MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID INSTITUTIONEN BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2008:18
ISSN 1654-0247

Användarundervisning och uppsatsarbete

Några ekonomistudenters uppfattningar av undervisningens betydelse för informationssökning och -användning

JENNY LORENTZI

HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION

© Författaren
Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel:	Användarundervisning och uppsatsarbete: Några ekonomistudenters uppfattningar av undervisningens betydelse för informationssökning och -användning
Engelsk titel:	User education and essay work: A few economy students' perceptions of the impact of the education on seeking and using information
Författare:	Jenny Lorentzi
Kollegium:	3
Färdigställt:	2008
Handledare:	Eva-Maria Flöög

Abstract:

The purpose of this Master's thesis is to investigate a few economy students' perceptions of user education connected to essay work, focusing on aspects of information literacy of importance to the studies and the role of the user education in this context. The study was conducted with a qualitative approach. Five economy students were interviewed regarding their experiences of working with information, their perceptions of user education and its impact on their essay work. The interviews were transcribed and analysed with Bruce's (1997) relational model of information literacy.

The results show that the user education focused mainly on presenting various electronic databases and how to use them effectively. This is consistent with the first two of Bruce's conceptions of information literacy. The areas in which the students experienced difficulties during the process of seeking and using information were in part corresponding to the user education and the students generally found the education to be helpful to their studies. However, within some areas of difficulty the students received no instruction, neither through the user education nor through the teachers in their subject field. These areas concern strategies for performing critical analysis of sources and enhancing the essays reliability, and are consistent with the third and the fifth conceptions of information literacy, concerning the information process and knowledge construction. To increase the awareness of information literacy as a complex concept and facilitate the students' work, it should be included in the main education to a greater extent, and not be limited to the library's courses.

Nyckelord: Användarundervisning, informationskompetens, studenter, högskolestudenter, uppsatsarbete, högskolebibliotek, informationssökning, informationsanvändning

1. INLEDNING 1

1.1. BAKGRUND 1
1.2. PROBLEMFORMULERING 2
1.3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 2
1.4. AVGRÄNSNINGAR 3
1.5. DISPOSITION 3

2. LITTERATURGENOMGÅNG 4

2.1. MIN INFORMATIONSSÖKNING 4
2.2. INFORMATIONSKOMPETENS 5
2.2.1. Beskrivningar av informationskompetens 5
2.2.2. Informationssökning och informationskompetens i en studiekontext 6
2.3. FORSKNING OM ANVÄNDARUNDERVISNING 9
2.3.1. Modeller för användarundervisning 9
2.3.2. Användarundervisningens kontext 10
2.3.3. Undervisningens innehåll 11
2.3.4. Studier av användarundervisning 12
2.4. FORSKNINGSBIBLIOTEKENS PEDAGOGISKA ARBETE - BAKGRUND 13

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 17

4. METOD 20

4.1. VAL AV METOD 20
4.2. URVAL 21
4.3. UTFORMNING AV INTERVJUGUIDE 22
4.4. INTERVJUSITUATIONEN 22
4.5. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID ANALYS 23

5. REDOVISNING AV INTERVJUERNA 25

5.1. PRESENTATION AV STUDENTERNA 25
5.2. INFORMATIONSHANTERING I STUDIERNA 25
5.2.1. Informationssökning 26
5.2.2. Källkritik och relevansbedömning 28
5.2.3. Informationsanvändning 31
5.3. INFORMATIONSSÖKNINGSKURSEN 34
5.4. KURSENS BETYDELSE FÖR STUDIERNA 36

6. ANALYS UTIFRÅN BRUCES KATEGORIER 38

6.1. INFORMATIONSHANTERING I STUDIERNA 38
6.2. INFORMATIONSSÖKNINGSKURSEN 40
6.3. KURSENS BETYDELSE FÖR STUDIERNA 41

7. DISKUSSION OCH SLUTSATSER 43

7.1. INFORMATIONSHANTERING OCH UPPSATSAMBITIONER 43
7.2. ANVÄNDARUNDERVISNING OCH DESS ROLL 44
7.3. STUDIENS GENOMFÖRANDE 46
7.4. SLUTSATSER 46
7.5. FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING 48

8. SAMMANFATTNING 49

KÄLLFÖRTECKNING 51

OTRYCKTA KÄLLOR 51
TRYCKTA KÄLLOR 51

INTERVJUGUIDE 53

1. Inledning

Denna studie behandlar några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete, med fokus på olika aspekter av informationskompetens som är viktiga för studierna. Under ett uppsatsarbete ställs studenter inför uppgiften att hantera information på olika sätt, vilket också kan innebära att de presenteras för svårigheter de inte stött på tidigare. Den användarundervisning de erbjuds utgör en hjälp på vägen, och i denna uppsats undersöker jag vilken roll undervisningen spelar i deras studiearbete.

I detta inledande kapitel presenterar jag en utförligare bakgrund till ämnesvalet och forskningsområdet, samt en formulering av det forskningsproblem uppsatsen utgår ifrån. Det leder vidare till undersökningens syfte och frågeställningar. Slutligen beskrivs uppsatsens avgränsningar och disposition.

1.1. Bakgrund

Högskolestudenter är en grupp som ofta varit föremål för forskning, kanske delvis för att den är en del av den miljö forskare rör sig i. Studenttiden är också en period i livet som genomsyras av förändrade tänkesätt och lärande, och dessutom har själva formerna för lärandet genomgått stora förändringar under senare tid. Det har blivit allt vanligare med utbildningsformer där de studerande har stora möjligheter att själva påverka ämne och arbetsgång, genom uppsatser, rapporter och projekt. Detta ställer i sin tur speciella krav dels på studenternas kunskaper och tänkesätt, dels på de utbildningsinstitutioner som ska erbjuda dem hjälp. Forskningsbiblioteken utgör en del av universiteten och högskolorna som har en roll att fylla för att studenternas självständiga arbete ska utvecklas, och detta sker bl.a. i form av olika kurser vid terminsstart eller mer specifikt i samband med uppsatsarbete.

Dessa kurser benämns ibland *sökundervisning* eller *informationssökningskurs*. Inom den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen har *användarundervisning* blivit ett samlingsbegrepp, som egentligen inte avslöjar särskilt mycket om innehållet. Forskningen betonar dock ofta vikten av att användarundervisningen ser till flera aspekter av vad det innebär att hantera information, och inte begränsas till informationssökning (se t.ex. Bruce 1997; Limberg & Folkesson 2006) Vikten av hur information bearbetas och används är (minst) lika viktigt. I sammanhanget har begreppet *informationskompetens* fått viss spridning, och det framhålls ibland att i takt med att tillgången till information ökar ställs det också större krav på att kunna förhålla sig till och använda information. I likhet med användarundervisning utgör informationskompetens ett uttryck som det går att applicera många betydelser på. Christine Bruce (1997) undersökte vilka olika uppfattningar högskolepedagoger hade av begreppet informationskompetens. Resultatet visade på en rad aspekter av informationskompetens som inbördes har olika komplexitetsgrad. I de minst komplexa kategorierna fokuseras exempelvis de tekniska kunskaper som behövs för att effektivt kunna söka fram information i databaser eller få tillgång till olika källor. I de mer komplexa kategorierna är det istället centralt hur en person använder informationen och vilka personliga erfarenheter och perspektiv som appliceras på den. Det spektrum av betydelser som utgör de olika sätten att se på informationskompetens speglar också olika aspekter av studiearbete. Kanske framförallt när studenter får arbeta självständigt blir det tydligare hur de förhåller sig till information, vad de har för intentioner med sitt arbete och också vad de ser för svårigheter.

Louise Limberg och Lena Folkesson (2006) undersökte hur bibliotekarier och lärare på några olika skolor såg på undervisning i informationssökning. Studien skedde i ett sammanhang där eleverna höll på med projektarbeten som krävde självständig sökning och användning av information. Resultatet visade att det fanns ett glapp mellan undervisningens innehåll och de förmågor eleverna förväntades utveckla under studiernas gång. Bland annat lades det i undervisningen stor vikt på källor, sökvägar och söktekniker, medan pedagogernas bedömningar av elevernas arbete snarare var beroende av hur deras användning av information såg ut och vilka relevansbedömningar de gjorde av det material de hittat. Det eleverna fick undervisning om stämde alltså inte riktigt överens med vad de hade behov av att lära sig.

Mina egna erfarenheter av undervisning i informationssökning på olika universitet och högskolor är varierade. Jag kan minnas ett flertal tillfällen då innehållet i kurserna inte motsvarat de behov som fanns i den fas utbildningen i övrigt befann sig i. Det finns dock även tillfällen då jag saknat förståelse för vad undervisningen skulle användas till och därför inte varit motiverad till att ta in innehållet. Kanske leder det ena till det andra. Jag har också noterat att den vanligaste reaktionen från studenter i min bekantskapskrets när jag frågat dem om undervisning i informationssökning har varit liknande mina egna erfarenheter. Många har något vagt minne från första terminen av sina studier, men få verkar ha varit på det klara med vad de skulle använda undervisningen till. Detta är ett tecken på ett glapp liknande det Limberg och Folkesson (2006) fann i sin undersökning.

1.2. Problemformulering

Mot bakgrund av ovanstående finns det anledning att fråga sig hur högskolestudenterna ser på sitt eget arbete och vad de anser sig behöva hjälp med i anslutning till ett självständigt uppsatsarbete. För att användarundervisningen som forskningsbiblioteken erbjuder ska vara relevant är det viktigt att dess innehåll speglar de behov studenterna har och att det finns utrymme för de svårigheter de identifierar. Detta beror i sin tur på vad utbildningen i övrigt lägger för vikt vid sådana frågor. Vad görs för att studenternas informationskompetens ska utvecklas och vilken roll bör forskningsbiblioteken ha i detta arbete?

I denna uppsats undersöker jag närmare hur användarundervisningen kan påverka studiearbetet genom att studera hur några ekonomistudenter använt erfarenheterna från undervisningen rent konkret i ett uppsatsarbete. Förhoppningen är att få en inblick i hur studenter upplever sitt studiearbete och att identifiera områden där det behövs mer kunskap för att underlätta arbetet för dem. Eftersom användarundervisningen finns till för studenterna är det relevant att studera den från deras synvinkel.

1.3. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete. Fokus är på olika aspekter av informationskompetens som är viktiga för studierna och vilken roll användarundervisningen kan ha i detta sammanhang. Syftet konkretiseras genom dessa frågeställningar:

- Hur uppfattar studenterna arbetet med att söka, bearbeta och använda information?
- Hur uppfattar studenterna innehållet i den användarundervisning de fått?
- Vilken betydelse anser studenterna att undervisningen har haft för dem i de fortsatta studierna?

För att besvara frågeställningarna utförs kvalitativa intervjuer med högskolestudenter som läser ekonomi. Resultatet av dessa presenteras i kap. 5.

1.4. Avgränsningar

En grundförutsättning för denna uppsats är att studenterna som undersöks har utfört ett uppsatsarbete och dessförinnan genomgått användarundervisning. Därför avgränsas undersökningen till att omfatta högskolestudenter på d-nivå som nyligen skrivit c-uppsats. Det är alltså inte studenter i allmänhet som är föremål för studien utan sådana som uppfyller dessa kriterier. Hur urvalet gjorts beskrivs utförligare i avsnitt 4.2.

1.5. Disposition

I uppsatsens första kapitel ges en bakgrund till det ämnesområde uppsatsen rör sig inom, vilket tjänar som inledning till problemformuleringen. Sedan följer uppsatsens syfte och frågeställningar vilka ska besvaras genom undersökningen. Kapitlet avslutas med avgränsningar samt en genomgång av hur uppsatsen är uppbyggd till formen. Det andra kapitlet innehåller en presentation av litteratur inom forskningsområdet samt reflektioner kring dess relevans för min undersökning. Kapitlet inleds med en beskrivning av dess tematiska indelning, vilken till stor del är centrerad kring begreppen informationskompetens och användarundervisning samt vilka kopplingar som finns mellan dem. Jag skriver även något om min informationssökning och valet av den information som används. Det tredje kapitlet innehåller en beskrivning av uppsatsens teoretiska utgångspunkter, i form av de sju kategorier av informationskompetens Bruce (1997) fann i en undersökning. Denna teori har tjänat som bakgrund till uppsatsens bakgrund och utförande, och utgör intervjuernas analysredskap.

I det fjärde kapitlet redogör jag för mitt val av metod, kvalitativa intervjuer, och diskuterar olika aspekter av vad detta val innebär för undersökningen. Jag beskriver hur urval gjorts, hur intervjuguiden utformats och vilka omständigheter som präglat intervjusituationerna. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur intervjumaterialet analyserats på olika nivåer.

Det femte kapitlet innehåller en redovisning av intervjuerna. Inledningsvis presenteras intervjupersonerna närmare, och deras ambitioner med det uppsatsarbete som är centralt i intervjuerna. I övrigt är kapitlet huvudsakligen indelat tematiskt enligt uppsatsens tre frågeställningar. I det sjätte kapitlet analyseras intervjuerna enligt den teori som presenterades i kap. 3. Även detta kapitel är indelat enligt de tre frågeställningarna för att skapa en mer strukturerad text. I det sjunde kapitlet diskuteras de fynd som presenterats i de två föregående kapitlen. Jag gör jämförelser med tidigare forskning och reflekterar kring studiens genomförande. Slutligen konkretiseras de slutsatser man kan dra av undersökningen. Längst bak i uppsatsen återfinns en sammanfattning, källförteckning samt en bilaga med den intervjuguide som använts.

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och annan litteratur som är av relevans för uppsatsens ämne. Kapitlet är efter inledande reflektioner kring min informationssökning indelat tematiskt i tre huvudområden; informationskompetens, forskning om användarundervisning och bakgrund till forskningsbibliotekens pedagogiska arbete. Begreppet informationskompetens är centralt för denna uppsats då det innehåller flera aspekter av informationshantering och därmed utgör en viktig faktor i ett uppsatsarbete. Jag vill i avsnitt 2.2. ge en bakgrund till informationskompetens och även sätta in begreppet i det sammanhang som uppsatsen fokuserar på, nämligen en studiekontext. I avsnitt 2.3. presenterar jag närmare forskning rörande användarundervisning. Detta är delvis en förlängning av avsnittet som behandlar informationskompetens. Kapitlet ger en bakgrund till olika modeller för användarundervisning och är även indelat efter två aspekter av användarundervisning som präglar olika sidor av forskningen, nämligen kontext och innehåll. Jag ger även exempel på studier som undersökt hur användarundervisning sett ut i några specifika situationer, på grund-, gymnasie- och högskolenivå. Efter dessa två avsnitt presenterar jag i 2.4. en bakgrund till hur forskningsbibliotekens pedagogiska arbete utvecklats sedan 1990-talet, genom ett antal utredningar som utförts på uppdrag av BIBSAM (Kungliga bibliotekets avdelning för nationell samordning och utveckling).

Syftet med detta kapitel är inte att ge en allomfattande historisk och ämnesmässig forskningbakgrund, utan att ge exempel på vilka diskussioner som förts i forskningen rörande användarundervisning, informationskompetens och informationssökning. Dessa begrepp är i hög grad kopplade till varandra i flera av de undersökningar jag presenterar. De böcker, uppsatser och artiklar jag inkluderat tjänar i vissa fall som något av motpoler till varandra, men jag har även tagit med studier som jag anser komplettera min egen undersökning, t.ex. genom att de ger ett annat perspektiv på användarundervisning. Denna uppsats är ju helt och hållet fokuserad på studenternas uppfattningar.

2.1. Min informationssökning

Min egen informationssökning har skett på flera olika sätt och genom olika kanaler. Jag har sökt i bibliotekskataloger, elektroniska databaser och andra sökmotorer, men också använt referenser och litteraturförteckningar från artiklar och böcker inom ämnesområdet, samt använt tips från min handledare. En del verk var så att säga kända på förhand genom utbildningen, och Christine Bruces (1997) undersökning om olika aspekter av informationskompetens har tjänat som en grund för hela arbetet. Det är också från hennes studie jag tar mina teoretiska utgångspunkter. Ett flertal av de forskare vars verk jag använder refererar till varandra, och till viss kan de sägas bilda en ring med referenser. Detta kan tolkas som att jag använder den forskning som blivit betydelsefull och fått stor genomslagskraft inom ämnet. Det kan också tolkas som att jag ger en alltför snäv bild av forskningen och borde se utanför denna sfär. Jag anser dock att jag genom fria sökningar i exempelvis databaser gjort ansatser till att motverka denna tendens.

Det mesta av materialet jag använder är från slutet av 1990-talet eller 2000-talet. Jag har ansett det viktigt att forskningen är relativt ny, med tanke på att utvecklingen vad gäller informationssökning och informationskompetens går ganska fort fram, och de informationsteknologiska möjligheterna för användare, inte minst för studenter, har förändrats bara de sista tio åren. Jag har dock även inkluderat viss forskning som är något äldre än så, och som går att spåra genom mycket av den senare forskningen, som t.ex. Carol Col-

lier Kuhlthaus modell för informationssökningsprocessen från 1993. Några av de utredningar som presenteras i 2.4. är också från mitten av 1990-talet, då de finns med för att teckna en historisk bild av användarundervisning på högskolebiblioteken i Sverige.

2.2. Informationskompetens

Begreppet informationskompetens är centralt i denna uppsats, med kopplingar till både studenternas arbete med att söka, bearbeta och använda information, och innehållet i den undervisning i informationssökning de genomgått. Informationskompetens är ett begrepp som kan tolkas på många olika sätt, och detta får konsekvenser för hur det används. I detta avsnitt ger jag några exempel på vilka varierande sätt det finns att förhålla sig till informationskompetens, samt hur detta begrepp undersökts i en studiekontext.

2.2.1. Beskrivningar av informationskompetens

Vad som läggs i betydelsen av informationskompetens kan variera och jag vill nedan presentera några olika sätt att betrakta detta begrepp. Det betonas ibland att informationskompetens blir allt viktigare i takt med att samhället förändras. Patricia Senn Breivik, doktor och bl.a. tidigare överbibliotekarie vid San Jose State University, uttrycker det som att ”[i]nformation literacy is a survival skill in the Information Age”. (1998, s. 126) Informationskompetens kan alltså sägas vara viktigt för att kunna förhålla sig till all information som den moderna människan kommer i kontakt med i sin vardag.

Ett sätt att beskriva informationskompetens är att ringa in hela betydelsen genom att sammanfatta den i ett antal punkter. Så gjorde bl.a. ACRL, Association of College and Research Libraries (en del av American Library Association), år 2000 då det publicerades en lista på standarder för informationskompetens inom högre utbildning. ACRL definierar informationskompetens som ”a set of abilities” (ACRL 2000), med fokus på en persons färdigheter att se informationsbehov och sedan finna, värdera och effektivt använda informationen. Det slås också fast att informationskompetens är grunden för det livslånga lärandet. Standarderna är uppbyggda som punktlistor med eftersträvansvärda egenskaper hos en informationskompetent student, indikatorer på framgång och beskrivningar av hur informationskompetensen avspeglas i studieresultat. Listan är alltså ett medel för att kunna mäta om individer är informationskompetenta. (ACRL 2000)

Synen på informationskompetens som en uppsättning färdigheter som ska bemästras delas av bl.a. Breivik, som citerades ovan. Hon menar att ett problem för samhällsmedborgaren är det massiva flöde av information som han/hon ställs inför. En informationskompetent person är således en som kan sålla i flödet och finna, bedöma och använda information på ett effektivt sätt för ett specifikt ändamål. I centrum står de källor där det finns lämplig information för att lösa det specifika problemet. Breivik menar alltså att undervisning i informationskompetens bör utgå ifrån de resurser där informationen finns, oavsett vilket medium det handlar om. (Breivik 1998, s. 126–127)

Det finns dock kritik mot traditionen att använda listor med eftersträvansvärda egenskaper och färdigheter för att definiera vad som krävs för att bli informationskompetent. Sheila Webber och Bill Johnston, verksamma vid Sheffield University respektive University of Strathclyde, menar att detta riskerar att leda till en förenkling av begreppet och lockar till en syn på informationskompetens som innebär att det går att kryssa i en ruta för varje färdighet som tillägnats till fullo. (2000, s. 384) Följden kan bli att man undviker vikten av att fundera och resonera över de olika aspekterna som en helhet och vad de betyder i en viss kontext. Webber och Johnston studerade informationskompe-

tens i en utbildningskontext genom att undersöka hur studenters uppfattningar av begreppet förändrades under en kurs som hade just informationskompetens som huvudmål och –innehåll. Det visade sig att det i början av kursen fanns en syn på informationskompetens som betonade informationssökning, med exempelvis källor och sökprocessen. Efterhand ökade dock vikten av aspekter som har mer med informationsanvändning att göra, såsom att identifiera relevant information. Vissa studenter såg en förlängning av begreppet till att omfatta utvecklande av kunskap. (Webber & Johnston 2000, s. 390–391) Detta var en process som skedde över tid, och har att göra med ett tänkesätt snarare än färdigheter.

Christine Bruce, vid Queensland University of Technology, (1997) är ytterligare en forskare som velat presentera ett alternativt sätt att se på informationskompetens, och styra bort från listor med färdigheter. Hon undersökte vilka varierande uppfattningar det finns av informationskompetens genom intervjuer med högskolepedagoger (lärare och bibliotekarier). Bruce betonar att det för att undersöka hur mycket en person lärt sig är viktigare hur en person uppfattar informationskompetens än vad han eller hon kan uppvisa för skickligheter (1997, s. 60). Resultatet av intervjuerna blev sju varierande uppfattningar av begreppet informationskompetens som fokuserar olika aspekter av informationssökning och –användning, och som sinsemellan har skiftande komplexitet. Dessa sju kategorier presenteras mer utförligt i kap. 3.

