

**Høgskolebiblioteket som læringsressurs:
hvilke oppfatninger har
undervisningspersonale og bibliotekarer i
høgskolene om høgskolebibliotekets
funksjon og om studenters behov for
informasjonskompetanse?**

Hanne Dybvik

**Høgskolen i Østfold
Rapport. 2007:13**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2007:13

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-238-3

ISSN: 1503-2612

FORORD

Denne hovedoppgaven tar for seg bibliotekets rolle i høyere utdanning. Hanne Dybvik sier i sin konklusjon at hun ønsker at oppgaven skal være et ”bidrag til en brobygging mellom fagområdene pedagogikk på den ene siden og bibliotek- og informasjonsfag på den andre siden”. Hovedoppgaven har faglig tyngde og er et viktig bidrag til mer kunnskap om oppfatningen av bibliotek og bibliotekets funksjon i universitets- og høgskolesektoren.

Jeg håper mange vil ha nytte av å lese denne hovedoppgaven og at den kan gi inspirasjon og ideer til videre forskning i området bibliotek- og informasjonsfag og pedagogikk.

Halden, 09.11.2007

Else Helene Norheim
Bibliotekleder

FORFATTERS FORORD

Denne oppgaven innebærer avslutningen på et pedagogikkstudium som har strukket seg over en del år. Studiet har gitt meg anledning til å fordype meg i et fagfelt som jeg har vært interessert i fra jeg begynte å arbeide innenfor høgskolesektoren. Det har gitt meg kunnskap og innsikt som jeg mener jeg vil ha bruk for i arbeidet mitt ved et høgskolebibliotek. Jeg vil takke arbeidsgiveren min, Høgskolen i Østfold, som har støttet meg ved å gi meg permisjon og midler til kompetanseutvikling. Videre vil jeg rette en stor takk til kolleger ved høgskolebiblioteket hvor jeg er ansatt, for at de har vært tålmodige og velvillige og har påtatt seg nye arbeidsoppgaver slik at jeg kunne få fullføre hovedfagsstudiet.

Hovedveileder for meg under arbeidet med oppgaven, førsteamanuensis Elisabeth Tallaksen Rafste har alltid vært imøtekommende og tilgjengelig for samtaler. Hennes grundige og oppmuntrende kommentarer til arbeidet mitt i løpet av skriveprosessen har vært til stor hjelp. Jeg har også satt stor pris på den nyttige og oppklarende responsen jeg har fått fra biveileder, førsteamanuensis Thor Arnfinn Kleven.

Takk til alle respondenter som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet de mottok fra meg.

Takk til familien min som ga meg studietid når de sikkert ønsket at vi brukte kveldene til noe morsommere sammen.

Fredrikstad, 18. april 2006

Hanne Dybvik

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	1
FORFATTERS FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
SAMMENDRAG	7
1 INNLEDNING	11
1.1 Hensikt og problemstillinger	11
1.2 Oppgavens oppbygging	15
1.3 Sentrale begrep	15
1.4 Høgskolebibliotekenes utvikling	22
2 TIDLIGERE FORSKNING	27
2.1 Om utvalget av undersøkelser	27
2.2 Oppfatninger om informasjonskompetanse.....	28
2.3 Informasjonskompetanse og pedagogisk praksis	29
2.4 Holdninger til bibliotekopplæring	31
2.5 Bibliotekopplæring og pedagogiske metoder.....	31
2.6 Bruk av skolebibliotek.....	32
2.7 Syn på skolebibliotek	34
2.8 Informasjonssøkeprosessen	35
2.9 Informasjonssøking og læring	37
3 TEORETISK GRUNNLAG.....	39
3.1 Om valg av teori	39
3.2 Behavioristisk læringsteori.....	40
3.3 Kognitiv læringsteori.....	41
3.4 Sosiokulturell læringsteori.....	42
3.5 Viten og læringsformer.....	43
3.6 Selvregulert læring	51
3.7 Overflatelæring og dybdelæring.....	55
4 METODE FOR UNDERSØKELSEN	59
4.1 Bakgrunn for problemstilling	59
4.2 Undersøkelsesopplegg	60
4.3 Utvalg	62
4.4 Datainnsamling.....	64
4.5 Behandling og analyse av data	66
4.6 Validitet og reliabilitet.....	66
4.7 Generalisering.....	70

5	PRESENTASJON AV RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN.....	73
5.1	Innledning.....	73
5.2	Respondentenes bakgrunn.....	73
5.3	Bibliotekets betydning.....	76
5.4	Bruk av biblioteket.....	84
5.5	Informasjonskompetanse.....	92
5.6	Bibliotekopplæring.....	94
6	DRØFTING AV RESULTATENE.....	99
6.1	Kapittelets oppbygging.....	99
6.2	Respondentenes vektlegging av læringssyn.....	100
6.3	Høgskolebibliotekets betydning.....	105
6.4	Høgskolebibliotekets betydning for læring i lys av forskning og teorier.....	108
6.5	Høgskolebibliotekets betydning for forståelseslæring og faktalæring	116
6.6	Bruk av bibliotek i undervisningen.....	119
6.7	Informasjonskompetanse.....	123
7	AVSLUTNING.....	133
7.1	Oppsummering.....	133
7.2	Muligheter for videre studier.....	134
7.3	Konklusjon.....	135
	LITTERATURLISTE.....	137
	Vedlegg 1- Brev til fagavdeling ved høgskole.....	147
	Vedlegg 2 - Brev til høgskolebibliotek.....	148
	Vedlegg 3 - Brev til undervisningspersonale.....	149
	Vedlegg 4 - Brev til bibliotekarer.....	150
	Vedlegg 5 - Spørreskjema undervisningspersonale.....	151
	Vedlegg 6 - Spørreskjema bibliotekarer.....	163
	Vedlegg 7 - Veiledning til spørreskjema.....	172
	Vedlegg 8 - Tabeller.....	173

SAMMENDRAG

Problemstillinger

Problemfeltet for oppgaven er hvordan undervisningspersonale og bibliotekarer i høgskolene vurderer høgskolebibliotekenes betydning i læringssammenheng.

Bakgrunnen for dette er at det finnes bibliotek ved de fleste utdanningsinstitusjoner, på alle nivå. Mye av forskningen vedrørende skolebibliotek er utført med utgangspunkt i bibliotek- og informasjonsvitenskap og omhandler ofte bibliotek innenfor grunnskole og videregående skole. Det bør være relevant også å studere skolebibliotekenes funksjon fra et pedagogisk ståsted, samt å fokusere på bibliotek ved høyere utdanningsinstitusjoner. Gjennom oppgaven min ønsker jeg å bidra til dette. Det preger likevel oppgaven at temaet også har tilhørighet innenfor bibliotek- og informasjonsfag.

Følgende problemstillinger er utviklet for undersøkelsen:

- 1. Hvilken betydning mener lærere og bibliotekarer i høgskolene at høgskolebiblioteket kan ha for studentenes læring?*
- 2. Hvilken betydning har begrepet informasjonskompetanse for lærere og bibliotekarer i høgskolene?*

Videre problemstillinger under første hovedproblemstilling er:

Hvilken betydning kan lærernes læringssyn ha for deres vurdering av høgskolebibliotekets funksjon?

Hvordan bruker lærere i høgskolen biblioteket i tilknytning til undervisningen?

Underproblemstilling til andre hovedproblemstilling er:

Hvordan vurderer lærere og bibliotekarer nødvendigheten av opplæring i bruk av høgskolebiblioteket?

Ettersom en hensikt med oppgaven er å undersøke høgskolebibliotekets betydning fra et pedagogisk utgangspunkt, velger jeg å anvende læringsteorier for å belyse resultatene. En tradisjonell inndeling av læringsteorier er å skille mellom behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier. Fordi resultatene i undersøkelsen kan tolkes ulikt ut fra forskjellige læringsteoretiske synsvinkler, presenteres flere teoretiske perspektiver med forankring i ulike læringsteoretiske hovedretninger. Det gjøres rede for konstruktivistisk teori, sosial-kognitiv teori og fenomenografisk læringsforskning.

Metode

For å finne svar på problemstillingene har jeg valgt å benytte kvantitativ metode. Jeg har utarbeidet et strukturert spørreskjema. Populasjonen for undersøkelsen min er undervisningspersonale og bibliotekarer ved høgskoler i Norge, mens utvalget i undersøkelsen er undervisningspersonale og bibliotekarer ved sykepleierutdanningene, allmennlærerutdanningene og bibliotekene ved tre norske høgskoler. Utvalgsstørrelsen og sammensetningen av utvalget er foretatt etter skjønnsmessig vurdering. Jeg sendte en forespørsel til ledelsen ved de aktuelle utdanningene og bibliotekene om å få få sende ut spørreskjema til de ansatte. Samtidig opplyste jeg om at jeg ønsket å oppgi i oppgaven hvilke høgskoler som ville inngå i undersøkelsen. Alle stilte seg positive til dette. Ved bearbeidingen av innsamlede data ble statistikkprogrammet SPSS benyttet, og resultatene presenteres i frekvenstabeller og enkelte krysstabeller.

Data / kilder

Det ble sendt ut strukturert spørreskjema til alle ansatte ved allmennlærerutdanningene, sykepleierutdanningene og bibliotekene ved Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Vestfold. Jeg sendte ut 24 spørreskjemaer til bibliotekarer og 490 spørreskjemaer til lærere. Fra bibliotekarene fikk jeg 21 svar, mens det kom inn 176 svar fra lærere. Datainnsamlingen resulterte i et omfattende materiale, og det som er trukket fram i hovedoppgaven, er de dataene som i størst grad gir svar på problemstillingene.

Resultater/konklusjoner

Bearbeidingen av innkomne data har avdekket flere funn. Undersøkelsen tok sikte på å finne mulige sammenhenger mellom undervisningspersonalets vektlegging av læringsteoretiske retninger og deres vurdering av bibliotekets betydning for studentenes læring. Videre ble betydningen og nødvendigheten av informasjonskompetanse og bibliotekopplæring problematisert. Et resultat som peker seg ut, er at det er full samstemmighet blant undervisningspersonale og bibliotekarer om at høgskolebiblioteket er viktig for studentene. Resultatene tyder også på at respondentene mener høgskolebiblioteket har betydning i studentenes læringsprosess. De fleste lærere mener at bibliotekbruk i form av informasjonssøking og lån av støttelitteratur har størst betydning. De fleste bibliotekarene legger mest vekt på bibliotekopplæring.

Funnene gir holdepunkter for at det kan være sammenheng mellom respondenters orientering i retning av et læringssyn og hva de mener studentene lærer ved bibliotekbruk. Samtidig tyder resultatene på at mange respondenter,

uansett læringssyn, mener at biblioteket har størst betydning ved at studenter lærer hvordan de selv skal kunne tilegne seg fakta. Det kan konkluderes med at respondentene mener studentene har behov for opplæring i bibliotekbruk og informasjonssøking gjennom hele studieforløpet. Dette funnet synes å samsvare med annen forskning utført innenfor universitets- og høgskolesektoren.

1 INNLEDNING

1.1 Hensikt og problemstillinger

Tema for denne oppgaven er hvordan høgskolebibliotek vurderes og brukes av undervisningspersonale og bibliotekarer. Et høgskolebibliotek er en del av en forsknings- og utdanningsinstitusjon, hvor målrettet læring skal være en av hovedaktivitetene. Det virker rimelig å forvente at utdanningsinstitusjonens bibliotek bidrar innenfor dette aktivitetsområdet. Ved de fleste utdanningsinstitusjoner i Norge, både i grunnskolen, videregående skole, høgskole og universitet, finnes bibliotek. Likevel har det vært utført lite pedagogisk forskning med skolebibliotek som tema. Dette kan muligens skyldes at skolebibliotekene ikke har vært virkelig integrert i skolene, men har vært betraktet som et slags supplement til det skolen egentlig er. En annen forklaring kan finnes i tradisjonelle undervisningsformer. På alle nivå har utdanningsinstitusjonene i stor grad har vært preget av lærebøker og pensum. Nye styringsdokumenter og læreplaner legger større vekt på elev- eller studentaktive læringsformer, gjennom hele utdanningssystemet (Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del 1997; St.meld. 27 (2000-2001)) Dette bør ha gjort bruken av skolebibliotek i undervisningssammenheng mer aktuell. Temaet skolebibliotek kan knyttes både til det pedagogiske vitenskapsfeltet og til feltet bibliotek- og informasjonsvitenskap. Den forskningen som finnes om skolebibliotek, er i hovedsak utført med utgangspunkt i det sistnevnte vitenskapsområdet. Gjennom oppgaven min ønsker jeg å bidra til å fokusere på høgskolebibliotek fra et pedagogisk ståsted. Oppgaven vil likevel bære preg av at temaet også har tilhørighet innenfor bibliotek- og informasjonsfag.

Mye av forskningen om skolebibliotek tar for seg bibliotek i skoler på lavere nivå enn høgskoler. Det er riktignok også utført forskning hvor arenaen er bibliotek ved høgskoler og universitet. Imidlertid er få vitenskapelige undersøkelser om høgskolebibliotek gjennomført i Skandinavia. En hensikt med denne studien er å bidra til å belyse bibliotekets betydning i høgskolene.

Universitets- og høgskolebibliotekene er beskrevet som ”*grunnsteiner i kunnskapsformidlingen*” (NOU 2000:14: 362) og som ”*grunnsteiner i forskningsbasert undervisning og læring*” (NOU 2000:14: 364). Forskere har forsøkt flere metoder for finne ut eller måle hvilken læringseffekt et skolebibliotek faktisk kan ha (Limberg 2000; Kuhlthau 2001), men ingen av disse synes å føre fram til klare svar. Jeg avgrenser denne oppgaven til å dreie seg om hvordan høgskolebibliotekets betydning for studenters læring vurderes og hvordan høgskolebiblioteket brukes, uten at jeg måler læringsbetydningen og bruken. Det kunne være nærliggende å spørre studentene selv, som utgjør den største brukergruppen, hvordan de vurderer høgskolebibliotekets funksjon for sin læring. Imidlertid fant jeg det naturlig å velge ansatte ved høgskolene som respondenter. Dette kan blant annet begrunnes ut fra læreplanteori (Goodlad 1979; Engelsen 2002). Som tidligere sitert, uttrykkes det på et overordnet, ideologisk nivå at høgskolebibliotekene er grunnsteiner i læring og undervisning (NOU 2000:14). I flere innstillinger til Stortinget på 1990-tallet påpekes behovet for at høgskolebibliotekene blir integrert i læringsmiljøet ved institusjonen de tilhører (Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1996-1997); Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1997-1998)). På det oppfattede og det operasjonelle læreplannivå iverksetter lærerne studieplanene. Hvilken betydning biblioteket har i undervisnings- og læringssammenheng ved den enkelte høgskole, har derfor trolig sammenheng med hvordan lærere oppfatter og operasjonaliserer den formelle læreplanen, og jeg ønsker derfor å innhente opplysninger fra denne gruppen. Et annet argument for å velge lærerne som respondentgruppe er at de tilbringer mye tid sammen

med studentene og har trolig innflytelse på hvordan studentene arbeider. I hvilken grad studenter betrakter og benytter høgskolebiblioteket som læringsarena, har sannsynligvis sammenheng med hvordan høgskolebiblioteket oppfattes og brukes av undervisningspersonalet. Dette er dokumentert når det gjelder elever i grunnskolen av Kühne (1993), som har forsket på bruk av skolebibliotek i den svenske grunnskolen. Hun skriver: *”Elevernas relationer till bibliotekarien var helt beroende av resp lärares inställning till vederbörande. I de klasser, där läraren tydligt visade att vi tillhörde kollegerna på skolan, blev vi en verklig extra resurs för eleverna. De frågade oss, bad oss om hjälp i olika situationer (inte bara biblioteksanknutna) och behandlade oss på samma sätt som sin lärare.”* (Kühne 1993: 202). En gruppe som antageligvis i større grad enn lærerne er opptatt av bibliotekets betydning for studentene, er bibliotekarene. For å få et mer sammensatt bilde av bibliotekets betydning, ønsket jeg å inkludere bibliotekarer ved høgskolene i undersøkelsen. Dette gir muligheter for å sammenligne to personalgruppers syn, ved å se på likeheter og forskjeller i oppfatningene deres. Avgjørelsen min er dermed blitt å velge undervisningspersonale og bibliotekarer som respondenter i denne studien.

I tillegg til å finne ut hvordan respondentene vurderer høgskolebibliotekets betydning i tilknytning til læring, anser jeg det som interessant å undersøke om det kan finnes sammenhenger mellom respondentenes syn på læring mer generelt og hvordan de oppfatter bibliotekets funksjon. Som en videreføring av hvordan høgskolebibliotekets betydning vurderes, tenker jeg at det er relevant å belyse hvordan høgskolebiblioteket blir brukt i undervisning.

I tråd med at jeg fokuserer på høgskolebibliotekets betydning, er jeg opptatt av hvordan bibliotekopplæring og informasjonskompetanse vektlegges av lærere og bibliotekarer i høgskolen. Tradisjonelle profesjonsutdanninger som sykepleierutdanning og allmennlærerutdanning er i de senere år blitt stilt overfor

økte krav om akademisering og forskningstilknytning. De som skal være aktive i de aktuelle yrkene, bør være i stand til å tilegne seg og nyttiggjøre seg nye forskningsresultater. Økende kompleksitet innen mange fagområder, for eksempel innenfor helsesektoren, medfører krav om informasjonskompetanse og livslang læring (Verhey 1999). Dette gir aktualitet til spørsmålsstillinger angående læreres og bibliotekarers syn på opplæring i biblioteksbruk, og angående hvilken innfallsvinkel og kjennskap de har til begrepet informasjonskompetanse. Slik jeg ser det, faller disse temaene nært sammen med emneområdet høgskolebibliotekets betydning for læring. Jeg betrakter alle de nevnte temaene som deler av samme problemfelt.

Ut fra dette blir følgende to hovedproblemstillinger belyst i denne oppgaven:

1. Hvilken betydning mener lærere og bibliotekarer i høgskolene at høgskolebiblioteket kan ha for studentenes læring?

2. Hvilken betydning har begrepet informasjonskompetanse for lærere og bibliotekarer i høgskolene?

Den første problemstillingen vil være den mest sentrale. I forlengelsen av denne vil følgende underproblemstillinger stå i fokus:

Hvilken betydning kan lærernes læringssyn ha for deres vurdering av høgskolebibliotekets funksjon?

Hvordan bruker lærere i høgskolen biblioteket i tilknytning til undervisningen?

Som en utdyping av den andre hovedproblemstillingen, stilles følgende spørsmål:

Hvordan vurderer lærere og bibliotekarer nødvendigheten av opplæring i bruk av høgskolebiblioteket?

1.2 Oppgavens oppbygging

Videre utover i dette kapitlet vil jeg presentere og forklare noen begrep som vil være sentrale eller hyppig forekommende i oppgaven, samt at jeg vil gi en oppsummering av hvilken plass bibliotek har hatt innenfor skoleverket fram til i dag. I kapittel 2 trekker jeg fram en del andre undersøkelser som det kan være mulig å sammenligne denne studien med. Kapittel 3 inneholder presentasjoner av teori som kommer til anvendelse videre utover i oppgaven. Hovedvekten er lagt på læringsteorier. I kapittel 4 gjør jeg rede for hvilken metode jeg har brukt ved gjennomføring av undersøkelsen. Resultater fra undersøkelsen kommer fram i kapittel 5. I kapittel 6 vil jeg analysere og drøfte resultater fra datainnsamlingen. Som analyseredskap vil jeg hovedsakelig bruke læringsteorier, samtidig som jeg vil se resultatene mine i lys av annen forskning. Undersøkelsen oppsummeres i kapittel 7.

1.3 Sentrale begrep

I problemstillingene og ellers i oppgaven forekommer flere begrep som jeg finner det riktig å klargjøre.

Lærere

Personale som underviser i høgskolene, har flere ulike stillingsbetegnelser, for eksempel høgskolelektor, professor. Stillingsbetegnelsen lærer brukes ikke i høgskolene, men ofte omtales ansatte som underviser, likevel som lærere. Det er praktisk i en skriftlig framstilling å bruke et felles begrep for alle stillingskategorier med undervisning som et av hovedarbeidsområdene. I denne oppgaven velger jeg derfor å bruke betegnelsen lærere om alle som er ansatt i

undervisningsstillinger i høgskolene. Ensbetydende med ordet lærere benytter jeg ordet undervisningspersonale.

Bibliotek

Et av de mest sentrale begrepene i oppgaven vil være bibliotek. I følge "Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon, bind 2" (2005) er bibliotek *"betegnelse både for bygning eller lokale hvor bøker og andre dokumenttyper oppbevares, og for selve samlingen"*. I denne definisjonen vektlegges det fysiske ved biblioteket, hva biblioteket rent konkret består av. I den internasjonale standarden for bibliotekstatistikk, utarbeidet av International Organization for Standardization (ISO), defineres bibliotek som *"organization, or part of an organization, the main aims of which are to build and maintain a collection and to facilitate the use of such information resources and facilities as are required to meet the informational, research, educational, cultural or recreational needs of its users"* (International Organization for Standardization 2003: 2). Denne definisjonen er generell og skal omfatte alle typer bibliotek. Det legges vekt på bibliotekets funksjon, og den inkluderer biblioteket som tjenesteyter i rekreasjonssammenheng.

Når ordet bibliotek brukes i denne oppgaven vil det vanligvis bety høgskolebibliotek. Hvis ordet bibliotek brukes om noe annet enn høgskolebibliotek, vil dette framgå av teksten. I litteratur og offentlige dokumenter brukes ofte fellesbetegnelsen universitets- og høgskolebibliotek. Etter vanlig praksis faller det utenfor universitets- og høgskolebibliotekenes oppgave å ivareta brukernes informasjonsbehov knyttet til kulturelle interesser og rekreasjon. ISOs definisjon som er sitert ovenfor, er derfor ikke fullt ut egnet som en forklaring på hva et høgskolebibliotek er. At fokus settes på bibliotekets funksjon, passer imidlertid godt for det jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. ISO-standarder gir en spesifisering av bibliotek i forskjellige underkategorier.

Bibliotek ved en høyere utdanningsinstitusjon defineres som følger: *”library whose primary function is to serve students, academic and professional staff in universities and other institutions of education at the third (tertiary) level and above”* (International Organization for Standardization 2003: 2). I tillegg til at bibliotekets funksjon fortsatt vektlegges, blir universitets- og høyskolebibliotek definert i forhold til sine primærbrukere. Min bruk av ordet høyskolebibliotek i denne oppgaven, følger de forklaringene og henvisningene som her er gitt.

Ordet skolebibliotek forekommer flere ganger i oppgaven. Med skolebibliotek menes vanligvis bibliotek i grunnskoler og videregående skoler. Slik vil ordet også bli brukt i denne oppgaven.

Læring

Læringsbegrepet er svært omfattende og kan defineres på mange måter. Det er vanskelig å komme med en heldekkende definisjon av begrepet. Hvordan læring defineres, henger blant annet sammen med hvilken læringsteori det knyttes til.

Læring kan likevel ikke sies å være ensbetydende med læringsteori.

Læringsteori kan fortelle noe som hvordan læring skjer.

En ofte sitert definisjon på læring er: *”Learning is a relatively permanent change in behavioral potentiality that occurs as a result of reinforced practice”* (Kimble 1961: 6). Definisjonen vektlegger forsterkning, atferdsendring og resultat, og den har derfor vært omdiskutert. Med en intensjon om å oppnå bredere aksept for definisjonen, reviderte Hergenhahn og Olson den til følgende: *”Learning is a relatively permanent change in behavior or in behavioral potentiality that results from experience and cannot be attributed to temporary body states such as those induced by illness, fatigue, or drugs.”* (Hergenhahn & Olson 1993: 7). I følge Bjørgen (2001) oppstod Kimbles definisjon som et kompromiss som kan kritiseres for å være ufullstendig. Selv etter revisjonen

framheves læringsresultatet mer enn læringsprosessen. Denne oppgaven vil handle om læring både som resultat og som prosess. En problematisering og utdyping av læringsbegrepet og læringsteoretiske retninger gis i kapittel 3.

Det må forventes at respondentene i spørreundersøkelsen som inngår i denne studien, legger ulike oppfatninger i læringsbegrepet. Derfor blir begrepet belyst fra flere innfallsvinkler. Ettersom læringsbegrepet gis en bredere behandling senere, og fordi det i oppgaven presenteres flere tilnærminger til begrepet, velger jeg ikke å bygge videre på én definisjon av begrepet læring.

Opplæring

Ordene opplæring og bibliotekopplæring forekommer ofte i oppgaven. Øzerk gir følgende forklaring på hva opplæring er: *”Opplæring er en planlagt, gjennomtenkt, begrunnet og tilrettelagt virksomhet med tilsiktet læring, forståelse, erfaring, opplevelse, verditilegnelse og utvikling som mål”* (Øzerk 1999: 43). Denne forklaringen presenteres i en bok skrevet i tilknytning til grunnskolens og den videregående skolens læreplaner, men definisjonen gis i forbindelse med en generell behandling av emnet opplæringsteori.

Min forklaring på opplæring er at det innebærer et organisert og planlagt tiltak hvor hensikten er å gi studenter mulighet til å oppnå kunnskap, kompetanse, forståelse og ferdigheter ut fra et definert mål.

Opplæring vil i denne oppgaven handle om bibliotekopplæring. Dette innebærer å gi studenter mulighet til å oppnå kunnskap, kompetanse, forståelse og ferdigheter om bibliotek ut fra et definert mål. Innen bibliotekfaglig litteratur brukes ord som bibliotekundervisning og brukeropplæring som alternativer til ordet bibliotekopplæring. Ved søk på høgskolenes web-sider har jeg fått inntrykk av at bibliotekopplæring er den termen som er mest vanlig å bruke. Ut fra argumentet om å bruke begreper som respondentene var kjent med, i

spørreskjemaet, valgte jeg å benytte termen bibliotekopplæring istedenfor et av de andre alternative ordene. Følgelig benytter jeg denne termen også i oppgaven.

Funksjon

Begrepet funksjon blir i denne oppgaven vanligvis benyttet om høgskolebibliotekets funksjon. Limberg (2003: 17) skriver om funksjon: *"Ingen djupare innebörd läggs i termen roll, utan den används synonymt med andra ord som "funktion" eller "uppgift"*". Hun skriver videre om skolebibliotekenes pedagogiske funksjon at den *"...innebär att de skall höja kvaliteten på elevers lärande i skolan"* (Limberg 2002: 17). I denne oppgaven er min forståelse av høgskolebibliotekets funksjon i samsvar med Limbergs bruk av begrepet. Det har en betydning tilsvarende rolle eller oppgave.

Fakta

I denne oppgaven forekommer ordet fakta særlig i forbindelse med læring. De sammensatte ordene faktalæring og faktaorientert benyttes. Qvortrup (2004) forklarer at faktisk viten innebærer viten som ikke settes i forhold til noe annet, og som representerer sikker viten. I denne oppgaven brukes fakta i samsvar med Qvortrups forklaring på faktisk viten.

Forståelse

Ordet forståelse brukes i denne oppgaven både som et eget begrep og i de sammensatte ordene forståelselæring og forståelsesorientert. Ramsden gir følgende definisjon av begrepet forståelse: *"By understanding, I mean the way students apprehend and discern phenomena related to the subject, rather than what they know about them or how they can manipulate them"* (Ramsden 2003: 6). Slik jeg oppfatter Ramsdens forklaring, innebærer forståelse heller å oppfatte og erkjenne fenomen eller forhold innen et fag, enn å inneha viten eller kunnskap om disse fenomenene eller forholdene. Når ordene forståelselæring

eller forståelsesorientert brukes i denne oppgaven, er det vanligvis i samsvar med Ramsdens definisjon av forståelse. Hvis begrepet forståelse benyttes med et annet innhold, framgår det av teksten.

Kompetanse

Begrepet kompetanse er sentralt i denne oppgaven. Begrepet er utbredt innen både pedagogisk og bibliotek- og informasjonsvitenskapelig teori.

Kompetansebegrepet brukes med forskjellig betydning innen ulike fagområder og på ulike arenaer. I ”Kompetanseberetningen for Norge”, satt i verk av Utdannings- og forskningsdepartementet, defineres kompetanse som ”*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer*” (Har kompetanseberetningen et grunnlag 2003: 14).

Kompetansebegrepet kan inndeles på forskjellige måter i ulike former for kompetanse ut fra hvilke aspekter som settes i fokus. Når ordet kompetanse brukes i denne oppgaven, vil det vanligvis innebære den mer spesifikke kompetanseformen informasjonskompetanse. Hvis ordet kompetanse brukes om noe annet enn informasjonskompetanse, vil dette framgå av teksten.

Begrunnelsen for å benytte ordet kompetanse om denne spesifikke kompetanseformen, er at dette er den vanligste bruken av ordet kompetanse innen bibliotek- og informasjonsfaglig terminologi. Termen er oversatt fra det engelske begrepet ”information literacy”, som ble tatt i bruk i USA på 1970-tallet og er definert og omdefinert flere ganger (Virkus 2003). Virkus problematiserer oversettelsen fra engelsk til nordisk, men finner det vanskelig å komme fram til et bedre egnet ord enn informasjonskompetanse. Innenfor norsk pedagogisk litteratur er ordet informasjonskompetanse nærmest fraværende. I nyere offentlige plandokumenter innen utdanningssektoren forekommer ordet (Kompetansereformen – handlingsplan 2002; Gi rom for lesing 2005). Det kan

synes som om ordet informasjonskompetanse kan bli tatt i bruk også innen pedagogisk terminologi.

En ofte sitert definisjon, gitt av American Library Association (ALA), er: *”To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.”* (American Library Association Presidential Committee on Information Literacy 1989).

Sayed gir denne definisjonen av begrepet informasjonskompetanse:

”Information Literacy refers to the ability of learners to access, use and evaluate information from different sources, in order to enhance learning, solve problems and generate new knowledge” (Sayed, gjengitt av Skov 1999: 6).

Denne definisjonen inneholder en formålsdimensjon, og målsettingen er å øke læring og oppnå ny kunnskap. I likhet med denne definisjonen har også Qvortrups definisjon av det generelle kompetansebegrepet et målrettet aspekt: *”...evnen til ud fra en refleksion over produktionsmål selv at tilegne sig relevante kvalifikationer”* (Qvortrup 2001: 108).

Informasjonskompetanse har vært gjenstand for flere studier, blant andre Bruces (1997) doktorgradsarbeid. Bruce påpeker at forståelsen av begrepet er problematisk og ikke godt definert av teoretikere. Hun betegner ALAs forklaring mer som en autoritativ beskrivelse enn en definisjon. Jeg velger å orientere meg mot Qvortrups definisjon av det generelle kompetansebegrepet og Sayeds definisjon som inkluderer ordet læring. I denne oppgaven vil jeg forklare informasjonskompetanse som evne til å tilegne seg og anvende informasjon for å øke læring og oppnå relevant kunnskap. Implisitt i denne definisjonen legger jeg at kompetanse kan være både et middel og et mål i en læringsprosess.

Forklaringen min kan kritiseres for å mangle komponenter som innebærer å innhente og evaluere informasjonen. Imidlertid anser at jeg å tilegne seg også kan omfatte å innhente informasjon. Selv om evaluering ikke er uttrykt eksplisitt, vil sannsynligvis anvendelse av informasjon for å oppnå læring, forutsette en viss grad av evaluering.

1.4 Høgskolebibliotekenes utvikling

For å forstå hvordan høgskolebibliotekene oppfattes og benyttes, kan det være relevant å se på den formelle eller intensjonelle plassen de har innenfor utdanningsinstitusjonene. En historisk framstilling kan bidra til å kaste lys over dette, og jeg vil derfor redegjøre for hvordan framveksten av høgskolebibliotekene har foregått. Bibliotekene har gjennom historien vært nært knyttet til utdanningsvesenet. I Skandinavia oppstod bibliotekvesenet med grunnlag i folkeopplysningsidéen (Vestheim 1997). De første skolebibliotekene i Norge ble opprettet ved katedralskolene i de største byene på 1700-tallet (Ringdal 1985). Skolebibliotekene var drevet av lærere og tett knyttet opp til skolens faglige og allmenndannende mål. De vitenskapelige bibliotekene ble etablert i tilknytning til utdanningsinstitusjoner, først og fremst universitetene, men også andre statlige og private institusjoner (Eidslott 1998).

Universitetsbibliotekene var først og fremst fag- og forskningsbibliotek for en utvalgt akademisk elite. Etablering av høgskoler førte med seg en økning i antall fag- og forskningsbibliotek. Eidslott fastslår at den bibliotekpolitiske tenkningen om universitets- og høgskolebibliotekene til og med 1950-tallet la vekt på bibliotek som redskap for forskning. Først på 1960-tallet framkommer det i offentlige dokumenter en sterkere fokusering på bibliotek relatert til utdanning. Eidslott beskriver dette som en utvikling fra forskningsbibliotek til forsknings- og utdanningsbibliotek, fra lærdomsbibliotek til bibliotek som vektlegger aktiv

formidling. Fra siste halvdel av 1960-tallet var det en sterk ekspansjon innenfor høgre utdanning. Høgskolene utgjorde en viktig del av denne utviklingen.

