

Ingvill Dahl

Jeg fant, jeg fant! – men hva fant jeg?

- en dokumentasjonsvitenskapelig analyse av
studenters oppfatninger av kildekritikk



Hovedfagsoppgave i dokumentasjonsvitenskap

Institutt for kultur og litteratur

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2007

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	6
2 Tema og problemstilling	7
2.1 Formål	9
2.2 Leseveiledning	10
3 Kunnskapsstatus	13
4 Definisjon av begrepet kilde og kildekritikk	17
5 Faglig og teoretisk tilnærming	21
5.1 Dokumentasjonsvitenskapens teoretiske grunnlag og begrepsapparat	21
5.2 Om kritikk av informasjonskompetanse	22
5.3 Fra informasjonskompetanse til dokumentasjonskompetanse ?	24
5.4 Læringsteori og litteratursøking	28
6 Metode	32
7 Datainnsamlingen	36
7.1 Utarbeidelsen av spørreskjemaet og refleksjonsnotatene	37
7.2 Presentasjon av de tre utvalgene	38
7.3 Vurdering av svarprosent	39
7.4 Vurdering av frafall	40
7.5 Oppsummering	43
8 Presentasjon av data og drøfting av disse	45
8.1 Hvilke svar fikk jeg i spørreundersøkelsen?	45
8.1.1 Personlige opplysninger	45
8.1.2 På leting etter informasjon	49
8.1.3 Studentenes egne definisjoner og forklaringer på begrepet kildekritikk	62
8.1.4 Hvordan finner studentene ut om de kan bruke stoff eller ikke?	66
8.1.5 Kvalitetsforskjeller mellom bibliotek, internett eller andre steder?	71
8.1.6 Tiltro til ulike utgivere	76
8.1.7 Hvilke dokumentformer velges til en oppgave om temaet personvern?	85
8.2 Hvilke svar gir refleksjonsnotatene?	95
8.2.1 Hvor lette studentene etter stoff?	96
8.2.2 Hvorfor valgte de det de gjorde og hva valgte de bort?	100
9 Oppsummering	102
10 Konklusjon	107
11 Litteraturliste	111
12 Vedlegg (cd-plate)	114

Forord

Denne oppgaven er et resultat av en lang studietid som nå endelig er ved veis ende. Det har vært både lærerikt og krevende, spesielt det siste halve året.

Jeg vil takke min veileder Roswitha Skare for raske og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen. Uten dette tror jeg ikke jeg hadde kommet i mål med mitt arbeid.

Jeg vil også takke mine gode kolleger og min arbeidsgiver som har gitt meg mulighet til å kombinere jobben med studier.

Til slutt en stor takk til min familie som i perioder har måttet forholde seg til en kone og mor som ikke har vært helt til stede i hverdagen. Dere har likevel oppmuntret meg til å stå på og bli ferdig. Dette har inspirert meg og nå er jobben endelig gjort.

Sandnessjøen mai 2007

Ingvill Dahl

1 Innledning

Som bibliotekar har jeg gjennom snart 20 år arbeidet med å hjelpe mennesker som er på jakt etter noe *om* noe. Disse menneskene har vært skolelever, studenter, politikere, asylsøkere, pensjonister, saksbehandlere, lærere og sikkert også mye annet. Felles for dem alle har vært at de har følt et behov for å finne informasjon som forhåpentligvis skulle hjelpe dem til å løse en gitt problemstilling.

Informasjonskompetanse, som er den mest vanlige norske oversettelsen av det engelske *information literacy*, har gjennom de siste 30 årene vært anvendt som begrep om prosessen rundt det å lete etter, finne, vurdere og bruke informasjon. Ideen oppstod i næringslivet, men det er innenfor biblioteksektoren begrepet informasjonskompetanse har utviklet seg og spesielt i bibliotekene i utdanningsinstitusjoner. Bibliotek verden over har lang tradisjon i å drive opplæring av sine brukere for at disse skal kunne dra mest mulig nytte av bibliotek tjenesten. I Norge aktualiserte skolereformene¹ gjennom 1990-tallet bibliotekenes rolle i utdanningssamfunnet. Nye undervisningsmetoder med større vekt på egenaktivitet og prosjektarbeid førte til mer fokus rundt elevers og studenters evne til å innhente informasjon og kunnskap fra andre kilder enn læreren og læreboka. I tillegg har den nye informasjonsteknologien ført til at også andre ferdigheter enn lesekyndighet blir sett på som viktige for allmenndannelsen som skolen skal bidra til. I den nye læreplanen Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006 stilles det krav om at elevene i grunnskolen og videregående opplæring etter fullført skolegang skal kunne beherske flere ferdigheter som inngår i informasjonskompetansen.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse en bit av informasjonskompetansen, nemlig den delen som dreier seg om å *vurdere* informasjon. Jeg vil se nærmere på begrepet kildekritikk og hvordan studenter forholder seg til dette. I dokumentasjonsvitenskapelig sammenheng mener jeg det er spesielt interessant å undersøke om dokumenters fysiske form og dokumentets sosiale og kulturelle kontekst har noe betydning for hvordan studenter vurderer dokumenter opp mot hverandre.

¹ R-94 og L-97

2 Tema og problemstilling

Informasjonskompetanse kan defineres på ulike måter og har også gjennom de siste 30 år endret innhold fra å være knyttet opp mot ferdigheter som var nødvendige i arbeidslivet til å bli ansett som en kompetanse som er nødvendig for at demokratiet skal fungere og for at læring skal kunne skje (Dahl 2003). Innenfor biblioteksektoren i dag er det American Library Associations definisjon fra 1989 som blir mest brukt og som er mest anerkjent

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. [...] Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.²

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på det som har med evaluering av informasjon å gjøre. Jeg er spesielt interessert i kildekritikk og som høgskolebibliotekar har jeg mye å gjøre med studenter som skriver ulike oppgaver som del av sitt studium. Temaet for oppgaven blir da kildekritikk i forbindelse med studenters oppgaveskriving.

Min yrkeserfaring har gitt meg erfaringer som gjør at jeg har noen ideer om hvordan studenter tenker - eller ikke tenker - om kildekritikk. Jeg tror at studenter ikke kan grunnleggende metoder for hvordan man vurderer kilder kritisk. Jeg tror også at studenter mener at dokumenter som finnes i et bibliotek er kvalitetsmessig gode dokumenter og at de derfor ikke behøver å være kildekritiske til dem. Jeg tror at studenter er mer kritiske til dokumenter de finner på internett enn dokumenter de finner i bibliotek. Jeg antar at studenter ikke har store kunnskaper om hvordan ulike dokumenter skapes/produseres og at de da heller ikke vet på hvilken måte man bør være

2 American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, 1989. Tilgang: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm#conclude>>. Lest 16.mars 2007

kritisk til dokumentet. Disse to forholdene har jeg imidlertid ikke tatt med i undersøkelsen min, men jeg gjør likevel noen refleksjoner rundt dette i diskusjonen rundt mine funn.

Hva studenter gjør rundt kildekritikk vil i stor utstrekning være avhengig av i hvor stor utstrekning studentene får lov til eller har anledning til eller ønsker å velge stoff selv til studiearbeidet sitt. Dette henger nøye sammen med hvilke undervisningsmetoder som brukes i studiet og hvordan faglærere opptrer og påvirker sine studenter. I min oppgave har jeg ikke gjort undersøkelser som gir meg mulighet til å koble slike forhold, men dette er noe som det ville vært interessant å se nærmere på senere. I presentasjonen av resultatene mine kommer jeg også inn på noe av dette gjennom mine drøftinger.

Denne oppgaven vil i stor grad dreie seg om å få noen svar på flere spørsmål som er interessante i forhold til studenter som skal evaluere kilder:

- Er studenter kildekritiske når de skriver oppgaver?
- Hva er det studenten gjør i forbindelse med kildekritikk?
- Hvilke vurderinger gjør de av kildene?
- Hva skjer hvis studentene får opplæring i hvordan man kan være kildekritiske?
- Hva vet studentene om hvordan ulike kilder skapes?
- Har dokumentets fysiske form betydning for hvordan dokumentets kvalitet oppfattes?
- Hvordan kan kildekritikk ”øves” og forbedres?

Den overordnede problemstillingen jeg søker å belyse i denne oppgaven er i hvilken grad og på hvilken måte studenter er kildekritiske når de skriver oppgaver. Spørsmålene ovenfor er svært vide og har hjulpet meg til å kunne sirkle meg inn mot en klart formulert problemstilling:

Hvilke momenter tas med når studenten vurderer et dokument kildekritisk?

I hvilken grad og på hvilken måte vurderes trykte og elektroniske dokumenter forskjellig av studenten?

Har dokumentets fysiske form betydning for hvordan dokumentet blir vurdert?

2.1 Formål

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg ofte fått spørsmål om hvorfor jeg har valgt akkurat dette temaet og denne problemstillingen. Først og fremst er det fordi jeg selv på begynnelsen av 1990-tallet, som historiestudent ved Universitetet i Tromsø, fikk en grunnleggende innføring i bruk av historiske kilder og hvordan man skal vurdere kildene kritisk. Dette gjorde at jeg i ettertid har vært særlig opptatt av kildekritikk både som privatperson og i mitt arbeidsliv. Men i tillegg til denne private begrunnelsen finnes det også faglige begrunnelser for mitt valg av tema og problemstilling, både vitenskapelig og samfunnsmessig.

Dokumentasjonsvitenskapen er et nytt forskningsfelt i Norge og det er behov for å belyse feltet gjennom blant annet flere hovedoppgaver. I oppgaven min har jeg et fokus på dokumentasjonsvitenskapens grunntese om at innhold ikke eksisterer uten dokumenter og at dokumentasjon kan være det mest passende konseptet å bruke i arbeidet med å belyse de sosiale, kulturelle og fysiske aspekter av bibliotekarens yrkesutøvelse (Lund 2004, ss. 94-95). Dette kan også sammenfattes til at innhold ikke eksisterer uten form.

Jeg vil i oppgaven søke å finne svar på om dokumentets fysiske form har betydning for hvordan dokumentet blir vurdert av studenter i forbindelse med oppgaveskriving. På denne måten vil oppgaven min forhåpentligvis være til hjelp for senere studenter, spesielt som eksempel på en diskusjon om grunnleggende dokumentanalyse.

Det er gjennomført store reformer og endringer i utdanningssystemet i Norge de siste ti årene. Kunnskapsløftet er innført for å øke kvaliteten i grunnskolen og videregående opplæring. Målet er at alle elever skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner og til å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i

kunnskapssamfunnet.³ Kvalitetsreformen er gjennomført for å bedre kvaliteten på høyere utdanning og forskning, øke intensiteten på utdanningen og øke internasjonaliseringen.⁴ Kompetansereformen (også omtalt som etter- og videreutdanningsreformen) har som målsetting å gi den enkelte voksne bedre muligheter for opplæring og kompetanseheving. Reformen er basert på samfunnets, arbeidslivets og individets behov for kompetanse. Den omfatter alle voksne, bygger på en bred kunnskapsforståelse og har et langsiktig perspektiv.⁵ I samme periode er det også kommet handlingsplaner på flere ulike områder, blant annet for stimulering av leselyst og leseferdighet⁶ og et eget program for digital kompetanse.⁷

I takt med alle disse endringene har også den norske lærerutdanningen gjennomgått flere reformer. Dokumentene som følger av alle disse reformene og endringen har alle det til felles at det nevnes ofte begreper som har tilknytning til informasjonskompetanse generelt og kildekritikk spesielt. Ferdigheter knyttet til informasjonskompetanse og kildekritikk er dermed ansett som viktige i dagens norske samfunn og derfor har oppgaven min også en aktuell samfunnsmessig begrunnelse.

2.2 Leseveiledning

Oppgaven er inndelt med innledning i kapittel 1 og jeg gjør rede for tema og problemstilling i kapittel 2.

I kapittel 3 gjør jeg rede for kunnskapsstatusen på det området jeg skriver om. Jeg ser på litteraturen som finnes og vise hvordan jeg har vurdert hvilke titler som passer i min

³ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet.html?id=1411> Lest 16.mars 2007

⁴ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kvalitetsreformen.html?id=1416> Lest 16.mars 2007

⁵ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Utdanning_og_kompetanse/Kompetansereformen.html?id=213306 Lest 16.mars 2007

⁶ <http://skolenettet.no/upload/Moduler/gi%20rom%20for%20lesing/GRFL%20Strategiplan.pdf> Lest 16.mars 2007

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Videregaende-opplaring/Satsingsomrader/Program-for-digital-kompetanse-.html?id=435158> Lest 16.mars 2007

oppgave. Jeg vil også gjøre rede for hva som er gjort av undersøkelser tidligere og hvordan min egen undersøkelse plasserer seg inn i dette bildet.

I kapittel 4 definerer jeg de begrepene som er mest sentrale i oppgaven.

I kapittel 5 klargjør mitt faglige og teoretiske utgangspunkt for arbeidet. Jeg gjør rede for den dokumentasjonsvitenskapelige teorien og gjør en kritisk analyse av begrepet informasjonskompetanse. Deretter ser jeg på aktuelle teorier om læring og litteratursøking.

I kapittel 6 presenterer jeg de metodene jeg har brukt i analysen av innsamlede data. Jeg redegjør også for den modellen jeg har valgt for å analysere studentenes søkeatferd.

I kapittel 7 redegjør jeg for hvordan datainnsamlingen har foregått, presenterer utvalgene mine og vurderer svarprosent og frafall.

I kapittel 8 gir jeg en grundig presentasjon av dataene som er samlet inn. Jeg analyserer resultatene og drøfter funnene. Jeg diskuterer kvaliteten på de dataene som er samlet inn før jeg i kap. 7.3 og 7.4 presenterer svarene fra henholdsvis spørreundersøkelsen og refleksjonsnotatene. Hvert av underkapitlene blir avsluttet med en oppsummering.

I kapittel 9 gjør jeg en samlet oppsummering av mine funn med utgangspunkt i de hypotesene jeg har redegjort for i innledningen og i de konkrete problemstillingene som er beskrevet i kapittel 2.

I kapittel 10 ser jeg på hvilke konklusjoner som kan trekkes ut av det arbeidet jeg har gjort. Jeg peker på områder i vår praktiske bibliotekhverdag som vi bør vurdere å tenke litt nytt om og jeg kommer med et forslag til en modell for en utvidet brukeropplæring i utdanningsbibliotek.

Kapittel 11 er litteraturlisten.

I kapittel 12 ligger alle vedlegg til oppgaven på en cd. Dette dreier seg om kopi av skjermbilder fra studentenes elektroniske klasserom, kopi av skjermbildene av den elektroniske spørreundersøkelsen samt en utskrift av alle svar fra hver enkelt student. Til slutt er også alle refleksjonsnotatene tatt med i sin helhet.

3 Kunnskapsstatus

Alle studenter som skal skrive oppgaver starter gjerne først med å finne ut hva som er skrevet om samme temaet før. Jeg har gjort søk i bibliotekatalogene og i søkemotoren Google, jeg har lest bøker og artikler og merket meg interessante referanser som jeg har sett nærmere på. I det videre presenterer jeg min søken etter litteratur etter prinsippet fra det generelle til det spesielle – fra overordnet tema og ned til konkret problemstilling.

Utgangspunktet ligger i informasjonskompetanse og her er det Carol Kuhlthau og hennes prosessorienterte tilnærming jeg har støttet meg på (Kuhlthau 2004). Hun har gjennom sin forskning funnet at informasjon er en subjektiv størrelse, som forandres gjennom individers (studenters) egne tolkninger og i den prosessen der individet er på jakt etter meningsdannelse. Informasjon og bruk av informasjon blir dermed situasjonsbestemt og avhengig av den konteksten det foregår i (Pors 2005, s. 15). I kapittel 5 går jeg nærmere inn på Kuhlthaus teorier.

I min undersøkelse prøver jeg å finne ut hva studenter gjør, altså hvilken informasjonsatferd de har. Kuhlthaus modell har sammen med flere andre modeller for informasjonsatferd blitt sammenliknet og det konkluderes med at informasjonssøking som sådan alltid har sitt utspring i et problem som skal løses og at det er knyttet til en følelse av usikkerhet i starten (Wilson 1999, s. 265).

Jeg har avgrenset min oppgave til å gjelde studenters evaluering eller vurdering av informasjon. Her fant jeg lite forskning, kanskje fordi dette er noe som er vanskelig å forske på og særlig gjennom tallfesting. Det jeg fant ble likevel fruktbart å jobbe videre med. Først og fremst er det Niels Ole Pors' undersøkelse om studenters bruk av biblioteker og forskningsressurser som har gitt meg nyttig oversikt (Pors 2005). Hans undersøkelse starter med en gjennomgang av kunnskapsstatusen når det gjelder forskning på studenters informasjonssøking, deres informasjonsbehov, informasjonsatferd og bruk av informasjon. For mitt formål er det interessant å se nærmere på Savolainens oppsummering av hva vi vet om informasjonssøkeatferd.

Informasjonssøking er en rutinemessig aktivitet som i stor grad styres og organiseres på

den måten man tidligere har foretatt den på. Vi bryter i liten grad fastlagte mønstre, kun når det oppleves å gi oss en betydelig fordel. Informasjonssøking baseres ofte på hva søkeren finner interessant eller nyttig. Informasjonssøking tjener ulike formål, enten for å løse et problem eller for å holde seg oppdatert på et fagområde. Søkingen styres av subjektive vurderinger av ”kostnader” i form av tid, penger og arbeidsinnsats i forhold til forventet gevinst. Informasjonens grad av lett tilgjengelighet styrer ofte søkingen. Men når informasjonsmengden øker tvinges vi også til å bli mer oppmerksomme på informasjonens kvalitet. Og til slutt – søkingen er situasjonsbestemt, selektiv og relativ. Dette betyr at materiale kan erstattes og at tidsmessige begrensninger avgjør hvor mye informasjon som søkes og benyttes. Vi blir ofte tilfreds med en søking som gjør oss tilstrekkelig i stand til å løse en oppgave uten å tenke over om søkingen er profesjonelt god eller uttømmende. (Savolainen 2002, ss.93-94).

Pors oppsummerer kunnskapen om studenters informasjonssøkeatferd gjennom flere punkter

- *Studerendes informationsbenyttelse er i meget høj grad knyttet til deres fagområde og det studietrin, de befinder sig på*
- *Det er afgørende for studerendes informationsbenyttelse, hvilke krav der stilles i undervisningen og det er også afgørende hvad deres undervisere henviser dem til*
- *Studerende griber gerne til anvendelse af elektroniske biblioteksressourcer og mange studerende foretrækker at anvende disse hjemmefra*
- *Studerende anvender helst generelle søgemaskiner og de er ikke i stand til at skelne klart mellem internetressourcer og biblioteksorienterede materialer*
- *De studerende er generelt dårlige til at kvalitetsvurdere digital information ud fra traditionelle kriterier som autencitet, kvalitet af web-sted, institutionel tilknytning og lignende*
- *Studerende foretager meget primitive søgninger, dvs. at de ofte søger ved hjælp af enkle emneord og ikke betjener sig af muligheden for at foretage mere avancerede og sammensatte søgninger*
- *Studerende overvurderer ofte kvaliteten af deres egne søgninger*
- *Studerende udvikler mere eller mindre rationelle strategier for at håndtere deres usikkerhed overfor den omfattende information, de har adgang til*
- *De studerendes valg af materialer er ofte meget tilfældigt og man ser ofte, at studerende tilpasser deres opgaver efter den information de har fundet. I sammenhæng hermed ser man en stigende grad af cut and paste og i den*

bibliotekariske profession synes der at være en overbevisning om at plagiat er udbredt

- *Studerende downloader materialer i et meget stort omfang – formentlig meget større end det der udspringer af reelle studiebehov. Studerende anvender altså ressourcer ud fra et ”just in case”*
 - *Studerende anvender ikke i særlig stor udstrækning de tjenester, der er udarbejdet af biblioteker og bibliotekarer*
 - *Studerende anvender tit biblioteksressourcer uden at de er klar over det. De er for eksempel ofte ikke i stand til at skelne forskellige databaser fra hinanden*
 - *Den umiddelbare tilgængelighed af materialer hvad enten de er fysiske eller digitale spiller en stor rolle for de studerende*
 - *Studerende har i en række situationer en individuel rationel adfærd, der systemmæssigt er irrationel. Det er for eksempel tilfældet når studerende bestiller samme dokumenter fra flere forskellige biblioteker på næsten samme tid*
 - *Biblioteker og informationsressourcer fylder ikke meget i de studerendes bevidsthed undr deres studier*
 - *Studerende ønsker ensartede og gennemskuelige brugergrænseflader i forhold til søgninger*
 - *Og meget mere*
- (Pors 2005, ss.22-23)

Pors' egen undersøgelse er gjort på 1694 danske studenter og de fleste av disse (63%) studerte på høyere grads nivå, studier med mer enn 4 års varighet. 30% av studentene i undersøkelsen var i studier med på bachelornivå, blant annet lærerutdanning. De resterende studentene var tilknyttet kortere studier. Studentene hadde en gjennomsnittsalder på 25 år og ¼ var over 28 år. 2/3 av studentene var inne i studienes tre første år og den største enkeltgruppen var studenter på medising, helse- og sosialfag. Studenter fra humanistiske og samfunsvitenskapelige fag utgjorde 25%.

Pors har undersøkt studentenes bruk av utdanningsbiblioteker og informasjonsressurser til studieformål, han har sett på deres bruk av folkebibliotek og bruk av søkemotorer på nettet. I tillegg har studentenes tilfredshet med bibliotekene blitt undersøkt og hvordan de har brukt biblioteket som studierom.

Pors går altså inn på forhold som ikke alle er like relevante for min oppgave, men han

har en tilnærming til temaet som likner svært mye på min egen. Vi er begge opptatt av å peke på tendenser i studenters aktivitet og ikke minst hvordan bibliotekmiljøet forholder seg – eller ikke forholder seg - til de resultatene forskningen kommer fram til. Jeg har i den videre framstillingen plukket ut deler av materialet som er fruktbart for meg å gjøre sammenlikninger med.

Pors har undersøkt 12 ulike indikatorer på studenters informasjonsatferd. Det viser seg at studentene begrenser seg i stor utstrekning til pensumlitteraturen og selv om mange av dem bruker elektroniske materialer ofte og mye, foretrekker de fleste papirform. Pors framhever at dette må tolkes til at studenter foretrekker å lese materialet på papir og viser til statistikk over nedlasting og utskrift av elektronisk materiale. Det er studentene på de mellomlange (bachelor) utdannelsene som bruker biblioteket og bibliotekarene mest. Det er også på disse studiene at biblioteket blir nevnt av lærerne som en viktig del av studiet. 2/3 av studentene har fått undervisning i å bruke biblioteket og også introduksjon til databaser og elektroniske ressurser på nettet (Pors 2005, ss.50-51). Opplæring i bruk av bibliotektenester og informasjonsressurser fører i seg selv likevel ikke til en informasjonsintensiv atferd. Det er lærernes omtale av biblioteket og informasjonsmateriale samt studiets krav om selvstendighet i oppgaveformuleringen som har avgjørende betydning (Pors 2005, s. 105).

Når det gjelder bruk av søkemotorer på nettet, viser Pors at det er en signifikant sammenheng mellom omfanget av nettsøk og bruk av utdanningsbiblioteket. Desto mer studentene søker på nettet, desto oftere oppsøker de biblioteket og de låner også mer der. Bruk av nettet erstatter altså ikke bruk av biblioteket og de tjenestene biblioteket tilbyr. Det er heller snakk om at nettsøk inngår i en langt mer informasjonsintensiv atferd hos disse studentene (Pors 2005, ss.62-63).

4 Definisjon av begrepet kilde og kildekritikk

Kildekritikk er et begrep som brukes innenfor flere områder, men det er nok innenfor historiefaget og journalistikken at det har størst faglig oppmerksomhet. I min litteratursøking har jeg merket meg at både historikere, journalister, medievitere, bibliotekarer og lærere som har vært opptatt av kildekritikk. Jeg vil derfor nærme meg en avgrensning av begrepet kildekritikk gjennom å se på hva de ulike fagfolkene har sagt om det, men først starter jeg med ordbøkernes forklaringer.

Kritisk prøving av kilder er forklaringen som gis i Norsk ordbok (Guttu 2005). Dette gir meg ikke noe mer forståelse av hva kildekritikk går ut på og heller ikke den engelske oversettelsen som kommer opp i samme treff i Ordbok.no gir meg noe mer utfyllende. Der heter det criticism of the sources. Etter disse søkene konkluderer jeg med at det er begrepet kilde som kan hjelpe meg videre og ordboka gir da forklaringen *opphav til kunnskap; originalt skriftstykk, dokument; person med førstehånds kjennskap* (Guttu 2005). Fremmedordboka sier om kritikk at det er en *vrderende gransking, bedømmelse, dom* (Berulfsen 2003). Gjennom ordbøkene kommer jeg da fram til at kildekritikk dreier seg om vurderende gransking av opphavet til kunnskap eller til et dokument eller et originalt skriftstykk.

Begrepet kilde er også gjenstand for en faglig diskusjon. Det er vanlig å skille mellom kilde og kommunikator (Elliot 1997, s. 34). Kilden er den som først initierer et budskap, mens kommunikatoren er den som publikum oppfatter som informasjonsformidleren (mediet). Forskingen om kommunikasjon og påvirkning av hensikt skiller likevel ikke mellom disse to begrepene, noe som gjør at begrepet kilde og kommunikator brukes synonymt.

I min oppgave vil jeg nok også bruke begrepene synonymt ettersom det er formen på dokumentet som er mitt utgangspunkt. I en kildekritisk vurdering ville jeg lagt stor vekt forskjellen mellom en avisartikkel og en aviskronikk. En avisartikkel er skrevet av en journalist, men gjerne med en ekstern kilde (person eller noe annet) som informatør og igangsetter av artikkelskrivingen. Journalisten gjør altså en fortolkning av noe som andre har sagt, gjort eller skrevet og denne fortolkningen gjøres i en kontekst og på bakgrunn av journalisten egne erfaringer og kompetanse (fysisk – sosialt - kulturelt).

En aviskronikk er derimot skrevet av kilden selv, enten dette er en forsker, en politiker eller andre. Når studenter skal vurdere disse to kildene opp mot hverandre vil altså både dokumentasjonsformen og genren ha stor betydning for hvordan man skal vurdere de to ulike kildene opp mot hverandre. I dette tilfellet har vi å gjøre med to dokumenter som begge er i trykt form i en papiravis. Dokumentasjonsformen avis har igjen et spekter av ulike genre som vi lesere er blitt mer eller mindre vant til å skille mellom: artikkel, kronikk, leder, annonse, leserinnlegg m.m.

I min oppgave vil derfor begrepet kilde først og fremst være knyttet opp mot det Elliot kaller kommunikator/informasjonsformidleren og som jeg bruker begrepet dokumentasjonsform om. Den som skal vurdere kilden må som forutsetning for vurderingen vite noe om hvordan kilden blir til, altså selve produksjonsprosessen. I mitt eksempel må altså en student som skal vurdere en avisartikkel og en aviskronikk opp mot hverandre vite hva som skjer i produksjonsfasen av en artikkel og hvordan dette er annerledes i produksjonen av en kronikk.

I tillegg til den fysiske produksjonsfasen vil en dokumentasjonsvitenskapelig innfallsvinkel til kildekritisk vurdering også inneholde sosiale og kulturelle vurderinger. Den sosiale status en dokumentasjonsform har og den kulturelle tradisjon den inngår i, vil si oss noe om hvilke muligheter og begrensninger som ligger i mediet.

I historiefaget har innholdet i begrepet kildekritikk endret seg i takt med fagutviklingen og det finnes også i dag flere ulike retninger og oppfatninger innen faget (Nevers 2005). Historiefaget dreier seg om bruke rester av fortiden til å rekonstruere den og i en slik sammenheng blir kildekritikk

den kritiske refleksjon over forholdet mellem kilderne og historikerens rekonstruktion af den fortidige virkelighed (Olden-Jørgensen 2003, s. 17)

Kritisk refleksjon er i denne definisjonen bevist brukt i stedet for *etterprøvelse* i betydningen av verifisering. Olden-Jørgensen er opptatt av at en historiker ikke kan etterprøve historiske tolkninger eksperimentelt, slik som det er mulig å gjøre i for eksempel kjemiforsøk. To historikere kan, på grunnlag av identiske data, gjennom sin vurdering komme fram til motsatte vitenskapelige konklusjoner.

Definisjonen ovenfor står i motsetning til denne fra en svensk høgskolelektor i journalistikk som sier at kildekritikken skal hjelpe oss med å svare på spørsmål om ”hvordan vet jeg det jeg tror at jeg vet?” og ”hvordan skal jeg vurdere graden av sannhet i den informasjonen jeg møter?”:

Källkritik är altså en samling metodregler för att ta reda på vad som är sant
(Thuren 2005, s.9)

Samme forfatter sier i en bok om kildekritikk for internett at

Källkritik är den metod som utvecklades inom historievetenskapen för att sålla bort källor som inte gav välgrundad kunskap från källor som gav välgrundad kunskap (Leth 2000, s. 18)

Innen journalistikken fant jeg også henvisninger til danske historikere da jeg søkte etter definisjoner på kildekritikk. H.P. Clausen sier at kildekritikk er betegnelsen for det praktiske arbeidet med å fastslå om et kildemateriale er egnet til bruk ved en bestemt forskningsoppgave (Clausen 1975 se Fossum 2003, s. 39).

Blant utdanningsbibliotekene er det flere som har egne nettsider om kildekritikk. Der finner jeg henvisninger til de samme historikerne som er nevnt ovenfor⁸, men på samme måte som av H.P.Clausen nevnes det at informasjonen skal vurderes i forhold til den problemstillingen den skal hjelpe til med å løse. Dette er også den innfallsvinkelen som brukes på nettstedene som benyttes i grunnskolen. På Skolenettet sies det at meningen med kildekritikk er å finne ut om kildematerialet er egnet til å hjelpe deg med å løse den oppgaven du arbeider med⁹.

Også for meg er det sistnevnte vesentlig i og med at jeg undersøker studenter som skal

⁸ som eksempel nettstedet Søk & skriv som er utviklet av Norges Handelshøgskole, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen. Tilgang <<http://www.sokogskriv.no>>. Lest 14.mai 2007

⁹Skolenettet, tjenesten Inn i jungelen.

Tilgang <http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=27521>. Lest 14.mai 2007

gjøre kildekritiske vurderinger i forbindelse med oppgaveskriving. Det er med andre ord snakk om en kritisk refleksjon over og valg blant flere dokumenter som kan hjelpe deg med å løse en bestemt forskningsoppgave eller problemstilling. En slik refleksjon må inneholde vurderinger av autensitet, troverdighet, representativitet, tendens, emne og omfang, aktualitet, opphav og ansvar, kompetanse med mer.