De varierande sätt att definiera eller beskriva informationskompetens som framgått ovan kan sägas spegla några olika uppfattningar om vad ett sådant begrepp ska användas till. Denna uppsats fokuserar delvis kring hur studenter uppfattar arbetet med informationssökning och –användning, och vad de i samband med detta ser som viktigt, svårt eller intressant. För detta anser jag det vara relevant att ta fasta på en syn på informationskompetens liknande den Bruce (1997) beskriver, och som inte begränsar sig utan betonar bredden i begreppet. Det centrala är inte att kunna definiera exakt vad som gör en person informationskompetent.

2.2.2. Informationssökning och informationskompetens i en studiekontext

Hur elever och studenter arbetar med informationssökning har studerats ur ett flertal aspekter. Carol Collier Kuhlthau, professor vid Rutgers University, (1993) genomförde en undersökning som kom att få stor uppmärksamhet inom den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen. Hon följde ett antal elever som sökte information för skolarbeten, och fokuserade särskilt på deras upplevelser och känslor under tiden för arbetet, samt hur dessa förändrades i takt med att studierna fortgick. Kuhlthau utarbetade en modell för informationssökningsprocessens sex steg, som kopplar samman elevernas upplevelser med avgörande ögonblick i sökningarna. De tre första stegen involverar arbetet med att förbereda sig för uppgiften, välja ett ämne och ”sondera terrängen” kring ämnet för att hitta fokus. I samband med dessa steg upplevde eleverna en osäkerhet, och i vissa fall oro, som höll i sig eller t.o.m. eskalerade tills de formulerat fokus för arbetet. Det fjärde steget är just fokusformulering, och detta kom för många av eleverna som en vändpunkt. De började känna självförtroende och arbetet gick lättare. De två sista stegen involverar insamling av information och ett avslutande av informationssökningsprocessen. I samband med detta ökade elevernas känslor av tillförsikt och självförtroende. Slutfasen av sökningarna inträffade då eleverna upplevde att de återfann redundant information eller upplevde att de hade gjort en tillräckligt stor ansträngning. (Kuhlthau 1993, s. 35–37) Studien av eleverna visade att deras förväntningar på hur arbetet med att söka information skulle fortlöpa inte stämde med deras erfarenheter.

Den osäkerhet de upplevde var något de inte hade räknat med, vilket i sin tur ledde till känslor av otillräcklighet och otålighet. (Kuhlthau 1993, s. 52) I en uppföljande undersökning i form av en fallstudie med högskolestudenter visade dock Kuhlthau att dessa osäkerhetskänslor blivit väntade. Studenterna hade lärt sig hantera de ovetande första stadierna av informationssökningsprocessen och förstå att de ingick i arbetet. (Kuhlthau 1993, s. 71) Detta är något jag anser intressant för denna uppsats. Då de studenter jag intervjuar har studerat en tid på högskolenivå skulle man kunna vänta sig att de utarbetat en viss vana vad gäller att söka och använda information.

Kopplingen mellan informationssökning och lärande har även studerats av Louise Limberg, professor vid Högskolan i Borås/Göteborgs universitet (1998). Hon undersökte hur gymnasieelever använde information för att lära sig om ett ämne för en fördjupningsuppgift. Liksom Kuhlthau (1993) utgår Limberg ifrån att informationssökning utgör en process som är en del av lärande, och att det centrala i denna process inte är enbart det faktiska handlandet (sökningar) utan även tankar och känslor. Limbergs studie är dock till skillnad från Kuhlthaus fokuserad på såväl sökprocessen som den specifika ämneskontexten, som i detta fall rörde sig om samhällskunskap och mer specifikt fördelar och nackdelar med ett svenskt EU-medlemskap. (Limberg 1998, s. 84–85, 93) Genom att intervjua elever, en lärare och en bibliotekarie involverad i fördjupningsarbetet, samt ta del av de färdiga arbetena med lärarens omdömen, fann Limberg olika aspekter som speglade elevernas uppfattningar av informationssökning och –användning. Tre olika kategorier visar vilka grupperingar bland eleverna som urskiljdes i materialet. (Limberg 1998, s. 157–160)

A. Att söka fakta
Informationssökning innebär i denna kategori att söka efter fakta som kan ge direkt svar på frågeställningarna. Information bör vara lätt att få tag på och lätt att ta till sig. Relevans- och kvalitetsbedömningar kommer därmed i skymundan.
B. Att väga information för att välja rätt
Informationssökningens mål är att bygga upp en kunskapsbas för att sedan kunna välja sida, och informationen ska belysa frågeställningarna från olika håll. För att sovra bland den återfunna informationen bedöms dess kvalitet och relevans utifrån frågeställningarna.
C. Att granska och analysera
Intentionerna med informationssökningen är att få en förståelse för ämnet. Stor fokus läggs därmed på att kritiskt granska källor och reflektera över informationens innehåll och eventuella värderingar. Ämnet ses i ett större sammanhang och partisk information kan vara användbar för att genomskåda olika sätt att argumentera. (Limberg 1998, s. 161–165)

Intressant att konstatera är att elevernas rent tekniska kunskaper i att formulera sökbegrepp och söka i databaser inte har någon betydelse för hur de sedan bedömt och använt den information de sökt fram. Det finns inte någon överensstämmelse mellan dessa kunskaper och hur eleverna i övrigt grupperat sig i de tre kategorierna. (1998, s. 171) Limbergs undersökning visar alltså att det som är betydelsefullt för hur väl eleverna lär sig av studiearbetet är hur de *använder* information, d.v.s. hur de väljer ut vad som är relevant och användbart, och hur de sedan analyserar informationen. (1998, s. 100) Detta ämnar jag ta fasta på för min undersökning, genom att studenterna resonerar kring sina intentioner med att söka, bearbeta och använda information.

I en jämförelse mellan resultaten av Limbergs (1998) undersökning och Kuhlthaus (1993) modell av informationssökningsprocessen framgår att elevernas upplevelser till stor del stämmer överens med de stadier Kuhlthau beskriver. Det finns dock viktiga skillnader. För vissa elever avtog intresset i takt med sökprocessen istället för att som enligt Kuhlthaus modell öka. Likaså fanns en brist på säkerhet och självförtroende i slutet av informationssökningsprocessen som tydde på att eleverna inte var nöjda med det material de funnit. Detta strider mot Kuhlthaus modell där slutfasen innebär att man uppnår en insikt och en tillfredsställelse med de fynd man gjort. Detta tyder på att en sådan modell som Kuhlthau utarbetat snarare beskriver en ideal sökprocess än hur det kan se ut i praktiken. (Limberg 1998, s. 216–221) För min undersökning är det centralt hur studenterna uppfattar sitt eget arbete och vad orsakerna kan vara till att de är nöjda eller missnöjda med resultaten. Även om Kuhlthaus modell innehåller intressanta aspekter av hur informationssökning kan gå till är det inte min mening att i första hand söka bekräfta den.

Mandy Lupton, forskare vid Griffith University, (2004) utförde en studie om studenters uppfattningar av informationskompetens som byggde vidare dels på Limbergs avhandling, (1998) dels på Bruces (1997). Hon intervjuade förstaårsstudenter på ett universitet som var i processen med att skriva en uppsats och undersökte hur deras uppfattningar av informationskompetens avspeglade sig i de skriftliga arbetena. Liksom Limbergs studie handlar Luptons till stor del om hur studenterna använt information i sina arbeten, d v s hur de bedömt relevans och användbarhet. Resultatet är indelat i tre kategorier som bygger på studenternas olika uppfattningar av informationskompetens och deras sätt att arbeta med uppsatsen. Kategorierna fungerar hierarkiskt och är av olika komplexitetsgrad.

Den första kategorin, *Att söka efter bevis*, innebär att studenterna uppfattade informationskompetens som att leta efter information för att bygga upp redan existerande argument för egna åsikter. Det centrala i uppsatsarbetet var inte lärandet utan att skapa en produkt för att göra bra ifrån sig i kursen. Detta skedde i sin tur genom att studenterna letade hållbara bevis och uppgifter från trovärdiga källor. (Lupton 2004, s. 55–61) I kategori två, *Att bygga ett argument*, placerar studenterna fokus på att lära sig mer om ett ämne och att sätta in ämnet i en viss kontext. Det viktigaste med uppsatsarbetet ansågs vara att utveckla den egna kunskapsbasen, och det kan betyda att det är nödvändigt att ändra uppfattning i olika frågor. (Lupton 2004, s. 61–67) Den tredje kategorin är *Att lära som ett samhällsansvar*. Här betonade studenterna vikten av att sätta sig in i ett ämnesområde för att sedan kunna göra nytta och arbeta för förändring, i detta fall i fråga om miljöproblem. Studenterna såg informationsanvändning som en möjlighet att förändra människors tänkande. I detta ljus såg de inte uppsatsen som en produkt för en kurs, utan som ett verktyg för kommunikation. (Lupton 2004, s. 67–70) Jämfört med Limbergs undersökning av elevers studiearbete (1998) finns likheter i kategorierna, men hos Limberg saknas Luptons tredje kategori. Det kan ha att göra med skillnaderna i nivå mellan gymnasiestudier och högre akademiska studier, och därmed elevernas respektive studenternas ålder. (Lupton 2004, s. 73) Man kan dock även tänka sig andra aspekter som påverkar studenternas arbete och hur de ser på informationskompetens, såsom vilka ambitioner de har med sitt arbete. Ambitionerna i sig kan också ha olika bakgrund. Detta anser jag vara intressant för min undersökning. Om studenterna ska resonera kring sitt arbete med information är det i högsta grad relevant att undersöka vad som har med deras informationskompetens att göra, och vad som kanske beror på andra aspekter, som inte direkt är kopplade till deras kunskaper eller studievana.

Lupton betonar liksom Limberg vikten av att se informationskompetens i en viss kontext, och menar att det är på detta sätt studenterna upplever det:

> ”If we see information literacy as a learning approach, then it follows that it is not seen as a characteristic of a learner, but a response to a context. The way students experience information literacy is bound up in the topic, the course and the discipline.” (2004, s. 89)

Denna aspekt på informationskompetens är något jag vill ta fasta på i min undersökning som liksom Luptons sker genom intervjuer med studenter. Det är intressant att diskutera huruvida det är relevant att se informationskompetens som något skilt ifrån ett ämne, och frågan tas upp ytterligare nedan i kap. 2.3.

Ytterligare en skillnad mellan bland andra Kuhlthau å ena sidan och Limberg och Lupton å andra sidan är målet med deras undersökningar. Kuhlthau (1993) vill med sin uppdelning av informationssökningens sex steg visa på en generell modell medan Limberg (1998) och Lupton (2004) söker efter variationer i uppfattningar hos sina respondenter. För denna studie är intentionerna att belysa ett antal frågor genom att visa på de olika synvinklar de deltagande studenterna innehar. Varierande uppfattningar är alltså intressanta i sig.

2.3. Forskning om användarundervisning

Begreppet användarundervisning är brett och säger egentligen inte speciellt mycket om undervisningens innehåll. På engelska har termen information literacy education, informationskompetensutbildning, blivit vanlig (jfr. t.ex. Bruce 1997), och innehållet kopplas därmed till olika aspekter av informationssökning och –användning. Den utbildning studenterna i min studie genomgår kallas informationssökningskurs, men även här utvidgas innehållet till viss del att omfatta mer än själva sökningarna. Jag använder begreppet användarundervisning för att beteckna det samlade forskningsområdet kring ämnet.

I detta kapitel ger jag exempel på modeller av användarundervisning och beskriver olika sätt att se på användarundervisning utifrån dess kontext och innehåll. Jag presenterar även några olika studier med användarundervisning inom grund-, gymnasie- och högskola som fokus.

2.3.1. Modeller för användarundervisning

Kuhlthau (1993) beskriver tre olika typer av användarundervisning som hon funnit i skolbibliotek. De fokuserar olika aspekter av informationssökning och är av varierande komplexitet.

1. Source approach

Den källorienterade modellen för undervisning är centrerad kring att lära ut hur användbara källor på ett specifikt bibliotek lokaliseras och används.

2. Pathfinder approach

Stigfinnarmodellen fokuserar på att lära ut en strategi för att söka fram och använda källor. Strategin går ut på att förstå informationssystemet (eller biblioteket) så att det kan behärskas. Liksom den källorienterade modellen är stigfinnarmodellen koncentrerad kring ett visst system eller bibliotek vilket gör det svårt att överföra kunskaperna till ett annat sammanhang.

3. Process approach

Den processorienterade modellen betonar betydelsen av att använda, tolka och finna en mening i den information som söks fram. Informationssökning innebär en tankeprocess som innehåller mer än att söka fakta för att svara på en fråga. (Kuhlthau 1993, s. 11–12)

En undervisning som är processorienterad motsvarar således resultaten av Kuhlthaus (1993) undersökning av elevers informationssökning och de upplevelser och känslor som är kopplade därtill. Fokus är på användaren istället för på informationen. Däremot säger inte Kuhlthaus processmodell något om den sociala eller ämnesmässiga kontext informationssökningen och undervisningen sker inom.

Olof Sundin, forskare vid Högskolan i Borås, (2005) undersökte ett antal webbaserade handledningar för informationssökning, konstruerade av universitets- och högskolebibliotek. Dessa utgör ofta en komplettering till den klassrumsbaserade användarundervisningen. Bakgrunden var att Sundin ville undersöka på vilka olika sätt bibliotekarier förhåller sig till sin expertis, och i sin tur hur dessa förhållningssätt kommer till uttryck genom deras pedagogiska arbetsmetoder. Sundins analys visar att det finns fyra förhållningssätt till användarundervisning som återkommer i handledningarna: ett källorienterat, ett beteendeorienterat, ett processorienterat och ett kommunikativt orienterat. Förhållningssätten kompletterar varandra i handledningarna, men oftast ligger tyngdpunkten på ett eller två av dem. (Sundin 2005, s. 110–115, 147-148) De tre första har stora likheter med Kuhlthaus modeller (1993, s. 11–12). Det källorienterade förhållningssättet innebär en beskrivning av källor, dess innehåll och användningsområden. Vid ämnesanknutna handledningar är innehållet mer specifikt. Källornas kognitiva auktoritet behandlas inte, förutom att Internet nämns med en varnande ton. Det beteendeorienterade förhållningssättet är koncentrerat kring att skapa en struktur för hur informationssökning ska gå till, d.v.s. hur och i vilken ordning källorna ska användas. Det innebär att informationssökning förmedlas som ett mekaniskt arbete, som går i ett antal steg. I de handledningar som innehåller ett processorienterat sätt att se på informationssökning är fokus på användaren istället för informationen. Här betonas den process användaren går igenom samt de känslomässiga aspekterna som kan ingå. Ingen betydelse ges åt ämne eller kontext. Sundin finner ett fjärde förhållningssätt som saknas hos Kuhlthau, nämligen det kommunikativa. Detta betonar de sociala aspekterna av informationssökningen och att den äger rum i ett visst sammanhang. Därmed problematiseras informationssökning som en individuell process och betydelsen av samarbete mellan användare blir viktig. Enligt vad Sundin erfar är detta förhållningssätt det som framträder minst av alla fyra i handledningarna. (Sundin 2005, s. 148–154) Då denna uppsats har till syfte att undersöka studenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete är såväl Kuhlthaus (1993) som Sundins (2005) studier relevanta i jämförelse med hur studenterna uppfattat undervisningens innehåll. I min undersökning kan dock användarundervisningen sägas vara filtrerad genom studenterna, och det är deras åsikter om den snarare än exakt vad den innehöll som är i fokus.

Två tydliga skiljelinjer går genom de handledningar Sundin undersökte. Den ena delar dem som har en ämnesanknytning från dem som är ämnesoberoende, och den andra går mellan dem som tar sin utgångspunkt i informationen och dem som utgår ifrån användarna. (Sundin 2005, s. 158) Detta vill jag nu gå in på något mer detaljerat.

2.3.2. Användarundervisningens kontext

Huruvida användarundervisning ska vara kopplad till ett visst ämne återkommer i delar av forskningen, och det finns olika åsikter om vad som bäst förbereder elever eller stu-

denter för ett fortsatt studiearbete. Webber och Johnston utformade en kurs i informationskompetens på ett skotskt universitet, med utgångspunkt att ämnet kan stå för sig själv utan någon annan ämnesanknytning. De anser att ett problem med forskningsbibliotekens användarundervisning är att den ofta är frivillig och inte ger några poäng, vilket innebär att informationskompetens riskerar att bli ett trivialiserat och marginaliserat begrepp från såväl studenters som lärares sida. (2000, s. 384) De poängterar tid som en viktig faktor för att utveckla tänkandet kring informationshantering och menar att om inte användarundervisning blir en poänggrundande, egen kurs kommer studenterna inte vara villiga att lägga ner den tid som behövs. (2000, s. 392) Webber och Johnston ser med sin ämnesneutrala undervisning en möjlighet för studenterna att använda de förvärvade kunskaperna i andra ämneskontexter. De ska kunna användas inom vilka kurser som helst. Om användarundervisningen strävar efter att uppmuntra studenterna till att se informationskompetens på ett komplext sätt kan detta påverka hur de i andra delar av sin utbildning förhåller sig till informationssökning och –användning. Detta bör i sin tur påverka resultatet i deras studier. (2000, s. 386) Enligt Webber och Johnston skulle alltså inte studenterna få någon komplex helhetsbild av vad det innebär att vara informationskompetent om användarundervisningen var integrerad i den övriga undervisningen.

Denna bild motsägs av Luptons undersökning (2004), där hon enligt vad som presenterades under avsnitt 2.2.2. kunde konstatera att de studenter hon undersökte upplevde informationskompetens som sammankopplat med sitt ämnesområde, och även mer specifikt det ämne de för tillfället skrev uppsats om. Lupton förespråkar således en användarundervisning som tar sin utgångspunkt i den kontext studenterna verkar inom. Christine Pawley, professor vid School of Library and Information Studies, University of Wisconsin-Madison, (2003) betonar vikten av att se informationskompetens i en kontext och med ett innehåll för att skapa en förståelse för hur information fungerar. Detta kopplar hon till ett kritiskt förhållningssätt till informationskompetens, som diskuterar vad informationskompetens är och vem det är till för. Vad betyder informationskompetens för hur en person förhåller sig till olika aspekter av kulturen och samhället? Istället för att lära ut ett antal färdigheter som ingår i informationskompetens borde detta begrepp enligt Pawley diskuteras i grunden. (2003, s. 445, 449) Och detta sker alltså i en kontext som inte går att bortse från.

De studenter jag intervjuar för denna uppsats har genomgått undervisning i informationssökning som är kopplad till deras arbete med c-uppsatsen, och därmed till det ämne de studerar inom, ekonomi. Det är intressant att för min uppsats undersöka hur studenterna uppfattar kopplingen mellan sitt ämnesområde och sökundervisningen, samt om deras intervjusvar säger något om deras uppfattning om informationskompetensens eventuella koppling till ämnet.

2.3.3. Undervisningens innehåll

Den andra skiljelinje Sundin (2005) fann i sin undersökning av webbhandledningar delade dem som utgick ifrån informationen från dem som utgick från användarna, enligt vad som presenterades ovan. Denna aspekt på användarundervisning sammanfaller inte nödvändigtvis med den som rör ämneskontexten. Breivik (1998) är för användarundervisning med specifik ämnesanknytning och menar att dess utformning bör ske i samarbete mellan biblioteket och institutionen ifråga. Däremot är hennes förhållningssätt till användarundervisning till skillnad från Pawleys (2003) till stor del inriktat på ett konkret och praktiskt innehåll. Breivik utgår ifrån ett antal uttalade färdigheter som bör eftersträvas för att studenter ska lära sig söka och använda information på ett effektivt sätt

(Breivik 1998). Även om hon förespråkar en användarundervisning som utgår ifrån informationen och fokuserar på källor, är tanken att de kunskaper studenterna inhämtar ska kunna användas i livet efter utbildningen. Breivik anser att för att fortsätta vara lärande individer efter studierna, i en informationstät värld, behöver vi känna till och hantera alla möjliga sorters källor. (Breivik 1999, s. 271) En risk med denna syn på användarundervisning skulle kunna bli att den fastnar i en rätt/fel-inställning till informationskompetens. Som beskrevs under avsnitt 2.3.2. visade Limbergs undersökning av elevers informationssökning att tekniska kunskaper i att formulera sökfrågor och använda elektroniska databaser inte hade någon betydelse för hur informationen bedömdes och användes, vilket visade sig vara grundläggande för hur väl de lärde sig av studiearbetet. Detta borde vara något att ta i beaktande vid planering av användarundervisning, vilket också Limberg konstaterar. (Limberg 1998, s. 171) Ett begränsande av användarundervisningen till att omfatta enbart informationssökning sett ur ett tekniskt perspektiv riskerar leda till att den missar viktiga aspekter av vad som behövs för att utföra ett framgångsrikt studiearbete. I förlängningen betyder det att en helhetsbild av informationskompetens förloras.

Som konstaterades ovan är det som framkommer av innehållet i sökundervisningen i denna studie tolkat av studenterna, eftersom de är föremålet för mina intervjuer. Jag anser ändå att det är intressant att undersöka vad studenterna anser vara centralt i undervisningens innehåll, exempelvis med avseende på hur konkret innehållet var och om vissa aspekter av informationssökning och –användning förekom mer än andra.

