

Lise Vik-Haugen

Å skrive bachelor- eller masteroppgave

Høgskolestudenters opplevelse av arbeidet med oppgaveskriving, informasjonssøking og høgskolebibliotekets bidrag i denne prosessen

Masteroppgave 2013

Master i bibliotek- og informasjonsvitenskap

Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for arkiv- bibliotek- og informasjonsfag

Sammendrag

Lang erfaring med undervisningsarbeid i høgskolebibliotek har gitt meg en interesse for hva bibliotekene oppnår med sitt undervisningsarbeid samt en interesse for den enkelte studenten og hans opplevelse av oppgaveskriving og av biblioteket. Studiens materiale er samtaleintervjuer med fire bachelorstudenter og én masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Det ble foretatt tre intervjuer med hver student. Intervjuene skjedde i startfasen av arbeidet med bachelor- eller masteroppgaven, midt i den mest intense perioden og umiddelbart etter innlevering. I analysen av materialet er bl.a. Carol Kuhlthau sin teori om informasjonssøkeprosessen tatt i bruk. Det blir også sett på bibliotekarens potensielle rolle som mediator. Materialet blir også analysert i forhold til studier av hvordan studenter tilhørende Google-generasjonen søker informasjon.

Studentene i utvalget opplever for en stor del opplever en informasjonssøkeprosess som ligner den Carol Kuhlthau beskriver. Studentene opplever engstelse og usikkerhet, og opplevelsen endrer seg i løpet av prosessen. De velger først de kildene de kjenner fra før, og de bruker lite tid på å kvalitetsvurdere kilder. Flere opplever bibliotekdatabaser som vanskelige å bruke. Studentene har en overveiende positiv opplevelse av bibliotekets undervisning og veiledning. Det kan synes som om bibliotekaren i større utstrekning enn hos Kuhlthau blir brukt som mediator.

English Summary

What do libraries achieve by their teaching? How does the student experience working with information seeking for an assignment and how does the student experience his contact with the library? The study is based on semi-structured interviews with four bachelor students and one master student at the University College in Sogn og Fjordane. Each student was interviewed three times; at the beginning of the student's research, at the most intensive part and just after finishing the assignment. The data material has been analyzed using to a great extent Carol Kuhlthau's theories. The data material is also analyzed according to studies about the information searching behaviour of the Google generation.

To a great extent the experiences of the students in the sample resemble the descriptions of Carol Kuhlthau. The students feel anxiety and uncertainty, and their feelings change during their process of research. They prefer information sources already familiar to them, and they spend little time assessing information sources. They consider library databases difficult to use. The students value the library highly. To a greater extent than in Kuhlthau's studies, the librarian seems to function as a mediator for the students.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært morsomt, men krevende. Det har vært utfordrende å sitte alene, jeg har savnet diskusjoner og fellesskapet med medstudenter som er så viktig i en læringsprosess. Samtidig har det vært morsomt å få jobbe over lengre tid med et tema jeg er opptatt av og som er direkte relevant for egen arbeidsplass.

En stor takk til alle som har hjulpet meg med masteroppgaven! Spesielt takk til dere studenter som velvillig delte deres opplevelser og erfaringer med meg gjennom tre runder med intervjuer. Håper også dere lærte noe av å være deltakere i studien!

Takk til min arbeidsgiver, Høgskulen i Sogn og Fjordane, for velvillighet og økonomisk støtte. Spesielt takk til kollegaer i bibliotekjentesten for tro på prosjektet og for gode ord underveis. Jeg hørte aldri noen sure kommentarer i forbindelse med at jeg var fysisk eller mentalt fraværende, mer opptatt av mitt eget prosjekt enn av høgskolens prosjekter. Jeg håper arbeidet mitt med oppgaven har gitt meg innsikt som kan komme oss alle til gode.

Takk til veileder Svanhild Aabø som alltid hadde gode idéer og konstruktive tilbakemeldinger.

Og takk til dem som betyr aller mest for meg, dere der hjemme. Nå blir det bollebaking og leksehjelp!

Lise Vik-Haugen

Hafslo, 8. desember 2013

Innhold

1	Innledning og problemformulering.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Problemformulering.....	1
1.3	Oppgavens struktur.....	3
1.4	Høgskulen i Sogn og Fjordane	3
1.4.1	Bibliotek tjenestens undervisningstilbud	4
2	Tidligere forskning innenfor aktuelle teoretiske tilnærminger	5
2.1	Begrepsbruk.....	5
2.2	Informasjonssøking	7
2.2.1	Carol Kuhlthau	9
2.2.2	«The Information Search Process» i en digital verden.....	13
2.3	Informasjonssøking blant studenter.....	13
2.4	Læring.....	18
2.5	Informasjonskompetanse	21
2.6	Fagspesifikk informasjonskompetanse?.....	24
2.7	Læringsutbytte og bibliotekundervisning.....	26
2.8	Oppsummering	32
3	Metodisk tilnærming.....	33
3.1	Utfordringer ved kvalitative metoder. Forskerrollen.....	34
3.2	Utvalg	35
3.2.1	Studenter	35
3.2.2	Fagpersonale	37
3.3	Intervju som metode	38
3.3.1	Intervjuene	38
3.3.2	Transkripsjon	40
4	Presentasjon av resultater	41
4.1	Arbeidsmetode i analysearbeidet.....	41
4.2	Presentasjon av informantene og deres oppgaver.....	42

4.3	Opplevelser av å arbeide med oppgaveskriving og informasjonssøking	43
4.3.1	Oppstartstrategier	43
4.3.2	Endringer underveis i opplevelsen av arbeidet med oppgaven.....	44
4.3.3	For mye litteratur eller for lite litteratur.....	46
4.4	Bruk av biblioteket	48
4.5	Informasjonskompetanse	49
4.5.1	Møtet med søkesystemene. Søketeknikk og opplevde vanskeligheter.	50
4.6	Bibliotekets undervisning	52
4.6.1	Web tutorials	53
4.7	Kildekritikk og referansehåndtering	54
4.7.1	Vurdering av kilder	54
4.7.2	Referansehåndtering.....	55
4.8	Hvem søker studentene råd og veiledning hos?	56
4.8.1	Bibliotekaren som rådgiver.....	56
4.8.2	Veilederen som rådgiver	57
4.9	Veiledernes oppfatninger.....	58
5	Analyse og drøfting.....	61
5.1	Hvordan går studentene frem når de søker litteratur?	61
5.1.1	Studentenes kompetanse i litteratursøking.....	62
5.1.2	Hvordan opplever studentene arbeidet med oppgaven følelsesmessig?	63
5.1.3	Kan det identifiseres ulike faser i arbeidet med oppgaven?.....	65
5.1.4	Ulikheter mellom fagdisipliner	68
5.2	Hvordan velger og vurderer studentene sine kilder?	70
5.3	Hvilken betydning har høgskolebiblioteket?	72
5.3.1	Bibliotekets undervisning.....	72
5.3.2	Bibliotekaren som hjelper	74
5.4	Hvilken betydning har veilederen?	77
5.5	Oppsummering	78
6	Avslutning.....	79
7	Litteratur	81
8	Vedlegg	87

1 Innledning og problemformulering

1.1 Valg av tema

Lang erfaring med undervisning i høyskolebibliotek har utviklet min interesse for undervisningsarbeid og for den måten bibliotekene møter studentene på. Særlig har jeg blitt interessert i hvordan vi utfører undervisningsarbeidet vårt og hva vi oppnår med det. Jeg er blitt opptatt av den enkelte studenten og av den enkelte studentens møte med høyskolen, med arbeidskrav og med oppgaveskriving, med biblioteket og med bibliotekarene. Det er når studentene arbeider med større oppgaver som bachelor- eller masteroppgaver at bibliotekarene er tettest på studentene, har mest undervisning med dem og har de mest intensive møtene med dem i veiledningen. Dette har vekket min interesse for å kunne gå nærmere inn på studentene når de er inne i arbeidet med en slik oppgave.

Det blir stilt stadig større krav også til offentlige institusjoner, deriblant universitets- og høyskolesektoren, om å dokumentere utbytte. Kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2009) stiller krav om læringsutbytte av all undervisning, og det blir stadig viktigere å knytte bibliotekenes undervisning opp mot disse nasjonale føringene. Bibliotekene i høyskolene får ofte gode tilbakemeldinger i studentundersøkelser. Samtidig øker studenttallet og dermed etterspørselen etter bibliotekets undervisnings- og veiledningstjenester. Disse faktorene har styrket min interesse for å gå nærmere inn på våre brukergrupper og se på hvordan de faktisk opplever biblioteket og dets tjenester.

1.2 Problemformulering

Mitt tema er oppgaveskriving slik prosessen arter seg for høyskolestudenter. Innenfor dette feltet ønsker jeg å se på studenters egne opplevelser av hvordan det er å arbeide med oppgaveskriving generelt og med litteratursøking spesielt i forbindelse med en bachelor- eller masteroppgave, samt bibliotek tjenestens bidrag inn i denne prosessen.

Jeg ønsker å undersøke følgende forhold:

- Hvordan går studentene frem når de søker litteratur?
 - Hvilken søkekompetanse har de?
 - Hvordan opplever de arbeidet med oppgaven følelsesmessig?
 - Kan det identifiseres ulike faser i informasjonssøkeprosessen?
 - Går det an å identifisere hvorvidt bruken av informasjon varierer mellom ulike fagdisipliner?

- Hvilke informasjonskilder bruker studentene?
 - Hvilke vurderinger gjøres underveis når de velger kilder, og hvordan er disse vurderingene formet?

- Hvilken betydning har høgskolebiblioteket og bibliotekaren for studenten?
 - Opplever studentene at de har utbytte av den undervisningen som biblioteket tilbyr i forbindelse med oppgaven?
 - Hvordan opplever studentene andre møtepunkter med biblioteket, f.eks. spontane veiledningssituasjoner i skranken?

- Veilederens / faglærerens rolle og betydning
 - Hvordan opplever veiledere/faglærere studentenes kompetanse innenfor informasjonssøking og bruk av kilder?
 - Hvilke krav stiller veiledere/faglærere til studentene når det gjelder kritisk bruk av kilder?
 - Hvordan opplever veilederne/faglærerne bibliotekets bidrag inn i prosessen med oppgaveskriving?

Ut fra dette oppsummerer jeg min problemstilling til:

Å skrive bachelor- eller masteroppgave: Hvordan opplever høgskolestudenter arbeidet med oppgaveskriving generelt og informasjonssøking spesielt og på hvilken måte bidrar høgskolens bibliotekjeneste i denne prosessen?

1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil innledningsvis gi en presentasjon av mitt studieobjekt, som er Høgskulen i Sogn og Fjordane. Kapittel 2 gir en presentasjon av aktuelle teoretiske perspektiv samt litteratur knyttet til disse ulike perspektivene. Kapittelet begynner med en begrepsavklaring. I kapittel 3 gjør jeg rede for hvilke metodiske valg jeg har foretatt. I kapittel 4 gjør jeg rede for mine hovedfunn, og i kapittel 5 diskuterer jeg disse funnene i lys av teorigrunnet. Kapittel 6 gir en kort oppsummering, og til sist følger litteraturliste og vedlegg.

1.4 Høgskulen i Sogn og Fjordane

Jeg har valgt min egen arbeidsplass, Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF), som grunnlag for min studie. Det er knyttet spesielle utfordringer til det å stå så nær forskningsobjektene. Jeg har diskutert de etiske problemstillingene rundt dette i metodekapittelet, se avsnitt 3.1. Høgskulen presenterer seg selv slik: «Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) har 3 800 studentar og 300 tilsette, og studiestader i Sogndal og Førde. Vi har eit breitt fagleg spekter. Oppgåva er å yta faglege tenester med ein yrkesrelevant profil innanfor høgskulens kunnskapsfelt.» (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2012).

Sogndal er det største studiestedet, og høgskolens fellesadministrasjon ligger der. Bibliotekledelsen er også plassert i Sogndal. Sogndal har i mange år hatt to høgskolebibliotek, ett tilknyttet lærerutdanningen og det som tidligere het Sogndal lærarhøgskule, og ett tilknyttet den øvrige virksomheten og det som tidligere het Sogn og Fjordane distriktshøgskule. Disse to bibliotekene ble slått sammen fra høsten 2012, da HiSF fikk ferdigstilt et nytt felles sentralbygg, kalt Høgskulebygget.

Flytting av de to bibliotekene til ett felles bygg har resultert i at flere grupper av studenter og faglærere har fått merkbart kortere vei til biblioteket. Imidlertid har enkelte brukergrupper også fått noe lengre vei. Totalt sett har det vært en stor økning i antall brukere, og brukergruppen er blitt mer sammensatt. Det ble innført selvbetjent utlån samtidig som det nye bygget ble tatt i bruk. Dette har bidratt til at den daglige kontakten med studentene i skrankeområdet har endret seg. Bibliotektjenesten har i noen år hatt en kontaktbibliotekarordning der hver bibliotekar har ett eller to institutt som hun har et hovedansvar for når det gjelder i hovedsak samlingsutvikling og undervisningsaktivitet. Dette

bidrar til å oppheve de utfordringene som er forbundet med å ha fått en større og mer sammensatt brukergruppe.

1.4.1 Bibliotek tjenestens undervisningstilbud

Bibliotekets ledelse har gjennom flere år vært opptatt av bibliotekets funksjon som et sted å lære, et sted der studentene selvstendig skal søke ny kunnskap. Biblioteket tilbyr arbeidsplasser, gruppearbeidsplasser og grupperom, og har romslige åpningstider. Biblioteket har også en sone der brukerne har tilgang hele døgnet. Her finnes arbeidsplasser, tilgang til skrivere, grupperom samt noe litteratur. Det har vært jobbet aktivt i flere år for å utvikle bibliotekets undervisnings- og veiledningsvirksomhet. Det varierer mellom de ulike utdanningene i hvor stor grad de benytter seg av bibliotekets undervisningstilbud. For enkelte studier er det nedfelt i studieplanen at studentene skal få undervisning fra bibliotekar et visst antall ganger i løpet av studieforløpet, for andre studier skjer undervisningen mer sporadisk.

Bibliotekundervisningen skjer som oftest på en datalab der studentene også får trene på informasjonssøking selv. Innholdet varierer i forhold til det aktuelle faget, omfanget på undervisningen og hvor langt i studieløpet studentene er kommet. Eksempler på innhold kan være: Norske databaser (Bibsys Ask, Norart, Idunn), internasjonale databaser (Business Source Elite, Science Direct, ISI Web of Science), kildekritikk, oppsett av litteraturlister, å finne vitenskapelige artikler. I tillegg tilbyr biblioteket undervisning og veiledning individuelt eller til små grupper via tjenesten Bestill en bibliotekar eller ved direkte henvendelser. Videre er bibliotekarene velvillige til å gi undervisning og veiledning der og da for alle som henvender seg i skranken.

2 Tidligere forskning innenfor aktuelle teoretiske tilnærminger

2.1 Begrepsbruk

Ulike teoretikere kan ha ulike synspunkter på hva som ligger i ulike begreper. Oppfatninger om begrepsinnhold kan også endre seg gjennom tiden. Hvilket formål en forsker har med sin publikasjon kan også være med og avgjøre hva slags definisjon som blir brukt i en spesiell kilde. Begrepsavklaringer er en viktig del av den faglige litteraturen. Imidlertid er det en i hovedsak empirisk oppgave jeg har skrevet, og ut fra mitt behov mener jeg det ikke er nødvendig å gå inn i en utfyllende diskusjon om alle teoretiske oppfatninger av de ulike faglige begrepene.

Jeg vil her komme med en alfabetisk ordnet liste over en del begrep jeg har brukt i min oppgave sammen med en beskrivelse av hvordan jeg har valgt å bruke og oppfatte begrepet. Disse oppfatningene blir gjentatt innledningsvis i de ulike underavsnittene. Begreper som ikke er med i listen nedenfor, har jeg enten funnet det unødvendig å presisere, eller jeg har vurdert dem til å være så komplekse at de ikke egner seg for en kort forklaring på en liste, men heller må omtales i en større sammenheng. Eksempler på dette siste er begreper som konstruktivisme og konstruksjonisme.

Bibliotek=Bibliotekjeneste

Bibliotekjenesten ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

Bibliotekar

En som arbeider i bibliotekjenesten. Jeg skiller i oppgaven ikke mellom ansatte med og uten bibliotekfaglig kompetanse.

Bibliotekundervisning

Planlagt undervisning gjennomført av fagutdannet bibliotekar for grupper av studenter.

Faglærer

En som er ansatt i undervisningsstilling i høgskolen. Har som regel også veiledningsoppgaver. Begrepene Faglærer og Veileder blir brukt om hverandre.

Informasjon

Brukes både synonymt med Informasjonsskilde (se nedenfor) og som det som forårsaker endring i kunnskapen til eller reduserer usikkerhet hos mottakeren (Wersig, 2003). Jeg ser ikke at det er nødvendig å problematisere begrepet «informasjon» i forhold til «kunnskap» noe mer i denne studien.

Informasjonsatferd = Informasjonssøkeatferd

Begrepene favner også om **informasjonssøking** (Thórsteinsdóttir, 2005, s. 20). Gudrún Thórsteinsdóttir bruker begrepet i tråd med T. Wilson (1999, s. 1): «By information behaviour is meant those activities in which a person may engage in when identifying their own needs for information, searching for such information in any way, and using or transferring that information».

Informasjonsbruk

Utvidelse av begrepet «information seeking» (Limberg & Alexandersson, 2010). Det et individ gjør med den informasjonen han skaffer seg (Thórsteinsdóttir, 2005, s. 23). I min studie ser jeg ikke på reell informasjonsbruk, men informantenes egne beskrivelser av denne.

Informasjonsskilde

En informasjonsbærer som kan tilfredsstille et informasjonsbehov (Thórsteinsdóttir, 2005).

Informasjonskompetanse

Å være informasjonskompetent innebærer å ha lært seg hvordan man kommuniserer og handler innenfor de sosiale fellesskap der man er deltaker (Tuominen, Savolainen & Talja, 2005). Evnen til å forvandle informasjon til meningsfull og velbegrunnet kunnskap er sentralt.

Informasjonssøking

Omfatter begge de engelske begrepene «Information seeking» og «Information searching». Oppfattes som en betingelse for at læring skal kunne finne sted (Limberg & Alexandersson, 2010), som et ledd i en konstruksjonsprosess i arbeidet med å skape mening (Kuhlthau, 2004). Begrepet dekker all søking etter informasjon eller litteratur i elektroniske eller trykte kilder.

Kunnskap

Informasjon som er blitt tillagt mening og integrert med tidligere forståelse (Bates, 2006, s. 1042). Kunnskap forutsetter mentale prosesser som forståelse og læring, som skjer i en interaksjon med verden utenfor og med andre mennesker (Wilson, 2002).

Litteratursøking = Informasjonssøking

Dette begrunner jeg med at i en kontekst av akademisk skriving er det hovedsakelig litteratur i betydningen «sammenfattende betegnelse på alle skrevne el. trykte vitnesbyrd om åndelig kultur»¹ som er av interesse.

Læring

«Generally seen as contextual and as an integration into a community of practice in which social actions are identified. It is a social activity in which the learner uses sensory input and constructs meaning out of it» (Limberg & Alexandersson, 2010, s. 3253). I denne oppgaven blir læring sett som konstruksjon av kunnskap i samhandling med andre.

Veileder

Se Faglærer

Veiledning

I forbindelse med bibliotekvirksomhet brukt om ikke-planlagt veiledningsvirksomhet som ofte skjer som en del av den arbeidsøkten bibliotekaren har i utlånet.

2.2 Informasjonssøking

Informasjonssøking er et sentralt begrep innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Jeg har valgt å holde meg til den oppfatningen at informasjonssøking er en betingelse for at læring skal kunne finne sted (Limberg & Alexandersson, 2010), at å søke informasjon er en del av en konstruksjonsprosess i arbeidet med å skape mening (Kuhlthau, 2004). Fram til 1980-tallet var hovedvekten av studiene innenfor området informasjonssøking systemorienterte, det vil si at fokus var på å utvikle bedre systemer (Thórsteinsdóttir, 2005). I løpet av 1980-tallet flyttet fokuset seg over mot brukeren, og forskningen ble mer brukerorientert. Nicholas Belkin, Brenda Dervin og Thomas D. Wilson var blant de mest fremtredende forskerne innenfor det brukerorienterte perspektivet. Thomas D. Wilson sin modell for informasjonssøking har blitt mye sitert, og Wilson har selv videreutviklet modellen (Wilson, 1981, 1999). Wilsons modell er en generell modell som viser at forskning omkring informasjonsbehov, informasjonsatferd og informasjonsbruk må ta hensyn til flere ulike faktorer. Konteksten er viktig for Wilson, denne består av både søkeren, systemet og informasjonsressursene. Interaksjon med andre er også med i modellene, bl.a. gjennom Information Exchange og Information Transfer. Det er

¹ Litteratur (Udatert). I *Fremmedordbok*. Hentet 20. november 2013 fra <http://www.ordnett.no>

en kombinasjon av fysiologiske, affektive og kognitive behov som styrer individets informasjonssøking.

I en oversiktsartikkel i boken *Introduktion till informationsvetenskapen* (Savolainen, 2003) gir Reijo Savolainen en oversikt over flere sentrale forskere og deres teorier om informasjonsbehov og informasjonssøking. Nicholas Belkin står bak begrepet ASK (Anomalous State of Knowledge) og ser på informasjonssøking som en prosess der et individ har et behov for å tette en luke i sin egen kunnskapsstruktur, og dette gjør at individet blir tvunget til å søke informasjon. Brenda Dervin uttrykker noe lignende gjennom begrepet «knowledge gap», hun beskriver informasjonsbehovet som et gap mellom tidligere oppfatninger og de krav man blir stilt overfor ved en aktuell problemsituasjon. Hos Carol Kuhlthau er det følelsen av usikkerhet som utløser en informasjonssøkeprosess. Jeg presenterer Carol Kuhthaus forskning i et eget avsnitt nedenfor. Dervin og Nilan kritiserer i en artikkel fra 1986 iflg. Savolainen den tradisjonelle forskningen innenfor informasjonssøking for å være for systemorientert. Selv ønsker de som nevnt å ta utgangspunkt i brukerens perspektiv og er mer opptatt av hvilken nytte det informasjonssøkende individet kan ha av biblioteket enn av hvor ofte og på hvilken måte bibliotekets tjenester blir brukt. Dervin og Nilan oppsummerer iflg. Savolainen forskjellene mellom den tradisjonelle og den på det tidspunktet nye forskningen slik:

- Objektiv kontra subjektiv informasjon og kunnskap
- Mekanistiske og passive kontra konstruktive og aktive brukere
- Informasjonssøkingens uforanderlighet kontra situasjonsbundethet
- Ytre oppførsel kontra indre oppfatninger
- Kvantitativ kontra kvalitativ forskning

Disse punktene harmonerer til en viss grad med forskjellene mellom behavioristiske og konstruktivistiske læringsteorier, jfr. avsnitt 2.4 nedenfor, og indikerer dermed også enkelte ønskede utviklingstrekk ved bibliotekenes håndtering av undervisnings- og veiledningsvirksomhet og av begrepet informasjonskompetanse. Jeg kommer tilbake til dette under avsnittene 2.5 og 2.7.

Marcia Bates (1989) presenterte en modell for informasjonssøking som hun kalte «berrypicking»; informasjonssøkeren justerer sitt informasjonsbehov og sine søk underveis, plukker noe her og noe der. Bates sin modell samsvarer godt med Carol Kuhlthau sin beskrivelse av informasjonssøkeprosessen; studenten begynner gjerne bredt, men snevrer

søkingen inn etter hvert som man går fra kilde til kilde. Carol Kuhlthau hører med blant forskerne som på 1990-tallet var med på å gjøre et brukerorientert perspektiv på informasjonssøking mer utbredt. Jeg har valgt å bruke deler av hennes teori som redskap i store deler av analysen og velger derfor å presentere hennes forskning ekstra bredt her.

2.2.1 Carol Kuhlthau

Carol Kuhlthau sitt viktigste bidrag til bibliotek- og informasjonsvitenskapen er hennes modell for informasjonssøking, ofte kalt «ISP», the Information Search Process (Kuhlthau, 2004, 2008; Kuhlthau, Heinström & Todd, 2008). Kuhlthau utviklet modellen gjennom mange års arbeid først med elever i videregående skole og senere med studenter og også i andre sammenhenger som f.eks. arbeidslivet. Modellen representerer et helhetlig syn på informasjonssøking sett fra brukerens perspektiv. Informasjonssøkingen blir sett på som en integrert del av læringsprosessen og tar hensyn til både det kognitive, atferdsmessige og ikke minst det følelsesmessige hos den som søker informasjon. At følelser spiller en stor rolle for den som er oppe i en informasjonssøking, er viktig i Kuhlthaus studier. Følelsene vil endre seg i løpet av informasjonssøkingen. Kuhlthau avviser det hun kaller «det bibliografiske paradigmet», der informasjonssøking er basert på sikkerhet for at det finnes ett rett svar. Kuhlthau ser informasjonssøking som en prosess mot å konstruere mening. Kuhlthau fant at en informasjonssøkeprosess ofte oppleves som inndelt i seks faser:

1. Initiation (Oppgavestart)
2. Selection (Valg av tema)
3. Exploration (Utforsking)
4. Formulation (Fokusering)
5. Collection (Informasjonsinnhenting)
6. Presentation (Avsluttende søk)

Jeg har valgt å bruke de samme norske termene som er brukt i Søk & Skriv (Digital kompetanse gjennom fleksibel læring: Informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving, 2007).

Blant viktige poeng hos Kuhlthau er at prosessen vil oppleves ulikt for brukeren avhengig av hvilken fase han befinner seg i. Behovene for hjelp vil også være ulike. Startfasen er ofte preget av usikkerhet og til dels negative følelser, noe som skyldes at den nye informasjonen som brukeren finner, foreløpig ikke passer inn i informasjonssøkerens eksisterende kunnskapsstrukturer, informasjonen har ennå ikke gitt mening. Det kreves tenkning,

konstruering og fortolkning for å få den nye informasjonen til å falle på plass med den gamle. Fase 3 Utforskning karakteriserer Kuhlthau også som en krevende fase, mens fase 4 Fokusering er den mest sentrale fasen i informasjonssøkeprosessen, den fasen der det ofte skjer et vendepunkt. Ved dette stadiet vil – ved en vellykket prosess - følelsene skifte fra usikkerhet til trygghet, og tankene endrer seg fra vage til klare, og interessen for temaet øker.

Å bevege seg fra usikkerhet til mening er som sagt sentralt hos Kuhlthau, og det er fokuset på det følelsesmessige i denne forbindelsen som er spesielt for Kuhlthaus modell. «The axiom that information reduces uncertainty is not necessarily the user's experience in information seeking» sier hun på s. 68 i en artikkel fra 2008 (Kuhlthau, 2008). Kuhlthau viser at det er nyttig for informasjonssøkere å kjenne til dette, å kjenne til at det er vanlig med usikkerhet i de første fasene av søkingen. Uten denne kjennskapen kan økt grad av usikkerhet føre til bekymring og frustrasjon. Etter hvert som informasjonssøkeren har funnet fokus for sitt arbeid og tankene blir mer klare og fokuserte, vil følelsene endre seg og selvtillit og trygghet øke.

Et meget vesentlig poeng hos Kuhlthau er det hun kaller «Zones of intervention» (Kuhlthau, 1994, 2004). Hun hevder at hennes modell for informasjonssøking viser flere viktige soner der brukere vil oppleve intervensjon eller hjelp som nyttig. Ved å konsentrere seg om disse sonene kan bibliotekarer gi effektive bibliotek tjenester tilpasset den enkeltes behov. Begrepet «zones of intervention» har Kuhlthau utviklet på bakgrunn av Vygotskys begrep «zone of proximal development», på norsk «den maksimale utviklingsone», et begrep som gir oss en måte å forstå intervensjonen i en annens konstruksjonsprosess på. «The zone of intervention» er da det området der en informasjonssøker vil kunne ha nytte av råd eller assistanse. Intervensjon innenfor denne sonen hjelper informasjonssøkeren til å komme lenger i å fullføre sin oppgave, mens intervensjon utenfor denne sonen er ineffektivt og unødvendig og vil kunne bli opplevd som inntrengende eller overveldende.