Riksbibliotekjenesten (RBT) ble opprettet i 1969 for å arbeide med planlegging, koordinering og samarbeid mellom statens faglige og vitenskapelige bibliotek. Etableringen av RBT under Utdanningsdepartementet må ses i sammenheng med ekspansjonen i høgre utdanning. I det samme året ble de første distriktshøgskolene grunnlagt. Distriktshøgskolene ble bygd ut med egne bibliotek. Innen høgskolesektoren for øvrig ble det fra bibliotekfaglig hold avdekket store variasjoner og til dels svak ressurstildeling til høgskolebibliotekene. På 1980-tallet utga RBT utredninger med minimumsnormer og tilrådinger for bibliotekene ved distriktshøgskolene (Engelstad 1981a; Engelstad 1981b), ingeniørhøgskolene (Engelstad 1984), de pedagogiske høgskolene (Engelstad et al.1986) og de sosial- og helsefaglige høgskolene (Haarberg, Redse & Rognerød 1988). RBT ble i 2003 fusjonert inn i det nyopprettede statlige organet ABM-utvikling - Statens senter for arkiv, bibliotek og museum, under Kirke- og kulturdepartementet.

I St.meld. nr. 40 (1990-1991), som pekte fram mot høgskolereformen i 1994, ble behovet for tettere integrering av fagbibliotekene i eierinstitusjonene påpekt. Under behandlingen av denne stortingsmeldingen understreket Stortinget at ”... *fag- og forskningsbibliotekene er grunnsteiner i kunnskapsformidlingen innenfor høyere utdanning. Evnen til å finne fram til og tilegne seg kunnskap blir viktigere i alle yrker i framtida*” (Innstilling S. nr. 230 (1990-91): 26).

Gjennomføringen av høgskolereformen i 1994, da nærmere 100 høgskoler ble til 26 større institusjoner, innebar etablering av et bredere og styrket bibliotekfaglig miljø og en egen bibliotekfaglig ledelse ved hver høgskole.

Behovet for integrering av fagbibliotekene ved høgskolene og universitetene er gjentatt i to budsjettinnstillinger: *”Komiteen vil i den sammenheng understreke behovet for å sikre fagbiblioteka som ein integrert del av universitet og høgskolar”* (Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1996-1997): 48) og *”Komiteen er kjent med at IT-utviklingen har gitt nye rammevilkår for fag- og forskningsbibliotekene. ... Komiteen mener man ikke vil få utnyttet dette fullt ut før fag- og forskningsbibliotekene blir tettere integrert i lærings- og forskningsmiljøene i de utdannings- og forskningsinstitusjonene de er del av”* (Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1997-1998): 47).

I år 2000 la Mjøs-utvalget fram utredningen ”Frihet med ansvar” (NOU 2000:14) som har ført fram til Kvalitetsreformen i høgere utdanning. I utredningen brukes gjennomgående terminologien *”universitets- og høgskolebibliotekene”* (NOU 2000:14: 362) og de beskrives som grunnsteiner i forskning, undervisning og læring. Det vises i utredningen til de ovenfor nevnte innstillingene, hvor behovet for tettere integrering av bibliotekene påpekes. Det hevdes i utredningen at tettere integrerte fagbibliotek må innebære at studieopplegg ses i sammenheng med bruk av bibliotektenester og kvalitetssikrede databaser. Det settes fram som et mål at både lærere og studenter skal ha kompetanse i informasjonssøking og kildekritikk. Det påpekes at lærerrollen er i endring, at lærerens rolle vil få mer karakter av veileder, mens studenter skal opplæres til selv å tenke kritisk og vurdere forskningsresultater. Utredningen ble etterfulgt av St.meld. nr. 27 (2000-2001), hvor det påpekes at informasjons- og kommunikasjonsteknologien medfører nye lærings- og vurderingsformer og nye student- og lærerroller. Det slås dessuten fast i stortingsmeldingen at ny teknologi innebærer en enorm økning i tilgangen på kunnskap og stiller akademiske institusjoner overfor nye krav når det gjelder evne til å finne relevant informasjon. I tilknytning til Kvalitetsreformen ble utredningen ”Ny lov om universiteter og høgskoler” lagt fram (NOU 2003:25),

og deretter ble selve lovforslaget lagt fram som Ot.prp. nr. 79 (2003-2004). Med henvisning til lovforslaget § 1-4 tredje ledd, om særlig ansvar for enkeltinstitusjoner, uttrykker Utdannings- og forskningsdepartementet at ”...*samtligje universiteter og høyskoler i dag må ha gode biblioteksressurser for å kunne understøtte den faglige virksomheten ved institusjonen. At institusjonene skal ha fagbibliotek, er også et krav for akkreditering som høyskole, vitenskapelig høyskole eller universitet*” (Ot.prp. nr. 79 (2003-2004): 21). Loven ble vedtatt og trådte i kraft i 2005 (Lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler).

Krav om integrering av bibliotekene i høgskolene er ikke uttrykt eksplisitt i odelstingsproposisjonen som førte fram til lovvedtaket. Dermed synes det formelle grunnlaget for bibliotekenes integrering å være svekket fra forarbeidene og fram til lovforslaget og lovvedtaket.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har påbegynt arbeid med akkreditering av høgskolene i Norge. I ”Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler” står det at for å bli akkreditert som høgskole skal institusjonen ha et tilfredsstillende fagbibliotek (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: § 3-3). I ”Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner norsk høyere utdanning” uttrykkes det at akkreditering av studier, både på lavere og høyere grads nivå, forutsetter at ”*Bibliotek tjenestene skal være lett tilgjengelige og i samsvar med studiets faglige innhold og nivå*” (Kunnskapsdepartementet 2006: § 2-1(3), § 2-2(4)).

Det synes dermed klart at høgskolebibliotekenes plass er forankret innenfor utdanningsinstitusjonene, men det stilles ikke spesifikke krav til hvor tett de skal være integrert i studieaktiviteten.

2 TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Om utvalget av undersøkelser

I dette kapitlet presenteres noen undersøkelser som forskere har utført. Ut fra litteratursøk har jeg kommet fram til at det tidligere ikke er gjort særlig mange studier med de problemstillingene som jeg her presenterer. Jeg vil trekke fram noen undersøkelser som likevel kan være relevante for oppgaven min. Utvalget av studier er hovedsaklig gjort ut fra tematiske eller metodiske kriterier, og dels ut fra vurderinger om geografisk nærhet. For øvrig har jeg lagt vekt på å finne fram til undersøkelser som er utført innenfor helsefag- og lærerutdanninger. Grunnen til dette er at disse utdanningene er arena for studien min.

Først presenteres studier som tar for seg høgskole- og universitetspersonales oppfatninger om bibliotekets betydning. I de fleste undersøkelser innebærer dette lærernes holdninger. Disse undersøkelsene er gjennomført utenfor Norge. En av undersøkelsene er utført i Sverige. For å få fram noe om norske forhold, vil jeg presentere en av de få doktoravhandlingene som er avlagt her i landet med skolebibliotek som tema. Rafstes (2001) doktoravhandling omhandler bibliotek i den videregående skolen. Dessuten vil jeg presentere en avhandling om bibliotek i grunnskolen i Sverige. Til slutt gjøres det rede for to undersøkelser om informasjonssøkeprosessen, utført av Kuhlthau og Limberg. Deres forskning omhandler om informasjonssøking i sammenheng med læring.

2.2 Oppfatninger om informasjonskompetanse

Christine Bruce har gjennomført en undersøkelse som omhandler oppfatninger om informasjonskompetanse hos ansatte ved 8 universitet i Australia (Bruce 1997). Denne undersøkelsen har interesse fordi den i likhet med studien min omfatter spørsmål til bibliotekarer og lærere ved institusjoner innenfor høgre utdanning, mens studenter ikke er med i undersøkelsen. Innen bibliotek- og informasjonsvitenskap er Bruce blant dem som det ofte refereres til når det gjelder informasjonskompetanse. Bruce betegner respondentene i sin undersøkelse som ”*higher educators*” (Bruce 1997: 92), som i hovedsak omfatter lærere, bibliotekarer og rådgivere. En av Bruces hensikter med å studere oppfatninger om informasjonskompetanse hos flere personalgrupper, var at hun mente det var sannsynlig at de ansattes oppfatninger om informasjonskompetanse sannsynligvis hadde betydning for hvordan den praktiske tilnærmingen til emnet foregikk ved institusjonene. Begrunnelsen for å begrense undersøkelsen til ansatte, var at hun ønsket å få fram synspunktene til erfarne framfor nye informasjonsbrukere.

Som teorigrunnlag baserer Bruce seg på fenomenografisk læringsforskning. Denne forskningstradisjonen tar for seg studenters tilnærming til læring og undersøker kvalitative forskjeller i studenters læringsstrategier. Fenomenografisk læringsforskning er Bruces innfallsvinkel til undervisning. Bruce er opptatt av relasjonen mellom den lærende og det som skal læres. Hun framholder at læring av informasjonskompetanse består av både innhold og prosess. Prosjektet hennes hadde 60 deltakere. Under datainnsamlingen gjennomførte hun en rekke intervjuer. Hun fant at respondentenes synspunkter kan grupperes i syv kategorier som hun kaller ”*seven conceptions of information literacy*” (Bruce 1997: 110), og som omfatter ulike måter å bruke informasjon på.

De syv kategoriene er:

1. Bruke informasjonsteknologi for informasjonsgjenfinning og kommunikasjon
2. Finne informasjon, enten på egen hånd eller via en intermediær
3. Bruke informasjonsprosesser
4. Kontrollere informasjon
5. Bygge en personlig kunnskapsbase innen et nytt interesseområde
6. Arbeide med kunnskap og personlige perspektiv slik at ny innsikt oppnås
7. Bruke informasjon på en klok måte til nytte for andre

(Bruce 1997: 170. Min oversettelse)

I følge Bruce er det viktig å kunne avgjøre hvilken eller hvilke av måtene eller kategoriene som er best egnet i en bestemt sammenheng. Bruce fastslår at studenter bør være i stand til å benytte hele settet av oppfatninger eller kategorier for bibliotekbruk. Dessuten betoner hun verdien av å kunne håndtere informasjon i arbeidsliv og forskning.

2.3 Informasjonskompetanse og pedagogisk praksis

En studie som bare inkluderer lærere, er gjennomført ved to større universitet i Ontario i Canada av Leckie og Fullerton (1999). De undersøkte hva lærere gjør for å fremme studentenes informasjonskompetanse. Rapporten fra dette arbeidet er av interesse for oppgaven min, etter som lærergruppene i denne undersøkelsen blant annet består av lærere innen helsefag. Leckie og Fullerton har ingen teoritilknytning i undersøkelsen sin, men de sammenligner sine funn med resultatene av en undersøkelse utført av Cannon (1994). Forfatterens mål med undersøkelsen var å øke forståelsen for forskjeller mellom fagene når det gjelder behov for undervisning i informasjonskompetanse. I tillegg til lærere ved helsefaglig utdanning omfattet undersøkelsen lærere ved ingeniørutdanning og

naturvitenskapelige utdanninger. Leckie og Fullerton undersøkte læreres holdninger til informasjonskompetanse og hvilke pedagogiske metoder som ble benyttet i undervisningen av informasjonskompetanse. De sendte ut spørreskjema til 834 personer og fikk svar fra 233. Etterpå fulgte de opp med 35 dybdeintervjuer. Av Leckie og Fullertons undersøkelse går det fram at læreres holdninger til informasjonskompetanse er ganske samstemt. Lærerne mener generelt at studenter bør vite hvordan de skal utføre bibliotekbasert informasjonssøking, og at utvikling av slike ferdigheter er en viktig del av utdanningen deres.

Når det gjelder den pedagogiske praksisen, er forskjellene mer framtrødende. Et aktuelt funn for oppgaven min var at helsefagene har en ledende posisjon når det gjelder bruken av bibliotekets ressurser ved de to kanadiske universitetene. På spørsmål om hvorfor bibliotekoppløring ikke inngår i kursene ved alle utdanningene, kom det en rekke svar som handlet om studiets egenart, studiets mål og omfang, respondentenes personlige filosofi om undervisning og høgre utdanning, personlige ferdigheter i informasjonssøking, antall år i læreryrket, personlig erfaringer med bibliotekoppløring og syn på bibliotekarenes rolle og tjenester. Leckie og Fullerton konkluderer med å anbefale at bibliotekundervisningen må være spesialtilpasset og at bibliotekarer må ha en fleksibel pedagogisk tilnærming, ved at de både må kunne utføre undervisningen egenhendig og må kunne gi den i samarbeid med lærere. Det må være mer og tettere kontakt mellom bibliotekarer og fagavdelingene, og det må gis bibliotekoppløring til lærere.

2.4 Holdninger til bibliotekopplæring

Ytterligere en studie nevnes fordi den fokuserer på lærere og deres holdninger til bibliotekopplæring. Denne undersøkelsen er gjennomført av Maynard (1990) ved lærerutdanningen ved et college i South-Carolina i USA. Maynard tar opp spørsmålet om opplæring i informasjonskompetanse bør være integrert med øvrig undervisning eller ikke. Han ønsket også å finne ut om det var forskjeller i svarene fra lærere ved engelsklærerutdanningen og ved øvrig lærerutdanning. I likhet med det jeg gjør, brukte Maynard kun kvantitativ metode ved datainnsamlingen. Undersøkelsen omfattet 204 personer, og disse fikk utdelt spørreskjema. Maynards valg av metode forklares med det forholdsvis store antall personer i undersøkelsen. Resultatene viser at det blant lærere finnes støtte for kursintegrert bibliotekopplæring. Han finner ikke store forskjeller i oppfatninger mellom lærere ved de ulike utdanningene. Han kommer fram til at ansvaret for bibliotekundervisningen bør ligge hos bibliotekpersonalet.

2.5 Bibliotekopplæring og pedagogiske metoder

Tema for magisteroppgaven til Maria Klein (1997) er hvordan bibliotekopplæring oppfattes av lærere og bibliotekarer ved Linköpings Universitet. Klein ser på hvordan syn på biblioteket og på bibliotekopplæring henger sammen med bruk av pedagogiske metoder. Temaet for Kleins oppgave ligger svært nær det jeg ønsker å undersøke. Respondentgruppene kan sammenlignes med de som inngår i min undersøkelse, og sammenhengen mellom respondentenes syn på bibliotek og undervisningsmetoder tilsvarer en del av mitt problemområde. Som teoretisk grunnlag for studien sin, gir Klein en presentasjon av ulike læringsteoretiske retninger, spesielt PBL, samt

profesjonsteori. PBL hører til blant studentaktive læringsformer, som er noe av det jeg kommer inn på i denne oppgaven. Kleins tilnærming til flere teoretiske perspektiver ved drøfting av resultater har likheter med min teorianvendelse i denne oppgaven. Klein har valgt å benytte kvalitativ metode ved sin datainnsamling. Hun har gjennomført intervjuer ved tre ulike fakulteter hvor det anvendes ulike pedagogiske metoder. Ved ett fakultet var PBL den dominerende pedagogiske metoden. Ved et annet fakultet ble PBL benyttet i en viss utstrekning, men lærerne var ikke udelt begeistret for metoden. Ved det tredje fakultetet var tradisjonelle undervisningsmetoder mest vanlig. Klein fant at lærerne ved fakultetet hvor PBL var mest utbredt, vurderte bibliotekets betydning høyest. Både lærere og bibliotekarer mente at deres samarbeid burde styrkes, men bibliotekarene betonte dette i større grad enn lærerne.

2.6 Bruk av skolebibliotek

I Norge er det utført lite forskning som belyser skolebibliotek. En av få norske doktoravhandlinger om bibliotek er undersøkelsen til Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) om bruk av to videregående skolars bibliotek. Tema for avhandlingen er hvilken betydning skolebiblioteket har for elevene i skolesammenheng og i fritidsrelatert sammenheng. I forhold til min oppgave er avhandlingen aktuell fordi den presenterer forskningsresultater fra skolebibliotek i Norge.

Undersøkelsen omfatter videregående skoler, hvor vi finner framtidige studenter. Derfor kan elevenes holdninger og bruk av skolebiblioteket være interessante. I tillegg til elever er lærere og bibliotekarer informanter i undersøkelsen, og dette er relevant i forhold til studien min. Teorigrunnlaget for Rafstes undersøkelse er hovedsakelig hentet hos Anthony Giddens, og i tillegg hos Basil Bernstein. Rafste har valgt en tilnærming til problemfeltet ut fra et systemperspektiv, og baserer seg på Giddens teori om dualitet i sosiale

strukturer. Rafste har benyttet kvalitativ metode i sin undersøkelse. Hun observerte elevene i bibliotekene ved de to videregående skolene over en fem måneders periode. Dessuten ble to grunnkursklasser observert i klasserommet. Videre gjennomførte Rafste intervjuer med utvalgte elever, lærere, skolebibliotekarer og skoleledelse. Det var mange elever som opplyste at for å gjøre skolearbeidet, hadde de ikke behov for skolebiblioteket. Riktignok var det også mange som mente at når de hadde bruk for informasjon i tillegg til lærebøkene, var det nødvendig å ha skolebiblioteket. Rafste fant at i skolerelatert sammenheng er det i første rekke ved prosjektarbeid at elevene benytter skolebibliotekets ressurser. For øvrig brukes skolebiblioteket hovedsaklig til lekselesing, i tillegg til den fritidsrelaterte bruken. Rafste påpeker en motsetning mellom hennes funn og det som står i offentlige dokumenter om skolebibliotekets funksjon. I den generelle delen av "Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring" (1994) og i veiledningen "Bruk av skolebibliotek" (1997) vektlegges betydningen av å bruke kunnskapskilder utenfor lærebøkene. Rafstes funn viser at lærerne i liten grad betrakter skolebiblioteket eller bibliotekopplæring som sitt ansvarsområde. Som en forklaring på lærernes frikopling fra skolebiblioteket, peker Rafste på skoledagens organisering med sterk fagoppdeling og belyser dette teoretisk med Bernsteins kolleksjonskoder. En konklusjon i Rafstes undersøkelse er at bibliotekarene mener at lærerne mangler kunnskaper og opplæring i bruken av skolebiblioteket. Dessuten konkluderes det med at bibliotekarene og lærerne ser lite behov for å gå inn i et mer formalisert samarbeid. Et interessant poeng for min undersøkelse som omhandler høgskoler, er at Rafste peker på at manglende opplæring i bruk av høgskolebiblioteket under lærerutdanningen kan ha betydning for lærernes synspunkter.

2.7 Syn på skolebibliotek

Skolebibliotek i den svenske grunnskolen er tema for en akademisk avhandling av Brigitte Kühne (1993). Den ble skrevet på grunnlag av et treårig prosjekt. En grunn til at denne undersøkelsen er relevant i forhold til min studie, er at både bibliotekarer og lærere er respondenter i undersøkelsen. Dessuten har avhandlingens teoretiske grunnlag, som blant annet er kognitivism, aktualitet for oppgaven min. Et utgangspunkt for Kühne er usikkerhet om skolebibliotekets funksjon i undervisningen. Hun mener at skolebiblioteket ikke blir ansett som en naturlig og integrert del av den daglige undervisningen på mange skoler. Hun problematiserer allmenne oppfatninger innen bibliotekvitenskapen om skolebibliotekets viktige betydning, og hun mener at disse oppfatningene ikke er dokumentert gjennom forskning. Hun presenterer problembasert læring (PBL) og trekker linjer til Kuhlthau som bruker betegnelsen ”*resource based learning*” (Kuhlthau 1987: 24). Kühne overfører trinnene som inngår i PBL til biblioteksammenheng, og etterlyser et trinn for presentasjon der elevene synliggjør sine nyvunne kunnskaper for seg selv og formidler dem til andre. Med kognitiv teori som grunnlag tar Kühne for seg bibliotekets plass i den kognitive prosessen. Bibliotekarer kan lære elevene å søke og være kritiske til den informasjonen de finner. En kognitiv prosess innebærer, i følge Kühne, at elevene anvender den informasjonen de har funnet, at de integrerer den i sin egen erfaringsverden og lar den bli egen kunnskap. Kühne henviser til Kuhlthau, som skriver: ”*We must concentrate on uniting the processes of gathering information with the uses of information*” (Kuhlthau, gjengitt i Kühne 1993: 52). Kühne stiller spørsmål ved om bibliotekarer kan lære elevene dette. Hun fant en uoverensstemmelse mellom lærere og bibliotekarer om hvem som bør lære elevene informasjonssøking. Lærerne mener at de er mest kompetente på grunn av sin pedagogiske utdanning.

Bibliotekarene på sin side hevder at informasjonssøking er en spesifikk kunnskap hvor bibliotekarene er de mest kompetente til å formidle ferdighetene.

Selv om undersøkelsen er gjort i grunnskolen, kan enkelte av resultatene være relevante for studien min. Kühne konkluderer blant annet med at skolebiblioteket ikke er integrert systematisk og metodisk i grunnskolens undervisning. Når det foregår samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, skjer det alltid på lærerens premisser. Hun hevder videre at det er lønnsomt å lære elever bibliotek kunnskap fordi de blir mer selvstendige, positive og kreative. Hun har også funnet at de fleste lærere ser positivt på at skolebiblioteket er integrert i undervisningen.

2.8 Informasjonssøkeprosessen

Carol C. Kuhlthau (2004) har studert hvordan elever søker informasjon i læringssituasjoner. En grunn til at Kuhlthaus bidrag er med, er at hun regnes med blant de fremste innen bibliotek- og informasjonsforskning. En annen grunn er at Kuhlthau i sine framstillinger kommer inn på læringsteori, slik jeg vil gjøre i denne oppgaven. Gjennom tidlige studier fant Kuhlthau tre dominerende modeller for undervisning i bruk av skolebibliotek: *"a source approach, a pathfinder approach, and a process approach"* (Kuhlthau 2004: 10). Mens de to første modellene dreier seg om kilder og søkeverktøy, er den tredje modellen teoribasert og bygger på oppfatningen av informasjonssøking som en prosess som går ut på læring og problemløsning. Kuhlthau mente at når informasjonssøking plasseres i en læringskontekst, som i den sistnevnte modellen, blir det tydeligere at informasjonsbruk er en kompleks, konstruktiv prosess. Hun så det som viktig at fokus i bibliotekopplæringen flyttes fra å finne

korrekte svar til strategier som kan hjelpe elever til å løse et informasjonsbehov. Kuhlthau ble opptatt av hva elever opplever ved informasjonssøking. Hun har utført forskning der respondentene er elever i videregående skole, ” *high school seniors* ” (Kuhlthau 2004: 54), i New Jersey. Gjennom en serie empiriske studier undersøkte hun hvordan elever tenker, handler og føler gjennom flere faser i en informasjonssøkeprosess. Utgangspunktet for Kuhlthau var observasjoner i skolebibliotek av at elevene virket usikre og til dels redde når de kom til biblioteket for å søke informasjon til oppgavene sine. Kuhlthau henter teorier fra John Dewey og Jerome Bruner for å forstå og forklare funnene. Hun ser på læring som en prosess hvor den lærende aktivt er engasjert i sin egen læringsprosess og er påvirket av sine omgivelser. Dette kan betegnes som konstruktivistisk tankegang. Hos Kelly (1963) fant hun en teori som tok for seg den følelsesmessige dimensjonen. Kelly har vist at all innlæring er forbundet med uro og engstelse. I følge Kelly skjer læring gjennom en konstruksjonsprosess. Kuhlthau fant at informasjonssøkeprosessen har likhetspunkter med en konstruksjonsprosess og en generell læringsprosess. ” *The person seeks meaning, rather than a right answer, and views information as a way of learning and finding meaning or as a process of contraction* ” (Kuhlthau 2004: 3). Hun utviklet en modell for en innlæringskontekst hvor informasjonssøkeprosessen framstilles lineært i seks faser. Kuhlthaus modell beskriver emosjonelle, kognitive og handlingsorienterte aspekter på søkeprosessen. Informasjonssøkerens emosjoner forandres fra usikkerhet til selvtillit. Selv om Kuhlthau sammenligner informasjonssøkeprosessen med en læringsprosess, undersøker hun imidlertid i liten grad læringen i prosessen.

Noe av det Kuhlthau har konkludert med er at hennes modell for en informasjonssøkeprosess kan ligge til grunn for et nytt paradigme i synet på informasjonssøking. Med det mener hun at fokus flyttes fra det bibliografiske

paradigme hvor behandlingen av tekster og dokumenter har vært det sentrale, over på informasjonsbrukeren eller studenten. I senere studier har hun kommet fram til at modellen kan betraktes mer som en metafor enn som eksakt angivelse, og prosessen kan være mer syklisk enn den første modellen hennes viser. Kuhlthau understreker hvor viktig det er å få elever til å forstå informasjonssøkeprosessen som en meningsskapende prosess.

2.9 Informasjonssøking og læring

I Louise Limbergs (1998) doktoravhandling er temaet samspillet mellom informasjonssøking og læring. Hennes studie har aktualitet for min oppgave fordi den undersøker om respondentene har ulike syn når det gjelder informasjonssøking og læring. Hun er også ute etter sammenhenger mellom syn på informasjonssøking og læringsresultat. Til forskjell fra undersøkelsen min er arenaen videregående skole, og respondentene er elevene. I likhet med Kuhlthau mener Limberg at informasjonssøking må studeres fra brukernes perspektiv. Limberg kritiserer den kognitive tilnærmingen som preger mange brukerstudier. Hennes innfallsvinkel til området er fenomenografisk forskning.

Undersøkelsen i doktoravhandlingen rettet seg mot hvordan elevene søkte informasjon til en oppgave, hvilken informasjon de brukte og hva de lærte om emnet. Mens Kuhlthaus (2004) ambisjoner var å finne en generell modell for informasjonssøkeprosessen, var Limberg mer opptatt av variasjoner i hvordan informasjonssøking oppfattes av brukerne. Limberg hevder at det kan defineres flere elevoppfatninger om informasjonssøking, samtidig som det er flere valgmuligheter eller fokuseringsmuligheter når det gjelder innhold i en oppgave. Limberg fant sammenheng mellom hvordan elevene oppfattet emnet for oppgaver, og hvilke holdninger de hadde til informasjonssøking og informasjonsanvendelse. Dessuten fant hun sammenheng mellom variasjoner i

elevenes oppfatninger av informasjonsbruk og variasjoner i læringsresultatene deres. Limbergs forskning tyder på at når informasjonssøking betraktes som å hente riktige faktaopplysninger, fører det til overflatisk læring av emnet. En oppfatning av informasjonssøking som kritisk gransking og analyse gir derimot en holistisk og dypere forståelse av oppgaven. Dette samspillet mellom holdninger til informasjonssøking og forståelse av en oppgave påvirker hva elevene får ut av informasjonssøkingen. Ulike oppfatninger om informasjonssøking kan føre til ulike læringsresultater. Hvordan elevene formulerte søkebegreper eller skaffet informasjon hadde ikke den samme innvirkningen på læringsresultatet.

En konklusjon i Limbergs forskning er at informasjonssøking ikke kan betraktes som et isolert fenomen, men må ses i relasjon til og innenfor rammen av en videre læringsprosess. Med henvisning til fenomenografisk læringsforskning tenker Limberg seg at forskningsresultatene bør ha aktualitet i forhold til opplæringen i informasjonssøking og informasjonsbruk. Ettersom elevenes søkeferdigheter ikke ser ut til å påvirke informasjonsbruken i nevneverdig grad, stiller Limberg spørsmålet om bibliotekopplæring heller bør være mer innrettet mot informasjonsanalyse og informasjonsvurdering enn mot søkeferdigheter. En annen konklusjon på undersøkelsen er at informasjonssøkeprosessen ikke kan ses på som en generell prosess, uavhengig av hvordan innholdet i informasjonen oppfattes av brukeren. I stedet bør det åpnes for at flere informasjonssøkeprosesser er mulige. Limbergs konklusjon avviker dermed fra Kuhlthau (2004), som kom fram til en generell modell for en informasjonssøkeprosess.

3 TEORETISK GRUNNLAG

3.1 Om valg av teori

Et sentralt tema for denne oppgaven er studenters læring ved bruk av bibliotek. I problemstillingene inngår spørsmål som er knyttet til det læringsteoretiske området. Som teoretisk ramme for oppgaven var det derfor nærliggende å velge læringsteori. Ved valg av teori var det dessuten naturlig å vurdere hvorvidt bruk av bibliotek kunne relateres til teorien. Bruk av bibliotek forutsetter aktivitet og engasjement fra studentenes side. Derfor virket det mest aktuelt å sette søkelys på teorier hvor studentaktive læringsformer har en plass. Flere læringsteoretiske perspektiver vektlegger dette. Siden det ikke er en hovedretning eller noen læringsteoretiske tilnærminger som peker seg spesielt ut i forbindelse med bibliotekbruk, har jeg valgt å benytte flere læringsteoretiske innfallsvinkler. Hovedvekten ligger på kognitive og sosiokulturelle læringsteorier, fordi disse etter min vurdering forutsetter mest aktivitet hos den lærende. Innenfor disse retningene har jeg valgt å fokusere på enkelte perspektiver. Ved dette valget har jeg tatt hensyn til om det finnes aspekter innenfor perspektivene som kan knyttes til bibliotekbruk og informasjonskompetanse. Dessuten har jeg vært opptatt av hvorvidt læringsarenaer spiller en rolle innenfor perspektivene.

Tre hovedretninger peker seg ut i pedagogisk litteratur (Dysthe 1999). Det synes vanlig å skille mellom behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Som en tilnærming til de læringsteoretiske perspektivene jeg anvender, gir jeg en oversikt over disse tre teoretiske hovedretningene. Deretter presenteres ulike forskeres innfallsvinkler til læringsteori. Det gis en utdyping av den kognitive retningen og en framstilling av Luhmanns konstruktivistiske teori. I forlengelsen av dette gir jeg en beskrivelse av hvordan Qvortrup har fortolket denne teorien.

Videre presenterer jeg sosial-kognitiv teori utformet av Bandura, og jeg gjør rede for hvordan Bråten med utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv har beskrevet selvregulert læring. Avslutningsvis når det gjelder læringsteori, følger en presentasjon av fenomenografisk læringsforskning innenfor sosiokulturell teori.

Inndelingen i de tre pedagogiske hovedretningene er ikke opplagt, og ikke alle slutter seg til denne kategoriseringen. Det finnes mange ulike perspektiver som ikke uten videre kan plasseres innenfor én av hovedretningene, og det hevdes at det sosiokulturelle og det kognitive perspektivet bør kunne forenes. Imidlertid mener mange at det er nettopp mellom disse to retningene at hovedskillet nå går (Bråten 2001).

3.2 Behavioristisk læringsteori

Behaviorismen var den dominerende retningen innen læringsteori fra tiden rundt første verdenskrig til slutten av 1960-årene (Helstrup 1996). Behaviorismen som læringssyn springer ut av et empiristisk kunnskapssyn med røtter tilbake til John Locke (Dysthe 1999). Den behavioristiske læringsteorien har vært opptatt av stimulering, der belønning og straff ble virkemidler for å styre læringen. I følge behavioristisk teori skjer læring etter ulike former for ytre motivasjon. Årsakene til læring ligger i miljøet, og pedagogen blir administrator av stimulus og belønning (Helstrup 1996). Dette gjelder både for å fremme læringsaktivitet, og for å omsette læring til endring av atferd. En pedagogisk konsekvens av dette er at elevene eller studentene først skal lære grunnleggende fakta. På et senere stadium er de i stand til å reflektere og anvende det de har lært. Innsikt og forståelse er et resultat av læring, ikke årsak til læring. Den behavioristiske læringstradisjonen har ikke den samme posisjonen som den hadde tidligere, men

mye av tankegangen innenfor behaviorismen har fortsatt en plass i skolen (Dysthe 1999).

3.3 Kognitiv læringsteori

I 1970-årene fikk kognitiv teori en sentral plass innen psykologisk hukommelses- og læringsforskning. Kognitiv teori bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn og har tradisjoner tilbake til Descartes og Piaget. Innenfor kognitivismen fokuseres det på menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne begreper og på den måten skaffe seg ny kunnskap (Dysthe 1999). På mange måter kan kognitivismen ses på som et motstykke til behaviorismen (Helstrup 1996). Kognitiv psykologi har vært mer opptatt av hukommelse enn læring. Innenfor kognitivismen har det særlig vært fokusert på hvordan tilegnet informasjon anvendes. Kognitiv psykologi vektlegger begrepsutvikling og problemløsning. Moderne kognitiv psykologi understreker likevel at behavioristiske synspunkter på læring kan være fruktbare i enkelte sammenhenger. For å oppnå perfeksjonering eller mestring av prosesser, kan det være nødvendig med prøving og feiling og ytre stimulering. Når kunnskap er automatisert, kan elevene oppnå forståelse og innsikt. Dette synet peker mot et samspill mellom behavioristisk og kognitiv tilnærming til læring (Helstrup 1996). Ut fra kognitiv teori springer et konstruktivistisk læringssyn. Konstruktivisme er en teori om hvordan læring skjer, samtidig som det er en teori om hva kunnskap er (Imsen 2005). Jean Piaget regnes blant de fremste representantene for konstruktivistisk læringsteori. Piaget ser på læring som en aktiv konstruksjonsprosess, der mennesker tolker og tilpasser verden og konstruerer sin egen virkelighet. Drivkraften for læring er menneskets egen aktivitetstrang og vitebegjær, eller en indre motivasjon. Lærerens oppgave blir å hjelpe eleven til å forstå oppgavesituasjonen og til å strukturere læresituasjonen

best mulig. Innsikt og forståelse kan ikke eksporteres, og læring er følgelig avhengig av elevens innsats (Helstrup 1996). Læring betraktes som progresjon fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller. En pedagogisk konsekvens av dette læringssynet er at det ikke skilles mellom rent faktaproduserende spørsmål og refleksjon (Dysthe 1999). Elevene eller studentene etablerer først en helhetsforståelse. Når de skaffer seg ny kunnskap, knyttes denne til den kunnskapen de allerede har, og de mentale strukturene reorganiseres. Studentene må ha innsikt før det kan foregå læring.

