

.....



for kursholdere –
Bibliotekundervisning i høyere
utdanning



Utarbeidet av prosjektgruppen for

*Digital kompetanse gjennom
fleksibel læring: Informasjonssøk
og kildebruk ved oppgaveskriving*

ISBN	978-82-8088-530-2
Dewey	025.5677
Emneord	bibliotekpedagogikk, digital kompetanse, informasjonskompetanse, bibliotekundervisning, pedagogikk, digital literacy, information literacy, libraries, higher education
Siteringsforslag	Digital kompetanse gjennom fleksibel læring: Informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving. (2007). <i>Søk & Skriv for kursholdere - Bibliotekundervisning i høyere utdanning</i> . Bergen: Digital kompetanse gjennom fleksibel læring: Informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving.
Utgivelsesdato	Mars 2007





Forord

Søk & Skriv for kursholdere gir bakgrunnsmateriale for brukerundervisning i fagbibliotek. Det er et praktisk hjelpemiddel for bibliotekarer i kontakten med studenter som er, eller skal i gang med et større prosjektarbeid eller oppgave. Kurset er et nyttig redskap både i klasseromsundervisning i bibliotek og som nettkurs for fjernstudenter. Søk & Skriv gir også nyttig informasjon til brukere og bibliotekarer knyttet til informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving.

Søk & Skriv omfatter to nivå, Basis og Avansert. Søk & Skriv Basis retter seg mot lavere grads studenter som trenger hjelp til å finne fram til relevant informasjon og bruken av informasjon til enklere prosjektoppgaver. Søk & Skriv Avansert retter seg mot høyere grads studenter som skal i gang med en masteroppgave eller et større prosjektarbeid, men kan også være til nytte for studenter på andre nivå. I tillegg til omfattende søketeknikker og referanseskriving er skriveprosessen integrert i kurset.

Dette dokumentet er i første rekke en presentasjon av den pedagogiske oppbyggingen og den teoretiske forankringen i Søk & Skriv. Det er lagt vekt på kursholderes mulige veiledningsstrategier i forhold til de ulike stadier studenten er på i søke- og skriveprosessen. I tillegg vektlegges undervisningsplanlegging og evaluering.

Søk & Skriv er åpent tilgjengelig på nettet. Andre bibliotek står fritt til å ta i bruk denne ressursen etter avtale. Vi ønsker tilbakemeldinger om hvordan denne ressursen blir brukt på andre bibliotek.

Bergen, mars 2007

Prosjektgruppen for Digital kompetanse gjennom fleksibel læring:
Informasjonssøk og kildebruk ved oppgaveskriving

Sissel Hafstad, Norges handelshøyskole bibliotek
Irene Hunskår, Høgskolen i Bergen biblioteket
Solveig M. L. Kavli, Universitetsbiblioteket i Bergen
Susanne R. Mikki, Universitetsbiblioteket i Bergen
Therese Skagen, Universitetsbiblioteket i Bergen
Maria Carme Torras, Universitetsbiblioteket i Bergen

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1 INTRODUKSJON	5
1.1 BIBLIOTEK OG UNDERVISNING	5
1.2 HVORDAN BRUKE SØK & SKRIV?.....	7
2 PEDAGOGISK GRUNNLAG	9
2.1 LÆRINGSSYN.....	9
2.2 LÆRING SOM SOSIAL AKTIVITET.....	10
2.3 SØK & SKRIV INNENFOR ET PERSPEKTIV PÅ BIBLIOTEKUNDERVISNING	11
3 SØK & SKRIV	13
3.1 SØKEPROSESSEN.....	13
3.2 SKRIVEPROSESSEN	14
3.2.1 <i>Skrivefelleskap i biblioteket</i>	15
3.2.2 <i>Nyttige skriveverktøy</i>	16
3.3 SØK & SKRIV I SAMMENHENG	17
4 MØTER MELLOM STUDENT OG BIBLIOTEKAR	18
4.1 BIBLIOTEKAREN SOM VEILEDER	19
4.2 BIBLIOTEKAREN SOM UNDERVISER	20
4.3 REFERANSEINTERVJUET - MØTE MED STUDENTEN I BIBLIOTEKET.....	22
5 UNDERVISNING	24
5.1 UNDERVISNINGSPLANLEGGING	24
5.2 LÆRINGSFORUTSETNINGER	26
5.2.1 <i>Søk & Skriv for fjernstudenten</i>	26
5.3 LÆRINGSMÅL	28
5.3.1 <i>Læringsmål for informasjonskompetanse</i>	29
5.3.2 <i>Samarbeid med fagmiljøet</i>	31
5.4 UNDERVISNING OG ARBEIDSMETODER I HØYERE UTDANNING	33
5.4.1 <i>Problembasert læring</i>	34
5.4.2 <i>Læring i praksisfelleskap</i>	35
5.5 EVALUERING	36
5.5.1 <i>Hvordan evaluere?</i>	37
5.5.2 <i>Evaluering av nettkurset</i>	38
5.5.3 <i>Evaluering av Søk & Skriv som klasseromsundervisning</i>	38
5.5.4 <i>Evaluering av undervisningspersonale og bruk av refleksjonsnotat</i>	39
6 VEIEN VIDERE	40
7 LITTERATURLISTE	41

1 INTRODUKSJON

1.1 Bibliotek og undervisning

I Norge har Kvalitetsreformen (2001) bidratt til å sette fokus på undervisningsmetoder, evalueringsmåter og høyere krav til oppfølging av den enkelte student. Fagbibliotekene i Bergen har satt kvalitetsreformen på dagsorden. Bibliotekene fokuserer blant annet på undervisningstilbudet som de gir til sine studenter. Bibliotekenes engasjement er synliggjort gjennom strategirapporter og handlingsplaner, samt ulike tiltak for å bedre studentenes undervisningstilbud.

Bibliotekene har i løpet av de siste årene opplevd at den teknologiske utviklingen har skapt en rekke endringer som skaper utfordringer for bibliotek og bibliotekaryrket (Levy, 2002; Sundin, 2005). Tre ulike forhold (Levy 2002) er av spesiell betydning:

- I biblioteket har automatisering av administrative rutiner, tilgang til elektroniske informasjonsressurser og framveksten av internett, revolusjonert måten å arbeide på.
- Effektiv bruk av elektroniske informasjonsressurser blir i økende grad satt på dagsorden i utdanningsinstitusjoner. Det er et mål at informasjonsressursene skal bidra til nyskaping og etablere gode undervisningsmetoder. I undervisningssammenheng har dette ført til økt bruk av IKT. IKT brukes på ulike måter for eksempel som:
 - kommunikasjonsmåte
 - studieadministrative verktøy
 - undervisningsmateriale på nett
- Undervisning og informasjonsressurser over nett innebærer at biblioteket ikke nødvendigvis er en del av studentenes fysiske læringsmiljø. I det virtuelle læringsmiljøet blir studentene knyttet opp til annen digital informasjon som også er tilgjengelig innenfor høyere utdanningsinstitusjoner. Dette kan være fulltekst tidsskrifter, bibliotekataloger, emneportaler eller andre grafiske og videoressurser

For å kunne møte disse endringene må bibliotekarens rolle forandres. Kjernedelen i bibliotekarens yrke, bibliotekaren som en forvalter og formidler av informasjonsressurser, er fremdeles til stede. Den teknologiske utviklingen har ført til en endring i våre kommunikasjonsmønstre, og fordrer at bibliotekaren må vise sine ferdigheter som informasjonsforvalter og -formidler på en ny måte. Innen høyere utdanning innebærer dette at kommunikasjon må foregå via andre kanaler enn tidligere. Dette krever et samarbeid mellom biblioteket og undervisningsmiljøet. Bibliotekarene må bli en aktiv part i undervisning (William, 2005).

For å inngå som en aktiv part i undervisningen må biblioteket:

- være i stand til å gi et godt undervisningstilbud til studentene
- ha et tett samarbeid med fagmiljøet for å fremme studentens ferdigheter i informasjonskompetanse
- ha et bevisst syn på egen rolle som undervisende institusjon
- være synlig i institusjonens læringsstøttesystem/virtuelle læringsmiljø

For å få til et godt undervisningstilbud bør man se på alle aspekter ved planlegging og gjennomføring av undervisning. Sætre (2001) ser for seg at bibliotekene kan fremstå som attraktive og profesjonelle læringsarenaer med en synlig og bevisst pedagogisk profil tilpasset brukerne. Dette fører til at man må ta stilling til en rekke praktiske aspekter ved undervisning:

- Hva skal biblioteket tilby undervisning i?
- Hvordan er kompetansen til underviser?
- Trengs det tilrettelegging av lokaler og fasiliteter for å kunne gjennomføre undervisningen?
- Hvilken pedagogikk skal biblioteket følge?
- Hvilke mål har undervisningen?

Biblioteket må ha et bevisst syn på sin egen rolle som undervisende institusjon. Bibliotekene som omtales her vil bygge sin undervisning omkring informasjonskompetanse: "En informasjonskompetent person er en som vet når og hvorfor man trenger informasjon, hvordan man finner informasjonen, og hvordan man vurderer, bruker og kommuniserer informasjonen på en etisk måte (CILIP Information Literacy Group, 2005 - vår oversettelse)". En mer detaljert redegjørelse for læringsmål i informasjonskompetanse er omtalt i kapittel 5.3.

Planlegging og gjennomføring av undervisning vil være knyttet til hvilket syn man har på hvordan læring foregår hos den enkelte personen. Vi tenker på læring som en konstruktiv prosess. Læring skjer ved at man utfører oppgaver og reflekterer rundt handlingene. Refleksjonen omfatter en bevisstgjøring av hvilke tanker og følelser man har, samt hvilke handlinger man utfører. Innenfor pedagogisk teori er John Dewey en representant for et slikt syn. Innenfor biblioteksektoren følger Carol Kuhlthau (2004) opp dette synet i sin modell om informasjonssøkeprosessen. Likeledes finner vi denne tankemåten igjen når Bean (2001), Dysthe og Kjeldsen (1999) omtaler studentenes skriveprosess. De nevnte forskerne påpeker at læring er en sosial prosess. Man lærer gjennom samhandling med andre. Læring som en konstruktiv og sosial prosess blir videre utdypet i kapittel 2.2.

Læring må være kontekstualisert. Dette innebærer at studentens utgangspunkt og behov må være utgangspunktet for undervisningen. I vår undervisningsplanlegging innebærer det at kurs må være tilpasset studentens forkunnskaper og oppgaven de står overfor.

Læringsmaterialet Søk & Skriv er utviklet på bakgrunn av vårt syn på læring og undervisning. Kurset har som mål å styrke koblingen mellom studentenes prosessorienterte aktiviteter som informasjonssøk og skriving. Studentens utgangspunkt er gjennomføring av et akademisk arbeid hvor det veksles mellom å innhente og bearbeide informasjon. Resultatet skal til slutt presenteres i et akademisk format. I løpet av prosessen vil studenten kunne veksle mellom ulike emosjoner, fra en følelse av usikkerhet og avmakt til mestring av situasjonen (Kuhlthau, 2004). Følelsen av usikkerhet resulterer ofte i at studenten søker i

omgivelsene etter en avklaring. I mange tilfeller er det i stadiene av usikkerhet at studenten oppsøker biblioteket. Det er derfor nødvendig at bibliotekarer og veiledere er seg bevisst disse møtepunktene i informasjons- og skriveprosessen for å best kunne veilede studenten. Kuhlthau omtaler bibliotekarens rolle i disse møtene som en mediator. Dette kan det leses mer om i kapittel 4.

1.2 Hvordan bruke Søk & Skriv?

Temaene som tas opp i Søk & Skriv er relatert til de forskjellige aspektene av informasjonskompetanse. Dette kan være akademisk integritet med vekt på etikk i skrive- og forskningsprosessen. I et slikt kurs kan praktiske tips til sitering i teksten og oppsett av litteraturliste i ulike stiler inngå. Kritisk vurdering av kilder kan være et annet aspekt. Dersom studenten befinner seg i oppstarten på sin oppgaveskriving kan temaet være hvordan komme i gang med skriveprosessen og informasjonssøk.

Søk & Skriv består av læringsobjekter. Et læringsobjekt forstår vi her som en del av et helhetlig undervisningsmateriale presentert i digitalt format. Dette materialet kan være tilrettelagt for selvstudium eller som del av et undervisningsopplegg. I og med at læringsobjekter ofte presenteres i større eller mindre deler av et samlet studieprogram, kan læringsobjektene settes sammen etter behov.

Læringsobjektene kan relateres til undervisningsformer som benyttes i studiet slik som problembasert læring og læring i praksisfellesskap. Dette utdypes nærmere i kapittel 5.4. Fleksibiliteten til Søk & Skriv gjør det mulig å anvende kurset i relasjon til ulike undervisningsformer slik at målgruppen både er studenter på studiestedet og fjernstudenter.

Læringsobjektene i Søk & Skriv bygger på modulene i "Kurs i informasjonskompetanse", Universitetsbiblioteket i Bergens opprinnelige nettbaserte kurs for lavere grads studenter. "Kurs i informasjonskompetanse" finner du nå i Søk & Skriv - Basis.

Søk & Skriv – Avansert retter seg mot høyere grads studenter, men følger samme pedagogiske grunntanke. Kjenner du Kurs i informasjonskompetanse, eller SWIM¹, et kurs utviklet ved Universitetsbiblioteket i Aalborg, vil du fort kjenne igjen samme strukturen og finne deg til rette med Søk & Skriv.

I Søk & Skriv Basis fokuseres det på søkeprosess og grunnleggende ferdigheter i sitering, etikk og kildekritikk. I Søk & Skriv Avansert er oppgaveskriving i fokus i tillegg til inngående kunnskap om søketeknikker, sitering, etikk og kildekritikk. Skillet mellom de to nivåene er ikke absolutt. Det anbefales å studere begge nivåene for å velge det som passer en best ut fra studentens forutsetninger.

Læreprosessen er lik for Søk & Skriv Basis og Søk & Skriv Avansert. Det som skiller er omfang og informasjonsbehov. En student på høyere nivå har ofte bedre tid til rådighet for sin oppgave enn studenter på lavere grad. Tidsperspektivet gjør også sitt til at høyere grads studenten kan utdype informasjonsbehovet sitt i større grad. Søk & Skriv Basis kan godt tjene som en introduksjon til Søk & Skriv Avansert. Deler av Basis er laget som en audiovisuell versjon og inneholder et nettbasert rollespill som inviterer studenten (studentgruppen) til deltakelse. De

¹ <http://www.aub.aau.dk/swim2/1024/start.html> Lenken viser til SWIM-versjon fra 2006 med engelsk tale.

audiovisuelle delene er med dansk eller engelsk tale, og er utviklet ved Universitetsbiblioteket i Aalborg.