Carol Kuhlthau bruker begrepet «mediator» om den rollen som bibliotekaren har eller kan ha som en veileder for studenten. Kuhlthau definerer begrepet slik (2004, s. 107): «Human intervention to assist information seeking and learning from information access and use». Kuhlthau opererer med en inndeling i ulike nivåer som bibliotekarens veiledning eller intervensjon kan foregå på. Tabellen nedenfor viser den inndelingen hun bruker:

Table 7.1. Levels of Mediation

Level	Description
1 Organizer	No intervention Self-service search in an organized collection.
2 Locator	Ready-reference intervention Single fact or source search; query/answer
3 Identifier	Standard reference intervention Subject search; group of sources in no particular order; problem/interview/sources
4 Advisor	Pattern intervention Subject search; group of sources in recommended order; problem/negotiation/sequence
5 Counselor	Process intervention Constructive search; holistic experience; problem/dialogue/strategy/sources/sequence redefinition

(Kuhlthau, 2004, s. 115)

På det laveste nivået fungerer bibliotekaren som en organisator av kunnskapskilder, det dreier seg om å bidra til at brukeren blir mest mulig selvhjulpent. På det øverste nivået, Counselor, har bibliotekaren en rolle som veileder eller rådgiver over tid, der målet er å bidra til brukerens meningsskaping. Det dreier seg om at ulike informasjonssøkere på ulike stadier i sin informasjonssøking trenger ulik hjelp eller intervensjon. Dette blir svært viktig i forhold til bibliotekenes undervisnings- og veiledningstilbud, som må tilpasses den enkelte. Kuhlthau sier at bibliotekene ofte har en veiledning basert på kildeorientering, med fokus på at det finnes én rett kilde, og at bibliotekarens rolle er å hjelpe brukeren å finne og få tilgang til denne kilden. Kuhlthau sier at bibliotekarene særlig i startfasen ofte overvelder brukerne med en masse kilder, dessuten at de behandler alle brukerne på samme måte. Kuhlthau sier at brukeren derimot vil være mer tjent med en prosessorientert veiledning på et høyere nivå, en veiledning eller hjelp som tilbyr inngripen i brukerens læringsprosess, der fokuset er på informasjonssøkeren som lærer og konstruerer mening gjennom sin bruk av informasjon.

Deltakerne i Carol Kuhlthau sine studier oppgav at de savnet oppmuntring i søkeprosessen og kunnskap om at det er helt vanlig å streve i visse faser av en informasjonssøkeprosess. Vi ser at i Carol Kuhlthau sine undersøkelser hadde bibliotekaren bare en begrenset rolle som mediator. Informasjonssøkerne hadde ofte et ønske om å diskutere sine emner med andre personer, de ønsket hjelp til å tenke gjennom idéer som de ble konfrontert med i søkeprosessen, men de kontaktet sjelden bibliotekaren, men brukte andre, uformelle mediatorer som familie og venner. Hun beskriver på s. 108 at «They regarded the library as a self-service operation with little provision for professional/client interaction». Dette viser at de oppfatter bibliotekarens rolle som en «Organizer», «Locator» eller «Identifier». Kuhlthau sier at det særlig er i starten av informasjonssøkingen av studentene har behov for en rådgiver, samtidig viser det seg at det er da intervensjonen som regel er minst omfattende. Dette samsvarer med annen forskning som sier at bibliotekarens rolle bør ha fokus på å bidra til prosessen mot å skape mening framfor å være kildeorientert (Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson & Folkesson, 2008; Sundin, Limberg & Lundh, 2008).

Kuhlthaus modell for informasjonssøking er blitt kritisert for å være lineær (Kuhlthau, 2008). Kuhlthau imøtegår selv denne kritikken ved å hevde at modellen tvert imot er sekvensiell, at den beskriver hvordan noe skjer etter noe annet i løpet av en periode, men at det også skjer gjentakelser og planlegging innenfor hvert av stegene. Arthur Taylor (2012) sier at modellen absolutt tillater både gjentakelser og å gå tilbake. Også Sharma (2007) bekrefter Kuhlthaus observasjoner i forhold til informasjonssøkeprosessen som en ikke-lineær prosess, men som en prosess der det å utvikle en forskbar problemstilling/fokus er en av de største utfordringene, og der startfasen ofte er preget av forvirring og frustrasjon.

Jeg ser heller ikke selv noen grunn til å tolke modellen som kun lineær. I en artikkel fra 1991 presenterer Kuhlthau informasjonssøkeprosessen slik (Kuhlthau, 1991, s. 361): «The ISP is the user's constructive activity of finding meaning from information in order to extend his or her state of knowledge on a particular problem or topic. It incorporates a series of encounters with information within a space of time rather than a single reference incident». Etter min fortolkning presenterer hun her selv modellen som gjentakende og mangfoldig. Hun sier også: «The process may be more cyclical than the model implies, with stages recurring in a persistent quest for decreased uncertainty and increased understanding» (Kuhlthau, 2004, s. 94).

2.2.2 «The Information Search Process» i en digital verden

Det er gått noen år siden Carol Kuhlthau første gang publiserte sine resultater om informasjonssøkeprosessen. Siden den tid har vi opplevd en enorm vekst i antallet tilgjengelige publikasjoner, og utbredelsen av internett har ført til at et stort antall kilder er elektronisk tilgjengelig. Kuhlthau har selv omtalt denne utviklingen i relasjon til sin egen modell, bl.a. i «The 'information search process' revisited: Is the model still useful?» (Kuhlthau et al., 2008). Artikkelen gir en gjennomgang av nyere forskning som har benyttet seg av hennes modell for informasjonssøking, og presenterer også funn fra en ny studie hun selv har gjennomført. Kuhlthau et al. henviser til Branch 2003, som sier at studenter gjennomgår de samme følelsesmessige og konstruerende stegene i et digitalt miljø som i et papirbasert. Enkelte av fallgruvene i forhold til søking kan til og med bli forsterket ved websøking. Kuhlthau et al. sier på s. 5:

Research evidence suggests that students appear to settle for the first related information found. Now accustomed to easy access to information, students tend to skip preliminary, exploratory searching and focus formulation and proceed to information collection for their final product, without building background knowledge and formulating essential questions that drive and direct their information seeking. Few students identify a point of focus formulation.

Jeg kommer tilbake til dette i avsnitt 2.3 nedenfor om informasjonssøking blant studenter. Faren slik Kuhlthau ser det, er at studenter som hopper over fasene med utforsking og fokusformulering, kan få problemer senere i informasjonssøkingen fordi de ikke får formulert spørsmål som kan gi retning til søkingen. Kuhlthau et al. (2008) mener at riktig intervensjon fra bibliotekar eller lærer kan forhindre at dette skjer. Hvis studentene selv blir oppmerksomme på informasjonssøkeprosessen, vil de i større grad sørge for å inkludere også de tidlige stadiene i prosessen.

2.3 Informasjonssøking blant studenter

Det er mange som har vært opptatt av hvordan studenter i dag navigerer i informasjonslandskapet. Også for Carol Kuhlthau er det elever og studenter som har vært mest i fokus. Jeg har likevel valgt å presentere hennes forskning i det innledende avsnittet om informasjonssøking (avsnitt 2.2). I Norge gjennomførte Sentio Research en undersøkelse for

NTNU i 2010 (Sentio Research, 2010), Niels Ole Pors har stått bak studier i Danmark, i Storbritannia har Ian Rowlands og Peter Williams ved Ciber Research gjennomført flere undersøkelser, i USA bl.a. Alison Head og Michael Eisenberg (Head & Eisenberg, 2009a, 2009b, 2010; Pors, 2005; Rowlands et al., 2008). Disse studiene omtaler dagens studenter som «google-generasjonen» (definert som de som er født etter 1993), og er opptatt av å se på deres informasjonssøkeatferd i forhold til vurdering av kilder, bruk av bibliotek, bruk av ulike informasjonsressurser, kompetanse i søking. Google-generasjonen blir i denne forskningen ofte karakterisert som at de er raske og utålmodige, at de tar for gitt den informasjonen de finner først og bruker denne. Mange av disse variablene er det jeg også har ønsket å undersøke, og det blir interessant å se om jeg kjenner igjen disse karakteristikene i mitt materiale.

I en artikkel fra 2009 (Warwick, Rimmer, Blandford, Gow & Buchanan) gjør forfatterne rede for en longitudinal studie av informasjonssøking blant studenter i «Information Management» ved University College London. Forskerne var ute etter å skaffe seg en forståelse av hvordan studentenes ekspertise utviklet seg over en tid, hvilke kilder de foretrakk og hvordan de evaluerte disse kildene. Deres hypotese om at kompetansen utviklet seg over tid, holdt imidlertid ikke. De sier på side 2404 at det finnes få andre studier der man har undersøkt utvikling av informasjonssøking over tid. De sier om noen av de studiene som tross alt finnes, at «the focus of these studies was on how the search process changes rather than how individuals develop as information seekers and analysts, which is the focus of our study» (Warwick et al., 2009, s. 2404). Slik sett samsvarer min studie godt med intensjonene i denne artikkelen. Utvalget i artikkelen var 13 studenter som ble observert og intervjuet flere ganger i løpet av en to-års-periode. Det var gjennomgående at studentene var lite kritiske til kildene de brukte, men hadde stor tro på egen kompetanse. Studien viser imidlertid at studentenes søkekompetanse er relativt lav. De har ikke fått med seg særlig mye fra bibliotekundervisning. Studentene ønsket i størst mulig grad å bruke nettressurser, og drog inn andre typer ressurser kun dersom det spesifikt var et krav i oppgaven. Forfatterne oppsummerer slik:

Wherever possible, students select information resources and search strategies to lie within their «comfort zone» in terms of both their understanding of the domain and their information-seeking skills. They exhibit cognitive economy, not just in deciding when to stop searching but also in what searches to conduct (Warwick et al., 2009, s. 2413).

Alison Head og Michael Eisenberg står bak flere rapporter i regi av Project Information Literacy. Rapporten *Finding context* (Head & Eisenberg, 2009a) har som hovedkonklusjon at

det ser ut som det er vanskeligere å utføre forskning i den digitale verden enn det var tidligere. Blant annet strever studentene med å finne kontekst. Forfatterne gjenkjenner fire ulike typer kontekst som studentene strever etter å finne når de jobber med oppgaver: 1. Det store bildet, som dreier seg om å velge tema og sette temaet inn i en pensumsammenheng, 2. Språk, som dreier seg om å bli bekvem med termer og diskurser innen temaet, 3. Situasjonmessig, dette kan for eksempel dreie seg om å oppfylle forventningene fra andre, særlig fra en lærer eller sensor, og 4. Å samle informasjon, som omfatter å finne og skaffe relevante ressurser.

Det er mange som har sett på hvorvidt studenter er spesielt raske i sin omgang med kilder. Niels Ole Pors sier at det er to delvis motstridende prinsipper man kan bruke for å karakterisere brukeres informasjonssøkeatferd: «Cost-benefit-princippet» og «Minste anstrengelses prinsipp» (Pors, 1995, s. 23). Det siste prinsippet kan trolig brukes som en dekkende karakteristikk av googlegenerasjonens informasjonssøking, altså prinsippet om at mennesker først bruker de informasjonskilder som det krever minst anstrengelse å få tak i. Nils Pharo (2008) er også inne på dette når han i en artikkel i Dansk biblioteksforskning gir en presentasjon av teorien om «disjointed incrementalism» - om at endringer skjer gjennom små, usammenhengende og ikke-planlagte steg - anvendt innenfor informasjonssøking. Han knytter de valgene informasjonssøkere foretar, an til generell teori om beslutningstaking. Informasjonssøkere utfører ikke nødvendigvis en søking som gir optimalt resultat, men nøyer seg ofte med en søking som gir et for dem og for situasjonen godt nok resultat.

Begrepet «satisfice» ble introdusert av Herbert Simon i forbindelse med hans teori om begrenset rasjonalitet. «Satisfice» er satt sammen av «satisfy» og «suffice», og blir brukt for å betegne noenlunde det samme fenomenet som Pors kaller «Minste anstrengelses prinsipp» (Pors, 1995). Head og Eisenberg (2009a, s. 10) bruker også begrepet «satisfice». De definerer begrepet slik: «We apply satisfice here as it applies to students making a choice that suffices to fulfill the minimum requirements to achieve an objective (i.e., finish conducting research about a topic), without special regard for utility maximization or optimization of one's preferences».

Også Warwick et al. (2009) snakker om begrepet «satisfice», og det gjør også Griffiths og Brophy (2005). De bekrefter at brukere ofte ikke bryr seg om et optimalt resultat, men slår seg til ro med at noe kan være godt nok (s. 551). Også Denise Agosto (2002a, 2002b) bekrefter begrepet «satisficing» i forbindelse med valg av nettsider. Hun sier at valgene beror på tidsbruk samt kognitive og fysiske begrensninger.

Maria Viftrup Schneider og Susanne Thrige har skrevet en masteroppgave med tittelen *Informasjonspraksis omkring den akademiske opgave* (2011a). I en artikkel i Dansk biblioteksforskning gjør de rede for hovedtrekkene i oppgaven (2011b). De har intervjuet åtte studenter på to ulike bachelorutdanninger (Sykepleie og Marketing and Management Communication). De har undersøkt studentenes opplevelse av akademisk oppgaveskriving og informasjonssøking. Dette har de gjort dels på bakgrunn av Annemaree Lloyd sine teorier om begrepet informasjonspraksis, der dette begrepet i større grad enn begrepet informasjonskompetanse - som jeg tar for meg i 2.5 - vektlegger den sosiale praksisen eller konteksten som informasjonssinnhenting foregår i. Lloyd deler inn i tre typer av informasjon: den tekstbaserte, den sosiale og informasjon som kroppslig opplevelse. Schneider og Thrige poengterer at Lloyd sine teorier hører hjemme i en arbeidslivskontekst og ikke er direkte overførbare til en akademisk kontekst der hovedfokus er tekstlige kilder. De trekker derfor i tillegg inn begreper fra et mer individorientert konstruktivistisk læringsperspektiv. Nærmere bestemt dreier det seg om John Biggs sitt begrep «alignment», som sier noe om at det bør være en sammenheng mellom læringsmål, undervisningsmetode og evalueringsmetode, samt Herbert Simon sitt begrep «satisficing», som jeg har omtalt tidligere i dette avsnittet.

Gudrun Thórsteinsdóttir (2005) har i sitt doktorgradsarbeid undersøkt hvordan fjernstudenter i bibliotekfag ved Högskolan i Borås opplever å arbeide med informasjonssøking til en større oppgave. Hun bruker nettopp Carol Kuhlthau sin teori om informasjonssøkingprosessen i sin tilnærming. Gudrun Thórsteinsdóttir har funnet at de studentene hun undersøkte, opplevde en informasjonssøkeprosess som ligner den Carol Kuhlthau beskriver. Hennes datamateriale består av 42 dybdeintervjuer med 20 fjernstudenter og to faglærere samt dagbøksnotater fra ni av studentene. Det er de enkelte studentenes personlige erfaringer hun er ute etter. Gudrun Thórsteinsdóttir oppfatter informasjonssøking som en læringsaktivitet som strekker seg over tid. Thórsteinsdóttir undersøker ikke hva studentene faktisk lærer, men det de sier de har lært, blir sett på som læring. Dette blir på samme måte i min studie. Thórsteinsdóttir bruker Wilson sin modell for informasjonssøking (1999) med sine variable knyttet til rolle, miljø og person når hun prøver å forklare de barrierene som fjernstudenter møter når de søker og bruker informasjon.

Pertti Vakkari har foretatt en longitudinell studie av sammenhengen mellom hvor en student er kommet i en oppgaveprosess og den informasjonen de søker, valget av søkeord, valget av ressurser osv. Han baserer seg på informasjonssøkemodellen til Carol Kuhlthau. I en

oppsummeringsartikkel fra studien (Vakkari, 2001) hevder han at det er en klar sammenheng mellom studentenes stadium og deres informasjonssøking, og han utvider Kuhlthau sin modell. Dette støtter opp under mitt valg om å bruke Kuhlthau sin teori i min oppgave. Et hovedresultat hos Vakkari er at når domenekunnskapen øker, øker søkeferdighetene: «The less they know, the fewer, broader and more vague terms they use and the shorter queries and simpler tactics they formulate» (Vakkari, 2001, s. 52). Vakkaris studier bekreftet at stadiene i Carol Kuhlthau sin modell for informasjonssøking har en systematisk innvirkning på hvilken type informasjon studentene søker etter, på valget av søketermer og på vurderingen av de funnede dokumentene. Vakkari sier det slik (s. 57): «Vakkari's results systematically support Kuhlthau's model of the information search process».

Arthur Taylor (2012) retter i en artikkel søkelyset på informasjonssøkeatferden til «the millennial generation», som han definerer til å omfatte de som er født etter 1982. Han sier at Carol Kuhlthaus, D. Ellis' og T. Wilsons modeller for informasjonssøking har sine begrensninger i forhold til denne generasjonen fordi de alle er utviklet før internett fikk den store utbredelsen det har i dag (Carol Kuhlthau har selv omtalt dette poenget, se 2.2.2). Taylor bruker likevel Wilson sin modell (1999) når han prøver å finne ut om millenniumgenerasjonen opplever en informasjonssøkeprosess som ligner den som Wilson utviklet. Han refererer da til den syntesen Wilson utviklet mellom Kuhlthau sin modell og Ellis sin. Prosjektet var ganske omfattende, bl.a. var det utviklet egen programvare som gjorde at studentene i løpet av informasjonssøkingen skulle krysse av for hvilket steg i søkeprosessen de mente de var på, hvorvidt kilden var relevant osv. Resultatene antyder at millenniumgenerasjonen ikke gjennomfører søkeprosessen på en systematisk måte. En annen konklusjon er at studentene ikke brydde seg om kvalitet, validitet eller autoritet i de dokumentene de valgte å bruke. Dette kan indikere at denne generasjonen har et ukritisk syn på informasjon hentet fra internett; dette stemmer også med Gross og Latham (2009) som sier at informantene i deres studie aldri oppfattet kvalitet som noe poeng. Det vil bli interessant for meg å se om mine funn peker i samme retning som det disse studiene antyder. Taylor oppfatter dette dithen at utfordringene forbundet med informasjonskompetanse i større grad dreier seg om evaluering enn på manglende søkeferdigheter.

I artikkelen «Annoyance or Delight? College Students' Perspectives on Looking for Information» (Denison & Montgomery, 2012) foretar Denison og Montgomery en inndeling av studentene i utvalget etter måten de selv opplever at de søker informasjon på:

«Experienced critiquers» er studenter som er kildekritiske særlig til internettressurser som Wikipedia, «Technology admirers» er studenter som ikke skiller mellom frie nettressurser og lisensierte databaser og «Extrinsic motivators» er studenter som i stor grad er styrt av ytre faktorer. Alle tre typene av informasjonssøkere opplever informasjonssøking som krevende og til tider frustrerende, og bibliotekdatabaser som vanskelige å bruke. Det er også et kjennetegn at mange studenter selv mener de er gode på å søke, men det viser seg ved nærmere ettersyn at svært mange har trøbbel med å finne og bruke vitenskapelig litteratur. Artikkelen hevder også at studenter ofte velger kilder ut fra hvor lett tilgjengelige de er fysisk og/eller intellektuelt, heller enn å vurdere kildens troverdighet, jfr. diskusjonen om «satisficing» tidligere i dette avsnittet.

2.4 Læring

Problemstillingen i oppgaven er knyttet til studenter og deres opplevelse av å arbeide med informasjonssøking til en bachelor- eller masteroppgave. Det er knyttet visse mål om læringsutbytte til studentenes arbeid med oppgaven. Læring er således det overordnede målet for studentenes arbeid og er dermed av en overordnet interesse i min studie. Læring og læringsteorier er relevant for min oppgave også fordi et av mine forskningsspørsmål er hvorvidt studentene opplever at de har utbytte av den undervisningen som biblioteket tilbyr. Jeg vil i dette kapitlet kort gjøre greie for ulike læringsteorier og si noe om på hvilken måte disse er aktuelle i forhold til resten av oppgaven.

Jeg har valgt å bruke følgende forståelse av læring («learning»), hentet fra Limberg og Alexandersson (2010): «Generally seen as contextual and as an integration into a community of practice in which social actions are identified. It is a social activity in which the learner uses sensory input and constructs meaning out of it» (s. 3253). Ved å velge denne forståelsen gir jeg til kjenne at jeg holder meg til et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Historisk har oppfatningen av læring beveget seg vekk fra en behavioristisk oppfatning der kunnskap oppfattes som noe objektivt som blir overført fra læreren til elevene. Lærerens rolle som den som lærer fra seg, blir det viktigste, og læring blir oppfattet som endring av elevens ytre, observerbare individuelle oppførsel (Dysthe, 2001, s. 35). Den behavioristiske oppfatningen ble fra 1970-tallet avløst av et kognitivt syn på læring. I denne retningen er man opptatt av de indre prosessene til den lærende, og læring kan oppfattes som progresjon fra

enkle til stadig mer komplekse mentale modeller. Læring blir en «aktiv konstruksjonsprosess der elevane tar imot informasjon, tolkar han, knyter han saman med det dei alt veit, og reorganiserer dei mentale strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing» (Dysthe, 2001, s. 38). Denne beskrivelsen ligner etter min mening Carol Kuhlthaus beskrivelse av studentenes konstruksjon av mening i informasjonssøkeprosessen, jfr. 2.2.1. Fra 1980-årene har det sosiale perspektivet blitt stadig mer sentralt innen læringsforskningen, man har flyttet fokus fra individet og til læringsfellesskapet. Med et sosiokulturelt syn på læring der Lev Vygotsky er svært sentral, blir kunnskap knyttet til bestemte praktiske situasjoner og kontekster, man snakker om situert kognisjon og situert læring. Dysthe forklarer situert slik: «Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum, han er alltid «situert»; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst» (Dysthe, 2001, s. 36).

Louise Limberg er en svensk forsker som har gjennomført flere studier av informasjonsbruk i skolesammenheng, av bibliotekbruk og spesielt av sammenhengen mellom bruk av informasjon og læring, altså interaksjonen mellom informasjonssøking og læringsutbytte (Limberg, 2005). Ut fra dette har jeg valgt å presentere Limberg sin forskning hovedsakelig i avsnitt 2.7 om læringsutbytte og bibliotekundervisning nedenfor. Louise Limberg har imidlertid sammen med Mikael Alexandersson skrevet innførselen «Learning and information seeking» i *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (Limberg & Alexandersson, 2010). De gir her en god oversikt over læringsteori og knytter læring og informasjonssøking opp mot denne teorien. De deler de teoretiske perspektivene inn i: 1: Behaviorismen, 2: Kognitivismen, og 3: Konstruktivismen. Konstruktivismen deler de videre inn i kognitiv konstruktivismen og sosialkonstruktivismen. Limberg plasserer seg selv i kategorien kognitiv konstruktivismen, sammen med Carol Kuhlthau. Sosialkonstruktivismen legger stor vekt på Lev Vygotsky sine teorier. Læring skjer situert, det vil si knyttet an til en bestemt praktisk situasjon eller kontekst, og ingen situasjoner er like. Ulike praksiser, for eksempel ulike profesjoner eller ulike utdanninger, vil da ha ulik praksis for informasjonssøking knyttet til seg: «Knowledge is situated and is partly a product of the activity, context, and culture in which it is used.[...] Knowledge cannot be taught in the abstract; it can only be constructed in context» (Limberg & Alexandersson, 2010, s. 3255). Med et slikt perspektiv må bibliotekundervisningen tilpasses det enkelte studium i svært stor grad. Konstruktivismen har hatt stor innflytelse på utdanningssektoren og biblioteksektoren. Iflg. forfatterne er det derimot ikke mange studier som konsentrerer seg om læringsutbytte. De hevder at selv om svært mange av studiene som er gjort av informasjonssøking, foregår i læringskontekster og

dreier seg om studenter som søker informasjon til sine oppgaver, så er flesteparten av studiene opptatt av informasjonssøkingen og har lite fokus på læringen og utbyttet av informasjonssøkingen.

Talja, Tuominen og Savolainen (2005) går nærmere inn på de ulike teoriene som jeg har knyttet opp mot læring, i artikkelen «'Isms' in information science». De ser teoriene i lys av informasjonssøking, gjenfinning og kunnskapsdanning. Artikkelforfatterne redegjør på en oppklarende måte for «constructivism, collectivism and constructionism». Forfatterne bekjenner seg selv til den sistnevnte. De gir klart uttrykk for at det hele tiden er snakk om flytende grenser, men i grove trekk deler de inn slik: Konstruktivisme/kognitiv konstruktivisme: Fokus er på hvordan individet skaper kunnskap. Retningen kalles ofte «The cognitive viewpoint». Talja et al. sier imidlertid at denne retningen etter hvert tok mer høyde for miljø og omgivelser og slik beveget seg fra et individuelt kognitivt syn over mot en mer sosiokognitiv posisjon (s. 83). Som representanter for denne retningen nevner de Carol Kuhlthau, Nicholas Belkin og Peter Ingwersen. Kollektivismen/sosialkonstruktivismen forklarer kunnskap som i utgangspunktet sosial, fordi individene lever i en verden som er fysisk, sosial og subjektivt konstruert (Talja et al., 2005, s. 82). Representanter er bl.a. Birger Hjørland. Den siste retningen kaller de konstruksjonismen, den forklarer de med at kunnskapsproduksjon foregår i samtaler, at kunnskap og identitet blir konstruert i diskurser som kategoriserer verden. Representanter for retningen er bl.a. artikkelforfatterne.

Som tidligere nevnt er læring og læringsteorier relevant på to nivå i min studie: 1: Jeg henter empirien min fra studenter som er midt inne i en prosess der de søker informasjon for å kunne bruke denne i å konstruere kunnskap som de formulerer inn i egen bachelor- eller masteroppgave. 2: Hvilken rolle høgskolebiblioteket og dets undervisningsaktivitet spiller for studentene i deres oppgaveskriving er et viktig forskningsspørsmål i min studie. Dette gjør at høgskolebiblioteket må utvikle en bevissthet omkring sine undervisningsopplegg og hvilke(t) teorisyn disse skal springe ut fra. Vi ser i denne korte presentasjonen av læringsteori at det ikke er en fullstendig enighet om inndelingen i ulike retninger og navnene på de ulike retningene. Det det derimot er enighet om, er at det sosiale perspektivet i forbindelse med læring er blitt mye mer sentralt de seneste årene, og det er også denne oppfatningen jeg holder meg til i denne oppgaven.

2.5 Informasjonskompetanse

Begrepet informasjonskompetanse har vært svært mye beskrevet og diskutert de siste tiårene. For meg innebærer informasjonskompetanse at man har lært seg hvordan man kommuniserer og handler innenfor de sosiale fellesskap man er medlem av. Evnen til å forvandle informasjon til meningsfull og velbegrunnet kunnskap er sentralt (se 2.1). Dette henger sammen med det jeg har skrevet om læring i 2.4. Hvis læring er sosialt konstruert, må også informasjonskompetansen være knyttet til en situasjon eller et fag, det kan ikke være en fast størrelse som kan overføres fra én situasjon og ett fag til en annen situasjon og et annet fag. Da det ikke er informasjonskompetanse som er temaet for denne oppgaven, vil jeg ikke gå inn i dybden i de teoretiske diskusjonene om begrepet, men bare helt kort skissere visse trekk ved utviklingen og kort gjøre rede for noen viktige teoretiske perspektiv.

Det er særlig utviklingen av internett med den store økningen i antallet tilgjengelige kilder og publikasjonstyper som i så stor grad har satt begrepet på dagsorden. Det er ofte bibliotekarer som har diskutert begrepet, og i noen tilfeller har bibliotekarer brukt begrepet nærmest i en kamp om profesjonell ekspertise, brukt for å utvide sitt innflytelsesområde mot en mer pedagogisk retning (Sundin, 2005, gjengitt i (Limberg & Folkesson, 2006)).

Tidligere var informasjonskompetansebegrepet orientert mot biblioteket og dets samlinger, og man snakket ofte om «bibliographic instruction» eller «library instruction». Carol Kuhlthau omtaler dette som «Det bibliografiske paradigmet» (2004). I tråd med utviklingen innen synet på informasjonssøking har begrepet etter hvert blitt mer orientert mot brukeren. Denne utviklingen har igjen skjedd parallelt med at det utover 1990-årene fant sted en interesse for nye læringsmetoder i skoleverket, der «å lære å lære» ble sett på som viktig. Man knyttet da begrepet informasjonskompetanse opp mot livslang læring og mot å mestre det nye web-samfunnet (Chevillotte, 2009).

Sylvie Chevillotte (2009) hevder at det fremdeles er behov for å klargjøre innholdet i informasjonskompetansebegrepet, men samtidig henviser både Chevillotte (2009) og Tuominen et al. (2005) til Edward Owusu-Ansah (2003) som sier at uenigheten omkring innholdet i informasjonskompetansebegrepet eksisterer kun på overflaten og at det egentlig er en konsensus om kjernen av begrepet. De fleste definisjoner vurderes som forholdsvis like, og flesteparten av tekstene tar for gitt en individsentrert definisjon der informasjonskompetanse blir oppfattet som et sett av allmenne ferdigheter (Tuominen et al., 2005). I mange av disse definisjonene nevnes det å søke, finne, vurdere og bruke informasjon

effektivt som de viktigste bestanddelene i begrepet. Denne tilnærmingen tar for gitt at man gjennom kurs i informasjonskompetanse automatisk får læringsutbytte i form av bedre evne til kritisk tenkning, til å bruke informasjonsteknologi m.m. Den informasjonskompetente personen har evne til å lokalisere, søke fram, og bruke informasjon, og disse evnene gjør ham mer effektiv og produktiv både innenfor en studiesituasjon, men også i et samfunnsperspektiv. Dette er iflg. Tuominen et al. fremdeles det rådende paradigmet.

