

Kristin Østerholt

Læreres informasjonskompetanse

**Erfaringer med informasjonsinnhenting og læring
i arbeid og studier**

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

Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å finne noen mulige svar på hva lærere i grunn- og videregående skole gjør for å lære og å videreutvikle sin kompetanse både i jobb og i studier. Fokuset har vært på hvordan de innhenter informasjon og hvilken informasjon de benytter. Jeg har vist til relevante teorier fra informasjonskompetanse og sosiokulturell læringsteori. Teoriene og tidligere forskning har vært med på å fokusere diskusjonen rundt funnene i undersøkelsen. Undersøkelsen er basert på et lite antall lærerstudenter ved én høgskole.

Undersøkelsen viser at lærerne bruker internett som kilde når de søker etter informasjon. I studiesituasjon bruker de internett og Oria for å søke, men en vanlig måte å finne informasjon på er ved kildekjeding. Mange av informantene var usikre på bruk av søkeord og syntes det var vanskelig å velge i all informasjonen som er å finne i databasene. I denne undersøkelsen tyder funnen på at de ble medinteressert i å bruke forskning utover i studiet. Mange etterlyste tiltak fra ledelsen for å sikre tilgang til tid og ressurser. Det er ikke mulig å trekke konklusjoner på generell basis på bakgrunn av undersøkelsen, men funnene mine og den påfølgende diskusjonen har gitt meg noen ideer til nye vinklinger i eget arbeid og noen forslag til videre undersøkelser for å få mer kunnskap om temaet.

I have through this study attempted to find some possible answers to what teachers in primary and secondary schools do to learn and to develop their skills both in work and in studies. My focus has been on how they search for information and what sources of information they use. I have used relevant theories from information literacy and sociocultural learning theory. The study is based on a small number of teacher education master students at a university college.

The study shows that teachers use the internet as a source when searching for information. In the study situation, they search the internet and Oria, but a common way to find information is through source chaining. Many of the informants were unsure of the use of keywords and found it difficult to select from all the information that is found in the databases. My study suggests an increased interest in research throughout the master study. Some of the informants called for actions from the school management to secure access to time and resources. It is not possible to draw conclusions on a general basis based on the study, but my findings and the subsequent discussion have given me some ideas for new angles in my own work and some suggestions for further research to gain more knowledge about the subject.

Forord

Denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis det ikke hadde vært for ledelse og kolleger ved biblioteket ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Vestfold. Bibliotekleder Åsta Hagen har vært ytterst raus med tid og velvilje, og flere kolleger har tatt på seg ekstra arbeidsoppgaver og vakter for at jeg skulle få tid til å jobbe med oppgaven. Dere er gull! En ekstra takk til Anita Nordsteien som dro meg i gang for at jeg skulle bli ferdig med denne reisen som har tatt så lang tid. Hun har vært moralsk støtte og uvurderlig samtalepartner underveis.

Takk til min veileder Katriina Byström som har vært viktig for å holde stø kurs på dette prosjektet.

Sist, men ikke minst, en stor takk til Even som har måttet holde styr på alt hjemme når jeg har sittet på biblioteket i helgene for å skrive oppgave. Gleder med til frihelger med deg og guttene!

Bakkenteigen, 20.06.2017

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Hensikten med oppgaven og problemformulering	2
2	Styrende dokumenter og tidligere forskning.....	5
2.1	Oppsummering litteraturfunn	12
3	Teori og metode	15
3.1	Teori.....	15
3.2	Begrepsavklaringer	21
3.3	Metode	21
3.3.1	Utvalg	23
3.3.2	Sted.....	26
3.3.3	Prosedyre	26
3.3.4	Koding.....	27
4	Resultater.....	29
4.1	Oppsummering	39
5	Diskusjon.....	40
5.1	Hva er relevante informasjonskilder for lærere?	40
5.2	Hvordan søker lærere etter informasjon?	42
5.3	Hvilke situasjoner leder til at lærere søker etter informasjon?	44
6	Konklusjon	46
7	Litteratur.....	49
8	Vedlegg	52

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor evnen til fornyelse, fleksibilitet og forandringsvilje er viktig for å opprettholde velferd og økonomisk vekst. Arbeidslivet og arbeidsmarkedet er i stadig endring og vi ser at noen yrker forsvinner og nye kommer til. Oppdatert kunnskap vil være avgjørende for å holde seg attraktiv på arbeidsmarkedet og mange vil måtte videreutdanne seg eller ta ny utdanning i årene som kommer. Det moderne mennesket må være i stand til å tilegne seg ny kunnskap, både gjennom organiserte studier, men også på egen hånd. I høykostlandet Norge kan vi ikke konkurrere på pris på produksjon av varer, vårt konkurransefortrinn må være kunnskap.

Kunnskap skapes i stadig større hastighet. Det publiseres om lag 2,5 millioner forskningsartikler hvert år (Ware & Mabe, 2015). Forskning gjøres tilgjengelig gjennom tradisjonelle kanaler som trykte bøker og artikler, men stadig mer er å finne via internett. De som produserer kunnskap gjør den tilgjengelig digitalt i ebøker og etidsskrifter, hovedvekten av disse befinner seg fortsatt bak lisensierte murer i databaser som kun er tilgjengelig for den som betaler. Samtidig er det krefter som jobber for at tilgang til forskning skal være åpen for alle. Stadig mer forskning publiseres i Open Access tidsskrifter eller forskerne gjør forskningen sin tilgjengelig gjennom institusjonelle vitenarkiv. Norges forskningsråd krever i dag at forskningsprosjekter som får støtte fra dem, skal gjøre data og forskningsartikler åpent tilgjengelige (Norges forskningsråd, 2014). Mange norske universitet og høyskoler gir ut open access tidsskrifter hvor nasjonal og internasjonal forskning publiseres åpent for alle. Med internett har vi fått nye måter å dele kunnskap på, som blogger og interessegrupper på Facebook, eller interessegruppers nettsider hvor man informerer om og deler relevant kunnskap og forskning. Det er krevende å kunne holde tritt med slike mengder med ny forskning, det krever forståelse for søking og kildevurdering, og det krever at man er i stand til å lese og tolke forskningen. Man må lage seg strategier for å manøvrere i kunnskapssamfunnet.

Lærere er viktige bidragsytere til kunnskapssamfunnet gjennom undervisning av barn og unge fra barnehage til høyere utdanning. En rekke norske dokumenter og meldinger (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2014; Meld. St. 16(2016-2017), 2017; St.meld. 30 (2003-2004), 2004) poengterer hvor viktig forskningen er for skolen og lærerutdanningen, og hvor viktig det er at lærere tar i bruk slik kunnskap. Skolen og lærerne er gjenstand for debatt i Stortinget, i aviser og rundt middagsbordet landet rundt. Norske elever skårer for dårlig i PISA-

undersøkelser og det etterlyses tiltak som kan gjøre at norske skolebarn får den kunnskapen de trenger for å lykkes i kunnskapssamfunnet. Ett av tiltakene er endring i lærerutdanningene. Grunnskolelærerutdanningene blir fra høsten 2017 femårig, mens lektorutdanningen er femårig allerede. I den nye lærerutdanningen er det sterkere fokus på å være praksisnære, gi dybdekunnskap i fag i tillegg til økt fokus på forskning (Meld. St. 21(2016-2017), 2017). Femårige utdanningsløp avsluttes med en masteroppgave, det vil si et forskningsprosjekt hvor lærerstudenten får prøvd seg som forsker.

Kunnskapsdepartementet legger ikke bare føringer for at lærerutdanningene skal være forskningsbasert og engasjere studenter i bruk av forskning. Flere av meldingene uttrykker også at det er viktig at lærere kan lære i jobben (Kunnskapsdepartementet, 2014; Meld. St. 21(2016-2017), 2017; Meld. St. 28 (2015-2016), 2016; St.meld. 30 (2003-2004), 2004; St.meld. 31(2007-2008), 2008). Det er nå en stor satsing på etter- og videreutdanning for lærere, men meldingene påpeker også hvor viktig det er med kultur for læring og deling av kunnskap på skolene landet over.

Mange skal være med å løfte lærerkompetansen, både i skolen og i høyere utdanning, men min hovedinteresse ligger innen universitets- og høgskolebibliotekenes tilbud til studenter i lærerutdanning og videreutdanning. Gjennom undervisning i informasjonskompetanse ønsker bibliotekene å lære bort ferdigheter innen søk etter fag- og forskningslitteratur, kritisk lesing, etisk bruk og kildekritikk. Målet for bibliotekene er at studentene skal kunne bruke den kunnskapen om innhenting og bruk av informasjon som de tilegner seg gjennom studiene, senere i livet både i videre studier og jobb. Det er store variasjoner i hvor mye og hvor hyppig lærerstudenter får undervisning fra biblioteket, men typisk er det vel at biblioteket gir en introduksjonsundervisning med vekt på å finne fram i biblioteket, litteratursøk, kildebruk og kildekritikk.

1.2 Hensikten med oppgaven og problemformulering

Som bibliotekar i høgskolebibliotek er jeg opptatt av hva biblioteket kan gjøre for å bidra til at studentene oppnår de læringsmålene som ligger i studieprogrammene og forventningene som er formulert i dokumenter fra Kunnskapsdepartementet. Biblioteket gir undervisning i søking i databaser og vurdering av søkeresultater og vi gir undervisning innen akademisk skriving og korrekt kildebruk. Gjennom undervisning og veiledning har biblioteket mål om å støtte studentene i studiene, men vi ønsker også at undervisningen i informasjonskompetanse skal være relevant for studentene også når de kommer ut i arbeidslivet. Lærerstudier og lærerjobb

er to forskjellige ting – lærerstudentens rolle er forskjellig fra lærerens. Dessuten er tilgangen til forskningslitteratur i studier og jobb forskjellige. En student har tilgang til bibliotekets samlede ressurser, de har tilgang til høgskolens fagpersonale som ofte utfører forskning selv, og de kan være del av forskningsprosjekter gjennom studiet. Som lærer i norsk grunnskole har man ikke samme tilgang til verken forskningslitteratur eller forskere. Et googlesøk, som er manges løsning for å finne informasjon på nettet, vil ikke nødvendigvis gi tilgang til aktuell forskningslitteratur. I bibliotekene er vi opptatt av å formidle den akademiske måten å finne, vurdere og bruke forskningslitteratur til lærerstudentene. Samtidig hører vi at lærere ikke er opptatt av forskning. Dette gjør at jeg synes det er interessant å snu blikket: hvilke erfaringer har lærere som er i jobb med bruk av og søk etter informasjonskilder som vi kan ta med oss inn i arbeidet med lærerstudentene? Hvis vi vet noe om hva lærere faktisk gjør i praksis kan dette påvirke hva vi gjør i undervisningen fra biblioteket.

I denne oppgaven ønsker jeg å se på hva lærere i grunn- og videregående skole gjør for å lære og å videreutvikle sin kompetanse både i jobb og i studier, med særlig fokus på hvordan de innhenter informasjon og hvilken informasjon de benytter. Jeg ønsker å fokusere på lærere som har noen års praksis og som nå er tilbake i videreutdanning. Disse lærerne har med seg sin erfaring fra yrkespraksis inn i studiene de går på. Det vil være interessant å lære om deres erfaringer både i jobb- og studiesituasjon. Jeg presiserer også at selv om læreres informasjonssøk kan dreie seg om søk etter undervisningsopplegg og aldersadekvat informasjon til elevene, vil jeg i denne oppgaven fokusere på hva lærerne gjør for å finne informasjon for sin egen kompetanseutvikling. Dette kan være både informasjon om pedagogiske metoder, men også oppdatering av eget fag. I denne sammenhengen inkluderer jeg lærere både i barnehage, grunn- og videregående skole. Resultatene fra undersøkelsen kan brukes til å endre og videreutvikle undervisningsoppleggene fra biblioteket til lærerstudenter.

For å undersøke dette temaet vil jeg bruke følgende problemstilling:

Hvilke forskjeller kan man finne i læreres informasjonsbehov og informasjonssøking relatert til egen læring i arbeid og i studier?

Delspørsmål 1: Hva mener de er relevante informasjonskilder til læring i jobb og i studier?

Delspørsmål 2: Hvordan søker de etter informasjonskilder til læring i jobb og studier?

Delspørsmål 3: Hvilke situasjoner fører til informasjonssøk og læring i jobb og studier?

I dette første kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn og formål med oppgaven, og jeg har kommet med en problemformulering. Videre presenterer jeg i kapittel to noen aktuelle offentlige dokumenter som omhandler lærerutdanning, læreres kompetanse og kvalitet i skolen, før jeg går nærmere inn på hva forskningen sier om studenters og yrkesaktives forhold til informasjonskilder og informasjonsinnhenting. I kapittel tre går jeg gjennom teorier om informasjonskompetanse og sosiokulturelle læringsteorier. Dette er teorier som er godt egnet til å undersøke informasjonssøk og informasjonsbruk hos lærere. I datainnsamlingen har jeg brukt fokusgruppeintervju som metode. Begrunnelser for valg av metode, redegjørelse for valg av informanter, gjennomføring av intervju, etterbehandling av data, samt etiske betraktninger og beskrivelse av svakheter ved undersøkelsen følger også i kapittel tre. Resultatene fra undersøkelsen presenteres i kapittel fire. I kapittel fem diskuterer jeg funnene mine i lys av teorier om informasjonskompetanse, sosiokulturelle læringsteorier og tidligere forskning, før jeg oppsummerer, kommer med noen anbefalinger om videre forskning, og avslutter i kapittel seks.

2 Styrende dokumenter og tidligere forskning

Til den følgende litteraturdelen har jeg gjort søk i Oria, ERIC, LISTA og Library & Information Science Source, i tillegg til Norart. Jeg har også gjort handsøk i litteraturlistene til øvrig litteratur jeg har funnet. Jeg har ikke ønsket å gå altfor langt tilbake i tid i litteratursøkene. Med tanke på utviklingen som har skjedd med internett og sosiale medier, har jeg vurdert det slik at litteratur fra før det moderne internettets tid ikke er aktuelt for denne delen av oppgaven. I noen undersøkelser fra tidlig 2000-tall bemerkes det for eksempel at man må sikre tilgang til telefon og datamaskin. Dette er foreldet og neppe noen aktuell problemstilling for lærere i norsk skole i dag. Andre faktorer derimot, er mer stabile over tid som tidsmangel og stort arbeidspress.

All utdanning i Norge fra barnehage til voksnes læring, styres av Kunnskapsdepartementet gjennom blant annet lover, forskrifter og stortingsmeldinger. Disse dokumentene peker på utfordringer i læreryrket og setter krav til lærerutdanningene og læreres arbeid i skole og barnehage. For å finne offentlige dokumenter har jeg brukt www.regjeringen.no, herunder Kunnskapsdepartementet sine nettsider.

Først vil jeg gi en kronologisk gjennomgang av noen av de dokumentene som omhandler og påvirker utviklingen av norsk skole og lærerutdanning og som har styrt utviklingen mot den 5-årige lærerutdanning som starter opp høsten 2017, deretter vil jeg presentere norsk og internasjonal forskning på området.

Det er naturlig å begynne med *Kultur for læring* (St.meld. 30 (2003-2004), 2004). Meldingen inneholder en analyse av skolen, en analyse som er grunnlaget for læreplanreformen *Kunnskapsløftet* som ble innført i 2006. Meldingen peker på at suksessfaktorer er lærere og skoleledere som har kompetanse til å møte kunnskapssamfunnet og en skole med kultur for læring og utvikling. Ledelsens ansvar for å stimulere til læring vektlegges.

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ga nye læreplaner for grunn- og videregående skoler. I reformen innføres tydeligere læringsmål for elevene, styrking av grunnleggende ferdigheter og økt timetall i grunnskolen. I tillegg til endringene i hva og hvordan elevene skulle lære, kom det også opptakskrav til lærerutdanningen og økt satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere.

I 2008 kom stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld. 31(2007-2008), 2008). Meldingen poengterer at man trenger forskning om hva som virker og hva som ikke virker for å utvikle god undervisningspraksis. Meldingen viser til undersøkelser som sier at lærere i Norge ikke tar

i bruk forskningsbasert kunnskap, og at de mener at vitenskap og forskning ikke passer inn i deres arbeidsmetoder. I tillegg mangler lærere enkel tilgang til forskningsbaserte verktøy og ressurser. Selv om meldingen har fokus på den formelle etter- og videreutdanningen påpekes det også hvor viktig det lokale læringsmiljøet på arbeidsplassen er, med tilbakemelding fra kolleger, samarbeid og refleksjon over egen praksis.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) (Kunnskapsdepartementet, 2011) dekker norsk utdanningssystem og beskriver hvilket læringsutbytte elever og studenter skal ha oppnådd på ulike utdanningsnivåer. Kvalifikasjonsrammeverket skal blant annet "legge til rette for livslang læring" og "sikre bedre utnyttelse av kompetanse både for den enkelte og samfunnet" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). I NKR bruker man nivåbeskrivelser på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kvalifikasjonsrammeverket har beskrivelser som vi kan se i sammenheng med informasjonskompetanse, slik som at studentene kan sette kunnskap inn i en sammenheng, om i hvilken grad de kan vurdere og anvende kunnskap, og i hvilken grad de kan ta ansvar for egen læring. NKR peker på viktigheten av livslang læring og nevner spesielt tilrettelegging for læring i arbeidslivet.

Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014) er en strategiplan for å styrke kompetansen i skolen. Her lanseres ulike tiltak som 5-årig lærerutdanning og økt satsing på etter- og videreutdanning. I innledningen peker Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen på at skolelederne må utvikle gode læringsfellesskap og at lærerne må være med på å dele kunnskap. Lærerløftet stiller krav til lærere ved å fremheve at "en god lærer vedlikeholder og videreutvikler sin fagkunnskap og er kjent med oppdatert relevant fagstoff innenfor sitt fag og innenfor utdanningsforskning. En god lærer har også innsikt i vitenskapelige metoder og kan forstå og ta i bruk relevant forskning." (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16).