Søk & Skriv Avansert er tekstbasert, egner seg for utskrift og har gode navigasjonsmuligheter. For en mer fullstendig oversikt kan man gå til en liste over tema og klikke seg til rett sted.

Bruksanvisningene inneholder materiale egnet for utskrift, eventuelt utdeling i en undervisningssituasjon. Her finnes også institusjonsspesifikk informasjon som ekstern oppkobling, databasetilgang, maler for skriving av masteroppgaver eller doktorgradsavhandlinger.

I en undervisningssituasjon kan materiale fra læringsobjektene fra Søk & Skriv kombineres med klasseromsundervisning. Det er avgjørende for studentenes utbytte av kursene at modulene er integrerte i studentenes skrive- og læringsprosesser. I planleggingen av kurs er det viktig å ta hensyn til studentenes forkunnskaper. Dersom studentene skal i gang med oppgaveskriving er læringsobjektet Oppgavestart svært relevant. Hvis studentene skal konsentrere seg om det etiske aspektet ved oppgaveskriving vil læringsobjektet Sitering og etikk fra Søk & Skriv Basis være til god hjelp.

Søk & Skriv lar seg også bruke i veiledningssituasjoner på biblioteket der utgangspunktet er oppgaven studenten skal i gang med.

I og med at Søk & Skriv er et frittstående nettbasert kurs passer det godt for fjernstudenter og i selvstendig læring. Studentene må da selv velge hva de vil fokusere på, ut fra hvor de er i oppgaveprosessen.

"Søk & Skriv for kursholdere" er en kortfattet introduksjon til emner innenfor bibliotekundervisning. Den belyser de pedagogiske grunntankene som ligger bak utviklingen av Søk & Skriv, og gir inspirasjon for undervisere innen biblioteksektoren i høyere utdanning. For øvrig illustreres konkrete eksempler på kursdisposisjoner og oppgaver i den pedagogisk manualen fra prosjektet "Videre utbygging av læringsentre ved Universitetsbiblioteket" (2005).

God lesing!

2 PEDAGOGISK GRUNNLAG

Vårt utgangspunkt i Søk & Skriv er at informasjonsøking og skrivning er en pågående læringsprosess. Hvert steg i prosessen leder til ny forståelse som igjen danner et grunnlag for nye perspektiv på oppgaven studenten arbeider med.

Teori gir oss et rammeverk for en felles forståelse for å utføre praktiske oppgaver etter fastlagte prinsipper i stedet for ren intuisjon. I arbeidet med Søk & Skriv er vi bevisste på å følge en pedagogisk grunntanke som er i tråd med Kulthaus modell for informasjonssøkeprosessen (Kuhlthau, 2004). Vi finner også igjen den prosessorienterte tankegang hos Dysthe og Kjeldsen (1999) og Bean (2001) når de beskriver skriveprosessen. For bibliotekarer danner denne bakgrunnen et felles diskusjonsgrunnlag innenfor bibliotekundervisning.

Vårt læringssyn er blant annet forankret i Kulthaus modell for "Information seeking behavior". Kuhlthau står for et konstruktivistisk syn på læring som bygger videre på og integrerer John Deweys pedagogikk, George Kelly (1963), sin "personal construct theory" og Jerome Bruner (1973) sin persepsjonsforskning.

2.1 Læringssyn

Oppgavene studentene får gjennom Søk & Skriv er med på å støtte opp om John Deweys kunnskapsmantra: "Learning by doing". Dewey ser på læring som en aktiv, konstruktiv prosess som består av handlinger og refleksjoner over hvordan disse handlingene skal utføres og hva konsekvensene av handlingene blir. Denne prosessen gir erfaring som overføres til bruk i løsningen av nye oppgaver. Reflektert tenkning eller problemløsning består i følge Dewey (1933) av fem stadier som beskriver individets tanke og refleksjon:

1. Tvil/undring over et uklart fenomen - som gir en følelse av usikkerhet og periodisk handlingslammelse. Denne tilstanden av tvil og usikkerhet er nødvendig for å kunne reflektere over fenomenet
2. Intellektualisering - søking etter begrep som best beskriver fenomenet
3. Foreløpig beskrivelse av fenomenet, en hypotese på noen setninger som kan brukes i videre utforsking
4. Revurdering, omformulering, presisering av hypotesen som resultat av nyervervet kunnskap og innsamlete fakta
5. Praktisk testing av hypotesen og avklaring

Enven til å organisere kunnskapen består for en stor del i å revurdere tidligere fakta i forhold til nye funn, og med dette som utgangspunkt, danne en ny basis.

George Kelly (1963) ser på læring ut i fra et psykologisk perspektiv. Den konstruktive prosessen består av personlige valg som setter individet i stand til å finne mening. Enkeltindividet utforsker og tolker omkringliggende fenomen ut i fra sin individuelle forestillingsverden. Læring er en prosess der ny kunnskap og refleksjon fører til at tankesettet revurderes og omdefineres og danner et nytt utgangspunkt for videre refleksjon. Denne prosessen gjentar seg gjennom et helt livsløp. Prosessen med stadig forbedring og rekonstruksjon av forestillingsverden

fører individet inn i psykologiske faser av tvil og usikkerhet og midlertidig tilfredshet. Hos Kelly er de psykologiske fasene av tvil og usikkerhet nødvendig i den konstruktive prosessen. Behovet for å kunne forutsi framtidige hendelser er grunnleggende i den konstruktive læringsteorien.

Jerome Bruner følger Dewey og Kelly, men konsentrerer seg om individets kreative tolking og bearbeidelse av informasjon. Hos Bruner (1973) er det kreative element i tolkingen av ny informasjon det sentrale i den konstruktive prosessen. Informasjon bearbeides og tolkes i forhold til tidligere kunnskap og erfaring. I ny informasjon vil det alltid være elementer som ikke kan relateres direkte til tidligere erfaring. I tolkingen av disse elementene går individet utover den informasjonen hun mottar og skaper en endret, individuell forståelse.

Enhver fordypning innebærer innhenting av informasjon og det er i møte med ny informasjon at usikkerhet oppstår. Nye sannheter krever bearbeidelse. Informasjonen må tolkes og bearbeides for så å bli integrert i individets tankesett. I Søk & Skriv søker studenter etter informasjon i forhold til arbeidet de skal i gang med. Problemstillingen de arbeider med må ofte revurderes fordi ny informasjon gir ny kunnskap, som gir et nytt perspektiv på problemet.

2.2 Læring som sosial aktivitet

Olga Dysthe (1996) skriver i artikkelen "Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning?" om kommunikasjon. Hun viser til språkfilosofen Bachtin som påpeker at mennesker kommuniserer ikke alene, men ut fra et meningsfellesskap, et 'vi'. Dette 'viet' er det som bygger bro og skaper forståelse mellom menneskene. Mening skapes i det vi ytrer oss til andre. Det er først i kommunikasjon med andre vi forstår hvordan det vi sier blir møtt. Først da kan jeg få en forståelse av hva jeg har sagt (Dysthe, 1996). Slike samtalepartnere kan være medstudenter, faglærere, bibliotekarer og venner.

I Søk & Skriv oppfordrer vi studenten til å samtale med andre for å komme i gang med et prosjekt². Ved at hun muntlig eller skriftlig setter ord på hva hun skal i gang med, klarer studenten tankene og blir bevisst på momenter hun er usikker på. Dersom vi i en undervisningssituasjon konkretiserer prosessen og gir rom for dialog med andre i samme fase, kan vi oppmuntre studenten underveis.

Dialog og samspill med andre kan oppfattes som en del av stilasbygging, også kalt "scaffolding" (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Stilasbygging er en prosess hvor noen organiserer et fenomen som er nytt for den lærende for å støtte hennes læring. Studenten utfører den delen av oppgaven som de er i stand til å klare, mens veilederen bygger videre på disse kunnskapene for å fylle ut tomrommet.

For seg selv når studenten bare til et visst punkt. Når studenten er alene kan hun lære seg litt, men i samspill med en som kan mer lærer studenten å strekke seg lengre. Medstudenter, faglærere og bibliotekarer kan fungere som stillas. Det som er ukjent terreng kan gjøres lettere tilgjengelig om en som er kjent, viser vei.

Søk & Skriv har et pedagogisk grunnsyn som er i tråd med at aktiv læring medfører dialog og skriving. Forskning og skriving henger sammen. Det samme gjør skriving og dialog.

² <http://www.sokogskriv.no/norsk/avansert/1start/index.html>

2.3 Søk & Skriv innenfor et perspektiv på bibliotekundervisning

Kuhlthau (2004) presenterer bibliotekarers ulike roller i relasjon til instruksjon og undervisning. De ulike tilnæringsmåtene relaterer seg til ulike aspekter av bibliotekarers kompetanse, se kapittel 4. Hun beskriver bibliotekarens rolle gjennom aktiviteter som utføres i en veilednings- eller undervisningssituasjon.

Sundin (2005) har studert bibliotekarers forståelse av egen rolle. Dette har han gjort ved å se på ulike nettbaserte veiledninger produsert av ulike bibliotek, og de pedagogiske elementer som disse gjenspeiler. Han vektlegger innholdet i veiledningen og deres presentasjonsmåte. Sundin peker på at veiledningene kan tolkes fra fire ulike måter å se bibliotekinstruksjon på. En veiledning kan omfattes av flere kategorier, men det er vanligst at de følger en eller to av disse tilnæringsmåtene.

A. Ved en *kildeorientert tilnæringsmåte* vektlegges beskrivelser av ulike kilder. Det legges vekt på kildens innhold og bruksområde. Det legges ikke vekt på en kildekritisk holdning, og tar heller ikke stilling til informasjonen som finnes i kilden.

B. *Atferdsorienterte tilnæringsmåte* setter også informasjonskilden i fokus, men det legges vekt på hvordan ulike kilder skal brukes i forhold til hverandre, og hvilken rekkefølge brukeren bør benytte seg av kildene. Sundin trekker en parallell til Kuhlthau som omtaler 'path finder approach' eller 'search strategy approach'. Bibliotekaren trekker opp en mønstergyldig måte å benytte kildene på.

C. *Prosesorientert tilnæringsmåte* omtaler informasjonssøk presentert kronologisk, vanligvis med problemformulering og informasjonsbehov først, deretter søketeknikk, kildekritikk og noen ganger skriveprosessen. Det pedagogiske synet som ligger til grunn er ofte basert på konstruktivisme og kognitivt orienterte læringsteorier. Innenfor en slik tilnærming vises det til betydningen av metakognisjon dvs. brukerens tanker omkring egne handlinger. Brukeren skal forstå prosessen som informasjonssøket er en del av ved at prosessens ulike ledd klargjøres.

Kritikken mot en prosessorientert tilnæringsmåte er at prosessen ofte fremstilles som lineær, og at den er emne- og kontekstuaavhengig. I tillegg blir ofte informasjonssøk fremstilt som en problemløsende aktivitet uten å ta hensyn til informasjonssøk i relasjon til andre behov.

D. *Kommunikasjonsorientert tilnærming* vektlegger de sosiale aspektene ved informasjonssøk. Informasjon og informasjonssøk forekommer i en sosial sammenheng. Dette krever en forståelse for de sosiale og kulturelle vilkårene som informasjon utarbeides under og som informasjon anvendes i. Informasjonssøk kan ikke betraktes som en individuell prosess, men er et fenomen som forhandles fram i samhandling med andre brukere. Denne tilnærmingen er relatert til pedagogenes sosiokulturelle syn. I en biblioteksammenheng vektlegges det å skape et forum for kommunikasjon mellom brukerne imellom, eventuelt med en bibliotekar som diskusjonspartner.

Sundin påpeker at fokus på disse ulike tilnæringsmåtene har endret seg over tid. Synet på bibliotekaren som en kildeekspert, kildeorientert tilnærming, ble på 1960-tallet påvirket av behaviorismen og fikk i sterkere grad fokus på den rette måten å bruke kilder på, atferdsorientert tilnærming. Dette fokuset ble også forsterket på 1990-tallet når IKT fikk en større innpass i samfunnet og bibliotekverdenen. Fra 1980-1990 tallet ble diskusjonen omkring konstruktivisme

sterkere i fagmiljøene, og overgangen til en mer prosessorientert tankegang ble tydeligere. I kjølvannet av dette ble kritikken mot konstruktivismen avløst av det sosialkonstruktivistiske synet hvor individets plass i en helhetlig kulturell og sosial kontekst ble vektlagt.

I webbaserte veiledninger fremhever Sundin at de ulike tilnæringsmåtene kan forekomme i en og samme veiledning, men en eller to av orienteringspunktene vil oftest være dominerende. Innholdet i Søk & Skriv sett i relasjon til Sundins tilnæringsmåter, kan betraktes som hovedsaklig en prosessorientert tilnærming. Elementer av de andre tilnæringsmåtene kan også finnes.

Den kildeorienterte tilnærmingen fokuserer på at mange ulike kilder presenteres. I en veiledning vil ofte primær-, sekundær- og tertiærkilder blir nevnt. Dette gjøres også i Søk & Skriv. En svakhet ved kildeorientering er ofte et manglende kildekritisk syn. Søk & Skriv har imidlertid et klart fokus på det kildekritiske. Kildevurdering gjøres i relasjon til kildens pålitelighet gjennom vurdering av type og troverdighet. Kilders relevans i relasjon til oppgavens problemstilling utgjør et vesentlig vurderingskriterium.

Den atferdsorienterte tilnæringsmåten finner man noen aspekter av i bruk av Søk & Skriv. Dette kan for eksempel være at man benytter noen typer kilder ved oppgavestart, og andre ved presisering av problemstillingen og dybdesøk.

En prosessorientert tilnæringsmåte er hovedperspektivet innen Søk & Skriv. Prosessen fremheves ved at studenten beveger seg fra en fase i oppgaveskriving til den neste. Bevisstgjøring av prosessen og refleksiv tenkning omkring aktivitetene som man foretar seg er sentralt. De fleste som har vært igjennom en forskningsprosess vet at denne ikke er lineær. Dette er illustrert gjennom nødvendigheten av å revurdere visse aspekter av oppgavens innhold underveis. Dette kan være både revurdering av nøkkelord og problemstillinger og omskrivinger av utkast.