5 Faglig og teoretisk tilnærming

Temaet for denne oppgaven er som nevnt i innledningen knyttet opp mot informasjonskompetanse. Jeg skal gjøre en dokumentasjonsvitenskapelig analyse av kildekritikk i forbindelse med studenters oppgaveskriving. Dokumentasjonsvitenskap er et nytt fagområde i Norge og det finnes ikke store samlinger av litteratur for dette fagfeltet. Det er først og fremst professor Niels Windfeld Lund som har bidratt til å skape et teoretisk rammeverk for faget. Dette rammeverket dreier seg om plassering i det vitenskapelige universets tradisjonelle tredeling mellom naturvitenskapen, samfunnsvitenskapen og humaniora, men også om utviklingen av en terminologi for å kunne diskutere fagets oppdeling og innhold (Lund 2007).

5.1 Dokumentasjonsvitenskapens teoretiske grunnlag og begrepsapparat

Dokumentasjonsvitenskapen opererer med et viktig grunnprinsipp om at informasjon, dokumentasjon og kommunikasjon er tre likeverdige og komplementære begreper som inngår i enhver dokumentasjonsvitenskapelig analyse. De tre begrepene beskriver ett og samme fenomen på forskjellige måter, men alle tre bidrar med nødvendige aspekter til en analyse av budskapet (Lund 2004, s. 95).

Informasjon er innholdet i et budskap, det vil si den mentale oppfatning eller fortolkning av et budskap. Informasjon er dermed noe som oppstår inne i et menneske og krever kognitive prosesser. Dokumentasjon er derimot noe som finnes utenfor mennesket, det er et fysisk eller materielt "bevis". Kommunikasjon beskriver prosessene som oppstår mellom mennesker som ønsker å dele budskap, dele informasjon.

En trykt bok vil i en dokumentasjonsvitenskapelig analyse kunne beskrives som noe materielt som består av sider laget av papir med trykte bokstaver på. Boka er da dokumentasjon. Boka er også et sosialt fenomen som spiller en rolle i samfunnet, den inngår i kommunikasjonsprosesser. Samtidig er boka også informasjon i den forstand at den inneholder forfatterens tanker og kognitive prosesser. Alle disse fasettene av en bok er til stede samtidig og er på den måten komplementære, men det er også mulig å se på

hver enkelt fasett alene slik som i litteraturvitenskapen der innholdet er det viktigste undersøkelsesobjektet.

Begrepene som benyttes i dokumentasjonsvitenskapen er utledet gjennom den etymologiske forklaring på ordet dokument, som består av verbet *doceo* og suffikset *mentum*. *Doceo* betyr å vise, å demonstrere, å instruere og å lage et skuespill (drama). *Mentum* betyr både midlene/måtene/verktøyet som blir brukt og selve resultatet (Lund 2004, s. 99). En dokumentasjonsprosess vil alltid bestå av minst fire elementer i og med at det finnes en produsent som bruker instrumenter/redskaper på en eller flere måter og resultatet blir et dokument.

I dokumentasjonsvitenskapen er det foruten dokumentasjon og dokument også nødvendig å kunne gjøre en mer detaljert analyse av deler av dokumentet. Fra verbet *doceo* er ordet *docem* utledet og brukes til å beskrive ulike elementer som til sammen utgjør et dokument. I kap. 4 har jeg dessuten også gjort rede for begrepet dokumentasjonsform som brukes for å skille mellom ulike fysiske former og genre, f.eks bok og avis. Men en dokumentasjonsform er samtidig også noe mer enn en genre, den kan selv inneholde ulike genre som eksemplet med avisartikkel og aviskronikk i kap. 4 viser.

5.2 Om kritikk av informasjonskompetanse

Informasjonskompetanse er et begrep som har blitt kritisert for å være for snevert og ikke dekkende for alle ferdigheter som inngår i den allmenndannelsen vi i den vestlige verden anser som nødvendig (Bawden 2001). Denne kritikken har jeg selv prøvd å se i lys av dokumentasjonsvitenskapen og prinsippet om komplementaritet som jeg har opplevd som grunnleggende i faget. Jeg vil i det følgende bruke noe plass på kritikken og også bringe inn begrepet dokumentasjonskompetanse i framstillingen. Både kritikken og det nye begrepet utgjør et faglig utgangspunkt for min analyse av de dataene jeg har samlet inn.

Dokumentasjon, kommunikasjon og informasjon er tre komplementære elementer, samtidig til stede i det som kalles informasjonskompetanse. Dokumentasjon er de

fysiske dokumenter som skal finnes og brukes, men det er også kunnskaper om hvordan disse dokumenter blir produsert, hvilke ulike former den kan ha og ferdigheter til å lage dokumenter selv. Kommunikasjon er den sosiale rammen prosessen skjer i, enten dette er i utdanning, på arbeidsplassen eller i et demokratisk samfunn. Kommunikasjon er også kunnskap om kommunikasjonssystemer som musikk, teater, internett osv. og ferdigheter til å bruke dette selv. Informasjon er innholdet i dokumentene, det mentale som skal gi mening hos brukeren. Det er også det kognitive i mennesket, tankene og intellektet som sørger for at mennesket kan bearbeide informasjonen til ny informasjon eller kunnskap.

Jeg har i det følgende brukt de engelske begrepene *literate* og *literacies* i og med at det ikke finnes en god norsk oversettelse som tilsvarer det egentlige meningsinnholdet begrepene har i denne sammenheng.

Å være 'literate' i betydningen å 'ha en kompetanse i' er en kulturelt betinget størrelse. Ulike samfunn har ulike konvensjoner og ulike oppfatning om hva som gjør et menneske 'literate'. (Bawden 2001, ss. 220-223, Marcum 2002, s. 14). Dette gjør at den inndeling eller de docemer informasjonskompetansen har vil være ulike i ulike samfunn.

Informasjon er bare et område som man skal være kompetent på, det finnes mange ulike 'literacies' som har betydning for informasjonskompetanse. Lesing og skriving er fremdeles grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for alle å tilegne seg, men de er ikke lenger tilstrekkelige alene (Marcum 2002, s. 14-15). Snaveley og Cooper lister opp 34 ulike varianter der blant annet *cinematic literacy*, *computer literacy*, *cultural literacy*, *graphic literacy*, *library literacy*, *media literacy* og *television literacy* er nevnt (Snaveley og Cooper 1997, s. 12). Dette er en opplisting av medier og form. Ved å bringe inn dokumentasjon og kommunikasjon blir blant annet musikalske, kunstneriske, teknologiske, sosiale og kulturelle ferdigheter sett på som like nødvendige. Tuckett sier om de ulike 'literacies' at "they are separate but related concepts" (Bawden 2001, s. 228), Lynch sier at de er "distinct but inter-related" (Bawden 2001, s. 228), mens Oxbrow snakker om "changed focus" (Bawden 2001, s. 228). Det kan se ut som om alle er på leting etter et godt ord for å beskrive disse sammenhengene og det ordet er etter

min mening komplementaritet.

Informasjonskompetanse er et begrep utviklet i biblioteker og først og fremst brukt av bibliotekarer (Arp 1990 se Bawden 2001, s. 10-11) (Snively og Cooper 1997, s. 10). Dette fører til fokus kun på de medier som finnes i bibliotekene og på de dokumentasjonsformer som biblioteket har mulighet for å lagre. Dokumentasjonselementet vil føre til mer fokus på alle former og medier, også dem som ikke lar seg lagre i en samling eller som er flyktige i karakter.

Informasjonskompetanse er for konsentrert rundt trykte dokumenter med tekst (Marcum 2002, s. 14). Dette argumentet har nært slektskap med argumentet over. Også her vil elementene dokumentasjon og kommunikasjon føre til fokus på andre dokumentasjonsformer enn den trykte teksten.

Er informasjonskompetanse egentlig noe annet enn læring ? Snively og Cooper sier at det er behov for å differensiere informasjonskompetanse fra utdanning og læring (Snively og Cooper 1997, s. 9). For læring er det innholdet i dokumentet som har betydning, det er innholdet som skal lede til læring. Innholdet har da også som regel form av tekst. Her vil dokumentasjonselementet bringe inn et utvidet dokumentbegrep og kunnskapen om at dokumenter brukes i en andre sosiale og kulturelle sammenhenger tas med. Det er komplementariteten som gir utvidet fokus. Et maleri vil ikke alene være gjenstand for læring, men også for estetisk opplevelse og som dokumentasjon av malerens ide.

5.3 Fra informasjonskompetanse til dokumentasjonskompetanse ?

I diskusjonen ovenfor har jeg trykket fram dokumentasjon, informasjon og kommunikasjon som tre komplementære elementer i forhold til de ferdigheter og de prosesser som inngår i informasjonskompetanse. Hvilket uttrykk skal man da foreslå som begrep for å favne dette ?

Snively og Cooper diskuterer den samme problemstillingen og ender opp med å beholde begrepet informasjonskompetanse (Snively og Cooper 1997). Ettersom de

relaterer dette kun til bibliotekområdet er jeg enig i deres konklusjon.

Dokumentasjonsvitenskapen skal imidlertid favne flere områder som museer, arkiver, kunst og kultur - og tilby begreper og teorier som er fruktbare analyseverktøy for alle områdene. Jeg foreslår derfor begrepet dokumentasjonskompetanse som alternativ.

Dokumentasjonskompetanse vil i mindre grad enn informasjonskompetanse være knyttet til læringsprosesser. Dokumentasjonskompetanse er viktig i forhold til livslang læring og aktiv deltakelse i arbeidslivet, men i tillegg er det en kompetanse som er viktig for at et demokrati skal fungere og for at vi skal ha en større forståelse for kulturelle uttrykk. Dokumentasjonskompetanse gir fokus på mediet og på formen. Dokumentasjonskompetanse vil derfor kunne brukes i forhold til alle typer dokumenter og innenfor alle slags dokumentasjonsformer.

Men hva er da egentlig dokumentasjonskompetanse i motsetning til informasjonskompetanse? Hvilke docemer vil komme i tillegg til de som definisjonen på informasjonskompetansen gir ?

1. Kultur. Kompetanse er en kulturelt betinget størrelse og har gyldighet kun innen gitte sosiale og kulturelle kontekster.

2. Et utvidet kompetansebegrep. Alle de ulike 'literacies' som jeg har funnet henvisning til i litteraturen vil finne sin plass innen dokumentasjonskompetansen, men alle skal ikke brukes til alt.

3. Et utvidet samlingsbegrep. Biblioteket blir ikke lengre den eneste samling som gir tilgang til dokumenter. Museer, arkiver, gallerier, konserthus osv vil også bli kilder for utforskning.

4. Et utvidet dokumentbegrep. Ikke bare trykt tekst, men alle slags dokumenter og alle slags dokumentasjonsformer

5. Mer bevissthet om det fysiske – både i form på medier som brukes og i forhold til menneskene som bruker og produserer dokumentene. Menneskene må ha ferdigheter til

å kunne bruke de ulike medier selv for å kunne vite hvordan de fungerer. Og man må vite hvordan de fungerer for å kunne være kritiske til måten medier blir brukt på i ulike sammenhenger. På denne måten er det ikke bare lesing og skriving som blir viktig, men bruk av tastatur, bruk av musikkinstrumenter, bruk av pensel, musikalsk gehør osv.

6. Mer bevissthet om dokumentproduksjonen – skal man være kritisk og kunne evaluere et dokument må man vite noe om det fysiske mennesket/menneskene som er produsent, den sosiale kontekst dokumentet er blitt til i, og den tradisjon/kultur dokumentet blir en del av.

Dokumentasjonskompetanse vil da selvfølgelig bli vurdert forskjellig alt etter hvilken innfallsvinkel man har og hvem det er som definerer. I skole/utdanning er det læring for å lære. I biblioteket, museet og arkivet er det kunnskap om hvordan kunnskap blir lagret for senere gjenbruk. I arbeidslivet er det en konkurransefaktor, den som har dokumentasjonskompetanse har bedre sjanse til å lykkes. For et demokratisk land er det en viktig forutsetning for at systemet skal fungere som ønsket.

Ross Todd mener at informasjonskompetanse trenger å bli satt inn i et teoretisk rammeverk. Det er jeg enig i, men Todd velger å fokusere på informasjon mer enn literacy. Folk er aktive konsumenter av informasjon, ikke passive kar som informasjon helles inn i. Information literacy handler primært om hvordan folk bruker informasjon, om de kognitive prosessene. Information literacy er bygd på oppfatningen om at informasjon er det som gjør folk i stand til å lage mening i informasjonsverdenen, til å løse problemer og komme videre i sine liv. Information literacy handler om at informasjon til skal brukes til noe og at dette skal ha en effekt. Todd mener at derfor kan informasjonsvitenskapen gi det teoretiske rammeverket informasjonskompetansen trenger (Todd 2000).

Jeg er uenig i at dette blir nok som teoretisk rammeverk. Informasjon er innhold, dokumentasjon er form og kommunikasjon er det sosiale/kulturelle. Igjen blir det snakk om komplementaritet. James Marcum diskuterer også dette og stiller spørsmål ved om informasjonsbehandling er passende paradigme for informasjonskompetanse (Marcum

2002). Han er kritisk til at informasjonskompetanse ofte setter likhetstegn mellom informasjon og kunnskap, og at prosessen fra uorden(uvitenhet) via informasjon til orden(kunnskap) er for lineær. Informasjonskompetansen er opptatt av innhold og overføring av informasjon, dette er fordi begrepet er utviklet i bibliotekene. Det er imidlertid kunnskap som er målet med informasjonskompetanse, og Marcum mener derfor at det er læringsteori som må være utgangspunktet for den. Fokus må i sterkere grad settes på de mentale og kulturelle prosesser aktiviteten innebærer. Marcum framhever også informasjonskompetanse som for basert på tekst, og for lite på andre medieformer. Fra et dokumentasjonsvitenskapelig synspunkt vil jeg si at Marcum etterlyser dokumentasjonselementet og kommunikasjonselementet. Han etterlyser form. Jeg vil prøve følgende tankesprang: informasjonskompetanse var et begrep som oppstod i en sosial og kulturell sammenheng som vi ofte kaller for ”informasjonssamfunnet”. Nå brukes ofte ”kunnskapssamfunnet” om vår tids sosiale og kulturelle kontekst. Da kan dokumentasjonskompetanse være et begrep som bedre viser dette skiftet. Dokumentasjon viser til både det fysiske – dokumentet – og til prosessen – læringen. Fokus er ikke lenger kun på innhold, men også på form.

Medieviter John Corner mener at medievitenskapen trenger å fokusere mer på form enn det som har vært tilfelle hittil:

“one way in which media studies might develop and progress is by more sustained dialogue between contributing disciplines precisely on issues to do with media form and its interconnection with media production and consumption.” (Corner 1998, s. 95)

Corner sier at alle mediestudier burde ha fokus på både form og innhold, men samtidig fremholder han nødvendigheten av å se på de to elementene separat i analyser. Det er først da at man ”better [...] understand the way in which they are tightly interconnected.” Han viser til sin egen forskning på dokumentarfilm og fjernsyn, og hvordan form/innhold kommer til syne der:

“For while it is certainly possible to watch and enjoy a documentary without consciously registering much if anything to do with its communicative design (this is in fact the intended and normative way in most documentaries are watched), the ‘content’ is made available to meaningful consciousness only

through the form, so the form is 'at work' even though the viewer (perhaps especially when the viewer) is unaware of it[.] Content, like form, is still a 'separable' element but in any given media artefact it has a high level of form dependency – it is rendered through the form.” (Corner 1998, s. 98.)

Corner etterlyser et teoretisk rammeverk som dokumentasjonsvitenskapen kan tilby gjennom sitt fokus på komplementaritet mellom det fysiske, det sosiale og det kulturelle ved et dokument. I en slik ramme vil form – det fysiske - naturlig være et element i analysen på lik linje med innhold – det mentale/kulturelle. Dokumentasjonsvitenskapen vil også på samme måte kunne fungere som et rammeverk for informasjonskompetanse.

For å øve og utvikle menneskers ferdigheter innen dokumentasjonskompetanse, vil det være avgjørende å koble dette sammen med læringsteorier og jeg vil derfor gå over til å presentere Carol Kuhlthaus teorier om litteratursøking.

5.4 Læringsteori og litteratursøking

Informasjons- og bibliotekforskningen og bibliotekenes praksis var lenge preget av lite fokus på brukernes perspektiver. Dersom innholdet i begrepet informasjonskompetanse legges til grunn, kan det påstås at fokus lå på lokalisering av dokumenter, på hvordan kunnskap er organisert og på hvordan dokumenter kan finnes. Det å kunne evaluere og bruke informasjonen slik at både en selv og andre kunne lære av dem, var mindre diskutert. I alle bibliotek, og kanskje i utdanningsbibliotekene spesielt, er det brukerne og deres behov som først og fremst skal være med på å avgjøre hvilke samlinger og tjenester som skal tilbys. I tillegg er det naturlig at måten bibliotekjentene bygges opp på og metodene som brukes i gjennomføringen av dem er tilpasset så godt som mulig de brukerne som skal benytte dem.

Carol Kuhlthau kom derfor med et viktig bidrag da hun på 1980-tallet først begynte å studere skoleelever og den prosessen de går gjennom i forbindelse med litteratursøking. I 1993 publiserte hun boken *Seeking meaning : a process approach to library and information services* der hun oppsummerte sin forskning så langt. I 2004 kom en revidert utgave av boka der den siste utvikling innen informasjonsteknologi og ny forskning på fagområdet er tatt hensyn til. Kuhlthau har i sin forskning undersøkt hva

som skjer når skolelever, studenter og ansatte i bedrifter søker etter informasjon.

Kuhlthau viser til forskningen om "sense-making" som et utgangspunkt for sitt eget arbeid. Informasjonssøking er å være på jakt etter mening. Når en person opplever at hun ikke klarer å se sammenhengen eller meningen i en problemstilling, søker hun etter informasjon som kan fylle informasjonshullet og bidra til at sammenhengen kommer fram (Kuhlthau 2004, s. 4). Videre peker hun også forskning rundt brukerens oppfatninger av informasjonens relevans og nytte eller egnethet. Dette viser at informasjonssøking må anses som en aktiv personlig prosess og at de kognitive prosessene har stor betydning:

The process of construction within information seeking involves fitting information in with what one already knows and extending this knowledge to create new perspectives (Kuhlthau 2004, s. 4).

Informasjonssøking er altså en del av en læringsprosess og det er fra konstruktivistene John Dewey, George Kelly og Jerome Bruner innenfor pedagogikken at Kuhlthau henter læringsteoriene. Dewey mente at læring best skjer gjennom en kombinasjon av en persons handlinger og refleksjon. Læring skjer i en kontekst der den som skal lære selv må være aktivt engasjert. Kelly bidro med et mer psykologisk perspektiv og mente at mennesker gjennom egne personlige erfaringer skaper mønstre eller referanserammer som kan brukes senere. Tidligere opplevelser hjelper oss dermed til å forvente, tolke og forstå når det oppstår nye hendelser. Kelly mente også at vi er i stand til å lære av våre erfaringer og at vi konstruerer nye mønstre underveis selv om dette også innebærer følelser av usikkerhet og fare. Bruner har et perspektiv som integrerer de to andre og er opptatt av menneskets ønske om å komme til bunns i og bak det meningsinnholdet som ny informasjon kan gi. I en læringsprosess inngår det en triade av både tanker, følelse og handlinger som til sammen utgjør en helhet.

Med dette som bakgrunn har Kuhlthau gjennomført flere ulike studier av skoleelevers informasjonssøking. Resultatene fra studiene har ledet fram til formuleringen av et usikkerhetsprinsipp som utgangspunktet for all litteratursøking:

Uncertainty is a cognitive state that commonly causes affective symptoms of anxiety and lack of confidence. Uncertainty and anxiety can be expected in the early stages of the information search process. The affective symptoms of uncertainty, confusion, and frustration are associated with vague, unclear thoughts about a topic or question. As knowledge states shift to more clearly focused thoughts, a parallel shift occurs in feelings of increased confidence. Uncertainty due to a lack of understanding, a gap in meaning, or a limited construct initiates the process of information seeking (Kuhlthau 2004, s. 92).

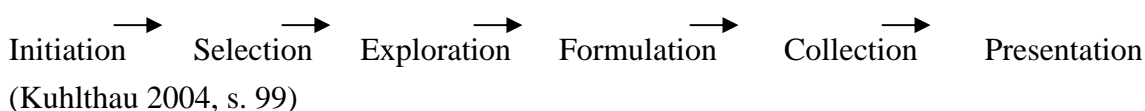
Usikkerhetsprinsippet kommer sammen med seks følgesetninger (corollaries) som blir umiddelbare konsekvenser av dette prinsippet og framstilles i tabellen under

Uncertainty initiates the process of information seeking.	
Corollary	Definition
Process	Constructing meaning
Formulation	Forming a focused perspective
Redundancy	Encountering the expected and unexpected
Mood	Assuming a stance or attitude
Prediction	Making choices based on expectations
Interest	Increasing intellectual engagement

(Kuhlthau 2004, s. 103)

Informasjonssøking er en prosess der mennesker vil oppleve mange ulike følelser og tanker underveis. Tanker og utvikling underveis fører til et vendepunkt der usikkerheten går over i forståelse. Følelsen av overskudd vil øke etter hvert som usikkerheten minker. Brukerens sinnsstemning og humør har betydning for hvilken holdning som inntas underveis i prosessen. Brukerens tidligere erfaringer gir forutsigelser og forventninger, men disse endres også etter hvert som usikkerheten minker. Interessen, motivasjonen og engasjementet øker også som resultat av at usikkerheten minker.

På denne bakgrunn har Kuhlthau laget en modell der søkeprosessen blir beskrevet som en serie av oppgaver i flere faser:



Initiation er fasen der brukeren forstår at det er nødvendig å innhente informasjon. *Selection* er fasen der tema for oppgaven blir identifisert. *Exploration* er fasen der brukeren undersøker informasjon funnet om temaet. *Formulation* er den fasen der problemstillingen eller fokus for oppgaven blir formulert. *Collection* er fasen der det samles informasjon som passer til problemstillingen. *Presentation* er fasen der informasjonssøkingen er komplett.

Mange studenter vil oppleve at dette er faser som ikke nødvendigvis kommer i et fastlagt mønster og i en gitt rekkefølge, men at man etterpå vil oppleve at det hadde vært en fordel for resultatet om så var tilfelle. Mange vil også oppleve å måtte gå tilbake til de første fasene når man underveis i prosessen opplever at det ikke er mulig å finne informasjon om den problemstillingen man ønsker å undersøke. I forbindelse med kildekritikk er det fasen *collection* som har mest relevans. Det er i denne fasen at informasjonen blir vurdert opp mot problemstillingen som skal løses.

6 Metode

I et forskningsprosjekt, slik som denne hovedfagsoppgaven, er det et mål å framskaffe kunnskap som skal kunne etterprøves av andre, som ikke er subjektive og inneholder mange personlige kjeppheter og som gjengir synspunkter og data så fordomsfritt og nøyaktig som mulig (Aadland 1997, s. 238). Denne kunnskapen framskaffes gjennom innsamling av data og det må da anvendes en metode for innsamlingen.

Ordet metode betyr *planmessig framgangsmåte* (Berulfsen 2003) eller *systematisk fremgangsmåte* (Guttu 2005). Den etymologiske opprinnelse til ordet er fra gresk og forklares med *undersøkelsesmåte* (Guttu 2005). I leksikon vises det også til det greske ordet *methodos* som blir forklart som *det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning* (Henriksen 2005-). Til slutt finner jeg også forklaringen *a way of doing something, especially a systematic way; implies an orderly logical arrangement (usually in steps)*. .

I forskningen har det gjennom årene tradisjonelt vært en grunnleggende todeling mellom de såkalte kvalitative og kvantitative metodene. Det er skrevet utallige bøker om temaet og som oftest er de ulike vitenskapsteoriene koblet sammen med enten en kvantitative eller en kvalitativ metode. Målet med kvantitativ forskning er som regel å kunne framskaffe generell kunnskap gjennom å undersøke en gruppe mennesker og generalisere til en større gruppe (Sverke 2003, s. 21). I kvalitativ forskning dreier det seg om å forstå og fortolke det som ikke lar seg måle.

I de senere årene er det flere som åpner for en mindre todelt måte å betrakte dette på og noen hevder også at det ikke finnes verken kvalitative eller kvantitative metoder (Åsberg 2001). Det er kun data som kan være kvalitative (i form av ord) eller kvantitative (i form av tall) og begge deler er like viktige for forskere:

Numbers and words are both needed if we are to understand the world (Miles & Hubermann 1994 se Åsberg 2001, s. 270.)

Jeg har i mitt arbeid hatt god nytte av å gjøre en enkel skjematisk av vitenskapsteoretiske begreper som Åsberg inndeler i fire nivåer.

Nivå 1	ONTOLOGI				
	vår virkelighetsoppfatning, vårt verdensbilde Her finnes det ulike filosofiske grunnlag				
	Idealisme	Materialisme	Realisme	Eksistensialisme	Dialektikk
Nivå 2	EPISTEMOLOGI				
	Kunnskapsteori, læren om hva kunnskap består av og hvordan den forvaltes Her finnes det to holdninger				
	Rasjonalisme		Empirisme		
	Her finnes det ulike teoretiske utgangspunkt				
	Relativisme		Konstruktivisme		Strukturalisme
	Og det finnes også ulike innfallsvinkler				
	Hermeneutikk		Fenomenologi		Positivisme
Nivå 3	METODOLOGI			METODE	
	Idiografisk	Nomotetisk			
	Induktiv	Deduktiv			
	Deskriptiv	Hypotetisk/teoriprøvende			
Nivå 4	DATA				
	Kvalitative Ord			Kvantitative Tall	

(Åsberg 2001, ss. 272-273)

Det filosofiske grunnlaget for arbeidet mitt ligger i dialektikken. *dialektikk* (av gr. dialektike tekhnē, 'samtalekunst') (filos.), metode som gjennom samtale - spørsmål og svar, bevis og motbevis, argument og motargument - søker å bestemme begrepenes innhold eller, mer allment, trengte inn i et problem. Hegel bruker ordet om anvendelsen av logisk tenkning til oppnåelse av klar, begrepsmessig erkjennelse av en sak, men gir det en særlig betydning ved sin lære om tankens bevegelse gjennom de tre såkalte dialektiske stadier: tese, antitese og syntese. (Store Norske leksikon)

Epistemologisk har jeg hatt en rasjonalistisk holdning, i den forstand at jeg mener at det er fornuften og tenkningen, og ikke sansene, som er de viktigste kunnskapskildene. Kunnskapsteoretisk plasserer jeg meg både sammen med konstruktivistene og med strukturalistene. Jeg mener at et samfunnsmessig fenomen best kan forstås i sin bestemte sammenheng, at de har kontekstuelle forklaringer. Dette føler jeg også er en

viktig byggestein i dokumentasjonsvitenskapen som framholder komplementariteten mellom det fysiske, det sosiale og det kulturelle. Samtidig er det også slik at jeg er på leting etter regelmessigheter, men ikke på den måten at jeg kan slå fast noe lovliknende. De kritiske teoretikerne søker å unngå relativismen (Mjøset 2000, s. 3), noe jeg tror er viktig for å kunne gjøre noen konklusjoner i min undersøkelse og kanskje også for å kunne peke på noen yrkesmessige tradisjoner som bør revurderes på bakgrunn av disse.

Det er den hermeneutiske og fenomenologiske innfallsvinkel som fører meg videre. Dette er en erkjennelse som har kommet etter at jeg har gjort min datainnsamling, noe som også gjør at jeg har valgt en metode som kanskje burde ha vært en annen. Jeg tror at dersom min teoretiske ”oppvåkning” hadde kommet på et tidligere tidspunkt i prosessen ville jeg valgt å gjøre intervjuer med informantene og ikke brukt spørreskjema.

Jeg ønsket å komme så nær som mulig informantenes egne oppfatninger, meninger og tenkemåte. Dette sitter i den indre bevisstheten og informanten er avhengig av å selv komme orde for å gjengi sine tanker så korrekt og upåvirket som mulig (Aadland 2004, s. 211). Dette er en nærhet jeg kunne ha funnet gjennom bruk av intervju som metode. Jeg ville da også hatt mulighet for å stille spørsmål om observasjoner jeg har gjort, men ikke skjønt betydningen av.

Samtidig var det slik at jeg hadde planer om intervju for å utdype funn og tendenser fra spørreskjemaet, men dette ble ikke gjort. Refleksjonsnotatene passer derimot godt inn metodisk. Det er det idiografiske, det induktive og det deskriptive jeg har arbeidet med. Bruken av spørreskjema har imidlertid den fordelen at jeg har kunnet visualisert den kunnskapen som er kvantifiserbar gjennom figurer. Dette har hjulpet meg til å oppdage noen tendenser som jeg kanskje ikke på samme måte hadde sett gjennom intervjuer.

I min undersøkelse har jeg brukt spørreskjema som i metodelitteraturen som oftest blir koblet til kvantitative metoder, men det jeg spør om er ikke harde data som ”hvor mange”, ”hvor mye” eller ”hvor ofte”. Jeg spør derimot om hvor studenter har lett etter stoff, hva slags oppgave de har jobbet med og på de fleste spørsmålene må de forklare

noe med egne ord. I refleksjonsnotatene er det kun studentenes egne ord som utgjør dataene.

I analysen av data har jeg lagt vekt på å beskrive resultatene så nøye som mulig. Jeg har prøvd å tolke resultatene gjennom å spørre etter årsaker og se om det finnes sammenhenger. Kildekritikk er ikke en enkel målbar enhet og det er bare mulig for meg å si noe indirekte om dette. Jeg har valgt å undersøke kildekritikk gjennom å spørre noen studenter om hva de tenker og hva de gjør når de løser oppgaver. Gjennom svarene deres og min egen tolkning av dem vil jeg prøve å utlede mønstre eller tendenser i studentenes atferd og tankegang. Jeg tror at kildekritikk ikke først og fremst dreier seg om praktiske ferdigheter, men at det også handler like mye om å bli bevisst på at det er nødvendig å utøve.

7 Datainnsamlingen

For alle hovedfagsstudenter er det en stor utfordring å finne ut av hvilke data man trenger, hvordan man praktisk kan få til dette og hvilken metode man skal velge for innsamling av data. Jeg ønsket i min oppgave å undersøke hvordan studenter tenker og hva de gjør. Under arbeidet med hovedfagsstudiene har jeg hele tiden også vært i full stilling i min jobb som hovedbibliotekar ved Høgskolen i Nesna. Dette har vært positivt for meg ettersom jeg har kunnet bruke mine erfaringer fra egen praksis aktivt i hovedfagsarbeidet.