En av de tidligste og mye brukte definisjonene på informasjonskompetanse er fra The American Library Association. Definisjonen sier at informasjonskompetanse er: «A set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information» (American Library Association Presidential Committee on Information Literacy, 1989). Det er utviklet standarder for å måle informasjonskompetanse. Association of College and Research Libraries står bak et dokument som består av fem standarder, hver med flere resultatindikatorer som igjen har knyttet punkter om læringsutbytte til seg (The Association of College and Research Libraries, 2000). Iflg. Tuominen et al. (2005) har de fleste standarder og definisjoner for lite fokus på hvordan den enkelte samhandler med andre og med artefakter i omgivelsene, men består i stor grad av «shopping-lists of desired behaviors». På den måten trivialisere de menneskelig informasjonssøking (s. 334). De sier videre: «Most IL standards assume that «the «truths» packed in information are certain and objective and are generally helpful to the learner or fact finder». Dette samsvarer i stor grad med et behavioristisk læringssyn, jfr. 2.4 over. Kritikken mot dette fremdeles rådende paradigmet går på at det reduserer komplekse sett av ferdigheter og kunnskap og fjerner det fra innhold og kontekst. Motstanderne mot dette paradigmet hevder at informasjonskompetanse ikke oppstår eller kan brukes i et vakuum, men må kontekstualiseres innenfor en fagdisiplin, se for øvrig 2.6 nedenfor.

Også Gudrun Thórsteinsdóttir (Thórsteinsdóttir, 2005, s. 83) skriver en del om informasjonskompetansebegrepet i sin doktoravhandling om informasjonssøking blant fjernstudenter. Hun sier om ACRL sin standard (2000) at den er laget på en måte som tilrettelegger for måling og observasjon og slik sett er knyttet opp mot et behavioristisk syn på læring. Gudrun Thórsteinsdóttir ser Christine Bruce sin forståelse av informasjonskompetanse som mer dekkende. Hun skriver f.eks. på s. 229: «According to Bruce, IL is an appreciation of the complex of ways of interacting with information. It is a way of thinking and reasoning about aspects of subject matter».

Tuominen, Savolainen og Talja skriver om informasjonskompetanse som sosialt definert i artikkelen «Information Literacy as a Sociotechnical Practice» (Tuominen et al., 2005). Forfatterne knytter oppfatningen av informasjonskompetanse opp mot et situert perspektiv på læring; man kan ikke tilegne seg informasjonsferdigheter uavhengig av faget sitt, av organisasjonen eller av den praktiske situasjonen. Med dette perspektivet blir det å være informasjonskompetent å ha lært seg hvordan man snakker om og handler innenfor de sosiale fellesskap der man er deltaker. Dette synet har som konsekvens at den som er informasjonskompetent innenfor ett område, ikke nødvendigvis er det innenfor et annet. Hermed blir det stilt spørsmål ved informasjonskompetanse som allmenn og overførbar, og undervisning i informasjonssøking må utformes ut fra den spesielle konteksten for å bli meningsfull.

Igjen ser vi at det er en klar sammenheng mellom hvordan man oppfatter læring og synet på informasjonskompetanse. Ut fra det jeg skriver om læring som sosialt konstruert, blir det riktig for meg å holde meg til et sosiokulturelt perspektiv også når det gjelder å forstå informasjonskompetanse. I forhold til Carol Kuhlthau som jeg i denne oppgaven har sett spesielt på i forbindelse med informasjonssøkingprosessen, så er det evnen til å lære og skape mening som blir sentralt i informasjonskompetansebegrepet. Hun skriver f.eks. på side 11 i *Seeking meaning* (Kuhlthau, 2004): «Although the standards are useful for defining information literacy, as specific objects for instruction they may not accomplish the intended purpose of developing information literate students». Kuhlthau regnes som oftest blant kognitivistene, hvilket betyr at hun i stor grad setter individet og individets læringsprosess i sentrum og ikke i så stor grad betrakter denne i lys av de sosiale artefaktene slik sosialkonstruksjonismen gjør. Imidlertid ser jeg ikke at dette har betydning for min oppgave. Det er fem individers arbeid med å skrive en akademisk oppgave jeg har hatt fokus på. Disse individene eksisterer dog ikke i et vakuum, men opptrer bl.a. i et fellesskap med medstudenter og lærere, med biblioteket og bibliotekarene, med bøkene og tidsskriftartiklene, og de har erfaringer og relasjoner med seg når de starter på oppgaven. Etter det jeg kan se, er det ikke noe i Carol Kuhlthau sine teorier som skulle tilsi at ikke disse omgivelsene skulle kunne være viktige i en informasjonssøkeprosess.

Som nevnt vil den oppfatningen man har av informasjonskompetanse, virke inn på hvordan man legger opp den undervisningen og veiledningen som biblioteket driver. Jeg kommer tilbake til dette i 2.7 nedenfor.

2.6 Fagspesifikk informasjonskompetanse?

Jeg har ovenfor nevnt at det er vanlig å oppfatte informasjonskompetanse som et sett av ferdigheter som man kan bruke i alle sammenhenger, som en kompetanse som er overførbar og målbar. Da jeg i avsnitt 1.2 Problemformulering har et underpunkt som lyder «Går det an å identifisere hvorvidt bruken av informasjon varierer mellom ulike fagdisipliner?», finner jeg det riktig å omtale denne problematikken i et eget avsnitt. Jeg vil nedenfor gjøre rede for enkelte studier der denne problematikken er et hovedpoeng.

I kapittelet «Teoretiska perspektiv på informationskompetens» skriver Louise Limberg, Olof Sundin og Sanna Talja (2009) om hvordan informasjonskompetanse kan forstås på ulike måter og er relatert til ulike praksisfellesskap slik disse formes f.eks. i institusjoner eller i profesjoner. De ser informasjonskompetanse som avhengig av emneinnhold, disiplin og yrkestilhørighet. Artikkelforfatterne understreker at det selvsagt eksisterer allmenn (generisk) kunnskap relatert til informasjonskompetanse, men at betydningen av informasjonen og informasjonssøkingen skapes i spesifikke virksomheter. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir det understreket at informasjonskompetanse dreier seg om å kunne utnytte de fysiske artefaktene for kommunikasjon som har utviklet seg innenfor en virksomhet, det betyr f.eks. hvilke vitenskapelige tidsskrift eller databaser som vi benytter oss av for å finne og bruke informasjon (Limberg et al., 2009, s. 57). Her ses individer alltid som relatert til ulike former for kollektive virksomheter, og disse virksomhetene har ulike måter å kommunisere på: «För att bli delaktig i en verksamhet och dess praktiker behöver man lära sig ett specifikt språk där vissa begrepp, teorier och försanthållanden är centrala [...] att vara informationskompetent att lära sig [...] att kommunicera inom en specifik verksamhet» (Limberg et al., 2009, s. 49). Artikkelforfatterne problematiserer hvorvidt det er mulig å ta med seg det som er lært i én virksomhet, over for å kunne brukes i en annen. Bibliotekenes undervisningsopplegg må ta stilling til dette. Et sosiokulturelt perspektiv får konsekvenser for bibliotekundervisningen: Lærer studentene å bruke biblioteket som en separat virksomhet som krever separate ferdigheter, eller støtter biblioteket opp under den virksomheten som studentene kommer for å få hjelp til, f.eks. å skrive en oppgave i et bestemt emne? (Limberg et al., 2009, s. 54).

Ola Pilerot (2007, 2009) går sterkt ut mot amerikanske og australske standarder for informasjonskompetanse, som han mener oppfatter informasjonskompetanse som et sett av allmenne ferdigheter med tyngdepunktet på søk heller enn på bruken av informasjon, dessuten

at de gir uttrykk for informasjonskompetanse som noe som kan overføres. Pilerot sier at det innenfor akademia er en homogen informasjonskompetansediskurs uavhengig av hvilken profesjon det er snakk om og hvilket praksisfellesskap studentene skal ut i. Pilerot hevder derimot sterkt at disiplintilhørighet er en avgjørende faktor for hvordan informasjon blir søkt og brukt: «[...] betraktas informationskompetens som en sosialt och kulturelt formad praktik, vilken kan betraktas som en del av det sammanhang och den kontext inom vilken informationssökningen och informationsanvändningen äger rum» (Pilerot, 2009, s. 111).

Pilerot (2007) har undersøkt oppgaveinnleveringer fra sykepleiestudenter og ingeniørstudenter. Han vurderte disse både i et sosiokulturelt perspektiv og i et diskursanalytisk perspektiv. Han finner at av tre forekommende diskurser, nemlig den akademiske, den markedsøkonomiske og den tekniske, så er den akademiske fullstendig dominerende for sykepleierne, mens de to siste preger ingeniørens oppgaver. Disse ulikhetene forklarer Pilerot med at ingeniørstudentenes informasjonskompetanse er av et annet slag enn sykepleiernes, grunnet ulik praksis ute i profesjonsfeltet. Pilerot ser sine resultater som et argument for et sosiokulturelt syn på informasjonskompetanse, hvilket betyr at bibliotekenes undervisning bør være mest mulig integrert i den øvrige undervisningen. Bibliotekarene på sin side bør prøve å bli mer enn perifere deltakere i de praksisfellesskapene som studentene og faglærerne er en del av. Pilerot er en av dem som hevder at bibliotekarer ikke alltid lever som de lærer når det gjelder undervisning i informasjonskompetanse; han sier at litteraturen om informasjonskompetanse ofte presenterer denne kompetansen som et oppsett av faste, punktvis oppstilte generelle ferdigheter. Han mener det da må være et paradoks at det i den samme litteratur finnes mange eksempler på tekster som foreskriver emneintegrert, spesifikk undervisning om informasjonskompetanse (Pilerot, 2007, s. 12).

Ethelene Whitmire (2002) sier at det innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskapen er gjort mye forskning på disiplinforskjeller når det gjelder informasjonssøking. Whitmire bruker Biglans modell for å dele inn akademiske disipliner langs tre akser: harde versus myke, rene vitenskaper versus praktisk rettede, og disiplinens grad av involvering av levende studieobjekter. Hennes hypotese er at ulikheter langs disse dimensjonene produserer ulik informasjonssøkeatferd. Et viktig poeng i artikkelen er at den understreker at «one size fits all» ikke passer for bibliotekundervisning. Whitmire anbefaler at bibliotekene i sine undervisningsopplegg har fokus på å videreutvikle den type kompetanse og ferdigheter som er ansett som viktige innenfor faget.

David E. Woolwine skriver om «Generic versus discipline-specific skills» i boken *Practising information literacy* (Woolwine, 2010). Kapittelet støtter seg på litteratur som sier at informasjonskompetanse ikke kan løsrives fra faget. Kapittelet prøver å samle trådene i en pågående diskusjon i USA og Canada i forhold til fem viktige kriterier om når og hvordan undervisning i informasjonskompetanse bør foregå. Forfatterne har intervjuet 11 fagansatte fra ulike fagfelt om deres oppfatninger om aktualitet, autoritet, skjevhet (bias), etterprøvbarehet og logisk konsistens. Studien viste at evnen til å identifisere disse kriteriene, vurdert som de kritiske ferdighetene relatert til informasjonskompetanse, er innbakt i fagspesifikke kontekster og avhenger av enten referanse til eller en viss forståelse av innholdet i de ulike fagene. I forhold til bibliotekundervisning betyr dette at bibliotekarer ikke kan lære bort ferdigheter uten å henvise til særskilt praksis og innhold knyttet til fagene. Forfatterne konkluderer med at undervisning i informasjonskompetanse fungerer best på et senere nivå i utdanningen, der den bør knyttes opp mot faglig kunnskap og innhold. Jeg tolker teksten slik at siden ferdigheter innen informasjonskompetanse kun eksisterer og derfor kan erverves innenfor en faglig kontekst, må undervisningen knyttes opp mot et høyere trinn, siden det er først da studentene går dypere inn i fagene.

Som en oppsummering i forhold til diskusjonen om hvorvidt informasjonskompetanse er en form for kompetanse som kan læres og brukes uavhengig av fag og situasjon eller om det er snakk om en kontekstavhengig kompetanse, kan vi si at forskningen og teorien heller mot den siste oppfatningen, men at det i praksis fremdeles er en del bibliotekundervisning som henger igjen i den første tilnærmingen.

2.7 Læringsutbytte og bibliotekundervisning

Kamp om ressurser er en del av hverdagen for alle institusjoner. Slik er det også innenfor academia, og bibliotektjenesten er ikke noe unntak. Bibliotekets ledelse er avhengig av støtte i høgskolens ledelse og i fagmiljøene i høgskolen for å få tildelt tilstrekkelig med ressurser. Ut fra dette blir det viktig å vise hvordan bibliotektjenesten bidrar til studentenes læring. Det er vanskelig å måle effekter av undervisning. Det synet man har på læring og informasjonskompetanse, vil legge føringer for hva man tenker om mulighetene for å måle hva studentene lærer av bibliotekenes undervisningsopplegg. Det blir forsket og skrevet mye

innenfor dette feltet. Jeg velger her bare å se på enkelte studier for å vise litt av mangfoldet. Jeg har holdt meg til studier knyttet til bibliotekene i universitets- og høyskolesektoren.

«In the library with the leadpipe» er en blogg som også inneholder lengre og fagfellevurderte artikler (Rodriguez, 2011, 15. juni). Derek Rodriguez er doktorgradskandidat og jobber med å forstå bibliotekenes innflytelse. Han skriver om dette i en artikkel den 15. juni 2011. Han mener at bibliotekene er blitt bedre, men at de fremdeles mangler effektive metoder for å synliggjøre hvordan de bidrar til studentenes læring. Han jobber selv med å utvikle bedre instrumenter for slik verdsetting. Rodriguez hevder at det ikke finnes én måte å gjøre dette på som kan brukes i alle sammenhenger. Han mener konsentrasjonen bør settes inn på fag eller emner av et visst omfang og på et visst nivå der studentene vil gjøre sitt ytterste og der faglærere forventer det ypperste. Han mener derfor at innsatsen når det gjelder vurdering av læringsutbytte i forhold til informasjonskompetanse bør konsentreres til omfattende prosjekter sent i studentenes akademiske løp. Han mener at å studere studenters informasjonsatferd når de jobber med oppgaver av et større omfang og på et sent stadium i det akademiske løpet, vil skaffe viktige data om bibliotekets innflytelse. På denne måten støtter artikkelen mine valg om å se på hvordan studenter jobber med informasjonssøking til en bachelor- eller masteroppgave. Rodriguez ser det også som viktig å ta hensyn til at informasjonsatferden vil variere mellom ulike fagdisipliner, jfr. avsnitt 2.6 om fagspesifikk informasjonskompetanse.

Louise Limberg gjør i et kapittel i boken *Introducing information management* (Limberg, 2005) greie for hovedtrekkene i sitt eget doktorgradsprosjekt, som dreide seg om sammenhengen mellom hvordan elever i videregående skole søker etter og bruker informasjon og deres læringsutbytte i forhold til det emnet de jobber med. Limberg bygger til en viss grad på Kuhlthaus modell for informasjonssøking, men Limberg velger en fenomenografisk tilnærming, en tilnærming der man betrakter person og verden som innbyrdes beslektet. Å lære betyr da å endre forholdet mellom en person og verden (Limberg, 2005, s. 71). Limbergs hovedfunn og det som er viktig i min sammenheng, er at det er en nær sammenheng mellom studentenes informasjonssøking og bruk av informasjonen og kvaliteten på studentenes læringsutbytte. Limberg fant ut at måten elevene nærmet seg informasjonssøkingen på, avgjorde hva de fikk ut av arbeidet med oppgaven. En gruppe elever (A) betraktet informasjonssøking som en søking etter fakta, andre (B) så på informasjonssøking som å vurdere kilder opp mot hverandre for deretter å kunne ta et standpunkt i et komplisert spørsmål, mens en siste gruppe elever (C) oppfattet at informasjonssøking er å undersøke og analysere ulike kilder, finne ulike perspektiv for å

prøve å utvikle en forståelse. Det viste seg å være en sammenheng mellom hvordan de nærmet seg arbeidet med informasjonssøking og hva slags læringsutbytte de satt igjen med; gruppe A fikk et læringsutbytte preget av fragmenterte fakta, mens gruppe C oppnådde en solid forståelse av et komplekst saksområde.

Louise Limberg har gjort flere relevante studier. I en rapport fra 2006 (Limberg & Folkesson, 2006) beskriver hun utviklingslinjen fra undervisning i «bibliotekkunnskap» til læring av «informasjonskompetanse». Denne utviklingen kommer delvis som en følge av utviklingen innen IKT og av nye pedagogiske teorier. Informasjonskompetansebegrepet omfatter for Limberg mer enn begrepet «bibliotekkunnskap», det dreier seg om læringsprosesser i en mye videre forstand enn å søke informasjon eller fakta gjennom spesifikke kilder. Dermed får også bibliotekenes undervisningsaktivitet større fokus på elevers/studenters kognitive prosesser framfor undervisning om spesifikke databaser eller søketjenester. Undervisningens mål bør flyttes fra fokus på å lære seg om spesifikke redskaper eller å finne fram i et spesifikt bibliotek, til fokus på de lærendes tankeprosesser koblet til evnen å tenke kritisk.

Å gjennomføre tester er én mulig måte man kan vurdere læringsutbytte på. Gunn og Miree benytter denne metoden i en artikkel fra 2012 der de gjør rede for hvordan de undersøkte følgende to forskningsspørsmål (Gunn & Miree, 2012): 1. Om både førsteårs-studenter og sisteårs-studenter kan ha utbytte av den samme, fagspesifikke undervisningen, og 2. Hvorvidt samme type undervisningsopplegg kan brukes for å fremme ulike typer ferdigheter knyttet opp mot informasjonskompetansebegrepet. Prosjektet dreide seg om web-basert undervisning knyttet til økonomiske fag. Forfatterne knytter seg opp mot forskning som viser hvor viktig det er å knytte informasjonskompetanse tett opp mot de ulike fagene, samt forskning som viser at web-basert undervisning gir et like godt læringsutbytte som undervisning ansikt til ansikt. En forutsetning for dette er imidlertid at det er elementer av aktiv læring i undervisningsopplegget, og de understreker at det å klikke i seg selv ikke innebærer aktivitet, de sammenligner det med å bla om en side i ei bok. Gunn og Miree gjennomførte først en pre-test, deretter jobbet studentene seg gjennom et web-basert undervisningsopplegg, og etter dette ble det gjennomført en post-test. Spørsmålene i testene tok utgangspunkt i ACRL-standarden (The Association of College and Research Libraries, 2000), men forfatterne har lagt vekt på å utvikle mer omfattende spørsmål som gjør at studentene må bruke sin egen forståelse aktivt og ikke bare klikke på en knapp i en flervalgsprøve. Konklusjonene i artikkelen er at sisteårs-studentene hadde like stort utbytte av undervisningsopplegget som førsteårs-studentene, og at det absolutt skjedde en læring mellom pre-testen og post-testen.

Ndg. forskningsspørsmål 2 om hvorvidt samme type undervisning kan brukes for å fremme ulike typer ferdigheter relatert til informasjonskompetanse, er konklusjonen at enkelte ferdigheter lettere lar seg lære gjennom webundervisning enn andre. For eksempel vil det være vanskelig å bruke korte web-tutorials for å utvikle ferdigheter som krever en mer kritisk tilnærming til hele forskningsprosessen.

Shikha Sharma gjør i en artikkel fra 2007 (Sharma, 2007) rede for et prosjekt ved University of Connecticut der biblioteket utviklet et eget kurs i informasjonskompetanse, altså i motsetning til undervisningsopplegg der bibliotekundervisningen blir forsøkt integrert i øvrig undervisning. Biblioteket ønsket dette fordi det ville gi økte muligheter for å følge studentene over noe tid sammenlignet med de to-tre-timers kursene som er vanlige ellers. Denne modellen ville også gi bedre muligheter for å prøve ut ulike undervisningsmetoder. De brukte ACRLs *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000) som utgangspunkt for å utvikle mål for kurset, men utvidet punktene i standarden i ganske stor grad slik at læringsmålene ikke ble begrenset til å omfatte kun ytre ferdigheter. De valgte også en annen form for testing enn den ofte forekommende flervalgstesten; det var viktig for dem å vurdere studentene i forhold til mer komplekse oppgaver der de må «explain, apply, self-adjust or justify answers, not just the correctness of answers using facts and algorithms» (Sharma, 2007, s. 129). Sharma fortsetter:

We hoped to get an insight into their thought processes and gather information about how they approached problems, made judgements, investigated options, and revised their strategies. Essentially, we were interested in teaching the research process and evaluating the growth and progress of students over time (Sharma, 2007, s. 129).

Mappeevaluering ble valgt som metode for å få dette til. Resultatene fra prosjektet var at studentene bedret sine ferdigheter og sin forståelse på mange områder, men ikke på alle. Like viktig synes å være å få bekreftet at studenter ofte mestrer de mer mekaniske ferdighetene, men scorer dårligere når mer vurderende ferdigheter er inne i bildet. Flervalgstester kan i beste fall fungere som indikatorer på studenters kunnskap og evne til å gjengi enkle begreper og ferdigheter, mens de ikke sier noe om hvorvidt studentene virkelig kan bruke dette på ekte problemer som krever kritisk tenkning (s. 133).

Å undersøke hvilke kilder studentene henviser til i sine skriftlige oppgaver, er en annen metode innenfor evaluering. Studentenes kildehenvisninger sier noe om deres bredde i bruk av litteratur og gjenfinningsverktøy og kan bidra til å belyse hvorvidt den søkingen og

kildebruken som bibliotekarene prøver å formidle, viser igjen i skriftlige arbeider. Siteringene blir et indirekte mål på læringsutbytte. I artikkelen «The search for the skunk ape» (McClure, Cooke & Carlin, 2011) tallet man antall referanser, så på typer av kilder, og kvaliteten på kildene. Videre vurderte man måten siteringene var innlemmet i tekstene på. Artikkelen viser også til mange andre studier som bruker analyse av referanser som en indikasjon på læringseffekter av bibliotekundervisning. Iflg. McClure viser studier at enhver form for bibliotekundervisning resulterer i bedre informasjonskompetanse. McClure har også en litteraturgjennomgang av forskning som sammenligner onlinetutorials med face-to-face-instruksjon. De viser at onlinetutorials kommer godt ut av denne sammenligningen. Imidlertid er det også når det er snakk om onlinetutorials mest nyttig når bibliotekundervisningen er integrert i faglige opplegg og skjer i nært samarbeid med faglærere.

Artikkelen «Garbage in, garbage out» (Hurst & Leonard, 2007) med undertittelen «The effect of library instruction on the quality of students' term papers» gjør rede for et prosjekt ved Miami University i Ohio der forfatterne sammenlignet resultater i form av kvalitet på litteraturlister mellom studenter som hadde hatt undervisning i litteratursøk og studenter som ikke hadde hatt det. Bakgrunnen for prosjektet var tanker om hvorvidt studentene har noe utbytte av den undervisningen som biblioteket gir? Fører undervisningen til at de bruker et bredere utvalg av kilder? Og – dersom de gjør det – påvirker det karakteren de oppnår? Artikkelforfatternes egne resultater viste ingen signifikant forskjell mellom antallet siteringer, men det var tydelig at studentene som hadde fått undervisning av biblioteket, brukte et større mangfold av kilder. Bl.a. brukte de flere ressurser som de måtte gå via bibliotekets hjemmeside for å få tilgang til. Forfatterne sier det slik: «This further exemplifies the fact that students can only use resources that they know about» (Hurst & Leonard, 2007, avsnittet "Results"). Andelen studenter som kun siterte internettsider, var høyere i gruppen som ikke fikk bibliotekundervisning. Imidlertid kunne de ikke finne en sammenheng mellom bibliotekundervisning og bedre karakterer. Forfatterne oppsummerer med at det er et poeng å drive med bibliotekundervisning, men at resultater i form av bedre karakterer først kan komme når faglærer formelt stiller krav til typer referanser. Her henviser Hurst og Leonard også til Davis (2003), som har gjort undersøkelser som viser at i perioden 1996-2001 sank andelen siteringer av vitenskapelige kilder i en studentgruppes arbeider. Etter 2001 har imidlertid andelen steget igjen. Davis fant at når faglærere krever kilder av en viss type, øker andelen vitenskapelige referanser i studentenes arbeider.

Li Wang (2007) hevder i en artikkel om undervisning i informasjonskompetanse innen høyere utdanning at mye av bibliotekundervisningen som har vært gjennomført gjennom årene, baserer seg på behavioristiske læringsteorier som fokuserer på overføring av kunnskap og ferdigheter. Wang hevder at denne formen for undervisning ikke øker studentenes evne til kritisk tenkning og livslange læringsferdigheter. Artikkelen slår et slag for samarbeidslæring («collaborative learning») kjennetegnet av at studentene selv er aktive i et samarbeidende miljø med medstudenter og lærere. Hun sier at undervisningen bør skifte fra «recommending resources to critically selecting and evaluating resources; from how to use a particular database or a product to how to understand database process; from specific skills to general, transferable critical thinking and lifelong learning skills» (s. 150). Hun knytter dette opp mot kognitiv konstruktivisme der studentene som individer konstruerer sin egen kunnskap. Hun sier at denne retningen har blitt kritisert for å ha for stort fokus på det individuelle og på å ignorere den sosiale og kulturelle konteksten for læring. De sosiokulturelle læringsteoriene blir dermed aktuelle. Wang hevder at det fram til 2007 var skrevet lite om hvordan disse teoriene kan implementeres i bibliotekundervisning, og hun prøver i artikkelen å vise hvordan disse teoriene kan brukes for å bedre undervisningen i informasjonskompetanse. Hun baserer artikkelen i stor grad på Lev Vygotskys teorier om den maksimale utviklingssonen, og som et virkemiddel er stillasbygging viktig, altså interaksjonen mellom en ekspert og en nybegynner som arbeider med å løse et problem.

En helt ny artikkel fra *The Journal of Academic Librarianship* (Spievak & Hayes-Bohanan, 2013) hevder at tidligere evalueringer av bibliotekundervisning viser blandede resultater. Forfatterne reserverer seg noe og sier at de snakker om «the familiar one-shot session» (s. 2), det jeg ville kalle «tradisjonell bibliotekundervisning», vanligvis en enkeltstående undervisningsøkt uten store muligheter for at studentene jobber aktivt med søkingen selv. De viser til forskning som framviser gode resultater av bibliotekundervisning, og det motsatte. Deres egen studie, som i hovedsak dreide seg om kompetanse i å evaluere nettsider, havner i den gruppen som viser positive resultater. Artikkelforfatterne sier på side 7 at «Our findings suggested that library instruction did improve skills in that those who had instruction were more efficient in evaluating sources and engaged in more complex information processing». Med forbehold om at enkeltstående, tradisjonelle undervisningstimer muligens ikke er den beste måten å øke studenters informasjonskompetanse på, mener de å ha vist at disse timene har en positiv effekt på studentenes beslutninger ndg. å velge nettressurser, videre bruker de

studentene som hadde fått denne undervisningen, mer kompleks argumentasjon i sin kildeevaluering og bruker videre bibliotek-tjenesten på en mer sofistikert måte.

Spievak og Hayes-Bohanan hevder at enkelte studier som har konkludert med manglende effekt av bibliotekundervisning, i for stor grad har prøvd å teste termer og regler, mens informasjonskompetansen kan være der som en latent kompetanse som viser seg først senere i en sammenheng der kompetansen oppleves som nyttig. De sier på s. 8: «Students who might not be able to explicitly articulate «what» they know about source literacy may be able to demonstrate that they know «how» to put their knowledge to work when given an opportunity to do so».

2.8 Oppsummering

Jeg har i kapittel 2 tatt for meg teori og litteratur knyttet til informasjonssøking, studenters informasjonssøking, læring, informasjonskompetanse, fagspesifikk informasjonskompetanse samt bibliotekundervisning og læringsutbytte. I forhold til min problemstilling, «Å skrive bachelor- eller masteroppgave: Hvordan opplever høgskolestudenter arbeidet med oppgaveskriving generelt og informasjonssøking spesielt og på hvilken måte bidrar høgskolens bibliotek-tjeneste i denne prosessen», er dette de mest sentrale problemområdene. Gjennomgangen har vist at de rådende teoriene innenfor informasjonssøking tar utgangspunkt i de ulike brukernes ulike perspektiver. Brukerne eller informasjonssøkerne jeg interesserer meg for i denne sammenhengen, er studenter som er i en læringssituasjon. Rådende læringsteori oppfatter læring som hovedsakelig situasjonsbundet, og slik blir det naturlig å oppfatte også informasjonskompetanse som spesifikt knyttet til et fag og en situasjon og en bruker. Dette får igjen implikasjoner for høgskolebibliotekenes undervisningsvirksomhet, som ut fra dette bør legge fokus på tilrettelagte og fagintegreerte opplegg.

Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan et utvalg studenter ved min egen arbeidsplass, Høgskulen i Sogn og Fjordane, opplever å arbeide med informasjonssøking og bibliotekbruk i forbindelse med en større akademisk oppgave. Jeg vil se spesielt på om jeg finner igjen trekk fra Carol Kuhlthau sin beskrivelse av informasjonssøkeprosessen, om de passer inn med beskrivelsen av informasjonssøking blant studenter i 2.3, hvilken kompetanse de har innen informasjonssøking og hvorvidt de opplever utbytte av den bibliotekundervisningen de deltar på. Jeg vil først gjøre rede for hvordan jeg metodisk har valgt å gå fram for å undersøke dette.