Læring og kunnskap utvikles innen en sosiokulturell sammenheng. Dette er grunntanken innen den kommunikasjonsorienterte tilnærmingen. Diskusjon og dialog mellom de lærende og faget er av stor betydning. I Søk & Skriv er dette ivarettatt blant annet ved å oppfordre til dialog og tilbakemeldinger på tekst. Ved oppgavestart bes studentene diskutere sine ideer med venner og kjente. Senere blir studentene oppmuntret til å opprette skrivegrupper, hvor de diskuterer egne tekster med medstudenter og dermed innen en faglig kontekst.

3 SØK & SKRIV

Med Søk & Skriv vektlegger vi at søking etter informasjon henger nøye sammen med oppgaveskriving (Kavli & Mikki, 2006). Søking er et viktig redskap i studentenes oppgaveprosess. Når studenter ser verdien av søk i forhold til prosjektet de skal i gang med, vil også kunnskapen om hvordan man går fram for å finne relevant informasjon øke.

Slik vi ser det er det å gjøre studenten i stand til å skrive en god oppgave også nært knyttet til dialog med et faglig fellesskap. Studenten må kunne presentere ett fullført forskningsprosjekt i en tekst eller en muntlig presentasjon, og hun må få presentert redskapene underveis.

Søk & Skriv oppmuntrer studentene til å skrive i det de kommer inn i det fysiske eller virtuelle klasserommet. Studentene blir oppfordret til å formulere en problemstilling der de benytter seg av redskap som tenketekster, tankekart, hurtigskrivning, tekstutkast og refleksjon over mulige veier å gå videre. Alle disse metodene tar utgangspunkt i informasjonssøk der studentens egen problemstilling fungerer som ledetråd.

3.1 Søkeprosessen

"I begynnelsen var handlingen. Ordet var ikke begynnelsen - handlingen var først; ordet er slutten på utviklingen og er den krans som kroner handlingen." (Vygotskij, 2001, s. 219)

Kuhlthau (2004) presenterer seks ulike stadier i søkeprosessen. Hun knytter studentens informasjonsprosess til tanker, følelser og handlinger studenter går igjennom:

1. Oppgavestart
Studenter føler seg usikre i forhold til hvilke tema de skal velge. En strategi Kuhlthau presenterer er å idemyldre og snakke med andre studenter, faglærere og bibliotekarer. Studenter må lære å akseptere at usikkerheten er en del av oppgavestarten.
2. Valg av tema
Studenter føler seg fremdeles usikre og forvirret, men blir oppglødd når de velger tema. Et strategisk grep Kuhlthau presenterer er å diskutere mulige temaer og se for seg mulige resultat av forskjellige valg.
3. Utforskning
Studenter skal her skaffe seg oversikt over tema. Kuhlthau oppfordrer dem til å lese og ta notater av ideer og faktakunnskap. Følelsesmessig er de fremdeles tvilende og usikre på oppgaven som ligger foran dem. I mange tilfeller vil informasjonen de finner være i strid med deres forestillinger av oppgavens fremdrift. Studenter må avgrense et tema for å få et klarere grep om hvilken informasjon de faktisk trenger.

4. Fokusering
Studenter skal her formulere et fokus eller foreløpig problemstilling ut fra informasjonen de har funnet. De velger et bestemt fokus og forkaster andre. De føler optimisme og sikkerhet. Formulering av fokus hjelper studenter underveis i skriveprosessen. Fokusformulering gjør også sitt til at nøkkelbegrep utkrystalliserer seg og hjelper studenten til å fordype seg i emnet. Kuhlthau (2004) peker på at når studenter har valgt et fokus, fungerer dette som en rød tråd når de skal utføre aktuelle søk. Kuhlthau rapporterer at studenter som ikke er i stand til å formulere et fokus opplever skrivesperre fordi et manglende utgangspunkt også fører til en manglende forståelse av hva man skal konsentrere seg om og derfor søke etter.
5. Informasjonsinnhenting
Studenter forstår omfanget av arbeidet som ligger foran dem og de føler en økende interesse for oppgaven. De gjør relevante søk med utgangspunkt i fokusformuleringen.
6. Avsluttende søk
Dette er siste stadiet i studentenes søkeprosess. Studentene mener de har nok informasjon. De føler lettelse eller misnøye avhengig av søkeresultatene. Og studentene går i gang med å skrive.

Søkeprosessen er motivert av prosjektet studentene har foran seg. Strategiene Kuhlthau presenterer er metoder der studentene blir oppfordret til å skrive. Studentene idémyldrer, de tenker over mulige oppgaver og diskuterer dette med medstudenter. De skaffer seg oversikt gjennom å skrive notater der de organiserer nyttig informasjon og bruker dette som en plattform for å formulere et fokus.

Alle disse aktivitetene oppmuntrer studentene til å ta pennen eller tastaturet fatt. Gjennom søkeprosessen opplever studentene en klargjøring av prosjektet de skal i gang med. Søkeprosessen utløser skriveprosessen og utgjør derfor en viktig del av studentenes forskning og læringsprosess.

3.2 Skriveprosessen

"Problemet er at folk skriver for lite og leser for mye.[...]Du leser kanskje tre bøker før du skriver en side. Folk blir kanskje redde for å sette ting på papiret også. De vil liksom ha alt perfekt før de begynner å skrive (5)" (Dysthe & Breistein, 1999, s.26)

Det å skrive innenfor akademia krever at studentene lærer seg et verktøy og bruker det kreativt. De skal ikke bare mestre verktøy for skrijving, men også lære å mestre språket som gjelder innenfor disiplinen, den faglige diskursen. Tekstene studentene forholder seg til er ferdige produkt, men bak tekstene finner vi forfattere som har skrevet utkast og fått tilbakemeldinger fra kollegaer på mange og ulike deler av teksten. Dette har gjort forfatternes tekster bedre og mer innholdsrike for de endelige produktene leseren forholder seg til. Om denne prosessen synliggjøres for studentene vil skriveprosessen fortone seg mindre skremmende. Erfarne forskere kan også være usikre. Bean skriver: "Expert writers feel an uncertainty, doubt a theory, note a piece of unexplained data,

puzzle over an observation, confront a view that seems mistaken, or otherwise articulate a question or problem” (Bean, 2001). Det er en lang og kronglete vei fram og det er ofte flere svar, og flere spørsmål.

Som når studenten skal i gang med å skrive oppgave, kan også forskerens utgangspunkt være usikkerhet eller tvil til eksisterende faglige paradigmer grunnet nye funn. Etter å ha valgt forskningsområde utforsker hun området ved å lufte problemstillingene med andre og går i gang med å skrive et omriss av det hun skal gjøre.

Når en forsker skal i gang med å skrive et første utkast påpeker Bean at: “To avoid writer’s block expert writers lower expectations.” Hun skriver for seg selv. Dette er en kreativ periode der det viktige er å få fram ideer og åpne opp for muligheter. Flere forskere oppdager i hvilke retning prosjektet går i det de begynner å skrive. Ideene blir tenkt igjennom med et kritisk blikk. Fokuset framstår som klarere og forfatteren tenker på å rette teksten mot et framtidig publikum. Teksten og skriveprosessen går her fra å være skriveorientert til å orientere seg mot leseren.

Helt til slutt må teksten gjennom en endelig redigering. I følge Bean er det her skrivning som håndverk kommer inn. Forskeren må se at det er sammenheng i teksten, at det er klare avsnitt og korrigerer språket.

Bean peker på at skrivning utfordrer tanken, at selve skrivehandlingen gir rom for læring og forståelse. For å åpne opp for læring og for skrivning må studenten erfare et problem. Man må derfor gi studenter åpne problembaserte oppgaver. Om en utfordrer studenten til å se at det fins divergerende syn og ulike tolkninger på ett og samme materiale, kan de se at de kan ta stilling til teksten (Bean, 2001).

Når man skriver i akademia baserer en teksten på et erfart problemområde som trenger oppklaring. Studenten opplever, eller ser et problem som medfører handling; hun må avklare problemet. Her vil handlingen, søking etter svar, etter informasjon føre til ny forståelse av problemområdet. I Søk & Skriv opplever jordmorstudenten Oda at venninnen som er gravid har et rusproblem. Basert på dette vil hun finne ut mer om graviditet og rusproblematikk. Det er studentens egne erfarte virkelighet som styrer valg av oppgave. Skriveprosessen og den endelige teksten vil farges av studentens faglige ståsted, emosjoner knyttet til tema og egne opplevelser som feltarbeid, bilder, musikk og observasjoner.

3.2.1 Skrivefelleskap i biblioteket

For å kunne veilede, må bibliotekaren være i stand til å sette seg inn i arbeidet studenten skal gjøre og få en forståelse av hva det er hun faktisk skal skrive om. Bibliotekaren må ta studenten sitt perspektiv, sette seg inn i hvordan hun ser for seg at oppgaven skal løses og så peke på mulige veier videre. I Søk & Skriv ber vi studentene om å gjøre flere sentrale aktiviteter, for eksempel:

- Skriv ned en foreløpig problemstilling
- Gjør en idémyldring ut fra den foreløpige problemstillingen³

Ut fra stikkord knyttet til problemstillingen lager de nøkkelord som fungerer som emneord. Studentene tar utgangspunkt i dette når de søker etter litteratur knyttet til temaet sitt i ulike databaser. Nøkkelordene blir på denne måten nyttige

³ <http://www.sokogskriv.no/norsk/ordliste/idemyldring.html>

søkeord. Ved at vi i plenum går igjennom problemstillingene de jobber med, ser vi på aktuelle synonymer, søkeord på andre språk og ulike kombinasjoner av nøkkelord som studenten kan bruke. Her kommer bibliotekaren og medstudenter med forslag til aktuelle nøkkelord i forhold til problemstillingene som blir gjennomgått.

I møte med gruppa får studenten mulighet til å presentere sitt prosjekt. Responsen hun får fra den flerstemmige gruppa kan være med på å omforme oppgaveteksten, ved at de andre ser nye vinklinger i problemstillingen som hun kan ta fatt i.⁴

Biblioteket er en plass der vi kan få fram mulige verdener en oppgave kan åpne opp for, og er et godt utgangspunkt for å komme i gang med oppgaveprosessen. For å tydeliggjøre bibliotekarens rolle som aktiv medspiller i studentenes læreprosess belyses ulike situasjoner eller tiltakssoner i kapittel 4.

3.2.2 Nyttige skriveverktøy

I undervisning og veiledning kan virtuelle møteplasser være aktuelle for studenter, lærere og bibliotekarer. I et skrivefelleskap kan skriveverktøyene som nå presenteres egne seg godt til å fremme skriving og dermed læring. Deltakerne formulerer tankene sine både for seg selv og mottakeren og utvikler over tid en bevisst holdning til dette mediet. For at samarbeidet skal fungere er det nødvendig å tilegne seg godt nettvett og god nettetikk. Regler knyttet til kildebruk må innarbeides og person- og datasikkerheten skal være ivaretatt. Skriveverktøyene utarbeides for å imøtekomme ulike behov. Noen ganger ønsker læringsmiljøet et lukket system med kun inviterte samarbeidsparter, mens andre ganger er hensikten å nå hele verdensveven. En diskusjon i forkant av et skrivesamarbeid er nyttig for å avklare rammene for deltakerne.

Presentasjon av ulike skriveverktøy:

1. Læringsstøttesystem
Et læringsstøttesystem fungerer som et kommunikasjonsverktøy mellom personer involvert i undervisningen: Lærer, student, bibliotek- og administrasjonspersonale. For lærerne gir det i tillegg kontroll over studentenes innleveringer, eksamensresultater osv. Systemet er lukket for personer som ikke er autoriserte.
2. Online skriveprogrammer
Med online skriveprogrammer menes webbaserte tekstredigeringsystemer der flere personer kan skrive på et felles dokument. I forbindelse med prosjektet Søk & Skriv testet vi Writely⁵, og vurderte dette som brukervennlig. Forfatterne bestemmer selv hvem som får lese- og skrivegang.
3. Blogg
En blogg er en strukturert webside. Den brukes ofte som en dagbok, men kan like godt brukes som diskusjonsforum. Språket er gjerne uformelt. Kommentarfunksjonen er tiltalende og lett å

⁴ Søk & Skriv oppfordrer også studenter til å danne egne skrivegrupper <http://www.sokogskriv.no/norsk/ordliste/skrivegrupper.html>

⁵ Writely er fusjonert med Google. Produktet heter nå "Google Docs & Spreadsheets".

bruke. Programmet holder styr på innleggene, og gjør det relativt enkelt å gjenfinne dem. Eieren av bloggen bestemmer om kommentarene som kommer inn skal publiseres eller ikke.⁶

4. E-post

Å sende e-post er en tradisjonell måte å kommunisere på, og å sende dokumenter til hverandre. I kontrast til verktøyene beskrevet ovenfor bestemmer senderen hvem som er mottakeren.

Alle disse verktøyene kan brukes i undervisningssammenheng. De imøtekommer særlig fjernstudentenes spesielle behov. Verktøyene er ment for å lette kommunikasjonen og veiledningen av studentene. Hvordan de forskjellige involverte parter kan delta er ikke alltid like opplagt. Inkludering av bibliotekpersonale skjer når kursene forberedes i fellesskap med fagmiljøet. Planlegging i forkant, dialog underveis og evaluering i etterkant er viktige elementer for at undervisningsopplegget lykkes. For flere detaljer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningen, se den didaktiske relasjonsmodellen i kapittel 5.1.

3.3 Søk & Skriv i sammenheng

Både skriveprosessen og søkeprosessen er konkretisert i Søk & Skriv (se tabell 1). Siste fase "Avrundning" er imidlertid mer utarbeidet enn i Kuhlthaus modell. Her skal studenten få perspektiv, kvalitetssikre oppgaven, følge regler for sitering, levere inn, formidle resultatene enten muntlig eller som poster, og evaluere prosessen. Hvordan har det gått, hva kan gjøres bedre neste gang? Til læringsobjektene finnes oppgaver⁷ som stimulerer studentene, slik at de kan komme i gang med prosjektet og klare å gjennomføre det.

I Søk & Skriv eksemplifiseres skriveprosessen med Odas dagbok⁸. Hennes mestring av oppgaven synliggjør utfordringer studenter møter underveis og kan brukes som et generelt eksempel for studenter og undervisere uavhengig fagområde.