Også i barnehagesektoren settes det krav til barnehagelærernes kompetanse, det sies for eksempel i *Tid for lek og læring* (Meld. st. 19 (2015-2016), 2016, s. 74) at det viktig at studenter på barnehagelærerutdanningen har godt utgangspunkt for videre studier og at undervisningen bør være tettere koblet til forskning. *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2012) sier at barnehagelærerutdanningen «skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2012, §1).

Stortingsmeldingen *Fag – fordypning – forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016) omhandler fornyelse av fagene i skolen og setter krav til lærernes kompetanse. Meldingen forventer at lærerstudentene skal kombinere praksis med teori, og at lærere skal drive kunnskapsbasert når de kommer ut i yrkeslivet. Meldingen stiller krav til skolen som arbeidsgiver og ansvarlig for et godt læringsmiljø, og påpeker at lærernes kompetanse utvikles både gjennom utdanningen, men også gjennom profesjonelt faglig fellesskap og utviklingsarbeid.

Meldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16(2016-2017), 2017) omhandler ikke lærerutdanning spesielt, men tar for seg hele universitets- og høyskolesektoren. I meldingen legges det stor vekt på forskning som grunnlag for kvalitet i utdanningene, og man trekker linjer til kvalifikasjonsrammeverket og tidligere meldinger om høyere utdanning. Meldingen legger stor vekt på det læringsutbyttet studentene skal sitte igjen med etter endt utdanning: "[...] høyere utdanning er i en unik situasjon når det gjelder å utdanne kandidater som kan lese og bruke forskning, stille kritiske spørsmål og bruke vitenskapelige metoder for å løse arbeidsoppgaver i studietiden og i arbeidslivet"(Meld. St. 16(2016-2017), 2017, s. 45). I tillegg hevdes det at nyutdannede fra universitet og høyskole bringer ny forskningsbasert kunnskap med seg ut til arbeidsplassene.

Den ferske meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21(2016-2017), 2017) understreker fokuset fra tidligere meldinger. Ansvar for å utvikle kvalitet i skolen ligger hos lærere, rektorer og kommuner/fylkeskommuner. Meldingen trekker fram profesjonsfellesskapet og kultur for deling som meget viktig for lærerens utvikling. Samtidig peker meldingen på at norsk skole ikke har klart å oppfylle kunnskapsløftet. Skoleleders involvering i kompetanseheving varierer, fra ledere som er aktive i å endre og forbedre til de som overlater lærerne til å ta eget initiativ. Det påpekes at norske lærere deltar på kurs i langt mindre grad enn gjennomsnittet i OECD. Departementet beskriver i meldingen hvordan de vil innføre en ny modell for kompetanseutvikling i skolen hvor ansvar og økt handlingsrom plasseres på kommuner og fylkeskommuner.

Når vi går fra de offentlige utredningene om skole og utdanning og over til forskningslitteraturen, kan jeg begynne med Case (2012) som oppsummerer forskning på informasjonssøk innen ulike yrkesgrupper. Yrkesgruppene varierer fra akademikere til helsepersonell, jurister, bønder og andre yrkesgrupper. Felles for alle disse yrkesgruppene er at kolleger er den nærmeste og viktigste kilden til informasjon.

Catalano (2013) har gjort en metasyntese over litteratur om master- og doktorgradsstudenters informasjonssøkeatferd. Resultatene fra metasyntesen viser at mange studenter brukte internett som startsted, til tross for at de visste at kvaliteten kan være varierende. I følge undersøkelsene som er med i artikkelen var rask tilgang viktigere enn kvalitet. Når studenter spurte etter hjelp gikk de først og fremst til faglærerne. Bibliotekarer brukte studentene kun når de hadde opplevd at bibliotekarene har kunnskap og kunne gi svar de kunne stole på. Studien viser også at studenter ikke leste instruksjoner i hvordan man bruker ulike databaser, og at de ikke brukte tid på å lære seg gode søkestrategier.

Brage og Igelström (2008) gjennomførte en intervjuundersøkelse med 700 studenter ved Liköpings universitetsbibliotek. Studentene kom fra ulike fakultet ved universitetet og omfatter ikke bare lærerstudenter. Intervjuene viste at studentene først og fremst hadde internett som førstevalg når de skulle søke etter informasjon. De så på bibliotekbasene som uoversiktlige og vanskelige i bruk. Mange studenter rapporterte om problemer med søkeferdigheter og kildekritikk. Forfatterne konkluderer med at studentene bruker den søkestrategien som passer med oppgaven og forventingen fra lærerne. Undersøkelsen viser også at studenter som har fått bibliotekundervisning ved universitetsbiblioteket bruker bøker og databaser mer.

Earp (2008) gjennomførte en undersøkelse på master og doktorgradsstudenter innen en avdeling for lærerutdanning ved Kent State University. Masterstudentene oppga internett som deres viktigste kilde, før fagspesifikke og mer generelle databaser. Disse studentene ba gjerne om hjelp fra medstudenter. Mer enn halvparten av studentene brukte kildekjeding, det vil si at de tok utgangspunkt i litteraturlister i bøker og artikler for å finne andre kilder om temaer de var interessert i. For studentene var det viktig at artikler var lette å få tak i. Studien så også på når studentene var uteksaminert fra forrige grad. Det viste seg at studenter som var uteksaminert etter 2000 var mer komfortable med IKT og ønsket at informasjon skulle være tilgjengelig elektronisk.

Orlu (2016) har sett på koblingen mellom informasjonssøkeprosessen og følelser gjennom intervjuer av 13 masterstudenter fra ulike fagdisipliner. Undersøkelsen viser at studentene var usikre ved oppstart av søkeprosessen og at det var vanlig å bruke Google. Kildekjeding var også vanlig. Studentene ble sikrere i søkingen etter hvert som de fikk bedre grep om oppgaven sin. De vanligste følelsene var engstelse, usikkerhet, optimisme, forvirring, frustrasjon, tvil, klarhet, selvtillit, tilfredshet og misnøye.

I den norske undersøkelsen *Lærere og forskning* fra TNS Gallup (2008) har man spurt lærere om hva de synes om forskning. Her svarte lærere at man ikke trenger å følge med på forskning for å gjøre en god jobb, og de sa også at forskningen er for abstrakt til å brukes i praksis. I TNS undersøkelse svarte et stort flertall at de spør en kollega når de trenger ny kunnskap på et område, mens langt færre oppgir at de leser vitenskapelig tidsskrift. Det var også vanlig å søke etter informasjon på internett. Lærerne mente at skoleledelsen har det største ansvaret for å ta i bruk forskning i skolen. Få av lærerne kunne tenke seg å ta forskerutdanning selv.

Forskningsprosjektet *ProLearn* (Jensen, Lahn, & Nerland, 2012b) har undersøkt læring i yrkeslivet, både for den enkelte og for profesjonen de utøver. I prosjektet har man undersøkt nyutdannede lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. Datasamlingen har skjedd gjennom ulike metoder, blant annet med et longitudinelt studie som omfatter læringslogger, intervju, fokusgruppeintervju. I introduksjonskapitlet oppsummerer Jensen, Lahn og Nerland (2012a) resultater fra undersøkelsene i de fire yrkesgruppene. Sykepleiere jobbet i en kultur med spesialutviklede kunnskapskilder. De fikk systematisk veiledning fra kolleger og hadde god tilgang til ekspertise. Kunnskapskildene ble tilpasset lokalt og hadde sterk overføringsverdi, med forskning som sterk pådriver for utvikling. Dataingeniørene benyttet kunnskap fra globale teknologitilbydere. Deres kunnskapskilder var markedsdrevne, kommersielle og brukerorienterte. Revisorene inngikk i kunnskapsnettverk, men var også styrt av lovgivning og standarder. Læreryrket hadde mer lokal forankring, med begrenset bruk av profesjonsfaglig kunnskap utenfor det lokale. De hadde kun sporadisk kontakt med forskning. Nerland (2012) ser på hvordan dataingeniører og lærere organiserer kunnskap og lager muligheter for deltakelse. For dataingeniørene var kunnskap tett knyttet til teknologisk utvikling. På grunn av den raske utviklingen i faget hentet dataingeniørene mye av sin informasjon på nettet, som chattegrupper eller nettbaserte kurs på teknologiprodusentenes nettsider. Ingeniørene jobbet med problemløsning i team. For lærerne ble det lagt vekt på at kunnskap utvikles gjennom personlig erfaring. Lærere hentet en del informasjon til timeplanlegging på nettet, men snakket med kolleger om pedagogiske problemer. Kunnskapen var ikke samlet og tilgjengelig, og kunnskapsutvekslingen skjedde ansikt til ansikt. Klette og Carlsten (2012) sier i sitt kapittel at skolen har svak kultur for å støtte tilgang til kunnskap og teoretisk læring. De viser at de som rekrutteres som lærere ikke var opptatt av det akademiske aspektet, men så på seg selv som håndverkere. Lærerne i undersøkelsen ønsket tydeligere lederskap rundt kunnskapsdannelse og kunnskapsdeling.

Anna Lundh og Olof Sundin (2006) intervjuet nyutdannede lærere om informasjonskompetanse i utdanning og i yrkespraksis. Lærerstudentene syntes ikke det vitenskapelige materialet de brukte i studiene var relevante for dem som lærere. Som lærere søkte de etter materiale til elevene, men ikke etter vitenskapelig litteratur til seg selv. De intervjuede beskrev hvordan de som lærerstudenter ble sosialisert til å forholde seg til vitenskapelig dokumentasjon selv om de ikke mente det ville være relevant for dem som lærere. Det var simpelthen noe som utdanningen forventet. Bibliotekundervisningen de hadde fått ble oppfattet som noe løsrevet, mens kunnskapene om søk, kritisk vurdering og så videre, fikk de fra lærerne og krav fra utdanningen. De nyutdannede lærerne gjorde heller ingenting for å beholde ferdighetene de hadde da de ble uteksaminert. Den informasjonskompetansen lærerne tilegnet seg i studietiden ble ikke vektlagt i forhold til elevene og deres informasjonssøk. Lærerne oppga at de følte seg dårlig rustet til å håndtere didaktikken rundt informasjonssøk. Studien konkluderer med at informasjonskompetanse ikke er en ferdighet som er direkte overførbart fra en sosial praksis til en annen.

Andreassen (2013) har gjennom en spørreskjemaundersøkelse sett på hva grunnskolelærere gjør for å øke sin kunnskap om spesialpedagogikk. Undersøkelsen viste at nær alle lærere gikk til kolleger for å få informasjon, mens rundt halvparten søkte informasjon i henholdsvis trykte kilder og internett. De oppga Google som hovedsøkemotor på nettet, og en av fem brukte faste adresser som Statped¹ og andre interesseforeninger. I undersøkelsen fant forfatteren at det var sammenheng mellom studiepoeng og lesing av faglitteratur.

Lohman og Woolf (2001) intervjuet 22 grunnskolelærere om deres læringsaktiviteter. Lærerne beskrev hvordan kunnskapsutveksling gjennom samtale og samarbeid med kolleger var svært viktig. Et eksempel var hvordan uformell samtale om ett tema kunne ende opp i en faglig samtale som ga ny innsikt. Eksperimentering og refleksjon rundt egen praksis var også viktig kilde til læring. Forfatterne trekker også fram internettsøk og lesing av tidsskrifter og fagblader som kilder til læring. Av negative sider trakk de fram tidsmangel som viktig. De spør seg også om kulturforskjeller i de ulike skolene i undersøkelsen rundt deling av informasjon kan påvirke resultatene av undersøkelsen.

Williams og Coles (2007) undersøkte britiske læreres bruk av forskning gjennom spørreskjema, intervju og gruppeoppgaver. Undersøkelsen viste at mange var positive til forskning, men de brukte det lite i praksis. Gruppeøvelsene viste at de manglet ferdigheter og kunnskap innen

¹ Statlig spesialpedagogisk tjeneste

søking og informasjonsinnhenting. De hadde også liten tro på egen evne til å finne fram. Mange lærere brukte bibliotek i liten grad, og beskrev at de ble overveldet av mengden med tilgjengelig informasjon. Forfatterne mener at skolens holdning til og spredning av forskning er viktig for økt bruk blant lærerne.

Blummer, Watulak og Kenton (2012) undersøkte masterstudenter innen pedagogikk om deres søkevaner. Studentene prioriterte internettsøk, men brukte også bibliotekbaser og organisasjoners nettsider. En viktig måte å finne fram på var å følge siteringer fra referanselister. I denne undersøkelsen sa studentene at det var viktig å følge «autorative kilder» og at de derfor ikke gikk til medstudenter for å få hjelp. Studentene virket veldig opptatt av at kvaliteten skulle være bra. Studentene rapporterte at de var forvirret og usikre når de skulle søke i bibliotekbaser, og når de skulle søke valgte de ofte kjente baser. Undersøkelsen viste at de hadde vansker med å lage søkestrategi som skulle gi passende antall treff. Studien viste også at studentene ofte brukte Google og Wikipedia som startpunkt for å sjekke stavemåter og for å finne vei til andre kilder.

Sumuer, Esfer og Yildirim (2014) undersøkte flere sider ved læreres bruk av Facebook. I tillegg å undersøke lærernes personvernsettinger og hva som ble delt og ikke delt av privat informasjon, så forfatterne på lærernes bruk i profesjonell sammenheng. Over 60% av de spurte brukte Facebook til å både skaffe seg og å dele yrkesrelatert informasjon med andre.

Lohman (2003) intervjuet erfarne grunnskolelærere om arbeidssituasjoner som førte til læring. Nye undervisningsoppgaver, som spesialundervisning, nytt klassetrinn eller en mer uensartet elevgruppe ga lærerne behov for å oppdatere seg. Innføring av nye læreplaner og deltakelse i videreutdanning var også viktige faktorer for å søke ny kunnskap.

Lohmans (2006) undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skoler, tyder på at en viktig drivkraft for læreres uformelle læring er en glede ved læring og interesse for faget. Lohman oppsummerer sin studie med tre anbefalinger for tilrettelegging for uformell læring på arbeidsplassen: Sitte nær andre kolleger innen samme fag, frigjøring av tid og gi tilgang til datamaskiner og internett.

Løkse og Magnussen (2014) så nærmere på mer enn 21.000 søk som var foretatt i BIBSYS samsøkportal² ved NTNU i Trondheim. I en slik undersøkelse er det ikke mulig å avgrense til

² Dette er en forløper for dagens Oria. Oria er basert på et discovery-system hvor man søker i mange ulike baser samtidig, men disse er sentralt indeksert og gir rask tilgang til trefflisten. Samsøket som omtales her, fungerte slik at søket ble sendt til de ulike databasene og det tok lenger tid å få opp trefflisten.

én gruppe av brukere, resultatene reflekterer søkeferdighetene til brukerne som en samlet gruppe. I denne gruppen inngår med andre ord både studenter og fagansatte, i tillegg til bibliotekansatte. Løkse og Magnussen oppdaget av 60 % av alle søkene ga null treff. Stavefeil var forklaring på en del av søkeproblemene. På det tidspunktet hvor Løkse og Magnussen gjennomførte sin undersøkelse kunne ikke bibliotekbasen foreslå korrekt stavemåte som «Mente du...?». Mange søkte for bredt og fikk dermed alt for store treff. Mange søkte etter temaer som basen ikke dekte. En stor andel feil kom fra feil bruk av boolske operatører, som forfatterne kommenterer: ren logikk for bibliotekarer, men tydeligvis ikke like klart for andre.

Sorensen og Dahl (2008) stiller spørsmålet om det er forskjell på bibliotekarers egen praksis og den de lærer bort. Forfatterne viser til tidligere forskning hvor man er negative til Google som inngang til akademisk søk. Undersøkelsen viser at bibliotekarene bruker Google i deler av egen søkeprosess, men blir påvirket av faglærere til å advare mot Google når de underviser.

I en artikkel i *Bedre skole*, løfter redaktøren for bladet opp problemet med læreres tilgang til forskningslitteratur (Brøyn, 2015). Under utdanningen har lærerstudenter tilgang til høgskole- og universitetsbibliotekenes databaser men alt de inneholder av forskning. Brøyn peker på problemet med at man ønsker at skolen skal drives forskningsbasert når lærerne ikke har tilgang til forskningslitteratur.

2.1 Oppsummering litteraturfunn

De offentlige dokumentene jeg har presentert viser styresmaktens oppfatning av og løsninger for kunnskap og forskning i skolen. Flere av meldingene og planene formidler et ønske om økt fokus på forskning i norsk skole, både i grunn- og videregående skole, men også høyere utdanning ((Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011, 2014; Meld. St. 16(2016-2017), 2017; Meld. st. 19 (2015-2016), 2016; Meld. St. 28 (2015-2016), 2016; St.meld. 31(2007-2008), 2008). Flere av dokumentene påpeker hvor viktig det er at skolene har kultur for læring og at det er ledelsen som har ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2014; Meld. St. 21(2016-2017), 2017; St.meld. 30 (2003-2004), 2004; St.meld. 31(2007-2008), 2008).

I forskningslitteraturen ser vi at kolleger er en hyppig oppgitt kilde til informasjon blant lærere (Andreassen, 2013; Lohman & Woolf, 2001; Nerland, 2012; TNS Gallup, 2008). Dette er ikke unikt for yrkesgruppen, men et kjent tema i undersøkelser om informasjon og læring i yrkeslivet (Case, 2012; Jensen et al., 2012a). Om studiekolleger som kilde varierer forskningen, hos Earp (2008) er medstudenter brukt som kilde mens Blummer et al. (2012) finner at studentene

vrderer medstudenter som ikke kvalitetsmessig gode nok. I forlengelsen av kollega som informasjonskilde brukes også faglærere og bibliotekarer om enn i ulik grad (Blummer et al., 2012; Catalano, 2013). Ikke overraskende er internett en hyppig kilde til informasjon, ofte nevnt som googlesøk, både for lærere og lærerstudenter (Andreassen, 2013; Blummer et al., 2012; Brage & Igelström, 2008; Earp, 2008; Lohman & Woolf, 2001; Orlu, 2016). En undersøkelse viser at faglærere er mer negative til bruk av Google enn det bibliotekarer er (Sorensen & Dahl, 2008). I Andreassens (2013) studie av spesialpedagoger viser lærerne til faste, kjente kilder på internett som offentlig støtteapparat og interesseorganisasjoner. Sosiale medier som Facebook, er en annen måte finne og å dele informasjon på internett (Sumuer et al., 2014). Flere av undersøkelsene viser til liten interesse for bruk av forskningslitteratur blant lærere (Jensen et al., 2012a; TNS Gallup, 2008; Williams & Coles, 2007). Forskning oppfattes som lite relevant i forhold til det praktiske arbeidet som foregår i skolen. Samtidig nevnes også tidsskrifter og fagbøker som aktuelle kilder (Andreassen, 2013; Case, 2012; Lohman & Woolf, 2001). I Lundh og Sundin (2006) skiller lærerstudenter mellom studier og det kommende yrkeslivet og mener at den litteraturen de må forholde seg til som studenter er uaktuell i yrkespraksis.

