

Aschim, A. M. H. & Gundersen, E. (2026). Bibliotekets rolle i den akademiske skriveprosessen. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 155–177). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731008>

Kapittel 8

Bibliotekets rolle i den akademiske skriveprosessen

Anne Marie Hovland Aschim og Elin Gundersen

Sammendrag: Dette kapittelet presenterer resultatene fra en undersøkelse blant studenter som deltok i bibliotekkurs våren 2024 ved Høgskulen i Volda. Universitets- og høyskolebibliotek spiller en sentral rolle i å støtte studenter gjennom opplæring i informasjonskompetanse, som inkluderer ferdigheter i litteratursøk, kildeevaluering og korrekt sitering. Bibliotekkurs er viktige for at vi skal kunne nå ut til studentene. Målet er derfor å finne ut hva som utgjør et godt opplæringstiltak, og hvordan våre opplæringstilbud bør utformes. Vi reflekterer over bibliotekets rolle, og vurderer om endringene vi har gjort i kursene har ført til at studentene opplever bibliotekopplæringen som nyttig for den akademiske skriveprosessen.

Nøkkelord: informasjonskompetanse, bibliotekkurs, opplæringstiltak, studentevaluering, akademisk skriving, Universitets- og høyskolebibliotek

Abstract: This chapter presents the results of a survey conducted among students who participated in library courses during the spring of 2024 at Volda University College. University libraries play a central role in supporting students through training in information literacy, which includes skills in literature searching, source evaluation, and correct citation. Library courses are essential for reaching students effectively. The aim is therefore to determine what constitutes a successful training initiative and how our courses should be designed. We reflect on the role of the library and assess whether the changes we have implemented in the courses have led students to perceive library courses as useful for the academic writing process.

Keywords: information literacy, library courses, educational initiative, student evaluation, academic writing, University libraries

Begge forfatterne har bidratt like mye i datainnsamlingen, analysen og skrivingen av dette kapittelet. Takk til andre forfattere i denne boka for nyttige kommentarer, diskusjoner og konstruktiv kritikk. Spesielt takk til Arne Kåre Toppfol, Ellen Andenes og Roar Stokken. I tillegg vil vi takke Anders Aschim (Universitetet i Innlandet) for innspill. Til slutt en ekstra takk til studentene som bidro med svar på evalueringundersøkelsen vår.

Introduksjon

Som en del av opplæringen til studenter i akademisk skriving har UH-bibliotek¹ (Universitets- og høyskolebibliotek) i mange år tilbudt opplæring i det som i biblioteklitteraturen blir omtalt som informasjonskompetanse. Kort sagt handler dette om evnen til å finne og bruke litteratur, altså det å søke etter forskningslitteratur, evaluere kildene man finner og kunne sitere disse på en korrekt måte i egne oppgaver. Slike prosesser er også en viktig del av arbeidet med oppgavene studentene skal skrive, og det å referere til annen faglitteratur er et kriterium i akademisk skriving.

Ved biblioteket på Høgskulen i Volda (HVO) har vi en etablert kurspakke i både litteratursøk og kildebruk. Vi tilbyr også individuelle veiledningstimer og drop-in hjelp i rettleiingsskranken vår. De fleste av studentene vi møter studerer til å bli profesjonsutøvere. Siden 2019 har vi i Volda gjort store endringer i kursene våre. Dette skyldes at vi så et forbedringspotensial i hvordan vi hadde lagt opp kursene våre, både tidsmessig og innholdsmessig, og at kravene til studenter og samfunnet har endret seg. Den viktigste komponenten er at vi har skapt et tettere samarbeid og en bedre dialog med fagmiljøet. Vi har også tatt i bruk erfaringer fra møte med studenter og fagansatte i kurs- og veiledningssituasjoner. Det finnes både forskning og gode ressurser for bibliotekkurs (se f.eks. informasjonskompetansekurset iKomp, <https://result.uit.no/ikomp/>), der dette bidraget gjør et forsøk på å få frem studentenes egne vurderinger og våre erfaringer.

I dette kapitlet presenterer vi resultatene fra en anonym undersøkelse som ble gjennomført blant studenter som deltok på bibliotekkurs våren 2024. Vårt ønske var å bli bedre på å formidle informasjonskompetanse til studentene på en fornuftig og god måte, uten at det ble for mye informasjon, kjedelig eller at det virket irrelevant. Vi stilte oss derfor spørsmålet: Hvordan bør bibliotekets opplæringstilbud utformes? Målet var å finne ut hva som gir gode kurs og hva som er et godt opplæringstiltak ved å undersøke studentenes opplevelse av informasjonskompetansen vi underviser i, oppgavene de skal skrive og for studiet generelt.

1 Vi bruker i dette kapitlet samlebetegnelsen UH-bibliotek, men det må nevnes at det også finnes skriveverksteder, skrivestuer og lignende som tilbyr kurs og veiledning for studentene i tillegg til biblioteket ved noen andre institusjoner i UH-sektoren. Ved Høgskulen i Volda (HVO) har vi alt i biblioteket.

Vi forsøkte å kartlegge om våre erfaringer og tanker stemmer med studentenes egne opplevelser når vi holder kurs. Lykkes vi med å få studentene til å oppleve kursene våre som nyttige for studiet og for oppgaven sin? Er det bedre med workshops og faglig integrerte kurs enn 45-minutters forelesninger? I dette kapittelet vil vi først presentere en oversikt over hvordan UH-bibliotek jobber med opplæring i informasjonskompetanse, før vi gir en beskrivelse av hvordan vi ved HVO jobber med videreutvikling av og opplæring i kursene våre som del av den akademiske skriveopplæringen til studentene. Til slutt vil vi presentere funnene fra evalueringsundersøkelsen.

Bibliotekenes opplæring i informasjonskompetanse

Innenfor bibliotekfaget er det mye fokus på konseptet informasjonskompetanse. En informasjonskompetent person kan identifisere et informasjonsbehov, vurdere kritisk den informasjonen vedkommende finner, og bruke samt skape informasjon effektivt for å nå sine mål (se f.eks. Association of College and Research Libraries, 2015; MacDonald, 2018; UNESCO, 2023). Evnen til å håndtere informasjon er ikke bare avgjørende når man skriver akademiske tekster, men blir stadig viktigere i et samfunn der vi møter falsk informasjon i ulike medier.