Å søke etter informasjon og bruke informasjonen i egne framstillinger, er en viktig del av forskningsprosessen studentene går i gjennom. Ved å bruke informasjon intellektuelt, kritisk, etisk og kreativt, vil de være i stand til å gjennomføre et akademisk arbeid. Ny forståelse innenfor eget fagområde dannes, og studentene lærer å forholde seg til et akademisk fellesskap.

⁶ Se eksempel på blogg: <http://jilltxt.net/>

⁷ <http://www.sokogskriv.no/norsk/avansert/oppgaver/index.html>

⁸ <http://www.sokogskriv.no/norsk/avansert/oda/index.html>

4 MØTER MELLOM STUDENT OG BIBLIOTEKAR

Kuhlthau ser på søk etter informasjon som søk etter mening. Hennes modell viser søkeprosessen inndelt i seks faser, presentert i tabell 1.

	Proessen i teori					
Informasjons-søking (Kuhlthau)	Oppgave-Valg av start tema	Utforskning	Fokusering	Informasjons-innhenting	Avslutt søking	
Følelser (Kuhlthau)	Usikkerhet, uro, stemt-engstelse	Opphetet	Forvirring, tvil	Optimisme, trygghet	Økt interesse	Lettelse / misnøye
Skriving (Bean)	Utgangspunkt	→	Utforskning	→	Idéutvikling ↓ Første utkast	
				↓	Reformulering eller bearbeidelse	
				→	Redigering Skriving som håndverk	Kvalitetskontroll
Skriving som dialog (Bean og Dysthe)	Skriving for seg selv	Skriving for seg selv	Utforskning og læring mens man skriver	Dialog med andre som fører til bedre tekster	Skriving for andre	Endelig utkast for et publikum
	Søk & Skriv i praksis					
Læringsobjekter	Oppgavestart	Få oversikt	Finn og kombiner nøkkelord	Søk og skriv (søk, vurder, samle, skriv)	Avrunding (perspektivering, kvalitetssikre, innlever, formidle, evaluer)	
Skriveaktiviteter	Idémyldring, tankekart, tenketekst	Annotert bibliografi, foreløpig disposisjon, prosjektskisse	Noter nøkkelord, strukturer dem i en tabell	Tekstutkast, presentasjons-skriving	Skriv avslutning, rediger, skrive som håndverk, kvalitetssikring, lag en presentasjon	

Tabell 1: Informasjonssøkeprosessen og følelser knyttet til denne i følge Kuhlthau (2004). Skriveprosessen i følge Bean (2001). Læringsobjekter og skriveaktiviteter i Søk & Skriv.

Kuhlthau understreker at bibliotekarene må kjenne til de ulike fasene i prosessen, og følelsmessige og kognitive utfordringer som kan oppstå hos studentene underveis. Slik vil bibliotekarene kunne møte studentene på en bedre måte. I søkeprosessen finner studenten det ofte problematisk å konstruere mening. Vansker med meningskonstruksjon kan føre til manglende framdrift mellom fasene, og dersom studenten blir tilstrekkelig frustrert, kan søkeprosessen stoppe helt opp. Studentens søkeprosess kan drives framover når hun tar kontakt med aktuelle mediatorer⁹, personer som kan bidra til å fremme oppgaveskrivingen gjennom samhandling og dialog. Mediatoren kan f.eks. gi råd om hvordan studenten kan komme videre ved å se på alternative vinklinger til søkestrategi eller problemløsning. Mediatorer kan både være formelle og uformelle. Uformelle mediatorer kan være venner eller familie, mens formelle mediatorer kan være veileder, studiekonsulent eller bibliotekarere.

Kuhlthau har videreutviklet konseptet "Zones of intervention" på bakgrunn av den russiske psykologen Vygotskijs modell av utviklingssoner (Vygotskij, 1978). Modellen brukes til å gjenkjenne eller identifisere områder eller soner der intervensjon vil være mest effektiv for studenten. Kuhlthau kaller disse sonene for tiltakssoner som speiler ulike møter mellom student og bibliotekar. Her vektlegger hun blant annet hvordan bibliotekaren kan være med å drive studentens prosess framover ved at bibliotekaren bruker sin rolle aktivt. Bibliotekaren hjelper studenten til å bygge videre på hennes eksisterende kunnskaper, og hun kan dermed oppnå ny forståelse. I det følgende vil vi se på bibliotekarens ulike roller, og hvordan disse kan fungere i forhold til studentens framgang i oppgaveprosessen.

Kuhlthau ser på bibliotekarens pedagogiske rolle som todelt: Veileder ("mediator") og underviser ("educator"). Dette er relatert til bibliotekarenes oppgaver som referansetjenester og bibliotekundervisning. Hver av hovedrollene er delt inn i 5 ulike delroller som viser tiltak og aktiviteter relatert til studentens behov.

4.1 Bibliotekaren som veileder

Veiledningsvirksomheten i bibliotek er i første rekke brukerstyrt. Bruker tar selv kontakt med biblioteket for veiledning. Dette skiller seg fra annen pedagogisk virksomhet der veiledning inngår som del av undervisningsoppleggene, f.eks. at en får veiledning til oppgaver knyttet til et emne i studiet.

Bibliotekarens rolle i veiledning går fra selvbetjening til prosessorientert veiledning. De første sonene er mer tilpasset rollen som "facilitator" eller tilrettelegger. Veiledning er i første rekke å forstå som en aktivitet som foregår i biblioteket, særlig i veilednings- eller informasjonsskranken. Det er skilt fra vanlig skrankearbeid som utlån av dokument. Veiledningstjeneste er også kalt referansetjeneste og Kuhlthaus kontaktsoner er i hovedsak rettet mot å ta i bruk ulike kilder.

Veiledningsrollene er:

1. Tilrettelegger
2. Lokalisator
3. Presiserer

⁹ Mediator betyr megler eller mellommann. I denne forbindelsen brukes begrepet som noe som bidrar til å føre en prosess videre fra et trinn til det neste.

4. Rådgiver
5. Veileder

Veileder 1: Bibliotekaren tilrettelegger ("organizer")

Bibliotekarens rolle er å være en tilrettelegger. Det lages kataloger og nettsider, og det fysiske biblioteket tilrettelegges med skilting. I denne sonen er det ikke direkte kontakt mellom bruker og bibliotekar. Bruker finner selv ut hvordan hun skal bruke biblioteket, inkludert bibliotekets nettsider og de tilhørende informasjonsressursene.

Veileder 2: Bibliotekaren lokaliserer ("locator")

Bibliotekarens rolle som lokalisator er å svare på spørsmål. Spørsmålet er klart og entydig, og det vil finnes kun ett riktig svar. I de fleste tilfeller er det bare behov for å bruke en kilde for å finne svaret. Dette kan være spørsmål som "Har dere boken til ...?" eller "Hvilket år ble Henrik Ibsen født?".

Veileder 3: Bibliotekaren presiserer ("identifier")

Her trenger bruker hjelp til å finne hvilken kilde som bør brukes og hvordan man bruker den på den mest hensiktsmessige måten. Et vanlig spørsmål her er for eksempel: "Hvilken database bør jeg søke i når jeg leter etter ...?"

Veileder 4: Bibliotekaren gir råd ("advisor")

I sin beskrivelse av denne rollen snakker Kuhlthau om mønstersøk, dvs. en oppskriftsmessig gjennomgang av kilder og rekkefølgen av disse. Spørsmålene som hører til i denne rollen vil måtte besvares ved å bruke flere kilder. Dette kan f.eks. gjøres i tjenester som "Lån en bibliotekar" hvor man utfører avanserte emnesøk.

Veileder 5: Bibliotekaren veileder ("counselor")

For Kuhlthau er dette rollen for den mest omfattende veiledningen, det hun kaller holistisk eller prosessorientert veiledning. Her vil det være bruk for omfattende kontakt mellom bruker og bibliotekar, gjerne gjentatte ganger. En kan tenke seg at bibliotekaren kan bruke alt innholdet i Søk & Skriv.

4.2 Bibliotekaren som underviser

Undervisning er i denne sammenhengen organisert, enten gjennom egne bibliotekkurs eller at bibliotekkurs utgjør en del av annen undervisning ved lærestedet.

Underviserrollene er:

1. Tilrettelegger
2. Foreleser
3. Instruktør
4. Rådgiver
5. Veileder

Underviser 1: Bibliotekaren tilrettelegger ("organizer")

Også innen undervisning opererer Kuhlthau med en sone for selvbetjening. I forhold til undervisning er det naturlig å se på muligheter for å lære seg selv, blant

annet ved bruk av webbaserte kurs som Søk & Skriv, VIKO¹⁰, og Råd & Vink¹¹.

Underviser 2: Bibliotekaren foreleser ("lecturer")

I denne sonen inkluderes den første orienteringen for nye studenter.

Undervisning i denne sonen tar for eksempel for seg bibliotekets tjenester, samt demonstrasjoner av søkekilder og andre ressurser. Forelesninger utføres ofte for store grupper av studenter.

Underviser 3: Bibliotekaren instruerer ("instructor")

Undervisning i bruk av enkeltkilder hører til i denne sonen. I tillegg er det gjerne en spesiell type problem som skal løses, et eksempel kan være å bruke BIBSYS for å finne fram til bøker i egen samling. Undervisningstimer som hører til i instruksjonskategorien kan gjentas mange ganger for ulike brukergrupper.

Underviser 4: Bibliotekaren gir råd ("tutor")

Undervisning i denne sonen kaller Kuhlthau strategisk instruksjon.

Undervisningsforløpet varer ofte i flere timer og inneholder ulike typer instruksjon. Dette er likevel opplæring i bruk av en spesiell type kilde, men nå for å løse mer komplekse problem.

Underviser 5: Bibliotekaren veileder ("counselor")

Informasjonssøkeprosessen kan i mange tilfeller være langvarig, som når studenten skriver større oppgaver. Studenten kan ha behov for både bibliotekveiledning og -undervisning i denne perioden. I slike prosesser er det behov for gjentatt kontakt mellom bruker og bibliotekar. Det vil være bruk for instruksjon både for å finne informasjon og ta denne i bruk. Kuhlthau vektlegger at denne instruksjonen skal være prosessorientert. Bibliotekaren skal kjenne søkeprosessen godt nok til å kunne møte studenten der hun er gjennom hele forløpet, både oppgaveskriving og informasjonssøking. Det er særlig viktig å være kjent med usikkerhetsprinsippet i denne typen undervisning og veiledning.

Kuhlthau presiserer at bibliotekaren ikke skal involvere seg i hver eneste av de seks søkefasene hos alle studenter. Men evnen til å avgjøre når og om det er viktig å intervensjonere, er svært sentral. Studentene sin situasjon identifiseres som problemorientert eller prosessorientert. Et prosessorientert problem er mer komplekst og må møtes på en mer holistisk og pågående måte. Det er viktig å få studenten til å reflektere over egen opplevelse av oppgaveskrivingen for å drive prosessen fremover. Videre må bibliotekaren vise studentene strategier for å komme videre i prosessen. Samhandling mellom studenten og bibliotekaren er viktig for best mulig resultat og læring, se også kapittel 3.2.1 om skrivefelleskap i biblioteket.

Kuhlthau ser på usikkerhet som en emosjonell reaksjon studentene får når de søker etter informasjon. Usikkerhet knyttet til informasjonssøk utløser også reaksjoner som engstelse og frustrasjon, men disse følelsene er også en motiverende drivkraft som utløser selve søkebehovet. Disse følelsene er viktig å kjenne igjen om intervensjon og tiltak fra bibliotekaren sin side skal være effektiv. Fokus på de emosjonelle faktorene er viktige kjennetegn ved Kuhlthau sin modell og blir ofte poengtert (Levy & Roberts, 2005).

¹⁰ VIKO: <http://www.ub.ntnu.no/viko/start.php>

¹¹ Råd & Vink: <http://vink.hit.no/Innledning/råd&VINK.htm>

I Søk & Skriv kommer tiltakssonene og de ulike rollene som bibliotekaren har, best til uttrykk i Odas dagbok. Her er bibliotekarens rolle mer eksplisitt forklart og knyttes til Oda sitt behov for hjelp eller tiltak. Vi har med ulike arenaer der kontakt mellom bibliotekar og student forekommer. Det dreier seg om tradisjonell klasseromsundervisning styrt fra biblioteket sin side, eller at studenten selv tar kontakt for å få hjelp til å komme videre i prosessen. Mange bibliotek har innført tilbudet "Lån en bibliotekar" der den enkelte student eller gruppe av studenter kan få hjelp på helt individuell basis. Det er viktig for bibliotekaren å forstå hvor i informasjonssøkeprosessen studentene er når de ber om hjelp. Slik kan bibliotekaren støtte studenten videre i oppgaveprosessen.

Dorothy Williams (2005) peker på at for at bibliotekarene skal støtte studenten må de omdefinere sin egen rolle. I veiledningssituasjonene i biblioteket kan studentens situasjon klargjøres ved at bibliotekaren inntar en aktiv spørrende rolle. Hun fremhever at bibliotekarer bør vektlegge egenskaper som er lyttende, spørrende, utforskende, veiledende. Dette vil være mer positivt enn en instruerende holdning (Levy & Roberts, 2005). Videre sier Williams at i undervisningssituasjonen må bibliotekarene engasjere seg mer i studentenes læringsprosess. For å klare dette må man redusere fokus på informasjonskilder. I stedet må samhandling og interaksjon med studentene i fasene i informasjonssøkeprosessen i større grad vektlegges.

4.3 Referanseintervjuet - møte med studenten i biblioteket

Kuhlthau peker på at det er viktig at bibliotekaren identifiserer hvor studenten befinner seg i informasjonssøkeprosessen. Williams (2005) viser til at dette gjøres gjennom bibliotekarens aktive og spørrende holdning. I mange tilfeller møter bibliotekaren brukerne i biblioteket når de har behov for veiledning i bruk av biblioteket og underveis i deres skriveprosess. Gjennom referanseintervjuet kan man klargjøre hvor i informasjonssøkeprosessen studenten befinner seg, og hvilket behov de har for hjelp av biblioteket. Referanseintervjuet kan derfor sies å ha to hovedmål:

- Studentens bevisstgjøring på informasjonssøkingprosessen.
- Veilede studenten i valg og bruk av aktuelle informasjonsressurser, eventuelt lokalisere aktuelle dokumenter.