Når det gjelder søk skilles det i undersøkelsene mellom internettsøk og databasesøk. Med database menes i hovedsak søk i lisensierte søketjenester. Databasesøk synes å være et problem, det er særlig undersøkelser på studenters praksis som omtaler teamet (Blummer et al., 2012; Catalano, 2013; Earp, 2008; Lundh & Sundin, 2006). Disse undersøkelsene beskriver usikkerhet i forhold til søkeprosessen, vansker med å vite hva som er kvalitet, og at mengden informasjon er overveldende. Vanskene bekreftes i Løkse og Magnussens (2014) gjennomgang av bruk av søkeord i en bibliotekbase, hvor mange søk ga overveldende mange treff – eller ingen treff. Brage og Igelström (2008) har i sin undersøkelse kommet fram til at bibliotekundervisning påvirker søking og bruk av litteratur positivt. I flere av undersøkelsene viser man til at kildekjeding er en vanlig måte å finne litteratur på (Blummer et al., 2012; Earp, 2008; Orlu, 2016).

For studenter er hovedårsaken til informasjonssøk studier og oppgaveskriving (Lundh & Sundin, 2006). Lærere søker etter materiale til undervisningen (Lundh & Sundin, 2006) eller fordi at forhold på arbeidsplassen har endret seg (Andreassen, 2013; Lohman, 2003). I følge Lohman (2006) har lærere en glede ved å lære som er motivasjon i seg selv. Andreassens (2013) undersøkelse viser at det å ha flere studiepoeng fører til at man bruker mer faglitteratur.

Mangel på tilgang til ressurser som tid, databaser, bøker og tidsskrifter legger begrensninger for informasjonsinnhenting (Brøyn, 2015; Klette & Carlsten, 2012; Lohman, 2006). I undersøkelsene etterlyses også en kultur for læring og informasjonsspredning (Klette & Carlsten, 2012; Lohman & Woolf, 2001; Williams & Coles, 2007). I flere av undersøkelsene uttrykker lærerne en forventning om at skoleledelsen skal ta ansvar for å legge til rette (Klette & Carlsten, 2012; Lohman & Woolf, 2001; TNS Gallup, 2008).

I planleggingen av denne studien har jeg ønsket å undersøke lærere som har arbeidserfaring fra læreryrket og som er tilbake i studier. Jeg har ønsket å få kunnskap om informasjonskildene de bruker til egen læring, hvordan de finner dem og hva som fører til at de søker etter informasjon. Mye av litteraturen jeg har funnet er gjort på britiske, amerikanske eller andre lands forhold og fokuserer på enten overgang fra studier til arbeid, læring i studier eller på læring i yrkespraksis. Når jeg leser denne forskningslitteraturen tenker jeg at en del av forutsetningene som ligger bak er annerledes enn de jeg kjenner fra egen erfaring i arbeid med lærerstudenter. Jeg har ikke funnet studier som kobler lærernes erfaringer fra jobbsituasjon inn i studiesituasjon slik jeg har gjort med min undersøkelse.

I neste kapittel gjør jeg rede for hvilke teorier og metoder jeg har brukt for å undersøke læreres læring og informasjonsbruk.

3 Teori og metode

Denne oppgaven har som formål å undersøke lærere og lærerstudenters forhold til informasjon og læring i arbeid og studier. I forrige kapittel viste jeg til offentlige dokumenter og forskningslitteratur som omhandler disse temaene. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den teoretiske bakgrunnen for oppgaven, samt komme med definisjoner på noen sentrale begreper. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av metode og gjennomgå hvordan undersøkelsen ble utført. I kapitlet kommenterer jeg valg jeg har tatt underveis i prosessen, de ulike begrensninger og svakheter som har satt rammer for oppgaven, samt etiske betraktninger rundt innsamling av data.

3.1 Teori

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven henter jeg både fra teorier om informasjonskompetanse og sosiokulturell læringsteori. Teorier representerer måter å se verden på, de er brillene vi ser med og hjelper forskeren med å peke ut retningen for forskningen. Mine antagelser om verden, erfaringer og opplevelser vil farge hvilke forskningsspørsmål jeg stiller, hvilke resultater jeg løfter frem og hvilke forklaringer jeg gir. Undersøkelsen jeg legger fram i denne oppgaven er kvalitativ. Den tar ikke sikte på å finne en felles fasit for hvordan lærere som gruppe innhenter informasjon, hvilken informasjon de bruker eller når de innhenter informasjon. Derimot forsøker jeg gjennom å se på hvordan et utvalg lærere snakker om sine erfaringer å komme fram til noen mulige forklaringer. Gjennom mitt forskningsprosjekt har deltakerne har blitt intervjuet i forhold til deres egne erfaringer fra virkeligheten. Jeg vil gjøre mine fortolkninger av deltakernes erfaringer. Min oppgave har vært å forsøke å fange deres felles opplevelse (Postholm, 2010). Resultatene kan ikke sies å være svaret for en hel gruppe, men de kan gi noen innganger til diskusjon og inspirasjon til videre utprøving og forskning.

Det konstruktivistiske verdenssynet sier at kunnskap konstrueres på bakgrunn av forståelse og mening som skapes i sosial handling mellom mennesker (Postholm, 2010). Postholm hevder at siden kvalitativ forskning representerer et ståsted hvor man mener at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon så er all kvalitativ forskning konstruktivistisk. Innen et konstruktivistisk verdenssyn finnes mange ulike teoretiske modeller, men her vil jeg trekke frem sosiokulturelle tilnærminger.

Begrepet sosiokulturell er et fellesbegrep som rommer mange ulike retninger og ulike teoretikere. Wittek (2014) trekker linjene til kulturhistorikerne som mente at man ikke kunne studere menneskelig læring som noe isolert. Skal man forstå læring, må man undersøke hvordan

ulike prosesser innen læring skjer i praksis. Wittek (2014) sier at læring er historisk og kulturell ved at vi lærer av generasjonen før oss og i de omgivelsene vi befinner oss i. Dessuten lærer vi gjennom å delta i sosiale og kulturelle sammenhenger ved bruk av kulturelle verktøy, vi kan si at læringen er mediert. Kulturelle verktøy kan være fysiske redskaper som datamaskin, men det kan også være språk og teoretiske begreper. I en mediert læreprosess lærer vi både gjennom deltakelse i og bruk av verktøyene i kulturen, men vi lærer også å definere oss selv gjennom kulturen.

I oppgaven er jeg interessert i hvordan lærere tilegner seg ny kunnskap. Dette ønsker jeg å se på i lys av sosiokulturelle teorier. I et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at læring skjer gjennom interaksjon med andre mennesker. Vi lærer ikke bare gjennom å lese eller bli forelest for, men vi lærer også gjennom å arbeide sammen med andre, observere hva de gjør, erfare hvordan de handler og overta deres praksis. I en sosial gruppe med deltaker i kan medlemmene ha ulike kompetanser og gir ulike innspill situasjonen som man kan lære fra. Man støtter og lærer fra hverandre (Wittek, 2014). Læring er en sosial prosess som oppstår gjennom deltakelse i fellesskapet og gjennom utvikling og fornying av forholdene mellom medlemmene, handlingene og omgivelsene (Lloyd, 2010)

En viktig bidragsyter til en sosiokulturell læringsteori er Wenger-Trayner (tidligere Wenger) som beskriver læring i praksisfellesskap. Begrepet ble først introdusert i *Situated learning* av Lave og Wenger 1991³ og senere videreutviklet i Wengers *Communities of practice* fra 1998⁴. Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015, s. 1) formulerer en kort definisjon av begrepet: «Praksisfellesskap er grupper av mennesker som deler en felles interesse eller lidenskap for noe de gjør, og lærer å gjøre bedre ved at de samhandler jevnlig» (min overs.). I følge Wenger (2004) trenger ikke læringen være intensjonell eller planlagt. Det er tre viktige komponenter som må være tilstede for at man skal kunne kalle noe et praksisfellesskap. Det må være en felles virksomhet (domain) hvor man deler et felles interesseområde og gjensidig forpliktelse til fellesskapet. Dernest må man ha et fellesskap (community) med gjensidig engasjement, hvor man holdes sammen av felles aktivitet, man hjelper hverandre og deler informasjon. Medlemmene i fellesskapet bygger forhold som gjør at de lærer fra hverandre. Til sist må man

³ Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁴ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ha felles praksis (practice), det vil si at man deler erfaringer, fortellinger, verktøy og måter å løse problemer på.

I årene som har gått siden begrepet praksisfellesskap ble lansert har man sett hvordan begrepet har funnet sin plass innen ulike områder av arbeids- og organisasjonsliv. Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) beskriver hvordan praksisfellesskap påvirker læring i utdanning, hvor ett av punktene som trekkes fram er livslang læring hvor de spør seg hvordan man kan dekke studenters behov for livslang læring gjennom organisering av praksisfellesskap rundt områder av felles interesse. Forfatterne ser også at internett gir nye muligheter for praksisfellesskap hvor man ikke er bundet av geografiske grenser med teknologi som inviterer til nye slags fellesskap basert på delt praksis. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015)

Informasjonskompetanse er et mye brukt begrep innen bibliotek- og informasjonsfaglig praksis og forskning. Begrepet brukes av bibliotekarer i alle typer bibliotek, men særlig i skole-, høgskole- og universitetsbibliotek, ofte som en betegnelse på den undervisningen som gis studenter innen litteratursøk, kildekritikk, gjenfinning, etikk og referansehandling. Bibliotekarer har et eierforhold til informasjonskompetanse, men begrepet i seg selv brukes ikke i samme grad utenfor bibliotekmiljøer.

Det foregår viktige diskusjoner rundt forståelsen av informasjonskompetanse og vi kan si at definisjonene deler seg i to hovedgrupper. Den ene gruppen mener at informasjonskompetanse er en generell individuell ferdighet som man bærer med seg gjennom livet. Tanken her er at dersom man får en grundig opplæring gjennom skolegangen, vil man ha med seg et sett ferdigheter som man kan dra nytte av videre i arbeid og fritid. På den andre siden finner vi forskere som ser på informasjonskompetanse som en sosial praksis. Fokuset her ligger på at man må se på praksisfellesskap og hvilken informasjonsatferd deltakerne i fellesskapet utøver.

American Library Associations (ALA) definisjon fra 1989 har lenge vært den sentrale: «For å være informasjonskompetent må en person være i stand til å forstå når hun trenger informasjon og ha evnen til å lokalisere, evaluere og nyttiggjøre seg informasjonen.» (ALA, 1989, avsn. 3 (min overs.)). I 2011 utarbeidet en underavdeling av ALA, Association of College & Research Libraries (ACRL), en standard for informasjonskompetanse innen lærerutdanning (ACRL, 2011). Standarden har to målsettinger. Den skal være en norm for hvordan biblioteket skal utforme sin undervisning for lærerstudenter. I tillegg skal den gi lærerstudenter kunnskap om hva som forventes av dem i studiene og også få lærerstudentene til å overveie hvordan de kan integrere informasjonskompetansen i egen undervisning når de er i jobb. Standarden består av

seks standarder formulert som læringsutbytte: «Standard én: Den informasjonskompetente lærerstudenten definerer og artikulere behovet for informasjon og velger strategier og verktøy for å finne den informasjonen » (ACRL, 2011, s. 2 (min overs.)). Hver standard har et sett med indikatorer hvor måloppnåelsen er beskrevet inngående. Standardene er relativt åpent formulert, men indikatorene viser en tett kobling med det vi kan kalle tradisjonell bibliotekbasert informasjonskompetanse. Det handler om å komme fram til riktig søkeord, søke i ulike databaser, kunne skrive litteraturlister mv. Kriteriene peker på at informasjonssøk både kan gjøres for lærerens egen kompetanseutvikling og for å finne egnet informasjon til elevene. ALA og ACRL-standardene er eksempler på definisjoner som definerer informasjonskompetanse som generell individuell ferdighet.

På motsatt side finner vi Lloyd som på bakgrunn av de senere årenes forskning, har formulert en annen definisjonen på informasjonskompetanse:

En sosio-kulturell praksis som fremmer: Kunnskap om informasjonskilder i et miljø og forståelse for hvordan disse kildene og aktivitetene som brukes til å få tilgang til dem, er konstruert gjennom diskurs. Informasjonskompetanse utgjøres av forbindelsene som eksisterer mellom mennesker, gjenstander, tekster og kroppslige erfaringer som gjør at enkeltpersoner kan utvikle både subjektive og intersubjektive standpunkt. Informasjonsferdighet er en måte å kjenne til de mange miljøene som utgjør et individ i verden. Det er en katalysator som informerer praksis og blir igjen informert av den. (Lloyd, 2010, s. 26, (min overs.))

Denne definisjonen trekker i motsetning til den ALAs definisjon linjer til sosiokulturelle teorier, men forkaster likevel ikke at man må ha praktiske ferdigheter. Ferdigheter er fremdeles viktig, men i hennes syn må en informasjonskompetent person kjenne igjen informasjon i ulike kontekster. Lloyd (2012) argumenterer for et syn på informasjonskompetanse som en sosialt bestemt praksis, og sier man ikke lenger kan si at informasjonskompetanse har en individuell tilnærming.

Lloyd (2010) bruker begrepet informasjonslandskap til å beskrive hvordan man forholder seg til informasjon i ulike situasjoner og kontekster Et informasjonslandskap er sosialt konstruert og baserer seg på fellesskapets praksis. Det vedlikeholdes gjennom medlemmenes deltakelse i praksisen. Lloyd påpeker at vi må forstå hvordan informasjonskompetanse manifesterer seg i andre kontekster for å kunne forberede brukerne på overgangen fra informasjonslandskapet i utdanning til det studentene møter i yrkeslivet (Lloyd, 2010). Utdanninger har et sett med

avgrensede rammer hvor høyere utdanning vektlegger den formaliserte, skrevne teksten og verdsetter forskning. Bibliotekenes fokus på informasjonskompetanse passer inn med sitt fokus på objektivitet, litteratursøk, kritisk lesning og evaluering. I et slikt informasjonslandskap er informasjonskompetanse en individuell aktivitet. Det er et fremherskende syn at informasjonskompetanse er en generelle ferdigheter med en fast prosess i faste trinn, og som kan overføres fra studier til yrkesliv (Lloyd, 2010). På den andre siden har vi arbeidsplassens informasjonslandskaper. Arbeidsplasser er komplekse og uoversiktlige. Lloyd (2010) mener at i en slik kontekst er det ikke en individuell prosess å bli informasjonskompetent. Det er kollektivet på arbeidsplassen som sammen definerer hva som er gyldig kunnskap og ferdigheter i den enkelte konteksten.

I 2011 publiserte Lloyd en artikkel hvor hun fortsetter diskusjonen om informasjonskompetanse på arbeidsplassen (Lloyd, 2011). I artikkelen peker hun på noen punkter hvor hun mener bibliotekarer må ta lærdom av forskning på arbeidsplassen. For det første sier hun at kontekst skaper forskjell. I utdanning verdsettes kanonisert kunnskap, mens kunnskap på arbeidsplassen er usystematisk og erfart kroppslig. For det andre kan man ikke alltid si at det er arbeidstakeren selv som identifiserer et informasjonsbehov, for mange er det slik at det blir bedt om å finne ut av noe fra andre. Det tredje punktet handler om at kunnskap om plagiering ikke nødvendigvis er aktuell på en arbeidsplass. Floyd hevder at opprinnelsen til kunnskapen forsvinner fordi kunnskapen blir del av et felleseie på arbeidsplassen. I det fjerde punktet minner Floyd oss på at forskningen viser at det ikke er mulig å overføre informasjonskompetanse mellom ulike kontekster.

Når vi ser på litteraturen om informasjonskompetanse finner vi eksempler på begge synene på hvordan man skal forstå begrepet. Mange artikler med utgangspunkt i lokale studier på egen praksis forholder seg fortsatt til ALA eller ACRL definisjonene. Typisk er disse artikler fra undervisningssektoren hvor man beskriver arbeidet med lokalt utviklede undervisningsopplegg for informasjonskompetanse. Disse skiller seg fra artikler som forsker på informasjonskompetanse i arbeidssettinger. Lundh, Limberg og Lloyd (2013) har sett på åtte studier av informasjonskompetanse hvor fire er fra utdanningssituasjoner og fire er fra arbeidsplass. I utdanningsstudiene er det ACRL-standarden som brukes som grunnlag. I disse studiene evaluerer man studentens ferdigheter og måler læringsutbytte i forhold til standarden. I en utdanningssetting er læring primærmålet. Motsatt er det i studiene fra arbeidsplasser som er utforskende i sin form. I disse studiene undersøker forskerne prosessene som foregår og ser på verdier og normer i de sosiale praksisene. Hvordan man søker informasjon er noe som

blir utformet på den enkelte arbeidsplass. Forfatterne går så tilbake til studiene og vurderer om man kunne undersøkt informasjonskompetanse i studiene med en utforskende metode og arbeidsplass med en evaluerende metode. De konkluderer med at på en arbeidsplass vil det ikke være enkelt å evaluere etter en satt standard. På en arbeidsplass er informasjonskompetanse en måte å nå mål, ikke et poeng i seg selv. På en arbeidsplass vil man heller ikke relatere det man gjør til begrepet informasjonskompetanse noe som gjør det vanskelig å systematisere. Derimot mener forfatterne at det kan ha noe for seg å bruke en utforskende tilnærming på informasjonskompetanse i en utdanningssituasjon. Hvis man ser på hva som utgjør informasjonskompetanse i ulike studieprogram vil man kanskje kunne tilpasse undervisningen og gjøre den mer aktuell.

