Elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund skriver dagbog (UVM 5-343) (Grundskolen)
- Nr. 34: Praksisnærhed og tværfaglighed på hhx (UVM 6-263) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Q i undervisningsmaterialerne - lokal kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne (UVM 7-294) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden (UVM 0060) (Videregående uddannelser)
- Nr. 37: Beretning 1999 om gymnasiet og hf (UVM 0072) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge (UVM 7-295) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 39: Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 40: Dansk på arbejde - arbejde på dansk (UVM 9-050) (Voksenuddannelser)
- Nr. 41: Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 42: Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 43: Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive - faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler (UVM 7-299) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 44: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere 2000/2001 (UVM 0075) (Gymnasiale uddannelser)

### 2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)



## Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-99. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999 (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM afventer) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almendannelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Fokus på voksenalderen" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-3xx) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-xxx) (Grundskolen)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere*