

# VERKTYG FÖR LÄRANDE

Informationssökning och informationsanvändning  
i kommunal vuxenutbildning

Cecilia Gärdén

VALFRID 2010

Doktorsavhandling vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/  
Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet

Omslagsdesign: Rebecca Landmér & Cecilia Gärdén

Omslagsfoto: Carl Gärdén

Distribution: Publiceringsföreningen VALFRID,

Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan

Copyright: Författaren och Publiceringsföreningen VALFRID

Tryck: Intellecta Infolog, 2010

Serie: Skrifter från VALFRID, nr 42

ISBN: 978-91-89416-23-9

ISSN: 1103-6990

Digital version: <http://hdl.handle.net/2320/5457>

# INNEHÅLL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>FÖRORD</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1. INLEDNING</b>  | <b>8</b>  |
| 1.1 Forskningsproblemet  | 11        |
| 1.2 Utbildning för vuxna   | 11        |
| 1.3 Deltagande i vuxenutbildning   | 13        |
| 1.4 Arbetsformer i vuxenutbildningen   | 14        |
| 1.5 Studiens relevans och sammanhang   | 15        |
| 1.6 Avhandlingens disposition  | 17        |
| <b>2. INFORMATIONSSÖKNING OCH INFORMATIONSANVÄNDNING<br/>I SAMBAND MED LÄRANDE</b> | <b>19</b> |
| 2.1 Vuxenstuderande som användargrupp  | 20        |
| 2.2 Informationsbehov och osäkerhet  | 23        |
| 2.3 Informationssökning och lärande  | 27        |
| 2.3.1 Samspel mellan informationssökning och lärande                               | 27        |
| 2.3.2 Informationssökning i vuxenutbildning  | 29        |
| 2.3.3 Informationssökning i samband med skoluppgifter                              | 31        |
| 2.4 Informationsanvändning i utbildning  | 34        |
| 2.4.1 Att välja och värdera information  | 35        |
| 2.4.2 Informationsanvändning som textproduktion                                    | 36        |
| 2.5 Informationskompetens  | 38        |
| 2.6 Stöd för informationssökning och informationsanvändning                        | 42        |
| 2.6.1 Bibliotekets roll för lärande  | 43        |
| 2.6.2 Läraren och bibliotekarien som stöd  | 47        |
| 2.7 Konklusion   | 50        |
| <b>3. TEORETISKT PERSPEKTIV</b>  | <b>52</b> |
| 3.1 Forskningsperspektiv   | 52        |
| 3.2 Centrala begrepp   | 54        |
| 3.2.1 Kunskap, mening, lärande och information                                     | 55        |
| 3.2.2 Kontext, praktik och situering   | 59        |
| 3.2.3 Aktörer  | 63        |
| 3.2.4 Verktyg och stöd   | 64        |
| 3.2.5 Samspel  | 67        |
| 3.3 Syfte och frågeställningar   | 69        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. METOD</b>   | <b>72</b>  |
| 4.1 Utgångspunkter och metodval   | 72         |
| 4.2 Uppläggning av studien  | 73         |
| 4.2.1 Urval   | 74         |
| 4.2.2 Intervjuer  | 75         |
| 4.2.3 Observationer   | 79         |
| 4.2.4 Dokument  | 80         |
| 4.3 Analys av materialet  | 81         |
| 4.4 Forskningsetiska och metodologiska reflektioner                               | 83         |
| <b>5. UTBILDNINGEN OCH UPPGIFTEN</b>  | <b>86</b>  |
| 5.1 Utbildningsmiljön   | 86         |
| 5.2 Utbildningsprogrammet   | 87         |
| 5.3 De studerande   | 89         |
| 5.4 Kursmomentet "Eget undersökande arbete"                                       | 91         |
| 5.5 Uppgiften ur de studerandes perspektiv  | 96         |
| <b>6. SAMTAL I PRAKTIKEN</b>  | <b>99</b>  |
| 6.1 Samspel och samtal  | 99         |
| 6.2 Möten mellan olika aktörer  | 100        |
| 6.2.1 Dialog mellan de studerande   | 101        |
| 6.2.2 Samtal mellan läraren och de studerande – lärarens perspektiv               | 102        |
| 6.2.3 Samtal mellan bibliotekarien och de studerande – bibliotekariens perspektiv | 103        |
| 6.2.4 Samtal och samverkan mellan läraren och bibliotekarien                      | 105        |
| 6.3 Tre samtalsämnen  | 107        |
| 6.3.1 Att välja ämne  | 107        |
| 6.3.2 Att formulera forskningsbara frågor   | 110        |
| 6.3.3 Att söka och använda information  | 116        |
| 6.4 Resultat och diskussion   | 118        |
| <b>7. STRUKTURERANDE STÖD OCH MEDIERANDE VERKTYG</b>                              | <b>121</b> |
| 7.1 Kommunikativa stöttor – stöd och verktyg                                      | 121        |
| 7.2 Strategier för informationssökning  | 122        |
| 7.3 Behov av information  | 129        |
| 7.4 Verktyg och stöd för att formulera sökord                                     | 132        |
| 7.5 Informationskällor  | 134        |
| 7.6 Stöd och verktyg för att välja och värdera information                        | 137        |
| 7.7 Resultat och diskussion   | 142        |

|   |   |
|---|---|
| <b>8. INFORMATIONSANVÄNDNING FÖR KUNSKAPSMEDIERING<br/>OCH MENINGSSKAPANDE</b>          | <b>145</b>                                |
| 8.1 Att använda information   | 145                                       |
| 8.2 Mediera kunskap genom text  | 146                                       |
| 8.2.1 Textkonstruktion och framställningsformer   | 147                                       |
| 8.2.2 Att värdera information   | 155                                       |
| 8.2.3 Att basera text på olika informationskällor                                       | 160                                       |
| 8.3 Mening och lärande  | 165                                       |
| 8.3.1 Att skapa mening med uppgiften  | 165                                       |
| 8.3.2 Syn på lärande  | 168                                       |
| 8.3.3 Mening, eget ansvar och makt  | 171                                       |
| 8.4 Resultat och diskussion   | 174                                       |
| <b>9. INFORMATIONSPRAKTIK OCH INFORMATIONSKOMPETENSER</b>                               | <b>177</b>                                |
| 9.1 Orsaker och konsekvenser  | 177                                       |
| 9.1.1 Brist på samtal innebär svårigheter att uppnå lärandemål                          | 177                                       |
| 9.1.2 Skilda referensramar innebär svårigheter att utnyttja stöd och verktyg            | 179                                       |
| 9.1.3 Starkt fokus på egna erfarenheter innebär svårigheter att<br>förhålla sig kritisk | 180                                       |
| 9.2 Element av informationskompetens  | 182                                       |
| 9.3 Motsättningar och konflikter  | 187                                       |
| 9.3.1 Diskrepansen mellan retorik och praktik   | 188                                       |
| 9.3.2 Individuellt lärande eller kollektivt samspel                                     | 189                                       |
| 9.3.3 Styrning eller stöd   | 191                                       |
| 9.3.4 Skola och bibliotek eller skolbibliotek   | 193                                       |
| 9.4 Informationssökning och informationsanvändning som verktyg för lärande              | 195                                       |
| 9.5 Reflektioner  | 198                                       |
| 9.6 Framåtblickar   | 200                                       |
| <b>SUMMARY</b>  | <b>201</b>                                |
| <b>KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING</b>  | <b>215</b>                                |
| <b>BILAGOR</b>  | <b>233</b>                                |
| Bilaga 1-3  | Intervjuer med de studerande              |
| Bilaga 4-5  | Intervjuer med läraren                    |
| Bilaga 6-7  | Intervjuer med bibliotekarien             |
| Bilaga 8  | Instruktioner för uppgiften               |
| Bilaga 9  | Mål och betygskriterier samhällskunskap A |

# FÖRORD

Det sägs att det bara är ett litet antal personer som verkligen läser en avhandling: handledarna, opponenter, betygskommitténs ordförande och mamman till författaren. Jag vet inte om det är sant, men det avdramatiserar sannerligen det jag har åstadkommit här. En sak som jag emellertid är säker på är att en avhandling inte är en produkt av en enda persons arbete, utan något som formas längs vägen när doktoranden samspelar med andra människor. Det finns åtskilliga personer som på olika vis har bidragit till den här avhandlingen och jag är dem tack skyldig.

Jag vill börja med att tacka de kursdeltagare, läraren och bibliotekarien som ingår i min fallstudie för att de så generöst har delat med sig av sina erfarenheter, sina tankar och sin tid. Mina handledare, Louise Limberg och Katriina Byström, har på olika sätt stöttat mig genom avhandlingsarbetet. Louise har som huvudhandledare engagerat bidragit med sitt djupa kunnande inom ämnesområdet och med konstruktiv läsning av mina texter. Hon har stöttat mig genom forskarutbildningen på bästa tänkbara vis. Katriina har, framförallt i avhandlingens inledande skede och i slutskedet, bidragit med betydelsefulla kommentarer och noggrann läsning.

Forskarseminariet vid institutionen har bidragit med konstruktiva kommentarer vid tre seminarietillfällen och jag vill tacka alla er, framförallt alla engagerade doktorander. Vid slutseminariet var Olof Sundin opponenter och kommenterade texten noggrant och konstruktivt. Lars Seldéns och Jan Nolins läsning av texten inför slutseminariet gav många värdefulla råd som jag har haft stor nytta av i det fortsatta skrivandet. Jag vill också tacka Lars Höglund som med humor och omtanke ömsom peppat oss doktorander och ömsom avdramatiserat avhandlingsprocessen. Tack till *Nordic Research School in Library and Information Science (NORSLIS)*, som möjliggjort deltagande i workshops vid konferenserna *Information Seeking in Context (ISIC)*, Dublin 2004 och *Conceptions of Library and Information Science (CoLIS)*, Glasgow 2005. Den sista delen av forskarutbildningen skedde inom *The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society (LinCS)*, vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås. Den största delen av forskarutbildningen har finansierats av Göteborgs universitet. Genom att jag 2007 fick *Bibliotekstjänsts stipendium i Bengt Hjelmqvists namn*, fick jag möjlighet att skriva klart avhandlingen på ett sätt som avhandlingsämnet förtjänar. Stort tack till BTJ för denna möjlighet. Tack också

till Margareta Lundberg Rodin som verkligen underlättade avhandlingens färdigställande. När det gäller framställandet av själva avhandlingen har Helena Francke varit behjälplig när det gäller källförteckning, Frances Hultgren har granskat den engelska sammanfattningen, Rebecca Landmér har undsatt mig med omslaget och Lena Waldau har hjälpt mig med språkgranskning. Stort tack!

Tack till mina kära vänner och kollegor, Karen Nowé Hedvall, Jenny Johannisson, Helena Francke, Åsa Söderlind, Veronica Johansson och Veronica Trépagny för dagliga samtal kring stort och smått under flera år. Ni har bistått med uppmuntran, goda råd och konstruktiv kritik. Utan er hade det aldrig blivit någon avhandling. Anette Eliasson, Eva-Maria Flöög, Christina Persson och Angela Zetterlund har vidgat mina vyer när det gäller vuxnas lärande, bibliotekarieprofessionen och folkbibliotek.

Det är naturligtvis inte bara den akademiska miljön som har medverkat till avhandlingens tillkomst och färdigställande. Fina vänner har bjudit på glada stunder som gett energi på många sätt. Familj och släkt har självklart också bidragit till avhandlingen. Min bror Jesper har många gånger tvingat mig att praktiskt pröva min egen informationssökning i stora och små frågor. Mamma Lisbeth, pappa Lars och övrig familj och släkt har stöttat mig vid behov. Mamma Lisbeth och svärmor Bodil har dessutom ställt upp på ett fantastiskt sätt när det gäller barnpassning. Mitt allra innerligaste tack går till Carl, min man, som i avhandlingens slutskede fick leva med en stressad, disträ och upptagen fru. Han har stöttat mig och ställt upp på de allra bästa sätt.

Avhandlingen tillägnar jag min son Viggo – världens bästa anledning att avhandlingsskrivandet drog ut på tiden!

*Cecilia Gärdén*

Göteborg, februari 2010

# 1 INLEDNING

Utbildning idag, 2010, framhåller ofta självstyrt lärande som ett ideal till skillnad från lärarstyrd undervisning. Förmågan till självstyrt lärande är betydelsefull i ett kunskaps- och informationssamhälle med ständiga krav på förändring och flexibilitet och detta synsätt tar sig uttryck i såväl offentliga utredningar, propositioner, kursplaner och betygskriterier som arbetsätt i praktiken. Synsättet får konsekvenser för olika aktörer inom utbildning, exempelvis studerande, lärare och bibliotekarier, när läraren inte längre uppfattas som ensam förmedlare av kunskap:

Läraren är inte längre ensam förmedlare av kunskap. Uppgiften att vägleda och stödja den studerande vid urval, granskning och värdering av information blir allt mer betydelsefull. Kravet att möta den vuxenstuderande på den nivå han/hon befinner sig är tydligt, liksom att anpassa utbildningen efter individens behov av flexibilitet vad gäller studiernas omfattning och genomförande oberoende av tid och rum. (Prop. 2000/01: 72, s. 38)

Pedagogik som tar sin utgångspunkt i individens behov och förutsättningar framställs alltså som viktig. Formellt lärande, planerad utbildning med formulerade mål inom ramen för det offentliga skolväsendet, har idag i mångt och mycket karaktär av problemlösning. Att memorera och överföra text ses inte längre som ett ideal, utan istället föreskriver kurs- och utbildningsplaner att elever och studenter på olika utbildningsnivåer ska utveckla kunskap om att söka och välja information, bedöma, kritiskt granska och förstå olika texter och dess koppling till andra texter och världen omkring samt producera egna texter i olika sammanhang. Studerande och elever förutsätts utveckla informationskompetens, förmågor som ofta sammanfattas just som att kunna



söka, finna och använda information, att värdera och granska denna och att analysera och ställa samman material från olika källor för att skapa kunskap. Att kunna hantera information uppfattas som en nyckelkompetens och ses som en nödvändig färdighet, inte bara för skolan utan också för livet i övrigt, för att kunna utöva demokratiska rättigheter och kunna förstå världen omkring. I regeringens proposition 2000/01:72, *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*, kan vi läsa:

Tillgången till information och möjligheterna att tillägna sig ny kunskap är tillsynes obegränsad. Betydelsen av att kunna granska och värdera information växer därmed kraftigt. Den enskilde måste ta ställning till situationer som direkt påverkar hans eller hennes livssituation och där han eller hon inte har någon tidigare erfarenhet att luta sig mot. (Prop. 2000/01:72, s. 18)

Det självstyrda lärandet har fått stort genomslag i framförallt vuxenutbildning och utbildningar som tillämpar problembaserat lärande (Silén 2000). Kursplanerna för den kommunala vuxenutbildningen (komvux) ger oss flera exempel där förmågor som kan beskrivas som informationskompetens framhålls. I kursplanen för samhällskunskap står det i målen att den studerande efter kursen ska "kunna använda olika kunskapskällor samt kunna sovra och värdera uppgifter och åsikter från olika källor och opinionsbildare samt redovisa resultatet" (Skolverket 2004a) och i kursplanen för svenska står att de studerande efter genomgången kurs ska "kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera" (Skolverket 2004b).

Många av dem som studerar vid kommunal vuxenutbildning i Sverige återvänder till formell, organiserad utbildning efter åtskilliga års frånvaro från olika utbildningssammanhang. Flera har negativa erfarenheter av tidigare utbildning. De pedagogiska idéerna som handlar om självstyrt lärande och studerandeaktiva arbetssätt kolliderar ibland med de studerandes förväntningar. Vid undersökande arbetssätt formulerar de studerande i hög utsträckning sina egna frågor och svar. Informationssökning och informationsanvändning utgör centrala aspekter av skolarbete och lärande. För att kunna klara arbetet med komplexa uppgifter måste de studerande dessutom använda sig av och behärska en rad fysiska och intellektuella verktyg, som exempelvis datorer och språk. En stor del av dessa verktyg finns tillgängliga i skolan eller på bibliotek, medan hemmiljöer och arbetsplatser kan erbjuda andra redskap. Skolbibliotek, högskolebibliotek och folkbibliotek möter

dagligen studerande som har behov av och som använder bibliotekens olika verktyg för informationssökning och informationsanvändning. Samspel mellan lärande och verktyg lyfts fram som viktigt bland annat i propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*: "Informations- och kommunikationsteknikens påverkan på vuxnas lärande är ett viktigt forskningsområde. Samspelet mellan människa och teknik i en lärande situation behöver ytterligare belysas." (Prop. 2000/01: 72, s. 38) Idag är frågan om samspel än mer aktuell, på grund av ökade möjligheter att sprida och ta del av information.

Vuxenstuderande är en grupp studerande som har beröringspunkter både med barn och vuxna. Studerande vid kommunal, gymnasial, vuxenutbildning är vuxna människor med egna erfarenheter av grundskola, yrkesliv, familj, fritidsintressen och vardagslärande, men när det gäller informationssökning och informationsanvändning i en utbildningspraktik är de däremot snarare att betrakta som nybörjare. Denna spänning mellan livserfarenhet och brist på erfarenhet i studiesammanhang, eller kunnighet och okunskap, utgör en spännande utgångspunkt för en studie av just informationssökning, informationsanvändning och informationskompetens. Vuxna, till skillnad från barn, förutsätts i många fall kunna använda olika verktyg för att söka och använda information i utbildningssammanhang. Studerande vuxna uppfattas ibland av bibliotekarier som självständiga, målmedvetna och krävande i olika biblioteksverksamheter (se t.ex. Gärdén, Eliasson, Flöög, Persson & Zetterlund 2006), men det finns stora skillnader mellan studenter på högskolenivå och studerande inom kommunal vuxenutbildning.

Tidigare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap kring informationssökning i utbildningssammanhang har studerat informations-sökningens olika faser utifrån affektiva, kognitiva och handlingsorienterade aspekter (Kuhlthau 1993), samspelet mellan informationssökning och lärande (Limberg 1998) och informationssökning och skolbibliotek (Alexandersson & Limberg 2004). Dessa empiriska studier behandlar till stor del barn eller ungdomar. Högskolestuderandes informationssökning i samband med studier har också uppmärksammats i forskningen (Whitmire 2003, Heinström 2002, Thórsteinsdóttir 2005, Cole, Leide, Beheshti, Large & Brooks 2005). Undersökningar som behandlar informationssökning, informationsanvändning och lärande speciellt utifrån komvuxstuderandes särskilda perspektiv är få. Forskning om komplexa företeelser som att söka och

använda information i specifika pedagogiska sammanhang, med vuxenstuderande i fokus, blir därmed särskilt viktigt att fördjupa.

## 1.1 Forskningsproblemet

Vårt skolsystem har länge byggt på att reproducera kollektiv kunskap genom att återberätta fakta, men när många vuxna återvänder till skolan är det till en vuxenutbildning där undersökande och självständiga arbetssätt vuxit sig starka. Återvändandet till en formell lärmiljö efter långa uppehåll skapar således en mängd utmaningar för de studerande. De får ta ett ökande ansvar för sitt eget lärande genom att utveckla analytiska och kritiska förhållningsätt, söka, finna och använda ändamålsenliga informationskällor, bearbeta information samt på olika sätt presentera sin kunskap.

När komvuxstuderande arbetar självständigt med en uppgift av undersökande karaktär uppstår en komplex situation och med utgångspunkt i denna praktik väcks en rad frågor utifrån ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv: Hur klarar studerande vid komvux, vilka till stor del saknar tidigare utbildningserfarenhet av det självständiga slaget, att arbeta enligt detta nya arbetssätt där informationssökning och informationsanvändning utgör en viktig del? Hur hanteras balansen mellan å ena sidan eget, självstyrt lärande och å andra sidan den styrning och det stöd som utbildningsanordnarna står för? Hur fungerar samspelet mellan vuxenstuderande och olika resurser i praktiken? Hur upplever de att det stöd som finns i skolmiljön fungerar? Vilken roll spelar biblioteket och bibliotekarien? Hur ser samspelet mellan informationssökning, informationsanvändning och lärande ut? Vad lär de sig om informationssökning och informationsanvändning genom det undersökande arbetssättet? Min studie utforskar dessa frågor. Syfte och frågeställningar preciseras i kapitel 3.

## 1.2 Utbildning för vuxna

Vuxenutbildningen inrymmer allt från statlig eller kommunal utbildning till arbetsmarknadsutbildning, personalutbildning och kompetensutveckling i arbetslivet. Till det offentliga skolväsendet för vuxna hör kommunal vuxenutbildning (komvux), vuxenutbildning för utvecklingsstörda (särsvux) och svenskundervisning för invandrare (SFI) (Skolverket 2005). Vuxenutbildningen i Sverige sker således i flera olika former:

- Grundläggande vuxenutbildning
- Gymnasial vuxenutbildning
- Påbyggnadsutbildning
- Särskild vuxenutbildning (särvox)
- Svenska för invandrare (SFI)
- Kvalificerad yrkesutbildning (KY)
- Folkhögskolor och studieförbund
- Universitet och högskolor
- Arbetsmarknadsutbildning
- Personalutbildning/kompetensutveckling

I Sverige har politiska satsningar på vuxnas lärande genomförts i olika omgångar och ett exempel är Kunskapslyftet som pågick mellan 1997 och 2002. Begreppet kommunal vuxenutbildning förändrade innebörd i och med Kunskapslyftet, eftersom upphandling av behörighetsgivande vuxenutbildning blev möjlig. Externa utbildningsanordnare såsom folkhögskolor, studieförbund och privata utbildningsföretag kunde vid sidan av kommunens eget komvux anordna utbildning (Lumsden Wass 2004, s. 14). Enligt riksdagens beslut om regeringens proposition 2000/01:72 ska alla vuxna "ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning." (Prop. 2000/01:72 s. 5). Pedagogik och arbetsformer ska enligt propositionen utvecklas för att motsvara individernas föränderliga och ökande behov av lärande i ett kunskapsbaserat samhälle. Individens lärande och kunskapssökande ska stödjas genom rådgivning och vägledning, baserad på erkännande av faktiska, redan förvärvade kunskaper. Vidare ska ändamålsenliga lärmiljöer samt undervisning, handledning och nätbaserad utbildning tillhandahållas i en omfattning som så långt som möjligt svarar mot alla vuxnas varierande behov av och förutsättningar för lärande (ibid.).

Efter Kunskapslyftet, våren 2002, fördelade Skolverket 350 miljoner kronor till kommunerna för utveckling av infrastrukturen för vuxnas lärande. Syftet med satsningen var dels att skapa förutsättningar för ökad, utvecklad samverkan mellan lokala och regionala myndigheter, organisationer och andra aktörer inom vuxenutbildningen, dels att utveckla lärmiljöer som främjar flexibelt och livslångt lärande (Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 3).

### 1.3 Deltagande i vuxenutbildning

Av Sveriges befolkning mellan 25 och 64 år deltog 3,5 miljoner (73 procent) i någon form av utbildning någon gång under en 12-månadersperiod 2005-2006 och den vanligaste typen av lärande var personalutbildning, helt eller delvis finansierad av arbetsgivaren (SCB 2007, s. 24). Läsåret 2003/2004 var antalet studerande inom kommunal vuxenutbildning ca 227 000 personer och av dessa studerade ca 80 procent på gymnasial nivå (Skolverket 2005). Läsåret 2004/2005 var antalet ca 230 000, för att nästa läsår, 2005/2006, ha sjunkit något, då nästan 228 000 personer deltog i kommunal vuxenutbildning (Skolverket 2007, s. 124). Minskningen har fortsatt och läsåret 2007/2008 var antalet 170 300 (Skolverket 2009). Av satsningen från år 2002 (350 miljoner kronor till kommunerna för utveckling av infrastruktur för vuxnas lärande) märks effekter som ökad tillgänglighet till utbildning i både tid och rum, d.v.s. möjligheten att påbörja studier när man vill, läsa i den omfattning man kan och på den plats som passar bäst. För kommunerna handlar det om att stödet till vuxnas lärande alltmer ses som en investering och tillväxtfaktor och i allt fler kommuner kopplas till frågor om sysselsättning och kompetensförsörjning (Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 4).

Statistik visar att det i många länder finns ett positivt samband mellan utbildningsbakgrund och deltagande i utbildningar och kurser, då personer med lång tidigare utbildning deltar i utbildningar och kurser i betydligt högre grad än personer med kort tidigare utbildning (SCB 2002, s. 118). På samhällsnivå har vuxenutbildningen länge legitimerat sin existens genom att hänvisa till att man medverkar till ökad jämlikhet, men om man ser till hur deltagandet i vuxenutbildningen fördelar sig på vuxna med olika utbildningsbakgrund så visar det sig att deltagandet är ojämnt. De som har en hög utbildning deltar i betydligt större utsträckning än de med låg utbildning och som helhet bidrar därför vuxenutbildningen faktiskt till ökade utbildningsklyftor, enligt Staffan Larsson (1996), professor i vuxenpedagogik. Vuxenutbildningen innebär dock en möjlighet även för dem med lägre utbildning. Larsson menar därför att vuxenstudier bidrar till en ökad jämlikhet med avseende på möjligheter, snarare än på resultat (ibid.).

Pedagogik som vetenskaplig disciplin har till övervägande del behandlat barnets och den unga människans utveckling till vuxen, snarare än att vara vuxen eller förändras som vuxen. Intresset för vuxenpedagogisk forskning sammanfaller tidsmässigt med 1960-talets ökade satsningar på formell

utbildning för vuxna (Alexandersson, Dahlgren, Larsson & Säljö 1984). Att använda prefixet vuxen före pedagogik innebär att arbeta med delvis andra teoribildningar än inom skolforskning kring barn och ungdomar, även om dagens forskning har fler likheter än skillnader utifrån pedagogiska principer. Drivkrafter för lärande, motiv för studier, levnadsvillkor och livssituation ges ofta större utrymme inom forskningsområdet vuxnas lärande (Myndigheten för skolutveckling 2005, s. 5). Det finns, enligt Ahl (2004), inget som motsäger att teorier om barns och ungdomars lärande inte skulle kunna tillämpas på vuxna, men de kanske inte ger oss tillräcklig förståelse. Vuxna befinner sig i en annan livssituation med andra krav, begränsningar och möjligheter än barn (s. 56). Formellt är vuxnas lärande frivilligt, medan barnen omfattas av skolplikten. Men begreppet frivillighet är komplicerat, vilket många texter om vuxnas studier framhåller. Vuxna deltar i utbildning av fri vilja, men också för att de känner sig tvungna (Myndigheten för skolutveckling 2005, s. 6).

Människor som inte har grundskole- eller gymnasieutbildning börjar studera i vuxen ålder av olika orsaker. För vissa personer är studierna en väg ut ur arbetslöshet, andra kan av fysiska eller psykiska skäl inte arbeta kvar på sina arbetsplatser utan måste vidareutbilda sig för att kunna arbeta inom ett annat yrke. Några är kanske intresserade av en ny karriär inom ett nytt område, medan andra behöver ett formellt intyg för att kunna söka sig vidare till högre utbildning. Många människor studerar med personlig utveckling som mål, kanske för att förbättra självförtroendet, träffa nya människor eller öka sin allmänbildning. Politiska dokument framhåller ofta demokrati, jämställdhet och tillväxt som mål för vuxnas lärande (se exempelvis SOU 1997:158, Prop. 2000/01:72).

#### 1.4 Arbetsformer i vuxenutbildningen

Inom den pedagogiska forskningen finns idag allt fler studier som sätter *lärande* i fokus snarare än *undervisning* (Lumsden Wass 2004, Bron 2005). Liknande tendenser finner vi i politiska dokument. Lärandebegreppet framstår idag som det mest centrala i förståelsen av vuxenutbildningen. Lumsden Wass (2004) visar i en jämförelse mellan proposition 1995/96:222 och proposition 2000/01:72, att begreppet lärande, fristående eller i kombination med andra ord, används 12 respektive 270 gånger. När det gäller begreppet undervisning är förhållandet det motsatta: 445 respektive 278 gånger (ibid. s. 150f.). Samtidigt finns flera undantag från diskursen om lärande. Lärandediskussionen i propositionen handlar om organisering och former för

utbildning och inte om vad som konstituerar lärande eller utgör implikationer för lärande. I propositionen kan vi läsa att lärande "främjas av att det knyts till en viss situation" (s. 46), men några resonemang som exemplifierar eller diskuterar påståendet presenteras inte. Ett annat exempel är användningen av ordet "inlärningsstilar". Det blir tydligt hur författarna talar utifrån en "gammal" inlärningsdiskurs, enligt Lumsden Wass (2004, s. 165).

Genom forskning om arbetsformer i vuxenutbildningen vet vi att lärarledda aktiviteter som föreläsningar tidigare har dominerat (Larsson, Fransson & Alexandersson 1990). I dagens vuxenutbildning är det snarare de studerandeaktiva arbetsformerna med undersökande arbetssätt som har ett starkt fäste. Det självstyrda lärandet innebär i korthet att utbildningen utgår från den studerande, eftersom chansen till lärande ses som större när lärandet utgår från de frågor som den studerande själv ställer. Många av dessa idéer härör från Malcolm Knowles (1973; 1975) vuxenpedagogiska principer, andragogiken. Det undersökande arbetssättet hänger samman med synen på lärande och kan användas vid arbetsformer som experiment, temaarbete, grupparbete, uppsatser etc. och handlar därmed egentligen om ett förhållningssätt, snarare än ett arbetssätt. Kunskap ska utvecklas genom samspel med omgivningen, exempelvis ur en mångfald informationskällor där informations- och kommunikationsteknik är viktiga verktyg. De studerande förutsätts utveckla informationskompetens.

## 1.5 Studiens relevans och sammanhang

Bibliotekens intresse för att diskutera frågor kring vuxenstuderande i samband med bibliotek och informationssökning är stort och många bibliotekarier uttrycker ett behov av ökade och fördjupade kunskaper inom ämnet. Även om avhandlingens fallstudie behandlar en specifik utbildningskontext, komvuxstudier kopplade till en specifik uppgift, är studien relevant för olika typer av bibliotek. Metoder, verktyg, perspektivkrockar och användningsproblematik rör sig över olika bibliotekstyper. Avhandlingens relevans kan vidare motiveras med argument som att informationssökning och lärande är ett relativt nytt forskningsområde inom biblioteks- och informationsvetenskap som är intressant att utveckla och att studier av användargruppen vuxenstuderande inom biblioteks- och informationsvetenskap är få. Genom avhandlingen vill jag bidra till kunskap om och ge nya dimensioner på informationskompetens, vuxnas informationssökning, informationsanvändning och lärande. Få tidigare studier har studerat biblioteket och

bibliotekarien som aktör i samspel mellan informationssökning och lärande. Forskningen har snarare koncentrerats till student och skola. I avhandlingen uppmärksammas såväl bibliotekarien (och biblioteket) som läraren och de studerande, vilket således innebär nya perspektiv. Avhandlingens empiriska undersökning ges stort utrymme i texten och innebär kanske det största kunskapsstillskottet. Dessutom hoppas jag genom min forskning kunna bidra till utvecklingen av nya arbetsmetoder och inspirera bibliotekens arbete riktat mot människor i lärande.

Vuxenstuderandes informationssökning, biblioteksanvändning och lärande har under de senaste åren varit ett omtalat ämne i bibliotekssverige. Frågor som rör vuxnas lärande har diskuterats i projekt, på konferenser och i arbetsgrupper av bibliotekarierna som arbetar med denna målgrupp i fokus. Vid konferenser har deltagarna diskuterat hur lärare, lärcentra och bibliotek genom samarbete med myndigheter och kommuner kan ge distansstuderande goda förutsättningar, eller hur man på regional nivå kan arbeta med samarbete och utvecklingsarbete som stöd för vuxnas lärande. Bland projekten kan nämnas Kulturrådsstödda projekt kring de svenska folkbibliotekens stöd för vuxnas lärande (2002-2005) och olika regionala projekt med hjälp av så kallade infrastrukturmedel<sup>1</sup>. Under flera år på 2000-talet ökade antalet studiebibliotekarierna, lärcentra och studieportaler för studerande dramatiskt. En rad myndigheter och organisationer har arbetat med frågor kring vuxenstuderande, lärande och biblioteksanvändning, exempelvis Kulturrådet, Myndigheten för skolutveckling, Nätuniversitetet, Nationellt centrum för flexibelt lärande, Glesbygdsverket och Folkbildningsrådet. Flera av dessa har upphört med sin verksamhet och arbetet organiseras nu i nya former. Idag uppfattar jag att frågan om vuxenstuderande och biblioteksanvändning har skiftat fokus mot ett bredare intresse för pedagogiska frågor för bibliotek, i synnerhet skolbiblioteksfrågor, och hur biblioteken kan stödja lärande.

Mitt eget intresse för informationssökning och lärande kopplat just till vuxenstuderande väcktes under våren 2002. Jag deltog då i ett EU-projekt (GLOP) som var ett samarbete mellan organisationer i Nederländerna, Spanien, Storbritannien och Sverige om vuxna och lärande. Under internationella konferenser och under samtal med personer som på olika sätt var involverade i vuxnas lärande blev jag nyfiken på vidare studier i ämnet. Under våren 2002 arbetade jag tillsammans med några kollegor med en artikel om biblioteken och de vuxenstuderande och under arbetet fördjupades lusten

---

<sup>1</sup> Se <http://www.kulturradet.se> för exempel på projekt.



att lära mer om problematiken kring informationssökning och lärande (Nowé, Berglund<sup>2</sup> & Höglund 2002). Arbetet med forskningsuppdraget om folkbibliotekens stöd till vuxnas lärande<sup>3</sup>, har också bidragit till förförståelse för ämnet och har gett mig nya perspektiv på vuxnas lärande.

Inom forskningstemat *Informationspraktiker och teknologier* vid institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan riktar forskarna i gruppen *Informationssökning och informationsanvändning* intresset mot bland annat informationssökning och lärande i digitala miljöer, informationskompetens, informationspraktiker i olika grupper och miljöer samt informationspraktiker i organisationer. Denna studie ingår i detta deltema. Forskningen är även knuten till Göteborgs universitet och *The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society* (LinCS). Det vetenskapliga arbetet i LinCS är inriktat på empirisk forskning om lärande och interaktion i ett sociokulturellt perspektiv. Forskningen berör främst konsekvenserna av nya medier för lärande inom och utanför utbildningssystemet. I ett stort antal projekt utforskas frågor om lärande och undervisning i skilda utbildningsmiljöer, på arbetsplatser, i spel online och andra virtuella kontexter. Dessa båda miljöer utgör därmed det vetenskapliga sammanhanget kring avhandlingen.

## 1.6 Avhandlingens disposition

Denna avhandling handlar om studerande vid kommunal vuxenutbildning och deras informationssökning och informationsanvändning kopplat till en specifik skoluppgift. Texten är strukturerad så att avhandlingens andra kapitel presenterar en översikt över forskning om informationssökning och informationsanvändning. Kapitlet syftar till att vidga och fördjupa förståelsen av centrala begrepp för avhandlingen, såsom informationskompetens, informationsbehov, informationssökning och informationsanvändning. I kapitel 3 redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter, nämligen ett sociokulturellt perspektiv. Här utmejslas studiens förutsättningar ytterligare och syfte och frågeställningar formuleras utifrån det valda teoretiska perspektivet. Kapitel 4 beskriver ingående genomförande och analys av den empiriska studien, där 14 komvuxstuderandes arbete med en skoluppgift har utforskats genom en fallstudie. Undersökningens resultat redovisas i kapitlen 5 till 8. Kapitel 5 beskriver den utbildningsmiljö där den empiriska undersökningen

---

<sup>2</sup> I samband med giftermål 2004 bytte jag efternamn från Berglund till Gärdén.

<sup>3</sup> Läs mer om projektet i Gärdén m.fl. (2006).

är genomförd och utformningen av den uppgift som deltagarna arbetade med. I kapitel 6 fokuseras framställningen på kommunikativa situationer i skolmiljön. I kapitel 7 koncentreras texten till verktyg och stöd för informationssökning och lärande. Det sista resultatkapitlet, kapitel 8, handlar om hur information används för att förmedla kunskap och skapa mening. I avhandlingens sista kapitel, 9, sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten och slutsatserna. Texten avslutas med en sammanfattning på engelska.

# 2

## INFORMATIONSSÖKNING OCH INFORMATIONSANVÄNDNING I SAMBAND MED LÄRANDE

Forskning om informationssökning och informationsanvändning inom biblioteks- och informationsvetenskap belyser som helhet en rad olika infallsvinklar och perspektiv. Översikter som *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior* (Case 2007), *Theories of information behavior* (Fischer, Erdelez & McKechnie 2005) eller kapitel i ARIST (*Annual Review of Information Science and Technology*) visar att det som ofta benämns "information behavior", INSU (Information Needs, Seeking and Use) eller användarstudier, är ett omfattande forskningsområde. Forskningen behandlar informationsbehov, informationssökning, informationsanvändning, relevansbedömning, informationsåtervinning, informationsöverflöd etc. i studier av olika användargrupper och informationspraktiker. Det är svårt att dra skarpa gränser kring forskningsområdet då det är både omfångsrikt och flervetenskapligt.

Detta kapitel syftar till att ge en översikt över tidigare forskning som är relevant för avhandlingens problemformulering. Problemformuleringen innebär att det är angeläget att belysa flera olika dimensioner av informationssökning och informationsanvändning, i anslutning till lärande. Men inte heller genom denna specifika inriktning är det självklart vad som bör inkluderas. En genomgång av den tidigare forskningen om informationssökning och informationsanvändning i samband med lärande (se t.ex. forskningsöversikten *Informationssökning och lärande*, Limberg, Hultgren & Jarneving 2002) skulle kunna struktureras på en rad olika vis, då de olika aspekterna inom forskningsområdet hänger tätt samman. Jag har valt att strukturera

genomgången utifrån följande teman: användargruppen vuxenstuderande, informationsbehov och osäkerhet, informationssökning och lärande, informationsanvändning i utbildning, informationskompetens samt stöd för informationssökning och användning av information. Kunskapsöversikten är på så vis strukturerad utifrån olika forskningsobjekt, snarare än utifrån teoretiska utgångspunkter. Flera av studierna berör fler än ett av dessa teman. I denna avhandling studeras inte informationssökning och informationsanvändning som separata enheter, utan snarare försöker jag i den empiriska studien visa och problematisera hur de hänger samman. Nedan görs emellertid en tematisk åtskillnad i presentationen, dels för att en stor del av forskningen gör denna åtskillnad och dels för att genomgången på så sätt visar skillnader i analytiskt fokus. Framställningen bygger i huvudsak på tidigare studier inom biblioteks- och informationsvetenskap men i vissa fall har blicken riktats mot pedagogisk forskning. Förberedelserna inför den empiriska undersökningen och valet av teoretiskt ramverk bygger till stor del på följande genomgång.

## 2.1 Vuxenstuderande som användargrupp

Denna avhandling kan beskrivas som en biblioteks- och informationsvetenskaplig användarstudie. Inom forskningsområdet användarstudier har forskningsfokus varierat över åren och en rad olika forskningsöversikter har gjorts (se t.ex. Wilson 2000, Case 2007, Talja & Hartel 2007). Sundin (2003) gör i sin avhandling en beskrivning av användarstudier utifrån tre ansatser, strukturinriktade, individcentrerade och kontextorienterade, men poängterar samtidigt att ansatserna inte utesluter varandra. Under början av 2000-talet tycks det som om forskningsfrågorna och de teoretiska inriktningarna inom det som kan kallas kontextorienterade ansatser blivit vanligare. Utifrån ovanstående indelning kan denna avhandling placeras inom en kontextorienterad inriktning, utifrån intresset för en specifik användargrupp och med grund i problemformuleringen.

Inom biblioteks- och informationsvetenskap finns åtskilliga studier av studenter som användargrupp. Orsaker till det stora forskningsintresset för denna grupp beror på anledningar som att studerande har ett ständigt behov av information för sina studier och att gruppen är relativt lätt att nå för forskarna eftersom de befinner sig i en akademisk miljö. I olika undersökningar har forskare studerat ämnesinnehållets betydelse för informationssökning (Whitmire 2002), sökningar i olika datorbaserade

informationssystem (Armstrong, Fenton, Lonsdale, Stoker, Thomas & Urquhart 2001), vad man anser om sökningar på Internet (Dalglish & Hall 2000), upplevelser av biblioteket (Whitmire 2001), informationssökning kopplat till personlighet och inlärningsstil (Heinström 2002), uppfattningar eller mentala modeller av webben (Zhang 2008), informationssökning i samband med projektarbete (Chung & Neuman 2007), informationssökning i samband med en gruppuppgift (Hyldegård 2006), vilken typ av informationskällor som föredras (Fescemyer 2000) och värdering av information (Rieh & Hilligoss 2008).

Just studerande inom vuxenutbildning, vilket avhandlingens fallstudie undersöker, är inte särskilt starkt representerad i forskningen. I själva verket tycks en stor del av undersökningarna inte precisera vilken grupp av studerande som undersöks. De flesta studier av vuxenstuderande tar bibliotekariens och/eller bibliotekens perspektiv, vilket beror på att författarna till stor del är yrkesverksamma bibliotekarier (se t.ex. Veal 2000, Ingram 2000, Anderson Jayne 2000). Det bakomliggande syftet med artiklarna tolkar jag vara att påvisa bibliotekets betydelse. Ofta lyfts brister i biblioteksmiljön eller rutiner fram, snarare än en problematisering av vuxnas informationssökning. Användningen av begrepp är ofta svårtolkad och problematisering saknas. Bland texter författade på svenska finns ett antal uppsatser som behandlar just vuxenstuderande, utifrån biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv. Titlar som *Komvuxstuderandes informationssökning* (Wellner 2000), *Informationssökning, en del i vuxenutbildningen: En studie av vuxenstuderandes informationssökning i olika studieformer* (Goode & Nilsson 2004), *Komvuxstuderandes informationssökning och biblioteksanvändning som redskap för lärande* (Drakenberg Rolander 2006), *Kvalitetsutveckling på folkbibliotek: En fokusgruppsundersökning av vuxenstuderande som läser svenska som andra språk vid Komvux* (Jansson 2008) och *Komvuxstuderande söker information för en skoluppgift* (Henriksen 2008), visar exempel på intresse för vuxenstuderandes särskilda situation genom empiriska undersökningar. Jag återkommer till innehållet i dessa uppsatser längre fram i texten.

Det finns ingen självklar eller entydig definition av vuxenstuderande. I Sverige kan generellt sägas att med *studenter* menas vanligen de personer som läser vid högskolor eller universitet, *vuxenstuderande* är vuxna personer över 18 eller 19 år som studerar inom ramen för det offentliga skolväsendet (men ej högskola eller universitet) och *distansstudenter/distansstuderande* finns inom IT-stödd utbildning. Termerna används dock inkonsekvent, ibland även inom

samma uppsats, artikel eller rapport. Ibland använder författare *studerande* för att inkludera alla dessa grupper och ibland är *studerande* en förkortning av vuxenstuderande. Det framgår av texter om vuxenstudier att gruppen vuxenstuderande kan definieras på olika sätt. I studier skrivna på det svenska språket används olika definitioner. Vuxenstuderande kan beskrivas som studerande över 19 år (Nowé, Berglund & Höglund 2002) eller som någon som antingen läser på deltid, har gjort ett längre uppehåll i studierna eller har börjat läsa vid 25 års ålder eller senare (Larsson 2002). Att finna motsvarigheter till svensk kommunal vuxenutbildning och vuxenstuderande i (engelskspråkig) internationell forskning är vanskligt och de studier som verkar ligga närmast är de som behandlar problematiken kring universitetens distansstudenter och då särskilt de studenter som återvänder till studier efter många års uppehåll. Vuxenstuderande benämns som *non traditional student*, *adult student*, *adult learner* eller *older adult student*. Flera författare definierar eller problematiserar överhuvudtaget inte begreppet. I denna avhandling är det vuxenstuderande i den kommunala vuxenutbildningen som utgör fokus.