3 Metodisk tilnærming

Problemstillingen min har en åpen tilnærming til fenomenet oppgaveskriving og informasjonssøking. Jeg argumenterer i kapittel 2 for et sosiokulturelt læringssyn og for informasjonskompetanse som subjektiv, dynamisk, ulik fra person til person og fra situasjon til situasjon. Dette legger en del føringer når det gjelder valg av metodisk tilnærming. Det blir mest tjenlig å velge en kvalitativ tilnærming. Kristen Ringdal sier (2007, s. 91): «En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener ikke er stabile, men er i kontinuerlig endring».

Dette sitatet henger godt sammen med mine resonnementer i kapittel 2. Jeg har ikke på forhånd noen klare hypoteser som jeg vil teste ut holdbarheten av, jeg har ingen ferdige oppfatninger om hvordan studentene «burde» oppleve informasjonssøkeprosessen, men er på jakt etter ulike oppfatninger om hvordan dette arter seg for ulike studenter på ulike stadier i prosessen. Jeg har da behov for et eksplorerende opplegg, et induktivt design som går fra empiri til teori og ikke motsatt.

I Dag Ingvar Jacobsens terminologi (2005) er jeg på jakt etter beskrivelser heller enn forklaringer. Jacobsen opererer også med begrepene intensive (dype) eller ekstensive (brede) undersøkelsesopplegg (Jacobsen, 2005, s. 87 ff.). Det intensive opplegget har som kjennetegn at man går i dybden på få enheter, at man har et ønske om å få fram individuelle oppfatninger av et fenomen, man vil ha fram den enkeltes forståelse og fortolkning. Jacobsen vektlegger også det kontekstuelle i intensive design; man vil ofte være opptatt av hvordan forholdet er mellom undersøkelsesenheten og den konteksten som enheten inngår i. I mitt tilfelle der jeg ønsker å undersøke hvordan informasjonssøkeprosessen oppleves hos et utvalg studenter, er det først og fremst dybdetilnærmingen som er interessant. Her blir fenomenet vektlagt i større grad enn konteksten. Imidlertid vil kontekstperspektivet komme inn all den tid jeg ønsker å undersøke oppfatninger om fenomenet informasjonssøking ut fra studenter som tilhører ulike fagområder samt fordi læring og informasjonskompetanse er sosialt definert.

Undersøkelsesdesignet har konsekvenser for hvorvidt man velger kvalitative eller kvantitative metoder, og jeg har allerede gitt uttrykk for at ut fra bevisste valg om et eksplorerende og intensivt opplegg basert på en oppfatning om at hver og en konstruerer sin egen læring og sine egne oppfatninger, har jeg valgt et kvalitativt opplegg. Opplegget er basert på samtaleintervjuer, hovedsakelig med studenter.

Jeg har ønsket å følge noen studenter over en lengre periode, helt fra de begynner å jobbe med sin bachelor- eller masteroppgave og til de leverer. Slik ønsker jeg å oppnå innsikt i hvorvidt opplevelsen av å arbeide med oppgaven endrer seg utover i perioden. Jeg ønsker å intervjuer dem helt i startfasen av deres skriveprosess, midtveis og rett etter innlevering.

3.1 utfordringer ved kvalitative metoder. Forskerrollen.

Dag Ingvar Jacobsen (2005) setter opp følgende stikkord som ulemper ved en kvalitativ tilnærming (s. 130): ressursbruk, generaliseringsproblemer, komplekse data, nærheten kan bli for stor, undersøkelseeffekt. utfordringene som er knyttet til generalisering, innebærer at man ikke kan dra slutninger om en hel populasjon på grunnlag av i mitt tilfelle intervjuer med noen utvalgte studenter. All den tid jeg er ute etter enkeltstudenters oppfatninger og oppfatter informasjonskompetanse som knyttet til fag og situasjon, er jeg ikke ute etter å generalisere. Generaliseringsproblematikken blir derfor ikke aktualisert i mitt prosjekt.

Kvalitative undersøkelser gir ofte en stor nyanserikdom i datamaterialet, og dataene er i utgangspunktet ustrukturerte, det betyr at dataene er komplekse. Dette er iflg. Jacobsen en ulempe ved kvalitativ forskning. Denne utfordringen kan møtes ved at jeg som forsker klarer å lage meg en oversikt over datamaterialet. Samtidig er det viktig at jeg ikke ubevisst siler dataene og legger merke til én ting, men overser noe annet. Dette er utfordringer som det ikke finnes lette løsninger på. Det som er viktig, er å bruke god tid på analysearbeidet, gå flere runder og slik danne seg et best mulig oversiktsbilde av empirien.

Jeg har valgt å bruke min egen arbeidsplass, Høgskulen i Sogn og Fjordane, som grunnlag for studien. Dette medfører ekstra utfordringer i forhold til nærhetsproblematikk. Det vil være en fare for at jeg ikke klarer å distansere meg fra mine informanter og det de snakker om, kan hende jeg mister evnen til kritisk refleksjon. Her er det også på sin plass å nevne begrepet førforståelse eller fordom. Dette betyr at man som forsker allerede har en mening om et fenomen før man undersøker det. Man kan prøve å møte fenomenet så forutsetningsløst som mulig, men kan ikke unngå at man har tanker om det (Dalland, 2007, s. 90). I mitt tilfelle kan det være at jeg har noen oppfatninger på forhånd om hvordan litteratursøking ideelt sett bør foregå, eller om studentenes kompetanse. Denne utfordringen møtes ved at man på forhånd prøver å gjøre det klart for seg selv hva man tenker om de forholdene man ønsker å undersøke. I løpet av denne prosessen vil førforståelsen endre seg. Slik blir det lettere om

mulig å finne data som eventuelt kan avkrefte førforståelsen. På den annen side kan det at forskeren har feltekunnskap, bidra positivt. Det innebærer at jeg kan sammenligne utsagn fra intervjuene med egne erfaringer og med bibliotekstjenestens erfaringer for å se om det er samsvar, eller om utsagnene bringer fram ny informasjon.

Nærhet kan også være problematisk i forhold til det Jacobsen kaller undersøkelseeffekt; det at det er en fare for at selve undersøkelsen skaper spesielle resultater, fordi informanten ikke alltid svarer det som er hans egentlige oppfatning om et fenomen. Her blir det viktig å arbeide med å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen gjennom god informasjon om formålet med forskningen og rutinene i forhold til prosjektets behandling av personopplysninger.

Ved å følge disse forholdsreglene blir det i min studie tilstrekkelig å bruke informanter fra egen arbeidsplass. Høgskulen i Sogn og Fjordane har dessuten en veldig bred fagportefølje, det er derfor ikke nødvendig å gå ut over egen høgskole for å få inn et spesielt fag eller for å finne informanter som kan representere ulikheter. Jeg er ikke ute etter å foreta noen generaliseringer ut fra mine funn. Videre er det slik at studenter og også ansatte reiser over fylkesgrensene. Det er derfor liten grunn til å tro at informanter ved HiSF systematisk er annerledes enn andre. Jeg kjente ikke noen av studentene i utvalget mitt på forhånd. Jeg kan også henvise til Pål Repstad sin metodebok *Mellom nærhet og distanse* (2007). Repstad har her et avsnitt der han beskriver egen erfaring med at forhold som dette ikke spiller noen avgjørende rolle (s. 82-83).

3.2 Utvalg

3.2.1 Studenter

Kriterier for valg av informanter er svært viktige i en kvalitativ undersøkelse. I motsetning til ved en kvantitativ undersøkelse vil det ikke være snakk om et representativt utvalg, men et utvalg som kan representere variasjon. Jeg har valgt ut mine informanter blant studenter som holder på med en bachelor- eller masteroppgave. Dette kan være med på å gi dyptgående og interessante utsagn og øke studiens validitet sammenlignet med om intervjuene skjedde noe tid etter at arbeidet med oppgaven var avsluttet.

For bedre å kunne belyse den delen av problemstillingen som går på studentenes opplevelse av oppgaveskriving og informasjonssøking og med underliggende forsknings spørsmål som

hvorvidt det kan identifiserer ulike faser i informasjonssøkeprosessen, ønsket jeg å intervju hver student tre ganger i løpet av skriveprosessen. Første intervju skjedde i startfasen av studentenes arbeid med sin bachelor- eller masteroppgave, andre intervju midt i den mest intense perioden, og tredje intervju umiddelbart etter innlevering. Jeg bestemte meg for et utvalg på fire studenter. Til sammen vil tre intervjuer av fire studenter gi 12 intervjuer. Dette vil kunne gi en tilstrekkelig datamengde til at jeg kan gjøre nyttige funn.

Ut fra argumentasjonen for en kvalitativ tilnærming innledningsvis i dette kapittelet samt oppfatninger om at informasjonskompetanse kan være ulik fra person til person og variere mellom ulike fagdisipliner, var det viktig med et utvalg av studenter som kommer fra ulike faggrupper, har ulik alder, ulikt kjønn, ulik bakgrunn, ulike opplevelser bak seg, uten at dette begrunnes i noe forsøk på representativitet.

Én faggruppe som jeg fant det naturlig å hente informanter fra, er 3.-klasse på Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie. Dette instituttet har de siste årene fornyet undervisningsopplegget som er knyttet til arbeidet med bacheloroppgaven. I forhold til hva som er interessant i min sammenheng, går endringen ut på at bibliotekjentesten i langt større grad blir involvert. Det er også blitt mer fokus på evaluering av kilder og bruk av fagfelleverderte publikasjoner. Bibliotekarene har et svært aktivt samarbeid med emneansvarlige om opplegget. Tidlig i fasen med bachelorskriving tilbys studentene et repetisjonskurs i søking i Bibsys Ask og andre grunnleggende ferdigheter. Noen uker senere er det satt av en uke der søking etter vitenskapelige artikler er i fokus og der biblioteket er inne bl.a. med et to-timers søkekurs. Disse utdanningene har tradisjonelt hatt meget aktive bibliotekbrukere både blant studenter og fagtilsatte.

Det andre instituttet jeg har hentet informanter fra, er Institutt for økonomi og administrasjon. Dette instituttet tilbyr bachelorutdanning i økonomi og administrasjon, reiseliv, eiendomsmegling samt økonomi og jus. Dette instituttet har tradisjonelt hatt mindre aktive bibliotekbrukere, og de har inntil august 2012 hatt en fysisk avstand til biblioteket på ca. 800 meter. Høgskulen i Sogn og Fjordane har ikke statistikk for hvilke studentgrupper som bruker biblioteket mest, men at dette er reelt vet jeg både ut fra egen erfaring, men også ut fra samtaler med kontaktbibliotekarene for de ulike instituttene i høgskolen.

Undervisningsopplegg fra biblioteket for disse studentene har ennå ikke kommet inn i faste former.

I tillegg til tre bachelorstudenter ønsket jeg å ha med en masterstudent. Dette ville bidra til å skape variasjon mellom informantene og belyse problemstillingen fra ulike vinkler. Jeg bestemte meg for å trekke inn masterstudiet i idrettsvitenskap. Institutt for idrettsvitenskap er i god vekst både når det gjelder antallet studenter og når det gjelder FoU-publiseringer og vitenskapelig nivå blant de fagansatte. Instituttet har i flere år hatt et meget aktivt samarbeid med biblioteket, som i stor grad bidrar med undervisningsopplegg for disse studentene.

Jeg fikk kun positiv respons da jeg tok kontakt med emneansvarlige for bacheloroppgaven ved de to aktuelle instituttene samt fagansvarlig for masterutdanningen i idrettsvitenskap. Jeg fikk lov å informere og prøve å rekruttere studenter direkte i klassene, og dette gav meg nok kandidater ved første forsøk. Jeg endte opp med følgende utvalg:

Studium	Kjønn (fiktivt navn i parentes)	Aldersgruppe
Økonomi og administrasjon	Gutt - (Øyvind)	20-24
Barnevern	Gutt - (Bjørnar)	25-30
Sosionom	Jente - (Solveig)	20-24
Sosionom	Jente - (Siri)	45+
Idrett (master)	Jente - (Ine)	20-24

Jeg hadde opprinnelig bestemt meg for et utvalg på fire studenter; to fra bachelor i barnevern/sosialt arbeid/vernepleie, en fra bachelor økonomi-administrasjon, og en fra master idrettsvitenskap. Jeg valgte å ta med en ekstra sosionomstudent i tilfelle jeg ville oppleve frafall i utvalget.

3.2.2 Fagpersonale

Å få inn data også fra faglærere ville tilføre prosjektet mye. Det er faglærerne som stiller krav til studentene gjennom undervisning og veiledning, gjennom dokumenter som legger føringer for oppgaveskriving, gjennom oppgavetekster og gjennom sensureringen. På den måten vil faglærerne påvirke i hvor stor grad studentene har bruk for kilder ut over pensumlitteraturen i oppgavene sine, og det kan være interessant å finne ut noe om hvorvidt lærerne i det hele tatt nevner bibliotekjtenesten i sin kontakt med studentene. Det er også interessant å undersøke hvordan faglærerne opplever studentenes kompetanse innenfor litteratursøking.

Jeg ønsket derfor å supplere datamaterialet med intervju av to lærere som driver med veiledning. Jeg fant det naturlig å velge én fra Institutt for Barnevern, sosialt arbeid og vernepleie og én fra Institutt for økonomi og administrasjon. Det gikk greit å få tak i disse gjennom direkte spørsmål via telefon.

3.3 Intervju som metode

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* tilkjenner Kvale og Brinkmann (2009, s. 34) en pragmatisk tilnærming til hvordan man gjennomfører og analyserer intervjuer. De mener dette bør være basert på hva forskeren ønsker å få vite noe om heller enn at man ser det som viktig å være prinsippfast mot en bestemt filosofisk oppfatning. Kvale og Brinkmann (2009) ser på intervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen. Forskjellige meninger om intervjukunnskap fører til forskjellige former for intervju og intervjuanalyser. Kvale mener at det skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap. Dette samsvarer etter min mening godt med det synet på læring som jeg har forfektet tidligere, se avsnitt 2.4.

3.3.1 Intervjuene

For å oppfylle den kvalitative metodens ideal om åpenhet kunne man tenke seg et helt åpent intervju uten noen form for prestrukturering eller styring fra intervjuerens side. Imidlertid vil et slikt opplegg gi svært komplekse data og bli veldig krevende å analysere. Vi har dessuten alle med oss en del fordommer før vi starter å samle data, jfr. avsnitt 3.1. Å forberede en prestruktur av intervjuene kan bidra til å gjøre slike fordommer eksplisitte og dermed gjøre det lettere å ikke la seg påvirke av dem. Dermed anbefaler Jacobsen (2005, s. 145) at man har en viss strukturering på forhånd. En strukturering på forhånd vil også kunne gi mer sammenlignbare data de ulike intervjuene imellom, samtidig som strukturen må være åpen nok til at den ikke hindrer intervjueren i å følge opp interessante svar.

Ut fra disse anbefalingene gjorde jeg følgende valg: Jeg laget en intervjuguide som var ganske detaljert til bruk under studentintervjuene (Vedlegg 4). Imidlertid var guiden delt inn i sju ulike hovedområder, og intervjuene ble planlagt slik at jeg først ville legge frem et hovedspørsmål og la informanten fritt reflektere rundt dette. På den måten ville jeg oppnå at en del av de punktene jeg hadde med som underspørsmål, ble besvart. Det var viktig at

informantene skulle føle seg frie til å beskrive sine opplevelser uten å bli avbrutt av mange småspørsmål. Deretter ville jeg gå videre med de underspørsmålene som ikke allerede var berørt, se avsnitt 4.1 for en presentasjon av intervjuguiden. Intervjuguiden brukt til intervjuene med faglærere var noe mindre detaljert, men fremgangsmåten den samme (Vedlegg 5).

Jeg gjennomførte først et pilotintervju som jeg opplevde som veldig nyttig. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på intervjuguiden, og det var nyttig å få erfaring med å gjennomføre lydopptak.

Jeg inviterte informantene til å foreslå et sted å gjennomføre intervjuene. Det var viktig for meg å unngå at informantene skulle føle seg ukomfortable fordi det var jeg som var i kjent sone og ikke dem. Vi endte opp med å ha alle intervjuene med studentene på et av multimediarommene som hører til biblioteket, og det fungerte fint. Intervjuene varte mellom tre kvarter og en time.

Første intervjurunde foregikk i første halvdel av februar 2013. Intervjuet startet med at jeg gav informasjon om prosjektet og informerte om en del forhold rundt anonymitet. Studentene fikk lese gjennom og skrive under på samtykkeskjemaet (Vedlegg 2), som på forhånd var godkjent av NSD (Vedlegg 1). Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden, men samtalen fløt lett rundt de ulike temaene. Både dette intervjuet og de resterende ble tatt opp på bånd.

Andre intervjurunde foregikk i april 2013. Da jeg har vært opptatt av at jeg ikke skulle legge for sterke føringer for intervjuene, men la informantenes opplevelser få komme til uttrykk, benyttet jeg den samme intervjuguiden ved alle de tre intervjuene. Først i analysearbeidet etterpå så jeg etter utsagn som for eksempel kunne kategoriseres som et uttrykk for at studenten befant seg i det Carol Kuhlthau kaller fase 3 Utforsking eller fase 4 Fokusering, at han opplever usikkerhet og engstelse osv. Jeg kommer tilbake til disse kategoriene i 4.1. Det at jeg gjennomførte tre intervjuer med hver student, gav meg imidlertid muligheten for å ta opp igjen spørsmål som jeg i ettertid så ikke var belyst godt nok.

Tredje og siste intervjurunde med studentene ble gjennomført i siste halvdel av juni 2013, like etter at de hadde levert inn sine oppgaver.

Jeg var spent på om det ville bli uproblematisk å gjennomføre avtalene om hele tre intervjuer med hver student i løpet av ett semester. Jeg var redd for at noen ville falle fra pga. sykdom eller tidspress eller liten interesse. Dette viste seg imidlertid ikke å være noe problem.

Intervjuene med lærerne foregikk på deres kontor og varte mellom en halv time og tre kvarter. Lærerne ble intervjuet bare én gang hver, og dette skjedde i juni 2013. Begge lærerne var veldig imøtekommende, og det var tydelig at de hadde tenkt gjennom en del problemstillinger på forhånd. Også disse intervjuene ble tatt opp på bånd.

3.3.2 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2009) ser transkripsjon som et viktig arbeid som gjør om materialet fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. Ett viktig moment ved transkripsjon er hvorvidt man skal transkribere ordrett eller ikke. Jeg har valgt hovedsakelig å transkribere ordrett, men har i liten grad markert pauser og heller ikke tatt med alle øh'er og hm'er. Jeg har også kortet noe ned på passasjer som faller utenom temaene i intervjuguiden. Jeg har heller ikke prøvd å være tro mot studentenes ulike dialekter. Dette mener jeg kan forsvares ut fra at jeg ikke skal foreta noen lingvistisk analyse, og det er ikke spesielt følsomme emner som blir tatt opp i intervjuene som gjør at det sosiale samspillet mellom intervjukandidatene og meg er spesielt viktig. I mitt prosjekt dreier det seg om å finne meningen i det som blir sagt. Samtidig er det viktig ikke å tape den opprinnelige dialogen som intervjuene er, av syne. Kvale sier det slik på side 201 (2009): «Hvordan kan jeg fortsette dialogen med teksten som jeg har forfattet i fellesskap med intervjupersonen min?». Dette har jeg prøvd å ha i mente når jeg har transkribert intervjuene. I denne sammenhengen ser jeg det også som en fordel å ha flere intervjurunder, på den måten hadde jeg en mulighet til å komme tilbake til den opprinnelige dialogen i neste intervju, en slags mulighet til evt. å gjenoppdage hva som var forsvunnet med transkripsjonen.

4 Presentasjon av resultater

4.1 Arbeidsmetode i analysearbeidet

Jeg har i hovedsak valgt å strukturere presentasjonen av resultatene etter temaene i intervjuguiden brukt i studentintervjuene (Vedlegg 4). Intervjuguiden hadde følgende sju hovedtemaer, hvert av dem med mer konkrete underspørsmål knyttet til seg: Studentenes bakgrunn, Forventninger til biblioteket, Arbeidet med oppgaven og litteratursøkingen, Bruk av biblioteket, Informasjonskompetanse (inkluderer oppfatninger om bibliotekets undervisningsopplegg, søking i databaser, kildekritikk), Hjelpernes rolle, Veileders rolle. Enkelte av temaene i intervjuguiden har fått et vesentlig større omfang i intervjuene enn andre. Dette er naturlig da jeg har lagt vekt på å la studentenes opplevelser få komme til uttrykk i intervjuene, jfr. 3.3.1.

I arbeidet med analysen har jeg støttet meg på Vivi Nilssen som skriver veldig konkret om hvordan hun selv har gått fram i praktisk analysearbeid (Nilssen, 2012). Jeg har valgt å bruke dataprogrammet NVivo i arbeidet med analysene. Jeg tok for meg intervju for intervju, nærleste og noterte meg utsagn som kunne være verdt å se nærmere på og idéer som jeg fikk. Ved ny gjennomlesing av intervjuene kodet jeg interessante utsagn og utsagn som sa noe om de ulike delene av problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene, konkretisert gjennom intervjuguiden. Jeg opprettet kategorier («nodes» i NVivo) ut fra temaene i intervjuguiden, men også ut fra oppfatninger som kom til uttrykk i studentenes utsagn. Noen utsagn har et innhold som hører hjemme i flere av de kategoriene jeg opprettet. Disse ble da kodet til flere kategorier. Etter hvert slo jeg sammen kategorier som hadde et til dels likt innhold og utarbeidet også en hierarkisk struktur der noen kategorier ble underordnet andre. Til slutt stod jeg igjen med totalt 28 kategorier pluss en del underkategorier. Blant kategorier som jeg har kodet mange utsagn i, kan jeg nevne: «Bibliotekbruk», «Bibliotekundervisning», «Fokus/Problemstilling», «Stress», «Trygghet-Utrygghet», «Hjelpere», «Litteraturlister», «Søketeknikk», «Kildekritikk», «Artikkelbaser», «Ikke finne litteratur», «Veiledning og veileder». Enkelte kategorier har jeg valgt å se bort fra i analysearbeidet. Det gjelder kategorier oppstått på bakgrunn av utsagn som jeg først fant interessante, men som jeg ved neste gjennomlesing fant ikke var relevante i forhold til problemstillingen. I oppgaven har jeg valgt å presentere de mest interessante funnene i hovedsak strukturert etter intervjuguiden, slik:

- Opplevelser av å arbeide med oppgaveskriving og informasjonssøking
- Bruk av biblioteket
- Informasjonskompetanse
- Bibliotekets undervisning
- Kildekritikk og referansehåndtering
- Hvem søker studentene råd og veiledning hos?
- Veiledernes oppfatninger

Aller først vil jeg komme med en presentasjon av informantene og dere oppgaver.

4.2 Presentasjon av informantene og deres oppgaver

Jeg har i oppgaven valgt å gi informantene mine fiktive navn istedenfor bare å nevne dem ved nummer. Øyvind er en ung økonomistudent som skriver en bacheloroppgave innen samfunnsøkonomi der han benytter spørreskjema for å samle data. Hans arbeidsstil er noe preget av skippertaksmetode, av intens jobbing den siste tiden før innlevering.

Bjørnar studerer til barnevernspedagog. Han bruker et kvalitativt intervju i sin bacheloroppgave, som ellers er en teoretisk oppgave som dreier seg om alternative behandlingsformer innenfor barnevernet. Han beskriver seg selv som en ikke spesielt skoleflink elev/student, men en som kommer godt på slutten.

Solveig studerer til sosionom. Hennes bacheloroppgave er en teoretisk oppgave som relaterer seg til temaet mobbing. Hun har med et kvalitativt intervju i oppgaven sin. Solveig beskriver seg selv som en tradisjonelt flittig student med god kontroll på prosessen, men hun jobbet svært intensivt med bacheloroppgaven og skrev den ferdig på kort tid.

Siri er en voksen student (passert 45) som studerer til sosionom. Hun bruker kvalitative intervju som metode for datainnsamling og har et tema knyttet til forebygging av frafall i skolen. Hun disponerte tiden sin godt og hadde bra kontroll med oppgaveprosessen.

Ine holder på med en mastergrad i idrettsvitenskap. Oppgaven hennes er relatert til diabetes og er en kvantitativ oppgave. Som masterstudent har Ine noe mer erfaring med å skrive lengre oppgaver. Hun er en student med god kontroll over skrive- og søkeprosessen.

De to faglærerne jeg har intervjuet, har jeg kalt Bård og Ørjan. Bård er tilknyttet Institutt for Barnevern, Sosialt arbeid og Vernepleie, og Ørjan er tilknyttet Institutt for Økonomi og

administrasjon. De er begge erfarne faglærere innen sine respektive fagområder og har veiledet mange studenter gjennom oppgaveskriving.

4.3 Opplevelser av å arbeide med oppgaveskriving og informasjonssøking

Innenfor dette temaet har jeg i hovedsak plassert utsagn som sier noe om hvordan informantene opplever arbeidet med oppgaven og litteratursøkingen emosjonelt, samt utsagn som kan tyde på at de befinner seg i en av fasene som Carol Kuhlthau beskriver, jfr. 2.2.1. Også utsagn som sier noe om hvorvidt opplevelsen er annerledes på et sent stadium i oppgaven enn på et tidlig stadium, er plassert her. Utsagn som er mer konkret relatert til hvilke databaser studentene bruker og hvordan de bruker dem, har jeg plassert i 4.5 Informasjonskompetanse.

Når det gjelder forholdet til Carol Kuhlthaus modell for informasjonssøking (jfr. 2.2.1), er det ikke slik at jeg gjennomførte første intervjurunde da informantene var i fase 1 hos Carol Kuhlthau, andre intervjurunde i fase 2 eller 3 osv. Hennes modell er ikke så fast og ensartet at dette ville være mulig å få til. Informantene ble heller ikke presentert for hennes informasjonssøkemodell i løpet av intervjuene. Jeg har vært på jakt etter opplevelser og uttalelser som har kommet fram naturlig i intervjuene. I ettertid har jeg analysert disse og sett etter kjennetegn fra bl.a. Kuhlthaus modell for informasjonssøking. På bakgrunn av dette har jeg valgt ikke å presentere resultatene intervju for intervju, men heller etter temaer som er kommet fram i intervjuene.

4.3.1 Oppstartstrategier

Alle informantene viser et stort engasjement for temaet sitt og er veldig ivrige etter å komme i gang med oppgaven. Det er ved det første intervjuet de gir uttrykk for dette. Det er tydelig at interesse for temaet er et viktig kriterium når de velger tema for oppgaven. Bjørnar sier det f.eks. slik:

Så jeg har alltid hatt en liten drøm om å skrive om det.

Solveig trekker inn egen erfaring med temaet og nevner også at denne erfaringen medfører noe kjennskap til hvordan hun kan begynne å søke:

Jeg valgte jo det fordi jeg kan noe om det, jeg har jo egen erfaring. Jeg kunne ikke noe særlig om det fagområdet, men siden jeg har den interessen, så visste jeg litt hvor jeg kunne søke og sønn.

Solveig begynte rent metodisk med å skrive ned den kunnskapen og de synspunktene hun har selv, før hun begynte å forholde seg til litteraturen. Ine startet arbeidet med oppgaven med å lese seg opp på bøker som hun hadde fra før. Siri sier ved første intervju at hun har begynt å google litt, men ellers ikke hatt tid til å begynne noe særlig. Hun er imidlertid innstilt på å bruke en del tid på litteratursøking:

Ja, det regner jeg med at de første ukene sikkert går mye med til å finne stoff, finne litteratur.

Bjørnar sier følgende om sin måte å starte på:

Starten i hele oppgava er jo veldig mye sønn brainstorming egentlig, å finne ut hva du vil, og det er jo kjekt egentlig, så begynner du å skrive.

4.3.2 Endringer underveis i opplevelsen av arbeidet med oppgaven

I forhold til Carol Kuhlthau og hennes inndeling av informasjonssøkeprosessen i faser og hennes syn på informasjonssøkeprosessen som en meningsskapende, holistisk prosess, er det interessant å se på hvordan informantene omtaler og opplever arbeidet med oppgaven på ulike tidspunkter. Innenfor dette er det interessant å se på hvordan informantene jobber med å fokusere sin problemstilling, da dette hos Kuhlthau blir beskrevet som et svært avgjørende stadium (fase 4, «Fokusering»).

Tre av mine informanter kom raskt fram til ganske klare problemstillinger. Solveig derimot endret noe på tema underveis. Hun opplevde utfordringer i forhold til å avgrense problemstillingen. Hun sier selv:

Ja, det er litt vanskelig. Det var egentlig det jeg brukte tiden på før jeg begynte å skrive, forandre problemstillingen og finne ut hvilken vinkling og hvilket perspektiv jeg skulle ha.