2.3.4. Studier av användarundervisning

Louise Limberg undersökte tillsammans med Lena Folkesson, lektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet, (2006) undervisning i informationssökning, med avseende på kunskapsinnehåll och metod, på tre olika skolor. Studien återkopplar till Limbergs (1998) tidigare nämnda studie om informationssökning och lärande, men fokuserar på vilka varierande uppfattningar bibliotekarier och lärare har av undervisning i informationssökning, samt sitt eget samarbete. Undervisningen var direkt kopplad till elevarbeten på skolorna. (Limberg & Folkesson 2006, s. 14, 43)

Studien visar på varierande uppfattningar av undervisning i informationssökning ur ett antal aspekter, såsom undervisningens kunskapsinnehåll, mål, metoder, och vad bibliotekarierna och lärarna uppfattar som kvalitet i informationssökning. Uppfattningarna av kunskapsinnehållet visar på starkt fokus på källor i undervisningen, medan källkritik, analys och sammanställning av källor får mindre plats. Samtidigt talar dock både bibliotekarier och lärare om elevernas bristande kunskaper på dessa senare områden. Hur målen för undervisningen uppfattas varierar stort, då dessa spänner från konkreta områden som att lära sig använda biblioteket och utveckla förmåga till systematisk informationssökning, till mer svävande mål såsom att utveckla ett kritiskt tänkande och att lära för livet. Även i uppfattningarna av undervisningens metoder är variationerna stora. Några beskriver metoder som ska styra elevernas arbetsprocesser och strukturera en uppgift i ett antal steg, medan andra betonar att eleverna genom självständigt arbete ska utveckla egna kunskaper. När bibliotekarierna och lärarna talar om de uppfattningar de har av kvalitet i informationssökning framgår att tyngdpunkten ligger på aspekter av bearbetning av information, och inte själva sökprocessen. Exempelvis betonar de att kunna göra en korrekt källförteckning, kritiskt värdera källor, arbeta självständigt, och att kunna skapa en syntes av information från olika källor. (Limberg & Folkesson 2006, s. 70–96)

Undervisningens innehåll fokuserar alltså på källor, sökvägar och söktekniker. De förmågor som eleverna förväntas utveckla under sitt studiearbete är dock till stor del kopplade till att de ska orientera sig på ett nytt ämnesområde, vilket betyder att informationsanvändning och relevansbedömning spelar en stor roll. (Limberg & Folkesson 2006, s. 111) Det finns alltså ett glapp mellan vilka kunskaper eleverna behöver tillägna sig och vad undervisningen i informationssökning omfattar. Limberg och Folkesson menar att en orsak till den bristande överensstämmelsen är att skolan lever kvar i en traditionell kunskapssyn där elever ska lära sig att göra rätt och söka rätt svar, medan samhället utanför skolan mer kommit att präglas av en kunskapssyn som betonar undersökande och forskande arbetssätt. Konkreta verktyg som källor och söktekniker är också mindre komplicerade att undervisa om än resonemang kring relevans och användbarhet. (Limberg & Folkesson 2006, s. 113)

Ett par magisteruppsatser från Bibliotekshögskolan i Borås visar på en del liknande tendenser. Den ena är skriven av Kristina Passad (2003), och den andra av Åsa Andersson och Anna Carlsson (2004), och båda undersöker användarundervisning på högskolebibliotek genom observationer. Passad ville studera vilken bild av informationskompetens som framkom genom undervisningstillfällena, och kompletterade observationerna med en enkät (2003, s. 12, 24). Andersson och Carlsson ville undersöka hur de undervisande bibliotekarierna gick till väga (2004, s. 2). Passad fann att den mest dominerande aspekten av informationskompetens i användarundervisningen var den källorienterade. Till stor del var alltså undervisningen inriktad på att presentera källor som var användbara för studenterna och forskarna, och att lära ut hur man hittar i dessa källor. Den andra aspekten av informationskompetens som förekom i ett flertal fall av observationerna var den processorienterade. Vid dessa tillfällen handlade undervisningen om mer allmänna sökprocesser, som inte var kopplade till en specifik källa eller resurs. Sammantaget var användarundervisningen koncentrerad kring praktiska och konkreta råd gällande informationssökning. Däremot saknades undervisning om hur man kan förhålla sig till den funna informationen och reflektera kring dess användning. (Passad 2003, s. 57–60)

Dessa resultat sammanfaller delvis med Anderssons och Carlssons uppsats. Även om författarna till skillnad från Passad fann att innehållet i undervisningen bestod av varierande aspekter av informationshantering och att det inte var ensidigt fokuserat, anser de att undervisningen saknade betoning på informationsanvändning. De konstaterar liksom Limberg och Folkesson (2006) att det verkar vara svårare att undervisa om hur man använder information än hur man utför sökningar, men att en anledning till detta kan vara den begränsade tid bibliotekarien har med studenterna till användarundervisning. (Andersson & Carlsson 2004, s. 61)

Min undersökning inriktar sig på de uppfattningar studenter har om användarundervisning, och säger inte något om vilka intentioner de undervisande bibliotekarierna haft. Mot bakgrund av de undersökningar jag presenterat anser jag dock att det är intressant att jämföra studenternas uppfattningar med dessa studier, och hur de ser på eventuella begränsningar i undervisningens innehåll vad gäller informationskompetens.

2.4. Forskningsbibliotekens pedagogiska arbete - bakgrund

I detta avsnitt presenterar jag några utredningar som behandlar situationen på högskolebiblioteken från 1990-talet och fram till idag. Utredningarna tar sin utgångspunkt i olika

aktörer, såsom bibliotekarierna, lärarna och studenterna, och är utförda på uppdrag av BIBSAM (Kungliga bibliotekets avdelning för nationell samordning och utveckling). Min undersökning koncentrerar sig på studenters uppfattningar av användarundervisning och studiearbete gällande informationshantering, och säger inte något om hur man från bibliotekens håll planerat undervisningen. Därför vill jag ge en bild av hur utvecklingen av det pedagogiska arbetet sett ut på forskningsbiblioteken och vilken roll de spelat i förhållande till studenterna och lärosätena.

I samband med den stora högskoleutredningen i början på 1990-talet, kallad Grundbulten, tillsattes en särskild arbetsgrupp som skulle titta närmare på de frågor som rörde bibliotekens uppgifter. I rapporten *En kreativ studiemiljö – högskolebiblioteket som pedagogisk resurs* (SOU 1991:72) lades det fram förslag om att biblioteken borde anta en pedagogisk roll och spela en större roll i studenternas arbete, på deras villkor och enligt deras behov. Det ansågs att den resurs som fanns på biblioteken för att stödja studenterna i studiearbetet inte utnyttjades i någon större utsträckning. Några konkreta åtgärder beslutade man inte om men i förlängningen ledde den diskussion som inleddes mellan högskolebiblioteken och universiteten/staten till utredningen *Studenternas bibliotek*. Denna består av fyra delstudier som behandlar bibliotekens situation och uppdrag, bl.a. det pedagogiska. (Gellerstam 2001, s. 11–15)

I delstudie 2, *Tusen studenter om biblioteket – vanor, attityder och krav* (Höglund 1995) presenteras en enkät utförd med studenter inom olika ämnesområden, på olika nivåer och på olika typer av högskolor och universitet. Enkäten syftade till att ge en bild av hur studenter använder högskolebiblioteken liksom vilka erfarenheter och förväntningar de har på dem. Man ville också undersöka hur studenterna ser på den service biblioteken erbjuder, såsom användarundervisningen. Resultatet visar att vad gäller användarundervisning hade majoriteten av studenterna fått någon typ av genomgång. Formerna för undervisning verkar dock ha varierat, från kortare visningar till upprepade tillfällen med möjlighet för träning. Vad studenterna själva hade för önskemål på användarundervisningen hade kopplingar till vilket stadium av utbildningen de befann sig i. De som var nybörjare efterfrågade en undervisning som gav en överblick av bibliotekets funktioner och litteratursökning. Andra uttryckte behov som var mer specifikt kopplade till studieuppgifter, och som alltså tillhörde en viss kontext. En aspekt på studenternas önskemål som visar att det har skett stora förändringar det senaste decenniet är att många önskar undervisning i hur man använder datorer och elektroniska databaser samt Internet (Höglund 1995, s. 7–8, 24–29). Det torde ha varit en större andel nyblivna studenter som saknade kunskaper i datoranvändning vid tiden för enkätundersökningen än vid dagens datum.

Hur högskolebibliotekens pedagogiska arbete såg ut var föremålet för delstudie 3, *Högskolebiblioteket i en lärande miljö* (Hansson & Simberg 1995). Genom intervjuer med bibliotekschefer och bibliotekarier ansvariga för undervisning ville man utreda bl.a. hur samarbetet mellan utbildningsansvariga på lärosätena och biblioteken tedde sig, hur informationskompetensen hos såväl studenter som lärare kunde utvecklas samt hur användarundervisningen förändrats och utvecklats. (Hansson & Simberg 1995, s. 7–8) Hansson och Simberg tar upp kopplingen mellan problembaserat lärande (PBL), en undervisningsform som var relativt ny vid studiens publicering, och högskolebibliotekens roll för studenterna. Det konstateras att biblioteket är centralt om ett arbetssätt som PBL ska fungera, och att kunskap om bibliotekets resurser bör integreras i undervisningen.

Hur detta fungerar i praktiken verkar dock variera, och ofta är det i huvudsak från bibliotekshåll som just bibliotekens roll poängteras. (Hansson & Simberg, s. 14–15)

Hansson och Simberg finner att den användarundervisning som bedrivs på högskolebiblioteken är liknande vid de flesta lärosäten. Studenterna får i början av den första terminen oftast en genomgång av bibliotekets lokaler och resurser och ytterligare en bit in på terminen är det vanligt att de erbjuds undervisning i sökningar i bibliotekets katalog och elektroniska databaser. (1995, s. 20–21) Intrycket av de presenterade resultaten av intervjuerna är att användarundervisningen till största del är centrerad kring bibliotekets resurser och hur man lär sig behärska dem samt rent tekniska kunskaper i hur datorbaserade sökningar går till.

En bild som framkommer i *Studenternas bibliotek* är att det måste göras mer för att koppla ihop bibliotekens verksamhet med högskolornas och universitetens utbildningar. Studenternas informationskompetens bör utvecklas och för detta behövs ett större samarbete mellan lärare och bibliotekarier. I utredningens slutrapport rekommenderades att informationskompetens bör tas med i högskolornas måldokument. (Gellerstam 2001, s. 16–17)

I *”Den första uppgiften” – Högskolebiblioteket som utbildningsinstitution och lärande miljö* (2001) följer Göran Gellerstam upp *Studenternas bibliotek.* De förslag till förbättringar som framlades i utredningen får en uppföljning, bl.a. genom att chefer från de olika forskningsbiblioteken får svara på en enkät om huruvida förslagen anammats och om hur utvecklingen i stort sett ut. Gellerstam konstaterar att det på biblioteken bedrivs en omfattande användarundervisning för studenterna och att biblioteken har anammat uppgiften att utbilda studenter i informationskompetens. I huvudsak handlar det dock om frivilliga kurser och enligt Gellerstam saknas i allmänhet samarbete mellan biblioteket och de olika institutionerna. Användarundervisningen verkar inte bli särskilt uppmärksammad på andra ställen än på biblioteket. (Gellerstam 2001, s. 3–7) Här har alltså inga stora förändringar skett sedan början av 1990-talet.

I de enkätsvar från 33 forskningsbibliotek Gellerstam sammanställer om utvecklingen i slutet av 1990-talet finns indikationer på att doktoranderna är den grupp som bäst tagit till sig de nya elektroniska resurserna som slagit igenom stort i bibliotekens verksamhet. Gellerstam menar dock att individuellt sett finns det stora variationer i informationskompetensen. (2001, s. 22–24) Med informationskompetens menar han här främst förmågan att behärska just de elektroniska resurserna. Gellerstam anser ändå att studenterna tack vare utvecklingen har fått lättare att söka fram användbart material och att de använder biblioteken på ett allsidigt sätt. Detta beror till stor del på att utbildningarna innehåller större andel självständiga arbeten som ställer större krav på studenternas informationssökningskunskaper. (Gellerstam 2001, s. 24)

Ytterligare en utredning på uppdrag av BIBSAM undersökte hur den del av högskolelagen som behandlar informationskompetens tolkas och tillämpas vid svenska högskolor och universitet. Undersökningen omfattade landets samtliga 39 universitet och högskolor, och utfördes genom att lärosätenas webbsidor med dess visioner, strategier och planer för utveckling, samt bibliotekens webbsidor studerades. Detta gav en grund för de enkäter som sedan skickades ut till lärosätenas rektorer och bibliotekschefer samt till Sveriges Förenade Studentkårer. Sex av lärosätena blev även besökta för intervjuer. (Hansson & Rimsten 2005, s. 13, 51–52) Studien visar att det inom lärosätena och bib-

lioteken saknas ett enhetligt sätt att tala om målen rörande informationskompetens, och detsamma gäller de lösningar man valt. Ansvaret har ålagts biblioteken, och lärarna verkar inte vara särskilt involverade. Detta innebär bland annat att pedagogiska frågor rörande hur informationskompetens ska eftersträvas hamnar i bakgrunden. (Hansson & Rimsten 2005, s. 7, 57–99) Av intervjuerna med representanter från studentkårerna framkommer att de anser att informationskompetens är nödvändigt för att klara studierna. Samtidigt finns det åsikter om att det är otydligt vad begreppet informationskompetens egentligen innebär. Från studentkårerna kommer också synpunkter som inte riktigt stämmer med de svar som framgått av representanterna från utbildningssidan. Studenterna vill att undervisningen i informationskompetens ska integreras i ämnet i större utsträckning, då detta skulle öka motivationen för att lära sig. De anser inte att lärarna har förmåga att skapa en entusiasm för att bli informationskompetenta. Bibliotekens introduktionskurser uppfattas ofta som oviktiga eftersom studenterna ofta inte börjar söka information på ett självständigt sätt förrän det behövs, vilket i princip innebär i samband med uppsatsarbete. Det är då de blir bekanta med begreppet informationskompetens och de anser att det egentligen är för sent. Detta gör att de gärna skulle se ämnet invävt tidigare i utbildningen. (Hansson & Rimsten 2005, s. 99–110)

Det framgår av undersökningen att det är vanligt att man från lärarnas håll anser att studenternas förmåga att söka och hantera information är god, medan man från bibliotekens håll har en annan åsikt som bygger på erfarenheter från handledningstillfällen (Hansson & Rimsten 2005, s. 111–112). Kanske överskattas studenternas förmågor för att det antas att de är vana vid att hantera datorer och därmed också söka information på elektronisk väg.

Sammantaget ger de olika utredningarna en bild av att det är önskvärt att användarundervisning i större utsträckning planeras i samråd med företrädare för utbildningarna, eller att den integreras i det aktuella ämnesområdet. Dessa åsikter kommer från både biblioteken och studenterna, men utredningarna tyder på att det finns mycket kvar att göra på området, och att intresset från lärarhåll inte nödvändigtvis är lika stort. En annan reflektion är att begreppet informationskompetens gjort sitt intåg, och även det främst från bibliotekets sida. Trots att det gjorts ansatser att använda informationskompetens som ett arbetsredskap och ett mål för den pedagogiska verksamheten tycks det dock inte finnas någon samlad bild av vad begreppet innebär och hur det kan användas.

3. Teoretiska utgångspunkter

För denna uppsats har jag valt att ta utgångspunkt i Christine Bruces undersökning *The seven faces of information literacy* (1997), och den relationella modell av informationskompetens som den presenterar. Bruce har i denna studie tagit fasta på att beskriva variationer i uppfattningar av informationskompetens, och ger ingen normativ modell utan erbjuder en ökad förståelse för detta fenomen. Detta anser jag vara användbart för denna uppsats, som ju också studerar varierande uppfattningar av informationshantering, användarundervisning och uppsatsarbete. Nedan följer en redogörelse för Bruces undersökning samt ett resonemang kring dess relevans för min uppsats.

Bakgrunden till Bruces undersökning är en uppfattning om att tidigare perspektiv på utbildning i informationskompetens (eller användarundervisning) till stor del handlat om att utveckla färdigheter, kunskap och värderingar som det anses att en informationskompetent person ska ha. Detta samtidigt som att det konkreta innehållet i en sådan utbildning ändå är oklart kan enligt Bruce få konsekvensen att man misslyckas med att engagera studenter i frågan om vad det innebär att vara informationskompetent. Bruce anser att en ny syn (”relational”) på lärande borde betona ändringar i en persons förståelse, upplevelser och syn på världen – inte mängden ny kunskap. Hur någon uppfattar informationskompetens är mycket viktigare för att se hur mycket personen har lärt sig än vad de kan uppvisa för skickligheter. (1997, s.58–60)

Bruce genomförde sin studie i en akademisk kontext genom intervjuer med högskolepedagoger (lärare och bibliotekarier). Syftet var att undersöka vilka varierande uppfattningar av begreppet informationskompetens de hade. Högskolepedagoger valdes för att det är troligt att dessa formar studenters sätt att se på informationskompetens (1997, s. 14) Bruce fann sju varierande uppfattningar av informationskompetens, som inbördes har likheter och skillnader med avseende på olika aspekter. Anledningen till att Bruce benämner sin modell ”relational” är att hon menar att ”the phenomenon of information literacy may be described as a series of varying relations between people and information. These relations are the conceptions of information literacy”. (1997, s. 111) Nedan presenteras de varierande uppfattningarna. Den svenska översättningen av rubrikerna är enligt Limberg (2006, s. 22).

1: Använda IT för att söka och förmedla information: Denna kategori betonar vikten av IT för tillgång till information och personligt nätverkande. Information ses som något objektivt, utanför individen. De teknologiska kunskaperna kan antingen underlätta eller hindra tillgången till information beroende på hur avancerade de är. Hur informationen sedan används är inte lika relevant. Två subkategorier kan urskiljas: i den ena ses effektiv IT-användning som ett uppnåeligt mål, och något som sker i ett nätverk av användare, inte av den enskilda personen. I den andra subkategorin ses effektiv IT-användning som ett ouppnåeligt mål, då de kunskaper man behöver för att bemästra t.ex. datorer hela tiden måste utvecklas.
2: Finna informationskällor: Liksom i föregående kategori ses här information som något objektivt som finns utanför individen. För att kunna finna information på ett framgångsrikt sätt krävs att man känner till olika typer av källor. Det är liksom i kategori 1. inte lika relevant hur informationen sedan används. I subkategorier ges dock även vikt åt både självständig informationsanvändning och att utnyttja en tredje part. Den senare innebär att informationskompetenta personer kan ta hjälp av andra för att lokalisera källor, när de vet vad de är ute efter.

3: Genomföra informationssökningsprocesser: I denna kategori liksom i föregående ses information som något objektivt som finns utanför individen. I centrum står strategier som man använder sig av för att närma sig ett område där man saknar information, vilket innebär problemlösning och beslutsfattande. Vad informationen ska användas till, och på vilket sätt är viktigt för hur processen går till.
4: Kontrollera information: Även i denna kategori ses information som något objektivt och utanför individen. Informationen kan finnas i många olika former, och det centrala är strategier för hur den kan kontrolleras. I centrum står organisering och lagring av information för att den senare ska kunna återfinnas och användas. Lagringen kan innebära såväl att organisera dokument i ett skåp som att organisera sin egen hjärna.
5: Skapa en egen kunskapsbas på ett nytt intresseområde: Information är enligt denna uppfattning något flytande, subjektivt, som tar olika form för varje individ. Informationen blir därmed en del av personen. I fokus är hur informationen används för att utveckla en kunskapsbas. Genom kritisk analys av det som läses appliceras personliga perspektiv på informationen.
6: Arbeta med kunskap och personliga perspektiv för att utveckla ny kunskap: Även i denna kategori är informationsanvändning i fokus, men utifrån något annorlunda aspekter. Här betonas kreativitet och nytt tänkande. Information ses som en del av individen och den förändras av individen. Med hjälp av personliga erfarenheter och intuition nås nya insikter, vilket också betyder att denna process inte alltid kan förklaras på ett konkret sätt. Det är något som sker i tanken.
7: Använda information klokt för andras bästa: Information ses som en del av individen, men i denna kategori betonas att information har en möjlighet att förändra människor, istället för att den själv förändras. Således är det användningen av information som är det centrala. När personliga värderingar appliceras på den kunskap som förvärvats kan information användas på ett klokt sätt. Detta förutsätter att informationen placeras in i en större kontext. (Bruce 1997, s. 117–151)

Innehållet i dessa sju kategorier spänner över en stor del av vad det innebär att arbeta med en uppsats, både konkret vid exempelvis informationssökning och –användning, och på ett mer abstrakt plan vad gäller ambitioner och egen utveckling. Kategoriernas varierande komplexitet är också intressant och innebär olika sätt att tänka kring informationshantering. Detta gör modellen relevant för min studie då den blir ett användbart redskap för att undersöka några studenters uppfattningar rörande dessa områden.

Bruces relationella modell för informationskompetens är inte menad att fungera normativt, och det är heller inte min intention att använda den som en checklista för vilka aspekter av informationskompetens som studenterna behärskar eller hur duktiga de är. Den varierande komplexiteten i kategorierna skulle kunna vara lockande att använda som en mall för innehållet i den informationssökningskurs studenterna deltagit i. Det är dock inte min mening att försöka hävda att användarundervisning vars innehåll rör sig inom de lägre kategorierna inte kan vara användbar för studenter som ska skriva uppsats. Samtliga kategorier innehåller en del av allt som ryms inom begreppet informationskompetens, och de som är mindre komplexa behöver inte vara mindre relevanta. Jag vill dock påstå att man som människa så gott som alltid tjänar på eller växer av att se på fenomen från flera olika sidor, d.v.s. på mer komplexa sätt. Detta kräver mer av en persons tänkande, och borde därmed kräva en mer mångfacetterad användarundervisning. Ur ett sådant perspektiv är det intressant att använda Bruces teori för att svara på uppsatsens syfte och frågeställningar.