Forskning om vuxnas studier visar att det finns en mängd orsaker till att vuxna människor väljer att studera. Många studerar för att de socialiserats till att inse värdet av studier och använder studierna för självförverkligande, försörjning, socialt umgänge, meritering eller lärande (Assarsson & Sipos-Zackrisson 2006). Det finns några aspekter som ofta lyfts fram som utmärkande för just gruppen vuxenstuderande. En skillnad som poängteras när det gäller vuxnas studier och lärande gentemot barns och ungdomars, är vuxnas erfarenheter. Vuxenutbildning sägs därför ofta ta sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter. Enligt Gougoulakis och Borgström (2006) har utvecklingen av vuxenutbildningen genom åren utmynnat i en rad normativa antaganden eller principer, vilka innebär att vuxna har rika erfarenheter av liv och arbete, att de är särskilt motiverade, att de bör behandlas med varsamhet, att de är målmedvetna, att de är problemorienterade, att de vill ha inflytande över sina egna studier och att de lär sig bäst i utbyte med andra deltagare (s. 39). Gougoulakis och Borgström, båda forskare i pedagogik, menar att såväl teoretiska som erfarenhetsbaserade underlag lyfter fram vissa skillnader mellan barn och vuxna som studerande: barn behöver vuxnas vägledning till att socialiseras till en värld som vuxna har skapat och har kontroll över, medan vuxna redan är försedda med förhållningssätt som gör det möjligt för dem att agera (2006, s. 41).

När det gäller vuxnas och barns informationssökning och informationsanvändning finns både likheter och skillnader. I en undersökning av Bilal och Kirby (2002) jämfördes vuxnas och barns informationssökning på nätet när användarna gavs en faktabaserad uppgift. Trots skillnaderna i ålder fanns många likheter i hur informationssökningen genomfördes, men också en hel del skillnader. Betydligt fler av de vuxna hittade det svar som de var ute efter och de var mer noggranna och systematiska i sin informationssökning. En annan skillnad var att de vuxna gick igenom träfflistorna mer omsorgsfullt. Barnen i studien hade svårare att hålla koncentrationen på uppgiften, tog längre tid på sig och gick tillbaka och klickade på samma länk flera gånger. Limberg, Hultgren och Jarneving menar emellertid att problem förknippade med informationssökning och lärande inte skiljer sig nämnvärt mellan skola och högskola (2002, s. 16). Vuxenstuderande kan sägas ha en speciell utgångspunkt i detta sammanhang. De är vuxna och har därmed erfarenheter från exempelvis grundskola, arbetsliv och familjeliv, samtidigt som de i många fall kan betraktas som nybörjare när det gäller informationssökning, biblioteksanvändning och undersökande arbetssätt i skolsammanhang. Det är därför inte motiverat att helt bortse från forskning som berör barns och ungdomars informationssökning och informationsanvändning i skolsammanhang vid en genomgång av tidigare forskning. När litteratur i ämnet har sökts har jag således breddat informationssökningen i förhållande till den användargrupp som står i fokus för denna studie.

## 2.2 Informationsbehov och osäkerhet

Begreppet informationsbehov är ett av de mest uppmärksammade inom biblioteks- och informationsvetenskapliga användarstudier. Omfattande forskning av informationsbehov har genom åren genomförts med olika fokus och olika ansatser. Många författare har koncentrerat sin forskning till att undersöka hur informationsbehov uppstår. Några av de flitigast citerade beskrivningarna är Taylors (1968) och Belkins (1980; 1982), vilka beskriver informationsbehov i former av nivåer eller skalor. Informationsbehov har i forskningen ofta beskrivits i form av olika kategorier, som regelbundna respektive tillfälliga behov (Höglund & Persson 1985), individuella informationsbehov respektive grupperns informationsbehov (Allen 1997), primära respektive sekundära behov (Hjørland 1993) eller medvetna respektive omedvetna behov (Taylor 1968). Utveckling av informationssystem har genom tiderna varit ett starkt motiv för att studera informationsbehov. Dervin & Nilan (1986) menade att de flesta undersökningar inom biblioteks-

och informationsvetenskap snarare utforskat systemens behov än utgått från användarnas villkor och förutsättningar (s. 11). I denna avhandling är det användarnas villkor och förutsättningar som formar utgångspunkten och informationsbehov knyts därmed till ett specifikt sammanhang, till skillnad från Taylors och Belkins mer kognitivt orienterade ansatser. Utifrån problemformuleringen fokuserar jag på vilka behov av information som studerande genom fysisk eller språklig handling uttrycker att de har och hur behoven formas i samtal mellan olika personer.

När informationsbehov studerats i sammanhang knutna till formell utbildning har "mjukare" aspekter än systemutveckling och tillgång till databaser uppmärksammas under senare år. En forskare som riktat blicken mot andra dimensioner är Carol Kuhlthau, som har ägnat forskning åt känslomässiga aspekter av informationssökning och olika uppgifter i utbildnings-sammanhang. I hennes mycket uppmärksammade modell av informations-sökningsprocessen samspelar affektiva, kognitiva och handlingsorienterade aspekter (1993). Kuhlthaus beskrivningar av det hon kallar osäkerhets-principen liknar det som av många beskrivs som informationsbehov (t.ex. Dervins "gap" 1992 eller Belkins "anomalous state of knowledge" 1980; 1982). Kuhlthau anser att glappet mellan användarens vetskap om ett problem eller ämne och det som användaren behöver veta för att lösa problemet utgör informationsbehovet (s. 5). Kuhlthau menar att medan en kognitiv ansats inför informationsbehov är fullt tillräcklig för en del forskare, så är affektiva dimensioner av användarnas problem nödvändiga om en modell ska kunna beakta en bredare, holistisk syn på informationsanvändning (s. 7). Osäkerheten är ett kognitivt och känslomässigt tillstånd som särskilt följer de första stegen i arbetet med en uppgift. Hon menar vidare att forskning om användares upplevelser av informationsbehov och att söka information för förståelse av något, visar att osäkerhet är en del av processen. Arbeta med skoluppgifter upplevs vanligtvis initialt som vagt och ängsligt, medan användaren blir mer säker och fokuserad under arbetets gång. De olika stegen i processen följs av en allt större förståelse och tillförsikt inför uppgiften (1993, s. 111). Osäkerheten har att göra både med osäkerhet om ämnet och om uppgiften i sig.

Mycket av forskningen om informationssökning handlar om de negativa aspekterna av osäkerhet, men Theresa Anderson (2006) menar att osäkerhet också kan ha positiva effekter. Anderson har undersökt vilken roll osäkerhet spelar när det gäller forskares forskningsaktiviteter och visar på komplexi-



teten i just osäkerhet. Hennes forskning visar att osäkerhet kan leda till positiva effekter såsom ökad motivation, större intresse, utveckling inom området och ökad förståelse för avgränsning av området. Hon menar att osäkerhet är nödvändigt och omöjligt att undvika under forskningsprocessen. Osäkerheten är integrerad i arbetet med att skapa, utvidga och omskapa ett område (ibid). Informanterna i Andersons studie är, till skillnad från studerande i vuxenutbildningen, professionella akademiker. Även om de kan vara noviser inom ett område, har deras erfarenhet av forskning gjort dem vana att ringa in ett ämne, söka och använda information på varierande sätt. Detta är sällan fallet hos vuxenstuderande, eftersom deras tidigare erfarenheter av att formulera forskningsfrågor, avgränsa ett ämne, söka och använda information och presentera ett kunskapsinnehåll i stället framstår som mycket begränsade.

Osäkerhet som tema är inte uppmärksammat endast i biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning. En forskare i pedagogik, Silén (2000, s. 136), visar i sin undersökning av studenters eget ansvar och självständighet i lärande att ett genomgående tema i de deltagande studenternas beskrivningar är att de upplever att de befinner sig i en osäker eller till och med kaotisk situation. De kan inte överblicka situationen, saknar tydliga gränser eller finner lärandet övermäktigt. Dessa känslor är starkast i början, men finns också kvar längre fram. Siléns studie<sup>4</sup>, liksom Andersons, visar att osäkerhet kan vara en betydelsefull drivkraft. Om osäkerheten ska bli fruktbar som drivkraft och inte endast leda till frustration, måste den leda till upplevelser av att studenterna själva har makt över hur arbetet kommer att fortlöpa, att det går att göra något åt situationen. Osäkerheten måste kompenseras av en känsla av att det är värt alla svårigheter (2000, s. 276).

I många modeller av informationssökning tas det för givet att användaren söker och interagerar med olika informationssystem utifrån informationsbehov de själva upplevt. Gross (1995; 2001) däremot gör skillnad mellan frågor som är utvecklade av användaren själv och ålagda frågor eller uppgifter. Exempel på ålagda uppgifter kan vara från lärare till elev eller från arbetsgivare till anställd. Frågor som ställs av lärare till elever är speciella, eftersom läraren i regel redan vet svaret eller har mer kunskap om ämnet. Frågan ställs för att se om eleven gjort framsteg i studier av ett ämne, snarare

---

<sup>4</sup> Siléns undersökning uppmärksammar inte osäkerhet kring informationsbehov specifikt utan har en bredare syn på arbetet och uppgiften.

än för att tillfredsställa ett autentiskt informationsbehov som läraren upplevt, enligt Gross.

Hur man talar om informationsbehov och hur de kommer till uttryck är framförallt beskrivet i litteratur om referenssamtalet. Grover (1993) beskriver mötet mellan bibliotekarie och användare som att diagnos av informationsbehov sker genom en kommunikativ process med användaren, där referensintervjun gör det möjligt för den professionella bibliotekarien att identifiera biblioteksanvändarens behov och rekommendera en eller flera informationskällor (s. 96). Taylor i sin tur beskriver referenssamtalet som att en person försöker beskriva för en annan, inte något han vet utan snarare något han inte vet (1968, s. 180). Denna syn implicerar att användaren står i beroendeställning gentemot någon, företrädevis en bibliotekarie, som kan analysera och lösa problemet. Maktförhållandet mellan bibliotekarie och användare är tydligt (jfr Tuominen 1997). En viktig uppgift för biblioteken är enligt bibliotekarier att de ska lösa användarnas informationsproblem medan användarna själva sällan ser att de har några särskilda informationsproblem (jfr Hjørland 1993, s. 179). De har en uppgift att arbeta med, ett arbete som ska redovisas på ett eller annat sätt, eller helt enkelt en fråga som ska besvaras. "Informationsbehov" är en biblioteks- och informationsvetenskaplig konstruktion, snarare än något som formulerats utifrån användarnas utgångspunkt. En konsekvens av denna slutsats är att det är viktigt att vara medveten om de skilda perspektiven, bibliotekariens och användarens, vid genomförandet av empiriska studier. Slutsatsen väcker också frågor om hur interaktionen mellan bibliotekarier och användare, i detta fall komvuxstuderande, gestaltar sig.

En stor del av forskningen handlar om informationsbehov som behov av olika informationsresurser och bibliotekarien som den person som är särskilt lämpad att tillfredsställa användarnas behov av information. Men när vuxenstuderandes särskilda situation studeras är det relevant att bredda perspektivet ytterligare och tala om behov av stöd snarare än behov av information. Ett exempel nämns i rapporten *Folkbibliotek och vuxnas lärande - Sju Kulturrådsstödda projekt under det första året* (Berglund, Eliasson, Flöög & Persson 2004, s. 8). Här diskuteras de studerandes behov av vägledning i biblioteket, biblioteket som studiemiljö och bibliotekariens roll i lärandet. Behoven kan handla om handledning under informationssökning, stöd att navigera i biblioteket, kvalificerad hjälp att på ett effektivt sätt kunna söka litteratur och information via bibliotekskataloger, databaser och sökredskap

på Internet. I sin undersökning konstaterar Henriksen (2008) att det stöd som de vuxenstuderande som ingick i hennes studie fick för att använda bibliotekets resurser var otillräckligt (s. 53).

## 2.3 Informationssökning och lärande

Samspelet mellan informationssökning och lärande kan beskrivas i form av dimensioner. Louise Limberg menar att informationssökning kan studeras som redskap i olika lärandepraktiker, där det betonas att informationssökning i sig inte är ett mål utan ett medel för att lära sig ett ämnesinnehåll. En annan dimension innebär att forskningen studerar lärande i informationspraktiker där informationssökning, eller informationskompetens, utgör objekt för lärande och undervisning. En tredje dimension innebär att intresset riktas mot lärande som resultat av informationsanvändning, mot vad människor lär sig om det ämne som informationsanvändningen är medel för. (Limberg 2009, s. 7f.) Denna avhandling koncentrerar sig främst på den först nämnda dimensionen, informationssökning som verktyg, men uppmärksammar även de andra då dimensionerna överlappar varandra.

I avsnitten nedan behandlas samspel mellan informationssökning och lärande, informationssökning i utbildningssammanhang och informationsökning i samband med studieuppgifter.

### 2.3.1 Samspel mellan informationssökning och lärande

En forskningsinriktning inom informationssökning och lärande handlar om samspel. Limberg (1998) har i sin avhandling utforskat just samspelet mellan informationssökning och lärande och mer specifikt vad gymnasieelever lär sig av den information de söker och använder för en inlärningsuppgift. Limbergs kvalitativa studie undersökte informationssökningsprocessen i en specifik kontext och använde en fenomenografisk ansats. I undersökningen följdes 25 elever som arbetade med ett grupparbete om konsekvenser av ett svenskt EU-medlemskap och författaren studerade dels hur eleverna sökte och använde information och dels hur de förstod ämnesinnehållet. I resultatet av undersökningen beskriver Limberg tre kategorier av kvalitativt skilda uppfattningar av informationssökning. Kategorierna bygger på en aggregering av olika uppfattningskategorier utifrån fem aspekter på informationssökning och informationsanvändning. Resultatet visar att uppfattningen av informationsökning som faktasökning inte är ändamålsenlig för en komplex skoluppgift.

Elever i kategori A uppfattade informationssökning och informationsanvändning som faktasökning, att finna det rätta svaret eller säkra bevis. Inlärningsresultatet var att konsekvenser av EU-medlemskap ej kunde bedömas av brist på fakta och eleverna hade fragmentariska kunskaper om EU. I kategori B handlade informationssökning och informationsanvändning om att väga information för att välja rätt och att finna tillräckligt med information för ett personligt ställningstagande. Inlärningsresultatet innebar att konsekvenser av EU-medlemskap relaterades till det delämne eleven arbetat med. EU uppfattades som huvudsakligen ekonomiskt samarbete. Kategori C innebar att granska och analysera information, kritisk granskning av olika informationskällor och samband mellan dem, att finna olika infallsvinklar, att genomskåda värderingar etc. Inläringen innebar att EU-medlemskap sågs som ett etiskt eller politiskt ställningstagande. EU uppfattades som ett maktblock. (Limberg 1998; 2000)

Även i senare studier har Limberg undersökt samspelet mellan informationssökning och lärande. I *Textflytt och sökslump* (Alexandersson & Limberg 2004) visar författarna på det undersökande arbetssättets dilemma. Det undersökande arbetssättet förutsätter att eleverna söker information och sedan bearbetar denna genom sammanställningar, analyser, bedömningar och slutsatser. I studien framkommer dock att eleverna ofta söker information utan någon tydlig riktning, att de har svårt att utnyttja sina tidigare erfarenheter för att lösa uppgifterna och att de tvärtemot lärarens och sina egna uppfattningar ofta har begränsade kunskaper om informations- och kommunikationsteknologi (IKT). Eleverna tenderar att missa kunskapsinnehållet när de söker efter fakta i form av rätta svar. Studien visar också att det verkar finnas brist på progression under skolåren när det gäller utveckling av informationskompetens. I undersökningen var informationssökarna barn eller ungdomar och en jämförelse av undersökningens resultat gentemot en liknande studie av vuxenstuderande kan visa på eventuella likheter och skillnader i sökstrategier. Forskningsresultat om barns informationssökning i skolsammanhang och vuxenstuderandes dito är relevant att koppla till komvuxstuderande eftersom de, trots vuxen ålder, i många fall kan betraktas som nybörjare när det gäller informationssökning, biblioteksanvändning och undersökande arbetssätt i skolsammanhang.

### 2.3.2 Informationssökning i vuxenutbildning

De flesta undersökningar av vuxenstuderande inom biblioteks- och informationsvetenskap handlar om bibliotekets betydelse, bibliotekariens roll eller användarundervisningens utformning. Artiklar kring vuxenstuderandes informationssökning är inte lika många, men det finns några exempel. Given (2000a; 2000b; 2002) har undersökt studenter som återvänt till studier efter flera års uppehåll och deras informationssökningsbeteende i vardagen (således inte kopplat till specifika skoluppgifter). Resultaten visade att de studerande först väljer tillgängliga informella källor och sedan mer formella som bibliotek. Familjen är viktig, att de har någon som kan läsa vad de skrivit, ge litteraturtips och diskutera. När det gäller de formella källorna börjar många sin informationssökning på just biblioteket. Undersökningen visar också att studier och privatliv lätt glider samman och källor som är pålitliga och bekväma för vardagsbehov föredras också för studier. Många av de vuxna är studieovana men deras livserfarenhet gör att de har många och komplexa källor att välja bland för att söka information, vilket också gör det lättare att överlappa vardag och studier. Forskningen har traditionellt beaktat arbete och familj som barriärer för att studera. Givens studie visar upp en mer komplex bild. Gränsen mellan studier och privatliv är suddig och studierna kan också hjälpas av privatlivet, eftersom privatlivets informationskällor kan vara till god nytta i studier. Given menar att man måste se vuxenstuderande ur ett brett perspektiv. Hon betonar att forskningen, och biblioteken, måste ta större hänsyn till den sociala och individuella kontexten vid användarstudier. I Givens undersökning är individen studerande i hög grad i fokus, medan informationssökningen är mindre framträdande.

Det är framförallt i olika magisteruppsatser som vi finner undersökningar om vuxenstuderandes informationssökning. Exempelvis var syftet med Wellners (2000) undersökning att fördjupa hur vuxenstuderande vid komvux och Kunskapslyftet sökte information vid självständigt arbete med en skoluppgift. Många i denna grupp var studieovana och studierna bedrevs i stor utsträckning genom undersökande arbetssätt, vilket ibland upplevdes som svårt. Resultaten visar att de vanligaste informationskällorna för informanterna var böcker och Internet och att eftersom biblioteken på skolorna var små så använde de studerande i huvudsak folkbiblioteket för att söka information. Många av informanterna i Wellners studie efterfrågade användarundervisning och särskilt om hur man söker information på Internet. Undersökningen visar också att deras tidigare livserfarenheter ofta

kompenserade deras studieovana, vilken även Givens studie ovan visade. Begreppet informationssökning är enligt Goode och Nilsson (2004) starkt förknippat med att söka på Internet för studerande inom vuxenutbildning. Många associerar att söka information med att man använder en dator medan man vid sökningar i böcker talar om att leta fakta (s. 62). Även i Drakenberg Rolanders uppsats visar det sig att flera av de komvuxstuderande i första hand söker information på Internet (2006, s. 63).

Den tidigare forskningen om informationssökning i utbildningssammanhang leder inte alltid till samma slutsatser. En förklaring till detta är de skilda teoretiska utgångspunkterna. Ett exempel är Given (se ovan) som menar att studerande i sin informationssökning har nytta av privata erfarenheter av informationssökning. Å andra sidan finns forskare som problematiserar skillnaderna mellan informationssökning i skolsammanhang och på fritiden. Exempelvis Limberg och Alexandersson (2009) menar att detta är två skilda praktiker. Forskning har visat att ungdomar ofta är självsäkra och bedömer att de är skickliga när det gäller att söka information på nätet, medan bibliotekarier och lärare inte delar denna uppfattning. Informationssökning för eget intresse sker ofta framgångsrikt för ungdomar, men är betydligt mer problematiskt när det gäller formella skolsammanhang. I skolans praktik krävs ett annat förhållningssätt till informationssökning, som att ha en medveten, kritisk hållning (ibid.) Ett annat exempel på en studie som lyfter fram just kontexten, eller den särskilda praktiken, i relation till informations-sökning är Pilerot (2007) som pekar på det faktum att studenter skriver olika uppsatser, trots att de har lika förutsättningar i form av instruktioner och undervisning. Det beror på att de lär informationssökning genom att delta i vad som med ett sociokulturellt perspektiv kallas kommunikativa gemenskaper, snarare än genom formell utbildning i informationssökning (2007, s. 71).

Förutom kunskapsinnehåll, handlingar och kontext spelar också verktyg en central roll i ett sociokulturellt perspektiv på informationssökning. Limberg, Sundin och Talja (2009) skriver att det sätt som elever förstår informations-sökning på är integrerat med deras förståelse av verktyg för informations-sökning, såsom Google, bloggar och Wikipedia (s. 52). Vilka stöd och verktyg för informationssökning och informationsanvändning som används specifikt av vuxenstuderande som arbetar undersökande är relativt utforskat trots att det på en retorisk nivå framställs som centrala kunskaper att kunna hantera olika verktyg (se kapitel 1). Detta har att göra med vilken definition av stöd

och verktyg man som forskare gör, men också att vuxenstuderande som användargrupp inte uppmärksammats särskilt mycket hittills.

Informationssökning som en social aktivitet uppmärksammas idag alltmer inom den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen. Men när det gäller informationssökning i utbildningssammanhang, med en sociokulturellt ansats, finns inte särskilt många empiriska studier. Magisteruppsatserna *Tankar kring informationssökning: Hur ser uppsatsstudenter på BHS på sin egen informationssökning?* (Ström 2007), *Konsthögskolestudenters informationssökning och -användning* (Wennerberg 2007) och *Skriwa och referera: En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande* (Pilerot 2007) är emellertid exempel på denna typ av studier, eftersom de alla behandlar högskolestudenters informationssökning och analyserar denna ur ett sociokulturellt perspektiv. Vad som utmärker studier av informationssökning i utbildningssammanhang ur ett sådant perspektiv är att såväl kunskapsinnehållet (ämnet) och kontexten (utbildningssammanhang, uppgift) som verktyg (webben, databaser, läroböcker) tas i beaktande för att bättre förstå hur lärande och informationssökning kan karaktäriseras (Limberg & Alexandersson 2009).