Jeg har valgt å bruke studenter fra min egen arbeidsplass som informanter og jeg har også brukt høgskolens digitale klasserom som kommunikasjonskanal overfor mine potensielle informanter. Jeg har valgt å bruke tre forskjellige studentgrupper/klasser i arbeidet. Jeg har gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse. I tillegg har jeg for også brukt innleverte studentoppgaver (refleksjonsnotat) som datagrunnlag.

I tillegg til dette planla jeg opprinnelig å gjøre noen intervjuer av 3-5 informanter for å kunne utdype forhold som ikke ble godt nok belyst gjennom spørreskjema og refleksjonsnotat. Dette ble det imidlertid ikke tid til, men med den lave svarprosenten på de to andre datakildene hadde nok slike intervjuer styrket min samlede undersøkelse. Intervju som metode gir imidlertid andre utfordringer, blant annet dette med å opprette tillit mellom intervjuer og intervjuobjekt. Jeg har ingen garanti for at studentene ville gitt meg andre eller ”sannere” svar på den måten, det er likevel en risiko for at studenten kunne ha gitt meg det svaret han/hun trodde jeg ville høre. Fortolkning av resultatene må gjøres enten disse er samlet inn gjennom spørreskjema eller intervju.

Med dette datagrunnlaget ble det nødvendig for meg å sende inn meldeskjema til Personvernombudet for forskning. Elektronisk behandling av personopplysninger og/eller opprettelse av et manuelt personregister med sensitive personopplysninger skal meldes. Første versjon av meldeskjemaet ble ikke fullstendig nok og jeg måtte presisere flere forhold. Det gjaldt lydopptak av de planlagte intervjuene, jeg hadde ikke sendt inn intervjuguide og spørreskjema på forhånd, jeg måtte sende informasjonen som ble gitt til studentene, jeg måtte utdype formålet med prosjektet og sende inn problemstillingen,

jeg måtte presisere de ulike utvalgene og jeg måtte svare på noen spørsmål knyttet til refleksjonsnotatene som skulle brukes. Da alle disse tingene var på plass fikk jeg bekreftelse fra Personvernombudet om at undersøkelsen kunne settes i gang. Etter at undersøkelsen var gjort, har jeg også sendt inn en bekreftelse på at dataene er slettet i henhold til avtalen.

I spørreundersøkelsen har jeg undersøkt hvor studentene begynte å lete etter stoff ved siste skoleoppgave og jeg har bedt dem om å forklare begrepet kildekritikk med egne ord. Jeg har også spurt om hvordan de finner ut om de kan bruke det stoffet de har funnet og jeg har bedt dem reflektere over kvalitetsforskjeller på stoff og kilder. Til slutt har jeg bedt dem om å vise i hvor stor grad de stoler på dokumenter utgitt av ulike aktører.

7.1 Utarbeidelsen av spørreskjemaet og refleksjonsnotatene

Før spørreskjemaet ble sendt ut til studentene, brukte jeg mye tid på å klargjøre for meg selv hvilke spørsmål skulle stille for å få svar på problemstillingene mine. I oppgaven har jeg tre hovedproblemstillingene, og jeg tok utgangspunkt i disse og i de mer vide spørsmålene jeg brukte på veien fram mot dem da jeg utformet spørsmålene til spørreskjemaet. I tillegg var mine egne hypoteser om temaet et viktig utgangspunkt da spørsmålene ble formulert.

Jeg ble underveis i prosessen anbefalt å bruke de andre hovedfagsstudentene som testgruppe for skjemaet, men dette ble ikke gjort fordi jeg følte at jeg begynte å få dårlig tid. I stedet ble skjemaet utdelt til mine nærmeste arbeidskolleger og jeg fikk noen få tilbakemeldinger på ting som ikke fungerte helt optimalt. Jeg fikk også gode tilbakemeldinger underveis fra min veileder og gjorde ytterligere justeringer. Jeg omformulerte under spørsmålet ”Hvor begynte du å lete sist du skulle finne stoff til en skoleoppgave?” Der hadde jeg foruten boksene for å krysse av også en boks der studentene skulle skrive inn selv. Først var denne boksen fulgt av teksten ” Dersom du har andre kommentarer til dette spørsmålet skriver du det her”. Dette endret jeg til ” Skriv kort hva slags type oppgave du sist jobbet med og forklar hvorfor du valgte å lete etter stoff i den rekkefølgen du har gitt i listen ovenfor”. Dette ut fra tanken om at

studenter kan velge ulike strategier ut fra hvilken type oppgave det dreier seg om og hvilke ressurser som er tilgjengelige.

De største endringene som ble gjort underveis med spørreskjemaet, skjedde ved overgangen fra papirbasert til elektronisk spørreskjema var å la respondentene selv skrive inn sin egen alder, antall studiepoeng og år med yrkeserfaring. I papirversjonen hadde jeg lagt opp til inndeling i intervaller.

I refleksjonsnotatene skulle studentene kort begrunne hvorfor de valgte som de gjorde i forbindelse med selvvalgt litteratur til en oppgave. De skulle si litt om hvor de lette etter stoff, hvor de begynte og hvor de gikk etter hvert – med andre ord gi en kort oversikt over den søkeprosessen de gikk gjennom.

Spørreundersøkelsen ble gjort elektronisk og fungerte teknisk slik at hver student i de tre klassene fikk en e-post med invitasjon til å delta. På grunn av få svar innen den første fristen sendte jeg ny invitasjon til alle og fikk da inn noen flere svar.

7.2 Presentasjon av de tre utvalgene

Utvalg 1 var en klasse med videreutdanningsstudenter der de aller fleste har utdanning som og arbeider som allmennlærere i grunnskolen. Utvalget bestod også av noen få bibliotekansatte og et par med førskolelærerutdanning. Felles for alle i utvalget er at de jobber i grunnskolen og at de alle, bortsett fra en, er kvinner. Utvalget bestod av 23 studenter og på spørreskjemaet fikk jeg svar fra 9 av dem. 6 av studentene gav meg tillatelse til å bruke deres refleksjonsnotat som data i oppgaven min. Jeg ønsket å bruke dette utvalget fordi de jobber i grunnskolen til daglig og representerer på den måten virkeligheten slik den fortøner seg ved de skolene de arbeider ved. Den måten de tenker rundt kildekritikk og det de gjør når de vurderer kilder opp mot hverandre vil kunne ha betydning for hvordan de selv forholder seg til læreplanens krav på dette feltet.

Utvalg 2 var en klasse med førsteårs deltids allmennlærerstudenter og bestod av 19 studenter. Jeg ønsket å bruke dette utvalget fordi de kanskje var ferske som studenter og ikke ennå har så mye erfaring med f.eks oppgaveløsning på et høyskolenivå. Som nye

studenter ved høgskolen har de heller ikke har blitt presentert for skolens undervisning på området kildekritikk og vurdering av kilder. Det var interessant for meg å undersøke om studenter som har deltatt i skolens undervisningsopplegg gjør andre refleksjoner enn de som ikke har deltatt. Her fikk jeg bare 4 svar på spørreskjemaet og da vil det ikke være mulig for meg å kunne antyde noe om dette. I tillegg gjorde jeg en vesentlig feil i spørreskjemaet da jeg skulle undersøke om de hadde deltatt i opplæring eller ikke. Jeg formulerte spørsmålet på en slik måte at jeg ikke fikk svar på om de hadde deltatt på høgskolens undervisning, men på om de hadde hatt undervisning om temaet i det hele tatt. Dette var likevel ikke noe stort problem i og med at mitt opprinnelige ønske var å undersøke om det skjer endring i studenters kildekritiske vurderinger når de har fått opplæring og ikke spesifikt knyttet opp mot høgskolens egen undervisning.

Utvalg 3 var en klasse med tredjeårs deltids allmennlærerstudenter og bestod av 20 studenter. Disse ønsket jeg å bruke fordi de i motsetning til utvalg 2 kanskje har mer erfaring med å skrive oppgaver og løse problemstillinger på et høgskolenivå. De har også fulgt høgskolens undervisningsopplegg om kildekritikk. Her fikk jeg bare 7 svar.

7.3 Vurdering av svarprosent

Min spørreundersøkelse plasserer seg i et skjæringspunkt mellom å være et samtaleintervju og en case-undersøkelse. 62 studenter ble invitert til å bli med i undersøkelsen. 23 studenter ble spurt om tillatelse til å bruke refleksjonsnotat, men bare 8 hadde levert inn notater i det elektroniske klasserommet.

20 studenter svarte på spørreundersøkelsen og 6 av 8 studenter gav tillatelse til å bruke deres refleksjonsnotat. Svarprosenten på spørreundersøkelsen ble 32, mens den ble 75 på refleksjonsnotatene. Svarprosent på rundt 50 er ofte vanlig i spørreundersøkelser (Ringdal 2001, s. 262), men med et frafall på over 50% er det ikke representativitet i undersøkelsen (Ringdal 2001, s. 277) .

I forskningsopplegg basert på samtaleintervjuer blir utvalg på 30-100 vurdert som store utvalg og når det dreier seg om kvantitative problemstillinger er det viktig å ha så store utvalg at det kan gjøres pålitelige sammenlikninger ved å dele utvalget i to (Ringdal

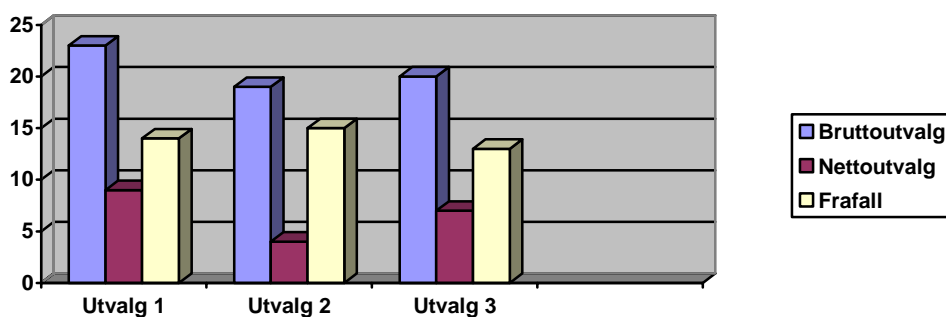
2001, ss. 152-153). Min spørreundersøkelse har ikke en slik kvantitativ karakter. Jeg er mindre opptatt av hvor mange som gjør slik eller slik og mer opptatt av hva de faktisk gjør og tenker. I case-studier der enhetene er individer vil det være nok å ha et utvalg på få personer som velges ut fra teoretiske kriterier (Ringdal 2001, s.153), slik som jeg har redegjort for rundt mine tre utvalg.

Den lave svarprosenten kan skyldes en kombinasjon av at spørreskjemaet ble elektronisk og at jeg valgte å bruke deltidsstudenter som informanter. Jeg arbeidet den første tiden ut fra tanken om at spørreskjemaet skulle være papirbasert og deles ut i klassene eller legges ut i deres elektroniske klasserom. Det sistnevnte gjorde at jeg kontaktet IT-avdelingen ved høgskolen og ble da gjort oppmerksom på at høgskolen hadde tilgjengelig et dataprogram som kunne brukes. Jeg valgte da å gjøre spørreskjemaet om til en elektronisk spørreundersøkelse, noe som var forholdsvis enkelt teknisk og lite tidkrevende for meg.

I ettertid ser jeg at jeg sikkert ville fått flere svar ved å dele ut skjemaet i papirversjon når studentene var til stede på undervisning på Nesna. Dette fordi alle studentene jeg har brukt er deltidsstudenter, de fleste har jobb ved siden av og arbeider ofte med studieoppgavene sine i bolker tilpasset sine øvrige arbeidsoppgave. Det å svare på mitt spørreskjema ble sannsynligvis oppfattet som en ekstraoppgave i tillegg til annet viktig arbeid. Jeg tror også jeg ville fått få svar selv om jeg hadde brukt papirversjonen av skjemaet og lagt det ut i det elektroniske klasserommet, da ville studentene også måtte bruke fritiden sin på å svare. For senere undersøkelser er dette viktige forhold som jeg vil ta med i vurderingen.

7.4 Vurdering av frafall

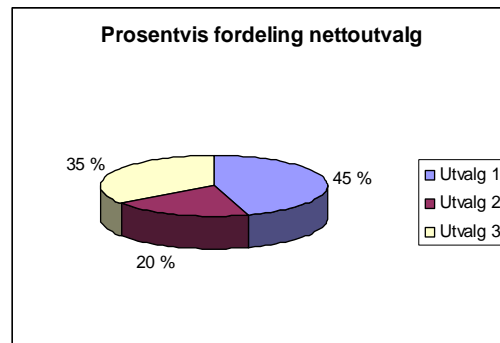
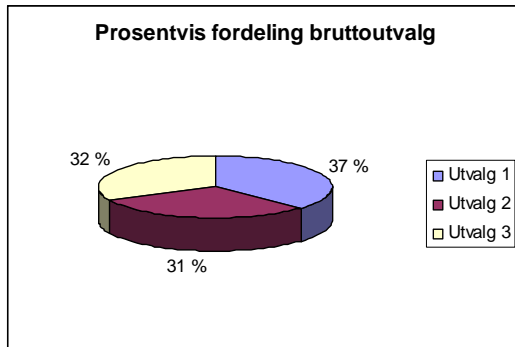
Tabellen under gir en oversikt over bruttoutvalg, nettoutvalg og frafall.



Frafallet er stort i alle tre utvalgene, men størst i utvalg 2 der bare 21% har svart på spørreskjemaet. I utvalg 1 er det 61% frafall og i utvalg 3 er det 65% frafall. Frafallet er størst i gruppen med førsteårsstudenter og minst i gruppen med videreutdanningsstudenter. Her kan det være et interessant poeng at gruppen med videreutdanningsstudenter gikk på et studium der det var stort faglig fokus på dette med kildekritikk i den tredje og siste undervisningsmodulen deres. Undersøkelsen ble gjort høsten etter at studiet var avsluttet. Kanskje var disse studentene mer interessert i fagområdet enn de andre to gruppene og dermed var det flere herfra som tok seg tid til å delta i undersøkelsen min?

Førsteårsstudentene var inne i sitt første semester da undersøkelsen ble sendt ut og kanskje kan dette forklare det store frafallet. De er helt ferske som studenter og skal gjøre seg kjent med mye nytt som både dreier seg om studier, praksisplasser og studieadministrative forhold. En frivillig spørreundersøkelse på toppen av dette vil med stor sannsynlighet bli valgt bort til fordel for ting som har direkte innvirkning på eget studiearbeid. Frafallet er så stort at ingen av utvalgene blir representative, men tallene kan likevel brukes til å antyde noen tendenser og på den måten også gi noen bidrag til svar på spørsmålene jeg har nevnt i innledningen.

Frafallet har ført til at den relative fordelingen mellom de tre utvalgene har endret seg, først og fremst gjelder dette forholdet mellom utvalg 1 og 2.



I nettoutvalget utgjør utvalg 1 alene nesten halvparten, mens det i bruttoutvalget utgjør 37%. Utvalg 2 er redusert fra 31% i bruttoutvalget til 20% i nettoutvalget. For utvalg 3 er det ikke så stor endring. I en representativ undersøkelse ville en slik systematisk endring mellom bruttoutvalget og nettoutvalget for to grupper kanskje vært mer problematisk, men i min undersøkelse er frafallet så stort at undersøkelsen uansett ikke er representativ.

I presentasjonen av dataene videre har jeg valgt å se på resultatene både for samlet utvalg, men også for hvert av utvalgene. På den måten oppveier jeg også noe av den skjevheten som oppstår mellom bruttoutvalg og nettoutvalg.

Jeg har tidligere i oppgaven prøvd å finne noen forklaringer på frafallet, blant annet dette med bruk av elektroniske spørreskjema og at jeg har brukt deltidsstudenter som informanter. I tillegg er det et poeng for utvalg 1 at mange av disse studentene ikke var særlig komfortable med å bruke dataverktøy, mange av damene hadde dataskrekk. Det er også et generelt trekk ved spørreundersøkelser at dersom man ikke svarer med en gang undersøkelsen kommer, blir det ikke svart senere heller selv om det kommer purringer og oppfordringer om å delta. Det framheves også at personlig kontakt mellom dem som skal svare og den som sender ut spørreundersøkelsen gir større svarprosent. Dette kan kanskje forklare hvorfor det er kommet flere svar fra utvalg 1 som var den studentgruppen som hadde mest og hyppigst kontakt med meg i tiden før undersøkelsen. Dette vises også på refleksjonsnotatene der 6 av 8 studenter lar meg få lov til å bruke dem.

På noen av spørsmålene der studentene skulle skrive inn egne tanker og meninger

mangler det svar fra enkelte. Det er imidlertid ikke for mange og det har heller ikke vært problematisk for meg i analysen og drøfting av resultatene. Jeg kommenterer dette særskilt på de områdene der det har vært nødvendig. I en stor undersøkelse ville alle spørreskjema som ikke var fullstendig utfylt bli utelatt fra analysen, men det kan det ikke bli hos meg. I små utvalg er viktig å tette hull i datamaterialet (Ringdal 2001, s. 284) og det har jeg prøvd å gjøre noen steder.

Refleksjonsnotatene var i utgangspunktet obligatoriske oppgaver for studentene i utvalg 1 og ble innlevert som tekstfil gjennom det elektroniske klasserommet. Underveis i studiet viste det seg at den samlede mengden av obligatoriske arbeidskrav var noe større enn antall studiepoeng skulle tilsi. Refleksjonsnotatene ble derfor gjort noe mindre omfattende enn først planlagt, men de som ønsket kunne likevel levere inn. Jeg hadde på forhånd spurt alle studentene om jeg fikk lov til å bruke notatet til min oppgave og brukte dermed kun notatene til de studentene som hadde gitt meg lov til det. Det ble til slutt bare åtte refleksjonsnotater innlevert og av disse fikk jeg tillatelse til å bruke seks. Her har jeg altså en høyere svarprosent, men skulle gjerne hatt flere notater totalt å bruke.

7.5 Oppsummering

Samlet utvalg i min datainnsamling bestod av tre grupper med studenter. Alle tre gruppene bestod av studenter i deltidsstudier. Utvalgene var forskjellige med hensyn til hvor langt i studieforløpet de var kommet.

Studentene ble bedt om å svare på et spørreskjema. Studentene i utvalg 1 fikk i tillegg forespørsel om å gi meg tillatelse til å bruke refleksjonsnotater som ble innlevert i forbindelse med oppgaveskriving i studiet.

Frafallet i spørreundersøkelsen min var så stort at den ikke ble representativ. Svarprosenten var 32. På refleksjonsnotatene var svarprosenten 75. Frafallet i spørreundersøkelsen fulgte et forventet mønster. Frafallet var størst blant de ferskeste studentene som kanskje hadde lavest motivasjon og/eller faglig interesse for spørsmålet. Frafallet var minst i gruppen med etter- og videreutdanningsstudenter som blant annet

hadde hatt undervisning om kildekritikk.

Frafallet førte til endring i den relative fordelingen mellom de tre utvalgene, særlig mellom utvalg 1 og 2. Undersøkelsen ble uansett ikke representativ og jeg valgte derfor å bruke dataene likevel. Jeg har prøvd å veie opp for skjevheten mellom bruttoutvalg og nettoutvalg ved å presentere resultatene både for alle utvalgene samlet og for hvert av utvalgene.

Årsakene til det store frafallet skyldes delvis bruken av elektronisk spørreskjema. Særlig i utvalg 1 var det mange studenter som ikke følte seg komfortable med å bruke dataverktøy i det hele. Skriftlige spørreskjema utdelt i klassene ville nok ført til større svarprosent. Frafallet kan også skyldes at mine respondenter alle er studenter i deltidsstudier og at mange av dem kombinerer studier med jobb. En spørreundersøkelse vil derfor kunne betraktes som en ekstraoppgave som ikke blir prioritert i en ellers travel hverdag.

8 Presentasjon av data og drøfting av disse

Selv om datagrunnlaget mitt ikke kan brukes for å generalisere, har jeg likevel valgt å jobbe videre med det materialet jeg har fått inn. Delvis skyldes dette at jeg må forholde meg til ytre rammer som lite tilgjengelig tid for å gjøre nye utvalg, søke NDS om ny tillatelse, gjennomføre ny undersøkelse osv. Delvis skyldes det også at jeg gjennom de svarene som ble gitt kan finne noen indikasjoner eller tendenser som kan brukes for å danne hypoteser som kan undersøkes videre i senere arbeid.

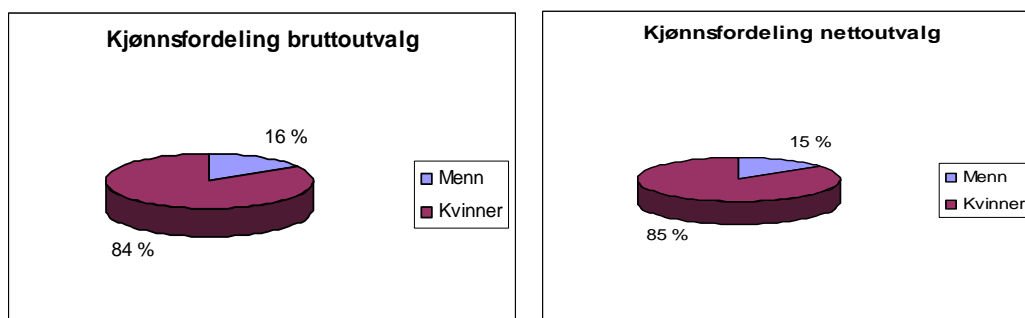
Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre en lite omfattende undersøkelse og da først og fremst hos allmennlærerstudenter ettersom disse skal ut i jobb i skoler som skal forholde seg til læreplanen Kunnskapsløftet der kildekritikk står sentralt i flere fag. Undersøkelsen ble mindre enn først planlagt, men det er også viktig for meg å kunne bidra med innspill til videre undersøkelser av et spennende og aktuelt tema i dagens skole.

8.1 Hvilke svar fikk jeg i spørreundersøkelsen?

Spørreskjemaet var inndelt i 3 deler. I den første delen spurte jeg om personlige opplysninger som kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring. I den andre delen brukte jeg ”På leting etter informasjon” som overskrift. I siste del var overskriften ”Vurdering av kvalitet”. De 20 respondentene fordelte seg med 9 fra utvalg 1, 4 fra utvalg 2 og 7 fra utvalg 3. I det følgende presenterer jeg svarene jeg fikk i de ulike delene.

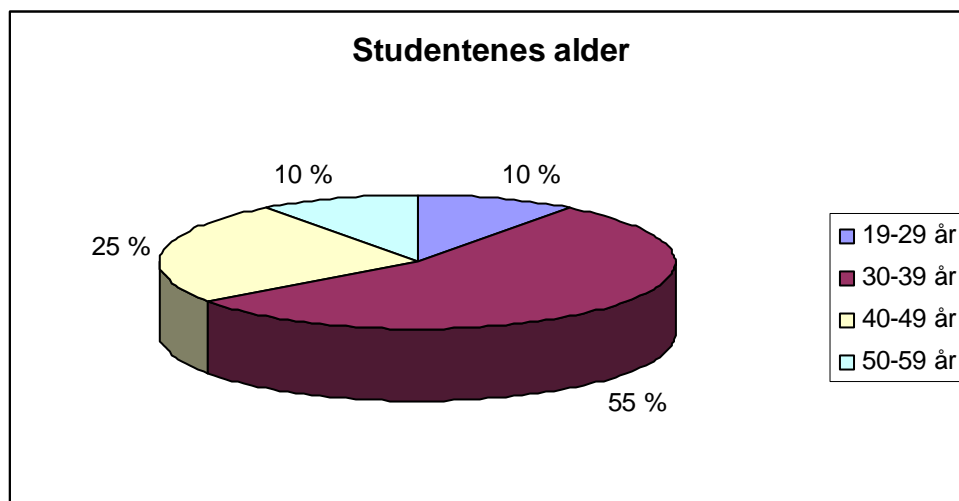
8.1.1 Personlige opplysninger

Det kom svar fra 3 menn og 17 kvinner. Bruttoutvalget bestod av 10 menn og 52 kvinner.



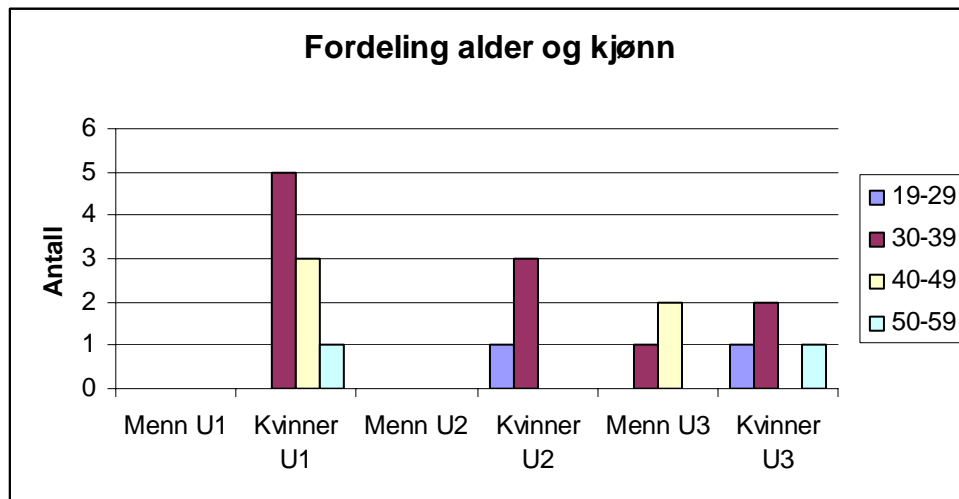
Det samlede nettoutvalget er dermed svært likt det samlede bruttoutvalget.

Kjønnsfordelingen var noe ulik i de tre utvalgene mine. Utvalg 1 bestod av 1 mann og 22 kvinner. De 9 som har svart fra dette utvalget er alle kvinner. I utvalg 2 var det 3 menn og 16 kvinner. Også her er det kun kvinner blant de 4 som har svart. I utvalg 3 var det 6 menn og 14 kvinner. Her fikk jeg svar fra 3 av mennene og kun 4 av kvinnene. Det er dermed kun menn fra utvalg 3 som har svart. Jeg har i utgangspunktet ikke gjort meg noen tanker om det vil være sannsynlig med kjønnsforskjeller i forhold til det å gjøre kildekritiske vurderinger. Jeg har derfor ikke sett på kjønnsforskjeller i svarene for respondentene som helhet, selv om nettoutvalget er representativt når det gjelder kjønn.

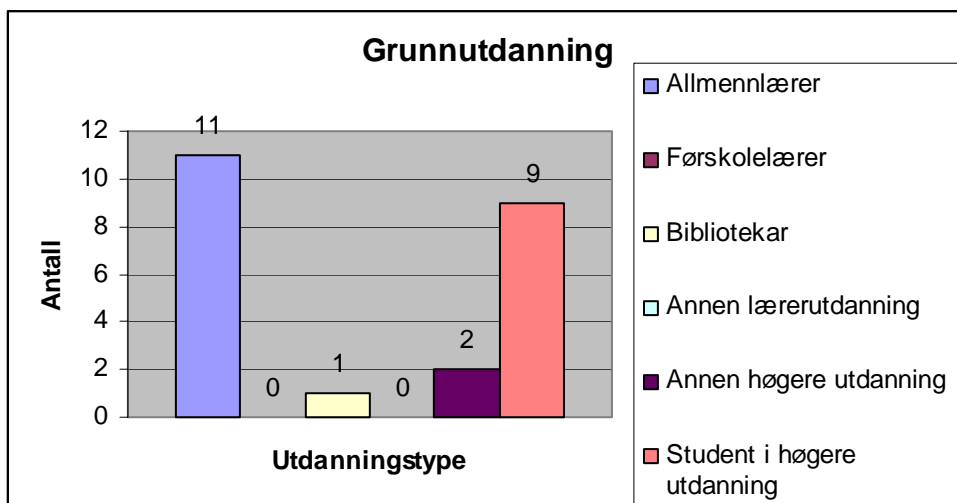


Aldersgruppene 19-29 år og 50-59 år utgjorde begge 10% hver. Mer enn halvparten av respondentene var i aldersgruppen 30-39 år og 25% var mellom 40 og 49. Jeg prøvde å skaffe data om bruttoutvalget for hvert av de tre utvalgene, men lyktes ikke med dette. Det studieadministrative systemet ved høgskolen kunne ikke gi meg data som tilsvarte classesammensetningen på det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført. Data fra da klassen ble startet opp var imidlertid tilgjengelig, men jeg valgte å se bort fra dette grunnet det frafallet av studenter som er underveis i de fleste klasser.

Denne aldersfordelingen var helt forventet ut fra det utvalget jeg hadde gjort ettersom de fleste studenter på deltidsutdanninger og videreutdanninger ved min høgskole er over 30 år.

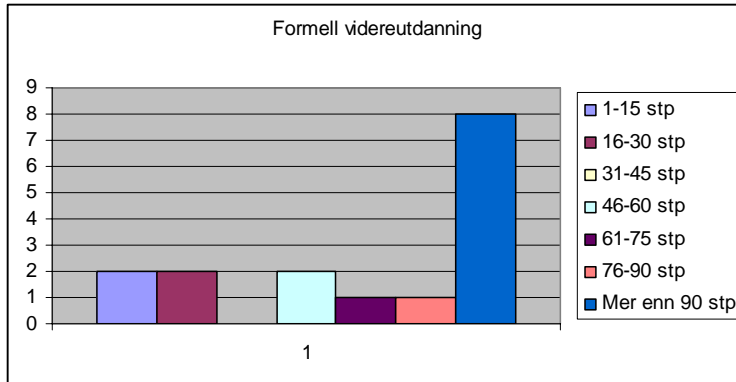


Det viser seg også at 50% av respondentene er kvinner i alderen 30-39 år. Aldersgruppen 40-49 år har jevn kjønnsfordeling med 3 kvinner og 2 menn. De yngste og de eldste respondentene er kvinner.

