

Kandidatnummer I46

Kan jeg stole på dette?

**- En kvantitativ undersøkelse av bachelorstudenters
kildevurdering**

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensinger.....	2
2 Teori og tidligere forskning.....	2
2.1 Informasjonskompetanse.....	2
2.2 Kildekritikk	6
2.2.1 Wikipedia som kilde.....	7
2.2.2 Tid	8
2.2.3 Lesestrategier	9
2.2.4 Vurdering av kildens troverdighet.....	10
2.2.5 Vurdering av helsenettsider.....	10
2.3 Informasjonsatferd	11
2.3.1 Googlegenerasjonen	12
3 Metode.....	12
3.1 Valg av metode og praktisk gjennomføring.....	12
3.2 Populasjon, svarrespons og bortfallsanalyse.....	13
3.3 Spørreskjemaet	15
4 Dataanalyse og funn.....	16
4.1 Respondentene	16
4.2 Hvilke kilder og informasjonskanaler respondentene bruker	17
4.3 Respondentenes kildevurderinger	19
5 Diskusjon.....	24
5.1 Kildekritikk	24
5.1.1 T-O-N-E prinsippet	24
5.1.2 Tid	26
5.1.3 2. og 3. års studenter.....	26
5.2 Informasjonskanaler	27
5.2.1 Wikipedia	27
5.2.2 Googlegenerasjonen	28
5.2.3 Andre informasjonskanaler	29
5.3 Informasjonskompetanse.....	29
6 Konklusjon	30
Litteraturliste	32
Vedlegg	

I INNLEDNING

Vi lever i dag i et informasjonssamfunn der tilgangen til informasjon er stor og ubegrenset. Vi får informasjon gjennom ulike kanaler, og informasjonen har ulike hensikter enten det er å informere oss eller å påvirke oss. På grunn av den store mengden informasjon vi er omgitt av og blir presentert for er det viktig at vi lærer oss å tenke kritisk, og ikke tror på alt vi blir presentert for. Det er mange som er ute etter å selge eller fremme sitt produkt eller tjeneste, og derfor bare viser til en side av en sak, eller «pynter» litt på sannheten. Vitenskapelige artikler kan også inneholde feilinformasjon eller være produsert for et bestemt formål. Det er derfor viktig å vurdere informasjonen og kildene før vi bruker dem videre. Å vurdere informasjonen vi blir presentert for er noe som er viktig og gjelder for hele befolkningen, men kanskje spesielt for forskere og studenter. De skal bruke informasjonen i sin forskning, og i akademiske og vitenskapelige tekster/oppgaver. Det er derfor viktig å kjenne til kildekritiske vurderinger og kunne utøve kildekritikk.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) gir en oversikt over utdannelsesnivåene i Norge, og hvilke kvalifikasjonen vi skal ha fra grunnskolen til og med doktorgradsutdanning (NOKUT, Udatert). Nivåbeskrivelsene har som mål å beskrive hvilken kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse det kan forventes at de kandidatene som har fullført utdanningen sin skal ha, uavhengig av fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 8). Jeg har i denne oppgaven valgt å undersøke bachelorstudenter, og de tilhører og skal oppnå nivå 6. «Nivå 6: Bachelor (1. syklus)» sier blant annet at en kandidat som har fullført utdanninga skal kunne «finne, vurdere og henviser til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 23).

1.1 Valg av tema

Gjennom bibliotekstudiet har jeg fått innblikk i, og lært om, begrepene informasjonskompetanse, informasjonsatferd og kildekritikk. Dette har vært emner som har fanget interessen min, og jeg ville derfor undersøke hvordan bachelorstudenter utøver kildekritikk og hvilke kunnskaper de har når det gjelder dette emnet. Jeg ville også se om det var en forskjell mellom hvor langt i utdanningen studentene var kommet og deres kunnskaper og utøving av kildekritikk. I tillegg ville jeg også se om det var noen kilder studentene konsekvent unngår å bruke i oppgaveskriving.

For høyskolebibliotekarer vil det være interessant å vite hvilke kunnskaper studentene har angående det å være kildekritisk og å utøve kildekritikk, siden de ofte legger opp kurs og undervisning for studentene i nettopp dette. Det vil også være interessant for dem om studentene faktisk har ferdigheter til å vurdere en kilde kritisk, og ikke bare har kunnskaper om å gjøre det. Dette er noe jeg ikke har undersøkt i denne oppgaven grunnet begrensinger knyttet til oppgavens omfang.

1.2 Problemstilling og avgrensinger

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan studentene utøver kildekritikk og hvilke kilder de bruker. For å undersøke dette har jeg valgt å dele problemstillingen min inn i tre underspørsmål. Problemstillingen min for denne oppgaven er som følger:

Hva styrer studentenes valg av kilder i oppgaveskriving?

A: Hvilke kilder bruker studentene?

B: Hvordan kommer studentene fram til disse kildene?

C: Hvordan vurderer studentene kvaliteten på kildene de bruker?

For å avgrense oppgavens omfang har jeg valgt å bare sende ut spørreskjemaet til 2. og 3. års bachelorstudenter ved ni ulike studieretninger ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) campus Sogndal og campus Førde. På grunn av tidsavgrensningen til oppgaven har jeg ikke undersøkt hva studentene faktisk gjør og bruker, men må basere funna mine på det de sier at de gjør og bruker.

2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som vil utgjøre oppgavens teorigrunnlag. Jeg vil først ta for meg begrepet informasjonskompetanse, og deretter kildekritikk før jeg til slutt tar for meg informasjonsatferd.

2.1 Informasjonskompetanse

Det er to hovedskiller mellom hvordan begrepet informasjonskompetanse blir forstått og definert på. Den ene setter individets behov, kunnskaper og ferdigheter i sentrum, og defineres som en «forståelse og et sett ferdigheter som gjør det mulig for et individ å erkjenne når informasjon er nødvendig, og å ha kapasitet til å finne, evaluere og å bruke informasjonen

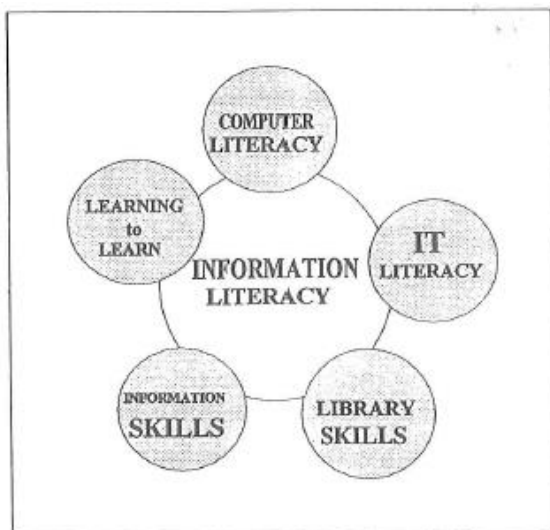
effektivt» (Gullbekk, Rullestad & Torras i Calvo, 2012, s. 10). Innenfor denne definisjonen ses informasjonskompetanse på som et sett generiske og kontekstuavhengige ferdigheter som kan gå på tvers av ulike kontekster. Den andre tar høyde for at informasjonskompetanse formes ulikt i ulike kontekster, som for eksempel innenfor ulike forskningsdisipliner ved høyskole og universitet, og kalles derfor kontekstavhengig. (s. 10). Her er «perspektivet videre enn vektleggingen av enkeltindividers bevisste erkjennelser, kunnskaper og ferdigheter» (Gullbekk, Rullestad & Torras i Calvo, 2012, s. 10), og ferdigheter kan ikke uten videre være gyldige på tvers av kontekster.

Begrepet «information literacy», på norsk informasjonskompetanse, ble først tatt i bruk av Paul G. Zurkowski i en rapport fra 1974. Der beskrev han en informasjonskompetent person som en person som har lært seg teknikker og ferdigheter for å anvende det brede utvalget av informasjonsverktøy så vel som primærkilder til å forme informasjonsløsninger til sine problemer (Zurkowski, 1974, s. 9). Siden da er det definisjonen fra American Library Association (ALA) i 1989 som har stått sentralt i bibliotekmiljøet: «[t]o 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, 1989). Videre i rapporten fra ALA sier de at personer som er informasjonskompetente er personer som har lært hvordan å lære. De er forberedt på livslang læring, fordi de alltid kan finne den informasjonen de trenger for sine behov. Dette er noe forskeren Christine Bruce også tar for seg i boken *The Seven Faces of Information Literacy*. Hun sier at å lære å lære innebærer å utvikle de ferdighetene som legger grunnlaget for selvstyrt og livslang læring (1997, s. 25).

Begrepet informasjonskompetanse er satt sammen av flere handlinger og bygd på en grunnleggende forståelse av hvilken rolle informasjon spiller i vårt samfunn (Bårnes & Løkse, 2015, s. 12). Siden 1989 er det mange som har kommet med sine definisjoner av begrepet informasjonskompetanse, og de aller fleste definisjonene bygger på de samme grunnprinsippene som ALA sin definisjon. Siden jeg i denne oppgaven skal ta for meg studenters valg av kilder og deres vurdering av kilder vil jeg nevne Elisabeth T. Rafstes definisjon som sier at informasjonskompetanse er «evnen til å søke og lokalisere informasjon, vurdere informasjon kritisk i forhold til relevans og pålitelighet, og ta den i bruk i egen kunnskapsutvikling» (Rafste, 2008, s. 120). Denne definisjonen legger vekt på hvordan

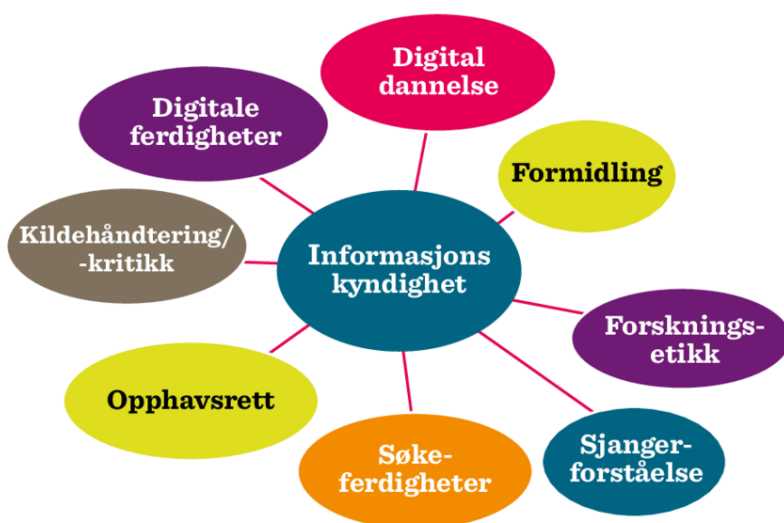
personen skal vurdere informasjonen kritisk i forhold til relevans og pålitelighet, noe ikke definisjonen fra ALA eksplisitt gjør.

Informasjonskompetanse er et begrep som består av ulike handlinger, kunnskaper og ferdigheter, og Bruce lagde i 1997 en figur som sammenfatter fem begreper som påvirker og sameksisterer sammen med informasjonskompetanse. De fem begrepene er informasjonsteknologiskompetanse (IT), datakompetanse, bibliotekkompetanse, informasjonsferdigheter og lære å lære. Begrepene sameksisterer med informasjonskompetanse og er systematisk skilt fra, eller innbygget i, beskrivelsen av informasjonskompetanse. Noe som har ført til at begrepet informasjonskompetanse noen ganger brukes som en erstatning for en av de andre begrepene (Bruce, 1997, s. 20). Selv om figuren er fra 1997, er de samme begrepene fortsatt gjeldene i dag. Digital kompetanse er et nyere begrep, og kan sammenlignes med Bruces begrep informasjonsteknologiskompetanse.



Figur 1: Begreper som påvirker og sameksisterer med informasjonskompetanse (Bruce, 1997, s. 21).

Trygstad (2014) har også laget en figur som viser hvordan de ulike elementene i informasjonskompetanse/informasjonskyndighet sammenfatter hverandre (s. 17). Figuren viser hvilke elementer blant annet studenter bør mestre for å kunne anses som en informasjonskompetent person. Elementene fungerer på samme måte som Bruces begreper, der begrepene sameksisterer og er innbygget i hverandre. Trygstad har et eget element som hun har kalt «kildehåndtering/-kritikk», der hun trekker fram at manglende ferdigheter til å utføre kildekritikk svekker troverdigheten til skriftlige arbeider (s. 18). Kildehåndtering/-kildekritikk anses derfor som et viktig element for studenter å mestre når de skal skrive oppgaver og lignende.