### 2.3.3 Informationssökning i samband med skoluppgifter

Av särskilt intresse för denna avhandling är informationssökning i relation till studieuppgifter. En komplex och ofta citerad modell av informationssökningsprocessen som dessutom knyter an till en utbildningskontext är Kuhlthaus modell av gymnasisters informationssökning. Modellen introducerades 1983 och har sedan prövats i Kuhlthaus vidare forskning. Modellen visar informationssökning i olika faser efter en tidslinje och tar upp affektiva, kognitiva och handlingsorienterade aspekter. I den första fasen (*task initiation*) introduceras uppgiften för eleverna av deras lärare. Eleverna får reda på vilka ramar som finns för arbetet såsom tid, krav och redovisningsform. I fas två (*topic selection*) bestämmer eleverna sig för vilket ämne de ska börja med och i den tredje fasen börjar de utforska information om ämnet. Den tredje fasen (*prefocus exploration*) upplevs som särskilt besvärlig och präglas av osäkerhet och förvirring. Det är svårt för eleverna att veta vad de är ute efter och var de ska börja söka. Den fjärde fasen (*focus formulation*) innebär en vändpunkt i informationssökningsprocessen enligt Kuhlthau, och betyder att eleverna fokuserar sitt ämne och väljer en infallsvinkel. När ämnet preciseras kan eleverna börja söka information mer grundligt och samla relevant information

om ämnet (*information collection*). Den näst sista fasen avslutar informations-sökningen (*search closure*) och eleverna börjar förbereda bearbetning och redovisning (*starting writing*). Den kritik som riktats mot Kuhlthaus modell vänder sig mot beskrivning av informationssökningsprocessen som linjär, generell och kontextlös och att informationssökningen framställs som ett individuellt projekt (se Tuominen 1997, Ellis 2004). Modellen är trots kritiken av relevans för avhandlingens empiriska undersökning eftersom den synliggör en stor del av den komplexitet som är förbunden med informations-sökning i skolsammanhang, men också för att jämföra Kuhlthaus resultat med avhandlingens resultat. Avhandlingens ansats gentemot informationssökning innebär en större betoning på kontext och sociala aspekter.

Forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap som studerar olika typer av uppgifter kan lägga analytiskt fokus vid olika aspekter av uppgifterna. Uppgifter kan beskrivas med dimensioner av tid, komplexitet, relevans, grupp- eller individnivå, miljö, domän, mål, process etc. Byström sätter själva uppgiften i fokus och analyserar på olika sätt dess komplexitet (1999). Limberg (2007) menar att uppgifter kan användas som avgränsande objekt vid empiriska studier av informationssökning, snarare än som teoretiskt begrepp. I många undersökningar av informationssöknings-praktiker är det svårt att skilja ut uppgiften som en separat enhet. Tidigare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap visar också fördelarna med att empiriskt knyta informationssökning till specifika sammanhang. Thórsteinsdóttir (2005) visar i sin avhandling att uppgiftens utformning är en avgörande faktor för hur distansstudenter söker information, men samtidigt kan faktorer som bekvämlighet, lokal tillgänglighet och informations-kompetens avgöra vilka källor som används. Även i forskning som går utanför formella utbildningssammanhang finner vi exempel på hur olika uppgifter påverkar eller samspelar med informationssökning och informationsanvändning. I sin avhandling (1999) studerade Byström vilken effekt uppgifters komplexitet i arbetslivet har på informationsbehov och informationssökning. Resultaten indikerar att ju mer komplex en uppgift är, desto fler typer av information behövs, liksom fler informationskällor. Komplexa uppgifter leder också till högre grad av osäkerhet om vilken information som behövs. Den tidigare forskningen understryker alltså att uppgiftens karaktär påverkar hur informationsökning genomförs och att utformning, ämnesinnehåll, komplexitet och tidigare kunskaper om informa-tionssökning samspelar när studerande söker information för en skoluppgift.



Inom pedagogisk forskning är undersökningar av olika uppgifter kopplade till lärande snarare än informationsanvändning. I Nystrand och Gamorans (1997) undersökning studeras hur muntlig och skriftlig interaktion mellan elever och lärare påverkar elevernas lärande. Forskarna följde över 100 litteraturlektioner och visar att inlärningsresultaten uteblev när undervisningen kretsade kring ytrinriktade frågor, och förklarar detta med att eleverna då fokuserar på detaljer snarare än helhet. Diskussionslektioner med autentiska frågor som inte har givna svar hade däremot en mycket positiv effekt på elevernas inlärningsresultat. Marchall (1987) visar hur formulerandet av uppgifter påverkar elevernas förståelse av en text och hur elever genom läsning utvecklar olika förståelsenivåer beroende på hur uppgifterna är utformade. I Marshalls studie ingick fyra grupper. Den första gruppen arbetade med begränsade skrivuppgifter där de besvarade korta frågor till en novell, den andra gruppen var en kontrollgrupp som varken skrev om eller diskuterade texten, den tredje gruppen fick ge personlig respons på novellen och använda sig av personliga erfarenheter och värderingar och den fjärde gruppen fick skriva en längre, analytisk uppsats. Inte oväntat visar Marchall att de sista två grupperna uppnådde en betydligt djupare förståelsenivå än de övriga två, men han menar också att kontrollgruppen, som alltså varken skrev om eller diskuterade texten, uppnådde ett lika gott (eller kanske snarare bristfälligt) resultat som gruppen som arbetade med korta frågor till texten.

Carlgren menar att det är mer krävande för elever att på egen hand formulera frågor, eftersom de då måste sätta sig in i något område och strukturera det (1999 s. 124). Det krävs alltså att elever söker och bearbetar information för att kunna formulera forskningsbara frågor. Gross (2000) skiljer, som tidigare nämnts, mellan ålagda uppgifter från läraren och uppgifter sprunga ur elevernas egna frågor. Gross menar att problemet med ålagda uppgifter är att de riskerar att uppfattas som ointressanta eller irrelevanta och att de kan missförstås av eleverna. Om eleverna inte har en tydlig förståelse för vad en uppgift går ut på, är det problematiskt för dem att uttrycka för lärare, informationssystem eller bibliotekarier vad de behöver hjälp med. En annan aspekt av detta är att när läraren ålägger eleven en uppgift eller fråga såg de sig snarare som medskapare i processen än som styrande, trots att läraren samtidigt medgav att det inbäddat i uppgiften fanns mål som skulle uppnås som var osynliga för eleverna (Gross 2004).

## 2.4 Informationsanvändning i utbildning

Skillnaden mellan informationssökning och informationsanvändning är som framkommit hittills i texten inte skarp, utan kan snarare uppfattas som överlappande eller integrerade handlingar. Forskningen har genom åren givit oss åtskilliga modeller och beskrivningar av informationssökning, medan informationsanvändning inte uppmärksammats i lika hög utsträckning. Bland den tidigare forskningen om informationsanvändning kan exempelvis nämnas Höglund och Persson, vilka identifierar informationsanvändning som "den aktivitet en individ vidtar för att söka, identifiera, anskaffa och bearbeta budskap i syfte att reducera osäkerhet i en problemsituation." (1985, s. 47) Informationsanvändningen innefattar då såväl att söka information som utnyttjande av information. Höglund och Persson menar att informationsanvändning i huvudsak rör sig om en intellektuell aktivitet som inte lätt kan observeras och beskrivas, vilket har lett till att vi har förhållandevis god kunskap om användares preferenser av informationskällor, medan vi vet betydligt mindre om det sätt som informationskällorna används på och hur informationen sedan tillämpas i problemlösningsarbetet. Det är därför inte enkelt att finna forskning som studerat informationsanvändning som att jämföra, kritiskt granska, analysera, bearbeta, sammanställa och presentera skriftligt och därmed kan denna avhandling bidra till ökad kunskap på området.

Pitts undersökning av gymnasisters informationssökning (1994) är liksom Limbergs (1998) studie exempel på forskning där informationssökning och informationsanvändning närmast sig varandra. Pitts primära syfte var att undersöka vilka förkunskaper eleverna hade om informationssökning och hur de använde dessa kunskaper under arbetet med en studieuppgift. Under studien upptäckte Pitts att det var omöjligt att skilja ut hur eleverna använde kunskaper om att söka och använda information från andra kunskaper och färdigheter, och beslöt då att ta hänsyn också till andra aspekter. Resultaten visar att aspekter som ämneskunskap, informationsfärdigheter och andra färdigheter hängde samman under hela arbetet och att eleverna växlade mellan dessa olika aspekter under arbetet. Limberg, Hultgren och Jarneving (2002) menar att Pitts resultat tyder på att det inte är möjligt att separera dimensionen informationssökning från andra dimensioner som ämnesinnehåll och övriga krav i en inlärningsuppgift (ibid. s. 29).

### 2.4.1 Att välja och värdera information

En sida av informationsanvändning handlar om hur människor väljer och värderar information. Tidigare biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning har visat att relevansbedömning är en komplex process som innefattar en lång rad faktorer. (Se t.ex. Schamber 1994, Fitzgerald 1999, Wang & White 1999, Maglaughlin & Sonnenwald 2002.) Paisley identifierade redan 1968 faktorer som är betydelsefulla för val och värdering av information, som vilka informationskällor som finns tillgängliga, hur informationen ska användas, användarnas bakgrund, motivation, yrkeserfarenhet, den samhälleliga kontexten och det politiska och ekonomiska system som omger användaren. Kuhlthau (1993) visar att bedömningar av vad som är relevant eller inte förändras genom informationssökningsprocessen. Användarna blir mer nyanserade i sina val av information när informationsbehoven blir mer fokuserade. Personligt intresse, uppgiften, informationens tillgänglighet och tid till förfogande avgör vad som uppfattas som relevant. Också Limbergs (1998) studie visar att uppfattningen om vad som bedöms som relevant information var en differentierande dimension i olika uppfattningar av informationsökning. Elever i undersökningen som letade efter "rätt" svar nöjde sig med färre informationskällor och för dessa elever var lättillgänglighet ett viktigt relevanskriterium. Andra elever ville ha tillräckligt med material för att kunna analysera och diskutera, och behövde då material med överblick, struktur, bredd och djup. Forskning visar vidare att bristande tillgång till information eller bristande färdigheter att söka information kan innebära att eleverna byter inriktning till någon annan där information är lättare att finna (Limberg, Hultgren & Jarneving 2002, s. 39).

När det gäller ungdomars värdering av information visar Fidel, Davies, Douglass, Holder, Hopkins, Kushner, Miyagishima och Toney (1999) i en studie av gymnasieelevers informationssökning på webben att ungdomarna fastställde en webbsidas relevans ganska omedelbart, utan att gå igenom hela sidan. Eleverna hade svårt att beskriva vilka kriterier de använde för att bedöma informationen, men bilder, textens längd, webbsidor som innehöll sådan information att de inte behövde söka efter fler källor var exempel på sådana kriterier. Studien visar också att eleverna i många fall började med att söka information på nätet men övergick till att använda böcker i arbetets slutskede.

I utbildningssammanhang framhävs ofta vikten av kritiskt tänkande och speciellt källkritiska aspekter i samband med val och värdering av information. En studie om problembaserat lärande (PBL) och IT i ingenjörsutbildningen visar att faktorer som gynnar kritiskt tänkande är studenternas intresse, tidsutrymme, verklighetsförankring, sammanhang, perspektivskifte, alternativa svar, engagemang, dialog, debatter, grupparbete, oppositionstillfällen och fallstudier. Faktorer som hindrar studenternas kritiska tänkande är ointresse, tidsbrist, avsaknad av praktisk förankring, ensidigt perspektiv, ett rätt perspektiv och passivitet (Olstedt 2001, s. 172). Silén (2000, s. 30) menar dessutom att "[e]tt kritiskt förhållningssätt är inte enbart en intellektuell förmåga utan är intimt sammanbunden med känslomässiga och moraliska dimensioner." Inte minst i samband med ökad användning av Internet och nya medier i skolan har frågan om val och värdering av information aktualiserats. När information finns tillgänglig i en omfattning som närmast verkade osannolik för ett par årtionden sedan, ställer det nya krav på såväl studerande som lärare och bibliotekarier. Frågor om trovärdighet har blivit något som skolan har att hantera, då läraren, eller bibliotekarien, inte längre kan styra över de studerandes informationssökning och informationsanvändning (Sundin & Francke 2009).

#### **2.4.2 Informationsanvändning som textproduktion**

När det gäller studieuppgifter av undersökande karaktär innebär examinationen ofta någon form av skriftlig rapportering. De studerande förväntas skapa en text vilken läraren sedan bedömer utifrån ett antal kriterier. Textproduktion kopplat till studieuppgifter är en aspekt av informationsanvändning som få tidigare biblioteks- och informationsvetenskapliga studier uppmärksammat, vilka snarare har studerat textproduktion utifrån frågeställningar om plagiat och kopiering.

Plagiat och kopiering av text har utforskats av McGregor och Streitenberg (2004). De har genom empiriska studier funnit exempel på olika strategier eller tillvägagångssätt där elevernas skoltexter visar exempel på allt från ingen kopiering alls, till texter där det är lätt att känna igen originaltexten trots att meningar och stycken är utbytta, eller texter där eleverna kopierat ord för ord. McGregor och Williamson (2005) har vidare undersökt elevers förståelse av plagiat och hur de använder information. Undersökningen visar att de elever som plagierade mest var relativt oengagerade i sina uppgifter, kom inte ihåg så mycket av sitt ämne efter en månad, var inte lika intresserade av lärande och förståelse som andra elever och hade svårt att känna igen plagierad text.

De elever som plagierade minst använde däremot färre antal citat och syntetiserade information i högre utsträckning. I ytterligare en artikel på samma tema utvecklar Williamson och McGregor (2006) sina resonemang och konklusioner kring plagiat och presenterar en modell för att förstå vad som påverkar informationsanvändning och plagiat. Användaren finns i mitten av modellen och de faktorer som påverkar informationsanvändningen presenteras som fem teman: människor (t.ex. lärare, bibliotekarie, familjemedlemmar), praktik (t.ex. hur man antecknar, tidsåtgång, plats), attityder (t.ex. motivation, engagemang), teknik (t.ex. att klippa och klistra, nedladdning) och tidigare erfarenheter/lärande (t.ex. informationskompetens, citering, ämne). Dessa teman filtreras sedan genom olika typer av informationskällor som muntliga, tryckta och elektroniska.

I min avhandling söks en bred förståelse för hur information används, för att kunna jämföra, kritiskt granska och problematisera, d.v.s. hur de vuxenstuderande använder information för att konstruera sina texter i praktiken. Tidigare forskning utifrån liknande frågeställningar finner vi hos Nils-Erik Nilsson (2002), som har undersökt hur elever agerar när de använder sig av texter och andra källor i sitt forskningsarbete. När Nilsson analyserat och kategoriserat elevernas arbeten har han jämfört elevens text med de källor som använts (i de fall där det varit möjligt). På grundval av detta har han sedan skapat kategorier som beskriver hur enskilda elever konstruerar sina texter. En enda text kan innehålla flera framställningsformer (ibid. s. 69-91):

### **Reproducerande framställningsformer:**

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <i>Kopisten</i>           | Eleven skriver noggrant av längre sammanhängande textpartier. Gör inget urval utan tar med allt.                                  |
| <i>Samplaren</i>          | Eleven skriver av ordagrant, men gör ett eget urval.  |
| <i>Omskaparen</i>         | Eleven väljer ut textpartier, ändrar ord och fraser, ändrar ordning mellan delarna i en mening. Tydliga spår från originaltexten. |
| <i>Referenten</i>         | Eleven koncentrerar källtexten samt bearbetar denna språkligt, vilket gör det svårare att finna spår av källtexten.               |
| <i>Intervjureferenten</i> | Eleven gör ett urval och transformerar talat språk till skrift.   |

### **Producerande framställningsformer:**

|                   |   |
|-------------------|---|
| <i>Berättaren</i> | Eleven omvandlar källtextens sakframställning till en fiktiv berättelse.  |
| <i>Utredaren</i>  | Eleven hämtar fakta från olika källor för att underbygga egna synpunkter. |

Nilsson menar att de flesta elever har förstått att de inte ska skriva av, men de har inte riktigt klart för sig varför de inte ska göra det och hur de ska göra istället. I *Textflytt och sök slump* (Alexandersson & Limberg 2004), en av få studier som undersökt informationsanvändning som textproduktion, framkommer det att eleverna i undersökningen endast har vaga begrepp om vad informationsbearbetning innebär. När eleverna ska skriva sina texter har de ofta blivit instruerade av lärarna att inte skriva av. Det visar sig att yngre elever uppfattar sin informationsanvändning som att de ska läsa en bok och sedan skriva ned det som de minns. En vanlig strategi för att undvika att skriva av är att kopiera delar av texten från en webbsida till ett word-dokument, och sedan flytta runt eller förkorta meningar samt byta ut några ord. Även på tredje året i gymnasiet förekom det att eleverna på detta vis transporterade text (ibid. s. 98f.) Mot bakgrund av att få tidigare studier uppmärksammat informationsanvändning som textproduktion blir detta särskilt intressant att undersöka vidare i denna avhandling.

## **2.5 Informationskompetens**

Informationssökning och informationsanvändning studeras i den här avhandlingen som verktyg för lärande medan informationskompetens, liksom studieuppgifters ämnesinnehåll, ses som mål för lärande. Informationskompetens beskrivs ibland som en av de så kallade nyckelkompetenserna i informations- och kunskapssamhället. Andra kompetenser som framhålls kring livslångt lärande är digital kompetens, social och medborgerlig kompetens och kulturell medvetenhet (Europeiska gemenskaperna 2007). Informationskompetens kan beskrivas som ett nav för samspel mellan informationssökning och lärande (Limberg 2009, s. 8). I avhandlingens undersökning riktas intresset mot hur en specifik grupp användare arbetar med informationssökning och informationsanvändning och vilka aspekter av informationskompetens som framträder i interaktionen kring arbetet med en skoluppgift. Därmed kopplas begreppet till en särskild praktik, ett bestämt socialt sammanhang, i linje med den teoretiska tolkningsramen vilken redovisas i kommande kapitel.

Informationskompetens (*information literacy*) som begrepp myntades under 1970-talet och är ett forskningsområde som varit på frammarsch inom biblioteks- och informationsvetenskap under senare år. Även i biblioteksvärlden, särskilt vid skol- och högskolebibliotek, har begreppet rönt växande uppmärksamhet. Det saknas en allmän konsensus kring innebörden och definitionerna av informationskompetens är många (Bawden 2001). I stora drag kan sägas att genom att använda begreppet informationskompetens försöker forskare och praktiker beskriva kunskaper och färdigheter som ses som viktiga i informations- och kunskapsområdet. I litteraturen presenteras inte sällan listor som beskriver färdigheter som är viktiga att behärska, exempelvis att kunna identifiera informationskällor, kombinera söktermer och bedöma relevans. (se t.ex. Doyle 1994). Enligt ofta citerade *American Library Association* (ALA) bör en informationskompetent person "be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information" (1989). Informationskompetens uppfattas därmed som en allmän kompetens som vi tar med oss och tillämpar i olika sammanhang.

Kritiska röster mot begreppet informationskompetens saknas inte. Christine Pawley (2003) diskuterar informationskompetens såsom ALA beskriver det som ett exkluderande begrepp: experter avgör i många fall, genom sitt språkbruk, vad som är att betrakta som kunskap, kvalitet och värdefulla källor. Detta synsätt innebär kontroll, standardisering och likriktning istället för frihet och mångfald, enligt Pawley. Å andra sidan kan den "bibliotekariska" synen på informationskompetens innebära en ökning av människors demokratiska deltagande i samhället, när människor själva har tillgång till stora informationsmängder. Samtidigt problematiserar hon synen på användaren som aktiv och myndig, i samband med tendensen att dekontextualisera information vilket sker när människor plockar information ur olika källor och inte tar del av det sammanhang som texten är uppkommen i. Detta ställer nya krav på användaren. I en mer empiriskt inriktad studie av webbaserad användarundervisning visar Sundin att begreppet informationskompetens i regel används för att motivera varför bibliotekens användarundervisning är nödvändig och för att kunna legitimera bibliotekariens yrkesexpertis. Definitionerna går ofta utanför bibliotekets gränser och tar sin utgångspunkt i dagens informationssamhälle, medan innehållet i de webbaserade handledningarna i huvudsak är koncentrerat till bibliotekens traditionella verktyg (2005, s. 121ff.). Även Sundin påvisar alltså en sorts inkonsekvens eller motsägelse kring hur begreppet hanteras. Undersökningen

visar vidare att beskrivningarna av vad informationskompetens är ser i princip lika ut, där informationssökning utifrån ett upplevt informationsbehov ses som en rationell, individuell och förnuftsbasead problemlösningsaktivitet (ibid. s. 122).

Inom biblioteks- och informationsvetenskaplig litteratur och tradition kan en linje från undervisning i bibliotekskunskap till lärande av informationskompetens spåras (Limberg & Folkesson 2006, s. 19). Utvecklingen har inneburit en kvalitativ förändring, i och med att informationskompetens kopplas till lärande i vid bemärkelse, alltså till alla faser i ett undersökande arbetssätt, till skillnad från bibliotekskunskapens starka koppling till just bibliotek (ibid.). Två perspektiv som problematiserar informationskompetens som en allmän färdighet oavsett sammanhang, och som tar utgångspunkt i konstruktivistiska synsätt på lärande, är fenomenografi och ett sociokulturellt perspektiv. Nedan ges exempel på studier och resonemang utifrån dessa utgångspunkter.

En forskare som fått stort genomslag för sin forskning är Christine Bruce (1997), som i sin avhandling beskriver en komplex bild av informationssökning och informationsanvändning genom sju sätt att uppfatta informationskompetens. Utifrån sin fenomenografiskt orienterade studie av hur begreppet uppfattas, menar hon att informationskompetens kan beskrivas i termer av föreställningar och erfarenheter. Kategorierna är hierarkiskt relaterade till varandra med ökande grad av komplexitet.