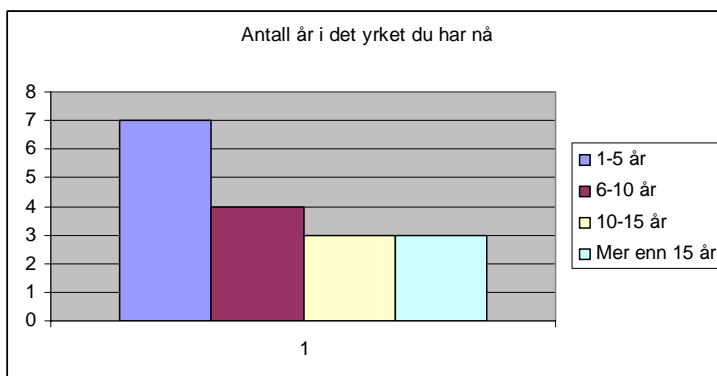


På spørsmål om utdanning ser jeg ut fra svarene at jeg skulle ha forklart bedre hva jeg mente med de ulike kategoriene. Jeg har brukt ordet Grunnutdanning og med dette ment at en allmennlærer var ferdig med sin grunnutdanning etter 4 år på heltid og 5 år på deltid. Svarene tyder imidlertid på at respondentene har oppfattet Grunnutdanning som den tiden av utdannelsen som har vært felles og obligatorisk. Allmennlærerstudentene på deltid i utvalg 2 og 3 har alle 3 års felles obligatorisk grunnkurs, mens de to siste årene av utdanningen velger fag etter egen interesse. Disse fagene kan gjerne være studier som er etter- og videreutdanningsstudier for andre studenter.

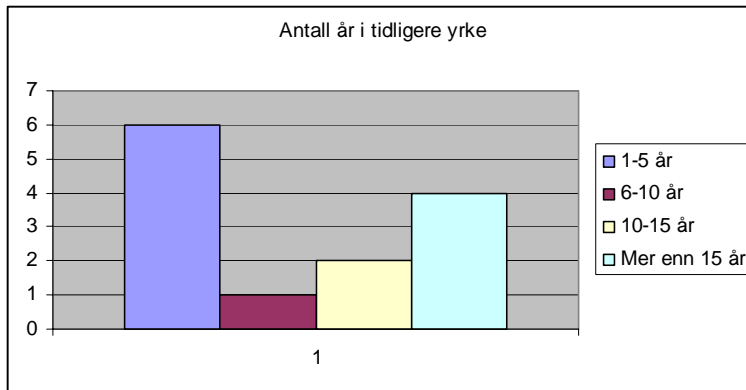
Av grunnutdanning var det 11 som oppgav allmennlærer, 1 bibliotekar, 2 annen høgere utdanning og 9 student i høgere utdanning. Her var det noen som hadde krysset av ved flere alternativ. Dette skyldes s at noen av studentene har flere grunnutdanninger. Det var ingen som oppgav førskolelærer eller annen lærerutdanning.



16 studenter oppgav at de hadde formell videreutdanning etter grunnutdanningen. Dette fordelte seg med 2 studenter i hver av gruppene mellom 1-15 studiepoeng, 16-30 studiepoeng og 46-60 studiepoeng. I gruppene 61-75 studiepoeng og 76-90 studiepoeng var det en student, mens de 8 siste oppgav at de hadde mer enn 90 studiepoeng. Ett års heltidsstudium tilsvarer 60 studiepoeng.



Når det gjaldt yrkeserfaring spurte jeg først om antall år i det yrket de var i nå. Her var det 7 i gruppen 1-5 år, 4 i gruppen 6-10 år og 3 i gruppene 10-15 år og mer enn 15 år.



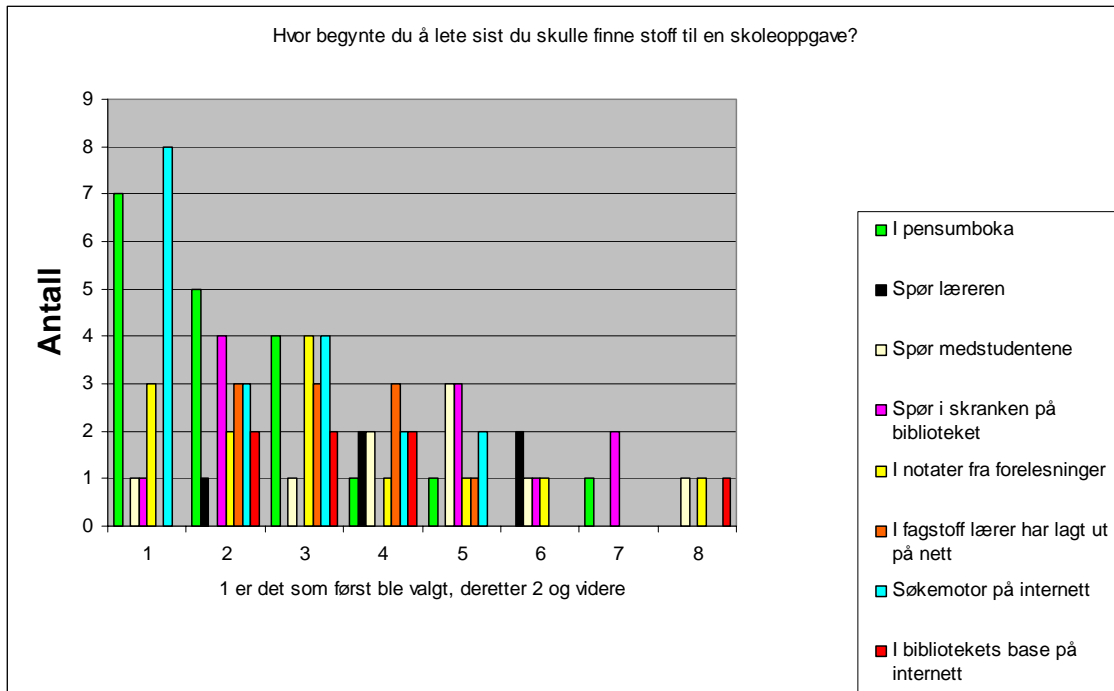
På spørsmål om antall år i tidligere yrke var det 6 som oppgav 1-5 år, 1 hadde 6-10 år, 2 hadde 10-15 år og 4 hadde mer enn 15 år.

Oppsummering

Samlet nettutvalg bestod av 15% menn og 85% kvinner. 90% av studentene i samlet nettutvalg var over 30 år. Over halvparten var i aldersgruppen 30-39 år. Samlet utvalg består i hovedsak av ferdig utdannede allmennlærere og allmennlærerstudenter. Over halvparten av respondentene har mer enn 6 års erfaring i sitt nåværende yrke og mange har også erfaring fra tidligere yrker. Dette samsvarer godt med den samlede studentpopulasjonen ved høgskolen og skyldes at det er store studentkull i deltidsutdanninger og i etter- og videreutdanninger. I disse utdanningene er det stor overvekt av studenter over 30 år som har et tidligere yrkesliv bak seg før de blir studenter ved høgskolen.

8.1.2 På leting etter informasjon

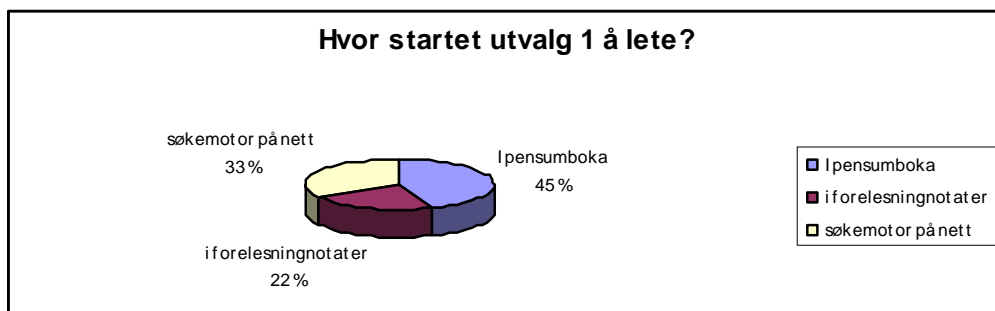
I andre del av spørreskjemaet var det spørsmål om hvor de søkte informasjon, hva slags oppgave de jobbet med sist, hvorfor de valgte å lete slik som de gjorde og hvordan de selv definerte begrepet kildekritikk. I svarene var det to tydelige tendenser:



8 svarte at de valgte søkemotor på internett først og 7 valgte pensumboka først. 3 har foretrukket forelesningsnotatene som første kilde og 1 har spurt medstudenter eller i skranken på biblioteket. Ingen startet letingen gjennom søk i bibliotekets database på internett. Svarene viser at 11 av studentene ikke har beveget seg utenfor klasserommet i sin søking etter stoff, de har brukt pensumboka, forelesningsnotatene eller medstudent. De andre har valgt en helt annen strategi og beveget seg inn i verdensveven for å finne informasjon.

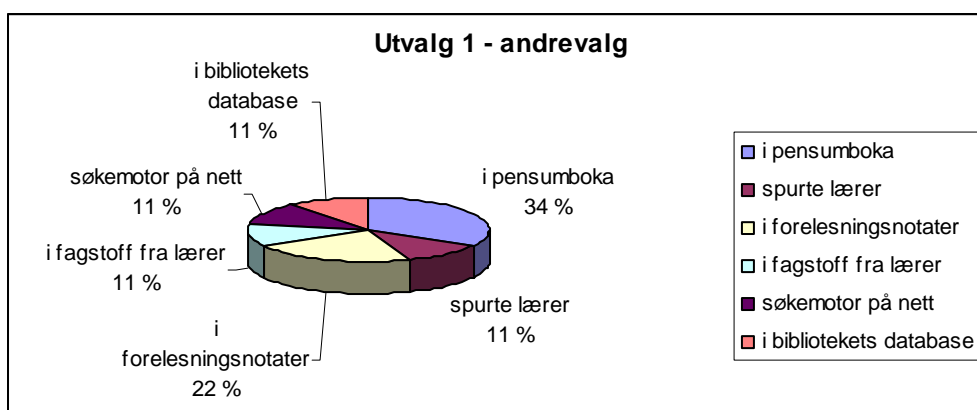
For å drøfte disse resultatene er det nødvendig for meg å se på hvilke studenter som har svart hva og hva slags type oppgave de har relatert svarene til. Jeg har valgt å se på utvalgene hver for seg og samlet. Den delte presentasjonen gjelder bare første og andre prioritering ettersom alle respondentene i de tre utvalgene hadde ført opp de to første valgene sine. Fra og med tredje valg var det studenter som lot være å krysse av for flere valg.

Utvalg 1 bestod av etter- og videreutdanningsstudenter, 9 kvinner i alderen 30-59 år. Her har 77% av dem først brukt pensumboka og forelesningsnotatene. De resterende har begynt letingen i søkemotor på internett



8 av respondentene sier at det var en obligatorisk oppgave på videreutdanningsstudiet de arbeidet med og 4 av disse presiserer at oppgaven handlet om kildekritikk. Ettersom jeg selv var faglærer i denne klassen, har jeg for dette utvalget god kjennskap til oppgavene som studentene skulle løse. Oppgaven om kildekritikk gikk ut på å gjøre et søk til et valgt tema i en søkemotor på internett og velge relevante treff som skulle kvalitetvurderes i en skriftlig rapport.

Utvalg 1 ser ut til å ha hatt mye fokus på å følge pensumlitteraturen og det som ble gjennomgått i forelesningene, selv om oppgaven må inneholde søk på nettet. Jeg velger å tolke dette slik at studentene har brukt pensum og notater for å komme fram til hvilke kriterier de skulle gå ut i fra i selve kvalitetsvurderingen av nettsider som de hadde funnet fram til på forhånd. Men det er likevel interessant at så mange av studentene ikke nevner internett først. Som faglærer vet jeg også gjennom uttalelser fra studentene underveis at mange av dem ikke var vant til å bruke nettet før de ble med i studiet, mange av dem gjorde faglige nettsøk for første gang. Hvis vi ser på andrevalget for informasjonssøk blir tendensen enda tydeligere:



Her utgjør det som er innenfor klasserommet (pensum, notater, fagstoff og spørsmål til lærer) hele 88%. Etersom jeg i spørreskjemaet ikke har spurt om hvor mye erfaring hver enkelt mener de har med søking på nett, har jeg ingen mulighet til å se om dette har betydning for søkeatferden deres. Det hadde nok vært en fordel for mine analyser at jeg hadde tatt med et slikt spørsmål. Men jeg vil påstå at det må være en åpenbar sammenheng mellom å være fersk nettsøker og det å være mer tilbøyelig til å bruke det klasseromsbaserte stoffet i en oppgave. Dette kan kanskje være årsaken til at to av de som oppgav pensumboka som førstevalg hadde forelesningsnotater som andrevalg og bare en av dem brukte søkemotor på nettet som andrevalg.

Respondentene svarer på spørsmålet om hvorfor de har valgt å søke som de har gjort på ulike måter. En sier at fordi oppgaven handlet om kildekritikk valgte hun nettet først. En annen har et mer fyldig svar:

Det var en selvvalgt oppgave, men innenfor et tema som var pensum. Derfor så jeg først etter i stoff på nett, deretter i fagstoff lærer hadde lagt ut på nettet. Søkte mye på nett og hadde derfor klare ønsker/bestillinger da jeg besøkte biblioteket. Pensum hadde jeg orientert meg i forut, og sjekket det mest for å sjekke det ut av oppgaven.

En tredje respondent har nevner følgende:

Oppgaven gikk ut på å søke på nettet og vurdere kildene. Det falt derfor naturlig å søke fagkunnskap om temaet også via nettet. Ellers viser det seg å være lettest å få tak i litteratur via internett siden jeg ofte kommer seint i gang med oppgaven før innleveringsfristen er.

Den siste som har nevnt oppgaven om kildekritikk sier:

For meg er det naturlig å ta utgangspunkt i notater fra forelesninger/gj.gått pensumlitteratur for så å jobbe meg ”utover”.

Neste respondent som har valgt pensumbok og deretter forelesningsnotater sier:

Jeg gikk ut fra pensumlisten og brukte bøkene jeg fant der. Det virket som et naturlig sted å begynne.

Ny respondent som også har valgt pensumbok og deretter forelesningsnotater sier:

Det var et nettbasert fjernstudium, og det var derfor naturlig å begynne med pensumlitteraturen.

Andre svarte:

*Jeg valgte å lete i en slik rekkefølge fordi jeg har god erfaring med det.
(pensumboka først og deretter bibliotekbasen)*

Og en annen som har pensumbok på førsteplass og søkemotor deretter:

Læreboka ok, men ville sjekke om den var tidsmessig oppdatert.

Utvalg 1 bestod av studenter som har gjort seg ferdig med en profesjonsutdanning, mange har vært i jobb i skolen i mange år. De hadde selv ingen eller liten bruk av internett i sin studietid og mange har heller ikke forholdt seg til nettet i sin egen praksis i skolestua. I tillegg tror jeg også at selve studiesituasjonen har betydning. Studentene er i videreutdanning finansiert av arbeidsgiver, de representerer sine respektive skoler i et regionalt studieopplegg og jeg vil anta at de fleste var svært opptatt av å lykkes med studiene. For å lykkes er det naturlig å velge trygge veier i studiearbeidet, man velger stoff som er anbefalt fordi det fører til mindre tidsbruk til å lete selv osv. Deres egne forklaringer tyder på at oppgaveteksten/oppgavetyper for noen har betydning for hvilken søkestrategi de velger, mens andre bruker en innarbeidet rutine for leting som etter hvert oppfattes som naturlig for dem. Resultatet for dette utvalget må dermed sies å være som forventet.

Utvalg 2 bestod kun av 4 studenter fra første års deltids allmennlærerutdanning. Her er det så få svar at det ikke kan gjøres noen gode vurderinger, men jeg vil likevel gi en oppsummering. De fire studentene har alle valgt ulikt i sitt første valg: pensumboka, spørsmål til medstudent, spørsmål til bibliotekar og søkemotor på internett er krysset av. Det samme er krysset ut som andrevalg, med unntak av spørsmål til medstudent. For meg som bibliotekar er det litt interessant at tre av de fire har valgt spørsmål til

bibliotekar som førstevalg (1 stk) eller andrevalg (2 stk). I utvalg 1 var dette nede som 5. – 7.valg på listen. Hvorfor er det slik?

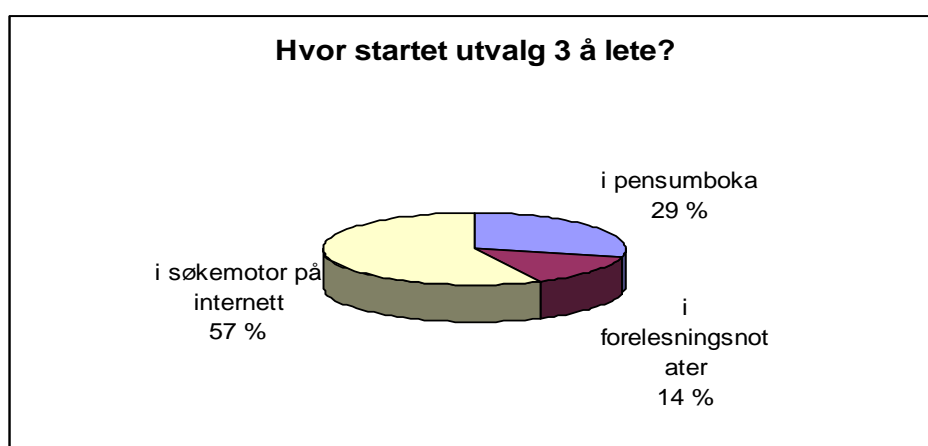
Begge utvalgene har hatt nær kontakt med meg som foreleser, men likevel blir det forskjell. Utvalg 2 fikk spørreundersøkelsen kort tid etter sitt første obligatoriske undervisningsopplegg i temaet Biblioteket som læringsarena. Der fikk de en grunnleggende innføring i å søke i bibliotekets databaser og hvordan biblioteket kan hjelpe og veilede studentene i studietida. Utvalg 1 fikk også spørreundersøkelsen kort tid etter siste studiesamling med meg som foreleser. For utvalg 1 tror jeg at oppgavens art og hvilke læringsmål studiet nevner har ført til at studentene i mindre grad har kontaktet biblioteket for hjelp og veiledning. Studiet i seg selv har nemlig som mål å gjøre studentene i stand til å gjøre søk selv og være veiledere for skoleelever som skal bruke skolebibliotek og lære grunnleggende prinsipper om kildekritikk. Studentene følte nok derfor at det ikke var naturlig å bruke bibliotekpersonalet aktivt for å gjøre søkene, dette var nemlig en oppgave de måtte løse selv. For utvalg 2 var det ikke slik, der oppfattet de nok bibliotekarens undervisning som en oppfordring til å bruke biblioteket aktivt i studiearbeidet.

Studentene i utvalg 2 har relatert sine svar til gruppeoppgaver krl (2 stk) mens de to andre har svart individuell mappeoppgave i natur- og miljøfag og ”skulle finne ut noe om karnevalisme”. Sistnevnte var den som startet sitt søk i søkemotor på internett. Dette anser jeg som et naturlig førstevalg for alle som ikke har en yrkesmessig eller studiemessig erfaring i å bruke ulike typer oppslagsverk og da kanskje heller ville gått direkte til oppslagsverket. Studenten har ikke selv forklart hvorfor hun har valgt slik.

Studenten som hadde jobbet med natur- og miljøfag gikk til pensumboka først og deretter til bibliotekaren. Hun forklarer dette med at ”denne rekkefølgen er jeg vant med” og det høres dermed ut som dette er en strategi hun ofte benytter uavhengig av oppgavetype. Den som brukte medstudenten som første valg hadde arbeidet med en gruppeoppgave og snakket først med gruppemedlemmene sine før hun gikk videre til søkemotor på Internett. Hun har ikke gitt noen annen forklaring selv på hvorfor hun valgte slik.

Den siste studenten gikk først til bibliotekaren og så til pensumboka. Hun har ikke svart på hvorfor hun valgte slik. Felles for disse respondentene kan likevel være at de alle ser ut til å ha valgt logiske søkeveier på grunnlag av ulike oppgavetyper og på bakgrunn av tidligere søkeerfaring.

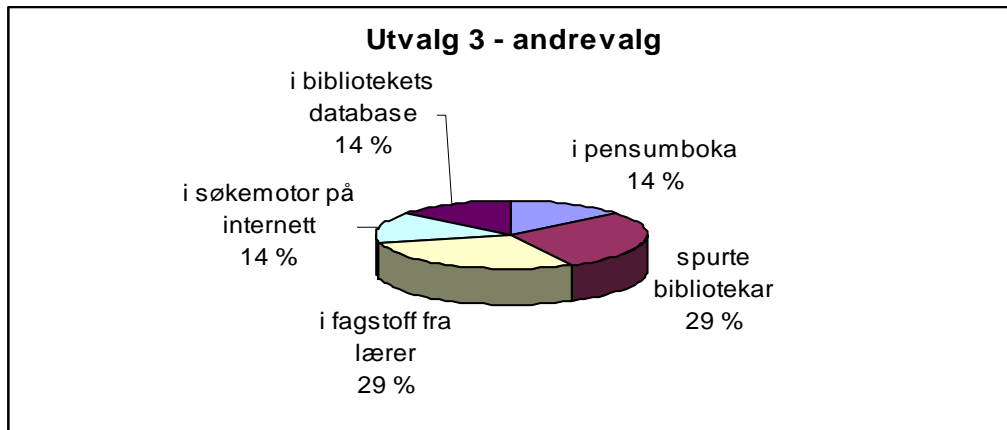
Utvalg 3 bestod av 7 studenter fra tredje års deltids allmennlærerutdanning. Her har et flertall av studentene valgt søkemotor på nettet som første søkested.



De resterende respondentene har holdt seg nært klasserommet og valgt pensum eller forelesningsnotater. Dette resultatet er forskjellig fra de to andre utvalgene ettersom andelen som har valgt søkemotor på nettet er mye større her. På grunn av det store frafallet i alle utvalg skal jeg på ingen måte prøve meg på noen konklusjoner, men jeg vil likevel framheve at utvalg 3 ser ut til å bestå av studenter som føler seg mer bekvemme med å gjøre søk på nettet.

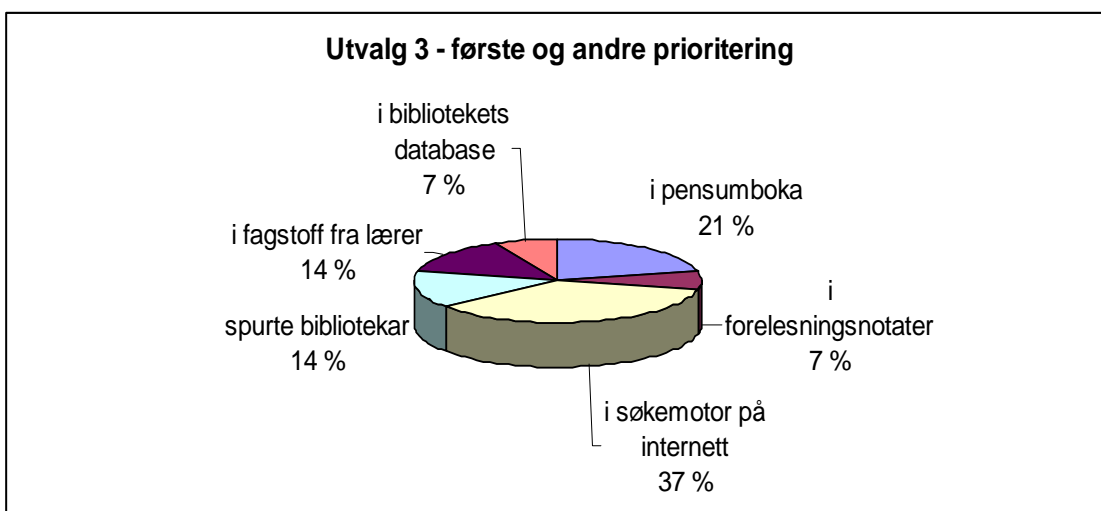
Igjen er det en ulempe at jeg ikke har spurt noe om dette i undersøkelsen, men jeg kan også for dette utvalget bruke min egen kjennskap til gruppen som bakgrunn for mine påstander. Utvalg 3 har vært gjennom 3 års høyskoleutdanning før de svarer på spørreskjemaet. De har i denne perioden i tillegg til å skrive mange oppgaver, hatt tre økter med undervisning i temaet Biblioteket som læringsarena, blant annet en økt om informasjonssøk på internett. Dette er derfor en gruppe som burde ha bedre forutsetninger for å gjøre faglige søk på nettet enn utvalg 2.

Ser vi på andrevalget blir det mer spredning i svarene i og med at både bibliotekaren, biblioteket og lærer kommer inn.



Som bibliotekar er det igjen interessant å se at bibliotekbasen/bibliotekaren er like mye valgt som pensumboka/fagstoff fra lærer. Til sammen er det 43% av respondentene som har valgt enten det ene eller det andre av dette som andrevalg. Dette kan tyde på at også disse studentene har tiltro til bibliotekaren som en relevant veileder i oppgaveløsning.

Ser vi på første og andre valg samlet får vi denne fordelingen:



Her viser det seg at det som skjer innenfor klasserommet får høyest andel, 42% til sammen på pensumboka, forelesningsnotater og fagstoff fra lærer. Søkemotor på

internett er foretrukket av 37% og deretter biblioteket/bibliotekaren med 21%. Det viser at selv om tredjeårsstudentene som førstevalg går til søkemotoren, er det likevel det pensumrelaterte stoffet som dominerer i deres søking etter informasjon.

I utvalg 3 har fire av respondentene relatert svarene sine til en større utviklingsoppgave i pedagogikk der de selv har valgt tema og problemstilling. Dette er en oppgave som i stor grad krever at studenten selv finner litteratur til arbeidet. Videre er det 2 studenter som oppgir en oppgave innen GLSM (grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring). En sier at oppgaven gjaldt IKT-nettverk. Dette er begge oppgaver som er mer pensumrelatert. Til slutt er det en som bare svarer ”oppgave til fag på studiet”. Jeg har fått 8 svar her ettersom en av respondentene har oppgitt to oppgaver på dette spørsmålet.

Fem av de syv respondentene i utvalg 3 har forklart sine valg. Hvis vi ser på de fire som har jobbet med pedagogisk utviklingsarbeid er det to av disse som ikke har gitt forklaring, begge menn. De to andre har valgt ulikt, mannen har først brukt forelesningsnotater og deretter fagstoff som lærer hadde lagt ut. Han forklarer dette slik:

Det var mest hensiktsmessig å lete etter svar i den rekkefølgen

Kvinnen har startet letingen i søkemotor på internett og deretter brukt fagstoff som lærer hadde lagt ut. Hun sier:

Det er enklere å slå opp ting på nettet. Det går raskere.

Dette er en uttalelse som vil kunne tolkes på flere måter. Noen vil påstå at det å slå opp i f.eks et leksikon som står i bokhylla gjerne kan være raskere enn å finne noe på nettet, men det krever at leksikonet er tilgjengelig. Sitter studenten i et bibliotek og jobber er dette tilfelle, men på studenthybler eller i private hjem er dette ikke alltid tilfelle. I følge SSB hadde 69% av husstandene internett-tilgang i 2006¹⁰.

¹⁰ Statistisk sentralbyrå. Tilgang <<http://www.ssb.no/emner/10/03/ikt/>> Lest 9.mai 2007

Av de to studentene som hadde jobbet med GLSM, var det bare en som hadde gitt forklaring på hvorfor hun hadde valgt søkemotor på internett først og deretter spurt bibliotekar om hjelp (hun hadde også rangert de andre valgene helt ned til syvende prioritering):

Fordi at internett er nærmest, og jeg synes at bibliotekarene er flinke å hjelpsomme. Ellers så gikk det naturlig videre i den rekkefølgen.

Studenten som hadde arbeidet med IKT-oppgave om nettverk hadde valgt pensumboka først og deretter søkemotor på internett, i tillegg hadde hun prioritert tre valg deretter. Hun sier:

Bruker først det man har tilgjengelig for hånden, så er det raskt å bruke nettet, for så å spørre noen man kjenner som kan faget.

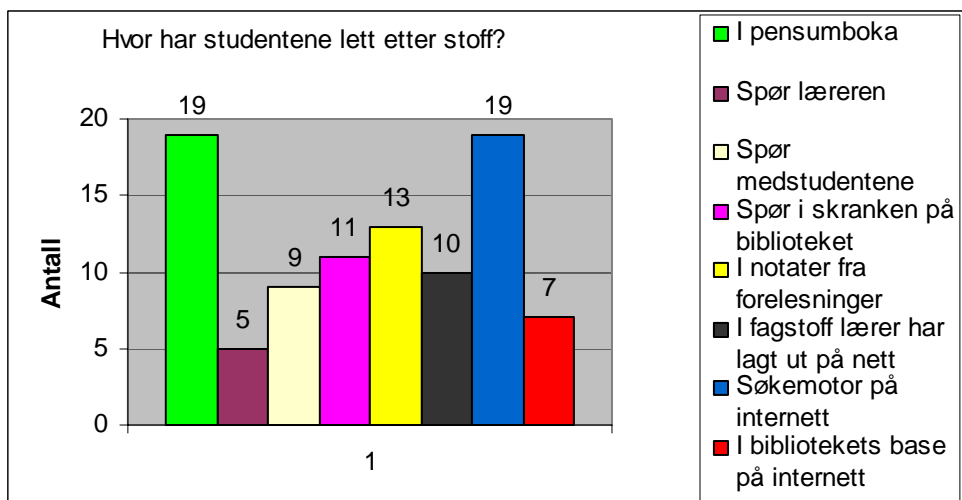
Den siste studenten har jobbet med oppgave til fag på studiet. Hun hadde valgt pensumboka først og deretter søkt i bibliotekets database på nettet. Videre hadde hun gjort tre prioreringer. Hun sier:

Jeg liker å ha det jeg leser i, på papir, foran meg. Jeg har større tiltro til bøker enn til stoff jeg finner på internett. Jeg spør ikke læreren, for jeg regner med at han/hun allerede har gitt oss den infoen som de finner aktuell.

Felles for alle respondentene i utvalget er at de bruker sin egen bekvemmelighet som forklaring. Arbeidet skal være mest mulig enkelt og de ønsker å bruke minst mulig tid på det. Dette kan også være grunnen til at noen oppsøker biblioteket der de fleste har erfart at det er hjelp å få, selv om læreren kanskje har sagt at studenten skal lete på egenhånd først.

Når vi går over til å se på svarene fra alle tre utvalgene samlet er det som nevnt tidligere i oppgaven ikke alle som har oppgitt flere enn to valg. To av respondentene stoppet nemlig etter andrevalget sitt. Fem av respondentene har stoppet ved tredjevalget, en har stoppet ved fjerdevalget og syv har stoppet etter femtevalget. En har fortsatt til sjettevalg, en har fortsatt til syvende valg og tre har rangert på alle åtte alternativene.

