

Ellen Hermanrud

Høgskolebiblioteket som læringsarena

**Masteroppgave i bibliotek og informasjonsfag
Høgskolen i Oslo,
Avdeling for journalistikk, bibliotek og informasjonsfag**

Sammendrag

Oppgaven identifiserer fysiske og sosiale faktorer som konstituerer en god læringsarena ut fra relevant forskningslitteratur. Videre undersøkes hvordan studenter bruker et høgskolebibliotek, og hvordan det er i samsvar med de faktorer som kjennetegner en god læringsarena. Det undersøkes også hvordan studenter ser på biblioteket som læringsarena og hvorvidt de synes biblioteket er viktig for sin læring. Data er samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer med 15 studenter ved et høgskolebibliotek. Resultatet fra intervjuene viser at disse studentenes bruk er nært opptil de faktorer som kjennetegner en god læringsarena. Studentene mener at biblioteket er viktig for deres læring, og begrunner det med bibliotekets samlinger, hjelpen og veiledningen de får fra bibliotekets personale og bibliotekets fortrinn som arbeidsplass.

Høgskolen i Oslo,
Avdeling for journalistikk, bibliotek og informasjonsfag
Oslo 2011

Forord

I denne oppgaven blir læring sett som konstruksjon av kunnskap i samhandling med andre. Etter å ha gjennomført masterutdanning har jeg fått mye personlig empiri på området. Takk til alle medstudenter og forelesere som bidro til kunnskapsbygging og samhandling!

Masteroppgaven har vært både morsom og utfordrende. En utfordring har vært å sitte alene uten kontakt med medstudenter og det fellesskapet som er så viktig for læring. Det morsomme har vært å få gjøre noe som er direkte relevant for jobben min som bibliotekar ved en høgskole. For denne oppgaven takkes spesielt veileder Svanhild Aabø, samt Patricia Flor for hjelp med fokusgruppeintervjuene. Takk også til studentene som deltok i fokusgruppene.

Som deltidsstudent med jobb og familie ved siden av, og bosted et stykke unna Oslo, har veien mot mastergraden til tider synes lang. Uten de gode hjelperne hadde den nok virket enda lenger. Takk til de positive kollegene ved biblioteket på Høgskolen i Telemark. Spesielt stor takk til mine interesserte, oppmuntrende og støttende kolleger i Porsgrunn: Bente, Anne K, Anne H og Pat. Takk til min arbeidsgiver, Høgskolen i Telemark, for permisjoner underveis.

Varm takk til min gode venninne Kristin, som gjestfritt har huset meg ved alle opphold i Oslo. Det har høynet trivselsfaktoren betraktelig.

Sist - men absolutt ikke minst – takk til bakkemannskapet hjemme, min egen herreavdeling: Kristian, Mads, Ola og Eivind. Verdens beste!

Ellen Hermanrud

Porsgrunn, 15. juni 2011

Innhold

1. Innledning	7
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Avgrensinger og definisjoner	10
1.3 Oppgavens struktur	11
2. Metode	12
2.1 Dokumentanalyse	12
2.2 Fokusgruppeintervjuer	13
2.2.1 Utvalg og rekruttering	14
2.2.2 Gruppens størrelse og sammensetning	16
2.2.3 Strukturering av fokusgruppen	17
2.2.4 Gjennomføring.....	17
2.2.5 Begrensninger og svakheter.....	18
2.2.6 Oppsummering av prosessen	19
3. Teori.....	20
3.1 Læring og læringssyn.....	20
3.1.1 Behavioristiske teorier.....	20
3.1.2 Kognitive/konstruktivistiske teorier.....	21
3.1.3 Sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle teorier	22
3.1.4 Læring	25
3.1.5 Læringsstiler	27
3.2 Kuhlthaus intervensjonsmodell	27
3.3 Oppsummering av teorikapittelet	32
4. Læringsarena	33
4.1 Bibliotek og læringsarena i offentlige dokumenter	34
4.2 Læringsarena i endring.....	39
4.2.1 Biblioteket – en uformell eller formell læringsarena?	40
4.3 Biblioteket som læringsarena – ulike perspektiv.....	41
4.4 Den gode læringsarena.....	53
5 Beskrivelse av biblioteket i undersøkelsen	56
5.1 Sentrale dokumenter	56
5.2 Beskrivelse av biblioteket	56

6. Analyse av datamaterialet	59
6.1 Materialet	59
6.2 Gjennomgang av fokusgruppeintervjuene	65
6.2.1 Biblioteket som arbeidsplass	66
6.2.2 Hjelp, opplæring og undervisning	70
6.2.3 Bibliotekets betydning for studentenes læring	75
6.2.4 Andre funn i materialet.....	76
6.2.5 Biblioteket som læringsarena	79
6.3 Analyse av intervjuene.....	81
6.3.1 Biblioteket som arbeidsplass	81
6.3.2 Hjelp, opplæring og undervisning.....	84
6.3.3 Bibliotekets betydning for studentenes læring	90
6.3.4 Andre funn.....	91
6.3.5 Biblioteket som læringsarena	92
7 Oppsummering	94
8 Avslutning.....	98
Vedlegg 1 Plan over HiT-biblioteket	
Vedlegg 2 Intervjuguide	

Liste over figurer og tabeller

Figurer

Figur 1 Kuhlthaus modell av informasjonssøkeprosessen	28
-------------------------------------------------------------	----

Tabeller

Tabell 1 Kuhlthaus intervensjonssoner	30
Tabell 2 Fokusgruppene	61

1. Innledning

Den digitale utviklingen har vært voldsom de siste 15 årene, og har hatt stor betydning for fagbibliotekene. Stadig flere kilder til informasjon blir digitalisert, og bibliotekene har måttet forholde seg til disse. Det meste av arbeidet i biblioteket er digitalt basert, flere tjenester – også veiledning – er nå digitalt tilgjengelige uansett hvor i verden bibliotekets bruker befinner seg. Digitaliseringen har naturlig nok også medført diskusjoner om bibliotekets innhold og bibliotekets framtid. Lenge var det uttalt at når alt blir digitalisert, er det ikke lenger behov for det fysiske biblioteket. Tiden har vist at det motsatte snarere er tilfellet, men bibliotekets tjenester og innhold må endres og tilpasses de omgivelsene vi eksisterer i.

Det er avgjørende for bibliotek i en institusjon å kunne identifisere seg med, bygge opp under og bidra til at moderinstitusjonen når sine mål. I økonomisk trange tider blir det særdeles viktig å kunne vise at man forstår hva målene går ut på og hva man bidrar med. Læring er ett av hovedmålene for en høgskole. Studentene går der for å lære noe – et fag, en profesjon – som kvalifiserer for yrkeslivet eller videre studier. Ved siden av andre mål som forskning og utvikling, vil dette være noe hele høgskolens organisasjon er bygget opp rundt. Biblioteket må kunne være en viktig faktor i studentenes læringsprosess.

Resultatet av utdanningsfeltets fokusskifte fra undervisning til læring, bibliotekfeltets økte fokus på brukernes informasjonssøkeatferd og den økte digitaliseringen bidrar samlet til endringer av bibliotekets funksjoner. Synet på læring som en sosial aktivitet er fremtredende i utdanningssektoren, og utfordrer til ny bruk av bibliotekrommet. Biblioteket som læringsarena for studenter har i økende grad fått fokus gjennom de siste to tiårene. Dette skyldes i stor grad etableringen av læringsentre på 1990-tallet, først i Storbritannia og USA. Et læringsenter samler alt studenten har bruk for til sin læring utenom klasserommet på ett sted: bibliotek, teknisk utstyr, IKT-støtte, akademiske støttefunksjoner, grupperom og undervisningsrom – alt integrert med den pedagogiske virksomheten i institusjonen. Læringsentre er også opprettet i Norge, med Høgskolen i Oslo og Handelshøyskolen BI som eksempler. Det mest utfordrende har vært integrering med den pedagogiske virksomheten, og den delen arbeides det stadig med i de fleste bibliotek.

Det å ha et større fokus på studentens læring har fått konsekvenser for måten bibliotek utformes på. Nye bibliotek nasjonalt og internasjonalt blir innredet i tråd med et mer helhetlig syn på studentens læringsmiljø.

1.1 Problemstilling

Det å se på biblioteket som læringsarena berører mange spørsmål. Vi må vite hva undervisningsformen krever av studentene, hvordan de møter kravene og hvordan biblioteket på best mulig måte kan legge til rette for dette og derved bidra til studentenes læring.

I forbindelse med ny- og ombygging av universitets- og høgskolebibliotek i mange land har disse aspektene vært grundig undersøkt. For biblioteket må form følge funksjon. Vi må vite hva slags funksjoner morgendagens bibliotek skal romme før vi kan planlegge biblioteket. Det er som kjent vanskelig å spå – særlig om fremtiden – og det innebærer at vi må inneha stor fleksibilitet for å kunne møte alle former for læring, nye medier og nye bruksmønstre.

Det som gjelder det fysiske rom handler mye om å legge til rette for de ulike læringsformenes behov for varierte arbeidsplasser. Hvilke aktiviteter skal foregå i rommet (lesing, gruppearbeid, forberede framføringer, arbeid med lyd, veiledning enkeltvis og i grupper, brukeropplæring, spising og drikking...).

Et annet aspekt er rommet som møteplass/samlingssted og hvorvidt biblioteket er et mål heller enn et stoppested på veien. Hva kan biblioteket som rom tilføre studentene i deres studietid? Stikkord kan være sosial kapital, lavintensiv møteplass, læringsfremmende omgivelser, tilhørighet, trygghet, et sted å arbeide eller slappe av.

Det tredje aspektet er tjenestene. Hva vi skal tilby av tjenester har en nær sammenheng med hva slags integrering vi ønsker med institusjonen i forhold til studentenes læring. I tjenesteutviklingen ligger også store utfordringer for de ansatte i biblioteket. Hva krever det av oss i forhold til kompetanse og endringsvilje? Hva mener studentene, hva vil de ha?

Som et underliggende tema ligger studentenes læringsprosesser, og hvordan alt dette til sammen kan bidra til disse.

Jeg jobber selv i et høgskolebibliotek. Biblioteket skal bygges ut – ikke mye, men nok til at vi må tenke gjennom hva vi ønsker å gjøre med det fysiske rommet. Vi ønsker å legge til rette for studentenes læring. Mitt fokus er derfor biblioteket som læringsarena: hvordan kan vi legge til rette for best mulige læringsforhold for studentene? Hva kjennetegner biblioteket som en god læringsarena? Hva tenker studentene om dette?

I utgangspunktet ønsker jeg å se på biblioteket som læringsarena uavhengig av hva det måtte kalle seg eller hvilke tjenester det tilbyr. Det er mange rammefaktorer å ta i betraktning – både bibliotekets holdninger til læring, eierinstitusjonens holdninger og de fysiske, materielle og økonomiske rammene. Jeg tror i utgangspunktet at det å legge til rette for læring ut fra de forutsetningene et bibliotek har, er mulig ved å bli bevisst på hva det innebærer. Så får man heller utvikle læringsarenaen ettersom ressurstilgangen tillater det.

Problemstilling for oppgaven er følgende:

Biblioteket som læringsarena

Hvilke faktorer bidrar til å skape en god læringsarena?

Identifisere fysiske og sosiale elementer som utgjør en god læringsarena.

Bruken av biblioteket:

Hvordan bruker studentene biblioteket, og hvilken oppfatning har de av biblioteket som læringsarena?

Hvordan er biblioteket viktig for deres læring?

Analyse:

Hvordan stemmer studentenes bruk av biblioteket med det som presenteres i den teoretiske delen av oppgaven?

Finnes det trekk som peker seg ut?

1.2 Avgrensinger og definisjoner

Oppgaven vil avgrense seg til å omfatte universitets- og høyskolebibliotek med hovedfokus på norske forhold. Bibliotekets brukergruppe i denne oppgaven vil være avgrenset til studenter på bachelor og mastergradsnivå.

Jeg vil fokusere på bruken av bibliotekrommet og de tjenestene som er tilgjengelige der. Det digitale læringsrommet vil derfor ikke bli utforsket spesielt i denne oppgaven, men nevnt der det er naturlig.

Det finnes mange tilgrensende områder som det kjennes naturlig å utdype i forbindelse med denne oppgavens tema, men av hensyn til tid og oppgavens omfang har jeg måttet avstå. Det gjelder for eksempel begrepet informasjonskompetanse og de ulike tilnærmingene til det. Det gjelder ”library as place” – altså biblioteket som sted for studentene. Det gjelder bibliotekarenes pedagogiske og didaktiske kompetanse og studentenes informasjonsatferd.

Biblioteket som læringsarena kan ses på fra mange innfallsvinkler og med mange metoder. Både pedagogiske, sosiologiske og bibliotek- og informasjonsfaglige perspektiv kan benyttes. For denne oppgaven – som går ut på å beskrive en god læringsarena og deretter se på bruken av et høyskolebibliotek – har jeg som bakgrunn ulike læringssyn og for analysen benyttet teori fra bibliotekfeltet.

Vi vet at dagens pedagogiske metoder setter krav til studentenes ansvar for egen læring, og at det skal arbeides mye med ulike typer skriftlige oppgaver. Det å finne informasjon er en del av kravet til studentene. Informasjonssøking tilhører bibliotekarenes kompetanse og kan være en naturlig lenking mellom det bibliotekfaglige og det læringsmessige.

Definisjoner

Når jeg i denne oppgaven skriver om bibliotek, mener jeg bibliotek i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) som er åpne for studenter på bachelor - og masternivå. Utover dette blir bibliotektypene spesifisert.

Jeg fokuserer i denne oppgaven på studenter på bachelor og mastergradsnivå som brukere av biblioteket, ettersom det erfaringsmessig er de som bruker bibliotekets fysiske rom i størst grad. De blir omtalt som studenter. Når jeg refererer til lavere utdanning, vil jeg bruke begrepet elever.

Undervisningspersonale ved alle typer undervisningsinstitusjoner blir omtalt som lærere. Ansatte i biblioteket vil bli omtalt som bibliotekarer uansett hvilken type bibliotekutdanning de har.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 gjør jeg rede for metodene som benyttes i denne oppgaven. Teori som bakgrunn for temaet læringsarena samt for analyse av deler av fokusgruppeintervjuene presenteres i kapittel 3. Begrepet læringsarena og de ulike aspektene ved det belyses i kapittel 4 gjennom relevant forskning. Videre presenteres biblioteket der fokusgruppeintervjuene er gjennomført i kapittel 5, og i kapittel 6 presenteres empirien og analysen. Oppsummering av oppgaven gjøres i kapittel 7 og oppgaven avsluttes med forslag til videre forskning i kapittel 8.

2. Metode

Problemstillingen i oppgaven er todelt: først å identifisere hva som utgjør en god læringsarena, og så se hvordan studentene faktisk bruker biblioteket i henhold til de punktene som identifiseres. Formålet er å se om bruken samsvarer med det som kjennetegner gode læringsarenaer, og se om det er spesielle trekk som utpeker seg.

Valg av metode er avhengig av hva slags tilnærming man benytter. Man kan velge å teste en hypotese for å vurdere holdbarhet av en eller flere teorier (hypotetisk-deduktiv tilnærming). Dette krever en presis problemstilling og vil kreve kvantitative metoder. Ønsker man heller en helhetsforståelse av et område og utprøving av teorier ikke er det primære, kan man velge en induktiv tilnærming. Der arbeider man seg inn i området ved kvalitative metoder som passer temaet, og det er ikke gitt på forhånd hvilke metode man skal bruke. Disse to tilnærmingene er imidlertid ikke gjensidig utelukkende, og det kan godt være at elementer av begge benyttes i et forskningsprosjekt. Ofte kan man si at der helhetsforståelse er viktig benyttes kvalitative metoder, mens der man ønsker informasjon som kan generaliseres (altså informasjon som gjelder flere enn akkurat de som er undersøkt) kreves kvantitative metoder. Denne oppgaven ligger mer i den induktive retningen.

2.1 Dokumentanalyse

Første del av oppgaven dreier seg altså om identifisering av faktorer som kjennetegner en god læringsarena. Det er skrevet mye om bibliotek og læringsarena, særlig de siste 20 årene. Jeg vil se på sentrale deler av den nyere litteraturen. Så vil jeg se på norske offentlige dokumenter for å se hvordan bibliotek forstås som læringsarena i forhold til høyere utdanning og hvordan disse er forankret i institusjonene.

Videre vil jeg forsøke å inkludere relevante norske publikasjoner om biblioteket som læringsarena. Dette fordi det som er publisert om biblioteket som læringsarena ofte omhandler utenlandske akademiske bibliotek som stort sett er vesentlig større enn norske høgskole- og universitetsbibliotek. Mange publikasjoner om dette er skrevet ut fra erfaringer fra USA og Storbritannia, der forholdene er noe annerledes. Både akademiske tradisjoner, antall studenter, finansiering og deler av bruken skiller seg vesentlig ut fra de fleste norske høgskoler. Norske universitets- og høgskolebibliotek er til sammenligning svært små, de

fleste betjener under 3000 studenter (Database for statistikk om høgre utdanning, 2011). Når det er sagt finnes det selvfølgelig fellestrekk og utfordringer både på det bibliotekfaglige og i måten studentene bruker biblioteket på. I tillegg er litteraturmengden internasjonalt vesentlig større enn den norske, slik at publikasjoner fra andre land også vil brukes i oppgaven. For øvrig vil jeg bruke de publikasjonene som er relevante i forhold til bibliotek og læring.

Jeg har valgt å forholde meg til nyere litteratur. En av grunnene til det er at det har vært endringer i høyere utdanning de siste 10 årene. For en offentlig virksomhet som en høgskole, kommer det også nye retningslinjer og rammeverk å forholde seg til. Det er viktig å fange opp disse. I tillegg er det en økende interesse for å se biblioteket som læringsarena, og å se sammenhengen mellom det bibliotekfaglige og det pedagogiske. En annen viktig faktor er den digitale utviklingen både generelt og spesielt for bibliotek- og læringsfeltet.

2.2 Fokusgruppeintervjuer

Den andre delen av oppgaven går ut på å se hvordan biblioteket som læringsarena faktisk tas i bruk av studentene, og avdekke hva studentene mener om biblioteket som læringsarena og om de synes biblioteket er viktig for deres læring.

Kvalitative metoder er gode for å avdekke holdninger eller mer utfyllende meninger fra brukere. Bibliotekforskning har tradisjonelt benyttet kvantitative metoder i sin forskning. De senere år har det imidlertid vært økende fokus på nødvendigheten av kvalitative forskningsmetoder for å få en dypere forståelse av enkelte fenomener på feltet. I tillegg mener mange at bibliotek- og informasjonsfeltet av natur på mange måter er egnet for kvalitative metoder (M. Gorman, 2000).

I følge Larsen (2007) brukes gruppeintervju ofte for å få fram kollektive meninger eller latente holdninger (altså holdninger som man først kommer med etter å ha blitt trigget av noen andre i gruppen), men de er også nyttige for å forfølge spørsmål som ”hvorfors” og ”hvordan” (Morgan, 1998). Ulempen er at man ikke får informasjon på individuelt nivå. Det er kanskje ikke så avgjørende for det formålet jeg har. Fokusgruppeintervjuene kan gi utfyllende informasjon om hvorfor og hvordan biblioteket brukes – eventuelt ikke brukes - av gruppen studenter. Ved gruppeintervju vil man kunne få fram studentenes holdning til og tanker om biblioteket som bidragsyter til læring.

Fokusgrupper har sine fordeler. Som metode gir det mye kvantitative data på kort tid. Det fremmer artikulering av ideer og meninger som kanskje ikke ville blitt trigget i et personlig intervju, og man kan raskt få oppklart uklarheter og få respons på tanker og ideer i gruppen. Et intervju er greit å sette opp og gjennomføre og kan gi et godt bilde av f.eks. en brukergruppes holdninger. Det er også greit for deltakerne å forstå hva formålet er og hvordan resultatene skal benyttes.

Men det er også ulemper ved denne metoden. Det kan være utfordrende å få satt sammen en god gruppe, og å få deltakere. Dersom sammensetningen i gruppen er for heterogen, vil kanskje meningene bli for sprikende og ulike, og konklusjoner kan bli vanskelig å trekke ut. Et fokusgruppeintervju er en sosial prosess der noen deltakere kan komme til å dominere på bekostning av andre. I slike situasjoner kan det skje at noen ikke ønsker å si sin mening, og det kan være vanskelig å få noe brukbart utbytte av diskusjonen (G. E. Gorman & Clayton, 2005).

Det viktigste punktet ved fokusgrupper er imidlertid en god fasilitator som kan lede gruppen gjennom et intervju og forstå gruppedynamikk. Gorman & Clayton advarer her mot amatørmessig ledelse av fokusgrupper, og legger til grunn at man i det minste må ha erfaring med grupper, være utadvendt og ha erfaring med å lede møter. En pilottest anbefales. De anbefaler videre denne metoden som et utfyllende supplement til andre metoder (G. E. Gorman & Clayton, 2005).

2.2.1 Utvalg og rekruttering

Jeg valgte å bruke studenter ved eget bibliotek – Høgskolen i Telemark (HiT), campus Porsgrunn. Dette fordi jeg gjerne vil vite mer om studentenes bruk av det biblioteket jeg jobber i. Det ga også anledning til å få informasjon som kan være nyttig i planleggingen av det utvidede biblioteket. Imidlertid gir dette muligheter for skjevtolkning i arbeidet. Jeg prøver å være klar over egne holdninger som kan farge tolkninger av utsagn fra studentene. Det kan likevel være en fordel at jeg har mye kunnskap om dette biblioteket og derved kan se om utsagn i intervjuene er i samsvar med erfaringer fra biblioteket eller om de bringer fram ny informasjon.

Studentene ble forsøkt rekruttert etter selvmeldingsprinsippet. Dette fordi man i fokusgrupper som handler om bruk/erfaring mettopp ønsker deltagere som har vært i den aktuelle situasjonen og kan formidle noe om den. Informasjon og oppfordring til å melde seg ble lagt ut i høgskolens virtuelle læringsmiljø (Fronter), på bibliotekets Facebookside, på høgskolens informasjonsskjerm plassert rundt på campus, samt ved løpesedler i kantiner og i biblioteket. Derved skulle jeg nå alle de 2300 studentene på campus gjennom flere kanaler. Jeg valgte å ha informasjon og intervjuer på norsk. Med dette ekskluderte jeg en del av de utenlandske masterstudentene på campus. Min vurdering var at det ville være riktigst å gjennomføre dette på norsk, både av hensyn til de andre deltagerne og de språklige utfordringene med intervjuguide og tolkning. De utenlandske studentene utgjør også en forholdsvis liten del av den totale studentmassen.

Det meldte seg kun fem studenter – fire brukere og en ikke-bruker. Etter å ha fornyet oppfordringen i Fronter, på Facebook og på informasjonsskjermene uten respons, valgte jeg å foreta direkte rekruttering av deltagere ved å gå rundt i biblioteket og ellers på campus og spørre studentene. De ansatte i biblioteket bidro også til rekrutteringen. Jeg var oppmerksom på sammensetning i forhold til kjønn og alder samt studieretninger og studieår.

I utgangspunktet var det meningen å ha to grupper med brukere av biblioteket og til slutt en gruppe med ikke-brukere. Dette forkastet jeg etter to grupper med brukere da jeg var i tvil om jeg hadde nok materiale til en brukbar analyse. Jeg valgte derfor i samråd med veileder å ha tre grupper med brukere. Dermed forsvant ”ulik”-aksen som det anbefales å ha. Jeg ønsket imidlertid mer informasjon fra brukerne av biblioteket for å sikre et godt datagrunnlag.

De tre gruppene hadde til sammen 15 deltagere da ikke alle de rekrutterte dukket opp til samtale. Gruppesammensetningen ble 6+4+5. Deltagerne var fra alle studieår unntatt 3. året. Årsaken til fraværet av 3.årsstudentene kan være at disse studentene på det aktuelle tidspunktet jobbet med sin bacheloroppgave, og derfor ikke var mye på campus. Det var to studenter fra avsluttende 4. år i sykepleie og lærerutdanning, disse er bachelor-studenter. Det var heller ingen studenter fra barnevern eller vernepleie, til tross for at jeg møtte opp i noen klasserom for å rekruttere. Vernepleie-studentene bruker biblioteket i svært liten grad, barnevernsstudentene noe mer, men derfor ville det vært nyttig om de var med. De kunne jo gitt verdifull informasjon.

For øvrig var de øvrige studieretningene på campus godt representert i gruppene. Både ingeniør, sykepleier og lærerstudiet var representert med ulike årstrinn. Videreutdanningene er også representert i utvalget.

Det er bare en masterstudent representert i gruppene. De holdt de på det tidspunktet på med masteroppgaver eller gruppeoppgaver, slik at de ikke hadde undervisning og derfor var lite på campus.

Dette er altså et lite utvalg – kun 15 studenter. Sett fra den totale studentmassen på 2300 studenter, er det bare en liten del. Nå er det imidlertid ikke 2300 studenter på campus hver dag. Etter- og videreutdanninger er samlingsbasert, det er også et samlingsbasert kull på sykepleierutdanningen. I tillegg har de fleste studiene med unntak av ingeniør flere praksisperioder i løpet av studiet, slik at det reelle antall studenter på campus er en del lavere.

Kjønnsfordelingen var omtrent som studentfordelingen ellers på HiT (i parentes): 33 (35) % menn, 66 (65) % kvinner og aldersspredningen var fra 20-55 år.

Biblioteket bekostet servering av pizza og drikke i gruppene, og gavekortene fra campusbokhandelen som ble trukket i hver gruppe (ett gavekort à 500 kr i hver gruppe).

2.2.2 Gruppens størrelse og sammensetning

Det er ulike anbefalinger på størrelsen på fokusgruppene. Morgan (1998) anbefaler mellom 6 og 8 deltakere. Gorman og Clayton (2005) sier ikke mindre enn 6 og ikke flere enn 12 personer. Imidlertid bør man velge gruppestørrelse basert på emne, deltakere og hva slags typer interaksjon man er interessert i (Halkier, 2008) En for liten gruppe vil kunne ha for lite gruppedynamikk, den enkelte kan komme til å føle seg mer synlig og holde noe tilbake. En for stor gruppe vil på den annen side gjøre det vanskelig å styre gruppen og trekke ut informasjon.

Hvorvidt deltakerne i gruppene bør kjenne hverandre, er også et spørsmål. Det kan skape trygghet og sikre konsistens (at ikke en respondent gir uttrykk for noe som er atypisk for vedkommende). På den annen side kan det å være i en gruppe med ukjente gjøre at man er ærligere (ingen sosial kontroll, man treffes ikke etterpå) og at man må være mer eksplisitt

fordi det ikke ligger noen felles forhistorie underforstått (Halkier, 2008). For å få god informasjon man avhengig av gruppedynamikken og den sosiale interaksjonen i gruppen. Jeg valgte å ikke legge vekt på kjennskap i sammensetning av mine fokusgrupper.

Hvor mange intervjuer man skal gjennomføre er også en vurdering. Det avhenger av hva det er man undersøker og om metoden benyttes alene eller sammen med andre metoder for datainnhenting. Generelt blir det anbefalt å ha "nok" grupper dersom dette er den eneste metoden for datainnhenting. Gitt at dette er en masteroppgave med begrenset omfang, ble jeg i samråd med veileder enig om å ha tre grupper på rundt 6-8 deltagere.

2.2.3 Strukturering av fokusgruppen

Hvor sterk struktur man ønsker på samtalen er et valg som må tas. Det finnes ulike framgangsmåter, og den avgjørende faktor er hvor sterkt man ønsker å styre samtalen. I denne oppgaven har jeg ingen konkret hypotese, og disse fokusgruppene kan kanskje sies å ha en noe eksplorativ karakter. Jeg ønsker å få vite hva studentene tenker om bruk av biblioteket, og om de oppfatter biblioteket som viktig for sin læring. Det kan derfor være greit å starte med åpne spørsmål som gir rom for mange innspill og heller følge opp med spørsmål som tar diskusjonen videre. Mot slutten kan man komme med litt mer strukturerte spørsmål som kan utdype og utfylle det som har blitt sagt. En slik modell kalles trakt-modellen (Morgan, 1997) og er en kombinasjon av en løs modell – som har svært vide spørsmål og liten moderering av gruppen – og en stram modell – som har mer konkrete spørsmål og stor grad av moderering av gruppen. Denne modellen åpner for å få inn deltakernes perspektiver samtidig som man passer på å få stilt de spørsmålene man ønsker å få svar på. Denne modellen ble brukt som utgangspunkt for mine fokusgruppeintervjuer.

Det å utforme de riktige spørsmålene er naturlig nok det vesentlige for å sikre at man får den informasjonen man behøver. En intervjuguide kan bidra til å sikre at man husker å få med alt og bidrar til å kunne planlegge framdriften av intervjuet både temamessig og tidsmessig. Intervjuguiden finnes som vedlegg.