Det finnes flere perspektiver innen konstruktivisme. Den konstruktivistiske retningen hvor Piaget regnes som hovedeksponent, betegnes som kognitiv konstruktivisme. En annen konstruktivistisk retning er sosial konstruktivisme (Imsen 2005). Dette perspektivet støtter seg på teorien til Lev Vygotsky. Mye av tankegangen innenfor sosial konstruktivistisk tradisjon er gyldig også innenfor sosiokulturell tradisjon. Vygotsky brukte ikke begrepet konstruktivisme, og i pedagogisk litteratur knyttes Vygotsky ofte til et sosiokulturelt perspektiv på læring.

En relativt ny retning innen konstruktivismen er operativ konstruktivisme (Rasmussen 1997). Denne teorien er utviklet av Niklas Luhmann. Det gjøres nærmere rede for dette perspektivet i kapitteldel 3.5.

3.4 Sosiokulturell læringsteori

I de senere årene har det vært økt fokusering på sosiokulturelt læringssyn. I en sosiokulturell tradisjon legges det større vekt på læring gjennom deltakelse i sosiale felleskap. Helstrup forklarer med henvisning til Dysthe, sosiokulturell læring som ”*meningsfull samhandling i sosiokulturell kontekst*” (Helstrup 1996:

34). Tanken om at mennesket formes i interaksjon med omgivelsene sine i ulike sosiale kontekster er framtreddende. Det sosiokulturelle læringssynet omtales i litteraturen også som sosiohistorisk og situert perspektiv. I disse betegnelse ligger at kunnskap er avhengig av kulturtradisjonen den er en del av, og den eksisterer alltid i en kontekst. Begrepet situert læringsteori føres ofte tilbake til Lave og Wenger og kan beskrives som ”*legitim perifer deltakelse*” (Lave & Wenger , gjengitt i Bråten 2002: 12). I dette ligger at deltakerne eller de lærende har en legitim, rettmessig tilhørighet til det sosiale fellesskapet. Perifer innebærer at nybegynnere ikke deltar fullt ut, men det skjer en gradvis progresjon etter hvert som fortroligheten med bestemte praksiser øker. Innenfor den sosiokulturelle retningen går røttene tilbake til Vygotsky, George Herbert Mead og John Dewey. Hos alle disse står interaksjon eller samhandling sentralt (Dysthe 1999). Likevel er det ulike lærings- og kunnskapssyn som ligger til grunn for ulike retninger innen sosiokulturell læringsteori. Vygotsky legger vekt på at læring er et sosialt anliggende. Kunnskap skapes ikke individuelt, men ved et kollektivt samspill i et sosialt miljø. Alle bærere av den kollektive kulturen blir medkonstruktører. Det verbale språket er det viktigste hjelpemiddelet i kunnskapskonstruksjonen. Kunnskap konstrueres i en sosial kontekst som et resultat av språklig samspill eller dialog mellom de lærende og de kompetente andre. John Dewey står for et pragmatisk kunnskapssyn og regnes som grunnlegger av aktivitetspedagogikken. Han mener at kunnskap konstrueres gjennom praktisk aktivitet ved samhandling i et kulturelt fellesskap.

3.5 Viten og læringsformer

Som et av perspektivene ved drøfting av funn i undersøkelsen vil jeg benytte den danske professor Lars Qvortrups arbeider. En grunn til dette er at Qvortrup (2001) betrakter aktivitet fra den lærende som en forutsetning for læring. Slik

problemstillingene mine er formulert, synes teori som vektlegger studentaktivitet å være mest anvendbar som analyseredskap. Videre er kompetanse et begrep som brukes av Qvortrup, og kompetanse er sentralt innenfor problemområdet mitt. Qvortrup har skrevet om læring ut fra den tyske sosiologen Niklas Luhmanns teori. Fordi Qvortrups arbeider står i en tradisjon som viderefører Luhmann, vil jeg gi en beskrivelse av Luhmanns teori før jeg gjør rede for Qvortrups perspektiv. Grunnlaget for Luhmanns teori er kognitivismen. Luhmann bruker betegnelsen operativ konstruktivismen om sitt læringsteoretiske utgangspunkt (Rasmussen 1997). Han utviklet en generell systemteori (Luhmann 2000), og ut fra den springer hans erkjennelses- og læringsteori. I Luhmanns systemteori er forskjellen mellom system og omverden grunnleggende. Systemer innebærer ”... en bestemt form for sontring – nemlig en sontring mellom system og omverden” (Luhmann 1997: 65). Systemet er ikke viktigere enn omverdenen, og de skal ikke forstås som motsetninger, men som komplementære forhold (Luhmann 2000). Systemteorien kan anvendes på ulike områder i samfunnet. Luhmann skiller mellom flere typer og nivåer av systemer. Sosiale og psykiske systemer er sideordnede. Grunnlaget for sosiale systemer er kommunikasjon (Luhmann 1997; Luhmann 2000). En skoleklasse kan være et eksempel på et sosialt system, bestående av kommunikasjon og ikke av elever. Psykiske systemer er basert på bevissthet. Personer oppfattes som psykiske systemer.

Luhmann utarbeidet en lærings- og erkjennelsesteori som en del av systemteorien. I følge Luhmanns teori kan læring forstås som en prosess hvor den lærende selv aktivt må konstruere sin viten, for å forstå, forutsi og mestre sin egen omverden (Rasmussen 1997). Denne oppfatningen ligger nær Piagets læringssyn. Keiding gir følgende oversettelse av en definisjon som Luhmann har gitt av begrepet læring: ”Læring er forandring i strukturelle spesifikasjoner, hvormed systemet håndhæver dets autopoiesis” (Luhmann, oversatt og gjengitt

av Keiding 2003: 158). Begrepet autopoiesis er sentralt hos Luhmann og innebærer at et system er selvregulerende. Læringsprosessen forklares som en aktiv tolkningsprosess (Rasmussen 1997). For å forstå omverdenen sin, må det autopoietiske systemet, for eksempel studenten, forsøke å redusere omverdenens kompleksitet gjennom å øke sin egen kompleksitet (Luhmann 2000). Forskjellen mellom kompleksiteten i systemet og kompleksiteten i omverdenen tvinger systemet til å gjøre et valg. Hver gang et system foretar et valg for å forstå omverdenen sin, reproducerer systemet seg selv, og det oppstår en mer kompleks forståelse internt i systemet.

Med utgangspunkt i Luhmanns operative konstruktivisme kan en undervisningssituasjon betraktes som en kommunikasjonsprosess mellom lærer og studenter. Et sosialt system består av kommunikasjon. Et antall personer som kommuniserer om et tema, for eksempel en studentgruppe, kan være et sosialt system. Et psykisk system består av bevissthet, og dette systemet kan være en lærer eller en student. En undervisningssituasjon omfatter et sosialt system som kan kommunisere, og noen psykiske systemer som kan føle og reflektere. Informasjonen som formidles innen de psykiske systemene, er tanker og følelser omkring innholdet i kommunikasjonen. En kommunikasjon som innebærer overføring av informasjon fra en person til en annen, kan etter Luhmanns systemteori ikke forekomme, fordi både sosiale og psykiske systemer kun refererer til seg selv. Overføring av informasjon fra en person til en annen ville kreve tankeoverføring mellom individene, hvilket er umulig (Rasmussen 1997). Studenter og lærere har ikke tilgang til hverandres tanker og oppfatning om virkeligheten og kan ikke overføre den til hverandre. Alle systemer, for eksempel studenter, må skape og til stadighet gjenskape sin egen virkelighetsforståelse.

Systemer og kompleksitet er sentrale begreper også hos Qvortrup, som bygger på Luhmanns teorier. For Qvortrup (2001) er det et utgangspunkt at samfunnet kan beskrives som hyperkomplekst, og hovedutfordringen for det hyperkomplekse samfunnet er kompleksitetshåndtering. Qvortrup forklarer hva han mener med et komplekst og et hyperkomplekst samfunn: *”At et samfund er komplekst betyder, at det indeholder flere muligheder, end man som iagttager umiddelbart kan tilkoble sig. Men at et det er hyperkomplekst betegner, at det herudover forholder sig til vilkårligheden i sine egne beskrivelser af omverdenen”* (Qvortrup 2001: 88). Videre hevder han at hvis samfunnet kan beskrives som hyperkomplekst, bør det kunne forandres ved hjelp av læring. I forståelsen av det hyperkomplekse samfunnet er begrepene ”viden” og læring svært sentrale. Ettersom ordet viten kan brukes på norsk, har jeg funnet det mest dekkende å oversette ”viden” til viten. Kunnskap er et vanligere ord enn viten på norsk, mens ordet ”viden” er utbredt i dansk språkbruk. Selv om jeg velger å bruke ordet viten, som jeg mener er den mest korrekte oversettelsen, oppfatter jeg at det danske ordet ”viden” har en betydning nokså nær hva som menes med kunnskap på norsk.

I følge Qvortrup håndteres kompleksitet ved hjelp av viten, og viten skapes ved hjelp av læring. Qvortrup kritiserer nyere litteratur for å innsnevre vitensbegrepet til kompetanse, og tar til orde for et langt videre innhold i vitensbegrepet. Videre hevder han at læringsbegrepet er blitt sterkt utvidet i nyere litteratur. Læring er blitt plassert som et alternativ til og har til dels fortrenget begrepet undervisning. Med læring mener Qvortrup *”...den proces i hvilken et system, psykisk eller socialt, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker selv ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer annerledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde”* (Qvortrup 2001: 92-93). Qvortrup argumenterer for at undervisningsbegrepet må

oppvurderes. Han oppfatter undervisning som ”... *den målrettede og spesialiserte kommunikation eller tilrettelæggelse af kommunikation, hvis mål er at stimulere læring*” (Qvortrup 2001: 92). Qvortrups påstand er at læring og undervisning ikke står i motsetning til hverandre, men er to sider av det samlede prosjektet utdanning.

Qvortrup peker på noen kjernebegreper innenfor pedagogikken som han mener bør oppfattes som systematiske begreper framfor verdibegreper (2001). Dette gjelde begrepene kvalifikasjoner, kompetanse, kreativitet og kultur. Som verdibegreper benyttes de ofte som uklare slagord for å tjene ideologiske formål, i følge Qvortrup. Som systematiske begreper kan de settes inn i et skjema, og relasjonene mellom de fire begrepene og til andre begreper kan identifiseres. Han mener begrepene kan benyttes for å beskrive utdanningssystemets grunnnytelser. I følge Qvortrup er begrepene grunnleggende underkategorier av det overordnede begrepet viten. Han mener at som systematiske begreper kan de rangordnes og relateres innbyrdes. Dette lar seg ikke gjøre hvis de framstår som verdibegreper.

Qvortrup har utviklet en skjematisk framstilling hvor vitens- og læringskategorier knyttes sammen og settes i relasjon til undervisningsformer. Denne framstillingen bygger på arbeidene til George Spencer Brown og Gregory Bateson. Inndelingen omfatter fire kategorier innenfor hvert av begrepene viten, læring og undervisning. Vitenskategoriene betegnes som viten av første, andre, tredje og fjerde orden. Første ordens viten omfatter kvalifikasjoner. I følge Qvortrup består kvalifikasjoner i faktisk viten. Viten av andre orden er kompetanse. I kapittdel 1.3 ble Qvortrups definisjon av kompetanse presentert: ”...*evnen til ud fra en refleksion over produktionsmål selv at tilegne sig relevante kvalifikationer*” (Qvortrup 2001: 108). På tredje ordens nivå innebærer viten kreativitet. Qvortrup forklarer kreativitet, systematisk definert, som ”*viden*

om forudsædningen for kompetanse” (Qvortrup 2001: 115) eller som metarefleksivitet. Fjerde ordens viten er kultur. Qvortrup knytter begrepet kultur til en sammenheng mellom fortid og framtid. Han betegner kultur som en optikk som kan brukes til å se forutsetningene for kreativitet og til å redusere kompleksitet . Qvortrups syn er at de enklere vitensformene er forutsetninger for de høyere. Kultur forutsetter kreativitet, som forutsetter kompetanse, som forutsetter kvalifikasjoner. Pedagogiske konsekvenser av dette er at høyere læringsformer bør innføres senere enn de lavere innenfor skolesystemet.

Fire læringskategorier svarer til de fire vitenskategoriene. Med henvisning til Spencer Brown inndeler Qvortrup læring i første, andre og tredje orden, samt ytterligere et nivå. Læring av første orden er en prosess som settes i gang på bakgrunn av en eksisterende forskjell, og som medfører at det oppstår en ny forskjell. Dette kan knyttes til Luhmann som hevder at et system tilegner seg omverden ved å redusere og dermed endre forskjellen i kompleksitet mellom systemet og omverdenen. Det er i tråd med hva som kalles kumulativ læring innenfor psykologisk orientert læringsteori (Qvortrup 2001). Hvis det lærte innføres i et allerede etablert nettverk av skjemaer hos den lærende, foregår læring av andre orden. Den lærende iakttar forutsetningene for sin egen læring og føyer nye kategorier av viten inn i sine egne eksisterende skjemaer. Dette tilsvarer assimilativ læring i psykologisk læringsteori, i følge Qvortrup. Med tredje ordens læring mener Qvortrup læring som forholder seg til et sett av etablerte forutsetninger hos den som lærer. Resultatet av denne læringen er omlæring, eller evne til å endre tidligere antakelser. Innenfor psykologisk læringsteori brukes betegnelsen akkomodasjon. Begrepene kumulativ læring, assimilativ læring og akkomodativ læring, som Qvortrup henviser til, er hentet fra Piagets teorier og fra Nissen (1970). Qvortrup opererer med et fjerde nivå som ikke er en del av et læringsystem, men som er en forutsetning for et

læringssystem. Dette nivået er et sosialt system med en omverden, for eksempel et utdanningssystem.

Ut fra systematiseringen av vitens- og læringsformer peker Qvortrup (2001) videre på hvordan undervisningsformer kan relateres til lærings- og vitenskategoriene. Fra sitt teoretiske ståsted utelukker Qvortrup læring ved overføring av viten og mener, i likhet med Luhmann, at enhver læring er et resultat av den lærendes egen aktivitet. Qvortrup velger derfor å betegne første ordens undervisning som direkte læringsstimulering, istedenfor læringsoverføring. Dette innebærer tradisjonell klasseundervisning og formidling ved hjelp av ulike medier. Resultatet av undervisningen er kvalifikasjoner eller faktisk viten. Om undervisning på andre ordens nivå bruker Qvortrup uttrykket *appropriasjon*. Dette omfatter undervisning hvor hovedmålet er å stimulere læringssystemet til selv å tilegne seg relevant viten. Qvortrup nevner prosjektarbeid som eksempel på *appropriasjon*, enten individuelt eller i gruppe. En beslektet undervisningsform hvor hensikten er kunnskapstilegnelse gjennom aktivitet, men hvor problemløsning og selve læringsprosessen står mer sentralt, er PBL. Innenfor PBL legges det vekt på å utvikle læringskompetanse (Pettersen 1997). Det kan virke rimelig å betrakte også PBL som et eksempel på en undervisningsform innenfor kategorien *appropriasjon*. Qvortrup hevder at resultatene av *appropriasjonsorientert* undervisning er både kompetanse og kvalifikasjoner.

Qvortrup utelukker ikke at direkte læringsstimulering kan føre til både kompetanse og kvalifikasjoner. Påstanden hans er at den dominerende effekten av direkte læringsstimulering er utvikling av kvalifikasjoner. Tilsvarende vil prosjektarbeid kunne føre til kvalifikasjoner, men som en avledet effekt uten systematikk. Kompetanse vil være den dominerende effekten av prosjektarbeid og andre *appropriasjonsorienterte* læringsformer. Den faktuelle viten som den

lærende tilegner seg ved appropriasjon som undervisningsform, vil i følge Qvortrup oftest være mindre systematisk og mindre omfattende enn den faktuelle viten som tilegnes ved direkte læringsstimulering.

Produksjon er det begrepet Qvortrup bruker om undervisning på tredje nivå. Hovedmålet for denne undervisningen er å stimulere en tvers gjennom selvstendig arbeidsform. Studentene skal utvikle evne til å utføre et originalt arbeid, individ- eller gruppebasert. De skal utvikle både kompetanse og i tillegg evne til å iakttå og reflektere over forutsetninger for kompetanse. Resultatet av undervisningen er kreativitet, i følge Qvortrup. Han understreker at kreativitet forutsetter høy grad av faktisk viten. Videre mener Qvortrup at forutsetningen for de tre første kunnskapskategoriene kvalifikasjoner, kompetanse og kreativitet, er et vitensmiljø eller en læringskultur. På nivået for den fjerde vitenskategorien, kultur, nevner Qvortrup sosial evolusjon som en stimulerings- eller undervisningsform. Ved ”*mange kommunikationers kontinuerlige samvirke*” (Qvortrup 2001: 109) oppnås resultatet kultur. Hos det enkelte individ er resultatet på dette nivået allmenndannelse. Qvortrup hevder videre at forutsetningen for læreprosesser på de tre første nivåene også er at det finnes en kultur i form av en ramme for læringsprosessene. Innenfor rammen reduseres kompleksitet til hva som er mulig og umulig, ut fra for eksempel historie og tradisjon, og ut fra regler og rammestyring.

I kapittel 6 hvor jeg drøfter resultater av undersøkelsen, rettes oppmerksomheten særlig mot de to første nivåene i Qvortrups vitensskjema, men jeg har valgt å presentere alle nivåer for å gi et helhetlig bilde av den skjematikken han har utarbeidet. Innenfor høgskolene har det tradisjonelt vært fokusert på at studentene skal oppnå faktisk viten og evne til refleksjon. Kreativitet er et begrep som har fått større plass i læreplaner i de senere år. I ”Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1997) er et kapittel

viet *"Det kreative menneske"*. Slik Qvortrup eksemplifiserer betydningen og anvendelsen av begrepet kreativitet på universitets- og høgskolenivå, synes det å være særlig relevant innenfor kunstutdanning og forskerutdanning. Imidlertid åpner Qvortrup for en bredere aktualitet for denne vitenskategorien når han hevder at i det hyperkomplekse samfunnet må oppgaver løses refleksivt, og *"... den basale viden er viden om viden, dvs. viden om hvordan viden tilvejebringes i en given situation."* (Qvortrup 2001: 152). Dette innebærer vektlegging av viten av andre og tredje orden, kompetanse og kreativitet, som begge riktignok forutsetter faktisk viten.

3.6 Selvregulert læring

Som et analyseredskap vil jeg også bruke teori om selvregulert læring. Dette valget skyldes for det første at innenfor dette perspektivet framheves studenters egne handlinger og egen aktivitet i læringsprosessen, slik det legges opp til i problemstillingene mine. I tillegg forekommer også innenfor denne teorien kompetansebegrepet, som inngår i problemstillingene for oppgaven.

Det viktigste grunnlaget for perspektivet selvregulert læring er sosial-kognitiv teori (Bråten 2002). Denne teorien er først og fremst utviklet gjennom amerikaneren Albert Banduras arbeider. Bandura er blant dem som har forsøkt å forene det kognitive og det sosiale perspektivet på læring (Bråten 2002). Sosial-kognitiv teori legger vekt på menneskets muligheter for å lære, handle og tilpasse seg skiftende omgivelser (Bandura 1986). Menneskelig aktivitet oppfattes som en interaksjon mellom atferd, kognitive og andre personlige faktorer, samt hendelser i omgivelsene. De personlige faktorene er av en slik betydning at menneskene kan ha stor innflytelse på egen tilværelse. Avgjørende for individenes muligheter til å nå bestemte mål gjennom handlinger, er tro på

mestring av aktivitetene. Hvilke forventninger personer har om mestring av oppgaver, har innvirkning på hvilke oppgaver de velger, samt hvilken arbeidsmengde, effektivitet og utholdenhet de har i forhold til oppgavene (Bråten 2002). Bandura presenterer flere læringsformer, som læring ved observasjon og imitasjon, aktiv læring og selvregulert læring. Han hevder at læringsprosessen foregår på prinsipielt samme måte uansett hvilken læringsform det gjelder (Bandura 1986). Sentrale komponenter i læringsprosessen er oppmerksomhet, hukommelse, reproduksjon og motivasjon.

Selvregulert læring kan forklares med følgende definisjon, som er gjengitt av flere, blant annet av Bråten (2002: 166) og Solhaug (2003: 173): *"...it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their, cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement"* (Pintrich 2000: 453).

Selvregulert læring har i tråd med sosial-kognitiv teori både kognitive og sosiale komponenter. I denne redegjørelsen legges hovedvekten på de kognitive sidene, fordi jeg oppfatter disse aspektene som best egnet til å belyse problemstillingene og resultatene i undersøkelsen min. Studenters kunnskapsbase betraktes som en viktig faktor for evnen de har til å utvikle forståelse og øke kompetansen sin. Vektleggingen av kunnskapsbasen kan hevdes å være et faktaorientert aspekt ved selvregulert læring. Samtidig framheves både forståelse og kompetanse. Forenklet kan selvregulert læring hevdes å foregå i tre faser i denne rekkefølgen: aktivering av kunnskaper, bruk av strategier, refleksjon.

Motivasjon er et av de viktige kognitive aspektene ved selvregulert læring (Bråten 2001). De motivasjonelle komponentene omfatter tro på mestring av oppgaver, handlingskompetanse og orientering mot læringsmål. En annen sentral komponent er kognitive strategier. Strategier kan defineres som *”målrettede aktiviteter (tanker og handlinger) som personen velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning”* (Bråten 2002: 169). De kan knyttes til studenters kunnskapsbase eller forkunnskaper. Hvilke forkunnskaper en student har innen et fagområde, kan ha betydning for hvilken type kognitive strategier som iverksettes. En form for strategier er enkle eller overflatiske strategier som benyttes for å tilegne seg eller huske informasjon. En annen type strategier er mer avanserte eller dype strategier for å organisere og bearbeide informasjon. Betegnelsene overflatestrategier og dybdestrategier brukes også av Ramsden (1999), som blir nærmere omtalt i kapitteldel 3.7. De kognitive strategiene tas i bruk når studenter erfarer et misforhold mellom den forståelsen eller kunnskapen de har, og det de ønsker å oppnå (Bråten 2002). Strategiene skal bidra til å redusere misforholdet og dermed oppnå et læringsmål. Den typen strategier studentene kan ta i bruk for å kontrollere og overvåke sin egen forståelse av faglitteraturen, betegnes av Bråten som leseforståelsesstrategier. Studievaner, bruke av strategier og leseforståelse står sentralt innen selvregulert læring.

Til den lærendes kunnskapsbase hører metakognitiv kunnskap, som innebærer kunnskap om egne kognitive forhold (Bråten 2002). Den metakognitive kunnskapen omfatter kunnskap om en selv som en lærende og tenkende person, kunnskap om at ulike kognitive oppgaver krever forskjellige løsninger, samt kunnskap om strategier. Til metakognitiv kunnskap om strategier regnes kunnskap om framgangsmåter som kan tas i bruk ved læring og oppgaveløsning. I tillegg medregnes kunnskap om hva som kjennetegner strategier, samt kunnskap om hvordan, når og hvorfor de skal brukes. Dette kan ha likhetstrekk

med oppfatningen av informasjonskompetanse som en metakompetanse (Lloyd 2003).

Forskere innen feltet selvregulert læring har lagt vekt på å se motivasjonelle og strategiske faktorer i sammenheng (Bråten 2002). Strategier anvendes for å oppnå kompetanse. Hvilke kognitive strategier som iverksettes, har sammenheng med tro på læring og mestring, dvs. med motivasjonelle faktorer. Kuhlthau (2004) har, som beskrevet i kapitteldel 2.8, påvist at en informasjonssøkeprosess har likhetstrekk med en generell læreprosess etter kognitiv teori. Ut fra den forutsetningen at det er likhetstrekk, må søkestrategier, som ofte inngår i en informasjonssøkeprosess, kunne sammenlignes med strategiene som anvendes i en generell læreprosess. Dessuten kan det antas at motivasjonelle faktorer, tro på læring og mestring, også har betydning i informasjonssøkeprosessen, slik det har i en kognitiv læreprosess.

Det sosiale aspektet ved selvregulert læring innebærer at selvregulerende prosesser alltid er under påvirkning av sosiale prosesser. Når studieaktiviteter er innfelt i en sosial og kulturell kontekst, vil det føre til økt motivasjon på grunn av interesse for oppgaven og orientering mot læringsmål (Bråten 2002). I tillegg kan refleksjon og positive reaksjoner på et læringsforsøk føre til økt motivasjon. En pedagogisk konsekvens av teorien om selvregulert læring er fokusering på studenters studievaner og leseforståelse. Dette kan i følge Bråten innebære å formidle til studentene strategier som de kan bruke for effektivt å overvåke og styre sin egen forståelse av faglitteraturen. I tilknytning til dette er det mulig å plassere informasjonskompetanse, som i følge min forklaring handler om å tilegne seg informasjon mest mulig effektivt.

3.7 Overflatelæring og dybdelæring

Når jeg belyser og drøfter problemstillingene og resultatene mine i kapittel 6, ser jeg dem også i sammenheng med fenomenografisk læringsforskning. Grunnen til at fenomenografisk læringsforskning er valgt som en innfallsvinkel, er at forskerne innenfor denne tradisjonen er opptatt av studentenes egen tilnærming til læringsprosessen. Fenomenografisk læringsforskning benevnes på engelsk som "*students' approach to learning*" (Kember 2000: 33). Fordi fokus settes på studentenes aktivitet, kan dette perspektivet være egnet som et redskap ved drøfting av problemstillinger og resultater. Flere forskere har levert betydelige bidrag innen området fenomenografisk læringsforskning, deriblant Ramsden, Säljö, Marton og Booth. Fokus settes på arbeidene til Roger Säljö og Paul Ramsden, etter at jeg har gitt en mer generell presentasjon av teorifeltet. For Säljö står blant annet læringskvalitet og læringskontekst i fokus, og i forbindelse med dette kan det være naturlig å vurdere biblioteket som læringsarena. Læringskvalitet er sentralt også hos Ramsden, som i tilknytning til dette fokuserer på læringsstrategier. Innen fenomenografisk læringsforskning forsøkes det å komme fram til hva læring er gjennom studenters beskrivelser av hvordan de oppfatter læring og læringsmiljø (Marton & Säljö 1989; Marton & Booth 1997; Ramsden 2003). Forskerne har utviklet modeller til forståelse av hva studenter tenker om læring og studier, og til forståelse av studentenes framgangsmåter ved læring. Studenter er riktignok ikke respondenter i undersøkelsen min, men læringen deres er likevel sentral i problemstillingene mine. Framgangsmåtene omfatter modeller både på individ- og gruppenivå. De omfatter læringstilnærming og læringsstrategier, som også er sentralt innenfor selvregulert læring, jfr. avsnitt 3.6.

Forskere innen feltet fenomenografisk læringsforskning, blant andre Marton og Säljö (1989), har påvist to kvalitativt forskjellige hovedkategorier for tilnærming

til læring. I den ene hovedkategorien ligger tyngdepunktet på å samle inn fakta og informasjon for å huske dette til en senere anledning. Marton og Säljö betegner denne hovedkategorien som overflatelæring. I den andre hovedkategorien ligger interessen i å finne mening og sammenheng i teksten som helhet. Dette betegnes av Marton og Säljö som dybdelæring. Marton og Booth (1997) presenterer, med henvisning til andre forskere, seks forskjellige oppfatninger blant studenter om hva læring er. Tre av kategoriene handler om å tilegne seg faktakunnskaper, lære dem utenat og siden gjengi de lagrede kunnskapene i studiesituasjoner og andre sammenhenger. Marton og Booth anser at alle disse tre oppfatningene av læring dreier seg om å kumulere og reproducere, og at de representerer overflateinnrettede tilnærminger til læring. Ettersom kategoriene innebærer kumulering av kunnskap, kan det være rimelig å trekke linjer til Qvortrups kategori for kumulering av viten, jfr. kapittdel 3.5. De øvrige tre kategoriene omfatter læring enten som forståelse, som å se noe på en ny måte eller som å forandre seg som menneske. Disse tre kategoriene medfører at den lærende i første rekke søker etter mening og endring av forståelse, og de innebærer dybdeinnrettede innstillinger til læring. Oppfatningene synes å ha fellestrekk med Qvortrups beskrivelse av vitenskategoriene kompetanse og kreativitet, som innebærer refleksjon og metarefleksjon. De seks kategoriene kan betraktes som hierarkiske fordi oppfatninger av læring på et av de siste nivåene inkluderer oppfatninger av læring på lavere nivå. Tilsvarende gjelder, som nevnt i avsnitt 3.5, for Qvortrups fire vitens- og læringsformer.

Roger Säljö er representant for et sosiokulturelt læringssyn. Han hevder at *”...lärande i stor utsträckning är både en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också att kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevanta i ett visst samamhang och inom ramen för ett verksamhetssystem”* (Säljö 2000: 141).

Säljös læringsperspektiv bygger på en kulturhistorisk tradisjon (Säljö 2005). Han mener at læring helst skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser. I følge Säljö er et utgangspunkt for et sosiokulturelt perspektiv på læring en interesse for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Samspillet mellom individ og kollektiv står i fokus. Säljö retter søkelyset både på hva som skal læres og måten det læres på. Han hevder at dette er avhengig av hvilke kulturelle forhold de lærende lever under. Å lære tekststykker utenat er ikke nødvendig for studenter som har en bok å slå opp i. Säljö framhever boka som en ”... *kraftfull resurs för att lagra information över tid och den har en mängd andra fördelar i jämförelse med vårt ganska skröpeliga minne*” (Säljö 2000: 15). I følge Säljö handler moderne utdanning i stor grad om å kople en tekst til en fysisk og sosial kontekst. Säljö opererer med begrepet forståelse. I tillegg til å lese tekster er det viktig å kunne tolke og forstå tekster. Han hevder at forståelse vanligvis er partiell. Studenter kan forstå en framstilling eller en arbeidsprosess før de selv kan utføre den. For å forstå kreves uansett mye kunnskap, hevder Säljö. Forståelse forutsetter at leseren eller studenten har med seg kjennskap til kulturelle fenomener og kommunikative prosesser. Læring og utvikling dreier seg om hvordan mennesker klarer å beherske medierende redskaper og å bruke disse i sosiokulturelle praksiser.

Säljö (2000) bruker ikke ordet informasjonskompetanse, men han fokuserer på ferdigheter som er nødvendige i informasjonssamfunnet. Utviklingen framover vil i følge Säljö stille høyere krav til oversikt, strukturering og begrepsmessig kunnskap, og til veiledning fra personer med erfaring fra spesifikke virksomheter. Ferdigheter som å kunne sammenfatte, trekke ut og kritisk evaluere vil bli stadig viktigere i informasjonssamfunnet. Studenter vil være tvunget til å innrette seg mot det viktigste og forsøke å få tak i essensen i de budskapene som blir formidlet. Kravene til evne til å analysere og til å klargjøre relasjonen mellom det som blir antatt, og det som blir påstått, er viktig, og å

utvikle evne til dette blir enda viktigere når informasjonsflyten økes og kvaliteten endres. Slik jeg tolker Säljö, handler dette om det jeg har definert som informasjonskompetanse.

Blant komponentene i Ramsdens teori er strategier, slik det også er innen selvregulert læring. I følge Ramsden innebærer læringsstrategi ”*a qualitative aspect of learning*” (Ramsden 2003: 41). Det dreier seg mer om hva og hvordan studenten lærer enn hvor mye som læres. En læringsstrategi kan beskrives som en relasjon mellom studenten og studentens læringsaktivitet. I likhet med andre forskere innen fenomenografisk læringsforskning er Ramsden opptatt av overflatestrategier og dybdestrategier, og han mener at disse utgjør kvalitative forskjeller ved læring: ”*Surface is, at best, about quantity without quality; deep is about quality and quantity*” (Ramsden 2003: 45). I følge Ramsden handler ikke læringsstrategier om på den ene siden kun å lære fakta eller på den andre siden kun å forstå begreper. Det handler i stedet enten om kun å lære fakta, eller om å lære fakta i relasjon til forståelse. Det er nærliggende å trekke paralleller til Qvortrup (2001), som hevder at refleksjonskompetanse forutsetter faktakunnskap, selv om de to teoretikerne hører til ulike læringstradisjoner. Innenfor et kvantitativt orientert læringssyn påpekes betydningen av kunnskapsmengden, og dette læringssynet vil ofte være opptatt av reproduksjon (Ramsden 2003). Et kvalitativt orientert læringssyn er derimot opptatt av rekonstruksjon og endring av forståelse. Ramsden ser kvalitet i læringen i sammenheng med læringsresultater, og Haraldseid hevder at det Ramsden betegner som ”*læringsresultat på høyt nivå*” (Ramsden, oversatt og gjengitt av Haraldseid 2004: 19), er det samme som kompetanse. Ramsden selv bruker uttrykket ”*high-quality outcomes*” (Ramsden 2003: 55). Bruk av bibliotek kan etter mitt syn være et eksempel på en del av en dybdestrategi, som i følge Ramsden kan føre til et læringsresultat av høy kvalitet.