Ved det andre intervjuet gir flere uttrykk for et høyere stressnivå enn de gjør ved det første intervjuet. Det går på at det er travelt å få tid til å jobbe med oppgaven og at man kanskje blir litt lite sosial, en opplever å bruke mye tid på bare å se på oppgaven uten å få skrevet noe

særlig, alle opplever stress forbundet med litteraturlisten, flere snakker om stress forbundet med å søke fram vitenskapelige artikler og vite at de er rangert høyt nok, noen opplever det som stress å ha for mye litteratur til oppgaven, andre at de ikke finner presis litteratur de kan bruke. Å skaffe seg tilgang til bibliotekets databaser hjemmefra nevnes også som problematisk, samt bibliotekets system for purringer og fornyinger. Siri fortalte at hun hadde måttet bytte tema eller i hvert fall snevre inn problemstillingen noe, og dermed måttet begynne arbeidet med litteratursøking fra begynnelsen:

Da var det jo biblioteket igjen, med å finne nye artikler, vanskelig å finne sånne som var fagfellevurdert.

Stress kan også oppleves i forbindelse med undervisnings- og veiledningssituasjoner. Siri forteller følgende fra en undervisningstime med biblioteket:

Jeg kjente at jeg var fryktelig stressa, og det tror jeg ho på biblioteket så, så ho satte seg bare, ho fant en stol, satte seg og så fant vi artikler. Og så var det jo da slutt på timen ikke sant, og så hadde vi fredags morgenen tilbud om å komme tilbake, og da var det litt mer rolig og jeg fant ut at Okei, jeg kan bruke de artiklene jeg fant, søkte vel opp en eller to norske til.

På tross av høyere stressnivå er engasjementet stort også midtveis. Siri beskriver det slik:

Jeg er så engasjert i det jeg holder på med og da blir det til at jeg hele tiden søker til det her stoffet. Det er jo litt gøy, men jeg tenker at jeg skal jo vare litt lenger, så jeg må nesten skjerme meg litt så jeg ikke jobber heile tiden.

Øyvind gir ved det tredje intervjuet uttrykk for at han er fornøyd med egen innsats. Han sier at analysedelen gikk greiest, mens teoridelen var vanskeligst. Han sier at han har vært stressa, men at han er vant til å takle stress og at det har gått greit. Ine opplever ved det siste intervjuet – etter at hun har levert inn oppgaven, men før sensur og den muntlige presentasjonen - stress i forhold til den ferdig innleverte oppgaven, hun tør ikke åpne den av frykt for å oppdage småfeil:

Jeg tør ikke å åpne den! Jeg får så vond følelse hvis jeg finner noe feil, det ødelegger så mye, så da tar jeg heller og leser utkast.

Bjørnar sa ved det første intervjuet at han gledet seg til å begynne å skrive. Stress opplever han i forbindelse med kravene som er forbundet med litteraturlisten:

Det var sånn at du skal følge APA og det var den og den versjonen, men så var det kommet ut en nyere versjon, som ikke lærerne heller hadde fått helt med seg kanskje,

så ble det liksom sånn stress med hva vi skulle bruke, veldig mye kaos. Litteraturlisten er vel det jeg gruer meg mest til med hele oppgaven tror jeg.

Jeg fant det naturlig å spørre intervjukandidatene direkte om de selv hadde opplevd noen oppturer eller nedturer i løpet av skriveprosessen. Øyvind svarer avvisende i forhold til om han har opplevd nedturer, det nærmeste han kommer er da han opplevde det som veldig tungt å jobbe med mikroteori til teoridelen av oppgaven sin. Han mener at han har hatt noen halvveis slike nedturer når han har måttet ta noe vekk og begynne på nytt.

Ine nevner dette med at noen dager går alt kjempefint og man får skrevet en hel masse, mens hun andre dager ikke får til noen ting. Hun setter det hele inn i et reflekterende perspektiv når hun sier:

Jo, man har jo sånne perioder, men det har man jo med alt, man har jo det.

Hun sier at i slike tilfeller så er veilederen veldig hjelpelig. Hun identifiserer også en liten opptur da hun en gang stod veldig fast og strevde med å rydde opp i ulik begrepsbruk, da hun endelig klarte å knekke koden og dermed finne løsningen for sin egen oppgave. Hun avviser at hun har hatt noen store bommerter hvor hun føler at hun må begynne på nytt igjen. Hun sier at hun ble litt lei på slutten og opplevde en form for antiklimaks den dagen hun skulle levere.

Solveig sier at hun opplevde det som en opptur da hun først begynte å skrive, når hun hadde gjort noe konkret. Da gikk det veldig fort, noe som virket motiverende. Siri svarer «Det skal jeg love deg du!» når jeg etterlyser oppturer eller nedturer. Hun relaterer det særlig til beskjed fra veileder om at hun måtte snevre inn og spisse oppgaven og få noe mer struktur, og dette resulterte i at hun måtte ta igjen innledning, metodedel og teori. Hun oppsummerer ellers med at det har vært en kjekk jobb, men at hun har stresset periodevis og kanskje gått litt for langt inn i arbeidet med oppgaven.

4.3.3 For mye litteratur eller for lite litteratur

«Information overload», det å ha for mye litteratur tilgjengelig, kan være et stressmoment i forbindelse med oppgaveskriving. Ine forteller at hun i forhold til «information overload» har stolt fullstendig på veilederen sin. Når han signaliserte at hun hadde funnet tilstrekkelig litteratur under de ulike hovedpunktene av oppgaven, avsluttet hun litteratursøkingen.

Siri har erfart at hun måtte avslutte litteratursøkingen og ta vekk litteratur som hun allerede hadde funnet. I starten tenkte hun at hun skulle ha med mange undertemaer i forhold til

problemstillingen sin, men dette måtte hun kutte ned på underveis. Hun beskriver prosessen slik:

Jeg har vært borti mye spennende sant, så til slutt så satt jeg med bunken da, og måtte si denne var det ikke plass til, den var det ikke plass til, så satt jeg til slutt med en liten bunke, og den ble mindre mens jeg skrev. Så det har nok vært veldig mye jobb ifra å ha søkt opp en hel masse artikler og lagra på favoritter og notert i notatblokk til du liksom skrev. Men det har jo vært en læreprosess, selv om du kunne bli rimelig frustrert, du følte du ikke fikk plass, du følte det var så viktig.

Siri opplevde i tillegg at veileder var ivrig til å komme med litteratur, som hun opplevde at det ikke var plass til. De tre andre studentene har ikke kjent på problemet med for mye litteratur.

Hvordan opplever studentene det når de ikke finner litteratur i det hele tatt eller når litteraturen de har funnet, viser seg å ikke være så relevant likevel? Øyvind har til dels opplevd dette i forbindelse med at han har søkt fram kilder som etterpå viste seg ikke å være så nyttige som han trodde. Han oppgir dette som svar på hvorvidt han opplevde det som vanskelig å finne kilder:

Det tok litt tid å finne alle de kildene du ville ha og klare å finne ut faktisk hva du hadde bruk for og hva du ikke hadde bruk for.

Solveig opplevde å ikke finne litteratur som gikk direkte på den problemstillingen hun hadde valgt først. Dette gjorde at hun endret noe på fokus i problemstillingen. På spørsmål om hva hun gjør hvis det er søk som ikke fører frem, om hun da går og spør, så sier hun at det da er fort å bare legge det vekk. Siri er den som problematiserer dette mest:

Det jeg gruer meg mest til, det er å finne stoff, det er det jeg gruer meg til, for jeg er ikke så veldig flink, det ser jeg at mange av disse ungdommene er racere i forhold til dette her med å finne fram på nettet for eksempel.

Siri mener at hun har noen spørsmål i oppgaven sin som er av så ny dato at hun ikke vil kunne finne litteratur på det. Hun tar alvorlig på kravet som studentene ved dette instituttet har om å trekke inn et visst antall vitenskapelige kilder, men utvikler etter hvert en litt annen holdning:

Men så har jeg egentlig senka skuldrene litt for det området, for det finnes veldig lite primærlitteratur, [...] jeg tenker at da blir jeg ikke stressa om jeg ikke finner mer primærkilder.

Det er altså de fagfelleverderte artiklene som Siri opplever problemer med å finne.

Bjørnar opplever litt det samme som Siri. Han sier at han har prøvd å søke veldig mye i de ulike databasene med de ulike søketeknikkene, men at han finner veldig lite. Han har også

bedt om hjelp fra bibliotekar til å søke og bedt om tips fra veiledere. Men også han konkluderer med at det ikke er skrevet så mye om det temaet han har valgt. Han sier til og med at det kan være ekstra kjekt å få til en bra oppgave dersom ingen har forsket på det samme før. Bjørnar mener altså at han har fått til søkingen, men har likevel strevd med å finne litteratur.

4.4 Bruk av biblioteket

Ingen av studentene hadde noe forhold til bruk av biblioteket som elev i videregående skole, ingen av dem hadde heller studentbakgrunn fra andre høgskoler eller universitet. De kom altså til HiSF ganske uerfarne med bruken av bibliotek i forbindelse med studier. De har alle positive, men ganske ulike oppfatninger av og forventninger til biblioteket.

En av informantene oppgir det forhold at biblioteket befinner seg i et annet bygg, som forklaring på at han i liten grad har benyttet bibliotekstjenestene. Ine kjøper de fleste bøker som hun trenger selv og låner derfor lite bøker. I den grad hun har hatt behov for bøker fra biblioteket, har det vært bøker plassert på idrettshyllene. Denne litteraturen er hun kjent med og trenger ikke hjelp fra bibliotekarene.

Biblioteket som arbeidsplass er nevnt av flere, en sier «Jeg har jo bodd på biblioteket nesten!», boklån er nevnt av flere, både pensumlitteratur og supplerende litteratur. Et par av studentene sammenligner bibliotekstjenesten pr. i dag med hvordan den var før biblioteket flyttet. En student uttrykker at det – selv om biblioteket da var vesentlig mindre - var vanskeligere å finne fram før, dessuten at det etter flyttingen var kjekt å få flere bøker fra flere fagområder. Solveig gir uttrykk for at hun tidligere gikk og spurte bibliotekarene når hun var på jakt etter spesielle bøker, mens hun nå har lært seg å finne fram selv:

Før gikk alle og spurte, det var kanskje en gang en som var opptatt, og så prøvde jeg å leite litt.....Som regel før der nede så spurte jeg alltid etter hvor bøker var, og så plutselig en dag skjønnte jeg hvordan det fungerte, så etter det så har jeg funnet det selv.

4.5 Informasjonskompetanse

Bibsys Ask er et basisverktøy for studentene når det gjelder litteratursøking. Det var derfor av interesse for meg å finne ut noe om hvordan studentene forholder seg til Bibsys Ask i forbindelse med en større oppgave. Alle studentene utenom Ine bruker Bibsys Ask. For Ines vedkommende skyldes dette at hun selv har kjøpt alle pensumbøker og at litteraturbehovet ut over pensum er artikkelstoff. Bibsys Ask er i hovedsak egnet til å søke etter publikasjoner på monografnivå, ikke artikkelnivå. Øyvind begynte å bruke Bibsys Ask etter at han ble gjort oppmerksom på den gjennom bibliotekundervisningen han deltok i i 3.-klasse.

De to norske artikkeldatabasene NORART og Idunn er aktivt i bruk blant informantene. Avisdatabasen A-tekst blir også brukt, det er Øyvind som nevner den. Øyvind sier at han bruker biblioteket sine nettsider som utgangspunkt når han velger databaser. Av internasjonale artikkeldatabaser blir Medline trukket frem av masterstudenten på idrett, og Academic Search Premier og Science Direct av sosialarbeiderstudentene. Bjørnar sier følgende om sin bruk av artikkeldatabaser:

Jeg har jo brukt alle de der databasene, den der Direct Science og alle de der engelske og norske og, men jeg fant ut at Nordata [NORART] – når du søker artikler der, så kan du bare bestille artikler, så jeg har ikke brukt den noe særlig.

Hvorvidt informantene bruker Google som verktøy for å søke litteratur til en akademisk oppgave, er et spørsmål de ble stilt direkte. Det viser seg at alle bruker Google i ganske stor utstrekning. Solveig har brukt Google som et startsted det er lett å gå til og har søkt fram bl.a. debattsider, Øyvind nevner avisartikler og illustrasjonsmateriale/figurer. Ine bruker ikke Google for å finne nettsider, men for å prøve å finne fulltekst til artikler som hun har funnet tittelen på via kjedesøking. Det er litt ulikt hvordan informantene vurderer treffene de får, mer om dette under 4.7 om Kildekritikk nedenfor. Når det gjelder Google Scholar, er det bare Solveig som eksplisitt sier at hun har brukt den.

En del av litteraturen som informantene bruker, får de tak i uten å bruke databaser. Materiale utdelt av forelesere er en kilde som Øyvind i en viss utstrekning benytter seg av. Han opplever dette som en stor hjelp, det gjør at han slipper å f.eks. sette seg inn i pensumbøker fra tidligere emner på nytt. Pensumbøker fra eget studium er ellers en kilde som blir flittig brukt av flere studenter.

4.5.1 Møtet med søkesystemene. Søketechnik og opplevde vanskeligheter.

De fleste informantene får til å søke i Bibsys Ask. En student sier det imidlertid slik:

Det har vært litt vanskelig, men det har vært litt sånn trikse-mikse, prøve og feile. Og så håper du du treffer en eller annen gang.

Bjørnar er fornøyd med at han lærte om trunkering og om å kombinere søkeord i bibliotekundervisningen. Likevel har han hatt problemer med å finne litteratur som går direkte på sin problemstilling. Han relaterer disse problemene til at det ikke er skrevet noe særlig innen dette feltet, ikke til problemer med Bibsys Ask eller til egen søkekompetanse.

Ine og Solveig gir klart uttrykk for at de opplever det som vanskelig å søke etter tidsskriftartikler. Solveig uttrykte ved det første intervjuet:

Jeg tror jeg har prøvd det en gang, å søke på artikler på biblioteksiden. Men det var veldig masse lenker og sånn så jeg har ikke satt meg inn i det. Jeg tror ikke det er noen som har gjort det nesten– tipper det er to stk. i hver klasse kanskje som gjør det.

Etter at hun har deltatt i bibliotekundervisningen, gir hun uttrykk for at å søke i de engelske databasene (Science Direct, Academic Search Premier) gikk greit, men at det var vanskeligere med de norske (NORART og Idunn). Hun begrunner dette med at det ble brukt mindre tid i undervisningen på disse, og at søkemetodene var vanskelige.

Kjedesøking eller snøballsøking, altså det å gå videre med referanser som man finner i en litteraturliste i en publikasjon man allerede har funnet, er den metoden Ine bruker mest aktivt for å finne litteratur. Også Bjørnar har brukt denne metoden. Ine er ellers den som har et mest bevisst forhold til måten hun søker på. Helt fra det andre året på bachelorutdanningen ble hennes idrettsklasse opplært til at det er vitenskapelige tidsskriftartikler som skal brukes som kilder i akademiske oppgaver. Det ble raskt ganske klart hvordan Ine søker fram disse artiklene, selv om hun i starten var litt usikker på hvilke søkeverktøy hun egentlig benyttet seg av: Først googler hun artikkelens tittel og finner noen ganger artikkelen i fulltekst på den måten. Får hun ikke opp fullteksten, søker hun i Medline, igjen på artikkelens tittel.

Sportsdatabasen Sportsdiscus har hun derimot erfaring for ofte mangler de artiklene hun trenger, som ofte har et fysiologifokus. Får hun ikke frem fullteksten direkte i databasen heller, bestiller hun artikkelen via BibsysX («Bestill via biblioteket»). Databasene går hun inn i via nedtrekksmenyen på biblioteket sin hjemmeside. Hun synes databasene er greie å bruke så lenge hun vet hva artikkelen heter. På spørsmålet om hun ikke også søker emnebasert i disse databasene, svarer Ine at hun bruker «keywords» fra artikler som hun allerede har funnet, til å søke videre med, men at det blir for stort å «sitte på et helt åpent

søk». Det er særlig fordi det er viktig for henne å ha den nyeste litteraturen at hun søker på keywords i tillegg til kjedesøking.

Når jeg spør Ine om hun kan huske hvordan det var å bruke Medline for første gang, sier hun:

Jeg tror vi prøvde det når vi skulle skrive bacheloroppgaven, det var andre året vårt, – men da syntes vi det var så komplisert at – vi brukte mer litteraturlister til andre allerede da. At vi prøvde å finne det som var lettest mulig for oss der og da.

Jeg spør hva hun syntes var vanskelig:

Det var det at du skal sette et spørsmålstegn der hvis du skal ha det og det, så skal du ha komma hvis du skal ha det og det, åh, det ble for mye pes rett og slett. Så vi gadd rett og slett ikke å sette oss inn i det.

Men Ine sier likevel at hun aldri har måttet gi opp å finne en artikkel.

Bjørnar mener at han mestrer artikkeldatabasene rimelig bra, men han har problemer med å finne nyttig litteratur:

Idunn har jeg brukt mye, jeg finner mye forskjellige ting om stress igjen og om de tingene der, men ingenting hvis jeg skriver skjerming eller tur eller noe sånn så kommer det ikke opp noen ting.

Jeg vet at jeg skal søke med and eller or eller alle disse tingene der, så det har jeg gjort, men det kommer ikke opp noe innenfor akkurat den genren der liksom. Så det er jo litt vanskelig.

Siri uttaler at det kan være vanskelig å finne på nye ord å søke med. Hun hadde dessuten en interessant erfaring da hun fikk vite fra en bibliotekar at det kunne være lurt å søke med bokmålsord istedenfor med nynorskord, hun sier:

Jeg merket jo at når jeg søkte på bokmålsord, så gikk det mye bedre. Så det tror jeg dere skulle ha opplyst om. Det er kanskje et flertall som har bokmål, men for oss som bruker nynorsk så var det – det var veldig overraskende. Jeg tenkte bare skal jeg heller prøve å bruke bokmål, det er jo bare litt ulike skrivemåter, innholdet blir jo det samme tenkte jeg, jeg kan jo netts prøve, men det var altså den store forskjellen, bare å skrive skole istedenfor skule.

4.6 Bibliotekets undervisning

I hvilken grad og på hvilken måte studentene bruker biblioteket og hvilket utbytte de har av den bibliotekundervisningen de deltar på, har vært viktig for meg å se på. Alle informantene har et positivt syn på bibliotekets undervisningsvirksomhet, men det er ulikt hvilket utbytte de mener denne undervisningen gir. En av informantene uttrykker tidlig forståelse for at det er lurt å gjøre seg kjent med bibliotekets tjenester i forbindelse med bacheloroppgaven; han innser at for å lete etter kilder så må man vite hvor man skal lete, og at man kan spare tid ved å få undervisning om dette. Øyvind fulgte et to timers undervisningsopplegg i starten av arbeidet med bacheloroppgaven og sier at han absolutt fikk noe ut av denne undervisningen, at han fikk tips om hvordan han skulle lete etter relevante kilder.

Masterstudenten Ine uttrykker sine forventninger til bibliotekjtenesten slik:

Jeg hadde vel egentlig ikke noen forventninger da jeg kom hit, men vi fikk jo tidlig undervisning, bibliotekaren var tidlig inne, og hun er jo kjempeflink, hun kan jo alt, så alle fikk jo den at hvis det er noe, så er det bare å spørre henne, så får man svar. Og det er jo veldig betryggende.

Ine har fulgt bibliotekets undervisning både på bachelorutdanningen og på første året i masterutdanningen. Hun lurer imidlertid på om denne typen undervisning kommer litt for tidlig:

Det fungerer synes jeg til en viss grad, veldig ofte så er det for tidlig i semesteret til at vi bruker det. Så veldig ofte sitter man ikke igjen med så veldig mye etter noen uker, at man lærer mye der og da, men så er det så lenge til vi skal bruke det at det kommer kanskje litt for tidlig.

Hun vil gjerne ha slik undervisning «rett før en oppgaveskriving sånn at vi får brukt det med en gang, at det kommer inn i fingrene» og mener at på det første året i bachelorutdanningen er det trolig ikke så mange som har bruk for dette. Idrettsstudentene er for øvrig vant med at en del litteratur blir lagt ut i Fronter. På det andre året i bachelorutdanningen begynner det derimot å bli krevd at studentene skal bruke artikler, og «det er da det blir vanskelig. Så da husker jeg jeg savnet en sånn type time». Ine etterlyser også en ny undervisningsøkt med biblioteket det andre året i masterutdanningen når de sitter midt i artikkelsøkeprosessen. Det er flere av informantene som sier noe om at det er viktig hvilket tidspunkt bibliotekundervisningen kommer på.

Studentene på Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie får undervisning fra biblioteket første året på bachelorutdanningen og det tredje året. Flere av informantene herfra gir uttrykk for at de ikke fikk noe særlig ut av undervisningen det første året. Tredje året får studentene først tilbud om en repetisjonstime med fokus på søking i Bibsys Ask. Noen uker senere får de to-tre timers undervisning med vekt på kildekritikk og å finne vitenskapelige artikler i internasjonale databaser med påfølgende mulighet for å jobbe med egne søk under veiledning. Denne undervisningen skjer i nært samarbeid med emneansvarlig faglærer. Solveig sier om undervisningen at hun ikke tror den betyr noe for henne selv, men at hun tror den betyr mye for de som ikke går mye på biblioteket. Helt konkret sier hun om undervisningen i søking etter vitenskapelige artikler at den engelskspråklige basen var grei å finne artikler på, og at hun der fant en relevant artikkel som hun brukte både ved den obligatoriske øvingen der de skulle levere inn et sammendrag av et visst antall norske og internasjonale fagfelleverderte artikler, samt i selve oppgaven. Hun sier at de norske basene derimot var verre, delvis fordi bibliotekaren brukte mindre tid på disse. Generelt var det satt av for liten tid, og det var ikke nok PCer til alle.

En av studentene forteller om en positiv opplevelse av bibliotekets undervisningstilbud, men kommer likevel med utsagn som kan tyde på at det konkrete læringsutbyttet ikke nødvendigvis er så stort likevel:

Det [undervisningsopplegget] funket veldig fint. Jeg lærte jo litt der, det med avansert søk f.eks. at du bare kan skrive ett ord og så spørsmålsteget, at du kan kombinere søket, og det har jeg prøvd på da innenfor dette her som er oppgaven min nå da, men det gikk ikke like bra.

Ja der lærte du jo mye hvordan du skulle søke opp mye ting og, jeg har jo aldri brukt sånne databaser før, så det er jo lærerikt å kunne vite det hvis en skal fortsette å finne ting. [...] Hadde jeg hatt en problemstilling som mange andre har hatt før, så hadde det vært lett å finne tror jeg.

4.6.1 Web tutorials

I forbindelse med at vi snakket om bibliotekundervisning, ble studentene spurt om de kjenner til og om de har brukt bibliotekets web tutorials, en slags korte filmer som viser søking i ulike databaser. Informantene har positive oppfatninger om disse. Flere sier noe om at det er nyttig at man får se det istedenfor å bare lese det og ikke helt forstå hvor den og den knappen er, men det må være enkelt og oversiktlig, at ikke det er «1000 forskjellige sider så du mister oversikten og sånn». Disse digitale læringsressursene blir presentert av bibliotekarene i

undervisningen. På tross av dette og av at studentene ser på slike ressurser som nyttige, er det ingen av informantene som har brukt dem. Noen gir uttrykk for at de kan huske at filmene er blitt presentert, men er usikre på hvor de ligger og hvordan man kommer inn på dem.

4.7 Kildekritikk og referansehåndtering

Det har vært viktig for meg å finne ut noe om studentenes kompetanse i forhold til å vurdere og bruke ulike kildetyper. Er det viktig for dem hvorvidt de refererer til en vitenskapelig artikkel eller til www.vg.no? Hva slags krav opplever de blir stilt til dem fra høgskolen sin side? Hvordan opplever de arbeidet med å sitere og referere?

4.7.1 Vurdering av kilder

Alle informantene gir uttrykk for at de har liten kunnskap om kildekritikk når de begynner på arbeidet med oppgaven. Øyvind nevner eksplisitt Wikipedia som en kilde han ikke ønsker å bruke. Dette er noe han har med seg fra videregående, og han begrunner det med at man ikke vet hvem som står bak informasjonen. Han uttrykker også skepsis til for utstrakt bruk av nettsider og aviser, og begrunner dette med at det ofte er snakk om en person som gir uttrykk for meningene sine. Han nevner Regjeringen.no og Fronter som eksempler på kilder han vurderer som troverdige.

Ine har som nevnt fokus på artikler, og for henne er det en selvfølge at det da er snakk om vitenskapelige artikler, hun sier rett ut at det har de fått inn med teskjeer fra bachelorutdanningen. Når jeg spør om det ikke i en innledende fase - når hun arbeider med å relatere temaet sitt til tidligere forskning - er naturlig å trekke inn også bøker, sier hun at det først og fremst er snakk om å bruke de store artiklene som er fra gammelt. Dersom hun skal bruke bøker, må det være de gode, engelske bøkene, de man vet er utbredt blant forskerne i de store landene akkurat da. Det er dermed for Ine uaktuelt å bruke nettsider; hvis studentene finner noe på nettet, må de finne selve studien som er gjort. Hun sier hun kan bruke internett til å finne f.eks. tips til formuleringer og skrivemåter, men altså ikke til å søke litteratur.

For de tre studentene fra sosialarbeiderutdanningene skjer det en utvikling i løpet av prosessen, de blir opptatt av fagfellevurderte artikler etter hvert som de jobber med oppgaven. Siri sier det slik:

Det var så vittig når jeg tok fram igjen etter at jeg leverte inn oppgava, så tok jeg noen dager fri og så begynte jeg igjen, og når jeg da tok fram artikler igjen, så jeg på det

med helt andre øyne, for den er jo et bestillingsverk, en NOU eller en rapport eller – så da trur jeg det skled litt mer inn, og jeg skjønnte dette her med primærlitteratur.

Når det gjelder vurdering av publikasjonene de velger, nevner flere hvem som har referert publikasjonen tidligere og hvem forfatteren er som viktige vurderingskriterier. Forlag og utgivelsesår blir også nevnt som vurderingskriterier.

Kompetanse i å søke fram og vurdere nettsider er ikke spesielt høy. Bjørnar lurte på om noe som ligger på en hjemmeside, kan være vitenskapelig og ser ut til å snuble litt inn på nettsider, som her fra første intervju:

Jeg husker ikke helt, for jeg snublet litt tilfeldigvis over – men da jeg søkte på Google så var det vel – jeg tror jeg bare søkte på institusjoner og historie f.eks. [...] Jeg vet ikke helt, jeg kan ikke huske helt.

Også Siri er usikker på hva hun egentlig har funnet via Google.

Flere av studentene gir uttrykk for at det faglærerne sier rundt dette med ulike kildetyper, er viktig. Øyvind har fått utdelt noe materiale fra en foreleser. Han er litt usikker på hvilken status dette materialet har, om det er en forskningsartikkel eller ikke, men sier:

For det vet jeg er bra nok, siden jeg har fått det fra en faglærer, så er jeg rimelig sikker på at det kan jeg bruke til min bachelor. Jeg vet ikke om det er forsket på, men det er i hvert fall stoff som er kommet fra en foreleser.

Flere studenter nevner at de opplever at det er mangel på enighet blant faglærerne om hvordan ulike kildetyper blir vurdert, og om det muligens er manglende samsvar mellom uttalte krav fra institutt/emneansvarlig og den vurderingspraksis som sensorer og lærere har.

4.7.2 Referansehandling

Ingen av informantene oppgir at de har med seg noe kompetanse i dette med å skrive litteraturlister fra videregående skole. Samtlige oppgir at dette er et arbeid de synes er vanskelig og som de gruer seg til. Alle sosialarbeiderstudentene har opplevd noe forvirring i forhold til ulike fortolkninger av APA:

Også holdt vi på med ett eller annet forrige halvår, og så plutselig fant vi ut at APA var kommet med en ny utgave, og at de gjorde det hele tiden (Solveig).

Masterstudenten Ine har en annen trening og erfaring med litteraturreferanser. Hun gjør arbeidet med litteraturlista fortløpende, det har hun lært seg til av erfaring fra bachelorstudiet. Hun bruker Norges idrettshøgskole sin brukerveiledning for APA som hjelp i arbeidet.

Studentene fikk klar beskjed da de startet på masterutdanningen at de skulle benytte APA-stilen. På bachelorutdanningen var det imidlertid valgfritt hvilken stil studentene skulle bruke. Hun ønsker at de hadde fått beskjed om å bruke APA allerede første året på bachelor og at biblioteket kunne hatt en undervisningstime også om dette. Også Ine opplever at det er litt frustrasjon forbundet med detaljnivået i litteraturreferansene. Ine har hørt om EndNote, men mener at hun har bedre kontroll når hun styrer referansene manuelt.

4.8 Hvem søker studentene råd og veiledning hos?

Det er interessant å se på hvem som gir studentene råd og veiledning i skriveprosessen, hvem de opplever som hjelpere, og hvorvidt bibliotekarene spiller noen rolle i denne sammenhengen.

Medstudenter kan fungere som hjelpere i en studiesammenheng. Klassekamerater og kollokviegruppen er viktige for Ine. Siri er en som hjelper sine medstudenter bl.a. med å formulere problemstillinger, og hun har fått hjelp med artikkelsøking tilbake. Hun opplever at det er veldig greit å ha hverandre på den måten. Ine er svært selvhjulpen og har dermed ikke hatt behov for bibliotekarens hjelp. Slik er det også med Solveig.