Figur 2: Informasjonskyndighet for utdanning og praksis (Trygstad, 2014, s. 17).

Det begrepet og elementet som henger mest sammen med informasjonskompetanse er digital kompetanse. De to begrepene, informasjonskompetanse og digital kompetanse, blir ofte brukt om hverandre eller koblet sammen, noe Rosanne Marie Cordell (2013) har tatt for seg i artikkelen *Information Literacy and Digital Literacy: Competing or complementary?*. Der sier hun at informasjonskompetanse og digital kompetanse ikke er konkurrerende begreper, men komplimenterer hverandre. Å ha digital kompetanse og digitale ferdigheter kan gi studentene grunnleggende ferdigheter i å håndtere de digitale omgivelsene som studentene trenger for å lykkes i informasjonskompetanse (s. 182-183). Rafste (2008) mener også at i dagens samfunn vil god informasjonskompetanse svært ofte forutsette gode digitale ferdigheter (s. 130). Digital kompetanse er også en av EUs åtte nøkkelkompetanser for livslang læring (NOU 2007:11, 2007, s. 77).

Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) definerer digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet» (2005, s. 30). Det å vurdere kvaliteten på informasjonen du finner på internett er også en viktig del av det å ha digital kompetanse.

2.2 Kildekritikk

Allerede på 1800-tallet ble kildekritikk utviklet som metode av historikere, og brukes i dag på alle fagområder (Bertnes & Tuseth, 2012, s. 42). Kildekritikk er en metode for å bedømme om noe er sant, og handler derfor om å holde seg kritisk til kilder/informasjon. Å kunne utøve kildekritikk eller kildevurderinger er et av de grunnleggende elementene som inngår i det å ha informasjonskompetanse. Det er derfor viktig å tilegne seg disse kunnskapene. Det kreves faglig kunnskap, kildekunnskap og evne til å kunne tolke og analysere en tekst med tanke på relevans for oppgaven din (Bårnes & Løkse, 2015, s. 45).

Vi lever i dag i et informasjonssamfunn med stor informasjonsflyt, og vi har til enhver tid tilgang til internett og store mengder informasjon. Mengden informasjon blir bare større og større, og det blir derfor viktigere og viktigere å kunne vurdere den informasjonen vi får. Det å være kildekritisk er derfor ikke bare noe som gjelder for de som forsker og studerer, men noe som gjelder alle gjennom hele livet. Vi får informasjon overalt, og ikke bare når vi selv oppsøker det, spesielt reklame. Det er derfor viktig at vi ikke tror på alt vi ser/leser.

NTNU og Den norske forleggerforeningen presenterer på sine nettsider en framgangsmåte som vi kan bruke når vi skal kritisk vurdere en kilde. Fremgangsmåten kalles for T-O-N-E prinsippet, og NTNU har laget en veiledningsvideo som forklarer dette prinsippet. TONE står for troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet. Troverdigheten til en kilde sier om det er en kilde vi kan stole på, og for å sjekke det kan vi spørre oss selv: hvem står bak informasjonen og hvor er den publisert. Er forfatteren kjent innenfor det fagfeltet kilden gjenspeiler, eller er forfatteren ukjent. Objektiviteten til en kilde handler om hvordan dataene er representert og formålet dens. Vi må da spørre oss selv om kilden belyser flere sider av saken, prøver den å overtale deg eller å informere deg, og om dataene i kilden samsvarer med tidligere forskning. Nøyaktighet tar for seg forskningsmetodikken og hvor oppdatert informasjonen er. Vi må da spørre oss selv om forskningsmetoden som er brukt er godt forklart, og hvor nye og oppdaterte er dataene. Kan informasjonen bekreftes av minst to andre kilder. Egnethet eller relevans handler om hvor godt kilden passer til oppgaven din, og hvem er informasjonen skrevet for (Den norske forleggerforeningen, Udatert; NTNUUB, 13.01.2017). Det er også viktig å se på om kilden du bruker er en primærkilde eller en sekundærkilde. En sekundærkilde er bearbeidet av noen andre, og kan derfor inneholde feil

eller feiltolkninger i forhold til primærkilden. Nettsidene *Kildekompasset* og *Søk og skriv* har også en veiledning på hvordan vi vurderer ulike kilder.

Det er flere steder man kan søke etter informasjon, og hvilken informasjonskanal du bruker kan ha mye å si for hvilke treff du får. Det er forskjell på å bruke de vitenskapelige databasene til biblioteket som informasjonskanal og å bruke søkemotoren Google som informasjonskanal. Ved å bruke bibliotekets gode og faglige ressurser framfor Google kan man spare seg for en god del kildekritisk arbeid (Bårnes & Løkse, 2015, s. 46). Den populære søkemotoren Google er rask og enkel å søke i, men er likevel ikke nødvendigvis det beste alternativet når man skal skrive en akademisk oppgave (s. 25). Det krever mer av deg som person når det kommer til søkeferdigheter og kildekritikk, fordi trefflistene er lange og det er få av treffene som er akademiske. Derfor blir det enda viktigere å bruke tid på å vurdere den informasjonen du finner (s. 31). Google kan likevel være en god inngang til temaet, der du kan få et innblikk i hva temaet er og hvilke søkeord du skal bruke videre. Andre informasjonskanaler som aviser, blogger og sosiale medier er først og fremst kommunikasjonskanaler (s. 47), og egner seg ikke som kilder i de fleste akademiske oppgaver (s. 31). Hvor disse informasjonskanalene egner seg vil avhenge av hvilken type oppgave en person skriver og hvilket fag en person studerer innen. For en person som studerer innen media eller journalistikk vil det selvsagt kanskje være nødvendig å bruke aviser og lignende som kilde. Muntlige kilder er en annen type kilde som kan være viktig, for eksempel fra fagfolk eller intervju, men denne type kilde kan ikke etterprøves og bør derfor ikke brukes som hovedargumentasjon i en oppgave (s. 32).

2.2.1 Wikipedia som kilde

Wikipedia er en av de største leksikonene på internett, og ble lansert i 2001. Her kan hvem som helst gå inn å skrive, redigere og slette innhold/artikler. I dag er leksikonet tilgjengelig på nesten 300 språk, der den engelske versjonen er størst med over 5 millioner artikler (Wikipedia contributors, 03.04.2017). Leksikonet har vært mye diskutert som kilde, deriblant deres pålitelighet og muligheten for vandalisme. Leksikonet har blant annet blitt forbudt som kilde ved enkelte skoler, og nettsiden blokkert fra PC-ene (Crovitz & Smoot, 2009, s. 91; Hilles, 2014, s. 246). Det betyr likevel ikke at Wikipedia er en kilde som ikke kan brukes på en fornuftig måte. Det er flere måter vi som brukere kan sjekke artikkelene og vurdere dem. All redigeringshistorikk ligger tilgjengelig for alle på de enkelte artikkelene, i tillegg til en egen fane der brukere kan diskutere temaet/artikkelen. Artikler som anses som viktige er ikke

tilgjengelig for «vanlige» brukerne å redigere, for eksempel den engelske artikkelen *President of the United States*. Disse artiklene vil ha en lås oppe i høyre hjørne. Det er også noen artikler som har et grønt kryss oppe i høyre hjørne, noe som indikerer at artikkelen er god og tilfredsstillende Wikipedias kriterier for en god artikkel (Wikipedia contributors, 16.06.2016). Siden 2003 har Wikipedia hatt tre hovedregler: etterprøvbarhet (artiklene skal sitere pålitelige kilder), ingen original forskning (artiklene skal basere seg på annen forskning), og nøytral synsvinkel (Hilles, 2014, s. 248).

I 2005 sammenlignet J. Giles flere vitenskapsartikler fra Wikipedia og Encyclopedia Britannica, som er det mest anerkjente engelskspråklige leksikonet. Der kom det fram at påliteligheten til Wikipedia var på nivå med Encyclopedia Britannica. I en gjennomsnittlig vitenskapsartikkel i Wikipedia ble det oppdaget fire feil, mens i Encyclopedia Britannica ble det oppdaget tre (s. 247). Det er likevel mange som er skeptiske til å bruke Wikipedia som kilde, og de fleste bruker det som et verktøy for å samle bakgrunnsinformasjon og følge de kildene og referansene som er brukt i Wikipedia-artikkelen.

Neil Selwyn og Stephen Gorard gjennomførte i 2016 en undersøkelse der de tok for seg hvilken rolle Wikipedia har for studenter i høyere utdanning. Der fant de ut at Wikipedia ikke ble vurdert som en dominerende kilde innenfor «uoffisiell» informasjon, men nettsider og nettverk som YouTube og Facebook var mer utbredt som denne type informasjon (s. 30). Funna deres viste at nesten 90% av studentene sa at de brukte Wikipedia i studiesammenheng, og ble vurdert som en kilde med begrenset nytte. Studentene foretrakk bedre å bruke kilder som bibliotekets ressurser, e-bøker, forelesningsopptak og vitenskapelige databaser. Disse var kilder studentene vurderte som svært nyttige. Det var svært få som stolte på Wikipedia som primærkilde, og de fleste beskrev Wikipedia som en supplerende eller introduserende kilde til temaet/emnet. De sier at deres funn tyder på at Wikipedia spiller en stor rolle for studentene i hverdagslige settinger i høyere utdanning, og at funna deres støtter konklusjoner fra tidligere studier som sier at det er lite poeng i å advare mot eller forby Wikipedia som kilde, men heller lære studentene hvordan de kan bli kritiske og dyktige til å vurdere Wikipedia-artikler (s. 33).

2.2.2 Tid

Tid er en faktor som kan spille inn på hvordan studentene vurderer kildene sine, og informasjonsmengden de skal gjennom kan virke uendelig. De har da ikke tid til å bruke lang

tid på å vurdere hver enkelt kilde, men må lære seg å raskt kunne sortere det gode og relevante fra resten (Bårnes & Løkse, 2015, s. 24). Lynn Sillipigni Connaway, Timothy J. Dickey & Marie L. Radford (2011) har undersøkt hvordan aspekter ved bekvemmelighet påvirker informasjonssøkeres valg av kilder. Der trekker de fram at tid var en viktig situasjonsfaktor i bekvemmelighetsvalg. Bekvemmelighet er sentral for informasjonssøkeatferden, og en indikator for valg i alle situasjoner, både akademiske- og hverdagssøk (s. 186). De sier også at noen informasjonssøkere vil i noen situasjoner ofre innhold for å gjøre det enklere eller mer bekvemt. Bekvemmelighet er på den måten ett av primærkriteriene som blir brukt for å gjøre valg under søkeprosessen, noe som også inkluderer valg av kilde, tilfredsheten med kilden og tiden det tar å få tilgang til og bruke kilden. De sier også at informasjonssøkerne ikke har tid til å lære å bruke en ny kilde (s. 188).

2.2.3 Lesestrategier

Øistein Anmarkrud, Ivar Bråten og Helge I. Strømsø presenterer en studie der de har tatt for seg bachelorstudenters spontane bruk av lesestrategier under lesing av multiple digitale tekster. «Strategisk lesing av multiple tekster innebærer å koble innholdet i de ulike tekstene sammen ved å sammenligne og kontrastere innholdet i dem, samtidig som en også er bevisst forskjellene mellom tekstene med hensyn til innhold og troverdighet» (2014b, s. 49). De trekker fram at studenter på ulike utdanningsnivåer i økende grad er pålagt å håndtere og tolke multiple digitale tekster for å lære om bestemte temaer og ta informerte beslutninger. De skal også ikke bare finne informasjon som er relevant for deres bruk, men også vurdere troverdigheten til hver enkelt kilde basert på informasjon om kilden i seg selv (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014a, s. 64). I studien de har gjennomført ser de blant annet på om det er en sammenheng mellom deltakernes bruk av lesestrategier og hvordan de vurderte troverdigheten til de digitale tekstene. De tok utgangspunkt i et kodeskjema som inneholdt tre hovedkategorier av lesestrategier; strategier for å identifisere og lære viktig informasjon, overvåkingsstrategier og evalueringsstrategier. Studentene fikk seks ulike tekster om forholdet mellom bruk av mobiltelefon og helse, der de skulle lese tekstene med utgangspunkt i å kunne fortelle en fiktiv venn om eventuelle helserisikoer knyttet til mobiltelefonbruk. Der kom det blant annet fram at de studentene som brukte evalueringsstrategier, når de leste hadde bedre forståelse og kontroll på troverdigheten til de seks tekstene (Anmarkrud et al., 2014b, s. 51-52). Evalueringsstrategi er en type lesestrategi som går ut på å vurdere kildens troverdighet, og de studentene som brukte evalueringsstrategi stolte mer på offentlig

informasjon fra en organisasjon etablert av regjeringen enn på sterkt partiske og propagandiske kilder. Studien deres indikerer også at lesere med lav kunnskap kan være mer i stand til å skille mellom mer og mindre pålitelige kilder om de bruker evalueringsstrategier under lesing (Anmarkrud et al., 2014a, s. 73).