2.2.4 Gjennomføring

Før fokusgruppeintervjuene gjennomførte jeg en pilotgruppe. Denne foretok jeg uken før den første fokusgruppen. Jeg ønsket ikke å "bruke opp" de kandidatene som da hadde meldt seg, og spurte derfor bibliotekets studentvakter om de kunne tenke seg å være pilotgruppe. Dette

medfører bias i og med at de arbeider i biblioteket. Tre studenter sa seg villige til å bli med, alle fra ingeniørutdanningen, en fra 2. og en fra 3. året på bachelornivå og en fra 1. året på masternivå. Pilotgruppens deltagere har et bruksmønster som er sammenlignbart med de øvrige deltagerne, og de ga uttrykk for mange av de samme synspunktene. Det var en nyttig gjennomkjøring av formen og intervjuguiden, som ble endret noe etter pilotgruppen. Blant annet ble det lagt inn et spørsmål om studentenes syn på opplæring som svar på enkelte spørsmål til skrankepersonalet, og spørsmål om hva som kunne få studentene til å bruke biblioteket mer. Det viktigste tillegget var om de kunne si noe om hva slags hjelp de hadde fått i biblioteket.

Intervjuene ble foretatt tre påfølgende onsdager i februar 2011. Intervjuene fant sted i ulike møterom på campus. Jeg valgte bevisst å holde intervjuene ute av biblioteket for å få en slags nøytral grunn. Intervjuene ble gjennomført med meg selv som moderator og bibliotekleder Patricia Flor som assistent. Hun har tidligere vært med på gjennomføring av fokusgrupper. Jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden og noterte stikkord som jeg brukte til oppsummering mot slutten av intervjuet. Assistenten observerte og noterte inntrykk og kommentarer. Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og skrevet ut etterpå. Etter hvert intervju ble det umiddelbart foretatt en gjennomgang av intervjuet av moderator og medhjelper som også ble tatt opp. Lengden på intervjuene varierte mellom 50 og 90 minutter.

2.2.5 Begrensninger og svakheter

De to største svakhetene med fokusgruppeintervjuene er min manglende erfaring med metoden, samt at dette er den eneste metoden for innhenting av data. Fokusgrupper blir ofte anbefalt som supplement til andre metoder. Dersom metoden skal benyttes alene bør man sikre seg at man har nok grupper slik at det blir en tilstrekkelig mengde data.

I utgangspunktet tenkte jeg at fokusgrupper skulle benyttes sammen med observasjon av bruken av biblioteket. Dette ble frarådet av den enkle grunn at det er vanskelig å observere aktiviteten i et bibliotek alene. Tidsbruken er også et element her. Likevel kan metoden bidra med data det kan trekkes noen slutninger fra, og den vil i det minste kunne være grunnlag for videre arbeid, f.eks. en større brukerundersøkelse i HiT-biblioteket.

2.2.6 Oppsummering av prosessen

Fokusgrupper var en helt ny erfaring for min del. Min medhjelper, bibliotekleder Patricia Flor ved HiTs bibliotek i Porsgrunn, hadde noe erfaring med fokusgrupper. Jeg fant intervjuene krevende på den måten at jeg skulle følge samtalen og samtidig styre den, plukke opp utsagn som var verd å forfølge, huske å få med alle spørsmålene og passe på at alle fikk uttale seg. Assistenten passet på at alle punktene i intervjuguiden ble dekket. Samtalene fløt i varierende grad av seg selv. Noen ganger gikk samtalen naturlig gjennom punktene i intervjuguiden, andre ganger måtte jeg spørre mer. Til en av gruppene møtte bare fire deltagere. Så små grupper kan være vanskelige hvis de blir dominert av en person. Jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuet, fordi det viste seg vanskelig å rekruttere og vanskelig å finne et tidspunkt som passet for studenter med ulike timeplaner.

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke teorier som ligger til grunn for denne oppgaven. Som bakgrunn for masteroppgavens første del om biblioteket som læringsarena, gis en kort innføring i læringssyn. For masteroppgavens andre del – fokusgruppeintervjuene – gis en presentasjon av den teorien som benyttes i analysen av disse.

3.1 Læring og læringssyn

For å ha en bakgrunn for å si noe om biblioteket som læringsarena, er det naturlig å se på læringsteorier. Hvilke pedagogiske syn som ligger bak studentenes undervisning og hvordan dette får konsekvenser for studentenes arbeidsmåter vil gi føringer på hvordan biblioteket kan bidra til studentenes læring.

Jeg vil gi en kort oppsummering av de viktigste læringsteoriene som gjenspeiles i dagens undervisningsformer. Siden oppgaven dreier seg om læring i høgskolebibliotek, vil jeg begrense meg til å se på læring i en studiesammenheng. For den som er interessert i en dypere innføring i temaet, henvises det til de aktuelle bøkene i litteraturlista.

3.1.1 Behavioristiske teorier

Behavioristiske teorier er basert på empiri og atferd. Det er endring i den observerbare atferden som oppfattes som læring.

Ideen om stimulus og respons var sentralt i behavioristiske teorier. Endringer i adferd ble ansett som læring, og Pavlovs (1849-1936) forskning på stimulus og respons la grunnlaget for denne retningen. Han la som premiss at mennesker og dyr har innebygde reflekser som gir reaksjoner på stimuli, og viste med forsøk med hunder at det er mulig å fremkalle samme respons med endrede stimuli. Dette kalles klassisk betinging – en ny stimulus erstatter den naturlige. Dette ble utgangspunktet for den videre forskningen på læring uttrykt som atferdsendring (Phillips & Soltis, 2000, s. 166).

Senere viste Thorndike (1874-1949) at medfødte reflekser ikke er en forutsetning for å framkalle respons. Gjennom sine forsøk med dyr der han framkalte respons gjennom belønning hevdet han at enhver respons på enhver stimulans kan betinges, såkalt operant betinging (Phillips & Soltis, 2000).

Det er altså atferden som forskes på i behaviorismen. De mentale prosessene som foregikk var ikke observerbare eller målbare på en vitenskapelig måte, og ble derfor ikke ansett som interessante.

Belønningsaspektet i læringsprosessen ble utviklet videre av Skinner (1904-1990). Han viste at belønning forsterker positiv atferd, også når den ikke kommer etter hver handling. Ujevn belønning er vel så effektivt, og ønsket atferd fortsetter selv etter at belønning opphører. Adferd som ikke blir forsterket, vil etter en tid avta eller forsvinne helt. Imidlertid er tilbakemelding viktig for læring, slik at positiv tilbakemelding forsterker ønsket atferdsmønster (Phillips & Soltis, 2000). Skinners forsterkningsteori fikk stort gjennomslag innenfor pedagogikken, og ligger til grunn for didaktiske metoder som brukes også i dag.

3.1.2 Kognitive/konstruktivistiske teorier

Kognitivismen som retning vokste fram som en kritikk av det manglende fokuset på de mentale prosessene hos behavioristene. Mange mente at det viktigste aspektet ved læring var hva slags mentale prosesser som lå til grunn for denne læringen. Læring er en aktivitet som skjer hos den lærende og er altså en aktiv prosess.

Den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) tilnærming til læring gikk på både fysisk og mental aktivitet ("learning by doing"). Han hevdet at tenking og læring skjer på grunnlag av en meningsfull situasjon, altså at læring skjer når man er stilt overfor et problem av vital interesse. Tenking og læring er kritiske faktorer for overlevelse, praktiske ferdigheter som gjør at man kan samhandle med omgivelsene. Dewey mente at tenking og læring skjer på ulike måter, og at det å løse et problem innebærer læring. En passiv overføring av informasjon ville ikke føre til læring med mindre informasjon ble brukt aktivt i problemløsning (Phillips & Soltis, 2000).

Konstruktivismen er en retning innen kognitivismen. Konstruktivistene er opptatt av at man må vite noe for å kunne lære noe nytt. Vi må ha noe å forankre ny kunnskap i og konstruere ny kunnskap og forståelse ut fra.

Jean Piaget (1896-1980) brakte biologiske strukturer på banen. Som biolog mente han at hjernen hadde en biologisk funksjon – nemlig den å hjelpe mennesket til å håndtere sine omgivelser. Han hevdet at det fantes mentale og kognitive strukturer, og at disse utvikles gjennom interaktivitet med omgivelsene. De *konstrueres* av det lærende individet.

Utviklingen skjer i stadier, med stadig økende evne til abstrakt og intellektuell resonnering.

Utviklingen kommer før læringen og erfaring er en viktig del av læringen. Læringen skjer via begreper og prinsipper, og begreper og operasjoner organiseres i hjernen. Slik konstruerer vi vår oppfatning av verden rundt oss.

Barnet som oppdager av kunnskap var sentralt hos Piaget. Elevenes utvikling i stadier, erfaringens betydning i undervisning, læring via begreper og prinsipper samt organisering av kunnskap er punkter som fremdeles står seg i dagens pedagogikk. Den lærendes forkunnskaper er viktig fordi ny kunnskap settes i relasjon til eksisterende kunnskap i individet. Lærerens rolle blir her å hjelpe studentene til å skape ny kunnskap ved å forene ny og tidligere viten (Phillips & Soltis, 2000). Tilrettelegging av stoffet blir viktig for læring.

Vi ser her at både behaviorismen og Piaget ser på den lærende alene. De sosiale rammene er ikke en del av perspektivet når disse ser på læringsprosessen. Dette ble kritisert og en ny retning tok form: sosialkonstruktivismen.

3.1.3 Sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle teorier

De sosialkonstruktivistiske teoriene setter kunnskapsbyggingen i sammenheng med de kulturelle og sosiale sammenhenger den utføres i.

Lev Vygotsky (1896-1934) var opptatt av hvordan læringspotensialet kan utvikles ved veiledning fra andre. Læring fra og sammen med andre er sentralt, fordi det har sammenheng med å lære seg språk og begreper og nødvendige verktøy. Det å kunne lære ved å imitere andre er også et poeng. Kulturelle og sosiale kontekster vil derfor alltid være bestemmende for individets utvikling hevder Vygotsky. Vygotsky lanserte begrepet ”den proksimale utviklingssonen” – det vil si gapet mellom hva man kan lære alene og hva man kan lære sammen med andre. Grensene utvides når man ikke behøver å være alene om læringen. Sonen er individuell, men en gruppe kan skape en felles utviklingszone gjennom samhandling og kommunikasjon. Senere lanserte Jerome Bruner begrepet stillasbygging for det som foregår når noen lærer ved hjelp av andre. Stillasbygging i denne sammenheng vil si at mentoren i læringssituasjonen bygger en støtte for den lærende som kan fjernes når den lærende mestrer utfordringen. Stillaser kan omhandle motivasjon, forenkling av oppgavens prosedyrer eller demonstrasjoner (Witteck, 2004).

John Dewey pekte på at man bør se pedagogisk virksomhet fra et sosialt perspektiv.

Utdanning er en nødvendighet for å kunne føre samfunnet videre og sikre at kunnskap og kultur ikke dør ut med medlemmene av et samfunn. Nøkkelen til ekte læring ligger i nettopp

det at skolen er et fellesskap og læring bør skje i meningsfull aktivitet innen disse sosiale rammene. Elevene bør derfor lære av problemstillinger som er reelle og meningsfulle for dem. Hans læringssyn legger vekt på elevenes erfaring og forståelse.

Vi kan se at det her legges vekt på å bygge forståelse ut fra det den lærende allerede kan – hos Vygotsky og Dewey fokuseres det på å bygge på elevenes forståelse og deres aktive deltagelse i læreprosessen. Den kulturelle konteksten læringen foregår i er viktig for sosialiseringen og utviklingen. Hos Dewey og Vygotsky er lærerens rolle å legge til rette for læring gjennom tilpasning av lærestoff på en slik måte at elevene mestrer utfordringene og læring kan skje. Vi ser altså at det sosiale perspektivet omfatter både samhandling med andre og den kulturelle konteksten vi befinner oss i. Det er grunnleggende for at vi skal kunne bli et fullverdig medlem av en gruppe at vi kan forstå hvordan kulturen skal tolkes og hvordan verdiene kommer til uttrykk.

Lave og Wenger lanserte begrepet ”situated learning” – altså læring i kontekst. Det dreier seg ikke bare om de kognitive prosessene inne i hodet, men hvordan læring skjer effektivt i den situasjonen den lærende står oppe i. Deltagelse i fellesskap gir læring og sørger for kunnskapsbygging. En mester-svenn-relasjon er en illustrasjon på dette perspektivet. En svenn starter med å følge sin mester, se, lære seg de praktiske ferdigheter, men også lære seg den opparbeidede kunnskapen bak disse ferdighetene. Samtidig læres bruken av intellektuelle og fysiske redskaper, samt forståelse for, deltakelse i og etter hvert bidragsyting til kulturen i praksisen (Lave & Wenger, 2003). Fellesskap kan være så mangt – en klasse, et arbeidssted, en interessegruppe etc. Et individ vil kunne være deltaker i flere praksisfellesskap og ha ulike roller i disse. Denne deltakelsen i samfunnet ses som læring. ”Ved å se på læring som deltakelse rettes oppmerksomheten mot at den er et pågående, kontinuerlig fornyende sett av relasjoner” (Phillips & Soltis, 2000, s. 102). Nå var riktignok Lave og Wenger mest opptatt av læringen utenfor skolen, men elementene i praksisfellesskapet kan også overføres til mange situasjoner i skolesammenheng – særlig i dagens pedagogiske landskap med mye gruppe- og prosjektarbeid som metode. Dessuten er det å være student i høyeste grad er å være en del av et praksisfellesskap – man må lære å være student.

Sosialkonstruktivistene mente at perspektivet på den lærende som sosialt samhandlende var essensielt for å forstå læring. Læring skjer ikke i individet alene, men i interaksjon med venner, familie, lærere og samfunnet rundt oss. Kommunikasjon, veiledning og stimulans er stikkord. Språket er derfor av stor betydning som medium for kunnskapsutvikling. Språk og

kommunikasjon er koblingen mellom de mentale prosessene i individet og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe, 2001).

Kunnskap som en sosial konstruksjon er sentralt. Sivilisasjoners utvikling og kunnskapsbygging har skjedd gjennom kommunikasjon og samarbeid. Menneskers levemåte i grupper har vært en forutsetning for læring og konstruksjon av kunnskap. Når samfunnet og de redskapene som er tilgjengelige endres, fortsetter utviklingen av kunnskap og intellektuell kapasitet i menneskene (Phillips & Soltis, 2000). Vi kan se det som en uendelig sirkel der vi endrer omgivelsene, og så endrer omgivelsene oss, og så endrer vi omgivelsene som igjen endrer oss osv.

Dialog og samspill er altså viktige faktorer i sosiokulturell læring. Dialog bidrar til å justere meninger og sikre forståelse. Samspill kan være mellom mennesker, eller mellom menneske og verktøy som er nødvendige for læring.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet kan oppsummeres slik:

- Læring er grunnleggende sosial – både som samhandling og relasjoner mellom mennesker og sett i en historisk og kulturell sammenheng
- Læring er kontekstavhengig - integrerer de fysiske og sosiale rammene læringen skjer innenfor
- Læring er distribuert: kunnskap eksisterer mellom mennesker
- Læring er formidlet: læringen skjer via redskaper – både språklige og fysiske
- Språket er sentralt i læreprosessen: det gir mulighet til å skape mening og gir grunnlag for kommunikative prosesser som er sentrale for læring
- Læring er deltakelse i praksisfellesskap

(Dysthe, 2001)

Det finnes også andre teorier og retninger som har influert pedagogikken og som er i samsvar med mange av de metodene som benyttes i høyere utdanning i dag. Et holistisk syn på læring, problemløsning og læring i kontekst er også forfektet av gestaltpsykologene. ”Helheten er større enn summen av delene” kan tolkes slik at det er forbindelsen mellom delene som utgjør grunnlaget for forståelsen. Konteksten er avgjørende for forståelsen av en del. Persepsjon er også viktig for gestaltpsykologene – hvordan man oppfatter ting er avhengig av hva slags forforståelse man har.

Personlig utvikling av mennesket der læring utløser potensialet og endrer oppfatninger er relevant for forholdet mellom lærer og student og læringsmiljøet. Selvstyrt læring og student-sentrert læring er også retninger som vektlegger frihet og ansvar, egenstudier og samarbeid (G. Brown, 2004).

Det finnes motsetninger i de foregående læringssyn, og en av konfliktene dreier seg om hvorvidt utvikling kommer før læring (Piaget) eller om læring er et grunnlag for utvikling (Vygotsky). Den diskusjonen er omfattende, og vil ikke bli omtalt her.

3.1.4 Læring

Læring blir definert på mange måter. Tidligere så vi at behaviorismen anså læring som endring av atferd – altså det man kunne registrere ved observasjon. Det som foregikk inne i hjernen var ikke relevant. Konstruktivismen anså læring som en aktiv intellektuell prosess som koblet ny viten sammen med gammel via kunnskapsstrukturer i individet. Sosiokulturelle teorier ser læring som en aktiv, intellektuell prosess som foregår i sosiale og kulturelle kontekster.

En konkret definisjon av læring er vanskelig fordi man ikke vet helt sikkert hva som foregår inne i hjernen når man lærer. Mange definisjoner er derfor tett forbundet med det perspektivet det ses i. Jeg vil her ikke framheve en definisjon som uttømmende, men som en bakgrunn for denne oppgaven vil jeg sitere to ulike definisjoner. Olga Dysthes definerer det å lære seg et fag slik:

Det å lære er mellom anna å få innsikt i og forstå tenkemåtene i faget, å kunne uttrykke si eiga forståing både munnleg og skriftleg og å kunne tenke kritisk og kreativt innanfor det aktuelle fagområdet. Å lære inneber altså også å kunne handle, bruke faget i relevante samanhengar. (Dysthe, 1996, s. 5-6)

Hva læring er, er også kontekstavhengig. Hva som skal læres, og hvordan er avgjørende. Det finnes også flere måter å lære på, og innen pedagogikken snakkes det om flere læringsstiler. I tillegg kan man også snakke om flere typer læringsstrategier i forhold til studier.

Knud Illeris har et svært vidt perspektiv på sin definisjon: "[...] læring [...] som enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2006, s. 15). Illeris begrunner sin vide definisjon med at grenser mellom enkelte prosesser kan være uklare - som for eksempel

grensen mellom læring og sosialisering - og at mønstre og sammenhenger i læring først trer fram når man tar alle forhold i betraktning.

Illeris skiller mellom fire dagligdagse måter å bruke ordet læring på:

- Det som blir lært, altså resultatet av læringsprosessene
- De mentale læringsprosessene hos den enkelte
- Samspillsprosesser mellom individet og de sosiale og materielle omgivelser
- Som et synonym for undervisning

(Illeris, 2006, s. 14-15)

De tre første betydningene er i tett og dynamisk samspill, og kan ikke adskilles. Den siste varianten anses som uaktuell, ettersom det ikke nødvendigvis er samsvar mellom det som blir undervist og det som blir lært.

Illeris ser læring som et samspill mellom to prosesser: på den ene side det alltid pågående samspillet mellom individet og dets omgivelser. Dette samspillet kan skje bevisst eller ubevisst og kan være direkte eller mediert. På den annen side resultatet av dette samspillet: de mentale bearbeidelses- og tilegnelsesprosessene som settes i gang av impulser og påvirkninger fra samspillet. Disse knyttes sammen med det man tidligere har lært og inngår i den individuelle konstruksjonen. Illeris trekker også inn den nødvendige *drivkraften* for tilegnelse, altså den mentale energien som behøves for å lære seg noe nytt. Læringen får med dette tre dimensjoner;

- en innholdsdimensjon som omfatter kunnskap, forståelse og ferdigheter
- en samspillsdimensjon som omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid
- en drivkraftdimensjon som omfatter motivasjon, følelser og vilje

De tre dimensjonene bidrar sammen til en helhetlig læreprosess, som etterstreber meningsskaping og mestring (innholdsdimensjonen), sosial og samfunnsmessig integrering (samspillsdimensjonen) og mental og kroppslig balanse (drivkraft-dimensjonen).

Dimensjonene bidrar til vår utvikling som sosiale, sensitive mennesker som fungerer hensiktsmessig i våre omgivelser. Konteksten påvirker alltid det individuelle læringsresultatet (Illeris, 2006).

3.1.5 Læringsstiler

Til slutt skal jeg helt kort nevne ulike måter å lære på, som et supplement til de ulike læringssyn. Det er flere definisjoner, men jeg velger denne som er referert i forbindelse med læringsarena.

- Læring gjennom refleksjon: forskning viser at den mest effektive måten å lære på er gjennom reflektere over den informasjonene man har fått, evaluere sin egen læringsprosess og identifisere nye veier for studier. Dette er en solo-aktivitet.
- Lære ved å gjøre: mange studier viser at det å engasjere seg aktivt i praktiske oppgaver kan bidra til læring. Dette kan være både solo- og gruppeaktiviteter.
- Læring gjennom kommunikasjon er en effektiv måte å øke læringsutbytte på. Diskusjoner med lærere og medstudenter er sentralt for kunnskapsbygging i sosialkonstruktivistisk perspektiv.

(Bransford, Brown & Cocking referert i Scottish Funding Council, 2006, s. 4)

Konstruktivistiske pedagogiske teorier ligger også bak den økende trenden der informasjon og læring kan tilpasses den enkeltes preferanser med for eksempel e-læring (elektronisk læring) og m-læring (mobil læring, altså læring fra mobile medier) (Scottish Funding Council, 2006).

3.2 Kuhlthaus intervensjonsmodell

Andre del av oppgaven går ut på å undersøke studentenes bruk av biblioteket og hvorvidt bruken kan gjenfinnes i den teorien som presenteres i kapittel 4 om læringsarena. Jeg har også valgt å se nærmere på studentenes uttalelser om den hjelpen de får fra biblioteket.

Til analysedelen av oppgaven har jeg valgt å bruke Carol C. Kuhlthaus teorier om informasjonssøkeprosessen og hennes modell for bibliotekarenes intervensjon i den prosessen. Teorien er valgt fordi den tar utgangspunktet er en prosess knyttet til studentenes læring, og fordi den har studentenes perspektiv som utgangspunkt. Kuhlthau satte informasjonssøkeprosessen inn i en læringssammenheng, og viste at den er en kompleks, konstruktiv prosess. I denne prosessen kan bibliotekaren spille en viktig rolle i studentenes arbeid med å skape mening fra informasjon.

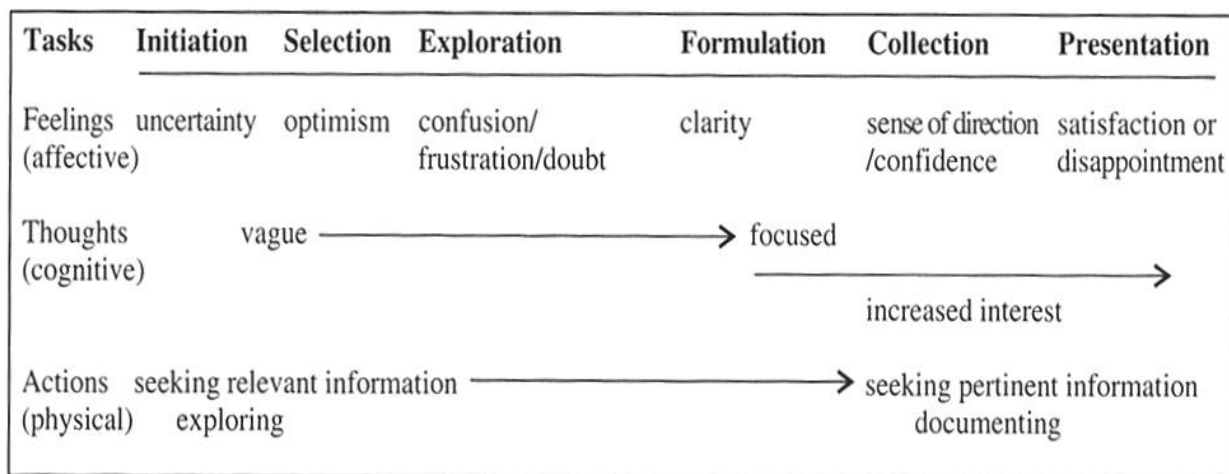
Kuhlthau (2004) har i flere studier undersøkt elevs og studenters søking etter informasjon i forbindelse med oppgaveskriving. Hun bygger på Deweys teorier om læring som en aktiv og konstruktiv prosess med kobling mellom tanker og handlinger. Videre bruker hun Bruners

teorier om at ny kunnskap konstrueres på basis av allerede tilegnet erfaring og kunnskap og hans kobling mellom tanker, følelser og handlinger. Kellys teorier om personlige konstruksjoner gir basis for tanken om livslang læring og en stadig justering av våre personlige konstruksjoner av verden ettersom ny informasjon blir tilgjengelig. Denne justeringen kan virke skremmende og føre til engstelse ettersom den ikke stemmer overens med de eksisterende konstruksjonene (Kuhlthau, 2004, s. 17-23).

Samlet sett gir dette et konstruktivistisk syn på læring som en aktiv og deltagende prosess som trekker på tidligere erfaringer og kunnskap. Følelser er en essensiell del i samspill med tanker og handlinger.

Kuhlthau har en prosessorientert tilnærmingen til bruk av skolebibliotek. På bakgrunn av teori ser hun på informasjonssøkeprosessen som en lærings - og problemløsningsprosess. Kuhlthau identifiserer to andre måter å se skolebibliotekbruk på: en kildetilnærming, der det å finne fram i kildene er det essensielle, og en "stifinner"-tilnærming, der det å lage en søkestrategi er vektlagt.

Kuhlthaus modell for informasjonssøking identifiserer seks stadier elevene går gjennom i informasjonssøkeprosessen:



Figur 1: Kuhlthaus modell av informasjonssøkeprosessen (Kuhlthau, 2004, s. 82)

Informasjonssøkingen er altså integrert i oppgaven eleven skal gjøre. I de fire første punktene er informasjonssøking og læring knyttet sammen – det å søke informasjon er en del av den faglige oppgaven. For Kuhlthau er strategier for informasjonssøk et viktig poeng. Det å vite hvordan man går fram snarere enn å finne det rette svaret gir større mulighet for læring for

studentene, og det er viktig at de anerkjenner informasjonssøkeprosessen som en meningsskapende prosess.

Hvert av trinnene er forbundet med emosjonelle tilstander. På bakgrunn av funn som viste at studentene ofte var engstelige og usikre i de innledende fasene av informasjonssøkingen formulerte Kuhlthau et usikkerhetsprinsipp som utgangspunkt for informasjonssøkingen.

Usikkerhet er en kognitiv tilstand som vanligvis forårsaker følelsesmessige symptomer som engstelse og mangel på selvtillit. Usikkerhet og engstelse kan forventes i de tidlige stadiene av informasjonssøkeprosessen. De følelsesmessige symptomene som usikkerhet, forvirring og frustrasjon forbindes med vage og uklare tanker om emnet eller spørsmålet. Etter som økt kunnskapsnivå gir klarere og mer fokuserte tanker, skjer et parallelt skifte med følelsen av økt selvtillit. Usikkerhet grunnet manglende forståelse, et gap i mening eller en begrenset konstruksjon initierer informasjonssøkeprosessen. (Min oversettelse, Kuhlthau, 2004, s. 92)

Kuhlthaus modell er svært mye brukt og ble et utgangspunkt for videre forskning på informasjonskompetanse og studenters bruk av bibliotek. Kuhlthau har ikke lagt vesentlig vekt på å undersøke selve læringen. Hennes syn er at informasjonssøking styres av formålet med informasjonssøkingen – i denne sammenheng å skrive en oppgave. Målet - å få skrevet oppgaven – motiverer prosessen. Enkle oppgaver behøver ikke involvere hele informasjonssøkeprosessen, mens komplekse oppgaver kan gjøre at trinn i prosessen må gjentas.

Studentenes søken etter mening er sentralt for Kuhlthaus undersøkelser. Kuhlthau viser at studentenes behov for hjelp i prosessen med å konstruere mening fra informasjonen er størst fram til de har formulert en problemstilling og fått et fokus.

Kuhlthau avdekker at studenter ofte har samtaler om faget med andre, f.eks. foreldre eller venner. Studentene i Kuhlthaus undersøkelse oppga imidlertid at de savnet spesielt tre ting i prosessen med oppgaveskrivingen: oppmuntring, noen å diskutere oppgaven med og profesjonell hjelp i prosessen. Imidlertid anså ikke studentene bibliotekaren som en profesjonell mediator.

Et sentralt punkt for Kuhlthau er intervensjon fra bibliotekaren i studentenes oppgaveskriving. Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssonen er et utgangspunkt for Kuhlthaus modell for intervensjon. Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom det en lærende kan utføre alene, og det den lærende kan gjøre under veiledning av andre som har mer

kunnskap og/eller erfaring. Den avstanden avslører potensialet som ligger i den lærende, og det er i denne sonen intervensjon er mest nyttig for den lærende. Kuhlthau trekker paralleller til studentenes informasjonssøking og etablerer en intervensjonssone: ” Det området der en informasjonsbruker med råd og hjelp kan gjøre det han eller hun ikke kan gjøre alene, eller bare med store vansker kan gjøre alene” (Min oversettelse, Kuhlthau, 2004, s. 129).

Kuhlthau påviser at det er et ønske fra studentene om intervensjon, men at den må være tilpasset det stadiet der studentene er både følelsesmessig og arbeidsmessig. Det å vite hva slags intervensjon som til enhver tid er riktig, er et poeng. For bibliotekaren trekker Kuhlthau fram de ulike rollene som kan tenkes ut fra to av bibliotekets tjenester: referanse og undervisning. Hun deler intervensjonen opp i fem soner, der de fem sonene har likt nivå 1, og så utvikler det seg til en stadig mer omfattende rolle opp til nivå 5, der rollene smelter sammen til en funksjon som Counselor. Jeg har valgt å beholde de engelskspråklige termene på nivåene av mediering og undervisning.