1. Informationskompetens uppfattas som att kunna använda IT för informationsåtervinning och kommunikation.
2. Informationskompetens uppfattas som att finna information i olika informationskällor.
3. Informationskompetens uppfattas som att genomföra informationssökningsprocesser.
4. Informationskompetens uppfattas som att kunna kontrollera och ordna information.
5. Informationskompetens uppfattas som att bygga upp en egen kunskapsbas på ett nytt område.
6. Informationskompetens uppfattas som att arbeta med kunskap och personliga perspektiv så att nya kunskaper erövrar.
7. Informationskompetens uppfattas som att använda information klokt för andras bästa. (Bruce 1997, s. 110, min översättning)



Bruce sätter högskolebibliotekariers och högskolelärares sätt att erfa informationskompetens i fokus. Vuxenstuderandes informationskompetens är inte särskilt utforskad i tidigare forskning, men i en uppsats analyserar Henriksen (2008) just detta, med utgångspunkt i Bruces (1997) modell. Henriksen menar att de studerande i hennes undersökning visar förmåga att identifiera och lösa informationsproblem, men saknar kunskaper för att effektivt kunna utnyttja bibliotekets resurser (s. 41). Även Drakenberg Rolander (2006) har använt denna modell och visar i sin uppsats hur de olika sätten att erfa informationskompetens finns representerade i den grupp av studerande hon har undersökt (2008, s. 49f.). Fenomenografiska studier av informationskompetens har lett till mångskiftande beskrivningar. Istället för listor över färdigheter skildras, likt ovan, varierade uppfattningar av informationskompetens som aspekter, dimensioner eller facetter. Uppfattningarna tolkas inte som "rätt" eller "fel" utan visar just på olika sätt att förstå fenomenet (Limberg, Sundin & Talja 2009, s. 47).

I ett mer socialt orienterat perspektiv på informationskompetens förespråkas en bred analytisk förståelse, där informationskompetens bör förstås i sitt kulturella, historiska, politiska och sociala sammanhang. Jack Andersen (2006) beskriver exempelvis informationskompetens som en komplex sociopolitisk färdighet tätt förbunden med läs- och skrivförmåga, väsentlig för att klara sig i dagens samhälle. Den genrekunskap som är nödvändig för att kunna läsa och skriva är nödvändig exempelvis också för informationssökning och informationsanvändning. En forskare som ytterligare poängterar hur kompetensen bör kopplas till en kontext är Annemaree Lloyd, som beskriver en informationskompetent person som den som har kännedom om vilken information som finns i en specifik kontext (eller landskap) och som kan skapa mening genom att interagera med denna information (2006, s. 570).

Ett sociokulturellt perspektiv på informationskompetens innebär att lära sig att "kommunicera inom en specifik verksamhet för att kunna agera i de praktiker som verksamheten är uppbyggd av och kring" (Limberg, Sundin & Talja 2009, s. 49). Citatet visar på två viktiga utgångspunkter i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom att kommunicera som vi blir delaktiga i olika sammanhang och som vi kan skapa mening ur information. Det lyfter också fram att det vi lär oss är knutet till en speciell situation eller verksamhet. Det vi lärt oss att förstå och hantera i ett visst sammanhang är kanske inte samma kunskaper och färdigheter som är användbara i en annan kontext. Informationskompetens som en allmän kunskap ifrågasätts därmed utifrån

detta synsätt. I den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen finns exempel på författare som betonar kopplingen mellan informationskompetens och lärande relaterat till ett specifikt sammanhang (se bl.a. Limberg 1998, Lupton 2004, Limberg & Folkesson 2006, Limberg & Alexandersson 2009).

Vuxenstuderande betraktas generellt som "svaga" av bibliotekarier när det gäller att söka information och använda bibliotek (Gärdén m.fl. 2006). Under flera år erfor många bibliotekarier, framförallt på folkbibliotek, att de vuxenstuderande blev fler och fler och tog allt större resurser i anspråk. Att vuxenstuderande ökade som användargrupp på svenska folkbibliotek kan till stor del sättas i samband med Kunskapslyftet och det faktum att många utbildningsanordnare saknade bibliotek i skolans regi (ibid.). Denna användargrupp upplevdes som problematisk och tidskrävande på biblioteken av bibliotekarier. Detta har bekräftats genom olika undersökningar (bl.a. Thörsteinsdóttir 1997, Hedemark & Hedman 2002, Gärdén m.fl. 2006). En mer fördjupad undersökning av vuxenstuderandes informationskompetens kan nyansera eller kanske modifiera denna bild. I min undersökning studeras hur informationskompetens framträder i samspelet mellan studerande, lärare och bibliotekarie.

## 2.6 Stöd för informationssökning och informationsanvändning

När komvuxstuderande arbetar med en uppgift av problemlösande karaktär förväntas de enligt kursplanerna kunna använda, eller lära sig att använda, olika kunskapskällor (se Skolverket 2004a; 2004b). I skolans kontext erbjuder skolbiblioteket en rad verktyg och stöd för informationssökning. Biblioteket fungerar, åtminstone i idealfallet, som en mångsidig källa till information genom att erbjuda tryckt och elektroniskt material samt verktyg för åtkomst av information av olika slag. I avhandlingen fokuserar jag på verktyg och stöd i skoluppgiftens praktik. Särskilt angeläget utifrån ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv är att utforska bibliotekets funktion i denna praktik. I följande avsnitt behandlas därför tidigare forskning om förhållandet mellan skola och bibliotek, bibliotekets pedagogiska roll, samspel mellan lärare och bibliotekarie samt bibliotekarierollen. Få tidigare studier uppmärksammar specifikt bibliotekets och bibliotekariens betydelse för studerandes lärande och avhandlingen bidrar därmed till ökad kunskap på detta område.

## 2.6.1 Bibliotekets roll för lärande

Bibliotekets roll för lärande är något som, åtminstone av yrkesverksamma bibliotekarier, framhålls som central och det finns också forskning om skolbibliotekets pedagogiska roll (se Loertcher 1988, Kuhlthau 1993, Kühne 1993, Limberg 1996; 2003, Rafste 2001, Alexandersson & Limberg 2004). Några undersökningar påvisar skolbibliotekets roll för lärande, bland annat visar Todd och Kuhlthau (2005) i en stor studie att skolbibliotek är till hjälp för eleverna och att skolbiblioteket spelar en aktiv roll i elevernas lärande (s. 84). Forskning om bibliotek inom vuxenutbildningen har skett i mycket begränsad omfattning. En av orsakerna till detta är troligtvis att studerande inom vuxenutbildning inte alltid har tillgång till ett eget bibliotek. Skolbiblioteken är lagstadgade<sup>5</sup>, medan anordnare av vuxenutbildning inte har samma krav. Tidigare studier (se bl.a. Gärdén m.fl. 2006) visar att på vissa orter har vuxenutbildningen tillgång till ett eget bibliotek, medan biblioteket på andra platser är förlagt till ett lärcentrum. Ibland är skolbiblioteket och folkbiblioteket integrerade. Ytterligare ett alternativ är att de studerande är hänvisade till ortens folkbibliotek, utan att utbildningen och biblioteket samarbetar på institutionell nivå. När det gäller högskolestudenter är det vanligt att de vänder sig till folkbiblioteken i samband med sina studier (Thörsteinsdóttir 2005, Pors 2006).

En av få som har studerat bibliotekets roll för de vuxenstuderande är Drakenberg Rolander, som i sin uppsats visar att de studerande främst använder skolbiblioteket som studielokal, till exempel för att skriva på

---

<sup>5</sup> SFS 1996:1596, 5§: "Inom grundskolan och gymnasieskolan skall det finnas lämpligt fördelade skolbibliotek för att stimulera skolelevernas intresse för läsning och litteratur samt för att tillgodose deras behov av material för utbildningen". Detta betyder inte att alla skolelever har tillgång till skolbibliotek. En TEMO-undersökning beställd av Svensk Biblioteksforening visar att nästan 60 procent av landets grundskolor saknar bibliotek som är bemannade sex timmar i veckan eller mer. (Se Svensk Biblioteksforening, Newsdesk, <http://www.biblioteksforeningen.se>, 2005-07-04.) Skolbibliotekens roll tycks oklar även framöver. Skollagsberedningen skriver i *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*: "Enligt vår uppfattning har de allra flesta skolor i samtliga skolformer redan i dag tillgång till bibliotek på ett eller annat sätt. Tillgången till skolbibliotek måste kunna anordnas på olika sätt beroende på de lokala förhållandena vid varje skola. En liten skola på landsbygden kan ha behov av andra lösningar än en stor skola i en stor stad. Därför måste möjligheterna till att anordna skolbibliotek kunna se olika ut utifrån varje skolas eller elevernas olika behov och förutsättningar. Skollagsberedningen föreslår således att eleverna ska ha tillgång till skolbibliotek men att organiseringen av skolbiblioteksverksamheten ska vara flexibel." (Ds 2009:25, s. 316-317).

datorerna eller sitta och jobba med grupparbeten. I dessa fall, menar Drakenberg Rolander, kan man inte säga att de utnyttjar bibliotekariens kompetens i någon högre grad. Fördelar med skolbiblioteket är enligt de studerande att det finns litteratur som passar för kurserna och att de kan slinka in där på raster. Respondenterna tyckte att bibliotekspersonalen på skolan var trevliga men väldigt upptagna och därför hände det att de studerande inte ville fråga, eftersom de inte hade tid att vänta eller kände att de var besvärliga som kom med en fråga till. Ibland blev de hänvisade en hylla eller ett signum men kunde ändå inte leta sig fram till boken. (2006, s. 64ff.)

På senare år har folkbibliotekets roll för vuxnas lärande uppmärksammas alltmer, genom en rad nationella, regionala och lokala satsningar på att utveckla bibliotekens stödande funktion. Att många bibliotek anställer så kallade studiebibliotekarier är ett uttryck för sådana satsningar (Gärdén m.fl. 2006). Men eftersom det hittills i hög grad saknas kunskap om bibliotekets roll för vuxnas lärande, är det framförallt skolbiblioteksforskning som ger oss belysande exempel.

Vid analyser av skolbibliotekets pedagogiska roll formuleras forskningsperspektivet sällan uttryckligen. En genomgång av forskning som gjorts av Limberg (2003) visar att den övervägande delen av studier inom området ser bibliotekets pedagogiska roll ur undervisnings- eller biblioteksperspektiv och mer sällan utifrån hur eller vad elever lär med hjälp av biblioteket (ibid. s. 17). Forskningen lyfter ofta fram typiska skolbiblioteksproblem som att traditionella läromedel hindrar biblioteksanvändning, att många skolbibliotekarier arbetar ensamma, att samarbete mellan lärare och bibliotekarier kan vara problematiskt, att lärare och skolledning inte förstår bibliotekets möjligheter och att biblioteket därför lider av bristande resurser, att skolbiblioteksverksamheten inte har några tydliga mål eller att ny informations- och kommunikationsteknik i biblioteket kan vara frustrerande (ibid.). Genom tidigare forskning vet vi att det finns osäkerhet när det gäller vilka roller lärare respektive bibliotekarier ska ha, att samarbetet kompliceras av olika synsätt på kunskap och lärande och att lärare och bibliotekarier tillhör olika traditioner när det gäller vad lärande är och hur det går till (2003).

Med utgångspunkt i David Loertschers taxonomier (1988) kan bibliotekets roll i undervisningen studeras utifrån fyra olika perspektiv: bibliotekariens, lärarens, elevens och skolledarens. Taxonomierna innehåller nivåer som

beskriver skolbibliotekets roll från passiv till aktiv. Bibliotekets betydelse kan variera från att vara i stort sett betydelselöst till att det på olika sätt är djupt involverat i undervisningen, exempelvis genom att lärare och bibliotekarier delar ansvaret för planering av pedagogiskt utvecklingsarbete och att bibliotekspersonalen ses som resurs i skolans utveckling. Enligt Loertscher är alla nivåer i taxonomin nödvändiga, och det innebär snarast god kvalitet om alla nivåer förekommer i bibliotekets verksamhet. I Sverige har Loertschers taxonomier använts av bland andra Brigitte Kühne, som i sin avhandling (1993) använde dessa för att analysera ett antal skolbiblioteks roll i undervisningen i grundskolan. Hon kommer fram till att biblioteken ofta befunnit sig på det som Loertscher beskriver som de mellersta nivåerna. Hon menar att detta ur bibliotekariernas synvinkel gör det svårt att planera arbetet, eftersom de då inte kan anpassa vare sig uppbyggnad av samlingar eller undervisning till skolans övriga undervisning (s. 223).

Ett av resultaten i Elisabeth Tallaksen Rafstes studie av elevers användning och upplevelser av skolbiblioteket som rum, var att biblioteket för att fungera som ett stöd för elevers lärande bör integreras i den lärande miljön i skolan på ett tydligt sätt, och att biblioteket också bör vara kopplat till läroplanen för att främja elevernas lärande (2001, s. 412). I olika studier har även Kuhlthau visat att för att skolbiblioteket ska kunna främja lärande krävs att skolledare, lärare och bibliotekarier arbetar tillsammans och har en gemensam syn på kunskap. Som hinder för samarbete anges ofta brist på tid eller osäkerhet om vilka inbördes roller lärare och bibliotekarie har (1993). Men måste biblioteket vara en integrerad del av undervisningen? Finns det ett klart samband mellan kvalificerat lärande och ett aktivt skolbibliotek? Enligt Limberg (2003) har flera forskare visat att det inte finns några entydiga samband mellan bibliotek som är aktiva i undervisningen och ett "bättre" lärande och trots aktiva bibliotek och samarbetande bibliotekarier så arbetar många elever med triviala uppgifter. Limberg menar att det som främst påverkar bibliotekets roll för elevernas lärande är skolans undervisningskultur och hur lärarna formulerar skoluppgifter, vilken syn på kunskap och lärande de har och vilka metoder de tillämpar (2003, s. 46).

Todd och Kuhlthaus studie (2005) visar däremot att skolbibliotek är av stor betydelse för elevers lärande. På högskolenivå är det många lärare som förväntar sig att studenterna tar eget ansvar för att lära sig hur biblioteket fungerar och som förväntar sig att studenterna ställer frågor till bibliotekarierna, medan flera studier visar att många tvekar att ställa frågor

eftersom de drar sig för att visa sin okunskap och för att de har svårt att precisera sina frågor (Mullins & Park 2000). Många vuxna som återvänder till studier efter flera års uppehåll känner dessutom obehag inför biblioteksbesöken (en känsla som ibland benämns *library anxiety*, se Mellon 1986). De vet inte var de ska börja leta, det är för mycket och det är för stort. För de studerande är biblioteksanvändningen i sig inte det viktigaste, utan den kommer ganska långt efter familj, jobb och vänner bland livets prioriteringar (Veal 2000). Intressant i detta sammanhang är att notera att för studerande med olika utbildningsbakgrund har studieaktiviteten en utjämnande effekt på skillnader i biblioteksanvändning. Det betyder att studierna leder till att de som innan studierna inte använde sig av bibliotekets tjänster i särskilt hög utsträckning blir mer aktiva användare. Genom att möta studiebehoven hos vuxna i grund- eller gymnasieutbildning öppnas även andra, icke-studie-relaterade tjänster upp på biblioteket. Detta visar sig exempelvis i att även utlån av skönlitteratur och barnlitteratur ökar rejält när studerande använder folkbiblioteket för studier, framförallt hos de vuxna studerande med lägst utbildningsbakgrund. (Nowé, Berglund & Höglund 2002)

Skolbibliotek, och i synnerhet bibliotek inom vuxenutbildningen, kan se olika ut och utbudet av informationskällor och verktyg för informationssökning kan variera kraftigt. Det saknas grundliga beskrivningar och statistik över biblioteken i vuxenutbildningen. Generellt kan om utbudet sägas att de studerande via datorer kan få tillgång till bibliotekets katalog, databaser och Internet, samt program för ordbehandling och presentationer. Bibliotekens tryckta material kan bestå av uppslagsverk, lexikon, skönlitteratur, kurslitteratur och andra läromedel, facklitteratur och tidskrifter inom olika fackområden, vars inriktning är beroende av skolans utbildningsprogram och kurser. Bibliotekens bemanning av fackutbildade bibliotekarier varierar, liksom tillgänglighet i form av öppettider.

Eftersom tidigare forskning mer har koncentrerats till skolan i allmänhet och inte till bibliotekets betydelse och funktion, ägnas biblioteket i denna studie större uppmärksamhet. Skolbiblioteket inom vuxenutbildningen kan erbjuda stöd och verktyg i form av tillgång till litteratur, studieplatser och hjälp med informationssökning. I avhandlingen undersöker jag i vilken mån, hur och varför vuxenstuderande använder biblioteket som stöd.

## 2.6.2 Läraren och bibliotekarien som stöd

Läraryrollen är särskilt mångfacetterad under självständigt arbete. Naeslund beskriver läraren som datatekniker, källeverantör, studievägledare, kritisk läsare, lots, sakkunnig, fördelare av handledningstid och utvärderare (2001, s. 68ff.). Lärares betydelse för studerandes lärande är på sätt och vis självklar, även om arbetsmetoder, förhållningssätt och mål kan variera. Läraren som aktiv part i studerandes informationssökning och informationsanvändning är däremot inte lika uttalad eller självklar, även om lärarens auktoritet som kunskapsförmedlare har skiftat mot en mer stödjande roll där uppgiften är att hjälpa de studerande att omsätta information till kunskap. Detta kan också i mångt och mycket gälla bibliotekariens roll. Idag kan vi se att synen på bibliotekariens uppgift gentemot studerande ofta beskrivs som stödjande, snarare än undervisande (Gärdén m.fl. 2006). Mot bakgrund av de arbetssätt som numera är vanliga på alla nivåer i utbildningssystemet har bibliotekarie-rollen förändrats. Bibliotekariens expertis när det gäller informationssökning samt det faktum att deras professionella domän utvidgats mot en mer undervisande (eller handledande) roll, har lett till att professionens pedagogiska aspekter getts större tonvikt (Limberg & Alexandersson 2009). Genom att använda modeller, taxonomier, nivåbeskrivningar och begreppet professionellt objekt åskådliggör olika forskare bibliotekariens stödjande funktion.

Med professionella objekt menas enligt Carlgren och Marton det som ett yrke är till för att åstadkomma och att ha insikter i sitt professionella objekt betyder att förstå hur det är beskaffat. Lärarnas professionella objekt är lärande, d.v.s. utveckling av olika förmågor och förhållningssätt hos eleverna (Carlgren & Marton 2000). Lärare och bibliotekarier arbetar delvis med samma professionella objekt, men med olika metoder. Bibliotekariens professionella objekt (t.ex. att organisera, tillgängliggöra eller förmedla information) varierar med sammanhang, men i en undervisningssituation kan objektet vara vad det innebär att vara informationskompetent. Ett av resultaten av projektet *Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)* tyder på att bibliotekarier inte skiljer mellan sin egen informationssökningsexpertis och sitt professionella objekt vid undervisning, alltså vad det innebär för andra att vara informationskompetenta (Limberg & Folkesson 2006, s.124). Olaisen och Wallin skriver i sin uppsats om vuxenutbildares syn på informationssökning i undervisning att det finns en stark tilltro till bibliotekariens kompetens bland lärare och att lärare anser att bibliotekarier spelar en viktig roll för att eleverna

ska kunna arbeta med undersökande arbetssätt. Lärarna tycks också ha en tanke om att det är i biblioteket de studerande lär sig söka efter information (2008, s. 39). Författarna har också analyserat hur lärare i vuxenutbildningen ser på sin egen och andras medverkan under studerandes arbete samt vem som tar ansvar. De har i huvudsak identifierat tre olika uppfattningar. Den första innebär att läraren förväntar sig att kursdeltagarna vet hur de ska göra. Den andra innebär att läraren förlitar sig på biblioteket och bibliotekarien och den tredje att läraren är aktiv och ansvarstagande (s. 44f).

Utöver bibliotekets olika verktyg kan också bibliotekarien utgöra ett stöd för de studerandes lärande i arbetet med komplexa skoluppgifter. I avhandlingen väljer jag att benämna de människor som finns kring de studerandes arbete med skoluppgiften, alltså lärare, bibliotekarierna och kurskamrater, för sociala stöd. Inom forskningen finns en mångfald av studier om bibliotekariens roller och i denna avhandling är den pedagogiska rollen av särskilt intresse. I Limbergs kunskapsöversikt *Skolbibliotekets pedagogiska roll* framkommer att bibliotekariens roller kan vara av skiftande karaktär. Skolbibliotekarien kan fungera som exempelvis informationsspecialist, undervisare, materialförsörjare, litteraturkännare eller rådgivare (2003). Kuhlthau (1993) beskriver fem olika nivåer av förmedling (*levels of mediation*) för hur skolbibliotekarierna kan förhålla sig till användare. Ju högre nivå, desto närmare samspel sker mellan bibliotekarie och användare. Nivåerna baseras på Kuhlthaus modell av informationssökningsprocessen. På den översta nivån när bibliotekarien agerar som vägledare (*counselor*) finns inte *en* lösning eller rätt väg. Användaren och bibliotekarien för en dialog och bibliotekarien rekommenderar källor utifrån användarens kunskapsnivå. Informationssökning och lärande ses som en dynamisk, kreativ och individuell process som är unik för varje person. Bibliotekarien i stigfinnarrollen (*advisor*) guidar användarna genom en rad av källor inom ett ämne och föreslår också olika typer av källor. Det finns en universallösning, en ordning att använda källor på som gäller för alla typer av ämnen. Som identifierare (*identifier*) arbetar bibliotekarien med användarnas något mer komplexa sökfrågor. De (ofta många) källor bibliotekarien bistår med kan ha olika form och karaktär. Alla användare bemöts på samma vis. På nästa nivå arbetar bibliotekarien som lokalisatör (*locator*) med att matcha en sökfråga mot en källa. Sökfrågorna är okomplicerade och det finns *en* källa eller *ett* rätt svar på frågan. På den lägsta nivån är bibliotekariens uppgift som organisatör (*organizer*) att ordna bibliotekets samlingar, d.v.s. skapa, organisera och upprätthålla bibliotekets



mediebestånd. Användaren är endast perifert involverad och får klara sig själv med hjälp av exempelvis skyltar. (Kuhlthau 1993, s. 137ff.)