4 METODE FOR UNDERSØKELSEN

4.1 Bakgrunn for problemstilling

Problemområdet er valgt fordi dette er et felt jeg har arbeidet med i en del år. Bakgrunnen min er opprinnelig bibliotekfaglig, og dessuten har jeg i flere år vært ansatt innenfor høgskolesektoren, ved to høyskoler. Ved disse høyskolebibliotekene har jeg blant annet arbeidet med bibliotekopplæring for studenter og ansatte. I de senere årene er faget pedagogikk kommet sterkere inn i høyskolebibliotekene, og mange bibliotekarer er engasjert i den pedagogiske siden ved bibliotekvirksomheten. Gjennom mitt eget arbeid og pedagogikkstudiet har jeg blitt interessert i forbindelsene mellom de to områdene pedagogikk og bibliotekfag. Det synes ganske klart at den pedagogiske vitenskapen har mye å tilføre bibliotekfaget, og at mange bibliotekarer i betydelig grad er opptatt av pedagogikk. Dokumentasjon for dette er mange oppgaver ved bibliotekstudiene ved Høgskolen i Oslo og rapporter i RBTs (Riksbibliotek tjenesten) og ABM-utviklings (Statens senter for arkiv, bibliotek og museum) skriftserie med pedagogiske emner som tema. Ut fra søk i databaser med vitenskapelig og annen faglitteratur synes det like klart at få pedagoger i samme grad er opptatt av bibliotekfag, og at det ikke er like opplagt hva bibliotek- og informasjonsvitenskapen har å tilføre pedagogikken. Dette er saker jeg har vært opptatt av, og problemstillingene mine er et forsøk på å belyse en bit av dette flerfaglige området.

I dette kapitlet vil jeg beskrive opplegget og gjennomføringen av undersøkelsen samt vurdere om funnene er troverdige og om de kan generaliseres.

4.2 Undersøkelsesopplegg

Ved valg av metode for studien foretok jeg en avveining mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ metode gir mulighet for å ha mange undersøkelsesenheter, og data samles inn på en måte som kan åpne for generalisering. Svarene vil imidlertid være preget av hvilke spørsmål og svaralternativ som gis. Det er vanskelig å unngå usikkerhet om hvor relevante dataene som samles inn, er for problemstillingen (Holme og Solvang 1996). Dataene blir kategorisert, med fare for at mange forhold og nyanser ikke kommer fram, men samtidig kan de ha en form som gjør dem egnet for analyseteknikker.

Ved kvalitative metoder er det større muligheter for å få en forståelse for den enkelte undersøkelsesenheter. Undersøkelsen er gjerne preget av nærhet mellom forsker og undersøkelsesenheter, og ut fra et behov for å ha oversikt over dataene må undersøkelsen ofte omfatte få enheter. Nærhet til informasjonskilden gir muligheter for tolkninger av resultatene (Holme og Solvang 1996). Dataene kan imidlertid være så lite enhetlige at de gir små muligheter for tolkninger som er entydige.

Innenfor det problemområdet jeg fokuserer på, kunne det være av betydning å få forståelse for den enkelte undersøkelsespersons oppfatninger.

Problemstillingene innebærer imidlertid et ønske om å finne ut noe om sammenhenger og å kunne generalisere til populasjonen som utvalget hentes fra. For å imøtekomme disse ønskene ville jeg inkludere et så stort antall respondenter at det var rimelig å velge en kvantitativ metode for datainnsamling og analyse.

Innen metodelitteraturen skilles det mellom eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. Til ikke-eksperimentelle design regnes kartleggingsstudier, som er undersøkelser hvor det ikke tas sikte på å påvirke en situasjon. Undersøkelsen min kan betegnes som en kartleggingsstudie. I det følgende gjøres det rede for valg av innsamlingsmetode, og det presenteres momenter som jeg vurderte før jeg avgjorde hvordan datainnsamlingen skulle foregå. Av flere grunner kom jeg fram til at jeg ønsket å bruke strukturert spørreskjema med faste svaralternativ for innsamling av data. Utgangspunktet mitt var at jeg ønsket en undersøkelse med mange respondenter ved mer enn én høgskole. Av praktiske grunner var det vanskelig for meg å gjennomføre intervju med så mange respondenter som jeg ønsket å inkludere i undersøkelsen. Det store antallet respondenter var dermed et argument for å benytte spørreskjema. En annen grunn til at jeg valgte spørreskjema istedenfor intervju var geografisk avstand til respondentene. Telefonintervju kan være et alternativ ved geografisk avstand, men jeg anså det for å være vanskelig praktisk gjennomførbart.

For øvrig betraktet jeg det som en fordel at jeg kunne la respondentene besvare spørreskjemaet anonymt, fordi det kunne øke sannsynligheten for å få inn svar. Dessuten mente jeg at anonymt spørreskjema kunne styrke mulighetene for at respondentene gir troverdige svar. Anonymitet gjør purring vanskelig, men jeg vektla hensynet til anonymitet sterkere enn muligheten for å sende puringer. For øvrig gir ikke anonymitet mulighet for å følge opp med intervju av noen respondenter, men intensjonen min var uansett å begrense meg til én metode for datainnsamling. Ved bruk av spørreskjema er det vanlig at skjemaet inneholder oppgitte svaralternativ. Dette bidrar til å sikre samme grad av presisjon i svarene, hvilket er en fordel når svarene skal bearbeides (Kleven 2002). Ulemper ved spørreskjema kan være at respondentene forholder seg lettere til spørsmålene enn ved et intervju og svarer mindre gjennomtenkt. Det kan

dessuten være større sannsynlighet for at de velger ikke å svare, slik at svarprosenten blir lavere. Ved intervju kan den personlige kontakten mellom forsker og respondent innebære at misforståelser kan oppklares. Likevel er det en fare for at enkelte respondenter ikke vil svare oppriktig på følsomme spørsmål i et intervju, blant annet fordi anonymitet ikke kan ivaretas på samme måte som i spørreskjema.

Mange av utfordringene ved bruk av strukturert spørreskjema ligger i forarbeidet. Kategorisering av svarene må utføres ved utforming av svaralternativer. Problemstillingene mine krevde flere spørsmål hvor svaralternativene ikke var opplagte, men ble valgt og utformet ut fra fagkunnskap og overveielser.

4.3 Utvalg

Ut fra problemstillingene mine vil populasjonen for undersøkelsen min være lærere og bibliotekarer ved høgskoler i Norge. Jeg var opptatt av at utvalget for undersøkelsen skulle være av en slik størrelse at jeg forhåpentligvis kunne få inn et tilstrekkelig antall svar til å kunne trekke noen generelle slutninger. Før jeg fastsatte hvor mange spørreskjemaer jeg ville sende ut, vurderte jeg hva slags utvalg jeg ønsket. Jeg var mer opptatt av å sammenligne studieretninger enn høgskoler, slik at respondentenes fagtilhørighet var viktigere enn geografisk tilhørighet. Det var praktisk om respondentene befant seg ved et lite antall høgskoler, fordi dette ville lette arbeidet med utsending av spørreskjemaer. Når jeg tok hensyn til disse forholdene, fant jeg at jeg ville la undersøkelsen omfatte to ulike studieretninger samt biblioteket. Dermed ville sammenligning være mulig, samtidig som arbeidet ville være overkommelig. For å få svar fra et tilstrekkelig stort antall respondenter, og for å ha et håp om å kunne generalisere

til høgskoler i alminnelighet, fant jeg det nødvendig og rimelig å ha tre høgskoler i utvalget.

Utvalget er foretatt skjønnsmessig. Fordi det ville være nyttig å ha forkunnskaper om problemområdet, ville jeg velge to utdanninger som jeg kjente. Innenfor høgskolesektoren er det helsefagutdanninger jeg har best kjennskap til, fordi jeg i mange år har vært ansatt ved en høgskole med helsefaglige studier. Innen helsefagutdanningene falt valget på sykepleierutdanning fordi den studieretningen finnes ved mange høgskoler, slik at det var en del høgskoler å velge blant. Den andre utdanningen jeg valgte, var allmennlærerutdanning. En grunn til dette var at faget pedagogikk er sentralt ved denne utdanningen. Dessuten er også allmennlærerutdanning et studium som finnes ved mange høgskoler. Samtidig er dette to studieretninger som det kan være interessant å trekke sammenligninger mellom. Det finnes likhetstrekk mellom dem, men også så store forskjeller at det kunne være grunn til å forvente ulikheter i svarene fra personale fra de to utdanningene. Siden begge utdanningene er utbredt innen høgskolesektoren, var det mulig og ønskelig for meg å velge høgskoler hvor begge studieretningene var etablert. Dermed kunne jeg begrense antall høgskoler å forholde meg til. Videre i vurderingen forsøkte jeg å tilstrebe en viss spredning når det gjelder geografi og størrelse på høgskolene. Ut fra argumentene som jeg har beskrevet, ønsket jeg å la Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Vestfold inngå i utvalget. Ved disse høgskolene ville jeg sende spørreskjema til alle ansatte med tilhørighet til sykepleierutdanning og allmennlærerutdanning og til bibliotekarene ved disse utdanningenes bibliotek.

4.4 Datainnsamling

Det ble utformet to forskjellige spørreskjemaer, ett til respondentgruppen lærere og ett til respondentgruppen bibliotekarer, fordi en del spørsmål måtte formuleres ulikt til de to respondentgruppene. Det var heller ikke naturlig å stille alle spørsmålene til begge grupper.

Ved utarbeidelsen av spørreskjemaet var en av utfordringene å sikre at det kunne gi opplysninger om det jeg ønsket svar på ut fra problemstillingene.

Spørreskjemaet fikk et omfang som skulle ivareta hensynet til å skaffe et tilstrekkelig datagrunnlag. Fordi det er en omstendelig prosess å gjennomføre en datainnsamling, både av formelle og praktiske grunner, vurderte jeg det som fornuftig å innhente flere opplysninger enn det absolutt var behov for, for eventuelt å kunne benytte disse i senere arbeider. Et annet hensyn som jeg tok med i vurderingen ved utarbeidelse av spørreskjemaet, var hvordan dataene skulle analyseres.

Ved enkelte av spørsmålene i spørreskjemaet er det gitt mulighet for å velge flere alternative svar. Dette ble gjort for å gi respondentene mulighet til å presentere et mer nyansert bilde av oppfatningene sine enn det som ville kommet fram ved ett alternativ. Dessuten vurderte jeg det slik at enkelte respondenter kanskje ville synes det var vanskelig å velge ett svar og kanskje ville la være å svare hvis det ikke var anledning til å velge flere svar. Jeg var imidlertid klar over ved utformingen av spørreskjemaet at det kunne bli en utfordring å analysere svarene på disse spørsmålene.

Etter at jeg hadde utformet to ulike versjoner av strukturert spørreskjema med faste svaralternativer og ett åpent spørsmål, gjennomførte jeg en pilotundersøkelse ved Høgskolen i Østfold, hvor jeg er ansatt. Totalt delte jeg ut 20 spørreskjemaer til ansatte ved sykepleierutdanningen,

allmennlærerutdanningen og biblioteket, og jeg fikk 19 svar. Det ble ikke foretatt noen systematisk analyse av funnene ved pilotundersøkelsen, men undersøkelsen ga nyttig informasjon og førte til at spørreskjemaet ble noe revidert. Blant annet ble det åpne spørsmålet, hvor respondentenes svar ville utgjøre et grunnlag for påfølgende svar, omformet til spørsmål med svaralternativ, for å sikre en enhetlig forståelse ved svar på videre oppfølgingsspørsmål.

Deretter skrev jeg brev til studieledere ved de aktuelle utdanningene ved de tre høgskolene og til hovedbibliotekarer ved de aktuelle høgskolebibliotekene, med forespørsel om å få sende spørreskjema til lærere og bibliotekarer. I brevet opplyste jeg dessuten om at jeg ønsket å oppgi i oppgaven hvilke høgskoler som ville inngå i utvalget. Samtlige forespurte ga tillatelse til dette. Fra de tre høgskolene fikk jeg oppgitt antall lærere og bibliotekarer ved de utvalgte utdanningene og bibliotekene. Til hver utdanning og til hvert bibliotek sendte jeg et følgebrev samt et antall mapper inneholdende informasjonsbrev, spørreskjema, veiledningsbrev og frankert svarkonvolutt, tilsvarende antall lærere eller bibliotekarer. Etter avtale med kontaktpersoner ved høgskolene ville mappene bli distribuert videre internt til de aktuelle ansatte. Totalt ble det sendt ut 24 spørreskjemaer til bibliotekarer og 490 spørreskjemaer til lærere. Etter utsendingen fikk jeg noen tilbakemeldinger fra høgskolene som kunne tyde på at det enkelte steder ble et lite restopplag av spørreskjemaer til lærere. Fra bibliotekarene fikk jeg 21 svar. Det vil si at svarprosenten fra denne respondentgruppen er svært høy. Imidlertid er utvalget så lite at antall svar likevel er lavt. Fra lærere fikk jeg 176 svar. Svarprosenten fra denne gruppen er dermed lav, men antall svar er likevel langt høyere i denne respondentgruppen enn i bibliotekargruppen.

4.5 Behandling og analyse av data

For å behandle dataene har jeg benyttet statistikkprogrammet SPSS. Ved bearbeidingen av dataene ble det klart at det innkomne materialet var for omfattende til at alt kunne få plass i en hovedoppgave. Derfor er dataene som i størst grad gir svar på problemstillingene, trukket fram. Dataene presenteres i frekvenstabeller og enkelte krysstabeller i kapittel 5. Opplysninger om kjønn og alder er ikke interessante i forhold til problemstillingene. Likevel er disse variablene svært vanlige å ta med ved analyse, og de blir derfor presentert selv om jeg i denne oppgaven ikke berører dem nærmere.

Ved analysen av spørsmålene med flere svarmuligheter har jeg valgt å legge hovedvekt på svaret som var rangert høyest, og bruke dette resultatet som grunnlag for drøftingen. Ulempen ved en slik analyse er at en del data går tapt. Det er også mulig at respondentene dermed tas til inntekt for synspunkter i en sterkere grad enn de egentlig har gitt uttrykk for. Når jeg likevel valgte å gjøre det slik, var det fordi alternativet ville medført en svært omstendelig analyse utover rammene for oppgaven.

4.6 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet tillegges ulikt innhold og ulik betydning innenfor forskjellige teoretiske og metodologiske tradisjoner. En hensikt med kvantitative studier, som min undersøkelse er et eksempel på, er å kunne generalisere fra et utvalg til en større populasjon etter at undersøkelsen er gjennomført. For å kunne trekke gyldige slutninger fra en undersøkelse er det viktig å ivareta validitet og reliabilitet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil derfor i det følgende vurdere hvordan reliabilitet og validitet er ivaretatt i

undersøkelsen min. Framstillingen baserer seg på litteratur av Kleven (2002), Hellevik (2002) og Holme og Solvang (1996).

Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om nøyaktigheten og påliteligheten i en undersøkelse og at tilfeldige målefeil unngås. Ved tilsvarende nye undersøkelser bør resultatene kunne reproduseres, forutsatt at ikke har skjedd endringer som nødvendigvis må virke inn på de nye undersøkelsene. Aspekter som kan påvirke reliabiliteten i en undersøkelse, er stabilitet, ekvivalens og vurdereraspektet (Kleven 2002). Når det gjelder stabilitet, som gjelder hvorvidt dataene kunne vært annerledes om de var samlet inn på et annet tidspunkt, handler undersøkelsen min i stor grad om oppfatninger hos respondentene. Jeg anser disse oppfatningene for å være relativt stabile, slik at ustabile data neppe er noen stor trussel mot reliabiliteten i undersøkelsen.

Ved vurdering av reliabilitet bør det videre tas hensyn til ekvivalensaspektet, som innebærer hvorvidt resultatene påvirkes av spørsmålene som stilles. Forkunnskapene mine innenfor problemområdet var til nytte ved utformingen av spørreskjemaet, og jeg la vekt på å utforme spørsmål og svaralternativer som ville bli oppfattet på samme måte av respondentene. Pilotundersøkelsen var et ledd i arbeidet med å styrke reliabiliteten. Ved denne fikk jeg et inntrykk av hvorvidt respondentene hadde samme forståelse av innholdet i spørsmålene og svaralternativene. Respondentene fikk sammen med spørreskjemaet en skriftlig veiledning om hvordan en del av spørsmålene skulle besvares. At jeg valgte å la respondentene besvare spørreskjemaet anonymt, var for å bidra til at svarene skulle være pålitelige. Likevel kan det ikke utelukkes at spørsmål er stilt for upresist og misforstått eller oppfattet forskjellig av respondentene. Muligheten for at respondenter har besvart spørsmål feil ut fra tilfeldigheter, for eksempel ved å sette kryss i feil rute, er også til stede.

Selv om et spørreskjema er utformet med svaralternativer, vil innholdet i svaralternativene kunne tolkes ulikt av forskeren og den enkelte respondent. Dette kan ha innvirkning på reliabiliteten i undersøkelsen. I spørreskjemaet i min undersøkelse har jeg ved noen svar gitt mulighet for rangering, og ved analysen valgt å forholde meg kun til svar som har fått høyest prioritet. Dette kan hevdes å innebære en form for tolking av svarene. For øvrig har noen respondenter besvart enkelte spørsmål på en måte som har gjort det nødvendig å vurdere svarene. Eksempler på dette er at der hvor det både i spørreskjema og veiledningen var bedt om inntil tre kryss, var det i stedet rangert fra 1 til 4, eller det var rangert med ett 1-tall samt flere 2-tall. I slike tilfeller måtte jeg foreta overveielser ved kodingen av dataene. For å sikre høy reliabilitet ble det utført korrektur gjentatte ganger ved kodingen i statistikkprogrammet, men det kan ikke ses bort fra at det kan ha forekommet tastefeil under kodingen. Jeg anser imidlertid at reliabiliteten er ivaretatt tilfredsstillende gjennom grundig planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen og nøyaktighet i arbeidet med behandlingen av dataene.

Validitet

Validiteten i en undersøkelse innebærer hvor gyldige resultatene er. Det skilles gjerne mellom indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet. Indre validitet er knyttet til årsaksforhold mellom variabler og dette er ikke aktuelt i denne oppgaven. Med ytre validitet menes hvor representative funnene er i forhold til populasjonen som utvalget er hentet fra. Ytre validitet betegnes ofte som generalisering, og dette vil bli omtalt i kapitteldel 4.7. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom en teoretisk definisjon av et begrep og hvordan begrepet er operasjonalisert ved datainnsamlingen (Kleven 2002). Ved undersøkelser er begrepsvaliditet et hovedkriterium for å oppnå gode måleresultater. Validiteten i en undersøkelse påvirkes av reliabiliteten. God eller

dårlig reliabilitet bidrar til å styrke eller svekke validiteten. Forskeren kan selv bedømme validiteten i en undersøkelse ut fra rasjonelle vurderinger og empiriske data.

Ved utformingen av spørreskjemaene i denne undersøkelsen har jeg lagt vekt på å operasjonalisere problemstillingene ved å utarbeide relevante spørsmål med svaralternativer. Teoretiske kunnskaper innenfor området for problemstillingene kan være med på å sikre begrepsvaliditet ved datainnsamlingen. Ut fra min egen vurdering er forkunnskapene mine innenfor problemområdet relativt gode, og dette kan ha bidratt til å styrke begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Likevel var det å komme fram til spørsmål som kunne dekke problemstillingene, en omfattende prosess som krevde mange overveielser og avgjørelser. Studien utføres innenfor et fagområde hvor det finnes mange teorier, slik at andre innfallsvinkler og konkretiseringer kunne aktualisert andre spørsmål. Dette er forhold som kan virke inn på validiteten i undersøkelsen.

Ved analyse og drøfting av resultatene, jfr. kapittel 5 og 6, har jeg etter vurdering forholdt meg til et utvalg av data. Der hvor respondentene hadde mulighet til å rangere svarene, har jeg av praktiske grunner valgt å benyttet svarene som var rangert høyest, som grunnlag for drøfting. Som nevnt tidligere i denne kapittdelen, kan dette påvirke reliabiliteten, og det kan være grunn til å anta at dette også har innvirkning på validiteten i undersøkelsen. For øvrig er det ved analyse og drøfting av resultater tatt i bruk et begrepsapparat som innebærer at svarene tolkes og kategoriseres. Begrunnelsen for å benytte begrepene er at framstillingen skal være tydelig og tilgjengelig. De innførte begrepene er av en slik art at de neppe fanger opp alle aspekter ved respondentenes svar. Videre kan det tenkes at begrepene omfatter andre aspekter enn respondentene har lagt i svarene sine. Det er mulig at analyse ved hjelp av en indeks kunne ha gitt dataene økt validitet. Ut fra kunnskapene mine om problemfeltet virker

resultatene i undersøkelsen min forholdsvis rimelige, og dette kan være en indikasjon på dataenes gyldighet. Når jeg sammenholder resultatene mine med annen forskning, finner jeg ikke store motsetninger i forhold til mine resultater. Validiteten i en undersøkelse kan betegnes som et gradsspørsmål. Totalt sett vurderer jeg graden av validitet i undersøkelsen min som rimelig god, selv om det kan reises innvendinger mot validiteten i flere faser av undersøkelsen.

4.7 Generalisering

Med bakgrunn i problemstillingen for oppgaven vil generalisering av resultatene i undersøkelsen være ønskelig. Ved bruk av kvantitativ metode kan generalisering av forskningsresultater være mulig. Generalisering kan også betegnes som ytre validitet, og det innebærer at resultatene kan overføres til en populasjon. Forutsetninger for generalisering er at reliabilitet og validitet er ivarettatt i undersøkelsen. For at statistisk generalisering skal være mulig, stilles det krav om at utvalget i undersøkelsen skal være sannsynlighetsutvalg. Dette er ikke tilfelle for utvalget i undersøkelsen min, og det er derfor ikke mulig å gjøre en statistisk generalisering av datamaterialet. Det som derimot kan være mulig, er å foreta en analytisk eller skjønnsmessig generalisering.

Utvalget i undersøkelsen min er lærere og bibliotekarer ved allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen ved tre høyskoler. Dette utvalget er hentet fra en populasjon som omfatter lærere og bibliotekarer ved alle sykepleierutdanninger og allmennlærerutdanninger ved høyskoler i Norge. Selv om utvalget ikke er et sannsynlighetsutvalg, består det av respondenter ved høyskoler med ulik størrelse og spredt geografisk plassering. Utvalget utgjør to respondentgrupper. Gruppen av bibliotekarer er liten, med 21 respondenter. I forhold til antall utsendte spørreskjemaer er imidlertid svarprosenten fra denne

respondentgruppen høy, 88 %. Fra gruppen av lærere er svarprosenten atskillig lavere, 36 %. Utvalget av lærere er likevel såpass stort som 176 respondenter og langt større enn utvalget av bibliotekarer. Det er en viss differanse mellom svarprosenten fra allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen, henholdsvis 32 % og 45 %. Enkelte tilbakemeldinger fra høgskolene tyder på at det ble sendt ut noen flere spørreskjemaer til allmennlærerutdanningen enn det faktisk var ansatte lærere der, slik at den totale svarprosenten fra lærergruppen i realiteten kan være noe høyere enn 32 %. Det ble ikke sendt ut purringer, og svarprosenten kan anslås til å være omtrent det som kunne forventes. Fordi utvalget omfatter ansatte ved flere høgskoler og et såpass stort antall respondenter, er min vurdering at utvalgets sammensetning og størrelse gir grunn til å anta at resultatene i undersøkelsen min er rimelig representative.

Det er også et argument for representativitet at mange av resultatene mine samsvarer med annen forskning. Enkelte av resultatene har jeg ikke funnet støtte for i andre studier ut fra søk i databaser med vitenskapelig litteratur, men jeg har heller ikke funnet undersøkelser som peker mot mine funn. Ut fra en samlet vurdering av validitet og reliabilitet, av utvalg og av samsvar med annen forskning anser jeg at resultatene mine kan ha overføringsverdi til en større populasjon.

5 PRESENTASJON AV RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil resultater fra undersøkelsen bli presentert. Resultatene vil bli vist i frekvenstabeller og krysstabeller. For de fleste spørsmålene presenteres en frekvenstabell hvor det framgår hvordan respondentenes svar fordeler seg. Der det ble stilt identiske eller tilsvarende spørsmål til de to respondentgruppene lærere og bibliotekarer, vil resultatene fra begge gruppene bli vist i sammenheng. I mange tabeller presenteres data fra undervisningspersonalet ved allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen både hver for seg og som totalresultat. Totaltallet kan variere i tabellene på grunn av at noen respondenter ikke har besvart alle spørsmål. Prosenttallene er i alle tabeller beregnet ut fra antallet som har besvart spørsmålene.

5.2 Respondentenes bakgrunn

Det var flere kvinner enn menn besvarte det utsendte spørreskjemaet. Dette framgår av tabell 5.1. Blant undervisningspersonalet er kjønnsfordelingen forholdsvis jevn. Som tabellen viser, er det et stort flertall av kvinner blant bibliotekarene.

Tabell 5.1 Kjønn

Kjønn	Undervisningspersonale	Bibliotekarer
Kvinne	100 (57%)	19 (91%)
Mann	75 (43%)	2 (10%)
Total	175*(100%)	21 (100%)

* 1 person hadde ikke besvart spørsmålet om kjønn

Aldersfordelingen synes å være forholdsvis lik for de to respondentgruppene, slik tabell 5.2 viser. Innenfor begge grupper er et flertall av respondentene over 46 år.

Tabell 5.2 Alder

Alder	Undervisningspersonale	Bibliotekarere
20-45 år	52 (30%)	8 (39%)
46-70 år	124 (71%)	13 (62%)
Total	176 (100%)	21 (100%)

De aller fleste respondentene blant undervisningspersonalet tilhører kategorien høgskolelektor/amanuensis/førstelektor/førsteamanuensis/stipendiat, slik det framgår av tabell 5.3. Denne gruppen inneholder mange stillingsbetegnelser, men er valgt som én kategori ut fra krav om utdanning på mastergrads- eller hovedfagsnivå for disse stillingene. At de fleste respondentene i lærergruppen tilhører denne kategorien kan neppe være overraskende, både fordi hovedfag eller mastergrad er et normalkrav for tilsetning i undervisningsstilling i høgskolene, og fordi kategorien omfatter mange stillingsbetegnelser. Det kan imidlertid være verdt å bemerke at det er langt flere på stillingsnivå under denne kategorien enn på stillingsnivå over blant respondentene. Blant bibliotekarene har de fleste formell utdanning utover bibliotekstudiet, slik tabell 5.4 viser. I bibliotekargruppen er det likevel en stor prosentandel av respondentene som ikke har formell tilleggsutdanning.

Tabell 5.3 Undervisningspersonale. Stillingsbetegnelse

Stillingsbetegnelse	Undervisningspersonale
Høgskolelærer	30 (17%)
Høgskolelektor/amanuensis/ førstelektor/førsteamanuensis/stipendiat	143 (81%)
Dosent/professor	3 (2%)
Total	176 (100%)

Tabell 5.4 Bibliotekarer. Har du formell utdanning i tillegg til bibliotekstudiet?

Formell tilleggsutdanning	Bibliotekarer
Nei	8 (38%)
Ja	13 (62%)
Total	21 (100%)

Innenfor hver av de to respondentgruppene er fordelingen mellom tilknytning til henholdsvis allmennlærerutdanning og sykepleierutdanning forholdsvis jevn. De fleste respondentene innenfor begge personalgrupper er tilknyttet allmennlærerutdanningen. Tabell 5.5 viser hvordan respondentene fordeler seg på de to studiene.

Tabell 5.5 Faglig tilknytning

Faglig tilknyttet	Undervisningspersonale	Bibliotekarer
Allmennlærerutdanning	113 (64%)	15 (71%)
Sykepleierutdanning	63 (36%)	6 (29%)
Total	176 (100%)	21 (100%)

Av de som har svart, har omtrent halvparten arbeidet innenfor høgskolesektoren i mellom 5 og 10 år. Det er forholdsvis få respondenter som har kort ansettelsestid ved høgskolene. Dette illustreres i tabell 5.6.

Tabell 5.6 Hvor lenge har du arbeidet innenfor høgskolesektoren?

Arbeidet i høgskolesektoren	Undervisningspersonale	Bibliotekarer
Mindre enn 5 år	12 (7%)	1 (5%)
5-10 år	87 (49%)	11 (52%)
11-30 år	41 (23%)	5 (24%)
Mer enn 30 år	36 (21%)	4 (19%)
Total	176 (100%)	21 (100%)

5.3 Bibliotekets betydning

Nærmest samtlige respondenter, både blant undervisningspersonale og bibliotekarer, mener at det er svært viktig for studentene at det finnes et bibliotek ved høgskolen, jfr. tabell 5.7. Det er ingen som mener at det er uviktig.

Tabell 5.7 Hvor viktig mener du det er for studentene at det finnes et bibliotek ved høgskolen?

Bibliotek ved høgskolen	Undervisningspersonale	Bibliotekarer
Svært viktig	174 (99%)	21 (100%)
Nokså viktig	2 (1%)	0 (0%)
Mindre viktig / Ikke viktig	0 (0%)	0 (0%)
Total	176 (100%)	21 (100%)

Vedrørende respondentenes oppfatning om hva som er viktig for studenter å lære, viser svarene varierende syn. Hvilke syn som er kommet fram hos ulike respondentgrupper, framgår av tabell 5.8. Respondentene har rangert tre forskjellige utsagn. Det ene utsagnet gjelder at studenter bør lære fakta som er relevante for framtidig yrke. I det andre utsagnet er påstanden at studenter bør lære hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke. I det tredje utsagnet hevdes det at studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke. Tabell 5.8 viser hvordan respondentene fordeler seg når det gjelder den høyeste rangeringen av de tre utsagnene om hva studenter bør lære. For å gjøre framstillingen lettere tilgjengelig har jeg foretatt en forenkling og gitt kortfattede betegnelser på respondentene ut fra hvilket utsagn de har rangert høyest. Betegnelsene er valgt

ut fra intensjonen om å gi et sammenfattet, men riktignok svært forenklet uttrykk for respondentenes orientering mot læringssyn. Respondenter som har rangert høyest utsagnet om at studenter bør lære fakta som er relevante for framtidig yrke, betegnes som faktaorienterte. Respondenter som har rangert høyest utsagnet om at studenter bør lære hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke, betegnes som kompetanseorienterte. Respondenter som har rangert høyest utsagnet om at studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke, betegnes som forståelsesorienterte. En mer detaljert tabell med oversikt over respondentenes videre rangering finnes i vedlegg 8, tabell 1.

For å forenkle framstillingen ytterligere, innfører jeg kortfattede betegnelser på de tre oppgitte alternativene angående hva studenter bør lære. Å lære fakta som er relevante for framtidig yrke, betegnes som faktalæring. At studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke, betegnes som kompetanselæring. Å oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke, får betegnelsen forståeslæring. En nærmere redegjørelse og begrunnelse for innføringen av begrepene gis i kapittdel 6.2.

Med utgangspunkt i tabell 5.8 vil jeg i det følgende gjøre rede for respondentenes orienteringer mot ulike læringssyn.

Tabell 5.8 Orientering mot læringssyn, høyest rangerte utsagn

Orientering mot læringssyn	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
Faktaorientert	28 (25%)	10 (17%)	38 (22%)	6 (29%)
Kompetanseorientert	27 (24%)	31 (52%)	58 (34%)	5 (24%)
Forståelsesorientert	58 (51%)	19 (32%)	77 (45%)	10 (48%)
Total	113 (100%)	60 (100%)	173*(100%)	21 (100%)

*3 personer hadde ikke besvart spørsmålet om orientering mot læringssyn

Jeg vil begynne med å presentere oppfatninger hos respondentgruppen undervisningspersonale ved allmennlærerutdanningen. Innen denne respondentgruppen kan litt over halvparten av respondentene betegnes som forståelsesorienterte, ettersom de har gitt utsagnet om at studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke, høyeste rangering. Andelen faktaorienterte og kompetanseorienterte, som i følge min begrepsbruk er de som har rangert studenters faktalæring eller kompetanselæring på førsteplass, fordeler seg nokså jevnt. Når det gjelder den videre rangeringen fra lærerne ved allmennlærerutdanningen, er det blant de forståelsesorienterte respondentene et forholdsvis stort flertall som rangerer kompetanselæring nest høyest, jfr. vedlegg 8, tabell 1. Blant de kompetanseorienterte er det flest som rangerer forståelseslæring på andre plass. Orienteringen i retning av faktalæring rangeres sist av de fleste.

Når det gjelder respondentgruppen undervisningspersonale ved sykepleierutdanningen, viser svarene at bortimot halvparten av respondentene kan betegnes som kompetanseorienterte. Omtrent en fjerdedel er forståelsesorienterte, mens de færreste er faktaorienterte. Den nest høyeste rangeringen fordeler seg ganske jevnt på de tre utsagnene, men med minst tilslutning til kompetanselæring, jfr. vedlegg 8, tabell 1. Denne læringsformen

som rangeres høyest av nærmere halvparten av respondentene, forståelseslæring, er rangert sist av omtrent like mange.