Tabell 1 Kuhlthaus intervensjonssoner

Intervensjons-soner	Levels of Mediation (referanse)	Levels of Education (undervisning)	Intervensjon
Z1	Organizer: Ingen intervensjon, selvbetjening i en organisert samling	Organizer: Ingen opplæring, selvbetjening i en organisert samling	Selvbetjening
Z2	Locator: Referansespørsmål av typen enkeltfakta eller kildesøk: spørsmål og svar	Lecturer: Orientering om biblioteket: tjenester, policyer, lokalisering av samlinger, ikke noe spesifisert problem	Enkeltstående kilde
Z3	Identifier: Standard referanse-intervensjon. Emnesøk, grupper av kilder i uspesifisert rekkefølge: problem – intervju - kilder	Instructor: Instruksjon i en enkelt kilde i uavhengige sesjoner: instruksjon i en type kilde for å løse et spesifikt problem	Gruppe av kilder
Z4	Advisor: Stifinnermønster; grupper av kilder i spesifisert rekkefølge. Problem – avklaring -rekkefølge	Tutor: Strategi-instruksjon. Serier av timer, instruksjon på en type kilde for å løse et spesifikt problem	Sekvens av kilder
Z5	Counselor: Prosessintervensjon. Konstruktive søk, holistisk tilnærming: problem – dialog – strategi – kilder – rekkefølge - reformulering	Counselor: Prosessinstruksjon. Holistisk samhandling over tid, instruksjon på å identifisere og tolke informasjon for å løse løpende problemstillinger	Prosess-intervensjon

(Kuhlthau, 2004, s. 113)

Nå er det ikke slik at alle studenter følger denne prosessen lineært hver gang de skal skrive en oppgave og behøver informasjon. De kan bruke bare deler av den, eller repetere trinn underveis i prosessen. Men som en oppdeling av prosessen og en tydeliggjøring av hva

biblioteket kan bidra med i de enkelte fasene kan den brukes som et utgangspunkt for å se på hvordan referanse - og undervisningstjenester i biblioteket kan organiseres.

En grunn til å bruke denne modellen i min analyse av studentenes bruk av biblioteket var for å se om dette mønsteret kunne gjenfinnes i det som studentene i fokusgruppene uttrykte i forhold til hjelp og veiledning i biblioteket. Utgangspunktet er godt kjent for bibliotekansatte: studentene har en oppgave som skal fullføres – innen et visst tidsrom - og det er det som motiverer deres søken etter informasjon.

Noe som er verd å merke seg med denne modellen, er at den på sett og vis er omvendt med rekkefølgen i forhold til veiledning av større oppgaver. Det er i begynnelsen av oppgaveskrivingen studenten har behov for veiledning på nivå 5 – Counselor. Det er her usikkerheten er størst, man skal forsøke å finne fokus i et tema og finne grunnlagsmateriale. Det er i denne prosessen det er viktigst med hjelp og støtte. Etersom man kommer lenger i arbeidet med oppgaven, får man snevret inn fokus og kommer til slutt til en problemstilling. Dersom grunnarbeidet er gjort ordentlig, er det da lettere for studenten å være konkret i hva hun trenger. Da kan hun operere i de lavere nivåene av veiledning. En student som har lært seg å bruke bibliotekets redskaper og som vet hva hun skal ha, vil kunne klare seg selv. I tillegg er følelsen av usikkerhet og engstelse vanligvis erstattet med selvtillit og optimisme når studenten kommer lenger i sitt arbeid.

Svakheter/mangler ved teorien

Kuhlthaus teorier om informasjonssøking gjelder studentens søking etter mening - som individ. I dagens pedagogiske landskap er gruppearbeid og prosjekter en stor del av arbeidsformen til studentene. Kuhlthau berører ikke spørsmålet om informasjonssøking og læring i grupper. Hyldegård (2006) har gjort en liten undersøkelse av informasjonsatferd i grupper, og konkludert med at gruppemedlemmenes aktiviteter og kognitive og emosjonelle erfaringer blir påvirket av de sosiale og kontekstuelle faktorene. Individene i gruppen viste ikke lik atferd, og grupper kan ikke regnes som individer i informasjonssøkeprosessen. Selv om Hyldegård konkluderer med at det behøves mer forskning på dette, anbefaler Hyldegård at ISP-modellen bør utvides med henblikk på gruppeprosesser og ta opp i seg betydningen av sosiale og kontekstuelle faktorer (Hyldegård, 2006).

I forhold til andre retninger innenfor informasjonskompetanse omfatter ikke Kuhlthaus modell for ISP trinn for evaluering og bruk av informasjonen. Hun har også fått kritikk for ikke å ha kommunikasjon som et element i sin modell sammen med tanker, handlinger og følelser (Thomas, 2004).

3.3 Oppsummering av teorikapitlet

Jeg har i dette kapitlet sett på teorier som benyttes i denne oppgaven. Som bakgrunn for den delen av oppgaven som beskriver biblioteket som læringsarena brukes læringsteorier.

Gjennom et kort overblikk over læringsteorier ser vi at trekk fra flere retninger blir brukt i dagens undervisning. Behavioristenes forsterkning, konstruktivismens kobling til eksisterende kunnskap og problemløsning og det sosiokulturelle fokuset på interaksjon med andre og omgivelsene kan gjenfinnes i dagens pedagogiske landskap. Det handler om tilbakemeldinger fra lærer, tilrettelegging av stoff, prosjekter med virkelige problemer og samarbeid og kommunikasjon i ulike typer grupper. I neste kapittel vil vi se at ulike læringsformer er et krav i dagens høyere utdanning.

I tillegg har jeg presentert den teorien som ligger til grunn for analysen av en del av fokusgruppematerialet. Denne forskningen har sitt utspring i feltet informasjonskompetanse, og som nevnt i kapittel 2 ser jeg denne kompetansen som et mulig bindeledd mellom biblioteket og studentenes læring. Dette tas også opp i kapittel 4.

4. Læringsarena

I dette kapittelet vil jeg presentere begrepet læringsarena ut fra analyse av relevant forskningslitteratur på feltet. I tillegg vil jeg vise hvordan bibliotek og læringsarena er koblet sammen i relevante offentlige dokumenter. Jeg vil begynne med en definisjon av begrepet og begrunne utvalget av litteratur. I kapittel 4.1. presenteres offentlige dokumenter. I kapittel 4.2 gir jeg en kort omtale av ulike læringsarenaer i høyere utdanning, og bibliotekets rolle som formell eller uformell læringsarena. I kapittel 4.3 presenteres forskning på biblioteket som læringsarena ut fra ulike perspektiv, før kapittelet oppsummeres i kapittel 4.4.

Definisjon av læringsarena

Å definere læringsarena er ikke enkelt, for læring kan finne sted hvor som helst. En arena for læring kan være fysisk eller intellektuell, den kan være laget med intensjon om at læring skal kunne foregå der eller ikke. Det kan være lagt opp til formell læring (for eksempel ved undervisning) eller uformell. Det er i det hele tatt så stor variasjon over hva som kalles for læringsarena at det ikke er enkelt å forme en dekkende definisjon. Skal vi se stort på det og ty til klisjeer, er livet i seg selv en læringsarena. Men for oppgavens skyld skal jeg her holde meg til begrepet læringsarena innenfor oppgavens område bibliotek og høyere utdanning.

Denne oppgaven forholder seg til læring ut fra et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv som vist i kapittel 3.1. Det legger vekt på studentenes kunnskapsbygging i dialog og samspill med andre i en sosial og kulturell kontekst. Språk og andre redskaper er viktige for å kunne utvikle kunnskap, og dialog fremmer meningsskaping og læring. En faktor er også studentenes ansvar for egen læring i høyere utdanning.

Litteraturen det henvises til bruker i tillegg til læringsarena begrepene læringscenter, learning commons og learning center. Disse kan ha ulike definisjoner, men felles for alle er at de ser på studentenes læring som fokus for å etablere et fysisk sted der det er lagt til rette for at læring kan skje, basert på kunnskap om hvordan læring og undervisning foregår i høyere utdanning. Denne definisjonen vil være gjeldende for denne oppgaven.

Det er viktig å være oppmerksom på at selv om et område er tilrettelagt for læring, er det ikke dermed sagt at læring foregår der – og motsatt. Læring kan skje over alt.

Litteraturutvalg

Forskningen det henvises til i dette kapittelet vil være av nyere dato, det vil si hovedsakelig etter år 2000. Dette fordi hovedtyngden av litteraturen om emnet er av nyere dato. Etter at læringscentermodellen etablerte seg på 1990-tallet, har litteraturen om bibliotekets betydning for studentenes læring økt. En annen årsak til å fokusere på nyere litteratur er implementeringen av Kvalitetsreformen for høyere utdanning i Norge, noe som har betydning for undervisningsformer og forventninger til studentenes læringsarbeid. Dette har hatt effekter for bibliotekene i høyere utdanning. Videre har den digitale utviklingen muliggjort løsninger som i beste fall var dyre og ikke ferdigutviklet på 1990-tallet – om de da ikke bare var gjetninger. I tillegg har offentlige dokumenter bekreftet biblioteket som læringsarena i Norge, og informasjonskompetanse som en nødvendighet for studentene. Flere nye bibliotek er bygd med tanke på å være læringsarena eller læringscenter (Handelshøyskolen BI (BI), Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Vestfold for å nevne noen).

Kapittelet vil trekke fram sentrale publikasjoner på området, både utenlandske og norske. Scott Bennett er en sentral bidragsyter med sin forskning på bibliotekets funksjon som læringsarena, sammen med G.T. Freeman. McDonalds publikasjoner om kvaliteter for den fysiske rammen er et referanseverk for mange. Olaf Eigenbrodts ideer om rommets innredning og funksjon vil være et tredje perspektiv. For øvrig suppleres med andre forskere der det er naturlig. Lars Egeland, Tove Pemmer Sætre og Elisabeth Tallaksen Rafste gir viktige bidrag til forskningen på læringsarena i Norge med sine ulike perspektiver. Jeg finner det viktig å ta med norsk forskning av flere grunner. Norske høgskolebibliotek skiller seg noe fra de engelske og amerikanske – ikke minst når det gjelder størrelse og ressurser. De akademiske tradisjonene og den sosiokulturelle konteksten kan også gi ulikheter i forhold til biblioteket i en utdanningsinstitusjon. Når det er sagt, vil vi se i dette kapittelet at mange funn bekrefter hverandre på tvers av landegrensene.

4.1 Bibliotek og læringsarena i offentlige dokumenter

For å vise hvordan begrepet læringsarena og bibliotek kobles sammen i forhold til høyere utdanning, har jeg valgt å se på hvordan det er beskrevet i de offentlige dokumenter som er sentrale for høgskoler og universitet.

Lov om universitet og høyskoler påbyr ikke undervisningsinstitusjonene å ha bibliotek, men i Ot.prp. nr. 79 (2003-2004) *Om lov om universiteter og høyskoler* pekes det på at det er nødvendig å ha bibliotek for å kunne støtte opp om institusjonens faglige virksomhet (Ot.prp. nr. 79 (2003-2004), 2004, s. 21).

Videre har Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) utarbeidet *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning* (Tilsynsforskriften). I forskriftens paragraf 2-1b står at institusjonens organisering og infrastruktur skal være tilpasset virksomheten, og spesifisert i punkt 3:

Institusjonen skal ha tilfredsstillende ressurser og fasiliteter i form av lokaler, utstyr og bibliotek som er tilpasset primærvirksomheten og som utgjør et forsvarlig lærings- og arbeidsmiljø for studenter og ansatte. (Tilsynsforskriften, 2011)

Begrepet læringsarena blir synlig i siste halvdel av 90-tallet i forhold til bibliotekene i høyere utdanning. I utredningen *Ny kompetanse* (NOU 1997:25) ble livslang læring og fleksibel utdanning koblet mot biblioteket. Biblioteket som mulig metodisk/pedagogisk forutsetning for gode læringsarenaer for voksne ble nevnt. Det sies også at utdanningsinstitusjonene må ta ansvar for sine studenter i forhold til opplæring i informasjonskompetanse og at ”utdanningsmyndighetene kan sikre at det etableres en systematisk opplæring i bruk av bibliotek- og informasjonstjenester innenfor en helhetlig ramme med progresjon i vanskelighetsgrad fra grunnskole til høyere utdanning” (NOU 1997:25, Kap. 12.1.4).

Frihet med ansvar (NOU 2000:14, 2000) omhandler universitets- og høyskolebibliotekene i et eget kapittel og sier: ”Et universitet er utenkelig uten et fag- og forskningsbibliotek og et godt bibliotek er en av forutsetningene for et universitets faglige kvalitet.” (NOU 2000:14, kap. 16.1). Fagbibliotekene blir viktige i forhold til begrepet livslang læring. Fagbibliotekenes rolle i forhold til å velge ut, kvalitetssikre og tilrettelegge informasjon for målgruppene anses som viktig. Læringscenter blir nevnt i omtale av lokaler:

Spørsmålet er om lokalene vil egne seg for etablering av læringsressurssentre - med stort innslag av PCer og med samarbeid mellom bibliotekarer og undervisningspersonale om å tilrettelegge informasjonstilgangen for studentene. Situasjonen kan synes paradoksal. Nettopp Internett og mulighetene for interaktiv læring uavhengig av lærestedene som fysiske steder, fører til behov for å utforme biblioteklokaler på andre måter. Forklaringen er at man kombinerer læring og bruk av informasjonsressurser. Til dette formålet trengs det egnede opplæringsplasser - fysisk sett. (NOU 2000:14, kap. 16.2)

Bibliotekenes muligheter som læringsarena kommer også til uttrykk i ABM-utvikling sin utredning til Kunnskapsdepartementet og Kirke- og kulturdepartement, *Bibliotekreform 2014* (2006). I kapittel 12 er biblioteket som læringsressurs og læringsarena omtalt.

Læringscentermodellen blir omtalt som en god rettesnor og BI sitt bibliotek blir trukket fram som en modell for bibliotek som vil utvikle seg mot læringsarena. BIs bibliotek inneholder ressurser som fagutdannede bibliotekarer, digitale og fysiske ressurser samt IKT-støtte og fysiske fasiliteter som inkluderer "[...] arbeidsplasser, fleksible arbeidsplasser, referansearbeidsplass, grupperom, gruppearbeidsplasser, kursrom, AV-rom, sosiale møteplasser, søkestasjoner, trådløst nettverk, stille studieplasser og PC-arbeidsplasser." (Bibliotekreform 2014, 2006, s. 216). Det understrekes imidlertid at bibliotekene må ta utgangspunkt i egne rammer, funksjoner og brukere når de skal utforme en læringsarena.

Bibliotekenes mulighet til å bidra til den uformelle læringen er spesiell, og i tillegg er bibliotekarenes pedagogiske kompetanse og kunnskaper om informasjonskompetanse særlig vektlagt. Fokuset på digitale tjenester, e-læring og bidrag til studentenes læring blir understreket flere steder i *Bibliotekreform 2014*.

I stortingsmeldinga *Bibliotek: kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digitaltid* (Bibliotekmeldinga) står i kapittel 11.2. at det fysiske biblioteket må ha som mål å fremstå som et attraktivt møtested i utdanningsmiljøet og at det må være tilpasset moderne bibliotekfunksjoner og formidlingsformer. Det antas at en ISO-standard for utforming av biblioteklokaler som er under utarbeidelse kan være viktig for å bidra til å sikre kvaliteten på disse (St.meld. 23 (2008-2009), 2009).

Videre oppsummerer Bibliotekmeldinga viktige punkter til bibliotekets funksjon som møtested:

- sentral plassering
- lett tilkomst, godt tilgjenge og låg terskel for bruk
- universelt utforma slik at det blir ein møteplass for alle grupper
- samling av fleire funksjonar
- fleksible planløyningar slik at lokala lett kan endrast etter behov
(St.meld. 23 (2008-2009), 2009 kap 11.2)

Bibliotekets plass i læringa understrekes ved å se lokalene først og fremst som arena for ulike læringsaktiviteter, og ved å betone den betydningen gode lokaler med stor grad av fleksibilitet har for studentenes trivsel og læringslyst.

Tilpasningen til moderinstitusjonen, målet om å utvikle gode læringsmiljø med tilpassede støttetjenester og læringscentermodellen som modell for utvikling av utdanningsbibliotekene finner vi i punkt 4.2.3. Læringscenteret defineres som "[...] ein kombinasjon av arbeidsplassar, informasjonsressursar og informasjonskompetanse, og IKT-retta og pedagogiske støttefunksjonar." Her blir informasjonskompetanse regnet som en viktig kompetanse for studentene:

Ei av dei mest sentrale oppgåvene ved universitets- og høgskulebiblioteka har vore å medverke til å utvikle informasjonskompetansen til studentane.

Informasjonskompetanse omfattar evne til å erkjenne behovet for informasjon og evne til å søkje, lokalisere og vurdere informasjon på ein effektiv måte. Dette er ein samansett kompetanse som stiller krav til grundig, systematisk og progressiv opplæring og rettleiing i nær tilknytning til fag og tema. Røynsler viser at informasjonskompetansen ofte er dårlegare utvikla gjennom grunnopplæringa enn ein kunne forvente. (St.meld. 23 (2008-2009), 2009 pkt 4.2.3.)

Disse dokumentene viser at et godt bibliotek er en forutsetning for institusjonens faglige kvalitet. Biblioteket blir ansett som et viktig redskap for eierinstitusjonens mål for studentenes læring og kompetanse gjennom funksjonen som læringsarena. Her er tiltalende lokaler, tilrettelagt for læringsaktiviteter som tar i bruk bibliotekets ressurser og tjenester på ulike

måter, viktige for studentenes trivsel og læringslyst. Informasjonskompetanse er viktig for studentene. Siden denne kompetansen ikke er god nok hos studentene før de tar fatt på høyere utdanning, bør biblioteket gi opplæring i samarbeid med lærere og integrert i faget. Bibliotekets funksjon som møtested har også sin plass i et moderne utdanningsmiljø. Læringscentermodellen blir ansett som et godt utgangspunkt for bibliotek som ønsker å bli en god læringsarena.

Et annet viktig dokument relevant for denne oppgaven er *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning* (St.meld. 27 (2000-2001), 2001). Med denne kom endringer i høyere utdanning i Norge. I tillegg til omstruktureringer av gradsstruktur og studieforløp, ble det lagt vekt på endrede undervisningsformer og studentenes ansvar for egen læring. Når det gjelder undervisningsformer sies i kapittel 5.3.4:

Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring. (St.meld. 27 (2000-2001), 2001, kap 5.3.4)

Evaluering av reformen i 2006 viste en økning av obligatoriske skriveoppgaver, økning i gruppeundervisning, respons fra medstudenter i undervisningen og flere innleveringer underveis som følge av nye evalueringsformer (Dysthe, 2007).

Til slutt vil jeg ta med et dokument som ikke omhandler bibliotek og læringsarena, men som beskriver studentenes forventede læringsutbytte etter endt bachelor, master- og PhD -grad. *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2009) skal implementeres av utdanningsinstitusjonene i løpet av 2012, det vil si at alle studie- og fagplaner da skal være i samsvar med rammeverket. I Kvalifikasjonsrammeverket beskrives kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse for hvert utdanningsnivå. Ferdigheter på bachelornivå omfatter blant annet å kunne ”finne, vurdere og henvide til informasjon og fagstoff og framstille det slik at det belyser en problemstilling”, men det for masternivå også omfatter å kunne ”analysere og forholde seg kritisk til ulike informasjonskilder [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Disse ferdighetene regnes vanligvis inn under begrepet informasjonskompetanse. I Kvalifikasjonsrammeverket knyttes de tettere sammen med faget,

og her kan det ligge muligheter og utfordringer for samarbeid mellom bibliotek og andre avdelinger i institusjonen.

4.2 Læringsarena i endring

Når et område defineres formelt som en læringsarena, vil det innebære noen rammer i forhold til den sammenhengen man ser læringsarenaen i. Hensyn til institusjonens strategiske plan, den teknologiske og pedagogiske utviklingen, antatte studenttall, fagenes krav og endring i fagplaner bør tas hensyn til ved utvikling av læringsarenaer i skolen (Oblinger, 2005). Når det gjelder skoler som læringsarena generelt, vil mye være avhengig av det som ofte kalles for læringsmiljø. Dette vil være definert av blant annet fysiske rammer, formelle rammer, pedagogisk syn, den enkelte elevs forutsetninger, den enkelte lærer og andre faktorer som kan påvirke.

Tradisjonelt er det klasserommet som har vært ansett som læringsarenaen i skoleverket. Det var der læringen skulle foregå. Fra tidligere har klasserommene vært satt opp for ansikt-til-ansikt-møte mellom lærer og elever, i tradisjon med det overføringsbaserte pedagogiske synet. Utviklingen innenfor pedagogikk, forståelsen av læring og de lærende og ikke minst teknologiens inntog i skolene har endret på dette. I tillegg kommer læreplanreformer og endringer i studentmassen. Synet på læring som en sosial aktivitet i samspill med andre mennesker utfordrer den tradisjonelle klasseromsutformingen. Når mye arbeid foregår i grupper, krever det tilpassede arbeidsplasser og tilrettelegging for tilgang til nødvendig materiale. Teknologien gir nye muligheter for digital samhandling, deling av informasjon og kunnskaper og samarbeid på helt andre måter enn tidligere (M. B. Brown & Lippincott, 2003).

I en utdanningssituasjon vil studentene måtte forholde seg til flere læringsarenaer. Det mest opplagte er klasserommet eller forelesningssalen, som begge er arenaer for formell læring. I tillegg er det laboratorier, øvingsavdelinger og ulike spesialrom tilpasset den praktiske delen av utdanningen. Disse kan også regnes blant de formelle læringsarenaene. Så kommer alle de uformelle arenaer; kantine, grupperom, utendørsarealer, studenthuset og vrimeområder. Her kan det bli mye uformell læring mellom studenter og andre aktive parter, men ofte skjer dette ubevisst. Flere undersøkelser viser at studenter ikke er bevisste på læringen som kan skje i samtaler med medstudenter om faglige ting i uformelle settinger (Bennett, 2005).

Torras i Calvo og Sætre (2009) tar i bruk en teori om den formelle og den skjulte læreplanen. Den viser at i tillegg til den formelle læreplanen, finnes det en skjulte læreplan som ikke er nedfelt i noen planer, og varierer fra skole til skole. Den skjulte læreplanen resulterer også i læring, en læring som foregår som et parallelt tillegg til den formelle læreplanen (Torras i Calvo & Sætre, 2009).

4.2.1 Biblioteket – en uformell eller formell læringsarena?

Så hva med biblioteket? Er det en formell eller en uformell læringsarena? Slik biblioteket er organisert i høyere utdanning i Norge, høre det ofte til i den administrative virksomheten i organisasjonen. Dette gjør at biblioteket ofte blir utydelige i en faglig og pedagogisk sammenheng, og ikke ses i tilknytning til de faglige avdelingene organisasjonsmessig (Torras i Calvo & Sætre, 2009). Basert på bibliotekets manglende tilstedeværelse i læreplaner og den manglende forståelsen av hvordan bibliotekets personale kan bidra til disse, mener Torras i Calvo og Sætre at biblioteket har hatt en lang tradisjon som læringsarena for den uformelle læreplanen. Spørsmålet er om man ønsker – eller klarer – å skape et tettere samarbeid med fagmiljøene for å integrere biblioteket i det pedagogiske opplegget (Torras i Calvo & Sætre, 2009).

Bibliotekets bidrag til den uformelle læringen er absolutt positiv. Den uformelle læringen kan oppstå i møtet med en ny tekst studenten kommer over i biblioteket, i diskusjoner eller samarbeid med medstudenter eller fra veiledningen studenten får av bibliotekaren i enkle eller mer komplekse spørsmål (Sætre, 2007). Biblioteket kan også selv sette en formell ramme for at læring kan skje, som ved brukerundervisning.

Å tydeliggjøre bibliotekets plass i læringen krever bevissthet og målrettethet fra bibliotekpersonalets side, og åpenhet og aksept fra lærernes side. En gjensidig forståelse og respekt for hverandres kompetanse er en forutsetning. Bibliotekets bidrag til studentenes ferdigheter for læring er blant annet informasjonskompetanse, og enighet om hvem som skal bidra med hva i studentenes redskapskasse kan sikre et godt samarbeid. Rafste (2001) viste i sin avhandling at dette er et område som kan by på utfordringer og dette reflekteres også hos Dybvik (Dybvik, 2006)

Bibliotekets plass i læringen har blitt tydeligere de siste årene, i alle fall sett fra et bibliotekfaglig synspunkt. I litteraturen innenfor bibliotek- og informasjonsfaget finnes mange artikler om bibliotekenes bidrag til læring, om informasjonskompetanse og om bibliotekundervisning. For bibliotek med ambisjoner om å bidra i forhold til studentenes

formelle læreplan, er et avklart forhold til pedagogisk ståsted en nødvendighet. Bare slik kan man skape og gjennomføre gode brukerundervisningsprogrammer som en del av den formelle læreplanen (Torras i Calvo & Sætre, 2009).

Elisabeth T. Rafste ser i sin avhandling biblioteket som et viktig alternativ til klasserommet som læringsarena. Hun bruker et uttrykk hentet fra Dressmann: ”a liminal space” – altså biblioteket som en plass som åpner opp for noe nytt (Rafste, 2001).

Som en av fem hovedstrategier for bibliotekets utvikling tar Lewis til orde for å gjøre bibliotekrommet til den viktigste *uformelle* læringsarenaen (D. W. Lewis, 2007). Dette forutsetter at digitalisering og magasinering av viktige samlinger frigjør plass i biblioteket. Det er også en forutsetning å inngå samarbeid med andre enheter på campus som støtter undervisning og forskning. Lewis ser også biblioteket som bidragsyter i den formelle læringen, men da med fokus på kunnskapsstrukturer i fagområdene, og ikke på bibliotekets systemer. Som et mål for biblioteket som uformell læringsarena henviser Lewis til ”coffee-shop-modellen” og det å legge til rette for

[...] komfortable, livlige og aktive steder der studentene kan interagere med hverandre, med informasjon og med teknologi, og der man kan finne støtte for bruk av bibliotekressurser og teknologi. Disse stedene anses i økende grad som steder for å skape, så vel som å ha tilgang til kunnskap. (Min oversettelse, D. W. Lewis, 2007, s. 423)

Som vi ser her, kan biblioteket være et sted for uformell læring der studentene selv har kontroll på læringen, og være en del av formelle læringen ved å samarbeide med lærere om integrering av informasjonskompetanse i fag. I tillegg kan biblioteket sette læring i en formell ramme i form av kurs i biblioteket.

4.3 Biblioteket som læringsarena – ulike perspektiv

Framtidsperspektiver

Det er dokumentert gjennom forskning at gode læringsarenaer er viktige, og at det er en sammenheng mellom studentenes prestasjoner og læringsmiljøet. Biblioteket er en ofte benyttet læringsarena (Kuh & Gonyea, 2003; Weiner, Doan, & Kirkwood, 2010). Fokuset på bibliotekets framtidige tjenester og funksjoner er hyppig debattert, og det er stort fokus på de digitale mulighetene. Likevel er bibliotekets fysiske rom viktig, særlig når det gjelder det totale læringsmiljøet.

EDUCAUSE (en amerikansk organisasjon som har til hensikt å fremme høyere utdanning ved intelligent bruk av informasjonsteknologi) listet i 2009 opp de største utfordringene for undervisning og læring. Sentralt sto det å skape læringsmiljøer som fremmer aktiv læring, kritisk tenking, samarbeidslæring og kunnskapsbygging. Utviklingen av nødvendige kompetanser som informasjons-, visuell og digital kompetanse er også grunnleggende (Little & Page, 2009).

Samtidig ga American College and Research Libraries (ACRL) ut en liste med de ti heteste trendene i akademiske bibliotek i 2010. Her ser de blant annet på endringen i samlingsutvikling fra ”just – in - case” til ”just – in - time”, krav til nye ferdigheter for bibliotekarer og økt samarbeid med andre om tjenester til studenter. Utfordringer for bruk av bibliotekets lokaler når de fysiske samlingene minsker i omfang tas opp, og det pekes spesielt på betydningen av “Library as Place” for mange studenter og ansatte (J. Lewis, 2010). Gode læringsmiljøer, nye kompetanser for både studenter og bibliotekarer og samarbeid med andre er fellesnevnerne for både utdanning og bibliotek.

Michael Cotta-Schönberg ser for seg fire pilarer for framtidens universitetsbibliotek: organisering av elektroniske kunnskapsressurser, personlig informasjonsservice, et tiltrekkende studiemiljø for studentene, organisere institusjonens egne digitale ressurser og gjøre dem lokalt og internasjonalt tilgjengelige (institusjonelt arkiv, andre samlinger). Med bakgrunn i økende digitalisering ser Cotta-Schönberg at behovet for sosialt samvær er økende, og at bibliotekets studiemiljø er et uttrykk for en fellesskapskultur som motbalanse til informasjonsteknologien. Den personlige informasjonsservicen med fysiske møter mellom bibliotekar og bruker ser han som et ideologisk spørsmål like mye som et behovsspørsmål. Biblioteket må våge å ta standpunkter og være med på å prege framtiden framfor å underkaste seg den (Cotta-Schönberg, 2009).