Dysthe et al. (2010) skriver: «Et særtrekk ved skriving i høyere utdanning er den tette forbindelsen mellom lesing og skriving» (s. 12). Dette skyldes at man skriver seg inn i et fag og en fagtradisjon, noe som forutsetter at man har lest det andre har skrevet. I akademisk skriving er det dessuten et krav at argumenter skal underbygges, ofte ved å vise til tidligere forskning. Dysthe et al. (2010) peker på flere nøkkelementer i akademisk skriving, blant dem «å underbygge argumenter», «å binde sammen teori og empiri», «å bruke primærtekster», «å bruke sitater» og «å dokumentere kilder» (s. 22). Alle disse elementene inngår i informasjonskompetanse og er sentrale i undervisningen fagbibliotekene tilbyr. Særlig er søkeprosessen nært knyttet til skriveprosessen – disse prosessene er ikke adskilte, men flettes sammen. Når man begynner å skrive, oppdager man kunnskapshull og skriver på grunnlag av og i dialog med forskningslitteraturen (Dysthe et al., 2010, s. 46; Torras & Sætre, 2009, s. 5). Det er derfor viktig at man ikke presenterer disse som to separate prosesser for studentene.

Informasjonskompetanse har vært et sentralt begrep i bibliotekene siden 1990-tallet, da det erstattet det mer generelle begrepet bibliotekkunnskap (*library skills*) (Limberg & Alexandersson, 2017, s. 2757). Selv om informasjonskompetanse primært brukes innen informasjons- og bibliotekvitenskap, kjenner vi igjen konseptet også andre steder. Albitz (2007) påpeker at fagansatte ofte benytter andre begrep om samme konsept, for eksempel omtaler de det som *critical thinking* («kritisk tenkning») heller enn *information literacy* («informasjonskompetanse»). Som bibliotekansatte bruker vi i dette kapittelet begrepet informasjonskompetanse, siden dette er et innarbeidet begrep i bibliotekene.

Opplæring i informasjonskompetanse har blitt en integrert del av fagbibliotekets arbeidsoppgaver og får stadig større betydning i en digital verden. Tradisjonelt har denne opplæringen vært organisert som en enkeltøkt, på en eller to skoletimer, ofte tidlig i semesteret (Watson et al., 2013). Denne typen opplæring har fått betegnelsen *one-shot* i bibliotekverdenen, fordi det regnes som den ene sjansen bibliotekarene har med studentene. Dette kan føre til at bibliotekarene forsøker å inkludere alt de mener studentene trenger å vite i løpet av kurset, noe som lett kan bli overveldende og hindre læring. Det er åpenbart at det ikke er mulig å lære bort alt man trenger å vite om referanser, etisk bruk av kilder, databaser, søkeprosessen og bruk av biblioteket generelt på én time. Derfor har denne kurstypen fått en del kritikk, og flere bibliotekundervisere har foreslått alternative undervisningsformer. I hovedsak finnes det to strategier for å forbedre undervisningsopplegget: Den ene handler om å gjøre *one-shot*-øktene bedre, slik at studentene får mer ut av kursene. Den andre handler om å integrere opplæringen i informasjonskompetanse tettere i den faglige undervisningen, gjerne over lengre tid.

One-shot-øktene er fortsatt utbredt, og det er flere grunner til dette: det er en kjent undervisningsform, den tar ikke for mye tid fra emner som allerede har mange temaer, og den krever ikke for mange bibliotekressurser i en travel hverdag. Blant dem som forsøker å forbedre *one-shot*-økten finner vi Watson et al. (2013). De beskriver et samarbeid med engelsk-avdelingen, der både bibliotekarer og faglige ansatte deltar som observatører, i tillegg til at studentene gir tilbakemeldinger. De forsøkte blant annet å gjøre øktene mer studentaktive ved å holde teorigjennomgangen til et minimum. Studentene ga uttrykk for at det var spesielt nyttig å få søke selv og diskutere etterpå, noe som ga bedre forståelse av temaet (Watson et al., 2013, s. 387–388). Bandyopadhyay og Boyd-Byrnes (2016, s. 601) kommenterer også at et bibliotekkurs kan

gjøre det lettere for studentene å oppsøke biblioteket senere. Ofte får man ikke besvart alle studentenes spørsmål under en one-shot, og studentene vil møte nye utfordringer når de jobber selvstendig. Derfor vil mange oppsøke biblioteket for å få hjelp etter en økt, siden de vet at bibliotekarene kan svare på spørsmålene deres. Det er verdt å merke seg at det motsatte også kan skje: når studentene får opplæring i informasjonskompetanse, vil de ikke lenger ha like stort behov for individuell veiledning. Dette gjelder særlig når studentene får en innføring på en skoletime, istedenfor at alle skal komme individuelt og stille de samme spørsmålene når de får en oppgave (Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016, s. 601–602). Ideelt sett betyr dette at bibliotekarene får besvart de vanligste spørsmålene i en klassesetting, mens de som trenger mer hjelp eller har mer spesialiserte spørsmål vet at de kan få individuell veiledning i biblioteket. På denne måten frigjøres bibliotekarens tid til de som trenger mer hjelp, istedenfor å svare på de samme spørsmålene gjentatte ganger. Fister og Eland (2008) påpeker også at bruken av one-shot som en del av et studieemne forutsetter at de faglige ansatte også underviser i informasjonskompetanse som en del av sin pedagogikk. Det er altså ikke bare bibliotekaren som skal lære opp studentene til å bli informasjonskompetente; bibliotekaren kan bidra med sin spesialkunnskap, som bygger videre på det studentene gjør, for eksempel når de skal skrive oppgaver.

Øvern (2013, s. 85) konkluderer i sin studie med at opplæring i informasjonsferdigheter fungerer dårlig når den er fjernet fra den faglige konteksten. Mange deler denne oppfatningen, og selv om det finnes måter å knytte one-shot-økter tettere til den faglige konteksten, har det de siste årene blitt økt fokus på integrerte samarbeid. Slike samarbeid gir større rom for utvikling av studentenes informasjonskompetanse, noe som er vanskelig å oppnå i en one-shot (Fister & Eland, 2008, s. 94). Integrert samarbeid innebærer at biblioteket og det faglige miljøet samarbeider for å møte studentenes fulle behov. Dette sikrer at tilbudet tilpasses de ulike studentgruppene, slik at studentene kan bli selvgående brukere av informasjon (Lindstrom & Shonrock, 2006, s. 18–19). Når faglærer er til stede ved bibliotekkursene, kan faglærer også koble informasjonen i kurset til det studentene selv skal arbeide med, noe som kan gi bibliotekkursene økt legitimitet og relevans. Slike samarbeid kan ta mange ulike former og innebære forskjellige oppgaver for bibliotekaren. For eksempel kan det bety å undervise i informasjonskompetanse jevnlig, der undervisningen følger det studentene arbeider med på det aktuelle tidspunktet.