Det kan också vara på sin plats att nämna det aktuella ämnesområdets påverkan på modellens tillämpning i undersökningen. De intervjuade studenterna läser ekonomi med olika inriktningar. Den tradition som finns i ämnesdisciplinen och som studenterna tar med sig när de ska söka, bearbeta och använda information i uppsatsarbetet utgör en bakgrund till deras metoder. Likaså kan man föreställa sig att det finns vissa sätt att förhålla sig till de områden som omfattas av Bruces modell för informationskompetens som är speciella för ämnesdisciplinen. Exempelvis kan utbildningsansvarigas uppfattningar om informationskompetens (även om de inte nödvändigtvis använder detta begrepp) få direkta konsekvenser för den användarundervisning de anser att studenterna har behov av. Detta kan i sin tur medföra att modellens relevans påverkas i denna studie. Som jag påpekade ovan utgår jag dock ifrån fördelen med att se på fenomen på mer komplexa sätt, och därmed blir Bruces modell ett intressant hjälpmedel vid analysen.

De sju olika uppfattningar som utgör den relationella modellen av informationskompetens har utgjort såväl en grund för uppsatsens forskningsproblem, som ett redskap för analys av de intervjuer som utförts. Genom att undersöka vilka varierande uppfattningar studenterna har av arbetet med att söka, bearbeta och använda information speglas något av deras förhållande till informationskompetens. Bruces sju kategorier tjänar som en jämförelse vad gäller de områden av informationshantering som studenterna är särskilt koncentrerade kring, anser är svåra eller har andra uppfattningar om. Detsamma gäller för den användarundervisning de genomgått, och som de intervjuas om. Deras uppfattningar av undervisningens innehåll samt dess eventuella betydelse för studierna analyseras genom teorin och relevanta områden identifieras och diskuteras. Hur analysen gått till presenteras utförligare i avsnitt 4.5.

4. Metod

I detta kapitel ger jag en beskrivning av hur undersökningen gått till, genom de intervjuer som utförts. Den valda metoden diskuteras utifrån dess relevans för forskningsfrågan och dess eventuella problem. Kapitlet är i stort indelat efter uppsatsens arbetsgång, med val av metod och urval följt av intervjuguidens utformning och hur intervjuerna gått till. Slutligen beskriver jag analysarbetet.

4.1. Val av metod

För att undersöka några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning och, i förhållande till den, sitt eget studiearbete, valdes kvalitativa intervjuer som metod. Det som främst är intressant för studiens syfte är inte att få en exakt bild av hur användarundervisningen såg ut vid ett specifikt tillfälle, utan att få en inblick i hur studenterna ser på helheten med den användning de fått av undervisningen och vad de anser vara viktigt för att kunna söka, hantera och använda information. Med kvalitativa intervjuer har man stor möjlighet att följa upp de trådar som är centrala för respondenternas uppfattningar, och få direkt återkoppling om något svar skulle uppfattas som otydligt.

Heléne Thomsson menar att syftet med att genomföra kvalitativa studier är just att ge en bild av hur ett fenomen kan uppfattas genom olika personers beskrivningar, och inte att ta fram ett objektivt resultat som är allmängiltigt. Förhoppningen är att ge ett underlag för förståelse för fenomenet i fråga. Det går inte att med denna metod slå fast om något är sant eller falskt, eller om det stämmer överens med verkligheten. (Thomsson 2002, s. 30–31) Detta är något jag tar fasta på i min undersökning. Även om de intervjuer jag genomför delvis handlar om en undervisning i informationssökning, är det centrala hur studenterna minns och uppfattar den. Jag gör inte anspråk på att beskriva exakt hur undervisningen såg ut.

Begreppet kvalitativa intervjuer innehåller dock en viss variation, där de mest ostrukturerade innebär att respondenterna kan associera i stort sett helt fritt över något ämne (Bryman 2002, s. 301). För min undersökning finns några på förhand givna ämnesområden att behandla i intervjuerna. Därför har jag valt ett något mer strukturerat arbetssätt. Det innebär att en intervjuguide ligger till grund för samtalen med respondenterna. Denna innehåller de teman som är viktiga för uppsatsen syfte och frågeställningar men utgör ingen exakt mall för hur intervjuerna ska se ut. Den typ av intervjuer jag utför genererar ett stort material som är tidskrävande att transkribera och analysera. Antalet intervjuer blir därför begränsat. Det gör i sin tur att resultaten inte blir generaliserbara i någon större utsträckning, men förhoppningsvis ger de en inblick i några olika sätt att se på användarundervisning kopplat till studiearbete.

Min undersökning grundar sig i att söka efter svar på hur några högskolestudenter inom ekonomiområdet i efterhand uppfattar en undervisning och efterföljande arbete. För detta krävs alltså att jag intervjuar dem om något som hände för en tid sedan och inte under själva skeendet. Jan Trost menar att det finns svårigheter och brister med retrospektiva frågor och att ett minne av hur något var inte nödvändigtvis speglar verkligheten (2005, s. 80). Detta är ett viktigt påpekande. Jag vill dock hävda att det i detta fall finns ett intresse av att undersöka hur studenterna i efterhand uppfattade sökundervisningen och uppsatsarbetet. Ibland är det lättare att reflektera kring någonting man har fått lite distans till. Att de sedan inte i detalj kommer ihåg t.ex. innehållet i sökundervis-

ningen är jag medveten om. Men det ungefärliga halvår som förflutit mellan undervisningstillfället som inledde uppsatskursen och mina intervjuer får anses vara en relativt kort tidsperiod.

4.2. Urval

Eftersom jag är intresserad av kopplingen mellan användarundervisning och uppsatsarbete var det viktigt att finna högskolestudenter som förhållandevis nyligen utfört ett större uppsatsarbete och dessförinnan fått användarundervisning. Jag bestämde mig för att i första hand söka efter studenter som skrivit c-uppsats. Detta eftersom en c-uppsats vanligen omfattar 10 akademiska poäng vilket får anses kräva ett ganska betydande arbete från studentens sida. Ett alternativ vore att koncentrera sig på studenter som skrivit d-uppsats, men jag bedömer att chansen att få tag på dessa är mindre då de flesta antagligen lämnar sin utbildning efter d-nivån.

För att ta reda på hur förutsättningarna för studenters användarundervisning ser ut talade jag med en bibliotekarie ansvarig för bl.a. användarundervisningen på en högskola i södra Sverige. Det framgick då att studenter på olika institutioner och i olika ämnen har varierande möjligheter att få tillgång till denna resurs, beroende på hur mycket pengar deras institutioner är beredda att spendera på kurser som biblioteket anordnar. Jag hade redan tidigare fått tips av en bekant som genomgått användarundervisning inför sitt c-uppsatsarbete, och samtalet med bibliotekarien bekräftade att studenterna inom ämnet ifråga tillhörde de som fick i jämförelse mycket användarundervisning. Detta gjorde att jag beslutade mig för att söka efter ekonomistudenter på d-nivå. Jag besökte de två institutioner som var aktuella och fick tillgång till scheman för de olika inriktningarna ekonomistudenterna kan välja, och i vissa fall tips på vilka lärare som var kursansvariga. För att komma i kontakt med studenter fick jag tillåtelse av undervisande lärare att komma till föreläsningar och höra efter om det fanns studenter som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Det visade sig vara ett begränsat antal studenter som var intresserade, vilket kan ha berott på flera anledningar. Kanske hade de inte tid, eller kanske ville de helt enkelt inte. Den användarundervisning de erbjudits var också frivillig, och därför visste jag inte hur många som faktiskt hade utnyttjat denna möjlighet.

Utöver de studenter som jag fick kontakt med genom föreläsningarna, fick jag tips från en bekant om en person som passade in på mina kriterier. Totalt sex studenter ville ställa upp. Den första av dessa genomförde jag en provintervju med, med ambitionen att om den gick bra skulle jag inkludera den i undersökningen. Det visade sig dock att denna intervju fick bli just ett prov, dels på grund av att min intervjuguide behövde förbättras, dels då studenten när allt kom omkring inte riktigt passade in på mina kriterier. Han hade inte fått användarundervisning av det slag jag var ute efter. Jag intervjuade således fem studenter, och när dessa intervjuer var avklarade kunde jag konstatera att materialet de genererat var så rikt till innehållet att det räckte med detta antal.

En konsekvens av att jag inte gjort ett slumpmässigt urval från ett stort antal personer är att samtliga respondenter är män. Detta är dock inte något jag anser utgöra ett större problem. Undersökningens förutsättningar och det antal intervjuer som utförs ger inte några möjligheter till generaliseringar. En analys utifrån genusperspektiv skulle alltså inte vara meningsfull även om respondenterna vore såväl kvinnor som män. Det är möjligt att det existerar skillnader mellan män och kvinnor men för denna undersökning är det respondenterna i egenskap av studenter som är i fokus. Det finns ju andra uppdel-

ningar som ålder och social eller kulturell bakgrund som inte heller varit del av urvalsprocessen.

Ytterligare en aspekt av urvalet som kan vara intressant att fundera över är vilka konsekvenser det får för resultatet att enbart intervjua personer som vill ställa upp. Frågan är om detta faktum påverkar spridningen av studenternas uppfattningar. Man skulle exempelvis kunna tänka sig att de som går med på att bli intervjuade tyckte att undervisningen var särskilt intressant eller relevant. Detta är givetvis något som jag aldrig kommer att kunna få svar på, utan bara kan konstatera. Som framgått ovan är ambitionen med denna uppsats inte att visa på ett allmängiltigt resultat, utan att ge en bild av vilka uppfattningar studenterna ger uttryck för. Det är även svårt att tänka sig ett alternativ till att intervjua personer som frivilligt ställer upp.

4.3. Utformning av intervjuguide

Som grund för intervjuerna skapade jag en intervjuguide som byggde på uppsatsens tre frågeställningar. Hur en intervjuguide ska utformas finns det olika åsikter om. Thomsson anser att det är en fördel att före intervjun gå igenom teman som är angelägna för undersökningen, istället för att gå efter en lista med frågor. Då uppmuntras intervjupersonen att känna sig fri att lägga ut texten och berätta om det han eller hon upplever som relevant. (Thomsson 2002, s. 62) Trost anser att det inte alls bör finnas några frågor i intervjuguiden, utan enbart större områden (2005, s. 50–53). Jag valde alltså att utforma min intervjuguide efter tre teman som har likheter med undersökningens tre frågeställningar. Dock finns det konkreta intervjufrågor i guiden, även om dessa mest är menade som förslag och inte kom att följas till punkt och pricka. Kanske är det lättare för en van intervjuare att enbart utgå ifrån större teman, men jag ansåg att exempelfrågor underlättade för mig att koncentrera intervjuerna. De tre teman jag utgick ifrån gick jag igenom med respondenterna inför varje intervju så att de skulle få en bild av vad jag hade tänkt samtala om.

Steinar Kvale betonar vikten av att frågorna i en intervju är enkla att förstå och inte innehåller ”akademisk jargong” (1997, s. 121). Detta är något jag försökt vara medveten om och därmed har frågornas exakta utformning som de skrivits ned i intervjuguiden modifierats under intervjuernas gång så att de blivit mer talspråkliga eller enkla att förstå.

Trost menar att det är bättre att ställa konkreta frågor om vad som hände eller vad respondenten gjorde vid ett visst tillfälle än att fråga om hur hon/han kände eller upplevde en situation (2005, s. 35). Detta blev jag varse efter provintervjun och därför försökte jag utforma frågor som följde denna princip till viss del. Dock uteslöt jag inte frågor om hur respondenterna upplevde eller kände, då detta är centralt för uppsatsen. Snarare tillhörde dessa aspekter ämnen som utgjorde relevanta följdfrågor till de mer konkret utformade.

4.4. Intervjusituationen

Samtliga intervjuer genomfördes på högskolan där studenterna studerade eller på bibliotek i direkt anslutning till högskolan. Miljön var alltså välbekant för respondenterna, och vid flera tillfällen kom de själva med idéer om lämpliga platser för intervjuerna. På grund av platsbrist var det inte möjligt att vid samtliga intervjuer få tillgång till enskilda rum, såsom exempelvis bibliotekets grupprum. Vid ett par tillfällen utfördes intervjuer-

na på platser där det passerade andra studenter, även om vi lyckades avskärma oss något. Min observation av dessa intervjutillfällen var trots detta att respondenterna inte verkade störda av situationen, och att det var främst jag som noterade att andra människor gick förbi. Samtliga intervjuer spelades in på en mp3-spelare.

Längden på intervjuerna varierar mellan ungefär trettiofem minuter och en timme. Detta beror både på hur mycket respondenterna svarade på varje fråga, och att jag efterhand märkte vilka ämnen som var särskilt intressanta att utforska. Centralt för intervjuerna var att försöka försäkra mig om att jag förstått respondenternas tänkesätt och uppfattningar (se Trost 2005, s. 33). Det gjorde att intervjuguiden ofta fick stå tillbaka för följdfrågor som uppkom i stunden. Min intention var att försöka vrida och vända på frågorna tills jag upplevde att respondenten verkligen gått in på djupet i intressanta resonemang och inte enbart nöja mig med korta svar. Detta varierade givetvis beroende på hur mycket respondenterna lade ut texten från början.

En intressant aspekt på intervjuer som utgår ifrån öppna frågor är att den kan bli en balansgång ifråga om vem som egentligen styr innehållet. Det är meningen att respondenterna talar om det de upplever som intressant, men samtidigt blir ämnen som intervjuaren är intresserad av mer diskuterade eftersom respondenterna känner av detta. (se Thomsson 2002, s. 67) En konsekvens av detta kan bli att intervjuaren anstränger sig för att inte ställa ledande frågor. Men det behöver inte heller nödvändigtvis vara dåligt med ledande frågor. Kvale menar att sådana kan vara lämpliga i kvalitativa intervjuer då de kan hjälpa till att verifiera intervjuarens tolkningar av svaren. Om svar varit otydliga kan de få en förklaring. (1997, s. 146) En konsekvens av att helt avstå från att följa upp vissa svar på ett ledande sätt skulle kunna bli att intervjuaren i analysen tolkar intervjupersonen på ett felaktigt sätt.

Det kan också vara värt att notera att flera av respondenterna själva hade genomfört intervjuer under sina c-uppsatser. Detta framkom vid några tillfällen under intervjuerna. Någon student berättade att han tyckte att det skulle bli intressant att uppleva hur det är att vara på ”andra sidan”. Någon annan var intresserad av att veta hur jag tänkte rent metodiskt, och undrade över vilken typ av intervju jag hade tänkt mig. Detta visar att flera av studenterna var medvetna om intervjusituationen från både sin egen och min synvinkel.

4.5. Tillvägagångssätt vid analys

Analysen av intervjuerna har utförts på utskrivna texttranskriptioner av samtliga inspelningar. Ambitionen med transkriptionerna har varit att följa respondenternas svar i stort sett ordagrant, förutom vid exempelvis stakningar. De citat som presenteras i kap. 5 kan därmed uppfattas som ganska talspråkliga och i avsaknad av en meningsbyggnad. Jag har dock ansett det viktigt att visa svaren på detta sätt då sättet en respondent talar på kan säga något om hur han uppfattar det fenomen han talar om. Ett svar som exempelvis innehåller långa pauser eller lösa tankar åt olika håll kan ge lika intressant information som innehållet i själva svaret.

Den innehållsmässiga analysen av intervjumaterialet skedde i ett antal steg. Först genomlyssnades och lästes varje intervju för sig vid ett flertal tillfällen för att jag skulle kunna skapa mig en god bild på såväl ett övergripande plan som mer i detalj. Sedan vidtog ett jämförande arbete mellan de olika intervjuerna. Thomsson (2002) beskriver det som att en lodrät analys varvas med en vågrät analys. Under den lodräta analysen

genomsöks varje intervju för sig efter teman som är särskilt intressanta. Dessa teman blir sedan arbetsredskap när den vågräta analysen tar vid, då olika frågor som urskiljts analyseras tvärs över intervjuerna. (Thomsson 2002, s. 152–157) Rent praktiskt skedde den lodräta analysen genom att intressanta teman antecknades i marginalen av intervjuerna. Den vågräta analysen skedde sedan i växelverkan genom att partier i intervjuerna som behandlade liknande ämnen klipptes isär och samlades på samma ställen.

Det är dock möjligt att betrakta analysarbetet ur ett bredare perspektiv. Kvale (1997) beskriver intervjuanalysen utifrån ett antal steg. Det handlar då både om den analys forskaren utför efter att intervjumaterialet samlats in, och den analys som sker under intervjusituationen, av såväl intervjuare som respondent. Respondenten kan under intervjuns gång bli medveten om sina upplevelser och handlingar genom sina spontana svar, och komma till nya insikter. Intervjuaren tolkar i sin tur respondentens svar och följer upp med ytterligare frågor som koncentrerar svaren tills de kommer närmare och närmare en slags kärna i innebörden. (Kvale 1997, s. 171) Den del av analysen som utförs när intervjumaterialet skrivits ut på papper borde rimligtvis bli enklare om viss energi lagts ned under intervjuerna på att försöka få tag i en så koncentrerad innebörd som möjligt i respondenternas svar. Detta var också min ambition under intervjuerna, nämligen att vrida och vända på frågorna och svaren så att de skulle vara så klara som möjligt för både mig och respondenterna.

Tolkningen av de olika teman som framkom genom den lodräta och den vågräta analysen skedde i vad som kan kallas olika tolkningssammanhang, och i uppsatsen presenteras de delvis efter denna indelning. Kvale (1997) beskriver tre tolkningssammanhang; självförståelse, kritiskt sunt förnuft och teoretisk förståelse. Självförståelse innebär att uttolkaren söker efter vad intervjupersonen själv uppfattar är innebörden i det de säger. Det är alltså forskarens bild av vad intervjupersonens koncentrerade mening är. Att tolka utifrån det sunda förnuftet innebär att man kliver utanför intervjupersonens egen förståelse av sina uttalanden. Ett kritiskt perspektiv appliceras på antingen intervjupersonen eller innehållet i uttalandena. Det tredje tolkningssammanhanget innebär att uttalandena analyseras utifrån ett visst teoretiskt synsätt. (Kvale 1997, s. 192–195) Jag har valt att presentera intervjuerna i ett eget kapitel där innehållet är indelat efter olika intressanta teman. Den analys som utförts i det kapitlet är begränsad till de två första tolkningssammanhangen, d.v.s. självförståelse och kritiskt sunt förnuft. För att kunna söka efter teman i intervjuerna krävs att man söker efter vad respondenten vill säga med sin redogörelse. Den analys som sker utifrån den teoretiska utgångspunkt jag använder, Bruces sju aspekter av informationskompetens, sker i ett eget kapitel, och kan sägas bygga vidare på den innehållsmässiga analys som presenteras i intervjuredovisningen. Jag har valt att dela upp analysen på detta sätt för att skapa en mer koncentrerad text. Det ska ändå sägas att Bruces sju beskrivningar av informationskompetens legat till grund för hela arbetet med intervjuerna, i såväl förberedelser och utförande som analys.

5. Redovisning av intervjuerna

I detta kapitel redovisas resultaten av de utförda intervjuerna. Kapitlet är indelat i fyra delar. I 5.1. ger jag en kortfattad bakgrund till de fem studenterna samt till deras uppsatsarbete. I 5.2, 5.3, och 5.4. presenteras intervjumaterialet i tre huvudområden, som motsvarar uppsatsens tre frågeställningar. Detta för att göra texten lättare att följa tematiskt. Den huvudsakliga analysen av materialet redovisas i kap. 6, men den tematiska indelningen innebär att analysen kan sägas vara påbörjad till viss del redan i detta kapitel.

5.1. Presentation av studenterna

Liksom beskrevs i 4.2. är samtliga av de fem respondenter som deltagit i studien manliga ekonomistudenter på d-nivå. Jag har valt att i min presentation av intervjumaterialet använda de fingerade namnen Johan, Klas, Lars, Martin och Niklas. Samtliga respondenter utom Lars är mellan 23 och 25 år. Lars, som gjort ett flera år långt uppehåll i studierna, är 31 år gammal. Johan har förutom ekonomistudierna en fil.kand. inom ett annat ämnesområde, medan de övriga läst uteslutande ekonomi.

De ambitioner studenterna hade inför sin c-uppsats skiljer sig åt. För Klas, Martin och Niklas var uppsatskursen till stor del en övning i att kunna utföra ett större självständigt arbete, och att lära sig att skriva på ett vetenskapligt och också intressant sätt. Martin uttrycker det som att han ville kunna lämna ifrån sig ett arbete han inte skämdes för. Klas betonar starkare läroaspekten, och såg c-uppsatsen som en chans att få en inblick i hur ett vetenskapligt arbete är uppbyggt del för del. Johan och Lars såg c-uppsatsen som en möjlighet att bredda sina kunskaper inom ett visst område, och lägger större tyngdpunkt än de andra på den nyfikenhet de hade att lära sig mer om ämnet. Samtliga studenter skrev c-uppsatsen i grupper om två eller tre, vilket innebär att vissa delar av arbetet de beskriver utfördes i samarbete med en eller två andra studenter. Då min undersökning fokuserar på de uppfattningar studenterna har om olika aspekter av studierna och undervisningen, är det dock den enskilde personen som står i centrum. Ingen av dem kan ju utfrågas om andra personers uppfattningar.