Sennyey, Ross og Mills (2009) argumenterer for fokus på bibliotekets tre bestanddeler: det fysiske rom, personalressurser og samlinger. De mener det må utvikles strategier for alle tre delene, og man må tørre å prioritere. For dem er ikke bibliotekets fysiske rom eller samlingsutvikling det vesentlige. De hevder at den mest fruktbare veien å gå vil være å legge vekt på tjenester relevante i en digital verden. Det innebærer å drive digitale samlinger, it-støtte, hjelp til publisering, involvere seg i e-læring og ellers forstå brukernes behov og engasjere dem. De peker også på utfordringen med å utvikle høyteknologiske tjenester i

forhold til de bibliotekansattes kompetanse. Dette reflekteres i EDUCAUSE og ACRL sine trender og behov.

Shill & Tonner (2003) viser til behov for mer forskning på fagbibliotekets bygningsmasse og deres brukere. Bibliotekarer har bruk for mer kunnskap om plassbehov for dagens og kommende teknologier, vi trenger økt kunnskap om den faktiske bruken av de ulike fysiske plassene i gamle og nye bibliotek. Hvordan studenter, ansatte og ledelse oppfatter biblioteklokalene må utforskes. Sammenligning av studentenes bruk av biblioteket i forhold til andre steder vil gi bedre forståelse av studentenes valg og bidra til mer bruker-sensitiv planlegging av lokalene. Her vil denne oppgaven forsøke å bidra med et innblikk i studentenes tanker om bruk av biblioteket.

Perspektiver på læring

Rafste (2001) undersøker i sin doktorgradsavhandling bruk av skolebiblioteket i videregående skole. Studien viste at det kun var en liten del av elevene som brukte biblioteket daglig. Undervisningsrelatert bruk (prosjektoppgaver, lekselesing) utgjorde en mindre del av bruken enn rekreasjonsbruken. Rafste ser skolebiblioteket som støtte for en del av den formelle sosialiseringprosessen i skolen, dvs. biblioteket som arbeidsplass. Det betyr at rommet innredes med fokus på undervisnings/læreprosessen. Det gir signaler om aktivitet og samarbeidsrelaterte aktiviteter som studentene vil møte i arbeidslivet senere. Det er viktig at biblioteket også legger til rette for de mer uformelle møteplassene, og på den måten bidrar til å være en trivselsfaktor i skolen. Trivsel fremmer effektivitet – det gjelder både for studier og arbeid.

Rafste ser ut fra sine funn biblioteket som et sted mellom ytterpunkter av lærerinitierte og elevstyrte aktiviteter. Det betyr at rommet må ivareta funksjoner både for læring og for sosialisering.

Videre peker Rafste på at lærernes holdninger til bibliotek er avgjørende for elevenes bruk av biblioteket. Hvordan lærerne forstår biblioteket som ressurs er avgjørende. Manglende samarbeid og interesse kan forklares ut fra ulike modeller for undervisning, men også ut fra det faktum at lærerne ikke ser biblioteket som en integrert del av sitt undervisningsansvar. Dermed blir heller ikke elevene sosialisert inn i en fagrelatert bruk av skolebiblioteket. Det er nødvendig med en sterkere integrering mellom biblioteket i undervisningen for at biblioteket skal knyttes til elevenes læring (Rafste, 2001). Selv om denne studien gjelder bibliotek i videregående opplæring, tar jeg den med fordi Rafstes funn både i forhold til bruk og i

forhold til samarbeid med andre er relevant og i samsvar med funn gjort i høyere utdanning. Rafstes resultater gir også grunn til å anta at mange elever som går videre til høyere utdanning ikke kan påregnes å ha erfaring med bibliotek som en integrert del av sitt læringsarbeid. Dette påpekes også i Bibliotekmeldinga (St.meld. 23 (2008-2009), 2009, s. pkt 4.2.3.)

Tove Pemmer Sætre har bibliotekaren som pedagog og bibliotekets muligheter som læringsarena som tema for sin hovedoppgave (Sætre, 2002). Bibliotekets pedagogiske mandat begrunnes i deres oppgave med støtte eierinstitusjonenes formål – læring. Bibliotekbruk fordrer egenaktivitet hos brukeren, både for å finne materiale i bibliotekets samling, og for å bruke innholdet til å bygge ny kunnskap. Dette er i samsvar med et konstruktivistisk læringssyn. Sætre peker også på bibliotekets fordel av å kunne framstå som en nøytral arena som ikke styrer studentenes aktivitet.

Sætre ser ulike roller for bibliotekaren i de ulike kontekster for biblioteket som læringsarena:

- Biblioteket som ressurs for uformell læring – det den aktive brukeren finner av materiale eller sosiale aktiviteter og sosialt samvær kan bidra til læring. Biblioteket vil kunne bidra med faglig informasjon ut fra studentenes egen interesse, stoff til rekreasjon eller personlig vekst, eller som et sted å treffe andre. Brukerne kan også benytte bibliotekets pc-er og ha tilgang til hjelp fra bibliotekaren
- Biblioteket som en ressurs for formell læring – samarbeid mellom lærer, student og bibliotekar med pedagogisk formål, tidsramme og en definert brukergruppe (typisk prosjektarbeid). Her vil biblioteket kunne gå inn i planlagte samarbeid med lærere slik som det er definert over (kanskje mest vanlig på lavere nivåer i utdanningen). Læreren har hovedansvaret, med bibliotekaren som veileder og støtte underveis.
- Biblioteket som informasjonssystem – hvordan bibliotekene følger normer og standarder for lagring og gjenfinning, som reflekteres i oppsett av samlingen. Biblioteket som system gir bibliotekaren mulighet for flere roller. Bibliotekaren som utvikler av et tilgjengelig bibliotek der brukerne inviteres til egenaktivitet og selvstendig bruk, og bibliotekaren som utvikler av søkesystemer som raskt og effektivt lar brukerne finne den informasjon han behøver – med eller uten veiledning.

- Bibliotekaren som pedagog i brukeropplæring. Brukeropplæring er bibliotekarens hovedansvar, og kan være enten integrert i faget eller som en selvstendig enhet i biblioteket. Sætre peker på studentenes motivasjon for oppgaven som en av fordelene med å være integrert i faget og arbeidsoppgavene til studentene.

Hos Sætre har bibliotekaren en viktig pedagogisk funksjon. Veiledningsmøter mellom bibliotekar og bruker kan sette i gang læringsprosesser, støtte prosesser underveis og fram til et sluttresultat (Sætre, 2002). Dette forutsetter god dialog med brukeren for å forstå hennes behov. For bibliotekaren som pedagog peker Sætre på betydningen av en pedagogisk plattform i forhold til virksomheten i biblioteket. Koblingen mellom bibliotekarens praktiske handlingskompetanse (det som skjer her og nå), planlegging og evaluering av praksis og den prinsipielle, overordnede refleksjonen utgjør en nødvendig bakgrunn for de pedagogiske aktivitetene.

Biblioteket bør være et verktøy for å øke studiekvalitet, og bruken av bibliotekets samlinger, tjenester og rom kan sammen gi et bilde av hvilken plass biblioteket har i studentenes læring. Dette kan gi indikasjoner på hva slags pedagogiske syn som ligger til grunn for undervisningen, og sammen med intern ressursfordeling kan dette bidra til å gi et bilde av bibliotekets plass i institusjonens virksomhet (Sætre, 2002).

I en senere publikasjon oppsummerer Sætre resultatene av Kvalitetsreformen og viser nye utfordringer for biblioteket som læringsarena (Sætre, 2007). Kvalitetsreformens krav til nye og elevaktive læringsformer og undervisningsmetoder gir økt aktivitet i bibliotekene i forhold til blant annet opplæring og veiledning, databasebruk og bruk av bibliotekets lokaler. En av utfordringene Sætre tar opp her er hvordan digitale verktøy, undervisningsformer og informasjonskilder stiller økte krav til studentenes mestring og ferdigheter. Søking etter relevante kilder er en kilde til behov for veiledning og møte med bibliotekaren. Planlagte veiledninger der begge parter er forberedt kan gi positive resultater, og Sætre mener at sett i et sosiokulturelt læringsperspektiv kan disse møtene ses som en praksissituasjon der læring kan skje (Sætre, 2007). Opplæring i informasjonssøk for livslang læring blir også bibliotekarens oppgave i en studentsentrert læringsmodell, hevder Sætre.

Sætre framhever som det viktigste for biblioteket som læringsarena

[...] at det finnes et aktuelt, differensiert og mangfoldig utvalg av informasjonskilder som er systematisert for gjenfinning. Og at der finnes bibliotekpersonale som er eksperter på systemene og som kan veilede og støtte studentene i deres arbeid med å løse oppgaver som impliserer søk etter relevant litteratur (Sætre, 2007, s. 158).

Biblioteket som læringsarena kan bidra til at læring kan skje både individuelt og i samarbeid med andre, i en veiledningssituasjon med bibliotekar eller ved deltagelse i bibliotekets undervisning. Studentene kan gjennom møte med tekster utvikle ferdigheter som kritisk tenking og refleksjon. Læringen kan være knyttet til fag, til eller studentens utvikling av andre kompetanser. Personlig utvikling og dannelse så vel som utdanning er et viktig perspektiv. Biblioteket er en mulig arena for studentens ”allmenne dannelse til menneskelighet i et livslangt læringsløp” (Sætre, 2007, s. 159).

Lars Egeland har læring som fokus for sin hovedoppgave. Han viser endringer i pedagogiske idealer der fokus ble flyttet fra undervisning til læring og samsvarende endring i bibliotekfeltet der fokus ble endret fra gjenfinningssystemer til brukernes gjenfinningsatferd (Egeland, 2003). Dette gir nye muligheter for bibliotekets oppgaver og framtid i en undervisningsinstitusjon. Det å bidra til læring er veien å gå for fagbibliotekene hevder Egeland og viser til begrepet læringscenter – altså et sted der studenten får hjelp til å utvikle kunnskapen sin i et helhetlig perspektiv. Det handler om å legge til rette for læring, for veiledning med alle typer spørsmål i forhold til informasjon og de praktiske midlene i forhold til det å produsere og publisere tekster. Dette bør få konsekvenser for måten biblioteket bedriver brukerundervisning på. Likeledes må det få konsekvenser for vår holdning til hvordan vi hjelper studentene i biblioteket. Skal vi være en integrert del av studentenes læring, må vi bidra til ansvarliggjøring og myndiggjøring av studentene, og slutte å ”servere” dem (Egeland, 2003).

Egeland ser biblioteket som læringsarena som en mulighet for å bli et naturlig redskap i studentenes verktøykasse. Det stiller krav til biblioteket i forhold til integrering med eierinstitusjonen og samarbeid med lærerne, fokus på den lærendes behov og samspillet mellom biblioteket og læringsoppgavene. Bibliotekets og fagpersonalets samsvar på læringssyn og pedagogiske metoder vil være avgjørende for bibliotekets effekt på studentenes læring. Bibliotekets samling av informasjon har sin styrke ved at den utover pensumsamling inneholder autentiske tekster, altså tekster som ikke er skrevet med undervisning som formål.

Bibliotekets styrke som en arena for frivillig og uformell læring må ikke undervurderes, og et gode er dens karakter av å være styrt av brukerne.

Når det gjelder biblioteket som læringsarena, må biblioteket kunne tilføre noe som studenten ikke får ved å sitte hjemme:

- Biblioteket må ha læringsressurser i ulike formater
- Det sosiale fellesskapet – et arbeidsfellesskap på tvers av fag og medier
- Hjelp og veiledning fra bibliotekar, lærer eller medstudenter
- Ulike typer arbeidsplasser
- Et trygt rom for alle brukergrupper (forhindre dominans av noen grupper)
- Utstyr for læringsaktiviteter

Egeland tar opp bibliotekarenes holdninger og syn på studenten som likeverdig. Han henviser til Ingrams begrep ”andragogical librarians” – (andragogi: å undervise voksne). Det finnes visse egenskaper som i følge Ingram gjør en bibliotekar andragogisk. Det handler om å etablere et godt miljø for egenaktiv læring i biblioteket. Det er å legge til rette for direkte kontakt med brukeren og være tilgjengelig for spørsmål. Det er også å ha respekt for den lærende, og bidra til å bygge tillit. Vise empati ved å kunne sette seg inn i brukerens situasjon uten å dømme er viktig, og til slutt evnen til å gjenkjenne og respondere på en situasjon som kan gi læring midt i en krise (Ingram referert i Egeland, 2003, s. 104).

I likhet med Sætre hevder Egeland at brukerundervisning må integreres med undervisning i fag eller andre studierelaterte ferdigheter, og motivasjon og vekt på hva studentene selv skal gjøre er viktig. Brukeropplæringa bør gå mer i retning av veiledning av studenter/grupper i den kritiske fasen av oppgaveskrivinga, når studentene er mest usikre (Egeland, 2003).

Dybvik (2006) undersøkte oppfatninger hos undervisningspersonale og bibliotekarer ved høyskoler med sykepleierutdanning og allmennlærerutdanning. Hun fant bl.a. ut at begge kategorier er enige om at biblioteket er viktig for studentene, og at biblioteket har betydning for studentenes læringsprosess. Undervisningspersonalet la vekt på informasjonssøk og lån av støttelitteratur som betydningsfullt for studentene, mens bibliotekarene hovedsakelig la vekt på bibliotekopplæring. Det syntes som om mange lærere mener at det viktigste ved biblioteket er at studentene lærer å tilegne seg fakta. Det var enighet om at studentene har behov for opplæring gjennom hele studieforløpet.

I forhold til samarbeid mellom lærere og bibliotekarer er et funn hos Dybvik at bibliotekarer i større grad enn lærere ønsker bibliotekopplæring integrert med studentenes oppgaveskriving. Lærere har en tendens til å se bibliotekopplæring som noe som kan gjøres unna i starten av semesteret. Dette kan skyldes enten at de ser det som basiskunnskap som bør tilegnes så tidlig som mulig, eller at de ser det som en helt løsrevet ferdighet som kan undervises uavhengig av hva studenten ellers har på planen.

Dybvik peker også på hvordan ulike læringsstrategier er i behov av ulike artefakter, og hvordan biblioteket kan oppfylle disse behovene og derved bidra til læring (Dybvik, 2006)

Brukerperspektiver

Studenter vil gjerne skille mellom studier og sosialisering, men i praksis viser det seg å være tett sammenbundet. Studentene liker å sitte i biblioteket, omgitt av andre mens de jobber med egne ting. Det hjelper dem til å holde fokus. Dette karakteriseres som en tredje type læring, ved siden av å lære alene og sammen med andre i grupper, og er viser hvordan læring har en sterk sosial dimensjon (Bennett, 2007).

Bennett setter opp noen kriterier for en god læringsarena utledet fra intervjuer med studenter. De viser at en god læringsarena oppmuntrer til studier og bidrar til læring ved å:

- Markere skille mellom studier og sosialisering som likevel ivaretar den sosiale dimensjonen ved studier
- Favorisere læringsfunksjoner i blandingen av akademiske og sosiale funksjoner
- Gjøre det mulig å velge arbeidssted ut fra ulike behov for samarbeid eller avsondrethet
- Gjøre det mulig å regulere den sosiale dimensjonen ved studieplassen
- Bidrar til fellesskapsfølelse blant studentene – at de blir sett som medlemmer av et fellesskap samtidig som de bygger egen identitet ved å se andre medlemmer

(Min oversettelse, Bennett, 2005, s. 17).

Bennett viser til undersøkelser som sier at samtaler om faget utenfor klasserommet i liten grad foregår i biblioteket, men heller med venner og familie i mer hjemlig atmosfære, eller over mat og drikke. Bibliotekene bør ha en vennlig og imøtekommende atmosfære som ikke understreker andres autoritet. Mat og drikke i – eller i tilknytning til biblioteket – blir sett som en faktor som bidrar til dette. Andre trekk som bidrar til at studentene føler seg hjemme vil være at de kjenner til de andre som bruker stedet, at de føler seg trygge, at det er rom for

spontane aktiviteter relatert til oppgavene, og at brukernes identitet og aktiviteter anerkjennes (Bennett, 2005).

Berge (2010) gjennomførte en survey-undersøkelse ved Dragvollbiblioteket ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU). Dragvollbiblioteket er lagt opp med studentenes læringsprosesser som utgangspunkt. Hun fant at studenter kom til biblioteket primært for å jobbe eller å finne anbefalt litteratur. Studentene som var i biblioteket benyttet også tjenester som ikke var hensikten med besøket i utgangspunktet. Muligheter for hjelp og veiledning ble brukt av studenter som jobbet aktivt med informasjonsinnhenting.

Resultatet av undersøkelsen viste at studentene synes at både stille arbeidsplasser og arbeidsplasser som var lagt til rette for kommunikasjon var viktige i biblioteket.

Fellesskapsfølelsen med andre studenter var en viktig faktor for å sitte i biblioteket og arbeide, og det var viktig at arbeidsstedet var hyggelig.

Berge deler biblioteket inn i fire systemer: informasjonsbærende system (samlingen og andre informasjonsbærende ting; skilt, videoer, pc-er), pedagogisk støttesystem (brukerstøtte, veiledning og undervisning), materielt system (den fysiske tilretteleggingen for læringsprosessene; differensiert arbeidsplasser) og sosialt system (kommunikasjon, enten fysisk eller virtuelt, og de områder i biblioteket som legger til rette for dette). Berge fant at det var signifikant korrelasjon mellom bruken av det informasjonsbærende system og det pedagogiske støttesystemet. Det vil si at en student som aktivt bruker informasjonsressursene i biblioteket også benytter muligheten til veiledning og hjelp aktivt (Berge, 2010).

Flere undersøkelser av bruk av læringsarenaer støtter bruksmønsteret funnet hos Berge. Studentene kommer for å jobbe individuelt eller i grupper, og benytter - om enn i ulik grad - bibliotekets ressurser (Bryant, Matthews, & Walton, 2009; Gardner & Eng, 2005). Studentene setter pris på fasilitetene læringsarenaen tilbyr, og liker godt blandingen av det sosiale og faglige. Lyden er gjennomgående en utfordring.

Det fysiske rommet

”Av alle metodene som brukes for å fremme studentenes læring og utvikling, er de fysiske omgivelsene kanskje de som er minst forstått og mest oversett” (Min oversettelse, Strange & Banning, 2001, s. 30). Design sender signaler og gir føringer for hvordan mennesker oppfatter omgivelsene. De fysiske omgivelsene kan fremme eller hemme lærings- og utviklingsprosesser. For bibliotekets del kan dette starte allerede ved inngangen. Dersom de

fysiske omgivelsene ikke inviterer til å komme inn i biblioteket, vil studentene kanskje ikke komme og ta i bruk bibliotekets ressurser. Inne i biblioteket er det også viktig at intensjonene med biblioteket signaliseres (Eigenbrodt, 2008; Rafste, 2001; Strange & Banning, 2001). Design og signaler som virker inkluderende, som gir mulighet for sosial kontakt og en følelse av tilhørighet gir trygghet og signaliserer respekt for brukeren. Studentenes medbestemmelse i utformingen er også et element som kan sikre at de riktige signalene sendes av omgivelsene.

Synet på læring som en sosial aktivitet er fremtredende i mye litteratur om bibliotek som læringsarena. Gayton understreker at det sosiale ikke må fortrenge plassen til det som på engelske heter ”communal” - som her kan oversettes med felles - altså det fellesskapet som ligger i det å se andre fordypet i studier og selv bli sett som en del av det (Gayton, 2008). I biblioteket anses begge disse aspektene som nødvendige (Bryant, et al., 2009; Eigenbrodt, 2008).

Bennett anbefaler bibliotekene å designe bibliotekrommet med den bestemte hensikt å fremme læring. Bibliotekets nye brukere vil være vant til en overflod av informasjon som i økende grad er digital, deres nettbruk er i stor grad formet av grensesnitt som Google, de forventer enkle løsninger for å løse komplekse problemstillinger og de foretrekker omgivelser som er tilrettelagt for læring (Bennett, 2009). En utfordring er å designe et bibliotek som fungerer som en effektiv læringsarena så vel som et effektivt tjenestoområde. En spesiell utfordring ser Bennett i det å legge til rette for faglige samtaler utenfor klasserommene – dette er et av kjennetegnene på læring som aktivitet (Bennett, 2005).

Det er mange faktorer som skal spille sammen for å utforme en god læringsarena. Et helhetlig perspektiv på studentens læring og læringsmiljø er viktig, likeså samarbeid med andre aktører i dette miljøet. Kunnskap om studenters læring og de pedagogiske metodene som benyttes i institusjonen er grunnleggende.

Oblinger peker på at en læringsarena bør utvikles på grunnlag av analyser av behov, ulike læringsmåter samt bruk av eksisterende lokaler (Oblinger, 2005). Dette støttes av Strange og Banning, som blant annet peker på indikatorer for ikke-bruk eller bruk som ikke er i samsvar med intensjonen. Disse indikatorene bør være signaler om behov for endring (Strange & Banning, 2001).

Det anbefales generelt at rommene innredes fleksibelt (Freeman, 2000; McDonald, 2006). Utgangspunktet er at rommet skal kunne brukes på flere måter og kunne ta opp i seg kommende endringer som vi i dag ikke vet hva går ut på.

Olaf Eigenbrodt tar derimot til orde mot denne fleksibiliteten. Han mener at det totale fokuset på fleksibilitet har gått på bekostning av differensiering av rommet samt estetikk og kommunikasjon (Eigenbrodt, 2006). Brukerne av et rom må oppfatte at det har en tydelig funksjon. Det monotone og ubestemte virker negativt på de sosiale prosessene. Hvis man følger utsagnet om at form bør følge funksjon, må de sosiale møtene planlegges som en funksjon i biblioteket. Derfor er soner så viktige i biblioteket. Sonene hjelper til å signalisere hva slags bruk som er intendert, og så er det opp til brukeren å agere på signalene. Slik kan man få soner for stille arbeid, for samarbeid og for sosial kontakt. Man må kunne lese stedets sosiale funksjon ut av rommets struktur mener Eigenbrodt (2006).

Eigenbrodt minner også om et grunnleggende menneskelig instinkt: mennesket orienterer seg på basis av ulikheter i omgivelsene, ikke likheter. Dersom alt ser likt ut, blir det vanskelig å orientere seg. En ryddig og lik struktur vil altså ikke bidra til å differensiere og gi signaler om bruk.

Som sosialiseringsarena er biblioteket bestemt av de fysiske- materielle rammene. Måten disse er utformet på, kan bidra til å sosialisere brukerne inn i handlingsmønstre (Rafste, 2001). Klare inndelte soner som kommuniserer tydelig med brukerne er altså viktig for at brukerne skal ha individuell fleksibilitet i bruk av lokalene (Eigenbrodt, 2006). Tydelige soner for de ulike aktivitetene støttes også i *Designing spaces for effective learning* (JISC InfoNet, 2006). Det gjelder å finne en løsning som ivaretar både institusjonenes krav til fleksibilitet samtidig som vi opprettholder de markeringene som gjør rommet til en god sosial arena.

Freeman ser design som en del av bibliotekets ikke-målbare bidrag til bibliotekets bidrag til læringsprosessen. Design har en effekt på adferd og bruk av rommet. Effekten av atmosfæren i rommet er heller ikke målbar, hvordan et rom for eksempel kan inspirere og stimulere samtidig som det gir rom for refleksjon og fokus (Freeman, 2000).

Enten man bygger nytt eller renoverer, er det en del grunnleggende behov som må dekkes av bygget. Gode lokaler er viktige for studentenes trivsel, det slås fast i Bibliotekmeldinga (St.meld. 23 (2008-2009), 2009). Videre er NOKUTS krav at høgskolen skal ha hensiktsmessige lokaler med arbeidsplasser. De grunnleggende fasiliteter som lys, luft og temperatur, og kontroll med lyd er viktige for en læringsarena (McDonald, 2006).

Lyd kan være en utfordring i moderne biblioteket med store, åpne rom. Der gruppearbeid og diskusjoner er en del av de pedagogiske metodene, sier det seg selv at det må være rom for disse aktivitetene. Samtidig må det gis rom for stille soner der man kan sitte og lese og reflektere over egen læring. En stille lesesal kan være en løsning, men det bør også legges til rette for rolige soner ute i biblioteket. Noen bibliotek har fulgt prinsippet om at jo lenger inn eller opp i biblioteket du kommer, jo roligere blir det (Todd, 2009). Woolner viser til at uønsket lyd har direkte innvirkning på en del kognitive prosesser, særlig ”den indre samtalen”, og at irrelevant snakk oppleves særdeles distraherende (Knez & Hygge referert i Woolner, 2010, s. 19).

Det naturlige lyset anses som viktig for en læringsarena. I tillegg er det viktig med riktig lyssetting i forhold til elektroniske skjermer for å unngå å bli sliten. Lys må tilpasses de ulike rom og den ulike bruken, og det er viktig med mulighet for individuell justering av lys (Woolner, 2010). Individuell belysning ved arbeidsplassen bidrar også til å skape en personlig sone for den som sitter og leser.

Luftkvaliteten og temperatur i et rom kan påvirke konsentrasjonen og oppmerksomheten til de som oppholder seg i rommet. Dårlig luftkvalitet kan gi hodepine og trøtthet, og slik føre til kortere tid i rommet. Dette kan gå ut over tiden man bruker på studiene. Temperaturen bør kunne reguleres der man oppholder seg, og det bør være god solskjerming. Det må være nok plass til ulike arbeidsmåter, materiale og studentene som skal jobbe der. Opplevelsen av å ha plass nok bør ikke undervurderes (Woolner, 2010). Det finnes i dag ikke en norsk standard for bibliotekrom, men en ISO-standard er under utarbeiding.

Tilrettelegging for brukere med spesielle behov – universell utforming – er viktig. Alle skal kunne ha tilgang til biblioteket. Det finnes nå en standard for universell utforming av offentlige bygg i Norge, NS 11001-1:2009 (Standard Norge, 2009).

4.4 Den gode læringsarena

Jeg vil her oppsummere punktene for god læringsarena som er identifisert i forskningen presentert i de foregående deler av kapittelet.

Biblioteket har mange særtrekk som kan utnyttes i arbeidet med å bli en god læringsarena. Som et offentlig rom er biblioteket åpent for alle, en nøytral arena som ikke stiller krav. Bibliotekets samling av ressurser, det være seg i trykt eller digital form, som tekst, bilder, film, musikk eller som lyd er vesentlig. I tillegg kommer de menneskelige ressursene i form av bibliotekets ansatte. Dette er et eksklusivt trekk ved biblioteket som læringsmiljø (Bennett 2003).

Som læringsarena kan biblioteket ses fra to perspektiver; dens funksjon og dens form. Den primære funksjonen er å legge til rette for studentenes uavhengighet og kontroll over egen læring (Bennett, 2003; Egeland, 2003; D. W. Lewis, 2007; McDonald, 2006). Under planleggingen er det viktig å ha fokus på denne selvstendigheten, og hvilke undervisningsstrategier som benyttes for å fremme dette. Det fordrer et godt samarbeid med lærere og et felles syn på læring og undervisning (Bennett 2003; Egeland 2003). Dette punktet kan være utfordrende (Dybvik 2006; Rafste 2001).

Bibliotekets rolle som en nøytral arena som ikke styrer studentenes læring er et gode (Egeland, 2003; Rafste, 2001; Sætre, 2002). Det gir den preg av å være en uformell læringsarena, der læringen er styrt av studentenes interesser og valg. Valgene kan være motivert av faglige behov eller ønske om rekreasjon eller personlig vekst (Egeland, 2003; Rafste, 2001; Sætre, 2002).

Biblioteket som læringsarena har en funksjon som bidragsyter i den formelle læringen, og kan gjennom undervisning i informasjonskompetanse integrert i faget bidra til økt læringskompetanse hos studentene (Egeland, 2003; Sætre, 2002, 2007).

Biblioteket kan bidra til studentenes sosialisering. Et aspekt ved læring er sosialiseringssprossene i de ulike sammenhengene, som det for eksempel legges vekt på i situert læring (Lave & Wenger, 2003). Biblioteket gir muligheter for at studentene kan bygge sin identitet som student ved å være i biblioteket. Her kan man se seg selv som medlem av en

større gruppe, samtidig som man blir sett og bekreftet som en deltager i gruppen (Strange & Banning, 2001).

Læringsarenaens form følger av dens funksjon. For å kunne støtte opp under studentenes læreprosesser og deres selvstendighet er relevante ressurser i ulike format et utgangspunkt for å bygge ny kunnskap (Sætre, 2007). Bibliotekets særtrekk som læringsarena er at det forener trykte, digitale og menneskelige ressurser (Bennett, 2003). De pedagogiske metodene som benyttes i høyere utdanning krever samarbeid og kommunikasjon av studentene. Det er viktig at en læringsarena legger til rette for dette. Samtidig skal det være rom for fordypning og refleksjon. Det betyr at biblioteket må ha soner for aktivitet samtidig som det skal ivareta behovet for ro, noe som ofte er en utfordring (Gayton, 2008; Woolner, 2010).

En god læringsarena legger til rette for ulike læringsaktiviteter og læreprosesser. Dette krever en viss fleksibilitet i innredningen. Det er likevel viktig at intensjonen med stedet markeres, og signaliserer hvordan lokalet er tenkt brukt. Soner for arbeid eller sosialisering kan legges til rette (Eigenbrodt, 2008; Rafste, 2001; Strange & Banning, 2001).

For å støtte studentenes sosialiseringprosesser, er det viktig å ha et rom som legger til rette både for verbal og visuell kommunikasjon mellom studentene. Å se andre i samme situasjon bidrar til å bygge identitet og fellesskap. Felleskapsfølelsen som bygges gjennom å sitte fordypet i studier sammen med andre er verdifull (Gayton, 2008).