Kuhlthaus nivåer av förmedling har, liksom hennes modell över informations-sökningsprocessen, vunnit gehör i bibliotekariets kretsar och många kan på olika sätt relatera till de olika nivåerna. Tillämpningar av indelningen finns i olika typer av undersökningar. I Rundbergs (2004) magisteruppsats används modellen för att analysera bibliotekariers förhållningssätt gentemot vuxen-studerande. Uppsatsen visar att undersökningens bibliotekarier främst arbetar mot den roll som beskrivs som lokalisatör. För att arbeta efter ett mer process-orienterat sätt gentemot vuxenstuderande, krävs fortbildning i biblioteks-pedagogik och databashantering, enligt informanterna i Rundbergs studie. Det framgår inte av Kuhlthaus indelning om hon menar att detta är roller man som bibliotekarie *har* eller om det är roller som man *tar*. Det finns enligt mig en distinktion här emellan. Bibliotekarien kan uppfatta att hon eller han gör ett aktivt val och genom sina handlingar kan placeras på en viss nivå på skalan. Hon kan vara begränsad i sitt val genom upplevd yrkeskompetens eller av vilka ekonomiska anslag biblioteket har. Skolledningen i sin tur kan ha en annan uppfattning om vilken bibliotekariens roll kan vara, beroende på pedagogisk grundsyn och tidigare erfarenheter av vad en bibliotekarie gör, eller kan göra. De studerandes inställning till bibliotekarirollen kan utgöra en tredje uppfattning. Kuhlthau resonerar inte särskilt mycket kring upp-delningens flexibilitet, men det verkar närmast osannolikt att en professionell bibliotekarie skulle agera på samma vis i olika situationer. Hon skriver: "/.../ there are a variety of roles or relations to the user which must be recognized in order to choose an appropriate level of intervention" (s. 137).

Montiel-Overall (2008) menar, liksom Todd och Kuhlthau (2005), att det finns en stark relation mellan studerandes framgångsrika lärande och skolbibliotek (s. 146). Hon har själv, baserat på Loertschers taxonomi, utarbetat en modell som hon kallar TLMC (*Teacher and Librarian Collaboration Model*), vilken beskriver fyra typer av samarbete mellan lärare och bibliotekarier. Facett A innebär koordination (*coordination*) i form av att arbeta tillsammans när det gäller schema och effektiv tidsplanering. Facett B är samverkan (*cooperation*) där ansvaret delas upp mellan parterna inom ett projekt. Facett C innebär integrerade instruktioner (*integrated instruction*), att gemensamt planerade, implementerade och utvärderade instruktioner integrerar biblioteket i under-visning. Den sista facetten, D, innebär integrerade kursplaner och kursmål (*integrated curriculum*), där integrerade instruktioner (se facett C) tillämpas i

hela skolan eller kommunen. Även Hearn drar av sin undersökning av informationskompetens och bibliotekariers medverkan i undervisningen, slutsatsen att bibliotekariens aktiva medverkan i studenters skoluppgifter av forskningskaraktär leder till att förbättra kvaliteten i studenters lärande (2005, s. 226).

När yrkesverksamma bibliotekarier skriver om bibliotekariens stöd för vuxnas lärande handlar artiklarna ofta om biblioteksmiljöns utformning eller bibliotekariens kompetens inom olika områden. Currie (2000) menar att bibliotekariens uppgift är att erbjuda en miljö som bidrar till lärande och erbjuda ett forum för kritisk reflektion samt ha förmåga att bistå de studerande i lärprocessen. Bibliotekarien ska ha tekniska kunskaper, ämneskunskaper, kunna planera och administrera och vara socialt kompetent. Man ska fungera som en medarbetare till de studerande snarare än en lärare, så att man tillsammans med de studerande når målen. Currie påpekar också att detta förhållningssätt kräver mycket, inte bara av bibliotekarien, utan också av studenten. Båda blir beroende av studentens förmåga att formulera mål. Andra yrkesverksamma framhäver viktiga egenskaper hos bibliotekarier som möter vuxna studerande: bibliotekarien ska vara öppen, visa respekt, vara lyhörd, tålmodig, vänlig, avslappnad, inte sitta bakom disken utan röra sig runt i biblioteket, inse att man inte måste veta allt utan gärna se sina begränsningar och brister exempelvis när det gäller användning av datorer (se Anderson Jayne 2000, Christian m.fl. 2000). Inte sällan visar denna typ av artiklar på normativa antaganden om vuxna studerande, såsom deras rika erfarenheter på många områden, att de är motiverade och målmedvetna (jfr Gougoulakis & Borgström 2006).

Det visar sig alltså i den tidigare forskningen att det finns olika uppfattningar om bibliotekets och bibliotekariens betydelse för lärande. En syn som de flesta tycks dela är emellertid att ett nära samarbete mellan lärare och bibliotekarier, skola och bibliotek, är eftersträvaransvärt och denna slutsats är relevant för mitt arbete.

## 2.7 Konklusion

Genomgången av tidigare studier av relevans för avhandlingens problemområde ger som helhet vid handen att det finns en hel del kunskap om informationssökning och informationsanvändning kopplat till lärande och utbildning. Flera av studierna som berörs studerar inte informationssökning

explicit utifrån sociokulturellt perspektiv, vilket tillämpas i avhandlingens empiriska studie, men är ändå relevanta att uppmärksamma då de betonar just skoluppgiftens utformning, innehåll eller kontexten som viktiga aspekter för informationssökning (t.ex. Pitts 1994, Limberg 1998, Given 2001). Studier som i en och samma undersökning inkluderar hela processen, från lärarens introduktion av uppgiften till redovisning av resultat, är däremot mer sällsynta. Detta gäller inte minst studier utifrån vuxenstuderandes perspektiv. Studier som tar hänsyn till hela processen från uppgiftsformulering till läranderesultat, genom att observera informationspraktiker i samband med lärande, bidrar dessutom till en mångfacetterad förståelse för den komplexa relationen mellan informationssökning och lärande (Limberg & Alexandersson 2009).

I och med genomgången av tidigare forskning har flera slutsatser kunnat dras. Översikten visar att det finns anledning att studera informationsbehov, informationssökning, informationsanvändning, bibliotekets funktion och verktyg och lärares och bibliotekariers roll i relation till särskilda praktiker, för att kasta ljus över det som på det retoriska planet benämns som en nyckelkompetens, nämligen informationskompetens. Eftersom vuxenstuderandes informationssökning i relation till vilka stöd och verktyg som används i praktiken är relativt outforskat, blir detta särskilt intressant att undersöka vidare i avhandlingen. Avhandlingen undersöker frågor såsom: Vilka strategier har komvuxstuderande för informationssökning? Hur samtalar de om informationssökning? Vad uppfattas som informations-sökning? Vilka verktyg och stöd är betydelsefulla i praktiken?

Genomgången av tidigare forskning erbjuder endast ett litet utsnitt, men visar trots allt hur komplex forskning om informationssökning och informationsanvändning är. Att strikt skilja mellan dessa begrepp låter sig knappast göras utifrån ett kvalitativt angreppssätt. För att förstå det komplexa samspelet är det väsentligt att ansluta sig till en omfattande tolkning av begrepp som informationsbehov, informationssökning och informationsanvändning. Samtidigt kan dessa begrepp ringas in med hjälp av en kontextorienterad inriktning genom att koppla begreppen till en specifik uppgift, ett visst sammanhang.

I nästa kapitel beskrivs de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för genomförandet av den empiriska undersökningen och analysen.

# 3

## TEORETISKT PERSPEKTIV

I följande kapitel redogör jag för avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis introduceras studiens forskningsperspektiv. Därefter presenteras några av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på informationssökning och informationsanvändning för lärande. Kapitlet avslutas med syfte och frågeställningar.

### 3.1 Forskningsperspektiv

De epistemologiska antaganden som jag gör i avhandlingen grundar sig på uppfattningen att kunskap är det som uppfattas som kunskap i ett specifikt sammanhang och att kunskap ska förstås utifrån dess sociala natur. Kunskap förstås som social snarare än objektiv. Detta synsätt innebär att lärande, informationssökning och användning av information studeras som sociala praktiker. I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv betonas språkets betydelse. Att vi utvecklas till tänkande varelser bygger på att vi har lärt oss ett språk som strukturerar verkligheten åt oss. Språket är något människor skapar tillsammans och därför blir vår uppfattning av och vår kunskap om verkligheten socialt konstruerad. (Wenneberg 2001, s. 12) I denna avhandling vill jag särskilt belysa samspelet mellan individ och kontext. Informationsbehov, informationssökning och informationsanvändning ses inte som något som sker i ett vakuum, utan som något som formas i samspel i en social praktik. Ett teoretiskt perspektiv som betonar just samspelet mellan aktörer, praktik och redskap är det sociokulturella.

Sociokulturell teori är inte entydig, utan innehåller en mängd olika riktningar och är nära besläktat med andra socialkonstruktivistiska forskningsinriktningar. Perspektivet kallas också kulturhistoriskt, sociohistoriskt, sociointeraktivt och situerat (Dysthe 2003, s. 33). Från början är de sociokulturella perspektiven en förening mellan den pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead och den kulturhistoriska traditionen hos Vygotsky, Luria och Leontiev (ibid. s. 31ff.). När det gäller synen på forskning finns det också en relation till bland annat pragmatism och symbolisk interaktionism (Silén 2000, s. 46). Andra teoribildningar inom sociokulturella perspektiv är social lärteori eller situerad lärteori (Lave & Wenger 1991) och verksamhetsteori eller aktivitetsteori (Leontiev, se Engeström 1987; 1999). Dessa teoribildningar har till viss del en egen begreppsapparat.

Inom pedagogisk forskning företräds ett sociokulturellt perspektiv av bland andra Roger Säljö (2000; 2005) och Olga Dysthe (2003) och i denna avhandling hämtar jag till största delen tolkningen av det sociokulturella perspektivet från dessa två forskares texter. Säljö och Dysthe fokuserar mer på individers lärande genom samspel, än andra forskare som i högre utsträckning studerar grupper och olika gemenskaper. Mitt forskningsperspektiv i denna avhandling följer främst den riktning som studerar samspel mellan individer, men kompletterande begrepp och resonemang kan också hämtas från andra riktningar inom sociokulturell teori. Sociokulturella perspektiv på lärande har på senare år fått ett starkt genomslag, och befinner sig i ständig förändring och utveckling när det gäller teorier, forskningsmetoder och praktiska implikationer (Dysthe 2003). Även inom biblioteks- och informationsvetenskap har forskning utifrån sociokulturella perspektiv ökat på senare år. Exempel på sådan forskning är Sundin (2003), Alexandersson och Limberg (2004), Sundin och Johannisson (2005a), Lloyd (2006), Andersen (2006), Nowé Hedvall (2007), Moring (2009), Sundin, Francke och Andersen (2009), Johansson (2009).

Teorins roll i en avhandling kan se olika ut. Wenger menar att ett perspektiv inte är ett recept, utan snarare en guide till vad som kan uppmärksammas, vilka svårigheter som finns att vänta sig och hur man kan närma sig olika problem (1998, s. 9). Teorin fungerar också som medel för att kunna "lyfta" resonemang och klä komplicerade skeenden i ord. Den sociokulturella teorin fungerar i avhandlingen som en utgångspunkt för studien och analysen och kompletteras med tidigare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap och pedagogik för att bättre förstå forskningsproblemet.

Under avhandlingsprocessen har strävan varit att försöka renodla texten ifrån alltför många teoretiska influenser, men det går inte att bortse ifrån att det finns näraliggande teoribildningar med resonemang och forskningsresultat som är relevanta att knyta an till och låta sig inspireras av. Texten tenderar stundtals att närma sig framförallt ett fenomenografiskt perspektiv. En stor del av den tongivande forskningen om informationssökning och lärande vilar på fenomenografiska grunder (t.ex. Limberg 1998, Limberg & Folkesson 2006). Att skriva om aspekter och dimensioner av olika fenomen hör snarare hemma hos fenomenografin än hos det sociokulturella perspektivet. För båda dessa teoribildningar utgör emellertid lärande ett centralt intresse. Limberg, Sundin och Talja (2009) skriver att fenomenografiska beskrivningar av informationskompetens leder till en fördjupad förståelse för olika sätt att tillämpa informationssökning och informationsanvändning, medan ett sociokulturellt perspektiv uppmärksammar de praktiker där informationskompetens tillämpas, formas och omformas. Det sociokulturella perspektivet betonar handlande och interaktion i särskilda praktiker, medan fenomenografin inriktas på människors förståelse och förhållningssätt till informationskompetens. (s. 59 f.) I dessa avseenden har jag tagit intryck av forskning om informationssökning och lärande utifrån ett fenomenografiskt perspektiv.

## 3.2 Centrala begrepp

Målet med en sociokulturell ansats är att åskådliggöra hur mänskliga handlingar är situerade i kulturella, historiska och institutionella sammanhang (Wertsch 1991, s. 6). Det breda, sociokulturella teorikomplexet innehåller en mängd begrepp, och av dessa har följande identifierats som särskilt betydelsefulla för avhandlingen då de bidrar till att bättre förstå forskningsproblemet: kunskapsmediering, meningsskapande, lärande, praktik, verktyg och samspel. Dessa begrepp är knappast unika för sociokulturell teori, men tillsammans skapar de ett ramverk för hur kunskap och lärande kan förstås utifrån ett särskilt perspektiv. Inom sociokulturella teoribildningar finns självklart också andra begrepp än de som särskilt lyfts fram här. Läsningen och förståelsen av begreppen sker mot min bakgrund som biblioteks- och informationsvetare. Forskning om informationssökning och lärande är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, där den pedagogiska forskningen tar utgångspunkt i lärande och undervisning och där biblioteks- och informationsvetenskapens tillskott innebär en inriktning mot informationssökning och informationsanvändning. Begrepp som är bärande i den sociokulturella teorin är integrerade med varandra och inte möjliga att

helt separera, liksom centrala begrepp inom biblioteks- och informationsvetenskap. I nedanstående avsnitt integreras ett sociokulturellt perspektiv med för avhandlingen centrala biblioteks- och informationsvetenskapliga begrepp. Fördjupade beskrivningar av centrala begrepp inom biblioteks- och informationsvetenskap finns i kapitel 2, vilket presenterar tidigare forskning inom området. Nedan presenteras därför begrepp inom sociokulturell teori som är centrala för min avhandling genom att de bidrar till hur informationssökning och informationsanvändning kan förstås och definieras. I de avhandlingskapitel där det empiriska materialet analyseras görs närmare beskrivningar och konkretiseringar av begreppens användning.

### 3.2.1 Kunskap, mening, lärande och information

När det handlar om skolsammanhang och studier ligger det nära till hands att beakta begrepp som kunskap, mening och lärande. "Undervisning" har på senare år fått stå tillbaka till förmån för "lärande" (se avsnitt 1.4), vilket kan ses som ett uttryck för en förändrad kunskapssyn, åtminstone på en retorisk nivå. Denna syn har fått till resultat att studerandeaktiva arbetsformer har ökat i skolan. "Läraren är inte längre ensam förmedlare av kunskap.", kan vi läsa i proposition 2000/2001:72 (s. 38). Nedan beskriver jag hur jag tolkar kunskap och lärande i avhandlingens kontext.

Kunskap ses med ett sociokulturellt perspektiv som "något som man använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt. Kunskaper är det som hjälper mig att se ett problem eller en företeelse som något bekant och som jag har tidigare erfarenhet av." (Säljö 2000, s. 125). Det är svårt att göra en skarp åtskillnad mellan kunskap och information när man undersöker informationssökning och informationsanvändning i utbildningssammanhang. Inom biblioteks- och informationsvetenskap används ofta Bucklands definition (1991) av information. Han delar upp informationsbegreppet i tre delar eller användningsområden och beskriver information som process (*information-as-process*), information som kunskap (*information-as-knowledge*) och information som föremål (*information-as-thing*). I denna text ligger beskrivningen av information som kunskap närmast, men samtidigt rör sig betydelsen av informationsbegreppet ibland mellan dessa beskrivningar, för precis som lärande och kunnande ses som nära relaterade till den kultur, kontext eller praktik som de är del av, förstås också information som beroende av ett sammanhang och som något som ges

mening i olika praktiker. Utifrån ett användarperspektiv kan vi säga att information är det som förstås som information i en viss praktik. I textens empiriska avsnitt försöker jag genomgående konkretisera vad som menas med information, i relation till olika situationer.

Mediering, eller kunskapsmediering, antyder att människor inte står i omedelbar, otolkad kontakt med omvärlden, utan att vi hanterar den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap vilka utgör delar av våra sociala praktiker. Mediering innebär att vårt tänkande är framvuxet och färgat av vår kultur och dessa redskap och sker genom teknik, artefakter och vårt språk (Säljö 2000, s. 81f.). Information uppfattas inte som neutral. Exempelvis visar Sundins studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen att fackinformation inte bara används för att förmedla rationell kunskap för problemlösning, utan också som medel för att mediera normer och värderingar (2003, s. 230). Genom institutionaliseringen av lärande skapas speciella kommunikativa mönster (Säljö 2000, s. 45). Det innebär att kunskap och lärande i mångt och mycket medieras genom text, genom läsning och skrivande. Att lära sig läsa och skriva är kanske de mest centrala delarna av ett barns skolgång och det är kunskaper vi sedan använder hela livet. Att läsa, producera och använda skrift gör att vi utvecklas intellektuellt, socialt, personligt, professionellt och emotionellt (ibid. s. 187). Vad som gäller som kunskap är i relation till skolkontexter att betrakta som speciellt, för när det gäller utbildningssammanhang är en definition av kunskap på sätt och vis "given", i den mening att den baseras på kursplaner och utbildningsmål (jfr Rasmussen, Kränge & Ludvigsen 2004, s. 840). Därmed inte sagt att de olika aktörerna i skolmiljön uppfattar och beskriver kunskap på samma sätt. Det som skiljer institutionaliserat skollärande från vardagslärande är att i skolan är lärandet på sätt och vis slutmålet.

Att skapa mening och förhandla om mening är centrala delar av lärandet. Vilken syn på lärande vi än har så är motivation och engagemang avgörande, men det framhålls olika starkt beroende på vår utgångspunkt (Dysthe 2003, s. 38). Behaviorister framhåller yttre motivation i form av belöning eller straff, medan kognitivisterna lägger vikt vid inre motivation. Från ett sociokulturellt perspektiv betonas dels motivation som finns i samhällets och kulturens förväntningar, dels huruvida skolan lyckas skapa en miljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet och detta beror i sin tur på huruvida kunskap och lärande betraktas som viktigt i den aktuella praktiken (ibid). Vad det blir av en text



som läses, av de budskap som produceras, är en fråga för läsarens intresse, kompetens och sätt att skapa mening. Även situationella premisser är betydelsefulla (Säljö 2000, s. 191). En stor del av våra liv handlar om att skapa eller förhandla om mening i olika sammanhang. Meningsskapande sker genom att vi deltar i olika praktiker. Det är en process som involverar deltagande i samtal eller olika typer av relationer. Deltagande kan vara identitetsskapande, genom att delta i olika sammanhang skapas vår identitet. Genom att delta i en social gemenskap skapas erfarenheter, men dessa erfarenheter bidrar också till att i sin tur skapa gemenskaper (Wenger 1998).

En stor del av studerandes lärande handlar om att skapa mening med hjälp av information. Hultgrens avhandling visar att gymnasister som närmar sig slutskedet av sina gymnasiestudier skapar mening ur information på skilda vis och olika förhållningssätt till informationssökning framträder i undersökningen: ett sätt att koppla samman egna ämnesintressen, högre utbildning och karriär, ett sätt att bättre förstå universitetsstudier och livet som student, ett sätt att skapa en vittomspännande bild av ett yrke, ett sätt att skapa en förlängd övergång till studier eller yrkeskarriär samt att uppfatta studie- och yrkesrelaterad informationssökning som meningslös eller till och med som hotfull (2009, s. 243).

Med ett sociokulturellt perspektiv menas att lärande är en företeelse som måste förstås brett, bredare än skolans undervisning. Lärande är en aspekt av alla mänskliga handlingar och måste ses som en integrerad del av alla sociala praktiker (Säljö 2005). Informationssökning kan förstås på liknande vis. Det är en mänsklig aktivitet som vi utför i stort sett dagligen, utan att alltid tänka på som informationssökning. Det är på så vis en sorts förgivettagen praktik, vilket gör den spännande att studera. Men det innebär också utmaningar vid en empirisk undersökning. Sundin påpekar att människor inte söker information för informationens skull, utan som stöd för en praktik med dess socialt, kulturellt och institutionellt grundade förutsättningar (2003, s. 234). Det kan tolkas som att det således inte är informationen som sådan som är betydelsefull, utan hur den används i ett specifikt socialt, kulturellt och institutionellt sammanhang.

Säljö (2000) menar vidare att lärande är en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men också kunna avgöra vilken information, färdighet och förståelse som är relevant i ett visst sammanhang, inom ramen för ett verksamhetssystem (s.141). Här ligger det nära till hands att koppla

lärande till informationskompetens. Föremålet för denna studie är informationssökning och informationsanvändning inom ramen för kommunal vuxenutbildning på gymnasienivå. En central del i studerandes vardag handlar om att genom egenproducerade texter ge prov på vad de lärt och visa för en examinerande lärare att de behärskar ett kunskapsinnehåll. Att använda information i utbildningssammanhang handlar då om att skapa mening ur information genom att exempelvis jämföra, kritiskt granska, analysera, bearbeta, sammanställa och presentera skriftligt, med andra ord det som inom biblioteks- och informationsvetenskap kallas informationskompetens.