For den totale respondentgruppen undervisningspersonale viser svarene en overvekt av respondenter som er forståelsesorienterte, mens en stor andel er kompetanseorienterte. Av den videre rangeringen framgår det at faktalæring gis laveste prioritet hos den totale respondentgruppen undervisningspersonale, jfr. vedlegg 8, tabell 1.

Innenfor respondentgruppen bibliotekarer er det ikke foretatt noen oppdeling i studieretningstilhørighet. Antallet respondenter er så lavt at det gir liten mening å foreta en slik oppdeling. Dessuten kan det være grunn til å anta at for svarene fra denne gruppen vil tilknytning til bibliotekarprofesjonen ha like stor betydning som tilhørighet til studium. Blant respondentgruppen bibliotekarer er halvparten forståelsesorienterte. For øvrig er det omtrent like mange faktaorienterte som kompetanseorienterte respondenter. Den videre rekkefølgen, som illustreres i vedlegg 8, tabell 1, viser ikke så klare tendenser blant bibliotekarene som blant undervisningspersonalet. Kompetanselæring rangeres nest høyest av omtrent halvparten av respondentene, jevnt fordelt mellom de forståelsesorienterte og de faktaorienterte. Faktalæring rangeres på henholdsvis første, andre eller tredje plass av omtrent et likt antall respondenter. Bibliotekarenes orientering mot læringssyn er mer i tråd med resultatene fra lærerne ved allmennlærerutdanningen enn fra lærerne ved sykepleierutdanningen.

I begge hovedgrupper av personale hører nærmere halvparten av respondentene til gruppen forståelsesorienterte. Gruppen av kompetanseorienterte er større enn gruppen av faktaorienterte blant lærerne, mens blant bibliotekarene fordeler disse to gruppene seg nokså jevnt.

I den videre framstillingen vil jeg benytte betegnelsene faktaorienterte, kompetanseorienterte og forståelsesorienterte samt begrepene faktalæring, kompetanselæring og forståelselæring med den betydningen som er gitt ovenfor. Når det gjelder hvordan respondentene oppfatter bibliotekets betydning for studenters læring, framgår det av tabell 5.9 hvordan oppfatningene fordeler seg blant ansatte ved sykepleierutdanningen og ansatte ved lærerutdanningen, og blant bibliotekarene. Tabellen viser hvor mange som har rangert høyest de ulike alternative betydningene biblioteket kan ha i læringsammenheng. Det er tidligere forklart at liten respondentgruppe og profesjonstilhørighet er grunner til ikke å angi studietilretningstilhørighet for bibliotekarene. Det skal opplyses at de fleste respondenter har rangert mer enn én læringsform, og dermed sluttet seg til at høgskolebiblioteket kan ha betydning for andre former for læring enn den som er gitt høyeste prioritet. Den videre rangeringen presenteres i vedlegg 8, tabell 2. Resultatene er nokså like for alle respondentgrupper. Det framgår av tabell 5.9 at innen alle respondentgrupper legger de fleste mest vekt på bibliotekets betydning for kompetanselæring. Relativt sett er det flest som rangerer denne betydningen høyest ved sykepleierutdanningen.

Tabell 5.9 Respondenters vurdering av høgskolebibliotekets betydning, høyest rangerte utsagn. Respondenter inndelt etter faglig tilhørighet

Høgskolebiblioteket har betydning for	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
Faktalæring	22 (20%)	6 (10%)	28 (16%)	4 (19%)
Kompetanselæring	66 (58%)	47 (75%)	113 (65%)	14 (67%)
Forståelselæring	24 (21%)	8 (13%)	32 (18%)	3 (14%)
Total	112 (100%)	61 (100%)	173*(100%)	21 (100%)

*3 personer hadde ikke besvart spørsmålet om høgskolebibliotekets betydning for læring

Videre har jeg gått inn på hvordan bibliotekets betydning for læring vurderes forskjellig av undervisningspersonale med ulike orienteringer angående læringssyn. Av tabell 5.10 framgår det hvordan oppfatningene til faktaorienterte, kompetanseorienterte og forståelsesorienterte respondenter fordeler seg ut fra deres høyest rangerte svaralternativ. Fordi bibliotekarene er få, er denne respondentgruppen ikke inndelt i orientering mot læringssyn. Gruppens vurdering av bibliotekets betydning for læring er allerede presentert i tabell 5.9.

Tabell 5.10 Respondenters vurdering av høgskolebibliotekets betydning, høyest rangerte utsagn. Respondenter inndelt etter orientering mot læringssyn

Høgskolebiblioteket har betydning for	Respondenter				
	Undervisningspersonale				Bibliotekarere
	Faktaorienterte	Kompetanseorienterte	Forståelsesorienterte	Total	
Faktalæring	18 (47%)	3 (5%)	7 (9%)	28 (15%)	4 (19%)
Kompetanselæring	19 (50%)	55 (95%)	38 (50%)	112 (67%)	14 (67%)
Forståelseslæring	1 (3%)	0 (0%)	31 (41%)	32 (18%)	3 (14%)
Total	38 (100%)	58 (100%)	76 (100%)	172*(100%)	21 (100%)

*3 personer hadde ikke besvart spørsmålet om læringssyn

3 personer hadde ikke besvart spørsmålet om høgskolebibliotekets betydning for læring

Innenfor hver enkelt gruppe av lærere, faktaorienterte, kompetanseorienterte og forståelsesorienterte, er det flest respondenter som mener at høgskolebibliotekets betydning for studentenes kompetanselæring er den viktigste. Den mest entydige oppfatningen kommer fram blant de kompetanseorienterte. Av disse peker over 90 % på høgskolebibliotekets betydning for kompetanselæring som viktigst.

Blant de faktaorienterte respondentene rangerer omtrent 40 % bibliotekets betydning for faktalæring høyest. Tilsvarende er det blant de forståelsesorienterte respondentene omtrent 40 % som mener at

høgskolebibliotekets betydning for forståelselæring er viktigst. Innen respondentgruppen kompetanseorienterte er det ingen som har rangert betydningen for forståelselæring høyest. I den totale respondentgruppen lærere rangerer et klart flertall høgskolebibliotekets betydning for kompetanselæring på førsteplass. De to øvrige alternative betydningene rangeres omtrent likt av den totale respondentgruppen undervisningspersonale.

Når det gjelder på hvilken måte respondentene mener at høgskolebiblioteket har betydning for henholdsvis faktalæring, kompetanselæring og forståelselæring, ble respondentene bedt om å rangere inntil tre alternative måter å bruke høgskolebiblioteket på for hver av læringsformene. I analysen har jeg sett på hvilken bruksmåte respondentene har rangert øverst. Tabell 5.11 og 5.12 viser hvor mange blant undervisningspersonalet og hvor mange av bibliotekarene som har prioritert høyest de ulike funksjonene.

Tabell 5.11 På hvilken måte mener undervisningspersonalet at høgskolebiblioteket har betydning. Høyest rangerte bibliotekbruk med betydning for læring

Undervisningspersonale	Bibliotekets betydning for studenters læring		
	Fakta- læring	Kompetanse- læring	Forståelses- læring
Individuelt arbeid i biblioteklokalet	20 (11%)	15 (9%)	20 (11%)
Gruppearbeid i biblioteklokalet	4 (2%)	3 (2%)	10 (6%)
Lån av pensumlitteratur	20 (11%)	15 (9%)	14 (8 %)
Lån av støttelitteratur	49 (28%)	29 (17%)	40 (23%)
Informasjonssøking	44 (25%)	50 (28%)	50 (28%)
Veiledning av bibliotekar	21 (12%)	24 (14%)	17 (10%)
Bibliotekopplæring	10 (6%)	30 (17%)	10 (6%)
Ingen betydning	1 (1%)	1 (1%)	2 (1%)
Rangert flere høyest	7 (4%)	9 (5%)	13 (7%)
Total	176 (100%)	176 (100%)	176 (100%)

Tabell 5.12 På hvilken måte mener bibliotekarer at høgskolebiblioteket har betydning. Høyest rangerte bibliotekbruk med betydning for læring

Bibliotekarer	Bibliotekets betydning for studenters læring		
	Fakta- læring	Kompetanse- læring	Forståelses- læring
Individuelt arbeid i biblioteklokalet	1 (5%)	0 (0%)	1 (5%)
Gruppearbeid i biblioteklokalet	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lån av pensumlitteratur	6 (29%)	0 (0%)	3 (14%)
Lån av støttelitteratur	3 (14%)	1 (5%)	4 (19%)
Informasjonssøking	5 (24%)	6 (29%)	3 (14%)
Veiledning av bibliotekar	0 (0%)	2 (10%)	2 (10%)
Bibliotekopplæring	6 (29%)	12 (57%)	8 (38%)
Ingen betydning	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	21 (100%)	21 (100%)	21 (100%)

Når det gjelder faktalæring synes det som de fleste mener bruk av bibliotekets samlinger og bruk av gjenfinningssystemer på egen hånd eller med veiledning, er det som har størst betydning. Dette gjelder både blant bibliotekarer og undervisningspersonale. Bibliotekarene har lagt mer vekt på formalisert bibliotekopplæring enn lærerne har gjort. Med hensyn til kompetanselæring, viser resultatene at de fleste lærere mener informasjonssøking har størst betydning, mens bibliotekopplæring også anses som viktig. Bibliotekarene er svært opptatt av bibliotekopplæringens betydning for kompetanselæring. Det som tillegges klart mest vekt for forståelseslæring av undervisningspersonalet, er informasjonssøking og bruk av støttelitteratur. For mange i bibliotekargruppen er formalisert opplæring bibliotekets viktigste bidrag også når det gjelder studenters læring av forståelse.

5.4 Bruk av biblioteket

Lærerne ble bedt om å rangere inntil tre undervisningsformer som de vanligvis benytter.

Tabell 5.13 viser at den mest vanlige undervisningsformen ved begge utdanningene i undersøkelsen er dialogundervisning. Det er en relativt stor forskjell mellom allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen når det gjelder bruk av forelesninger og problembasert læring. Mens forelesninger er blant de vanligste undervisningsformene hos lærerne ved allmennlærerutdanningen, er dette atskillig mindre utbredt blant lærerne ved sykepleierutdanningen. PBL brukes mer blant undervisningspersonalet ved sykepleierutdanningen, mens PBL ikke benyttes så ofte ved allmennlærerutdanningen.

Få respondenter oppgir andre undervisningsformer som de vanligste.

Tabell 5.13 Hvordan underviser du vanligvis? Høyest rangerte undervisningsformer

Underviser vanligvis	Undervisningspersonale		
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total
Forelesninger	41 (36%)	10 (16%)	51 (29%)
Dialogundervisning	49 (43%)	26 (41%)	75 (43%)
IT-basert/IT-støttet undervisning	4 (4%)	3 (5%)	7 (4%)
Prosjektarbeid	4 (4%)	4 (6%)	8 (5%)
Problembasert læring	10 (9%)	17 (27%)	27 (15%)
Storyline	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Rangert flere	5 (4%)	3 (5%)	8 (5%)
Total	113 (%)	63 (100%)	176 (100%)

De aller fleste lærerne opplyser at de ofte eller svært ofte har oppfordret studenter til å bruke høgskolebiblioteket. Dette framgår av tabell 5.14.

Sykepleierutdanningens lærere kommer oftere med oppfordringer enn lærerne ved allmennlærerutdanningen.

Tabell 5.14 Hvor ofte har du oppfordret studenter til å bruk
høgskolebiblioteket?

Oppfordret studenter til bibliotekbruk	Undervisningspersonale		
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total
Svært ofte	37 (33%)	40 (64%)	77 (44%)
Ofte	61 (54%)	21 (33%)	82 (47%)
Sjelden	14 (12%)	2 (3%)	16 (9%)
Aldri	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)

Hver respondent kunne oppgi inntil tre situasjoner der studentene var blitt oppfordret til å bruke biblioteket. Resultatene viser at oppfordringen om å benytte biblioteket oftest har skjedd i forbindelse med prosjektarbeid eller i tilknytning til forelesninger og dialogundervisning. Tallene er forholdsvis like for de to utdanningene. Tabell 5.15 viser hvor mange som har valgt de ulike situasjonene.

Tabell 5.15 I hvilke sammenhenger har du oppfordret studenter til å bruke biblioteket? Inntil 3 avgitte svar fra hver respondent

Oppfordret studenter til bibliotekbruk	Undervisningspersonale		
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total
Under forelesninger	77 (68%)	40 (63%)	117 (67%)
Under dialogundervisning	71 (63%)	36 (57%)	107 (61%)
Under IT-basert/IT-støttet undervisning	22 (19%)	11 (17%)	33 (19%)
Ved prosjektarbeid	87 (77%)	50 (79%)	137 (78%)
Ved problembasert læring	43 (24%)	38 (60%)	81 (46%)
Ved storyline	3 (3%)	0 (0%)	3 (2%)
	303 (N=113)	175 (N=63)	478 (N=176)

Hver respondent i gruppen undervisningspersonale kunne oppgi inntil tre bibliotektenester som studentene var blitt oppfordret til å benytte. Resultatet framgår av tabell 5.16. Oppfordringen har oftest vært å bruke biblioteket for informasjonssøking og lån av støttelitteratur. Lærerne ved sykepleierutdanningen har i større grad enn lærerne ved allmennlærerutdanningen oppfordret studentene til å benytte seg av bibliotekveiledning eller bibliotekopplæring. Andelen som har oppfordret til deltakelse ved bibliotekopplæring, er totalt på omtrent 20 %, men det er en ganske markert forskjell mellom de to utdanningene. Tabellen 5.16 viser totalt hvor mange respondenter som har oppgitt at de har oppfordret til bruk av de ulike tjenestene.

Tabell 5.16 Hva slags bruk har du oppfordret til? Inntil 3 avgitte svar fra hver respondent

Oppfordring til bibliotekbruk	Undervisningspersonale		
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total
Arbeidslokale	17 (15%)	4 (6%)	21 (12%)
Låne pensumlitteratur	30 (27%)	9 (14%)	39 (22%)
Låne støttelitteratur	98 (87%)	49 (78%)	147 (84%)
Informasjonssøking	94 (83%)	59 (94%)	153 (87%)
Veiledning fra bibliotekar	58 (51%)	43 (68%)	101 (57%)
Bibliotekopplæring	15 (13%)	22 (35%)	37 (21%)
	312 (N=113)	186 (N=63)	498 (N=176)

Kun et fåtall av lærerne er ofte sammen med studentene i biblioteket. Et klart flertall oppgir at de sjelden er sammen med studenter i høgskolebiblioteket, slik tabell 5.17 viser, og en del svarer at de aldri er sammen med studenter i høgskolebiblioteket. Dataene er nokså like for allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen.

Tabell 5.17 Hvor ofte er du sammen med studenter i høgskolebiblioteket?

Sammen med studenter i biblioteket	Undervisningspersonale		
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total
Svært ofte	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)
Ofte	15 (13%)	6 (10%)	21 (12%)
Sjelden	67 (59%)	45 (71%)	112 (64%)
Aldri	30 (27%)	12 (19%)	42 (24%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)

Når det gjelder samarbeid mellom bibliotekarer og lærere ved høgskolene oppgir de fleste, både bibliotekarer og lærere, at samarbeidet er godt eller svært godt.

Det er imidlertid en klar tendens til at lærerne vurderer samarbeidet som bedre enn bibliotekarene. De aller fleste lærerne mener samarbeidet er svært godt. Ingen blant undervisningspersonalet synes samarbeidet er dårlig. Flertallet av bibliotekarene betegner samarbeidet som godt, men det er nærmere 20% som opplever at samarbeidet er dårlig. Tabell 5.18 viser hvordan oppfatningene fordeler seg.

Tabell 5.18 Hvordan opplever du samarbeidet mellom bibliotekarer og lærere?

Samarbeid mellom bibliotekarer og lærere	Respondenter			
	Undervisningspersonale			Bibliotekarer
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
Svært godt	78 (69%)	61 (97%)	139 (79%)	1 (5%)
Godt	31 (18%)	2 (3%)	33 (19%)	14 (67%)
Dårlig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (19%)
Vet ikke	4 (4%)	0 (0%)	4 (2%)	2 (10%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Både hos undervisningspersonalet og bibliotekarene er det et stort flertall som mener at lærernes undervisningsformer i stor grad eller i svært stor grad har betydning for bibliotekarenes arbeid, jfr. tabell 5.19. De fleste bibliotekarene graderer betydningen noe høyere enn flertallet av lærerne gjør. Lærerne ved sykepleierutdanningen tillegger undervisningsformene noe større betydning enn lærerne ved allmennlærerutdanningen.

Tabell 5.19 I hvilken grad tror/mener du lærernes undervisningsformer kan ha betydning for bibliotekarenes arbeid?

Lærernes undervisningsformer betydning for bibliotekarenes arbeid	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
I svært stor grad	23 (21%)	25 (40%)	48 (28%)	15 (71%)
I stor grad	64 (58%)	32 (51%)	96 (56%)	5 (24%)
I noen grad	2 (20%)	6 (10%)	28 (16%)	1 (5%)
I liten grad	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Total	110 (100%)	63 (100%)	173*(100%)	21 (100%)

*3 personer hadde ikke besvart spørsmålet.

Et flertall både blant lærere og bibliotekarere oppgir at de sjelden eller aldri snakker med den andre personalgruppen om undervisningsformer. Det samme gjelder samtale om studenters bruk av høgskolebiblioteket. Det er omtrent en fjerdedel av lærerne som opplyser at de nokså ofte snakker med bibliotekarere om undervisningsformer. Noen flere snakker nokså ofte med bibliotekarere om studenters bruk av høgskolebiblioteket. Dataene tyder på noe hyppigere faglig kommunikasjon mellom bibliotekarere og lærere ved sykepleierutdanningen enn bibliotekarere og lærere ved allmennlærerutdanningen. Av bibliotekarene er det en svært stor andel som oppgir at de sjelden eller aldri snakker med lærere om undervisningsformer. Det er likevel noen som nokså ofte snakker med lærere om dette. Når det gjelder studenters bruk av høgskolebiblioteket, oppgir et flertall av bibliotekarene at de nokså ofte og enkelte at de svært ofte snakker med lærere om dette. En fjerdedel snakker sjelden med lærere om studenters bruk av høgskolebiblioteket. Resultatene framgår av tabell 5.20 og 5.21.

Tabell 5.20 Samtale om undervisningsformer

	Hvor ofte snakker du med bibliotekarer om undervisningsformer?			Hvor ofte snakker du med lærere om undervisningsformer?
	Undervisningspersonale			Bibliotekarer
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
Svært ofte	4 (4%)	4 (6%)	8 (5%)	0 (0%)
Nokså ofte	19 (17%)	22 (35%)	41 (23%)	3 (14%)
Sjelden	65 (58%)	32 (51%)	97 (55%)	17 (81%)
Aldri	25 (22%)	5 (8%)	30 (17%)	1 (5%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Tabell 5.21 Samtale om studenters bruk av høgskolebiblioteket

	Hvor ofte snakker du med bibliotekarer om studenters bruk av høgskolebiblioteket?			Hvor ofte snakker du med lærere om studenters bruk av høgskolebiblioteket?
	Undervisningspersonale			Bibliotekarer
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
Svært ofte	6 (5%)	5 (8%)	11 (6%)	2 (10%)
Nokså ofte	33 (29%)	31 (49%)	64 (36%)	13 (62%)
Sjelden	64 (57%)	24 (38%)	88 (50%)	6 (29%)
Aldri	10 (9%)	3 (5%)	13 (7%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Vedrørende bibliotekarers funksjoner er det stor samstemmighet mellom lærere og bibliotekarer om hvor viktige disse er. Begge grupper mener veiledning i informasjonssøking på individ- eller gruppenivå er det viktigste.

Undervisningspersonalet legger omtrent like stor vekt på generell og spesifikk bibliotekopplæring, mens bibliotekarene mener spesifikk bibliotekopplæring

som gis i forhold til en aktuell oppgave er den viktigste. Praktisk informasjon betraktes som svært viktig av begge respondentgrupper, men er likevel den av de alternative funksjonene som tillegges minst vekt. Til forskjell fra de øvrige funksjonene er det en del respondenter både blant bibliotekarer og lærere som anser denne oppgaven som mindre viktig. Funnene vises i tabell 5.22.

Tabell 5.22 Hvor viktig mener du følgende av bibliotekarers funksjoner i forhold til studenter er?

Bibliotekarers funksjoner	Respondenter	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Ikke viktig	Ubesvart	Total
Generell bibliotekopplæring: Dekontekstualisert, bred opplæring, på klassenivå	Undervisningspersonale	69 (39%)	77 (44%)	27 (15%)	2 (1%)	1 (1%)	176 (100%)
	Bibliotekarer	5 (24%)	8 (38%)	5 (24%)	3 (14%)	0 (0%)	21 (100%)
Spesifikk bibliotekopplæring: Kontekstualisert i forhold til en aktuell oppgave, på klassenivå	Undervisningspersonale	59 (34%)	96 (55%)	18 (10%)	1 (1%)	2 (1%)	176 (100%)
	Bibliotekarer	14 (67%)	5 (24%)	2 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Veiledning i informasjons-/litteratursøking på individ- eller gruppenivå	Undervisningspersonale	112 (64%)	61 (35%)	2 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	176 (100%)
	Bibliotekarer	16 (76%)	5 (24%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Praktisk informasjon om biblioteket	Undervisningspersonale	50 (28%)	69 (39%)	51 (29%)	5 (3%)	1 (1%)	176 (100%)
	Bibliotekarer	2 (10%)	13 (62%)	6 (29%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)

5.5 Informasjonskompetanse

Betydningen av begrepet informasjonskompetanse for undervisningspersonalet illustreres i tabell 5.23.

Tabell 5.23 Kjenner du begrepet informasjonskompetanse?

Kjenner begrepet informasjonskompetanse	Undervisningspersonale			Bibliotekarer
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
Ja	71 (63%)	37 (59%)	108 (61%)	21 (100%)
Nei	42 (37%)	26 (41%)	68 (39%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Resultatene av datainnsamlingen viser at blant undervisningspersonalet ved begge studier, er det et klart flertall som kjenner begrepet informasjonskompetanse. Begrepet er kjent for samtlige bibliotekarer. Etter å ha blitt presentert for en definisjon av begrepet ble respondentene bedt om å vurdere viktigheten av informasjonskompetanse for lærere og studenter ved høyskolene. Blant bibliotekarene er det nærmest full enighet om at dette er svært viktig både for lærere og studenter. Et stort flertall av lærerne er av samme oppfatning, at informasjonskompetanse er svært viktig, og nesten alle de resterende mener at det er nokså viktig. Tabell 5.24 og 5.25 viser dette.

Tabell 5.24 Hvor viktig mener du det er at lærere i høgskolen har informasjonskompetanse?

Informasjonskompetanse hos lærere	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
Svært viktig	86 (76%)	58 (92%)	144 (82%)	20 (95%)
Nokså viktig	26 (23%)	5 (8%)	31 (18%)	1 (5%)
Mindre viktig	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Ikke viktig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Tabell 5.25 Hvor viktig mener du det er at studenter utvikler informasjonskompetanse?

Informasjonskompetanse hos studenter	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
Svært viktig	86 (76%)	59 (94%)	145 (82%)	21 (100%)
Nokså viktig	27 (24%)	4 (6%)	31 (18%)	0 (0%)
Mindre viktig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ikke viktig	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Når det gjelder lærernes egen vurdering av sine kunnskaper om bibliotek, vurderes de hovedsaklig som gode og til dels svært gode, slik tabell 5.26 viser. Bibliotekarene ble bedt om å oppgi sin oppfatning om lærernes kunnskaper om bruk av bibliotek. Ingen i denne respondentgruppen mener at lærernes kunnskaper er svært gode, men en stor del mener at de er gode. Det er riktignok like mange som mener at lærere har dårlige kunnskaper om bruk av bibliotek.

Tabell 5.26 Kunnskaper om bibliotekbruk

	Hvordan vil du vurdere dine egne kunnskaper om bruk av bibliotek?			Hvordan oppfatter du læreres kunnskaper om bruk av bibliotek ved din høgskole?
	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
Svært gode	24 (21%)	12 (19%)	36 (21%)	0 (0%)
Gode	78 (69%)	45 (71%)	123 (70%)	10 (48%)
Dårlige	11 (10%)	6 (10%)	17 (10%)	11 (52%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

5.6 Bibliotekopplæring

Som det framgår av tabell 5.27, er det stor enighet blant lærere og bibliotekarere om at initiativ til bibliotekopplæring vanligvis kommer fra bibliotekarene. En del, særlig ved sykepleierutdanningen, oppgir at initiativet vanligvis kommer fra lærerne. Blant undervisningspersonalet er det dessuten en del som oppgir ledelsen som initiativtakere, samtidig som en del som ikke vet hvem som tar initiativet. Så godt som ingen svarer at det ikke gis bibliotekopplæring.

Tabell 5.27 Hvem tar vanligvis initiativ til formalisert bibliotekoppl ring ved din høgskole?

Tar initiativ til bibliotekoppl�ring	Respondenter			
	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer- utdanningen	Sykepleier- utdanningen	Total	
Bibliotekarere	69 (61%)	37 (59%)	106 (60%)	13 (62%)
Lærere	9 (8%)	18 (29%)	27 (15%)	7 (33%)
Ledelsen	18 (16%)	1 (2%)	19 (11%)	0 (0%)
Det gis ikke bibliotekoppl�ring	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Vet ikke	16 (14%)	7 (11%)	22 (13%)	1 (5%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

Det er varierende syn blant lærere og bibliotekarere på hvilket hensyn som bør tillegges mest vekt angående tidspunkt for bibliotekoppl ring. Et klart flertall av lærerne mener det viktigste er at bibliotekopplæringen gis tidlig i studiet. Denne oppfatningen er s vrt utbredt ved allmennlærerutdanningen, men også av majoriteten ved sykepleierutdanningen. Ved sykepleierutdanningen er det likevel en god del som mener bibliotekopplæringen bør gis i forbindelse med oppgave. Denne siste oppfatningen har nærmest full tilslutning blant bibliotekarene. Dette framgår av tabell 5.28.

Tabell 5.28 Hvilket hensyn bør veie tyngst ved valg av tidspunkt for formalisert bibliotekopplæring?

Tidspunkt for bibliotekopplæring	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærerutdanningen	Sykepleierutdanningen	Total	
Tidlig i studiet	81 (72%)	39 (63%)	120 (69%)	1 (5%)
I tilknytning til oppgave i studiet	27 (24%)	23 (37%)	50 (29%)	20 (95%)
I en periode da studentenes arbeidspress ikke er for stort	5 (4%)	0 (0%)	5 (3%)	0 (0%)
I ledige timer når øvrig timeplan er lagt	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	62 (100%)	175*(100%)	21 (100%)

*1 person hadde ikke besvart spørsmålet

Når det gjelder hvorvidt undervisningspersonalet mener at bibliotekopplæring bør inngå i studiepoenggivende utdanning, er respondentgruppen igjen delt i lærere ved allmennlærerutdanning og sykepleierutdanning, jfr. tabell 5.29.

Resultatet av datainnsamlingen ved allmennlærerutdanningen viser at det er et flertall som mener at bibliotekopplæring ikke bør inngå i studiepoenggivende utdanning, mens svarene fra lærerne ved sykepleierutdanningen viser et flertall for den motsatte oppfatningen. Blant bibliotekarene er det stor enighet om at bibliotekopplæring bør gi studiepoeng.

Tabell 5.29 Bør bibliotekopplæring inngår i studiepoenggivende utdanning?

Bibliotekopplæring studiepoenggivende	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer-utdanning	Sykepleier-utdanning	Total	
Ja	49 (44%)	43 (69%)	92 (53%)	19 (91%)
Nei	62 (56%)	19 (31%)	81 (47%)	2 (10%)
Total	111 (100%)	62 (100%)	173*(100%)	21 (100%)

*3 personer hadde ikke besvart spørsmålet

Av tabell 5.30 framgår det at undervisningspersonale og bibliotekarere synes å være nokså enige angående studenters behov for bibliotekopplæring. Når det gjelder studenters kunnskaper om bibliotekbruk og informasjonssøking, er de fleste både blant lærerne og bibliotekarene uenige i at kunnskapene er gode når studentene påbegynner studier, men enige i at kunnskapene er gode når studentene avslutter studiet. I begge respondentgrupper er det stor tilslutning til det synet at studentene har behov for bibliotekopplæring gjennom hele studiet. De fleste lærerne oppgir at de er fornøyd med den bibliotekopplæringen studentene får ved høgskolen, mens over halvparten av bibliotekarene er uenige i dette. Blant undervisningspersonalet er det en andel på rundt en fjerdedel som oppgir at de ikke vet hvilke kunnskaper studentene har om bibliotekbruk og informasjonssøking når studentene påbegynner og når de avslutter studiet.

Tabell 5.30 Behov for bibliotekoppl ring for studenter

	Respondenter	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig	Vet ikke	Total
Kunnskaper om bibliotekbruk er viktig for studenter	Undervisn.-personale	126 (72%)	48 (27%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	17 (81%)	4 (19%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de påbegynner studiet	Undervisn.-personale	0 (0%)	10 (6%)	85 (48%)	28 (16%)	53 (30%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	0 (0%)	0 (0%)	13 (62%)	8 (38%)	0 (0%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de avslutter studiet	Undervisn.-personale	10 (6%)	107 (61%)	19 (11%)	0 (0%)	40 (23%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	0 (0%)	13 (62%)	5 (24%)	0 (0%)	3 (14%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har gode kunnskaper om informasjons-/litteratursøking når de påbegynner studiet	Undervisn.-personale	0 (0%)	4 (2%)	80 (46%)	42 (24%)	50 (28%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	0 (0%)	0 (0%)	13 (62%)	8 (38%)	0 (0%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har gode kunnskaper om informasjons-/litteratursøking når de avslutter studiet	Undervisn.-personale	6 (3%)	113 (64%)	23 (13%)	0 (0%)	34 (19%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	1 (5%)	9 (43%)	8 (38%)	0 (0%)	3 (14%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har behov for bibliotekoppl�ring når de påbegynner studiet	Undervisn.-personale	88 (50%)	77 (44%)	1 (1%)	0 (0%)	10 (6%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	12 (57%)	9 (43%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Studenter ved min høgskole har behov for bibliotekoppl�ring gjennom hele studiet	Undervisn.-personale	26 (15%)	116 (66%)	22 (13%)	2 (1%)	10 (6%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	10 (48%)	11 (52%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Jeg er fornøyd med bibliotekopplæringen som studenter f�r ved min høgskole	Undervisn.-personale	35 (20%)	100 (57%)	10 (6%)	1 (1%)	30 (17%)	176 (100%)
	Bibliotekarere	0 (0%)	8 (38%)	11 (52%)	2 (10%)	0 (0%)	21 (100%)

6 DRØFTING AV RESULTATENE

6.1 Kapitlets oppbygging

I kapittel 5 er det redegjort for resultatene fra undersøkelsen. I dette kapitlet drøfter jeg resultatene. Jeg knytter funn opp mot problemstillingene som er presentert innledningsvis. Dessuten vurderer jeg funnene i lys av annen forskning og i lys av teoriene som er gjennomgått tidligere. De resultatene som blir viet oppmerksomhet, er de som kan fortelle noe om forhold med tilknytning til problemstillingene for undersøkelsen. Bakgrunnsvariabler som respondentenes kjønn og alder, er presentert i kapittel 5, men vil ikke bli berørt i drøftingen. Dette valget er gjort for å avgrense oppgaven, og fordi disse variablene ikke inngår i problemstillingene. Respondentenes faglige tilknytning vil imidlertid bli trukket inn.

Innledningsvis vil jeg forklare valg og anvendelse av teori. Resultatene blir i denne oppgaven knyttet opp mot læringsteoretiske retninger, av flere årsaker. En grunn til at jeg anvender flere perspektiver, er at jeg ikke har funnet én læringsteoretisk retning som synes spesielt godt egnet til å belyse læring ved bruk av bibliotek. I all læringsteori som jeg har lest, har ordet bibliotek vært nærmest fraværende. En grunn til at jeg likevel har valgt å anvende læringsteori, er at læring er et tema som det rettes oppmerksomhet mot i oppgaven. Andre innfallsvinkler enn læringsteori er vurdert, men jeg har ikke kunnet finne at teorier innen andre fagområder peker seg ut som bedre egnet til teoretisk ramme. I og med at teoriene ikke klart belyser problemstillingene og resultatene, har det vært nødvendig å foreta en del tolkninger. Det har vært en utfordring å holde disse tolkningene innenfor teoriens rammer og resultatenes gyldighet. Det kan muligens stilles spørsmål ved om enkelte av tolkningene og forklaringene

overskrider grensene for hva det er dekning for. I tillegg kan det være grunn til å understreke at ved å sette funnene inn i andre teoretiske rammer enn de jeg har valgt, vil det trolig kunne finnes andre tolkninger av funnene.

For øvrig vil jeg påpeke at når jeg i oppgaven skriver om høyskolebibliotekets betydning eller høyskolebibliotekets største og viktigste betydning, gjelder det i læringssammenheng. Jeg utelukker ikke at høyskolebiblioteket på andre områder kan ha øvrige funksjoner som er like viktige eller viktigere.