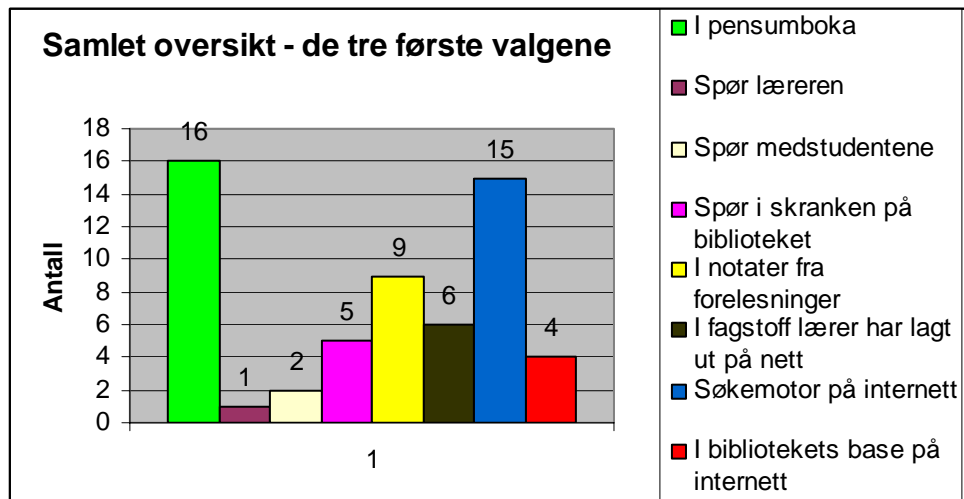
Alle valgene samlet viser hva som har vært nevnt mest:



19 har valgt pensumboka og søkemotor på internett. 13 har brukt notater fra forelesninger, 11 har spurt i skranken på biblioteket og nesten like mange har lett i fagstoff fra lærer eller spurt medstudenter. Bibliotekets base på internett er i liten grad benyttet og det er kun direkte spørsmål til lærer som er mindre brukt. Dette bekrefter at tilgjengelighet er viktig og at studentene velger enkleste og korteste vei til målet.

I spørreskjemaet var det også en rubrikk kalt "Annet" og der svarte en student at han/hun "spurte noen som hadde kunnskap på fagfeltet". Den andre studenten som brukte denne rubrikken sa "1. søkte på høgskolers hjemmesider om temaet. 2. Fant relevant litteratur i litteraturlistene i bøker som omhandlet emnet".

Spørsmålet er om tabellen kan brukes til å vise et mønster for gruppen som helhet. Hvis vi ser på de tre første valgene for det samlede utvalget blir tabellen slik:



Det er kategoriene ”Spør læreren”, ”spør medstudentene” og ”spør i skranken på biblioteket” som det blir relativt størst endring i. Jeg konkluderer dermed med at for denne gruppen med studenter kan vi gjøre følgende prioriterte valg for hvor de begynner å lete etter informasjon til oppgaveløsning:

1. i pensumboka
2. i søkemotor på internett
3. i notater fra forelesningene
4. i fagstoff lærer har lagt ut på nett

Søk i bibliotekets base på internett kommer lengre ned på listen sammen med direkte muntlig kommunikasjon med lærer, medstudenter eller bibliotekar.

Denne atferden virker for meg ganske logisk av flere grunner. I dokumentasjonsvitenskapelig sammenheng er det d naturlig å hevde at studentenes fysiske, sosiale og kulturelle kontekst er med på å bestemme hvordan de går fram i leting etter informasjon Alle studentene, bortsett fra en, opplyser om at de har relatert svarene sine til individuelle oppgaver. Det betyr at de har jobbet på egen hånd og direkte kommunikasjon med andre har blitt mindre aktuelt. Alle studentene er dessuten deltidsstudenter som bare er samlet i korte perioder i løpet av semesteret. Dette fører til færre direkte møter med medstudenter, lærer og bibliotekar selv om alle studentene har hatt tilgang til elektroniske klasserom.

Aldersmessig er respondentene sammensatt slik at en stor del av dem ikke har opplevd internett som en naturlig del av sin studietid. I høyere utdanning, som ellers i samfunnet, var det først på midten av 1990-tallet at internett ble en naturlig del av hverdagen.

Kvalitetsreformens fokus på underveisevaluering og nye undervisningsmetoder har ført til endring i faglærers status og påvirkning overfor studentene. Studentene skal i mye større grad enn tidligere selv finne svar på spørsmål og i mindre grad få svarene fra faglærer gjennom forelesninger. Mange av respondentene mine (utvalg 1) hadde sin studietid før Kvalitetsreformen. De har vært vant med å følge forelesninger og finne svar i forhåndsbestemt pensum. De andre har opplevd en studietid der de er blitt utfordret på å ta mer ansvar for egen læring.

Oppsummering

Studentene er svært orientert mot det klasseromsbaserte stoffet når de oppgir hvor de har begynt søkingen sin, men mange går også rett ut på verdensveven. Bruken av søkemotor på internett er mindre hos dem som jobber som utdannede allmennlærere ute i grunnskolene og mye større hos dem som er tredjeårs allmennlærerstudenter. Bruk av søkemotorer som informasjonskilde til oppgaveskriving ser dermed ut til å øke i takt med studentenes personlige erfaringer med bruk av nettet. Bruk av søkemotorer på internett kan også kobles til om respondentene har erfaring med bruk av dette mediet i sin egen studietid.

Studentene ser ut til å velge søkestrategi både på grunnlag av hva de tidligere har gode erfaringer med og på grunnlag av hvilken oppgavetype det dreier seg om. Studentene opplever bibliotekaren som en viktig og relevant veileder underveis, noe som kan kobles direkte opp mot gjennomført brukeropplæring og undervisning i temaet Biblioteket som læringsarena. Personlig kontakt med studentene fra bibliotekets side fører dermed til mer bruk av bibliotekarens veiledningstilbud. Bibliotekets nettbaserte søketjenester blir brukt i svært liten grad.

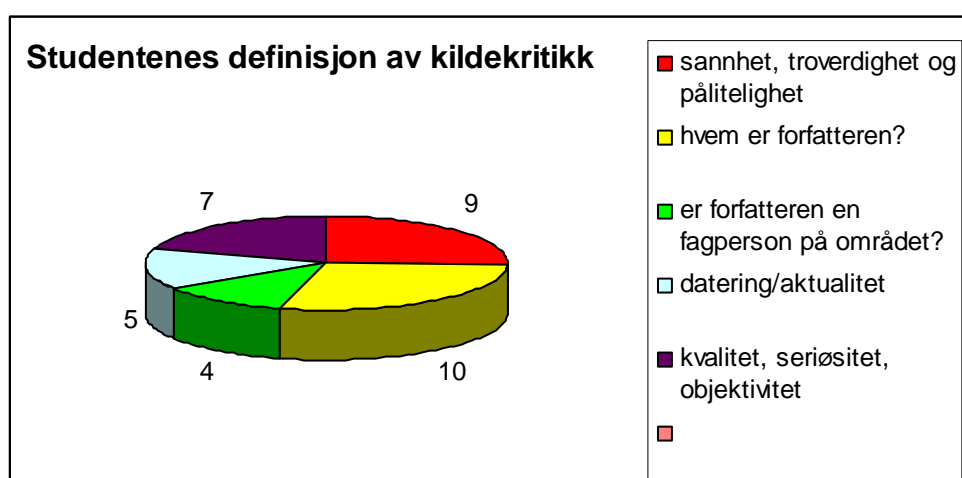
Mange av studentene oppgir at rammene rundt oppgaven og særlig tidsaspektet har

betydning for hva som velges. Dette kan være en forklaring på hvorfor det klasseromsbaserte stoffet blir foretrukket i og med at det sannsynligvis er lettest og raskest tilgjengelig. Søkemotorer på nettet blir også oppfattet å gi rask og enkel tilgang til informasjon.

8.1.3 Studentenes egne definisjoner og forklaringer på begrepet kildekritikk

Studentene ble i spørreskjemaet opplyst om at oppgaven min skulle dreie seg om studenter og kildekritikk, men jeg forklarte ikke for dem hvordan jeg definerte begrepet kildekritikk. Jeg var nemlig interessert i å finne ut hva studentene selv la i begrepet og mente at en definering fra meg ville påvirke dem til å formulere seg annerledes.

Alle hadde svart på dette spørsmålet og de fleste hadde også gitt til dels fyldige svar med flere punkter. Alle svarer implisitt eller eksplisitt at kildekritikk er noe som utøves i forhold til litteratur, bøker, nettsider, dokumenter og liknende. Når jeg ser på svarene samlet er det fem hovedgrupperinger som dukker opp. I tabellen nedenfor har jeg samlet disse og viser hvor mange som har nevnt de ulike gruppene:



Foruten disse hovedgruppene er det følgende definisjoner som blir gitt:

Kildekritikk er å sette kilden i flere lys. Det vil si å ikke ta alt for god fisk.

Denne uttalelsen kan vi også velge å tolke innenfor hovedgruppen sannhet, troverdighet og pålitelighet.

Videre heter det fra en annen:

Kildekritikk er å være kritisk til hvordan du finner kilder.

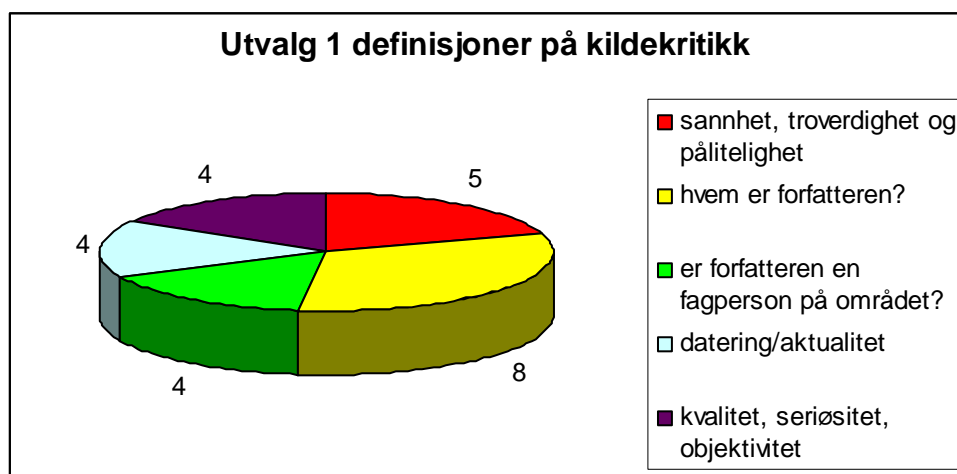
Neste respondent er usikker:

noe usikker her, men prøver...en uttalelse om en bok el lignende

Alle respondentene har dermed forholdsvis klare formeninger om hva kildekritikk er.

I de fem hovedgruppene er det to av dem som er relatert til min definisjon på kildekritikk, nemlig "sannhet, troverdighet og pålitelighet" og "kvalitet, seriøsitet og objektivitet". De tre andre gruppene mener jeg henspiller på punkter som bør med, sammen med mye annet, når man skal gjøre en kildekritisk vurdering av et dokument. Studentene blander dermed sammen hva kildekritikk som sådan er og hvilke momenter som skal tas med når det gjøres kildekritiske vurderinger. Jeg vil i det følgende se litt på hvorfor det er blitt slik og må da se på de tre utvalgene hver for seg i og med at det er til dels store forskjeller mellom dem.

Utvalg 1 er størst i antall (9 personer) og disse har til sammen kommet med 25 ulike momenter om hva kildekritikk er. Det er dette utvalget som utmerker seg med mest detaljering på definisjonen av kildekritikk.



For meg er det ikke overraskende at nettopp utvalg 1 gir de mest utfyllende og detaljrike svar på dette punktet. Studentene har deltatt i en omfattende undervisning om kildekritikk og som faglærer kan jeg føye til at de også var oppriktig interessert i temaet. Studiet var et ledd i kompetanseheving i forbindelse med innføringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet, der kildekritikk og kritisk vurdering er begreper som nevnes ofte. Dette var studentene klar over og mange av dem hadde fått et spesielt ansvar for å arbeide med dette området på egen skole. Studentene var dermed godt motiverte og så den praktiske nytten de hadde av opplæringen.

Studentene måtte også levere en oppgave underveis i studiet der de skulle gjøre en kildekritisk vurdering av nettsider og de fikk i den forbindelse en grundig gjennomgang av hvilke momenter som bør inngå i en slik vurdering. Dette ser ut til å ha påvirket studentene mye i den betydning at 16 av 25 svar dreier seg om momenter som skal med i slike vurderinger. Langt færre, 9 av 25, er formuleringer som går på innholdet i begrepet kildekritikk.

Utvalg 2 er minst (4 personer) og her er det bare fire momenter nevnt. Dette var de minst erfarne høgskolestudentene i mitt utvalg og dette mener jeg også gjenspeiles i svarene fra dem. To av dem sier henholdsvis

Sannhetsgehalten i stoffet

og

hvordan man vurderer hvor objektiv og seriøs kilden er

Dette er relevante og kompetente svar. De to andre er nevnt tidligere og svarer dette:

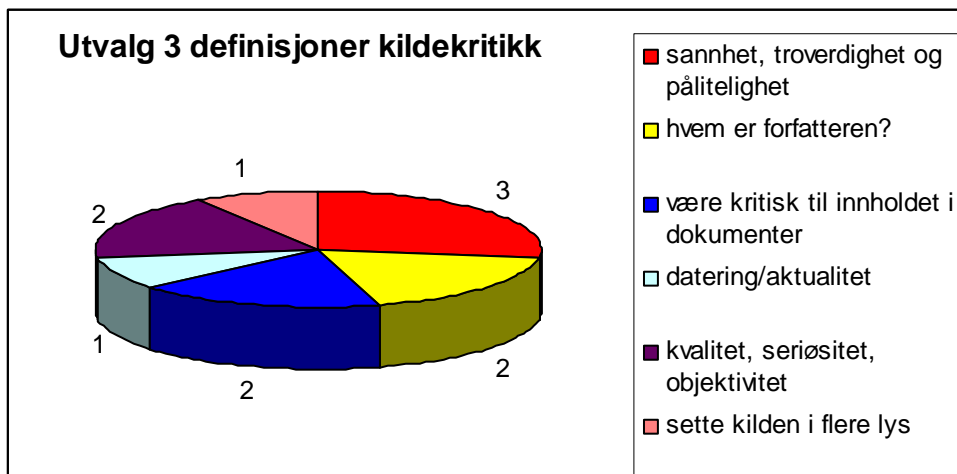
Kildekritikk er å være kritisk til hvordan du finner kilder.

og

noe usikker her, men prøver...en uttalelse om en bok el lignende

De to siste er ikke like klar over hva kildekritikk dreier seg om. Jeg vil igjen bruke studentenes mangel på erfaring som studenter som forklaring på dette. I tillegg er det slik det at tre av de fire respondentene oppgir at de ikke har deltatt på noen opplæring om kildekritikk. Alle de andre studentene i utvalg 1 og 3 har oppgitt at de har deltatt på slik opplæring.

Utvalg 3 (7 personer) lister opp 11 ulike momenter. 8 av disse momentene ligger innenfor de hovedgruppene som er nevnt tidligere, men i tillegg kommer de med to nye grupper: sette kilden i flere lys og være kritisk til innholdet i dokumenter



I utvalg 3 er det overveiende formuleringer knyttet til hva kildekritikk faktisk er i og med at 8 av 11 formuleringer går i den retning. Kun 3 av 11 dreier som om momenter som bør med i en kildekritisk vurdering. Dette er dermed motsatt av svarene fra utvalg 1. Jeg tror at dette skyldes at studentene i utvalg 3 - selv om de også alle har hatt undervisning i kildekritikk - ikke har gjort kildekritiske vurderinger som del av oppgaveløsning i studiet. De har ikke hatt obligatoriske arbeid der kildekritisk vurdering var med som ett av kriteriene for å få godkjent resultat. Studentene har altså hatt forelesninger og undervisning der momenter som bør inngå i kildekritiske vurderinger er gjennomgått, men de har etterpå i liten eller ingen grad brukt dette i sitt eget studiearbeid.

Oppsummering

Studentene klarer ikke å skille kildekritikk som sådan fra hvilke punkter som bør inngå i en kildekritisk vurdering. Det viser seg også at grundig teoretisk opplæring i kildekritikk kombinert med praktiske øvelser i å gjøre kildekritiske vurderinger både fører til større kunnskap om temaet og bedre ferdigheter.

8.1.4 Hvordan finner studentene ut om de kan bruke stoff eller ikke?

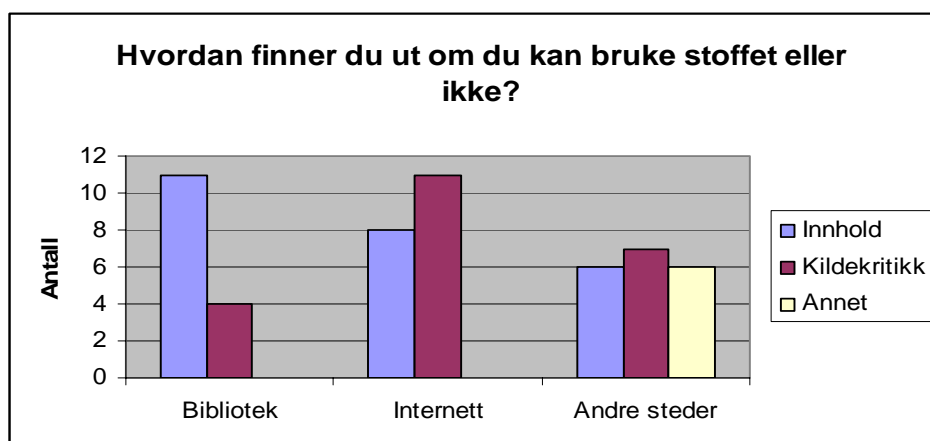
I innledningen har jeg nevnt at jeg forventet at respondentene skulle tenke forskjellig om dokumenter som ble funnet i bibliotek i forhold til internett eller andre steder. I spørreskjemaet ble det formulert tre likelydende spørsmål om hvordan studenten finner ut om han/hun kan bruke stoffet eller ikke. Jeg spurte ikke direkte etter hvilke kildekritiske vurderinger de gjorde av dokumenter hentet fra de tre ulike områdene, fordi jeg har erfart at studenter ser ut til å være mer kritiske til dokumenter fra nettet enn fra bibliotekhyllene. Gjennom min åpne spørsmålsstilling antok jeg at studentene ville skrive mer om kildekritiske momenter på svaret som gjaldt internett enn på svaret som gjaldt bibliotek. Dersom jeg i spørsmålsformuleringen hadde spurt direkte etter kildekritiske vurderinger tror jeg at jeg ville ha ledet respondentene til å vurdere noe som de i praksis ikke vurderer når de leter etter dokumenter i biblioteket.

I spørreskjemaet tok jeg også med et direkte spørsmål om studenten har gjort seg tanker om kvalitetsforskjell på stoff hentet fra bibliotek, internett eller andre steder. Jeg skal nå først presentere hva respondentene oppgav i forhold til de tre ulike områdene å hente informasjon fra og deretter deres egne refleksjoner om eventuelle kvalitetsforskjeller mellom disse områdene.

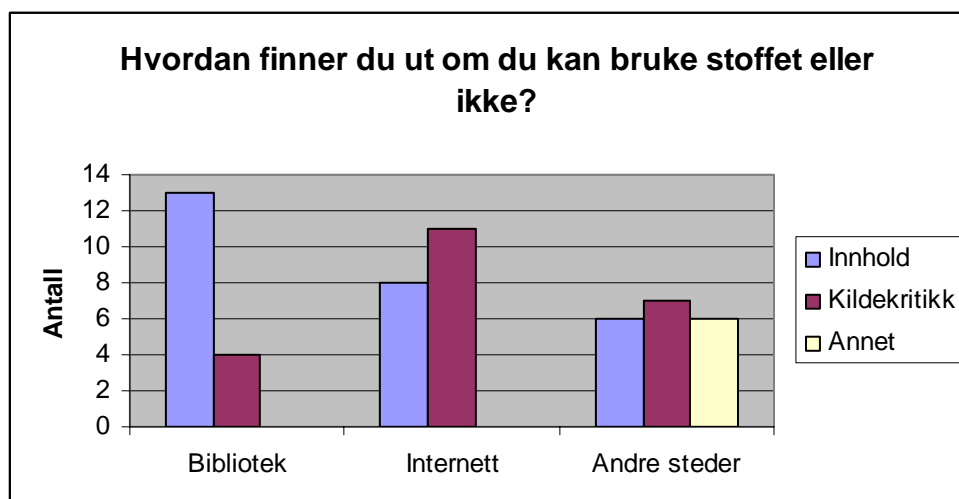
Ved gjennomlesning av svar gjorde jeg først en grovsortering i de tre hovedgruppene *innhold*, *kildekritikk* og *annet*. *Innhold* betyr at respondenten gjennom sitt svar viste at han/hun ikke gjorde kildekritiske vurderinger, men først og fremst vurderinger av om innholdet passet til den problemstillingen som skulle løses. *Kildekritikk* betyr at respondenten gjorde kildekritiske vurderinger. *Annet* betyr at det verken innhold eller kildekritikk ble nevnt.

En av respondentene sa at hun ikke forstod disse spørsmålene og er derfor ikke med i

denne analysen.



Tabell med reelle svar



Tabell med to svar utledet av meg

Bibliotek

Fire av studentene hadde ikke svart på dette spørsmålet. Søylene viser tydelig at det først og fremst er innholdet i dokumentene de har funnet som har betydning for om de vil bruke det eller ikke. Bare fire av de femten som har besvart spørsmålet tar fram kildekritiske vurderinger i sine svar. For bedre å kunne sammenlikne med de andre områdene har jeg prøvd å tolke meg fram til hva som kan være mest sannsynlig svar fra de fire som ikke har svart på dette spørsmålet. To av dem sier annet sted i spørreskjemaet at "biblioteket er sikkert" og "det som er tilgjengelig på bibliotek har nok vært gjennom en kildekritisk sjekking". Jeg finner det derfor sannsynlig at disse to

ville hatt mest fokus på innhold når det gjelder bibliotek og at det reelt sett er tretten respondenter som utgjør denne søylen. Den tredje og fjerde studenten uttaler seg ikke like klart om biblioteket og jeg føler derfor at jeg ikke kan tolke dem i noen retning.

Uansett viser det seg at det er en helt tydelig forskjell i måten respondentene svarer når det gjelder bibliotek og internett. De ser ut til å stole så mye på biblioteket at de for det meste konsentrerer seg om å sjekke at innholdet passer til bruken. De er i liten grad opptatt av å gjøre kildekritiske vurderinger av det de har funnet.

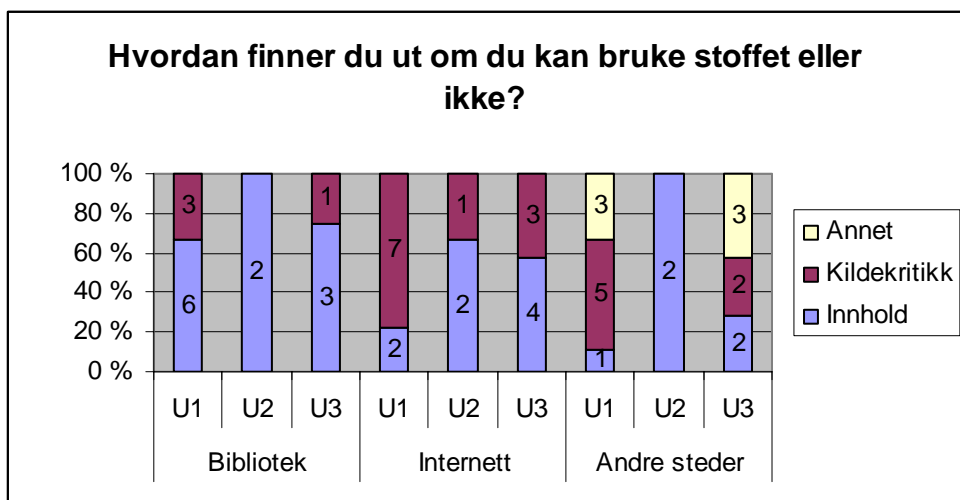
Internett

Alle bortsett fra hun som ikke forstod disse spørsmålene har svart på dette. Søylen viser her et noe annet bilde enn for bibliotek. Elleve av respondentene gjør først og fremst kildekritiske vurderinger, mens åtte av dem er mest opptatt av at innholdet passer. Det er i forhold til internett at respondentene er mest opptatt av kildekritikk, noe som ikke kan sies å være overraskende. Det er nettopp framveksten av internett som har aktualisert kildekritiske vurderinger som en ferdighet som må beherskes av den som bruker mediet.

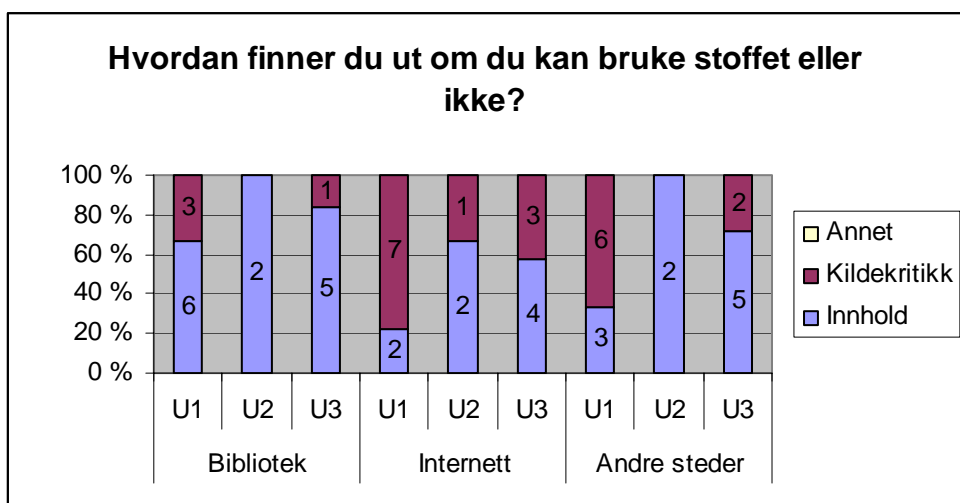
Andre steder

Her var det atten svar som ble jevnt fordelt på de tre grupperingene mine. Seks av respondentene hadde presisert hva de mente med andre steder, mens de tolv andre ikke hadde gjort det. Hvis vi ser på disse presiseringene, vil det likevel kanskje bli en søyle som gjør større utslag. De som har presisert sier at de har spurt medstudenter (2 stk), at de har kontaktet folk med kompetanse på fagområdet (1), at de har brukt pensumbok (1), at de har brukt fagbok funnet i bokhandel (1) og at de har fått stoff fra faglærer (1). Den ene som har brukt folk med kompetanse på fagområdet vil jeg legge inn i gruppen kildekritikk. De andre mener jeg hører hjemme i gruppen innhold. Denne gruppen blir da like stor for området Andre steder som på Bibliotek.

Etter å ha sett på svarene samlet kan det også være interessant å se om det er noen forskjeller mellom de tre utvalgene på disse tre spørsmålene. Jeg har også her satt opp to tabeller, en med reelle tall og en med noen simuleringer:



Tabellen viser de tre områdene og prosentvis fordeling av svarene for hvert av utvalgene på hvert av spørsmålene.



Tabellen viser de tre områdene og prosentvis fordeling av svarene for hvert av utvalgene på hvert av spørsmålene, inklusive mine fortolkninger av de seks respondentene som hadde presisert hva de la i begrepet andre steder og de to utledningene fra ikke besvart spørsmål om bibliotek. Jeg velger i den videre drøftingen å bruke tabellen inklusive simuleringer.

Det er igjen mellom utvalg 1 og utvalg 3 som vi finner de forskjeller som er fruktbare å

diskutere. Utvalg 2 er lite og det er også utelatt svar på flere av disse tre spørsmålene. Ut fra det som har vært sagt om dette utvalget tidligere, er det naturlig at det ikke gjøres mange kildekritiske vurderinger av dem.

Når det gjelder vurdering av stoff funnet på biblioteket, er det flere i utvalg 1 (33%) som gjør kildekritiske vurderinger av dette enn i utvalg 3 (17%). Dette skyldes nok igjen forskjellen mellom utvalgenes undervisning i og egen praktisering av kildekritikk. Forskjellene er enda større når det gjelder stoff funnet på internett. 78% av utvalg 1 har da kildekritisk gjennomgang av stoffet før de bestemmer seg for å bruke det, mens 43% av utvalg 3 gjør det samme. 57% av utvalg 3 legger dermed mer vekt på innholdet i det de finner på internett enn på å gjøre kildekritiske vurderinger. Dette gjør de til tross for at de gjennom sin utdanning har hatt undervisning i kildekritikk.

Ser vi til slutt på stoff funnet andre steder er det også samme mønster som viser seg. 67% av utvalg 1 gjør kildekritiske vurderinger, mot bare 28% av utvalg 3.

Vi ser samme utslag i denne sammenlikningen som i punktet om hvordan respondentene selv ville definere begrepet kildekritikk, utvalg 1 gjør andre vurderinger enn utvalg 3. Hvilke forklaringer kan dette ha? Utvalg 1 viste gjennom sine definisjoner at de vet mye om hva som skal gjøres i en kildekritisk vurdering. I tillegg var de altså godt motiverte og viste tydelig at de så sammenhengen mellom den teorien de lærte på studiet og den praksisen de selv skal utøve. En annen forklaringsfaktor, som ikke ble nevnt i forbindelse med deres egne definisjoner av kildekritikk, kan også være at studentene i utvalg 1 kan ha oppfattet mitt spørreskjema som en ny ”eksamen” i det stoffet vi hadde gjennomgått på studiet. Kanskje de rett og slett ville vise meg som faglærer at dette har vi virkelig lært noe av? Kan de på den måten ha blitt forledet til å svare at det har gjort noe annet enn det de faktisk har gjort? Jeg tror ikke det, men jeg har ikke noen holdepunkter i undersøkelsen som gjør at jeg kan avvise det helt. Jeg vet at jeg i min undervisning gjorde studentene oppmerksomme på at de også må være kildekritiske til dokumenter som de finner i biblioteker, av den grunn at det i bibliotekene også finnes materiale som ikke har vært gjennom en stor kvalitetskontroll gjennom seriøse forlag. Her er det nok å nevne eksempler fra et typisk

høgskolebibliotek som i tillegg til tung forskningslitteratur også har studentoppgaver, prosjektrapporter fra ulike steder, grå litteratur om ulike tema, fagbøker utgitt av forlag uten konsulenttjenester, fagbøker utgitt på forfatterens eget forlag osv. Dette har vi også med i undervisningen i Biblioteket som læringsarena som Utvalg 3 har hatt, men det kan se ut som dette ikke har slått inn like mye der som i Utvalg 1.