Samtliga studenter genomgick inför c-uppsatsen en informationssökningskurs. Undervisningen var frivillig och leddes av bibliotekarier från det forskningsbibliotek som är kopplat till den högskola där de studerar. Respondenterna har dock inte deltagit vid ett och samma undervisningstillfälle, då de studerar inom olika inriktningar inom ekonomiområdet.

I kap. 2, under genomgången av det aktuella forskningsområdet, används främst beteckningen användarundervisning för att beskriva olika former av utbildning med någon form av informationshantering som innehåll. När jag i detta kapitel hänvisar till den specifika utbildning respondenterna genomgått använder jag dock den beteckning som användes för kursen, d.v.s. informationssökningskurs. Detta diskuteras även ytterligare i kap. 7.

5.2. Informationshantering i studierna

Detta avsnitt är indelat i tre tematiska delar; informationssökning, källkritik och relevansbedömning, och informationsanvändning. Indelningen är gjord för att presentatio-

nen av intervjumaterialet ska bli tydligare. Även om det inte finns några vattentäta skott mellan de tre delarna, följer de i stort studenternas arbetsgång under uppsatsskrivandet.

5.2.1. Informationssökning

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av hur respondenterna gick till väga när de började söka information till sitt uppsatsarbete.

Genom intervjuerna framkommer att studenterna sökte information på flera olika sätt och av olika anledningar, det vill säga för olika aspekter av uppsatsarbetet. Flera berättar att handledaren hjälpt till vid arbetet med att leta efter tidigare forskning och metodlitteratur, och att han/hon varit en vägvisare när studenterna varit i startgroparna för informationssökningen. Såhär berättar Johan om hur han kom igång:

> **Johan:** […] vi gick först till vår handledare för att höra, vilken information tycker *han* är bra, eller så här, vad rekommenderar *han* för det är han som sätter betyg sen, tyckte vi lite. Och då gick vi till honom och frågade, så fick vi rekommendation på… ja, ganska många böcker. Jag tror det var fem metodböcker eller någonting såhär som var inriktade på det här forskningsfältets område då.

Även Martin berättar om hur handledaren hjälpt till att peka ut riktningen för informationssökningsarbetet:

> **Martin:** först gick jag till handledaren för uppsatsen och där fick jag väldigt mycket hjälp, för de vet ju ändå, handledaren vet ju ändå, han är ju ändå expert på det området oftast, som man skriver om då. Och där fick jag mycket hjälp då, med fakta och så och var jag skulle, var jag skulle leta och sådär […]

Bland de intervjuade är det endast Niklas som menar att handledaren inte haft någon betydande roll i informationssökningen. Det verkar både ha berott på att handledaren inte varit särskilt tillgänglig och på att Niklas inte frågat om hjälp, och enligt honom gjorde det inte något att han fick arbeta självständigt.

Samtliga respondenter sökte information genom olika datorbaserade bibliotekskataloger och databaser. De prövade olika vägar för att kombinera sökord tillsammans och därmed försöka finna material som kom så nära uppsatsämnet som möjligt. Detta skedde dels för att ge tips på hur en uppsats kunde vara uppbyggd, dels för att skapa en ämnesmässig grund för den egna uppsatsen. Niklas berättar:

> **Niklas:** […] jag visste inte så mycket om hur en c-uppsats är upplagd, så jag försökte ju hitta relevanta c-uppsatser som hörde ungefär till det ämnet vi skrev om, så man började med att hitta, eller jag gjorde det i alla fall, hitta arbeten som ungefär handlade om samma sak för att få sig en uppfattning om hur de har gjort och så vidare, hur man kan göra bättre och framförallt hur man lägger upp en uppsats […]

Efter att Niklas hittat uppsatser som kunde inspirera utformningen av den egna studien, började han söka efter information som var kopplad till det egna uppsatsämnet, och som kunde bidra till teoridelen. Till detta arbete kom bibliotekarierna på högskolebiblioteket till användning, och de hjälpte till att finna information som studenten hade svårigheter med. Niklas är inte den enda av respondenterna som fått hjälp av bibliotekarierna under informationssökningen. Enligt Johan tillfrågades de även på grund av sina ämneskunskaper:

> **Johan:** Och sen, efter honom [handledaren] så var vi på biblioteket, vet jag och sökte också, frågade dem, bibliotekarierna såhär, vilka, vilken typ av metodböcker brukar de använda på företagsekonomi här, och såhär. Då fick vi en, då kommer jag ihåg att vi fick en… ja det var en förtryckt lista med metodlitteratur, fick vi den av dem, och det var en A4 med, ja det var nog tjugo böcker där, så där kände vi med en gång att, ja just till metoden så hade vi väldigt mycket information.

I detta fall handlade det alltså inte om att studenten fick söktips, utan att han blev tilldelad information som han kunde känna sig säker på var relevant för ämnet, då andra personer innan honom använt den. Johan berättar också att han av handledaren blev rekommenderad att söka efter artiklar framför böcker, eftersom det skulle ta ”för lång tid att läsa igenom och bearbeta så mycket information” som en tjock bok innehåller. Artiklar var alltså att eftersträva på grund av tidsbristen.

De minnen respondenterna i efterhand har av sina upplevelser av informationssökningen är blandade, och flera berättar att det var både roligt och frustrerande. Som följande citat visar hänger de motsatta känslorna ibland samman med att arbetet inte riktigt går som tänkt.

> **Klas:** Till att börja med så tyckte jag att det var jättekul, men sedan blev det lite frustrerande för att, som jag sa, att det blev så *väldigt* mycket och det är svårt att ibland rensa i den mängden data som man får fram. […] [D]et tyckte jag var jättejobbigt, att man fick gå igenom så otroligt mycket mängd data för att hitta de artiklarna som var relevanta.

Att upplevelserna av informationssökningen är något motsägelsefulla märks även hos Johan, som berättar att de blev tvungna att utesluta ett intressant område de tänkt inkludera i uppsatsen på grund av problem under informationssökningen. De skulle söka efter rättsfall och praxis, men visste inte var på Internet de skulle börja, vilket ledde till att de efter några misslyckade försök gav upp. Något senare i intervjun berättar dock Johan att han inte tyckte att det var svårt att söka information.

> **Intervjuare:** Hur upplevde du hela det här…

> **Johan:** Mm, det upplevde… ja jag upplevde det som, jag tycker inte det var svårt tycker jag inte det var, jag tycker det, men det är ju det att man får för mycket information, men det är det att, man får lära sig att sålla bort.

Något som framkommer i utdragen ovan från intervjuerna med Klas och Johan är att de svårigheter som studenterna upplevde under informationssökningen hänger samman med mängden träffar sökningarna i databaser och kataloger gav. Här märks två ytterligheter. Antingen drabbades studenterna av informationsöverflöd och tvingades sålla i en mängd som var svår att överblicka, eller gick sökningarna trögt och resultatet blev knapphändigt. Just att veta hur mycket en sökning ska avgränsas och avvägningen mellan att söka för brett och för smalt är något som flera av respondenterna upplevde som svårt. Lars berättar om problem som är motsatta de Johan nämnde ovan. Han upplevde att de inte fick så många träffar som de hade önskat och funderar kring avvägningen med att avgränsa sökningar:

> **Lars:** När du söker på något väldigt specifikt så kan du bara få något väldigt specifikt också, så att kanske att vi var för specifika. Jag försökte bredda oss, men… det är svårt. Det är svårt att söka på specifika fraser och hitta just det man vill ha. Man kan så missa något annat också då.

Som citatet visar leder få träffar till en osäkerhet kring huruvida det finns mer information som inte återfunnits ännu. Detta är också kopplat till tankar om att sökningen lett till ”rätt” ställe. Lars berättar att han upplevde det som att han inte fick någon överblick över all information som finns. Skulle det hjälpa om de fortsatte söka eller hade de redan hittat så ”rätt” som var möjligt?

Det kan skönjas en skillnad mellan de kunskaper, exempelvis tekniska, som behövs för att alls kunna utföra sökningar i bl.a. elektroniska databaser, och det som krävs för att utföra sökningar som ger ett tillfredställande resultat. Såhär säger Niklas:

> **Niklas:** Ja alltså svårigheterna var ju då med att hitta information, *bra* information. Information hittar man ju lätt, men *bra*.

Trots de svårigheter under informationssökningen som beskrivits ovan uttrycker samtliga respondenter att de är nöjda med resultatet av sina sökningar och den information de använde. Klas beskriver dock hur han i efterhand är något kritiskt till hur han arbetade. Han säger att han kanske borde ha tagit med fler vetenskapliga artiklar, men att den egna latheten gjorde att han använde fler böcker, då de i större utsträckning än artiklarna var på svenska. Han orkade inte läsa igenom de engelska artiklarna, även om de hade varit användbara.

5.2.2. Källkritik och relevansbedömning

När studenterna talar om att sålla bland den information som sökts fram och bedöma t.ex. trovärdighet och relevans framträder i intervjuerna en osäkerhet. Flera av respondenterna upplever det svårt att syssla med källkritik och kanske framförallt ovant att resonera konkret kring ämnet. Frågor respondenterna funderar över handlar bl.a. om vad som gör en artikel tillförlitlig, hur viktigt det är vem författaren är och hur viktigt det är med vetenskaplighet. Såhär svarar Johan på frågan om huruvida de hade några kriterier för vad som kunde vara användbart eller trovärdigt:

> **Johan:** Mm… de kriterierna man har för om något är trovärdigt, det är helt enkelt att… ja hur ser man det egentligen, det är ganska svårt. Men kanske försöker se att det är en erkänd författare så här, det kanske är första. Och, ja att se om den personen kanske har många böcker inom ämnet och så, eller. Vi försökte ju dra oss ifrån att, vi försökte *inte* ta litteratur som vi hade haft på kurserna då […] men hur väljer jag ut vad som är relevant eller inte, det… det är ganska svårt. Då försöker man styra mycket efter sina frågeställningar helt enkelt. Och att man får inte tänka *för* mycket vem som är bakom, som har skrivit det, det är egentligen inte det som är det viktigaste, alltså. Jag kan ju inte tänka till exempel vad *han* har för politiska åsikter eller bakgrund och såhär, eller.

Citatet visar att Johan resonerar med sig själv medan han svarar. Han har vissa riktlinjer, men ifrågasätter dem samtidigt, t.ex. ifråga om hur viktigt det är att författaren är känd. Lars upplever också att det finns svårigheter med denna typ av frågor och menar att ”[p]å något sätt känns det väl som allt som är i skrift är trovärdigt även om det inte är det”. När han utvecklar sina tankar betonar han först handledarens roll, men trevar sedan vidare med tankar kring hur man skulle kunna arbeta:

> **I:** […] Hur ska man tänka när man, om man ska bestämma sig för om vi kan använda det här eller inte, om det är användbart över huvud taget?

> **Lars:** Fråga en lärare [*skratt*], nej jag vet inte, det [*lång paus*] jag vet faktiskt inte. Det, ja, det är ju faktiskt att fråga en lärare om man, samtidigt, *känner* man för en sak, det är väl i så fall att söka om det är någon annan som stöder den teorin eller om det finns belägg för det kanske och söka ännu djupare i ämnet, i så fall om det är en artikel, kanske då gå till boken som artikeln hänvisar till, jag vet inte. Man får dubbelkolla om det är någon att tro på men i annat fall så… jag vet inte det är svårt det där, jag tror man, kanske att man ibland köper saker och ting lite för lättvindigt, det är möjligt.

Även om några av respondenterna menar att de utvecklats och har lättare att arbeta med källkritik nu än tidigare, har de svårt att beskriva varför och vad de lärt sig. Martin berättar att de under arbetet med c-uppsatsen tenderade att använda information från t.ex. artiklar som ren fakta på ett sätt som han inte skulle göra nu när han har blivit mer insatt. Han säger att de ”inte tänkte så långt”, utan var nöjda med att ha hittat information som passade till ämnet. Hans uppfattning är att han nu är mer kritisk till källor och hur författarna byggt upp sina argument. Samtidigt säger han att han fått en bättre känsla för vad som är relevant och inte, och detta är något han inte vet hur han ska beskriva, utan något som han uppfattar sker intuitivt.

En anledning till att respondenterna upplever sig ha blivit bättre på att arbeta med källkritik är att de fått mer kunskaper inom sitt ämnesområde, d.v.s. ekonomi, och därför känner till fler forskare som anses viktiga. Detta är något som framkommer under intervjun med Lars:

> **I:** Vad tror du man, för att kunna avgöra sådana här saker då som du varit inne på lite, vad tror du att man behöver lära sig eller ha för verktyg med sig för att kunna arbeta med sådant på ett bra sätt?
>
> **Lars:** Jag tror många gånger så handlar det om erfarenhet kring ämnet. Man vet vilka författare, vilka artiklar som är gällande, vilka som man kan lita på eller som på ett sätt har blivit universala sanningar eller något liknande, jag vet inte. Det, jag tror kunskap i ämnet är ganska viktigt. […]

Liksom framkom under avsnittet för informationssökning ovan hade handledaren betydelse även när det gällde att granska källor. Martin beskriver hur handledarens respons blev ett kvitto på att hans kunskaper ökat:

> **Martin:** […]det har ju varit en del bollande där också med handledarnas, att han har hjälpt till att kolla upp uppsatserna, så att man tittar om de är något att ha liksom, för att det är jobbigt att börja läsa en uppsats och sen så märker man att handledaren tycker att det där var, var har du hittat den här liksom. Så då har vi ju försökt att bolla lite till honom också då, men det har man ju lärt sig då, som sagt var innan att man vet lite mer själv då vad man ska ta. Och nu när man skickar uppsatser till läraren för kontroll så är det, från början så var det mer, det kom tillbaka, nej den är inte bra, den är inte bra, den är inte bra, utan nu kom det mer tillbaka, att ja men det ser bra och seriöst ut, så att man… Det är ändå liksom ett kvitto på att man har lärt sig att gallra själv.

Trots den osäkerhet som framkommit under intervjuerna vad gäller källkritik, ger flera av respondenterna exempel på hur de själva gick tillväga konkret under uppsatsarbetet. T.ex. nämns att författarna helst ska vara välkända inom ämnesområdet, och att vissa databaser togs för mer trovärdiga än andra. Niklas beskriver att hans uppsatsämne var

aktuellt just nu inom forskningen och den allmänna debatten, och därför ville han helst ha så nya artiklar som möjligt. Likaså berättar han att han uppfattade organisationer som sammanställer information inom ett ämne som trovärdiga, och därför använde han gärna material som han fann där. Niklas påpekar samtidigt att mycket beror på hur informationen ska användas. Objektivitet behöver exempelvis inte vara ett självändamål, utan han berättar att de ville ställa olika sidor av debatten mot varandra:

> **Niklas:** […] alltså vi ville ju ha såhär starka argument, det är ju ganska kul för läsaren att man får såhär stark, kanske någon som tar illa vid sig eller någonting för då väcker man ju läsarens intresse. Och går man in på Dagens Industri som jag tycker är ganska trovärdig ändå, till skillnad från kanske, ja Aftonbladet, då får man ändå tänka sig för lite vem de intervjuat, på vilket sätt de intervjuat den och vad vill de få fram i intervjun. […] Men jag tyckte ändå att det vi tog med som var, alltså från tidningar eller sådant, det var ju trovärdigt för att vi ansåg att det var människor som ändå har bidragit till debatten på olika sätt, antingen positivt eller negativt men ändå, de är trovärdiga, de vet vad de snackar om.

Även Klas ger exempel på vilka metoder hans grupp använde och beskriver hur de arbetade i olika steg när det gällde att bl.a. undersöka tillförlitlighet hos den information de sökt fram. Han berättar att han först undersökte om det funna materialet var relevant för det ämne uppsatsen behandlade, och sen kontrollerade var det var skrivet någonstans. Som exempel nämner han att information funnen i Mediearkivet inte väger lika tungt som information funnen i en vetenskaplig databas. Klas säger själv att han fortfarande är nybörjare inom detta område, men att det var detta arbetssätt de valde.

Som påpekades ovan finns en osäkerhet hos respondenterna när de talar om källkritik och vad som kan vara bra att tänka på efter att information sökts fram. Osäkerheten tonas dock ner något när de berättar konkret om sitt uppsatsarbete, och det framkommer att studenterna trots allt har vissa verktyg som används när de bedömer relevans eller trovärdighet. En del av den osäkerhet som framkommer kan hänga ihop med att de metoder som studenterna använder är sådana som de själva funderat ut och därmed inte fått någon riktig bekräftelse på. De har inte fått höra från någon lärares håll att deras arbetssätt är effektivt eller användbart. Detta förstärks av att några av respondenterna berättar att de gärna hade fått mer undervisning inför uppsatsen om hur man konkret arbetar med källkritik.

> **I:** Tycker du att ni har fått någon, alltså på vilken nivå som helst, att ni har fått någon undervisning om hur man gör med sådana här saker, att man sållar eller bestämmer relevans?
>
> **Klas:** Nej, jag tycker faktiskt inte att vi har fått tillräckligt. Inför uppsatskursen så trodde jag att vi skulle ha mer teoretiska undervisningar om vad är en uppsats, hur skriver man en uppsats, hur går man igenom tillförlitlighet och sådant. […] Egentligen över huvud taget på högskolan har det inte varit något sådant, hur man söker information och, kanske hur man *söker* information som sagt var hur man arbetar med databaser, men inte det här, vad som är tillförlitligt sen och… så det saknade jag över huvud taget. För man har ju skrivit flera arbeten under tidens gång, men det har varit väldigt lite med källkritik och sådant.

Även Johan hade önskat att de tagit upp ämnet i större utsträckning inför uppsatsen:

> **Johan:** […] alltså man skulle kunna få genomgång på den där kursen då att hur bedömer man om en källa är, alltså hur ska man, man skulle kunna haft en diskussion i alla fall hur, om den där författaren, hur viktigt är det vem han är eller vad han har gjort innan och så, det skulle man kunna haft en diskussion om. […]

Johan berättar att han själv funderat över hur man gör en text så vetenskaplig som möjligt, och hur stor del i det arbetet en forskares bakgrund har. Han är inte i första hand ute efter färdiga svar utan anser att ett resonemang kring sådana frågor hade varit intressant.

5.2.3. Informationsanvändning

När respondenterna i intervjuerna diskuterar kring hur man kan bearbeta och använda information på ett bra sätt, återkommer åsikter om att det är viktigt att man försökt göra sin text till just sin egen. Exempelvis upplevs det inte positivt om en författare använt för många citat. Istället bör författaren sätta sin egen prägel på texten. Johan berättar att hans uppfattning av att någon använt information på ett bra sätt är att man märker ett intresse från författaren, som visar sig i att han/hon vävt samman texten med sitt eget språk. Detta hänger samman med hans uppfattning att ett kapitel om tidigare forskning inte bör innehålla en mängd citat. Det är viktigt at författaren använt sina egna ord. Klas är inne på ett liknande resonemang när han får frågan vad som kännetecknar att man har använt och behandlat tidigare forskning på ett bra sätt:

> **Klas:** Mm, jag tycker att, eeh… ja det är framförallt hur man väljer att redogöra för vad man har använt, alltså hur man får in det i text. Jag har ju läst uppsatser där man känner att det är bara citat-ihopplock av allting, och jag tycker inte att det blir mer tillförlitligt för det, för att man bara tar citat, utan jag tycker att det är mycket hur man bearbetar den data man har och självklart hur man refererar till det. Men jag kan väl säga att vår c-uppsats var väl inte den bästa just i det… om man ser till det.
>
> **I:** Okej. På vilket sätt då?
>
> **Klas:** Eeh, jag känner väl att vi hade lite för mycket där vi inte refererade alltid, utan vi, det kändes som man tog för givet många gånger att läsaren fattar att det fortsätter att referera från en viss forskare eller en viss författare då. Så det var ju lite hur man refererade till det och sånt, tror jag.

Det är dock svårt att få ett mer ingående svar på vad det innebär att ”bearbeta den data man har” mer än hur man tekniskt skriver referenser, men åsikter om att arbetet med referenser påverkar textens trovärdighet återkommer liksom kopplingen mellan detta och sättet att använda information.

Under avsnittet om källkritik ovan framgick att respondenterna anser att erfarenhet inom det specifika ämnesområdet är viktigt för att kunna bedöma den information som sökts fram. Likaså menar Niklas att det är svårt att avgöra vad som är bra informationsanvändning för någon som inte är insatt i ämnet:

> **Niklas:** Alltså det beror ju på, om man är insatt i ämnet så märker man ju det på en gång ju. Om man inte är insatt i ämnet och man läser någonting och man får en bra förståelse för det man läser, då tycker jag ändå att de har försökt. Jag kan ju inte säga så mycket om ett ämne som inte jag kan någonting om. Om jag läser en uppsats, och jag ser att de ändå har fått med, jag förstår allting och jag ser att de har argument för sin sak och att det är väl-

> digt pedagogiskt kan vi säga då. Då förutsätter jag att de har gjort ett hyfsat arbete i alla fall. […]Och däremot, är det en uppsats där man vet, man kan mycket om ämnet, då kan man ju ha väldigt mycket åsikter om deras upplägg. […]

Respondenternas egen informationsanvändning har rört olika delar av uppsatsarbetet. Martin berättar att han använt teorier för att finna lämpliga variabler att bygga den egna undersökningen på, samt för att senare kunna återkoppla resultaten till teorierna. Johan berättar om hur han tänkte när uppsatsens bakgrund skulle sammanställas:

> **Johan:** […] då fick vi också en indikation från vår handledare då, att varje metodkapitel i varje uppsats ska var unikt för *den* studien då, så det får inte bli det här att man kopierar lite från en annan, och så använder det i *sin* då. Så vi jobbade väldigt hårt med det, att försöka göra en unik studie, att *vår* då. Och normalt i en metod så hade man såhär validitet och reliabilitet. Men vi tog bort reliabilitet i vår, vi tyckte inte det passade in då, men i normalt fall hade man det då och i dom andra uppsatserna var det ju så. Då ifrågasatte vi det och så tog vi, vi tog bort det så, det passade inte in, och det tycke vår handledare var jättebra, och han sa ju att vår uppsats, eller metod att den var unik då. Så det var ju kul att höra, att vi hade försökt… ja, bearbeta informationen och göra den till något, så att det inte blev någon standard-, så det blev något för sig själv då.