Bevisstgjøring gjør det lettere for studenten å avgrense en problemstilling, definere et informasjonsbehov, formulere hensiktsmessige søkeord, og velge relevante informasjonsressurser og kilder. Videre fokuserer referanseintervjuet på å avklare studentens rammer for oppgaver og hvor langt hun er kommet i informasjonssinnhenting.

Avklaring av studentens rammer for oppgaven:

- På hvilket fag går studenten?
- På hvilket nivå er hun i studiene, for eksempel introduksjonsstudiet, bachelor- eller masternivå?
- Eksisterer det en spesifikk oppgave eller problemstilling?
- Hvor langt er studenten kommet i skriveprosessen? Skal studenten begynne på oppgaven, eller har han/hun skrevet noe fra før?
- Hvilket informasjonsbehov har studenten?

- Når trenger brukeren informasjonen?

Avklaring av studentens informasjonsinnhenting:

- Hvilken informasjon har brukeren sett på til nå?
- Har brukeren søkt etter informasjon?
- Hva trenger brukeren mer informasjon om?
- Hvilke nøkkelord og hvilke informasjonsressurser er brukt?
- Trengs det en revurdering av nøkkelord, eventuelt henvisning videre til litteratursøk?

Svarene som man får på spørsmålene hjelper å klargjøre hvor studenten er i informasjonssøkeprosessen. Hvilke tiltak som kan foretas av bibliotekaren som mediator/veileder beskrives i avsnittet 4.1 og 4.2 om møter mellom bibliotekar og student.

5 UNDERVISNING

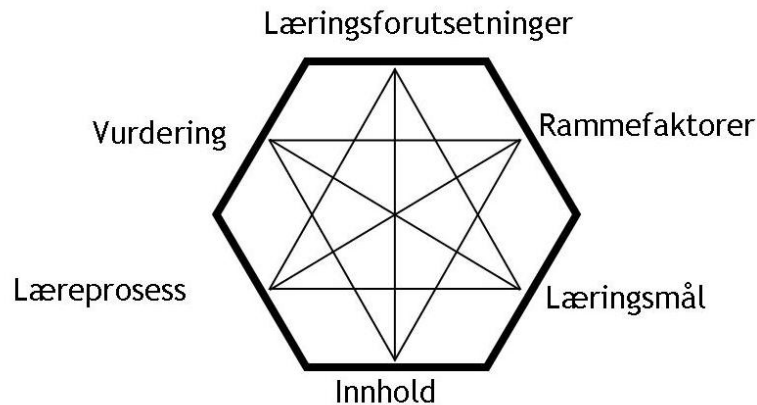
Tidligere er det slått fast at Søk & Skriv har utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring. Konstruktivismen har et kognitivt utgangspunkt som innebærer at studenten konstruerer sin egen forståelse ut fra personlig erfaring. Dette medfører at det må gis tid for refleksjon. Studenten deltar i læringsprosesser gjennom handlinger, erfaringer og følelser. Gjennom handlinger og refleksjoner over disse, skapes mening og ny kunnskap. En slik tankegang legger føringer på hvordan undervisning foregår, og hvilke undervisningsformer som fremmer slik læring. I det videre vil vi se på hvordan ulike elementer knyttet til undervisning påvirker det undervisningstilbudet som gis til studentene.

5.1 Undervisningsplanlegging

I undervisningsplanleggingen er det viktig å være bevisst den konstruktivistiske prosess som foregår hos studenten, og at deltakerne har ulike forutsetninger. Det faglige nivå i undervisningen må være tilpasset fag og oppgaven studenten står overfor. Man må være klar over om noe er nytt og vanskelig, og være i stand til å lytte til deltakerne for å finne ut av hvor de befinner seg både når det gjelder forutsetninger og behov. Lytt til signalene og ta studentenes spørsmål på alvor.

I forbindelse med planlegging av undervisning kan en didaktisk relasjonsmodell brukes som et hjelpemiddel. Modellen har følgende kategorier: mål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer, læringsforutsetninger og vurdering. Modellen illustrerer at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de ulike kategoriene. En kan f. eks ikke gjøre endringer i innholdskategorien uten at det får konsekvenser for arbeidsmåtene. Den didaktiske relasjonsmodellen har som utgangspunkt at læring er en rasjonell og kontekstuell virksomhet (Bø & Helle, 2002).

I følge Hiim & Hippe (1998) er hensikten med den didaktiske relasjonsmodellen en kritisk analyse og utvikling av ens egen praksis som lærer. Modellen gir ikke konkrete henvisninger for praksis, men kan bidra til å forstå og utvikle underviseres profesjonelle praksis. Modellen vil kunne fungere som en forståelsesramme for kritisk, praktisk-teoretisk analyse av konkrete undervisningssituasjoner.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen med de ulike faktorer som virker inn på planlegging av undervisning (Hiim & Hippe, 1998).

Begrepene læringsforutsetninger, rammer, mål, innhold, læringsprosess og vurdering brukes for å planlegge, gjennomføre, vurdere og kritisk analysere konkrete undervisningssituasjoner. Alle kategoriene i modellen er likeverdige. Det er viktig å tenke helhetlig slik at kategoriene vurderes i forhold til hverandre.

Hiim & Hippe (1998) karakteriserer de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Deres modell er en videreutvikling av den opprinnelige modellen som Bjørndal og Lieberg (1978) presenterte som den didaktiske relasjonstenkningen:

- **Læringsforutsetninger:**
Hvilke læringsforutsetning har studenten – hva vet vi om studenten?
- **Læringsmål:**
Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger skal studenten ha etter læringsprosessen? Målene kan være kortsiktige for en eller to timer, eller langsiktige for flere måneder.
- **Rammefaktorer:**
Rammefaktorer er gitte forhold som begrenser læring eller gjør den mulig. For eksempel utstyr, læremidler, tid til disposisjon og rom. Lærerens egne ressurser, kunnskaper og verdier.
- **Læreprosess/arbeidsmåter:**
Hvordan skal undervisningen foregå i praksis, og hvilke roller skal lærer - student ha?
- **Innhold:**
Innholdet er det undervisningen handler om, og hvordan dette velges og tilrettelegges.
- **Vurdering:**
Vurdering kan foregå i forhold til undervisningsprosessen, i forhold til

målene for undervisningen og i forhold til studentenes læring. Vurdering kan også være en refleksjon av lærer etter gjennomført undervisning

Ved planlegging av undervisning er det viktig å ta hensyn til kommunikasjonsmetode, arbeidsoppgaver, innleveringstidspunkt og eksamensform da dette påvirker den pedagogikken man ønsker å føre, og det som er målet for undervisningen. I tillegg må det foretas prioriteringer ut fra tilgjengelige ressurser: personell, tid, teknologi og økonomi.

I det videre vil vi se på studentenes læringsforutsetninger, læringsmål for undervisningen, eksempler på undervisningsformer og evaluering, og hvordan dette kan ha innvirkning på planleggingen av bibliotekundervisning.

5.2 Læringsforutsetninger

Studentgrupper har ulike læringsforutsetninger og karakteristika. Dette påvirker både innhold og læringsmål og hvordan undervisningen holdes. Det er nødvendig å tilpasse undervisningsmåte/metode til målgruppen. Undervisningen må tilpasses en aktuell studentgruppe, eller en aktuell student. Søk & Skriv kan benyttes både som grunnlag for klasseromsundervisning og som fjernundervisning. Vi skal nå se nærmere på Søk & Skriv i forhold til fjernstudenter.

Et fjernstudium kan defineres som *"undervisning hvor lærer og elev(er)/student(er) er adskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og til reell toveis fjernkommunikasjon, til støtte for læringsprosessen."* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1989).

Det finnes relativt lite forskning på hvem fjernstudenten er, spesielt innenfor universitets- og høyskolesystemet (Wilhelmsen & Støkken, 2004). Det er en overvekt av kvinner som starter et fjernstudium ca. 63%. De fleste kvinnene som begynner er i aldersgruppen 30-39 år, men en god del kvinner som starter er i aldersgruppen 40-59 år. Menn som starter på et fjernstudium er generelt sett litt yngre, dvs. i aldersgruppen 20-29 år, tett fulgt av aldersgruppen 30-39 år.

Geografisk er studentene fordelt over hele landet, omtrent likt som vanlige studenter. Det er en overvekt av studenter fra distriktene, men denne er ikke stor. Noen studier har en stor gruppe studenter som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse (Ballo & Størkersen, 2001, s. 9).

Fjernstudenter har ulike grunner for valg av studier som et ønske om å lære noe nytt, læring for læringens egen del, faglig innhold, kompetanseheving og lignende. Studiets organisering kan være viktig, f.eks. frihet, fleksibilitet, fri oppstart og fri progresjon (Tønseth, 2004).

Studentene har i mange tilfeller jobb, familie og barn, noe som virker inn på deres studier. I noen tilfeller har ikke studentene kjennskap til universitets- og høyskolesystemets særegenheter. Dette gjelder spesielt studier hvor en stor andel studenter er tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Samlet sett gjør dette det vanskelig å se på fjernstudenter som en gruppe med like forutsetninger.

5.2.1 Søk & Skriv for fjernstudenten

Bibliotekene har til nå hatt liten kontakt med fjernstudenter. Med en økende bruk av teknologiske hjelpemidler er studiesituasjonen blitt endret (se for eksempel

Levi (2002)). Undervisningsformen over nettet er annerledes enn ved en-til-en veiledning eller ved klasseromsundervisning. E-læring kan defineres på forskjellige måter. Følgende trekk karakteriserer e-læring i følge Paulsen (2001):

- Presentasjonsformen bruker flere ulike virkemidler for å formidle budskapet, for eksempel bilder, video og tekst
- Undervisning og undervisningsmaterialet må være tilgjengelig over nett
- Det må være en form for dialog mellom student og et program og/eller dialog mellom student og lærer. Vanligvis er fokuset på innholdet større enn på kommunikasjon mellom student og lærer.

Søk & Skriv er, i en e-læringssituasjon, egnet som selvstudium. Studenten kan følge programmet kronologisk, eller velge læringsobjekt ut fra hvor hun er i læringsprosessen. Det er lagt inn øvelser og oppfordringer til dialog rundt temavalg, søke- og skriveprosess. Det oppfordres også til å danne skrivegrupper. Programmet er ikke interaktivt utover at det er lagt inn lenker til tjenester som lån en bibliotekar.

E-læring organiseres i mange tilfeller i det som på norsk kalles nær- og fjern kurs eller blandede læringsforløp (blended learning). På lik linje med andre undervisningsformer er nettundervisning avhengig av situasjonsbestemte faktorer, faglige forhold, pedagogisk opplegg, studentenes læringsforutsetninger og interesser.

Tønseth (2004) fremhever at fjernstudenten finner det av stor betydning å kunne knytte undervisningen til sine tidligere erfaringer, og kunne anvende kunnskapen i yrkessituasjonen. Han peker videre på at studentene ser det som viktig at de har klare arbeidskrav og læringsmål fordi de fleste studentene befinner seg i en tidsklemme i relasjon til familie, jobb og studier.

Når biblioteket er en del av det undervisende miljøet i fjernundervisning må det ha et tydelig fokus på læringsmål, og hvordan samarbeid med fagmiljøet skal foregå.

Søk & Skriv har fokus på at læring foregår gjennom en prosess. Denne prosessen drives frem av samspillet og dialogen mellom studenten, medstudenter, lærere og bibliotekarer. Dette samspillet har i mange tilfeller ikke like gode vilkår ved fjernundervisning. Mye av dialogen dreier som om uskrevne regler innenfor akademia - taus kunnskap. Undervisningsaktiviteter som framhever en slik prosess vil være spesielt viktig for fjernstudenter. I nettbasert undervisning er dette forsøk oppnådd på forskjellige måter, som for eksempel å legge tilrette for diskusjonsforum eller gruppearbeid.

Tønseth (2004) påpeker at det i diskusjonsfora er mulig å få i gang en god del diskusjonsaktivitet. Det viser seg imidlertid at det ofte er en liten gruppe som er aktive. Det totale antallet studenter som deltar aktivt er varierende. Deres bidrag til diskusjonen er av ulikt omfang og varierer over tid. I Søk & Skriv er det ingen direkte dialog med studenten. Det oppfordres til at studenten engasjerer seg i dialog med andre, for eksempel i prosessen med å danne en problemstilling eller danne skrivegrupper.

En annen undervisningsaktivitet som fremmer dialog og kommunikasjon er gruppearbeid. Tønseth (2004) hevder at mange studenter er skeptiske til gruppearbeid i utgangspunktet, men finner gjerne at det gir struktur og bidrar til bedre læring. Gruppeaktiviteten på nett vil noen gruppemedlemmer være mer

dominerende enn andre. Dette skiller seg ikke fra annet gruppearbeid. Noen fjernstudenter er negative til gruppearbeid på grunn av at det reduserer fleksibiliteten i studiet. De vil derfor ikke ha noen oppfølging eller innblanding i hele tatt.

Søk & Skriv har ikke organisert gruppearbeid. Et forslag om at studentene bør opprette skrivegrupper kan fungere som en form for gruppearbeid. Det antas at studenten arbeider med et eget produkt som skal innleveres individuelt. I en skrivegruppe vil studenten få tilbakemeldinger fra medstudenter på egne tekstutkast. Dialogen i gruppen fungerer positivt på å drive skriveprosessen fremover (Dysthe & Lied, 1999).

I testperioden for Søk & Skriv ble nettstedet gjort tilgjengelig for ulike studier. Det viste seg at aktiviteten blant studentene var liten. Evalueringsundersøkelsen viste at studentene hadde gjort seg kjent med innholdt på nettstedet og fant det relevant for sine studier. Imidlertid er det få studenter som av eget tiltak setter i gang aktiviteter. Dette må oppfordres av faglærerne på studiet. På de fleste høyere undervisningsinstitusjoner brukes i dag et læringsstøttesystem. En økning i studentenes aktivitet vil være påvirket av hvordan informasjonen presenteres og organiseres og gjøres tilgjengelig at læringsmål og aktiviteter vises. Aktualiteten for studenten vil dermed fremheves.

5.3 Læringsmål

Læringsmål forteller om hvilke ferdigheter og kompetanser som studenten forventes å ha oppnådd etter et gjennomført kurs. Læringsmål kan også brukes av studentene senere for å vise andre utenfor undervisningsmiljøet hva de har lært. Læringsmål skal ikke omtale det som underviser planlegger å gjennomgå, men det som forventes at studenten bør kunne etter endt kurs.