2.2.4 Vurdering av kildens troverdighet

Erin Daniels (2010) har gjennomført en undersøkelse ved universitetsbiblioteket på Sonoma State University (USA) der hun har brukt en målrettet tabell for å vurdere 1. års studentenes evne til å vurdere kilder. Tabellen består av sju kategorier og vurderer studentenes arbeid ved å tilordne en kategori og en score hver gang en student vurderer en kilde (s. 35). Hun sier at studentenes evne til å vurdere troverdigheten av en kilde antas å utvikle seg gradvis gjennom deres utdanningsprogram, og teoretisk sett, innen uteksaminering, bør denne ferdigheten være godt på plass (s. 31). Daniels gjennomførte undersøkelsen på 1. års studenter i forbindelse med at de hadde hatt et kurs om skriving og kritisk tenking. Funna hennes viser at omtrent halvparten av studentene ikke vurderte kilden som troverdig, noe som var en stor vektlegging av denne oppgaven. Hun trekker fram at for mange 1. års studenter er det å identifisere tegn som forfatterens bakgrunn, hvor den er publisert, og formålet med publiseringen er en betydelig læringsprosess (s. 39). Videre sier hun at kilder og formålet med kildens publisering kan være vanskelige kjennetegn å finne ut, spesielt med kilder som ligger på internett. Dataene fra tabellen demonstrerer også at studenter trenger hjelp til å tolke de troverdige tegnene når de identifiserer dem. Disse tegnene kan være vanskelige å tolke dersom studenten ikke har nok forkunnskaper til å tolke tegnene (s. 40). Til slutt legger hun fram at det å vurdere informasjon og dens kilde kritisk har forskjellig betydning for 1. års studenter (freshman year) og 4. års studenter (senior year). 4. års studenter har mer kunnskap om faget/emnene, og kan på den måten enklere vurdere om informasjonen er god og relevant.

2.2.5 Vurdering av helsenettsider

Hyojin Kim, Sun-Young Park & Ingrid Bozeman (2011) har gjennomført en undersøkelse der de har bedt et utvalg på elleve høyskolestudenter (20-22 år) om å finne fram til nettsider (kilder) på internett som inneholder helseinformasjon, og som de vurderer som troverdige og pålitelige kilder. Deretter ba de tre helseeksperter om å vurdere to av de kildene studentene kom fram til og vurderte som troverdige. Kim et al. sier at på grunn av den enorme mengden

med helseinformasjon på internett, er det en utfordring for de som søker etter helseinformasjon der de er nødt til å bestemme dens relevans og kvalitet uten profesjonell kontroll (s. 189). I undersøkelsen kom det fram at studentene har stor tro på egne søkeferdigheter, og at internett var den mest populære primærkilden de brukte (s. 191). For de fleste studentene var helsenettsider ukjent for dem på forhånd, så de stolte på søkemotoren og brukte uraffinerte søketermer. De studentene som brukte en søkemotor vurderte nettsidens kvalitet basert på kildens troverdighet, tekstens troverdighet og design på nettsidene og ulike funksjoner (s 192). Disse kriteriene ble vurdert ved hjelp av strukturelle egenskaper, utseende, og ikke-sentrale tegn på nettsiden (s. 194). Til kontrast fra det studentene kom fram til var gode helsenettsider av kvalitet, kom helseeksperter fram til at nettsidene inneholdt en del ubalansert, overfladisk og ubegrunnet informasjon (s. 194). Kim et al. nevner til slutt at mange av studentene i undersøkelsen ikke visste hvordan de skulle vurdere nettsidens kvalitet tilstrekkelig (s. 195).

2.3 Informasjonsatferd

Begrepet «information behavior», på norsk informasjonsatferd, blir definert av T.D. Wilson som totaliteten av menneskelig atferd i forhold til kilder og informasjonskanaler, inkludert både aktiv og passiv informasjonssøking, og bruk av informasjon. Noe som omfatter både ansikt-til-ansikt kommunikasjon med andre og passiv mottakelse av informasjon som i, for eksempel, å se på TV-reklamer, uten noen intensjon om å handle på informasjonen som er gitt (2000, s. 49). Marcia J. Bates sier at begrepet blir brukt til å beskrive hvordan mennesker interagerer med informasjon, spesielt i måten de søker og bruker informasjon (2009, s. 2381). På 1990-tallet begynte begrepet informasjonsatferd å erstatte begrepet informasjonssøking, og informasjonsatferd er det mest brukte begrepet i dag (s. 2382).

Informasjonssøking, informasjonssøkeatferd og informasjonssøkeprosessen er noen av aspektene som går under begrepet informasjonsatferd, og det finnes mange ulike modeller og teorier som beskriver denne prosessen. Jeg undersøker ikke søkeprosessen til studentene i denne oppgaven, og vil derfor ikke gå nærmere inn på hvordan informasjonssøkeprosessen fungerer. Jeg vil fokusere på den delen ved begrepet informasjonsatferd som tar for seg hvordan studentene vurderer og bruker informasjonen.

2.3.1 Googlegenerasjonen

Det er vanlig å dele generasjonene inn etter hvilken atferd generasjonen har, og Rowlands et al. (2008) sier at de som er født etter 1993 tilhører den generasjonen vi kaller «googlegenerasjonen». Det er de som er vokst opp med internett, og ikke kjenner til et liv uten (s. 291). De er i dag en del av dagens studenter og vil om noen år utgjøre majoriteten blant studentene. Rowlands et al. har gjennom studien *The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future* sett på informasjonsatferden til googlegenerasjonen. Der trekker de fram at informasjonskompetansen til de unge ikke har blitt bedre av den brede tilgangen til teknologi, og at deres raske søking på internett fører til at de bruker liten tid til å vurdere informasjonen de finner. De unge har liten forståelse for deres informasjonsbehov og derfor vanskelig for å utvikle effektive søkestrategier, som fører til at de i stor grad søker med muntlige/naturlige ord framfor å bruke nøkkelord/termer som kan være mer effektive. Unge har også vanskeligheter med å velge ut relevant informasjon fra en lang treffliste (s. 295). De unge skanner internettsidene og klikker på hyperlinker framfor å lese gjennom teksten.

De digitale ferdighetene øker i hele befolkningen og ikke bare blant de unge. De eldre har tatt igjen de unge, og alle bruker internett og moderne teknologi til ulike formål (s. 301). Til slutt konkluderer Rowlands et al. med at selv om teknologien er overalt i de unges liv har ikke informasjonsgjenfinning, informasjonssøking eller vurderingsferdigheter/kildekritikk økt. Videre sier de at alle har forandret hvordan de søker etter informasjon, og alle er blitt en del av googlegenerasjonen (s. 307).

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av metode og presentere populasjonen og bortfallsanalyse. Til slutt vil jeg beskrive hvordan spørreskjemaet er bygd opp.

3.1 Valg av metode og praktisk gjennomføring

En del av det å være informasjonskompetent er å kunne utøve og forholde seg kritisk til hvilke kilder en bruker og stoler på. For å undersøke hvilke kilder studentene bruker og hvordan de utøver kildevurdering har jeg valgt å utføre en kvantitativ undersøkelse der et utvalg studenter svarer på et spørreskjema om deres kildebruk. En av fordelene ved å bruke

spørreundersøkelse som metode er at man vil kunne nå ut til et større antall studenter uavhengig av hvor de befinner seg. Ved å bruke spørreskjema vil man også kunne ha mulighet til å sammenligne svarene og generalisere eller se tendenser blant studentene. Ulemper ved å bruke spørreundersøkelse som metode er at man ikke vil få innblikk i hva studentene tenker og mener siden et spørreskjema ofte har bestemte svaralternativer og ikke rom for å utdype svarene slik som i en kvalitativ undersøkelse. Det kan også hende at studentene ikke svarer hva de faktisk gjør, men det de tror at jeg vil de skal svare. Studentene kan også misforstå spørsmålene og svare noe annet enn hva som var tenkt med spørsmålet. For denne undersøkelsen ønsket jeg å nå ut til mange studenter slik at jeg kunne se hva som gikk igjen blant studentene, og på den måten få et overblikk over studentenes kildebruk og deres kildevurdering.

Jeg utarbeidet et spørreskjema i et Word-dokument før jeg la det inn og formet det slik jeg ville ha det i www.onlineundersokelse.com, som er en nettside der du kan lage og utføre spørreundersøkelser. Dette er en nettside som er gratis for studenter å bruke og har gode muligheter når det gjelder utforming av spørsmålene. Da spørreskjemaet var ferdig utformet opprettet jeg kontakt med HVL campus Sogndal. Gjennom kontakt med en som jobber i servicetorget fikk jeg tilsendt en liste over e-postene til de studentene jeg ville sende spørreskjemaet til. I innstillingene til spørreskjemaet i www.onlineundersokelse.com er det mulig å huke av for at deltakerne i undersøkelsen skal være anonyme, slik at e-postadressene ikke blir koblet opp mot det de svarer. Denne funksjonen huket jeg av for slik at jeg ikke kunne se hvem eller hvilke e-postadresser som hadde svart hva. Spørreskjemaet var bare tilgjengelig for studentene gjennom linken i e-posten jeg sendte ut til dem, og var åpent og aktivt mellom 15. februar og 4. mars. Jeg valgte å sende ut en påminnelse til undersøkelsen 28. februar der jeg la ved den første e-posten jeg sendte ut.

3.2 Populasjon, svarrespons og bortfallsanalyse

Populasjonen i undersøkelsen var alle 2. og 3. års heltidsstudenter ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) campus Sogndal og campus Førde ved studieretningene: Barnehagelærer, Sykepleier, Grunnskolelærer 1-7, Grunnskolelærer 5-10, Vernepleie, Økonomi og administrasjon, Historie, Sosiologi – ungdomssosiologi, Idrett, fysisk aktivitet og helse. Siden jeg ikke har tilgang til hvem og hvor mange som studerer ved de ulike studieretningene må

jeg ta utgangspunkt i den epostlisten jeg fikk utlevert fra HVL campus Sogndal. Med utgangspunkt i den utgjør populasjonen min totalt 624 studenter. I listen over e-poster jeg fikk var det noen av studentene som ikke hadde registrert e-postadresse. Jeg fjernet derfor disse studentene fra utvalget og satt da igjen med 615 studenter som utgjør mitt bruttoutvalg (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 244-245). Av de 615 studentene som fikk e-post om undersøkelsen var det totalt 105 studenter som hadde svart, der 16 av dem ikke hadde fylt inn mer enn personalia, så jeg fjernet derfor disse fra svarresultatet. I overgangen fra spørsmål seks til spørsmål sju var det ytterligere to studenter som hadde hoppet av. Jeg har likevel valgt å regne med disse to på de to spørsmålene de svarte på utenom personalia. Det var totalt 87 studenter som fullførte hele spørreskjemaet, disse utgjør da nettoutvalget mitt. Det utgjør en svarrespons på 14,14%, og ifølge Johannessen et al. (2010) er det vanlig å få en svarprosent på omtrent 30-40% (s. 245). Siden min svarprosent er så lav vil jeg ikke kunne generalisere svarene i undersøkelsen siden de ikke representerer nok studenter fra populasjonen. Det jeg derimot kan gjøre er å se hva som går igjen blant de studentene som har svart, og tolke de. En svakhet ved utvalget mitt, er at det er en overvekt av sykepleierstudenter, og de utgjør også en stor del av de som har svart på spørreskjemaet. Dette kan gi en skeivfordeling i forhold til hva som er praksis ved denne utdanningen i forhold til de andre studiene, noe som kan svekke validiteten til undersøkelsen.