En læringsarena har muligheten til å forene det faglige med det sosiale. Studenter opptatt av å ivareta den sosiale dimensjonen ved studiene, men den må kunne reguleres (Bennett 2005). Biblioteket bør gi rom for sosiale soner for rekreasjon, men også for faglige samtaler (Egeland, 2003; Rafste, 2001; Sætre, 2007). Muligheten for kommunikasjon på tvers av faggrenser er en styrke for biblioteket som læringsarena (Egeland, 2003; Strange & Banning, 2001).

Gode fysiske omgivelser betyr mye for studentenes trivsel. Innbydende lokaler som inviterer til bruk er viktig for en læringsarena. Naturlig lys sammen med godt innklima er en forutsetning. De ikke-målbare kvalitetene som design, god atmosfære og lokaler som inviterer

til å bli værende må ikke undervurderes (Berge, 2010; Freeman, 2000). Et godt lokale er viktig for studentenes trivsel (St.meld. 23 (2008-2009), 2009).

Bibliotekarenes roller i læringsarenaen er ulik i ulike sammenhenger (Kuhlthau, 2004; Sætre, 2007). Som tilrettelegger av et åpent og lett tilgjengelig bibliotek eller søkesystemer bygger bibliotekaren opp under selvstendighet og uavhengighet. Som underviser kan bibliotekaren bidra til det formelle læringsmålet. Som veileder kan bibliotekaren bidra til å starte og fullføre studentenes læringsprosess (Egeland, 2003; Kuhlthau, 2004; Sætre, 2007). Som bidragsyter til å myndiggjøre studenten må bibliotekaren legge til rette for læring, være en tydelig person, være tilgjengelig for kontakt, og ha respekt og empati for studentens situasjon (Egeland, 2003).

Den pedagogiske dimensjonen ved alle rollene er ulik, men et avklart pedagogisk ståsted er anbefalt (Egeland, 2003; Sætre, 2002), særlig med tanke på å utvikle bibliotekets rolle i den formelle læringen (Sætre, 2002; Torras i Calvo & Sætre, 2009). Som bidragsyter i den formelle læringen vil biblioteket kunne tre inn i de enkelte fag med relevant undervisning, eller holde kurs for studenter i biblioteket. Begge modeller vil kreve samarbeid med lærere (Sætre 2002).

En god læringsarena bør ta utgangspunkt i kunnskap om studenters læring for å se hvilke funksjoner som er grunnleggende for at læring skal kunne skje i biblioteket. Ut fra disse funksjonene følger hvilken form læringsarenaen bør ha. For at biblioteket skal kunne fungere som en god læringsarena, er det viktig at de som arbeider i biblioteket har en forståelse av hva læring er og hvordan det kan skje, hvordan det kan legges til rette for læring og hva biblioteket kan bidra med på de ulike stadiene i studentenes læringsprosess. Det vil blant annet si å legge til rette for de sosiale situasjoner der informasjon kan forvandles til nettopp kunnskap hos personer eller grupper (Bennett, 2003).

5 Beskrivelse av biblioteket i undersøkelsen

Høgskolen i Telemark (HiT) er Norges fjerde største høgskole, med 600 ansatte og 5500 studenter i 2011 (*Høgskolen i Telemark*, 2011). Den er lokalisert på fire ulike campus; Notodden, Rauland, Bø og Porsgrunn, samt førskoleutdanning i Høgskolen i Buskeruds lokaler i Drammen. Det er bibliotek i Rauland, Bø, Notodden og Porsgrunn.

5.1 Sentrale dokumenter

I høgskolens strategiske plan står det i kapittel IX Infrastruktur og støttetjenester:

”Verksemdsmål 4.5 (eigendefinert) HiT skal ha ein fysisk og teknisk infrastruktur, IT-, bibliotek- og drifts- og administrative tenester som medverkar til å oppfylle høgskolens primæroppgåver”. Under strategier for å oppfylle disse målene, finner vi blant annet:

47)HiT skal utvide bygningsmasse og annan infrastruktur i Porsgrunn i tråd med prognosar for utviklinga i talet på studentar og tilsette.

50)HiT skal ha gode og tenlege verktøy for e-læring, videokonferansar og nettbaserte tenester.

52)HiT skal tilby nettbasert tilgang både på og utanfor høgskoleområdet til ei tilfredstillande mengd vitskaplege databasar, elektroniske tidsskrift i fulltekst og andre elektroniske informasjonsressursar, og arbeide for auka bruk av slike ressursar.

55)HiT skal arbeide for auka regionalt og nasjonalt samarbeid om utnytting av eksisterande bibliotekressursar. (*Høgskolen i Telemark*, 2010)

Som vi ser er det tatt høyde for at de fysiske omgivelsene skal tilpasses studentmengden, og at det skal tilrettelegges for bruk av IT i undervisning og læring. Forøvrig er vekten på bibliotekets tjenester lagt til det digitale og på biblioteksamarbeid utover det generelle i å støtte institusjonens mål.

5.2 Beskrivelse av biblioteket

Campus Porsgrunn har utdanning på bachelornivå i sykepleie, ingeniør, barnevern, vernepleie, lærer og førskolelærer. Det er også mastergradsstudier i barnevern og ingeniør, og doktorgradsutdanning innenfor ingeniørfagene. I tillegg kommer etter- og videreutdanninger, samt enkeltfag fra noen av de andre studiestedene. Biblioteket ved HiT - Porsgrunn ble ferdigstilt i 1992 og har totalt en grunnflate på 628,5 m². Det er lokalisert omtrent midt i

bygningssmassen på campus, med inngang fra hovedtrafikkåren i bygningen, den såkalte Glassgata.

Inngangspartiet inneholder en rød sofa og et stativ med dagens aviser. Hovedrommet er stort og åpent, og når man kommer inn har man på venstre side hoveddelen av biblioteket med den ytre endeveggen av glass. Det er utsikt til et atrium (grøntområde, om sommeren med utemøbler og volleyballnett). Endeveggen på høyre side er i sin helhet et maleri i friske farger av kunstneren Knut Flatin. Takhøyden over hele dette rommet er ca syv meter. Rommet inneholder skranke (på høyre hånd, foran veggen med maleriet) samt to søketerminaler og utlånsautomat rett ved skranken. Midt i rommet står fire publikumsterminaler og en skriver. Ved vindusveggen er det åtte gruppebord med fire stoler hver, og midt på rekken fire røde Planet -stoler med et lite rundt bord. Ellers er det reoler med bøker som dominerer.

Et tilstøtende rom har normal takhøyde (var tidligere stille lesesal), og inneholder kompaktreol for tidsskrifter, tidsskrifthyller, referansesamlingen, standarder, offentlige dokumenter, skjønnlitteratur, DVD-er, videoer og lydbøker. Pensumsamlingen og tidligere studentoppgaver står også her. Ved vindusveggen står det fem bord, hver med fire stoler rundt. Innerst i rommet finnes kopimaskin og et litt større rundt bord med stoler. Her hang det tidligere en projektor i taket, den ble stjålet høsten 2010 og er hittil ikke erstattet.

Ellers inneholder biblioteket fem kontorer, et postrom, kjøkken og garderobe for ansatte, samt et lukket magasin i kjelleren med adkomst fra heis i biblioteket. Det er også en stille lesesal utenfor biblioteket, med plass til 35 studenter. Plantegning over biblioteket finnes som vedlegg 1.

Biblioteket er ikke innredet etter prinsipper om læringsarena. Biblioteket har gjennomgått få endringer siden det ble bygget, med unntak av det tilstøtende rommet. Dette var tidligere en stille lesesal, men ble innlemmet i biblioteket på grunn av økt plassbehov for samlingen.

Biblioteket betjener 2300 studenter. Samlingen utgjør 28 400 bind, i tillegg til et godt utvalg databaser og ca 3500 e-bøker. Biblioteket har 10 pc-er og en projektor til dagslån. Denne tjenesten er ikke noe biblioteket har markedsført, ettersom pc-ene i utgangspunktet var tiltenkt gjesteforelesere, bruk i undervisningsrom uten fast pc/projektor og eksamenspresentasjoner.

Likevel har ryktet om tjenestene spredd seg, slik at studenter i økende grad har benyttet tilbudet.

Biblioteket har fem ansatte fordelt på 4.8 stillinger, hvorav tre bibliotekarstillinger og 1.8 konsulentstillinger. Begge konsulentene tar nå bibliotekutdanning, den ene er ferdig sommeren 2011. Med ett unntak har alle ansatte i biblioteket vært ansatt ved HiT eller dens forløpere i mer enn 17 år.

Biblioteket tilbyr undervisning i informasjonskompetanse for alle utdanninger samt kurs i EndNote for ansatte og masterstudenter. Det kan også gis spesielt tilpassede kurs ved behov. Andre tilbud er tjenesten ”Bestill en bibliotekar” for ansatte, samt tilbud om veiledningstimer for studenter som skriver bachelor - og masteroppgaver.

Åpningstider 8.00-20.00 mandag til torsdag, 8.00-18.00 fredag. Lørdag og søndag stengt. Etter 15.30 er biblioteket betjent av en studentvakt.

6. Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg først presentere materialet fra fokusgruppeintervjuene. Deretter går jeg gjennom intervjuene og presentere funn i kapittel 6.2. Deretter vil jeg i kapittel 6.3. analysere funnene ut fra teoriene presentert i kapittel 3 og punktene om god læringsarena i utledet i kapittel 4.

Definisjoner

Jeg vil starte med å definere noen av de begrepene som brukes i analysen av materialet.

Hjelp: dekker alt som blir spurt om i skranken av enklere ting: låne, fornye, søk i katalog, hjelp til å finne på hylla, bruk av utstyr etc.

Opplæring: defineres som undervisning som skjer på sparket, ved pc-er i biblioteket.

Undervisning: bibliotekets planlagte og forberedte undervisning i informasjonskompetanse

Veiledning: Både i form av enkelttimer som kan bestilles av studentene og mer omfattende referansespørsmål som stilles i skranken, som når de for eksempel kommer og skal ha starthjelp til en oppgave.

Komfortmøbler: komfortable møbler, for eksempel lenestoler og sofa.

6.1 Materialet

Grunnlaget for analysen er tre fokusgruppeintervjuer med studenter ved Høgskolen i Telemark, campus Porsgrunn. Intervjuene ble foretatt i februar 2011. Intervjuene ble tatt opp på digital opptager og deretter skrevet ut. Til sammen 15 studenter deltok i gruppene.

Fokusgruppeintervjuer som metode har den fordel at den gir mye informasjon på kort tid, og at man kan få utdypet det som kommer fram i samtalen. Ofte intervjues mennesker som har erfaring fra en spesifikk situasjon, og som kan tenkes å ha noe å si om det. En av fordelene er den sosiale interaksjonen i gruppen, som kan bidra til å få fram ytringer som ellers ikke ville blitt trigget i individuelle intervjuer. På den annen side kan også ulike former for sosial kontroll eller gruppepress gjøre at noen meninger ikke kommer til uttrykk.

Analysemetode

Det finnes ulike måter å analysere grupperintervjuer på, avhengig av hvilke variabler man er ute etter å undersøke. Det kan være analyse av språk, samtale eller den sosiale interaksjonen. I

denne sammenhengen er jeg interessert i de faktiske opplysningene om bruk av biblioteket som kommer fram, og hva studentene mener om biblioteket som del i deres læring. Meningsanalyse er det som passer best i denne sammenhengen, og jeg velger å se både på delene, og helheten i intervjuene (Larsen, 2007). Jeg har nærlest utskriftene av intervjuene og sett etter temaer som har materialisert seg. Så har jeg sett om disse kan underinndeles, og satt utsagn i relasjon til disse for å bekrefte temaet. Slik kodingsteknikk er forbundet med grounded theory og passer derfor godt med oppgaven (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Rent praktisk har jeg markert i margin der temaene har dukket opp, og markert utsagn gjennom hele intervjuet som viser de ulike temaene. Etter å ha gjort dette med ett intervju av gangen, har jeg sammenlignet intervjuene for å se om det er samsvar mellom temaer, og om det er noe som skiller seg ut ved de ulike gruppene. Jeg har også samlet svarene fra de ulike studieretningene og studieårene for seg, for å se om det finnes gruppevis forskjeller mellom studieretninger og årstrinn.

I hvilken grad sitater skal trekkes fram i gjennomgangen av intervjuene er en vurdering. Det kan stykke opp lesingen, men på den annen side kan de bidra til et bedre inntrykk av hvordan studentene formulerer seg og gi et autentisk bilde av deres ytringer. Jeg har valgt å ta med en del sitater nettopp av den grunn.

Datagrunnlaget er lite, kvalitative metoder er heller ikke egnet for å legge grunnlag for generaliseringer. Ut fra materialet er det likevel mulig å identifisere noen kategorier innenfor temaene som dukker opp. Det er også mulig å se samsvar med funn andre steder.

Hva gjelder bruksmønsteret i biblioteket, vil jeg se det i forhold til det som er presentert om læringsarena i kapittel 4, og hvordan teorien samsvarer med praksis.

Når det gjelder bruk av tjenestene veiledning og referanse, ser jeg på denne bruken med Kuhlthaus teori om informasjonssøkeprosessen og spesielt på bibliotekarens roller i referanse- og veiledningsperspektivet presentert i kapittel 3.2. Kuhlthau identifiserte stadiene i studentenes informasjonssøking, og viste hvordan de var forbundet med følelser som usikkerhet og engstelse i de innledende stadiene. Det er i disse stadiene, fram til studentene har funnet fokus og formulert problemstilling, at hjelp fra bibliotekarene har størst betydning.

Hjelp og støtte til prosessen med å orientere seg i det faglige området og legge strategier for å søke fram informasjon kan være et av bibliotekarens bidrag til studentenes læring.

Presentasjon av gruppene

Tabellen under viser fokusgruppenes inndeling, og litt informasjon om deltagerne.

Tabell 2 Fokusgruppene

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Frøydis 40 år, Videreutdanning i tverrfaglig veiledning	Anna 29 år, 2. år ingeniørutdanning	Tonje 27 år, 2. år ingeniørutdanning
Fredrik 23 år, 1. år ingeniørutdanning	Ada 55 år, 4. år sykepleieutdanning	Tina 21 år, 2. år sykepleieutdanning
Fiona 21 år, 1. år sykepleieutdanning	Astrid 48 år, 2. år allmennlærerutdanning	Thomas 22 år, 2. år ingeniørutdanning
Fie 34 år, 1. år sykepleieutdanning	Anine 20 år, 2. år allmennlærerutdanning	Terje 25 år, 1. år sykepleieutdanning
Frode 22 år, 1. år ingeniørutdanning		Trond 31 år, 5. år ingeniørutdanning
Frida 25 år, 4.år lærerutdanning		

Gruppe 1

Gruppe 1 er den største gruppen, og den med flest studieretninger representert. Deltagerne har svært variert bruksmønster. Frode sitter i biblioteket og jobbet med grupper, men låner ikke bøker eller benytter andre tjenester. Fredrik sitter også i biblioteket, og låner i tillegg bøker. Fiona og Fie låner bøker, og sitter mye i biblioteket, både alene, sammen og med gruppen sin. De hadde også fått undervisning fra biblioteket om søk i artikkeldatabaser. Frida og Frøydis er de mest erfarne brukerne i denne gruppen – de er også de studentene med lengst fartstid. Frida bruker biblioteket som arbeidssted, og har også vært flittig bruker av bibliotekets projektor. Som lærerstudent har Frida ikke fått noe undervisning utover en introduksjonstime første semester, men har lært seg det hun trenger selv. Hun bruker biblioteket aktivt til hjelp, lån og bestillinger. Frøydis er godt kjent med biblioteket, og bruker særlig de mulighetene som ligger i de digitale tjenestene. Som voksen student med familie og jobb ved siden av, er hun opptatt av effektivitet når det gjelder tjenestene. Hun sitter lite i biblioteket og jobber nå som hun tar videreutdanning (sin andre videreutdanning etter sykepleieutdanningen). Med fire førsteårs-studenter og to erfarne studenter er det muligheter for å få fram kontraster i gruppen i forhold til bruk av biblioteket.

Gruppe 2

Gruppe 2 er den minste gruppen, kun fire deltagere. Her har vi en svært ivrig bibliotekbruker, Ada, som også er den mest aktive i gruppen. Ada går siste året på den nettbaserte sykepleierutdanningen, og har fått mye undervisning om bruk av bibliotekets ressurser. De to lærerstudentene, Anine og Astrid, bruker bibliotekets tjenester, men har sluttet å sitte i biblioteket med gruppearbeid. Anna sitter noe på biblioteket med gruppearbeid. Alle er flittige lånere av bøker og bruker bibliotekets tjenester, men den gruppen som totalt bruker biblioteket minst som arbeidssted.

Gruppe 3

Gruppe 3 består av ingeniør - og sykepleierstudenter, med noe ulike bruksmønstre. Den eneste masterstudenten i utvalget – Trond - er med i denne gruppen. Trond er ganske representativ for bruken i forhold til masterstudentene på denne campusen. De bruker biblioteket i liten grad som arbeidssted, men bruker de digitale kildene mye og trenger hjelp til å finne fram og søke i dem. Mange masterstudenter sitter på egen lesesal, eller ute hos de bedriftene som de skriver masteroppgaven i samarbeid med.

Ellers var alle deltagerne i denne gruppen opptatt av å bruke biblioteket som arbeidssted, men Tina kom som ofte for sent til å finne plass. Sykepleiestudentene søker mer etter artikler og låner mer bøker enn ingeniørstudentene i denne gruppa.

Samlet viser gruppene en stor variasjon i bruksmønstre og kunnskaper om bibliotekets tjenester. Ut fra den erfaringen bibliotekets personale har gjort seg, stemmer det totale bildet gruppen gir ganske godt.

Kjønns - og aldersmessig er deltagerne representative for studentmassen på campus. Når det gjelder sammensetning av gruppene kunne jeg ha vurdert noen kriterier for sammensetning av gruppene, for å få fram større spredning eller samling på årstrinn, fag eller bruksmønstre i hver gruppe. Men noe av rekrutteringen pågikk parallelt med de første intervjuene, slik at gruppene ble satt sammen etter hvert som de ble rekruttert eller om tidspunktet passet for deltakerne. Dessuten kan det være slik at ulikhetene får fram flere syn enn likheter, og at deltakerne får ideer av hverandre. Årsaken til hvorfor de bruker – eller ikke bruker – biblioteket som arbeidsplass kommer godt fram.

Intervjuguiden

Intervjuguiden hadde spørsmål som dreide seg om hva slags erfaring fokusgruppedeltagerne hadde med biblioteket, hva de brukte biblioteket til, hva slags hjelp de hadde fått og hva som var mest nyttig, om de anså biblioteket og bibliotekarenes kompetanse som viktig for læringen sin, hvordan de så på biblioteket som studentarbeidsplass, hva som var best/verst ved biblioteket, hva som var viktigst med biblioteket som læringsarena og hva som kunne få dem til å bruke biblioteket mer. Intervjuguiden finnes om vedlegg 1.

Førsteintrykk

Før analysen vil jeg begynne med å si noe om førsteintrykket fra fokusgruppeintervjuene. Deretter vil jeg si noe om de temaene som kom fram ved nærlesing av materialet og hvordan de kobles sammen før jeg går gjennom intervjuene.

Det studentene sier i intervjuene skiller seg lite ut i forhold til det som generelt er kjent om studenters oppfatning om bibliotek. Pors (2010) oppsummerer resultater fra nordiske brukerundersøkelser de siste seks årene og fant at blant studenter er ikke bruksmønsteret endret slik man kanskje ville tro. Studenter er orientert mot tekst og innhold, og dette kan gjerne være digitalt. Bruken av digitale ressurser kommer i tillegg til bruken av biblioteket slik det er kjent fra før (Pors, 2010). Studentene kommer til biblioteket for å studere – enten alene eller i grupper (Berge, 2010; Gardner & Eng, 2005). Pors påviste tidligere ulikheter mellom studieretninger i bruk av bibliotek, blant annet var ingeniørutdanning en av de retningene som brukte biblioteket minst (Pors, 2005). Det er også gjort undersøkelser som viser at helsefagstudenter er blant de gruppene som bruker biblioteket mest (Dybvik, 2006).

Jeg hadde forventet at åpningstider kunne bli et tema. Større bibliotek i USA og Storbritannia har ofte døgntilgang til deler av biblioteket og nesten døgnåpent i eksamensperiodene.

Biblioteket ved HiT-Porsgrunn har ikke åpent lørdager og søndager, og stenger ellers kl. 20.00. Det har vært noen spørsmål om helgeåpent i eksamensperioder, men foreløpig er det ikke fulgt opp. På et foredrag fra BI på Romling-konferansen i Drammen 2010, ble det uttalt at ”studentene bor på campus”. Det er ikke dette bibliotekets erfaring, og det skyldes nok at det er mange deltidsstudenter (sykepleie, etter – og videreutdanninger) samt en studentmasse der mange har familieforpliktelser og derfor ikke tilbringer ettermiddagen på campus.

Besøkstillene i biblioteket viser at trafikken dabbler fort av utover ettermiddagen.

En annen ting jeg hadde forventet, var ønsker om mat/drikke i tilknytning til biblioteket. Forskning viser at dette har en positiv effekt på bruken av biblioteket – både i forhold til å kunne innta mat og drikke for å holde lesingen gående, men også som en sosialiserende faktor i forhold til å være en del av miljøet/studentgruppen. Mat og drikke kan også bidra til uformelle settinger som fremmer faglige samtaler (Bennett, 2003). Dette biblioteket ligger midt mellom de to kantine på campus. Den ene stenger kl. 13, den andre kl. 17. Spising i biblioteket er ikke lenger tillatt, men drikke er greit. Dette er angitt på et skilt ved inngangen, men det drives ingen patruljering. Sitter en og spiser nista si, sies det ikke noe på det. Studentene ønsket muligheter for å skaffe seg drikke i biblioteket, men synes faktisk det var greit ikke å bli plaget av matlukt og skitne middagstallerkener. (Og nettopp varmmaten i kombinasjon med omlegging av renholdet var opphavet til spiseforbudet). En i pilotgruppen ga uttrykk for at det var irriterende å komme til bord med smuler og kliss når man skulle sette seg til med bøker og pc. På den annen side kan det nåværende spiseforbudet i biblioteket være en del av forklaringen på at det ikke ble tatt opp.

De tre gruppene ga sett under ett uttrykk for de samme meninger og holdninger. Noe variasjon var det i forhold til hva slags erfaringer de hadde med biblioteket. Tre grupper gir grunn til å tenke at man kanskje ikke får nok materiale til å fange bredden i synspunkter. På den annen side følte både moderator og assistent at det etter det tredje intervjuet ikke hadde kommet fram noe nytt som ikke var tatt opp i de andre gruppene. Det kan selvfølgelig skyldes sammensetningen, og det faktum at studenter fra to av de retningene som bruker biblioteket minst ikke var representert. Flere grupper kunne kanskje ha forsterket utsagn som hadde lav representasjon i disse gruppene. På den andre siden var det studenter som brukte biblioteket svært lite i noen av gruppene, slik at variasjon i bruksmønster skulle være ivaretatt. I tillegg var det som kom fram også i overensstemmelse med det som kom fram i pilotgruppen.

6.2 Gjennomgang av fokusgruppeintervjuene

Temaer

Gjennom nærlesing av materialet ble det avdekket flere emner. Disse har selvfølgelig sammenheng med tema for intervjuene og spørsmålene i intervjuguiden. Likevel var det slik at samtalen ikke alltid fulgte intervjuguiden, da jeg ofte valgte å la samtalen gå fritt når gruppen var engasjert og diskuterte temaer som kom senere i intervjuguiden. Mange temaer dukker opp på ulike steder, og i ulike sammenhenger.

Alle emnene faller inn under temaet biblioteket som læringsarena, men det er særlig tre hovedemner som peker seg ut: biblioteket som arbeidsplass, hjelpen studentene får i biblioteket og bibliotekets plass i studentenes læring.

Når det gjelder biblioteket som arbeidsplass dekket studentene svært mange underemner, både lokalets fysiske beskaffenhet og atmosfære, hva som finnes av ressurser og tilgangen til disse, de bibliotekansattes kompetanse og hjelpen studentene kunne få.

Den hjelpen studentene opplever at de får dekker både det å få hjelp og opplæring i biblioteket, bibliotekets undervisning og veiledningstilbud og omfatter hvilken effekt den har på studentenes informasjonssøking.

Bibliotekets plass i studentenes læring omfatter hvordan både lokalet, ressursene og personalet spiller inn i måten studentene jobber med læringen på og viser hvordan de oppfatter ulike ting som viktige for læringen.

Studentenes ulike arbeidsmåter, kravene til arbeidsformer og biblioteket som sosial arena blir også omtalt under flere punkter. Svært mange av temaene som dukker opp griper inn i hverandre, og kommer som svar under flere punkter i intervjuguiden.

Jeg vil gå gjennom intervjuene ut fra de tre hovedtemaene som er nevnt over. Jeg velger en oppsummerende gjennomgang for å unngå for mange repetisjoner underveis, ettersom mange emner ble diskutert under flere spørsmål i intervjuene. Til slutt oppsummerer jeg funnene i kapittel 6.2.5. Biblioteket som læringsarena.

6.2.1 Biblioteket som arbeidsplass

Intervjuguiden hadde et spørsmål om hva studentene syntes om biblioteket som arbeidsplass. I tillegg til svar på dette spørsmålet, ble biblioteket som arbeidsplass diskutert under spørsmålene om hva slags erfaringer studentene hadde med biblioteket og hva de brukte biblioteket til, samt at biblioteket som arbeidsplass ble nevnt som en viktig faktor for bibliotekets betydning for studentenes læring.

De som brukte biblioteket som arbeidsplass var stort sett svært fornøyde med bibliotekets lokaler. Imidlertid var det gjennomgående at biblioteket var altfor lite, slik at ikke alle som ville fikk plass der. Et annet problem var mangelen på differensierte arbeidsplasser – det er i dag bare store bord i biblioteket, og ingen av dem er skjermet for lyd.

Det som først og fremst ble fremhevet var atmosfæren som inspirerte til jobbing og skjerpet fokuset. Det skyldes både det at lokalene var gode å oppholde seg i, det er lyst og luftig – og det at man satt sammen med andre som jobbet. Det hadde en skjerpene effekt mente studentene. Dette ble satt i kontrast til grupperom – med dårlig inneklime – eller kantina som har for høy sosial faktor. For de fleste deltagerne var biblioteket like mye til gruppearbeid som til individuelt arbeid.. De mente det var et greit støynivå, og uttrykte at man ikke kunne forvente at det var helt stille i biblioteket.

Trond: ” Jeg har også sittet i biblioteket og jobbet med gruppeoppgaver, og har sittet og lest og gjort oppgaver. Men jeg tror det er fint og sitte i biblioteket for at da – det er en sånn atmosfære at ”her skal vi jobbe” liksom. I motsetning til når du sitter i et grupperom, da er det lett å sose bort tiden på andre ting. ... Hvis du ser folk rundt deg som jobber, så er det liksom ... jeg tror det er en god ting.”

Tonje: ” En skjerpene effekt å se alle andre rundt deg.”

Frida: ”Av en eller annen grunn blir man mer fokusert av å sitte i biblioteket. Litt mer satt, liksom. Når du sitter og jobber på biblioteket og andre sitter og jobber intenst rundt deg og bøker og pc-er og folk som jobber der så blir du liksom litt mer fokusert da, av en eller annen grunn.”

Her er studentene tydelige på at de blir mer fokusert av å sitte i biblioteket enn andre steder – selv om man setter seg i grupperom med de beste intensjoner om å arbeide. Flere av deltagerne ga uttrykk for at de tidligere ikke hadde brukt bibliotek, men nå var svært fornøyde brukere.

Deltagerne i fokusgruppe 2 satt (med ett unntak) derimot *ikke* i biblioteket og jobbet – fordi de opplevde den støyen som er der som forstyrrende. De ville ha egne grupperom eller skjermede gruppearbeidsplasser. De var like opptatt av ikke å forstyrre andre som de irriterte seg over å bli distraheret av andre. Særlig gjaldt dette dersom praten på nabobordet ikke var faglig relatert, men mer om helgens festing og avspilling av musikk og YouTube-snutter. Det siste var for øvrig alle gruppene enige i at var en uting. Likevel hadde deltagerne i gruppe 2 fått gode tilbakemeldinger fra medstudenter som satt i biblioteket på at det var en godt arbeidssted som fremmet effektiviteten. Så de var klar over at andre fant det nyttig å sitte i biblioteket, men følte ikke for det selv.

Astrid: ”Jeg vet ikke hvordan reglene for dette er, men da vi satt i grupper og pratet om gruppearbeid og sånt, så var vi jo veldig redde for at vi skulle forstyrre de andre liksom, at vi måtte hviske veldig og hvis vi lo litt så: nei, nå forstyrra vi sikkert - og følte litt på det. Sitter vi hjemme kan vi jo skråle og le som vi vil, liksom.”

Frøydis: “Det er derfor ikke vi har sittet der så mye heller, for du må jo liksom dempe deg litt, og da kan du jo på en måte ikke ha noen sånn veldig diskusjoner i gruppen og...”

Ada: “[...] Så sitter de og snakket om sitt eget, og du skal være veldig konsentrert om ditt eget for ikke å bli farget av det de snakker om. Vi prøvde det i første klasse. Vi følte vi ble litt avspora, så trakk vi oss litt bort fra biblioteket og den jobbinga der.”