6.2 Respondentenes vektlegging av læringssyn

En av hovedproblemstillingene for studien er hvorvidt respondentene mener at høyskolebiblioteket har betydning for studentenes læring. Som det framgår av tabell 5.7, viser dataene nærmest full samstemmighet blant respondentene om at det er viktig for studentene at det er bibliotek på høyskolen. Dette stemmer med Rafstes (2001) funn om bibliotek i videregående skole. At det er så stor enighet om at høyskolebiblioteket er viktig, viser at denne oppfatningen gjelder uavhengig av læringssyn. Når det gjelder hvorfor eller hvordan høyskolebiblioteket har betydning, er det imidlertid variasjon i svarene. Respondentene hadde mulighet for å prioritere på hvilke måter biblioteket har betydning i læringssammenheng, og de aller fleste har valgt å tillegge høyskolebiblioteket en eller flere av funksjonene, jfr. tabell 5.9. Kun et lite mindretall av respondentene har ikke tillagt høyskolebiblioteket noen av de oppgitte alternative betydningene. Resultatene som framgår av tabell 5.7 og 5.9, kan derfor tyde på at mange mener høyskolebiblioteket har en viktig betydning i forbindelse med læring.

En hensikt med studien har vært å avdekke om lærernes vurdering av høyskolebibliotekets funksjon kan ha sammenheng med hvilket læringssyn de

vektlegger. Først vil jeg komme inn på forskjeller i orienteringer mot læringssyn hos respondentene. Deretter vil jeg drøfte hvorvidt læringssyn i det hele tatt kan ha betydning for ulik vektlegging av bibliotekets funksjon i forbindelse med studenters læring. I tillegg vil jeg sammenholde resultatene mine med annen forskning som er presentert tidligere i oppgaven. I kapittel 3 er det gjort rede for noen teorier som kan ha relevans for læring ved bruk av høgskolebiblioteket. Jeg vil ta for meg resultatene angående sammenheng mellom orientering mot læringssyn og vurdering av høgskolebibliotekets funksjon i lys av disse teoriene. Det kan være grunn til å påpeke at teoriene har ulike fokus og metodiske tilnærminger. Det er mulig er at respondentene har besvart spørsmålene ut fra bestemte perspektiver, og resultatene kan forstås ut fra ulike innfallsvinkler. Dette er også en grunn til at jeg vil anvende flere læringsteoretiske rammer.

En forutsetning for at ulikheter i læringssyn skal innebære forskjellige vurderinger av høgskolebibliotekets betydning, er at det faktisk er ulike læringssyn blant respondentene.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at dette er tilfelle. Dette framgår av tabell 5.8, som illustrerer forskjeller i orienteringer i forhold til hva respondentene vektlegger at studenter bør lære. Dette gjelder både blant bibliotekarer og lærere.

Ved presentasjonen av resultater fra undersøkelsen, innførte jeg noen begreper som jeg vil bruke i denne oppgaven for å betegne alternative læringsformer eller hva studenter kan lære, samt begreper som betegner ulike orienteringer mot læringssyn. Dette begrepsapparatet ble innført som et redskap for å forenkle resultatpresentasjonen og den videre framstillingen. I det følgende gir jeg en utdyping og en nærmere begrunnelse for innføringen av disse termene. Jeg har valgt å omtale det å lære fakta som er relevante for framtidig yrke, for faktalæring. Det at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke, betegnes som kompetanselæring. At studenter

oppnår forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke, har fått betegnelsen forståelseslæring. Ordene faktalæring, forståelseslæring og kompetanselæring er forankret i det innholdet jeg har lagt i begrepene fakta, forståelse og kompetanse i kapitteldel 1.3 i oppgaven. Ut fra respondentenes høyest rangerte utsagn om hva studentene bør lære, betegnes respondentene som henholdsvis faktaorienterte, kompetanseorienterte eller forståelsesorienterte. Begrunnelsen for å benytte disse ordene er for det første at de innebærer en språklig forenkling som kan gjøre teksten lettere tilgjengelig. For det andre kan ordene gi assosiasjoner i retning av læringssyn. Intensjonen er at det skal være et samsvar mellom det innholdet jeg legger i begrepene, og de assosiasjonene begrepene gir.

Faktaorientert og faktalæring henspiller på et læringssyn som legger hovedvekt på læring av fakta, slik det gjøres innenfor behavioristiske og kognitive perspektiver. Det er ikke hensikten min å trekke den slutningen at alle respondenter som har rangert faktalæring høyest, er behaviorister eller kognitivister. Det kan imidlertid være mulig at respondenter innen denne gruppen i hovedsak kan ha en tilnærming til læring i retning av et kognitivt eller eventuelt et behavioristisk perspektiv. Svarene fra respondentene som har tillagt forståelseslæring størst betydning, kan tyde på at respondenter innen denne gruppen kan ha en innfallsvinkel mot et læringssyn som vektlegger forståelse, slik både sosiokulturelle og til dels kognitive retninger gjør. Ordene forståelseslæring og forståelsesorientert er ment å skulle rette seg mot et læringssyn hvor forståelse står sentralt. Det er imidlertid feil å anta at samtlige respondenter innen denne gruppen slutter seg til et sosiokulturelt læringssyn.

Når det gjelder begrepene kompetanselæring og kompetanseorientert, er disse etter en avveining valgt framfor begrepene informasjonskompetanselæring og informasjonskompetanseorientert. Begrunnelsen er at informasjonskompetanse

er den mest vanlige formen for kompetanse innen bibliotek- og informasjonsfaglig terminologi, slik det er forklart i kapitteldel 1.3. Informasjonskompetanse er mer spesifikt enn og en form for spissing av begrepet kompetanse. Kompetanselæring kan forklares som læring av informasjonskompetanse. Å være kompetanseorientert vil innebære å være orientert i retning av å vektlegge læring av informasjonskompetanse. Det innholdet jeg har lagt i begrepet informasjonskompetanse i kapitteldel 1.3, er nesten tilsvarende det som ligger i utsagnet ”*selv å kunne tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke*” (Vedlegg 6 og 7, Spørreskjema, spm. 7). Jeg vurderer samsvaret som så stort at det er grunnlag for å betegne den læringsformen som ligger i utsagnet over, for kompetanselæring i det begrepssettet jeg innfører. Følgelig mener jeg også det kan være dekning for å betegne et læringssyn som heller i retning av innholdet i utsagnet over, som et kompetanseorientert læringssyn. Hensikten med å benytte begrepene kompetanselæring og kompetanseorientert er at de skal kunne relateres til perspektiver hvor kompetanse vektlegges, slik det gjøres innenfor både kognitive og sosiokulturelle læringsteoretiske retninger.

Som jeg har vært inne på medfører begrepsbruken en forenkling, og det er en fare for at det innebærer en overforenkling. Jeg er klar over risikoen for å gi begrep jeg benytter, innhold som det ikke er dekning for i respondentenes svar. Dette er tema som også berøres under drøfting av resultatenes validitet.

Med begrepsforenklingen og forklaringen på innholdet i begrepene lagt til grunn, vil jeg kort se på forskjellene blant respondentene i orienteringer mot læringssyn i lys av den generelle utviklingen når det gjelder tilslutning til læringstradisjoner. Behavioristisk teori, hvor læring av fakta er grunnleggende, hadde stor tilslutning på 1960-tallet (Dysthe 1999). På 1970-tallet tapte behaviorismen oppslutning til fordel for kognitive teorier, hvor tilegnelse og

rekonstruksjon av kunnskap står sentralt. I de senere år har det vært økt fokusering på læringssyn hvor blant annet refleksjon og forståelse vektlegges, slik det gjøres innenfor sosiokulturelle og sosial-kognitive retninger. Denne utviklingen kan gi grunn til å anta at det nå er flere som slutter seg til sosiokulturelle og kognitive læringsteorier, enn det er som heller i retning av behavioristiske teorier. Dataene mine viser at det totalt sett er flest respondenter som er forståelsesorienterte, mens faktaorienterte er i klart mindretall. Dette framgår av tabell 5.8. Disse resultatene virker rimelige i forhold til generell oppslutning om læringsteorier (Dysthe 1999). Imidlertid er det forskjeller mellom respondentgruppene når det gjelder orientering mot henholdsvis forståelselæring og kompetanselæring. Resultatene fra lærerne ved allmennlærerutdanningen, som utgjør flertallet, er i samsvar med den generelle utviklingen i syn på læringstradisjoner. Siden denne respondentgruppen utgjør majoriteten, vil resultatene derfra gi utslag også for den totale respondentgruppen. Ved sykepleierutdanningen er imidlertid langt flere respondenter kompetanseorienterte, hvilket kan indikere større tilslutning til teorier som står i en kognitiv tradisjon. Det kan være flere forklaringer på at resultatene fra sykepleierutdanningen ikke stemmer like godt overens med utviklingen innen pedagogiske tradisjoner. En mulig årsak kan være at mange sykepleielærere ikke først og fremst er pedagoger, og at de derfor kan ha en orientering i en annen retning enn den som er dominerende innen pedagogikkfaget. En annen grunn kan være at sykepleierutdanningen er preget av andre undervisningsformer enn allmennlærerutdanningen, og at disse undervisningsformene gjør det mer naturlig å være orientert i retning av å vektlegge kompetanselæring. En tredje mulig forklaring kan finnes i selve sykepleiefagene, som kan være mer kognitivt rettede enn fag som står sentralt i allmennlærerutdanningen. Blant bibliotekarene er oppfatningene mest i samsvar med respondentene fra allmennlærerutdanningen. Det kan virke noe overraskende at ikke flere bibliotekarer er kompetanseorienterte. Resultatene

kan imidlertid ha sammenheng med at mange høgskolebibliotekarer er opptatt av det pedagogiske fagområdet og er kjent med forståelsesorienterte retninger som gjør seg gjeldende. Som dokumentasjon for at bibliotekarer er interessert i og har kjennskap til pedagogikkfaget, vises til at mange publikasjoner skrevet av bibliotekarer i RBTs og ABMs skriftserier og oppgaver skrevet av bibliotekstudenter ved Høgskolen i Oslo har temaer fra det pedagogiske fagfeltet.

6.3 Høgskolebibliotekets betydning

Det er stor grad av samsvar mellom respondentgruppene når det gjelder hvilken betydning respondentene tillegger biblioteket i forbindelse med læring. Ved begge utdanninger og ved biblioteket mener de fleste at biblioteket har størst betydning for kompetanselæring, jfr. tabell 5.9. Når det gjelder bibliotekets funksjon relatert til respondentenes læringssyn, vil presentasjonen og drøftingen, i samsvar med problemstillingene, være begrenset til å gjelde lærere.

Respondenter vil derfor videre utover i denne kapitteldelen være ensbetydende med lærere. To resultater peker seg ut når det gjelder respondentenes vurdering av bibliotekets betydning for studenters læring. Disse resultatene framgår av tabell 5.10. Med bruk av begrepsforenklingen kan disse funnene beskrives slik:

1. Innenfor hver enkelt respondentgruppe (faktaorienterte, kompetanseorienterte, forståelsesorienterte) legger en stor andel, halvparten eller mer, størst vekt på bibliotekets betydning for kompetanselæring.
2. Innenfor hver enkelt respondentgruppe (faktaorienterte, kompetanseorienterte, forståelsesorienterte) legger bortimot halvparten størst vekt på bibliotekets betydning for den læringsformen som samsvarer med egen orientering mot læringssyn (faktalæring, kompetanselæring eller forståelseslæring).

Det vil med andre ord si at når det gjelder bibliotekets betydning for læring, fokuserer nesten alle respondenter enten på kompetanselæring, eller på at studentene lærer det som respondentene primært mener at studentene bør lære. Siden funnene også gjelder for gruppen kompetanseorienterte, vil resultatene for denne respondentgruppen gi en svært klar tendens. Blant de kompetanseorienterte er det hele 90 % som mener at biblioteket først og fremst kan bidra til kompetanselæring. I den samlede respondentgruppen er det et klart flertall som mener biblioteket har størst betydning for kompetanselæring.

Den sterke vektleggingen på bibliotekets betydning for kompetanselæring innebærer at de fleste faktaorienterte og forståelsesorienterte respondenter mener biblioteket har størst betydning for at studentene lærer kompetanse. Samtidig innebærer dette at de faktaorienterte og forståelsesorienterte respondentene mener at biblioteket i noe mindre grad har betydning for at studentene lærer fakta og forståelse, som disse respondentene primært ønsker at studentene skal lære. Det kan være flere forklaringer på dette resultatet. Svarene kan ha sammenheng med at respondentenes orientering mot læringssyn ikke er absolutt, at det blant faktaorienterte og forståelsesorienterte så vel som blant kompetanseorienterte finnes respondenter som er orientert i flere retninger. Dataene viser at de fleste respondenter har gitt tilslutning til orientering i flere retninger etter en rangering. Dette framgår av vedlegg 8, tabell 1. De kompetanseorienterte respondentene har i stor grad valgt også å rangere andre læringsformer, og kan derfor sies å være delvis orientert i andre retninger. Tilsvarende har de øvrige respondentene i hovedsak rangert kompetanselæring nest høyest når det gjelder syn på hva studentene bør lære. I tillegg til at over halvparten av respondentene kan betegnes som kompetanseorienterte, kan dermed nesten alle resterende hevdes å være delvis kompetanseorienterte.

Det kan for øvrig tenkes at en del respondenter ikke knytter bibliotekets betydning direkte opp mot sin orientering mot et læringssyn. I flere utredninger, rapporter og artikler (NOU 2000:14; Gi rom for lesing 2005; Jacobsen 2005) er informasjonskompetanse og kompetanselæring det som framheves sterkest i forbindelse med bruk av biblioteket. Dette kan ha etablert seg som en generell og allmenn oppfatning om bibliotekets funksjon, som mange kanskje vil slutte seg til uten å ha tatt standpunkt til læringsteoretisk tilnærming.

På den annen side tilhører de fleste respondentene i undersøkelsen min vitenskapelig personale innenfor høgre utdanning, og det er grunn til å forvente at en stor del av disse har en egen oppfatning av høgskolebibliotekets betydning. Det er vel så stor grunn til å anta at de fleste har en oppfatning om vektlegging av læringstradisjoner, ettersom de fleste i respondentgruppen undervisningspersonale trolig har en form for pedagogisk faglig bakgrunn. Derfor kan det være rimelig å anta at for mange respondenter henger vurderingen deres av bibliotekets funksjon sammen med orientering mot læringssyn. Det kan imidlertid tenkes at respondentenes orientering mot ulike læringsperspektiv medfører forskjellige forståelser av og dermed forskjellige innfallsvinkler til utsagnene i spørreskjemaet om bibliotekets betydning. Utgangspunktet for vurderingen av bibliotekets betydning kan ha vært eget læringssyn. Det kan tenkes at for en del respondenter er den betydningen som er tillagt biblioteket, nærmest gitt som en bekreftelse på det læringssynet som er valgt.

6.4 Høgskolebibliotekets betydning for læring i lys av forskning og teorier

Dataene fra undersøkelsen min viser at langt over halvparten av respondentene gir uttrykk for den oppfatningen at høgskolebibliotekets viktigste betydning er kompetanselæring. I tillegg har mange av de øvrige respondentene rangert bibliotekets betydning for kompetanselæring på andre plass. Totalt gir dette resultatet sterk tilslutning til oppfatningen om kompetanselæring ved bruk av biblioteket. I denne kapittdelen vil jeg komme inn på om dette funnet støttes av annen forskning. Dessuten vil jeg drøfte om resultatet kan begrunnes ut fra læringssyn med forankring i ulike teorier. I flere studier som gjelder bibliotekets betydning, er hovedfokuset satt på informasjonskompetanse, jfr. kapittel 2. Bruce (1997) fant sju ulike oppfatninger om hva informasjonskompetanse innebærer, og konkluderte med at studenter gjennom bruk av biblioteket bør kunne oppnå et helt sett av kategorier eller former for informasjonskompetanse. Hun framhever dessuten verdien av å inneha informasjonskompetanse i arbeidslivet. Resultatene mine synes å ha støtte i Bruces forskning.

Klein (1997) undersøkte hva lærere ved et svensk universitet mener studenter skal lære ved å bruke biblioteket. Hun fant at lærerne hovedsakelig knytter bibliotekets pedagogiske funksjon til de formelle opplæringssituasjonene, og at de fleste mener det studentene lærer, er hvordan de skal bruke biblioteket. Kunnskaper om bibliotekbruk kan betraktes som en del av informasjonskompetanse, og Kleins resultater kan dermed støtte mitt funn om at de fleste respondenter mener bibliotekets viktigste betydning er kompetanselæring. Studiene til Leckie og Fullerton (1999) og Maynard (1990) kan også hevdes å støtte mine funn. I disse undersøkelsene er imidlertid hovedfokuset rettet mot holdninger til og behovet for informasjonskompetanse. At biblioteket kan bidra til at studenter oppnår informasjonskompetanse, er

snarere en forutsetning og ikke en konklusjon i disse studiene. Støtten til resultatene mine ligger dermed i grunnlaget for undersøkelsene.

Når jeg setter respondentenes oppfatninger om bibliotekets betydning i tilknytning til deres vektlegging av læringsformer, vil jeg først ta for meg det funnet at svært mange respondenter med et kompetanseorientert læringssyn tillegger biblioteket en funksjon først og fremst i forbindelse med kompetanselæring. Dette vil jeg gjøre ved å sette resultatet i sammenheng med Luhmanns og Qvortrups teorier, dernest med perspektivet selvregulert læring som innfallsvinkel og dessuten i lys av retningen fenomenografisk læringsforskning. Som bakgrunn for dette vil jeg redegjøre for hvordan disse tre læringsteoretiske perspektivene kan omtales som kompetanseorienterte. I den forbindelse vil jeg påpeke at med andre innfallsvinkler til disse teoriene, og ved å vektlegge andre aspekter ved teoriene, kan de gis andre betegnelser. Dette er gjort i andre deler av dette kapitlet.

I kapittel 3 har jeg beskrevet at kompetanselæring er blant det som vektlegges innenfor kognitive og konstruktive teorier. Luhmanns operative konstruktivisme er blitt utdypet. Dessuten har jeg presentert arbeider av Qvortrup, som viderefører Luhmanns teorier. Luhmann (2000) forklarer læring som en prosess hvor studenten, som etter Luhmanns teori er et psykisk system, tilegner seg omverden ved å redusere forskjellen i kompleksitet mellom systemet og omverdenen. Qvortrup (2001) beskriver ulike vitensformer, med tilhørende læringsformer og undervisningsformer. En læringsform som han fokuserer på, er læring av kompetanse. I det legger han evnen til selv å tilegne seg relevante kvalifikasjoner ut fra refleksjon over produksjonsmål. Med kvalifikasjoner mener han faktisk viten. Qvortrup opererer med flere former for kompetanse, men han nevner riktignok ikke informasjonskompetanse. Det generelle kompetansebegrepet hans har imidlertid et innhold som, slik jeg oppfatter det,

ligger nær det jeg i spørreskjemaet har beskrevet som å lære selv å tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke, og et innhold som ligger nær min forklaring av informasjonskompetanse i kapitteldel 1.3. Qvortrups læringsperspektiv bør derfor kunne gis betegnelsen kompetanseorientert, i samsvar med hva jeg legger i dette begrepet.

Sosial-kognitiv teori, utformet av Bandura, samt perspektivet selvregulert læring (Bråten 2002), som hører inn under sosial-kognitiv teori, er presentert i kapittel 3. Det er gjort rede for at innenfor selvregulert læring er kognitive strategier viktige komponenter. Hvilke kognitive strategier som tas i bruk i læringsprosessen, har sammenheng med hvilke forkunnskaper eller hvilken kunnskapsbase studentene har. Kunnskapsbasen kan hevdes å være et faktaorientert aspekt ved selvregulert læring. Imidlertid er strategier vel så viktige som kunnskapsbasen. Strategier har etter min vurdering nær tilknytning til kompetanselæring. Strategiske handlinger kan utføres for å tilegne seg informasjon og å organisere og transformere informasjonen (Bråten 2002). Slike handlinger eller strategier må, etter min vurdering, kunne innebære selv å kunne tilegne seg fakta. Selvregulert læring innebærer i følge Bråten blant annet å rette oppmerksomhet mot prosesser og strategier som kan bidra til økt kompetanse. Et læringssyn i retning av selvregulert læring bør dermed kunne omtales som kompetanseorientert.

Ramsden er en representant for perspektivet fenomenografisk læringsforskning, som også er presentert i teorikapittelet. Han skriver om kvalitative tenke- og handlemåter og om læringsstrategier som fører til "*high-quality outcomes*" (Ramsden 2003: 54-55), som gis betegnelsen "*læringsresultat på høyt nivå*" av Haraldseid (2004: 18). Ramsden bruker ikke begrepet kompetanse, men Ramsdens begrep læringsresultat på høyt nivå kan oppfattes som ensbetydende med kompetanse (Haraldseid 2004). Med henvisning til Ramsden innfører

Haraldseid begrepet kompetanseorientert læring og foreslår å benytte det synonymt med dybdelæring. I følge Ramsden er ikke dybdelæring et mål i seg selv, men snarere et middel til å nå et læringsresultat av høy kvalitet. Dette bør, slik jeg tolker Ramsden, kunne omfatte evne til å tilegne seg informasjon for å øke læring og oppnå ny kunnskap. Ut fra det innholdet Ramsden legger i begrepet dybdelæring eller læringsresultat på høyt nivå, bør læringsperspektivet hans kunne omtales som kompetanseorientert, og det presiseres at dette også gjelder ut fra min forklaring av begrepet.

Med de tre retningene som ramme, og med den forutsetningen at de kan oppfattes som kompetanseorienterte, vil jeg gå inn på hvordan bibliotekets betydning kan vurderes. Den undervisningen som i følge Qvortrup først og fremst skal føre til kompetanse, appropriasjon, har som hovedmål å stimulere læringssystemet til selv å tilegne seg relevant viten (Qvortrup 2001). Dette bør etter min vurdering kunne innebære bruk av bibliotek. Ved hjelp av biblioteket kan studentene selv tilegne seg relevant viten. Et eksempel på appropriasjon er prosjektarbeid. Prosjektarbeid vil ofte forutsette informasjonssøking og bruk av bibliotek. I følge Qvortrup vil den dominerende effekten av en appropriasjonsorientert undervisningsform, som prosjektarbeid, være kompetanse. Studenters bruk av bibliotek vil følgelig kunne bidra til kompetanselæring. Innenfor Qvortrups teori finnes dermed elementer som kan forklare at svært mange kompetanseorienterte respondenter vektlegger høgskolebibliotekets betydning for kompetanselæring sterkest.

Begrepet kognitive strategier innenfor selvregulert læring omfatter aktiviteter og prosedyrer som studenter utfører for å bedre læring og oppgaveløsning (Bråten 2002). Bibliotekbruk og informasjonssøking bør kunne inngå i disse aktivitetene og framgangsmåtene. Et eksempel på kognitive strategier er lesestrategier, som kan knyttes til lesekompetanse og informasjonskompetanse (Gi rom for lesing

2005). Bruk av høgskolebiblioteket bør kunne betraktes som en strategi, som kan bidra til økt kompetanse. Disse aspektene ved selvregulert læring kan bidra til å belyse at svært mange kompetanseorienterte respondenter vektlegger bibliotekets betydning for kompetanselæring sterkest.

Innen Ramsdens perspektiv på læring fokuseres også på strategier.

Dybdestrategier, som er en komponent innenfor Ramsdens læringsperspektiv, handler om læringsformer som fremmer aktivitet og engasjement, setter krav til innsats og resultat, har fagrelevans for studenter, samt gir mulighet for å velge arbeidsmetoder eller lærestoff (Ramsden 2003). Høgskolebiblioteket kan inngå i flere av disse strategiene. Læringsformer som fremmer aktivitet og engasjement kan innebære bruk av høgskolebibliotekets tjenester, i form av informasjonskilder og læringsarena for gruppearbeid. Når det gjelder valg av arbeidsmetoder, kan bibliotekbruk være en del av en arbeidsmetode. Ved valg av lærestoff vil høgskolebibliotekets informasjonssøkeverktøy og mediasamlinger være nyttige. Det synes rimelig å betrakte bibliotekbruk som en del av en dybdestrategi. At den læringen som dybdestrategier fører til, særlig vil være kompetanselæring støttes av Haraldseid (2004).

Dataene fra undersøkelsen viser at også mange forståelsesorienterte respondenter mener bibliotekets betydning for kompetanselæring er den viktigste. Dette resultatet vil jeg vurdere ut fra perspektivet selvregulert læring, ut fra fenomenografisk læringsforskning og ut fra sosiokulturell læringsteori. Først vil jeg gå inn på hvordan disse læringsteoretiske retningene kan betegnes som forståelsesorienterte. Deretter vil jeg komme inn på hvordan biblioteket kan vektlegges med grunnlag i disse perspektivene.

Når det gjelder perspektivet selvregulert læring (Bråten 2002) har dette i tillegg til det kognitive aspektet også en sosial forankring. Innenfor selvregulert læring

legges det riktignok mer vekt på enkeltindividers læring og kognisjon enn det gjøres innenfor et grunnleggende sosialt perspektiv på læring. Samtidig vektlegges sosiale aspekter sterkere innenfor selvregulert læring enn det som er vanlig innenfor et kognitivt perspektiv. Begrepet forståelse knyttes gjerne til læringstradisjoner hvor sosiale aspekter blir vektlagt, som de blir innen selvregulert læring. Innenfor perspektivet selvregulert læring kan det skisseres en modell hvor læringen foregår i faser. Blant elementene i slutfasen er refleksjon og evaluering. En innfallsvinkel med grunnlag i perspektivet selvregulert læring bør dermed kunne innebære et forståelsesorientert læringssyn.

Det er forklart hvordan et læringssyn i samsvar med Ramsdens (2003) perspektiv, som hører inn under fenomenografisk læringsforskning, kan få betegnelsen kompetanseorientert. Her vil jeg begrunne hvorfor det også kan betegnes som forståelsesorientert. Det er redegjort for at overflatestrategier og dybdestrategier er blant komponentene i Ramsdens læringsperspektiv. Overflatestrategier begrenser seg til kvantitativ læring og handler om å lære fakta. Dybdestrategier, som medfører et kvalitativt aspekt ved læring i tillegg til et kvantitativt, er det som framheves av Ramsden og flere, blant andre Marton og Säljö. Det kvalitative aspektet ved dybdelæring innebærer at det er viktigere hva og hvordan studenten lærer enn hvor mye som læres. Når det gjelder hva studenten lærer, legges det vekt på at læring av fakta må skje i relasjon til læring av forståelse. Ut fra dette virker det rimelig å gi dette læringsperspektivet betegnelsen forståelsesorientert.

I teorikapittelet er sosiokulturell læringsteori presentert. Det er redegjort for at Säljö i likhet med Ramsden, og sammen med Marton og Entwistle står i tradisjonen fenomenografisk læringsforskning. Säljö regnes imidlertid også som en representant for sosiokulturell læringsteori. Også i denne tradisjonen står

dybdelæring sentralt, hvor interessen ligger i å finne mening og sammenheng i teksten som helhet. Å forstå kjernen i det som formidles, er viktig. Et sosiokulturelt læringssyn i samsvar med Säljö bør kunne betegnes som forståelsesorientert.

Med en oppfatning av at disse læringstradisjonene kan betegnes som forståelsesorienterte, vil jeg vurdere høgskolebibliotekets betydning i lys av dem. Ovenfor er det gjort rede for hvordan komponenter innen selvregulert læring kan innebære bruk av bibliotek. Spesielt i forbindelse med iverksetting av strategier kan det være aktuelt å benytte biblioteket, og en virkning av strategibruken kan være økt kompetanse. Med forankring i et sosial-kognitivt perspektiv bør derfor respondenter kunne ha et forståelsesorientert læringssyn, men likevel mene at bruk av høgskolebiblioteket i første rekke kan medføre økt kompetanse.

Selv om Ramsdens (2003) læringsteori oppfattes som forståelsesorientert i stedet for kompetanseorientert, vil det trolig være naturlig å betrakte bibliotekbruk som en del av en dybdestrategi. Som forklart tidligere, vil den læringen som dybdestrategier fører til, for en stor del være kompetanselæring.

I følge Säljö (2000) er et utgangspunkt for et sosiokulturelt perspektiv på læring hvordan individer og grupper i sosiale fellesskap tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser, jfr. kapitteldel 3.7. Blant de ressursene Säljö framhever som viktige i en læringsprosess, er bøker. Säljö hevder at utviklingen vil stille stadig høyere krav til oversikt, strukturering og begrepsmessig kunnskap. Evne til å analysere og å klargjøre sammenhenger blir enda viktigere når tilgangen på tekster øker. Han gir uttrykk for at læring kan foregå ved å beherske intellektuelle og fysiske redskaper og å bruke dem i sosiokulturelle praksiser. Mediesamlingen i biblioteket bør kunne være slike redskaper. Videre hevder

Säljö at ferdigheter som å kunne sammenfatte, trekke ut og kritisk evaluere vil bli stadig viktigere i informasjonssamfunnet. Dette innebærer mye av det samme som innholdet i begrepet informasjonskompetanse. Dette peker i retning av at høgskolebibliotekets mediesamling har betydning for studenters kompetanselæring.

Funn i undersøkelsen min viser at mange faktaorienterte respondenter har lagt størst vekt på bibliotekets funksjon i forbindelse med faktalæring. Qvortrup fokuserer både på læring av kvalifikasjoner eller faktisk viten og på læring av kompetanse. Ut fra dette trenger det ikke å være noen motsetning mellom å verdsette faktalæring og kompetanselæring. En innfallsvinkel til kognitiv og konstruktivistisk teori i samsvar med Qvortrup, kan derfor betegnes både som kompetanseorientert og faktaorientert. Ut fra Qvortrups teori bør flere undervisningsformer enn appropriasjon kunne innebære bruk av biblioteket. Den undervisningen som særlig fører til faktisk viten, er tradisjonell klasseundervisning og formidling ved hjelp av ulike medier. Qvortrup hevder likevel at all læring er et resultat av studenters egen aktivitet. Denne aktiviteten bør kunne omfatte bruk av bibliotek. Medier som brukes i formidlingen, kan for eksempel være bibliotekets bøker. Qvortrup understreker at også andre undervisningsformer enn formidling og direkte læringsstimulering kan føre til læring av fakta, skjønt mindre systematisk og mindre omfattende. Likevel kan dette innebære at undervisningsformer som i større grad legger opp til bruk av bibliotek, for eksempel prosjektarbeid, også kan ha faktalæring som et resultat. Ut fra disse vurderingene kan biblioteket ha en plass i forbindelse med faktalæring. Faktaorienterte respondenter kan finne det naturlig å betrakte bibliotekets betydning for faktalæring som viktigere enn bibliotekets betydning for læring av kompetanse.

6.5 Høgskolebibliotekets betydning for forståelselæring og faktalæring

Med bruk av begrepsapparatet mitt viser resultatene fra undersøkelsen at en del respondenter har lagt mest vekt på høgskolebibliotekets betydning for enten faktalæring eller forståelselæring, jfr. tabell 5.10. Av de som har vektlagt bibliotekets betydning for faktalæring sterkest, synes de fleste å helle i retning av et faktaorientert læringssyn. Nærmest samtlige som har prioritert bibliotekets betydning for forståelselæring, synes å være orientert mot et læringssyn som vektlegger forståelse. I denne kapitteldelen vil jeg vise til forskning som kan støtte mine funn, og jeg vil vurdere om funn kan forklares ut fra ulike læringsteorier. Som teoretiske rammer vil jeg benytte sosiokulturell læringsteori og Qvortrups konstruktivistiske teori.

I mange studier som gjelder bibliotekets betydning, deriblant undersøkelsene nevnt i kapitteldel 6.3, er oppmerksomheten rettet mot informasjonskompetanse. I flere av studiene synes informasjonskompetanse å innebære mer et middel enn et mål i en læringsprosess. En mulig forklaring på mine resultater som viser at mange respondenter har lagt størst vekt på høgskolebibliotekets betydning for faktalæring eller forståelselæring, og ikke på kompetanselæring, kan være at informasjonskompetanse først og fremst betraktes som et middel til å oppnå annen læring. I så fall kan det være mulig å finne støtte for dette hos Limberg (1998) og Kuhlthau (2004).

Limbergs (1998) forskning viser at informasjonssøking må ses som en del av en mer omfattende læringsprosess og ikke som et isolert fenomen, jfr. kapitteldel 2.9. Informasjonssøking regnes tradisjonelt med til bruk av biblioteket. Limberg hevder at det kan defineres flere holdninger til informasjonssøking blant elever, samtidig som det er flere valgmuligheter eller fokuseringsmuligheter når det gjelder innhold i en oppgave. Forskningen hennes tyder på en nær sammenheng

mellom elevenes ulike oppfatninger av fenomenet informasjonssøking og hva elevene gjennom informasjonssøking og informasjonsbruk faktisk lærer om et emne. Når informasjonssøking betraktes som å hente riktige faktaopplysninger, fører det til overflattisk læring av emnet. En oppfatning av informasjonssøking som kritisk gransking og analyse gir derimot en holistisk og dypere forståelse av oppgaven. Dette innebærer at gjennom informasjonssøking eller ved å ta i bruk informasjonskompetanse vil studenter kunne oppnå læring av fakta og forståelse. Dette gir støtte til at bibliotekbruk kan bidra til å gi flere læringsresultater enn informasjonskompetanse, slike mine resultater viser.