Det er vanlig å omtale de som deltar i en spørreundersøkelse for respondenter (s. 239), og videre i denne oppgaven vil jeg kalle deltakerne for respondenter. Det vil nesten alltid være bortfall av respondenter i en spørreundersøkelse, noe som innebærer at respondentene ikke svarer eller fullfører spørreskjemaet. Det kan være flere grunner til bortfall, og en av grunnene til at bortfallet ble stort i denne spørreundersøkelsen var at noen av studentene var i praksis i den perioden spørreskjemaet ble sendt ut og var aktivt. En annen grunn kan være at studentene ikke sjekker studentmailen sin ofte nok til å ha fått med seg spørreundersøkelsen. Det kan også være andre grunner til at de ikke kan delta, som for eksempel sykdom, ferie, andre hindringer, at temaet ikke er interessant for dem eller at de ikke har lyst til å delta (s. 245). Vinterferien havnet midt i den perioden spørreskjemaet var aktivt, og kan ha ført til at noen av studentene har vært på tur eller ikke tilgjengelige. Det var også en del respondenter som ikke fylte inn mer enn personalia, hva som gjorde at de ikke fullførte er vanskelig å si, men det kan hende de oppfattet spørreskjemaet som omfattende eller at de ombestemte seg.

3.3 Spørreskjemaet

Ifølge Johannessen et al. (2010) er det viktig at spørreskjemaet er så avgrenset som mulig slik at respondenten ikke mister interessen og ikke fullfører (s. 273), det er heller ikke mulig å spørre om alt man lurer på (s. 260). Spørreskjemaet mitt hadde totalt 14 spørsmål, der to av dem ikke var obligatoriske. Fire av spørsmålene var om personalia, det vil si korte enkle spørsmål om dem som kjønn, hvilket studie de går på, hvilket år i studieløpet de er på og om de har studert tidligere. Disse spørsmålene gjør at jeg vil ha mulighet til å skille mellom respondentene i analysedelen. Spørreskjemaet mitt er et semistrukturert spørreskjema, noe som innebærer at det er bygd opp av både prestrukturerte og åpne spørsmål (s. 261).

Prestrukturerte spørsmål er de spørsmålene som har faste svaralternativ som er bestemt på forhånd, åpne spørsmål er de spørsmålene der respondenten selv kan skrive inn svaret deres. Ved å bruke prestrukturerte spørsmål med faste svaralternativer blir det «en standardisering der man kan se på likheter og variasjoner i måten respondenter svarer på» (s. 259). Jeg vil derfor kunne sammenligne svarene fra spørreundersøkelsen på de prestrukturerte spørsmålene. Der jeg har åpnet for at respondentene selv kan svare med egne ord har jeg valgt å kategorisere de svarene som er like og sier det samme. Jeg vil likevel ikke kunne sammenligne disse på samme måte som med prestrukturerte spørsmål siden respondentene ikke nødvendigvis kommer på alt de mener i det øyeblikket de svarer på spørreundersøkelsen.

Jeg valgte å starte spørreskjemaet med spørsmål om personalia, fordi dette er enkle spørsmål som respondenten vet på forhånd uten å måtte tenke seg om. I mitt spørreskjema er dette spørsmål som ikke er støtende eller sensitive for respondentene, og å legge disse spørsmålene først i spørreskjemaet vil være med på å ufarliggjøre spørreskjemaet og gi respondenten en «god» start. For å skape et ryddig og oversiktlig inntrykk har jeg valgt å dele resten av spørsmålene inn i to kategorier: kilder i oppgaveskriving og kildevurdering. Jeg har lagt stor vekt på å bruke et enkelt og forståelig språk i spørreskjemaet samt prøvd å unngå generelle ord som kan gjøre spørsmålene upresise. Der det passer har jeg valgt å ta med «vet ikke» eller «husker ikke», slik at respondentene ikke skal føle at de svarer på noe de ikke er enig i eller har mulighet til å svare på (s. 271). På noen av spørsmålene har jeg valgt å bruke skalaer med fem verdier slik at respondentene har mulighet til å nyansere svaret sitt (s. 271). Der det har vært aktuelt har jeg tatt med en «verken eller» kategori, slik at de respondentene som ikke har noen mening har mulighet til å svare nøytralt (s. 272).

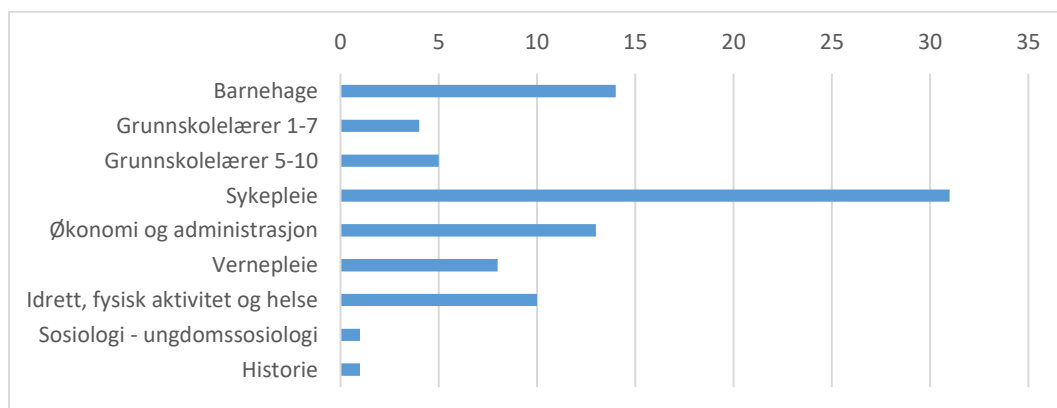
Før jeg sendte ut spørreskjemaet til studentene utførte jeg en pilottest av spørreskjemaet på en medstudent og en student ved et annet studie. På den måten fikk jeg fram om spørsmålene og svaralternativene var godt formulert og at språket i spørreskjemaet var forståelig for andre. Tilbakemeldingene fra de to studentene gjorde at jeg fikk rettet opp i noen dårlige formuleringer før jeg sendte spørreskjemaet ut til de aktuelle studentene.

4 DATAANALYSE OG FUNN

Jeg vil i dette kapittelet presentere resultatene fra spørreundersøkelsen jeg gjennomførte. De resultatene jeg har valgt å presentere i prosent vil ikke ha desimaler da dette kan gi et inntrykk av et presisjonsnivå som det sjelden er grunnlag for (Johannessen et al., 2010, s. 280). Siden det ikke er så mange respondenter vil hver respondent utgjøre en stor prosentandel, jeg har derfor valgt å skrive antall respondenter i parentes bak prosenten.

4.1 Respondentene

Den første delen av spørreskjemaet tok for seg personalia til respondentene, og inneholdt fire spørsmål. Resultatene viser at av dem som fullførte hele spørreskjemaet, 87 respondenter, er det en liten skeivfordeling av kvinner, der 64% (56) av respondentene var kvinner. Dette kan ha sammenheng med hvilke typer studieretninger jeg valgte å sende ut spørreskjemaet til. Sykepleierutdanningen har en stor andel kvinnelige studenter, og det var flest respondenter fra denne utdanningen. Fordelingen mellom de ulike studieretningene har jeg valgt å presentere i figur 3, her er det bare de som fullførte hele spørreskjemaet som er tatt med.



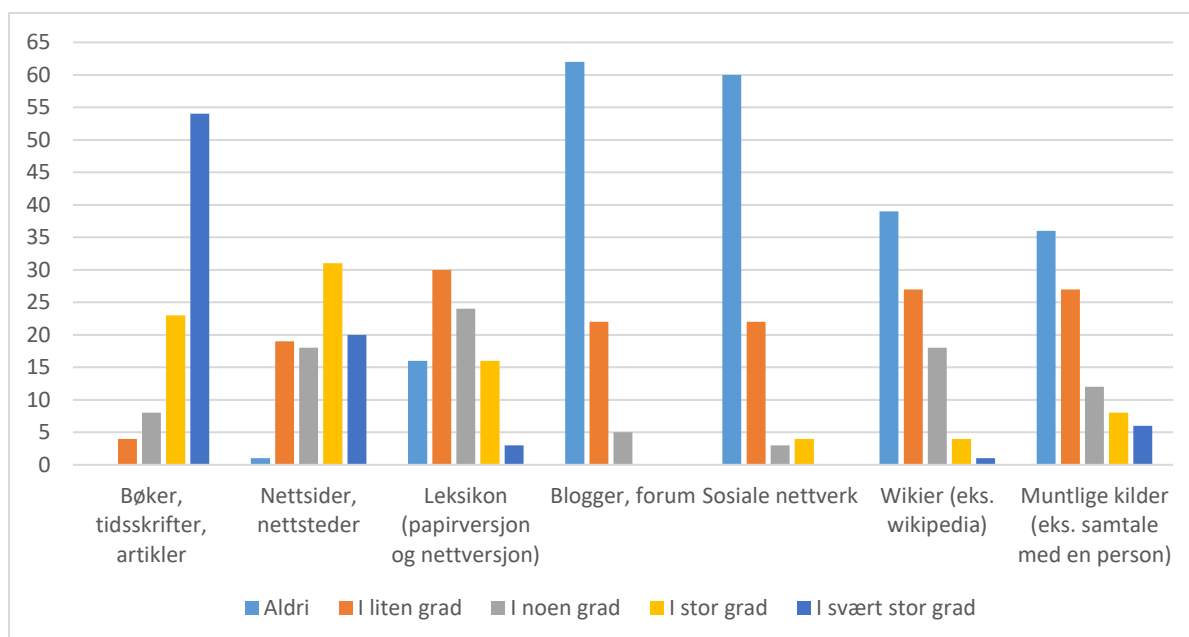
Figur 3: Antall respondenter fordelt på de ulike studieretningene

Jeg spurte også respondentene om de hadde studert ved høyskole eller universitet tidligere. Det var 72% (63) av de 87 respondentene som ikke hadde studert tidligere, og 28% (24) som hadde studert tidligere. De som har studert tidligere har i gjennomsnitt studert i 1,8 år. Jeg ville også vite om respondentene gikk andre eller tredje året på utdanningen. Av de 87 respondentene var det 56% (49) som gikk andre året, og 44% (38) som gikk tredje året.

4.2 Hvilke kilder og informasjonskanaler respondentene bruker

I det femte spørsmålet hadde jeg ramset opp ulike typer kilder, og spurte respondentene i hvilken grad de bruke de ulike kildene i oppgaveskriving. I det sjette spørsmålet ramset jeg opp ulike informasjonskilder, samt et åpent felt der respondentene selv kunne komme med egne informasjonskilder som ikke var nevnt, og spurte dem i hvilken grad de bruker de ulike informasjonskildene for å komme fram til kildene de bruker. På disse to spørsmålene var det 89 respondenter som svarte, og jeg har valgt å ta med alle i resultatet.