I gruppe 1 var Frøydis den eneste som ikke satt i biblioteket med gruppearbeid – av samme grunn som Ada og Astrid ga uttrykk for: enten så følte de at de forstyrret, eller så ble de forstyrret. Dette er de eldste studentene i gruppene, fra 40-55 år. Det er kanskje naturlig at det var de eldste studentene som ønsket seg mer skjermede gruppearbeidsplasser, selv om det er individuelle preferanser på støynivå når man skal jobbe.

Tilgang til samlingen er viktig for biblioteket som arbeidsplass. Det var gjennomgående enighet om at det å sitte nært samlingen var et av godene ved biblioteket som arbeidsplass. Det er kjapt å sjekke bøker, å bruke den stasjonære pensumsamlingen eller sjekke digitale kilder. Nærheten til de digitale kildene ble faktisk nevnt. Dette kan skyldes at man først nylig har fått mulighet for ekstern pålogging til HiT-nettet, med en noe krevende løsning i forhold til bruk av databaser. Denne løsningen vurderes nå byttet med enklere tilgang. I tillegg satt studentene pris på at utstyr som skriver og kopimaskin var tilgjengelig i biblioteket.

En viktig komponent i gruppearbeidet var bibliotekets projektor. Denne er nå stjålet, men viste seg å ha vært et verdifullt innslag i studentenes jobbing. Det å få teksten på veggen og diskutere seg fram til et produkt ble ansett som verdifullt av de studentene som hadde brukt dette.

Frida: "Det er igjen det med den projektoren, som tydeligvis ble så populær. De to første årene hadde vi en gruppe som var veldig motivert for å gjøre alt sammen. Stort sett alle gruppeoppgaver skrev vi helt sammen... vi produserte alt i fellesskap. Og det å kunne se alt som ble skrevet – se det på veggen – det var veldig greit."

Fredrik: "Det har vært de mest effektive gruppeøktene våre også. Da har vi ikke vært på skolen, men dratt til en kompis og satt på storskjermen. Det er definitivt den beste måten å jobbe på i gruppe."

Frida og Frederiks utsagn understreker det sosiale ved læringen, og betydningen av tilrettelagt utstyr for å optimalisere læreprosessen. Studentene hadde forsøkt andre utveier dersom denne var opptatt, blant annet å dra hjem til noen og se teksten på flatskjerm, men opplevde da at arbeidsfokuset de hadde i biblioteket ble borte.

Fredrik: "For det var litt av problemet da, når vi dro hjem til han... Da var det i sofaen og kaffe og kake og da var det jo veldig sosialt... hvis vi hadde sittet på biblioteket på skolen så får du litt mer fokus, automatisk"

Den sosiale dimensjonen ved biblioteket som arbeidsplass

Studentene var tydelige på at biblioteket først og fremst var en arbeidsplass. De var likevel opptatt av den sosiale dimensjonen *biblioteket som arbeidsplass* hadde. De faglige diskusjonene, det å kunne sitte der med gruppearbeid eller bare side om side med eget arbeid. Dette er viktig i forhold til de pedagogiske metodene som brukes, der det å lære av hverandre

er en viktig faktor. Gruppen med fire røde lenestoler var et sted som for noen opplevdes som et godt sted å diskutere faglige problemstillinger. At komfortmøbler innbyr både til diskusjoner og mer sosialisering i biblioteket var det enighet om. Det var lettere å sette seg ved siden av ukjente i en sofa enn ved et arbeidsbord.

Tonje: ”Jeg tenker på den sittegruppen med de røde stolene på midten der sånn. Den oppfordrer jo til å sitte ned og prate og ikke nødvendigvis jobbe der da. Det er ikke spesielt deilig å sitte ved det runde bordet og prøve å gjøre noe seriøst. Men den oppfordrer til å sitte og ha en diskusjon, egentlig. Det savner jeg litt, det håper jeg det kommer når det blir større bibliotek. At den sittegruppen kanskje blir større. . . Flere stoler, en sofa gjerne, sånn at flere har muligheten til å sitte der og ta en diskusjon.”

Tina: ”Også det at en kan komme og sette seg ned med andre som en kanskje ikke kjenner og. For det er ikke så lett å sette seg bort til et bord en ikke kjenner, men hvis en sitter i en sofa så får du kanskje... med litt flere, da.”

Anna: ”Ellers har jeg opplevd et par ganger at jeg har sittet der med et matteprosjekt og fysikk, at det har hendt at vi har spurt hverandre, og det har vært flere grupper i samme klasse og det har vært bare positivt.”

Studentene har ulike preferanser for hvordan de ønsker å sitte med studiene. Selv om de jobber alene, er det ikke alltid de foretrekker den stille lesesalen.

Tonje: ”Når jeg er alene, sitter jeg veldig gjerne på lesesalen. For å stenge av verden. Men det er det at du kan sitte et sted som er til dels stille og fredelig, at du får fokusert samtidig som du kan kommunisere og prate litt, og diskutere med de rundt deg.”

Trond: ”Litt kjipere å sitte på lesesalen. Det er liksom mer som *skjer* på biblioteket.”

Thomas: ”Litt fint at det er god plass og romslig der istedenfor at vi bare sitter nede på et lite grupperom med etter hvert dårlig luft der en blir sittende aleine og råtne til slutt. Her ser en at det går litt folk forbi - inn og ut - og litt kjentfolk.”

Pilotgruppen påpekte at det var en mangel ved biblioteket i dag at det bare var plasser i åpent lende – man følte at man ikke kunne avvise medstudenter som stoppet opp og ville prate. Satte man seg i biblioteket, var det ikke noe sted å gjemme seg.

6.2.2 Hjelp, opplæring og undervisning

Personalets kompetanse og den hjelpen de gir studentene markerte seg som et eget tema. Jevnt over var studentene imponert over personalets kompetanse innenfor deres eget fagområde, samt den kompetansen til informasjonssøk - og gjenfinning de besitter. Studentene mente også at denne kompetansen var viktig for deres læring – ikke fordi bibliotekarene kunne finne ting for dem, men fordi det på ulike måter kunne hjelpe studentene til å finne det selv.

Studentene ble bedt om å si noe om hva slags hjelp de hadde fått i biblioteket, og hva som hadde vært mest nyttig for dem. Med en variert gruppe omfattet hjelpen de hadde fått alt fra å bruke utlånsautomaten, søk i BIBSYS hjelp til å finne fokus i vide emnesøk og hjelp til referanse. Bibliotekets undervisning ble også tatt opp av studentene i intervjuene.

Når det gjelder den enklere typen spørsmål, var alle klare på at de hadde fått god hjelp, og at de fleste etter hvert hadde lært seg det mest basale – enten fordi de hadde hatt undervisning eller fordi de hadde sett personalet gjøre det og så prøvd selv. Ved siden av skranken i biblioteket står det to søkestasjoner. Disse brukes mye til å vise studentene på skjermen hvordan de skal søke eller finne fram til kilder. Formålet er nettopp å få studentene til å bli mest mulig selvgående, og det har blitt mye lettere med disse stasjonene. Før måtte de komme bak skranken, eller man måtte gå et stykke unna til publikumsterminalene. Et av forslagene fra pilotgruppen var at jeg skulle spørre studentene hvordan de opplevde det å bli tatt med bort på disse stasjonene. Jeg la inn spørsmålet i alle gruppene, og svarene viser at alle opplevde det utelukkende som positivt. De synes de lærte mye av det, og det ga dem mot til å prøve selv neste gang. Samtidig ga de uttrykk for at de likevel ikke følte seg avvist og var ikke redde for å spørre i skranken igjen. Det tyder på at personalet har funnet en god form på måten det gjøres på, og at studentene føler seg trygge på at de likevel får hjelp når de trenger det. En student sa at hun av og til følte det litt vanskelig å spørre om hjelp når det var kø i skranken, fordi hun følte at hun brukte for mye tid når hun oppfattet personalet som stresset.

For de mer kompliserte spørsmålene opplevde også studentene at de fikk hjelp fra personalet. Det å kunne komme med et tema og si at ”dette skal jeg skrive om – hvor begynner jeg?” . Det å hjelpe dem med å identifisere et sentralt tema eller en vinkling og hjelpe dem til startmateriale var viktig. Det å få nye forslag til kilder, til vinklinger eller veier å gå videre ble sett på som viktig for læringen, fordi de fikk utvidet sin egen horisont og kunne vise dette i oppgavene sine.

Det å kunne finne fram selv er noe flere studenter nevner. Noen tenker at det er forventet av dem at de skal kunne klare det selv.

Ada: ”Det er vel kanskje sånn at når vi kommer så tenker kanskje dere at vi skal være litt selvgående, men så er det sånn at vi gjerne vil ha hjelp.”

Astrid: ”Samtidig er det jo lurt at vi prøver og kikker litt selv og blir litt kjent der og da i systemet og reolene og hvor en finner det en er ute etter. Så en ikke står helt tafatt og bare skal ha hjelp hele tiden.”

Terje: ”Jeg hadde ikke noe erfaring med bibliotek fra tidligere, og da spurte jeg, og da fikk jeg litt sånn – hun viste meg da. Bibliotekaren gikk jo rett bort og der var den, og da: ok, så enkelt var det, ja! Så jeg har liksom litt mer oversikt nå over hvor ting er og hvordan man kan finne fram, da.”

Studentene gir også uttrykk for hvordan bibliotekarenes kompetanse hjelper dem videre i deres søking, enten det gjelder å finne riktig søkeord eller hva den enkelte base krever.

Tina: ”Ja, og så er de veldig flinke til – ikke bare å søke, men hjelpe deg til det å finne relevante ting, og søkeord, for det om de kanskje ikke er så veldig inne i for eksempel sykepleietema da. Men allikevel så kommer de med tips til søkeord som mange ganger jeg ikke hadde tenkt på en gang, som en da finner fram brukbare og veldig bra artikler faktisk, til oppgaver, noe som jeg synes er veldig bra.”

Astrid: ”Det er å få hjelp til å finne litteratur som passer til *min* oppgave... Da går dere inn på skjermen deres og finner fram ting som er spesifikt til akkurat det jeg vil ha for å komme i gang.”

Trond: ”Jeg lærte hvordan du skulle skrive inn søkeord – for eksempel hvis du skriver inn et ord, og skal ha flertall og entall, eller forskjellige endinger på ordet, så kan du skrive spørsmålsteget for eksempel – det lærte jeg. Og hvor jeg kan søke etter ting, for eksempel i ScienceDirect. Konkrete ting.”

Den mest omfattende formen for hjelp er kanskje når studentene står i starten av en større oppgave, der de bare har tema å forholde seg til. Det kan være vanskelig å komme i gang dersom man ikke har et konkret utgangspunkt.

Frida: “For min del så har det vært når jeg har stått på bar bakke i forhold til en oppgave. Og så har jeg presentert problemet, og sagt at nå skal jeg skrive om dette – hva gjør jeg nå? Og så får jeg hjelp og så får jeg noe ut av det. Søkeord og...”

Frida forteller om en gang hun skulle skrive en større oppgave der emnet var nytt og det ikke var så mange bøker. Hvordan bibliotekarene fant annet materiale, f.eks. masteroppgaver andre steder og lånte inn ”så det ble bra”.

Frøydis: “Jeg også har fått veldig god hjelp til å se litt videre, da. Få innspill til andre plasser og søke, eller hefter og artikler som de som jobber på biblioteket har kopiert opp de sidene der artikkelen står. ... Jeg får veldig mange sånne gode forslag – dere må sitte på veldig mye kunnskap, tenker jeg! ...Vite mye om mange emner.”

Studentene ser all hjelp som verdifull i deres søken etter informasjon. Mange studenter bestiller timer til veiledning med bibliotekar når de går i gang med bachelor eller masteroppgave.

Intervjuene tok ikke opp bruken av materialet studentene fant fram til i biblioteket. Terje nevner det i forbindelse med hjelp til litteraturliste. Ada og Tina sier også noe om fagfelleverderte artikler og viktigheten av å kunne være kritisk til informasjon.

Tina: ”Sånn som i begynnelsen så var det jo... For da visste en jo ikke hva som var referee-bedømte artikler eller noe som helst – en trodde at en artikkel var en artikkel, på en måte.”

Ada: ” Det er jo vel også det når du går ut som student, en akademisk utdanning, at du skal kunne søk, å være kritisk til kildene du bruker, og da er jo biblioteket der veldig viktig for å vise deg den veien du skal gå. ... Jeg er mer kritisk nå, mye mer bevisst på det, takket være biblioteket.”

Hjelp i form av undervisning

Undervisning var ikke spesielt nevnt i intervjuguiden. Likevel kom flere av studentene inn på det når de snakket om det å få hjelp. Studentene på de ulike studiene hadde variert bakgrunn i forhold til bibliotekets undervisning, fordi studieretningene benytter bibliotekets undervisningstilbud i svært ulik grad. Alle 1.års-studenter får en 15-minutters informasjon om biblioteket og bibliotekets tjenester ved semesterstart. Ingeniørutdanningen har stort sett kurs på masternivå. Lærerutdanningen har gjerne hatt et introduksjonskurs i starten av første semester. Sykepleierutdanningen har flere kurs gjennom alle tre årene.

Sykepleiestudentene har krav om bruk av forskningsartikler i sine oppgaver. Studentene er derfor svært opptatt av å kunne søke opp disse, og å kunne vite hva som er en forskningsartikkel til skille fra andre typer artikler. Sykepleieutdanningen fokuserer på evidensbasert arbeid, og har lærebok i temaet på pensum. Sykepleiestudentene satte tydelig pris på den undervisningen de hadde fått fra biblioteket, og mente at den gjorde dem i stand til å søke etter vitenskapelige artikler og vurdere artiklene kritisk. Flere studenter ville gjerne hatt mer undervisning, men understreket viktigheten av at den måtte komme når de trengte den. Gjerne med mulighet for oppfriskning av søketeknikker og kilder underveis i utdanningen.

Det er forskjeller på kunnskap om bibliotekets tjenester og ressurser blant deltagerne i gruppene. Noe kan skyldes tilfeldigheter, men det er gjennomgående sykepleiestudentene som snakker om viktigheten av opplæring i forhold til forståelsen av hva som er viktig å vite og hva de gjør selv.

Tina: ” Så da blir det selvfølgelig litt lettere etter hvert når en har fått så god undervisning. Sånn som da vi starta, ble vi jo undervist i det [søk etter og vurdering av artikler] og da kunne få hjelp når vi oppsøkte biblioteket. Så det er jo kjempenyttig.”

Ada: ”Opplæring er veldig viktig. Vi har alltid søkt mye på biblioteket, og det at vi er trygge på den biten der. Og så kommer det å søke etter vitenskapelige artikler, som er et krav i vårt studium, og da krever det enda mer kunnskap. Og jeg synes det er veldig bra, det vi har hatt på det. Og det sier alle. ... Vi har fått veldig grundig opplæring på det, det vil jeg si.”

Fiona: “Det har jo vært veldig kjekt det der med at de har kommet i klasserommet og lært oss hvordan vi skal søke på vitenskapelige artikler. Vi har jo et prosjektarbeid nå som det er krav til det. Så – sånn læringsmessig sett – finne fram det vi trenger til å bestå den oppgava... Så har vi jo lært mye av det, da, at dere har kommet og hjelpt oss i timen.”

Frida ”Jeg husker vi fikk god informasjon om biblioteket da vi begynte her. Da jeg begynte for fire år siden så hadde vi en forelesning eller i hvert fall en sånn.. Så det er veldig positivt. Men jeg husker ikke så mye av det jeg lærte den gangen, så jeg har selvlært meg mer i etterkant. Så jeg tror nok kanskje at det å ha litt evaluering på... Hvertfall det der med å finne og søke bøker på BIBSYS, det var vi gjennom i alle fall. Det er positivt.”

Det var flere av studentene som fikk aha-opplevelser av å delta i gruppene. Særlig ingeniørstudenter, som det ikke blir bestilt kurs til, fikk ny innsikt av å høre de andres erfaringer. De uttrykte ønske om å få mer informasjon om mulighetene i biblioteket.

Studentenes utsagn om undervisningen viser at det er viktig at undervisningen kommer i rett tid i forhold til studentenes oppgaver, og at de er tilpasset den situasjonen de er i. Alle nye studenter får den samme informasjonen om biblioteket ved semesterstart – den synes ikke å ha festet seg. Også de som har fått opplæring – som Frøydis – uttrykker et behov for stadig oppfriskning.

Dataene fra gruppeintervjuene tydeliggjorde ulikheter mellom studentene som hadde hatt integrert undervisning i informasjonskompetanse, og dem som ikke hadde hatt det. Det gjaldt både kunnskap om bibliotekets tjenester og bruk av ressursene i biblioteket.

Sykepleierstudentene, samt Frida og Frøydis var de som brukte et bredest spekter av bibliotekets tjenester. Sykepleierstudentene sier også at de har lært mye om søk og vurdering av kilder.

6.2.3 Bibliotekets betydning for studentenes læring

Et spørsmål i intervjuet var om studentene synes biblioteket var viktig for deres læring. Så godt som alle studentene svarte bekræftende på dette, og trakk fram ulike trekk ved biblioteket som de anså som viktig for deres læring.

Alle studentene satt pris på bibliotekets lye, luftige lokaler. Atmosfæren der bidro til at studentene holdt fokus på arbeidsoppgavene i større grad enn når de satt andre steder, som hjemme, grupperom eller kantine. Deltagerne i fokusgruppe 3 mente at nettopp fordi biblioteket var et godt arbeidssted var det viktig for deres læring.

Tilgangen til samlingen var ansett som viktig for læringen. Pensumbøkene ble nevnt, men det viktige var å kunne få all tillegglitteraturen som var nødvendig for oppgavene. Det kunne være både trykte og digitale kilder.

Bibliotekets ansatte og deres kompetanse ble sett som viktig for mange av studentene. Det å kunne få hjelp til å komme videre i søk etter litteratur og få innspill til andre kilder var viktig. Det å få tillegglitteratur mente studentene bidro til gode oppgaver, det viste at man hadde løftet blikket utover pensumlitteraturen og hadde gått videre. Personalets kompetanse gjaldt ikke bare at personalet kunne finne fram for dem, men hjelpe dem til å finne fram selv.

Tina: ”Nei - ja, hjelp til å finne relevante databaser og, ja, at hvis en skal lette etter artikler selv, så kan jeg fort bli sittende i flere dager og egentlig bare søke på det samme, men når man får noen til å hjelpe seg til å komme inn på rett spor, når man vet hva slags tema man har.”

Tonje: ”Og så det er ikke bare sånn at dere bare kommer og gjør det, men ”og så gjør du det sånn og sånn og sånn” for da klarer du det sjøl neste gang.”

Ada: ”Og så er det jo veldig viktig å komme på biblioteket å få den hjelpen og den tryggheten og vite at du er på rett vei.”

Trygghet er et viktig punkt. Det ble nevnt av flere av studentene i ulike sammenhenger i intervjuene. Det gjaldt trygghet i forhold til at personalet hadde den nødvendige kompetanse

til å hjelpe dem. Trygghet i forhold til å ha lært seg noe selv i forhold til det å finne litteratur. Trygghet i forhold til å tørre å gå videre, prøve selv etter at man hadde fått noe opplæring. Opplæring var også viktig for studentenes læring. Det gjaldt både i forhold til søk og til vurdering av litteratur.

Ada: ”Jeg har lært så mye om søk og hva jeg skal søke etter og hva som er kilde, ikke sant, kildekritikk da, hva som er viktig å legge vekt på som skal brukes i oppgaven, for det er ikke alle kilder som er gode og relevante.”

Det Ada sier er i samsvar med et av formålene med opplæring i informasjonskompetanse – kritisk vurdering av materiale. Bruk av stoffet i oppgaven og kildekritikk er også elementer i mange definisjoner av informasjonskompetanse.

6.2.4 Andre funn i materialet

Andre spørsmål studentene fikk var hva det var som var best eller verst i biblioteket, og om det var noe som kunne få dem til å bruke biblioteket mer. Studentene på høyere trinn regnet personalet som et av de beste trekkene ved biblioteket, og dette støttes av de andre studentene. Frøydis sier det slik:

”Det er jo på en måte det at du kan komme dit og møte noen som har kompetanse, og så får du den hjelpa du trenger. For du kan jo alltid sitte hjemme og søke også, men det beste med biblioteket på skolen er jo på en måte å møte bibliotekarene... dere sitter jo på ganske mye kunnskap om veldig mye forskjellig. Og det er jo aldri farlig å komme og spørre om noe, en føler seg aldri å, nå spør hun om noe dumt noe, eller: det her burde jeg sikkert vite, eller noe, men jeg har aldri møtt den holdningen.”

Ellers var det pensumbøker, fritt lån og den gode arbeidsplassen som ble nevnt. I motsatt ende – det som var verst med biblioteket – var det gjennomgående ett svar: det er for lite. I tillegg er arbeidsplassene ikke gode nok i forhold til størrelse og variasjon. Så er det jo alltid irriterende når boka en skal låne ikke finnes der, eller bøkene er gamle og innskrevne.

Forbedringspotensialet er stort: mer plass, flere og varierte arbeidsplasser, grupperom, mer undervisning, mer skjønnlitteratur, mer utstyr for arbeid i grupper, pensumbøker i flere formater, aviser og magasiner for rekreasjonslesing og så muligheter til å skaffe seg drikke i

biblioteket. Mer komfortmøbler for å gi mulighet til faglige diskusjoner var også ønsket, og som Terje sa:” Det blir en sosial arena og, samtidig som en læringsarena.”

Ulikheter i forhold til studieretning og studieår

For lettere å kunne identifisere eventuelle ulikheter mellom gruppene av studenter på sammen fag eller samme år, foretok jeg til slutt en sortering av utsagn etter disse kriteriene.

Alle ingeniørstudentene syntes det var fint å sitte i biblioteket og jobbe, de fant lydnivået greit. Tonje uttalte at når det var lagt opp til et aktivt bibliotek, kunne man ikke forvente at det var stille. Deres bruk av ressursene i biblioteket var både bøker – som er dyre for denne gruppen – og artikler fra databaser. Likevel er det ingeniørstudentene som låner minst bøker.

Sykepleierstudentene brukte også biblioteket til pensumbøker, men fokuserte mye på søk etter artikler. De var også tydelige på at undervisningen de hadde fått var nyttig for å kunne oppfylle kravene til oppgavene. Bortsett fra Ada, den eldste sykepleierstudenten, likte alle å sitte i biblioteket og jobbe. Frøydis, som også er helsefagsstudent og har sykepleierutdanning, viste mange av de samme trekkene som sykepleierstudentene i forhold til opplæring og søk. Hun var i likhet med flere andre opptatt av tillegglitteratur.

Lærerstudentene har ikke hatt noe opplæring bortsett fra Frida, som hadde introduksjonskurs da hun gikk første semester. De hadde likevel oppdaget bibliotekets tjenester, og særlig Frida hadde innsett bibliotekets nytte for sine studier. Tillegglitteraturen var viktig for lærerstudentene.

Videre sorterte jeg utsagnene etter studieår, for å se om det var ulikheter i forhold til studieprogresjon. Det som umiddelbart slo meg, var at selv om de eldste studentene (jeg slo sammen 4. år, videreutdanning og master) var den minste gruppen, var dette den største bunken med utsagn. Ada, Frøydis og Frida var svært aktive i sine grupper, og hadde mange refleksjoner over bibliotekets verdi for dem. Trond var noe mindre meddelsom. Ada, Frøydis og Frida var fokusert på tillegglitteraturen og hjelpen til å komme videre i en oppgave. Trond var mer fokusert på hjelpen til litteratursøk, søk i databaser etter artikler og lån av materiale. Dette kan være en faglig ulikhet, ettersom oppgaver i ingeniørfag vil være ganske ulike de andre fagene. Ulikheter i gruppesamtalene kan også være en grunn for disse variasjonene.

To av de eldste studentene ga mer uttrykk for at det var viktig med den sosiale kontakten, og det å få hjelp av et annet menneske. Både Astrid og Ada ville heller spørre bibliotekarene enn å søke selv.

Ada: ”Du kommer der med sekken din og de sier ”Hei, Ada, jeg har bøkene dine her”. Det er veldig sosiale og hyggelige damer som jobber der. Det er veldig ålreit å være på biblioteket. Og så er det den sosiale biten som du var inne på også, at selv om du vet at du kan gå bort og søke selv, så er de liksom litt ålreit å kunne gå og spørre likevel da.”

Astrid: ”Det er litt vår årsklasse også da, kanskje, de unge hiver seg på pc-ene og... Jeg føler det sånn i hvert fall, at jeg synes det er veldig godt med mennesker som hjelper – men som sagt, en må jo bare hive seg inn i pc-jungelen og...”

Når det gjelder de lavere årsklassene, var gruppene nesten like store (6 andreårs-studenter, 5 førsteårs-studenter). Andreårs-studentene var til sammen mer aktive enn førsteårs-studentene. Jeg skal ikke spekulere i årsaker til dette, det kan ligge i gruppesamtalen, erfaring med biblioteket, krav til studier eller andre faktorer som ikke er undersøkt her.

Førsteårs-studenter viste stor forskjell i bruken av bibliotekets tjenester. De to ingeniørstudentene Frode og Fredrik brukte biblioteket mest som arbeidssted, kun den ene hadde lånt bøker i tillegg. Etter hvert som samtalen utviklet seg, forsto de at biblioteket kunne by på mange ulike tjenester som var nyttige for dem, og de ønsket at de hadde visst mer. Begge to hadde tatt ettårig forkurs for ingeniørstudenter, og var altså inne i sitt andre år på campus. De tre andre, sykepleiestudentene Terje, Fiona og Fie, hadde fått undervisning av bibliotekarene i søking. De brukte bibliotekets tjenester og bibliotekets personale i langt større grad enn de to ingeniørstudentene.

Blant andreårs-studentene var ikke ulikhetene så store. Ingeniørstudentene (Thomas, Tonje og Anna) låner mest bøker fordi de er dyre, eller tunge å dra med seg hjemmefra. De sitter i biblioteket og jobber. Lærerstudentene (Astrid og Anine) er de som skiller seg ut ved ikke å sitte i biblioteket med gruppearbeid. Tina bekrefter sykepleierstudentenes mønster med fokus på søking etter vitenskapelige artikler.

Biblioteket som sosial arena

Studentene var som tidligere vist klare på at biblioteket for dem var en arbeidsplass. De setter likevel pris på komfortmøbler og aviser som finnes i biblioteket. Dersom biblioteket legger mer opp til sosiale soner med komfortmøbler, aviser og magasiner som ikke er relatert til studier mener flere at det vil være positivt. Fredrik kan til og med tenke seg Sacco-sekker i biblioteket. Likeledes vil muligheten til å skaffe seg drikke i biblioteket være positivt. Men biblioteket som overveiende sosial arena var ikke noe studentene ytret ønske om.

6.2.5 Biblioteket som læringsarena

Et av de siste punktene i intervjuguiden lød: Av alt det vi har diskutert her i dag – hva mener du er det viktigste i forhold til biblioteket som læringsarena? Jeg velger å ta dette som en oppsummering av intervjuene, ettersom mye av det som ble sagt her er repetisjon av elementer som er diskutert tidligere.

Svarene i stikkordsform var: Databasene – bøkene, oppdatert og tilgjengelige – hjelpen man får, som også gjør at man blir selvhjulpen - personalets kompetanse - gruppearbeid – opplæring - flere formater - en arbeidsplass med tilgang til alt.

Det viktigste for studentene var utvilsomt tilgangen til både pensumlitteraturen og tilleggslitteraturen. Ingeniørstudentene nevnte databasene spesielt, og databasene er viktige for sykepleiestudentenes søk etter vitenskapelige artikler. Oppsummert kan vi si at tilgang til ressurser, enten det er i trykt eller digital form - eller andre format - er et av de viktigste trekkene ved en læringsarena sett fra studentenes synspunkt. Ressursene inkluderer også tidligere studentoppgaver. Tilgjengeligheten i seg selv er et poeng, det gjelder både den fysiske og digitale samlingen. De fleste studentene syntes likevel det gikk greit med innlån når biblioteket selv ikke hadde det etterspurte materialet.

Et annet viktig trekk var den hjelpen man kan få i biblioteket. Det gjelder hjelpen til de enklere ting, og til de mer avanserte. Et poeng med hjelpen som ytes fra bibliotekarene, er at den bidrar til at studentene blir mer selvstendige og uavhengige i sin bruk av biblioteket og bibliotekets ressurser. Opplæring var en nødvendig del av en læringsarena, slik at studentene kan få kunnskap og ferdigheter som gjør at de er i stand til å finne fram, vurdere og bruke litteratur.

Personalets kompetanse ble regnet som en ressurs i læringsarenaen. At de har en viss faglig innsikt ble lagt merke til av studentene, men også den informasjonsfaglige kompetansen ble verdsatt. Det gir studentene en trygghet for at de får kompetent hjelp. Astrid uttalte om personalets kompetanse at ”Det ligger mye trygghet i det – for oss.”

Varierte arbeidsplasser er en nødvendighet i en læringsarena. Flere gruppearbeidsplasser, flere individuelle arbeidsplasser og mulighet til å velge arbeidsplass i forhold til lyd og sosial belastning.

Terje: ”Det er jo det med å sitte der og jobbe, og føle at man får en ro over seg. Og vet at det er kompetent personell som er der samtidig som det er veldig mye bøker som man kan kikke i og. Jeg har både sittet og lest til eksamen, gjort prosjektoppgave, bare lest egentlig og gjort masse forskjellig på biblioteket. For mulighetene er der til å gjøre forskjellige ting.”