I følge Moon (2006) består et godt formulert læringsmål av 3 ulike deler:

1. Et verb som beskriver hva studenten forventes å kunne (eks. vise forståelse for)
2. Hvordan studenten forventes å utføre denne handlingen (eks. i en historisk og samfunnsmessig kontekst)
3. Hvordan man vet at studenten har oppnådd dette målet, og på hvilket vanskelighetsnivå eller i hvilken kontekst det forutsettes at studenten har utført oppgaven (eks. detaljert forståelse)

For eksempel:

Når du har gjennomgått dette læringsobjektet i Søk & Skriv, forventes det at du bør være i stand til å:

- forstå at informasjon er nødvendig for å utvide egen kunnskap, og for å støtte egne ider og meninger innenfor en akademisk kontekst
- definere et konkret informasjonsbehov

De fleste høyere undervisningsinstitusjoner har beskrivelser av læringsmål for emner/moduler som studenter skal gjennomgå. I tillegg er det vanlig at beskrivelsen inneholder noe om kursinnholdet, vurderingsform og for hvilket nivå dette kurset er passende, arbeidsmengde og relasjon til andre kurs/moduler.

5.3.1 Læringsmål for informasjonskompetanse

Bibliotekenes langsiktige læringsmål er at studenten skal utvikle informasjonskompetanse i løpet av studiene. Det finnes en rekke ulike definisjoner på informasjonskompetanse med litt ulikt innhold.

Tabell 2 under illustrerer informasjonskompetansebegrepet delt opp i mindre bestanddeler. For hver bestanddel er det definert læringsmål på henholdsvis bachelornivå eller masternivå. Det som skiller nivåene er studentens utgangspunkt. Forskjellige krav til oppgaveutførelse gjør at behov for informasjon er forskjellig på bachelor- og masternivå.

Læringsmålene som er presentert her er utformet etter inspirasjon fra Middle States Commission on Higher Education (2003) som bygger på de amerikanske standardene for informasjonskompetanse¹².

Fra informasjonskompetansebegrepet er det mulig å utlede 5 komponenter:

1. Å erkjenne et informasjonsbehov og formulere en problemstilling
2. Valg av og søking i informasjonskilder. Lokalisering og samling av dokumenter
3. Kildekritikk
4. Bruke informasjon i egne fremstillinger
5. Kildebruk og etikk

Fra komponentene utledes læringsmål med visjoner for hva studenten skal kunne for å være en informasjonskompetent person.

Det er viktig å legge merke til at biblioteket ikke utfører alle oppgavene som er skissert i de ulike bestanddelene for informasjonskompetanse. Ansvaret for læring og undervisning deles mellom faglæreren, studenten og biblioteket. Det er nødvendig med et samarbeid med fagmiljøet for at studenten skal nå læringsmålene og bli informasjonskompetent. Samarbeid med fagmiljøet kan det leses mer om under kapittel 5.3.2.

¹² De amerikanske standardene for informasjonskompetanse:
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>

Informasjonskompetanse bestanddeler	Læringsmål	
	Bachelor nivå	Masternivå
1. Erkjenne et informasjonsbehov og formulere en problemstilling	<ul style="list-style-type: none"> • Velge et tema og bli kjent med rammebetingelsene for oppgaveskriving • Formulere en problemstilling • Forstå at informasjon er nødvendig for å utvide egen kunnskap, og for å støtte egne ideer og meninger • Definere et konkret informasjonsbehov 	<ul style="list-style-type: none"> • Velge et tema og formulere en problemstilling • Rettferdiggjøre valg av tema gjennom: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Plassere tema i kontekst av tidligere forskning ◦ Vurderer teoretisk rammeverk og metode • Vurdere prosjektets gjennomførbarhet
2. Valg av og søking i informasjonskilder. Lokalisering og samling av dokumenter	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå forskjellen mellom informasjonskilder • Vurdere informasjonskilders egnethet og kvalitet i relasjon til oppgaven som skal gjennomføres • Søke i forskjellige informasjonskilder med en passende søkestrategi • Lokalisere og samle dokumenter 	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå hvordan informasjon kvalitetssikres i publikasjonsprosessen • Vurdere informasjonskilders egnethet i relasjon til oppgaven som skal gjennomføres • Søke i fagspesifikke kilder med støkestrategi ut fra fagets særegenhet • Vurdere søkeresultatene for å vurdere omfang og relevans for tema • Endre søkestrategi for å forsikre at informasjonen er tilstrekkelig for å løse oppgaven
3. Kildekritikk	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå hva som ligger i begrepet kildekritikk • Ha kjennskap til elementære vurderingskriterier • Se sammenheng mellom god kildebruk og faglig kvalitet i egne og andres arbeid • Vurdere relevansen av kilder basert på egen oppgavetekst 	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere akademiske arbeider i relasjon til innhold, kontekst og kildebruk • Kunne bruke vurderingskriterier på en rekke kilder (nettsteder, akademiske og populære tekster, bøker) • Å ha kjennskap til og være kritisk til fagfellevurdering og impact factor som kildekritiske vurderingskriterier
4. Bruke informasjon i egne akademiske fremstillinger	Læringsmålene for denne bestanddelen av informasjonskompetanse er hovedsaklig fagansatte og studentens ansvar	
5. Kildebruk og etikk	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå hva akademisk integritet er • Forstå hva plagiat er og hva det kan medføre • Utføre sitering korrekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruke et referansehåndteringsverktøy for å sitere og holde orden på den innsamlede dokumenter • Ha kjennskap til forskningsetikk og opphavsrett

Tabell 2: Læringsmål i relasjon til målgruppen (Torrås & Skagen, 2006)

5.3.2 Samarbeid med fagmiljøet

Samarbeid med fagmiljø har vært fokus i bibliotekmiljøet lenge. Fordelene med å inngå et samarbeid er mange:

- når kurs er plassert på timeplanen til studentene blir oppmøtet større
- tid kan spares ved å gi undervisning til flere studenter samlet, i stedet for mange enkeltveiledninger
- studentene er bedre forberedt til veiledninger en-til-en etter at de har hatt undervisning
- bibliotekets undervisning kan følge de undervisningsformer som studentene mottar i sitt fagmiljø
- bibliotekundervisning kan gi en ekstra innsikt i faget og ta opp tema som det fokuseres på i fagmiljøet

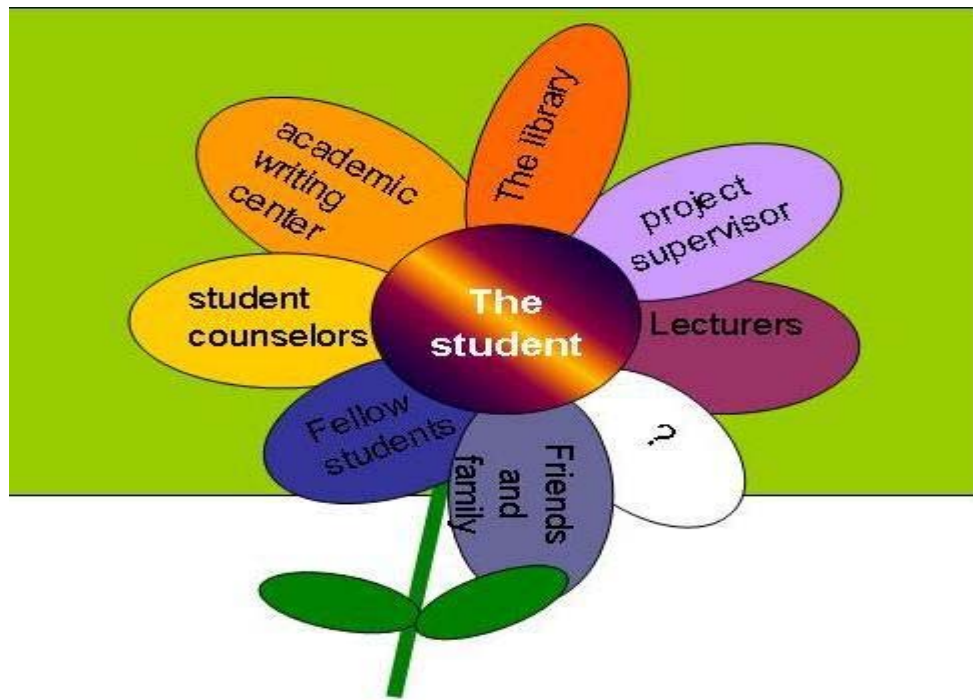
I mange tilfeller er relasjonene mellom fagmiljø og bibliotekar avhengig av den enkelte bibliotekar og den enkelte fagansatte. Det er et mål å redusere personavhengigheten slik at flest mulig får et tilbud som opprettholdes over tid og over ulike studieforløp. Stabiliteten kan sikres ved at bibliotekets undervisningstilbud inkluderes i studentenes læringsmål for emnet.

Kontakten for å igangsette et samarbeid kan være med en rekke forskjellige personer for eksempel:

- representant i bibliotekutvalget
- representant i programutvalg
- faglærer
- studiekonsulent
- representant fra fakultetsadministrasjonen

I noen tilfeller kan opprettelsen av nye studieprogrammer være en spesiell inngangsport, i og med at fokus på innhold og gjennomføring av studiet er under diskusjon.

For å oppnå læringsmålet informasjonskompetanse er kontakten med fagmiljøet nødvendig. Biblioteket og andre støttetjenester for studenter ønsker alle å bygge opp under studentens undervisning. Det blir nødvendig for alle parter å danne seg en felles forståelse for hverandres oppgaver, hva som er overordnede læringsmål for studenten og hvordan ulike oppgaver skal fordeles mellom partene (Skagen, Torras, Blaabjerg, & Hansen, 2006).



Figur 2: Biblioteket som en av samarbeidspartnerne som bidrar til å oppnå læringsmålet for informasjonskompetanse (Skagen et al., 2006).

Våre egne erfaringer og andre undersøkelser om bibliotek (Hansson & Rimsten, 2005; Perselli & Åman, 2006) tyder på at fagmiljøet har lite kjennskap til bibliotekets tjenester. Dette innebærer at vårt arbeid med å presentere undervisning fra biblioteket for fagmiljøet krever en del forberedelser. Biblioteket må ha grundig kjennskap til studieprogrammet og emnene som tilbys studenten for å kunne tilrettelegge et best mulig tilbud. Informasjonen kan finnes på en rekke ulike kilder blant annet undervisningskataloger/ studentportaler, interne kvalitetssikringssystem og utdanningsmeldinger.

Materialet som presenteres må være tilpasset målgruppen, fagmiljøet. For eksempel bør undervisningstilbudet presenteres ved at man bruker fagmiljøets egen terminologi. Bibliotekets tilbud kan presenteres ved å skissere kurstilbud med tittel på tilbudet, målgruppe, læringsmål, kursinnhold, undervisningsform og varighet. Når man inngår i en diskusjon er det viktig at bibliotekaren har kjennskap til ulike undervisningsformer som brukes på faget. Dette er også relatert til emnets pedagogiske grunnsyn, og kan påvirke hvilken presentasjonsform og undervisningstilbud som bør vektlegges. Mer om læringsmål og ulike undervisningsformer kan leses i kapittel 5.3 og 5.4.)

Uformelle kontakter er ofte den viktigste inngangsporten til samarbeid. Hyppig kontakt fører til at avtaler er lettere å få i stand. Dette innebærer at bibliotekpersonale må delta på ulike arrangementer både faglige (pedagogisk opplæring, presentasjoner ved fagmiljøene) og uformelle (julebord/andre feiringer/uteksamineringssermonier). Personlig kontakt og nettverksbygging er ofte blant de viktigste kanaler innenfor universitets- og høyskolemiljøet. Det legges merke til at biblioteket tar en aktiv interesse i miljøet. I de fleste tilfeller vil

dette oppfattes positivt. På Handelshøyskolen BI (Andreassen & Bøyum, 2006) har de også hatt nytte av å arrangere bibliotekfaglige konferanser og interne seminarer der vitenskapelig personale og ledelse er foredragsholdere. Dette bidrar også til å bygge opp betydningen av fagmiljøets oppfatning av biblioteket, og øker den interne kvaliteten i biblioteket.

Bibliotekets undervisning må kommuniseres til ledelsen på utdanningsinstitusjonen. Dette kan gjøres på flere områder:

- Representanter fra biblioteket deltar i styrer og utvalg.
- Bibliotekets virksomhet og satsning innenfor undervisning bør gjenspeiles i strategiplaner og budsjetter.
- Presentasjoner som fremhever bibliotekets rolle og bidragsyter til å oppnå institusjonens overordnede mål for undervisning og kvalitetssikring. .

Nasjonalt organ for kvalitet i undervisningen (NOKUT) evaluerer høyere utdanning med jevne mellomrom. Biblioteket vurderes sammen med moderinstitusjonen basert på Universitets- og høyskolerådets indikatorer for kvalitetsvurdering av bibliotek tjenester¹³.

5.4 Undervisning og arbeidsmetoder i høyere utdanning

Studenter som tar høyere utdanning i dag har ofte prosjektarbeid og innlevering av flere obligatoriske skriftlige oppgaver før studiet kan godkjennes. De har mappevurdering der flere oppgaver leveres for kommentar til faglærer. Mappeoppgavene kommenteres ofte også av medstudenter. Studenten forventes å forbedre versjonen av en mappeoppgave før endelig innlevering. For administrering av mapper tar en i stor grad i bruk elektroniske læringssystem. Forelesing og tavleundervisning utgjør fremdeles en viktig del av undervisningstilbudet. Studenten leser fortsatt, men skrivning og utvikling av skriveferdigheter innenfor faget er i dag tydeligere artikulert gjennom undervisningsplanene.

Prosjektarbeid i skolen har erstattet en del av den tradisjonelle tavleundervisningen. I Bjørgens artikkel "Læringsreformer i den videregående skole" mener han at man i læringsformer som prosjektarbeid går fra kontrollert læring, der læreren er ansvarlig for hva som skal læres, til "ansvar for egen læring" (Bjørge, 1996). Elevene skal ikke reprodusere kunnskap, men omdanne kunnskapen til sin egen ut ifra oppgaven de skal skrive. De skal selv finne relevant informasjon og bruke dette konkret i forhold til egne oppgaver. I følge Bjørge går en her fra en amputert til en mer helhetlig læring.

I den amputerte læringssituasjonen har eleven bare delvis ansvar og kontroll over læringsprosessen. Her kommer hun til et ferdig utarbeidet læringsprogram der læreren avgjør hva som er relevant å ha med seg videre. Kunnskapen en eventuelt får med seg her blir ferdigkonstruert kunnskap som en bare skal huske til eventuell eksamen, og elevene ser ofte ikke det de lærer som nyttig til senere.