Att Johan fick respons från handledaren som bekräftade att de hade lyckats använda informationen på ett kreativt sätt bidrog till att han blev nöjd med uppsatsen. Centralt kan sägas vara att informationen används på ett individuellt sätt, eller så att författaren på något sätt blir synlig. Dessa åsikter framkommer även i studentens citat ovan där han talar om att det är bra om författarens intresse för ämnet lyser igenom.

I övrigt varierar respondenternas omdömen rörande sin egen informationsanvändning. Bland dem som är nöjda med resultatet av sitt arbete uttrycker bl.a. Martin och Niklas att det är något de lärt sig under studiernas gång. Det som Martin menar att han utvecklat är sitt sätt att strukturera arbetet på ett formmässigt plan, så att han, när han ska använda information som sökts fram, lättare kan återfinna den. Niklas uttrycker sig såhär:

> **Niklas:** Jag tycker själv om jag har ett ämne och jag ska ta ut information, så tycker jag att jag har ganska bra, alltså jag har förmåga att ta ut det som är väsentligt, jag har, jag tycker jag har en sådan bra känsla. […] Det kanske beror på att man har läst några år nu, att man vet ungefär vad som är relevant och vad som inte är relevant […]

Även Johan menar att han utarbetat rutiner för att tillgodogöra sig och bearbeta information genom många grupparbeten både på gymnasiet och i den högre utbildningen. Hans uppfattning är att de fått en ”bra inskolning” på att läsa texter och ta ut och använda den viktigaste informationen. Den aspekt på informationsanvändning som Niklas och Johan här talar om, att identifiera de delar i t.ex. en text som kan vara av relevans för det egna arbetet och sedan använda dem, återkommer i intervjun med Lars. Han är dock mer självkritisk när han får frågan om huruvida han är nöjd med hur de behandlade den information de fann i forskningsartiklar inom det aktuella ämnesområdet:

> **Lars:** Delvis. Det blir lätt att man plockar ut det som passar en för ens egna ändamål. Det kan bli lite lösryckt kan jag tycka, att då har jag det här, en mening som passade oss, och så klipper man ut den och så hänvisar man till

källan, även om, sen om det är rätt eller fel, jag vet inte, det… så lite kritisk är jag nog till mitt eget handlande ändå.

I: Vad skulle du säga att det beror på att du gjorde så i så fall då?

Lars: Det är väl egentligen… okunskap och… tidsbrist, lathet, att man inte orkar läsa igenom alltihopa och även alla andra som säger liknande saker eller motsatta saker, det blir för mycket information för att skaffa sig den här helheten.

Att lathet och tidsbrist påverkar hur arbetet med att bearbeta och använda information har fortgått menar även Klas, som berättar att han kunde ha ökat tillförlitligheten på sin egen text om han hade haft mer tid till att använda fler artiklar. Niklas, däremot, menar att latheten kan påverka arbetet på ett positivt sätt. Som citerades ovan anser han sig själv ha lätt för att sammanfatta relevant information och här utvecklar han sina åsikter:

Niklas: Ja alltså jag är ju så jävla lat, alltså jag gör det snabbt och så, jag vet, om jag får någonting, så, det är bättre att kolla igenom, ja men såhär är upplägget, ja men då gör jag så, och så gör jag så. Jag vet inte om det är bara för att jag vill vara effektiv. [*skratt*] Det kanske *gör* mig duktig, jag vet inte. Jag vill inte höja mig själv till skyarna direkt.

En svårighet med informationsanvändning som framkommit berör avvägningen med hur mycket av den information som sökts fram som ska användas, och hur mycket den ska bearbetas för att texten ska bli förståelig för andra läsare. Här förflyttas alltså fokus till viss del från de egna upplevelserna till en tänkbar målgrupp. Det är främst Johan som ger utryck för dessa funderingar.

Johan: […] det svåra kan vara att… försöker komma på nåt exempel… ja i vilken omfattning man ska ta med information, det kan jag känna är, att hur djupt ska man använda informationen man har. Alltså hur ska man, alltså ofta så har man ju ett resonemang för sig själv, att ja, skriver jag det här så tänker jag på *det här* bakom, men sedan så ska ju läsaren förstå den informationen som jag presenterar också, och det kan ju vara lite svårt ibland, att använda informationen på så sätt att den informationen man har framgår i *min* producerade information. Och det kan jag uppleva som svårt ibland, att förstå de resonemangen bakom, vad behöver jag ha för förkunskaper för att förstå resonemanget så. Det kan jag känna.

Niklas talar om svårigheten med att avgränsa sig, och menar att det kan vara svårt att få med all relevant information samtidigt som det finns bestämda gränser för uppsatsen gällande t.ex. sidantal. Han menar dock att sådana problem brukar falla på plats under arbetes gång och att ju mer man fördjupar sig i ämnet, desto mer kommer det naturligt vilken information som ska användas.

Även om flera av respondenterna ger uttryck för att ha övat upp en vana över studiernas gång vad gäller informationsbearbetning och -användning, kommer en annan sida av saken fram i intervjun med Klas. Han anser att undervisningen om hur man kan arbeta med en text var något bristfällig:

I: Vad tycker du man behöver kunna eller ha med sig för verktyg för att kunna göra sånt på ett bra sätt?

> **Klas:** Eeh, framförallt att man har fått en genomgång av det, alltså vad det är som gäller, att, finns det någon viss standard för det, hur man ska göra eller finns det flera olika, väljer man själv? Jag känner väl lite att man… att man aldrig fick den genomgången vad som finns för sätt att referera till exempel då, och hur man jobbar med att få en text tillförlitlig över huvud taget. Så det saknade jag.

När han utvecklar sitt resonemang framkommer det att han undrar om det finns andra sätt att göra sin text tillförlitlig, och visa att man använt information på ett bra sätt, än att skriva korrekta referenser. Hans uppfattning är att det borde finnas andra riktlinjer att gå efter, men att han inte känner till några, och därför gärna hade fått mer undervisning i frågan.

5.3. Informationssökningskursen

Innehållet i informationssökningskursen var enligt respondenterna till stor del centrerat kring olika elektroniska databaser och hur dessa används. Samtliga berättar om liknande innehåll och beskriver på varierande detaljerat sätt om hur de fick lära sig att söka efter artiklar genom enskilda sökord eller fraser, samt på vilka sätt de kunde avgränsa sökningarna. Undervisningen gav en inblick i vilka databaser som var användbara för just deras ämnesområde. Flera berättar om att de fick praktisk hjälp av de undervisande bibliotekarierna att söka till den stundande uppsatsen. Såhär säger Martin:

> **I:** Så ni fick praktisk hjälp också för, just att det gällde just det ni höll på med?
>
> **Martin:** Ja precis, att, ja vi fick liksom säga vad vi skulle skriva om, och om vi ville få hjälp med någonting och hitta då, och när vi sa det så visade de att, ja här finns sådan relevant statistik, kanske för löner eller anställning och sånt där och… så att det var… ja så vi fick hjälp med vår specifika del och andra fick hjälp med sina.

Att innehållet i sökundervisningen var väl kopplat till deras ämne bidrog till att respondenterna upplevde den som användbar i studierna, något som framkommer i samtliga intervjuer. Niklas berättar:

> **I:** Vad tyckte du om den här kursen du var på nu inför…
>
> **Niklas:** Att den var bra, jättebra, de var jättehjälpsamma var de, och de kunde framförallt det de, de visste vad de pratade om […]

Liksom Martin beskriver Niklas hur bibliotekarierna gick runt bland studenterna och gav möjlighet till mer individuell hjälp som utgick ifrån det specifika uppsatsämne varje grupp hade valt. Niklas fick tips om databaser som kunde vara intressanta och vad som kunde vara bra att tänka på när han sökte i dem.

Bland respondenterna varierar dock åsikterna om hur nytt innehållet i undervisningen var. Lars menar att han innan kursen hade tillägnat sig kunskaper i informationssökning som gjorde delar av innehållet mindre intressant, men han anser trots det att undervisningen var användbar:

> **I:** Vad tyckte du om den undervisningen?
>
> **Lars:** På något sätt blev det lite både och i och med att man har en del förkunskaper, man är ändå i slutet på sina studier och man har lärt sig lite hur

> man söker. Och med dagens teknologi och Internet och allt det här så blir man ganska duktig på att söka information. Men det blev, viss tid satt man kanske och surfade på annat, istället för att göra allt, man gjorde det snabbt, men i det stora hela tyckte jag det var helt okej. […]
>
> […]
>
> **I:** Okej. Men det som togs upp, tycker du att det var användbart för det du skulle syssla med sen?
>
> **Lars:** För uppsatsskrivandet? Ja det tyckte jag. Man fick reda på en del ställen man kunde söka och vissa elektroniska tidskrifter och databaser som man mycket, mycket lättare fann, man *själv* kunde gå in och hitta dem, absolut.

Niklas har en annorlunda uppfattning av kursens innehåll. För honom var det som presenterades helt nytt, och framförallt det faktum att det fanns en stor mängd olika typer av informationskällor som kunde vara användbara. Han berättar att han tidigare i stort sett bara kände till biblioteket och Google som alternativ när han skulle söka information, och därför kom innehållet i undervisningen som en nyhet. Även Klas upplevde sig själv som en nybörjare på att söka information på detta sätt:

> **I:** […] Så du tyckte att du fick handfasta tips [*ohörbart*]
>
> **Klas:** Mm, verkligen. Och det kanske var mycket på grund av att jag var så otroligt färsk på området egentligen, att skulle man kanske vara lite bättre på att söka och haft med sig lite mer så kanske man skulle tyckt att, mycket upprepning, men jag som inte var bra på innan kände verkligen att jag lärde mig någonting på det. […]

Även om alltså några av respondenterna menar att informationssökningskursen innehöll nyheter har alla utom Lars genomgått någon form av tidigare undervisning genom biblioteket i samband med utbildningens början. Minnesbilderna från dessa tillfällen varierar, men en allmän åsikt verkar vara att den kurs de genomgick inför c-uppsatsen var i högre grad anpassad för den studiesituation de befann sig i för tillfället. Niklas berättar att hans egen motivation att ta emot information var större vid det senare tillfället:

> **Niklas:** Alltså jag kunde ju inte så mycket om studier då så jag tyckte väl att det var väl lite halvdant, det var väl lite allmän information som man inte tog till sig så mycket tycker inte jag att jag gjorde. För det var inte aktuellt för mig att behöva så mycket information från bibblan just då.

Hans uppfattning är att det var först inför c-uppsatsen som det krävdes av honom att kunna söka information i exempelvis elektroniska databaser och därmed blev sökundervisningen mer relevant i samband med den kursen.

De förväntningar respondenterna hade inför informationsökningskursen kan sägas vara koncentrerade kring två områden. Det ena berör källor, d.v.s. studenterna ville få hjälp med vilka databaser och sökmotorer som kunde vara användbara i c-uppsatsarbetet. Det andra omfattar sökteknik, d.v.s. hur sökningar på olika sätt kan preciseras och avgränsas. Martin uttrycker sig på följande sätt:

> **I:** Men vad tänkte *du* då när du gick på den, vad var det du hade för förväntningar och tankar inför?

> **Martin:** Nej att man kunde få lite såhär hjälp med i vilken riktning man skulle gå liksom och leta. Inte att jag skulle få alla svaren på alla frågor *direkt* utan liksom, så man kom igång och kunde använda det, för att… det är ju tråkigt om det finns information och man inte vet om det. […]

Han berättar vidare att han inte upplevde själva sökningarna som särskilt svåra, utan att det var just att hitta till användbara databaser och lära sig navigera inom databaserna som han behövde hjälp med. Niklas menar att han hade tänkt söka på Google, då han inte kände till några databaser. Klas är inne på liknande spår:

> **Klas:** Förväntningen var väl att man skulle lära sig söka bättre, för min sökram innan har ju varit på Google och egentligen bara söka på ord på nätet. Så jag känner väl, för att kunna hitta rätt artiklar och sådant så behövde jag en genomgång av det.

Johan berättar att han ville ha hjälp med att begränsa sina sökningar, eftersom han upplevde att han fick för många träffar. Han var även intresserad av att få en inblick i vilka databaser som ansågs ha hög legitimitet, för att kunna stärka uppsatsens trovärdighet.

5.4. Kursens betydelse för studierna

Samtliga respondenter ger i intervjuerna uttryck för att informationssökningskursen spelat en betydande roll i uppsatsarbetet, och då främst under informationssökningsprocessen. Både Klas och Lars menar att undervisningen hade en direkt avgörande påverkan på resultatet av deras arbete.

> **Lars:** Istället för att… vad ska man säga… om man hittade något, man visste att en artikel eller liknande fanns, istället för att då, rent ut sagt skita i det, bara för att man inte hittade den, så kunde man, visste man hur man hittade artikeln, så man hittade artikeln och kunde använda sig av den istället för att bara säga att äh, jag hoppar över den källan istället och skriver… använder oss av någon annan, så att jag hittade de källorna jag behövde egentligen, hittade alltihopa.

Respondenterna bedömer att de utan undervisningen hade blivit tvingade att hoppa över viktig information på grund av att de inte behärskade olika sökvägar. Klas berättar att de byggde uppsatsen på artiklar som de sökte fram, och hans uppfattning är att han antagligen inte hade hittat de artiklarna utan kursen. I och med att han fick lära sig att kombinera ord och begränsa sökningarna kunde han finna artiklar som i hög grad passade för uppsatsämnet. Klas berättar att han annars hade sökt på ”vanliga” vägar på Internet, och kanske använt mindre vetenskapliga artiklar i Aftonbladet eller Expressen, som det, som han säger, ”ju inte går att bygga en c-uppsats på”.

Två huvudområden av undervisningen var särskilt betydelsefulla för studenterna, vilket också framkommer i citatet ovan. Det ena innefattar kunskapen att veta var de kunde söka och då även få en ökad inblick i vilka skillnader som finns mellan att söka efter vetenskaplig information och att använda andra sökmotorer. Det andra området innefattar en ökad förståelse för hur enskilda sökningar kan preciseras, och detta genom de praktiska råd och tips som kursen gav. Johan berättar att han blev hjälpt genom att han lärde sig hur han skulle begränsa sina sökningar så att träffarna blev mer överskådliga, genom att använda databasernas verktyg. Han menar att detta även hjälpte honom i förlängningen när han skulle bearbeta informationen. Martin uttrycker det som att han fick ”grundverktygen” så att han kunde börja söka information, och försöka på egen hand.

Både Lars och Niklas menar att de utan informationssökningskursen hade behövt mer hjälp från bibliotekarierna i form av individuell sökhjälp, och Niklas går så långt som att säga att det inte hade varit aktuellt att börja söka helt på egen hand:

> **I:** Om du jämför då med om du inte hade varit på den här undervisningen, hur tror du att du hade, hade det varit annorlunda hur du hade arbetat med att försöka hitta olika typer av material?
>
> **Niklas:** Ja du, eller enda skillnaden skulle vara att jag skulle bokat en timmes tid med en bibliotekarie och fått hjälp att söka. Nu kunde man ju söka mer själv, så istället för att de hjälpte mig en timme privat, så kunde jag kanske ha hjälp en kvart säger vi, det var väl den största skillnaden. Men det är ju klart, det hjälpte ju som tusan, gjorde det.
>
> **I:** Men om du inte hade fått någon hjälp över huvud taget då?
>
> **Niklas:** Då skulle det inte gått så bra, men då skulle jag tagit hjälp av en bibliotekarie.
>
> **I:** Okej, ändå liksom [*skratt*]
>
> **Niklas:** Ja, ja, det är klart
>
> **I:** Det finns inget annat alternativ
>
> **Niklas:** Nej, det är ju, nej. Men det hjälpte jättemycket, gjorde det. Utan det så skulle jag inte kunnat gå vidare och hitta information som var bra.

Det framkommer inte mycket negativ kritik mot kursen, men Klas saknade vissa aspekter av informationssökning som är kopplade till arbetet med att bedöma den information som funnits:

> **Klas:** Till stor del så tycker jag att den undervisningen gjorde att många problem försvann, men fortfarande så finns det väl kvar lite det här just att kunna… vad är en tillförlitlig artikel, är den tillförlitlig för att den finns i den här databasen, lite sådant då att man kanske kunde ta upp och nämna att, det kan ju vara som sagt var att vissa databaser är mer tillförlitliga, att de räknas dit, så att man vet direkt att om jag tar en artikel härifrån så är den tillförlitlig för mitt arbete, och att man kanske kunde lägga in sådant också då. Så *där* tycker jag väl att det, inte *föll* kan jag inte säga för att, men de borde tagit upp det tycker jag. Men i övrigt så överkom man ju många problem, det här med hur jag söker och allting sådant där.

Som framkom i 5.3. upplevde Klas att han var relativt ovan vid att söka information på de sätt som presenterades i undervisningen. Citatet ovan visar att svårigheterna med informationssökning inte tar slut vid själva sökningarnas avslutande. Att veta hur man ska förhålla sig till och behandla den information man funnit kan vara svårt för någon som kanske för första gången utför ett sådant arbete på egen hand. Och där anser alltså Klas att informationssökningskursen borde ha sträckt sig lite längre.

6. Analys utifrån Bruces kategorier

I detta kapitel presenteras en analys av intervjumaterialet utifrån de sju aspekter av informationskompetens Bruce (1997) fann i sin undersökning av högskolepedagogers uppfattningar av detta begrepp. Analysen är liksom föregående kapitel indelat enligt uppsatsens tre frågeställningar.

6.1. Informationshantering i studierna

Den del av studenternas uppsatsarbete som är fokuserad på informationssökning är nära sammankopplad med Bruces två första kategorier, det vill säga de aspekter av informationskompetens som berör kunskaper i IT och olika källor. Enligt den första kategorin ses de tekniska kunskaperna som något som antingen kan underlätta eller hindra tillgången på information (Bruce 1997, s. 117–121), och detta är återkommande i intervjuerna. Kunskaperna i att söka i exempelvis elektroniska databaser är skiftande, och de upplevelser av informationsöverflöd alternativt alltför få träffar som framkommer skapar kanske framförallt osäkerhetskänslor. Är de tekniska kunskaperna tillräckligt stora för att bidra till att ”rätt” information söks fram, eller är studenterna hindrade av brister i kompetensen att hantera databaser? Trots den osäkerhet på den egna förmågan som finns, är de flesta nöjda med sökningarnas resultat. Det kan tolkas som ett tecken på att studenterna själva trots allt uppfattar sina egna IT-kunskaper tillräckliga för att arbetet ska gå lättare, och inte tvärtom.

Bruces andra kategori, som betonar kunskap om olika typer av källor, är i intervjusvaren delvis kopplad till den första, då den osäkerhet studenterna upplever under informationssökningen även rör *var* de kan söka information. Denna källorienterade aspekt på informationskompetens kan innebära att man tar hjälp av en tredje part för att lokalisera den information som man är ute efter (Bruce 1997, s. 122–128), och det kan diskuteras om det är detta studenterna gör när de tar hjälp av handledare och bibliotekarier. Det finns indikationer på att bibliotekarierna fungerar som vägvisare när studenterna eftersöker en viss information, men inte vet i vilken riktning de ska söka. Dock kommer både bibliotekarier och handledare till pass även när studenterna varken har klart för sig vad de ska söka efter eller var de ska söka. Detta skulle kunna ses som ett undvikande av den informationskompetens som behövs för att utföra arbetet självständigt. Varför det i sådana fall sker kan bero på olika saker, men det framkommer i flera intervjuer att tidsbrist och lathet är faktorer som påverkar uppsatsarbetet.

När studenterna talar om den del av uppsatsarbetet som rör källkritik, framträder beröringspunkter med den femte kategorin, som betonar informationskompetens som att bygga upp en kunskapsbas inom ett nytt område. Flera av respondenterna för fram åsikter om att det har blivit lättare att granska källor och information i och med att de skaffat sig mer kunskaper inom det ämne de studerar, men det är ett område som studenterna har svårt att sätta fingret på, åtminstone under intervjusituationen. Något som betonas i den femte kategorin är hur personliga perspektiv appliceras på information genom kritisk analys (Bruce 1997, s. 137–143). I intervjuerna framkommer detta till viss del. Studenterna har kommit närmare en slags kärna i ämnet, men det är oklart vad som leder till vad. Gör de ökande ämneskunskaperna att de får lättare att kritiskt granska informationen eller leder deras kritiska granskningar till att de i större utsträckning bygger upp den ämnesmässiga kunskapsbasen? För studenterna tycks det inte klart hur utvecklingen gått framåt men de kopplar källkritiken till de ämnesmässiga kunskaperna. I övrigt ger

flera respondenter intrycket att källkritik är något som trevas igenom, kanske just för att de inte känner till några praktiska riktlinjer. Liksom nämndes ovan har handledaren i flera fall varit den som utfört källkritik. Även här kan studenternas egen informationskompetens till viss del sägas undvikas.