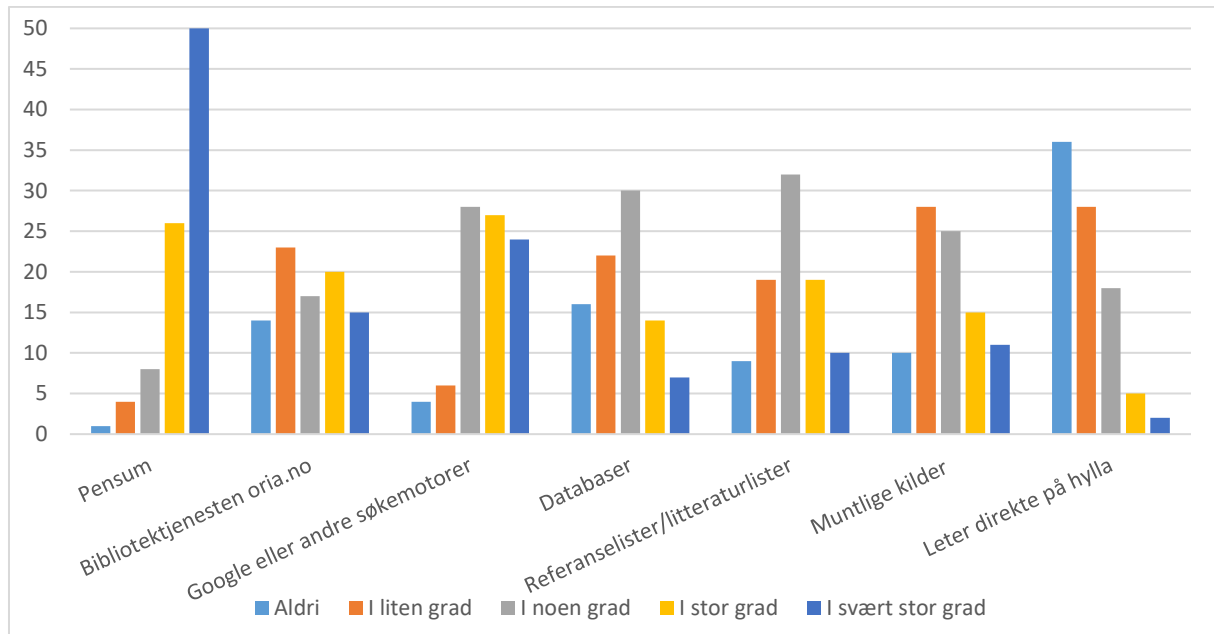
Resultatet fra spørsmål fem har jeg presentert i figur 4, og der kom det fram at 87% (77) av respondentene sier de bruker bøker, tidsskrifter og artikler i stor eller i svært stor grad i oppgaveskriving, noe som ikke var overraskende. 57% (51) av respondentene sier de bruker nettsider og nettstedet i stor eller i svært stor grad. De to kategoriene «bøker, tidsskrifter, artikler» og «nettsider, nettsteder» kan oppfattes som forvirrende og skape misforståelse blant respondentene. De aller fleste tidsskrifter og artikler ligger digitalt på internett, og respondentene kan på den måten blande mellom om det er en artikkel eller nettside de bruker. Om det er noen av respondentene i undersøkelsen som har misforstått og blandet disse kan jeg ikke påvise, og kan derfor ikke ta høyde for det når jeg presenterer resultatet i figur 4. Hele 94% (84) av respondentene sier at de aldri eller i liten grad bruker blogger og forum som kilde i oppgaveskriving, og 92% (82) sier at de aldri eller i liten grad bruker sosiale nettverk. Det viser at respondentene stort sett er samstemte i hvilke kilder de sier de bruker i oppgaveskriving. Av resultatet kan vi se at de kildene som varierer mest mellom respondentene er nettsider, nettsteder og leksikon. Hva som er grunnen til det kan være ulike praksiser innad i de ulike utdanningene eller bare hva den enkelte foretrekker å bruke og ikke.



Figur 4: Antall respondenter som bruker de ulike kildene

Det var ingen av respondentene som benyttet seg av det åpne feltet i spørsmål seks, og resultatet fra spørsmålet har jeg representert i figur 5. Her kommer det fram at 85% (76) av respondentene sier de bruker pensum som informasjonskanal for å komme fram til kildene de bruker i stor eller i svært stor grad, noe som ikke kommer som en overraskelse da dette er fagstoff som gjerne presenteres i forelesningene og respondentene gjerne allerede har tilgjengelig. 57% (51) av respondentene sier de bruker Google eller andre søkemotorer i stor eller i svært stor grad, men det er også mange som sier de bruker det i noen grad. Siden utvalget mitt bestod av mange sykepleierstudenter, kunne det hende at det ville ha en innvirkning på hvor mange som bruker Google, men det viste seg at 61% (19 av 31) av respondentene som studerte sykepleie brukte Google som informasjonskanal i stor eller svært stor grad, og 26% (8 av 31) som bruker Google i noen grad. Det er hele 42% (37) av respondentene som sier at de aldri eller i liten grad bruker bibliotekstjenesten oria.no som informasjonskanal for å komme fram til kildene de bruker. Dette synes jeg er litt overraskende da dette er studentenes inngang til innholdet i biblioteket. Det kan hende at respondenter ikke har kjøpt pensum, men velger å søke pensumlitteraturen opp gjennom søketjenesten oria.no og låne eller skaffe tilgang til den gjennom biblioteket. På den måten har respondenten brukt søketjenesten oria.no som informasjonskanal, men h*n tenker kanskje at h*n har brukt pensum som informasjonskanal og ikke oria.no. Kategoriene «pensum» og «bibliotekstjenesten oria.no» kan på den måten overlape hverandre, noe jeg ikke tenkte over før jeg sendte ut spørreskjemaet. Jeg kan derfor ikke vite hvor mange respondenter dette eventuelt kan gjelde

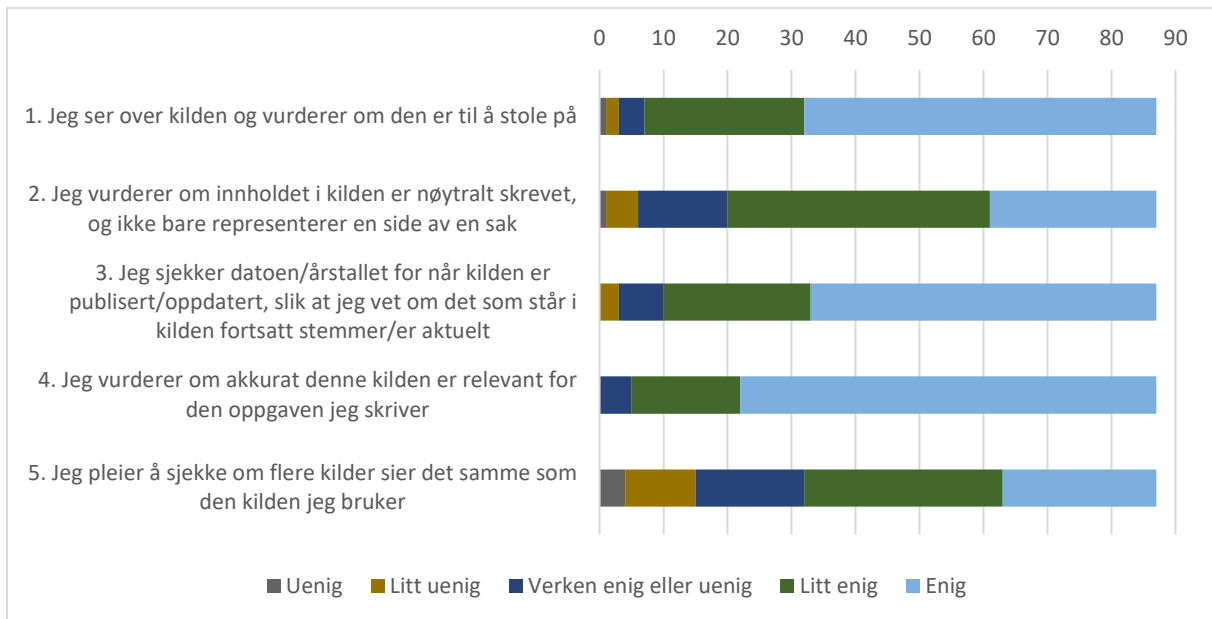
for. Utenom denne faktoren kan jeg ikke si sikkert hva som gjør at så få velger å bruke søketjenesten, kanskje de ikke liker den eller ikke skjønner søkegrensesnittet, da det er ulikt Google sitt. Dette blir bare spekulasjoner fra min side, så jeg kan ikke si sikkert hva som gjør at ikke flere bruker bibliotek-tjenesten oria.no.



Figur 5: Antall respondenter som bruker de ulike informasjonskanalene for å komme fram til de kildene de bruker

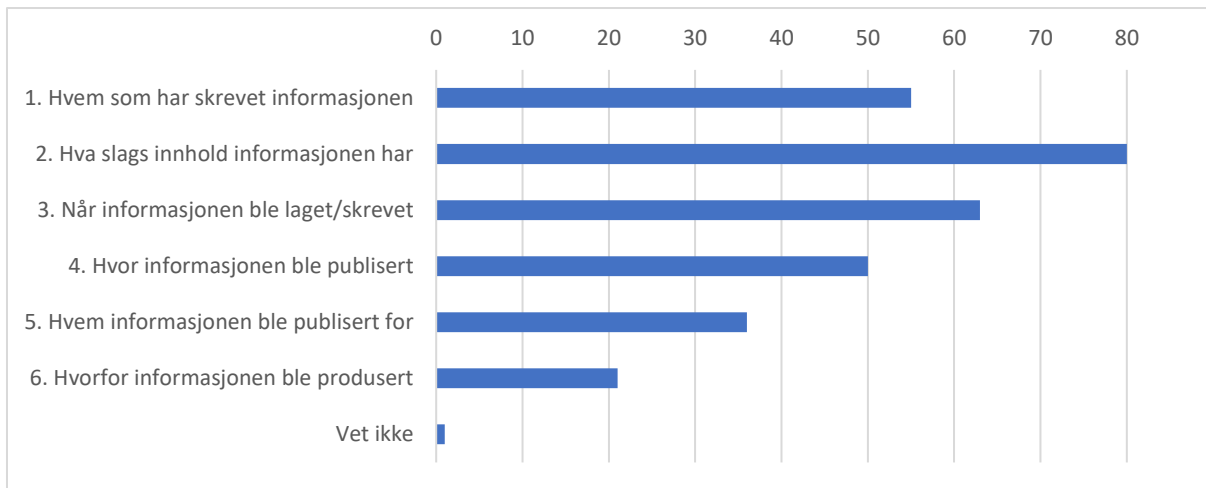
4.3 Respondentenes kildevurderinger

I resten av spørreskjemaet handlet spørsmålene om kildekritikk og respondentenes kildevurderinger. Fra og med det sjuende spørsmålet var det 87 respondenter som svarte på spørsmålene og fullførte hele spørreskjemaet. I spørsmål sju presenterte jeg fem påstander der respondentene skulle svare hvorvidt de er enige eller uenige i påstandene. Påstandene tar for seg ulike kildekritiske vurderinger som er vanlig å gå gjennom når man skal vurdere og velge kilder. Det var hele 94% (82) av respondentene som var enig eller litt enig i påstand 4: «Jeg vurderer om akkurat denne kilden er relevant for den oppgaven jeg skriver», og ingen som var uenig eller litt uenig i denne påstanden. Hele 92% (80) av respondentene var enig eller litt enig i påstand 1: «Jeg ser over kilden og vurderer om den er til å stole på». Av resultatet som er presentert i figur 6 kan vi se at det ikke bare er påstandene 1 og 4 som mange sier at de er enig eller litt enig i, men også de andre påstandene. Det viser at respondentene i stor grad vet hvordan de skal være kritiske i deres valg av kilder.



Figur 6: Hvor enig eller uenig respondentene er i de ulike kildekritiske påstandene

I det åttende spørsmålet presenterte jeg noen punkter med kildekritiske spørsmål som respondentene skulle svare på om de tenkte over eller ikke når de velger sine kilder. Her hadde jeg også et åpent felt der respondentene selv kunne fylle inn om det var andre ting de tenkte over når de velger kilder. Det var en av respondentene som benyttet seg av dette feltet, og h*n skrev at h*n også vurderer det faglitterære ryktet. Jeg vil i figur 7 bare presentere de punktene jeg selv lagde siden det blir feil å måle det respondenten skrev opp mot de andre respondentene. Av resultatet ser vi at det på de fire første spørsmålene er over halvparten av respondentene som sier at de tenker over spørsmålet når de skal velge kilder, og det er hele 92% (80) av respondentene som sier at de tenker over hva slags innhold informasjonen har. På de to siste spørsmålene er det færre som sier at de tenker over spørsmålet, og det kan ha sammenheng med at disse to spørsmålene kanskje i større grad retter seg mot reklame og informasjon fra organisasjoner som har en egeninteresse med det de publiserer, enn for akademisk og vitenskapelig informasjon. Det betyr likevel ikke at vitenskapelig informasjon ikke kan være publisert for et spesielt formål.