Oppsummering

I stoff hentet på biblioteket er det først og fremst innholdet i dokumentene som avgjør om studentene vil bruke det eller ikke. Det gjøres i svært liten grad kildekritiske vurderinger av dokumenter som tilhører en biblioteksamling.

Studentene er mye mer kritisk til stoff hentet gjennom søkemotorer på internett og gjør også i mye større grad kildekritiske vurderinger av dette stoffet.

Studenter som har fått grundig undervisning om kildekritikk ser ut til å bli mer kildekritiske også til dokumenter skaffet fra biblioteket. Studenter som har fått grundig undervisning i kildekritikk kombinert med å gjøre konkrete kildekritiske vurderinger i forbindelse med oppgaveløsning, utøver i større grad kildekritikk mot dokumenter uavhengig av hvor dokumentene er skaffet fra.

8.1.5 Kvalitetsforskjeller mellom bibliotek, internett eller andre steder?

I denne delen fant jeg stor sammenheng med forrige avsnitt. To av respondentene i utvalg 1 sier nemlig:

uansett må man utøve kildekritikk

og

Jeg tror jeg er ganske bevisst å vurdere kilden, og det er mye jeg ikke finner brukbart i søken etter stoff. Før stolte jeg blindt på at det å finne en bok på biblioteket var et godt kvalitetsstempel. Nå er jeg ikke like sikker. Sjekker det meste.

Men samtidig er det to av respondentene i utvalg 3 som sier:

At vi lar oss lure av flotte innbindinger og kjente forlag...Alt som står svart på hvitt behøver ikke være sant...Det er ofte feil i fasiten i matte bøker...

Avhenger av seriøsiteten på/til forfatteren, og hvilken hensikt det er skrevet med. I utgangspunktet har jeg mest tillit til bøker og fagartikler på nett eller tidsskrift

Disse fire utsagnene var av de få som antydte at det kan være like store kvalitetsforskjeller på ting du finner i et bibliotek som på internett eller andre steder. I tillegg var det fire som svarte "Vet ikke". De tolv svarene som gjenstår har jeg prøvd å sortere i hovedgrupperinger og starter med dem som stoler mest på biblioteket og noen har også forklart hvorfor:

På internett kan hvem som helst gi uttrykk for sine synspunkter. Det finnes ikke noe kontrollorgan der som siler ut det som ikke holder mål. Tror man kan være ganske trygg på at det man låner på bibliotek er vurdert til å holde mål

Det stoffet som er tilgjengelig på biblioteket har nok vært gjennom en kildekritisk sjekking og er lagt ut for å være tilgjengelig for at folk skal kunne bruke stoffet

Biblioteket er sikkert, internett bør man være kritisk til, sjekke hvor opplysningene er fra før man godtar dem.

Tenker ikke over det. Stoff som jeg får på biblioteket vurderes ikke, mens jeg er mer kritisk til stoff på internett.

Stoler nok mest på det jeg finner på biblioteket fordi jeg er så vant til å bruke det

Stoler mest på stoff som jeg finner/får på biblioteket. Lett å gå seg "vill" på internett, dvs tilgangen til stoff blir ofte for stor.

Jeg har stor tiltro til biblioteket for der er det noen som har valgt å kjøpe inn akkurat den boka og er vant til å vurdere bøker opp i mot hverandre. Det man finner på internett må man finne ut hvor kommer fra for å se om infoen er til å stole på. Avisartikler belyser jo sjelden alle sider ved et emne men er ofte et greit sted å begynne.

I disse utsagnene ligger det implisitt en overraskende stor tiltro til bibliotekenes samlingsutvikling. Tre av utsagnene nevner at det gjøres vurderinger: "er vurdert til å holde mål", "har nok vært gjennom en kildekritisk sjekking" og "vurderer bøker opp mot hverandre". Jeg har ikke undersøkt hvilken bibliotektype studentene relaterer svarene sine til, men det er svært sannsynlig at svarene både kan henvise til eget folkebibliotek

og til høgskolebiblioteket ettersom dette dreier seg om studenter på samlingsbaserte studier.

Min påstand er at studentene viser bibliotekarstanden for stor tillit på dette punktet, jeg tror nemlig ikke at dokumentvalgene i bibliotekene alltid er like velkvalifiserte. Dette forklarer jeg både ut fra at det er stor variasjon i de ansattes fagkompetanse både mellom fagbibliotek og folkebibliotek, men også mellom bibliotek av samme type. Bibliotekene har dessuten ulike økonomiske forutsetninger og dermed ulike mulighet for innkjøp og variasjon i egen samling. I tillegg har folkebibliotekene en lovmessig forpliktelse gjennom formålsparagrafen til å være like opptatt av allsidighet og aktualitet som av kvalitet¹¹.

I fagbibliotek styres innkjøp og samlingsutvikling ikke bare av bibliotekarene, men kanskje i større grad av fagfolkene i institusjonen. Alt i alt gjør dette at det er svært mange ulike forhold som har betydning for og innflytelse på et biblioteks samlingsutvikling.

For bibliotekarstanden vil jeg også påstå at disse funnene, som jeg for øvrig også har fått bekreftet gjennom muntlige utsagn fra studenter mange ganger tidligere, må få betydning i videreutviklingen av ulike program for brukeropplæring og undervisning i kildekritikk. Vi må ta konsekvensene av at publikum kan se ut til å ha en tiltro til oss som vi på dette punktet ikke fortjener. Vi må bruke mer plass og tid i våre opplæringsprogram på å forklare at et bibliotek i prinsippet er det samme som internettet – en samling av mange ulike dokumenter produsert av ulike individer som har hatt ulike formål.

Ved å gå over til de utsagnene som først og fremst er knyttet opp mot kvaliteten på internett ser vi også at det finnes andre oppfatninger som ikke helt stemmer med virkeligheten:

¹¹ Lov om folkebibliotek. Kap 1, § 1, andre ledd. Tilgang <<http://lovdata.no/all/tl-19851220-108-001.html#1>>Lest 3.mai 2007.

Internett kan være absolutt alt, trenger ikke være noen form for kontroll. I trykt mat. er det er forlag som bør være ansvarlig

Denne respondenten ser ut til å tro at alt som er trykket (på papir?) har gått gjennom en kontroll i et forlag. En annen sier:

Jeg er ofte mest kritisk til stoff hentet fra nettet.

Utsagnet står kun slik og det er vanskelig å lede noe mer ut av det annet enn nettet har lavere status enn biblioteket. Det er mulig å tolke det slik at respondenten også kan være kritisk til stoff fra biblioteket eller andre steder ettersom ordene ”mest kritisk” er brukt.

Neste respondent sier:

Mye bra på internett, men vanskelig å bruke dersom du ikke har lært å sortere informasjon og vurdere den kritisk. For yngre elever er ofte temabøker mer anvendelige, men dette kommer selvsagt an på tema.

Dette utsagnet viser igjen at mange opplever det vanskelig å bruke nettet fordi det blir store mengder informasjon man skal finne veien gjennom. Mellom linjene her ligger det kanskje også en mening om at på biblioteket slipper man å lete på samme måte, dokumentene er gjerne samlet i faggrupper på hyller som er merket og ofte får man også hjelp av bibliotekaren til å finne fram.

De to siste respondentene har gitt følgende svar på hva de tenker om eventuelle kvalitetsforskjeller:

Hvis det er noe som blir anbefalt, snakker jeg med den som anbefaler. Kanskje noen har vært på kurs og kan noe om stoffet eller kan henvise videre. I aviser vurderer jeg forfatteren.

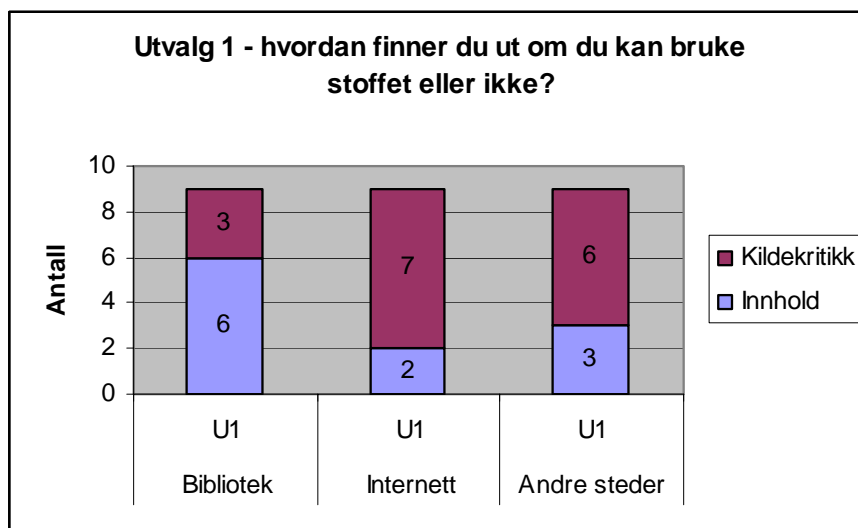
Dette utsagnet velger jeg å tolke til at studenten ikke helt har forstått spørsmålet. Her sies det ikke noe om kvalitet, men om hva studenten selv har gjort og vurdert.

Til slutt har vi dette:

Mener selv å ha kritisk sans for hva som er ” kvalitet” på det stoffet jeg leter etter.

Dette kan kanskje tolkes i samme gruppe som de første utsagnene på dette spørsmålet. Her er det en student som gir uttrykk for at man bør være kritisk uansett. Denne respondenten har forklart begrepet kildekritikk med ”det å være sikker på at kilden er pålitelig”. Spørsmålet om hvordan stoff funnet på biblioteket blir vurdert er ikke besvart. I forhold til internett sies det at ”nettstedets ”kjenthet” og forfatteren (om denne er kjent)” er forhold som må vurderes. Sier ellers at fagbøker som blir referert i utdanningen og fagbøker i bokhandelen brukes, dersom innholdet er riktig i forhold til problemstillingen som skal besvares.

Det mest interessante funnet på dette spørsmålet er at svarene fra utvalg 1 ikke samsvarer helt med det som er gitt som svar på de tidligere spørsmålene. Hvis vi henter ut svarene deres på hvordan finner du om ut du kan bruke stoffet eller ikke, får vi denne tabellen:



Det er overraskende at to av respondentene i dette utvalget har svart ”vet ikke” når de skal redegjøre for sine tanker om kvalitetsforskjeller. Det er også overraskende at respondenten som sannsynligvis ikke har forstått spørsmålet, kom fra dette utvalget. I tabellen er det tre studenter som oppgir at de er kildekritiske også til stoff fra

biblioteket, mens det er bare to som sier det samme til dette spørsmålet om kvalitetsforskjell. I tabellen er det syv som oppgir at kildekritiske vurderinger gjøres ved søk på nettet, mens bare to nevner dette igjen her. Et annet interessant funn er at det i tabellen er seks som lar innholdet være det avgjørende for valg av dokumenter på biblioteket, mens det bare er to som sier at biblioteket er sikkert og pålitelig når det blir snakk om eventuelle kvalitetsforskjeller mellom de ulike stedene å søke. Årsaken til dette kan ligge i at respondentene ikke har tatt alle spørsmål like alvorlig og at de på slutten av skjemaet svarer litt mer tilfeldig enn i begynnelsen. Samtidig kan det også være slik at studentene i det ene svaret gir meg det de tror jeg vil høre, mens de i det andre har vist hva de faktisk mener.

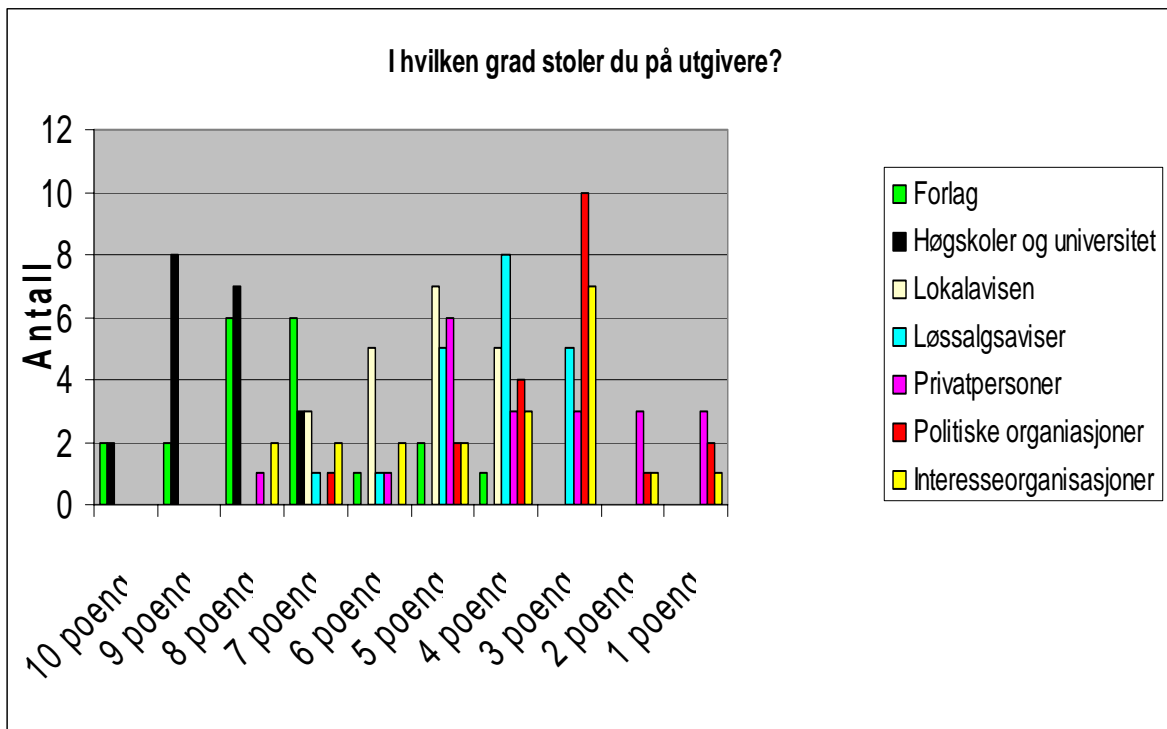
Oppsummering

Studentene har stor tiltro til biblioteket og til den måten de tror samlingsutviklingen skjer på. Dette gjør at de opplever det som mindre nødvendig å gjøre kildekritiske vurderinger av stoff hentet på et bibliotek fordi de mener at ansatte på biblioteket gjør en kvalitetskontroll av det som innlemmes i samlingen.

Studentene mener at det er liten kontroll med stoff som legges ut på nettet. Studentene opplever det også som vanskelig å bruke internett fordi det er så store mengder med informasjon å trenge gjennom. Indirekte antyder studentene at det er lettere å finne fram på et bibliotek.

8.1.6 Tiltro til ulike utgivere

I forbindelse med kildekritiske vurderinger, vil en persons tillit og tiltro til utgiver av et dokument ha stor betydning. Jeg gav derfor studentene 7 ulike utgivere til vurdering og spurte dem om i hvor stor grad stolte de på de ulike aktørene. Det var også mulighet for å legge inn andre utgivere dersom de ønsket det. Studentene skulle gi hver utgiver poeng på en skala mellom 1 og 10, der 10 betydde at de stolte mye på aktøren. Alle studentene har markert for alle utgiverne.



I denne tabellen er alle prioriteringene vist enkeltvis. Vi ser at høgskoler og universiteter er de utgiverne respondentene har mest tiltro til, tett fulgt av forlag. Lokalavisen havner også langt oppe på listen, mens løssalgsavisene er midt på treet. Politiske organisasjoner og interesseorganisasjoner samt privatpersoner befinner seg nederst på lista.

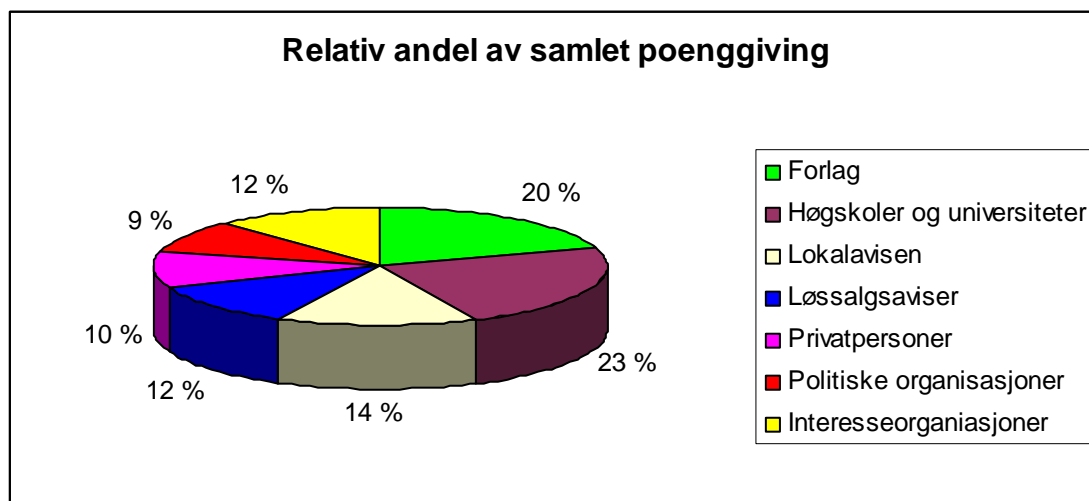
85% av samlet utvalg har gitt universiteter og høgskoler 8 poeng eller mer, mens 50% av dem har gitt forlagene like stor tillit. En student har gitt privatpersoner 8 poeng og også det samme til interesseorganisasjoner, dette er en av de ferske studentene fra utvalg 2 som gjennom sine andre svar viser at hun ikke forstår hva dette med kildekritikk dreier seg om. Interesseorganisasjoner har også fått 8 poeng hos en av de mannlige respondentene.

Ser vi på poengene mellom 7 og 4, er det i dette sjiktet vi finner den andre halvparten som har gitt poeng til forlag. Universiteter og høgskoler får ikke hos noen av respondentene lavere poengsum enn 7. Alle respondentene har plassert lokalavisen i denne poenggruppen, mens 75% av dem har løssalgsavisene her midt på treet. 50% av respondentene plasserer privatpersoner i midten, mens det er en andel på 45% for

interesseorganisasjoner og 35% for politiske organisasjoner.

Nederst på studentenes prioriteringsliste finner vi de politiske organisasjonene, 65% av respondentene har gitt dem mellom 1 og 3 poeng. Interesseorganisasjonene får også i denne gruppen 45% og det samme får privatpersoner.

Jeg har også laget en diagram som viser fordelingen av samlet antall poeng som ble gitt og den samsvarer med funnene i de andre analysene og gir følgende samlede prioritering fra respondentene:



1.plass – universiteter og høgskoler

2. plass – forlag

Til sammen utgjør disse to nesten halvparten og har like mange prosent som de fire andre på listen til sammen.

3. plass – lokalavisen

4.plass – delt mellom interesseorganisasjoner og løssalgsaviser

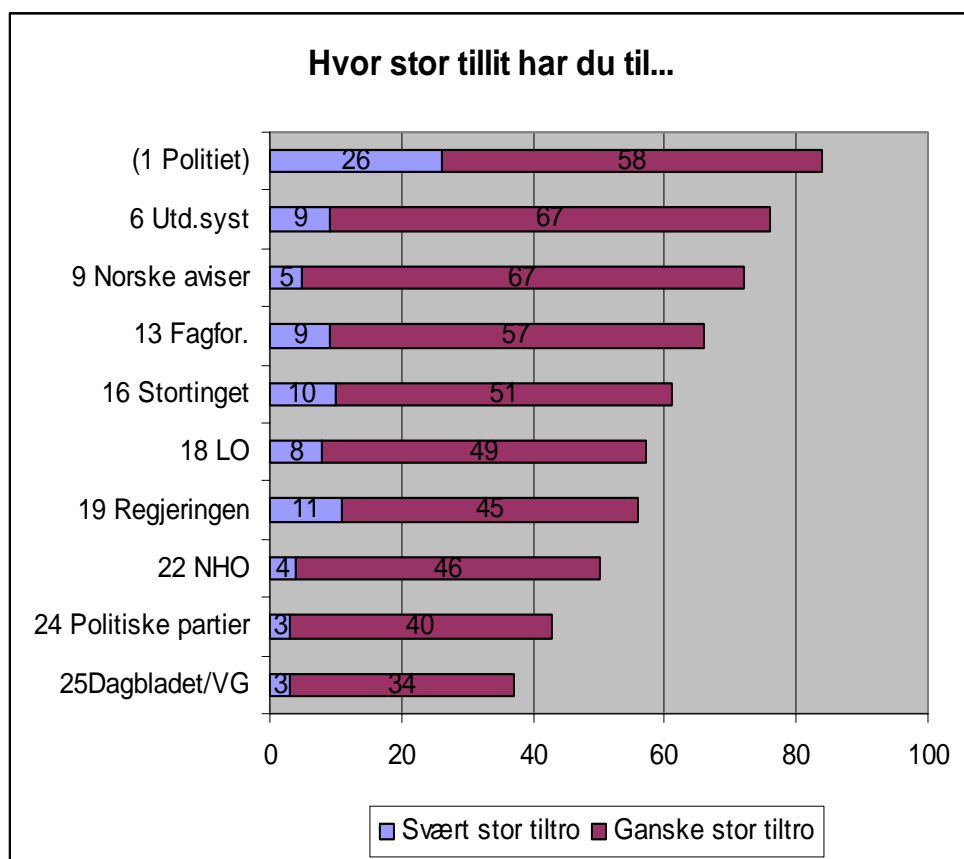
5.plass – privatpersoner

6.plass – politiske organisasjoner

Jeg har i min egen leting etter stoff til denne oppgaven prøvd å finne liknende undersøkelser gjort av andre. Jeg sendte et spørsmål til Statistisk sentralbyrå (SSB) som

henviste meg videre til firmaet Synovate MMI. Firmaet gjorde fram til 2004 en årlig undersøkelse om folks tiltro til 27 ulike samfunnsinstitusjoner. Jeg fikk tilsendt hovedresultatene fra den siste undersøkelsen i 2004. Resultatene bygger på svar fra ca 1000 personer i et landsrepresentativt utvalg av befolkningen. Intervjuene er gjennomført som besøksintervjuer på Synovate MMIs landsdekkende personlige omnibus.¹²

Blant de samfunnsinstitusjonene som er undersøkt er det ni av dem som også er med i min undersøkelse. Det dreier seg om det Synovate MMI har kalt Utdannelsessystemet, Norske aviser for øvrig, Fagforeningene, Stortinget, LO, Regjeringen, NHO, Politiske partier og Dagbladet/VG. I tabellen nedenfor er befolkningens tiltro til disse opplistet og tallet foran viser hvilken plassering de hadde i den samlede undersøkelsen.



¹² Håkon Kavli, Synovate MMI, e-post 4.mai 2007.

Mine respondenters rangeringer samsvarer i stor grad med denne undersøkelsen når det gjelder forholdet mellom de kategoriene som er med i begge. På topp ligger Utdannelsessystemet og Universiteter og høyskoler. Av det materialet jeg fikk fra Synovate MMI var det ikke mulig å se hva som inngikk i kategorien Utdannelsessystemet, men det er nok nærliggende å anta at det er det samlede norske skolesystemet som er definert inn. I min undersøkelse har jeg den mer spesifiserte kategorien Universiteter og høyskoler. Jeg bør derfor være litt forsiktig med å sammenlikne disse to ukritisk, ettersom UH-sektoren i tillegg til å drive utdanning også skal drive forskning. Denne dimensjonen vil jeg anta har hatt betydning for mine respondenter når de har gitt sine poeng. Forskere og forskningsresultater nyter etter min erfaring generelt stor tillit både hos studenter og ansatte i UH-sektoren. Synovate MMIs undersøkelse viser også at Statistisk sentralbyrå nyter stor tillit i befolkningen, de ligger på 4.plass med 21% som har svært stor tiltro til dem og 54% som har ganske stor tiltro til dem. Indirekte tror jeg dette viser en stor tillit til forskere generelt.

På andreplass i min undersøkelse er Forlag som ikke er med som kategori hos Synovate MMI. Deretter kommer Lokalavisen og i den nasjonale undersøkelsen er det Norske aviser. Neste plassering viser også stor likhet, Fagforeningene og Interesseorganisasjoner. Men samtidig er det også slik at både LO og NHO som begge er interesseorganisasjoner får mindre tillit enn fagforeningene som generell gruppe.

Det er et klart brudd mellom de to undersøkelsene ettersom mine respondenter har vist løssalgsavisene like stor tillit som interesseorganisasjonene. I den nasjonale undersøkelsen fikk løssalgsavisene Dagbladet og VG minst tiltro blant de undersøkte institusjonene. Dette kan kanskje skyldes at Synovate MMI har spurt om to navngitte aviser, mens jeg har brukt en samlebetegnelse som kanskje ikke alle respondentene har er like nært kjennskap til. I spørreskjemaet var det ikke gitt noe forklaring på hva en løssalgsavis er og heller ikke eksempler gjennom avisnavn. Dermed er det mulig at noen av respondentene har svart på spørsmålet uten å være helt sikre på hva en løssalgsavis er. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til dette i en diskusjon knyttet opp mot en svensk doktoravhandling, men jeg vil her anføre at jeg tror mine respondenter også ville vært mer skeptiske til Dagbladet/VG om jeg hadde spurt direkte

om det.

Privatpersoner er selvfølgelig ikke med som kategori i Synovate-undersøkelsen og det som gjenstår i min egen undersøkelse er Politiske organisasjoner som kom på sisteplass. I den nasjonale undersøkelsen er Politiske partier rangert som nr. 24, tett foran Dagbladet/VG. Samtidig havner politikerne i Regjeringen og Stortinget lenger opp på lista. Sammenlikningene mellom de to undersøkelsene kan dermed oppsummeres i følgende rangeringer:

	Egen undersøkelse		Synovate MMI
1	Universiteter og høyskoler	6	Utdannelsessystemet
2	Forlag		(Ikke kategori her)
3	Lokalavisen	9	Norske aviser generelt
4	Interesseorganisasjoner Løssalgsaviser	12	Fagforeningene
	(Ikke kategori her)	16 18 19 22	Stortinget LO Regjeringen NHO
5	Politiske organisasjoner	24	Politiske partier
	(ikke kategori her)	25	Dagbladet/VG

Mine egne resultater kan også drøftes på bakgrunn av Maria Elliots doktoravhandling som undersøker tiltro til medier i Sverige (Elliot 1997). Hun undersøker allmennhetens tiltro til TV, radio og dagspresse og konkluderer med flere funn som er relevante i min sammenheng. Blant de ulike medietypene er det etermediene som nyter størst tiltro og da særlig de nasjonale aktørene. Lokalpressen nyter også en større andel med tiltro enn med skepsis. Kvällspressen, som kan sammenliknes med de norske løssalgsavisene, er det eneste mediet som har et underskudd på tiltro. Disse funnene samsvarer dermed godt med mine egne resultater.

Elliot har også sett på forholdet mellom medietypen og medieinstitusjonen. Her viser det seg at de enkelte medietypene har større tiltro i befolkningen enn medieinstitusjonene. Hun finner også at tiltroen er høyere til navngitte aviser og konkluderer med at dess mer abstrakt form mediene har, desto mindre tiltro har vi til dem. Hun sier:

Förtroendeattitydens speciella karaktär förutsetter inte bara att det man har (eller saknar) förtroende för har ett visst värde för individen; i förtroendebegreppet finns också ett innslag av närhet och intimitet (Elliot 1997, s. 280).

Her vil jeg ta opp igjen tråden fra sammenlikningen mellom min undersøkelse og Synovate MMI der avisene Dagbladet og VG vises liten tiltro. Jeg påstår også at det samme ville skjedd hos mine studenter dersom de var blitt spurt direkte om disse to avisene. Dette kan se ut som å være i motsetning til Elliots funn, men her er det viktig å ha på de dokumentasjonsvitenskapelige brillene i analysen. Avisene Dagbladet og VG er aviser som trolig alle nordmenn har et forhold til. Selv om det kan sies å være ”ett innslag av nærhet och intimitet” til disse to avisene er publikum likevel skeptiske til dem. Det skyldes den sosiale og kulturelle status avisene har i befolkningen. Begge er aviser som bruker forsiden aktivt for å selge mest mulig og begge aviser blir ofte kritisert for å være for tabloide. Det hersker dermed en oppfatning om at disse avisene kanskje ikke er like troverdige som andre, fordi de gjennom skandaleoppslag på forsiden og mye fokus på lett stoff ser ut til å være mest interessert i å selge mange aviser. Samtidig er det et faktum at flere av Norges mest anerkjente og prisbelønte journalister og fotografer jobber i disse to avisene¹³, men det ser ikke ut til å ha like stor betydning for avisenes status i befolkningen generelt.

Elliot kommer også inn på publikums egne praktiske erfaringer og den betydningen dette har for tiltro:

Denna erfarenhet behöver inte bestå i att man faktisk tar del i mediet. Den kan också handla om en allmän bekantskap, t ex att man regelmässigt stöter på mediets

¹³ Wikipedia : den frie encyklopedi. Tilgang < http://no.wikipedia.org/wiki/Den_Store_Journalistprisen > Lest 4.mai 2007.

namn eller medarbetare, eller at människor man samtalar med refererar till mediet. Ett lokalt medium, med ett kort avstånd till det område man bevakar och de människor som man har som publik, har i det avseendet en uppenbar fördel (Elliot 1997, s. 280).

Både min undersøkelse og Synovate MMI viser at lokalavisene blir vist mer tiltro enn løssalgsaviser. Samtidig viser diskusjonen om Dagbladet og VG ovenfor at nærhet til avisen ikke nødvendigvis fører til større tiltro. Dette vil jeg også si gjelder for lokalavisene, der de nære relasjonene også kan gjøre det enklere for leserne å være mer kritisk til journalisten fordi de vet mye om vedkommende, hvilken kompetanse han/hun har, hvilke nettverk de inngår eller ikke inngår i osv. Nærhet kan dermed være både en styrke og en svakhet for en lokalavis. Dette har også Elliot problematisert gjennom funn som viser at tiltroen til journalistene er mindre enn til medieinstitusjonene de er en del av. Dette står i motsetning til andre yrkesroller som normalt blir oppfattet på samme måte som den institusjonen de er en del av, f.eks sykepleiere. Hun sier at journalistrollen ikke oppfattes så konkret som den burde være og at yrkesrollen kommer foran mennesket når publikum vurderer dem. Videre sier hun:

Det kan också betyda att synen på journalisterna snarare präglas av de spektakulära avsteg som förekomit än av det dagliga ordinarie arbete som är ryggraden i den svenska mediarnas verksamhet. Detta innebär i så fall att journalistkåren är betydligt känsligara för sådana enstaka, uppmärksammade avsteg än vad andra yrkesgrupper är (Elliot 1997, s. 281).