Kuhlthau (2004) har også satt søkelys på informasjonssøkeprosessen ved bruk av biblioteket, og hun fant fram til en likhet mellom en generell læringsprosess og en informasjonssøkeprosess, jfr. kapitteledel 2.8. Hun har tatt til orde for at fokus i en informasjonssøkeprosess må være på studenten framfor på behandling av dokumenter og tekster. Selv om Kuhlthau sammenligner informasjonssøkeprosessen med en generell læringsprosess, undersøker hun i liten grad selve læringen i informasjonssøkeprosessen. I følge Kuhlthau er det imidlertid viktig at studentene får en forståelse av informasjonssøkeprosessen som en meningsskapende prosess. Dette kan hevdes å støtte den oppfatningen at bruk av biblioteket kan ha betydning for læring utover læring av informasjonskompetanse, og at bibliotekbruk i form av informasjonssøking kan bidra til å oppnå forståelse og skape mening. Kuhlthau betrakter imidlertid informasjonssøkeprosessen som en mer generell prosess enn Limberg (1998) gjør, og knytter ikke forståelse og mening så direkte til enkelte emner som Limberg gjør.

Kühne, som har forsket innenfor den svenske grunnskolen, påpeker effekter av det hun kaller "*biblioteksarbeittsett*" når hun hevder at "*Eleverna blir mer självständiga, mer positiva och mer kreativa*" (Kühne 1993: 241), jfr.

kapitteldel 2.5. Dette kan oppfattes som støtte for at læringseffektene av bibliotekbruk kan være flere enn informasjonskompetanse.

I kapitteldel 6.4 er det gjort rede for hvordan et sosiokulturelt læringssyn i tråd med Säljö (2000), kan oppfattes som forståelsesorientert. Jeg vil forklare hvordan høgskolebiblioteket ut fra dette forståelsesorienterte læringssynet også kan vurderes til å ha størst betydning for at studenter oppnår forståelse av sammenhenger i fag, eller det som jeg har gitt den forenklete betegnelsen forståelseslæring. Ut fra sosiokulturell teori skjer læring gjennom å delta i sosiale praksiser (Säljö 2000). Forståelse forutsetter blant annet kjennskap til kulturelle fenomener og kommunikative prosesser. Den læringen som gir denne kjennskapen, skjer ved deltakelse i sosiale fellesskap. Vanligvis kan studenter forstå en prosess før de kan utføre den. *”Förståelsen är i allmänhet partiell. Som deltagare i sociala praktiker sker lärande genom en gradvis ökande bekanstkap med både operationer och handlingar”* (Säljö 2000: 236).

Høgskolebiblioteket bør kunne være en arena for sosiale fellesskap, som kan bidra til forståelseslæring. Noe av det Säljö retter søkelyset mot, er hva vi skal lære. I et moderne samfunn med skriftspråk og tilgjengelige tekster, er det ikke nødvendig å lære tekstene utenat. Moderne utdanning handler i stor grad om å kople en tekst til en fysisk og sosial kontekst. I tillegg til å lese tekster er det viktig å kunne tolke og forstå dem (Säljö 2000). Høgskolebiblioteket er et sted hvor studentene kan finne, lese og oppnå forståelse av innholdet i tekster, gjennom individuelt arbeid eller i fellesskap med andre.

Det er i kapitteldel 6.4 forklart hvordan Qvortrups (2001) teori kan forstås som faktaorientert. Det er dessuten beskrevet i samme kapitteldel hvordan biblioteket kan ha en funksjon innenfor appropriasjonsorienterte undervisningsformer. Ut fra Qvortrups teori bør likevel flere undervisningsformer enn appropriasjon kunne innebære bruk av biblioteket. Den undervisningen som særlig fører til

faktuell viten, er tradisjonell klasseundervisning og formidling ved hjelp av ulike medier. Qvortrup avviser imidlertid læring ved direkte overføring av viten og hevder at all læring er et resultat av studenters egen aktivitet. Denne aktiviteten bør kunne omfatte bruk av bibliotek. Medier som brukes i formidlingen, kan for eksempel være bibliotekets bøker. Qvortrup understreker at også andre undervisningsformer enn formidling og direkte læringsstimulering kan føre til læring av fakta, skjønt mindre systematisk og mindre omfattende. Likevel kan dette innebære at undervisningsformer som i større grad legger opp til bruk av bibliotek, for eksempel prosjektarbeid, også kan ha faktalæring som et resultat. Ut fra disse vurderingene kan biblioteket ha en plass i forbindelse med faktalæring. Mange faktaorienterte respondenter kan finne det naturlig å betrakte bibliotekets betydning for faktalæring som viktigere enn bibliotekets betydning for læring av kompetanse.

6.6 Bruk av bibliotek i undervisningen

I forbindelse med hovedproblemstillingen om respondentene mener at høgskolebiblioteket har betydning for studentenes læring, ønsket jeg å finne ut hvordan lærere bruker biblioteket i tilknytning til undervisningen. Jeg ville se bruk av biblioteket i sammenheng med hvilke undervisningsformer lærerne benytter. Det må være rimelig å anta at de fleste lærere benytter mer enn en undervisningsform. Derfor fokuserer jeg på flere undervisningsformer, men begrenser meg til de som er mest vanlige.

Resultatene viser, ut fra rangering, at de mest utbredte undervisningsformene er forelesninger og dialogundervisning, jfr. tabell 5.13. Det er 70 % av respondentene som oppgir at de oftest benytter en av disse undervisningsformene. Omtrent 20 % bruker oftest PBL eller prosjektarbeid. 70

% av respondentene oppgir at den undervisningsformen de bruker i nest størst grad, er prosjektarbeid, slik at dette også må betraktes som en vanlig undervisningsform. Det må derfor antas at de fleste lærere har benyttet både studentaktive undervisningsformer og mer lærerstyrte undervisningsformer.

Resultatene viser, slik tabell 5.14 illustrerer, at de aller fleste ofte eller svært ofte oppfordrer studentene til å bruke biblioteket. Det er en klar tendens til at oppfordringene i hovedsak går ut på å bruke biblioteket for informasjonssøking, lån av støttelitteratur samt veiledning fra bibliotekar, slik det framgår av tabell 5.16. Det kan tenkes at lærerne oppfatter dette som tradisjonelle bibliotekfunksjoner som det er enkelt og naturlig å henvise til. Bruk av biblioteket i forbindelse med søking etter støttelitteratur er det lærerne legger aller mest vekt på. Dette synes å gjelde i forbindelse med de fleste typer undervisningsformer. Det er i liten grad oppfordret til bruk av biblioteket som arbeidslokale eller til lån av pensumlitteratur. De førstnevnte bruksformene ligger nærmere det som har med informasjonskompetanse å gjøre enn de sistnevnte. Resultatene indikerer at oppfordringene om bruk av biblioteket også under forelesninger har dreid seg om bruksformer relatert til informasjonskompetanse. Dette synes å bekrefte at det er i tilknytning til informasjonskompetanse de fleste anser biblioteket for mest betydningsfullt. Dette kan sies å ha støtte i Leckie og Fullertons (1999) forskning, jfr. kapittdel 2.3. De fant at lærere mener studenter bør vite hvordan de skal utføre bibliotekbasert informasjonssøking, og at utvikling av slike ferdigheter er en viktig del av utdanningen deres.

Oppfordringene om bibliotekbruk gjelder i noe mindre grad deltakelse ved formalisert opplæring fra bibliotekarer. Bibliotekopplæring kan medvirke til at studentene oppnår informasjonskompetanse, som dataene mine viser at lærerne legger størst vekt på.

At lærerne likevel ikke i større utstrekning oppfordrer til deltakelse ved formalisert bibliotekopplæring kan tenkes å ha sammenheng med manglende kjennskap til at bibliotekopplæringen foregår. For øvrig kan det tenkes at opplæring betraktes som en funksjon som ligger utenfor bibliotekets opplagte funksjonsområde. Det kan også tenkes at lærerne oppfatter bibliotekopplæringen som bibliotekarenes ansvar, og at det derfor ikke er naturlig for lærere å engasjere seg i det. I så fall kan dette være et uttrykk for en oppfatning om en arbeidsfordeling mellom lærere og bibliotekarer, en tillit til at bibliotekarene ikke har behov for engasjement fra lærere i forbindelse med bibliotekopplæring. Støtte for dette kan finnes hos Maynard (1990), som har påvist at lærere ved en lærerutdanning i USA mente at ansvaret for bibliotekundervisning bør ligge hos bibliotekpersonalet.

For øvrig kan det være ulike syn på hvem som bør arbeide med undervisning av studenter. Hvis lærere unnlater å henvise til bibliotekopplæring, kan en mulig årsak være å finne i ulikhet mellom profesjoner. Dataene mine kan peke i retning av en viss interessenmotsetning mellom bibliotekarer og lærere når det gjelder opplæring, men dette gjelder i så fall i første rekke ved allmennlærerutdanningen. Oppfordring til studentene om å bruke biblioteket er generelt mer utbredt ved allmennlærerutdanningen enn ved sykepleierutdanningen, bortsett fra når det gjelder deltakelse ved bibliotekopplæring, der forholdet er motsatt, jfr. tabell 5.16. Kühne (1993) påviser en konflikt mellom lærere og bibliotekarer om hvem som er mest egnet til å lære elever i den svenske grunnskolen informasjonssøking. Klein (1997) som har undersøkt bibliotekopplæring på universitetsnivå i Sverige, fant ingen tilsvarende motsetning. Hun forklarer fravær av et konkurranseforhold om opplæring mellom bibliotekarer og lærere ved universitetet med at universitetslærere sjelden er utdannede pedagoger. Dette er trolig også tilfelle for lærere ved sykepleierutdanningen. Ved allmennlærerutdanningen har en

større andel av lærerne rimeligvis tyngre pedagogisk bakgrunn, og det kan muligens tenkes at de i større grad betrakter undervisningsaktivitet som lærernes område. At det kan være forskjeller mellom studieretninger når det gjelder bruk av bibliotek innenfor høyere utdanning, er dokumentert av Leckie og Fullerton (1999), som fant at helsefagene har en ledende posisjon når det gjelder bruken av bibliotekets ressurser ved to kanadiske universitet.

Når det gjelder i hvilke sammenhenger lærerne har oppfordret studentene til å bruke biblioteket, viser funnene, presentert i tabell 5.15, at de aller fleste lærerne har oppfordret til bruk av biblioteket ved prosjektarbeid og PBL. Ut fra andre undersøkelser er dette heller ikke overraskende. Klein (1997) fant at der hvor PBL var mest utbredt, vurderte lærerne bibliotekets betydning høyest.

Prosjektarbeid er en undervisningsform hvor innhenting av litteratur og informasjon inngår. Et grunnlag for PBL som undervisningsform er en modell hvor informasjonsinnhenting utgjør et av trinnene i modellen (Pettersen 1997). For øvrig har mange oppfordret til bruk av biblioteket også ved forelesninger og dialogundervisning. Dette kan muligens anses for å være mer pensumorienterte og lærerstyrte undervisningsformer som ikke nødvendigvis krever informasjonssøking fra studentenes side. Imidlertid kan nettopp det at de er lærerstyrte innebære at det kan være rimelig og naturlig for lærere å oppfordre til bibliotekbruk ved denne formen for undervisning.

Lærerne benytter i liten grad biblioteket sammen med studentene, slik tabell 5.17 viser. Et stort flertall oppgir at de sjelden eller aldri er sammen med studenter i biblioteket. Dette kan hevdes å være i samsvar med Rafstes (2001) funn i videregående skoler, hvor hun fant at lærerne i liten grad engasjerer seg i hva som foregår i skolebiblioteket, og ikke ser biblioteket som en læringsarena innenfor deres ansvarsområde. Imidlertid oppgir bortimot halvparten av lærerne at de snakker med bibliotekarene om studentenes bruk av biblioteket (tabell

5.21). Derimot er det et nokså stort flertall som oppgir at de sjelden eller aldri snakker med bibliotekarer om undervisningsformer (tabell 5.20). Mange lærere mener imidlertid at deres undervisningsformer har stor betydning for bibliotekarenes arbeid (tabell 5.19). Svarene fra bibliotekarene synes å bekrefte funnene. Tilsvarende resultater kommer fram hos Rafste (2001), som har funnet at det er liten grad av samarbeid mellom lærere og bibliotekarer i videregående skole. I følge Rafste ser ikke lærerne biblioteket og det som foregår der, som en integrert del av undervisningen og læringen, og dette kan være en forklaring på mitt funn at såpass mange lærere sjelden eller aldri snakker med bibliotekarer om verken bibliotekbruk eller undervisningsformer. Rafste hevder for øvrig at grad av samarbeid mellom lærere og bibliotekarer har sammenheng med oppfatninger av hverandres og av egen yrkesgruppes roller.

Kühne (1993) har gjort tilsvarende funn om samarbeid mellom lærere og bibliotekarer i den svenske grunnskolen. Hun fant at skolebiblioteket ikke er integrert undervisningen, og når det foregår samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, skjer det alltid på lærerens premisser.

6.7 Informasjonskompetanse

En hovedproblemstilling er hvilken betydning begrepet informasjonskompetanse har for lærere og bibliotekarer i høgskolen. Selve ordet informasjonskompetanse er kjent av over halvparten av lærerne, jfr. tabell 5.23. Samtlige bibliotekarer i undersøkelsen kjenner begrepet. For bibliotekarer flest er informasjonskompetanse et kjent begrep. Begrepet har i flere år vært i bruk innenfor bibliotekfaglig litteratur. Det er derfor ikke overraskende at dette er et kjent begrep for alle i respondentgruppen bibliotekarer. Ordet forekommer i liten grad innenfor pedagogisk teori og litteratur. I den senere tid er likevel

begrepet blant annet benyttet i enkelte offentlige plandokumenter innenfor utdanningssektoren, hvilket kan ha bidratt til mer utbredt kjennskap til begrepet blant lærere. Ordet er også tatt i bruk blant sykepleiere, for eksempel i artikler i tidsskriftet Sykepleien (Jacobsen 2005). Klein (1997) fant i sin undersøkelse i Sverige at innholdet i begrepet var lite kjent blant universitetslærere.

Undersøkelsen min, utført nesten 10 år senere, kan tyde på at begrepet er noe mer kjent. Det mest nærliggende er å tolke dette som at det har vært en utvikling når det gjelder begrepets generelle utbredelse. Når respondentene blir gjort kjent med hvordan informasjonskompetanse kan defineres, mener nesten samtlige at dette er viktig for studenter og lærere, jfr. tabell 5.24 og 5.25. Dette stemmer med Kleins funn som gikk ut på at alle oppfattet informasjonskompetanse som positivt og verd å strebe etter. Av Leckie og Fullertons (1999) undersøkelse går det fram at læreres holdninger til informasjonskompetanse er ganske samstemt. Lærerne mener generelt at studenter bør vite hvordan de skal utføre bibliotekbasert informasjonssøking, og at utvikling av slike ferdigheter er en viktig del av utdanningen deres.

Som en utdyping av problemstillingen om betydningen av informasjonskompetanse, ønsket jeg å belyse hvordan lærere og bibliotekarer vurderer nødvendigheten av opplæring i bruk av biblioteket. For å kartlegge hvorvidt lærere og bibliotekarer har lik oppfatning eller ikke når det gjelder bibliotekbrukeres kunnskaper om bibliotek, ble dette forsøkt undersøkt. Lærerne ble bedt om å vurdere sine egne kunnskaper om bruk av bibliotek, mens bibliotekarene ble bedt om å vurdere lærernes kunnskaper. Resultatene er ikke direkte sammenlignbare, ettersom bibliotekarene har vurdert lærerne som gruppe, mens lærerne selv har gitt en individuell vurdering av seg selv. Det er likevel verd å merke at 90 % av lærerne, det vil si nesten hele lærergruppen, vurderer sine egne kunnskaper om bibliotekbruk som gode eller svært gode, mens omtrent halvparten av bibliotekarene vurderer lærergruppens kunnskaper

om bruk av biblioteket til å være dårlige (tabell 5.26). Dette indikerer en stor reell forskjell i oppfatning blant lærere og bibliotekarer om samme spørsmål. En forklaring på dette kan være at de to gruppene har forskjellig ståsted når det gjelder hva gode kunnskaper om bibliotekbruk er. Bibliotekarene legger kanskje et høyere nivå til grunn enn hva lærerne gjør. Bibliotekarene er de som ut fra profesjon kan bibliotekfaget, og de kan ha brukt sine egne kunnskaper som målestokk for andre bibliotekbrukeres kunnskaper. En annen forklaring kan være at mange lærere overvurderer sine egne kunnskaper om bibliotek. Det kan heller ikke utelukkes at bibliotekarer undervurderer læreres kunnskaper om bruk av høgskolebiblioteket. I så fall kan dette skyldes at bibliotekarene ikke er tilstrekkelig kjent med samtlige læreres kunnskaper om bibliotekbruk til å gi en riktig vurdering, og derfor ut fra en antakelse vurderer dem lavere enn de egentlig er. En annen mulighet kan være at bibliotekarers opplevelser av enkeltlæreres manglende kunnskaper om bibliotekbruk, kan ha påvirket totalvurderingen deres i negativ retning. Det er vanskelig å finne forskning som belyser disse funnene. Rafste som har videregående skole som forskningsarena, peker imidlertid på ”...lærernes mangel på kunnskap og erfaring med bruk av skolebibliotek i egen undervisning...” (Rafste 2001: 368) og at lærerne i følge skolebibliotekarer ”...mangler opplæring i bruk av skolebiblioteket...” (Rafste 2001: 369).

I tillegg har jeg undersøkt hvordan respondentene vektlegger ulike situasjoner med bibliotekopplæring, og hvordan de vektlegger funksjoner som gjelder rent praktisk informasjon om bibliotekets aktivitet. Som det framgår av tabell 5.22 er oppfatningene blant lærere og bibliotekarer nokså samsvarende. Et flertall i begge grupper mener at alle de oppgitte bibliotekfunksjonene er viktige eller svært viktige. Dette synes å bekrefte funnet om at det er svært viktig for studenter at det finnes et bibliotek ved høgskolen, jfr. kapitteldel 6.2 og tabell 5.7. Når det gjelder hvor viktige de forskjellige funksjonene er, skårer

bibliotekopplæring og veiledning høyere enn praktisk informasjon. Det er nærliggende å relatere de førstnevnte funksjonene til læring. At disse vektlegges sterkere enn praktisk informasjon, kan hevdes å støtte det funnet at mange respondenter mener høgskolebiblioteket har betydning i forbindelse med læring, jfr. kapitteldel 6.2 og tabell 5.9.

For øvrig viser dataene at det foregår bibliotekopplæring ved alle de tre høgskolene i utvalget. Det gis ulike opplysninger angående hvem som tar initiativ til bibliotekopplæringen. Hvorvidt dette viser faktiske forskjeller mellom høgskolene eller utdanningene, eller hvorvidt det avspeiler at respondentene er usikre eller ulikt informert, kommer ikke fram av resultatene. De fleste innen alle respondentgrupper opplyser at bibliotekarene tar initiativ til bibliotekopplæring. At bibliotekopplæring betraktes som viktig, men at ansvaret overlates til bibliotekarene, er i samsvar med andre undersøkelser (Klein 1997; Leckie og Fullerton 1999; Maynard 1990; Rafste 2001). Av dataene framgår det at bibliotekarene i langt større grad enn lærerne ønsker at bibliotekopplæring gis i tilknytning til oppgaver i studiene, jfr. tabell 5.28. Undervisningspersonalet er mer opptatt av at bibliotekopplæringen gis i tidlig i utdanningen. Å gi bibliotekopplæring i forbindelse med oppgaver kan bidra til tettere integrering av bibliotekopplæringen i studiet. At bibliotekarere er mer interessert i bibliotekopplæringens integrering i studiene, bekreftes av at denne gruppen er langt mer opptatt enn lærerne av at bibliotekopplæring bør gi studiepoeng, jfr. tabell 5.29. Det er i samsvar med annen forskning at bibliotekarere i større utstrekning enn undervisningspersonale er opptatt av integrering.

Når det gjelder oppfatning om studentenes kunnskaper om bruk av høgskolebiblioteket og om informasjonssøking, er lærere og bibliotekarere noe mer samstemte, jfr. tabell 5.30. Undersøkelsen tok sikte på å finne ut noe om hvordan respondentene vurderer behovet både for opplæring i bruk av bibliotek

og i informasjonssøking. Det viser seg at respondentene har vurdert opplæringsbehovet nokså likt for disse to områdene. En grunn til dette kan være at begrepene oppfattes nokså synonymt. En annen grunn kan være at de oppfattes forskjellig, men at respondentene likevel mener at det oftest er et samsvar mellom behovet for kunnskaper om bibliotekbruk og informasjonssøking. Siden svarene på de to områdene er så sammenfallende, vil jeg la begge være et uttrykk for behovet for bibliotekopplæring.

Alle respondenter er enige og de fleste er svært enige i at kunnskaper om bibliotekbruk er viktig for studenter. Dette er i tråd med det tidligere omtalte funnet som viser at respondentene oppfatter informasjonskompetanse som viktig for studenter, og også for lærere. Den største forskjellen mellom de to respondentgruppene lærere og bibliotekarer når det gjelder dette temaet, er at lærerne uttrykker langt mer uvitenhet om studentenes kunnskaper i informasjonssøking og bibliotekbruk enn bibliotekarene gjør. Betydningen av svaret "vet ikke" skal ikke overvurderes og er ofte ikke det mest interessante i en undersøkelse. Respondentene som har gitt dette svaret utgjør heller ikke en så stor andel at de bør tillegges altfor stor vekt. Det er likevel verd å legge merke til forskjellene i antall "vet ikke"-svar ved forskjellige påstander og hos de to respondentgruppene, jfr. tabell 5.30. Andelen lærere som ikke kjenner til studentenes kunnskaper om bibliotekbruk når studentene påbegynner studiet, er så høy som 30 %. En mulig årsak til at lærere ikke kjenner til studentenes bibliotek kunnskaper ved studiestart, kan være manglende engasjement eller interesse for bibliotek hos denne respondentgruppen. En kanskje mer sannsynlig forklaring er at lærerne rett og slett ikke har forutsetninger for å vite noe sikkert om dette. I så fall kan det også stilles spørsmål ved grunnlaget for svarene fra bibliotekarene. Det kan være usikkert om denne respondentgruppen har bedre forutsetninger enn lærerne har for å svare så tidlig i studentenes utdanningsforløp. Imidlertid er det ikke uvanlig at det gis bibliotekopplæring

tidlig i studiet, og gjennom dette kan bibliotekarer ha mulighet til å danne seg et inntrykk av studentenes bibliotekkunnskaper på et tidlig tidspunkt. Samtlige bibliotekarer gir uttrykk for en mening om studentenes kunnskapsnivå ved studiestart når det gjelder bibliotekbruk. Andelen lærere som ikke kjenner til studentenes bibliotekkunnskaper, synker med 10 % gjennom studiet. På den ene siden viser dette at en del lærere følger med i studentenes utvikling når det gjelder kunnskaper om bruk av biblioteket. Imidlertid er reduksjonen i gruppen som ikke vet, såpass liten at det kan indikere en viss mangel på interesse og ansvarsfraskrivelse for utvikling når det gjelder studentenes bibliotekkunnskaper. Manglende kjennskap blant lærere til studentenes kunnskaper om bibliotekbruk, er i samsvar med Rafstes (2001) funn i videregående skole, hvor lærerne ikke så biblioteket som sitt ansvarsområde. Det er også i samsvar med funn hos Maynard (1990) og funn hos Leckie og Fullerton (1999).

I respondentgruppen bibliotekarer går utviklingen i retning fra ingen uvitenhet om studentenes bibliotekkunnskaper ved studiestart mot 15% uvitende respondenter ved studieavslutning. I kraft av profesjon er ansvarsfraskrivelse og manglende interesse mindre sannsynlige forklaringer innen denne respondentgruppen. En årsak kan være en erkjennelse av faktisk ikke å vite noe sikkert om studentenes kunnskapsnivå ved avslutning av studiet. Dette kan også være tilfelle innen lærergruppen. En forklaring på at det i lærergruppen likevel oppgis lavere uvitenhet om studentenes bibliotekkunnskaper ved studieavslutning, kan bunne i at det ligger som et krav til lærerrollen å kjenne studenters kunnskapsnivå ved studieavslutning. Lærerne kan ha fått et inntrykk av studentenes bibliotekkunnskaper gjennom krav til bruk av kilder og gjennom utvalg av kilder som studenter har brukt i oppgaver. Bibliotekarer føler seg neppe bundet i samme grad av et slikt krav. Når noen bibliotekarer oppgir større uvitenhet om studentenes bibliotekkunnskaper ved studieavslutning enn ved

studiestart, kan det være et uttrykk for etterlysning av dokumentasjon som kan fortelle noe om utviklingen i studenters kunnskaper om bibliotekbruk gjennom utdanningen.

Hos de respondentene som mener noe om studentenes bibliotekkunnskaper, er vurderingen av studentenes kunnskaper gjennomgående noe høyere blant lærerne enn blant bibliotekarene. Dette samsvarer med lærernes og bibliotekarenes vurdering av lærernes kunnskaper om bibliotekbruk. Forskjellen i de to respondentgruppens svar kan skyldes at ulikt nivå legges til grunn. Forventningene og kravene til studentene angående kunnskap om bibliotekbruk kan være høyere blant bibliotekarene enn blant lærerne. En annen forklaring kan være at vurderingen er gjort ut fra ulike forutsetninger og ulik kjennskap til hvilke kunnskaper studentene har om bruk av biblioteket. Bibliotekarene er de nærmeste til å observere hvordan studentene benytter biblioteket. Hvis det ikke stilles krav til studentene om dokumentasjon av bibliotekbruk, for eksempel ved å beskrive et litteratursøk og presentere noen referanser, vil ikke lærerne ha så store muligheter til å registrere studentenes bibliotekbruk eller følge utviklingen i kunnskapen om bibliotekbruk.

Selv om lærerne stort sett er mer tilfreds med studentenes bibliotekkunnskaper enn bibliotekarene er, mener et stort flertall i begge respondentgrupper at studentenes kunnskaper om bibliotekbruk ikke er gode ved studiestart. Innen begge grupper er meningene annerledes ved studieavslutning, men det er fortsatt omtrent 30 % av respondentene som ikke er enige i at studentene har gode kunnskaper om bibliotekbruk.

Det er svært stor enighet blant respondentene om at studenter har behov for bibliotekopplæring gjennom hele studiet. Det gis uttrykk for et noe større behov ved begynnelsen av studiet enn videre utover. Dette resultatet virker rimelig sett

i relasjon til hvordan respondentene har vurdert studentenes bibliotekkunnskaper. Det er også i samsvar med Leckie og Fullerton (1999), Maynard (1990) og Klein (1997). Resultatene er nesten identiske for begge respondentgrupper. Dette tyder på at lærerne er like opptatt som bibliotekarene av at studentene bør få bibliotekopplæring, og dataene viser at det foregår bibliotekopplæring ved alle de tre høgskolene i utvalget, jfr. tabell 5.27.

Det gis ulike opplysninger angående hvem som tar initiativ til bibliotekopplæringen. Hvorvidt dette viser faktiske forskjeller mellom høgskolene eller utdanningene, eller hvorvidt det avspeiler at respondentene er usikre eller ulikt informert, kommer ikke fram av resultatene. Et klart og nærmest identisk flertall innen begge respondentgrupper oppgir at initiativet til bibliotekopplæring oftest kommer fra bibliotekarene. Det er likevel en betydelig andel blant bibliotekarene, selv om det er et lite antall, som oppgir at lærerne tar initiativet. Lærerne selv derimot tillegger ikke seg selv like stort initiativ, men plasserer noe av det hos ledelsen ved høgskolen. At bibliotekopplæring betraktes som viktig, men at ansvaret overlates til bibliotekarene, er i samsvar med andre undersøkelser (Klein 1997; Leckie og Fullerton 1999; Maynard 1990; Rafste 2001).

Av dataene framgår det at bibliotekarene i langt større grad enn lærerne ønsker at bibliotekopplæring gis i tilknytning til oppgaver i studiene, jfr. tabell 5.28. Undervisningspersonalet er mer opptatt av at bibliotekopplæringen gis i tidlig i utdanningen. Det kan tenkes at denne forskjellen mellom de to gruppene kan forklares med at lærerne betrakter bibliotekopplæring annerledes og som noe annet enn det bibliotekarene gjør. At så mange lærere framhever et tidlig tidspunkt som viktig når det gjelder bibliotekopplæring, kan skyldes at de ser dette som en form for basiskunnskap som studentene bør få allerede ved starten. Det er mulig at de ser bibliotekopplæring som så viktig og grunnleggende at

dette bør gis i begynnelsen av studiet. Imidlertid kan valg av et tidlig tidspunkt være et uttrykk for at bibliotekopplæring oppfattes som løsrevet fra resten av studiet, og at det derfor kan gis tidlig, mer eller mindre uavhengig av andre fag. At bibliotekopplæring ikke er integrert i alle studier er påvist av flere (Klein 1997; Leckie og Fullerton 1999).

Bibliotekarene er overveiende opptatt av at bibliotekopplæringen bør gis i tilknytning til oppgave i studiet, og en del av lærerne slutter også opp om dette synet. Maynard (1990) fant tilslutning til kursintegret bibliotekopplæring hos lærere i sin undersøkelse. At bibliotekarere er interessert i bibliotekopplæringens integrering i studiene, bekreftes av at denne gruppen er langt mer opptatt enn lærerne av at bibliotekopplæring bør gi studiepoeng, jfr. tabell 5.29.

7 AVSLUTNING

7.1 Oppsummering

I denne oppgaven er oppmerksomheten rettet mot høgskolebibliotekets funksjon i læringssammenheng, vurdert av lærere og bibliotekarer. Problemstillingene er utviklet ut fra min erfaring og interesse for området. Under arbeidet med oppgaven fant jeg at innen problemfeltet er det utført en god del forskning tidligere. Det meste av forskningen er utført med utgangspunkt i det bibliotek- og informasjonsvitenskapelige fagområdet. Fra et pedagogisk ståsted er det utført lite vitenskapelig arbeid med fokus på høgskolebibliotek. Det har vært vanskelig å finne forskning med helt tilsvarende problemstillinger som de jeg har utarbeidet. På den ene siden kan dette bidra til å gjøre funnene mine interessante ettersom lite annen forskning har undersøkt det samme. På den annen side er det vanskelig å finne støtte for funnene mine i annen forskning, og det kan gjøre dem mindre troverdige.

Det var naturlig ut fra problemstillingene å velge å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Jeg utarbeidet et spørreskjema som skulle gi svar på problemstillingene. Ved analysen av dataene kom det fram funn som syntes relevante i forhold til problemstillingene, og som var aktuelle å belyse nærmere. Dataene viser at samtlige respondenter mener det er viktig for studenter at det finnes bibliotek ved høgskolen, og at de fleste lærere oppfordrer studenter til å bruke høgskolebiblioteket i ulike sammenhenger. Et funn som har trådt klart fram, er at de fleste respondentene vurderer at høgskolebiblioteket har størst betydning for studentenes kompetanselæring, etter min bruk av dette begrepet. Et annet funn som synes like tydelig, er at mange respondenter vektlegger høgskolebibliotekets betydning for den læringsformen som de selv er orientert i

retning av. Det er stor enighet blant respondentene om at informasjonskompetanse og bibliotekopplæring er viktig for studenter. Bibliotekarere vektlegger dette noe sterkere enn lærere gjør.

7.2 Muligheter for videre studier

I utgangspunktet var en av intensjonene mine å sammenligne oppfatninger om bibliotekbruk og informasjonskompetanse hos de to respondentgruppene av lærere ved allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen, samt å sammenligne oppfatningene til de to respondentgruppene bibliotekarere og lærere. Under arbeidet med det innsamlede datamaterialet har det dukket opp tydelige forskjeller i oppfatninger mellom respondentgruppene. Det er særlig to områder som peker seg ut når det gjelder ulikheter i oppfatninger mellom lærere på den ene siden og bibliotekarere på den andre siden. For det første gjelder det kommunikasjon og samarbeid mellom de to gruppene. Dataene tyder på at lærerne er mer tilfredse enn bibliotekarene med situasjonen på dette feltet. For det andre gjelder det vektlegging av bibliotekopplæring i forhold til andre bibliotek tjenester. Dataene tyder på at lærerne vektlegger studentenes muligheter for informasjonssøking og lån av støttelitteratur, men bibliotekarene har et mer bevisst og aktivt forhold til bibliotekopplæring enn lærerne har. Det har også kommet fram forskjeller mellom de to gruppene av lærere. Dataene tyder på at lærere ved sykepleierutdanningen betrakter bibliotekopplæring og informasjonskompetanse som noe viktigere enn lærere ved allmennlærerutdanningen gjør. Disse temaene kan være interessante å undersøke videre, men de er ikke utdypet i denne oppgaven. Begrunnelsen for ikke å gå nærmere inn i disse dataene er at de trolig best kan belyses med andre teoretiske innfallsvinkler enn jeg har valgt. Etter min vurdering bør profesjonsteori kunne være egnet som analyseredskap ved en videre undersøkelse av funn som

avdekker forskjeller i holdninger til bibliotekbruk og informasjonskompetanse hos bibliotekarer og lærere. Jeg anser at å presentere og anvende profesjonsteori i denne studien ville gå utover rammene for oppgaven.