Studentene lærer dermed relevante ferdigheter når de faktisk trenger dem. Bibliotekaren kan også bidra til å utvikle arbeidskrav og eventuelt vurdere disse, slik at informasjonskompetanse blir en integrert del av studentarbeidene (Artman et al., 2010; Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016, s. 602; Fister & Eland, 2008, s. 98–99; Øvern, 2013). Når bibliotekaren møter studentene flere ganger over en lengre periode, gir dette også mer rom for samtaler og refleksjon rundt informasjonsbruk, noe som kan føre til dypere læring. I tillegg argumenteres det for at informasjon bør læres i en disiplin-kontekst, siden informasjonsbehovet kan variere mellom fag, og fordi det er enklere for studentene å tilegne seg visse konsepter når de er forankret i fagene deres og relatert til noe de faktisk trenger. Det er altså ikke mulig å undervise i informasjonskompetanse adskilt fra det studentene ellers arbeider med (Bruce & Hughes, 2010; Dawes, 2019; Fister & Eland, 2008).

Høgskulen i Voldas opplæring i informasjonskompetanse

Bibliotekkurs er viktige for at vi skal nå ut til studentene. Vi har eksperimentert med ulike tilnærminger og revidert både form og innhold flere ganger for å forbedre opplæringstilbudene våre. De siste årene har vi utvidet fra kun å tilby one-shot kurs til også å inkludere workshops og faglig integrerte kurs. Kurstilbudene i kurspakken vår kan bestilles av faglærer eller emneansvarlig til sin studentgruppe. Vi tilbyr kurs både på norsk og engelsk, og holder kursene enten fysisk eller digitalt (Zoom). Kurspakken vår inneholder ulike varianter av litteratursøk og kildebruk (APA 7). I tillegg tilbyr vi åpne kurs og workshops utenom kurspakken. Studentene har kunnet velge mellom leseverksted, hvordan være student, oppgaveskriving, studieteknikk, å lese vitenskapelig artikkel og kildevurdering, både med drop-in og med påmelding, hvor oppmøtet var tilfredsstillende. I samarbeid med Læringsverkstaden ved HVO har vi også holdt kurs i kunstig intelligens. Vi kommer ikke til å fokusere på disse kurstilbudene i dette kapittelet, men på litteratursøk som inngår i den faste kurspakken vår, og som de faglig ansatte bestilte på vegne av sine studenter i vårsemesteret 2024.

I workshopene er det satt av mer tid til at studentene kan arbeide selvstendig og stille spørsmål underveis, ettersom workshopen har en tidsramme på 2 x 45 minutter. Første del av kurset er mer teoretisk med noen mindre oppgaver, mens del to hovedsakelig består av en større oppgave om litteratursøk. Vi har hatt god nytte av IGP-modellen, hvor studentene først jobber individuelt, deretter i gruppe og til slutt diskuterer i plenum (Helstad & Øiestad, 2015). Denne modellen bruker vi ofte i workshop, og stort sett med godt hell. Vi gir også studentene mulighet for læringsstøtte underveis når de arbeider med oppgavene.

De faglige integrerte kursene gjennomføres i samarbeid med fagmiljøet, der faglærer ofte er til stede selv, i tillegg til at vi planlegger kurset sammen i forkant. Vi har etablert gode samarbeidsrelasjoner med enkelte fagmiljøer i Volda, noe som har vist seg å være fordelaktig både for studentene og for den bibliotekansatte. Kursene oppleves som mer givende, og vi ser at studentene får større utbytte. Tidsbruken kan variere, og noen ganger strekker kursene seg over flere møter med studentene. Vi mener det er en fordel å møte studentene gjentatte ganger over tid, da dette gir dem bedre mulighet til å bli kjent med biblioteket og den bibliotekansatte, oppdage hvilke tjenester vi tilbyr og hvilken kompetanse bibliotekansatte har. Ofte ser vi at disse studentgruppene oppsøker biblioteket i etterkant.

Det er viktig for oss at studentene opplever opplæringstilbudene våre som relevante for oppgaveskrivingen og studiene generelt. Et bevisst og sentralt tiltak har vært å integrere studentaktivitet i langt større grad, uavhengig av om det er one-shot, workshop eller faglig integrerte kurs, i stedet for den tradisjonelle forelesningsformen som tidligere var vanlig hos oss. I alle kursene våre har vi oppgaver tilpasset gruppen, som studentene skal gjennomføre. Dette gir dem mulighet til å prøve selv og bidrar til å bryte opp kurset, slik at de ikke bare sitter og lytter til kursholder. Vi legger også til rette for at studentene kan stille spørsmål underveis. I tillegg forsøker vi å stille åpne spørsmål til studentene, men dette forutsetter en aktiv gruppe for at det skal oppstå gode samtaler og diskusjoner. Kursholder bør være komfortabel med å gå ut av manuskriptet, og kunne hente seg inn igjen når spørsmålene er besvart eller diskusjonen er avsluttet. Disse grepene mener vi har positiv effekt på studentenes læring og opplevelse av relevans i kursene, samtidig som det gir oss en mer dynamisk undervisningssituasjon og unngår at kurset blir en monolog.

Ved store studentgrupper pleier vi å være to bibliotekansatte, dersom kapasiteten tillater det. Vi ønsker å gi god læringsstøtte underveis, og i store grupper er det en fordel å være to, slik at alle studenter som ønsker hjelp får det. Vi forsøker også å være to personer ved digitale kurs, slik at én kan konsentrere seg om å holde kurset mens den andre svarer på spørsmål i chatten, og for å støtte hverandre dersom det er mange avslåtte skjermar og lite aktivitet i studentgruppen. Alle kurs-presentasjonene våre gjøres tilgjengelige i Canvas via faglærer, slik at studentene kan finne igjen informasjonen i ettertid.