Flere andre forskere har også skrevet om informasjonskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv. Limberg, Sundin og Talja (2012) mener at det er et uatskillelig bånd mellom handling og verktøy. Læring er knyttet til situasjon og praksis. Å være informasjonskompetent innen ett område betyr ikke at man er det i en annen kontekst. Det vil være utfordrende å finne noe som er generelt på tvers av ulike praksiser.

Moring (2009) har undersøkt nyansattes læring og informasjonspraksis i praksisfellesskap. Moring er inspirert av Lave og Wengers sosiale teori om læring, hvor praksis, fellesskap, mening og identitet er viktige elementer. I et praksisfellesskap forhandler og reforhandler man hele tiden. Intervjuobjektene i Morings undersøkelse hadde gjennomgått en opplæring bestående av både undervisning og praksis. Etter endt opplæring fikk de jobb enten på tidligere praksisplass eller ved annet arbeidssted innen samme bedrift. Hensikten med å gi nyansatte en felles grunnopplæring var at bedriften ønsket å sikre at alle nyansatt hadde samme grunnkunnskap. De intervjuede markerte forskjell fra utdanning til praksis, for eksempel ved bruk av fagspråk. Utdanningen betonte viktigheten av å bruke fagtermer, mens disse på praksisplassen ble ansett som unødvendige. Begge de intervjuede mente at det var i praksis de virkelig lærte. Moring viser til de to intervjuedes ulike erfaringer i sine praksisfellesskap. Den ene var i et praksisfellesskap hvor det var viktig å være faglig oppdatert, hvor han ble tipset om ny informasjon av mer erfarne kolleger og hvor man diskuterte seg fram til best mulig praksis. Den andre var i et praksisfellesskap hvor dette ble betonet i mindre grad. Han var alene om å søke informasjon for å forbedre sin profesjonalitet. Der hvor den første intervjuede inngikk i et praksisfellesskap, ble den andre ikke fullt inkludert i sitt praksisfellesskap.

Informasjonskompetanse rommer mye mer enn søking, men i denne oppgaven har jeg avgrenset fokusområdet til søking og valg av informasjonskilde. Jeg har undersøkt hvordan lærere søker

etter informasjon, hvilke informasjonskilder de bruker i forbindelse med egen læring. Jeg har bedt dem sammenligne egen praksis i jobb og i studier. Informasjonskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv gir meg mulighet for å diskutere funnene i undersøkelsen med tanke på praksisfellesskapene lærerne tilhører både i jobb og i studier.

3.2 Begrepsavklaringer

Når jeg i oppgaven omtaler høgskole- og universitetsbibliotek bruker jeg bare bibliotek eller bibliotekar. Ved behov for å skille mellom bibliotektilbudene ved høgskole og universitet og andre bibliotektilbud vil jeg bruke begrepene skolebibliotek om bibliotek i grunn- og videregående skole, og folkebibliotek om bibliotek i kommunene.

I en oppgave om lærerutdanning vil begrepet lærere og student kunne blandes og skape misforståelser. Jeg har forsøkt å konsekvent bruke lærerstudent om studenter i lærerutdanningen, bortsett fra i noen litteraturomtaler hvor jeg mener det sier seg selv at det er lærerstudenter som er temaet. I de aller fleste tilfeller hvor jeg bruker ordet student er det ingen kobling til spesielle studier. Om de som underviser på lærerutdanningene bruker jeg begrepet faglærer, i denne sammenhengen dekker det både professorer og høgskolelektorer.

Når jeg har snakket med informantene om informasjon har jeg brukt ordet informasjon og vist dem eksempler i form av bilder som skulle representere kolleger, fagblader, fagbøker, vitenskapelig artikkel. Etter å ha blitt introdusert for disse informasjonskildene ble de invitert til å legge til andre kilder, noe de også gjorde. Som representant for biblioteket og som formidler av bibliotekets tjenester og ressurser er det lett å konkludere med at informasjon er forskningsbasert og ligger i bibliotekets samlinger og ressurser. Jeg har prøvd å unngå å bruke ordet forskning i intervjuene for at informantene skulle føle at de sto fritt til å trekke fram kilder som var viktige for dem.

3.3 Metode

Temaet for oppgaven er hva lærere gjør for å innhente informasjon til egen læring mens de er i jobb sammenlignet med hva de gjør i studier. Kunnskap om hvilke informasjonskilder de søker etter, hvordan de søker og hvilke situasjoner som leder til at de søker etter informasjon, kan gjøre at jeg som bibliotekar kan forbedre måten jeg underviser lærerstudenter. Hovedspørsmålet i problemstillingen lyder: **Hvilke forskjeller kan man finne i læreres informasjonsbehov og informasjonssøking relatert til egen læring i arbeid og i studier?**

For å besvare problemstillingen valgte jeg å benytte fokusgruppeintervju som metode for innsamling av data. «Fokusgrupper er en forskningsteknikk som samler data gjennom interaksjon i gruppe om et emne bestemt av forskeren. Det er forskerens interesse som bestemmer fokus, mens dataene kommer fra gruppas interaksjon» (Morgan, 1997, s. 6, (min overs.)). Dahlin-Ivanoff (2015, s. 83) sier man får et innblikk i deltakernes verden gjennom deres delte forståelse av temaet. I en fokusgruppe intervjuer man en gruppe mennesker som har noe felles, og målet er at man skal få dem til å dele sine erfaringer.

Dette er en undersøkelsesmetode jeg mener passer godt til mitt formål. Fokusgruppeintervjuet lar meg ha en åpen dialog med informantene. Selv om tema for diskusjonen er satt av meg, er det åpnet for at deltakerne kan diskutere seg imellom. En fordel med fokusgruppeintervju framfor personlig intervju er når man diskuterer ting som deltakerne ikke har et veldig bevisst forhold til. Dette tenker jeg er viktig for min undersøkelse, informasjonsinnhenting er noe alle driver med, men noe mange ikke reflekterer over at de gjør. I en gruppe kan man spinne videre på de andres tanker og ideer. På den annen side kan man miste kontrollen over intervjuet i et fokusgruppeintervju, og fordi man har flere mennesker som skal dele informasjon får man mindre dybdekunnskap om den enkelte (Morgan, 1997, s. 10-11). Min rolle i intervjuet er å legge til rette for deltakernes samtale.

Det finnes andre metoder som også kunne være egnet til en slik studie. Siden jeg er opptatt av hva lærere og lærerstudenter gjør, kunne jeg benyttet meg av observasjon. Da ville jeg vært tilstede i deltakernes naturlige miljø for å observere hvordan de innhenter informasjon. Det kan hende jeg ville oppdaget andre eksempler på innhenting av informasjon enn det deltakerne ville komme på i et fokusgruppeintervjuet, men en slik metode ville tatt alt for lang tid. Jeg kunne også risikere at det ikke forekom den type aktivitet i det hele tatt på det tidspunktet jeg observerte (Halkier, 2010; Morgan, 1997).

Hvis jeg hadde benyttet meg av personlige intervjuer ville jeg fått mer dybdekunnskap om den enkelte informant. Jeg ville hatt tid og rom til å følge opp uttalelser og erfaringer fra en enkelte, og jeg ville hatt mulighet til å spørre mer inngående. Personlige intervjuer ville også vært enklere for informanter som vegrer seg for å snakke i en gruppe. Med personlig intervju ville jeg gått glipp av assosiasjoner og utvidelser i tema som deltakere i en gruppe kommer med. Dette ville også kreve mer tid uten at jeg hadde fått så mye mer informasjon. Som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet, hadde jeg begrenset tilgang til informantene på grunn av deres studiesituasjon (Halkier, 2010; Morgan, 1997).

Et fokusgruppeintervju blir ofte kombinert med andre innsamlingsmetoder. Jeg kunne ha brukt resultatene fra intervjuet som grunnlag for en spørreundersøkelse. Med et tema som informasjonsinnhenting som jeg selv har et bevisst forhold til, kan det være vanskelig å se for seg hva andre med et mindre bevisst forhold vil trekke fram eller vektlegge. I funnene fra fokusgruppeintervjuene kan man finne emner og vinklinger på spørsmål som man selv ikke hadde tenkt på. I en større undersøkelse kan man få bekreftet eller avkreftet generaliserbarheten til funnene man har fra fokusgruppeintervjuet (Halkier, 2010; Morgan, 1997). Jeg var redd dette skulle ta for mye tid, og da det viste seg vanskelig å rekruttere nok informanter slik at intervju nummer to ikke ble avholdt før i februar, var det for sent å gjøre om på dette.

3.3.1 Utvalg

Som jeg har presisert tidligere i oppgaven har jeg fokusert på lærere og barnehagelærere som er tilbake på skolebenken i et masterstudium. Dette er studenter som er i jobb og som tar studiene ved siden av. Jeg mener den erfaringen de har om informasjonsinnhenting i jobb, både med og uten studier ved siden av, er en spennende inngang til undersøkelsen. Hvilke erfaringer har de fra før og hvilke erfaringer og nye innsikter og meningsdannelser har de nå i forbindelse med studiene. Rekruttering ble gjort fra ulike masterstudier ved lærerutdanningen ved en høgskole på Østlandet. I invitasjonen ba jeg om studenter som hadde minst to års arbeidserfaring.

Som forberedelse til fokusgruppeintervjuene ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju. Til dette intervjuet rekrutterte jeg to informanter fra egen bekjentskapskrets, begge kvinner i 45-50-års alderen. Informantene hadde bakgrunn fra barnehage og grunn- og videregående skole, og var inne i siste del av masterstudiet i henholdsvis barnehagepedagogikk og faglitterær skriving. Begge informantene hadde flere års erfaring fra yrkespraksis.

Rekruttering til selve fokusgruppene var ikke like enkelt. Studenter i deltidsstudier er travle og har tidspress fra både jobb og studier, det første framstøtet mot en klasse med muntlig informasjon førte ikke fram til noe intervju. Jeg allierte meg deretter med høgskolelærere som skulle ha undervisning for masterstudenter. Høgskolelærerne informerte i sine klasser og la ut et informasjonsskriv på læringsplattformen høgskolen bruker (vedlegg 4). Studentene meldte seg så på til læreren. Man kan se det som problematisk at faglige ansatte som studentene har tett kontakt med og er avhengige av, formidlet informasjonen og oppmuntret til deltakelse. Jeg mener studentene ikke følte seg utilbørlig presset til å delta, derimot kommenterte flere at de

syntes temaet for intervjuet var interessant og at metoden i seg selv var aktuell for dem som masterstudenter.

Informantene i utvalget var på høghskolen på studiesamlinger en gang i måneden. Mange av studentene bodde ikke i nærheten, slik at intervjuene måtte foregå på campus innenfor vanlig arbeidstid. På grunn av omfanget av oppgaven, tidsaspektet ved dette arbeidet og det faktum at studentene ikke var tilstede på skolen så ofte, fikk jeg gjennomført kun to fokusgruppeintervjuer med til sammen ti deltakere. I det første intervjuet hadde jeg seks informanter fra masterprogram for spesialpedagogikk, disse studentene var inne i siste del av masterstudiet. Det andre intervjuet hadde fire informanter fra norskdidaktikk som var i første del av masterstudiet. Her hadde jeg opprinnelig avtale med en informant til, men vedkommende dukket aldri opp til intervjuet. Alle informantene hadde bakgrunn fra barnehage, grunnskole eller videregående skole. De fleste informantene hadde noen års yrkeserfaring, men én i hver gruppe kom rett fra bachelorstudier. Informantene fordelte seg på ni kvinner og en mann. Aldersmessig var de fleste i alderen 35-55, med unntak av to som var i 20-årene.

Til tross for at jeg har hatt bibliotekundervisning for en del av disse studentene tidlig i studieløpet kjente de meg ikke umiddelbart igjen, noe som kan tyde på at de ikke har noe forhold til meg annet som en som jobber i biblioteket. Studentene ville ikke dra noen fordel av å snakke meg etter munnen, og jeg vurderte det slik at de heller ikke trengte å være forsiktige med sine uttalelser for å unngå represalier i etterkant. I mitt syn var jeg en nøytral person for dem.

Siden jeg hadde satt sammen intervjugruppene av informanter som tok samme fag og var i samme kull, har jeg hatt grupper hvor informantene kjente hverandre fra før. En fordel med dette er at kan være trygge på hverandre, man kjenner hverandres synspunkter fra før og kan være med å utdype hverandres perspektiver. Samtidig kan det å kjenne hverandre føre til at man utøver sosial kontroll som styrer hva som kan sies og ikke sies. Spørsmålene i min undersøkelse kan ikke sies å være veldig kontroversielle, og jeg kan ikke se at det skulle være nødvendig for noen å kontrollere andre. Tvert imot opplevde jeg under alle intervjuene at informantene uttalte seg fritt, både om egen arbeidsplass og om studiested.

I etterkant kan jeg se at gruppene var veldig homogene. Om fokusgruppeintervju som metode sies det at gruppene skal diskutere seg fram til en felles enighet. Jeg opplevde gruppene som veldig enige innad, hvor uttalelser fra enkeltpersoner ofte førte til samstemmig nikking eller verbale uttrykk som bekreftelse på felles enighet eller lik erfaring. Det hadde kanskje vært mer

spennende om jeg hadde hatt blandede grupper, men siden studiene som før nevnt er samlingsbaserte, var det ikke mulig å få til blandede grupper.

I metodelitteraturen diskuteres det størrelse på grupper og hvor mange grupper man bør intervju. Halkier (2010) oppsummerer annen litteratur med at man anbefaler seks til tolv deltakere i en gruppe, men viser til at grupper på tre til fire deltakere også kan være vellykkede. Om antall grupper sier Halkier at det avhenger av hvor mange sosiale kriterier man ønsker å variere med. I hennes eksempel med bare alder som variant mente hun at det holdt med tre grupper. Samtidig sier hun at man fortsetter å intervju til man ikke får inn noen ny kunnskap. Jeg ser at mengden data i mitt materiale er ikke overveldende, ideelt ville det vært interessant å få gjennomført et intervju til. Det ville vært spennende å intervju en gruppe fra norskdidaktikk som var inne i siste del av studiet, slik gruppen fra spesialpedagogikk var. Dette ville gitt meg bedre grunnlag for å gjøre sammenligninger mellom gruppene. De før omtalte problemene med å skaffe informanter, samt tidsbegrensninger gjorde at dette ble for vanskelig å få til.

Jeg kunne også forsøkt å få til noen personlige intervjuer for å spe på materialet, men jeg har nok følt meg låst til den metoden jeg har valgt, og ideen om personlige intervjuer kom for sent inn i bildet. Når man bruker studenter som informanter vil det være problematisk å rekruttere informanter jo nærmere eksamen og oppgaveinnlevering man kommer. Jeg vurderte det slik at rekruttering fra mars og utover var urealistisk. Imidlertid valgte jeg å inkludere pilotintervjuet i materialet. Informantene i pilotintervjuet skilte seg ikke veldig fra de øvrige informantene i og med at de hadde lik bakgrunn. De gikk ved to andre masterprogrammer enn informantene i fokusgruppeintervjuene, men masterprogrammene er ved samme høgskole. Jeg vurderte det slik at de var del av samme studentmasse, de hadde en del felles lærerkrefter og hadde nokså lik arbeidserfaring. Intervjuet fulgte den samme intervjuguiden som de øvrige intervjuene, med unntak av ett spørsmål (merket med fotnote i vedlegg 3). I mai 2017 sendte jeg forespørsel til deltakerne i pilotintervjuet om de var villige til å la meg bruke intervjuet i denne oppgaven. Forespørselen er vedlagt oppgaven (vedlegg 6). Begge svarte ja til dette.

Det lave antallet informanter gjør at jeg må være forsiktig med å trekke konklusjoner på grunnlag av det innsamlede materialet. Materialet kan sammen med øvrig forskningslitteratur brukes som en inngang til diskusjon rundt emnene jeg tar opp i oppgaven. En del av funnene representerer temaer som er kjente og som diskuteres ofte i bibliotekkollegiet. Andre funn er om ikke overraskende, så interessante å diskutere i oppgaven. Dette er temaer som vi bør være klar over og ta hensyn til i veiledning og undervisning av masterstudenter på lærerutdanningene. Jeg kommer nærmere inn på detaljer rundt funnene i kapittel fire.

3.3.2 Sted

Halkier (2010) anbefaler at man velger kjente omgivelser for intervjuene. Jeg valgte å bruke grupperom på høgskolebiblioteket. Biblioteket er et sted hvor informantene var kjent og kunne føle seg trygge. Som tidligere nevnt var mine informanter studenter på samlingsbaserte masterprogram, slike studenter rekrutteres fra hele landet og det var derfor viktig å ha intervjuet på høgskolen i løpet av en slik samling. På et tidspunkt hvor det viste seg vanskelig å få arrangert et intervju nr. to, vurderte jeg også om det ville være praktisk mulig å gjennomføre intervjuet på nettet i stedet. Siden intervju nr. to løste seg til slutt la jeg bort videre tanker om dette.

3.3.3 Prosedyre

Før jeg satte i gang undersøkelsen sende jeg søknad til NSD siden intervjuene ville inneholde enkelte personopplysninger (vedlegg 1). Søknaden ble godkjent og er vedlagt oppgaven (vedlegg 2).