Dette finner jeg svært interessant å drøfte videre når det gjelder mine respondenters store tiltro til biblioteket som institusjon og bibliotekarene som yrkesutøvere. Kan det også for oss være slik at publikum vet for lite om det ”dagliga ordinarie arbete” som foregår? Denne mangelen på kunnskap gjør at min yrkesgruppe opplever å få en tiltro hos publikum som kanskje er større enn den burde være og kanskje særlig i forhold til kildekritikk hvis vi sammenlikner oss med journalister. I sin utdanning har journaliststudentene stort fokus på kildekritiske vurderinger og etter min mening burde deres fagkompetanse innebære en stor tiltro til det arbeidet de utøver.

I en dokumentasjonsvitenskapelig sammenheng kan vi se at både Elliot og min egen undersøkelse gir svar som er knyttet opp mot fysiske, sosiale og kulturelle kontekster

som den som blir vurdert inngår i. Journalistene har en annen sosial og kulturell status enn bibliotekaren selv om det faktisk gjør (de fysiske arbeidet) ofte kan være av bedre kvalitet. Elliots funn bygger opp om min påstand om at publikum, i mitt tilfelle studenter, må få mer kunnskap om og egne praktiske ferdigheter i hvordan ulike typer dokumenter og dokumentgenrer produseres. Slik ville kanskje også tiltroen til journalistene blitt større.

Videre vil det også være fornuftig å gjøre studenter mer oppmerksomme på hvordan en biblioteksamling, eller andre dokumentsamlinger, faktisk blir bygd opp og videreutviklet. For å kunne gjøre kildekritiske vurderinger av dokumenter innhentet fra samlinger er det nødvendig også å vite noe om hvordan dokumentet har havnet i samlingen og hvem som var involvert i dette arbeidet. De fleste av mine respondenter viser gjennom sine svar at når det gjelder internett vet de mye om hvordan nettet er blitt fylt med ulikt innhold, blant annet fordi kildekritikk ble aktualisert da internett ble vanlig i skoleverket og i private hjem. Når det gjelder biblioteket som samling mangler de derimot slik kunnskap og de forholder seg utelukkende til den sosiale og kulturelle status biblioteket nyter i vårt samfunn. Elliot oppsummerer også sin analyse slik:

Både mediets och individens egenskaper och vilkor har visat sig vara av vikt för medieförtroendet. Mediets egenskaper förmedlas både av den erfarenhetskunskap och den symbolkunskap som människor har om medier. Erfarenhetskunskapen och symbolkunskapen förefaller emellertid spela olika roller för de förventningar, som människor har på mediet. Detta kan antingen bero på den bild av mediet som de båda kunskapstyperna ledar till, eller på att människor värderar bilden på olika sätt beroende på om den främst är erfarenhetskunskaps- eller symbolkunskapsbaserad. Under alle omständigheter har människors värderingar av mediet stor betydelse, och dermed individens egenskaper och vilkor (Elliot 1997, s. 294)¹⁴.

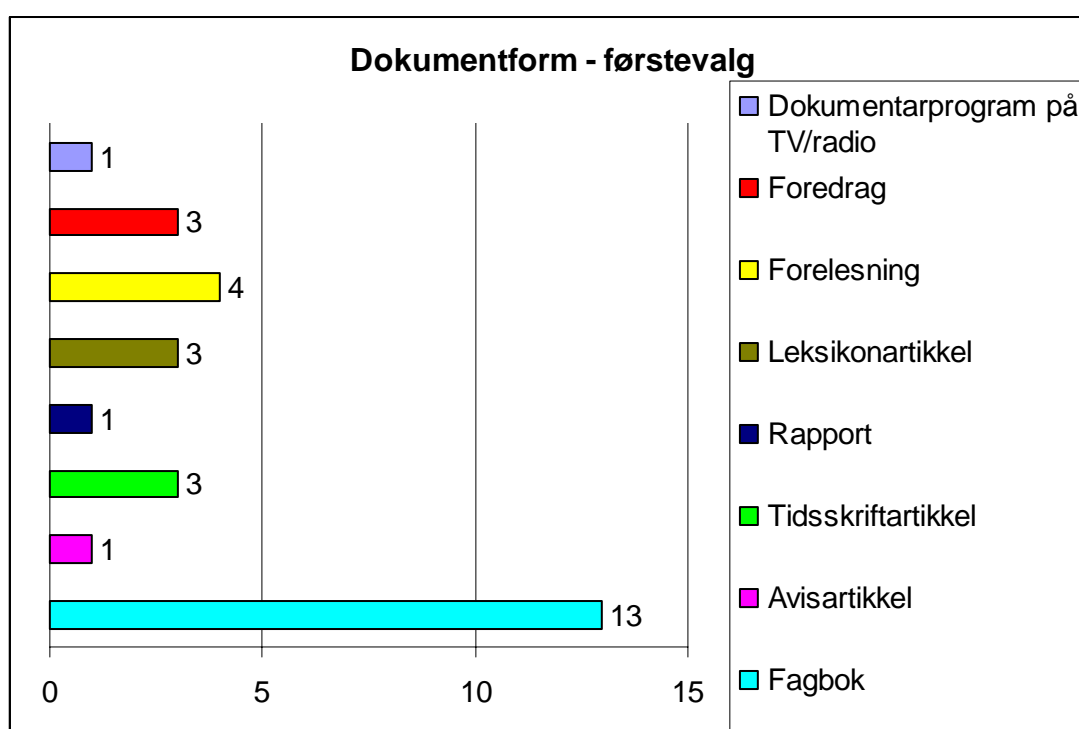
Oppsummering

Studentene har mest tiltro til høgskoler og universiteter som utgivere. De har nesten like stor tiltro til forlag. Lokalavisen nyter større tillit enn løssalgsaviser. Politiske organisasjoner har minst tiltro som utgivere.

¹⁴ I den originale teksten er ordene som jeg har understreket satt i kursiv.

8.1.7 Hvilke dokumentformer velges til en oppgave om temaet personvern?

Siste spørsmål til studentene gikk på hvilke(n) dokumentform(er) de ville ha valgt som kilde til en skoleoppgave med temaet personvern. De ble også bedt om å begrunne de prioriteringene de gjorde. Studentene kunne velge tall fra 1 og oppover så mange de trengte. 1 skulle vise den dokumentformen de ville lagt størst vekt på og de skulle sette samme tall på det de mente var sidestilt – like viktig. En av studentene hadde misforstått hvordan rangeringen skulle gjøres og hadde gjort motsatt, noe jeg forstod ut fra forklaringen som kom etterpå. Disse svarene er derfor korrigert slik at det blir et reelt datagrunnlag å analysere på



Som førstevalg var det ikke overraskende fagboka som ble foretrukket. Dette samsvarer med de andre svarene som viste at de stolte mest på universiteter og høyskoler, som også er den mest vanlige institusjonstilknytningen for fleste forfattere av fagbøker. I tillegg stolte studentene mye på forlag og de hadde stor tiltro til biblioteket. Fagbøker utgis som regel av forlag og fagbøker utgjør en stor del av samlingen i utdanningsbibliotekene.

Det som kanskje var overraskende med tanke på at studentene har stor tiltro til utdanningsinstitusjonene, er at forelesning ikke blir nevnt av flere. Ved å ta med

foredrag som også er en muntlig form blir dette bildet kanskje mer forståelig med syv førsteprioriteringer på en dokumentasjonsform som ofte benyttes av ansatte i utdanningssektoren.

Leksikonartikkelen og tidsskriftartikkelen har fått like mange førsteprioriteringer. Samlet blir artikkelformen prioritert på like linje med muntlig forelesning/foredrag, i og med at avisartikkelen også har fått en topp-plassering. Rapport og dokumentarprogram har også fått en topp-plassering hver.

De respondentene som har valgt fagboka først gir litt forskjellige begrunnelser for dette valget. Mellom linjene finner vi også svært interessante uttalelser i forhold til kildekritikk og i forhold til faglig forfatterskap. Her dukker det opp mange utfordringer for faglig/vitenskapelig personale i utdanningsinstitusjonene og for bibliotekarer i utdanningsbibliotek.

I utvalg 2 var det en av respondentene som hadde valgt fagbok først. Dette hadde hun imidlertid ikke gitt noe begrunnelse for.

I utvalg 3 var det fem av syv som hadde fagbok øverst og ingen av disse hadde gitt noen av de andre dokumentformene topp-plassering. Ser vi på begrunnelsene er det stor variasjon, men to av dem er opptatt av å være sikker og å kunne stole på innholdet:

Fordi en fagbok er det som er mest å stole på, hvis den ikke er for gammel.

Her er studenten opptatt av å vise at det må taes noen forbehold også overfor fagboka og datering nevnes som et kriterium for en kildekritisk vurdering i dette tilfellet.

Fagstoff er sikrere, de er uten personlige meningsytringer.

Dette svaret tyder på en stor mangel på kunnskap om den litterære genren fagbok og kanskje om faglig forfatterskap generelt. Hvordan blir egentlig en fagbok til og hva er det som kjennetegner en fagbok? Hva skjer i en forskningsprosess hvis det er forskning

som presenteres i fagboken? Dette er vesentlige spørsmål som studenter i høgere utdanning burde kunne gi gode svar på. Spesielt gjelder dette de dokumentformene som er mest vanlig å bruke innenfor høgere utdanning – fagbøker, tidsskriftsartikler, forskningsrapporter, doktoravhandlinger og lignende. For utdanningsinstitusjonene vil det være en utfordring å sikre at slik grunnleggende kunnskap tas med i studieplaner. Dersom studentene skal bli gode til å gjøre kildekritiske vurderinger, er det avgjørende at de har kunnskap om hvordan de ulike dokumentformene produseres. I dokumentasjonsvitenskapelig sammenheng er dette interessant og det er den fysiske dimensjonen – produksjonen av et dokument - som er utfordringen her.

De to neste svarene fra utvalg 2 går mer i retning av å gi pensumrelaterte, praktiske og vanemessige begrunnelser.

Pensum ligger til grunn for å skrive oppgaven og derfor prioriterer jeg fagstoffet først

Denne studenten har lagt inn et premiss om pensum – kan det være fordi jeg har sagt i spørsmålet at det dreier seg om en skoleoppgave om personvern? Neste respondent sier kort og godt:

Rekkefølgen er i henhold til arbeid jeg har gjort innen temaet.

Og gir dermed liten mulighet for mer drøfting om sin uttalelse. Den siste fra utvalg 2 som har valgt fagboka som første dokumentform, kommer med en oppsiktsvekkende uttalelse som blir spennende å diskutere med lærerkolleger i høgskolesektoren:

Jeg kan stå for det som jeg kan sitere fra o.l., men ikke for det som andre har sagt, uten at jeg kan dokumentere det.

Denne studenten har rangert tidsskriftartikkelen på andre plass, rapport på tredje, leksikonartikkel på fjerde og deretter forelesning, foredrag, debattprogram på radio/TV og dokumentarprogram på TV/radio. Studenten mener at vi bare kan forholde oss til kilder som det er mulig å sjekke eller finne tilbake til, noe som er viktig. Det interessante er at skriftlige kilder er høyere prioritert enn muntlige kilder. Selv

programmer fra TV/radio som det er mulig å få tak i opptak av, er lavt prioritert. Hvorfor er det slik? Jeg tror at denne studenten gjennom sin skolegang og utdanning må ha blitt presentert for en slik prioritering av sine ulike lærere. Dette kan være et bilde på den sosiale og kulturelle status de skriftlige dokumentasjonsformene har i vårt samfunn. Og gjennom utdanningssystemet blir statusen videreformidlet, til tross for at mange burde vite at det finnes kvalitetsmessig dårlige fagbøker og det finnes kvalitetsmessig gode dokumentarprogrammer på TV. Og ikke minst finnes det svært mange gode forelesninger, men disse kan ikke dokumenteres dersom de ikke samtidig blir festet til et lyd- eller bildemedium. Dette er kanskje noe som vil bli mer vanlig i framtiden.

Studentens formulering om sitering og dokumentering er også interessant i sammenheng med faglig forfatterskap. Den tyder på at studenten ikke har lært at det er mulig å bruke mange ulike dokumentformer og kilder i et arbeid, så lenge det henvises, refereres og lages gode litteraturlister. Alle referansesystemer gir mulighet for å beskrive mange ulike dokumentformer. Etter min erfaring er utfordringen at det faglige/vitenskapelige personalet i stor grad også mangler denne kunnskapen om referansesystemene og de standarder som finnes. Og på den måten forsterkes problemstillingen – de som skal veilede studentene i læringsprosessene mangler kunnskaper og ferdigheter på et område som har vesentlig betydning i et akademisk miljø. Kravet til dokumentasjon og etterprøvbarhet er til stede i alt vitenskapelig arbeid. For noen dokumentasjonsformer gir dette større utfordringer i referansesammenheng, men de fleste formene er allerede innlemmet i de internasjonale referansesystemene. Det er med andre ord det akademiske miljøets begrensede bruk av systemene som bidrar til at tradisjonen er blitt slik den er.

Det kan også være slik at den posisjonen som biblioteket har og har hatt i det akademiske system har bidratt til å begrense hva som er ”godkjente” eller ”tillatte” dokumentasjonsformer. Biblioteksamlingene har tradisjonelt inneholdt skriftlige dokumenter. Moderne fagbibliotek inneholder også mange elektroniske dokumenter, audiovisuelle dokumenter, tredimensjonale dokumenter, kartografisk materiale og mye annet – men likevel er det bøker og tidsskrifter som ofte blir det mest sentrale i samlingen. Biblioteket som samling kan på denne måten bidra til en ubevisst

innsnevring av hva som er anerkjente akademiske dokumentasjonsformer.

Ettersom utvalg 1 gjennom de andre spørsmålene har vist seg å ha mer utfyllende kunnskap om og refleksjoner rundt kildekritikk, har jeg valgt å se på disse til slutt i denne delen av presentasjonen. I utvalg 1 er det seks av ni respondenter som har gitt fagboka øverste plassering. Her er det naturlig å begynne med et svar som er nært knyttet til diskusjonen om faglig forfatterskap over:

Det er lettere å henvise til de jeg har valgt først, og de er forhåpentligvis de som er mest "nøytrale"

Denne studenten har i prioritert rekkefølge etter fagboka listet opp leksikonartikkel, rapport, kronikk, foredrag, avisartikkel, tidsskriftartikkel, dokumentarprogram, skjønnlitterær bok, debattprogram og film. Studenten ser altså ut til å gjøre prioriteringer basert på hva hun klarer å få henvist til, selv om innholdet i en film godt kunne være aktuelt for oppgaven om personvern. Hun ser ut til å mangle kunnskap om hvordan man skal henvise til de sistnevnte dokumentformene. I tillegg tar hun også opp dette med nøytralitet, den samme troen på at fagbokforfatteren ikke slenger rundt seg med personlige meningsytringer som studenten i utvalg 3 kalte det.

En respondent har kort og godt sagt:

Jeg mener man kan stole mest på fagbøkene.

Dette er også poenget for en annen som har fagbok, leksikonartikkel og tidsskriftsartikkel likestilt som førstevalg, rapport, forelesning og foredrag som andrevalg og avisartikkel som tredjevalg:

Faglig informasjon er forhåpentligvis sikrere enn skjønnlitteratur.

Hun viser også at de muntlige formene kommer langt opp, noe vi kan tolke slik at det faglige innholdet er viktigere enn den fysiske formen. Dette kommer også igjen hos neste student som har sidestilt 4 former som sitt førstevalg. Dette er fagbok,

avisartikkel, forelesning og foredrag. Dette begrunnes med

Det er de kildene jeg er mest fortrolig med å bruke fordi de er oversiktlige og jeg er vant til å bruke dem

Dette er et interessant svar sett i sammenheng med de andre som viste at skriftlige dokumenter blir foretrukket. Hos denne studenten inngår nemlig også de muntlige formene forelesning og foredrag i hennes førstevalg. Hun er vant til å bruke dem og synes det er dokumentasjonsformer som er oversiktlige. Kanskje har denne studenten en auditiv læringsstil som gjør at muntlige former passer henne godt, men dette vet vi ingenting om. Studenten sier heller ikke noe om henvisninger, referering eller liknende og det er ikke mulig å vite om de muntlige dokumentasjonsformene har vært problematisk for henne i slike sammenhenger. Hun sier at hun er vant til å bruke dem, men vi vet ikke noe om på hvilken måte de ulike dokumentasjonsformene blir brukt. Jeg tror at denne studenten bruker muntlige dokumentasjonsformer i sin læringsprosess uten at disse blir henvist til i oppgaver eller brukt i litteraturlister. Utvalg 1 viste nemlig ganske tydelig gjennom videreutdanningsstudiet at de ikke var vant til å skrive litteraturlister eller gjøre henvisninger og referere. Det var noe de brukte mye tid på i de ulike oppgavene i studiet og de aller fleste syntes dette arbeidet var vanskelig.

To av respondentene i utvalg 1 var opptatt av at det er fagpersoner som står bak en fagbok. Den ene som har rangert 1.fagbok, 2. rapport, 3. tidsskriftartikkel, 4.avisartikkel og 5. debattprogram sier:

Faglig begrunnelse av fagpersoner er viktig

Ettersom dette er alt som står, er det ikke mulig å vite hvorfor studenten utelukker de andre nevnte dokumentasjonsformene. Det er likevel interessant å se at hun ikke har tatt med leksikonartikkel og kronikk som begge er former som naturlig knyttes til fagpersoner. Dette behøver imidlertid ikke være kjent for studenten og begrepet kronikk er kanskje også ukjent for mange. I tillegg er de muntlige formene forelesning og foredrag utelukket. Dette har imidlertid den andre studenten som fokuserte på fagpersonen tatt med i sin rangering, etter fagbok – rapport – leksikonartikkel. Hun sier:

Tror at de som skriver fagbøker, rapporter og leksikonartikler gjør et godt forarbeid. Dette blir igjen brukt i forelesninger.

Denne studenten viser gjennom sitt svar at hun har reflektert noe mer over den prosessen som ligger bak et dokument enten dette er skriftlig eller muntlig. Hun ser ut til å være klar over at det først gjøres et stykke faglig arbeid, før prosessen med å skrive eller forelese om det settes i gang.

Den siste av studentene i utvalg 1 som har fagbok som førstevalg, har også gitt tidsskriftsartikkelen første prioritet. Rapport og kronikk er sidestilt som andrevalg og forelesning/foredrag som tredjevalg. Denne studenten har gitt den lengste forklaringen:

Vanskelig å vurdere uten virkelig å holde på med oppgaven. Kommer litt an på hva man finner...

Føler at fagbøkene ofte inneholder mye og greit dokumentert informasjon. Det er lett å finne ut noe om forfatteren, siden det ofte står på vaskeseddelen. Det samme gjelder for så vidt tidsskriftsartikler. Disse er kanskje lettere å få i nyere utgaver. Dette med personvern får jo stadig ny og større betydning. Vil personlig ikke klare å henvise til et TV-program. Stoler nok mer på det skriftlige ord.

Jeg tror denne student setter fingeren på noe vesentlig når hun sier at hva man finner har betydning for hva man velger. Hva man finner avhenger av igjen av hvor man leter og hva som er tilgjengelig på det stedet man leter, jevnfør diskusjonen tidligere om biblioteket som samling. Studenten bruker videre sin egen erfaring med fagboka som grunnlag. Hun kobler også en del kriterier knyttet til kildekritiske vurderinger inn i bildet, både informasjon om forfatter og datering blir nevnt som årsak til hennes førstevalg. Og dette knytter hun igjen opp mot temaet for oppgaven som krever så aktuell informasjon som mulig. Studenten viser at hun har reflektert godt rundt spørsmålet og hun avslutter også med sin egen tvil om ikke-skriftlige kilder. Her er det igjen tydelig at skriftlige dokumenter har en annen sosial og kulturell status enn de muntlige.

Går vi over til å se på de studentene som har valgt noe annet enn fagboka som førstevalg, er det to som har leksikonartikkelen alene på topp (en student hadde også

leksikonartikkel med som førstevalg sammen med fagbok og tidsskriftartikkel og er allerede kommentert ovenfor). Begge hadde fagboka som andrevalg og begge begrunner valget med å være sikre eller at innholdet er sant:

De fleste leksika vurderer jeg som rimelig sikre. Fagbøker – sjekker opp mot hvor mange instanser som anbefaler akkurat denne. Brukes den av høyskoler og universiteter? Det får meg til å stole mer på at dette er en bok som er til å stole på.

Det som står skrevet i leksikon skal være sannheten. Deretter ville jeg valgt fagbok fordi den bør være mest mulig opptil sannheten. Forelesninger bør også være ganske sanne.

Disse svarene ser kanskje like ut ved første øyekast, men det er de ikke. Første svar kommer fra en student i utvalg 1. Hun vil være sikker på innholdet, men nevner likevel ikke noe om sannhet. Denne studenten har tidligere i undersøkelsen vist at hun har opparbeidet seg god innsikt i kildekritiske vurderinger og uttaler også at hun ikke lenger stoler på alt som finnes på biblioteket heller. Hva betyr da sikker i denne sammenhengen? For leksikonet er det rett og slett dokumentasjonsformen i seg selv som gjør at hun er sikker. Formen leksikon har fram til ganske nylig vært ansett som faglig pålitelig og har hatt en sosial og kulturell status som etter min mening også har vært fortjent. I de siste årene har imidlertid framveksten av såkalte frie, nettbaserte encyklopedier som f.eks Wikipedia rokket litt ved denne dokumentasjonsformen. Et leksikon som hvem som helst kan være forfatter i – kan vi stole like mye på det som på de tradisjonelle? Dette er sannsynligvis også årsaken til at studenten skriver *de fleste leksikon*. For fagboka er det bokas anvendelse som gjør at hun velger å være sikker, hun sjekker bokas sosiale status gjennom anbefalinger fra faglige instanser og bruk i universiteter og høyskoler.

Det andre svaret kommer fra en av de ferske studentene i utvalg 2. Hun har en helt annen innfallsvinkel til problemstillingen og ser ut til å tro at det finnes absolutte sannheter. Hun har dermed ennå opparbeidet seg lite kunnskap om og erfaring med det akademiske miljøet. Mer erfarne studenter vil være mer kjent med at det eksisterer ulike faglige oppfatninger og at forskere gjerne kan være uenige om konklusjoner som treffes på samme datagrunnlag. Jeg vil tro at dersom hun hadde fått samme spørsmål på nytt om noen år, ville hun ha gitt et annet svar.

To studenter hadde valgt henholdsvis tidsskriftsartikkel og rapport som førstevalg, men begge disse hadde også fagboka på andrevalg. Studenten med artikkel som førstevalg hadde ikke begrunnet valget sitt, men i stedet tatt med et par kildekritisk kriterium:

Viktig å sjekke at man bruker fagbok og artikler av nyere dato og av utgivere man kan stole på, jfr kildekritikk.

Det er mulig at denne studenten ikke helt hadde forstått at det var dokumentformen som var utgangspunktet for spørsmålet. Hun er i utvalg 1 og har svart utfyllende på de andre spørsmålene i spørreskjemaet.

Studenten med rapport som førstevalg, deretter fagbok, leksikonartikkel og avisartikkel har gitt en begrunnelse som oppsummerer hennes egen tenkte prosess i forhold til oppgavens tema:

Forskningsresultater i en rapport er et godt utgangspunkt for en problemstilling. Drøft teori med bakgrunn fra fagbok. Definisjon på begrep fra et leksikon og til slutt referering til et tilfelle fra media (samf. belysning)

Dette er en student i utvalg 3. Hun viser tydelig at hun er vant med å løse skoleoppgaver, hun har en klar strategi som hun sikkert har lyktes med flere ganger tidligere. Hun virker reflektert og viser at det ofte er nødvendig å bruke flere ulike dokumentasjonsformer i løpet av en slik arbeidsprosess. Igjen er det fristende å vise til mine egne opplevelser fra biblioteksranken der studentene ofte kommer tidlig i oppgaveprosessen og vil ha noe om noe. Oppfølgingsspørsmålet mitt blir da ofte ”hva er det du trenger å vite om dette temaet – hva er det du har tenkt å skrive om?”. Ofte leder dette til at studentene må ta tenkepause for å starte prosessen med å formulere en problemstilling. Denne studenten viser at hun har tenkt å bruke forskningsresultater som hjelp til å formulere en problemstilling. Så viser hun at hun er vant med en oppgaveform der faglærer vil komme til å etterlyse en teoribit som skal drøftes og belyses med aktuelle eksempler. Studenten har dermed tilpasset seg godt i høgskolesystemet og i dokumentasjonsvitenskapelig sammenheng ser hun ut til å beherske både den fysiske, den sosiale og den kulturelle utfordringen denne

skoleoppgaven gir henne. Hun har ferdighetene hun trenger til å skrive og lage problemstilling, hun bruker dokumentformer som har riktig sosial status og hun forstår de kulturelle krav og følger tradisjonen som oppgaveformen legger opp til.

Til slutt i denne gjennomgangen om valg av dokumentasjonsformer gjenstår de tre studentene som hadde valgt muntlige former som førstevalg. To av disse var i utvalg 2, men de hadde svært forskjellige begrunnelser. Den første har forelesning, foredrag og dokumentarprogram på TV/radio sidestilt og hun sier:

Liker forelesninger og debatter

Det er altså kun personlige preferanser som er begrunnelsen og ingen faglige kriterier. Dette er en student som heller ikke har forstått spørsmålene om kildekritikk tidligere i spørreskjemaet. Hun har dermed ingen personlige erfaringer som kan gi henne faglige synspunkt og har heller ikke gjennom skolegangen fått tilstrekkelig kunnskap om ulike dokumentasjonsformer. Den andre studenten har forelesning og foredrag sidestilt som førstevalg og fortsetter med rapport, fagbok og dokumentarprogram. Hun begrunner slik

Jeg ville vektlegge uttalelser fra fagpersoner.

Den tredje studenten med muntlig form som førstevalg er fra utvalg 3. Hun har valgt forelesning – fagbok – leksikonartikkel – film og gir en lite reflektert begrunnelse:

Det er mye som kommer frem under en forelesning.

Det er lite i studentens svar ellers i spørreskjemaet som hjelper meg til å tolke dette utsagnet. Kanskje mener studenten at i en forelesning får man både rent faglig påfyll fra foreleseren, men også tips om annet stoff som kan være interessant. Som bibliotekar har jeg ofte opplevd at studentene kommer til biblioteket umiddelbart etter forelesning for å låne noe som foreleseren har anbefalt.

Oppsummering

Studentene foretrekker fagbøker som kilde for skoleoppgaver. Studentene legger stor vekt på at innholdet skal være produsert av personer med sikker og pålitelig fagkunnskap. Skriftlige dokumentasjonsformer er mer foretrukket enn muntlige dokumentasjonsformer selv i de tilfellene der det er pålitelige fagpersoner som står bak den muntlige dokumentasjonsformen. Kunnskaper om og ferdigheter i bruk av referansesystemer ser ut til å ha betydning for hvilke dokumentasjonsformer studenter velger når oppgaver skal løses.

8.2 Hvilke svar gir refleksjonsnotatene?

Studentene i utvalg 1 skulle levere inn to refleksjonsnotater i forbindelse med valg av selvvalgt litteratur til to oppgaver i studiet. Jeg har tidligere forklart at dette i løpet av studiet ble endret fra å være obligatoriske innleveringer til å bli frivillige oppgaver, noe som førte til at det til slutt ble tolv refleksjonsnotater jeg kunne bruke. Det var seks studenter som gav sin tillatelse til å bruke begge notatene deres. Endringen fra obligatorisk til frivillig innlevering fikk også betydning for den veiledning og tilbakemelding studentene fikk fra meg som faglærer. Med en obligatorisk oppgave ville jeg hatt mulighet til å styre studentene mer mot den oppgaveformuleringen som forelå, å gi en beskrivelse av sin egen søkeprosess.

I og med at notatene var en del av studiearbeidet og ble levert inn på andre tidspunkt enn spørreundersøkelsen, kan det være slik at det ikke er de samme studentene som har levert inn refleksjonsnotat og som har svart på spørreskjemaet. Refleksjonsnotatene må derfor analyseres og drøftes kun på bakgrunn av at studentene tilhører utvalg 1. Notatene er nummerert fra 1-12 der 1-6 er knyttet til samme oppgave og 7-12 er knyttet til neste oppgave.

Studentene fikk gjennom det elektroniske klasserommet forklaring på hva refleksjonsnotat skulle inneholde. I notatet skulle de gi korte begrunnelser for hvorfor de valgte den litteraturen de valgte og hvorfor de valgte bort andre ting. De skulle også si noe om hvor de hadde lett etter stoff, hvor de begynte og hvor de gikk etter hvert – altså gi en kort oversikt over deres egen søkeprosess.

Av de tolv refleksjonsnotatene er det ett som ikke gir svar på disse spørsmålene i det hele tatt. Her er det i stedet bare refleksjoner om det faglige innholdet i oppgaven som skal skrives (notat 1). De andre notatene velger jeg å presentere gjennom den måten refleksjonsnotatet skulle bygges opp på og jeg starter med hvor studentene begynte å lete.

8.2.1 Hvor lette studentene etter stoff?

I notat 2 forteller studenten først om sin egen forhåndskunnskap om det emnet som skal skrives om i oppgaven og nevner at hun kjenner både noen forfattere og litteratur på forhånd. Det går ikke direkte fram av teksten hvor studenten har søkt etter litteratur, men ut fra sammenhengen skjønner jeg at det må være gjort søk i en bibliotekskatalog på nettet. Studenten refererer til en innføring i kildesøk på nettet og dette ble gitt som et ekstratilbud til de studentene som ønsket det. Jeg inviterte til en halv skoledag med innføring i hvordan de kunne søke i bibliotekskataloger på nettet. De søkte både i BIBSYS og i det lokale folkebibliotekets base. Denne studenten ser ut til å ha hatt nytte av kursdagen i den forstand at hun selv har gjort søkene og ikke nevner hjelp eller veiledning fra andre underveis. Studenten nevner heller ikke andre søkesteder og ser ut til å ha blitt fornøyd med det hun fant gjennom biblioteket.