Figur 7: Antall respondenter som tenker over de ulike kildekritiske spørsmålene når de velger kilder

Ved spørsmål sju og åtte (se vedlegg 1) vil jeg i tillegg trekke fram forskjellen mellom 2. og 3. års studenter. Jeg har tatt utgangspunkt i de respondentene som har svart at de er «litt enig eller enig» og «tenker over», og ut fra dem trukket ut de som er 2. og 3. års studenter.

Resultatet har jeg valgt å presentere i tabell 1 og 2. Her kan vi se at det prosentvis er flest 3. års studenter som er litt enig eller enig i påstandene i spørsmål sju, og ser vi på spørsmål åtte er det prosentvis flest 2. års studenter som tenker over de kildekritiske spørsmålene.

Tabell 1: Resultatet fra spørsmål 7 med forskjell på 2. og 3. års studenter

Spørsmål 7	Litt enig eller enig	2. år	3. år
1=	92% (80)	88% (43)	97% (37)
2=	77% (67)	73% (36)	82% (31)
3=	89% (77)	90% (44)	87% (33)
4=	94% (82)	94% (46)	95% (36)
5=	63% (55)	59% (29)	68% (26)
	av totalt 87	av totalt 49	av totalt 38

Tabell 2: Resultatet fra spørsmål 8 med forskjell på 2. og 3. års studenter

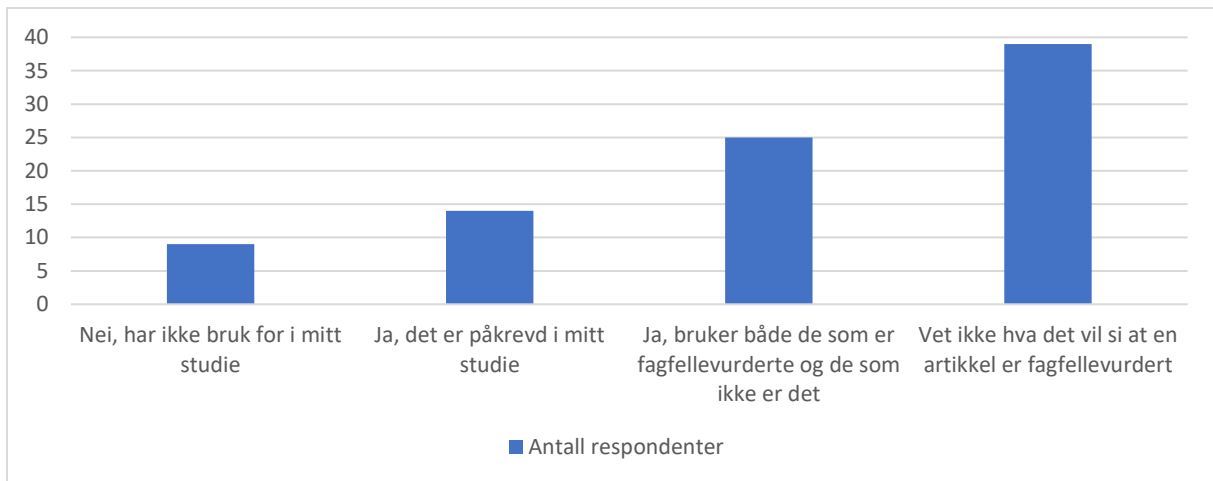
Spørsmål 8	Tenker over	2. år	3. år
1=	63% (55)	65% (32)	61% (23)
2=	92% (80)	94% (46)	89% (34)
3=	72% (63)	76% (37)	68% (26)
4=	57% (50)	63% (31)	50% (19)
5=	41% (36)	45% (22)	37% (14)
6=	24% (21)	22% (11)	26% (10)
	av totalt 87	av totalt 49	av totalt 38

I det niende spørsmålet spurte jeg respondentene om tid er en faktor som spiller inn når de velger kilder, og hvordan det påvirker deres valg. For å få med hva respondentene mente

valgte jeg å ha et åpent felt der de kunne skrive selv hvordan tid påvirket dem. Her var det 70% (61) som sier at tid ikke er en faktor som påvirker deres valg av kilder. De resterende 30% (26) svarte ulikt i tekstfeltet, og jeg har valgt å kategorisere disse svarene best mulig. Selv om kategoriene er noe overlappende er det mest for oversiktens skyld at jeg her vil presentere dem. 15% (13) av respondentene mener at dårlig tid fører til at de velger den første og beste kilden de kommer over framfor å lete videre etter bedre kilder, noe som påvirker kvaliteten. 11% (10) av respondentene mener at dårlig tid gjør at de blir mindre kritisk til de kildene de velger. 2% (2) av respondentene sier at dårlig tid fører til at de bruker Google framfor å lete i bøker og lese seg opp på pensum. 1% (1) av respondentene sier at dårlig tid fører til at kildene må være lett tilgjengelig. Det viser at de 30% som mener at tid har noe å si i deres valg av kilder, mener at om de har dårlig tid til en oppgave vil det gå utover kvaliteten på kilene og tiden de bruker på å finne gode kilder.

I det tiende spørsmålet spurte jeg respondentene om det var noen kilder de konsekvent unngår å bruke. Jeg valgte å ha et åpent felt der respondentene selv kunne skrive hvilke kilder de ikke bruker. 37% (32) av respondentene svarte at det ikke er noen kilder de konsekvent ikke bruker. De resterende 63% (55) har svart ulike kilder, og jeg vil derfor her bare trekke fram de to kildene som flest sier at de ikke bruker. Hele 42 av de 55 respondentene sier at de konsekvent ikke bruker Wikipedia som kilde, og 12 respondenter sier at de konsekvent ikke bruker forum eller blogg som kilde. Hva som er grunnen til at så mange konsekvent unngår Wikipedia kan kanskje ha noe med hvilken utdanning respondentene går og hvor mange som har sagt til dem at de ikke kan eller bør bruke Wikipedia som kilde i skolesammenheng.

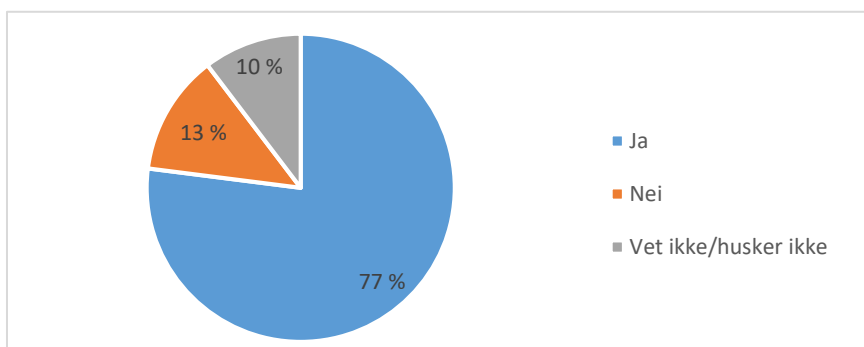
I det ellefte spørsmålet spurte jeg om respondentene bruker fagfelleverderte artikler. Der kom det fram at 45% (39) av respondentene sier at de ikke vet hva en fagfelleverdert artikkel er. Dette er ikke overraskende da dette er et begrep som oftest blir brukt av bibliotekarer, forskere og de studentene som må bruke fagfelleverderte artikler i oppgavene sine. Resultatet er presentert i figur 8.



Figur 8: Respondentenes bruk av fagfelleverderte artikler

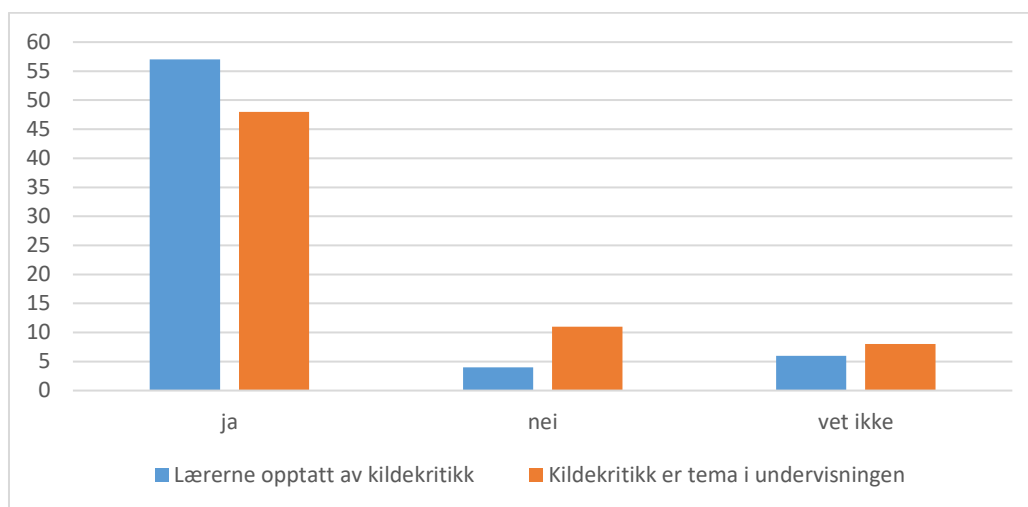
Sykepleierutdanningen er et studie jeg vet at i noen tilfeller krever at artiklene som brukes i oppgaveskriving skal være fagfelleverderte, og jeg ville derfor se hvor mange av disse respondentene som ikke vet hva en fagfelleverdert artikkel er. Det var overraskende mange, hele 55% (17 av 31) respondenter fra sykepleierutdanningen visste ikke hva det vil si at en artikkel er fagfelleverdert. Da jeg sjekket hvor mange av dem som var 2. og 3. års studenter kom det fram at alle de 17 respondentene var 2. års studenter, noe som innebærer at alle 3. års studentene fra sykepleierutdanningen som har svart på denne undersøkelsen vet hva en fagfelleverdert artikkel er.

I det tolvte spørsmålet spurte jeg respondentene om de har fått opplæring i hvordan de velger gode kilder. Som resultatet i figur 9 viser, er det 77% (67) som har hatt opplæring som de kan huske, og 23% (20) som ikke har hatt eller ikke husker. Hvorvidt om det er studentene selv som ikke har vært tilstede eller om de faktisk ikke har fått opplæring vet ikke jeg. Studenter som skriver akademiske oppgaver bør i hvert fall ha noe kunnskap om hvordan de kan velge gode kilder og utøve kildekritikk.



Figur 9: Respondenter som har hatt opplæring i kildekritikk

I det trettende spørsmålet spurte jeg respondentene om dersom de har hatt opplæring i kildekritikk, om det var noe som lærerne var opptatt av og om det var et tema i undervisningen deres. Dette spørsmålet var ikke obligatorisk, likevel har 83 av de 87 respondentene svart på dette spørsmålet. Det innebærer at noen av de som sier at de ikke har hatt opplæring i kildekritikk eller ikke vet/husker har svart på dette spørsmålet. Jeg har derfor valgt å bare presentere resultatet fra de som har svart ja på det forrige spørsmålet, som utgjør 67 respondenter. Resultatet er presentert i figur 10, og vi ser at de aller fleste opplever at kildekritikk er noe som både lærerne er opptatt av og er et tema i undervisningen.



Figur 10: Antall respondenter som sier at lærerne er opptatt av kildekritikk og antall respondenter som sier at kildekritikk er et tema i undervisningen

Det siste og fjortende spørsmålet var et åpent spørsmål der de som hadde noe annet de ville tilføye kunne skrive det inn der. Det var ingen som benyttet seg av det.

5 DISKUSJON

Jeg vil i dette kapittelet diskutere mine funn fra undersøkelsen i lys av teori jeg har presentert i kapittel 2.