Jeg hadde i forkant forberedt en intervjuguide (vedlegg 3) hvor innledningen hadde informasjon om undersøkelsen, hvordan intervjuet skulle foregå med hensyn til lengde, anonymisering, sletting av lydopptak og om hvordan diskusjonen mellom intervjuobjektene skulle foregå. Etter en innledende runde med kort presentasjon av navn, alder og arbeidserfaring skulle spørsmålene presenteres ett av gangen og intervjuobjektene diskutere emnene rundt bordet. Første spørsmål var av praktisk karakter. Informantene skulle få utdelt en del eksempler på informasjonskilder som fagtidsskrift, forskningstidsskrift på norsk, forskningsartikkel på engelsk, men også bilder som skulle illudere jobbkolleger og studiekolleger. De skulle også få anledning til å foreslå flere typer kilder. Dette var en øvelse for å komme litt i gang samtidig som den var med på å klargjøre hva vi skulle snakke om.

Høsten 2016 gjennomførte jeg pilotintervjuet. Intervjuet ble tatt opp på digital diktafon og varte 45 minutter. Pilotintervjuet fungerte godt og jeg gjorde ikke vesentlige endringer på intervjuguide og opplegget for intervjuene. Ett spørsmål ble fjernet fra intervjuguiden fordi jeg så at informantene bare gjentok ting de allerede svart på et tidligere spørsmål (se fotnote i vedlegg 3).

Fokusgruppeintervjuene ble foretatt i oktober 2016 og februar 2017 og ble tatt opp på digital diktafon med ekstra mikrofon. Min rolle som intervjuer var tilbaketrukket, jeg stilte spørsmålene og fulgte med på at alle var med i diskusjonen, men stilte få oppfølgende spørsmål.

Jeg ser i ettertid at jeg ved et par anledninger kunne stilt spørsmål for å oppklare uklarheter og utsagn det var mulig å misforstå.

Inne på grupperommet fikk informantene velge seg en stol rundt et bord. De fikk utdelt, og signerte samtykke til deltakelse (vedlegg 5) Jeg serverte kaffe, te og noe å spise for å skape en avslappet stemning. Intervjuene ble gjennomført i en hyggelig atmosfære og jeg oppfattet samtalen slik at alle følte de kunne delta. Informantene var støttende til hverandres uttalelser, men uttalte seg også der de var uenige eller hadde avvikende erfaringer. Intervjuene varte henholdsvis 50 og 30 minutter. Jeg skulle nok ønske at intervju to hadde fått mer tid. Intervjuet var klemt inn i en pause mellom to undervisningsøkter, og jeg ser at vi har brukt mye mindre tid på hvert spørsmål enn ved intervju én. Jeg var mer stresset i gjennomføringen, og lot ikke pausene være slik at informantene kunne assosiere og komme videre på samme tema.

Lydfilene overførte jeg til PC og lagret på passordbeskyttet server. Filene vil bli slettet i forbindelse med innlevering av oppgaven. I transkripsjonen la jeg vekt på å skrive ned ordvekslingene slik de foregikk i intervjuet. Jeg har ikke lagt så stor vekt på å ta tiden pauser, kun angitt om pausen opplevdes som kort eller lang. Etter første gjennomlesning av de transkriberte intervjuene la jeg merke til at jeg noen steder hadde notert at noen lo da de nevnte Google, dette syntes jeg var interessant og jeg foretok en ny gjennomhøring hvor jeg passet på å notere når deltakerne lo, la trykk på ord eller var tydelig engasjerte når de snakket. Før jeg gikk videre med bearbeiding av intervjuene anonymiserte jeg dem, informantene i intervju én er merket D1 til D6, informantene i intervju to er merket D7 til D10, mens informantene fra pilotintervjuet er merket med P1 og P2. Alle stedsnavn og skolenavn ble også anonymisert. Jeg gjorde samtidig en del rettinger og gikk over tegnsetting. Siden intervjuene var foretatt med flere ukers mellomrom, var det også bra å sette seg inn i stemningen intervjuene ga. De transkriberte intervjuene lastet jeg opp i analyseprogrammet Nvivo.

3.3.4 Koding

Jeg valgte å kode ganske åpent, etter Braun og Clarkes beskrivelse av tematisk analyse (2006). Med tematisk analyse vil man lese gjennom de transkriberte intervjuene og kode åpent uten at det skal passe til en ferdig satt kodebok. Når man har satt de første rå kodene går man videre med å grupper koder til temaer som senere blir finslipt, navngitt og definert. Tematisk analyse kan minne om grounded theory, men artikkelforfatterne mener at tematisk analyse er en metode som passer bra for nybegynneren ved at man ikke er bundet til grounded theorys krav om at

man skal komme fram til en egen teori. Tematisk analyse er fleksibel og kan tilpasses ulike teoretiske tilnærminger (Braun & Clarke, 2006)

Jeg ventet med koding til jeg hadde begge fokusgruppeintervjuene klare og transkriberte. Dette valgte jeg å gjøre for å kunne se intervjuene i sammenheng, og for å få en flyt i arbeidet. I denne første kodingen var jeg bevisst på å ikke la intervju spørsmålene styre kodingen, men at jeg heller lot meg inspirere av det jeg fant i materialet. Tjora (2017, s. 203) sier vi kan stille oss følgende kontrollspørsmål: Kunne jeg laget koden før jeg begynte å kode? Dersom svaret er ja er koden unødvendig. Det er også viktig at koden fokuserer på innhold, ikke tema. I videre gjennomlesing la jeg merke til mønstre jeg hadde lyst til å undersøke mer. I Nvivo kan man gjøre ordsøk for å fange opp alle forekomster av ett eller flere ord. Dette har jeg gjort i flere av gjennomlesningene når jeg har fått ideer til ting jeg ville undersøke i materialet. Slike søk kan gjøres om til kode slik at man får dem med i kodeoversikten. Pilotintervjuet ble transkribert og kodet på et senere tidspunkt da jeg besluttet å inkludere det i undersøkelsen. Det kom ikke til nye koder fra pilotintervjuet, da dette føyde seg fint inn i de kodene jeg allerede hadde fra fokusgruppeintervjuene.

Resultatet av det første kodearbeidet ble en rekke koder som jeg kunne jobbe videre med. For å samle koder i overordnede temaer skjelte jeg til en viss grad til forskningsspørsmålene, noen temaer var som forventet som at kolleger er viktige informasjonskilder, mens andre var mindre forventet som vekten de la på ledelsens ansvar. Etter at kodearbeidet var ferdig gikk jeg videre med de funnene jeg syntes var interessante i forhold til problemstillingen for oppgaven. Resultatene presenteres i neste kapittel av oppgaven.

4 Resultater

I forrige kapittel beskrev jeg valg av teori og metode og hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg vil nå gå videre med beskrivelse av hvilke funn jeg har gjort i mitt materiale. Det er en svakhet ved mitt materiale at jeg kun har drøyt to timers intervju å presentere funn fra. Dette fører til at en del av temaene jeg trekker fram har få eksempler. Når jeg likevel velger å presentere dem er det fordi jeg synes det er interessant å utforske disse temaene videre.

I den følgende presentasjonen har jeg i hovedsak forsøkt å gruppere funnene jeg ønsker å trekke fram slik at de tematisk sorterer under delspørsmålene.

Informantene skilte mellom jobb og studier når de skulle angi hva som var viktigste informasjonskilde. I alle intervjuene var informantene raskt ute med å nevne kolleger som en viktig informasjonskilde på jobb.

D1: Kolleger er jo veldig sentralt, det er det første jeg kommer på, i hvert fall [Nikking rundt bordet]

D8: Så, ja. Ja det hender jo at det er kolleger, men og... og det er jo litt sånn glidende overganger. Noen ganger kan man begynne å snakke om ett eller annet undervisningsopplegg og så blir man interessert i noe og så har noen lest en artikkel og så kan det være i et tidsskrift eller de har lest en bok eller [enighet rundt bordet]

D10: Kollega! Sier jeg med en gang, [leende] men ehh og det ... Tror det har litt med at jeg har jobba sånn fem år, men jeg føler meg fortsatt ganske ny og har mange erfarne kolleger.

P2: For i jobb vil jeg nesten si at kolleger er veldig nærliggende.

Når de skulle angi viktige informasjonskilder i studier trakk informantene fram artikler, bøker og forskning som sine prioriterte kilder. De brukte begreper som forskning, artikler og fagfelleverdert når de snakket om denne typen informasjon.

D8: Artikkel eh... Og kanskje mer sånne fagfelleverderte artikler som er blitt ... blitt anbefalt eller som på pensum. Og så hender også ofte at jeg ... i hvert fall hvis jeg leser en kilde som jeg synes er fin, at jeg prøver å finne vedkommendes kilder.

P1: Men det også, når du går på en master så får du beskjed om å lese forskning, og lese kilden – gå til primærkilden

P2: Da tror jeg nok at jeg ville snudd bunken i forhold til det vi har snakka på nå. At jeg ville gått til, ... når du snakker om artikler ikke sant... For da kan det godt være et tema du er ute etter [overlapp: ja] og da er jeg mye mer... Og også større bøker. Jeg ville vært mye mer over mot artikler og fagbøker, da.

Alle informantene hadde et forhold til boka som informasjonskilde både i jobb og studier, selv om graden av viktighet varierte.

D1: Jeg sjekker de bøkene for min del i alle fall. [peker på fagboka] [alle: ja mm]

D4: Jeg føler jeg får veldig utbytte av å lese i bøker og særlig de tipsene vi får nå og det er ikke bare det som handler om det vi har på litteraturlista, men andre nye bøker som har kommet inn. Den ene til han Roar Engh, som handler om elever med psykisk utviklingshemming for eksempel, det er jo mange år siden noen har skrevet noe sånn. Jeg blir jo så glad når jeg finner sånn, [latter rundt bordet] og jeg trenger jo ikke lese den fra perm til perm, men jeg kan bla opp i ett kapittel. Og så gir det meg så mye energi og så mye som jeg kan bruke med en gang, ja jeg synes det er kjempenyttig [alle: mm]

D5: Jeg tenker det jeg finner fram sist, tror jeg, er sånne bøker [leende]. Om ting. Da må det være at jeg leter etter noe bestemt liksom - da leiter jeg etter litteratur som omhandler det. [Pause] Jeg har kjøpt mye bøker nå som vi får tips på forelesninger, men jeg har aldri gjort det før i jobbsammenheng.

Det kan se ut som at studiesituasjon er som noe som har ført til endret oppfatning av forskning, og gitt økt interesse. Informantene trakk også fram kursvirksomhet som et sted å få inspirasjon.

D1: Nei, jeg tenker at det å holde seg oppdatert på ... nyere forskning spesielt, kjenner jeg er noe som har gjort en forskjell for meg, jeg har vel aldri fokusert på forskning sånn som jeg gjør nå, tidligere. Det har jeg ikke. Men nå har jeg noen knagger å henge det på. Og jeg tenker at det er avgjørende for å være god i jobben. [ettertenksomt mm, nikkning]

D6: Og så de artikkelene [overlapp: artikler, ja]- jeg merker jeg har fått en sånn aha opplevelse på artikler etter at jeg begynte å studere, forskning på en måte [peker på forskningsartikkel]

D6: Med det er jo forskjellen på studiene og jobb. Jeg synes det er utrolig godt nå å ha tid nå, til å lese i dybden fordi man studerer og det er da de bøkene kommer. Men jeg savner å ha roen til å få gjort det [ja, mm] for da får du jo litt mer oversikt

D8: Ja, for det har jeg gjort etter å ha vært på konferanse så har jeg hørt på en foredragsholder [ja!] om for eksempel Lesesenterets sine ting eller [mm, ja, nemlig!] og så går jeg inn der og ser hva var det, hvor finner jeg det?

P2: Få litt utenfra, ellers går vi jo bare i ring i det vi sjøl har tenkt hele tida. Da bare bekrefter vi det vi er enige om!

P2: Men jeg tror nesten at litt av grunnen til at jeg hadde lyst til å fortsette å gå på skolen, var at jeg var så redd for å: «Oj! Hvor skal jeg vite hva jeg skal velge av bøker og sånn». Jeg synes det er veldig bra med å gå på skole for da får du alltid tips til ... ja egentlig mer enn nok tips til å lese [ler] så det, ja. Man blir ikke så overlatt til seg selv, da i forhold til å finne litteratur.

Informantene hadde en rekke faste steder de fant informasjon i jobbsituasjon. Dette er ikke kilder de søkte på nettet etter, men som de kjente til. Det kunne være egne grupper for fag eller emne i sosiale medier, offentlige sider som UDIR eller Statped, og det kunne være spesialsider som ISAAC⁵.

D4: Og enkelte nettsider da, som spesialiserer seg på de områdene: som ASK-loftet eller ISAAC eller sånne typer sider som har spisskompetanse da. Statped for eksempel. Der bruker vi mye!

D8: Sosiale medier, Twitter og [mm] Facebook i den grad en har venner som ehh... som er opptatt av ting som er nyttig i jobben, da. Som lenker til andre, da...

Det virket som informantene var trygge på hvor man kunne få hjelp til å finne informasjon. Både kolleger på jobben, fagpersoner ved studiet og bibliotekarer ble nevnt som personer som informantene hadde erfaring med at de kunne få hjelp fra.

D2: [...] har jeg bestandig alltid kommet med det lille jeg har funnet av ting og så har jeg gått til en eller annen bibliotekar både her og på ByX folkebibliotek eller ByY folkebibliotek, på Bokhandel A i Oslo. Og de er så flinke. Og så søker dem, og så

⁵ Utdanningsdirektoratet (UDIR), Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)

ordner dem, og så finner de noen andre sider som vi andre ikke finner og så vips har jeg et annet utgangspunkt og så får jeg masse hjelp.

D10: Ja det er jo ... man blir jo fort vant med hvem man kanskje kan prate med hvis man er i en komplisert situasjon, da, at man vet at noen sitter med mer kompetanse kanskje enn andre på akkurat noen områder. Eh ... så jeg har ... da går jeg ofte til noen utvalgte kolleger ... såpass kan jeg vel si [leende]

Informantene fra spesialpedagogikkmasteren uttrykte en del frustrasjon over at det var vanskelig å vite hva som var kvalitet, og at det stiltes krav til kritisk lesing av litteratur.

D3: Men skal det ikke i utgangspunktet være en viss kvalitet på ting på bibliotekets sider, hvis man søker på artikler i Oria. Skal ikke det i utgangspunktet være ting som er bra eller kvalitet?

D5: Jeg synes det der med at man skal være så kritisk og vite at dette er virkelig gode kilder du har funnet liksom. Det kan ta litt tid. Sånn som i matematikk, så fant vi masse artikler, men det var vanskelig å finne det man trodde var det riktige. Som oppfylte alle de kravene til hva som var gode kilder.

Googling eller nettsøk var vanlige søkemåter for informantene. I svarene sine skilte informantene mellom søk i søkemotor og søk i databaser. Jeg la merke til at informantene ofte lo eller unnskyldte seg når de snakket om å google.

D6: Og så, det føles ikke så riktig å si at man bare googler, men... [latter] ja, og jeg blir litt overraska over at det er såpass, at det kommer opp svar på søk som er ikke bare er lettvinde, at det er ordentlig kilder, da.

D8: Jeg har hatt noe sånn... fra år til år, klødd meg veldig i huet over muntlig vurdering ... og det har jeg gått, ... det har jeg søkt kilder på. Da har jeg vært sånn ... først har jeg gått på internett liksom "muntlig dudhudu" og så har jeg lest noen artikler og lest noen bøker om både vurdering og muntlighet og sånn og prøvd å orientere meg i det og kanskje prøve å endre noe av den praksisen som gjør det vanskelig da.

Det var en frustrasjon å spore hos informantene om egne søkeferdigheter. Informantene var kjent med bibliotek katalogen Oria, men mange beskrev en usikkerhet rundt søkeprosessen, både det å finne gode søkeord, om de fant det «riktige» stoffet og det å kunne velge ut fra store mengder informasjon.

D3: Nei, jeg var bortreist da det var det kurset med å søke. Jeg synes jo når jeg går inn på bibliotekets sider og søker der, så er det vel Oria, og hvis det er en artikkel som det er henvist til et annet sted og jeg ikke finner den der, så vet jeg liksom ikke hvordan jeg skal gå videre, andre steder jeg kan sjekke eller. Ja, det hender jo en vet forfatternavn på artikkel og årstall og alt, og likevel ikke klarer å finne den noe sted.

D4: Vi skulle jo ha en oppgave nå, og skrive om matematikkvansker... i studiet og da var det veldig vanskelig å finne gode, fagfellevurderte artikler for eksempel, da sleit vi fælt. [alle: mm]

D6: Jeg kan egentlig litt for lite om det å bruke Oria også, som i de spesifikke søkene. [Alle:mm] Vi lærte litt da, men vi har liksom ikke lært noe mer etter det. Det har jeg egentlig ønsket å kunne mer om.

D8: Det er noe med treningen i det også. Jeg opplever jo sjøl at det er noen år siden jeg studerte, sånn at det er og liksom skulle søke i ... ulike sånne søkemotorer og prøve å finne artikler eller ting, det er nå én ting, men å vite hva man skal søke etter hvis det er et spesielt faglig problem, så okei hvilket fagfelt er dette? Hva skal jeg egentlig... mmm... ehh.. [ja rundt bordet] og så er det jo veld.., det er jo enormt mye kilder som er tilgjengelig som man ikke har oversikt over [bekreftelser rundt bordet] som en ikke veit om noen har peiling på en gang.

D9: Ja jeg kløner med å bruke gode søkeord, jeg. Der har jeg masse jeg lære meg... Ofte så tenker jeg at jeg har begrenset meg, eller forholdt meg til noe og så ender jeg veldig ofte opp med å snakke med en bibliotekar og så ser jeg hva dere gjør og så tenker jeg hååkei... det var sånn det var, ja. [Leende]

P1: Jeg har jo vært inne i, hva heter det systemet til biblioteket? [P2: Oria] Ja, og da får du jo opp flere typer tips. Det er heller det å ta det valget da, å være sikker på det og ha kommet over alt, eller at du vet alt. Så da ... er man nesten avhengig av å ha en veileder også som kan gi deg noen tips på tema.