I intervjuerna framkommer att vissa av studenterna har en vilja att skapa något eget, nytt, och att de anser att det är viktigt att försöka vara kreativa och inte bara följa en mall under uppsatsarbetet. Studenternas ambitioner kan kopplas till Bruces sjätte kategori som utgår ifrån nytänkande och de personliga perspektiv som anläggs på information för att nå nya insikter (1997, s. 143–147). I intervjuerna berättar studenterna om hur de försökt skapa något eget med uppsatsarbetet. Det kan handla om hur information används som motsatta sidor i en diskussion eller hur de sätter sin egen prägel på den skrivna texten. När studenterna i intervjuerna blir tillfrågade om vad de anser kännetecknа en bra uppsats eller att någon har använt information på ett bra sätt, framhåller några just förmågan att anlägga nya perspektiv, och att våga sätta ett eget avtryck i arbetet. Det är viktigt att tänka framåt. Men det märks samtidigt att det kan vara svårt för studenterna att utveckla dessa tankegångar och ge konkreta exempel på hur detta kan gå till. Då händer det att de istället fokuserar på aspekter av informationskompetens som snarare har med det formmässiga att göra, t.ex. att skriva korrekta referenser. Detta anknyter snarare till Bruces fjärde kategori, som betonar aspekter av att kontrollera information (1997, s. 132–137). Det finns tendenser i flera av intervjuerna på att studenterna när de ombeds utveckla svaren går tillbaka till den fjärde kategorin, trots att de strax innan diskuterat informationsanvändning ur perspektiv som uppfattats som mer komplexa. Kanske beror det på att det är svårare att beskriva hur en tankeprocess gått till än hur de gått tillväga rent tekniskt eller mekaniskt när de organiserat informationen som använts i uppsatsen.

Informationsanvändning för andra människor, och en överföring av fokus till den potentiella läsaren, får ingen stor plats i studenternas uppsatsarbete, men förekommer. Det handlar i det fallet främst om svårigheter med att veta vem man skriver för och vilka förkunskaper den personen kan förväntas ha. Detta är egentligen den enda gången Bruces sjunde kategori, som betonar en klok användning av information för andra människors nytta, förekommer (1997, s. 147–151). Intervjusvaret visar att det finns en ovana att tänka sig en läsare som kan ha användning för det arbete studenten utfört, men det är ändå något som han anser ingå i uppsatsens syfte.

De mer komplexa av Bruces kategorier, d.v.s. de tre sista, utgår ifrån information som något subjektivt, eller något flytande, och kan sägas i högre grad än de andra betona eget kreativt tänkande. En ovana att arbeta med information utifrån dessa perspektiv kan skapa en osäkerhet kring vad som kan uppfattas som avsaknad av ramar och regler. Något av detta märks främst i en intervju, med Klas. Han är den av studenterna som mer än de andra betonar sin egen ovana att söka och använda information, och han efterlyser klarare regler för hur man exempelvis kan arbeta för att göra sin text mer tillförlitlig. Klas ger uttryck för att det borde finnas andra sätt än de han känner till att arbeta igenom en text, men det är inget han fått undervisning om, och det upplever han som ett problem. Denna osäkerhet kan även kopplas till den tredje av Bruces kategorier, som betonar informationskompetens utifrån ett processperspektiv, och de strategier man kan använda sig av för att tillägna sig information inom ett nytt område (1997, s. 128–132). Förutom den information Klas fått om söktips och vilka källor som kan vara användbara, anser han sig inte ha fått lära sig några konkreta strategier för hur man arbetar vidare

med den information som sökts fram. Detta bidrar till att göra det fortsatta uppsatsarbetet svårt. Ett område där studenterna skulle kunna få handfasta råd om hur det går att arbeta med informationen riskerar att i stället bli något vagt, och närmast mystiskt, liksom framkommer i intervjuerna när studenterna talar om hur man kan bedriva källkritik eller bedöma artiklar.

6.2. Informationssökningskursen

Enligt de uppfattningar studenterna har av den kurs de genomgick inför c-uppsatsen kan dess innehåll kopplas främst till de första två av Bruces kategorier. Fokus är alltså dels på IT-användning, dels på olika relevanta källor. Intervjuerna visar att detta i stort motsvarar de förväntningar studenterna hade inför undervisningstillfället. Betoningen på de tekniska kunskaper som behövs för att söka information på ett effektivt sätt är dock kopplad till specifika databaser och andra sökverktyg som är aktuella för just denna grupp studenter. Det är alltså inte IT-användning i allmänhet som är i fokus, vilket i större utsträckning är fallet i beskrivningen av Bruces första kategori (1997, s. 117–121). Det är inte säkert att de studenter som anser sig ha goda kunskaper i teknikanvändning upplever att de kan använda dessa kunskaper direkt när de ska söka i elektroniska databaser de inte har någon tidigare erfarenhet av, vilket också framkommer i intervjuerna.

Studenternas uppfattningar av det källorienterade innehållet i kursen visar att detta till stor del bestod av nyheter för dem. Deras åsikter sammanfaller med kategori två, som betonar att för att kunna söka information på ett effektivt sätt är det centralt att känna till olika typer av källor (Bruce 1997, s. 122–128). Flera av studenterna nämner att deras kunskaper om informationssökning tidigare i stort sett varit begränsad till Google och liknande sökmotorer. För dem är det således av stor vikt att lära sig vilka alternativ de har att välja mellan när de ska söka efter vetenskapligt material på ett sätt de inte varit vana vid. Studenternas informationskompetens gällande källor på ett mer allmänt plan har alltså inte nödvändigtvis så stor betydelse när de ställs inför uppgiften att arbeta med en c-uppsats inom ett specifikt ämnesområde. Detta är gemensamt med deras vana av IT-användning. Här kan även undervisningens källorienterade aspekt av informationskompetens till viss del sägas avvika från Bruces beskrivning av den andra kategorin. Enligt den innebär fokus på olika källor att informationsanvändningen hamnar i skymundan. Hur den information som söks fram i olika källor används är inte avgörande för denna kategori. Men för de intervjuade studenterna är sättet på vilket de ska använda information i högsta grad betydelsefullt för vilka källor de anser relevant att känna till. Enligt deras uppfattningar av undervisningen verkar detta också avspeglas i de undervisande bibliotekariernas planering av kursen. Studenterna nämner vid ett flertal tillfällen att bibliotekarierna varit måna om att anpassa innehållet till just deras ämne, och även ännu mer specifikt, till just deras uppsatsfråga.

De fem kategorier som återstår, från den tredje och uppåt, har inte framkommit då studenterna berättat om innehållet i informationssökningskursen. Den kritik som framförts mot undervisningen har dock att göra med områden som ligger utanför de två första kategorierna. Främst handlar det om att det innehåll som härleds till den andra kategorin, det källorienterade, upplevs som begränsat. Det är viktigt att känna till källor som kan bli användbara i uppsatsarbetet, men enligt kritiken saknas undervisning om hur man ska förhålla sig till källorna och kritiskt granska dem. Dessa åsikter från studenterna skiljer sig dock lite åt i fråga om vad som efterfrågas. En åsikt är att undervisningen borde ha innehållit fler praktiska tips för hur man kan gå vidare efter informationssök-

ningen och förhålla sig till det framsökta materialet, och bedriva källkritik. Här kan kopplingar delvis göras till kategori tre, rörande informationskompetens som att genomföra informationssökningsprocesser. Konkreta strategier för hur man på ett effektivt sätt kan gå igenom denna process hade enligt kritiken behövts i ett bredare perspektiv.

Den andra åsikten om vad som saknades ifråga om källkritik är inte lika praktiskt inriktad. Här efterfrågas istället att kursens innehåll i större utsträckning inkluderade en diskussion om källkritik och att ett resonemang fördes om vad som gör källor, författare eller artiklar trovärdiga. Detta skulle då ske på ett mer teoretiskt plan, med ett vidare användningsområde än den kommande uppsatsens ämnesområde. Sett till Bruces kategorier är dessa önskemål kopplade till mer komplexa aspekter av informationskompetens, såsom den femte kategorin. Information ses genom den som något subjektivt. En person kan sägas utveckla ett förhållande till informationen och dess kunskapsområde genom kritisk analys. (Bruce 1997, s. 137–143) Ytterligare en koppling kan göras till den sjätte kategorin, och de intuitiva processer den betonar. Informationen blir här en del av individen, och personliga erfarenheter är viktiga för hur den används. (Bruce 1997, s. 143–147) Enligt kritiken mot användarundervisningen hade den gärna fått innehålla ett djupare teoretiskt resonemang om hur dessa processer går till.

6.3. Kursens betydelse för studierna

Intervjusvaren visar att samtliga studenter haft nytta av informationssökningskursen under uppsatsarbetet. De två områden som det främst handlar om sammanfaller liksom i avsnitt 6.2. med de första två av Bruces kategorier som beskriver informationskompetens. Studenterna har blivit hjälpta av sina nya tekniska kunskaper i att söka i exempelvis elektroniska databaser, bl.a. genom att de blivit bättre på att utföra mer precisa sökningar. De bedömer också att de på ett enklare sätt kunnat få tillgång till och sedan använda information som blivit viktig för uppsatsarbetet tack vare att de känt till fler källor och sökvägar. Några berättar att kunskapen om olika källor varit direkt avgörande för uppsatsens kvalitet. Utan den hade mycket av den information som sedan kom att bli betydelsefull i uppsatsen inte funnits. Därmed skulle man också kunna säga att undervisningens betydelse egentligen sträcker sig längre än vad som ingår i Bruces första två kategorier. Dessa rör sig inom de aspekter av informationskompetens som främst fokuserar informationssökning, och låter informationsanvändningen stå åt sidan. Det studenterna talar om är uppsatsens slutliga form och dess kvalitet som delvis beror på vilken information de kunnat använda. Men därmed inte sagt att de haft någon större nytta av undervisningen när det gäller *hur* de använt informationen, d.v.s. hur de bedömt dess relevans och trovärdighet, och hur de arbetat med sin text. Det är inom detta område den i stort sett enda kritiken mot kursens innehåll kommer fram. Klas hade velat få mer råd om det arbete som följer på informationssökningen, och lära sig mer om hur man kan granska t.ex. artiklar för att kunna skapa en mer tillförlitlig uppsats. Detta kan kopplas till kategori fem, som betonar informationskompetens som att bygga upp en personlig kunskapsbas. Det kan även kopplas till kategori tre, som tar fasta på processer och strategier för att tillägna sig information inom ett nytt område. De strategier som studenterna lärt sig genom informationssökningskursen sträcker sig till hur de ska söka rent tekniskt och vilka källor som kan vara användbara, men sedan har de mer fått lita på eget förnuft eller intuition. Enligt studenternas beskrivningar av sitt arbete med att sålla bland den information som sökts fram eller bedöma källors trovärdighet är det förnuftet eller en känsla de utgått ifrån, liksom handledarens råd.

Mot bakgrund av vad som framkommit genom analysen av undervisningens betydelse för studenternas uppsatsarbete är det relevant att fråga sig vilken roll det är meningen att användarundervisningen ska ha i detta sammanhang. Bruces relationella modell för informationskompetens är omfattande och det är knappast möjligt att under ett enstaka lektionstillfälle gå igenom dess innehåll. En sådan tillämpning skulle snarare riskera att leda till en syn på informationskompetens som bl.a. Bruce ämnade komma bort ifrån, där listor med färdigheter kan bockas av allt eftersom de bemästrats. De mest komplexa kategorierna i Bruces modell kräver tid för reflektion och borde därför vara föremål för mer än användarundervisning i högskolebibliotekets regi vid enstaka tillfällen. Enligt vad som framkommit under intervjuerna verkar dock inte studenternas utbildning i övrigt inför uppsatsen ha innehållit särskilt mycket undervisning som kan kopplas till Bruces kategorier. Om detta stämmer kan det bero på flera faktorer. Kanske saknas intresse eller insikt om dessa frågor hos de utbildningsansvariga. Kanske anser de inte att det finns rum för mer omfattande undervisning i detta ämne inom kurserna. Det kan också vara så att man inom ämnesdisciplinen ifråga har andra uppfattningar om vad informationskompetens innebär än vad som ingår i Bruces kategorier. Om så är fallet kan man tänka sig att denna analysmodell behöver anpassas för att möta de ämnesmässiga förutsättningarna. Men om de mer komplexa av Bruces kategorier ska få någon betydelse för studenterna i deras arbete får det anses vara en svaghet att studenternas utbildning inte innehåller mer undervisning inom detta område. Informationskompetens kan inte vara ett mål enbart för bibliotekets användarundervisning om den ska få något större genomslag.

7. Diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat utifrån intressanta observationer som framkommit, och paralleller dras till tidigare forskning. Kapitlet innehåller även reflektioner över studiens genomförande och uppsatsens slutsatser. Slutligen ger jag förslag till fortsatt forskning.

7.1. Informationshantering och uppsatsambitioner

Denna uppsats undersöker några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete, med fokus på olika aspekter av informationskompetens som är viktiga för studierna och vilken roll användarundervisningen kan ha i detta sammanhang. I de intervjuer jag utfört och i analysen i föregående kapitel framträder en bild av att det finns delar av studenternas uppfattningar av hur det är att arbeta med informationssökning, -bearbetning och -användning som inte har med informationskompetens att göra. Det finns andra faktorer som är betydelsefulla för hur uppsatsarbetet utvecklar sig. Exempelvis spelar studenternas ambitioner med uppsatserna en inte obetydlig roll, och därtill kommer tidsbrist och lathet, som flera av studenterna själva beskriver det. Dessa faktorer påverkar hur och varför studenterna söker information, hur de väljer ut vilken information de ska använda, och hur de använder informationen. Sett i ett större perspektiv har studenterna andra mål med studierna än att utveckla sin informationskompetens, vilket inte är särskilt förvånande. De är olika individer som har varierande förhållanden till och ambitioner med sin utbildning.

I Luptons undersökning av studenters uppfattningar av informationskompetens innebär den tredje, och mest komplexa, kategorin att studenterna såg en möjlighet att med sitt arbete bidra till en förändring i samhället, och påverka människors tänkande (2004, s. 67–70). Detta förekommer mycket sparsamt i de ambitioner studenterna gett uttryck för i mina intervjuer. Tankarna med att skriva en uppsats sammanträffar istället med Luptons två första kategorier, som innebär att informationskompetens ses som att söka efter information i form av bevis för redan existerande teorier, respektive att söka efter information för att utveckla den egna kunskapsbasen (2004, s. 55–67). Ibland kan dock ambitioner och arbetssätt tyckas innehålla motsättningar. Exempelvis Niklas berättar att han velat visa på en debatt med starka åsikter från olika håll genom den information han använde, och även gärna provocera läsaren med dessa åsikter. Samtidigt hävdar han att han är lat och vill få saker gjorda så fort som möjligt. De tre kategorier Lupton (2004) presenterar, liksom de tre kategorier av uppfattningar av informationssökning och användning som återfinns i Limbergs (1998) undersökning av skolelever ger intryck av att representera hur komplext studenterna eller eleverna är kapabla att tänka. De elever som i Limbergs undersökning använder information för att få en förståelse för ämnet och använder partisk information för att belysa olika argument har så att säga tänkt ett steg längre än de som använder information som kan ge snabba svar på uppgiftens frågeställningar. Anledningarna till att de tänker ett steg längre är dock inte klara. Enligt min undersökning verkar en anledning vara att de *väljer* att använda informationen på olika komplexa nivåer, och ambitioner, tidsbrist och lathet utgör ibland bakgrund till detta val.

Därmed inte sagt att det alltid är ett uppenbart val hur studenterna använder information. Det finns aspekter av deras arbetssätt som ger indikationer på vilken informationskompetens de har. Martin berättar t.ex. om hur han använde information i sin uppsats för att

den verkade passa för ämnet, men utan att tänka speciellt mycket på var den kom ifrån. Han klippte in sådant som föreföll handla om samma saker som hans egen uppsats, och var nöjd med det. Källkritik var alltså inte något han var särdeles medveten om. Martin anser sig dock tänka ett steg längre inför d-uppsatsen, då han fått mer erfarenhet. Han är något kritisk till sitt eget arbetssätt under c-uppsatsen, och dessa insikter tycks ha utvecklats under och efter uppsatsarbetet.

En intressant aspekt är att studenterna i stort känner sig nöjda med både informationssökningen och uppsatsen som helhet, trots de svårigheter som framkommer och trots att de kritiserar sina egna arbetsmetoder. I jämförelse upplevde vissa av de elever Limberg (1998) undersökte att intresset avtog under informationssökningsprocessen och att de i slutfasen var osäkra på sitt resultat. De upplevde inte den tillfredsställelse som slutfasen i Kuhlthaus (1993) modell för informationssökningsprocessen innebär. Ingen av studenterna i min undersökning berättar att de upplevde sig missnöjda med resultatet av sin informationssökning. Samtidigt framkommer att vissa blivit tvungna att stryka aspekter av uppsatsproblemet på grund av att de inte lyckats söka fram den information de behövde, och andra berättar om den frustration informationssökningen innebar. Kanske kan ambitionerna spela in även här. Om de fått positiv kritik för sina uppsatser och bra betyg är det förmodligen en större anledning att vara nöjd med arbetet än att informationssökningen genomfördes smärtfritt. Kanske hade det också varit viktigare att lyckas med informationssökningen om studenterna hade haft ambitioner att förändra samhället eller människors tänkande. Då är det möjligt att de inte hade varit lika villiga att stryka delar av uppsatserna. Så var nu inte fallet, utan i de flesta fall såg studenterna i c-uppsatsen en möjlighet att öva sig i att skriva eller komponera ett större arbete.

En annan jämförelse går att göra med Kuhlthaus undersökning (1993). I den uppföljningsstudie hon utförde med högskolestudenter visade det sig att de utarbetat en tålighet för den osäkerhet som informationssökningsprocessen kan medföra. De hade blivit vana vid den, och kom att förvänta sig liknande känslor under arbetet. Flera av studenterna i denna undersökning anser sig vara nybörjare på att söka information på ett mer vetenskapligt sätt, och för det syfte c-uppsatsen innebär. När de skulle börja denna process visste de således inte riktigt vad de skulle förvänta sig. Här skiljer sig studenterna från de Kuhlthau undersökte.

7.2. Användarundervisning och dess roll

När studenterna talar om användbarheten av undervisningen i informationssökning står det klart att de flesta främst efterfrågat praktiska tips om hur sökningar kan preciseras och vilka källor som var relevanta för deras ämne. Det är också detta de fått genom undervisningen. Studenterna ser undervisningens relevans som direkt kopplad till deras ämnesområde och den uppsats de skulle börja arbeta med. Kontexten har alltså stor betydelse för undervisningens användbarhet. Luptons (2004) undersökning visade att studenterna såg informationskompetens som sammanflätad med ämnet, och hon anser också att undervisning som har informationskompetens som innehåll bör ta sin utgångspunkt i detta faktum. Webber och Johnston (2000), däremot, anser att undervisning i informationskompetens bör utformas som egna, fristående kurser, och att studenterna inte kommer vilja lägga ner den tid som behövs för att tänka kring informationshantering om inte kurserna blir obligatoriska. Studenterna i denna undersökning har deltagit i en undervisning som var frivillig. Så långt har de alltså varit beredda att lägga tid på undervisning som inte var obligatorisk, och det beror på att de ansett sig ha nytta av innehållet. Frågan är om de i lika stor utsträckning skulle delta i en undervisning som

innehöll inte bara de praktiska aspekterna av informationssökning utan även mer resonerande aspekter av informationskompetens. Intrycket av studenterna är att de var ganska klara över vad de ville få ut av sökundervisningen. Samtidigt framkommer det i flera av intervjuerna att studenterna upplevt att de inte fått undervisning i någon större utsträckning om det fortsatta uppsatsarbetet och hur de ska behandla och använda den information de sökt fram. Särskilt märks det när de talar om källkritik och hur de trevat sig igenom den processen. Det förefaller inte självklart för alla att det är ett område som de skulle kunna få handledning i, såväl på ett praktiskt plan som på ett mer teoretiskt.

Enligt de uppfattningar studenterna har av innehållet i undervisningen i informationssökning, finns en överensstämmelse mellan detta och de två första av Kuhlthaus (1993) varianter av användarundervisning, d.v.s. den källorienterade modellen och stigfinnarmodellen. Dessa har också stor likhet med de två första av de förhållningssätt Sundin (2005) fann i sin undersökning av webbaserade handledningar för informationssökning. Innehållet var alltså enligt studenterna till stor del inriktat på att presenterna olika källor, och strategier för att använda dessa källor. Kuhlthaus två första modeller innehåller dock en begränsning i form av att källorna enbart finns på det bibliotek som är föremål för undervisningen, vilket gör att ett vidare användningsområde inte är möjligt. Den undervisning studenterna genomgått får på detta område anses i större grad överförbar till andra sammanhang, då källorna i fråga inte enbart består av bibliotekets samlingar, utan de resurser som finns genom elektroniska databaser och Internet i övrigt. Men Kuhlthaus tredje, processorienterade, modell och Sundins fjärde, kommunikativt orienterade, förhållningssätt, saknas i studenternas uppfattningar av undervisningen. Även om undervisningen är direkt kopplad till uppsatskursen och det ämnesområde studenterna läser inom, betonar den inte i någon större utsträckning de sociala aspekterna av informationssökning och sätter inte in den i något större socialt sammanhang. Till viss del kan detta spåras till de ambitioner och tankar studenterna hade inför c-uppsatsen. Som beskrivits ovan fanns det inte några omfattande ambitioner att sätta in uppsatsen i ett större samhälleligt sammanhang. Jag försöker inte påstå att det finns ett rätt sätt och ett fel sätt att skriva uppsats och att tänka kring informationskompetens. Men undervisning kan öppna nya dörrar och inspirera till nya sätt att se på studiearbetet. Därmed inte sagt att dessa resonemang nödvändigtvis måste ingå inom ramen för den undervisning i informationssökning som ges inför c-uppsatsen. Som konstaterades ovan ser studenterna aspekter av informationskompetens i direkt koppling till sitt ämnesområde. Det är också inom sitt ämne de har lektioner och föreläsningar. För att hinna utveckla ett bredare tänkande kring informationskompetens och vad den kan innebära för studierna borde den alltså inte vara begränsad till ett enstaka undervisningstillfälle genom biblioteket.