4.8.1 Bibliotekaren som rådgiver

Hvor lett opplever informantene at det er å be om hjelp på biblioteket? En av informantene uttrykker at hun spurte mer da biblioteket var i sine gamle lokaler, at det var mer kontakt med bibliotekarene da. Hun forklarer dette med at det da var færre som brukte biblioteket, mens bibliotekarene nå som regel framstår som opptatt. Hun sier også at i det gamle biblioteket ble det til at hun spurte mer fordi bibliotekarene da måtte gjennomføre selve utlånet; i forbindelse med selve utlånet spurte hun da kanskje om noe annet, så ble det litt samtale, og bibliotekaren hadde kanskje en annen bok å tipse om.

Noe av den samme opplevelsen av at bibliotekarene er travle kan rommes i utsagnet fra Bjørnar om at han synes han får veldig bra hjelp, men han sier samtidig at han spør «hvis han ser at det står noen der helt tilfeldig».

Som kontrast til disse opplevelsene kan følgende utsagn fra Siri stå:

Det er lite ventetid, du får hjelp nesten med en gang du kommer inn der, og jeg føler at terskelen er ikke veldig høy for å spørre. [...] Jeg tror mesteparten av oss måtte ha god

hjelp [fra biblioteket]. [...] Jeg må si at hadde jeg ikke hatt bibliotekarene, så hadde jeg nok sett svart på det.

Hvilken type hjelp er det studentene får fra bibliotekarene? Her blir det nevnt å finne tjenlige søkeord, endre søkeord, informasjon om at søkeord bør være på bokmål, finne hylleplassering, hjelp til å sette opp referanser, få bekreftelse på hvorvidt en artikkel er vitenskapelig, finne kjapt ut hvilke artikler som var vits i å se nærmere på:

Konklusjonen i oppgava er jo at jeg hadde ikke klart det uten biblioteket, det må jeg bare si altså, de klarte hele tiden å roe meg ned, for de var kjappe å lese gjennom artikler.

Jeg har også fått fram eksempler på at studentene ikke får tilstrekkelig hjelp i biblioteket.

Ja, det var ikke så mye å komme med akkurat. Men det var sikkert pga. at det var vanskelig, og det var ikke innenfor deres felt heller. Og det er jo ikke noe nødvendigvis bibliotekarene har peiling på, så det blir jo litt vanskelig for dem å hjelpe meg med å finne ting, for jeg kunne jo trengt litt mer hjelp til å søke kanskje.

Bjørnar har bedt om hjelp til å sette opp litteraturreferanser. Etter denne opplevelsen konkluderte han med at han trodde at bibliotekaren ikke hadde så mye mer peiling enn han hadde selv.

4.8.2 Veilederen som rådgiver

Studentenes veiledere kan også fungere som rådgivere i prosessen med studentenes bachelor- eller masteroppgaver. Informantene mine er jamt over fornøyde med veiledningen de får. Øyvind er kanskje noe forbeholden i sin omtale av veileder. Han mener at veileder til dels gir standardsvar, at flere studenter får helt likelydende råd. Det har også vært litt misforståelser i forhold til hva veileder egentlig har ment. Øyvind har i tillegg til å bruke tildelt veileder, på eget initiativ tatt kontakt med en annen faglærer. Fra ham har han fått utdelt noen forelesninger som har hjulpet ham i teoridelen av oppgaven, og han har også fått konkrete tilbakemeldinger på oppgaveteksten fra denne faglæreren.

I den motsatte enden har vi Ine. Hun er veldig fornøyd med veiledningen hun får. Hun får både litteraturtips og andre gode råd og innspill til oppgaven. Også det språklige i oppgaven får studentene veiledning på. Hun uttrykker det slik:

Jeg har veldig godt samarbeid med veilederen min i forhold til akkurat det, så vi setter frister hvor jeg skal levere ting, og så leser han gjennom det, og så får jeg det tilbake med en god kommentar. [...] Jeg stoler på veilederen min når han sier jeg har god kontroll.

Siri sier om sin veileder at han er veldig flink til å komme med litteraturtips. Hun mener han er flink og gav henne tidlig tilbakemeldinger av typen at hun er kommet langt og skriver godt, men at hun er nødt til å spisse det hele og snevre det inn. Hun har imidlertid kontakt med andre studenter som har samme veileder og som har opplevd det som stress at veileder kommer med litteraturtips når studenten selv har problemer med å avgrense oppgaven.

Bjørnar har hatt en ekstern veileder som har sittet i Oslo. Han gir uttrykk for at det har fungert greit, men at han savner en lærer han kunne snakket litt med og som kunne stått ved siden av oppgaven og sett hva som funket. Han har ikke fått litteraturtips fra veilederen.

4.9 Veiledernes oppfatninger

Jeg har intervjuet to erfarne faglærere fra to ulike institutt. Hensikten var å supplere og utdype studentenes oppfatninger. Det var særlig to temaer jeg ønsket at lærerne skulle reflektere rundt; det ene var studentenes kompetanse innenfor oppgaveskriving og litteratursøking og bibliotekets rolle inn mot dette, det andre var hvilke krav de som veiledere stiller til studentene spesielt når det gjelder håndtering av kilder.

I forhold til studentenes kompetanse uttrykker læreren fra Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie at de flinkeste studentene utvikler en forståelse av kildehierarkiet og kildekritikken underveis i skriveprosessen. Han skildrer at de fleste ved første veiledningstime ikke er så opptatt av forskningsstatus, men mer har fokus på lærebøker som kan beskrive temaet. Men i prosessen mot å spisse en problemstilling blir de nødt til å skaffe seg oversikt over kunnskapsstatus på området. Han bruker derfor veiledningstimer til å snakke om hvor viktig det er å bruke biblioteket, bruke bøker og tidsskrift og databaser. I forhold til nettkilder sier han at han er forsiktig med å anbefale Wikipedia, han ber studentene finne andre kilder. Følgende utsagn kan stå som oppsummering for intervjuet med Bård:

Spørsmålet er hvor hen vi legger lista, og det er jo en diskusjon innad på instituttet. Jeg er nemlig av den oppfatning at skal en drive med bacheloroppgave, skal en framskaffe ny kunnskap, så må en faktisk gå ned i kunnskapskildene. Ikke bare bruke lærebøker. [...] Jeg tenker jo som rettleiar så er det mi plikt å understreke at skal du nå opp karaktermessig, så er du nødt til å heve deg, både vise til den artikkelen, du må kunne gjøre greie for artikler, du må kunne være kildekritisk og gjøre greie for hva slags tidsskrift det her var publisert i, rett og slett for å få fram den vitenskapelige kvaliteten på den kilden du har.

Også den andre faglæreren, som er knyttet til Institutt for økonomi og administrasjon, har et svært bevisst syn på hvilke forventninger og krav han har til studentene. Han reflekterer slik i forhold til dette:

Jeg spør hele tiden når de kommer med en idé evt. utvikler en idé, så ber jeg dem om å finne fram til relevant litteratur på området. Er det gjort noe bachelor/masteroppgaver på dette tidligere i Skandinavia? Oppgaven er da å prøve å søke opp i databasene.

Ørjan fra Institutt for økonomi og administrasjon skiller seg imidlertid fra Bård når det gjelder synet på hvilken type kilder som bør være med i en bacheloroppgave. Han mener at studentene ikke har forutsetninger for å forstå vitenskapelige publikasjoner innen økonomifaget, da metodebruken som regel er svært avansert. Han stiller altså ikke spesifikke krav til studentene i forhold til hvilket nivå det bør være på kildene deres, men mener at det er opp til studentene. Han mener at det teller positivt dersom studentene klarer å bruke kilder av et visst nivå, men at det ikke teller negativt dersom de ikke gjør det.

I forhold til oppsett av litteraturliste er det også studentene ved Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie som opplever de strengeste kravene. Læreren ved dette instituttet forteller at han har oppe et eget tema som regel til 3. veiledning som heter referering. Han opplever at studentene trenger en del hjelp med referering. Faglærer Ørjan uttrykker derimot at han ikke er så voldsomt nøye på om alle referansene er riktige. Han mener det er viktig at de siterer kildene, men at han ikke er så voldsomt opptatt av formen på referansen.

I forhold til bibliotekets undervisning og bibliotekets rolle i studentenes oppgaveprosess er lærerne positive. Læreren ved Institutt for økonomi og administrasjon gir helt konkret beskjed til studentene om at de bør be om hjelp fra biblioteket. Han sier at han da synes de er noe hjelpeløse:

Da spør de meg om kan vi søka vanlig på Google evt. på denne her Google Scholar eller? Så for meg virker det som de er litt hjelpeløse. Og så hender det at vi tar kontakt med biblioteket og da blir de hjelpne. Det er jeg ærlig på at det er jeg godt fornøyd med når de først tar kontakt. Men ofte så gjør de ikke det på eget initiativ.

Studentene på dette instituttet har vesentlig mindre omfattende bibliotekundervisning enn sosialarbeiderstudentene. Ørjan sier følgende om undervisningen som skjer helt i oppstartsfasen av arbeidet med bacheloroppgaven:

Men de greier ikke å relatere det til oppgava si, de ser på det som en nyttig orientering, men de klarer ikke relatere det til det de skal bruke det til en måned eller to seinere, da har de glemt det, da ser de på den bibliotekshendingen helt isolert.

Ørjan mener ellers i forhold til bruk av bibliotek og litteratursøk at biblioteket burde vært inne med undervisning i faget statistikk og metode som studentene har i 5. semester, at studentene da skulle lære seg å søke i relevante publikasjoner.

Faglærer Bård gir uttrykk for at han mener den undervisningen studentene får i kildesøk og kildekritikk, er god nok; «Så de har nå fått den treninga». Han sier videre:

Jeg tror motivasjonen er mye mer på plass når de vet at de må finne en eller annen artikkel. De må søke etter noe spesifikt, da blir det mer interessant. Da tror jeg læringsutbyttet er større.

Bård henviser til biblioteket i sin veiledning. Han ber studentene sette av god tid og gjerne gjøre en avtale på forhånd. Når han opplever studenter som sier de har prøvd litteratursøk og ikke fått det til, ber han studentene kontakte biblioteket og lære seg å bli selvstendige på dette.

På spørsmål om hva faglærerne legger i sin rolle som veiledere og om hvordan de opplever veiledningssituasjonen, sier Bård at han har et ideal om å ha lett fram en kunnskapsartikkel til første veiledningstime. Så viser han til litteraturlista i denne og sier til studenten at han kan gå videre via biblioteket. Også Ørjan gir litteraturtips til studentene sine. Han har også hjulpet en del studenter med å lære seg programvare som de trenger å bruke i oppgaven sin. Ørjan er klar på at han liker å jobbe nært på studenter, han liker å være med og drive fram oppgaver som har en interessant problemstilling. Han ser det som viktig å ha en forventningsavklaring med studentene i starten av prosessen, for å avklare hva studentene kan forvente av ham og hva de må gjøre selv.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for på hvilken måte det datamaterialet jeg har beskrevet i kapittel 4, er med på å belyse problemstillingen i oppgaven.

Problemstillingen ble presentert i kapittel 1 og lyder: **Å skrive bachelor- eller masteroppgave: Hvordan opplever høgskolestudenter arbeidet med oppgaveskriving generelt og informasjonssøking spesielt og på hvilken måte bidrar høgskolens bibliotekjeneste i denne prosessen?**

Problemstillingen hadde følgende underspørsmål, og jeg følger denne strukturen i analysen:

- Hvordan går studentene frem når de søker litteratur?
- Hvilke informasjonskilder bruker studentene?
- Hvilken betydning har høgskolebiblioteket og bibliotekaren for studenten?
- Veilederens / faglærerens rolle og betydning

Jeg tar i bruk Carol Kuhlthau sin teori om informasjonssøkeprosessen (2004) og annen teori fra kapittel 2 i analysen av datamaterialet.

5.1 Hvordan går studentene frem når de søker litteratur?

Min problemstilling er rettet mot studentenes egen opplevelse av sin skriveprosess og således ikke mot hvordan studentene rent faktisk går frem når de jobber med oppgaven og søker litteratur. Imidlertid er det viktig å forsøke å skaffe seg et bilde av hvordan de går frem, for å kunne si noe om den opplevelsen som jeg prøver å få tak i. Det ble formulert følgende underspørsmål til dette punktet:

- Hvilken søkekompetanse har studentene?
- Hvordan opplever de arbeidet med oppgaven følelsesmessig?
- Kan det identifiseres ulike faser i informasjonssøkeprosessen?
- Går det an å identifisere hvorvidt bruken av informasjon varierer mellom ulike fagdisipliner?

5.1.1 Studentenes kompetanse i litteratursøking

Presentasjonen i avsnitt 4.5 viser at studentene ikke framstår som en enhetlig gruppe når det gjelder kompetanse i litteratursøking. Enkelte av studentene gir uttrykk for at det er komplisert å søke særlig i store artikkeldatabaser som Science Direct eller Academic Search Premier, mens andre opplever at det er de norske databasene som byr på de største utfordringene. Eksempler på studier som har konkludert med at studentens kompetanse når det gjelder å søke i bibliotekdatabaser er lav, er Warwick (2009), Bodi (2002), Griffiths og Brophy (2005) og Denison og Montgomery (2012). Det var likevel litt overraskende for meg at såpass mange studenter sa at dette er vanskelig.

Det er gjort mye forskning som sier noe om hvordan studenter selv vurderer sin egen søkekompetanse. Mange studenter har stor tro på sin egen søkekompetanse, kanskje litt for stor. Dette sier både Denison og Montgomery (2012), Gross og Latham (2009), Taylor (2012) samt Limberg og Alexandersson (2010). Informantene i min studie viser absolutt eksempler på det samme, flere er veldig fornøyde med sin egen søkeinnsats og relaterer eventuelle problemer med å få relevante treff, til at det ikke finnes forskning på feltet, heller enn til sine egne søkeferdigheter.

Kan hende er det ingen motsetning mellom mine informanters oppfatning av egen kompetanse og deres reelle kompetanse. Det ville kreve en annen form for studie å bekrefte eller avkrefte dette. Men når både forskningslitteraturen og mine funn viser at det finnes studenter som opplever at søkekompetansen er lav og at det er vanskelig å bruke bibliotekressurser, vil jeg ut fra mitt ståsted som ansatt i høgskolebibliotek oppfatte dette som et argument for at det er viktig hvordan bibliotekstjenesten organiserer sin veiledningstjeneste, og at det er en riktig prioritering av høgskolebibliotekene å bruke ressurser på å utvikle gode undervisningsopplegg. Et annet perspektiv det kan være interessant å trekke inn når Ine og Solveig så tydelig uttrykker at de er lite bekvemme med avanserte søkemetoder i databasene, er at dette kan tyde på at det fremdeles gjenstår utviklingsarbeid i forhold til å utvikle tilstrekkelig gode, brukertilpassede gjenfinningssystemer.

Når det gjelder forholdet mellom studentenes bruk av bibliotekdatabaser kontra frie googlesøk, hevder bl.a. Denison og Montgomery (2012) at dagens studenter er presset på tid; når de da finner at bibliotekdatabaser er vanskelig å bruke, er dette med på å føre bruken over mot Google. Dette samsvarer med min masterstudent sin beskrivelse av at hun foretrekker å google frem artikler fremfor å søke i f.eks. Medline. Griffiths og Brophy (2005) bruker også uttrykket «I'll know it when I see it» (som de har fra Koll 1993). Dette virker som

en passende beskrivelse også på flere av mine respondenters tilnærming til google-søking. Også Bodi (2002) bekrefter dette. Warwick (2009) fant at studentene i deres studie gjorde enkle keywords-søk på Google. Noe senere i studieløpet hadde studentene utviklet noe bedre kompetanse i internettsøking, men samtidig gikk bruken av biblioteket ned fordi de fant det tungvint å forholde seg til trykte kilder. Kapittel 5.2 nedenfor tar ellers opp det kildekritiske aspektet, hvilken kompetanse studentene har når de vurderer og velger de kildene de har funnet fram til gjennom søkesystemene. Google og fri internettsøking er uansett en svært viktig del av hele bildet innenfor informasjonssøkeatferd. Relatert til egen arbeidsplass kan mine resultater være med og argumentere for at bibliotekjenesten ikke må avgrense undervisningen til å omfatte hva bibliotekarene tradisjonelt oppfatter som korrekte måter å søke i bibliotekets databaser på, men bør ha fokus på alle deler av studentens prosess mot å konstruere mening. Jeg kommer tilbake til bibliotekets undervisning i 5.3.1.

5.1.2 Hvordan opplever studentene arbeidet med oppgaven følelsesmessig?

Carol Kuhlthau beskriver informasjonssøkeprosessen slik: «The information search process is a complex process of construction in which students progress from uncertainty to understanding» (Kuhlthau, 2004, s. 59). Flere av studentene i mine intervjuer gir uttrykk for en opplevelse av prosessen med å skrive og søke litteratur til en større akademisk oppgave som jeg synes ligner på den Kuhlthau beskriver, og som også Gudrun Thórsteinsdóttir bekrefter (2005). Carol Kuhlthau vektlegger viktigheten av å se på informasjonssøking som bestående av både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige dimensjoner (Kuhlthau, 2004; Kuhlthau et al., 2008). Carol Kuhlthau legger også stor vekt på beskrivelsen av hvordan prosessen ofte forårsaker engstelse og usikkerhet. Min studie bekrefter hovedtrekkene i Kuhlthau sine studier, jfr. f.eks.uttalelser fra Siri i 4.3.2 og 4.3.3 om at hun er bekymret fordi hun ikke er flink til å søke og for å ikke finne litteratur eller som opplever at hun er så stresset på et tidspunkt i oppgaveprosessen at dette setter en stopper for effektiv litteratursøking.

Carol Kuhlthau (2008) bruker begrepene «trail» og «path» når hun skriver om «Guided inquiry», et program som beskriver informasjonssøking som en vei eller sti som den enkelte må finne, der den enkelte må gjøre sine valg underveis. Informantene i min studie finner sin vei gjennom sin egen oppgaveprosess; vi ser at de lærer av bibliotekundervisningen, knytter læring fra vår undervisning inn i sine egne stier og sine egne spor, de blir for eksempel opptatt av fagfelleevaluering som de trolig aldri har hørt om før, jfr. Siri som til og med drømmer om dette om natten:

Ja; vet ikke om jeg skal fortelle deg en veldig morsom historie her; det var ei natt det bles så fælt, det var så enorm vind, jeg fikk ikke sove, det var den dagen jeg hadde vært til veiledning, og så var jeg til fysioterapeut til behandling, og så snorka han samboeren min, vind og snorking, så jeg låg og skubba og skubba, og så hadde jeg netts sovna, og så våkner jeg igjen av at han snorkar og vinden som bles, og så sier jeg: «Nå må du slutte å snorka, du er jo ikke fagfelleverdert en gang!».

Siri beskriver også hvordan hun har en helt annen forståelse av ulike publikasjonstyper og forskjellen mellom primær- og sekundærlitteratur når hun er ferdig med oppgaven enn hun hadde mens hun jobbet med det. Jeg velger å ta dette som et uttrykk for at kompetansen hennes har utviklet seg i løpet av prosessen. Carol Kuhlthau beskriver informasjonssøking som er konstruksjonsprosess, en prosess som tilsvarer en læringsprosess og som strekker seg over tid. Mine informanternes opplevelser samsvarer til dels med denne beskrivelsen.

Siri gir klart uttrykk for at hun mangler selvtillit i forhold til litteratursøking. Dette kan ses på som et uttrykk for Kuhlthaus beskrivelse av usikkerhet («uncertainty»), som hun beskriver som «a cognitive state that commonly causes affective symptoms of anxiety and lack of confidence» (Kuhlthau, 2004, s. 103).

Ine nevner dette med at noen dager går alt kjempefint og man får skrevet en hel masse, mens hun andre dager ikke får til noen ting. Imidlertid setter hun det hele inn i et reflekterende perspektiv når hun sier:

Jo, man har jo sånne perioder, men det har man jo med alt, man har jo det.

Carol Kuhlthau (2004) streker under hvor viktig det er at informasjonssøkerne selv kjenner til de funnene som er gjort i forhold til informasjonssøkeprosessen; det at studenter vet at det er normalt å kjenne seg usikker og stresset i ulike faser av oppgaveprosessen, gjør at de takler det bedre. Mine funn peker i retning av det samme. Når Siri takler dette med at stress på et visst tidspunkt setter en stopper for egen litteratursøking, kan det også ses på som et uttrykk for at bevissthet om egen skriveprosess er viktig.

Ine beskriver sin prosess slik:

Det går greit, men motivasjonen går opp og ned i forhold til – en dag får jeg ikke til noen ting, så kommer det en dag hvor alt går kjempefint og man skriver ned masse, så det er jo liksom fra dag til dag. Men det er jo en del av prosessen, det skal jo være sånn.

Siri reflekterer selv over måter å øke læringsutbyttet på:

Jeg tror kanskje du fikk litt inn på den formelle undervisningen, men ved å jobbe med det selv så vil du reflektere og lære litt selv tror jeg, men jeg er litt sånn at jeg må gjøre det litt i praksis før jeg skjønner det helt. [...] Ja, vi har jo fått høre noe om det, men å bare motta masse informasjon uten å jobbe med det – du får ikke en dyp læring på det altså.

Samtidig er mine informanter lite bevisste på opplevelsen av mulige oppturer og nedturer. Dette kan muligens tyde på liten bevissthet omkring utvikling i egen oppgaveprosess.

Denison og Montgomery fant i sin studie (2012) at alle de tre typene av informasjonssøkere som de opererer med («Experienced critiquers», «Technology admirers» og «Extrinsic motivators», jfr. 2.3), opplevde informasjonssøking som krevende og til tider frustrerende. Også dette bekrefter min studie, jfr. 4.5.1 der det er gjengitt utsagn som uttrykker at det oppleves som et «pes» å søke i artikkeldatabaser.

5.1.3 Kan det identifiseres ulike faser i arbeidet med oppgaven?

Jeg har valgt å intervju de samme fem studentene tre ganger i løpet av deres arbeid med sin bachelor- eller masteroppgave. Dette gjorde jeg for å få inn beskrivelser av hvordan arbeidet med oppgaven oppleves på ulike stadier i prosessen. Jeg ønsket å få tak i dybden i opplevelsen av å være bachelor- eller masterstudent fremfor å intervju flere studenter bare én gang. Det første intervjuet ble gjennomført helt i oppstartfasen, det andre intervjuet om lag 1 1/2 måned senere, og det siste intervjuet ble gjennomført umiddelbart etter at studentene hadde levert inn oppgavene sine. For masterstudenten ble dette noe annerledes, da hun hadde begynt på sin oppgave mer enn et halvt år tidligere. For hennes vedkommende ble det altså ikke foretatt noe intervju i oppstartfasen, men vi kan si at både det første og det andre intervjuet ble gjennomført da hun var midt inne i et intensivt arbeid, og det siste intervjuet ble også for hennes del gjennomført ved avslutningen av oppgaven.

Disse 5 x 3 intervjuene gjør at jeg har et svært rikholdig datamateriale. Det har vært veldig spennende å følge studentene gjennom løpet deres, og det har vært interessant i mitt eget analysearbeid å se om det går an å spore en utvikling hos studentene i deres oppgaveprosess og om det kan identifiseres faser på lignende måte som Carol Kuhlthau har gjort i sitt arbeid med å utvikle informasjonssøkemodellen.

Jeg har i kapittel 4 presentert hvordan mine informanter opplever sin egen oppgaveprosess. Carol Kuhlthau identifiserte seks faser i sin modell for informasjonssøking, jfr. avsnitt 2.2.1.

De seks fasene er: Initiation (oppgavestart), Selection (Valg av tema), Exploration (Utforsking), Formulation (Fokusering), Collection (Informasjonsinnhenting), Search closure (Avsluttende søk).

Fase 1 Oppgavestart: I min studie er det vanskelig å identifisere fase 1 og fase 2 som to atskilte faser. Informantene mine var ved det første intervjuet meget optimistiske, de hadde alle valgt et tema de var interessert i og hadde positive forventninger til å starte arbeidet med bachelor-/masteroppgaven. Carol Kuhlthau beskriver derimot oppstartsfasen som vanskelig. Dette kan kanskje tyde på at mine informanter allerede var over i fase 2 Valg av tema, som iflg. Carol Kuhlthau er preget av en viss optimisme siden en del av usikkerheten forsvinner når de har valgt tema.

Alison Head og Michael Eisenberg opererer med en annen inndeling, men følgende beskrivelse av det de kaller «The need for big picture context» mener jeg kan sammenlignes med Kuhlthaus fase 1-3 (2009b, s. 10):

The need for big picture context - obtaining some background information on a topic - precedes any of the other contextual needs. Finding big picture context may indeed be part of what some students have called a “presearch stage”. Presearch is a time of thinking about and narrowing down a topic.

Head og Eisenbergs forskning har resultert i flere rapporter, og rapporten fra 2010 – *How college students evaluate and use information in the digital age* - sier det på følgende måte: «The sheer act of just getting started on research assignments and defining a research inquiry was overwhelming for students – more so than any of the subsequent steps in the research process» (Head & Eisenberg, 2010, s. 2). Og videre på s. 3: « Defining a topic (66%), narrowing it down (62%), and filtering through irrelevant results (61%) frequently hampered students in the sample, too».

Dette bekrefter altså Kuhlthau sine funn om at startfasen er vanskelig. Disse sitatene kan også karakterisere fase 4 Formulation, der det å utforme en spisset problemstilling er det sentrale. Dette hevder også Bodi (2002); hun sier at følgende tre elementer oppfattes som vanskeligst av studentene: «Choosing and narrowing topic; selecting a subject heading search method; and evaluating the merits of their sources, Web sites in particular» (Bodi, 2002, s. 109).

Ikke alle studenter opplever alle fasene hver gang de arbeider med informasjonssøking, og i mitt materiale ser det altså ut til at fase 1 og fase 2 går noe over i hverandre. Noen av mine

informanter forteller om strategier som kan tyde på fase 1 i forhold til Kuhlthaus informasjonssøkeprosess, nemlig Bjørnar som forteller om brainstorming, Ine og Siri som nevner diskusjoner med medstudenter og igjen Ine som nevner det å lese seg opp på bøker som hun har fra før, som en oppstarts-strategi. Dette kan tilsvare Kuhlthau sin observasjon av «browsing literature» som en typisk arbeidsstrategi for fase 1, studentene arbeider med å relatere problemet til tidligere erfaring og personlig kunnskap, jfr. også Solveig sin oppstartsmetode som var å bruke det hun hadde av egen, tidligere opparbeidet kunnskap før hun begynner å trekke inn litteratur. Jeg mener altså at min studie bekrefter Kuhlthau sin observasjon av søkeatferd og følelser/opplevelser i fase 1 – fase 2.

Fase 3 Utforsking oppleves iflg. Kuhlthau ofte som vanskelig og dreier seg om å undersøke informasjon knyttet til sitt tema for å utvide personlig forståelse og formulere et fokus (Kuhlthau, 2004, s. 47). I min studie ser vi dette når studentene er midt oppe i det mest intense arbeidet med å finne gode artikler; Ine opplever det problematisk å bruke operatører i databasene, Siri strever med å finne fagfelleverderte artikler, Bjørnar finner ikke noe med de søkeordene han bruker – de opplever problemer med å gjøre om det de ønsker, til søk som gir fruktbare treff i søkesystemene. Når Siri opplever det jeg har kalt «information overload» i forhold til å skrelle vekk litteratur fordi hun har funnet for mye, så tar jeg også det som et uttrykk for at hun befinner seg i fase 3. Hvis man i informasjonssøkeprosessen møter på for masse informasjon, kan det skape problemer med at den nye informasjonen ikke samsvarer med allerede opparbeidet kunnskap. Også hennes fortelling om medstudenter som opplever det som et bidrag til økt usikkerhet når veileder kommer med mange litteraturtips, vil jeg si harmonerer med Carol Kuhlthau sin beskrivelse av fase 3. Det er også i denne fasen hun er når hun forteller at hun våknet opp etter en urolig natt av sin egen stemme som sier «Du er jo ikke fagfelleverdert engang!».

Fase 4 Fokusering kjennetegnes av at usikkerheten blir mindre etter hvert som studentene klarer å formulere et fokus. I min studie bekreftes dette direkte av Solveig som sier at etter at hun hadde funnet ut hvilken vinkling og hvilket perspektiv hun skulle ha, gikk alt mye lettere. Også Siri bekrefter Kuhlthau sin karakteristikkk av denne fasen. Kuhlthau understreker hvor viktig det er å ta seg tid til å arbeide med å formulere et fokus, som innebærer å fortolke informasjonen og gjennomgå den konstruksjonsprosessen det er å formulere et eget perspektiv ut fra den informasjonen man har samlet (Kuhlthau, 2008, s. 69).