P2: Ja, jeg har egentlig valgt meg ut noen begreper og søkt i Oria, men jeg er ikke så dyktig på å søke enda, det kan man vel si. Jeg har søkt en del og jeg har ..., og jeg må bli litt bedre, eller det kommer jeg til å bli også. Det er jeg sikker på at jeg skal bli, men jeg merker at jeg er ikke så god på ... jeg blir overrasket: «Oj, der kom den

artikkelen. Hvorfor kom ikke den forrige gang når jeg søkte på det andre begrepet?». At jeg ikke ordentlig kan, men det kommer jeg sikkert til å bruke tid på nå da, framover.

Flere beskrev at de var avhengige av å ta utgangspunkt i hva andre hadde funnet. De sjekket bevisst litteraturlister i artikler, bøker og masteroppgaver.

D3: Så går jeg i referanselistene i fagbøkene vi har, det gjør jeg egentlig veldig mye når det nærmer seg eksamen for å sjekke om det er noe annet jeg bør lese.

D8: Og så hender også ofte at jeg ... i hvert fall hvis jeg leser en kilde som jeg synes er fin, at jeg prøver å finne vedkommendes kilder.

D9: Ja det er jeg enig med deg i, det gjør jeg også, men det kommer veldig an på hva på temaet er synes jeg [ja rundt bordet] for i høst for eksempel, når vi hadde lesing og skriving og muntlige ferdigheter, så er det jo et hav der ute føler jeg som var veldig sånn lett tilgjengelig og også for eksempel andres doktorgradsavhandlinger eller masteroppgaver eller altså sånn som på en måte anvender den teorien som jeg kanskje sitter der og synes og er ganske tuklete [Ja rundt bordet] ... da synes jeg det har vært ålreit å søke der og gjerne også se i deres litteraturlister. Leite etter noe som kanskje forklarer det på en litt annen måte

D10: Ja for jeg synes det er vanskelig å finne fram i den jungelen, da. Det er kjempevanskelig, så jeg er veldig avhengig av å få høre fra andre og SÅ kan jeg gå inn og lissom..

Kun én av informantene nevnte en spesifikk database utenom Oria. Dette var en av informantene som kom direkte fra bachelorstudier.

D7: Nei, egentlig jeg har brukt JStore gjennom hele bacheloren min, særlig for lengre oppgaver eller artikler. Og det er vanligvis at liksom, artiklene fra JStore ga meg inspirasjon til å utforske noe videre, egentlig.

Tilgang til informasjonskilder som bøker og forskningsartikler varierte. På noen arbeidsplasser var det struktur og initiativ fra ledelsen som ga tilgang til litteratur, mens andre steder var det mangel på system som gjorde at lærerne måtte finne private løsninger for å få tilgang til litteratur. Informantene rapporterte om tilgang som varierer fra organiserte lærerbibliotek, hvor det ble kjøpt inn ny litteratur og noen som var ansvarlig for å holde orden, til utdaterte samlinger hvor det ikke fantes midler til å kjøpe inn nytt.

D2: Vi hadde sånn bibliotek i personalrommet hvor vi satte bøker i sirkulasjon. Alt fra skjønnlitterære koselige bøker som vi hadde lest og fått til jul en gang. Det var det et lese miljø og det var helt utrolig. Alle ble jo smitta av den så det syntes jeg var kjempe...

D2: Jeg tenker at det er ganske stor forskjell [utydelig]. Jeg har jobba på skoler hvor du kan bestille akkurat hva du vil nesten til hele klassen omtrent, men også på sånne steder som du snakker om, hvor det er... Og da blir det kjempestor forskjell, for da har du de ihuga lærerne som handler alt dette for egen maskin og egen lommebok. Så har de hele spekteret og så verner de om disse bøkene sine som en skatt.

D5: Vi har en rektor som er veldig opptatt av at man holder seg oppdatert, så hvis det er ting hun mener vi skal lese, enten kopierer hun opp eller så bestiller hun eksemplarer til hvert teamrom, [hm]

D6: Vi har også det men det, men de står litt forskjellige steder og så er det "hvor befinner boka seg nå". [mm, ja] Noe er inne hos rektor. "Her står de tingene, de er bare inne hos meg, da må dere komme inn hit". Og det har jeg tenkt litt på og det er litt synd. Det står noe inne på lærerrommet og så står det noe i skapet ute i gangen og så vet man ikke egentlig hva som er hvor.

D10: Nei jeg synes sånt har vært vanskelig for det ikke noe lærerbibliotek ... nei, vi har ikke det ...

P1: Det er noe som er tilgjengelig, men det er ikke nødvendigvis så godt oppdatert. Ikke sant, på en skole, det er ikke akkurat som når du er på høyskolen hvor du har tilgang på alt.

P2: Om den er en litteratur som oppdatert og om den ... eh, ja... Jeg husker bare vi var på et kurs med en dame, ... husker ikke navnet. Hun har skrevet mange bøker. Og så sa hun at hvis de ville kjøpe bøkene, så var det mulig. Men barnehagen kjøpte ikke bøkene. Det var veldig rart, synes jeg. Men jeg har kjøpt dem selv. Jeg har ikke fått lest dem da, men jeg har lånt dem bort til noen andre på jobben. [Latter]

P2: Så har vi sånne førskolelærermøter. Og da får vi ofte en artikkel utdelt. Den har aldri vært på engelsk for eksempel, sånn som her da [peker på artikkel eksempel]) og jeg vil heller si at, ... det er jo faglige artikler, ordentlige artikler eller eventuelt kapitler fra en bok da, men de er ikke så... De er forholdsvis tilgjengelige for folk, da.

For det er mange som har tatt utdannelsen for mange år siden, og det har vært... noen synes kanskje at "når er vi veldig akademiske, og litt vanskelige"... Det må være litt tilgjengelig, da. [ler]

I studiesituasjonen var informasjonsbehovene helt klart og ikke overraskende oppgaverelatert. Det kan se ut som at det var fokus på pensum i begynnelsen av studiet, men at man forventet mer søk etter litteratur når det kom til masteroppgaven.

D3: Ja, det synes jeg spesielt når vi hadde oppgavene som strakk seg over hele semesteret som vi jobba med et halvt år de to første semestrene. Da syntes jeg det var kjempespennende å grave seg ned og finne mer om. Men nå som vi har hatt hjemmeeksamen på noen uker, da er det litt mer krevende å finne det som er virkelig er bra.

D9: Ja ... det er sant, men det jeg også merker for min del det er det at nå har jeg hele tiden studert på ett nivå på en måte, og der er veldig sånn at det eh... det er så mye pensum at det holder evig lenge med å forholde meg til det jeg skal, eh... og som jeg da sier, ikke sant, hvis jeg går i de litteraturlistene og finner kildenes kilder og lissom sånn, så har jeg ... det er jo et hav. Mens når jeg nå da skal og begynne og gjøre masteroppgave og begynne og lete selv, da tror jeg det problemet vil bli mye tydeligere for meg at jeg nettopp har fått så mye servert og ikke har gått ut og lett selv. [ja, mm fra alle]

P2: Det er jo en utfordring at man egentlig ikke rekker ... i hvert fall for min del da, jeg rekker ikke lese all den pensumlitteraturen. Så hvis det er et begrep jeg har tenkt å gå inn ekstra på ... skrive en oppgave om så ville jeg først orientert meg i pensumlitteraturen vår og sett hva jeg fant der. Men det er klart nå når vi skal drive og skrive en master, da blir det litt annerledes. Da må man jo gå ut av pensumlitteraturen og begynne på å søke i Oria [latter][utydelig] der har jeg sett litt rundt da. Det har jeg, det er sikkert og visst ...

I resultatene som omhandler informasjonsbehov i arbeidssituasjon var det større variasjoner mellom gruppene enn ved de øvrige funnene. I gruppen med spesialpedagoger kom informasjonsbehovet ofte ut fra situasjoner hvor de sto alene med en problemstilling og måtte finne ut hvordan de skulle legge til rette for én bestemt elev. Informasjonen de lette etter kunne både være til undervisningsopplegg for elevene, men også for å øke egen kompetanse om

diagnose eller verktøy. Fra gruppa med norskdidaktikk og pilotintervjuet var problemstillingene mer generelle.

D4: Du må være veldig kreativ, da må du lese litt i en bok der og så leser man litt et blad, og så snakker man med noen og så henter man lissom, og så syr man det sammen. Sånn at det passer til eleven man jobber med, det blir jo sånn

D6: Ja og litt knytta til hjelpemidler som vi skal bruke som dysleksiprogrammer, ulike, CD-ord, alle sånne ting. [mm] Der føler jeg at, der er det ingen kolleger som, selv de som har spesialpedagogikk, for det er så spesifikke kunnskaper så jeg føler at jeg fortsatt leter etter hvordan jeg skal få det til. Og vi har til og med hatt folk som kommer inn og har undervisning for kolleger, men selv det er ikke sånn at du får lært det nok. Du må sette deg ned med programmet og så må du google det eller finne bruksanvisning.

D8: når du sier en faglig utfordring så har jeg tenkt sånn, men når jeg tenker meg om så er det jo også sånn at hvis jeg bestemmer meg for å for eksempel lese et bestemt verk med elever, da ... da går jeg jo til boka og setter meg og leser den og prøver å finne noen andre som har lest den og kanskje på nett ... Og man må snakke med noen som [mm, nikking] kan noe mer om Gjengangere eller ... [leende, latter] ett eller annet som jeg ikke har lest på 20 år eller sånn.

D8: en blir på en måte mer pressa på å finne informasjon i en studiesituasjon enn i en arbeidssituasjon hvor alt går ganske greit hvis en ikke gjør det. Det går jo bra. Det er ingen som lurar på hvorfor man ikke har endra på noe eller hvorfor man ikke har... ikke sant det er sånn ting... ja sånn så det er jo... ja det går jo eget initiativ på en måte. Hva, som du er inne på også, hva er det man er interessert i å utvikle seg på . Hva er det man føler behovet ... behovet må jo være til stede, enten fordi man er spesielt interessert i noe eller fordi man forstår at dette kan jeg ikke nok om [ja, mm]

D9: Også fordi det ... har mye mer preg av sånn her og nå, det skal løses raskt. Og da synes jeg den tilgangen på å finne et annet kjent ansikt. [Latter, ja, mm]

P1: I min situasjon så ville det være i forbindelse med klasseledelse hvor man har noen spesielle utfordringer, men da snakker du jo så klart også med kolleger, det er de du diskuterer mest med. Men da i tillegg å kunne lese noe om ... Ja, om det handler om psykologi eller håndtere barn og unge. Selv om du har det i utdanningen di, selv om

du har lært det, selv om du har erfaring, så kan du alltid lese noe nytt om det da, for å få et nytt blikk kanskje. På en type situasjon

Mange av informantene var positive til at man kunne få utdelt artikler og bøker på jobben, men mangel på tid i arbeidstida var et problem. Flere mente at skoleledelsen hadde et ansvar for å sørge for de nødvendige ressursene.

D3: Ja for på min jobb merker jeg at det er stor motstand mot det at en får beskjed om at en skal lese. Hvis det skal være en artikkel som alle skal lese, så må det være en ganske enkel artikkel og som en må få satt av tid. "Nå skal alle sitte og lese, og så skal vi snakke om det etterpå". Ellers så blir det lite felles lesing. Jeg tror ikke man kunne fått utdelt en bok og så går alle hjem og leser den.

D6: Men det er litt tidsaspektet. Jeg vet at det er satt av en del av stillingen til kompetanseheving, men det å skulle lese gjennom en hel bok liksom. Det blir ofte at i hvert fall sånne forskningsartikler så blir det ofte for mye, [alle: mm] da er det noen ganger abstraktene man leser for å oversikt for å se om du kan få ideer til noen ting. Men sånn i den vanlige jobben så merker jeg det blir...

P1: Ja for eksempel klasseledelse da, har vært et tema i ungdomsskolen nå i flere år. [mm] Og da har vi lest flere ulike artikler om det, med tips fra en inspektør eller en leder, gjerne. Veldig gjerne.

P1: Såå... mener jeg vi burde ha lest mer og blitt,... burde blitt pålagt å lest mer, mener jeg. Og da er det også en diskusjon fra kolleger: «åja skal vi gjøre det utenom arbeidstiden?»... Så det er et tema.

P2: Ja, det er det i hvert fall i barnehagen. Det er veldig opp til den enkelte. Selv om man har jo fire timer i uken til, ... de skal jo liksom være, - eller liksom - de ER jo til faglige oppdateringer også, men det er jo såpass få timer da. Én av timene er bundet opp til bunden tid med kolleger, men så er det tre timer igjen, ikke sant. Men sånn som nå sitter jeg og skal ha foreldresamtaler og det er klart at da... [leende] 3 timer i uken er ikke så veldig mye til å ha foreldresamtaler ... Asså, det er på en måte hele tiden så mye annet.

4.1 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket fram noen funn jeg er interessert i å diskutere videre. Med så få respondenter kan jeg ikke generalisere og trekke bastante slutninger. Materialet kan brukes som en inngang til diskusjon rundt emnene jeg tar opp i oppgaven. Noen funn er kjente og diskuteres ofte i bibliotekkollegiet, mens andre funn er om ikke overraskende, egnet til å se informasjonskompetanse og bibliotekundervisning med et annet blikk.

Funnene mine tyder på at informantene skiller mellom kilder til bruk i arbeid og i studier. I arbeidssituasjoner er kolleger langt viktigere enn annen informasjon, mens i studier trekker de fram artikler og bøker som det viktigste. Mine funn tyder også på at det kan være en forskjell mellom studenter på spesialpedagogisk masterstudie og studenter på andre masterprogram. Det kan se ut som studenter synes det er vanskelig å søke i databaser og velge kritisk og kvalitetsbevisst blant det de finner. Informantene bruker bibliotekarer, foredragsholdere, litteraturlister i pensum og kjente kilder for å manøvrere i et stort og uoversiktlig informasjonstilbud. På arbeidsplassen rapporterer flere om liten eller ingen tilgang til bøker og artikler, her er internett en vanlig kilde til informasjon.

I neste kapittel vil jeg diskutere funnene mine i lys av teorier om informasjonskompetanse og sosiokulturelle læringsteorier, forskning på området og offentlige styringsdokumenter.

5 Diskusjon

Idealet i kunnskapssamfunnet er at arbeidstakere skal fortsette å lære hele livet. Bibliotek i universitet og høyskole underviser i informasjonskompetanse for at studentene skal ha nødvendig ferdigheter i studiene, men man har også et ønske om at studentene skal ha med seg denne kunnskapen ut i yrkeslivet. Formålet med denne oppgaven er å lære mer om læreres og lærere i videreutdannings informasjonsbehov og informasjonssøking. Det har jeg gjort gjennom å intervju lærere om deres praksiser i studier og i jobb.

I forrige kapittel trakk jeg fram resultater fra materialet i undersøkelsen. I denne delen vil jeg se disse resultatene i lys av tidligere forskning og jeg vil tolke resultatene opp mot teorier om informasjonskompetanse og praksisfellesskap. Problemstillingen, hvilke forskjeller kan man finne i læreres informasjonsbehov og informasjonssøking relatert til egen læring i arbeid og i studier, er delt opp i tre delspørsmål. Den videre diskusjonen av de aktuelle temaene er sortert under delspørsmålene.

5.1 Hva er relevante informasjonskilder for lærere?

Undersøkelsen min viser at hva som er relevante informasjonskilder varierer fra jobbsituasjon til studiesituasjon. Ikke uventet var det kolleger som var førstevalget når informantene skulle finne informasjon i jobbsituasjon. Her bekrefter undersøkelsen min øvrig forskning på området, både innen læreryrket, men også generelt i yrkeslivet, kolleger er de første man henvender seg til (Se for eksempel Case, 2012; Lohman & Woolf, 2001; TNS Gallup, 2008). For informantene min var foretrukne kilder i studiesituasjonen artikler og bøker som brukes til å besvare ulike oppgaver. De forholdt seg særlig til pensumlister hvor innholdet besto av kilder med forskning eller forskningsbasert innhold. Dette gjenspeiler krav og forventninger fra utdanningen og styresmaktene (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2014; Meld. St. 16(2016-2017), 2017), men er også forventet innenfor en akademisk diskurs (Lloyd, 2010). Informantene oppgir at de også spør bibliotekarer, både ved studiestedbibliotek og folkebibliotek, og fagpersoner ved utdanningen. I flere uttalelser viser informantene at de vet hvem de skal og ikke skal spørre. De viser informasjonskompetanse også ved å vite hvem man skal spørre. De har praksisfellesskap på arbeidsplassen, men også på sosiale medier hvor de bruker grupper på Facebook for å diskutere faglige emner. Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) mener at internett gir nye muligheter for praksisfellesskap uten geografiske grenser.

En ofte sitert undersøkelse på norske forhold sier at lærere ikke er interessert i forskning (TNS Gallup, 2008). Også andre undersøkelser peker på det samme, forskning oppfattes ikke som

relevant i læreryrket (Jensen et al., 2012a; Lundh & Sundin, 2006; St.meld. 31(2007-2008), 2008; Williams & Coles, 2007). Motstanden er imidlertid ikke unison, Williams og Coles (2007) finner i sin undersøkelse at lærere er positive til forskning. Selv om informantene i min undersøkelse sa at i jobbsituasjon er det kolleger som er den viktigste kilden for mange, tyder resultatene på at forhold rundt arbeidssituasjon utgjør en forskjell. Informantene fra spesialpedagogikk var mest positive til bruk av artikler, bøker og forskning, og det var også de som benyttet spesialnettsteder. Dette funnet støttes i Andreassen (2013) som viser til lignende resultater for spesialpedagoger. Spesialpedagogene i min undersøkelse jobbet mye alene med sitt fag, selv om de var del av fellesskap på arbeidsplassen hadde de spesialisert kunnskap som kollegene ikke nødvendigvis delte. De elevene de skulle jobbe med krevde spesialisert kunnskap om diagnose og arbeidsmåter. I deres praksisfellesskap vil det være naturlig å søke informasjon utenfor egen gruppe.