7.3 Konklusjon

En av hovedproblemstillingene for oppgaven er hvilken betydning lærere og bibliotekarer i høgskolene mener at høgskolebiblioteket kan ha for studentenes læring. Det framgår av resultatene i undersøkelsen at de aller fleste respondentene mener at biblioteket har en funksjon når det gjelder studentenes læring. Hvilken betydning og på hvilken måte biblioteket har betydning for læring, er det forskjellige oppfatninger om blant respondentene. En nærmere vurdering av disse resultatene viser at det er vanskelig å trekke en konklusjon om hvorvidt det er sammenheng mellom respondentenes orientering mot læringssyn og deres vurdering av bibliotekets betydning, eller hvorvidt oppfatningene av høgskolebibliotekets funksjon gjelder uansett læringssyn. De fleste respondentene mener biblioteket har størst betydning for studentenes kompetanselæring. At en så stor andel av respondentene mener dette kan tyde på at det gjelder uavhengig av læringssyn. På den annen side er det mulig å se resultatene i lys av aspekter innenfor ulike læringsteorier, og finne holdepunkter innenfor teoretiske rammer for at det kan være sammenhenger mellom læringssyn og oppfatninger om bibliotekets betydning for ulike læringsformer. Jeg har ikke funnet forskning som gir støtte i retning av en konklusjon.

Når det gjelder på hvilken måte biblioteket har betydning, viser resultatene forskjeller mellom de to respondentgruppene lærere og bibliotekarer. De fleste lærere legger vekt på bibliotekbruk i form av informasjonssøking og lån av

støttelitteratur. De fleste bibliotekarene mener at bibliotekopplæring har størst betydning.

Som en problemstilling i oppgaven ble det videre reist spørsmål om hvilken betydning begrepet informasjonskompetanse har for lærere og bibliotekarer i høgsolen. Selv om det også på dette området kom fram forskjeller mellom respondentgruppene, kan det generelt konkluderes med at respondentene mener studentene har behov for opplæring i bibliotekbruk og informasjonssøking gjennom hele studieforløpet. Dette funnet synes å samsvare med andre studier om bibliotek innenfor universitets- og høgsolenektoren.

Det er mitt ønske at denne oppgaven kan være et bidrag til en brobygging mellom fagområdene pedagogikk på den ene siden og bibliotek- og informasjonsfag på den andre siden. I kapittdel 4.1 har jeg vist til at det pedagogiske fagfeltet har mye å tilføre bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Ut fra denne studien synes det for meg som høgsolenbiblioteket kan ha både en tilhørighet og en funksjon innenfor det pedagogiske fagfeltet.

LITTERATURLISTE

American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1989). *Final report*

URL:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>

(Lesedato: 09.10.2007)

Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon (2005) 4. utg. Oslo : Kunnskapsforlaget. Bind 2

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood-Cliffs, N.J. : Prentice Hall

Bjørngen, I.A. (2001) *Læring : søking etter mening*. Trondheim : Tapir

Bruce, C. (1997) *The seven faces of information literacy*. Adelaide : Auslib Press

Bruk av skolebibliotek : grunnskolen : videregående opplæring (1997) Oslo : Nasjonalt læremiddelsenter

Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1996-1997) Oslo : Stortinget

Budsjettinnstilling S. nr. 12 (1997-1998) Oslo : Stortinget

Bråten, I., red. (2002) *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo : Cappelen Akademisk

Cannon, A. (1994) Faculty survey on library research instruction. I: *RQ*, vol. 33, nr. 4, s. 524-541

Dysthe, O (1999) Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: *Bedre skole : tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 3 s. 4-10

Eidslott, G. (1998) *Hjelpetropper for modernisering : ideologien bak politikken for universitets- og høgskolebibliotek i Norge 1954-1969*. Oslo : Universitetet.
Hovedoppgave

Engelsen, B.U. (2002) *Kan læring planlegges : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. 4. utg. Oslo : Gyldendal Akademisk

Engelstad, K. (1981a) *Litteraturbehovet ved distriktshøgskolene*. Oslo : Riksbibliotekjenesten

Engelstad, K. (1981b) *Personalbehovet ved distriktshøgskolenes biblioteker*. Oslo : Riksbibliotekjenesten

Engelstad, K. (1984) *Bedre teknisk-industriell vitenformidling ved ingeniørhøgskolene*. Oslo : Riksbibliotekjenesten

Engelstad, K. et al. (1986) *Bibliotekets plass i lærerutdanningen*. Oslo: Riksbibliotekjenesten

Gi rom for lesing! : strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003 – 2007 (2005). Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

Goodlad, J.I. et al. (1979) *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*.
New York : McGraw-Hill

Haarberg, T., Redse, T. & Rognerød, D.I. (1988) *Bibliotektenester for sosial- og helsefaglige høyskoler i Norge*. Oslo : Riksbibliotektenesten

Handlingsplan for kompetansereformen (2002) 3. utg. Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

URL:

http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/045031-990013/dok-bn.html

(Lesedato: 09.10.2007)

Har kompetanseberetningen et grunnlag? : en grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003 (2003) Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

Haraldseid, G. (2004) *Kvalitetsutvikling av høyere utdanning : konstruksjon av en kvalitetsplan for didaktisk aktivitet i en sykepleierutdanning, når målet er kompetanseorientert læring og læringsorientert undervisning*. Oslo : Universitetet. Hovedoppgave

Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. utg. Oslo : Universitetsforlaget

Helstrup, T.(1996) Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I: Dysthe, O., red. *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo : Cappelen

Hergenhahn, B.R. & Olson, M.H. (1993) *An introduction to theories of learning*. 4. utg. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*. 3. utg. Oslo : Tano

Imsen, G. (2005) *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo : Universitetsforlaget

International Organization for Standardization (2003). *Information and documentation : international library statistics*. Geneve : ISO

Innstilling S. nr. 230 (1990-91). Oslo : Stortinget

Jacobsen, H. (2005) Mer enn et tastetrykk unna : sykepleierstudenter mangler informasjonskompetanse. I: *Sykepleien*, vol 93., nr. 15, s. 62-63

Keiding, T.B. (2003) *Hvorfra min verden går : et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. Aalborg : Universitetet. Doktoravhandling

Kelly, G.A. (1963) *A theory of personality : the psychology of personal constructs*. New York : Norton

Kember, D. (2000) *Action learning and action research : improving the quality of teaching and learning*. London : Kogan Page

Kimble, G.A. (1961) The definition of learning. I: Hilgard, E.R. & Marquis, D.G. *Hilgard and Marquis' Conditioning and learning / revised by Gregory A. Kimble*. 2. utg. New York : Appleton-Century-Crofts

Klein, M. (1997) *Biblioteket och informationskompetencen : lärares och bibliotekariers uppfattningar speglat hos lokala aktörer vid Linköpings Universitet*. Borås : Högskolan. Magisteroppgave

Kleven, T.A., red. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo : Unipub

Kuhlthau, C.C. (1987) An emerging theory of library instruction. I: *School Library Quarterly*, vol. 15, nr. 1, s. 23-28

Kuhlthau, C.C. (2004) *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. 2. utg. Westport, Conn. : Libraries Unlimited

Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning*. Oslo : KD

URL:

http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrifter_Kriterier_mm/NOKUTs_forskrift_vedlegg_2.pdf

(Lesedato: 09.10.2007)

Kühne, B. (1993) *Biblioteket – skolans hjärna? : skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan*. Stockholm : Almqvist & Wiksell.

Doktoravhandling

Leckie, G.J. & Fullerton, A. (1999) Information literacy in science and engineering undergraduate education : faculty attitudes and pedagogical practices. I: *College and research libraries*, vol. 60, nr. 1, s. 9-29

Limberg, L. (1998) *Att söka information för att lära : en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Göteborg : Valfrid. Doktoravhandling

Limberg, L. (2002) *Skolbibliotekets pedagogiska roll : en kunskapsöversikt*. Stockholm : Skolverket

Lloyd, A. (2003) Information literacy : the meta-competency of the knowledge economy? : an exploratory paper. I: *Journal of librarianship and information science*, vol. 35, nr. 2, s. 87-92

Lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (2006) Oslo : Cappelen akademisk

Luhmann, N. (1997) *Iagttagelse og paradoks*. København : Gyldendal

Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. København : Hans Reitzel

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring : generell del (1997) Ny utg. Oslo : Nasjonalt læremiddelsenter

Marton, F. & Säljö, R. (1989) Approaches to learning. I: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N., red. *The experience of learning : implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh : Scottish Academic Press

Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum

Maynard, E.J. (1990) A case study of faculty attitudes toward library instruction : the Citadel experience. I: *Reference services review*, vol. 18, nr. 2, s. 67-76

Nissen, T. (1970) *Innlæring og pædagogik*. København : Munksgaard

NOU 2000:14. Frihet med ansvar. Oslo : Statens forvaltningstjeneste

NOU 2003:25. Ny lov om universiteter og høyskoler. Oslo : Statens forvaltningstjeneste

Ot.prp. nr. 79 (2003-2004) Om lov om universiteter og høyskoler. Oslo : Utdannings- og forskningsdepartementet

Pettersen, R.C. (1997) *Problemet først : problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo : Tano Aschehoug

Pintrich P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. I: Boekarts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M., red. *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif. : Academic Press

Qvortrup, L. (2001) *Det lærende samfund : hyperkompleksitet og viden*. København : Gyldendal

Rafste, E.T. (2001) *Et sted å lære eller et sted å være? : en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo : Universitetet.
Doktoravhandling

Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in higher education*. 2. utg. London : Routledge Falmer

Rasmussen, J. (1997) *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. 2. utg.
København : Unge Pædagoger

Ringdal, N. (1985) *By, bok og borger : Deichmanske bibliotek gjennom 200 år*.
Oslo : Aschehoug

Skov, A. (1999) *Nettets muligheter: fra netguides til information literacy*. I:
Viden om, nr. 1, s. 3-9

Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo :
Universitetet. Doktoravhandling

St.meld. nr. 40 (1990-1991) Fra visjon til virke : om høgre utdanning. Oslo :
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

*St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett : kvalitetsreform av
høyere utdanning*. Oslo : Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm :
Prisma

Säljö, R. (2005) *Lärande och kulturella redskap : om lärprocesser och det
kollektiva minnet*. Stockholm : Norstedts akademiska förlag

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Forskrift om akkreditering,
evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler*. Oslo : UFD
URL:

<http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20050908-1040.html>

(Lesedato: 09.10.2007)

Verhey, M.P. (1999) Information literacy in an undergraduate nursing curriculum : development, implementation, and evaluation. I: *Journal of nursing education*, vol. 38, nr. 6, s. 252-259

Vestheim, G. (1997) *Fornuft, kultur og velferd : ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo : Samlaget

Virkus, S. (2003) Information literacy in Europe : a literature review. I: *Information research*, vol. 8, nr. 4

URL:

<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

(Lesedato: 09.10.2007)

Øzerk, K.Z. (1999) *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset : Oplandske bokforlag

Hanne Dybvik
Adr.
Tlf.

Fredrikstad, 01.11.2004

Høgskolen i ...
Avdeling for ...

HOVEDOPPGAVE OM VURDERING AV HØGSKOLEBIBLIOTEK

Denne forespørselen sendes som en del av arbeidet mitt med en hovedoppgave. Jeg er hovedfagsstudent ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Tema for hovedoppgaven min er hvordan undervisningspersonale og bibliotekarer ved statlige høgskoler vurderer høgskolebibliotekets betydning for studentene.

Jeg vil gjerne innhente opplysninger fra undervisningspersonale og bibliotekarer ved sykepleierutdanningen og allmennlærerutdanningen ved tre statlige høgskoler. Det er mitt ønske at Høgskolen i ... skal inngå i utvalget.

Jeg har tenkt meg at datainnsamlingen skal foregå ved hjelp av spørreskjema med svaralternativ. Sammen med spørreskjemaet vil jeg sende frankert svarkonvolutt til hver enkelt respondent. Respondentene vil ikke bli bedt om å oppgi personnavn eller navn på høgskolen hvor de er ansatt. Det vil derfor ikke være mulig og ikke min intensjon å knytte innkomne svar til en bestemt høgskole, og heller ikke å sammenligne høgskolene. Imidlertid ønsker jeg å oppgi i hovedoppgaven hvilke høgskoler som inngår i utvalget.

Spørsmål som blir tatt opp i spørreskjemaet er bl.a. syn på kunnskap og læring, oppfatninger om og bruk av høgskolebiblioteket, kommunikasjon og samarbeid mellom undervisningspersonale og bibliotekarer.

Med dette vil jeg be om å få sende spørreskjema til undervisningspersonale ved ...utdanningen ved Høgskolen i

Jeg tillater meg å be om svar på denne henvendelsen innen 15. november 2004.

Med vennlig hilsen

Hanne Dybvik

Hanne Dybvik
Adr.
Tlf.

Fredrikstad, 01.11.2004

Høgskolen i ...
Biblioteket v/ hovedbibliotekar

HOVEDOPPGAVE OM VURDERING AV HØGSKOLEBIBLIOTEK

Denne forespørselen sendes som en del av arbeidet mitt med en hovedoppgave. Jeg er hovedfagsstudent ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Tema for hovedoppgaven min er hvordan undervisningspersonale og bibliotekarer ved statlige høgskoler vurderer høgskolebibliotekets betydning for studentene.

Jeg vil gjerne innhente opplysninger fra undervisningspersonale og bibliotekarer ved sykepleierutdanningen og allmennlærerutdanningen ved tre statlige høgskoler. Det er mitt ønske at Høgskolen i ... skal inngå i utvalget.

Jeg har tenkt meg at datainnsamlingen skal foregå ved hjelp av spørreskjema med svaralternativ. Sammen med spørreskjemaet vil jeg sende frankert svarkonvolutt til hver enkelt respondent. Respondentene vil ikke bli bedt om å oppgi personnavn eller navn på høgskolen hvor de er ansatt. Det vil derfor ikke være mulig og ikke min intensjon å knytte innkomne svar til en bestemt høgskole, og heller ikke å sammenligne høgskolene. Imidlertid ønsker jeg å oppgi i hovedoppgaven hvilke høgskoler som inngår i utvalget.

Spørsmål som blir tatt opp i spørreskjemaet er bl.a. syn på kunnskap og læring, oppfatninger om og bruk av høgskolebiblioteket, kommunikasjon og samarbeid mellom undervisningspersonale og bibliotekarer.

Med dette vil jeg be om å få sende spørreskjema til bibliotekarer med tilknytning til allmennlærerutdanningen og sykepleierutdanningen ved Høgskolen i ...

Jeg tillater meg å be om svar på denne henvendelsen innen 15. november 2004.

Med vennlig hilsen

Hanne Dybvik

Hanne Dybvik
Adr.
Tlf.
E-mail:

Fredrikstad, 12.01.2005

Til undervisningspersonale ved Høgskolen i ...

DATAINNSAMLING TIL HOVEDOPPGAVE

Sammen med dette brevet sender jeg et spørreskjema for å samle inn data til en hovedoppgave som jeg arbeider med. Jeg håper det er mulig for deg å bruke litt tid på å fylle ut og returnere spørreskjemaet.

Jeg studerer pedagogikk hovedfag ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Tema for hovedoppgaven min er hvordan undervisningspersonale og bibliotekarer ved statlige høgskoler vurderer høgskolebibliotekets betydning for studentene.

Studieleder ved ... har gitt meg tillatelse til å sende spørreskjema til undervisningspersonale ved høgskolens ...utdanning.

Spørreskjemaet besvares anonymt. Det vil ikke være mulig og ikke min intensjon å knytte innkomne svar til en bestemt høgskole, og heller ikke å sammenligne høgskoler. Imidlertid ønsker jeg å oppgi i hovedoppgaven hvilke høgskoler som inngår i utvalget.

Det har stor betydning for arbeidet med hovedoppgaven at jeg får så mange svar som mulig. Derfor blir jeg svært glad hvis du vil besvare spørreskjemaet og returnere det i vedlagte frankerte og adresserte konvolutt.

**Jeg vil sette stor pris på å få svar innen:
31. januar 2005**

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Hanne Dybvik

Hanne Dybvik
Adr.
Tlf.
E-mail.

Fredrikstad, 12.01.2005

Til bibliotekarer ved Høgskolen i ...

DATAINNSAMLING TIL HOVEDOPPGAVE

Sammen med dette brevet sender jeg et spørreskjema for å samle inn data til en hovedoppgave som jeg arbeider med. Jeg håper det er mulig for deg å bruke litt tid på å fylle ut og returnere spørreskjemaet.

Jeg studerer pedagogikk hovedfag ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Tema for hovedoppgaven min er hvordan undervisningspersonale og bibliotekarer ved statlige høgskoler vurderer høgskolebibliotekets betydning for studentene.

Hovedbibliotekar ved Høgskolen i ... har gitt meg tillatelse til å sende spørreskjema til bibliotekarene ved Avdeling for ...utdanning.

Spørreskjemaet besvares anonymt. Det vil ikke være mulig og ikke min intensjon å knytte innkomne svar til en bestemt høgskole, og heller ikke å sammenligne høgskoler. Imidlertid ønsker jeg å oppgi i hovedoppgaven hvilke høgskoler som inngår i utvalget.

Det har stor betydning for arbeidet med hovedoppgaven at jeg får så mange svar som mulig. Derfor blir jeg svært glad hvis du vil besvare spørreskjemaet og returnere det i vedlagte frankerte og adresserte konvolutt.

**Jeg vil sette stor pris på å få svar innen:
31. januar 2005**

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Hanne Dybvik

SPØRRESKJEMA – UNDERVISNINGSPERSONALE

1.

Kjønn: Kvinne Mann

2.

Alder: 20-45 46-70

3.

Stillingsbetegnelse:

- Høgskolelærer
- Høgskolelektor/Amanuensis/Førstelektor/Førsteamanuensis
- Dosent/Professor

4.

Faglig tilknytning:

- Allmennlærerutdanning
- Sykepleierutdanning

5.

Hvor lenge har du arbeidet innenfor høgskolesektoren?

- Mindre enn 5 år
- 5-10 år
- 11-30 år
- Mer enn 30 år

6.

Hvor viktig mener du det er for studentene at det finnes et bibliotek ved høgskolen?

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

7.

Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem.

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Studenter bør lære fakta som er relevante for framtidig yrke
- Studenter bør lære hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke
- Studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke

8.

Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem.

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer fakta som er relevante for framtidig yrke
- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke
- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter oppnår forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke

9.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer fakta som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skrivning
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

10.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skriving
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

11.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter kan oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skriving
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

12.

Hvordan underviser du vanligvis?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Forelesninger
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

13.

Hvilken undervisningsform foretrekker du?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Forelesninger
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

14.

Hvilken undervisningsform mener du er dominerende ved din høgskole?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Tradisjonell klasseundervisning
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

15.

Hvilken undervisningsform tror du studentene foretrekker?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Forelesninger
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

16.

Hvordan vurderer du betydningen av at studentene får oppgitt pensumlitteratur i forhold til at de selv velger pensumlitteratur? Sett ett kryss.

- Studentene bør få oppgitt all pensumlitteratur
- Studentene bør få oppgitt det meste av pensumlitteraturen
- Mengden oppgitt og selvvalgt pensumlitteratur bør være omtrent lik
- Studentene bør selv velge det meste av pensumlitteraturen
- Studentene bør selv velge all pensumlitteratur

17.

Hvordan vurderer du betydningen av at studentene leser støttelitteratur i forhold til at de kun leser pensumlitteratur? Sett ett kryss.

- Det bør være tilstrekkelig å lese pensumlitteratur
- Studentene bør lese støttelitteratur
- Det må forventes at studentene leser støttelitteratur

18.

I hvilken grad tror du lærernes undervisningsformer kan ha betydning for bibliotekarenes arbeid?

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad

19.

Hvordan opplever du samarbeidet mellom bibliotekarer og lærere ved din høyskole?

- Svært godt
- Godt
- Dårlig
- Vet ikke

20.

Hvor ofte snakker du med bibliotekarer om undervisningsformer?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

21.

Hvor ofte snakker du med bibliotekarer om studenters bruk av høyskolebiblioteket?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

Hvor viktig mener du følgende av bibliotekarers funksjoner i forhold til studenter er (gjelder spm. 22 – 25):

22.

Generell bibliotekopplæring: Dekontekstualisert, bred opplæring, på klassenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

23.

Spesifikk bibliotekopplæring: Kontekstualisert i forhold til en aktuell oppgave, på klassenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

24.

Veiledning i informasjons-/litteratursøking på individ- eller gruppenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

25.

Praktisk informasjon om biblioteket (lån, lokaler, åpningstider)

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

26.

Hvor ofte bruker du høgskolebiblioteket ut fra eget behov?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

27.

Hvor ofte har du oppfordret studenter til å bruke høgskolebiblioteket?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

28.

I hvilke sammenhenger har du oppfordret studenter til å bruke høgskolebiblioteket?

Sett inntil 3 kryss.

- Under forelesninger
- Under dialogundervisning
- Under IT-basert / IT-støttet undervisning
- Under veiledning ved prosjektarbeid
- Under veiledning ved problembasert læring
- I tilknytning til storyline

29.

Hva slags bruk av høgskolebiblioteket har du oppfordret til?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Bruk av biblioteket som arbeidslokale
- Lån av pensumlitteratur
- Lån av støttelitteratur
- Informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Veiledning fra bibliotekar i å finne fram til litteratur og informasjon
- Deltakelse i formalisert bibliotekopplæring

30.

Hvor ofte er du sammen med studenter i høgskolebiblioteket?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

31.

Kjenner du begrepet informasjonskompetanse (*information literacy*)?

- Ja Nei

Begrepet informasjonskompetanse kan forklares slik:

”To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.”

(American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1989). *Final report*. URL: <http://www.infolit.org/documents/89Report.htm>
Lesedato: 22.12.2004)

32.

Med forklaringen ovenfor lagt til grunn, hvor viktig mener du det er at lærere i høgskolene har informasjonskompetanse?

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

33.

Med forklaringen ovenfor lagt til grunn, hvor viktig mener du det er at studenter utvikler informasjonskompetanse?

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

34.

Hvordan har du hovedsaklig tilegnet deg kunnskaper om bruk av bibliotek?

Sett ett kryss.

- Lært det selv
- Bibliotekopplæring i løpet av egen utdanning
- Bibliotekopplæring ved din nåværende høgskole
- Har lært lite om bibliotekbruk

35.

Hvordan vil du vurdere dine egne kunnskaper om bruk av bibliotek?

- Svært gode
- Gode
- Dårlige

36.

Hvem tar vanligvis initiativ til formalisert bibliotekopplæring for studentene ved din høyskole? Sett ett kryss.

- Bibliotekarere
- Lærere
- Ledelsen
- Det gis ikke bibliotekopplæring
- Vet ikke

37.

Hvilket hensyn bør veie tyngst ved valg av tidspunkt for formalisert bibliotekopplæring? Sett ett kryss.

- Bør gis tidlig i studiet
- Bør gis i tilknytning til oppgave i studiet
- Bør gis i en periode da studentenes arbeidspress ikke er for stort
- Bør gis i ledige timer når øvrig timeplan er lagt

38.

Bør bibliotekopplæring inngå i studiepoenggivende utdanning?

- Ja
- Nei

Nedenfor følger noen påstander.

Sett kryss ved det svaralternativet som passer best for deg.

39.

Kunnskaper om bibliotekbruk er viktig for studenter.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

40.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de påbegynner studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

41.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de avslutter studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

42.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om informasjons-/litteratursøking når de påbegynner studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

43.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om informasjons-/litteratursøking når de avslutter studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

44.

Studenter ved min høyskole har behov for bibliotekopplæring når de påbegynner studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

45.

Studenter ved min høyskole har behov for bibliotekopplæring gjennom hele studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

46.

Jeg er fornøyd med bibliotekopplæringen som studenter får ved min høyskole.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

SPØRRESKJEMA – BIBLIOTEKARER

1.

Kjønn: Kvinne Mann

2.

Alder: 20-45 46-70

3.

Har du formell utdanning i tillegg til bibliotekstudiet? Ja Nei

4.

Størst faglig tilknytning til:

Allmennlærerutdanning

Sykepleierutdanning

5.

Hvor lenge har du arbeidet innenfor høgskolesektoren?

Mindre enn 5 år

5-10 år

11-30 år

Mer enn 30 år

6.

Hvor viktig mener du det er for studentene at det finnes et bibliotek ved høgskolen?

Svært viktig

Nokså viktig

Mindre viktig

Ikke viktig

7.

Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem.

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Studenter bør lære fakta som er relevante for framtidig yrke
- Studenter bør lære hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke
- Studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke

8.

Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem.

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer fakta som er relevante for framtidig yrke
- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke
- Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter oppnår forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke

9.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer fakta som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skriving
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

10.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skriving
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

11.

På hvilken måte mener du at høgskolebiblioteket har betydning for at studenter kan oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for individuell lesing og skriving
- Ved at studenter bruker biblioteket som lokale for gruppearbeid
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til pensumlitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets elektroniske og trykte mediasamling til støttelitteratur
- Ved at studenter bruker bibliotekets gjenfinningssystemer for informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Ved at studenter får veiledning av bibliotekar i å finne fram til litteratur
- Ved at studenter deltar i formalisert bibliotekopplæring
- Høgskolebiblioteket har ingen betydning

12.

Hvilken undervisningsform tror du er dominerende ved din høgskole?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Tradisjonell klasseundervisning
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

13.

Hvilken undervisningsform tror du studentene foretrekker?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Forelesninger
- Dialogundervisning
- IT-basert / IT-støttet undervisning
- Prosjektarbeid
- Problembasert læring
- Storyline

14.

I hvilken grad mener du lærernes undervisningsformer kan ha betydning for bibliotekarenes arbeid?

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad

15.

Hvordan opplever du samarbeidet mellom lærere og bibliotekarer ved din høgskole?

- Svært godt
- Godt
- Dårlig
- Vet ikke

16.

Hvor ofte snakker du med lærere om undervisningsformer?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

17.

Hvor ofte snakker du med lærere om studenters bruk av høgskolebiblioteket?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

Hvor viktig mener du følgende av bibliotekarers funksjoner i forhold til studenter er (gjelder spm. 18 – 21):

18.

Generell bibliotekopplæring: Dekontekstualisert, bred opplæring, på klassenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

19.

Spesifikk bibliotekopplæring: Kontekstualisert i forhold til en aktuell oppgave, på klassenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

20.

Veiledning i informasjons-/litteratursøking på individ- eller gruppenivå

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

21.

Praktisk informasjon om biblioteket (lån, lokaler, åpningstider)

- Svært viktig
- Viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

22.

I hvor stor grad tror du lærere ved din høyskole oppfordrer studenter til å bruke høyskolebiblioteket?

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad

23.

Hva slags bruk av høyskolebiblioteket er mest vanlig ved din høyskole?

Ranger inntil 3 alternativ, fra 1 til 3. 1 rangerer høyest. Bruk hvert tall kun én gang.

- Bruk av biblioteket som arbeidslokale
- Lån av pensumlitteratur
- Lån av støttelitteratur
- Informasjons-/litteratursøking på egen hånd
- Veiledning fra bibliotekar i å finne fram til litteratur og informasjon
- Deltakelse i formalisert bibliotekopplæring

24.

Hvor ofte tror du lærere er sammen med studenter i høskolebiblioteket?

- Svært ofte
- Nokså ofte
- Sjelden
- Aldri

25.

Kjenner du begrepet informasjonskompetanse (*information literacy*)?

- Ja
- Nei

Begrepet informasjonskompetanse kan forklares slik:

”To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.”

(American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1989). *Final report*. URL: <http://www.infolit.org/documents/89Report.htm>
Lesedato: 22.12.2004)

26.

Med forklaringen ovenfor lagt til grunn, hvor viktig mener du det er at lærere i høskolene har informasjonskompetanse?

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

27.

Med forklaringen ovenfor lagt til grunn, hvor viktig mener du det er at studenter utvikler informasjonskompetanse?

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Mindre viktig
- Ikke viktig

28.

Hvordan oppfatter du læreres kunnskaper om bruk av biblioteket ved din høyskole?

- Svært gode
- Gode
- Dårlige

30.

Hvem tar vanligvis initiativ til formalisert bibliotekopplæring for studentene ved din høyskole? Sett ett kryss.

- Bibliotekarere
- Lærere
- Ledelsen
- Det gis ikke bibliotekopplæring
- Vet ikke

31.

Hvilket hensyn bør veie tyngst ved valg av tidspunkt for formalisert bibliotekopplæring? Sett ett kryss.

- Bør gis tidlig i studiet
- Bør gis i tilknytning til oppgave i studiet
- Bør gis i en periode da studentenes arbeidspress ikke er for stort
- Bør gis i ledige timer når øvrig timeplan er lagt

32.

Bør bibliotekopplæring inngå i studiepoenggivende utdanning?

- Ja
- Nei

Nedenfor følger noen påstander.

Sett kryss ved det svaralternativet som passer best for deg.

33.

Kunnskaper om bibliotekbruk er viktig for studenter.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

34.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de påbegynner studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

35.

Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om bibliotekbruk når de avslutter studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

36.

**Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om informasjons-
/litteratursøking når de påbegynner studiet.**

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

37.

**Studenter ved min høyskole har gode kunnskaper om informasjons-
/litteratursøking når de avslutter studiet.**

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

38.

Studenter ved min høyskole har behov for bibliotekopplæring når de påbegynner studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

39.

Studenter ved min høyskole har behov for bibliotekopplæring gjennom hele studiet.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

40.

Jeg er fornøyd med bibliotekopplæringen som studenter får ved min høyskole.

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Veiledning til spørreskjema

VENNLIGST LES DETTE FØR SKJEMA FYLLES UT

- Vennligst besvar samtlige spørsmål.
Hvis noen spørsmål virker uklare, vennligst svar ut fra din oppfatning av spørsmålene. Hvis det er vanskelig å finne svaralternativ som er helt dekkende, vennligst velg det alternativet som passer best.
- Vennligst sett ett kryss for svar ved de spørsmålene hvor ikke annet er angitt.
- Ved noen spørsmål bes det om at det rangeres inntil 3 alternativ.
Vennligst bruk tall fra 1 og evt. opp til 3 for å rangere. Bruk hvert tall kun én gang.
- I noen spørsmål er det brukt formuleringen ”...*din høgskole*...”. Med denne formuleringen menes den utdanningen du har oppgitt tilknytning til.
- I noen spørsmål forekommer ordet ”*lærere*”. Med denne betegnelsen menes ansatte i alle stillingskategorier som hører til undervisningspersonale.

Vedlegg 8

Tabeller som det er henvist til i kapittdelene 5.3 og 6.3

Vedlegg 8, tabell 1. Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem

	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
a	3 (3%)	1 (2%)	4 (2%)	0 (0%)
abc	15 (13%)	7 (11%)	22 (13%)	5 (24%)
acb	10 (9%)	2 (3%)	12 (7%)	1 (5%)
b	0 (0%)	2 (3%)	2 (1%)	1 (5%)
bc	1 (1%)	1 (2%)	2 (1%)	0 (0%)
bac	7 (6%)	9 (14%)	16 (10%)	3 (14%)
bca	19 (17%)	19 (30%)	38 (22%)	1 (5%)
c	3 (3%)	0 (0%)	3 (2%)	0 (0%)
ca	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
cb	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
cab	13 (12%)	6 (10%)	19 (11%)	5 (24%)
cba	40 (35%)	13 (21%)	53 (30%)	5 (24%)
Ingen rangering	0 (0%)	3 (5%)	3 (2%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

- a Studenter bør lære fakta som er relevante for framtidig yrke (faktaorienterte)
- b Studenter bør lære hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke (kompetanseorienterte)
- c Studenter bør oppnå forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke (forståelsesorienterte)

Tabellen illustrerer hvordan utsagnene er rangert.

Vedlegg 8, tabell 2. Angi hvor enig du er i utsagnene nedenfor ved å rangere dem

	Undervisningspersonale			Bibliotekarere
	Allmennlærer- utdanning	Sykepleier- utdanning	Total	
a	3 (3%)	0 (0%)	3 (2%)	0 (0%)
abc	17 (15%)	5 (8%)	22 (13%)	3 (14%)
acb	2 (2%)	1 (2%)	3 (2%)	1 (5%)
b	2 (2%)	1 (2%)	3 (2%)	1 (5%)
ba	4 (4%)	3 (5%)	7 (4%)	0 (0%)
bc	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
bac	36 (32%)	21 (33%)	57 (32%)	6 (29%)
bca	23 (20%)	22 (35%)	45 (26%)	7 (33%)
c	2 (2%)	0 (0%)	2 (1%)	0 (0%)
ca	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
cab	6 (5%)	2 (3%)	8 (5%)	1 (5%)
cba	15 (13%)	6 (10%)	21 (12%)	2 (10%)
Ingen rangering	1 (1%)	2 (3%)	3 (2%)	0 (0%)
Total	113 (100%)	63 (100%)	176 (100%)	21 (100%)

- a Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer fakta som er relevante for framtidig yrke (faktalæring)
- b Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter lærer hvordan de selv kan tilegne seg fakta som er relevante for framtidig yrke (kompetanselæring)
- c Høgskolebiblioteket har betydning for at studenter oppnår forståelse av sammenhenger i fag som er relevante for framtidig yrke (forståelseslæring)

Tabellen illustrerer hvordan utsagnene er rangert.