När vuxenstuderandes arbete med en fördjupningsuppgift ska studeras är det meningsfullt att undersöka fler dimensioner än endast det som traditionellt inom biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning beskrivs som informationsbehov (t.ex. enligt Taylors definition från 1968). Informationsbehov bör förstås bredare än som ett kognitivt tillstånd, snarare som något som formas under särskilda förutsättningar som har att göra med orsaken till informationsbehovet, hur den studerande samtalar om uppgiften, osäkerhet om vilket tillvägagångssätt som är lämpligt eller osäkerhet om informationsanvändning. Informationsbehov utifrån ett socialt, kontextorienterat synsätt betyder att vad som kan uppfattas eller beskrivas som informationsbehov varierar beroende på vilket socialt sammanhang man befinner sig i och vems perspektiv som ställs i fokus. Exempelvis uppfattar en bibliotekarie och en användare troligtvis behovet på skilda vis. Tätt sammanknutet med informationsbehov finns osäkerhet. Osäkerhet när det gäller att arbeta undersökande i skolsammanhang kan härledas till osäkerhet gällande ämneskunskaper, arbetssätt och hur information kan eller bör sökas fram, både utifrån de studerandes och utifrån lärarens perspektiv. Det finns en maktdimension kring informationsbehov likt den kring informationskompetens som handlar om vem som har rätt att avgöra vilket behovet egentligen är. Forskning kring verktyg för att analysera informationsbehov tycks saknas och verktygen blir därmed intressanta att undersöka vidare, liksom komplexiteten kring att de studerande själva ska analysera sina informationsbehov samtidigt som lärare eller bibliotekarie på sätt och vis avgör vilka informationsbehoven är genom handledning och referenssamtal.

### 3.2.2 Kontext, praktik och situering

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förstås lärande och kunnande om informationssökning och informationsanvändning som nära relaterade till den kultur, kontext eller praktik som de är del av. Fysiska och sociala kontexter där kognition sker är en integrerad del av aktiviteten, och aktiviteten är en integrerad del av lärandet. Lärandes ses därmed som situerat. Hur lärande sker och situationen där lärande sker är en avgörande del av det som lärs. Denna uppfattning är alltså inte detsamma som att lärande påverkas av kontexten (Dysthe 2003, s. 42). "[E]n sociokulturell förståelse av en kontext är att alla delar är integrerade och bildar en väv där lärandet ingår." (ibid. s. 43). Vår förståelse och våra handlingar är därmed delar av kontexten. Våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Genom olika studier framhålls vikten av att informationssökning och informationsanvändning analyseras med utgångspunkt i den verksamhet som de är delar av (se Sundin 2003, Limberg & Folkesson 2006, Nowé Hedvall 2007 m.fl.). Informationssökning sker inte i ett vakuum, utan kan knytas till ett visst sammanhang och en rad aspekter kan inverka på hur den ter sig och vilken betydelse den har.

Säljö menar att om man vill förstå fenomen som lärande och tänkande hos individer i ett sociokulturellt perspektiv, så måste man också analysera kontexten, eller "de makroförhållanden vad avser kommunikativa mönster som gäller inom ett verksamhetssystem." (2000, s. 209). Det blir därför centralt att förutom att studera aktörer och handlingar, också studera den institution och praktik i vilken deltagarna befinner sig. Den institution som studeras i mitt fall är den kommunala vuxenutbildningen, med sina särskilda rutiner, språkliga kategorier och aktiviteter. Jag har valt att rikta min uppmärksamhet mot formell, institutionaliserad utbildning. Med termen institution avses en rad företeelser på olika nivåer som stabiliserar social interaktion, alltifrån kommunikativa mönster till praktiker inom institutioner av mer offentlig karaktär (Säljö 2005, s. 46). Inom institutioner, exempelvis skolan, finns en mängd kommunikativa situationer, kommunikationsparter, fysiska redskap och situerade roller (ibid. s. 46ff.) Institutioner (som processer) är dubbelriktade, eftersom det finns en ömsesidighet och växelverkan mellan institutioner och de handlingar människor utför, båda nivåerna strukturerar därmed varandra (ibid. s. 48). En förmåga att lära betyder att man kan identifiera vilka regler för kommunikation som gäller i en specifik institution eller praktik (Säljö 2000, s. 209). Den praktik som studeras i avhandlingen är

deltagarnas arbete med en skoluppgift (vilken beskrivs närmare i kapitel 5). De studerande ingår i en social praktik där de lär sig att agera och uttrycka sig. I praktiken finns uttalade normer för vad som är godtagbart, exempelvis syftet med uppgiften, men också outtalade som vad det egentligen är som läraren bedömer. Praktiken inkluderar därmed språk, verktyg, dokument, bilder, symboler, roller och regler men också implicita relationer, tyst kunskap, outtalade regler och underförstådda antaganden.

Analytiskt kan vi urskilja olika typer av kontexter som existerar på olika nivåer, men som inte går att separera i praktiken: fysisk kontext (den miljö och verksamhet inom vilken en handling utförs), kognitiv och kommunikativ kontext (hur vi talar om något, olika traditioner, regler och mönster) och historisk kontext (exempelvis skolans traditioner) (Säljö 2000, s. 135ff.).

|                           | <b>Kommunikativa situationer</b>   | <b>Kommunikativa partners/stöd</b>                         | <b>Fysiska redskap</b>   | <b>Situerade roller</b>                           |
|---------------------------|--|--|--|---|
| <b>I skolmiljön</b>       | Undervisning i klassrummet, handledning, läsning, interaktion med studiekamrater, redovisningar. | Kursens lärare, bibliotekarie, kurskamrater, andra lärare. | Böcker, pennor, papper, datorer, skrivtavla, overhead-apparater, kopiatorer. | Studerande, lärare, bibliotekarie.                |
| <b>Utanför skolmiljön</b> | Telefonsamtal, samtal kring matbord, samtal på arbetsplats, samtal på praktikplats.              | Barn, partner, vänner, arbetskamrater, chef.               | Böcker, pennor, papper, datorer.   | Förälder, barn, partner, kollega, syskon, vänner. |

**Figur 1** Kommunikativa situationer, kommunikativa partners, fysiska redskap och situerade roller i och utanför skolmiljön.

Med hjälp av en figur, baserad på Säljöes exempel på institutionella arrangemang som barn deltar i (2005, s. 46ff.), kan den praktik som har studerats i avhandlingen beskrivas genom kommunikativa situationer, kommunikationspartners, fysiska redskap och situerade roller. Den övre delen av figuren visar utbildningsmiljön, skolan, medan den nedre delen ger exempel utanför skolan. Avhandlingens fallstudie har inriktats mot kommunikativa situationer, aktörer, verktyg och roller i skolmiljön. Motsvarande utanför skolmiljön har troligtvis varit av betydelse för hur deltagarna har arbetat med uppgiften, men dessa ligger utanför studiens direkta blickfång.

Forskare inom biblioteks- och informationsvetenskap beskriver olika synsätt på kontext. Somliga ser kontext som en faktor eller variabel bland andra som påverkar individens informationssökningsbeteende (t.ex. Savolainen 1995), kontext kan uppfattas som användarens mentala konstruktion av en situation (t.ex. Borlund 2003) och kontext kan definieras som "allting" (t.ex. Dervin 1997). Kontext har ofta beskrivits som en form av bakgrund till det som en forskare undersöker, eller det som inte står i direkt fokus i en studie. Talja, Keso och Pietiläinen (1999) diskuterar den mångsidiga betydelsen av kontext och skriver: "We understand context as the crossroads where the researcher, as a carrier of a particular theory, and data intersect." (s. 756) och lyfter alltså in en annan aspekt på kontext: forskaren. Huvuddelen av forskningen om informationssökning har strävat efter att beskriva informationssökning som en generell process. Ett postmodernt förhållningssätt skildrar snarare oskiljaktigheten mellan individ och kontext, där det ena inte är meningsfullt att studera utan det andra (Johnson 2003, s. 739). Sociokulturella perspektiv inom biblioteks- och informationsvetenskap är inte de enda som poängterar kontextens betydelse. Seldén (1999), som inspirerats av grundad teori i sin studie, menar att synen på informationssökning som en utdragen process snarare än som ojämnt återkommande frågor till ett informationssystem är ett genombrott i den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen, vilken inneburit att hänsyn måste tas till kontexten (s. 148). Limbergs fenomenografiskt orienterade studie framhåller att forskningen borde utforska och belysa skillnaden mellan kontexter, situationer och grupper i syfte att bättre förstå fenomenet informationssökning, istället för att sträva efter att visa att informationssökning kan beskrivas med en modell som är gemensam för olika användare (1998, s. 230).

Synen på kontextens betydelse och vikten av att knyta informationssökning och informationsanvändning till ett sammanhang hänger med största sannolikhet samman med en trend eller utveckling inom användarstudier att röra sig mot mer kommunikativt eller socialt orienterade ansatser<sup>6</sup>. Inom biblioteks- och informationsvetenskap har begreppet *informationspraktik* ringat in ett forskningsintresse som riktas mot studier av informationsbehov, informationssökning och informationsanvändning som socialt och kulturellt formade praktiker (Tuominen, Talja & Savolainen 2005, Talja & Hansen 2006, Talja & McKenzie 2007). Med bakgrund i socialkonstruktionistiska, diskurs-

---

<sup>6</sup> För en översikt och diskussion kring olika forskningsansatser se t.ex. se Sundin och Johansson (2005a), Talja, Tuominen och Savolainen (2005).

orienterade angreppssätt har forskare alltmer börjat utforska informationspraktiker genom att fokusera hur människor skildrar informationssökning eller skapar mening med tekniska artefakter i vardagsliv och arbetsliv (Talja & McKenzie 2007). Att byta terminologi, från informationsbeteende till informationspraktik, är ett uttryck för uppfattningen att informationsbehov, informationssökning och informationsanvändning formas socialt och i dialog, då all mänsklig handling är social till sin natur (Talja & McKenzie 2007, s. 100).

I avhandlingen förstås informationspraktik som ett öppet och inkluderande begrepp som innefattar de forskningsobjekt som beskrevs i kapitel 2: informationsbehov och osäkerhet, informationssökning, informationsanvändning, informationskompetens, bibliotekets funktion och verktyg, bibliotekariens och lärarens stödjande roll etc. Informationspraktik innebär de handlingar, fysiska och språkliga, som är förknippade med informationssökning och informationsanvändning i samband med en specifik uppgift. I studien utgör informationsspraktik dels en teoretisk utgångspunkt då studien grundas i en förståelse av praktikens betydelse för handlande, såväl fysiskt som språkligt. Dels utgör informationspraktik en empirisk utgångspunkt, då jag studerar ett särskilt sammanhang, nämligen komvuxstuderande på gymnasial nivå. Ett av avhandlingens viktigare bidrag är att den empiriska studien inkluderar en bred syn på komvuxstuderandes informationspraktik, när deras arbete med en uppgift har följts från början till slut.

Informationskompetens ses inte som en isolerad företeelse eller egenskap, utan i avhandlingen sätts den i relation till ett specifikt sammanhang, vuxenutbildning. Dessutom sätts informationskompetens i relation till en praktik som är normativ till sin karaktär. Grundskoleelever, högskolestudenter och studerande vid kommunal vuxenutbildning har gemensamt att deras insatser, produkter och lärande, bedöms. Kursplaner och betygskriterier utgör utgångspunkter för bedömning och ingår i skolans diskursiva praktik. Dessa ramar erbjuder visserligen tolkningsmöjligheter och kan tillämpas på olika vis, men de är något som lärare och studerande förhåller sig till. Att bli bedömd utifrån sina prestationer är en del av studerandes praktik. Om jag hade studerat informationskompetens i andra sammanhang, som informationssökning inför husköp, i samband med graviditet eller inför val av yrkeskarriär är det inte sannolikt att dessa informationsaktiviteter hade bedömts av någon annan, på liknande vis som i skolsammanhang. Det är därför viktigt att understryka att det finns speciella förutsättningar för

informationssökning och informationsanvändning och därmed för informationskompetens i utbildningssammanhang. Det får konsekvenser för hur såväl tidigare forskning kan tolkas, som för analysen av undersökningens empiriska materiel.

### 3.2.3 Aktörer

Individer i sig utgör inget fokus med sociokulturella synsätt. Ett sociokulturellt synsätt utgår istället från interaktionen mellan kollektiva resurser för tänkande och handling och individers lärande. Utveckling och lärande är sociokulturellt styrda processer som i en mening syftar till att bevara kollektiva kunskaper och färdigheter, vilket inte innebär att individer är passiva åskådare. Individer skapar också sin egen utveckling och bidrar genom handlingar till att återskapa och förnya sociokulturella mönster (Säljö 2000, s. 127). Kritik som riktats mot sociokulturella teoribildningar menar att de inte belyser individuella aspekter eller förklarar individers lärande. Detta har, enligt Säljö, att göra med vilken syn som anläggs på individen. Utifrån ett socialt orienterat perspektiv fokuseras inte individen som en isolerad enhet utan forskaren analyserar hur människor skapar mening, hur individer agerar och vilka erfarenheter de gör. Det är inte möjligt att förstå hur människor lär om vi inte beaktar lärandets situerade karaktär (Säljö 2005, s. 65f). Det som uppmärksammas utifrån ett sociokulturellt perspektiv är alltså snarast lärande genom samspel mellan människor och kollektiva sammanhang.

Användarstudier i biblioteks- och informationsvetenskap kan genomföras i form av tillämpad forskning, där motiven för undersökningen relaterar till systemutveckling eller i form av grundforskning, där syftet riktas mot varför informationssökaren agerar som han eller hon gör (Wilson 1981, s. 7). I en genomgång av användarstudier fram till mitten av 1980-talet visar Dervin och Nilan att en utbredd uppfattning varit att användar- eller individperspektiv innebär att studera användares beteende eller kognitiva processer för att på så sätt kunna utveckla ändamålsenliga system (Dervin & Nilan 1986). Dervin och Nilans historieskrivning står emellertid inte oemotsagd. Talja och Hartel (2007) visar i en artikel att många tidiga användarstudier tog sin utgångspunkt i olika kontexter och anammade en bred syn på informationssökning, genom att studera också hur användare delade med sig av information, läsning, skrivande och publicering. Flera forskare under senare år framhåller grundforskningsperspektivet och menar att användarperspektivet i sig är intressant och viktigt och att det inte behöver motiveras med system-

utveckling eller verksamhetsförändring. De kunskaper vi skaffar oss genom att forska utifrån ett användarperspektiv, exempelvis olika sätt att förstå informationssökning eller informationens sociala betydelse i en yrkespraktik, hävdas som viktiga kunskaper (se t.ex. Wilson 1990, Limberg 1998, Sundin 2003).

Denna avhandling kan beskrivas som en användarstudie. Den studerar samspelet mellan vuxenstuderande, praktik och verktyg när det gäller informationssökning och lärande, med tonvikt på användarnas, alltså deltagarnas perspektiv. Synen på vad ett biblioteks- och informationsvetenskapligt användarperspektiv kan innebära har varierat under tid och i olika sammanhang. Ett förhållningssätt i bibliotekssammanhang kan innebära att man med användarperspektiv menar att användaren har en annan utgångspunkt än vad bibliotekspersonalen har och att bibliotekarien och användaren därför kan se på samma fenomen på olika sätt. För att kunna förstå användare och deras behov måste vi kunna sätta sig in i användarens situation, vi behöver kunna se *med* användaren, inte *på* användaren. Detta förhållningssätt återfinns inom olika teoribildningar. Med en sociokulturell ansats studeras i denna avhandling interaktion mellan olika aktörer: studerande, lärare och bibliotekarie, när det gäller informationssökning och informationsanvändning i ett särskilt utbildningssammanhang.

### 3.2.4 Verktyg och stöd

En av avhandlingens frågeställningar handlar om att utforska vilka verktyg och stöd som vuxenstuderande använder i sin utbildningspraktik. Dysthe (2003) definierar verktyg som "intellektuella redskap och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att handla" (s. 45). Redskapen bidrar också till att kunskaper och färdigheter lever vidare och ses därmed som bärare av inbyggda kunskaper och värderingar. Leontiev, Vygotskys medarbetare som utvecklade aktivitets-teorin, ser verktygen som en relation mellan den handlande människan och det objekt hon bearbetar i sitt arbete. Leontievs idé är att när människan, subjektet, bearbetar ett objekt i en verksamhet så gör hon det med medierande redskap (Säljö 2005, s. 29). Verktygen är avgörande för hur vi använder vårt intellekt och hur vi samspekar med andra. De förändrar våra sätt att göra erfarenheter och lära. I ett sociokulturellt perspektiv uttrycks detta som att verktygen medierar omvärlden för oss i olika aktiviteter. Medierande redskap hjälper oss att konstituera omvärlden enligt specifika mönster och det är med



hjälp av dessa vi förstår och agerar i världen (Säljö 2005). Tanken om mediering genom redskap utvecklades av Vygotsky som en reaktion mot försök att förklara lärande genom enkla förbindelser mellan stimulus och respons. Säljö exemplifierar mediering med hur vi räknar på fingrarna när det blir svårt att hålla siffror i huvudet. Fingrarna blir då ett hjälpmedel som stöttar vår förmåga att räkna (2005). Vi kan också använda språkligt medierande verktyg för att minnas något.

De redskap de studerande har omkring sig har både fysiska och intellektuella sidor och inte sällan är dessa integrerade med varandra. Ett exempel på detta är datorn, ett fysiskt verktyg som ger tillgång till olika program, informationssökning och textbehandling. Skillnaden mellan fysiska och intellektuella verktyg förstås därmed som en analytisk skillnad. Säljö skriver att det är bättre att utgå ifrån att kulturella redskap har både fysiska och intellektuella sidor, än att kategorisera dem som antingen fysiska eller intellektuella (2005, s. 28). När man inom sociokulturell teori talar om appropriering så avses hur vi lär oss att behärska olika redskap inom ramen för institutionaliserade praktiker.

När vi söker och använder information använder vi oss i stort sett alltid av någon form av verktyg. De fysiska verktyg studerande använder kan exempelvis vara papper, pennor, böcker, telefoner, datorer och kopiatorer. De intellektuella (språkliga, kommunikativa, diskursiva) redskapen utgörs exempelvis av kunskaper om hur man använder en dator och olika begrepp. Hur de studerande använder fysiska verktyg, exempelvis datorn (trycker på tangenterna eller placerar handen på datormusen), undersöks inte i denna avhandling, utan studien riktar sitt intresse mot hur studerande uttrycker sig om verktyg för informationssökning och informationsanvändning.

Bibliotek och skolor erbjuder en rad verktyg. Verktygen kring skolarbete med olika uppgifter kan exempelvis utgöras av datorer, skriftliga instruktioner och anvisningar. Verktyg kan också förstås på en mer abstrakt nivå, där exempelvis informationssökning kan betraktas som ett verktyg för lärande, men också som objekt för lärande. Lärande har idag i mångt och mycket karaktär av problemlösning och för att kunna lösa och presentera olika skoluppgifter krävs att de studerande kan söka information. Om utbildningen tillämpar undersökande arbetssätt är informationssökning till och med en förutsättning för själva arbetet. Informationssökning och verktyg och stöd för dessa kan emellertid uppfattas på en rad skilda vis, vilka den empiriska

undersökningen syftar till att utforska. Informationssökning kan därför ses som ett verktyg för lärande, samtidigt som de studerande använder olika verktyg, exempelvis datorer, för informationssökning.

När vi talar om verktyg ligger det, både inom det pedagogiska forskningsområdet och i utbildningssammanhang, nära till hands att också tala om stöd. Vi kan problematisera lärarens stöd för lärande eller hur biblioteket fungerar som ett stöd för lärande. Stöd kan också, förutom aktörer och institutioner, utgöras av exempelvis dokument som kursplaner och olika instruktioner. Inom pedagogisk forskning används begreppet stödstrukturer (*scaffolding*), för att beskriva hur läraren samtidigt ger stöd och ställer krav, hur vuxna stödjer barn genom att bygga på det som barnen redan klarar och hjälpa dem att göra det som de inte klarar på egen hand (Dysthe 1996). Inom sociokulturell teori utgör användningen och approprieringen av olika verktyg alltså ett grundelement för förståelsen av lärande. Stöd eller stödstrukturer belyses inte på samma vis, men i många fall uppfattar jag att det som behandlas som verktyg inom sociokulturell teori även kan innefatta stöd för lärande. Inom biblioteks- och informationsvetenskap, eller kanske snarare inom olika bibliotekspraktiker, har begreppet stöd kommit att spela en allt större roll idag (Gärdén m.fl. 2006). Många bibliotek arbetar aktivt med att bygga upp olika stöd för informationssökning och lärande. Det är därför intressant att utvidga den teoretiska förståelsen för begreppet stöd, i en pedagogisk och biblioteks- och informationsvetenskaplig kontext. Det är likaså intressant att analysera användningen av olika verktyg i relation till den praktik som många studerande idag befinner sig i, nämligen att söka och välja information, att använda olika informationskällor och att analysera och strukturera sina informationsbehov.

Stöd och verktyg har jag i avhandlingen valt att gemensamt kalla kommunikativa stöttor. Jag gör således en bred tolkning av kommunikativa stöttor. I andra sammanhang görs en mer begränsad definition där kommunikativa stöttor är en annan benämning på det som kallas stödstrukturer, det sätt som läraren ger stöd på samtidigt som hon ställer krav (se Dysthe 2005). Att betrakta stöd och verktyg som två helt separata kategorier är ogörligt. Dessa går i många fall på tvärs och låter sig sällan inordnas i endast en kategori. Gränsen mellan de två aspekterna av stöttor är därmed diffus. Stöd för informationssökning och lärande existerar på en rad olika nivåer. I denna text utforskas vad jag har valt att kalla institutionella respektive sociala stöd. Institutionella stöd för studerande är exempelvis skol-

och forskningsbibliotek som erbjuder stöd i form av tillgång till litteratur, studieplatser och kvalificerad hjälp med informationssökning. Även många folkbibliotek samarbetar idag med olika utbildningsanordnare för att erbjuda studerande stöd för studier. Sociala stöd för informationssökning och lärande är de människor som finns i den praktik som omger de studerande, som lärare, bibliotekarie och kurskamrater. Läraren och bibliotekarien är auktoritativa stöd för studerande, till skillnad från kurskamrater som befinner sig på samma nivå (även om kurskamrater kan bedömas vara mer eller mindre kunniga och trovärdiga.) Olika aktörer ger muntligt stöd i form av undervisning, handledning, referenssamtal eller andra samtal. Institutionella respektive sociala stöd kan vara av både formell och informell karaktär. Formellt organiserade stödfunktioner kan exempelvis utgöras av undervisning, handledning eller schemalagd användarundervisning i biblioteket. I praktiken existerar också informella stöd, som spontana samtal mellan människor. Stöd för informationssökning och lärande är inte neutrala och självklara, utan kan uppfattas och förstås på en rad olika vis. Det som uppfattas som ett betydelsefullt stöd i en kontext kan uppfattas som irrelevant i en annan. Olika människor kan även tillmäta samma stöd skilda innebörder och värde.