Metode

Hensikten med denne studien var å undersøke om studentene opplever at bibliotekkursene har nytteverdi for det de gjør i resten av studiet, både når det gjelder akademisk skriving og studiene generelt. Som en del av dette arbeidet gjorde vi flere endringer i kursopplegget vårt. For å finne ut om disse endringene har hatt ønsket effekt, og for å identifisere hvilke opplegg som fungerte best for studentene, gjennomførte vi en evaluering i form av en spørreskjemaundersøkelse (Johannessen & Tufte, 2022, s. 291–302). Vi utviklet et semistrukturert spørreskjema, der de fleste spørsmålene var prekodete. For å få bedre innsikt i studentenes opplevelse inkluderte vi også tre åpne spørsmål til slutt. Før spørreskjemaet ble delt ut til studentene, sendte vi det til to kollegaer på biblioteket og en faglig ansatt for tilbakemeldinger. Etter innspill fra disse gjorde vi noen små endringer for å tydeliggjøre enkelte spørsmål. Spørreskjemaet ble deretter gitt til alle studentene som deltok på et kurs i litteratursøk i vårsemesteret 2024. Svarene fra de prekodete spørsmålene ble analysert ved hjelp av statistikkprogrammet IBM SPSS (Versjon 30.0.0.), med bruk av frekvenstabeller og krystabeller (univariat og bivariat analyse) (Johannessen & Tufte, 2022). Svarene fra de åpne spørsmålene ble analysert tematisk. Vi valgte en induktiv tilnærming for å sikre åpenhet for studentenes tilbakemeldinger. Først gikk vi gjennom og kodet svarene hver for oss, før vi sammen diskuterte tematikken som gikk igjen. Spørreskjemaet ble delt ut rett etter at kursene var avsluttet, og gir derfor et øyeblikksbilde av studentenes opplevelse, ikke hvilken effekt dette eventuelt hadde på oppgavene de skrev.

Det er ofte litt andre typer kurs på vårsemesteret enn på høstsemesteret. Siden de fleste studenter begynner på høsten, er det ingen helt nye studenter lenger på dette tidspunktet. De har allerede vært gjennom minst én runde med oppgaveskriving og eksamen, så dette er ikke lenger nytt for dem. Vårsemesteret innebærer også at mange studenter skriver bachelor- eller masteroppgaver, og biblioteket blir da ofte involvert for å holde kurs i litteratursøk. Siden majoriteten av kursene våre dette semesteret handlet om litteratursøk – 13 av 14 kurs – er det disse vi har undersøkt her.

Disse kursene ble holdt for studentgrupper på ulike nivåer, fra første året på et bachelorløp til siste semester av mastergrad. Mange av kursene var rettet mot studenter som skulle begynne å skrive en bachelor- eller masteroppgave dette semesteret, og vi kom derfor inn tidlig i prosessen, da de skulle finne litteratur til oppgaven sin. Tre av kursene vi holdt dette semesteret var også spesifikt for studentgrupper som skulle skrive en litteraturstudie: to av gruppene på bachelornivå og én gruppe som skrev litteraturstudie som en semesteroppgave.

Av de 13 kursene vi holdt, var to søkekurs på én skoletime (45 minutter). Disse omtales heretter som one-shot. Seks var workshoper med en teoretisk og en praktisk del (2x45 minutter), mens fire var faglig integrerte kurs som gikk over flere økter. Totalt fikk 158 studenter tilsendt lenke til spørreundersøkelsen. Av disse svarte 72, noe som gir en svarprosent på 46.

Tabell 8.1

Fordeling innenfor grupperingene våre for antall svar på spørreundersøkelsen, deltakere på kursene og svarprosent. N=72

	Antall svar i hver gruppering	Antall studenter som deltok på kursene	Svarprosent i hver gruppe
Workshop	45	112	40,2 %
One-shot	16	25	64 %
Faglig integrert	11	21	52,4 %
1. studieår	4	12	33,3 %
2. studieår	22	30	73,3 %
3. studieår	32	90	35,6 %
4. studieår	8	10	80 %
5. studieår	6	16	37,5 %

Vi ønsket å undersøke om studentene opplevde kurset som relevant, og om de så en sammenheng mellom det biblioteket formidler og det de gjør ellers i studiet. Studentene rangerte hvor nyttig de syntes kurset var for oppgaven de skulle skrive og for studiet generelt på en skala fra 0 til 10, der 10 tilsvarer svært stor grad og 0 svært liten grad. Ingen studenter svarte én eller to på noen av de to spørsmålene, og svært få svarte tre, fire eller fem. Derfor har vi delt tabellene inn i tre kategorier basert på skalatallene: lite nyttig (3–5), middels nyttig (6–7) og stor nytte (8–10). Til slutt hadde vi tre rubrikker med åpne spørsmål, der studentene kunne uttrykke hva de syntes var bra og hva som burde vært gjort annerledes.

Etiske overveielser

Når man gjennomfører en anonym spørreundersøkelse, er det viktig å ta hensyn til flere etiske aspekter. Sikring av anonymitet er avgjørende for å beskytte deltakernes personvern og forhindre at svarene kan spores tilbake til enkeltpersoner. Informert samtykke må innhentes, slik at deltakerne er fullt klar over formålet med undersøkelsen og hvordan dataene vil bli brukt. Vi informerte studentene om at svarene fra spørreundersøkelsen skulle brukes til en forskningsstudie, og at det var helt frivillig å delta. Informert samtykke ble innhentet, og all data er behandlet anonymt.

Metodekritikk

Siden spørreskjemaet ble delt ut rett etter kurset, kan vi kun si noe om studentenes opplevelse umiddelbart etter fullført kurs. Som nevnt var vi opptatt av å få innsikt i studentenes egne opplevelser, og vi kan derfor ikke uttale oss om hvor effektive kursene har vært, eller om studentene faktisk endrer søkevanene sine som følge av disse kursene. Vi må også stole på studentenes egenrapportering.

I de åpne spørsmålene ba vi studentene om å si hva som var bra med kurset og hva som kunne vært gjort annerledes. Selv om det fremkommer noen nyttige data, som vi kommer tilbake til i neste del, er studentene lite kritiske i svarene sine, og de fleste har enten svart ingenting eller latt være å svare på hva som kunne vært gjort annerledes. Selv om studentene er helt anonyme, vet de at kursholderne kommer til å lese svarene. Det kan derfor hende at de

var mindre kritiske enn de ellers ville vært, eller så kan vi håpe at de var ærlige i svarene sine og at studentene faktisk var fornøyde. Siden dette er en anonym besvarelse, kan vi ikke si med sikkerhet om svarene er ærlige, eller om det er en svakhet ved undersøkelsen at vi ikke får undersøkt dette nærmere.