Funnene mine kan tyde på at det skjer en endring i løpet av studiet, til at informantene ble mer positive til forskning når det nærmet seg tidspunkt for å skrive masteroppgave. Hvis vi tar utgangspunkt i det Wittek (2014) sier om at man lærer gjennom deltakelse i og bruk av verktøyene i kulturen så kan en tolkning være at studenter i siste del av studiet har hatt lenger tid på å sosialiseres inn i det akademiske praksisfellesskapet. De har hatt mer øvelse i å lese og forstå forskning, de har jobbet med språket som hører til i en akademisk tradisjon og er ikke lenger nybegynnere i praksisfellesskapet studiet utgjør. For disse studentene ville det være naturlig å tenke at lesing av forskningslitteratur var en viktig del av det arbeidet de skulle gjøre med masteroppgaven. Andreassen (2013) gjør en tilsvarende kobling mellom studiepoeng og interesse for forskning.

Praksisfellesskapets kultur for læring og bruk av informasjonskilder er viktig. Et tema som ble løftet fram i alle gruppene i undersøkelsen min, var ledelsens engasjement i bruk av litteratur. Informantene fortalte om erfaring fra skoler hvor ledelsen signaliserte at det var viktig å lese faglitteratur. Ved disse skolene virket det som det var vanligere å lese enn ved skoler hvor ledelsen ikke hadde sammen engasjement. I undersøkelsen er det eksempler på leserkulturer, hvor ansatte blir dratt inn i en etablert kultur hvor lesing var naturlig. På motsatt side rapporterte informantene om kulturer hvor ledelsen ikke gjorde slike ting, hvor det ikke var midler til å kjøpe inn og hvor det ikke var system på tilgjengeliggjøring og gjenfinning. Informantene delte eksempler både på kulturer hvor ledelsen delte ut bøker til jul, og kulturer hvor det ikke var penger til noe. Noen av informantene etterlyste også at det skulle settes av tid til lesing. I flere av meldingene fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2014; Meld. St.

21(2016-2017), 2017; Meld. St. 28 (2015-2016), 2016; St.meld. 30 (2003-2004), 2004) og i forskningen (Klette & Carlsten, 2012; Lohman, 2006; TNS Gallup, 2008; Williams & Coles, 2007) poengteres ledelsens ansvar for å legge til rette for læring på arbeidsplassen. Her mener jeg at de også har ansvar for ikke bare melde lærerne på videreutdanning, men også for å legge til rette gjennom å stille de nødvendige ressurser til veie. Ressurser som innbefatter både tid og litteratur. Både *Kvalitet i skolen* (St.meld. 31(2007-2008), 2008) og Brøyn (2015) setter fingeren på et høyst aktuelt problem, hvordan lærere kan få tilgang til forskning. Innen helsefagene har alle ansatte i helsefaglige yrker tilgang på Helsebiblioteket.no hvor staten har kjøpt nasjonale lisenser til databaser. Noe tilsvarende finnes ikke for lærere. Det finnes initiativer som kan være med på å synliggjøre utdanningsforskning, slik som Kunnskapssenter for utdanning (KSU). Dette er en tjeneste fra Norsk forskningsråd hvor man har som oppgave å «produsere, samle, syntetisere og spreie forskningskunnskap om ulike problemstillinger i utdanningssektoren» (KSU, 2016, 1. avsn.).

I *Kultur for kvalitet* (Meld. St. 16(2016-2017), 2017) mener departementet at nyutdannede bringer med seg kunnskap om forskning ut i yrkeslivet. De nyutdannede eller de med master- og videreutdanning, kommer ut i skolen og inn i eksisterende praksisfellesskap. Lundh et al. (2013) hevder at hvordan man søker informasjon er noe som blir utformet på den enkelte arbeidsplass. Disse praksisfellesskapene vil påvirkes av de nye medlemmene, men de kan ikke revolusjonere en kultur som allerede er satt. Lundh og Sundin (2006) sier at studentene ikke gjorde noe for å holde på ferdighetene fra studiene da de kom ut i arbeid, kan det ha sammenheng med de praksisfellesskapene de møtte i yrkessammenheng? Her mener jeg at et viktig ansvar ligger hos ledelsen for å jobbe fram kulturer hvor fellesskapet slipper til de nyutdannedes kunnskap fra og erfaring med forskning og er villige til å la denne kunnskapen bli del av den kollektive kunnskapen.

5.2 Hvordan søker lærere etter informasjon?

Internett er foretrukket sted å søke, og ble oppgitt i alle gruppene i undersøkelsen. Med internett menes ikke bare et sted å søke, men også den informasjonen som er å finne der. Jeg tolker informantene slik, at når de sier internett så mener de informasjon som er åpent tilgjengelig for alle. Selv om også Oria og databasene er på internett, så omfattes ikke de av betegnelsen «søke på internett».

Google er den eneste søkemotoren som nevnes ved navn. I materialet mitt finner jeg flere tilfeller av at studentene formidler en slags flauhet når de snakker om at de googler etter

informasjon. Det legges fram med en beskjemmet, unnskyldende latter som om de vet at jeg ville forventet noe annet. Det får meg til å lure på om vi fra bibliotekets eller fra studienes side formidler at Google er en «ulovlig» kilde til informasjon? Google blir lite brukt i bibliotekundervisning, og om det brukes er det Google Scholar man viser til. Sorensen og Dahl (2008) viser til at bibliotekarer selv bruker Google når de søker, men at faglærerne ikke ønsker at de skal gjøre det i undervisningen. I denne sammenhengen viser informantene mine at de vet, eller tror de vet, at i bibliotekarens praksis er ikke googling en anerkjent søkestrategi.

En annen side ved dette er at informantene mener det er vanskelig å søke i vitenskapelige databaser. Dette er funn som vi ser også i annen forskning. Mengden informasjon føles overveldende (Williams & Coles, 2007), basene er vanskelige å søke i (Blummer et al., 2012; Catalano, 2013) eller man mangler ferdigheter i å få til gode søk (Brage & Igelström, 2008; Løkse & Magnussen, 2014; Orlu, 2016; Williams & Coles, 2007). I min undersøkelse snakker informantene om at det er lettvent å søke i Google og at det er vanskelig å søke i Oria. I intervjuene kommer det frem at mange synes det er vanskelig å velge riktig søkeord. En av informantene nevner et søk hun har foretatt i Google. Dette søket gir med mitt bibliotekarsynspunkt, et mer oversiktlig treff i Oria enn i Google. Det får meg til å tro at det ligger en forventning om at det å søke i Oria er mer komplisert enn i Google. Det er verd å merke seg at de senere årene har databasene fått brukergrensesnitt som ligner Google ved å tilby én søkeboks og så gi mulighet for avgrensing etterpå. Grensene mellom Google og vitenskapelige databaser blir mindre skrape ettersom det lisensierte innholdet i databasene er gjenfinnbart i Google og Google Scholar.

Både Limberg et al. (2012) og Lloyd (2010) peker på at den som er informasjonskompetent i én situasjon ikke nødvendigvis er det i en annen. Med eksemplene informantene mine har fra søk i jobb og i studier tyder det på at de føler trygghet i at de mestrer søking i arbeidssituasjonen. Jeg tolker det slik at der er det vanlig – og tillatt – å google. Det stilles ikke store krav til nøyaktighet i utformingen av slike søk, man er vant til at man kan søke på de ordene som er naturlig for en og få relevante treff. I studiesituasjonen følte informantene seg mer usikre. Innen en akademisk tradisjon kan det hende at de føler det krav om at søkene skal oppfylle en for dem ukjent kvalitetsnorm og at man kanskje ikke kan skrive inn hva som helst i søkefeltet. Når man har gjort et søk stilles det krav til at man skal kunne kvalitetsvurdere det man har funnet.

Lundh et al. (2013) mener at praksisfellesskapet bestemmer hvordan man søker etter informasjon og hvilke kilder som er relevante. Søkeeksempelet over ble gitt i forbindelse med diskusjon rundt hvor man søker i arbeid. Veldig forenklet kan vi si at Google gir inngang til det

ikke lisensierte, det som ligger åpent på internett. Mye av det som ligger åpent er ikke forskning. Den som sier at hun googler sier samtidig at hun ikke leter etter forskning. I Oria og databasene finner man fag- og forskningslitteratur i bøker og artikler. Søker man i databasene sier man samtidig at man er ute etter nettopp dette. I mott syn var studentene klar over at i praksisfellesskapet på arbeidsplassen er Google ok, men de vet også at i studiene er det en annen holdning til hva som er forventet.

Flere av studentene oppga at de brukte litteraturlister i bøker, artikler og andre studentoppgaver for å finne mer litteratur. Dette beskriver også (Blummer et al., 2012; Earp, 2008; Orlu, 2016). Kildekjeding tolker jeg som uttrykk for flere ting. For det første er det lettvinnt, man slipper å søke etter emnet i databaser. Når man har tittelen holder det å google for å få tak i fulltekst. For det andre kan det at en kilde er referert til tolkes som et kvalitetsstempel. For informantene som har uttrykt usikkerhet rundt det å søke og være kritisk til det man leser, vil andres anbefalinger være nyttig. En tredje forklaring kan være at man slipper å forholde seg til det store tilfanget av litteratur som finnes, man får konkrete forslag til titler og er fornøyd med det som er lett å finne.

5.3 Hvilke situasjoner leder til at lærere søker etter informasjon?

Det er både konkrete arbeidsoppgaver og studieoppgaver som gjør at informantene i min undersøkelse søker etter informasjon. I studiene skjedde informasjonssøk i forbindelse med oppgaver gitt på studiet, hvor studentene leste pensum og besvarte oppgaver innenfor en akademisk tradisjon. Lloyd (2010) påpeker som tidligere nevnt, at det ligger i praksisfellesskapets natur at man skal benytte forskning i studier. Lundh og Sundin (2006) viser i sin undersøkelse at studentene bruker forskning i studiet fordi det er forventet av dem. I min undersøkelse uttrykte studentene også en forventning om å søke mer etter informasjon i forbindelse med masteroppgaven, at de skulle få gå i dybden med stoffet over tid. I Lundh og Sundin (2006) sier forfatterne at lærerstudentene ikke viste noen intensjon om å fortsette å bruke forskning eller vedlikeholde ferdigheter i informasjonskompetanse i yrkeslivet. Dette står i et motsetningsforhold til min undersøkelse, hvor flere av informantene sier at de har bevisst holdt på med studier ved siden av jobb for å kunne fortsette å lære. Informantene sa at tilgangen til forskningslitteratur var motiverende for å studere. Da er det et paradoks at de ikke søker etter forskning i jobbsituasjon. Det kan virke som de må ut av hverdagen for å få ny inspirasjon til å søke etter denne type informasjon, for eksempel ved å delta i studier eller kurs. Flere beskrev at de ble inspirert av foredragsholdere på kurs, og søkte etter artikler og bøker av denne personen.

I jobbhverdagen beskrev informantene situasjoner hvor informasjonssøking og læring ble direkte foranlediget av arbeidsoppgaver. Som lærerne skulle informantene forberede seg til time eller oppdatere seg til arbeid med spesielle elever. Slike konkrete arbeidsoppgaver førte til søk på internett, bruk av kjente kilder og spørsmål på Facebook. De beskrev også hvordan uformelle samtaler på pauserommet kunne skli over i pedagogisk prat. Lignende observasjon av læreres uformelle samtaler er også gjort i Lohman og Woolf (2001). Wenger (2004) sier at læring ikke trenger å være planlagt eller gjort med vilje. I slike uformelle samtaler på arbeidsplassen deltar man ut fra en felles interesse for fagområdet og en gjensidig forpliktelse for fellesskapet.

Jeg har i dette kapitlet diskutert funnene i undersøkelsen opp mot problemstillingen i lys av teorier om informasjonskompetanse og sosiokulturell teori. I neste kapittel vil jeg oppsummere og komme med mine tanker om videre arbeid med lærerstudenter og informasjonskompetanse.

6 Konklusjon

Denne oppgaven er skrevet av en bibliotekar som er dypt rotet i den praktiske utøvelsen av yrket og er praktikerens tilnærming til et tema jeg er opptatt i mitt daglige virke. Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å finne noen mulige svar på hva lærere i grunn- og videregående skole gjør for å lære og å videreutvikle sin kompetanse både i jobb og i studier. Fokuset har vært på hvordan de innhenter informasjon og hvilken informasjon de benytter. Jeg har vist til relevante teorier fra informasjonskompetanse og sosiokulturell læringsteori. Teoriene og tidligere forskning har vært med på å fokusere diskusjonen rundt funnene i undersøkelsen. Undersøkelsen er basert på et lite antall lærerstudenter ved én høyskole. Det er ikke mulig å trekke konklusjoner på generell basis på bakgrunn av undersøkelsen, men funnene mine og den påfølgende diskusjonen har gitt meg noen ideer til nye vinklinger i eget arbeid og noen forslag til videre undersøkelser for å få mer kunnskap om temaet.

Informantene i denne undersøkelsen tilhører flere praksisfellesskap. I utgangspunktet har de en lik bakgrunn gjennom lærerutdanningen. Lærerutdanningene i Norge styres gjennom en felles rammeplanen skal sikre at lærerutdanningene har likt innhold. Jeg mener at denne felles bakgrunnen er med på å forme de praksisfellesskapene som lærere tar del i, man er allerede del av en felles kultur gjennom de felles rammene som studiene har. Informantene i undersøkelsen deltar i ulike praksisfellesskap samtidig. De er del av praksisfellesskapet i studiene, et fellesskap som tilhører den akademiske kulturen ved høyskolen. De fleste av informantene jobber eller har jobbet i skole og barnehage, hvor de har vært del av det praksisfellesskapet som hele skolen eller barnehagen utgjør, men også av mindre enheter som teamene de tilhører. I disse praksisfellesskapene vil det være ulike holdninger til hva som regnes som relevante informasjonskilder. De ulike praksisene påvirkes av hvilke faglige utfordringer de møter.

Bibliotekets undervisning må balansere mellom de ulike praksisfellesskapenes praksis. Tradisjonell bibliotekundervisning passer godt i det akademiske praksisfellesskapet, men har liten overføringsverdi til arbeidsplass. Både min egen undersøkelse og forskningen på informasjonskompetanse bekrefter påstanden at informasjonskompetanse ikke er en generisk ferdighet. Vi er fanget i dilemmaet med at under studiene har lærerstudentene én praksis for informasjonssøk mens de møter noe annet når de kommer ut i jobb. På bakgrunn av dette mener jeg at biblioteket må ta utgangspunkt i de praksisene studentene kjenner når vi planlegger undervisning.

Et viktig element i både dagens lærerutdanning og den femårige som starter opp høsten 2017, er lærerstudentenes praksisperioder ute i skolen. Studenter som har praksisperioder i studiene sine har en gylden anledning til å skape bro mellom de ulike praksisfellesskapene de er og skal være del av. Som lærerstudent i praksis i skolen har de både kontakt med det akademiske kulturen og fellesskapet i studiet samtidig som de får ta del i praksisfellesskapet i jobb. I dag legges ofte bibliotekets undervisning til bolker med akademisk skriving, med stort fokus på det tekniske ved litteraturlister og korrekt sitering. Det ville være spennende å utforske effekten av undervisning i temaer fra informasjonskompetanse i praksisperioden gjennom et samarbeid mellom biblioteket, lærerutdanningen og praksisskolene. Databasesøk i praksisperioden kan være med på å koble forskning og praksis både for lærerstudentene, men også for lærere ved praksisskolene.

Funnene mine tyder på at databasesøk blir forbundet med at det er komplisert å søke. En løsning kan være at bibliotekarer heller starter søkeundervisningen med å søke på nettet gjennom for eksempel Google før man tar fatt på søk i Oria. Man bør også bruke med tid på å undersøke og sammenligne ulike typer kilder. Dessuten bør man fokusere på kilder til forskning som er gratis å bruke og som de også har tilgang til utenfor studiene, for eksempel Google Scholar, ERIC og Norart. Hva som er relevant informasjon varierer fra fagområde til fagområde, og all forskning finner heller ikke veien til Oria. Googlesøk er helt nødvendig for å finne informasjon som ligger i institusjonelle forskningsarkiv.

Kildekjeding er en vanlig måte for informantene å finne fram til øvrig litteratur. Dette er en helt legitim måte å finne litteratur på, men bør i en akademisk sammenheng være et supplement til databasesøk. Som eneste søkevei vil dette gi oversikt over eldre litteratur og man går glipp av nyere forskning. Her bør man lære studentene å kjede motsatt vei, det vil si at de må finne ut litteratur som har brukt denne bestemte kilden. Slike muligheter ligger allerede i dag i Oria.

Mange av informantene viste en mangel på tro på egne evner. Forelesning er en vanlig undervisningsform, men denne kan skape avstand. Praksis handler om å gjøre ting i fellesskap. Ofte underviser bibliotekaren uten faglærer til stede. Jeg mener at man bør ha et tettere samarbeid mellom faglærer og bibliotekar. Da vil bibliotekundervisningen oppleves mindre løsrevet fra øvrig undervisning og studentene kan oppleve at litteratursøket har en lenke til det praksisfellesskapet de er del av i studiene. Jeg anbefaler at man tar utgangspunkt i praksisnære eksempler og at man legger opp til en undervisningsform hvor studentene er aktive deltakere og ikke passive tilhørere. Gjennom å øve på ferdighetene i fellesskap hvor man kan få

veiledning av både medstudenter, faglærer og bibliotekar vil man kanskje få en bedre mestringsfølelse.

Lærerstudenter har mulighet til støtte og veiledning fra bibliotekarer på høgskole- og universitetsbibliotekene. Ute i skolen deltar de i praksisfellesskap med andre lærere, men de har kanskje ikke den kompetansen som bibliotekarene sitter med. Ved mange skoler har skoleeier satset på å ansette skolebibliotekarer. Det er viktig å gjøre lærerne klar over hvilken ressurs dette er. Dette kan man gjøre ved å invitere skolebibliotekarer for å snakke om samarbeid med og bruk av skolebibliotek.