Karakteristisk for fase 4 kan også et slags gjennombrudd i informasjonssøkingen være. Carol Kuhlthau (1991, s. 367) beskriver «formulation» som «the turning point, when feelings of uncertainty diminish and confidence increase». Jeg opplever Siri sin beskrivelse av hvordan en bibliotekar gav henne et tips om å gå over til å søke med bokmålstermer som et slikt gjennombrudd. Her var det altså i form av en bibliotekar som gikk inn i situasjonen hennes. Siri sier at biblioteket har brakt henne videre flere ganger, tolket trefflister, tolket og vurdert artikler.

Fase 5 Informasjonsinnhenting karakteriseres av tilfredshet når man klarer å samle informasjon som harmonerer med sin egen problemstilling. Informantene i min studie ser alle ut til å være gjennom denne fasen.

Den siste fasen, Avsluttende søk, opplever informantene i min studie på noe ulike måter, de har ulike grunner for å avslutte sin søking. Ine avslutter når veileder gjør henne trygg på at hun har nok, mens Siri stoler på sin egen vurdering, og det gjør også Solveig.

Med forbehold om mitt vesle utvalg vil jeg hevde at flere av mine informanter går gjennom informasjonssøkeprosessen noenlunde på samme måten som Carol Kuhlthau beskriver den. Eksempler kan være Bjørnar som sier om selve undervisningsårene at han samlet trådene til slutt, eller Siri som reflekterer rundt at hun mot slutten av arbeidet med oppgaven har mye bedre innsikt for eksempel i ulike kildetyper enn hun hadde da hun begynte arbeidet.

Carol Kuhlthau har et stort fokus på at usikkerhet opptrer spesielt i særskilte faser av prosessen og har klare anbefalinger i forhold til hvilke konsekvenser det bør ha for bibliotekenes undervisnings- og veiledningsrolle. Jeg kommer tilbake til dette i 5.3 nedenfor.

5.1.4 Ulikheter mellom fagdisipliner

Det er gjort mange studier av hvordan informasjonssøking skjer ulikt i forskjellige miljøer knyttet til f.eks. profesjon, jfr. avsnitt 2.6 om fagspesifikk informasjonskompetanse. Det ville vært interessant å analysere dette også innenfor egen organisasjon, å finne ut om studentene ved Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie har en vesentlig annerledes informasjonssøkeatferd enn studentene ved Institutt for økonomi og administrasjon. Jeg ser imidlertid at mitt datamateriale ikke er stort nok til å kunne trekke noen slutninger om dette.

Imidlertid gir mine data absolutt et inntrykk av at veileder/faglærer spiller en avgjørende rolle for hvilken vekt studentene legger på å vurdere kilder og på å prøve å basere sine oppgaver på

forskning, jfr. 5.4 nedenfor. Idrettsstudentene har fokus på dette allerede gjennom undervisning tidlig i bachelorløpet, mens studentene ved Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie får undervisning i dette og klare retningslinjer om å basere oppgaven sin på forskning helt i starten av arbeidet med bacheloroppgaven. Følgende er hentet fra beskrivelsen av læringsutbytte i studieplanen for bacheloroppgaven ved dette instituttet (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2013, 26. april):

- beherske god kjeldebruk
- gjennom søking i forskingsdatabasar kunne finne fram til ulike informasjonskjelder og ha eit kritisk syn på bruken av desse kjeldene.

Ut over selve studieplanen har instituttet et eget informasjonshefte for bacheloroppgaven (Risøy, 2013), som over 20 sider beskriver krav til en god bacheloroppgave og beskriver hele oppgaveprosessen. Denne prosessen inkluderer et seminar der studentene på forhånd skal levere en tekst med en oversikt over den forskningen som er sentral for det temaet de skriver om. Oversikten skal vise til minst to relevante norske/nordiske artikler/studier og minst to engelskspråklige artikler/studier. Dette skal være en oversikt over sentral forskning på temaet, og artiklene skal derfor være fagfellevurdert.

Tilsvarende hefte for studentene ved Institutt for økonomi og administrasjon (Høgheim, 2012) er på tre sider. Heftet nevner kjennskap til faglitteratur på det aktuelle fagområdet som et krav til en god bacheloroppgave, og emnebeskrivelsen i studieplanen har med som beskrivelse av læringsutbytte at studentene skal finne nyere forskings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2013, 18. februar). Imidlertid er det ingen føringer i forhold til nivå på kildene, og det er ingen krav til studentene om å trekke inn vitenskapelige artikler verken ved seminarer eller i oppgaven. Dette blir også bekreftet av intervjuet med faglæreren fra dette instituttet. Det er heller ingen tradisjon for at studentene får undervisning om dette.

Dette kan tyde på at litteratursøking og kildebruk er påvirket av de fagfellesskapene studentene skal ut i, her representert ved de kravene som emneansvarlige faglærere ved høgskolen stiller. Studentene fra Institutt for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie er opptatt av fagfellevurderte artikler fordi dette er lagt vekt på i studiet deres. Det samme gjelder Institutt for idrettsvitenskap. Institutt for økonomi og administrasjon derimot har ikke slike krav nedfelt. Ut fra mitt lille utvalg kan det se ut som studentene velger å følge kravene fra institutt og faglærer; ingen av studentene har kunnskap og bevissthet innenfor dette feltet når

de starter arbeidet med oppgaven, men opparbeider seg dette utover i prosessen i tråd med de kravene de blir presentert for. Sett i sammenheng med Davis sin forskning om at det er de føringene lærerne legger, som er avgjørende for hvilke kilder studentene bruker (Davis, 2003), så er dette absolutt noe det kunne være interessant å se nærmere på. Disse inntrykkene av at informasjonssøking foregår ulikt innenfor de forskjellige fagområdene, samsvarer med forskning jeg har presentert i 2.6, for eksempel (Limberg et al., 2009; Pilerot, 2007; Tuominen et al., 2005; Woolwine, 2010). Vi så også i avsnitt 2.3 at Vakkari sin studie er med på å konstituere læring og informasjonskompetanse som kontekstuelle og domenespesifikke fenomener (Vakkari, 2001).

5.2 Hvordan velger og vurderer studentene sine kilder?

Dette underavsnittet dreier seg om det kildekritiske aspektet ved bruk av litteratur i akademiske oppgaver. Hvilke vurderinger gjøres underveis når studentene velger kilder og hvordan er disse vurderingene blitt formet?

Litteraturgjennomgangen i kapittel 2 viste at unge studenter i dag forventer å finne informasjon raskt, og at de ofte bruker den informasjonen de finner først, uten å bruke mye tid på en kritisk vurdering (Denison & Montgomery, 2012; Kuhlthau et al., 2008). Samtidig har vi Kvalifikasjonsrammeverket, som stiller krav om at norske studenter skal lære å vurdere litteratur og kilder kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Denison og Montgomery (2012) sier noe om at studentene velger kilder ut fra «ease of use». Jeg har i mitt datamateriale operert med en kategori jeg har kalt «Minste motstands vei». I denne kategorien har jeg kodet utsagn som peker i samme retning som jeg tolker begrepet «ease of use». Begrepet «satisficing» har vi sett har vært brukt av mange (Agosto, 2002a; Griffiths & Brophy, 2005; Head & Eisenberg, 2009a; Warwick et al., 2009), og lignende begreper hos Pors og Pharo (Pharo, 2008; Pors, 1995). Jeg har en god del utsagn kodet i denne kategorien. Eksempler kan være når Bjørnar uttaler at han velger ikke å bruke NORART fordi denne basen ikke inneholder fulltekst av artiklene direkte, Øyvind som er veldig glad for forelesningsmateriale utdelt direkte fra faglærer så han slipper å gå gjennom pensumboka i mikroøkonomi en gang til, Ine som bruker ordet «pes» om å lære seg søketeknikk i de ulike databasene og som sier direkte at de prøver å finne det som er lettest mulig for dem der og da, eller Bjørnar som setter opp referanser til litteratur han har brukt,

ved å sette opp referansen slik andre har gjort og regner med at det er riktig. Jeg mener altså at mine funn er med på å bekrefte denne litteraturen. Head og Eisenberg (2009b) uttrykker det slik på s. 20-21:

All in all, the librarian approach is one based by thoroughness, while the student approach is based on efficiency. To that end, librarians suggest using scholarly resources, while many students in our study used a wide range of resources that deliver an abundance of results early on, whether they are scholarly, or not. As a whole, the findings suggest that students in our sample favored sources for their brevity, consensus, and currency over other qualities and less so, for their scholarly authority.

Carol Kuhlthau (2004) hevder at studenter først tar i bruk de kildene de kjenner fra før. Dette samsvarer med funn hos Head og Eisenberg (2009b, s. 3): «Nearly all of the students in our sample had developed an information-seeking strategy reliant on a small set of common information sources—close at hand, tried and true». Griffiths og Brophy (2005) sier at studentenes bruk av akademiske ressurser er lav. Disse konklusjonene blir også støttet av mine funn. Informantene drar aktivt inn pensumlitteratur, med andre ord kilder de kjenner fra før, i sine oppgaver, og de bruker bøker og særlig norske bøker. Ine er den som bruker fagfelleverderte tidsskriftartikler, men for henne er dette blitt en kildetype hun er fortrolig med. Solveig har ingen artikler med i sin ferdige oppgave, hun har med norske bøker og enkelte nettsider. Bjørnar har én artikkel med, men denne er ikke fagfellevurdert. Siri har tre artikler, Øyvind ingen. Dette henger igjen sammen med det jeg skrev om i 5.1.4 om ulikheter mellom fagdisipliner. Ved de instituttene der det i løpet av studietiden blir lagt vekt på at studentene skal utvikle en forståelse av hva som kjennetegner ulike typer av publikasjoner og at det er viktig å bygge opp egen argumentasjon rundt vitenskapelige kilder, gjør studentene dette.

Når det gjelder valgene blant de treffene de får når de bruker Google, går det fram av 4.7.1 at både kompetansen og bevisstheten rundt dette er lav. I den grad det eksisterer bevisste vurderingskriterier, er det forfatter, forlag og utgivelsesår samt hvem som har referert publikasjonen, som er nevnt. Dette bekrefter resultater i andre studier (Gross & Latham, 2009; Pors, 2005; Taylor, 2012).

Vi ser imidlertid at studentenes bevissthet rundt valg av kilder utvikler seg i løpet av skrivefasen. Kan hende det støtter opp under synet på informasjonssøkeprosessen som en utviklingsprosess mot en større grad av innsikt. Samtidig kan det hovedsakelig være at det er

krav uttrykt i studieplaner og gjennom faglærerens undervisning som kommer til uttrykk. Eller kan det være at det er bibliotekets undervisning som påvirker studentenes atferd på dette området? Jeg vil nå gå over til å se på hvilken betydning høgskolebiblioteket har i studentenes arbeid med å skrive sin bachelor- eller masteroppgave.

5.3 Hvilken betydning har høgskolebiblioteket?

Hvilken rolle har høgskolebiblioteket og bibliotekaren for studenten? Hvordan opplever studenten bibliotekets undervisningstilbud og møtet med bibliotekarene i veiledningssituasjoner?

5.3.1 Bibliotekets undervisning

Bibliotekets undervisning bør være tilpasset den enkelte brukers situasjon, jfr. resonnementer rundt dette i 2.4 om læring, i 2.5 om informasjonskompetanse og i 2.7 om læringsutbytte og bibliotekundervisning. Tilpassing kan bety at det er viktig å komme inn på rette tidspunkt i forhold til at studentene har en reell oppgave de skal skrive, at nivået på undervisningen blir tilpasset den enkelte student, samt at innholdet blir tilpasset – hvilke databaser skal presenteres, hvilke kildetyper blir det snakket om, osv. Alle mine informanter har deltatt på bibliotekundervisning. Øyvind har hatt en tilpasset to-timers økt inkludert egentrening i søking under veiledning, mens de fire andre studentene har deltatt på et noe mer omfattende opplegg bestående av flere økter med oppfølging. Alle informantene gir uttrykk for at bibliotekundervisningen har gitt dem mye i form av økt kompetanse. Dette kan være med på å bekrefte nytten av tilpasset bibliotekundervisning sammenlignet med enkeltstående presentasjoner eller omvisninger løsrevet fra en faglig sammenheng.

Det finnes imidlertid studier som konkluderer med at studenter ikke får noe særlig utbytte av bibliotekundervisningen, bl.a. Warwick et al. (2009). Dette har jeg ikke, ut fra det vesle utvalget i min studie, belegg for å være enig i. På den annen side snakker Warwick et al. mest om hvilke typer ressurser studentene bruker i sine oppgaver og tar dette som et mål for hvilket utbytte studentene har hatt av bibliotekundervisningen. Flere av mine informanter uttrykte at bibliotekets undervisning kom for tidlig, andre at nivået kanskje var litt høyt i forhold til den situasjonen studentene befant seg i på det tidspunktet da undervisningen skjedde, flere uttrykte at undervisningen de får det første året, ikke har særlig effekt. Dette understreker poengene fra avsnittet over, at det er tilpassing som er viktig. Også uttalelser fra de to

veilederne understreker dette, jfr. Ørjan som mener at studentene ikke klarer å relatere bibliotekundervisningen til bruk i egen oppgave en måned eller to senere.

Også studien til Jason Martin (2008) gir nedslående resultater i forhold til hvorvidt bibliotekundervisningen gir noen effekt på typen kilder studentene bruker i sine arbeider. Dette står i kontrast til mine resultater, der biblioteket er sentralt plassert i studentenes arbeid med oppgaven. Studien til Martin skiller dessuten ikke mellom ulike typer av nettressurser; den tar ikke høyde for at studenter som har krysset av for at de bruker «internet resources», i virkeligheten har brukt f.eks. en open access vitenskapelig artikkel. Martin diskuterer også muligheten for at det er one-shot bibliographic instruction som er hovedårsaken til disse utfordringene, at et undervisningsopplegg bestående av flere leksjoner trolig vil kunne gi en helt annen effekt.

Øyvind sier at bibliotekundervisningen gjorde ham oppmerksom på ressurser han ikke tidligere visste om. Dette støtter Hurst og Leonard som sier: «This further exemplifies the fact that students can only use resources that they know about» (Hurst & Leonard, 2007, avsnittet "Results").

Head og Eisenberg (2010) og Sonia Bodi (2002) anbefaler at bibliotekundervisningen går vekk fra å være ressursorientert mot å være konsentrert om å gi studentene mer kompetanse i å gjennomføre forskningsprosessen. Bodi har konkrete forslag som innbefatter å lære studentene å stille spørsmål til sin egen prosess, som for eksempel på s. 112 «What are the parts of my topic?»; «What are the terms that are used, and what do they mean?» osv. Også Head og Eisenberg (2010) sier at bibliotekundervisning bør ha mer fokus på spørsmål rundt å utvikle en forskningsstrategi, av typen «How should you begin to frame your research assignment? What are good sources for presearching something you know nothing about?» osv. Kan hende er disse strategiene mer naturlige å trekke inn i individuell veiledning enn i større undervisningsopplegg. Jeg ser at mine informanter faktisk bruker bibliotekaren, mer om dette i 5.3.2.

Web tutorials

Gunn og Miree (2012) sier at web tutorials gir like godt læringsutbytte som undervisning gitt ansikt til ansikt. Også McClure et al. hevder dette (2011). Alle mine informanter uttrykker et svært positivt syn på web tutorials som en mulig kilde til læring og bygger på den måten opp under argumentene i disse studiene. Samtidig sier studentene at de selv aldri har brukt disse ressursene. De forklarer dette med at de er usikre på hvor filmene finnes, og på hvordan man

teknisk kommer inn på dem. For meg som ansatt i bibliotek tjenesten blir en naturlig tanke at dette er et område vi bør se nærmere på. Det kunne være interessant å se dette i sammenheng med veiledningsarbeidet som foregår i utlåns-/skrankeområdet; i hvor stor utstrekning blir disse undervisningsfilmene vist til i dialoger med studentene her? Web tutorials kan brukes som et ledd i situert læring; studenten kan bruke filmen når det gir mening for ham selv, han kan kjøre den om igjen eller på sakte fart. I dette ligger en form for egenaktivitet, og fleksibiliteten gjør at en slik film på en god måte vil kunne tilfredsstille ulike læringsstiler. Vishwanatham, Wilkins og Jevic sier (gjengitt i Edwards, (2000, s. 23)): «Individual web tutorials create a relaxing environment in which students can learn. Instead of feeling inadequate or ignorant, as people often do in group library instructional sessions, they can feel comfortable learning at their own pace». En mulig konsekvens for bibliotek tjenesten kan på sikt være en gevinst i form av innspart arbeidstid i bibliotekarenes undervisnings- og veiledningsarbeid.

5.3.2 Bibliotekaren som hjelper

Jeg har ovenfor sett på bibliotekets undervisningsaktivitet forstått som planlagte undervisningstimer som står oppført på studentenes timeplan. Undervisningen foregår for hele klasser eller for en del av en klasse og blir forsøkt lagt til et tidspunkt når studentene har en oppgave de arbeider med. Imidlertid er det en klar sammenheng mellom denne undervisningen og den veiledningen som foregår med enkeltstudenter eller grupper av studenter ellers. Studentene skiller trolig ikke skarpt mellom de ulike tjenestene som biblioteket tilbyr, men har en oppfatning om hvorvidt bibliotek tjenesten er nyttig eller ikke ut fra opplevelsen av tjenestetilbudet totalt sett. Det blir derfor svært viktig å se på hvordan den enkelte bibliotekar arbeider inn mot den enkelte students oppgaveprosess og hvordan dette oppleves av studentene.

I min kategori «Hjelpere» har jeg kodet utsagn om bibliotekarer, bibliotek, nettsider eller lærere/veiledere og evt. andre som studentene opplever har vært inne og bistått dem i prosessen. For Carol Kuhlthau er bibliotekaren som hjelper eller rådgiver eller mediator svært viktig. Kuhlthau er opptatt av å identifisere soner for intervensjon, altså områder der bibliotekaren med fordel kan komme inn og bistå studenten. Utenfor disse sonene har det derimot liten virkning å komme med hjelp. Enten vil hjelpen oppfattes som påtrengende, eller studenten vil av andre grunner ikke ta til seg hjelp, jfr. 2.2.1.

I Sundin, Limberg og Lundh sin studie (2008) fant forskerne at informasjonssøking ikke er meningssskapende for bachelorstudenter. Et slikt funn kan kanskje inspirere bibliotekarer til å bli mer aktive og bevisste i sin intervensjon når studentene arbeider med oppgaver. Vi har sett både i forskningen og i mitt datamateriale at det er behov for bibliotekaren som en rådgiver som kan fremme studentens meningssskaping og ha flere møtepunkter med studentene i løpet av prosessen. Slik kan bibliotekaren være med og redusere følelsen av usikkerhet og engstelse, slik Kuhlthau mener er viktig (2004), og vi snakker da om intervensjon på nivå 4 (Advisor).

Flere av mine informanter sier noe om at de ønsker et mer aktivt tilbud om veiledning også etter at den planlagte undervisningen har funnet sted. Undervisningen skjer hovedsakelig i starten av studentenes arbeid med oppgaven, det er da studentene iflg. Kuhlthau har det største behovet for hjelp. Ofte begynner man med entusiasme, jfr. mine studenter som gleder seg til å ta fatt på oppgaven, for så å oppleve følelser som usikkerhet og forvirring når de ikke får ønskede treff med en gang. Her ser vi igjen hvor viktig det er at bibliotekaren tar en aktiv rolle, tilbyr hjelp flere ganger og er spesielt oppmerksom tidlig i prosessen. Det er ikke vanskelig å tenke seg at en student som opplever usikkerhet, vil kunne ha problemer med å ta direkte kontakt med veiledningen i biblioteket fordi han ikke klarer å formulere sitt informasjonsbehov på en måte som han har erfaring for at informasjonssystemer krever. Det er derfor viktig at bibliotekaren selv er aktiv i sitt tilbud om veiledning.

Carol Kuhlthau konkluderer i sine studier med at studentene sjelden bruker bibliotekaren som en aktiv mediator (Kuhlthau, 2004), jfr. 2.2.1. Det hevder også Spievak og Hayes-Bohanan (2013). Head og Eisenberg (2010) rapporterer at for studentene i deres undersøkelse var bibliotekaren sjelden en man ba om hjelp hos (s. 8): «Students relied on librarians infrequently, if ever, whether they were conducting research for course work or for personal use». Følgende utsagn fra s. 16 står direkte i contrast til Siri sitt utsagn om bibliotekarene som hjelper henne å vurdere kilder: «Moreover, we found respondents, when they needed help, infrequently turned to librarians for advice or guidance when they were trying to determine the quality of sources for possible use on course assignments».

Informantene mine forteller om flere episoder der bibliotekaren fungerer som en hjelper. Som eksempel kan nevnes Siri som opplevde at det var en bibliotekar som fortalte henne at hun bør søke med bokmålstermer, noe som ble et gjennombrudd i hennes informasjonssøking. Hun opplevde også at bibliotekarene i veiledningssituasjonen flere ganger gikk inn i hennes

situasjon og førte henne videre; de hjalp henne med å vurdere trefflister og artikler. Jeg synes også det er et eksempel på god intervensjon når Siri forteller at bibliotekaren oppfattet at hun var svært stresset og dermed lite mottakelig for undervisning, og dermed prioriterte å sette seg ned sammen med henne for å søke. På den andre siden har jeg eksempler på det motsatte, et par av informantene fortalte at de opplever bibliotekarene som travle, og én informant opplevde at bibliotekaren manglet den rette kompetansen til å gi råd både i forbindelse med litteratursøking og referansehandling.

Også den planlagte bibliotekundervisningen vår kan sees på som en mulighet for intervensjon fra bibliotekaren. Dette bygger opp under viktigheten av at denne undervisningen kommer til rett tid. Spievak og Hayes-Bohanan (2013) har resultater som støtter Saunders (2003) i at tradisjonell bibliotekundervisning fører til flere referansespørsmål etterpå, at undervisningen gir mer sofistikerte studenter som stiller større krav til referansetjenesten. Min studie støtter også opp under dette; studentene lærer om begreper som fagfellevurdering og om ressurser som de ellers aldri hadde visst om, på den måten lærer de hva de kan spørre om. Solveig sine uttalelser om at biblioteket absolutt burde reklamere mer aktivt for sine tjenester både tidligere i studiet og direkte tilby hjelp til den enkelte enda mer aktivt i forbindelse med bacheloroppgaven, føyer seg også inn i rekken av utsagn som støtter opp under viktigheten av å være til stede på rette tidspunkt i studentenes oppgaveprosess. Solveig var også den som sa at tidligere tipset bibliotekarene lånerne om andre bøker mens de foretok den manuelle utlånstransaksjonen. Dette var et veiledningspunkt som forsvant da bibliotekertjenesten i HiSF innførte automatisert utlån, og slike uttalelser kan tyde på at slike veiledningspunkter bør erstattes av andre.

Denise Agosto (2002a) fant at ungdommer opplever at bruk av internett i skolearbeidet ofte fører til «information overload». Agosto ser dette opp mot Kuhlthau sin forskning og mener at bibliotekaren sin rolle som hjelper også bør omfatte å hjelpe informasjonssøkere som opplever information overload og hjelp til å takle følelsen av utilfredsstillelse som det å opptre med «satisficing» i websøk ofte fører til. Hun sier at dette samsvarer med Carol Kuhlthau sin diskusjon om følelsesmessig usikkerhet og engstelse, som ofte er en del av informasjonssøkeprosessen. Agosto mener at rollen som hjelper er minst like viktig relatert til et internettunivers. Dette er i tråd med opplevelsen til Siri, som opplever bibliotekaren som en rådgiver i å vurdere trefflister og artikler.

Studenter uttrykker et behov for hjelp underveis i prosessen mot å skape mening ut fra sin informasjonssøking. En del litteratur hevder altså at bibliotekaren ofte ikke er den som studentene finner det naturlig å henvende seg til. Resultatene fra min studie samsvarer ikke helt med denne litteraturen, jeg har vist mange eksempler på at bibliotekaren i stor utstrekning har en rolle i retning av det Carol Kuhlthau kaller Advisor (nivå 4) eller til og med Counselor (nivå 5) (Kuhlthau, 2004, s. 115). Dersom bibliotekarene skal holde på en slik rolle, må vi sørge for å komme lenger enn til å organisere og lokalisere litteratur. Vi må være villige til å gå inn i studentenes problemstillinger over tid og tilby hjelp på en synlig måte.

Det er skrevet svært mye om dette temaet. Jeg synes Bodi beskriver sammenhengen mellom studentens læring, bibliotekets undervisning og bibliotekarens opptreden på en god måte her:

Librarians tend to teach a step-by-step, linear search strategy, but research, especially in an electronic environment, is interactive and circular. A coherent, flexible research model that can be adapted to various instructional sessions is necessary, but we need to be clear that one strategy does not fit all circumstances. Collaboration with faculty in the research process is essential for a more meaningful and coherent experience for students. To bridge the gap between what librarians teach and what students do, asking questions as part of research methodology has the potential to help undergraduates analyze, synthesize, and to evaluate their topic, their subject searching, and their sources (Bodi, 2002, s. 113).

5.4 Hvilken betydning har veilederen?

Ine har gjennom hele studieløpet blitt lært opp til at det er forskningsartikler som gjelder og følger dette kravet under hele prosessen. Øyvind får på et tidspunkt beskjed om å finne forskningsartikler og er opptatt av å etterleve dette. Senere får han beskjed fra veileder om at dette likevel ikke er så viktig, da går han vekk fra dette. Det kan synes som det ikke er hans egne vurderinger som styrer kildevalget, men veileders føringer. Når de tre studentene fra sosialarbeiderutdanningene er ute etter fagfelleverderte artikler, er det ikke fordi de selv opplever det som viktig, men fordi det er satt opp som et krav fra emneansvarlig; de opplevde det ikke som viktig i startfasen, men undervisning og veiledning har lært dem at det er viktig, jfr. 5.1.4. Bjørnar bruker fra første stund Idunn fordi emneansvarlig har anbefalt ham det. Dette er i tråd med Hurst og Leonard (2007) og Philip Davis (2003). Også Warwick et al. (2009) sier at deltakerne i deres studie var lite interesserte i å supplere med å lese tidsskrifter med mindre de blir tvunget til det av lærerne. Dette bygger opp under en omfangsrik litteratur

som sier at det viktigste er at bibliotekets undervisningsopplegg og tjenestetilbud for øvrig utvikles i nært samarbeid med faglærere og gjerne blir en integrert del av faglærernes undervisning (Li, 2012).

Det er ingen motsetning mellom veilederens rolle og bibliotekarens rolle. I mine intervjuer med faglærerne gir begge uttrykk for at de ser på biblioteket som et ledd i studentenes arbeid med oppgaven. Det viktige er at studenten får den hjelpen han trenger for å komme videre i sitt arbeid med å utvikle forståelse i forhold til eget læringsarbeid. I mitt materiale er det Ine som i størst grad gir uttrykk for at hun benytter seg av veilederen i forbindelse med informasjonssøking. Hun er veldig fornøyd med veiledningen og klarer seg stort sett uten hjelp fra bibliotekarene. Imidlertid har hun deltatt på flere økter med bibliotekundervisning gjennom studieløpet, og gir bibliotekaren gode skussmål. Vi kan derfor ikke utelukke at denne undervisningen har vært med på å bygge opp Ines kompetanse. Samtidig er det ting som tyder på at hun i stor grad bruker veilederen som mediator mer enn bibliotekaren. Uansett så viser litteraturen og min studie at studenter etterlyser intervensjon. Det er rimelig å tenke seg at bibliotekarer i høgskolesektoren bør være med og dekke deler av dette behovet.

5.5 Oppsummering

Ut fra analysen av materialet kan det synes som om informantene for en stor del opplever en informasjonssøkeprosess som ligner den Carol Kuhlthau beskriver. Studentenes opplevelse endrer seg i løpet av arbeidet med oppgaven, flere opplever fase 4 som et gjennombrudd. I forhold til informasjonskompetanse opplever studentene bibliotekbasene som vanskelige å bruke, og de bruker lite tid på kildevurdering. Bibliotekaren fungerer som en rådgiver på høyt nivå for enkelte av studentene, mens andre har opplevd ikke å få hjelp.

Disse konklusjonene er foretatt med alle de forbehold som jeg har gjort rede for i kapittel 3. Mulige feilkilder kan være et lite datautvalg, videre kan det dreie seg om mulige feiltolkninger av datamaterialet. Jeg kan ha tillagt enkelte utsagn mer vekt enn andre, eller jeg kan ha feiltolket noe. Min nærhet til forskningsobjektene kan også spille inn her, jfr. 3.1. Det kan også være at informantene av ulike grunner ikke har gitt uttrykk for sine egentlige opplevelser. Samtidig er faktorer som et rikt datamateriale, at intervjuene foregår mens studentene holder på med sine oppgaver og det faktum at resultatene for det meste underbygger annen forskning, med på å tilføre troverdighet.

6 Avslutning

Det er en todelt problemstilling jeg har søkt svar på i denne oppgaven. 1: Hvordan høgskolestudenter opplever å arbeide med oppgaveskriving og litteratursøking, og 2: Hvordan høgskolebiblioteket bidrar i denne prosessen. Etter å ha gjennomført denne intervjuundersøkelsen er jeg ikke i tvil om at biblioteket betyr noe for studentene i HiSF. Selv om studien er basert på et lite utvalg, er det faktum at jeg har intervjuet de fem studentene hele tre ganger i løpet av deres arbeid med å skrive en akademisk oppgave, med på å tilføre oppgaven troverdighet. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at det disse fem studentene opplever gjennom tre intervjuer i løpet av et halvt år med oppgaveskriving, sier en del om det å være student og jobbe alene med en større oppgave.