Det var også stor variasjon i svarprosenten mellom de ulike gruppene. I noen grupper har nesten alle svart, mens i andre er det kun noen få. Spørreundersøkelsen har kun blitt sendt ut til studenter i ett semester. Det er derfor vanskelig å generalisere basert på disse svarene, men vi mener likevel at svarene kan brukes som utgangspunkt for interessante diskusjoner og videre utvikling av våre kurs.

Resultater

Vi var interessert i å finne ut hvilken opplæring studentene allerede hadde fått i informasjonskompetanse, og hvem de hadde fått denne opplæringen av. Vi ønsket å kartlegge studentenes forkunnskaper før vi holdt vårt kurs, og om dette kunne påvirke svarene i undersøkelsen. Derfor spurte vi om de hadde deltatt på bibliotekkurs tidligere, enten i kildebruk eller litteratursøk, og om de hadde fått opplæring av andre enn biblioteket. Det var 39 stykker (54,2 %) som oppga at de hadde deltatt på kurs med biblioteket før, mens 33 stykker (45,8 %) ikke hadde gjort det. 38 stykker (52,8 %) hadde fått opplæring av noen andre enn biblioteket, mens 19 stykker (26,4 %) hadde ikke det. Resten (15 stykker, 20,8 %) oppga at de var usikre på om de hadde fått opplæring av andre. Av de 38 som hadde fått opplæring, oppga 23 (31,9 %) at de hadde fått opplæring av en av lærerne sine (dette tallet er sannsynligvis større, ettersom studentene ikke nødvendigvis oppfatter det læreren gjør som opplæring i kildebruk hvis det er en del av den vanlige faglige undervisningen). Seks studenter (8,3 %) oppga at de hadde fått opplæring på videregående, mens fem studenter (7 %) svarte at de hadde fått opplæring på en annen høyere utdanningsinstitusjon. Det er kun 15 stykker (20,8 %) som både oppgir at de ikke har deltatt på bibliotekkurs før og at de heller ikke har fått, eller er

usikre på om de har fått, opplæring av andre. Altså hadde nesten 80 % av denne studentmassen fått noe opplæring i informasjonskompetanse før vi kom inn med søkekurset, noe som betyr at one-shoten faktisk ikke er den ene muligheten.

Vi ønsket å undersøke om studentene faktisk hadde tilegnet seg kunnskap fra kurset vårt, nærmere bestemt om søketeknikker i litteratursøk. Derfor presenterte vi tre påstander i undersøkelsen som studentene skulle ta stilling til: (1) «Jeg kommer til å bruke teknikkene jeg har lært i kurset»; (2) «Jeg kjente allerede teknikkene»; og (3) «Jeg er tryggere på å finne litteratur». Studentene kunne velge mellom fem svaralternativer, fra «helt enig» til «helt uenig», med «verken enig eller uenig» som det midterste alternativet. En stor majoritet (90 %) oppga at de følte seg tryggere på å finne litteratur etter å ha gjennomført kurset. Nesten halvparten (44 %) hadde allerede noe kjennskap til de spesifikke teknikkene som ble gjennomgått. De 27,8 % som verken er enige eller uenige i denne påstanden, kjente antakelig til noen av teknikkene, men ikke alle. Det er også en stor majoritet (83 %) som sier at de kommer til å bruke noen av teknikkene de lærte på kurset senere. Ut fra disse tallene kan man tolke det slik at studentene satt igjen med kunnskap om søketeknikker etter endt kurs, da en såpass høy andel sa seg enige i påstandene. Selv om mange av studentene mener at de har fått opplæring tidligere, har majoriteten likevel lært søketeknikker de vil ta med seg videre.

Opplevelse av nytteverdi

Siden vi har forsøkt å gjøre opplæringstilbudene våre mest mulig relevante for studentene, ønsket vi – i tillegg til en generell evaluering av kurset – å finne ut hvilke studentgrupper som hadde mest og minst nytte av kurset. Derfor har vi også valgt å sammenligne studieår med hvor stor nytteverdi de mener bibliotekkurset har for både oppgaven sin og for studiet generelt. Når det gjelder studieår, hadde vi studenter fra første året på bachelor (1. studieår) til siste året på master (5. studieår).

I tabellen under har studentene vurdert om de syntes kurset var nyttig for oppgaven de skulle skrive. Her ser vi at det er 2. og 4. studieår som har hatt størst nytte av kurset.

Tabell 8.2

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for oppgaven? N=72

	1. studieår (n=4)	2. studieår (n=22)	3. studieår (n=32)	4. studieår (n=8)	5. studieår (n=6)
Lite nyttig (n=6; m=10,5 %)	25 %	9 %	6,2 %	12,5 %	0 %
Middels (n=16; m=22,8 %)	25 %	18,2 %	25 %	12,5 %	33,3 %
Stor nytte (n=50; m=66,7 %)	50 %	72,8 %	68,8 %	75 %	66,7 %

På spørsmål om kurset var nyttig for studiet generelt, viser resultatene en tendens som ligner den for oppgaven. Ingen av første- eller fjerdeårsstudentene har svart at kurset var lite nyttig for studiet generelt. Tabellen under illustrerer at det er blant første-, fjerde- og femteårsstudentene flest opplever stor nytte av kurset for studiet generelt, sammenlignet med den spesifikke oppgaven. For andre- og tredjeårsstudentene er tallene derimot helt like for både oppgaven og studiet generelt.