Her oppsummerer Terje i siste setning hva som er essensen med biblioteket som læringsarena, nemlig å legge til rette for ”å gjøre forskjellige ting”. En læringsarena bør favne alle aspekter ved det å gi rom for læring.

6.3 Analyse av intervjuene

I denne delen av oppgaven vil jeg se funnene fra intervjuene opp mot teorien beskrevet i kapittel 3 og forskningen i kapittel 4. Jeg vil beholde strukturen fra gjennomgangen av materialet i kapittel 6.1.

6.3.1 Biblioteket som arbeidsplass

De fleste studentene i intervjuene oppfattet biblioteket som en god arbeidsplass. Studentene er tydelige på at de blir mer fokusert av å sitte i biblioteket enn andre steder – selv om man setter seg i grupperom med de beste intensjoner om å arbeide. Atmosfæren bidrar til å konsentrere seg om studiene, og det å se andre i samme situasjon virker motiverende. Det finnes støtte for dette både i forhold til arkitektur og i forhold til fellesskapet man blir en del av i en slik setting. Både Rafste (2001) og Eigenbrodt (2006) ser de fysiske-materielle rammene i et lokale som medvirkende faktorer til sosialisering. Hvordan rommet virker på de som oppholder seg der er en del av rommets iboende kvaliteter (Freeman, 2000). Gayton (2008) snakker om det fellesskapet som ligger i å sitte hver for seg, men sammen i en felles aktivitet, og dette støttes av Bennett (2007). Noe kan også være et resultat av studentenes tidligere erfaring med bibliotek (ikke kartlagt her) eller en sosiokulturell forståelse av hvordan man oppfører seg i et bibliotek. Flere av deltagerne ga uttrykk for at de tidligere ikke hadde brukt bibliotek, men nå var svært fornøyde brukere.

Det var likevel noen studenter som hadde trukket seg ut av biblioteket som arbeidsplass. Dette gjaldt særlig i forhold til gruppearbeid. De tre eldste studentene i gruppene ga uttrykk for at de var redde for å forstyrre andre med sine diskusjoner, eller ble lett distraheret av andres diskusjoner. Dette gjaldt spesielt prat som ikke var studierelatert. Dette bekreftes av funn som sier at irrelevant prat er særdeles distraherende (Woolner, 2010). Det kan forstyrre den indre dialogen og hindre læringsprosessen. Det er ikke overraskende at det var de eldste studentene (40-55 år) som ga uttrykk for dette synet. Det er antatt at den yngre generasjon er i stand til å arbeide med mer støy rundt seg, og at de er vant til å multitasking. Dette viser bibliotekets utfordring med lyd når det skal legges til rette for kommunikasjon og samarbeid i lokalet.

Tilgang til samlingen er viktig for biblioteket som arbeidsplass. Det var gjennomgående enighet om at det å sitte nært samlingen var et av godene ved biblioteket som arbeidsplass. Enten man bruker trykte eller digitale kilder, kan de raskt finnes og konsulteres i biblioteket.

Dette samsvarer med Bennetts påstand om at bibliotekets unike fordel som læringsarena er at den kan plasseres i et helhetlig miljø av trykte, digitale og menneskelige informasjonsressurser (Bennett, 2003). Samlingens verdi for brukerne understrekes også av Egeland (2003) og Sætre (2007) som mulighet til å stimulere til faglig innsikt og personlig utvikling. Lærebøker, autentiske tekster, forskningspublikasjoner og skjønnlitteratur gir en samling som gir mulighet for læring og utvikling av hele studenten.

Videre var studentene opptatt både av pensumlitteratur og tillegglitteraturen. Den stasjonære pensumsamlingen var populær fordi man da hadde mulighet til å sitte i biblioteket og arbeide med denne selv om alle utlånseksemplarene var i sirkulasjon. Dette viser også at pensum fremdeles står sterkt i undervisningen, til tross for bruk av andre læringsmetoder som prosjekt og gruppearbeid. For prosjekt og gruppearbeid er relevant og oppdatert tillegglitteratur viktig. Berge viser at studentene bruker et variert spekter av kilder, men at det ofte er pensumbøker eller kilder anbefalt av lærere (Berge, 2010).

Å legge til rette for læring sammen med andre er viktig for en læringsarena (Bennett, 2003; Scottish Funding Council, 2006). I en setting der samarbeidslæring er hyppig brukt som pedagogisk metode, er det viktig å ha utstyr som støtter denne formen for læring. Bibliotekets projektor var svært populær i denne sammenheng. Muligheten til å se hva gruppen i fellesskap arbeider fram, ble ansett som viktig. Studentene ga uttrykk for at det både var effektivt og bra for læringen å kunne diskutere seg fram til et felles produkt. Dessuten kom det å sitte i biblioteket igjen opp som et forsterkende element for læringen. Etter at projektoren ble stjålet, hadde studentene forsøkt å sitte hjemme hos hverandre med teksten på flatskjerm. Det var i følge studentene ikke helt det samme, og det faglige fokuset som biblioteket bidro til forsvant i mer sosial stemning hjemme. Det viser at biblioteket bidrar til læringen på en måte utover det studentene får hjemme, noe som er et poeng hos Egeland (2003), samtidig som det sier noe om bibliotekets ikke-målbare kvaliteter (Freeman, 2000).

Studentenes syn på biblioteket som arbeidsplass samsvarer med funn i andre undersøkelser av bruken av læringsarenaer (Bennett, 2005; Berge, 2010; Bryant, et al., 2009).

Den sosiale dimensjonen ved biblioteket som arbeidsplass

Studentene var tydelig på at biblioteket først og fremst var en arbeidsplass. Det er i samsvar med Bennetts funn om at læringsfunksjoner må prioriteres i en læringsarena (Bennett 2005). Likevel var studentene tydelig opptatt av den sosiale dimensjonen i en faglig sammenheng, for diskusjoner og det mer sosiale i å møte andre. Det ble ytret ønske om mer uformell møblering med tanke på faglige diskusjoner. Forskning viser også at det å diskutere fag er noe man gjør med venner og familie, og ofte i uformelle settinger (Bennett, 2005; Kuhlthau, 2004). Det å legge til rette for disse uformelle samtalene er et viktig bidrag til læringen. Studentene foreslo at det kunne bli mer sosialisering dersom biblioteket innredet mer med tanke på det. I alle fall slik at man kunne ta en kopp kaffe, slå av en prat, lese magasiner eller bare sitte et annet sted å få seg en pause. Soner som bidrar til kontakt både i og på tvers av fagretninger er et gode for en læringsarena (Strange & Banning, 2001). Bennett ser diskusjoner om faget som foregår utenfor klasserommet som et tegn på aktiv læring (Bennett, 2005). Det å legge til rette for dialog og utvikling av kunnskap er viktig, og et ønske fra studentene.

Studentene i fokusgruppene regulerer arbeidsplassene etter hvor mye sosial kontakt de ønsker. Bennett viser at det er viktig for studentene at biblioteket er innredet slik at studentene har mulighet til å regulere den sosiale aktiviteten (Bennett, 2005, 2007). Noen ganger har man ikke lyst til å bli avbrutt av medstudenter, mens andre ganger kan det være greit. Derfor må det være lagt opp til plasser som ivaretar denne formen for regulering av det sosiale aspektet ved arbeid i biblioteket.

Studentenes preferanser kan også være relatert til hvordan ulike personlighetstyper foretrekker å sitte i biblioteket (Todd, 2009). Det finnes mange personlighetstyper, men Todd legger tre omfattende typer til grunn for møblering i biblioteket: den innadvendte – som trenger individuelle plasser, og som bør ha stille plasser for refleksjon. Kikkeren, som liker å ha kontroll på omgivelsene og se hva som skjer, bør ha plasser som har visuell kontakt med lokalet. Den utadvendte, som liker å bli sett og som vil være en aktiv deltager, bør ha plasser ute i biblioteket. Som vist i kapittelet om læring, finnes det ulike læringsstiler som omfatter både stille refleksjon, deltagelse og kommunikasjon (Scottish Funding Council, 2006). En student vil kunne bruke alle disse måtene å lære på, avhengig av læringsoppgaven. Det er

viktig at en læringsarena imøtekommer behovet for varierte plasser, og gjør det på en slik måte at studenten har mulighet til å bevege seg friksjonsfritt mellom ulike læringsaktiviteter.

6.3.2 Hjelp, opplæring og undervisning

Studentene ble i intervjuene spurt om å si noe om den hjelpen de hadde fått i biblioteket. Som ventet dekket dette temaet alle typer hjelp fra helt enkle ting som å søke opp bøker i katalogen og finne dem på hylla, til mer komplekse spørsmål som omhandlet informasjonssøk for større oppgaver.

Det å bli vist søk av bibliotekarene når de spurte om hjelp, ble sett som positivt av studentene. De følte at de etter å ha fått noe opplæring kunne gå videre selv. Dette førte til at de ble mer selvstendige i sin søking etter informasjon. Imidlertid var de klare på at bibliotekarenes holdning var viktig i situasjoner som dette. Det var viktig å få formidlet at man kunne komme tilbake i skranken og spørre selv om man hadde blitt vist framgangsmåten. Studentene følte seg trygge på bibliotekarenes holdninger til dette, og ingen ga uttrykk for at de hadde følt seg avvist ved denne framgangsmåten. Dette bidraget til selvstendigjøring av studentene i deres læring er i tråd med Bennett (2005) og Egeland (2003). Her finner vi igjen et emne som Egeland tar opp, nemlig bibliotekarens holdning til studentene som en likeverdig person som møtes med respekt og åpenhet (Egeland, 2003).

Studentene opplevde også at de fikk god hjelp fra personalet med mer omfattende spørsmål. Det å finne materiale i oppstarten av en oppgave var viktig, slik at de kunne komme i gang. Tillegglitteraturen var viktig for studentene, og det å bruke den i oppgaven bidro til å vise at de hadde utvidet horisonten. Tillegglitteratur ble også begrunnet med krav til oppgaven.

Når det gjelder analyse av hjelpen studentene får i biblioteket har jeg valgt å bruke Kuhlthaus modell for intervensjon i studentenes informasjonssøkeprosess, som ser på bibliotekarenes rolle i forhold til undervisning og referansehjelp i denne prosessen. Kuhlthaus teorier – som blant annet er basert på Vygotskys proksimale utviklingszone – passer godt i et bibliotek i en utdanningsinstitusjon. Det å ha kunnskap om hvordan studenter opplever oppgaveskrivingen og informasjonssøkeprosessen, og det å kunne kjenne igjen stadiene de går gjennom kan gi innsikt i hvordan bibliotekpersonalet best kan støtte dem i læringen.

Kuhlthaus syn på hvordan bibliotekarenes rolle kan ses på i ulike stadier kan være nyttig for å reflektere rundt egne handlingsmønstre. I tillegg kan det gi innspill til hvordan man kan legge opp undervisning og veiledning.

Et sentralt punkt for Kuhlthau er intervensjon fra bibliotekaren i studentenes oppgaveskriving. Hun påviser at det er et ønske fra studentene om intervensjon, men at den må være tilpasset det stadiet der studentene er både følelsesmessig og arbeidsmessig. Det å vite hva slags intervensjon som til enhver tid er riktig, er et poeng. For bibliotekaren trekker Kuhlthau fram de ulike rollene som kan tenkes ut fra en referansesituasjon og en undervisningssituasjon. De fem stadiene har likt nivå 1, og så utvikler det seg til en stadig mer omfattende rolle opp til nivå 5, der rollene smelter sammen til en funksjon som Counselor (se tabell 1).

Studentenes utsagn om hjelp og opplæring de får i biblioteket kan relateres til disse rollene. Det å kunne finne fram selv er noe flere studenter nevner. Noen tenker at det er forventet av dem at de skal kunne klare det selv.

Astrid: ”Men jeg har jo lært meg litt etter hvert da, det er vel meninga en skal være litt selvhjulpen.”

Tonje: ”Jeg bare prøver litt selv først uansett hva det er jeg leter etter, og så får jeg heller spørre hvis jeg står fast, tenker jeg.”

Det å legge biblioteket til rette for selvbetjening er viktig om man tar utgangspunkt i studentenes antagelse om at man bør kunne være litt selvgående. Det er grunnleggende for bibliotekets funksjon som tilrettelegger for selvstendigjøring av studenten (Bennett, 2005). En godt organisert samling vil kunne lette den første tilnærmingen til biblioteket og kunne øke følelsen av mestring og selvstendighet, derfor er rollen som Organizer viktig (Kuhlthau, 2004). Sætre ser også dette som en av bibliotekarens roller i en læringsarena (Sætre, 2007).

Selv om begrepet hjelp omfatter mye i dette materialet, synes jeg at jeg ser en slags tredeling av utsagnene i disse intervjuene. Det første er den helt basale hjelpen til å lokalisere bøker på hylla, kanskje finne dem fram, og reservere og bestille bøker i BIBSYS. Altså dette som dekker den delen av mediering som Kuhlthau omtaler som Locator (trinn 2).

Fie: “Jeg får mye hjelp til å finne bøker på hyllene, og søke litteratur og reservere og bestille på nettet og sånne ting da. Jeg er ikke flink på data og til å bruke nettet, så jeg trenger bestandig hjelp når det gjelder data og sånne ting. Så jeg får veldig mye hjelp. Jeg er egentlig avhengig!”

Astrid: ”Bare det å få hjelp til å finne fram bøkene. Hvis vi kommer med et tema, da, og at vi da kan gå i de hyllene med det rette temaet slik at vi slipper å stå der og...”

Videre sier studentene en del om den hjelpen de har fått til å finne ut hvilke kilder som passer for deres problem, hjelp til å søke i disse kildene. Det kan dreie seg om en visning på skjerm, hjelp til å finne søkeord eller hjelp til å mestre det søkespråket den enkelte databasen krever. Dette samsvarer med Kuhlthaus trinn 3, Identifiser.

Tina: ”Ja, og så er de veldig flinke til – ikke bare å søke, men hjelpe deg til det å finne relevante ting, og søkeord, for det om de kanskje ikke er så veldig inne i for eksempel sykepleietema da. Men allikevel så kommer de med tips til søkeord som mange ganger jeg ikke hadde tenkt på en gang, som en da finner fram brukbare og veldig bra artikler faktisk, til oppgaver, noe som jeg synes er veldig bra.”

Trond: ”Jeg lærte hvordan du skulle skrive inn søkeord – for eksempel hvis du skriver inn et ord, og skal ha flertall og entall, eller forskjellige endinger på ordet, så kan du skrive spørsmålsteget for eksempel – det lærte jeg. Og hvor jeg kan søke etter ting, for eksempel i ScienceDirect. Konkrete ting.”

Til slutt gir mange av studentene uttrykk for at de har fått god hjelp til å avgrense temaer i oppgaven, snevre inn og finne fokus. I tillegg har de fått hjelp til å finne kilder å søke videre når de står fast og ikke kommer lenger på egenhånd. Dette kan samsvare med Kuhlthaus trinn 4 – Advisor - som krever et større referanseintervju, vurdering, avklaring og en rekkefølge for hvordan man skal bruke kildene.

Frida: “Hvis du har et litt vidt emne, og det å få hjelp til å hente ut: hva skal jeg fokusere på. Hvis du er mer fokusert og vet akkurat et søkeord du er interessert i, så klarer du selvfølgelig å søke på det. Men det å hente ut det essensielle, det har jeg hvert fall fått god hjelp til.”

Ettersom jeg ikke la opp spørsmålene i intervjuguiden spesielt i forhold til disse intervensjonstypene, er det ikke så lett å trekke ut helt spesifikke situasjoner. Men man kan se at mange typer av intervensjon/mediering foregår, og studentene ser all hjelp som verdifull i deres søken etter informasjon. Mange studenter bestiller timer til veiledning med bibliotekar når de går i gang med bachelor eller masteroppgave. Denne veiledningen vil – ut fra erfaring – kunne ha trekk fra nivåene 4 og 5 i Kuhlthaus hierarki, alt etter hvor langt i prosessen studentene har kommet. Kuhlthau forutsetter at bibliotekaren i nivå 5 har fagkunnskap. I de norske høgskolebibliotekenes hverdag er dette ikke alltid tilfelle. I dette biblioteket har ingen av bibliotekarene kompetanse i de fagene det undervises i. Likevel gir studentene uttrykk for en oppfatning av at personalet også har innsikt i deres fagområder. Dette kan skyldes personalets lange erfaring med referansesituasjonen, og akkumulert kunnskap om fagområdene.

Bibliotekets undervisning

Biblioteket tilbyr kurs i informasjonskompetanse for studentene. Informasjonskompetanse er et omdiskutert begrep. Det har tidligere vært sett som en type overførbar ferdighet man kunne lære seg og anvende uavhengig av fagområde. Om man ser informasjonskompetanse som en løsrevet ferdighet som kan læres en gang for alle, eller om man anser den som knyttet til det man faktisk skal lære, legger føringer på hvordan man legger opp ikke bare undervisningen, men hele tjenestetilbudet i biblioteket. Denne diskusjonen er interessant både fordi den omfatter ulike syn på læring og ulike syn på hva informasjonskompetanse egentlig er. I tillegg berører den bibliotekarenes kompetanse, og får konsekvenser for hva biblioteket skal bidra med i studentenes læring, og på hvilken måte. Det er dessverre ikke rom for å gå inn i diskusjonen i denne oppgaven. For denne oppgaven forholder jeg meg til begrepet informasjonskompetanse slik det er definert i de offentlige dokumenter som er relevante for høyere utdanning, altså:

Informasjonskompetanse omfatter evne til å erkjenne behovet for informasjon og evne til å søkje, lokalisere og vurdere informasjon på ein effektiv måte. Dette er ein samansett kompetanse som stiller krav til grundig, systematisk og progressiv opplæring og rettleiing i nær tilknytning til fag og tema. (St.meld. 23 (2008-2009), 2009 pkt 4.2.3.)

Som vi ser, legges det her vekt på at informasjonskompetanse utvikles i faglig kontekst. Dette understrekes også av Kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det er sykepleiestudentene som har den mest systematiske og integrerte informasjonskompetanseundervisningen av studentene på campus. Sykepleiestudentene har både introduksjonskurs, samt kurs i kildetyper og - bruk, søk i fagspesifikke databaser og gjerne en oppfriskning før bacheloroppgaven som inkluderer sitering og referanse. Det kan ses som undervisning på nivå to, tre og fire i henhold til Kuhlthaus intervensjonssoner.

Alle studieretninger har imidlertid tilbud om å benytte seg av de kursene biblioteket har, men i hvilken grad de gjør det er ganske ujevnt. Ingeniørutdanningen har sjelden kurs før studentene kommer på masternivå (nivå 3-4). Lærerutdanningen har av og til introduksjonskurs (BIBSYS – fagressurser, nivå 2-3) i starten av første semester. Alle 1.års-studenter får også 15 minutters informasjon om biblioteket og bibliotekets tjenester ved semesterstart (nivå 2).

De ulike fagenes bruk av bibliotekets undervisningstilbud ser ut til å være i samsvar med disse studentenes kjennskap til og bruk av bibliotekets tjenester. Sykepleiestudentene trekker ofte fram undervisningen som bakgrunn for kunnskap om kildevurdering og søk.

Ada: ”Opplæring er veldig viktig. Vi har alltid søkt mye på biblioteket, og det at vi er trygge på den biten der. Og så kommer det å søke etter vitenskapelige artikler, som er et krav i vårt studium, og da krever det enda mer kunnskap. Og jeg synes det er veldig bra, det vi har hatt på det. Og det sier alle. ... Vi har fått veldig grundig opplæring på det, det vil jeg si.”

Ada: ”Jeg har lært så mye om søk ... og hva jeg skal søke etter og hva som er kilde, ikke sant, kildekritikk da, hva som er viktig å legge vekt på som skal brukes i oppgaven, for det er ikke alle kilder som er gode og relevante.”

Fiona: “Det har jo vært veldig kjekt det der med at de har kommet i klasserommet og lært oss hvordan vi skal søke på vitenskapelige artikler. Vi har jo et prosjektarbeid nå som det er krav til det. Så – sånn læringsmessig sett – finne fram det vi trenger til å bestå den oppgava. Så har vi jo lært mye av det, da, at dere har kommet og hjulpa oss i timen.”

Sykepleierstudentene er klare på nytteverdien av undervisningen. Både Fiona og Ada gir også uttrykk for undervisningens formålstjenlighet i forhold til å bestå oppgavene. Sætre (2007) peker på at dette er en fordel ved å ha undervisningen integrert i faget, nemlig at man drar fordel av den motivasjon studenten har i forhold til oppgaven. Motivasjon er et viktig aspekt ved informasjonssøking i forhold til oppgaveskriving (Kuhlthau 2004). Motivasjonen ligger ofte i å ferdigstille oppgaven, og informasjonssøk blir gjort i henhold til det. Motivasjon er en av faktorene i drivkraftdimensjon for læring hos Illeris (2006).

Tanken om at informasjonskompetanse er en ferdighet løsrevet fra andre læringsferdigheter strider mot teorier om kontekstuell læring. Et utsagn fra Tina beskriver dette med det kontekstuelle:

Tina: ”Jeg pleier jo først og fremst å kikke eventuelt i de databasene som de viste deg tidligere ... og da stopper du opp da, for da er det selvfølgelig et nytt tema, som du kanskje ikke finner i den databasen som du er i.”

Dette indikerer at selv om Tina har lært seg å søke i noen baser, kommer hun likevel til kort når det er en oppgave med et nytt tema. De kildene hun lærte å bruke til forrige oppgave, gir ikke materiale til den nye oppgaven. Informasjonskompetanse har mange aspekter, og Tina har lært de første viktige grepene: gjenkjenne informasjonsbehovet og vite noe om hvor man kan få dekket det. Men den kildespesifikke kompetansen er ikke helt på plass – i forhold til at de kildene hun kjenner til nå ikke dekker behovet.

Sett i lys av Kuhlthaus intervensjonsmodell ser vi at hjelp, opplæring, veiledning og undervisning dekker de fire første nivåene i dette biblioteket. Studentenes spørsmål om hjelp kan identifiseres innenfor de ulike intervensjonssonene 1-4. Bibliotekets undervisning er også lagt opp for å dekke disse nivåene. Bibliotekets veiledningstimer kan ses på som en kombinasjon av nivå 4 og 5, alt etter hvor studentene er i sin prosess.

Bibliotekets tilbud om undervisning blir ikke benyttet av alle studieretningene. Selv om dette kan skyldes ulikheter i fagenes tilnærming til bruk av informasjon, vil det være en fordel om alle studentene fikk en innføring i bruk av biblioteket og bibliotekets tjenester. Studentene etterlyser også opplæring og oppfrisking av ferdigheter gjennom hele utdanningen, tilpasset

behovet i forhold til studiene. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket kan by på muligheter for biblioteket til å samarbeide med alle avdelinger for å sikre studentene de nødvendige ferdigheter.

Den veiledning som Kuhlthau legger opp til i nivå 5, krever mye av bibliotekarene. Skal man gå inn for å være en god læringsarena, er denne typen prosessintervensjon for å kunne støtte studentene i de kritiske fasene av oppgaveskrivingen. En god dialog for å finne ut akkurat hva studenten har behov for er vesentlig for å gi studenten riktig nivå av veiledning. Frida og Frøydis gir i intervjuene uttrykk for at det har vært til god hjelp for dem. Å bruke de ulike trinnene i undervisningen til å bygge opp en forståelse av informasjonskompetanse som en del av læringsprosessen snarere enn en ferdighet er en vei å gå. Da vil man kunne styrke studentens forutsetninger for å håndtere sitt informasjonsbehov.

6.3.3 Bibliotekets betydning for studentenes læring

Studentene hadde mange begrunnelser for hvorfor de anså at biblioteket var viktig for deres læring. For mange var den gode arbeidsplassen biblioteket utgjorde en viktig faktor. De grunnleggende fysiske trekkene for biblioteket er i samsvar med anbefalinger for bibliotek som læringsarena, nemlig godt, naturlig lys, god luft, tiltalende lokaler, og god temperatur (McDonald, 2006; Woolner, 2010).

Bibliotekets samling av ressurser ble ansett som en annen bidragsfaktor til læring. Det kunne være både trykte og digitale kilder. Ulike format og typer ressurser gir studentene mulighet for å ta egne valg for læringen. En styrke for biblioteket som læringsarena er de autentiske tekstene, altså tekst som ikke er skrevet med tanke på undervisning (Egeland, 2003). Disse kompletterer lærebøkene. Lærebøkene kan ses som tilrettelegging av stoff for å lette studentenes læring i samsvar med det konstruktivistiske læringssynet vist i kapittel 3.2.1. Samlingen kan ses som redskap for formidling av kunnskap til studentene i samsvar med sosiokulturelt læringssyn vist i kapittel 3.2.2. Studenters bruk av ressurser er også fremdeles tradisjonell i den forhold at de i stor grad forholder seg til tekst (Pors, 2010). Biblioteket har også noen årganger av tidligere studentoppgaver på master og bachelornivå. Disse er populære blant studenter. Denne samlingen kan ses som en hjelp til å finne ut av fagets uttrykksformer og kunnskapsstruktur, og som en bidragsfaktor til sosialisering inn i det faglige studentfellesskapet.

Bibliotekarene og deres kompetanse ble regnet som en viktig faktor for studentenes læring. Det ga studentene trygghet å vite at de alltid kunne få hjelp, og at bibliotekarene hadde innsyn i deres fagområder så vel som bibliotekfaglig kompetanse. Hjelp til selvhjelp ble ansett som positivt av studentene.

Ada: ”Og så er det jo veldig viktig å komme på biblioteket å få den hjelpen og den tryggheten og vite at du er på rett vei. At de kan lede deg på rett vei, det er litt viktig. Nå *vet* jeg at jeg kan sitte hjemme og søke – det gjør jeg nå, helt klart, jeg driver og søker og går inn på Helsebiblioteket og databaser nettopp fordi at jeg har lært det da, på biblioteket. Så nå føler jeg at jeg er mye mer selvgående enn det jeg var før jul. Så det føler jeg er veldig bra.”

Jeg ser dette til å være i samsvar med det Kuhlthau viser i sine undersøkelser. Studentene ønsker hjelp, men ikke for mye. Det er viktig for dem å føle at de har kontroll på oppgaven, og at den er deres eget produkt (Kuhlthau, 2004). Den tryggheten bibliotekarene kan gi studentene gjennom hjelp og opplæring bidrar til en selvstendigjøring av studentene som er i tråd med intensjoner med læringsarena (Bennett, 2003; Egeland, 2003). Funn i studentenes uttalelser om hjelp får støtte i Kuhlthaus adaptasjon av Vygotskys proksimale utviklingszone. En god veiledning gir utgangspunkt for at studenten kan gjøre med hjelp det hun ikke kan gjøre alene (Kuhlthau, 2004).

6.3.4 Andre funn

Bibliotekarene er viktige for bibliotekets bidrag til studentenes læring. Det blir sett som en verdi som er særegen for biblioteket.

Frida: “Tilgangen på litteratur, både pensum og tillegglitteratur, og all kunnskapen som dere sitter med i forhold til den litteraturen tenker jeg er det viktigste. Arbeidet du gjør på biblioteket kan du i prinsippet gjøre andre plasser, men litteraturen er vanskelig å få tak i andre plasser. Og den innsamlede kunnskapen dere sitter med.”

Dette er i samsvar med Sætres punkter for en god læringsarena, der bibliotekfaglig ekspertise er en viktig faktor (Sætre, 2007). Det støttes også av Bennetts utsagn om at menneskelige informasjonsressurser er en del av bibliotekets unike informasjonsomgivelser (Bennett, 2003,

s. 39) og en bekreftelse på at biblioteket som læringsarena tilbyr mer enn det studenten får ved å sitte andre steder (Egeland, 2003).

De to eldste studentene uttrykte begge et ønske om sosiale relasjoner med bibliotekarene. Selv om de hadde en klar oppfatning av at de burde være selvhjulpne på de enklere oppgavene i biblioteket, foretrakk de likevel å spørre bibliotekarene. Den ene henviste selv til alderen for å forklare dette. De sosiale møtene det legges til rette for i biblioteket er en viktig del av det å skape muligheter for læring. Cotta-Schönberg peker på personlige informasjonstjenester og møte ansikt til ansikt som et ideologisk spørsmål for bibliotekene (Cotta-Schönberg, 2009). Sett fra sosiokulturelt læringsperspektiv er interaksjon med andre en viktig forutsetning for læring, og møtene med bibliotekaren kan være et startpunkt eller en forsterkning for læringsprosesser.

Ulikhetene i bruk var størst for førsteårs-studenter. Dette kan forklares ut fra forskjeller i krav i de enkelte fagene, og ut fra hva slags undervisningstilbud studentene har fått fra biblioteket. Sykepleierne har som krav til mange av oppgavene de skriver at de skal underbygges med forskningsartikler. De får derfor undervisning fra biblioteket i forhold til dette.

Ingeniørstudentene har mye gruppearbeid og prosjekter. De forholder seg ofte til annen type litteratur enn sykepleierstudentene, og utdanningen benytter i liten grad bibliotekets undervisningstilbud. Dette er i samsvar med undersøkelser som er gjort om de ulike fagenes bibliotekbruk (Pors, 2010).

6.3.5 Biblioteket som læringsarena

Tonje: ” Du trenger ikke gå noe sted – i det hele tatt – for noen ting – annet enn for å hente kaffe.”