Høgskolebiblioteket med sine fysiske samlinger og med sitt databasetilbud er en viktig kilde til informasjon for disse studentene, i tillegg til nettsider, pensumlitteratur og annet materiale som de har fra før de starter arbeidet med sin bachelor- eller masteroppgave. Det har vært inspirerende å ha samtaler med informantene om dette. Jeg er spesielt glad for at jeg gjennomførte tre intervjuer med hver av studentene. Da intervjuene var ganske åpne, har vi i samtalen kommet inn på hele prosessen med å skrive oppgave. I min fremstilling har jeg prøvd å trekke ut det som har størst betydning for bibliotektjenesten og bibliotekaren og dennes relasjon til studenten.

Mitt materiale tyder på at bibliotekaren har en sentral rolle. Studentene forholder seg samtidig aktivt til signaler fra veileder. Dette samsvarer med forskning som sier at det som er viktig med bibliotekundervisning, er hele tiden å ha et tett samarbeid mellom faglærerne og bibliotekaren, for på den måten å få integrert undervisningen best mulig med faget. Arbeidet mitt blir slik sett et bidrag til den litteraturen som sier at integreringen i fagmiljøene er det viktigste. Så gjenstår det å få dette til i praksis. Trolig er det ingen metode eller oppskrift man kan bruke, det handler om å nærme seg fagmiljøene og gjøre en god jobb over tid. Imidlertid vil jeg hevde at mitt materiale bygger opp under den retningen som vår egen bibliotektjeneste, bibliotektjenesten ved HiSF, går i når det gjelder undervisningsarbeid. Materialet mitt understreker hvor viktig det er med tilrettelagte undervisningsopplegg og lett tilgjengelige veiledningstilbud både personlig og elektronisk. utfordringen framover blir kanskje at den situerte, tilpassede undervisningen og veiledningen krever et høyt ressursnivå.

I forhold til spørsmålet om hvordan studentene opplever oppgaveskriving og informasjonssøking, viser min studie at opplevelsene deres har en god del til felles med informasjonssøkeprosessen slik Carol Kuhlthau har beskrevet den. Prosessen oppleves ulikt i ulike stadier, og engstelse og usikkerhet som følge av ennå ikke etablert mening er til stede. Informantene mine skiller seg heller ikke spesielt ut fra Googlegenerasjonen slik jeg har beskrevet den i avsnitt 2.3; de er for en stor del kjappe i søk og vurdering, men synes det er vanskelig å søke i bibliotekdatabaser og tar gjerne imot hjelp både til litteratursøking, til å formulere fokus og til å vurdere kilder.

Det er i disse sonene for mulig intervensjon at biblioteket og bibliotekarene må finne sin rolle. Denne studien har vist at studentene absolutt ser på biblioteket med positive øyne og til dels opplever bibliotekaren som en mulig rådgiver og bidragsyter. Sett fra mitt ståsted som bibliotekar i en høyskole vil jeg si dette viser at bibliotek tjenesten er med og påvirker studentens opplevelse av arbeidet med å skrive bachelor- eller masteroppgave, det spiller en rolle for studenten enten biblioteket og bibliotekaren er til stede med sine tjenester eller ikke og hvordan disse tjenestene utføres. Jeg opplever at mitt tema for denne oppgaven er skjæringspunktet mellom studentenes læringsprosesser i forbindelse med større oppgaver og bibliotekets og bibliotekarens bidrag til denne læringen. Etter mitt syn er dette det viktigste arbeidsfeltet for bibliotekene i universitets- og høyskolesektoren. Det kunne være interessant ved en annen anledning og med et annet metodevalg gå dypere inn i problemstillingene forbundet med hvilket læringsutbytte studentene har av bibliotekets undervisning. Det kunne også være interessant å se mer på mulige sammenhenger mellom måten studenter nærmer seg informasjonssøking på og deres læringsutbytte i forhold til det temaet de jobber med.

7 Litteratur

- Agosto, D. E. (2002a). Bounded rationality and satisficing in young people's web-based decision making. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(1), 16-27. doi:10.1002/asi.10024
- Agosto, D. E. (2002b). A model of young people's decision-making in using the web. *Library & Information Science Research*, 24(4), 311-341. doi:10.1016/S0740-8188(02)00131-7
- American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. (1989). *Final report*. Hentet fra <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- The Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Hentet fra <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- Bates, M. J. (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *Online Review*, 13(5), 407-424.
- Bates, M. J. (2006). Fundamental forms of information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(8), 1033-1045. doi:10.1002/asi.20369
- Bodi, S. (2002). How do we bridge the gap between what we teach and what they do? Some thoughts on the place of questions in the process of research. *Journal of Academic Librarianship*, 28(3), 109-114.
- Chevillotte, S. (2009). Information Literacy. I *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (3. utg., s. 2421-2428). [Oxford?]: Taylor & Francis.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Davis, P. M. (2003). Effect of the web on undergraduate citation behavior: Guiding student scholarship in a networked age. *portal: Libraries and the Academy*, 3(1), 41-51.
- Denison, D. R. & Montgomery, D. (2012). Annoyance or delight? College students' perspectives on looking for information. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(6), 380-390. doi:10.1016/j.acalib.2012.08.007
- Digital kompetanse gjennom fleksibel læring: Informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving. (2007). *Søk & skriv for kursholdere: Bibliotekundervisning i høyere utdanning*. Hentet fra https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2205/SOS_kursholdere.pdf
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt.
- Edwards, R. G. (2000). Web tutorials for education students. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 18(2), 17-25. doi:10.1300/J103v18n02_02

- Griffiths, J. R. & Brophy, P. (2005). Student searching behavior and the web: Use of academic resources and Google. *Library Trends*, 53(4), 539-554.
- Gross, M. & Latham, D. (2009). Undergraduate perceptions of information literacy: Defining, attaining, and self-assessing skills. *College & Research Libraries*, 70, 336-350. Hentet fra <http://crl.acrl.org/content/70/4/336.full.pdf+html>
- Gunn, M. & Miree, C. E. (2012). Business information literacy teaching at different academic levels: An exploration of skills and implications for instructional design. *Journal of Information Literacy*, 6(1), 18-34. Hentet fra <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V6-I1-2012-2>
- Head, A. J. & Eisenberg, M. B. (2009a). *Finding context: What today's college students say about conducting research in the digital age*. Washington: Information school, University of Washington. Hentet fra http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_ProgressReport_2_2009.pdf
- Head, A. J. & Eisenberg, M. B. (2009b). *Lessons learned: How college students seek information in the digital age*. Washington: Information school, University of Washington. Hentet fra http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf
- Head, A. J. & Eisenberg, M. B. (2010). *Truth be told: How college students evaluate and use information in the digital age*. Washington: Information school, University of Washington. Hentet fra http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf
- Hurst, S. & Leonard, J. (2007). Garbage in, garbage out: The effect of library instruction on the quality of students' term papers. *Electronic journal of academic and special librarianship*, 8(1). Hentet fra http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v08n01/hurst_s01.htm
- Høgheim, S. (2012). *Reglar for KA692 bacheloroppgåve i økonomi og administrasjon og RE 694 bacheloroppgåve i reiseliv*. [Høgskulen i Sogn og Fjordane]. [Sogndal].
- Høgskulen i Sogn og Fjordane. (2012). *Om høgskulen*. Hentet 4. januar 2013 fra http://hisf.no/no/om_hoegskulen
- Høgskulen i Sogn og Fjordane. (2013, 18. februar). *KA 692 Bacheloroppgåve i økonomi og administrasjon*. Hentet 23. november 2013 fra <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/12544>
- Høgskulen i Sogn og Fjordane. (2013, 26. april). *BSV5-300 Bacheloroppgåve*. Hentet 23. november 2013 fra <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/12422>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-371.

- Kuhlthau, C. C. (1994). Students and the information search process: Zones of intervention for librarians. *Advances in librarianship*, 18, 57-72.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services* (2. utg.). Westport, Conn.: Libraries Unltd.
- Kuhlthau, C. C. (2008). From information to meaning: Confronting challenges of the twenty-first century. *Libri: International Journal of Libraries & Information Services*, 58(2), 66-73.
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J. & Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: Is the model still useful? *Information Research*, 13(4), paper 355. Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/13-4/paper355.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 13. oktober 2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk_kvalifikasjonsrammeverk.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Li, J. (2012). Serving as an educator: A Southern case in embedded librarianship. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 17(2), 133-152. doi:10.1080/08963568.2012.661198
- Limberg, L. (2005). Experiencing information seeking and learning: Research on patterns of variation. I T. D. Wilson, & E. Maceviciute (Red.), *Introducing information management: An information research reader* (s. 68-80). London: Facet.
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2010). Learning and information seeking. I M. J. Bates, & M. N. Maack (Red.), *Encyclopedia of library and information sciences* (3. utg., s. 3252-3262). [Oxford?]: Taylor & Francis.
- Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), 82-91.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)* (31). Borås: Valfrid. Hentet fra <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2400/1/Limberg.pdf>
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. I J. Hedman, & A. Lundh (Red.), *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (s. 36-65). Stockholm: Carlsson.
- Martin, J. (2008). The information seeking behavior of undergraduate education majors: Does library instruction play a role? *Evidence Based Library and Information Practice*, 3(4), 4-17. Hentet fra <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/1838>

- McClure, R., Cooke, R. & Carlin, A. (2011). The search for the Skunk Ape: Studying the impact of an online information literacy tutorial on student writing. *Journal of information literacy*, 5(2), 26-45. Hentet fra <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V5-I2-2011-2>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pharo, N. (2008). Småstegs søkeprosesser: Hvordan ”disjointed incrementalism” kan benyttes for å forstå informasjonssøkeatferd. *Dansk biblioteksforskning*, 4(2), 33-40. Hentet fra <http://www.danskbiblioteksforskning.dk/2008/nr2/pharo.pdf>
- Pilerot, O. (2007). *Skriva och referera: En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande* (Masteroppgave, Högskolan i Borås). Hentet fra <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2134/1/07-31.pdf>
- Pilerot, O. (2009). Högskolestudenters informationskompetens. I J. Hedman, & A. Lundh (Red.), *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (s. 108-132). Stockholm: Carlsson.
- Pors, N. O. (1995). *Studerende og biblioteker: En undersøgelse af studerendes biblioteksbenyttelse*. København: Bibliotekstjenesten.
- Pors, N. O. (2005). *Studerende, Google og biblioteker: En undersøgelse af 1694 studerendes brug af biblioteker og informationsressurser*. Hentet fra http://www.bs.dk/publikationer/andre/studerende/pdf/studerende_google_og_biblioteker.pdf
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Risøy, S. M. (2013). *Informasjonshefte BSV5-300 Bacheloroppgave*. [Høgskulen i Sogn og Fjordane]. [Sogndal].
- Rodriguez, D. (2011, 15. juni). Understanding library impacts on student learning [Blogginnlegg]. Hentet fra <http://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2011/understanding-library-impacts-on-student-learning/>
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., . . . Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290-310. doi:10.1108/00012530810887953
- Saunders, E. S. (2003). The effect of bibliographic instruction on the demand for reference services. *portal: Libraries and the Academy*, 3(1), 35-39.

- Savolainen, R. (2003). Informationssökning och informationsbehov. I I. Mäkinen, & K. Sandqvist (Red.), *Introduktion till informationsvetenskapen* (s. 69-102). [Tampere]: Tampere University Press.
- Schneider, M. V. & Thrige, S. (2011a). *Informationspraksis omkring den akademiske opgave* (Masteroppgave, Det informationsvidenskabelige akademi). Hentet fra http://pure.au.dk/portal/files/37061236/afhandling_f_rdig.pdf
- Schneider, M. V. & Thrige, S. (2011b). Studerendes informationspraksis omkring den akademiske opgave. *Dansk biblioteksforskning*, 7(2/3), 33-44. Hentet fra <http://www.danskbiblioteksforskning.dk/2011/nr2-3/Schneider.pdf>
- Sentio Research. (2010). *Den som søker finner: En kvalitativ undersøkelse om hvordan studenter og forskere søker informasjon og litteratur på internett*. Hentet fra http://www.ntnu.no/ub/dokumenter/Sentio_rap_2010.pdf
- Sharma, S. (2007). From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 127-135.
- Spievak, E. R. & Hayes-Bohanan, P. (2013). Just enough of a good thing: Indications of long-term efficacy in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(6), 488-499. doi:10.1016/j.acalib.2013.08.013
- Sundin, O., Limberg, L. & Lundh, A. (2008). Constructing librarians' information literacy expertise in the domain of nursing. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(1), 21-30. doi:10.1177/0961000607086618
- Talja, S., Tuominen, K. & Savolainen, R. (2005). "Isms" in information science: Constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*, 61(1), 79-101. doi:10.1108/00220410510578023
- Taylor, A. (2012). A study of the information search behaviour of the millennial generation. *Information Research: An International Electronic Journal*, 17(1). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/17-1/paper508.html>
- Thórsteinsdóttir, G. (2005). *The information seeking behaviour of distance students* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Valfrid.
- Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *The Library Quarterly*, 75(3), 329-345.
- Vakkari, P. (2001). A theory of the task-based information retrieval process: A summary and generalisation of a longitudinal study. *Journal of Documentation*, 57(1), 44-60. doi:10.1108/EUM0000000007075
- Wang, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference & User Services Quarterly*, 47(2), 149-158.
- Warwick, C., Rimmer, J., Blandford, A., Gow, J. & Buchanan, G. (2009). Cognitive economy and satisficing in information seeking: A longitudinal study of undergraduate information behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(12), 2402-2415. doi:10.1002/asi.21179

- Wersig, G. (2003). Information theory. I J. Feather, & P. Sturges (Red.), *International encyclopedia of information and library science* (2. utg.). London: Routledge.
- Whitmire, E. (2002). Disciplinary differences and undergraduates' information-seeking behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(8), 631-638. doi:10.1002/asi.10123
- Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of documentation*, 37(1), 3-15.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of documentation*, 55(3), 249-270. Hentet fra <http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.html>
- Wilson, T. D. (2002). The nonsense of knowledge management. *Information research*, 8(1). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/8-1/paper144.html>
- Woolwine, D. E. (2010). Generic versus discipline-specific skills. I A. Lloyd, & S. Talja (Red.), *Practising information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together* (s. 169-188). Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies.

8 Vedlegg

Oversikt over vedlegg:

- Vedlegg 1) Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 2) Samtykkeskjema student
- Vedlegg 3) Samtykkeskjema lærer
- Vedlegg 4) Intervjuguide student
- Vedlegg 5) Intervjuguide lærer



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Svanhild Aabø
Institutt for arkiv, bibliotek- og informasjonsfag
Høgskolen i Oslo og Akershus
Pilestredet 48
0167 OSLO

Vår dato: 09.01.2013

Vår ref:32500 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32500	<i>Høgskolebibliotekets rolle i studenters arbeid med bachelor-/ masteroppgave</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Svanhild Aabø</i>
Student	<i>Lise Vik-Haugen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Åsne Halskau

Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Vik-Haugen, Klokkesteinvegen 7, 6869 HAFSLO



Prosjektets formål er å undersøke hvordan studenter arbeider med oppgaveskriving og spesielt med informasjonssøking til en bachelor- eller masteroppgave med fokus på bibliotekets rolle. Utvalget består av 4 studenter ved Høgskulen og Sogn og Fjordane samt to faglærere/veiledere.

Det skal gjennomføres personlige intervju, jf. mottatt intervjuguide. Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data. Koblingsnøkkel oppbevares separat fra øvrig datamateriale.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 01.02.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Kjære student!

Sogndal, 04.12.12

Invitasjon til å delta i en studie om bibliotek tjenestens rolle i arbeidet med masteroppgaven.

Som en del av masterstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus holder jeg på med en masteroppgave der temaet er Høgskolebibliotekets rolle i arbeidet med en bachelor-/masteroppgave.

Jeg har et ønske om at biblioteket vårt skal gi god læringsstøtte til dere som studenter. Ved å delta i denne studien kan du bidra til at dine medstudenter får en bedre studiehverdag.

Jeg ønsker å intervju 4 studenter og håper at du vil være en av disse! Dersom du tar deg tid, vil du få en liten godtgjørelse i form av et gavekort på kr. 500,-.

Jeg ønsker å se på arbeidet med bachelor-/masteroppgaven som en prosess og se hvordan arbeidet med å utvikle problemstilling, søke etter litteratur, bruke denne litteraturen osv. evt. endrer seg i løpet av den fasen studentene jobber med oppgaven. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 4 studenter 3 ganger – helt i starten på arbeidet med oppgaven, midtveis og etter innlevering. Jeg regner med at det første intervjuet vil ta litt tid, kanskje en time, mens de to andre vil bli vesentlig kortere.

Jeg ønsker å bruke diktafon under intervjuene, men opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig sensurert, innen 1. februar 2014.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Har du spørsmål så kontakt meg gjerne på tlf. 90267768 eller e-post lise.vik-haugen@hisf.no

Du kan også kontakte min veileder Svanhild Aabø, Høgskolen i Oslo og Akershus, på telefonnummer 22452725.

Med vennlig hilsen

Lise Vik-Haugen

Høgskolen i Sogn og Fjordane, Biblioteket

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Til veiledere på bacheloroppgaven 2013.

Sogndal, 21.12.2012

Invitasjon til å delta i en studie om bibliotek tjenestens rolle i arbeidet med bacheloroppgaven.

Vil du være med og påvirke hvordan vi kan forbedre HiSF-bibliotekets tjenester overfor studentene?

Som en del av masterstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus holder jeg på med en masteroppgave der temaet er Høgskolebibliotekets rolle i arbeidet med en bachelor-/masteroppgave.

Jeg ønsker å intervju 4 studenter 3 ganger i løpet av deres skriveprosess for å se på hvordan deres informasjonssøkeprosess utvikler seg. Dette vil være min hovedkilde for opplysninger. Imidlertid ønsker jeg å supplere disse dataene med intervjuer med to veiledere. Intervjuet vil dreie seg om dine oppfatninger om din egen rolle som veileder, om studentenes kompetanse i oppgaveskriving og litteratursøking og om hva som er bibliotekets rolle i studentenes oppgaveprosess.

Jeg hadde satt stor pris på om du tok deg tid til å delta. Jeg regner med at intervjuet vil vare om lag tre kvarter, og jeg kan gjerne komme til ditt kontor. Du har selvsagt mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Innsamlede data vil da bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste .

Jeg kommer til å bruke diktafon under intervjuene. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og optakene slettes når oppgaven er ferdig sensurert, innen 1. februar 2014.

Har du spørsmål, kontakt meg gjerne på tlf. -6207 (internt), 90267768 eller e-post:

lise.vik-haugen@hisf.no

Du kan også kontakte min veileder Svanhild Aabø Høgskolen i Oslo og Akershus på telefonnummer 22452725.

Med vennlig hilsen

Lise Vik-Haugen

Høgskulen i Sogn og Fjordane, Biblioteket Sogndal

-6207

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Intervjuguide

Lise Vik-Haugen: Bibliotekets rolle i studentenes arbeid med bacheloroppgaven

Introduksjon *:

Informasjon om prosjektet, takke for at vedk. stiller opp, si noe om lydopptak, at alt vil bli slettet etter sensur av oppgaven, skrive under på samtykkeskjema.

* = gjennomføres hovedsakelig bare ved intervju nr. 1

Innledning, «oppvarming»	«Smalltalk», spørre hvordan det går....kaffe....
1. Bakgrunn *	<ul style="list-style-type: none"> a. Alder b. Bosted (alene, studentbustad tilknyttet HiSF sitt ip-nettverk...) c. Nåværende studium? d. Tidligere studier? e. Brukt bibliotek tidligere? Til skolearbeid og/eller privat?
2. Forventninger til hva biblioteket skal være for studentene flytte dette ned?? (etter 4 eller 6)	<p>Kan du si noe om hva slags forventninger du hadde til bibliotek tjenesten da du startet som student her?</p> <p>Underspm. som brukes kun hvis studenten ikke allerede har vært innom det:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Forventninger spesielt i forbindelse med hjelp til oppgaveskriving? b. Har disse forventningene har blitt innfridd eller ikke? Hvorfor/ikke? c. Har tankene dine rundt dette endret seg underveis i studiet / etter hvert som arbeidet med bach.oppgaven går fremover?
3. Arbeidet med oppgaven og litteratursøk:	<p>Kan du si noe om hvordan du starter det hele, velger tema, kommer i gang? Hvem hjelper til? Vanskelig å komme i gang? *</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hvor i prosessen er du nå? b. Problematisk å finne litteratur? c. Dine oppfatninger av og interesse for eget emne – endret seg noe utover i prosessen? d. Hvordan utvikler problemstillingen seg? Endres fokus etter hvert som du skriver og søker og finner informasjon?
- Oppgavestart *	
- Senere i prosessen	

	<p>e. Hvor omfattende er ditt litteraturbehov akkurat nå? (utdyp at litteratur» også kan være nettsider, statistikk,) Har det forandret seg underveis i prosessen?</p> <p>f. Hvordan blir du oppmerksom på relevant og nyttig litteratur? (veileder, medstudenter, mest pensumlitteratur?, via litteraturlister i kjent stoff, kolleger, sosiale nettverk (elektronisk eller ikke)), bibliotekhyller/-rom, via søking i databaser...)</p> <p>g. Hvor mye tid opplever du at det går til litteratursøk?</p> <p>h. Bruker du noen form for søkelogg?</p> <p>i. Har det skjedd at du finner litteratur underveis som ikke passer inn med det du kan fra før? Hva gjør du da?</p> <p>j. Kan du si noe om noe du har gjort/fått til underveis, som gav deg akkurat det du trengte? Eller som fikk deg til å endre fokus, finne nye søkeord, gav deg ny forståelse, følte at du kom noen skritt videre?</p> <p>k. Hva er det neste skrittet videre nå?</p> <p>l. Har du noen søk du skulle ha gjort? Kan jeg se på???</p>
<p>4. Bruk av biblioteket</p>	<p>Bruker du biblioteket på noen måte nå? Hva bruker du biblioteket til? Eksempel: - bøker på hylla - tidsskrift på hylla - sitte og jobbe - hjelp i skranken? - delta på undervisningsopplegg i litteratursøk? - søke etter litteratur - i Bibsys? tidsskriftbaser? Google? Google scholar?</p> <p>a. Venter du med å gå på biblioteket til du vet eksakt hva du skal se etter?</p> <p>b. Går du mange runder på biblioteket? Opplever du at du fikser det bra?</p>

<p>5. Informasjonskompetanse</p>	<p>Kan du si litt om hvilke verktøy du bruker for å søke fram litteratur, om du bruker noen av bibliotekets databaser (NB gi eksempler på disse!), og hvordan du opplever å bruke disse verktøyene/basene?</p> <p>a. Hvor fornøyd er du med det du har funnet?</p> <p>b. Har det hendt at du har gitt opp underveis? Hvorfor? Hva er vanskelig?</p> <p>c. Hvordan har du fått den søkekompetansen du har i dag? Har du deltatt på noen slags kurs som dette biblioteket eller andre bibliotek eller faglærere har hatt i litteratursøk? Kan du si noe i forhold til om det var nyttig eller ikke?</p> <p>d. Hvordan vurderer du nytten av elektroniske søkehjelpsvideoer kontra undervisning i datalab? Visste du at vi har slike? På hvilken måte ble du klar over det? (vevsidene, andre studenter, bibliotekundervisning, faglærer, bibliotekar....)</p> <p>e. Hva har du mest/minst utbytte av i undervisningen? (å øve selv, å høre på, å se på,), hvilke ressurser hadde du mest utbytte av seinere (Ask, Ordnett...)</p> <p>f. Hvordan avgjør du om en kilde du har funnet, er passende for din oppgave eller ikke? (kildekritikk.... «TONE»....)</p> <p>g. Bruker du mest bøker, eller også tidsskriftartikler,....?</p>
<p>6. Hjelpenes rolle ndg. å finne litteratur, input til oppgaven, litteraturliste....</p>	<p>Kan du beskrive hva du gjør for å få hjelp med oppgaven? (finne litteratur, hjelpe med metode, oppsett, litteratursøk....)</p> <p>a. Har du noen gang spurt direkte om hjelp på biblioteket?</p> <p>b. Hvis ja – til hva? Hvordan opplever du den hjelpen du får?</p> <p>c. Hvis nei – hvorfor ikke? (lett å bruke selvbetjente tjenester, får det jeg trenger fra andre, opplever bibliotekarene som lite imøtekommende, bibliotekarene kan for lite om ditt fag,....)</p> <p>d. Opplever du at det er lett å be om hjelp på biblioteket?</p> <p>e. Er det tjenester eller kompetanse eller annet som du savner i biblioteket? Noe det burde vært mer av? (web tutorials, kurs i referanseverktøy som Endnote, arbeidsplasser, flere eks. av populære bøker, annen kompetanse i skranken, er det lett nok å få tak i bibliotekar....)</p>

<p>7. Faglærers / veileders rolle og krav til studentenes informasjonskompetanse</p>	<p>Hvordan vil du beskrive faglærer/veileder sin rolle når det gjelder oppgaven din, særlig knyttet til dette med å søke og referere litteratur?</p> <p>a. Opplever du at faglærer/veileder forventer at du selv finner litteratur til oppgaven din?</p> <p>b. Opplever du at faglærere eller veileder stiller krav i forhold til hvilken type kilder du skal/bør bruke i oppgaven din – blir det for eksempel stilt spesielle krav om bruk av vitenskapelige artikler? Er det greit at dere refererer nettsider? Hva med Wikipedia? (Kildekritikk!)</p> <p>c. Har du opplevd at faglærere eller veileder sier noe om bibliotektenesta? Hva og i hvilke situasjoner?</p> <p>d. Krav ndg. de formelle sidene av litteraturlista di? (stil?)</p> <p>e. Krav om redegjørelse for litteratursøking i oppgaven? Formelt nedfelt eller kun muntlig formidlet?</p> <p>f. Opplever du at faglæreres krav ift. litteratursøking, sitering, litteraturlister, kildekritikk, oppgaveskriving generelt.....matcher det nivået du var på da du startet på oppgaven? Evt. kan du si noe mer om der du opplever mangel på samsvar?</p> <p>g. Evt. har du noen tanker om hvordan din kompetanse innen dette har utviklet seg de 3 årene du har vært student ved HiSF? Har biblioteket vært en del av denne utviklingen?</p>
---	--

Intervjuguide

Lise Vik-Haugen: Bibliotekets rolle i studentenes arbeid med bacheloroppgaven

Introduksjon:

Informasjon om prosjektet, takke for at vedk. stiller opp, si noe om lydopptak, at alt vil bli slettet etter sensur av oppgaven, skrive under på samtykkeskjema.

<p>1. Forventninger til hva biblioteket skal være for studentene i forbindelse med oppgaveskriving</p>	<p>Kan du si noe om hva du tenker er biblioteket sin rolle overfor studentene i deres arbeid med bachelor-/masteroppgaven?</p> <p>Evt. underpunkt/huskeliste:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hjelp med litteratursøk? b. Skaffe til veie litteraturen? c. Undervise i litteratursøk? d. Hjelp med litteraturlister? e. Sted å være? Hjelp med IT?
<p>2. Faglærers / veileders rolle og krav til studentenes informasjonskompetanse</p>	<p>Kan du si noe om din egen rolle som veileder særlig i forhold til det som dreier seg om bruk av litteratur til oppgaven?</p> <p>Evt. underpunkt/huskeliste:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Gir du konkrete litteraturtips? b. Krav til formelle trekk, litteraturliste, stil? På hvilken måte blir disse kravene formidlet til studentene? c. Spesielle krav til type kilder på litteraturlista? Hva med nettsider? (kildekritikk) Hvordan blir kravene formidlet? d. Nevner du noen gang biblioteket når du har undervisning eller veiledning? På hvilken måte?
<p>3. Oppfatninger om studentenes informasjonskompetanse</p>	<p>Hvordan opplever du studentenes kompetanse når det gjelder å finne litteratur selvstendig, bruke denne i oppgaven og sitere og referere den?</p>

	<p>Evt. underpunkt/huskeliste:</p> <p>a. Opplever du at studentene har kunnskaper om ulike kildetyper f.eks. når det gjelder vitenskapelighet og er bevisste på dette i egen oppgave?</p> <p>b. Hvis ikke – hva mangler?</p> <p>c. Er de gode nok til å søke fram litteratur selvstendig?</p> <p>d. Gode nok til å sitere og referere?</p> <p>- jfr. Kvalifikasjonsrammeverket??</p> <p>e. Hva tenker du om hvor de har fått den kompetansen de har? Har HiSF gjort nok for å utvikle kompetansen? Kan du si noe om hvorvidt det skjer en utvikling av denne kompetansen fra første året og fram til de skal skrive bachelor?</p> <p>f. Hva tenker du om bibliotekets rolle ndg. å utvikle denne kompetansen? Noe som bør endres?</p>
--	---