Tabell 8.3

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for studiet generelt? N=72

	1. studieår (n=4)	2. studieår (n=22)	3. studieår (n=32)	4. studieår (n=8)	5. studieår (n=6)
Lite nyttig (n=5; m=6,4 %)	0 %	9 %	6,2 %	0 %	16,7 %
Middels (n=14; m=16,1 %)	25 %	18,2 %	25 %	12,5 %	0 %
Stor nytte (n=53; m=77,5 %)	75 %	72,8 %	68,8 %	87,5 %	83,3 %

Selv om forskjellene i hvor stor nytte studentene opplevde kurset for både oppgaven og studiet generelt er små, er det enkelte forhold som utmerker seg. Det er særlig interessant at andreårsstudentene og fjerdeårsstudentene gir en noe høyere vurdering enn de øvrige studieårene, spesielt sammenlignet med

tredjeårsstudentene som skriver bacheloroppgave og femteårsstudentene som skriver masteroppgave. Vi hadde forventet at de som har studert lengst ville oppleve kurset som mest nyttig, ettersom de kjenner kravene til akademiske oppgaver og dermed vet at de må finne, evaluere og bruke informasjon selvstendig. At resultatene ikke helt samsvarer med denne antakelsen, kan ha flere forklaringer. En mulig årsak er at andreårsstudentene opplever økt utbytte av opplæringen fordi de har fått bedre forståelse for akademisk skriving og har innsett viktigheten av informasjonskompetanse etter å ha gjennomført flere arbeidskrav og eksamener. Tredjeårsstudentene har kanskje mer erfaring og kan derfor oppfatte kurset som delvis grunnleggende for deres ferdigheter, selv om det fortsatt er rom for spørsmål både under kurset og når de arbeider selvstendig med læringsstøtte. Det kan henge sammen med at de fleste studentene tar en profesjonsutdanning hvor progresjonen gjennom studiene har gjort studentene rustet til å skrive bacheloroppgave, og at mange nærmer seg slutten av studietiden og forventer å gå ut i arbeidslivet etter endt bachelorgrad.

Fjerdeårsstudentene bestod både av erfarne studenter og studenter som ikke hadde studert på en stund. Det er denne gruppen som opplever størst utbytte av kurset, både for oppgaven og for studiet generelt. Nivåforskjeller i studentgruppene, særlig på masternivå, kan være utfordrende for oss som kursholdere når vi utformer opplæringstilbudene. Det er derfor interessant at femteårsstudentene vurderer nytteverdien for studiet generelt som enten lav eller svært høy, noe som kan bekrefte at det finnes betydelige nivåforskjeller.

Blant dem som opplevde stor nytte av kurset, var gjennomsnittet 66,7 % for oppgaven og 77,5 % for studiet generelt på tvers av alle studieår. Det overrasket oss at nytteverdien for studiet generelt fikk høyere vurdering enn for oppgaven de skulle skrive, selv om forskjellen er liten. Vi antok at studentene ville være mer opptatt av oppgaven enn av studiet som helhet. En mulig forklaring er at faglærer eller emneansvarlig har bestilt bibliotekkurs på et tidspunkt som passet studentene godt, og at de derfor har opplevd kurset som nyttig både for oppgaven og for studiet.

Ulike opplæringstilbud

Som nevnt holdt vi tre typer kurs dette semesteret: workshop, one-shot og faglig integrert. Vi ønsket å undersøke hvilken type kurs studentene hadde deltatt på, og hvordan de opplevde nytteverdien. I tabellen under har vi slått

sammen de to spørsmålene om hvorvidt studentene opplevde kurset som nyttig for oppgaven og for studiet generelt. I venstre kolonne vises resultatene i prosent for oppgaven, og i høyre kolonne resultatene for studiet generelt, fordelt på de tre ulike kurstypene.

Tabell 8.4

I hvor stor grad opplevde du kurset som nyttig for oppgaven din (venstre kolonne) og for studiet ditt generelt (høyre kolonne)? N=72

	Workshop (n=45)		One-shot (n=16)		Faglig integrert (n=11)	
	Oppgaven	Studiet	Oppgaven	Studiet	Oppgaven	Studiet
Lite nyttig	11 %	6,6 %	6,3 %	12,5 %	0 %	0 %
Middels	17,8 %	17,8 %	31,2 %	12,5 %	27,2 %	36,3 %
Stor nytte	71,2 %	75,6 %	62,5 %	75 %	72,8 %	63,7 %

Det er i de faglig integrerte kursene at flest studenter opplever kurset som nyttig for oppgaven. Blant deltakerne på workshop er det flere som gir toppscore, men det er også her vi finner flest som ikke syntes kurset var nyttig for oppgaven. One-shot-deltakerne plasserer seg mer i midten, med mange som ser nytteverdien av kurset, men som også fordeler seg på lite nyttig og middels. Uansett kurstype mener majoriteten av studentene at de har hatt nytte av kurset.

Når det gjelder spørsmål om studiet generelt, er det studentene på workshop som, med en liten margin, har hatt størst utbytte av kurset. Samtidig ser vi at noen opplevde kurset som lite nyttig. Ingen av studentene som deltok på et faglig integrert opplegg, har ment at kurset var lite nyttig – verken for oppgaven eller for studiet generelt. Deltakerne på one-shot-kursene gir også høy score på nytteverdien for studiet generelt, hvor 75 % har ment at kurset var svært nyttig for studiet, mot 62,5 % på spørsmålet om det var nyttig for oppgaven.

Vi hadde forventet at studentene på workshop ville være mer fornøyde enn studentene på one-shot. Dette stemmer til en viss grad, da flere på workshop enn one-shot har ment at de hadde stor nytte av kurset for oppgaven. Når det gjelder hvor nyttig studentene mente kurset var for studiet generelt, er fordelingen jevnere mellom workshop og one-shot. Dette kan tyde på at det er små marginer som skiller studentene som deltok på workshop og one-

shot, og synet på nytteverdi. Det antyder at våre antakelser ikke stemmer helt i disse studentgruppene.

Selv om det var færrest på de faglig integrerte kursene som mente at de hadde stor nytte av kurset for studiet generelt, var det ingen som mente at det var lite nyttig. Det var heller ingen på de faglig integrerte kursene som mente at kurset var lite nyttig for oppgaven. På spørsmålet om oppgaven var det flest av studentene på de faglig integrerte kursene som mente at de hadde stor nytte av kurset. Dette kan stemme med våre antakelser om at kursene våre blir mer relevante for studentene når vi samarbeider med faglige ansatte og at kurset vårt er mer integrert i studiet til studentene. Det kan tyde på at bibliotekkursene blir bestilt når det passer best inn i studentenes studieløp.

Dette likte studentene

På slutten av spørreundersøkelsen fikk studentene tre åpne spørsmål: (1) «Hva var bra med kurset?»; (2) «Hvorfor var det bra?»; (3) «Hva kunne vært gjort annerledes?» Sammen fant vi tematikk som gikk igjen i svarene. Vi kodet først hver for oss, før vi så på det sammen for å bli enige om noen temaer. Vi fikk færre svar på det tredje spørsmålet, og temaene baserer seg derfor i stor grad på svar fra de to første spørsmålene. I ettertid så vi at de to første spørsmålene burde vært slått sammen i undersøkelsen, da svarene studentene ga var overlappende.