I notat 3 tar ikke studenten på samme måte utgangspunkt i egen forhåndskunnskap, men også her er det egen praksis og erfaring som fører fram til en problemstilling som skal løses. Søkemotorer på nettet var første stoppested i søkingen etter litteratur og nettportalen Skolenettet blir også nevnt. Studenten finner også boktitler i disse søkene og velger deretter å søke i bibliotekskatalogen for å finne ut om disse titlene er ledige for utlån eller ikke. Også denne studenten refererer til søkekurset som ble avholdt i oppstarten av studiet. Hjelpsomme bibliotekarer på lokalt bibliotek blir også nevnt, spesielt det at de var raske til å skaffe titler på fjernlån.

I notat 4 er innledningen den samme som i notat 3, egen praksis fører fram til en problemstilling som skal løses. Her er det også internett som er starten på søkeprosessen og også her går veien videre til biblioteket. Men til tross for hyggelig bibliotekar finnes likevel ikke den litteraturen studenten ønsker på biblioteket og hun sier:

Det var da også en erfaring, da det er lett å tro at på biblioteket har man alt!

Studenten skriver mye om hvordan hennes problemstilling endret seg underveis i søkeprosessen, men hun ser ikke ut til å se en sammenheng mellom sine egne problemstillinger og hva som faktisk er mulig å finne noe om. Problemstillingen som hun oppsøker biblioteket for å få hjelp med dreide seg om å finne ut hva slags lesestoff ulike grupper ungdommer leser. Om det i det hele tatt er gjort noen slike undersøkelser er jeg ikke sikker på, men studenten var overrasket over å ikke finne det på biblioteket. Dette fenomenet har også jeg møtt på i biblioteksranken, publikum har ofte stor tro på at det må være skrevet noe om det meste her i verden. Når dette viser seg å ikke stemme blir de overrasket eller frustrerte. Denne studenten velger heller å endre på problemstillingen, men i stedet for å spørre bibliotekaren om hjelp nå går hun over til søk i en bibliotekskatalog på nettet. Hun er imidlertid ikke helt klar på hva slags bibliotekskatalog dette er og ut fra resten av svaret kan det se ut til at hun har havnet på nettsiden til en tilfeldig skole. Uansett er hun fornøyd med referansene hun finner der og ser ut til å bestille fjernlån av dette på sitt eget bibliotek.

I notat 5 har studenten brukt en tidligere pensumbok i tillegg til å søke i katalogen på lokalt bibliotek og høgskolebiblioteket. Studenten har også søkt på nettet. Det er imidlertid et lite utfyllende svar og det er vanskelig å tolke noe inn i det. Studenten ser ut til å ha brukt sin egen kunnskap om temaet for oppgaven som utgangspunkt og finner først en sikker kilde gjennom en bok som var pensum på et tidligere studium. Deretter er nettet brukt for resten av litteraturvalget.

I notat 6 ser vi igjen samme mønster som i notat 2. Studenten viser til sin egen forhåndskunnskap, kjente forfatternavn og hun starter søket sitt med utgangspunkt i disse. Hun bruker bibliotekskatalogen på internett, men oppgir også nettsiden Bokilden.no. Hun sier imidlertid ikke noe om hun vet at dette er en bokhandel. Studenten har også brukt Skolenettet.no og i tillegg en egen samling med utklipp.

Fellestrekk i dette første refleksjonsnotatet er at de fem som har svart tilfredsstillende alle tar utgangspunkt i egen kunnskap og/eller praksis når de starter søket etter ny

informasjon. To av informantene viser hvordan søket deres ble mer målrettet og avgrenset etter hvert som de fikk konkretisert problemstillingen sin. De forteller om store treffmengder på sine første søk der de valgte søkeordene viste seg å være for generelle. Flere av dem er dessuten opptatt av at oppgaven skal gi dem ny kunnskap og helst også praktiske tips som kan komme til nytte i egen skolehverdag. Noen sier også at de ønsker å gjøre endringer i egen praksis og at søket etter stoff dermed har en dimensjon utover det å være en frivillig oppgave i et studium. Det gjøres færre kildekritiske vurderinger enn det man kunne forvente på bakgrunn av svarene på spørreskjemaet og det er derfor viktig å presisere at begge refleksjonsnotatene ble innlevert i forbindelse med de to første modulene i det samlede studiet. Det var først i modul tre at kildekritikk ble innført som tema og det var etter denne modulen studentene svarte på spørreskjemaet. Slik kan refleksjonsnotatene brukes til å vise at det har skjedd en utvikling hos studentene i løpet av denne tiden. I dette første notatet gjøres det svært få kildekritiske vurderinger. Studentene er selvfølgelig opptatt av at innholdet skal være passende til den problemstillingen de skal løse, men ut over det er det lite problematisering rundt andre kriterier. Hvem som er forfatter blir så vidt nevnt, men da i sammenheng med at det er forfattere som de har blitt kjent med tidligere og er trygge på. Tre av studentene nevner også datering, men det er ikke mye problematisert rundt dette.

Det neste refleksjonsnotatet (nr. 7-12) ble innlevert et par-tre måneder senere. Denne gangen var litteraturvalget knyttet opp mot en praktisk oppgave i litteraturformidling som studentene skulle gjennomføre. Det ser ut til at dette har hatt betydning for studentenes søkeprosess og dermed innholdet i refleksjonsnotatene. Fire av notatene var lite utfyllende, noe som kan skyldes at studentene denne gangen ikke brukte like mye tid på å lage en problemstilling. Første refleksjonsnotat var knyttet til en teoretisk oppgave der studentene selv skulle utforme problemstilling. Sett opp mot Kuhlthaus modell for informasjonssøkeprosessen er dette helt forventede utslag. Studentene har et gitt tema og en gitt problemstilling. Dette fører dem umiddelbart inn i fase 5 Collection og de unngår på mange måter den usikkerheten som følger med de første fire fasene.

Studenten som i første notat kun diskuterte hva oppgaven hennes skulle dreie seg om,

skrev denne gangen om litteraturvalg (notat 7). Hun svarte imidlertid ikke på alle spørsmålene i og med at hun ikke sier noe om hvor hun har søkt. Det samme gjelder for studenten i notat 8. Hun sier at hun har søkt og det er sannsynligvis bibliotekbasen som er stedet.

I notat 9 er det lokalt bibliotek som er brukt. Studenten nevner ellers at hun fikk tips fra en kollega og det ser også ut til at bibliotekaren som veileder har hatt en del innflytelse på litteraturvalget. Nettstedet Barnelitteratur.no er nevnt som siste søkested. I notat 11 framgår det at studentens egen private boksamling, arbeidsplassens samling og lokalt bibliotek er brukt i tillegg til pensumlitteraturen.

De to notatene som var noe mer utfyllende skilte seg fra de andre ved at de skrev mer om de titlene de hadde valgt og også noe mer om søkeprosessen. I notat 10 har studenten blitt tent på en ny metode for litteraturformidling gjennom siste studiesamling og hun søker i søkemotorer på nettet for å finne mer stoff om dette. Hun finner imidlertid lite der og går derfor over til bibliotekenes nasjonale dugnad Biblioteksvar.no. Heller ikke her blir det napp og turen går da til det lokale biblioteket. Her er det tydelig at bibliotekaren har gitt god veiledning og studenten gir seg med søkingen etter dette.

I notat 12 har studenten valgt motsatt vei, ved å oppsøke biblioteket først og deretter nettet. Studenten sier også at hun hadde noe litteratur klart allerede før selve litteraturvalget skulle begynne. Jeg tror studenten her mener at hun var klar over at denne oppgaven skulle gjennomføres en god stund før selve arbeidet med den begynte. Kanskje hun bevisst eller ubevisst hadde hatt denne oppgaven i tankene når hun gjorde litteratursøk til første oppgave og på den måten merket seg aktuelle titler.

Oppsummering

Studentene har i begge notatene vist at biblioteket er viktig for dem. De har ulike erfaringer med sitt lokale bibliotek, men alle benytter likevel bibliotek tjenesten i begge disse oppgavene. Dette samsvarer ikke helt med funnene i spørreskjemaet, der utvalg 1 i har brukt pensum og forelesningsnotater i stor grad. Forklaringen på dette ligger i at det

her dreier seg om helt andre oppgavetyper. I refleksjonsnotatene skulle studenten skrive om selvvalgt litteratur som skulle brukes i tillegg til pensumlitteraturen. I svarene som ligger til grunn for de to tabellene skulle de bruke den skoleoppgaven de sist hadde jobbet med.

Internett blir brukt både for å søke i bibliotekataloger og for informasjonssøk i søkemotorer eller fagportaler. Fagboka er den mest brukte dokumentformen. Dette er samme mønster som også kom fram gjennom svarene fra spørreskjemaet.

8.2.2 Hvorfor valgte de det de gjorde og hva valgte de bort?

Det var stor forskjell på hvor detaljert studenten hadde vært på denne delen i det første refleksjonsnotatet. Ytterpunktene stod den ene studenten som oppgav seks forskjellige punkt for, samt den ene studenten som oppgav bare ett punkt. To av studentene hadde nevnt tre ulike punkter og en av studentene hadde nevnt to punkter.

Det punktet som de fleste var enige om var tittelens betydning for valget. Dette ble nevnt av fire av de fem studentene. Deretter kom innholdsfortegnelsen eller innholdet generelt som ble nevnt av tre studenter. Det å være kjent med innholdet i boka fra før ble tatt med fra to av studentene og like mange hadde også skrevet om utgivelsesår eller datering. De punktene som gjenstår ble nevnt bare en gang og det er forfatterens faglige bakgrunn, aktuell teori, presentasjon av praktiske eksempler og lett tilgjengelighet til dokumentet.

En av studentene hadde ikke sagt noe om at hun valgte bort noe, men de fire andre hadde fire ulike historier om det som ble valgt bort: fant tittel som også stod på obligatorisk pensum, innhold passet ikke for mitt skoleslag som er grunnskolen, boka var for gammel og til sist hun som måtte velge mellom to metoder.

I det andre refleksjonsnotatet var det ingen av studentene som nevnte noe om tittelen i sine forklaringer på hvorfor de valgte som de gjorde. Derimot var dokumentets innhold viktig for alle seks og særlig at dokumentet inneholdt praktiske veiledninger og metodiske tips til det litteraturformidlingsprosjektet som skulle gjennomføres etterpå.

For to av studentene har bibliotekarens anbefalinger vært avgjørende for deres valg. En av studentene sier at tidspresset førte til at litteraturvalget ble bestemt av det som var tilgjengelig i umiddelbar nærhet.

Oppsummering

Boktittelen har stor betydning for hvilken litteratur som velges. Studentene ser også ut til å bruke innholdsfortegnelsen som neste sjekkpunkt for å avklare om innholdet passer til oppgaven som skal løses. Veiledning fra bibliotekpersonalet ser også ut til å ha betydning for litteraturvalget.

9 Oppsummering

Jeg vil starte denne gjennomgangen med å presentere de viktigste funnene fra datainnsamlingen. Disse funnene sammenlikner jeg enkeltvis med Savolainens oppsummering om vår kunnskap om søkeatferd i kapittel 3 og også med funnene fra Pors' danske undersøkelse. Deretter vil jeg se på de påstandene og problemstillinger som jeg listet opp i kapittel 2 og se om jeg har klart å finne noen svar på disse.

I min undersøkelse er studentene svært orientert mot det klasseromsbaserte stoffet når de oppgir hvor de har begynt søkingen sin, men mange går også rett ut på verdensveven. Dette funnet bekreftes også i Pors' materiale der det viste seg at studentene i stor grad holdt seg til pensumlitteraturen. I Savolainens oppsummering om søkeatferd bekreftes det også at så lenge vi har informasjon som gjør oss tilstrekkelig i stand til å løse en oppgave, er dette nok.

Mine funn viser at bruken av søkemotor på internett er mindre hos dem som jobber som utdannede allmennlærere ute i grunnskolene og mye større hos dem som er tredjeårs allmennlærerstudenter. Bruk av søkemotorer som informasjonskilde til oppgaveskriving ser dermed ut til å øke i takt med studentenes personlige erfaringer med bruk av nettet. Bruk av søkemotorer på internett kan også kobles til om respondentene har erfaring med bruk av dette mediet i sin egen studietid. Dette finner vi også igjen hos Savolainen der det slås fast at informasjonssøking er en rutinemessig aktivitet som i stor grad styres og organiseres på den måten man tidligere har foretatt den.

Dette kommer igjen i mitt neste funn. Mine studenter ser ut til å velge søkestrategi både på grunnlag av hva de tidligere har gode erfaringer med, men også på grunnlag av hvilken oppgavetype det dreier seg om. Dette samsvarer med Pors' funn som i tillegg også viser at de krav om selvstendighet i oppgaveløsningen som stilles fra utdanningsinstitusjonen i stor grad avgjør hvilke informasjonsressurser som blir brukt.

Mine studenter opplever bibliotekaren som en viktig og relevant veileder underveis, noe som kan kobles direkte opp mot gjennomført brukeropplæring og undervisning i temaet *Biblioteket som læringsarena*. Personlig kontakt med studentene fra bibliotekets side

fører dermed til mer bruk av bibliotekarens veiledningstilbud. Bibliotekets nettbaserte søketjenester blir brukt i svært liten grad. Pors' undersøkelse viste at for de danske studentene var innholdet i samlingene det som var mest avgjørende for hvor tilfredse de var med biblioteket. Han fant også at bibliotekets nettbaserte tjenester ble lite brukt.

Mange av mine studenter oppgir at rammene rundt oppgaven og særlig tidsaspektet har betydning for hva som velges. Dette kan være en forklaring på hvorfor det klasseromsbaserte stoffet blir foretrukket i og med at det sannsynligvis er lettest og raskest tilgjengelig. Søkemotorer på nettet blir også oppfattet å gi rask og enkel tilgang til informasjon. Savolainen oppsummerer også slik og sier at søkingen styres av subjektive vurderinger av "kostnader" i form av tid, penger og arbeidsinnsats i forhold til forventet gevinst. Jeg finner også samsvar mellom mine funn og Pors' undersøkelse som konkluderer med at tilgjengelighet har avgjørende betydning for studentenes atferd enten det dreier seg om fysiske eller digitale dokumenter.

Mine studenter klarer ikke å skille kildekritikk som sådan fra hvilke kriterier eller sjekkpunkter som bør inngå i en kildekritisk vurdering. Det viser seg også at grundig teoretisk opplæring i kildekritikk kombinert med praktiske øvelser i å gjøre kildekritiske vurderinger både fører til større kunnskap om temaet og bedre ferdigheter. Verken Savolainen eller Pors har sagt noe om kildekritikk spesielt, men Savolainen sier at når informasjonsmengden økes tvinges vi til å bli mer oppmerksomme på informasjonens kvalitet.

Jeg har funnet at når studenter vurderer dokumenter hentet på biblioteket er det først og fremst innholdet i dokumentene som avgjør om studentene vil bruke det eller ikke. Det gjøres i svært liten grad kildekritiske vurderinger av dokumenter som tilhører en biblioteksamling. Studentene er mye mer kritisk til stoff hentet gjennom søkemotorer på internett og gjør også i mye større grad kildekritiske vurderinger av dette stoffet. Når det gjøres kildekritiske vurderinger er det først og fremst knyttet opp til å sjekke hvem forfatteren er og hvor gammelt eller nytt innholdet er. Dette er knyttet opp mot punktet fra Savolainens oppsummering i forrige avsnitt, økende informasjonsmengde fører til økt fokus på å vurdere kvalitet. Pors sier at studenter er dårlige til å kvalitetsvurdere

digital informasjon ut fra tradisjonelle kriterier som autensitet, nettstedets kvalitet, institusjonstilknytning og liknende.

Studenter som har fått grundig undervisning om kildekritikk ser ut til å bli mer kildekritiske også til dokumenter skaffet fra biblioteket. Studenter som har fått grundig undervisning i kildekritikk kombinert med å gjøre konkrete kildekritiske vurderinger i forbindelse med oppgaveløsning, utøver i større grad kildekritikk mot dokumenter uavhengig av hvor dokumentene er skaffet fra. I Pors' undersøkelse konkluderer han med at tradisjonell brukeropplæring i bibliotek ikke er nok alene for å bidra til økt informasjonsintensiv atferd hos studenter. Opplæring må kombineres med at studentenes lærere omtaler biblioteket som en viktig informasjonsressurs og at oppgavetyper krever selvstendighet hos studenten.

Mine studenter har stor tiltro til biblioteket og til den måten de tror samlingsutviklingen skjer på. Dette gjør at de opplever det som mindre nødvendig å gjøre kildekritiske vurderinger av stoff hentet på et bibliotek fordi de mener at ansatte på biblioteket gjør en kvalitetskontroll av det som innlemmes i samlingen. Dette samsvarer ikke helt med Pors' oppsummeringer der han sier at biblioteker og informasjonsressurser ikke er så langt framme i studentenes bevissthet gjennom studiet. Her er det derfor viktig å presisere at studentene jeg har undersøkt alle går på studier der det undervises særskilt i temaet *Biblioteket som læringsarena* som er et obligatorisk tema i den norske lærerutdanningen. Pors har undersøkt en stor og variert studentgruppe fra flere ulike studier og fag.

Mine studenter mener at det er liten kontroll med stoff som legges ut på nettet. Studentene opplever det også som vanskelig å bruke internett fordi det er så store mengder med informasjon å trenge gjennom. Indirekte antyder studentene at det er lettere å finne fram på et bibliotek.

Studentene har mest tiltro til høyskoler og universiteter som utgivere. De har nesten like stor tiltro til forlag. Lokalavisen nyter større tillit enn løssalgaviser. Politiske organisasjoner har minst tiltro som utgivere.

Studentene foretrekker fagbøker som kilde for skoleoppgaver. Studentene legger stor vekt på at innholdet skal være produsert av personer med sikker og pålitelig fagkunnskap. Skriftlige dokumentasjonsformer er mer foretrukket enn muntlige dokumentasjonsformer selv i de tilfellene der det er pålitelige fagpersoner som står bak den muntlige dokumentasjonsformen. Pors har også funnet at studenter foretrekker papir foran elektroniske materialer, men presiserer at dette først og fremst er knyttet til papirformen og at studentene i stor grad skriver ut papirform av elektroniske dokumenter.

Det siste funnet mitt viser at kunnskaper om og ferdigheter i bruk av referansesystemer ser ut til å ha betydning for hvilke dokumentasjonsformer mine studenter velger når oppgaver skal løses. De legger vekt på at de skal være i stand til å referere til sine kilder og velger dermed bort dokumenter som de ikke vet hvordan de skal beskrive i litteraturlista.

Hva kan jeg oppsummer i forhold til mine innledende spørsmål og problemstillinger?
Jeg ønsket å finne ut om studenter er kildekritiske når de skriver oppgaver. Svaret er at studentene ikke i stor nok grad er kildekritiske. Dette henger nøye sammen med noe hvilke momenter som tas med når studenter vurderer et dokument kildekritisk. Her har jeg funnet at bortsett fra å gjøre vurderinger knyttet til hvem som er forfatter og hvor gammelt eller nytt er det lite annet som blir vurdert. Unntaket her er hos de studentene som har hatt mye undervisning om kildekritikk. Opplæring i kildekritikk fører til økt bevissthet om hvilke andre punkter som bør inngå i en kildekritisk vurdering. Opplæringen må i tillegg til teori om temaet også inneholde praktiske øvelser i å gjøre kildekritiske vurderinger og dette bør helst skje i tilknytning til oppgaver som får en formell vurdering av lærer og/eller sensor.

Jeg ønsket også å finne ut om trykte og elektroniske dokumenter vurderes forskjellig av studentene og om dokumentets fysiske form har betydning for vurderingen av det. Her har jeg funnet at studentene er mer kritiske til elektroniske dokumenter enn til trykte Dokumentasjonsformen fagbok blir foretrukket som kilde for en skoleoppgave og

skriftlige dokumenter vurderes som mer egnet til å løse skoleoppgaver enn muntlige dokumenter.

10 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hva studenter gjør og hvordan de tenker i forhold til kildekritikk. Funnene mine viser at kunnskap om kildekritikk og praktiske ferdigheter knyttet til kildekritiske vurderinger mangler i stor grad i dag.

Forskningen viser at informasjonssøking er en rutinemessig aktivitet som styres og organiseres på den måten vi tidligere har foretatt den på. Dette betyr at de erfaringer og den kunnskap vi opparbeider oss gjennom utdanningssystemet som regel vil henge med oss resten av livet. Dette betyr at kunnskap om og øving i kildekritikk må skje så tidlig som mulig. Den nye læreplanen Kunnskapsløftet har tatt høyde for dette, men innenfor lærerutdanningen har ikke hatt dette vært uttalt som et prioritert område. De lærerne som allerede er ferdig utdannet har også i liten grad hatt undervisning om dette. For lærerutdanningsinstitusjonene blir det derfor en oppgave å få dette temaet integrert i sine studieplaner.

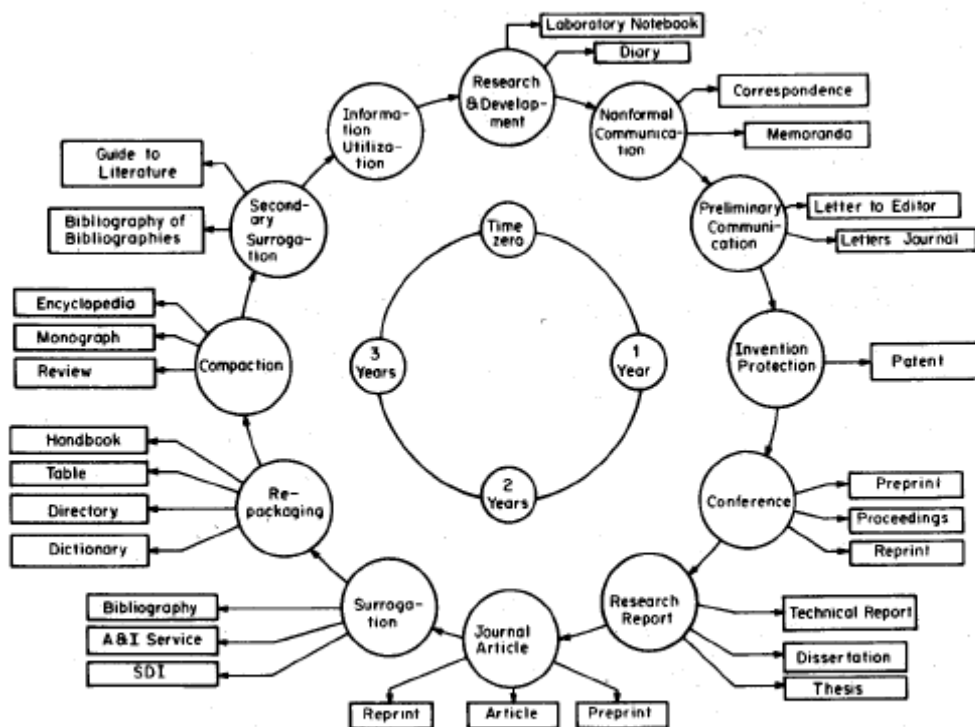
Forskningen viser også at informasjonssøking er en prosess som starter ut med en grunnleggende følelse av usikkerhet. Gjennom læringsteorier ser vi at studenter konstruerer ny kunnskap med utgangspunkt i sine tidligere erfaringer. Vi må derfor sørge for at studenter får egne praktiske erfaringer med informasjonssøking og med å gjøre kildekritiske vurderinger. Her har bibliotekenes opplæringsprogrammer en stor utfordring.

I min undersøkelse har jeg funnet at studentene har stor tiltro til biblioteket som institusjon. Svært mange av studentene mener at dokumentene i et bibliotek har vært gjennom en kvalitetskontroll og at dette gjør at de ikke selv trenger å gjennomføre kildekritiske vurderinger til dem. Min undersøkelse er ikke representativ og jeg kan derfor ikke påstå at dette er en oppfatning som deles av mange av studentene i Norge. Som tendens er dette likevel interessant og utfordrende for bibliotekene. Er det slik vi driver vår samlingsutvikling? Er det slik at de bibliotekansatte kan gå god for innholdet i alle dokumentene vi tilbyr? Jeg mener dette er et umulig og heller ikke et ønsket prosjekt for bibliotekene. Folkebiblioteket har gjennom loven en forpliktelse til å fokusere på både kvalitet, allsidighet og aktualitet i sin samlingsutvikling.

Utdanningsbibliotekene skal sørge for at det finnes en variert samling som viser hele kunnskapsallmenningen og ikke minst at det eksisterer uenighet og usikkerhet blant forskere. Brukeropplæringsprogrammene bør kanskje utvides til også å inneholde noe om hvordan biblioteksamlinger utvikles og hvilke prinsipper som ligger til grunn for samlingsutvikling.

Gjennom dokumentasjonsvitenskapelige drøftinger i oppgaven har jeg flere ganger gjentatt at studentene ser ut til å mangle grunnleggende kunnskap om hvordan dokumenter skapes. Denne mangelen på kunnskap gjør studentene mindre i stand til å gjøre gode kildekritiske vurderinger. Jeg vil derfor igjen oppfordre bibliotekene til å se nøye på sine programmer for brukeropplæring og innlemme produksjonsfasen av dokumenter som tema i disse. I min egen litteratursøking fant jeg under arbeidet med denne oppgaven en artikkel som presenterte en modell for hvordan kunnskap framskaffes gjennom forskning over år. Modellen gir samtidig en oversikt over alle de ulike dokumentasjonsformene forskeren benytter seg av underveis i prosessen. Denne modellen tror jeg kan være et fruktbart utgangspunkt for en undervisning som skal ha fokus på hvordan dokumenter skapes.

Subramanyam's Model



The evolution of scientific information. (from *Encyclopedia of Library and Information Science*, vol. 26)

(Curl 2004, s. 458)

Modellen kan brukes som utgangspunkt for å lage liknende hjul som viser andre dokumentasjonsformer enn disse og også innenfor andre områder enn vitenskapen. I oppgaven brukte jeg for eksempel forskjellen mellom en avisartikkel og en aviskronikk for å vise at det også er ulike genre innenfor en og samme dokumentasjonsform. Dokumenter innen disse genrene produseres på ulike måter og en modell som denne vil visualisere dette.

11 Litteraturliste

Aadland, Einar (1997). *"Og eg ser på deg..." : vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. Oslo : Tano Aschehoug.

Bawden, David (2001). Progress in documentation information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, vol 57, nr. 2, s. 218-260.

Berulfsen, Bjarne & Gundersen, Dag (2003). *Fremmedordboken* (Elektronisk). Oslo : Kunnskapsforlaget. Tilgang: Ordnett. Lest 2.april 2007.

Corner, John. (1998). *Studying media : problems of theory and method*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Curl, Sheila R. (2001). Subramanyam Revisited: Creating aNew Model for Information Literacy Instruction. *College & Research Libraries*. Vol. 62, nr. 5, s. 455-464.

Dahl, Ingvill (2003). *Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv*. Nesna, Høgskolen i Nesna.

Elliot, Maria (1997). *Förtroendet för medierna : TV, radio och dagspress i allmänhetens ögon*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg : Institutionen för journalistikk och masskommunikation, Göteborgs universitet.

Fellbaum, Christiane (red.) (2006-) *WordNet : a lexical database for the English language* (Elektronisk). Princeton, Princeton University. Tilgang: <<http://wordnet.princeton.edu/>> Lest 2.april 2007.

Fossum, Egil & Meyer, Sidsel (2003). *Er nå det så sikkert? : journalistikk og kildekritikk*. Oslo : Cappelen akademisk forlag. Siterer H.P.Clausen (1974). *Kildekritik : historisk metode og teknikk*. København : Gyldendal.

Guttu, Tor (red.) (2005). *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner : riksmål og moderat bokmål*. (Elektronisk). Oslo : Kunnskapsforlaget. Tilgang: Ordnett. Lest 2.april 2007.

Henriksen, Petter (red.) (2005-) *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon* (Elektronisk). Oslo : Kunnskapsforlaget. Tilgang: <<http://www.snl.no>>. Lest 2.april 2007.

Kuhlthau, Carol Collier (2004). *Seeking meaning : the subject approach to information*. Westport, Conn. : Libraries Unltd.

Leth, Göran & Thuren, Torsten (2000). *Källkritik för internet*. Stockholm : Styrelsen för psykologiskt försvar.

Lund, Niels Windfeld (2007). Building a Discipline, Creating a Profession : An Essay on the Childhood of "Dokvit". I Skare, Roswitha & Lund, Niels Windfeld & Vårheim, Andreas (red.) (2007). *A Document (re)turn : contributions from a research field in transition*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Lund, Niels Windfeld (2004). Documentation in a Complementary Perspective. *Aware and responsible: Papers of the Nordic-International Colloquium on Social and Cultural Awareness and Responsibility in Library, Information and Documentation Studies (SCARLID)*, ed. W. B. Rayward. Lanham, Md.: Scarecrow Press, 93-102

Marcum, James W. (2002). Rethinking information literacy. *The library quarterly*. Vol 72, nr. 1, s. 1-26.

Mjøset, Lars (2000). Hvorfor er sosiologiske teoretikere så uenige? (Elektronisk) *Apollon*. Årg. 11:2. 7 skjermesider. Tilgang: <<http://www.apollon.uio.no/vis/art/2000/2/sosiologer>> Lest 3.april 2007.

Nevers, Jeppe (2005). *Kildekritikkens begrebshistoriehistorie : en undersøgelse af historiefagets metodelære*. Odense : Syddansk universitetsforlag.

Olden- Jørgensen, Sebastian (2003). *Til kilderne! : introduktion til historisk kildekritikk*. København : Gads forlag.

Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen : Fagbokforlaget.

Savolainen, Reijo (2003). Informasjonssökning och informationsbehov. I: Mäkinen, Illka & Sandqvist, Katja (red.) *Introduktion till informationsvetenskapen*. Tampere : Tampere University Press. S. 69-102.

Snavely, Loanne og Cooper, Natasha (1997). The information literacy debate. *Journal of academic librarianship*. Vol 23, nr. 1, s. 9-14.

Sverke, Magnus (2003). Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. I: Gustavsson, Bengt (red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund : Studentlitteratur. S. 21-45.

Thurén, Torsten (2005). *Källkritik*. Stockholm : Liber.

Todd, Ross J. (2000). A theory of information literacy : in-formation and outward looking. I: Bruce, C. og Candy, P. (red.) *Information literacy around the world : advances in programs and research*. Wagga Wagga, New South Wales : Centre for Information Studies. S. 163-171.

Wilson, Tom D (1999). Models in information behaviour research. *Journal of*

Documentation. Årg. 55:3, ss. 249-270.

Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen : det kvalitativa- kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 6: 4, ss. 270-292.

12 Vedlegg (cd-plate)