Det sies om praksisfellesskapet at det blir til gjennom forhandling og reforhandlinger mellom medlemmene. Når det kommer krav fra departementalt hold om at lærere og skolen skal ta i bruk forskning, så er det et krav som kommer utenfra. Jeg er spent om departementale krav vil føre til at forskning oppleves som en legitim kilde i skolens praksisfellesskap. Praksisfeltets holdning til forskning som lite relevant i praksis kan være vanskelig å gjøre om på. Jeg tror at ledelsen vil måtte spille en stor rolle gjennom å legge til rette med hensyn til tid og ressurser, og gjennom å ha temaet på dagorden. Det kan hende at nyutdannede lærere med mastergrad og lærere med videreutdanning vil være mer forskningspositive og forskningsvante og ta med seg dette inn i praksisfellesskapene de trer inn i. Det kan bety at det skjer en utvikling i retningen som departementet ønsker. Dette krever det mer forskning for å finne ut av.

Arbeidet med denne undersøkelsen har vært interessant. I prosjektet har jeg fått nyttig kunnskap om læreres informasjonsbehov og informasjonssøking til læring i både jobb og studier. For meg har arbeidet med teorigrunnet vært en tankevekker og gitt inspirasjon til å tenke annerledes om undervisning i informasjonskompetanse. I disse dager er biblioteket i gang med å lage undervisningsplan for den nye lærerutdanningen ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Kunnskapen jeg har fått fra arbeidet med vil være med å styrke bibliotekets undervisningstilbud til studentene.

7 Litteratur

- ACRL. (2011). *Information literacy standards for teacher education* [PDF]. Hentet fra <http://www.ala.org/acrl>
- ALA. (1989, 10.01). *Presidential committee on information literacy: final report*. Hentet 27.05.2014, fra <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Andreassen, R. (2013). Grunnskolelæreres selvinitierte bruk av informasjonskilder for å søke spesialpedagogisk kunnskap. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 110-126. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/02/grunnskolelæreres_selvinitierte_bruk_av_informasjonskilder
- Blummer, B., Watulak, S. L., & Kenton, J. (2012). The Research Experience for Education Graduate Students: A Phenomenographic Study. *Internet Reference Services Quarterly*, 17(3-4), 117-146. doi: <https://doi.org/10.1080/10875301.2012.747462>
- Brage, C., & Igelström, P. (2008). Studenters informationsvanor: En undersökning vid Linköpings universitetsbibliotek. *INFOtrend*. Hentet fra <http://www.sfis.nu/ojs/index.php/infotrend/article/view/95/88>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brøyn, T. (2015). En skole basert på forskning krever lærere med tilgang til forskning. *Bedre skole*, (4), 22-24. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-4-2015.pdf>
- Case, D. O. (2012). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior*. Bingley: Emerald.
- Catalano, A. (2013). Patterns of graduate students' information seeking behavior: A meta-synthesis of the literature. *Journal of Documentation*, 69(2), 243-274. doi: <https://doi.org/10.1108/00220411311300066>
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2. utg., s. 81-92). Stockholm: Liber.
- Earp, V. J. (2008). Information source preferences of education graduate students. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 27(2), 73-91. doi: <https://doi.org/10.1080/01639260802194974>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012a). Introduction: Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (Red.). (2012b). *Professional learning in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: New professional challenges. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 69-84). Rotterdam: Sense Publishers.
- KSU. (2016). *Om Kunnskapscenteret*. fra https://www.forskningsradet.no/prognett-kunnskapscenter/Om_Kunnskapscenteret/1247146832396?lang=no
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet 05.09.2014, fra

- <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapskolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w eb.pdf
- Limberg, L., Sundin, O., & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *HUMAN IT*, 11(2), 93-130. Hentet fra <http://ojs.blr.hb.se/index.php/humanit/article/view/69/51>
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos Publ.
- Lloyd, A. (2011). Trapped between a Rock and a Hard Place: What Counts as Information Literacy in the Workplace and How Is It Conceptualized? *Library Trends*, 60(2), 277-296. doi: 10.1353/lib.2011.0046
- Lloyd, A. (2012). Information literacy as a socially enacted practice: Sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, 68(6), 772-783. doi: <https://doi.org/10.1108/00220411211277037>
- Lohman, M. C. (2003). Work Situations Triggering Participation in Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1), 40-54. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00271.x>
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. doi: <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2001). Self-Initiated Learning Activities of Experienced Public School Teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching*, 7(1), 59-74. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600123835>
- Lundh, A., Limberg, L., & Lloyd, A. (2013). Swapping settings: Researching information literacy in workplace and in educational contexts. *Information Research*, 18(3). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC05.html>
- Lundh, A., & Sundin, O. (2006). Lärare och informationskompetens: Från utbildningspraktik till yrkespraktik. *Dansk Biblioteksforskning*, 2(3), 5-14. Hentet fra <http://www.danskbiblioteksforskning.dk/2006/nr3/lundh.pdf>
- Løkse, M., & Magnussen, M. (2014). Show Me Your Search Strings! *Online Searcher*, 38(4), 54-55. Hentet fra <https://login.ezproxy.hioa.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=103984812&site=ehost-live>
- Meld. St. 16(2016-2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. st. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21(2016-2017). (2017). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage.

- Moring, C. (2009). Nyanställdas lärande och informationspraktiker i och tvärs över praktikgemenskaper. I A. Lundh & J. Hedman (Red.), *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (s. 159-180). Stockholm: Carlsson.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 27-48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Norges forskningsråd. (2014). *Åpen tilgang til publikasjoner*. Hentet 26.05.2017, fra https://www.forskningsradet.no/no/Artikkel/Apen_tilgang_til_publicasjoner/1254001010446
- Orlu, A. D. (2016). Information seeking behaviour of masters students: Affective and behavioural dimensions. *Library Philosophy and Practice*. Hentet fra <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1387/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sorensen, C., & Dahl, C. (2008). Google in the research and teaching of instruction librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(6), 482-488. doi: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2008.09.015>
- St.meld. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. 31(2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Sumuer, E., Esfer, S., & Yildirim, S. (2014). Teachers' Facebook use: Their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies*, 40(5), 537-553. doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.952713>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- TNS Gallup. (2008). *Lærere og forskning: Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/larernes-syn-pa-forskning.pdf?id=2256102>
- Ware, M., & Mabe, M. (2015). *The STM Report: An overview of scientific and scholarly journal publishing* (4. utg.). Hentet fra http://www.stm-assoc.org/2015_02_20_STM_Report_2015.pdf
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. Hentet 01.06.2017, fra <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel. (Opprinnelig utgitt på Cambridge University Press i 1998)
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206. doi: <https://doi.org/10.1080/00131880701369719>
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

Vedlegg 2: Tillatelse fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Invitasjon til studenter

Vedlegg 5: Kontrakt

Vedlegg 6: Henvendelse til deltakerne i pilotintervju

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Hvilke studier, yrke, undervisningstrinn	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Lærerstudenters forhold til informasjonsinnhenting i et informasjonskompetanseperspektiv.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Oslo og Akershus	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsfag	
Institutt	Institutt for arkiv, bibliotek- og informasjonsfag	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Katriina Byström	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Byström	
Stilling	Professor	
Telefon	67238036	
Mobil		
E-post	Katriina.Bystrom@hioa.no	
Alternativ e-post	katriina.bystrom@hb.se	
Arbeidssted	Høgskolen i Oslo og Akershus	
Adresse (arb.)	Postboks 4 St. Olavs plass	
Postnr./sted (arb.sted)	0130 Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Kristin Østerholt	
Etternavn	Østerholt	
Telefon	46415905	
Mobil		
E-post	ko@hbv.no	
Alternativ e-post	k.osterholt@gmail.com	
Privatadresse	Kastanjeveien 26	
Postnr./sted (privatadr.)	3151 Tolvsrød	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Formålet med undersøkelsen er å se på lærerstudenters interaksjon med informasjonslandskap i og utenfor studiene. Jeg ønsker å undersøke hva de mener er relevante informasjonskilder i jobb og studier, og hvordan de forholder seg til søk etter og evaluering av informasjon. Jeg ønsker å intervju et utvalg studenter som både har erfaring fra læreryrket og som nå er studenter. Jeg er opptatt av om hva studentene mener er relevante informasjonskilder varierer med den sosiale konteksten	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Masterstudenter og lærere ved en høgskole	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Studentene rekrutteres fra masterprogrammer på lærerutdanningen ved høgskolen. Lærere rekrutteres ved de samme studiene.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.

Førstegangskontakt	Studentene kontaktes i klasserom, epost eller fronter hvor jeg vil informere om undersøkelsen. Lærerne kontaktes i eget nettverk via epost. Informasjonsbrev og samtykkeskjema sendes på epost til de som ønsker å delta.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	Opptil 15 studenter og 5 lærere	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her . Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert . Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.

10. Informasjonssikkerhet

Spesifiser	Oppbevares på eget kontor i låsbart skap	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
------------	------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaterialet lagres i passordbeskyttet mappe på egen passordbeskyttet PC. PC er innelåst på eget kontor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> ● Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	25.09.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.09.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt 	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon 	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering.</p>
13. Finansiering		

Hvordan finansieres prosjektet?	Ingen finansiering, del av masteroppgave	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

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

Vår dato: 20.10.2016

Vår ref: 50090 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50090</i>	<i>Lærerstudenters forhold til informasjonsinnhenting i et informasjonskompetanseperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Katriina Byström</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Østerholt Østerholt</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Østerholt Østerholt ko@hbv.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50090

Utvalget består av lærere ved en høgskole og masterstudenter. Data samles inn via gruppeintervju, jf. informasjon i meldeskjemaet.

Av meldeskjemaet går det frem at masterstudent har lagt opp til at utvalget samtykker til deltakelse. Det går videre frem at samtykket baseres på skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet.

Informasjonsskrivene til lærere og masterstudenter inneholder ikke alle punktene som personopplysningsloven legger opp til at man må informere om når man registrerer personopplysninger til forskning. Med utgangspunkt i opplysningene du har gitt i meldeskjemaet, må deltakerne få følgende informasjon for at samtykket skal være gyldig:

- hvilken institusjon som er ansvarlig for prosjektet (HiOA)
- prosjektets formål / problemstilling
- hva deltakelse i prosjektet innebærer (metoder og hvilke opplysninger som samles inn; gruppeintervju, e-postundersøkelse etc.)
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- dato/tidspunkt for planlagt anonymisering av datamaterialet (01.09.2017 er oppgitt i meldeskjemaet)
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven/publikasjoner
- kontaktopplysninger til student og veileder

Vi legger til grunn at du går gjennom informasjonsskrivet og sørger for at alle overnevnte punkter er med, slik at samtykket du får fra den enkelte er gyldig. Vi viser for øvrig til våre nettsider der du kan finne mer informasjon, samt en veiledende mal for informasjonsskriv til utvalget:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted/studiested, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Intervjuguide:

Hei og velkommen til fokusgruppeintervju. Intervjuet vi ta ca en time. Selv om vi bruker navn i intervjuet vil dere bli anonymisert i oppgaven og lydfilene slettes når oppgaven er innlevert, eller senest oktober 2017.

Dere er invitert til intervjuet fordi dere er lærere og førskolelærere som er tilbake på skolebenken for å ta en master. Dette intervjuet skal handle om hva dere gjør for å videreutvikle egen faglige kompetanse.

Jeg er interessert i erfaringene dere har med å finne informasjon til kompetanseutvikling, særlig i jobbsammenheng, men også nå som studenter. Jeg er interessert i hvordan dere finner informasjon til egen faglig utvikling. Jeg mener ikke når dere søker etter tekster som passer for elevene eller barnehagebarna. Vi kan både snakke om informasjon om eget fag (dvs norsk, matte osv) eller om informasjon som har med pedagogikk å gjøre. Jeg vil vite noe om hvilke informasjonskilder dere bruker og ulike måter å finne denne informasjonen. Jeg vil også vite noe om hvordan dere jobber med dette i fellesskap på jobb.

Det er viktig for meg som bibliotekar i høgskolen å kunne noe om deres erfaringer når jeg skal planlegge den undervisningen vi gir dere.

Siden dette er et fokusgruppeintervju skal ikke jeg stille så mange spørsmål. Jeg gir noen spørsmål eller temaer og ønsker jeg at dere diskuterer dere imellom. Dere får ett spørsmål om gangen.

Dere leder selv diskusjonen, men hvis dere går tomme for noe å si, eller alle blir ikke hørt så vil jeg gripe inn.

Jeg er først og fremst interessert i deres erfaringer. Alle opplevelser er interessante, det er heller ikke noe som er riktig eller feil.

Har dere noen spørsmål før vi begynner?

Vi begynner med noen spørsmål som bare skal få oss til å bli litt kjent før vi går over til de temaene jeg vil at dere skal diskutere.

Introduksjonsrunde: Alle presenterer seg, alder, jobberfaring, når studerte du sist?

Vedlegg 3

Jeg har med noen eksempler på ulike informasjonskilder. Jeg tenker at informasjonskilder kan være en mer erfaren kollega, teamet, læreboka på studiet, offentlige utredninger, fagartikkel, forskningsartikkel fra vitenskapelig tidsskrift. Siden vi ikke filmer er det fint om dere sier hvilken type informasjonskilde dere snakker om og ikke bare peker.

1. Kjenner dere til disse kildene? Er det noen kilder som mangler? Kommer dere på flere kilder underveis er det bare å nevne dem.
2. Kan dere diskutere hvordan dere ville rangert dem etter hvor aktuelle de er å bruke på jobb.
3. Hvordan ville dere rangere kildene til bruk i studiene?
4. Kan dere nevne faglige eller pedagogiske utfordringer på jobben hvor dere har hatt behov for kunnskap eller informasjon for å løse problemet?
5. I disse situasjonen dere har nevnt, hva gjør dere da for å skaffe dere denne kunnskapen eller informasjonen?¹
6. Hvilke informasjonskilder til faglig eller pedagogisk kunnskap vil du si at du har/hadde tilgjengelig i jobben?
7. Når du har fått oppgaver eller spørsmål du ikke vet svaret på i studiene – hvor lette du etter informasjon da?
8. Hva er det vanskeligste med å finne relevante kilder?
9. Nå som du har begynt å studere igjen – har du noen tanker om du ville gjort noe annerledes rundt det å finne kunnskap eller informasjon i jobben?

Nå er vi på slutten av intervjuet. [oppsummering]

Stemmer denne oppsummeringen for dere? Har du kommet på noe i forhold til det vi har snakka om som du gjerne vil tilføye?

¹ Dette spørsmålet utgikk i intervju to og tre

Invitasjon til deltakelse i fokusgruppeintervju

I forbindelse med masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer masterstudenter med lærer- og barnehagelærerbakgrunn, har med å bruke ulike informasjonskilder. Med informasjonskilder mener jeg alt fra forskningsartikler til den erfarne kollegaen du spør om råd. Jeg er interessert i erfaringer studentene har gjort seg både som studenter og i jobb, og undersøkelsen vil omfatte masterstudenter som har erfaring som lærere eller barnehagelærere.

Formålet med undersøkelsen og masteren er å forbedre bibliotekets tjenester og undervisning til nytte for studenter på lærerutdanningene.

Jeg håper noen av dere vil være villig til å delta på et fokusgruppeintervju. Deltakelse i et fokusgruppeintervju kan være nyttig for i deres eget masteroppgavearbeid også, ved at dere erfarer hvordan det er å være informant og ved å se hvordan jeg leder intervjuet.

Intervjuet vil foregå på rom A2-23 på biblioteket på campus Vestfold i lunsjpausen 13.01 kl 11.30-12.10. Dere vil få servert kaffe/te og kake og frukt.

I intervjuet vil jeg presentere temaet nærmere slik at alle forstår godt hva vi snakker om. I et fokusgruppeintervju er det ikke noen svar som er riktige eller feil, dette er ikke eksamen! Jeg håper at det kan bli en hyggelig prat om temaer som jeg presenterer for dere. Intervjuet vil ta ca 45 minutter

Informasjon som fremkommer i intervjuet vil behandles konfidensielt og ikke være identifiserbar.

Vil du være med? Skriv deg på her:

Deltakelse i fokusgruppeintervju

I forbindelse med masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus ønsker Kristin Østerholt å undersøke hvilke erfaringer masterstudenter med lærer- og barnehagelærerbakgrunn, har med å bruke ulike informasjonskilder. Med informasjonskilder menes alt fra forskningsartikler til den erfarne kollegaen du spør om råd. Jeg er interessert i erfaringer studentene har gjort seg både som studenter og i jobb, og undersøkelsen vil omfatte masterstudenter som har erfaring som lærere eller barnehagelærere.

Formålet med undersøkelsen og masteren er å forbedre bibliotekets tjenester og undervisning til nytte for studenter på lærerutdanningene.

Jeg håper noen av dere vil være villig til å delta på et fokusgruppeintervju. Deltakelse i et fokusgruppeintervju kan være nyttig for i deres eget masteroppgavearbeid også, ved at dere erfarer hvordan det er å være informant og ved å se hvordan jeg leder intervjuet.

Intervjuet vil foregå på rom A2-23 på biblioteket på campus Vestfold i lunsjpausen 13.01 kl 11.30-12.10. Dere vil få servert kaffe/te og kake og frukt.

I intervjuet vil jeg presentere temaet nærmere slik at alle forstår godt hva vi snakker om. I et fokusgruppeintervju er det ikke noen svar som er riktige eller feil, dette er ikke eksamen! Jeg håper at det kan bli en hyggelig prat om temaer som jeg presenterer for dere. Intervjuet vil ta ca 45 minutter

Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Informasjon som fremkommer i intervjuet vil behandles konfidensielt og ikke være identifiserbar.

Studien er meldt til og godkjent av personvernombudet ved NSD

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signatur _____ Dato _____

Vedlegg 6

Til intervjuedeltaker _____

Takk for at du deltok i pilotintervju høsten 2016 i forbindelse med min masteroppgave. Til tross for at intervjuet var ment som et testintervju for å se om spørsmål og gjennomføring fungerte, ser jeg at jeg har behov for å inkludere intervjuet i oppgaven. Intervjuet vil bli anonymisert både med hensyn til navn og arbeidssted.

Jeg ber om tillatelse til å inkludere pilotintervjuet i masteroppgaven. Gi meg tilbakemelding så snart som mulig, og senest 12. mai om du ikke ønsker at intervjuet skal inkluderes.

Mvh Kristin Østerholt