5.1 Kildekritikk

5.1.1 T-O-N-E prinsippet

Anmarkrud et al. (2014a+b) sier at studentene skal både finne relevante kilder, og vurdere troverdigheten dens før de kan bruke den. I studien deres kom de fram til at de studentene som brukte lesestrategier når de leste hadde bedre forståelse og kontroll på troverdigheten til

kildene. For å kunne bruke lesestrategier må studentene først vite hvordan de skal vurdere kilder, og NTNU og Den norske forleggerforeningen beskriver T-O-N-E prinsippet, som fungerer som en huskeregel på hvordan vi kan stille oss kritisk til den informasjonen og kilden vi har. Jeg valgte å ikke spørre studentene om de bruker T-O-N-E prinsippet, siden det kan være mange som ikke kjenner til prinsippet, men likevel vurderer kildene etter de samme kriteriene som er presentert i T-O-N-E prinsippet. Jeg presenterte derfor ulike påstander og spørsmål som vi kan stille oss angående kilden (spørsmål 7 og 8 i spørreskjemaet). Gjennom de to spørsmålene kan vi se at over halvparten av respondentene sier at de er kritiske til kilder. Det er bare to av delspørsmålene i spørsmål åtte som har under halvparten som tenker over det kildekritiske spørsmålet. De to delspørsmålene tar for seg hvorvidt respondentene tenker over «hvem informasjonen ble publisert for» og «hvorfor informasjonen ble publisert». Dette er informasjon som kan være vanskelig å finne ut av, og noe studentene faktisk ikke tenker noe særlig over når de bruker kilder. Selv om dette er spørsmål som kan være vanskelige å finne svar på, kan det utgjøre en vesentlig del av troverdigheten til kilden, der kilden kan være vinklet eller ment for en spesiell målgruppe. Da er det viktig å sjekke objektiviteten til kilden og om det er flere kilder som sier det samme, og det kan det se ut som at de aller fleste respondentene gjør. 77% (67) av respondentene sier de er litt enig eller enig i påstanden «Jeg vurderer om innholdet i kilden er nøytralt skrevet, og ikke bare representerer en side av en sak» og det er 63% (55) respondenter som sier de er litt enig eller enig i påstanden «Jeg pleier å sjekke om flere kilder sier det samme som den kilden jeg bruker». Det viser at selv om under halvparten tenker over hvem informasjonen er publisert for og hvorfor informasjonen er publisert, er det over halvparten som bruker å sjekke objektiviteten til kilden og om andre kilder sier det samme. Det kan føre til at respondentene likevel klarer å fjerne den informasjonen som har en bestemt målgruppe eller et formål fra kildene sine uten å tenke over hvem den er publisert for og hvorfor den er publisert.

Den påstanden desidert flest respondenter er enige i er «Jeg vurderer om akkurat denne kilden er relevant for den oppgaven jeg skriver», med hele 94% (82) respondenter. Det å vurdere relevansen eller egnetheten er en viktig og vesentlig del av det å vurdere kildene de bruker i oppgavene sine, og det er bra at så mange sier de sjekker dette. En faktor som er enda viktigere når det kommer til å vurdere kilder er å vurdere kildens troverdighet, og at den er til å stole på. Her sier 92% (80) av respondentene at de bruker å sjekke om kilden er til å stole på, og 63% (55) som sier at de sjekker hvem som har skrevet informasjonen og 57% (50) av

respondentene som sier de sjekker hvor informasjonen er publisert. Dette indikerer at flertallet av respondentene også er opptatt av om kilden er troverdig og til å stole på.

5.1.2 Tid

Tid er absolutt en faktor som kan endre måten studenter vurderer kildene sine. Har de liten tid til en oppgave de skal skrive, så kan tiden de legger av til vurdering av kildene bli redusert. Bårnes & Løkse (2015) sier at studentene ikke har tid til å bruke lang tid på hver kilde, men må raskt få en oversikt og sortere det gode og relevante fra resten. Jeg ville derfor spørre studentene om tid var en faktor som for dem spilte inn når de skulle vurdere og velge kilder. Litt overaskende for meg var det at hele 70% (61) av respondentene sa at tid ikke var en faktor som påvirket deres vurdering og valg av kilder. Jeg vil trekke fram at dette resultatet kan være en feilkilde ved at enkelte respondenter kanskje ikke ville utdype eller orket å utdype svaret sitt om de mente det var en faktor. Hvilke informasjonskanaler respondentene vanligvis bruker kan også påvirke om tid er en faktor eller ikke. For de respondentene som vanligvis bruker databaser, bibliotekets ressurser og pensum ser kanskje på disse som sikre kilder, og føler ikke at de har behov for å bruke noe særlig tid på å vurdere kildene sine.

For de respondentene som mente at tid var en faktor som spilte inn når de skulle vurdere og velge kilder, trakk alle fram hvordan dårlig tid ville påvirke dem. Det var et flertall av de som mente at dårlig tid førte til at de valgte den første og beste kilden de kom over, noe som kunne påvirke kvaliteten på kildene de brukte. De mente også at de ble mindre kritisk til de kildene de valgte. Dette er resultater som samsvarer med resultatene fra studien til Connaway et al. (2011). Der de sa at informasjonssøkere i noen situasjoner ville ofre innholdet for å gjøre det enklere, og tid var en stor faktor som påvirket dette valget.

5.1.3 2. og 3. års studenter

Daniels (2010) viser til at det å vurdere kilder er en læringsprosess, der hun sier at de som går siste året på et studie har større forutsetninger for å vurdere kilder og informasjon på et dypere og bredere nivå enn de som går første året. Kim et al. (2011) sier at de studentene som har forkunnskaper om et fag/emne vet bedre hvilke kilder eller informasjonskanaler de skal bruke for å finne den informasjonen de trenger. Jeg har derfor valgt å trekke ut forskjeller mellom 2. og 3. års studenter. Ser vi på tabell 1 og 2 fra kapittel 4.3, som viser resultater fra spørsmål sju og åtte, ser vi at det stort sett er ganske likt hvor mange som svarer at de er «litt enig eller

enig» og «tenker over» mellom 2. og 3. års studenter. De ligger prosentvis ganske likt, men vi kan likevel se at det er 3. års studentene som er mest enig i påstandene i spørsmål sju, noe som samsvarer med det Daniels sier. I spørsmål åtte er det flest 2. års studenter som tenker over de ulike kildekritiske spørsmålene. Hvorfor det er svitsjet om på hvem som er mest kildekritisk mellom de to spørsmålene er vanskelig å si, for spørsmålene tar for seg mange av de samme kildekritiske spørsmålene, bare presentert på to forskjellige måter.

Det var en del av respondentene som ikke visste hva det ville si at en artikkel var fagfelleverdert, og jeg valgte der å trekke ut en utdanning som ofte krever at artiklene studentene bruker i oppgavene sine er fagfelleverdert, sykepleierutdanningen. Her kom det fram at 17 respondenter fra dette studiet ikke visste hva en fagfelleverdert artikkel var, og jeg valgte derfor å skille ut hvem som var 2. og 3. års studenter. Da kom det fram at alle de 17 respondentene var 2. års studenter. Dette er et resultat som samsvarer med både det Kim et al. (2011) sier og Daniels (2010) sier, at de som har forkunnskaper og en større oversikt over faget, gjerne siste års studenter, har større forutsetninger for å vurdere kilder, og i tillegg kjenner bedre til ulike kildekriterier. Det viktig å trekke fram at dette resultatet ikke nødvendigvis er noe som er tilfellet for alle 2. og 3. års studenter ved sykepleierutdanninga, men for de representantene som har svart på undersøkelsen.

5.2 Informasjonskanaler

5.2.1 Wikipedia

Wikipedia er en mye diskutert informasjonskanal der alle kan skrive, redigere og slette innhold. Funna mine viser at det er 26% (23) av respondentene som bruker wikier eller Wikipedia i noen, i stor eller i svært stor grad som kilde i oppgaveskriving, og hele 74% (66) av respondentene sier de aldri eller i liten grad bruker wikier eller Wikipedia. Det kommer i tillegg fram at Wikipedia er den kilden flest respondenter unngår å bruke i oppgaveskriving, med 42 av 87 respondenter. Hvorfor det er så mange studenter som unngår å bruke Wikipedia kan jeg ikke si sikkert, siden jeg ikke har spurt dem. En faktor som jeg tror spiller inn er at mange har gjennom skolegangen fått høre av lærere at Wikipedia ikke er en god kilde, og ikke bør brukes. Jeg tror i tillegg at det er de færreste av studentene som kjenner til hvordan de selv kan kvalitetssjekke artiklene som ligger på Wikipedia, slik jeg beskrev i kapittel 2.2.1, og derfor velger å ikke bruke dem i det hele tatt. Selv om vi brukere kan sjekke kvaliteten på artiklene er Wikipedia likevel en sekundærkilde skrevet av andre brukere, og det kan være lurt

å gå til primærkildene som det lenkes eller refereres til og bruke dem som kilde framfor Wikipedia.

Studien til Selwyn & Gorard (2016) viser at studentene helst brukte andre kilder som bibliotekressurser, e-bøker, forelesningsopptak og vitenskapelige databaser, framfor Wikipedia til oppgaveskriving. Dette er noe som samsvarer med mine funn, der flertallet sier de aldri eller i liten grad bruker Wikipedia i oppgaveskriving, og jeg mener at dette viser at respondentene er reflekterte og har en forståelse om at Wikipedia ikke er en veldig god kilde å bruke i oppgaveskriving. Jeg mener det likevel er viktig å presisere at Wikipedia ikke nødvendigvis er en dårlig kilde, men må brukes med forsiktighet, og kvalitetssjekkes. Selwyn & Gorard trekker fram at det er liten vits å advare mot eller forby Wikipedia som kilde, og at vi heller burde lære studentene hvordan de kan stille seg kritiske til innholdet, og kvalitetssjekke det som står der, siden Wikipedia faktisk kan inneholde god informasjon.

5.2.2 Googlegenerasjonen

Rowlands et al. (2008) definerer at de som er født etter 1993 tilhører googlegenerasjonen, men konkluderer til slutt i studien deres at alle tilhører denne generasjonen. Jeg har ikke spurt respondentene hvor gamle de er, og vet derfor ikke om de per definisjon tilhører googlegenerasjonen eller ikke, men som Rowlands et al. sier så tilhører alle denne generasjonen i dag. Jeg vil derfor anse respondentene i denne undersøkelsen som en del av googlegenerasjonen. Rowlands et al. trekker blant annet fram at googlegenerasjonen har vanskeligheter med å velge ut relevant informasjon fra en lang treffliste, noe Google sine treffliste ofte er. Funna mine viser at 57% (51) av respondentene bruker Google eller andre søkemotorer i stor eller i svært stor grad for å komme fram til kildene de bruker. Noe som viser at over halvparten av respondentene gjerne bruker Google eller andre søkemotorer for å søke etter informasjon. Å bruke Google krever mer av dine kildekritiske evner, siden «hele verden» ligger der og du må selv vurdere informasjonens troverdighet og kvalitet. Hvor gode respondentene er til å finne fram til og velge ut relevante kilder av kvalitet fra trefflisten har jeg ikke undersøkt, og kan derfor ikke si noe om, men ut fra hvilke kilder respondentene sier at de bruker kan det se ut som at de fleste likevel ikke har problemer med å finne informasjon som er relevant for dem. 87% (77) av respondentene sier de bruker bøker, tidsskrift eller artikler i stor eller i svært stor grad som kilde i oppgaveskriving, og dette er kanskje noe respondentene i noen av tilfellene kan ha funnet fram til gjennom søk i Google eller andre

søkemotorer. 57% (51) av respondentene sier de bruker nettsider/nettsteder i stor eller i svært stor grad, noe jeg antar er hentet gjennom Google eller en annen søkemotor. En nettside kan være en god kilde, men den kan også være en mindre god kilde å bruke i oppgaveskriving. Respondentenes bruk av Google eller andre søkemotorer kan også være på grunn av at de ikke har nok forkunnskaper om emnet de skal skrive oppgave om, noe Kim et al. (2011) nevner.

5.2.3 Andre informasjonskanaler

Bårnes & Løkse (2015) sier at informasjonskanaler som blogg, sosiale medier og forum egner seg først og fremst som kommunikasjonskanaler og ikke i oppgaveskriving. Det samme gjelder for muntlige kilder. Funna mine viser at hele 94% (84) av respondentene aldri eller i liten grad bruker blogg eller forum som kilde i oppgaveskriving, det er også hele 92% (82) respondenter som aldri eller i liten grad bruker sosiale medier i oppgaveskriving. I tillegg er det 71% (63) respondenter som sier det samme om muntlige kilder. Det viser at respondentene er reflektert over og har kunnskaper om hvilke kilder de ikke bør bruke i oppgaveskriving. Hvilke kilder som er gode å bruke i oppgaveskriving vil også avhenge av hvilken type oppgave studenten skriver, men i de aller fleste akademiske oppgaver er de nevnte informasjonskanalene ikke gode å bruke.