¹³Kvalitetsvurdering av bibliotek tjenester: http://www.uhr.no/documents/Til_NOKUT.pdf

I en holistisk lærings situasjon former eleven oppgaven selv. Hun gjør problemet til sitt eget ved at hun står fritt til å velge ut kilder for oppgaven. Eleven omdanner kunnskapen, den blir ikke reproduisert. I større grad enn i den amputerte lærings situasjonen vil eleven kunne ta stilling til læringsprosessen. Hva fungerer, og hva fungerer ikke? Hva kan en gjøre bedre neste gang? Dette er kunnskap om egen læring som kan overføres til neste prosjekt.

Bjørgens lærings syn kan en også overføre til visse undervisningsformer ved universitet og høyskoler. Med kvalitetsreformen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001) er det nettopp ansvar for egen læring som poengteres, en vil ha aktive og produktive studenter. Undervisningsformer som: Problembasert læring (PBL), kunnskapsbasert praksis¹⁴, læring i praksisfellesskap, og forskningsbasert undervisning¹⁵, representerer alle læringsprosesser der studenten selv utvikler sitt prosjekt og får konkrete tilbakemeldinger fra veilederen underveis.

5.4.1 Problembasert læring

Problembasert læring (PBL) er en arbeidsmåte som er karakterisert ved studentaktivitet. Studentene arbeider med oppgaver som beskriver det virkelige livet. Dette kan være konkrete problem, fenomen eller hendelser fra praksisfeltet. Gruppen diskuterer problemet, prøver ut ulike forklaringer og beskriver de underliggende prosessene, prinsippene og mekanismene som kan forklare problemet. Deretter formulerer studentene sine individuelle læringsbehov som danner utgangspunkt for individuelle studier. Til slutt kommer gruppen sammen for å diskutere de ulike innfallsvinklene, forklaringene og forståelsen fra et nytt perspektiv (Bø & Helle, 2002).

I følge Pettersen (2005) er prinsippet i problembasert læring at studenter lærer seg faget når de jobber med konkrete oppgaver innen faget der svarene ikke er entydige. Det er studenten som deltaker og aktør som styrer læringen. PBL krever stor innsats fra både studenter og lærere. Modellen har sitt utspring i medisinerstudiet ved McMaster-universitetet i Canada. Behovet for å se at undervisning er knyttet til det virkelige liv med "tenkte" pasienter i scenarioet med medisinske problem er grunnlaget for PBL. Oppgavene er altså praksisbaserte, de er i utgangspunktet åpne problem som krever konkrete svar der tilegning av fagkunnskap blir et resultat av problemene studentgruppene jobber med. Pettersen peker på at for at en slik læringsmodell skal fungere godt må veileder være absolutt til stede. En har gjensidig ansvar for læring. Oppgavene som blir gitt må ha konkrete læringsmål og veilederen må være til stede underveis i prosessen: "Man søker å utforme PBL som en pedagogisk metode der man arbeider med problemer som er konstruert og tilrettelagt på en slik måte at det (prinsipielt) skal være umulig å arbeide seg gjennom oppgavene uten at man samtidig erverver seg en velorganisert base av fag- og domenespesifikke kunnskaper" (Pettersen, 2005).

Gjennom PBL lærer man seg faget gjennom praktisk erfaring av faktiske problem. Denne metoden gir en konkret innsikt i hva faget dreier seg om og en blir sterkere knyttet til en fagidentitet. Dette kjennetegner også læring i praksisfellesskap. Læring er ikke bare tilegnelse av et fagfelt, men også det å lære seg et yrke som

¹⁴ Kunnskapsbasert praksis er mye brukt innenfor helsefag. Boka *Medisinsk kunnskapshåndtering* (A. Bjørndal, Klovning, & Flottorp, 2006) gir en god oversikt over emnet.

¹⁵ Når det gjelder forskningsbasert undervisning gir boka *Når Læring er det Viktigste* (Strømsø, Lycke, & Lauvås, 2006) en grei oversikt over denne undervisningsformen.

et fysisk håndverk og hva som ligger i identiteten til snekkere, lærere, jordmødre, forskere, musikere og så videre.

5.4.2 Læring i praksisfellesskap

I pedagogikk skiller en ofte mellom undervisning, det læreren formidler og læring, det studenten faktisk lærer. Undervisningen kontrolleres i stor grad av læreren. Det er hun som bestemmer hva som skal skje, hvilket stoff som skal formidles og på hvilken måte stoffet skal formidles. Læring derimot er utenfor pedagogens kontroll. Underviseren kan tilrettelegge for undervisning, men det er den lærende, studenten, som bestemmer hva, hvordan, og hvor mye hun vil tilegne seg av undervisningen læreren vil formidle.

I boka *Mesterlære: Læring som sosial praksis* ser forfatterne på det praktiske og konkrete aspektet ved mesterlære innenfor ulike yrkesgrupper (Kvale & Nielsen, 1999). Her påpeker de at læring skjer i konkrete kontekster. Mesterlære karakteriseres ved praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.

Forskjellen på undervisningsformer som PBL og læring i praksisfellesskap er at i den første er det studenten som har hovedansvar for prosjektet, mens i et praksisfellesskap er det mesteren som i større grad kontrollerer prosessen. I mesterlære er det mesteren, yrkesinnehaveren, som er autoriteten. Gjennom observasjon og utføring av praktisk arbeid lærer lærlingen, den kommende mesteren, hvordan en gjør et arbeid. Det erfarer gjennom handling. Lærlingen imiterer mesteren, men lærlingen lærer seg også å delta i et praksisfellesskap. Hun lærer seg å identifisere seg med sitt kommende yrke og tenke og handle i fagets baner.

Jean Lave (1999) ser på læring som situert i et fellesskap. Hun definerer læring som "... ledd i subjektets deltakelse i *bevegelse* gjennom mange forskjellige kontekster i sin daglige tilværelse." Læring blir her forstått som deltakeravhengig, og en deltaker lærer på mange ulike felt og erfarer ny lærdom på forskjellige felt innenfor det yrket han skal lære seg. Sammen med Martin Packer (Lave, 1999) har hun utviklet en foreløpig teori om læring som består av tre deler:

1. *Telos* er læringens bevegelses- eller forandringsretning
2. En grunnleggende relasjon som antas å eksistere mellom subjektet og den sosiale verden (se kapittel 2.2 Læring som sosial aktivitet)
3. Mekanismer som læring finner sted gjennom

Telos er her målet for læring. Målet antas oppnådd over tid gjennom en prosess preget av bevegelse og forandring, ikke som ensporet målrettet aktivitet. Et konkret mål for den lærende kan være å gjennom et praksisfellesskap bli del i en sosial verden der hun har status som lærer, musiker, snekker, eller forsker, og identifiserer seg med en aktuell yrkesgruppe. Med læringsmekanisme ser Lave på spesifikk deltaking i situerte praksiser (Lave, 1999).

Både evaluering av egen læring, og evaluering av andre øker studentens faglige kompetanse. Nettstedet Søk & Skriv tar for seg alle disse læringsprosessene i praksis. Studenten avgjør selv hvilke av læringsobjektene som vil være mest relevant ut fra hvor hun er i læringsprosessen. Forskning og skrivning henger

sammen. Det samme gjør skriving og dialog. Nettstedet Søk & Skriv åpner opp for, og oppfordrer til deltakelse i virtuelle og konkrete læringsmiljø. Her er biblioteket en av flere læringsarenaer, eller deltakerbaner studenten beveger seg på.

I Søk & Skriv illustrerer Odas dagbok til dels læring av det å tilegne seg en faglig identitet som jordmor. Men her er dette et eksempel på den teoretiske biten Oda må gjennomføre før hun har papirer på en yrkestittel. Hun skal skrive en oppgave om graviditet og rusmisbruk. Hennes konkrete pasient, som faktisk er en bekjent av Oda, er alkoholiker. Inspirert av den reelle erfaringen vil hun finne ut av følgende problemstilling: Hva skiller en gravid rusmisbruker fra en vanlig gravid når det gjelder forberedelse til amming? Hvilke faktorer er spesielt vanskelige for en gravid rusmisbruker? Oda møter veileder underveis i skriveprosessen og hun får også tilbakemeldinger av medstudenter. Praksisfellesskapet er her skrivegruppa, veilederen og bibliotekaren. Hovedansvaret for læring ligger hos Oda, men veileder godkjenner problemstillingen hennes som relevant og gir konkrete tips i Odas skriveprosess.

5.5 Evaluering

Standardized tests may measure how well students have learned information, but they may not demonstrate how well students can solve problems using that information (Maki, 2002).

Evaluering er systematisk innsamling av data om ulike aktiviteter for å undersøke effekten av tiltak eller bruk av ulike produkter (Almås, 1990). I pedagogisk sammenheng blir evaluering brukt om vurdering av evner, elevatferd og skoleprestasjoner. Evaluering er også betegnelse på den delen av læreprosessen der lærer og elev søker å bedømme om det målet man tilstreber i undervisning, er oppnådd (Bø & Helle, 2002).

I vår sammenheng vil evaluering si vurdering og etterprøving av ulike aktiviteter innenfor brukerundervisning i fagbibliotek. Det er viktig å få kartlagt studentenes erfaringer og vurderinger for å kunne tilby god undervisning og videreutvikle tilbudet.

I utlandet, og spesielt i USA, er testing en utbredt måte å vurdere studentenes informasjonskompetanse på. I Norge har vi ingen slik tradisjon for tester. I det pedagogiske miljøet foregår det diskusjoner om denne måten å vurdere studentene på, fremmer relevant læring (Havnes & Raaheim, 2006).

Det vil være naturlig å fokusere på evaluering av kunnskap, ferdigheter og forståelse oppnådd i en læringsprosess over tid slik som vi har skissert i læringsmålene for informasjonskompetanse (kapittel 5.3). Det er vanskelig å måle hva eller hvor mye en student har lært. Det er også vanskelig å utarbeide verktøy som er presise og informative på dette området. Det er videre viktig å sette lokale læringsmål i forbindelse med bibliotekundervisningen/brukeropplæringen. En evaluering kan da knyttes opp mot de læringsmålene som er satt. Det er viktig å ha klart for seg at evaluering må ses i forhold til hvilke læringsmål en har for undervisningen.

I den didaktiske relasjonsmodellen, slik den blir presentert hos Hiim og Hippe (1998) og gjengitt i kapittel 5.1, er vurdering en av faktorene som virker inn på planlegging av undervisning.

Vurderingen sier noe om hvordan undervisningen og læringen fungerer, og noe om resultatet av læringen. Det dreier seg om spørsmål som (Universitetsbiblioteket i Aalborg, 2003):

- Hvordan og når skal studentenes læring vurderes?
- Hvem skal vurdere studentenes læring?
- Hva skal studentenes læring vurderes i forhold til?
- Hvorfor skal studentenes læring vurderes?
- Hvordan og når skal undervisningen vurderes?
- Hvem skal vurdere undervisningen?
- Hva skal undervisningen vurderes i forhold til?

Som undervisere må vi derfor stille oss spørsmål som:

- Hvilke mål har jeg for undervisningen?
- Hvordan skal jeg vurdere om målene ble oppfylt?
- Kan disse målene måles?
- Skal studentene fylle ut evalueringsskjema med en gang timen er over?
- Kan virkelig undervisningen vurderes nå eller er det først senere i prosessen at effekt av undervisningen kan måles/vurderes?

En må derfor spørre seg om hvilke evalueringsmetoder som er realistisk å gjennomføre i forbindelse med bibliotekundervisningen, hvem som skal gjøre selve evalueringen og hva en vil gjøre med resultatet. Hvilken evalueringsmåte som velges, må følge undervisningsform og vurderingsform som benyttes i studiet ellers. En bør videre ha en plan for evalueringsarbeidet, hvordan det skal gjennomføres og ikke minst følges opp.

5.5.1 Hvordan evaluere?

Det finnes to hovedtyper for evaluering i bruk innenfor biblioteksektoren basert på bruk av kvantitativ og kvalitativ metode:

- Med kvantitativ metode forstår en som oftest innsamling og bearbeiding av opplysninger etter visse regler eller kriterier som gjør det mulig å tallfeste forekomsten av ulike fenomen (Almås, 1990). Den mest brukte metoden i denne form for evaluering er statistikk og spørreskjema. Dette er nok den vanligste måten å tenke evaluering på i bibliotek. En teller hvor mange som har deltatt i de ulike formene for brukeropplæring, og hvor mange timer som har gått med. Videre samler en inn opplysninger om visse deler av undervisningen, for på grunnlag av disse svarene danne seg et bilde av hvor vellykket det enkelte tiltaket har vært. Denne typen evaluering blir som oftest gjort rett etter at undervisningen er ferdig i form av et enkelt spørreskjema. Slike spørreskjema kan være laget med faste svaralternativer som en krysser av eller merker av på en skala, eller mer åpne spørsmål der en fritt kan svare.
- Med kvalitativ metode forstår en innsamling og bearbeiding av opplysninger med sikte på å få fram intensjoner og mønster i sosiale sammenhenger (Almås, 1990). Kvalitativ evaluering kan gjøres ved hjelp av intervju, spørreskjema eller observasjon. I biblioteksammenheng vil en

kvalitativ evaluering prøve å få svar på om studentene har oppnådd de læringsmålene som er satt for bibliotekundervisningen, om vi som undervisere har lyktes med våre intensjoner og eventuelt peke på områder/tema som vi kan endre eller gjøre bedre.

5.5.2 Evaluering av nettkurset

I Søk & Skriv er det laget et spørreskjema for evaluering av nettbasert undervisning¹⁶. Spørreskjemaet retter seg først og fremst mot fjernstudenter som ikke får noen formell eller timeplanfestet bibliotekopplæring.

Videre kan vi tenke oss evaluering av Søk & Skriv som en del av en pakke i et undervisningsopplegg for fjernstudenter der biblioteket ikke deltar direkte med bibliotekundervisning. I samarbeid med utdanningen/kursansvarlig, kan biblioteket likevel legge opp til et mer styrt læringsløp, der en anbefaler noen av delene av kurset brukt på ulike tider/moduler i studiet. Her bør det tilstrebes at evalueringen av Søk & Skriv kommer sammen med resten av evaluering av hele det faglige nettkurset om det benyttes noen form for tilbakemelding/evaluering fra studentene. Det bør utarbeides spørsmål/momenter fra biblioteket slik at kursansvarlige kan bruke disse i samme evaluering.