Etter å ha diskutert svarene, kom vi fram til fem forskjellige temaer som går igjen.

1. Studentaktiv læring

Flere av studentene kommenterte at det var spesielt nyttig å kunne prøve seg fram selv. Dette ser vi i følgende sitater:

Nyttig å kunne prøve samtidig som det va noken som kunne hjelpe oss om vi ikkje fekk det til.

Det var bra fordi det hjalp meg til å reflektere over element eg ellers ikkje hadde reflektert over.

Prøve å feile med tilgang til hjelp!

Som vi ser i sitatene, setter de pris på at de kan prøve seg fram samtidig som det er muligheter for å få hjelp. Det blir også trukket fram at de fikk rom til å reflektere. Samtidig var det også studenter som, på spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes, svarte at de gjerne skulle hatt enda mer studentaktivitet:

Mer egenaktivitet, lærer best av å prøve selv

Skulle gjerne vart lenger så man kunne prøvd ut mer og fått hjelp

2. Relevans og nytteverdi for resten av studiet

Det var flere studenter som trakk fram at kurset var hjelpsomt i arbeid med spesifikke oppgaver. Ofte kommer biblioteket inn på et tidlig stadium i arbeidet med større oppgaver, og dette reflekteres i svarene.

Lærerikt, god og systematisk gjennomgang, praksisnært i forhold til oppgaveskriving

Jeg har fått mer kunnskap om søketeknikker for å finne den informasjonen jeg er ute etter. Jeg har fått hjelp til å se nye perspektiver og inngangsmuligheter til oppgaven min.

Fikk verktøy som vil gjøre det enklere å finne fram litteratur. Hjelper i prosessen med å finne ut hvilken retning det er mulig å gå på masteren.

3. Lære spesifikke teknikker

Nytten av å lære søketeknikker og søkestrategier går også igjen. Mange studenter er vant til å søke etter informasjon, men mangler ofte kunnskap om mer avanserte søketeknikker som kan hjelpe dem å spisse søkene sine. Noen har allerede fått opplæring i litteratursøk, men uttrykker likevel at de setter pris på en repetisjon.

En god oppfriskning i søketeknikker. Litt ny kunnskap om avanserte søk.

Vi lærte hvordan forskjellige strategier innenfor litteratursøk. Søk kan være vanskelig og innviklet men de forklarte på en god måte, og ga oss tips og triks. Vi fikk også spurt om hva vi lurte på.

Man glemmer raskt de forskjellige måtene å søke når det er en stund mellom hver oppgave.

Det er tydelig at de fleste studentene ikke bruker avanserte søketeknikker i hverdagen, selv om de har lært teknikkene tidligere.

4. Informasjonsmengde og nivå

Et gjennomgående tema i svarene er at kurset ga god informasjon på et passende nivå. Som en oppsummerer:

Informativt, enkelt forklart.

Studentene trekker fram som positivt at de forsto det som ble forklart, at det var informativt uten å bli for mye:

Det ble forklart på en forståelig måte, det var ikke for mye «infodump».

Ikkje for lang og veldig informativt.

Både lengden på kurset og mengden informasjon som ble presentert, blir fremhevet. Samtidig var det en student som mente det kunne vært mer avansert, og en annen som syntes det til tider gikk litt for fort. Nivået traff altså ikke alle.

5. Kursholdernes formidling

Kursholderne ble også trukket frem flere ganger som viktige for opplevelsen av kurset. Dette ser vi eksempler på i de følgende sitatene:

Flink forelesar som forklarar bra og engasjerer!

Forberedte forelesere som kunne det de snakka om. Ivrige.

Flinke lærere som har god kontroll på det de snakker om. Forklarer på en god ryddig måte.

Når vi snakker om bibliotekundervisning og hva som er viktig for studentene, er det altså ikke bare innholdet og oppsettet som må få plass, men også selve formidlingen.

Diskusjon

En begrensning ved vår undersøkelse og tolkning er at studentene kan ha blitt påvirket av at vi var til stede og visste at vi skulle se svarene deres. Dette kan ha ført til at de svarte mer positivt og var mindre kritiske til situasjonen i øyeblikket enn om de hadde fått tid til å tenke og reflektere over svarene sine. En annen utfordring med denne undersøkelsen er at det var få respondenter – 72 av 158 studenter – og at vi kun fikk svar fra 46 prosent av alle studentene som deltok i våre kurs. De faglig integrerte kursene og noen av workshopene hadde obligatorisk oppmøte med fraværsregistrering, men ikke alle kursene våre hadde obligatorisk oppmøte. Det vil i stor grad være de som mener de trenger kurset som møter opp når det ikke er obligatorisk. Disse studentene kan ha påvirket undersøkelsen i positiv retning, ettersom de allerede var lærevillige og ønsket mer kompetanse som kurset vårt kunne tilby. Det var også frivillig å svare på undersøkelsen, noe som ga et ujevnt utslag i de ulike studentgruppene. I noen grupper svarte nesten alle, mens i andre kun noen få. I vårsemesteret blir det også bestilt færre kurs. Det kunne vært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse i høstsemesteret og

sammenligne resultatene med helt nye studenter, men det har vi dessverre ikke hatt anledning til å gjøre i denne omgang. Med dette i mente vil vi se videre på de resultatene vi fikk fra undersøkelsen.

Det er vanskelig å konkludere med hvilken kurstype som er best. Noe vi bør være bevisste på, er at med one-shot-kurs kan det være en fare for at studentene får et instrumentelt syn på informasjonskompetanse: De er kun opptatt av å finne akkurat den litteraturen de trenger for å gjøre seg ferdig med den spesifikke oppgaven, og bibliotekundervisningen blir overfladisk og ferdighetsbasert, uten at studentene utvikler noen dypere form for informasjonskompetanse (Albitz, 2007, s. 99). Å tro at studentene er ferdig utlært etter én økt er urealistisk – å tilegne seg informasjonskompetanse er en prosess. Derfor er det på mange måter positivt at nesten 80 prosent av studentene svarte at de hadde hatt opplæring tidligere. Dette kan ha ført til at de allerede hadde en grunnkompetanse som gjorde det lettere å forstå innholdet i kurset vårt, og det betyr også at det ikke var den ene sjansen vi hadde med studentene. Av svarene på de åpne spørsmålene ser vi også at mange av studentene peker på at noe av informasjonen de fikk, var repetisjon for dem, samtidig som de lærte noe nytt. Dette viser at selv om biblioteket kommer inn i one-shot-økter, vil mange studenter få flere bibliotekkurs gjennom studietiden, på ulike nivåer, som til en viss grad bygger på hverandre.