5.3 Informasjonskompetanse

Studenter som er informasjonskompetente har en fordel når det kommer til å finne, vurdere og bruke informasjon og kilder. Trygstad har laget en figur som sier hvilke elementer studenter må mestre for å oppnå informasjonskompetanse. I denne oppgaven har jeg fokusert på det elementet som tar for seg kildehåndtering/-kritikk, der Trygstad (2014) sier at studenter bør mestre dette elementet om de vil at oppgavene deres skal være troverdige og gode. Mine funn tilsier at de fleste respondentene har en god forståelse for og kunnskaper om kildekritikk og hva det innebærer. De fleste stiller seg kritisk til kildene de bruker, og kjenner til en del kildekritiske kriterier for å vurdere en kilde.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring sitt krav for fullført bachelorgrad inneholder blant annet at studentene skal kunne «finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 23). Ut fra hva respondentene sier at de gjør, og de kunnskapene de viser angående

kildekritikk, vil jeg mene at en del av studentene i denne undersøkelsen har oppnådd eller er svært nærme å oppnå denne delen av kravet. Hva studentene faktisk gjør, og om deres ferdigheter til å vurdere kilder samsvarer med den kunnskapen de har, har jeg ikke undersøkt i denne oppgaven, og kan derfor ikke vurdere opp mot dette delkravet.

6 KONKLUSJON

Jeg har i denne oppgaven undersøkt hva som styrer studentenes valg av kilder i oppgaveskriving, der jeg har sett på hvilke kilder studentene bruker, hvordan de kommer fram til disse kildene, og hvordan studentene vurderer kvaliteten på kildene de bruker. Dette har jeg gjort gjennom en kvantitativ undersøkelse, der jeg sendte ut et spørreskjema til 2. og 3. års studenter ved ni ulike studieretninger på Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal og Førde. Utvalget mitt hadde en liten skeivfordeling, der 36% (31 av 87) av de som svarte på undersøkelsen var sykepleierstudenter, noe som kan ha påvirket resultatene mine.

Hvilke kilder bruker studentene?

Jeg fant at studentene er ganske samstemte i hvilke kilder de sier at de bruker mest i oppgaveskriving, der bøker, tidsskrifter og artikler ligger desidert øverst på listen over hva studentene bruker i stor og i svært stor grad, og på en andre plass ligger nettsider og nettsteder. Studentene er også veldig samstemte om hvilke kilder de sier at de ikke bruker i oppgaveskriving. Blogg/forum og sosiale nettverk ligger veldig høyt oppe på listen over de kildene studentene ikke bruker, med wikier som Wikipedia og muntlige kilder like bak.

Hvordan kommer studentene fram til disse kildene?

Flesteparten av studentene kommer fram til kildene de bruker gjennom pensum, og en del bruker også Google eller andre søkemotorer. Det var overraskende få av studentene som brukte bibliotekjennesten oria.no, selv om det her var grunnlag for en misforståelse mellom to av svaralternativene. Resultatene viste også at det ikke var så mange av studentene som brukte databaser som informasjonskanal, der de fleste svarte at de brukte det i liten eller i noen grad.

Hvordan vurderer studentene kvaliteten på kildene de bruker?

De fleste studentene oppgir at de er kildekritiske (jf. spørsmål sju og åtte), det vil si at de er enige i påstandene og tenker over de kildekritiske spørsmålene som ble presentert for dem. Det var ikke noen spesielle forskjeller mellom 2. og 3. års studentene når det gjaldt disse to

spørsmålene (se tabell 1 og 2). For 30% av studentene var tid en faktor som ville påvirke deres valg av kilder, og hvordan de vurderte kildene. Dårlig tid kunne blant annet føre til at studentene valgte den første og beste kilden de kom over, og de ble mindre kritisk, noe som påvirket kvaliteten på kilden. Det var mange av studentene som sa at de ikke konsekvent unngikk noen kilder, men av de som svarte at de unngikk noen kilder var det et klart flertall som unngikk Wikipedia. Det viste seg at begrepet fagfellevurdert (peer review) var lite utbredt blant studentene, der 45% av studentene ikke visste hva det ville si at en artikkel var fagfellevurdert.

Hva styrer studentenes valg av kilder i oppgaveskriving?

Hvilke informasjonskanaler studentene kjenner til og bruker, og hvilke kunnskaper de har når det gjelder kildekritikk vil påvirke deres valg av kilder. Der de som bruker gode informasjonskanaler har tilgang til et bedre utvalg faglitteratur og de som kan utøve kildekritikk kan luke vekk dårlige kilder. En annen faktor som kom tydelig fram at styrte studentenes valg av kilder var tid, der dårlig tid førte til at de ikke var like kritiske til kildene de brukte.

I denne oppgaven har jeg bare undersøkt hva studentene sier at de gjør, og ikke hva de faktisk gjør. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at studentene har kunnskaper om hvordan de vurderer kilder og hvilke informasjonskanaler som er gode og mindre gode. Det ville derfor vært interessant å se om det er samsvar mellom deres kunnskaper og deres ferdigheter.

LITTERATURLISTE

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Hentet fra <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014a). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64-76.
doi:<http://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014b). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 47-57. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2014/01/strategisk_kildevurdering_avmultiple_tekster_utbytt_erikt
- Bates, M. J. (2009). Information Behavior. I M. J. Bates, & M. N. Maack (Red.), *Encyclopedia og Library and Information Sciences, Third Edition* (s. 2381-2391).
doi:10.1081/E-ELIS3-120043263
- Bertnes, P. A. & Tuseth, B. S. (2012). *Faglig informasjon på Internett : kvalitet og kildekritikk* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bårnes, V. B. & Løkse, M. (2015). *Informasjonskompetanse : håndbok i kildebruk og referanseteknikker* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Connaway, L. S., Dickey, T. J. & Radford, M. L. (2011). "If it is too inconvenient I'm not going after it:" Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 33(3), 179-190.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.12.002>
- Cordell, R. M. (2013). Information Literacy and Digital Literacy: Competing or Complementary? *Communications in Information Literacy*, 7(2), 177-183.
- Crovitz, D. & Smoot, W. S. (2009). Wikipedia: Friend, Not Foe. *The English Journal*, 98(3), 91-97. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40503515>
- Daniels, E. (2010). Using a Targeted Rubric to Deepen Direct Assessment of College Students' Abilities to Evaluate the Credibility of Sources. *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), 31-43. doi:10.1080/10691310903584767
- Den norske forleggerforeningen. (Udatert). *Kildekritikk*. Hentet 09.04.2017 fra <http://www.elevforlaget.no/kildekritikk-tone/#>

- Gullbekk, E., Rullestad, T. & Torras i Calvo, M.-C. (2012). *Ph.d.-kandidater og forskningsprosessen : bibliotekets bidrag* (Bind 7).
- Hilles, S. (2014). To Use or Not to Use? The Credibility of Wikipedia. *Public Services Quarterly*, 10(3), 245-251. doi:10.1080/15228959.2014.931204
- ITU. (2005). *Digital skole hver dag*. Hentet fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/Digital_skole_hver_dag.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kim, H., Park, S. Y. & Bozeman, I. (2011). Online health information search and evaluation: observations and semi-structured interviews with college students and maternal health experts. *Health Information & Libraries Journal*, 28(3), 188-199. doi:10.1111/j.1471-1842.2011.00948.x
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- NOKUT. (Udatert). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet 10.04.2017 fra <http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdanningssystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- NOU 2007:11. (2007). *Studieforbund - læring for livet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c200319bd6544c369459be6de93bf7d9/nou/pdfs/nou200720070011000dddpdfs.pdf>
- NTNUUB. (13.01.2017). *Kildekritikk av artikler: T-O-N-E prinsippet [Videoklipp]*. Hentet 09.04.2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=rs5PFX5SIHc&feature=youtu.be>
- Rafste, E. T. (2008). Informasjonskompetanse – elevaktivitet og undersøkende arbeidsmetoder. I T. Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek* (s. 120-132). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., . . . Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 60(4), 290-310. doi:10.1108/00012530810887953
- Selwyn, N. & Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource — Patterns of use and perceptions of usefulness. *Internet & Higher Education*, 28, 28-34. doi:10.1016/j.iheduc.2015.08.004

Trygstad, H. (2014). På sporet av informasjonskompetanse. I *Informasjonskompetanse og kildebruk i fagbibliotek* (Bind 2- 2014, s. 8-21). Oslo: Nasjonalbiblioteket.

Wikipedia contributors. (03.04.2017). Wikipedia. I *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet 07.04.2017 fra <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia&oldid=773907070>

Wikipedia contributors. (16.06.2016). *Wikipedia:Good articles*. Hentet 07.04.2017 fra https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Good_articles

Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing Science*, 3(2), 49-55. Hentet fra <http://www.inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>

Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5.

VEDLEGG 1

Studenters kildebruk

Om deg

1. Kjønn? *

- Kvinne
 Mann

2. Hvilket studie går du? *

3. Hvor langt i studieløpet er du? *

2. året
 3. året

4. Har du tidligere studert ved høyskole/universitet? *

- Nei
 Ja, antall år:

Kilder i oppgaveskriving

5. I hvilken grad bruker du de ulike typer kildene i oppgaveskriving?
Med oppgaveskriving menes større oppgaver som for eksempel semesteroppgaver, rapporter, prosjektoppgaver, rapporter, eksamener osv. som går over 2 uker eller mer. *

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Bøker, tidsskrifter, artikler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nettsider, nettsteder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leksikon (papirversjon og nettversjon, eks snl.no)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogger, forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiale nettverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikier (samskriving av tekst i en nettleser, eks. wikipedia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlige kilder (eks. samtale med en person)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. I hvilken grad bruker du de ulike punktene nedenfor for å komme fram til de kildene du bruker? *

Om du ikke bruker noe annet, bare skriv "nei" i denne boksen.

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Pensum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliotekjenesen oria.no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google eller andre søkemotorer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Databaser (eks. Eric, EBSCO, Atekst, Medline, Web of Science, snl.no, Lovdata, Google Scholar, osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referanselister/litteraturlister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlige kilder (eks. tips fra foreleser, medstudenter, venner, osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leter direkte på hylla i biblioteket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kildevurdering

7. Hvor enig er du i følgende påstander? *

	Uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig
Jeg ser over kilden og vurderer om den er til å stole på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vurderer om innholdet i kilden er nøytralt skrevet, og ikke bare representerer en side av en sak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg sjekker datoen/årstallet for når kilden er publisert/oppdatert, slik at jeg vet om det som står i kilden fortsatt stemmer/er aktuelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vurderer om akkurat denne kilden er relevant for den oppgaven jeg skriver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg pleier å sjekke om flere kilder sier det samme som den kilden jeg bruker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Når du velger kilder, hva tenker du over? *

- Hvem som har skrevet informasjonen
- Hva slags innhold informasjonen har
- Når informasjonen ble laget/skrevet
- Hvor informasjonen ble publisert
- Hvem informasjonen ble publisert for
- Hvorfor informasjonen ble produsert
- Vet ikke
- Annet

9. Er tid en faktor som spiller inn når du velger kilder? I så fall hvordan påvirker det ditt valg av kilder? *

(Eks. dårlig tid vs. god tid)

Nei

Ja

10. Er det noen kilder du konsekvent ikke bruker (unngår)? I så fall hvilke? *

Nei

Ja

11. Bruker du artikler som er fagfellevurdert (peer review)? *

Nei, har ikke bruk for i mitt studie

Ja, det er påkrevd i mitt studie

Ja, bruker både de som er fagfellevurdert og de som ikke er det

Vet ikke hva det vil si at en artikkel er fagfellevurdert

12. Har du fått opplæring i hvordan du velger gode kilder (kildekritikk)? *

Ja

Nei

Vet ikke/husker ikke

13. Dersom du har hatt opplæring i kildekritikk, er ...

Ja

Nei

Vet ikke

... lærerne opptatt av kildekritikk

... kildekritikk et tema i undervisningen

14. Er det noe annet du vil tilføye som du mener er relevant?

VEDLEGG 2



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

Vår dato: 20.02.2017

Vår ref: 52237 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52237	<i>En studie av studentenes kildebruk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Idunn Bøyum</i>
Student	<i>Maria Lefdal Jenssen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.