5.5.3 Evaluering av Søk & Skriv som klasseromsundervisning

Evaluering må sees i sammenheng med målet for undervisningen og de ramme faktorer som i varierende grad påvirker den. Studentevaluering er blitt mer vanlig de siste årene, og vurdering og evaluering underveis i et studieforløp gjør det mulig å bidra med tilbakemeldinger og innspill som kan være til stor nytte under læringsarbeidet for den enkelte student. Å utvikle gode læringsprosesser og læringsstrategier blir med dette ikke bare et ansvar for studentene, men også for faglærere og bibliotekarer som underviser i informasjonskompetanse. Å vurdere og evaluere blir på denne måten et bidrag til studentenes læring i hele studiet.

Tradisjonell bibliotekundervisning består ofte av en kombinasjon av formidling av faktastoff, prosessforståelse og ferdighetstrening. Bibliotekpersonalet medvirker med ulike aspekter fra introduksjon om praktisk bruk av biblioteket, fagspesifikk orientering om databaser og kilder til plagiat og kildekritikk. Det bør tilstrebes at bibliotekundervisningen og dermed bruk av Søk & Skriv kommer inn i undervisningsplanen. Det vil dermed bli naturlig at bibliotekundervisningen inngår som en del av evalueringen av studiet. Det varierer litt fra fag til fag hvordan hele undervisningen er lagt opp i moduler, og hvor ofte studiene ber om evaluering/tilbakemelding fra studentene. Men i de modulene der studentene har oppgaveskriving og dermed bruk for Søk & Skriv og biblioteket generelt, er det naturlig at biblioteket får plass på evalueringsskjemaet til studiet.

Det er viktig at evalueringen av bibliotekundervisningen gir et bilde av hva studentene faktisk har lært, også over tid. Faktakunnskapen er kanskje ikke så viktig som forståelsen av informasjonssøkeprosessen og de strategier som brukes i denne. Derfor må en alltid spørre seg om når det er mest hensiktsmessig å foreta evalueringen, og hvilke spørsmål som skal inngå i en evaluering. En må videre passe seg for at evaluering blir noe automatisk som skal skje etter all undervisning på biblioteket. Å dele ut spørreskjema og be alle studentene om å svare kort på noen få spørsmål, er overkommelig å gjennomføre. Men en må da være klar over at slike enkle undersøkelser som oftest gir diffuse svar på hva som er oppnådd av læring eller hva som bør gjøres for å forbedre

¹⁶ Søk & Skriv spørreskjema: <http://www.ub.uib.no/prosj/DK/survey.htm>

undervisningen. Det kan derfor være vel så viktig å foreta en evaluering av et klart definert område innenfor bibliotekundervisning, og foreta en dypere evaluering av dette temaet brukt i et spesielt studium overfor et mindre antall studenter.

En må også spørre seg hva hensikten med evalueringen er, og hva en skal bruke resultatene til. Som oftest ønsker en å evaluere ting som en selv oppfatter som vanskelige, eller som en av erfaring vet at studentene har problemer med. Hensikten med evalueringen bør derfor være å forbedre undervisningen og rammevilkårene rundt denne for å oppnå bedre læring for studentene.

Det vil være naturlig å fokusere på evaluering av kunnskap, ferdigheter og forståelse oppnådd i en læringsprosess over tid slik som vi har skissert i læringsmålene for informasjonskompetanse.

5.5.4 Evaluering av undervisningspersonale og bruk av refleksjonsnotat
Formålet med evalueringen kan også være et ønske om vurdering av de som underviser i informasjonskompetanse. Hvilke kriterier skal så disse måles ut fra? Det kan være ønske om å se på kompetanseoppbygging i egen organisasjon, både når det gjelder informasjonskompetanse og pedagogisk kompetanse. Videre er det viktig å se på kommunikasjonsprosessen i undervisningen, ha en bevisst holdning til hvordan dialogen med studentene er. Det krever både mot, selvkritisk evne og trening i å betrakte egen undervisning på denne måten. Her kan kollegaveiledning være en arbeidsmåte og evalueringsmåte når en ønsker å utvikle sine ferdigheter i kommunikasjon og faglig formidling.

Bruk av refleksjonsnotat er en teknikk som bibliotekarer som undervisere, bør vurdere som en mulighet for egen innsikt og læring. Et refleksjonsnotat inneholder en beskrivelse av hva som foregikk i en undervisningssituasjon, hva som gikk bra og hva som ikke fungerte. Man kan skrive også tanker som underviser og bibliotekar gjør seg etter en slik økt, og ikke minst ideer og innspill til andre måter å gjøre ting på. Et refleksjonsnotat er en personlig tekst, samtidig som det forholder seg til faglige problemstillinger. Hensikten med et refleksjonsnotat er ikke å skrive for andre, men først og fremst for seg selv og sin egen faglige utvikling. Det forhindrer imidlertid ikke at man kan dele refleksjonsnotatet sitt med andre i et faglig fellesskap.

Spørsmål som kan være aktuelle å skrive om/svare på:

- Hva lykkes jeg med/hva lykkes jeg ikke med?
- Hva fungerte/hva fungerte ikke og hvorfor?
- Hva kunne jeg eventuelt ha gjort annerledes?
- Hvilke tanker, følelser og reaksjoner hadde jeg i situasjonen?
- Hva har jeg lært?
- Hvordan kan jeg anvende det jeg har lært videre?

Målet med et refleksjonsnotat er å sette ord på tanker og opplevelser som en gjør i møtet med studenter og andre i forbindelse med undervisning i biblioteket. Videre å øke sin handlings- og endringsberedskap ved å rette oppmerksomheten mot både mot praktiske og teoretiske forhold og egne ferdigheter i undervisningssituasjonen.

6 Veien videre

Søk & Skriv for kursholdere fokuserer på det teoretiske aspektet bak oppbyggingen av læringsobjektene i nettkurset Søk & Skriv. Et konkret eksempel på hvordan nettkurset Søk & Skriv kan fungere for en student illustreres i Odas dagbok. Læringsobjektene i Søk & Skriv og oppgavene underveis veileder studenter i ulike søke- og skrivefaser. *Søk & Skriv for kursholdere* tar høyde for at målgruppene for undervisning i fagbibliotek er varierte, og det teoretiske aspektet i undervisningssituasjonen vektlegges. For å oppnå en vellykket undervisningssituasjon er planlegging av undervisning sentralt. Den didaktiske relasjonsmodellen er et nyttig hjelpemiddel i planleggingsfasen av undervisning. I tillegg viser vi til læringsmål i informasjonskompetanse for å belyse aktuelt innhold i ulike kurs.

Underviserens personlige ferdigheter virker inn i undervisningssituasjonen. Vi ser det som nødvendig å tilegne oss ferdigheter knyttet til undervisningssituasjonen over tid. Det er en del av vår personlige utvikling, hvor også refleksjon over våre egne handlinger og tanker omkring undervisningssituasjonen er sentral.

Nettkurset Søk & Skriv legger vekt på akademisk skriving knyttet opp til informasjonssøk. Dette er et aspekt som ikke mange læringsobjekter innenfor informasjonskompetanse tar hensyn til. Vi ser imidlertid at informasjonssøk og skriving er to prosesser som ikke bør behandles atskilt. Denne nære koblingen tyder på at interaksjon mellom student og bibliotek utgjør en viktig faktor i studentens læringsprosess. Søk & Skriv sitt fokus på skriving markerer også at samarbeidet med fagmiljøet er av stor verdi.

Den teknologiske utviklingen er i dag hurtig, noe som også muliggjør andre muligheter i Søk & Skriv for fremtiden. Tendensene innenfor den teknologiske utvikling går i retning av personaliserte tjenester. Vi ser for oss at det en gang i fremtiden lages en versjon med muligheter for "Mitt Søk & Skriv". En annen mulighet er å endre kontaktformen med biblioteket slik at den følger trendene i tiden med større bruk av chat og fjernhjelp. Dette vil avgjøres på bakgrunn av senere evalueringsundersøkelser av Søk & Skriv slik at vi kan møte brukernes behov på en best mulig måte.

Nylig ble den nye bibliotekutredningen presentert. I "Bibliotekreform 2014: Del 1 Strategier og tiltak" skisseres det en rekke mål for norske bibliotek fra år 2007 til år 2014. Det slås fast at bibliotekene skal være en ressurs for læring, både i form av å være en læringsarena, tilby materiale i alle format og gjennom tilbud om læringsressurser. I den forbindelse legges det vekt på utvikling av verktøy og metoder for undervisning i informasjonskompetanse. Det vises også til at det må foretas en styrking og fornying av kompetansen i biblioteksektoren. I følge utredningen er det et mål at biblioteket skal ha bred og oppdatert kompetanse og dermed yte bedre bibliotekstjenester. Søk & Skriv er på vei mot målene som arkiv, bibliotek og museumssektoren setter seg for årene fremover. Nettkurset er en læringsressurs for studentene og sammen med *Søk & Skriv for kursholdere* en god støtte for bibliotekets undervisning.

7 Litteraturliste

- Almås, R. (1990). *Evaluering på norsk: ei innføring i vurdering av prosjektarbeid og handlingsretta forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B., & Bøyum, I. (2006). *Bibliotekets kontakt med fagmiljøene – Viktigheten av synliggjøring i egen institusjon (Fagreferentkonferansen, Trondheim 17.10.06)*. Hentet 29.11.2006, fra http://www.ub.ntnu.no/fagref2006/forelesere/endelig_foredrag/andreassen.ppt
- Ballo, A., & Størkersen, J. R. (2001). *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF: kartlegging av erfaringer i perioden 1996-1999*. Tromsø: SOFF.
- Bean, J. C. (2001). *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bjørngen, I. A. (1996). Læringsreformer i den videregående skole: konsekvenser for elevenes læringsprosess og ansvarsfordelingen mellom elev og lærer. I O. Dysthe (Ed.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. 47-70). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bjørndal, A., Klovning, A., & Flottorp, S. (2006). *Medisinsk kunnskapshåndtering* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York: Norton.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- CILIP Information Literacy Group. (2005). *Defining information literacy for the UK. Update magazine, 4, Jan/Feb*. Hentet 28.04.05, fra http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/arms_trong.htm
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. 105-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O., & Breistein, S. (1999). Fagskriving og rettleiing ved universitet: del 2: intervjustudie ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen *Rapport / Program for læringsforskning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O., & Kjeldsen, J. E. (1999). Skriveråd for studenter. *Læring ved universitetet / Program for læringsforskning; nr. 1/99*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O., & Lied, L. I. (1999). Skrivegrupper. *Læring ved universitetet / Program for læringsforskning; 2/99*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hansson, B., & Rimsten, O. (2005). "Someone else's job": måloppfyllelse av 1 kap. § 9 högskolelagen avseende studenters informationskompetens. Örebro: Örebro universitet, Universitetsbiblioteket.
- Havnes, A., & Raaheim, A. (2006). Vurdering og eksamen. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning* (pp. 73-90). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavli, S., & Mikki, S. (2006). Enabling the student to write a good thesis: Combining information retrieval with the writing process. *InfoTrend: nordisk tidskrift för informationsspecialister*, 61(4), 112.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). *Mer kunnskap til flere*. St.meld.; nr 43 (1988-89). Oslo: Departementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning*. St.meld.; nr 27 (2000-2001). Oslo: Departementet.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services* (2 ed.). Westport Connecticut: Libraries Unlimited.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I S. Kvale (Ed.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (pp. 37-51). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levy, P. (2002). Information specialists and networked learner support. I C. Steeples & C. Jones (Eds.), *Networked Learning: Perspectives and Issues* (pp. 143-167). London: Springer.
- Levy, P., & Roberts, S. (2005). *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian*. London: Facet.
- Maki, P. L. (2002). Developing an assessment plan to learn about student learning. *Journal of academic librarianship*, 28(1-2), 8.
- Middle States Commission on Higher Education. (2003). *Developing research & communication skills: guidelines for information literacy in the curriculum*. Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education.
- Moon, J. (2006). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria - EHEA version (upublisert): University of Bournemouth, UK.
- Paulsen, M. F. (2001). *Nettbasert utdanning: erfaringer og visjoner: en artikkelsamling*. Bekkestua: NKI-forlag.
- Perselli, A.-K., & Aman, K. G. (2006). Universitetslärares syn på studenters informationskompetens vid Linköpings universitet. *CUL-rapporter; nr. 11*. Linköping, Sweden: Linköping University Electronic Press.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, T., Torras, M.-C., Blaabjerg, N. J., & Hansen, T. V. (2006). *Empowering students through information literacy in the physical and virtual classrooms: cross-institutional collaboration between library and faculty and between two Scandinavian university libraries (Creating Knowledge IV, Copenhagen 16-18.08.06)*. Hentet 07.12.06, fra <http://www.ck-iv.dk/papers/SkagenBlaabjergTorrasHansen%20Empowering%20students%20through%20information%20literacy.pdf>
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H., & Lauvås, P. (2006). *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sundin, O. (2005). Webbasert anvænderundervisning: Ett forum för förhandlingar om bibliotekariers professionella expertis. *Human IT*, 7(3), 109-168.
- Sætre, T. P. (2001). *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog. Hovedoppgave*. Bergen : Norsk Lærerakademi.
- Torras, M.-C., & Skagen, T. (2006). User Education at the Digital Library: Physical and Intellectual Access to Information through Digital Literacy. I K. Garnes, A. Landøy & A. Repanovici (Eds.), *Aspects of the Digital Library* (pp. 75-86). Bergen: Alvheim & Eide.
- Tønseth, C. (2004). Jeg har en motor inni meg som driver meg sjøl...Livet som voksen fleksibel student. *Norgesuniversitetets skriftserie*, 2.
- Universitetsbiblioteket i Aalborg. (2003). *SWIM Pedagogiske manual*. Hentet 24.11.2006, fra <http://www.swiminfo.dk/pdf/paedagogik.pdf>
- Videreutbygging av læringscentre ved Universitetsbiblioteket. (2005). *Pedagogisk manual*. Bergen: Universitetsbiblioteket.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Wilhelmsen, J., & Støkken, A. M. (2004). Jeg har en motor inni meg som driver meg sjøl: livet som voksen fleksibel student. *Norgesuniversitetets skriftserie; nr 2/2004*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- William, D. (2005). Literacies and learning. I P. Levy & S. Roberts (Eds.), *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian*. London: Facet.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.