Det kan vara värt att återigen notera skillnaden mellan den benämning biblioteket valt för den utbildning studenterna genomgått, *informationssökningskurs*, och de benämningar som finns inom forskningen, såsom *användarundervisning*. Ytterligare ett begrepp på engelska, *information literacy education*, kan sägas ha delvis annorlunda innebörd. Informationssökning utgör en del av allt som kan ingå i begreppet informationskompetens, exempelvis i Bruces (1997) sju kategorier. Studenterna har gått en informationssökningskurs, och det är också informationssökning de fått lära sig. Sett till en helhet med informationshanteringen i c-uppsatsen verkar det dock finnas områden som förblir vita fläckar i undervisningen. När Limberg och Folkesson (2006) intervjuade lärare och bibliotekarier om undervisning i informationssökning visade det sig att det fanns ett glapp mellan undervisningens innehåll och de områden inom vilka eleverna

väntades utveckla sina kunskaper. Undervisningen var till stor del fokuserad på källor och söktekniker medan förväntningarna på eleverna hade mer med informationsanvändning att göra, t.ex. hur de orienterade sig inom ett nytt ämnesområde. Min undersökning säger inte något om de förväntningar studenterna har från sina lärare och handledare vad gäller uppsatserna, men det finns ändå tendenser som visar på ett liknande glapp i undervisningen, som blir tydliga genom de svårigheter studenterna upplevde under arbetet. En stor del av svårigheterna berodde på att flera var ovana vid informationssökning genom exempelvis elektroniska databaser, men det framgår att arbetet med relevansbedömning och källkritik i vissa fall var lika nytt. Till skillnad från de sökrelaterade svårigheterna mötte dock alltså inte informationssökningskursen upp dessa områden, och enligt studenterna inte heller någon annan undervisning kopplad till uppsatskursen.

7.3. Studiens genomförande

Denna undersökning utfördes genom kvalitativa intervjuer med fem högskolestudenter som läste ekonomi. Konsekvensen av en sådan metod kan uppfattas som såväl begränsande som fördjupande. Det var på förhand givet att studien inte skulle kunna generaliseras till att gälla samtliga studenter. Inte heller går det att hävda att resultatet av intervjuerna visar på någon absolut sanning. Men det som var syftet med uppsatsen, nämligen att undersöka några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete, anser jag ha uppfyllts. Det är studenternas egna upplevelser som varit i fokus och detta i sig utgör en relevant undersökning, oavsett hur många som studerats. Den fördjupning i respondenternas uppfattningar som de kvalitativa intervjuerna gett möjlighet till hade inte kunnat erhållas med exempelvis enkäter, en metod som hade gjort det enklare att undersöka ett större antal studenter. För det syfte som undersökningen hade var de djupgående intervjuerna den lämpligaste metoden.

Det går dock att diskutera eventuella svagheter med det sätt på vilket intervjuerna utfördes. Delvis har detta redan tagits upp i kap. 4. T.ex. skedde intervjuerna en tid efter den informationssökningskurs och det uppsatsarbete som studenterna talar om. Detta kan utgöra ett problem då allt eventuellt inte är färskt i minnet. Mina erfarenheter av intervjuerna är dock att denna aspekt i flera fall utgjort ett intressant inslag, då studenterna haft tid att reflektera över sina arbetsmetoder under c-uppsatsen och i vissa fall omvärdera sina åsikter. Den distans som de har till uppsatsarbetet kan skapa en extra dimension i deras resonemang.

Ett annat problem har att göra med ämnet för intervjuerna. Olika aspekter av informationshantering kan vara ett område svårt att greppa, och det finns en risk att intervjuare och respondent talar om olika saker utan att vara medvetna om det. I detta fall anser jag att den valda metoden varit en fördel vad gäller eventuella missförstånd, då den gett möjlighet till resonemang fram och tillbaka, med omformulering av frågor och klargörande uppföljningar. Det har också varit en fördel att på ett mer talspråkligt och mindre akademiskt sätt kunna tala om olika delar av informationshantering. Min ambition har varit att studenterna skulle kunna tala om sina uppfattningar utan att begränsas av mina förutfattade meningar om deras arbetssätt eller undervisning, och detta anser jag ha uppfyllts på ett tillfredsställande sätt.

7.4. Slutsatser

Syftet med denna uppsats är att undersöka några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete, med fokus på olika aspekter av

informationskompetens som är viktiga för studierna och vilken roll användarundervisningen kan ha i detta sammanhang. Syftet konkretiseras genom dessa frågeställningar:

- Hur uppfattar studenterna arbetet med att söka, bearbeta och använda information?
- Hur uppfattar studenterna innehållet i den användarundervisning de fått?
- Vilken betydelse anser studenterna att undervisningen har haft för dem i de fortsatta studierna?

För att sammanfatta vilka slutsatser man kan dra av de intervjuer som utförts och efterföljande analys återkopplar jag här till de tre olika tolkningssammanhang som jag beskrev i kap. 4.5. De tre tolkningssammanhangen, enligt Kvale (1997, s. 192–195), är självförståelse, kritiskt sunt förnuft och teoretisk förståelse, och jag använder dem här för att ge en bild av undersökningens resultat på olika nivåer.

Sett ur det första tolkningssammanhanget, självförståelse, framträder en första bild av studenternas uppfattningar. Vad gäller arbetet med att söka, bearbeta och använda information uppger de flesta att de är nöjda med resultatet, samtidigt som arbetsprocessen ofta varit frustrerande och osäker. Informationssökningen präglades av antingen informationsöverflöd eller dess motsats, knapphändiga träffar. Källkritiken trevades igenom med egna metoder vilket bidrog till en osäkerhet kring om studenterna använt passande arbetssätt. Det framgår dock att studenterna kopplar kunskaper i informationshantering med kunskaper inom sitt ämnesområde. Följden blir att de anser sig mer kompetenta på att hantera information ju längre fram i utbildningen de kommer. Vad gäller det sätt de använder information på uppfattar de att det är viktigt att sätta sin egen prägel på arbetet så att författarens personlighet lyser igenom. Det unika är något att sträva efter.

Studenternas uppfattningar av informationssökningskursen är överlag mycket positiva. Undervisningen var koncentrerad kring databaser relevanta för deras ämne och tekniska tips för att precisera sökningar, och detta stämmer i mångt och mycket överens med de förväntningar studenterna hade inför kursen. Att studenterna uppfattade undervisningen som användbar för uppsatsarbetet framgår i samtliga intervjuer. Det handlar främst om två områden, nämligen kunskapen att veta vilka databaser som är lämpliga att söka i och en ökad förståelse för hur sökningar kan preciseras. I flera fall bedömer studenterna att undervisningen varit direkt avgörande för resultatet av deras sökningar. Den kritik som framförs berör avsaknaden av undervisning om källkritik och hur man kan bedöma relevans och trovärdighet.

Sett ur det andra tolkningssammanhanget, kritiskt sunt förnuft, framträder vissa motsättningar i studenternas uppfattningar av sitt eget uppsatsarbete. Trots att de berättar om att de är nöjda med resultatet av sin informationssökning och -användning framkommer att de i flera fall misslyckats med att finna viktig information och därför tvingats stryka tänkta aspekter av sina uppsatsproblem. Kanske gör deras ambitioner med uppsatsen och i förlängningen, med utbildningen, att de nöjer sig även om arbetet inte fortskridit som de tänkt sig från början. Beröm från handledare och bra betyg är viktigare för studierna än informationskompetens.

Studenternas beskrivning av sitt arbete med källkritik och avsaknaden av undervisning rörande detsamma visar att de i vissa fall inte talat om denna aspekt av informationshantering tidigare. Inte heller verkar det klart att det finns hjälpmedel och riktlinjer man kan

gå efter för att underlätta detta arbete, även om kritik som förekommer kring informationssökningskursen rör detta område. Följden blir att en aspekt av informationshanteringen i uppsatsarbetet som upplevs som svår fortsätter att vara fördunklad.

Det tredje tolkningssammanhanget, teoretisk förståelse, tar sin utgångspunkt i Bruces (1997) relationella modell för informationskompetens. Genom studenternas uppfattningar av informationssökningskursen blir det tydligt att dess innehåll främst uppehålligt sig vid de första två kategorierna, som betonar de aspekter av informationskompetens som berör teknikanvändning och kunskaper om källor. Det är också inom dessa två kategorier undervisningens användningsområde i uppsatsarbetet rör sig. Enligt vad studenterna berättat om sina uppfattningar av undervisningen och dess betydelse innehåller dessa kategorier en stor del av de problemområden som fanns inför uppsatsarbetet. Men det finns som påpekats aspekter av studenternas svårigheter som hör till andra kategorier, och som därmed faller utanför ramen för undervisningen. Det finns önskemål om mer undervisning rörande strategier för informationssökning liknande de som beskrivs i kategori tre, exempelvis hur man på ett metodiskt sätt kan förhålla sig till den information som sökts fram. Likaså finns beröringspunkter med kategori fem, informationskompetens som att skapa en egen kunskapsbas inom ett nytt intresseområde. Studenterna är på väg att bygga sig en kunskapsbas men det finns en osäkerhet när de ska kritiskt analysera information som delvis hänger ihop med att de inte fått någon konkret utbildning inom området.

Att de mest komplexa kategorierna i Bruces (1997) modell saknas i studenternas uppfattningar av informationssökningskursen är kanske inte så förvånande med tanke på att den var begränsad till ett undervisningstillfälle. Vad som framgår av studenternas syn på informationskompetens är att de kopplar den direkt till det ämnesområde de studerar inom. För att öppna upp ett mer omfattande tänkande kring informationskompetens vore det alltså att föredra att de institutioner som står bakom utbildningar var involverade i detta arbete. Enligt denna undersökning tycks dock informationssökningskursen ha fungerat som en ensam introduktion till informationskompetens utan bidrag i någon större utsträckning från studenternas lärare och utbildning i övrigt.

7.5. Förslag till vidare forskning

Mot bakgrund av vad som framkommit i denna undersökning vore det intressant att vidare undersöka informationskompetensens betydelse inom utbildningsväsendet. Studenterna i denna undersökning läser på institutioner som bekostar användarundervisning inför c-uppsatsen, vilket tyder på att de utbildningsansvariga ser ett behov av sådan undervisning. Men för att uppmuntra ett helhetstänkande kring informationskompetens borde ansvariga för utbildningarna i större utsträckning bli engagerade i detta arbete. Därför vore det intressant att undersöka hur lärare och kursansvariga ser på studenters svårigheter under självständigt studiearbete, och vilka förväntningar de har på resultatet av deras informationssökning och -användning. Det vore också relevant att undersöka vidare hur samarbetet ser ut mellan de utbildningsansvariga och bibliotekarierna, då detta kan ha stor betydelse för vilka möjligheter studenterna får till undervisning kring informationskompetens. Studenterna som intervjuats i denna uppsats läser ekonomi, och ytterligare en intressant aspekt för vidare forskning är vad som gör att just dessa studenter erbjuds användarundervisning inför exempelvis c-uppsatsarbete medan studenter inom andra ämnesdiscipliner inte har samma möjligheter.

8. Sammanfattning

Under sina högskolestudier ställs studenter inför uppgiften att självständigt söka, bearbeta och använda information, exempelvis i samband med uppsatsskrivning. För att underlätta detta arbete erbjuds de ibland användarundervisning genom högskolebiblioteket. För att denna undervisning ska vara relevant bör den möta upp de svårigheter studenterna upplever. Detta beror i sin tur på vad utbildningen i övrigt tar upp rörande dessa frågor.

Syftet med denna uppsats är att undersöka några ekonomistudenters uppfattningar av användarundervisning i samband med uppsatsarbete. Fokus är på olika aspekter av informationskompetens som är viktiga för studierna och vilken roll användarundervisningen kan ha i detta sammanhang. Uppsatsens frågeställningar är de följande:

- Hur uppfattar studenterna arbetet med att söka, bearbeta och använda information?
- Hur uppfattar studenterna innehållet i den användarundervisning de fått?
- Vilken betydelse anser studenterna att undervisningen har haft för dem i de fortsatta studierna?

I litteraturgenomgången presenteras tidigare forskning rörande två huvudområden; informationskompetens och användarundervisning. Efter en kortfattad bakgrund till olika sätt att förhålla sig till informationskompetens diskuteras begreppet utifrån det sammanhang uppsatsen fokuserar på, d.v.s. en studiekontext. Det leder vidare till olika modeller för användarundervisning. Jag presenterar även forskning om användarundervisning utifrån två huvudaspekter; kontext och innehåll. Som ett komplement till forskningsgenomgången ger jag sist i kapitlet en bakgrund till forskningsbibliotekens pedagogiska arbete genom några olika utredningar.

Undersökningen tar sin utgångspunkt i den relationella modell för informationskompetens som Christine Bruce (1997) presenterade efter att ha intervjuat högskolebibliotekarier och -lärare om deras uppfattningar av detta begrepp. Modellen är indelad i sju uppfattningar av informationskompetens som inbördes har likheter och skillnader med avseende på olika aspekter. De är också av varierande komplexitet, och spänner från att uppfatta informationskompetens som effektiv IT-användning till att se informationskompetens som att använda information klokt för andras bästa. I denna undersökning används modellen som ett redskap för analys av studenternas uppfattningar av att arbeta med information, den undervisning de fått inom ämnet och undervisningens påverkan på uppsatsarbetet.

För denna uppsats har kvalitativa intervjuer genomförts med fem högskolestudenter inom ekonomiområdet som nyligen skrivit c-uppsats och dessförinnan gått en informationssökningskurs anordnad av högskolebiblioteket. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide med förslag på frågor, men var relativt fria i sin form. Intervjuerna transkriberades och analyserades utifrån intressanta teman. Dessa teman tolkades sedan i sin tur genom Bruces (1997) modell för informationskompetens.

Resultatet av intervjuerna presenteras utifrån de tre områden som frågeställningarna representerar. Studenternas uppfattningar av arbetet med att söka, bearbeta och använda information visar att det präglas av vissa motsägelser. De flesta är nöjda med sin infor-

mationssökning men samtidigt framkommer det att det funnits problem med informationsöverflöd, alternativt dess motsats, knapphändigt med träffar. Vissa svårigheter har lett till att studenterna tvingats stryka aspekter av sina uppsatsämnen. Arbetet med källkritik upplevdes som svårt och var en process som studenterna trevade sig igenom med egna metoder, detta på grund av att de inte fått någon undervisning inom området. Vad gäller informationsanvändningen strävar studenterna efter att sätta en egen prägel på texten, och handledarens bekräftelse på att de uppnått detta gör att de känner sig nöjda med sitt arbete.

Studenternas uppfattningar av informationssökningskursen är överlag positiva. Deras förväntningar motsvarade i stort sett innehållet, som fokuserade på databaser relevanta för studenterna samt tips för att utföra effektiva sökningar i dessa. Innehållet i undervisningen motsvarade också dess användningsområde under studenternas uppsatsarbete.

Analysen visar att informationssökningskursens innehåll berör de två första kategorierna av informationskompetens, vilka beskriver IT-användning och kunskaper om källor. Av detta följer att undervisningens betydelse för uppsatsarbetet också rör dessa två kategorier. Intervjuerna visar att även studenternas upplevda svårigheter fanns inom dessa kategorier, men därutöver kan dessa även härledas till den tredje kategorin, om informationsprocesser, och den femte kategorin, om att skapa en egen kunskapsbas. Dessa områden fick studenterna ingen undervisning i, vare sig under informationssökningskursen eller i den övriga utbildningen. Analysen visar också att de övriga av de mer komplexa kategorierna saknas i studenternas uppfattningar av den utbildning de fått.

Undersökningens resultat visar också att det finns faktorer som påverkar hur studenterna hanterar information som inte nödvändigtvis är kopplade till deras informationskompetens. Deras ambitioner med uppsatsen och studierna i övrigt, samt lathet och tidsbrist spelar roll för deras arbetssätt.

Studenterna ser relevansen av användarundervisningen, och därigenom av informationskompetens, i direkt koppling till sitt ämnesområde, ekonomi, och mer specifikt till uppsatsämnet. För att deras kunskaper i att söka, bearbeta och använda information ska utvecklas borde undervisning inom detta område få större utrymme inom utbildningen, och inte begränsas till enstaka tillfällen på biblioteket. Då ökar förutsättningarna för att studenterna ska förstå informationskompetens som ett komplext begrepp, och därmed kan de få nya verktyg att använda under studiearbetet.

Källförteckning

Otryckta källor

Intervjuer med fem högskolestudenter som studerar ekonomi genomförda i februari och mars 2007. Transkriptioner och ljudinspelningar i författarens ägo.

Tryckta källor

ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries. Tillgänglig: http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm [2007-03-23]

Andersson, Åsa & Carlsson, Anna (2004). *Användarundervisning på högskolebibliotek: en observationsstudie.* Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap 2004:71).

Breivik, Patricia Senn (1998). *Student learning in the information age.* Phoenix, Arizona: Oryx Press.

Breivik, Patricia Senn (1999). Take II – information literacy: revolution in education. *Reference Services Review*, 27 (3), s. 271–275.

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

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

En kreativ studiemiljö – högskolebiblioteket som pedagogisk resurs (1991). Högskoleutredningen. Arbetsgruppen för högskolans biblioteksfunktioner. Stockholm: Allmänna förl. (Statens offentliga utredningar (SOU), 1991:72).

Gellerstam, Göran (2001). *Den första uppgiften: Högskolebiblioteket som utbildningsinstitution och lärande miljö.* Rapport sammanställd på uppdrag av BIBSAM, Kungl. Biblioteket. Tillgänglig:
http://www.kb.se/bibsam/utredn/gellerstam.Pdf [2007-02-12]

Hagerlid, Jan (1996). *Studenternas bibliotek. Slutrapport, Studenternas bibliotek: en analys av högskolebibliotekens utveckling.* Stockholm: BIBSAM.

Hansson, Birgitta & Rimsten, Olle (2005). *”Someone else’s job”. Måluppfyllelse av 1 kap. 9 § högskolelagen avseende studenters informationskompetens*. 2. uppl. Örebro universitet, Universitetsbiblioteket.

Hansson, Krister & Simberg, Kerstin (1995). *Studenternas bibliotek. Delstudie 3, Högskolebiblioteket i en lärande miljö.* Stockholm: BIBSAM.

Höglund, Lars m fl. (1995). *Studenternas bibliotek. Delstudie 2, Tusen studenter om biblioteket: vanor, attityder och krav*. Stockholm: BIBSAM.

Kuhlthau, Carol Collier (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services.* Norwood, N.J. : Ablex, cop.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

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

Limberg, Louise & Folkesson, Lena (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL).* Borås: Valfrid.

Lupton, Mandy (2004). *The Learning Connection: Information Literacy and the Student Experience.* Adelaide: Auslib Press.

Passad, Kristina (2003). *Informationskompetensen i användarundervisningen.* Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap 2003:28).

Pawley, Christine (2003). Information literacy: a contradictory coupling. *Library Quarterly* 73(4), s. 422–452.

SOU 1991:72 (1991). Se: *En kreativ studiemiljö – högskolebiblioteket som pedagogisk resurs.*

Sundin, Olof (2005). Webbaserad användarundervisning: ett forum för förhandlingar om bibliotekariers professionella expertis. *HumanIT*, 7 (3), s. 109–168.

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer.* 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Webber, Sheila & Johnston, Bill (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26 (6), s. 381–397.

Intervjuguide

Bakgrundsinformation

- Ålder
- Tidigare utbildning

Sökundervisningen

- Innehåll
- Hur uppfattades den?
- Motivation/inställning inför undervisningen? Förväntningar?
- Tidigare erfarenheter av undervisning i informationssökning?
- Finns det saker som tagits upp i sökundervisningen som kopplar till sådant som tagits upp i andra kurser?
- Ev ytterligare kontakt med bibliotek/bibliotekarie?

Uppsatsarbetet

- Mål med uppsatsen
- Sökundervisningens betydelse för uppsatsarbetet
- Informationssökningen och upplevelserna av den
- Förändrade sökundervisningen ditt arbetssätt?
- Hur delaktig har handledaren varit i arbetet med att söka information?
- Hur har erfarenheterna påverkat arbetet inför d-uppsatsen?
- Nöjd med informationen?
- Nöjd med uppsatsarbetet? Gick det som tänkt?
- Hade något kunnat göras annorlunda?

Arbeta med information - studier

- Hur väljer du ut information för ett arbete? Kriterier?
- Vad behövs för att kunna använda informationen? Verktyg?
- Vad utgör en bra uppsats eller annat akademiskt arbete?
- Svårigheter
- Anser du dig vara bra på denna typ av arbete?
- Överensstämmelse mellan identifierade svårigheter och innehållet i sökundervisningen
- Annat som skulle ha behövts undervisning om?