I biblioteklitteraturen argumenteres det ofte for at det er bedre med integrerte informasjonskompetansekurs som går over flere uker (Øvern, 2013; Artman et al., 2010; Bandyopadhyay & Boyd-Byrnes, 2016; Fister & Eland, 2008; Dawes, 2019; Lindstrom & Shonrock, 2006; Bruce & Hughes, 2010). Det er også viktig å huske at studentene ikke nødvendigvis får denne opplæringen i et vakuum; som vi har vist tidligere, jobber også de fagansatte mye med forskjellige aspekter av informasjonskompetanse og oppgaveskriving. Et annet argument er å få faglærer eller emneansvarlig til å bestille bibliotekkurs til rett tid, noe som er enklere hvis vi har en bedre forståelse for og kjennskap til hverandre. Et godt samarbeid med fagmiljøet vil gagne både dem og biblioteket, da vi enklere kan samkjøre opplæringen til studentene i informasjonskompetanse. Dette kan også bidra til at studentene får den prosessen de trenger for å lære seg informasjonskompetanse på en bedre måte. Det argumenteres også for at faglig integrerte kurs er bedre enn one-shot. Selv om det var få respondenter fra de faglig integrerte kursene, viste undersøkelsen at de selv mente å ha stor nytte av kurset vårt, og at mange også har hatt opplæring

tidligere. Det kan derfor argumenteres for at en trinnvis, modulær tilnærming til bibliotekopplæring kan være veien å gå.

Ut fra egne erfaringer kan vi som kursholdere si at vi foretrekker workshop eller faglig integrerte kurs, da vi selv mener at vi får bedre kontakt med studentgruppene i disse kursene. Ser vi på de åpne spørsmålene i evalueringsundersøkelsen, er det tydelig at studentene selv fremhever muligheten til å prøve seg frem med praktiske oppgaver og individuell hjelp som positivt. Samtidig ser vi fra tekstsvarene at det er vanskelig å legge seg på et nivå som treffer alle studentene i en gruppe, fordi det ofte er stor forskjell på forkunnskapene til studentene, også innad i samme klasse. Da kan det være ekstra nyttig å få muligheten til individuell hjelp av bibliotekarene mens man gjør praktiske oppgaver. Studentene nevnte også engasjerte og dyktige forelesere, og ved å ha en aktiv og ivrig gruppe blir en også mer engasjert selv som kursholder. Dette støtter vår teori om at workshops og faglig integrerte kurs er bedre, fordi vi i større grad kan inkludere det studentene syntes var nyttig i kurset.

Vi kan ikke si noe om studentene endrer sine søkevaner etter kurset, da vi ikke har hatt mulighet til å undersøke dette i ettertid. Videreutvikling av kursene våre, inkludering av studentaktivitet og gode samarbeid med fagmiljøet stopper ikke selv om vi har gjennomført denne undersøkelsen. Det er viktig å gjøre alle kurstypene våre mest mulig relevante for studentene. Uansett type kurs viser vår undersøkelse – sett bort fra eventuell sosial ønskerverdighet og lav kritikkgrad – at i hvert fall disse studentgruppene hadde stor nytte av å få opplæring i informasjonskompetanse som et steg i den akademiske skriveprosessen.

Referanser

- Albitz, R. S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal: Libraries and the Academy*, 7(1), 97–109. <https://doi.org/10.1353/pla.2007.0000>
- Artman, M., Frisicaro-Pawlowski, E. & Monge, R. (2010). Not just one shot: Extending the dialogue about information literacy in composition classes. *Composition Studies*, 38(2), 93–110.
- Association of College and Research Libraries. (2015, 2. februar). *Framework for information literacy for higher education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Bandyopadhyay, A. & Boyd-Byrnes, M. K. (2016). Is the need for mediated reference service in academic libraries fading away in the digital environment? *Reference Services Review*, 44(4), 596–626. <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2016-0012>
- Bruce, C. & Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library & Information Science Research*, 32(4), A2–A8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>
- Dawes, L. (2019). Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 545–560. <https://doi.org/10.1177/0961000617726129>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt.
- Fister, B. & Eland, T. (2008). Curriculum issues in information literacy instruction. I C. N. Cox & E. Blakesley (Red.), *Information literacy instruction handbook* (s. 94–103). Association of College and Research Libraries.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2015, 9. juli). *Klasseledelse: Verktøy for ledelse og læring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse-verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000016149
- Johannessen, A. & Tuft, P. A. (2022). *Introduksjon til IBM SPSS statistics* (5. utg.). Abstrakt forlag. <https://www.nb.no/search?q=oaiid:”oai:nb.bibsys.no:999920314821102202”>
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2017). Learning and information seeking. I J. D. McDonald & M. Levine-Clark (Red.), *Encyclopedia of library and information science* (4. utg., s. 2751–2761). CRC Press. <https://doi.org/10.1081/E-ELIS4-120044669>
- Lindstrom, J. & Shonrock, D. D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 46(1), 18–23. <https://doi.org/10.5860/rusq.46n1.18>
- MacDonald, G. (2018, 10. oktober). *What is information literacy?* CILIP. <https://www.cilip.org.uk/news/421972/What-is-information-literacy.htm>
- Torras, M.-C. & Sætre, T. P. (2009). *Information literacy education: A process approach: Professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Chandos Publishing.
- UNESCO. (2023, 20. april). *Information literacy*. <https://www.unesco.org/en/ifap/information-literacy>
- Watson, S. E., Rex, C., Markgraf, J., Kishel, H., Jennings, E. & Hinnant, K. (2013). Revising the «one-shot» through lesson study: Collaborating with writing faculty to rebuild a library instruction session. *College & Research Libraries*, 74(4), 381–398. <https://doi.org/10.5860/crl12-255>
- Øvern, K. M. (2013). Informasjonsferdigheter i høyere utdanning: Erfaringer fra forsøk med integrertkurs. *Uniped*. 36(1), 73–87. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20953>