Svarene fra studentene på spørsmålet om hva de anså for det viktigste for en læringsarena inkorporerer mye av det en god læringsarena er. Som et verktøy for studentenes læring har den tilgang til relevant informasjon i variert form (trykt, digital, lyd). I en læringsarena får man hjelp til å søke, velge kilder, få veiledning til sine oppgaver og kan få satt i gang eller få støtte til læringsprosesser (Kuhlthau, 2004; Sætre, 2002, 2007). Man får opplæring i bruk av

redskapene i biblioteket, slik at man blir selvhjulpen og kan arbeide med læringen slik det passer en best (Egeland, 2003; Sætre, 2002). Videre er det viktig med varierte arbeidsplasser som legger til rette både for ulike arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og ulik grad av sosial kontakt (Bennett, 2003; Scottish Funding Council, 2006; Todd, 2009).

Studentene ga tydelig uttrykk for at biblioteket slik det er nå hadde sine mangler i forhold til å være en god læringsarena. De peker blant annet på manglende tilrettelegging av arbeidsplasser. Biblioteket har i dag et ensartet tilbud om arbeidsplasser – kun firemannsbord i åpent landskap. Intervjuene avslørte ønsker og behov for andre typer plasser, både for grupper og for de som ønsket å sitte alene. Begge typer arbeidsplasser må tilpasses slik at de tar høyde for ulike typer støytoleranse og hensyn til sosial regulering (Bennett, 2003; Todd, 2009). I tillegg ønsket studentene flere soner som inviterte til kommunikasjon og kontakt mellom studenter, for å stimulere til faglige diskusjoner og for å ta en pause i lesingen. Mer utstyr som fremmer samarbeidslæring er også ønskelig.

Tilrettelegging av arbeidsplasser er viktig også i et læringsperspektiv. Studentene har gjentatte ganger nevnt viktigheten av gruppearbeid, men også det å kunne sitte alene sammen med andre i et fellesskap av andre studenter, og det å sitte på samme bord med medstudenter selv om de holder på med individuelle oppgaver. De muligheter til dialog og kommunikasjon som ligger i dette er viktige for studentene i deres læring. Den sosialiseringen til studier som ligger i et fellesskap bør ikke undervurderes (Gayton, 2008).

7 Oppsummering

Her oppsummeres hovedtrekkene fra oppgaven. Problemstillingen hentes fram for å se om spørsmålene er besvart av de funn som er gjort.

Oppgavens formål var todelt: først å identifisere faktorer som konstituerer en god læringsarena ut fra forskningslitteratur. Deretter var oppgaven å finne ut av hvordan studenter ved et høgskolebibliotek brukte biblioteket, og se om mønsteret samsvarte med det som ble regnet som en god læringsarena. I tillegg ble studentens syn på biblioteket som læringsarena og hvorvidt de anså biblioteket viktig for sin læring undersøkt. Fokusgruppeintervju ble benyttet som metode for datainnsamling. Metoden ble presentert i kapittel 2.2.

Som bakgrunn for delen om læringsarena ble ulike læringssyn presentert i kapittel 3.1. Hovedvekten er på konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier ettersom det er disse som er dominerende i dagens pedagogikk. Kvalitetsreformen tilsier bruk av ulike pedagogiske metoder som legger vekt på studentaktive læringsmetoder. Dette har fått konsekvenser for bibliotekene i form av økt bruk av bibliotekets lokaler og tjenester.

For analysen av hvordan studentene benyttet seg av hjelp i biblioteket, ble Kuhlthaus modell for bibliotekarenes intervensjon i studentenes informasjonssøkeprosess presentert i kapittel 3.2. Modellen ble valgt for å se om det finnes mønstre i studenters bruk av hjelp i biblioteket, og å se det i sammenheng med bibliotekarens rolle. En annen grunn til å velge Kuhlthau er at hun ser informasjonssøkeprosessen fra studentenes perspektiv.

En god læringsarena

I kapittel 4.1 ble offentlige dokumenter benyttet for å vise hvordan bibliotek ses som læringsarena i høyere utdanning. Bibliotek blir sett som en kvalitetshevende faktor i utdanningsinstitusjonene. Det er også klart at biblioteket blir sett som en arena for læring mer enn en boksamling, og at bibliotekets lokaler må tilpasses bruken som læringsarena. I dokumentene ses også utviklingen av studenters informasjonskompetanse som en oppgave for biblioteket i samarbeid med lærerne.

I kapittel 4.4. identifiserte jeg faktorer som utgjør en god læringsarena ut fra forskningslitteraturen.

En læringsarenas funksjon bør primært være å sette studentene i stand til å ta kontroll over sin egen læring. Den bør gi rom for studentens faglige og personlige utvikling. En læringsarena bør gi støtte til studentenes læringsprosesser og bidra til studentenes sosialisering. En læringsarena bør gi rom for uformell læring, men kan også delta i den formelle læringen. Den bør videre støtte de pedagogiske metodene brukt i undervisningen, noe som krever samarbeid med lærere og andre involverte parter.

En læringsarenas form skal gjøre det mulig å realisere læringsarenaens funksjon. Den bør ha arbeidsplasser som støtter samarbeidslæring og kommunikasjon, men også plasser for fordypning og refleksjon. Den bør ha relevante og varierte ressurser i ulike format. En læringsarena bør tilby relevant hjelp, opplæring og undervisning av kompetent og tilgjengelig personale. Bibliotekaren vil kunne bidra i læringsprosessen på ulike måter, som veileder eller tilrettelegger av biblioteket. En god læringsarena integrerer sosial og faglig aktivitet, men prioriterer det faglige aspektet. Biblioteket bør være lagt opp slik at det fremmer selvstendighet i bruken av ressursene og rommet. Endelig bør man fokusere på de ikke-målbare kvalitetene ved rommet; at det virker inviterende, at det har en god og inspirerende atmosfære og et godt miljø som gjør at brukerne ønsker å oppholde seg der.

De fysiske faktorene handler om rommets utforming og innhold, og hvordan det legges til rette for å oppfylle intensjonene. Like viktig er de sosiale faktorene. Det dreier seg om den gode atmosfæren som inspirerer og gir fokus på studiene. Det dreier seg om nærværet av andre som utgjør det fellesskapet man sosialiseres inn i. Det handler om visuell og verbal kommunikasjon som grunnlag for læring, enten alene eller med andre. Ikke minst handler det om muligheten for en åpen og nøytral arena der alle kan ha mulighet til å utforme sin læring på selvstendig grunnlag. Bibliotekets tilrettelegging for sosiale soner er viktige bidrag for situasjoner som kan fremme læring.

Konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiver på læring ser læring som en aktiv prosess der deltaking i fellesskap er sentralt for utvikling av kunnskap. Et slikt fellesskap kan finnes i biblioteket.

Kort sagt skal en god læringsarena bidra til at studentene kan være selvstendige i sitt læringsarbeid, det vil si at de selv kan avgjøre hvilke læringsaktiviteter de til enhver tid vil engasjere seg i, og veksle sømløst mellom disse aktivitetene i et miljø der alle de fysiske og sosiale ressurser de trenger for læring er tilgjengelige.

Hvordan stemmer studentenes bruk av biblioteket med det som presenteres i den teoretiske delen av oppgaven?

Intervjuene viste at studentene ser biblioteket primært som arbeidsplass, både for individuelt bruk og for gruppearbeid. Studentene bruker samlingen, både den trykte og den digitale, og den stasjonære pensumsamlingen var hyppig benyttet til arbeid i biblioteket. De benytter seg av muligheten til å få hjelp og opplæring i biblioteket, og de som hadde fått undervisning i informasjonskompetanse synes det var positivt. Det fantes ulikheter, blant annet var de eldste studentene ikke glade i å benytte biblioteket som arbeidssted fordi det var for dårlig muligheter til å skjerme for lyd. De yngre studentene trivdes med lydnivået. De eldre studentene ga også uttrykk for et ønske om personlig hjelp framfor å søke selv. Studentene ga uttrykk for at undervisning og opplæring var viktig, men at den måtte komme til riktig tid og gjennom hele utdanningen.

Bruksmønsteret til disse studentene viser samsvar med undersøkelser av bruk av læringsarenaer (Berge, 2010; Bryant, et al., 2009; Gardner & Eng, 2005; Pors, 2010). Dette til tross for at biblioteket i undersøkelsen er 20 år gammelt og ikke er innredet med spesifikt fokus på det å være læringsarena. Ser vi dette i forhold til Terjes utsagn i kapittel 6.2.5 om hvordan han bruker biblioteket, er det kanskje slik at biblioteket i utgangspunktet har mange av de kvalitetene som skal til for å skape en god læringsarena.

Når det gjelder læringsarenaens funksjon, vil jeg si at bruken i noen grad ser ut til å vise effekt av en læringsarenas funksjon. Det å fremme studentenes selvstendighet og kontroll over egen læring kan i en viss grad ses i forhold til det studentene uttaler om den positive effekten av opplæring og undervisning. Det er likevel tydelig at det ikke er mange nok og varierte nok arbeidsplasser til å imøtekomme alle behov og derved oppfylle muligheten til sømløs overgang mellom læringsaktiviteter. Effekten på læringsprosessene kan ikke måles, men studentene sier at biblioteket er viktig for deres læring. Sosialisering til studier og til miljøet foregår også, selv om det påpekes at det er for få tilrettelagte sosiale soner i biblioteket.

Biblioteket er en deltager i den formelle læringen gjennom sin undervisning i informasjonskompetanse, men ikke alle studenter nyter godt av tilbudet.

Hvordan er biblioteket viktig for studentenes læring?

Studentene anså biblioteket som viktig for sin læring. Det er viktig å merke seg at jeg i denne oppgaven ikke har vært ute etter å måle læring eller læringsutbytte på noen måte, men å finne ut hva studentene selv tenker i forhold til dette. Når studentene har påpekt elementer ved biblioteket som de anser som viktig for læringen, er det studentenes oppfatning som har vært det vesentlige.

Studentenes syn på hva som bidro til deres læring omfatter flere av de elementene som kjennetegner en god læringsarena. Bibliotekets ressurser, både tilrettelagte og autentiske tekster i trykt og digitalt format var et viktig bidrag. Videre den hjelpen og veiledningen studentene fikk, og personalets kompetanse og tilgjengelighet. For de fleste var biblioteket regnet som et godt arbeidssted på grunn av lokalets beskaffenhet, atmosfæren som fremmet fokus på arbeid og nærheten til alle ressursene. Mulighetene til sosial kontakt ble også verdsatt, og sosiale møteplasser kunne gjerne utvikles videre.

Finnes det trekk som peker seg ut?

Fokusgruppeintervjuene avslørte ingen store avvik i bruksmønster eller studentenes oppfatninger relatert til bibliotek og læringsarena ut fra det som er beskrevet i litteraturen. Norske forhold kan på noen områder skille seg fra andre land, for eksempel USA og England. Dette kan skyldes institusjonenes størrelse og ulike akademiske tradisjoner. Bruk av biblioteket hele døgnet er for eksempel ikke vanlig i Norge. Ellers pekte studentene på utfordringen med lyd, som er vanlig i mange bibliotek. Det å legge til rette for arbeidsplasser som ivaretar både refleksjon og kommunikasjon kan være en utfordring.

8 Avslutning

Denne oppgaven har identifisert trekk ved en god læringsarena. Sett ut fra hvilke behov studenter i høyere utdanning har i dag, er biblioteket godt egnet som læringsarena. Tar vi utgangspunkt i Knud Illeris sin modell for læring, vil biblioteket kunne legge til rette for alle læringens dimensjoner (Illeris, 2006). For innholdsdimensjonen i læring vil biblioteket kunne være en kilde for utvikling av kunnskap, forståelse og ferdigheter som bidrar til meningsskaping og mestring. For samspillsdimensjonen vil biblioteket kunne være en arena for handling, kommunikasjon og samarbeid som bidrar til sosial og samfunnsmessig integrering. Drivkraftdimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje som bidrar til mental og kroppslig balanse. Her vil biblioteket kunne benytte motivasjon og vilje for læring, og kunne redusere usikkerhetsfølelsen studentene ofte har relatert til oppgaveskriving.

I denne oppgaven har brukerne av biblioteket stått i sentrum. Vi ser at de påpeker bibliotekets verdi for deres læring, og hvordan bibliotekets undervisning anses som en positiv faktor i forhold til å oppfylle studiekraav og jobbe mer selvstendig med studiene. I den forbindelse er det to områder som kan utforskes videre:

1. Med tanke på bibliotekets rolle som nøytral og kravløs læringsarena, åpen for alle, er det grunn til å spørre hvorfor noen *ikke* bruker biblioteket. Er det noe ved biblioteket som virker ekskluderende? Er det studier som benytter pedagogiske metoder som gjør biblioteket unødvendig? Har bruk eller ikke-bruk sammenheng med hvilke krav som stilles til oppgaver og evalueringsmetoder? Bruker studentene andre ressurser? Det vil være interessant å se hvilke faktorer som er bestemmende for ikke-bruk av biblioteket.

2. Offentlige dokumenter fastslår at det å inneha informasjonskompetanse er viktig for studentene, og at biblioteket har en rolle i opplæringen av studentene. Denne kompetansen må bygges opp gjennom systematisk opplæring og i en faglig kontekst. Dette krever samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, noe som kan være utfordrende. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket skal implementeres i norsk høyere utdanning i løpet av 2012. Det stiller krav til studentenes kompetanse på bachelor, master og PhD-nivå, inkludert informasjonskompetanse. Det vil være interessant å se om - og i hvilken utstrekning -

kvalifikasjonsrammeverket brukes i institusjonene for å etablere samarbeid om undervisning i informasjonskompetanse.

Som vist i denne oppgaven har biblioteket mange særtrekk som gjør det til en god læringsarena. Blandingen av fysiske og digitale ressurser sammen med tilgjengelig og kompetent personale er en styrke som få andre miljøer kan vise til. Bibliotekets framtoning som en nøytral og uformell arena for læring, der det ikke stilles krav men legges til rette for studentenes selvbestemmelse og selvstendighet, er et annet gode. Biblioteket som arena for fellesskap og sosialisering kan gi gode vilkår for læringens sosiale dimensjoner. Sammen med en god forståelse av grunnleggende faktorer som studenters læring og det pedagogiske landskapet i høgskolen, bibliotekarenes rolle og gode fysiske rammer vil dette være et godt utgangspunkt for å skape et rom der læring kan foregå.

Litteraturliste

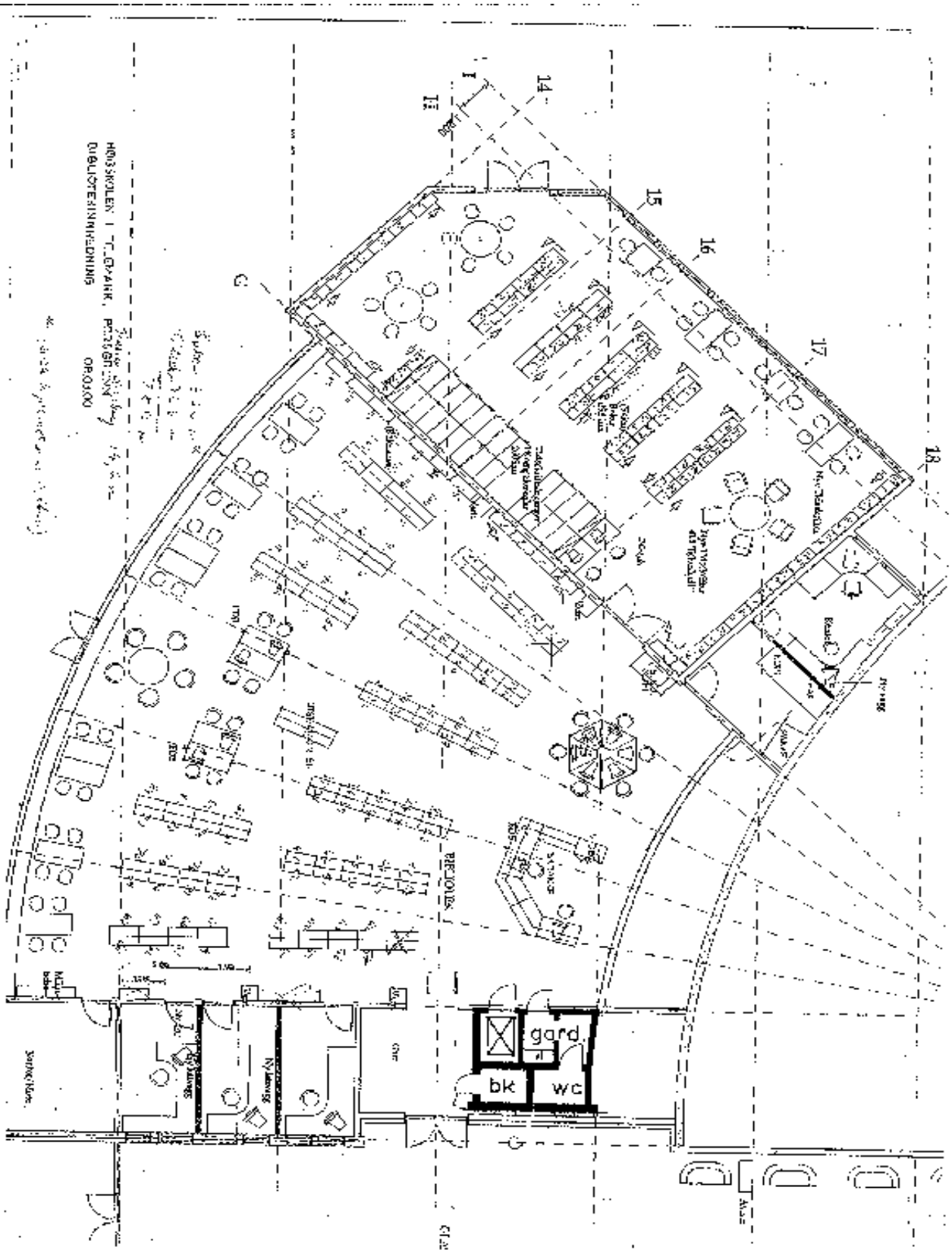
- Bennett, S. (2003). *Libraries designed for learning*. Washington D.C.: Council on Library and Information Resources
- Bennett, S. (2005). Righting the balance. I *Library as place: Rethinking roles, rethinking space* (s. 10-24). Washington D.C.: Council on Library and Information Resources.
- Bennett, S. (2007). First questions for designing higher education learning spaces. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 14-26. doi: 10.1016/j.acalib.2006.08.015
- Bennett, S. (2009). Libraries and learning: a History of paradigm change. *portal: Libraries and the Academy*, 9(2), 181-197.
- Berge, S. M. (2010). *Studenter i Biblioteket Dragvoll: En kvantitativ studie av studentenes bruk av bibliotekets tjenester (Masteroppgave)* Hentet fra <http://www.ntnu.no/ub/diva>
- Bibliotekreform 2014* (bind 2: Norgesbiblioteket: nettverk for kunnskap og kultur). (2006). Oslo: ABM-utvikling.
- Brown, G. (2004). How students learn : a supplement to the RoutledgeFalmer Key Guides for Effective Teaching in Higher Education Series Hentet fra http://media.routledgeweb.com/pdf/seriesinfo/how_to_learn.pdf
- Brown, M. B. & Lippincott, J. K. (2003). Learning spaces: More than meets the eye. *Educause Quarterly*, 26(1), 14-17. Hentet fra <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0312.pdf>
- Bryant, J., Matthews, G. & Walton, G. (2009). Academic libraries and social and learning space. *Journal of Librarianship and Information Science*, 41(1), 7.
- Cotta-Schönberg, M. (2009). En refleksjon over universitetsbibliotekets fremtidsperspektiv anno 2009. *Dansk Biblioteksforskning*, 5(2/3), 5-19. Hentet fra <http://www2.db.dk/dbf/2009/mr2-3/cotta-Schoenberg.pdf>
- Database for statistikk om høgre utdanning. (2011). *Registrerte studenter*. fra http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/registrerte_rapport.cfm
- Dybvik, H. (2006). *Høgskolebiblioteket som læringsressurs (Masteroppgave)*. Hentet fra <http://www.duo.uio.no/>
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2007). Pedagogiske endringer etter Kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare. *Uniped*, 30(3), 29-44.
- Egeland, L. (2003). *Det handler om læring*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eigenbrodt, O. (2006). Living rooms and meeting places - current approaches to library space. I P. S. Ulrich (Red.), *Die bibliothek als öffentlicher ort und öffentlicher raum* (s. 137-149). Berlin: Bibspider.

- Eigenbrodt, O. (2008). *Designing library facilities for everyone?—Providing space for informational participation*. Paper presentert på Providing access to information for everyone: proceedings [of the] 16th BOBCATSSS Symposium, 28-30 January 2008, Zada, Croatia, Bad Honnef.
- Freeman, G. T. (2000). The academic library in the 21st century: Partner in education. I T. D. Webb (Red.), *Building Libraries for the 21st Century: The shape of information* (s. 168-175). Jefferson, NC: McFarland.
- Gardner, S. & Eng, S. (2005). What students want: Generation Y and the changing function of the academic library. *portal: Libraries and the Academy*, 5(3), 405-420.
- Gayton, J. T. (2008). Academic Libraries: "Social" or "Communal?" The Nature and Future of Academic Libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(1), 60-66. Hentet fra doi:10.1016/j.acalib.2007.11.011
- Gorman, G. E. & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional: A practical handbook*. London: Facet.
- Gorman, M. (2000). *Our enduring values: Librarianship in the 21st century*. Chicago: American Library Association.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hyldegård, J. (2006). Collaborative information behaviour--exploring Kuhlthau's Information Search Process model in a group-based educational setting. *Information processing & management*, 42(1), 276-298.
- Høgskolen i Telemark. (2011). Hentet 3.6.2011 fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Om-HiT>
- Høgskolen i Telemark. (2010). Strategisk plan for Høgskolen i Telemark 2010-2014. Hentet fra <http://www.hit.no/nor/HiT/Om-HiT/Strategi-og-planer/Strategisk-plan>
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- JISC InfoNet. (2006). Designing spaces for effective learning Hentet fra www.jisc.ac.uk
- Kuh, G. D. & Gonyea, R. M. (2003). The role of the academic library in promoting student engagement in learning. *College & Research Libraries*, 64(4), 256.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Westport, Conn.: Libraries Unltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*: . Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Reitzel.

- Lewis, D. W. (2007). A strategy for academic libraries in the first quarter of the 21st century. *College & Research Libraries*, 68(5), 418.
- Lewis, J. (2010). 2010 top ten trends in academic libraries: A review of the current literature. *College & Research Libraries News*, 71, 286-292.
- Little, J. K. & Page, C. (2009). Charting the course and tapping the community: The EDUCAUSE top teaching and learning challenges 2009. *Educause Review*, 44(3), 16.
- McDonald, A. (2006). The ten commandments revisited: The qualities of good library space. *LIBER quarterly*, 16(2), 104-119.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook* (bind 1). (The Focus Group Kit) Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- NOU 1997:25. (1997). Ny kompetanse: grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25/13/1/4.html?id=347037>
- NOU 2000:14. (2000). Frihet med ansvar : om høgre utdanning og forskning i Norge Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14.html?id=142780>
- Oblinger, D. (2005). Leading the transition from classrooms to learning spaces. *Educause Quarterly*, 28(1), 14-18. Hentet fra
<http://www.ltrc.mcmaster.ca/classroom/articlespdf/ClassroomstoLearningSpaces.pdf>
- Ot.prp. nr. 79 (2003-2004). (2004). *Om lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20032004/079/PDFS/OTP200320040079000DDDPDFS.pdf>
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring : Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Pors, N. O. (2005). Studerende, Google og biblioteker. en undersøgelse af 1694 studerendes brug af biblioteker og informationsressourcer Hentet fra
http://www.bs.dk/publikationer/andre/studerende/pdf/studerende_google_og_biblioteker.pdf
- Pors, N. O. (2010). Evidens om bibliotekernes brugere. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 65-81.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo) Oslo: Unipub
- Scottish Funding Council. (2006). Spaces for learning: A review of learning spaces in further and higher education Hentet fra www.sfc.ac.uk
- Sennyey, P., Ross, L. & Mills, C. (2009). Exploring the future of academic libraries: A definitional approach. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(3), 252-259.
- Shill, H. B. & Tonner, S. (2003). Creating a better place: Physical improvements in academic libraries, 1995-2002. *College & Research Libraries*, 64(6), 431.
- St.meld. 23 (2008-2009). (2009). *Bibliotek: kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digitaltid*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/2176506/PDFS/STM200820090023000DDDPDFS.pdf>

- St.meld. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning* Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>
- Standard Norge. (2009). *Universell utforming av byggverk, Del 1, Arbeids- og publikumsbygninger NS11001-1:2009*. Lysaker: Standard Norge.
- Strange, C. C. & Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sætre, T. P. (2002). Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog: et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekpedagogikk" *Rapport nr. 3/2002*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Sætre, T. P. (2007). Bibliotekets rolle i studentenes læringsarbeid. I B. U. Wilhelmsen, & G. O. Hole (Red.), *Læring for profesjonskompetanse* (s. 145-160). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Thomas, N. P. (2004). *Information literacy and information skills instruction: Applying research to practice in the school library mediacenter*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Tilsynsforskriften. (2011). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (tilsynsforskriften)*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldeles?doc=/sf/sf/sf-20110127-0297.html>
- Todd, H. (2009). Library spaces - new theatres of learning: A case study. *Journal of the European Association for Health Information and Libraries*, 5(4), 6-12.
- Torras i Calvo, M.-C. & Sætre, T. P. (2009). *Information literacy education: A process approach : Professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Oxford: Chandos.
- Weiner, S. A., Doan, T. & Kirkwood, H. (2010). The learning commons as a locus for information literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 17(2), 192-212.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Woolner, P. (2010). *The design of learning spaces*. London: Continuum.

Vedlegg 1 Plan over HiT-biblioteket



↑ INNGANG

Vedlegg 2 Intervjuguide

Velkommen

Presentasjon av Ellen og Pat

Presentasjon av dagens tema.

Presentasjon av fokusgruppen

- Dette skal være en uformell samtale. Jeg vil ha noen spørsmål som setter temaet, ellers er det åpent for deres erfaringer og meninger rundt dette.
- Det er viktig at alle bidrar med sitt. Som sagt er dette en uformell setting. Alle innspill er viktige for meg, og jeg ønsker å lære så mye som mulig. Dere står fritt til å komme med alle tanker, både positive og negative.
- Informasjonen som kommer fram her i dag vil bli brukt i min masteroppgave. Navn blir brukt her i dag, men vil bli endret i oppgaven. Denne samtalen vil tas opp. Alle opptak vil bli slettet når masteroppgaven er levert. Dersom noen ikke ønsker å være med på opptak, må dere si fra nå.
- Vi spiser litt først, og så starter jeg samtalen og opptageren. Jeg regner med at vi bruker ca 1,5 timer på samtalen. Det er fint om alle kan snakke tydelig, og om vi kan unngå mye snakking i munnen på hverandre. Til slutt trekker vi gavekortet.
- Spørsmål fra deltagerne?

Deltakerne presenterer seg:

- Studieretning
- Studieår
- Alder
- Navn
- Hvor ofte bruker du biblioteket?

1. Hvilken erfaring har du med biblioteket på høgskolen?

2. Etter din oppfatning, er biblioteket viktig for din læring?

- På hvilken måte?
- Hvordan er dette for dere andre?
- Får hjelp til å finne info: På hvilken måte har det at biblioteket sitter på kompetanse til å finne informasjon betydning for din læring?
- Evt. Kan du gi et eksempel på...?

3. Hva bruker du biblioteket til?

- Finne bøker
- Låne bøker
- Sitte og lese alene
- Sitte med gruppearbeid
- Sitte med kjente
- Finne artikler

- Annet:
- Får hjelp ↓

4. Kan du si noe om hva slags hjelp du har fått i biblioteket?

- Hva slags hjelp/veiledning har vært mest nyttig?
- På hvilken måte har det vært nyttig?
- Kan hjelp/veiledning fra bibliotekarene bidra til din læring? På hvilken måte?
- Hva gjør du selv, og hva spør du bibliotekaren om?
 - i. Forklare/utdype det?

Om å søke selv vs å få bibliotekaren til å gjøre det (sier noe om selvstendigjøring) – forslag fra pilotgruppa

5. Hva synes du om biblioteket som studentarbeidsplass?

- Lys
- Luft
- Stille
- Hjelp/veiledning fra personalet
- Sosialt
- Praktisk
- Ressurser
- Bråkete
- Inspirerer til studier/arbeid
- Tilgjengelig
- Printer/kopi
- Hva er ditt foretrukne arbeidssted?
 - Hva er det som gjør det til ditt foretrukne arbeidssted?
 - I forhold til biblioteket?

6. Hva er det beste med biblioteket?

- Hvorfor?

7. Hva er det verste med biblioteket?

- Hvorfor?
- Hva skulle til for å få deg til å bruke biblioteket mer?

8. Av alt det vi har diskutert om bruken av biblioteket her i dag – hva mener du er det viktigste i forhold til biblioteket som læringsarena?

*Moderator oppsummerer intervjuet så langt og hører om oppfatningen er riktig.

9. Formålet med denne gruppa var å finne ut hvordan studenter bruker biblioteket, og særlig bibliotekrommet. Er det noe vi har glemt? Noe annet vi skulle hatt med i denne diskusjonen?