### 3.2.5 Samspel

En av grundtankarna inom ett sociokulturellt perspektiv är att det är genom samspel som sociokulturella resurser skapas och återskapas. Interaktion med andra människor är avgörande för både vad som lärs och hur det lärs. Lärprocessen är därmed social. Dysthe menar att samspel har en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt och att vilken av dem som dominerar i en situation varierar (2003, s. 10).

Samspel, eller interaktion, ses inom sociokulturell teori som ett språkligt och socialt fenomen. Det viktigaste sättet att konstruera normer och regler i vardagslivet är mellanmänsklig interaktion. Interaktion förstås som skapande och återskapande av samhällsliga strukturer och processer och för att bättre kunna förstå interaktion behöver vi kunna beskriva och analysera de verktyg som används i dessa processer. Relationen till vår omvärld förmedlas nämligen genom socialt och kulturellt producerade verktyg. (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001, s. 10) Samspel i pedagogiska sammanhang handlar om lärande, socialisation och identitet, och kommunikation ses därmed som ett grundläggande element i lärprocesser. Samspel med andra människor i lärmiljön blir på så vis avgörande för vad

som lärs och hur det lärs. Med språket som verktyg förbinds individuella processer och sociala lärandeaktiviteter (Dysthe 2003). Samspel kan ske genom tal, skrift eller läsning och det är genom att lyssna, läsa, skriva och tala som vi lär. Människors sätt att tala om sina erfarenheter och känslor gör att de skapar mening och förståelse av egna och andras handlingar (Tuominen, Talja & Savolainen 2005).

En utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är därmed att det som beskrivs och förklaras är mänskliga handlingar (Wertsch 1991, s. 8). Vi kan alltså säga att människor genom sina handlingar skapar sin omvärld och skapas av sin omvärld. Processer som att söka och använda information skapas socialt och i dialog mellan deltagare i en gemenskap (Tuominen, Talja & Savolainen 2005). Handlingar kan ha fysiska eller språkliga uttryck. Våra handlingar är starkt knutna till verktygen i vår omvärld: *"/.../ den oupplösliga relationen mellan handling, såväl fysisk som språklig, och redskap är central i ett sociokulturellt perspektiv på informationssökning och lärande av informationskompetens"* (Limberg, Sundin & Talja 2009, s. 50). I föreliggande avhandling utgör samtalspraktiken snarare än handlingspraktiken fokus, av flera skäl. Hur informationssökning via databaser och Internet sker finns många undersökningar om, genom metoder som enkäter eller analyser av sökloggar, ofta i testlabbar och ibland i mer vardagliga miljöer (se bl.a. översikter av Martzoukou 2004 och Markey 2007). Avhandlingen inriktas istället på att låta användarna komma till tals och uttrycka sina uppfattningar om en förgivettagen praktik, som informationssökning kan sägas vara. I avhandlingen analyseras de kommunikativa mönster som existerar i praktiken, genom att studera interaktionen mellan olika aktörer. Den interaktion som fokuseras är den som kretsar kring informationssökning och informationsanvändning i relation till en specifik skoluppgift. I ett av kapitlen inriktas framställningen på samtal mellan aktörerna medan ett annat kapitel uppmärksammar skriftliga aspekter av samspel.

Informationskompetens, liksom skoluppgiftens ämnesinnehåll, ses i avhandlingen som mål för lärande, medan informationssökning och informationsanvändning studeras som verktyg för lärande. Jag uppfattar således att det på sätt och vis handlar om två olika analytiska nivåer. Två av de begrepp inom biblioteks- och informationsvetenskap som är mest betydelsefulla i denna avhandling är därmed informationssökning och informationsanvändning. Jag har valt att använda båda, men jag menar för den skull inte att det rör sig om två skilda, exkluderande företeelser, vare sig

på en teoretisk eller på en praktisk nivå. Jag har kommit fram till att redogörelsen för den empiriska undersökningen blir tydligare och att analysen ges mer precision genom att använda båda termerna. Informations-sökning och informationsanvändning ses som sociala aktiviteter vilka kommer till uttryck genom språkliga eller fysisk handlingar. Att söka information i utbildningssammanhang handlar till stor del om att kunna formulera frågor och att identifiera och använda olika informationskällor, men också om att skapa mening ur information och förstå information i relation till olika sammanhang. Informationssökning och informations-användning lärs genom deltagande i sociala praktiker, där verktyg och stöd är avgörande för förståelsen av dessa. Informationsanvändning kan ske genom bearbetning av information, för att producera text, för kopiering eller plagiat, för att kunna formulera frågor, för att kunna välja och värdera information etc. I avhandlingen fokuseras därmed en bred förståelse för hur information söks och används för att kunna jämföra, kritiskt granska, bearbeta och problematisera.

Det sociokulturella perspektivet fungerar i texten som ett ramverk och en utgångspunkt för studien och tidigare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap som mer konkreta redskap för att analysera resultat av undersökningen. När centrala begrepp nu presenterats kan syfte och frågeställningar preciseras, utifrån det teoretiska ramverket.

### 3.3 Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att skapa djup kunskap om informationspraktiker i kommunal vuxenutbildning, genom att utforska informationssökning och informationsanvändning kopplat till en särskild skoluppgift av undersökande karaktär. Mot bakgrund av problemformuleringen och syftet, tidigare forskning om informationspraktiker i utbildning och med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, framträder några frågor som särskilt intressanta att besvara. Avhandlingens syfte preciseras i fyra frågeställningar:

- *Hur samspelar olika aktörer, närmare bestämt kursdeltagare, lärare och bibliotekarie, kring informationssökning och informationsanvändning i arbetet med en särskild skoluppgift?*
- *Vilka stöd och verktyg används för informationssökning och informationsanvändning i arbetet med skoluppgiften, och varför?*

- *Hur använder komvuxstuderande information för att skapa mening i arbetet med skoluppgiften?*
- *Vilka element av informationskompetens framträder i samspelet kring de studerandes arbete med skoluppgiften?*

För att undersöka syftet och besvara frågeställningarna har en kvalitativ fallstudie genomförts, vars uppläggning beskrivs i kommande kapitel. En av utgångspunkterna för avhandlingen är att det är genom samspel som lärande sker. Samspel kan ske genom tal, skrift eller läsning. Detta synsätt innebär att för att bättre förstå informationssökning och informationsanvändning i samband med undersökande arbetssätt, bör samspel analyseras. Därför fokuserar den första frågeställningen på interaktionen mellan de olika aktörer som fallstudien inkluderar. Analysen koncentreras i kapitel 6 särskilt till möten och språkliga handlingar.

Användningen och approprieringen av olika verktyg ses i avhandlingen som ett grundelement för förståelsen av lärande. När de studerande arbetar med sina uppgifter omges de av olika former av stöd och de använder olika typer av verktyg. Stöd för informationssökning, informationsanvändning och lärande kan vara bibliotek, genom dess tillgång till litteratur och studieplatser och hjälp med informationssökning. Dessutom kan olika människor som finns i den praktik som omger de studerande; läraren, bibliotekarien och kurskamrater, fungera som stöd. Verktygen kring skolarbete med olika uppgifter utgörs exempelvis av datorer, skriftliga instruktioner och anvisningar. I kapitel 7 fokuseras verktyg och stöd för informationssökning och informationsanvändning.

I vuxenutbildning är kunskap och lärande något som till stor del medieras genom text, genom läsning och skrivande. Genom att använda information, att värdera, välja, och bearbeta information för att producera text, skapar deltagarna mening med sina uppgifter. När vuxenstuderande arbetar med en skoluppgift av undersökande karaktär förhandlar de om mening, dels genom samtal med olika aktörer, d.v.s. muntlig dialog, dels genom att producera text. Skriftliga aspekter av samspel analyseras i kapitel 8.

Den sista frågeställningen handlar om informationskompetens. Informationskompetens, liksom skoluppgiftens ämnesinnehåll, ses i avhandlingen som mål för lärande, medan informationssökning och informationsanvändning

studeras som verktyg för lärande. Det innebär att det handlar om två analytiska nivåer och frågan om vilka element av informationskompetens som framträder i samspelet kring de studerandes arbete med den specifika skoluppgiften, är i avhandlingen därmed överordnad de övriga tre frågeställningarna.

I nästa kapitel beskrivs avhandlingens metodologiska utgångspunkter och undersökningsmetod.

# 4 METOD

I kapitel 4 beskriver jag metodologiska utgångspunkter, metodval, den empiriska studiens uppläggning och genomförande med urval och datainsamlingens moment samt analys. Kapitlet avslutas med forskningsetiska och metodologiska reflektioner.

## 4.1 Utgångspunkter och metodval

Denna studie tillämpar en kvalitativ forskningsansats och ett sociokulturellt perspektiv. Det innebär att jag särskilt studerar vad människor uttrycker och hur de beskriver vissa företeelser i en specifik kontext. Jag valde att genomföra min empiriska undersökning som en fallstudie, då jag eftersträvade en forskningsmetod som kunde ge så rik kunskap som möjligt om samspelet mellan individer, praktik och verktyg. Syftet med en fallstudie är att ge djupgående kunskaper om ett ämne eller en situation och hur tolkningar kan göras, genom att fokusera på ett eller få fall som undersöks mycket grundligt. I fallstudier riktas intresset ofta mot att visa hur sociala relationer och processer fungerar. Merriam uttrycker detta som att fokus ligger på "process snarare än resultat, på kontext snarare än specifika variabler och på att upptäcka snarare än att bevisa." (Merriam 1994, s. 9). Utmärkande drag för kvalitativt inriktade fallstudier är att de fokuserar på en viss situation, händelse eller person, att de är empiriskt förankrade, att de ofta uppmärksammar frågor, situationer eller svårigheter som uppstår i vardagen, att slutprodukten är deskriptiv, att beskrivningen är tät och omfattande och att de kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras (Guba & Lincoln 1981, Merriam 1994, Stake 1994,). Fallstudien som metod har därmed



flera styrkor och passar väl för forskningsproblemet. Metodens svagheter, såsom problem med att dra gränsen för vad som bör ingå i den täta beskrivningen, avsaknad av egentlig vägledning för analys och att den lämnar forskaren åt hennes egen förmåga och fingertoppskänsla under en stor del av arbetet, delar den med många andra vetenskapliga metoder.

Mitt första steg efter val av metod var att göra en pilotstudie för att bekanta mig med det som skulle studeras och för att utarbeta en ändamålsenlig uppläggning av studien. Med hjälp av metodlitteratur och andras undersökningar (t.ex. Limberg 1998, Sundin 2003) skisserades en tänkbar uppläggning av en fallstudie. Hösten 2003 genomfördes en mindre pilotundersökning där framförallt preliminära intervjufrågor prövades. Tre studerande inom vuxenutbildning i olika skeden av ett fördjupningsarbete intervjuades och intervjuerna spelades in på band. En lärare i samhällskunskap inom den kommunala vuxenutbildning gav under ett längre samtal värdefull information om verksamheten inom kommunal vuxenutbildning vilket vidare vägledde designen av studien. Uppläggningsjusterades något efter detta, men var i huvudsak kvar i sin ursprungsform. Pilotstudien hjälpte på så vis till att identifiera en lämplig uppläggning av en fallstudie samt hur intervjuguiden kunde struktureras och intervjufrågor ställas. Pilotstudien har inte använts i resultatredovisningen.

## 4.2 Uppläggning av studien

I den empiriska studien har vuxenstuderandes informationssökning kopplats till ett specifikt fördjupningsarbete. Valet av skoluppgift föll på ett fördjupningsarbete av undersökande karaktär, eftersom de studerande då arbetar självstyrkt och undersökande och utifrån vissa ramar formulerar sina egna frågor. Vidare kräver arbetet att de söker information och använder många olika källor. Denna situation ställer de studerande inför en mängd möjligheter och svårigheter och leder till att de agerar aktivt som informationssökare, på annat sätt än vid mer traditionell klassrumsundervisning. Ytterligare en orsak till att undersökningen relaterades till ett specifikt arbete är att om jag hade ställt generella frågor om hur de studerande brukar göra hade svaren troligtvis blivit vaga och det hade dessutom varit svårt för många att minnas hur de brukar göra. Genom att koppla undersökningen till en specifik uppgift ökade möjligheten för studenterna att komma med specifika och konkreta exempel. Byström (1999) menar att en stor fördel i hennes studie var att fokusera på specifika uppgifter

i arbetslivet, just för att de gav en konkret och precis kontext till de informationsaktiviteter som studerades (s. 115). Nackdelen med att de studerande sökte information på egen hand var att det var svårt att förutse när och var informationssökning skulle ske och därför var det svårt att empiriskt studera deras handlingar. Vid ett tillfälle var informationssökning schemalagd och vid detta tillfälle var jag naturligtvis närvarande.

För att kunna följa informationssökning och informationsanvändning under ett komplext skolarbete krävs att man gör flera nedslag och också att forskaren samlar in material på olika sätt. Nedan beskrivs urval och datainsamling.

#### 4.2.1 Urval

För att urskilja ett lämpligt fall användes så kallat kriterierelaterat urval, vilket innebär att forskaren före undersökningen formulerar de kriterier som krävs för att ett fall ska passa studien (se Goetz & LeCompte 1984)<sup>7</sup>. De kriterier som sattes upp var att de studerande skulle arbeta självständigt med en fördjupningsuppgift som sträckte sig över flera veckors tid, att det skulle vara en studerandegrupp stor nog för att materialet skulle bli tillräckligt fylligt och att de studerande hade tillgång till ett bibliotek (jfr Limberg 1998, s. 92). Att de studerande, läraren och bibliotekarien var villiga att medverka var en förutsättning.

I sökandet efter ett lämpligt fall användes framförallt Internet. Idag har de flesta kommunala vuxenutbildningar information om sin verksamhet tillgänglig på nätet och det gick relativt snabbt att hitta skolor som skulle kunna vara lämpliga för undersökningen. Jag valde att e-posta en förfrågan dels till några lärare och dels till några bibliotekarier på olika skolor. Ett par av dessa personer svarade inte alls och några sa att de skulle kunna tänka sig att delta men att undersökningen inte skulle passa tidsmässigt. En bibliotekarie svarade att en av lärarna på hennes skola skulle arbeta så som jag hade beskrivit och gav mig lärarens namn. Jag kontaktade då läraren och berättade om min studie. Hon var intresserad av att medverka och bibliotekarien jag haft kontakt med likaså. Jag besökte då skolan för att förvissa mig om att min undersökning var möjlig att genomföra. Läraren beskrev efter några veckor mitt projekt i stora drag för de studerande under en lektion och de fick en första förfrågan om de var villiga att delta.

---

<sup>7</sup> Denna urvalsmetod kallas också strategiskt urval, se Holme & Solvang 1997.

Deltagarnas vilja till medverkan följdes sedan upp av mig med var och en av dem.

Den studerandegrupp som undersöktes i den empiriska studien följde en kurs i samhällskunskap i omvårdnadsprogrammet. De flesta personer som anmält sig till kursen dök upp vid introduktionstillfället. Här presenterade jag mig och berättade mer om varför jag var där och vad min undersökning handlade om. Denna studerandegrupp bedömde jag vara i största laget för att jag skulle klara att ensam samla in det material jag behövde under tiden som kursen pågick. Jag fick veta av läraren att det inte var troligt att samtliga faktiskt skulle fullfölja kursen, utan att diverse avhopp var sannolika. Jag beslöt då att vänta med att tillfråga enskilda studenter till nästa klassrumstillfälle. Vid nästa tillfälle, vilket var övning i datosal med bibliotekarien, berättade jag mer om min studie och tillfrågade samtliga 15 närvarande personer. Alla dessa var villiga att delta. Knappt en vecka efter detta hoppade en av de studerande av kursen. De 14 kvarvarande var de studerande som ingick i min undersökning. De flesta är kvinnor och deltagarna var vid tiden för undersökningen mellan 21 och 55 år. Läraren som ledde kursen i samhällskunskap utgjorde ytterligare en aktör i fallstudien, liksom den bibliotekarie som var anställd vid skolans bibliotek.

#### 4.2.2 Intervjuer

Intervjuer, med dess fördelar och svagheter, utgör en stor del av datainsamlingen. En av riskerna med intervjuer är att de riskerar att dekontextualisera människors handlingar från den praktik där de har sitt ursprung (Säljö 1994). Jag menar att det är möjligt att uttrycka sig om deltagarnas yttre verklighet och inre upplevelser, samtidigt som detta problematiseras (jfr Sundin 2003). Genom att samtala med en annan människa gör man det möjligt att se saker och ting från dennes perspektiv.

Det finns olika typer av intervjuer och i denna studie har halvstrukturerade, eller semistrukturerade, intervjuer använts. I en sådan intervju vill man ha viss information från alla respondenter<sup>8</sup>. Intervjuerna styrs av ett antal

---

<sup>8</sup> Enligt Holme & Solvang är en respondent en person som är delaktig i det som studeras, medan en informant är en person som står utanför själva undersökningen, men som har goda kunskaper om området. Respondenten talar om sig själv och sin egen situation medan en informant uttalar sig om någon annans (1997).

frågeställningar men ordningsföljd och exakt ordalydelse bestäms inte i förväg, för att forskaren ska kunna ta tillvara situationen såsom den utvecklas utifrån respondentens bild och nya idéer (Merriam 1994). Jag kallar de studerande som ingår i min studie för "deltagare" eller "studerande". Vid varje intervjutillfälle medtogs en guide med frågor som stöd för att inte någon viktig fråga skulle tappas bort. Intervjuguiden fungerade som ett stöd för intervjun snarare än något att slaviskt följa. Ibland fick guiden vägleda samtalet i ganska hög utsträckning och vid andra tillfällen flöt samtalet utan att jag behövde ställa lika många frågor. Intervjuerna genomfördes efter inläsning på området informationssökning och lärande, således med teoretisk förståelse, och efter pilotintervjuerna. Under intervjuerna användes ett vardagligt språkbruk, snarare än ett teoretiskt. Eftersom informationssökning är en mänsklig aktivitet som vi utför i stort sett dagligen utan att tänka på som informationssökning, övervägde jag noga hur frågorna skulle formuleras så att de intervjuade personerna kunde svara på ett sätt som var relevant för mina frågeställningar. Det innebar att begrepp som informationsbehov och informationssökning i intervjusituationen fick omformuleras och aktiviteterna fick beskrivas mer konkret.

I metodböcker varnas ofta för att ställa ledande frågor, eftersom dessa då kan påverka respondentens svar. Kvale menar att detta är en föreställning som knappast hänger ihop med ett konstruktionistiskt perspektiv:

Det kan finnas en föreställning om ett neutralt tillträde till en objektiv social verklighet som är oberoende av undersökaren, att intervjuaren samlar in svarsreaktioner likt en botaniker som samlar in växter eller en malmletare som gräver fram guld. I ett konstruktionistiskt perspektiv är intervjun ett samtal där data framkommer i ett mellanmänskligt förhållande mellan intervjuare och intervjuperson. Det centrala är alltså inte huruvida intervjufrågorna är ledande eller inte ledande, utan vart frågorna leder och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny, vederhäftig, intressant och värdefull kunskap. (Kvale 1999, s. 64)

Genom att ställa vissa frågor under intervjuerna styrde jag som forskare de studerande mot ett visst innehåll. Jag påverkade otvivelaktligen deltagarna genom att ställa frågor om informationssökning, bibliotek och lärande och jag gjorde dem uppmärksamma på aspekter av deras arbete som de annars kanske aldrig skulle ha reflekterat över, i alla fall inte i särskilt hög utsträckning. Men om jag inte hade ställt dessa frågor hade jag inte kunnat arbeta med min forskningsfråga.

De studerande intervjuades vid tre olika tillfällen under en tremånadersperiod, eftersom det var intressant för mig att följa deras informationsökning och lärande under hela arbetet med uppgiften. De intervjumanualer som användes vid studerandeintervjuerna finns som bilaga 1-3. Den första intervjun gjordes efter kursens introduktionstillfälle i samband med att de studerande påbörjade sitt arbete. Intervjun handlade främst om bakgrundsinformation, studier, förväntningar på uppgiften, vana av informationsökning, syn på lärande etc. Den andra intervjun gjordes ungefär i mitten av arbetsperioden, alltså när arbetet pågått några veckor. Här framkom de studerandes tankar om strategier och tillvägagångssätt i arbetet med uppgiften, hur synen på uppgiften förändrats etc. Vid det andra tillfället uppmuntrades deltagarna att ta med sig en del av det material de funnit, exempelvis böcker, artiklar och intervjuanteckningar som tankestöttor för att de lättare skulle kunna beskriva för mig hur de gått tillväga när de sökt och använt informationen. Den tredje och sista intervjuomgången genomfördes efter avslutat och redovisat arbete. Utifrån tidigare samtal berättade de om sin arbetsprocess, informationsökning, informationsanvändning och lärande. Vid denna intervju hade deltagaren och jag med oss varsitt exemplar av den rapport eller sammanfattning som deras arbete resulterat i, för att de lättare skulle kunna berätta om sina uppgifter.

Efter den första intervjuomgången redigerades frågorna för intervju två något, och samma förfarande gällde för den tredje och sista intervjuomgången. Tre av de studerande intervjuades endast två gånger. Två personer arbetade mycket snabbt med sitt arbete och var klara innan många av de andra ens kommit halvvägs, vilket gjorde att det var tillräckligt med två intervjuer. En person var sjuk en längre tid efter arbetet och kunde inte ställa upp på den sista intervjun. Jag bedömde att jag hade ett omfattande material ändå. Alla intervjuer gjordes i skolans lokaler, i separata grupperum som vi fick tillgång till.

Läraren intervjuades vid två tillfällen. Den första intervjun ägde rum innan arbetet satte igång och handlade om syfte, mål, uppläggning av uppgiften, tidigare erfarenheter av liknande uppgifter, tankar kring arbetsprocessen, pedagogik etc. Den andra intervjun gjordes efter avslutat arbete och handlade om reflektioner kring arbetet, bedömning av de studerandes arbetsinsatser och bedömning av rapporternas innehåll och form. Intervjufrågorna finns i bilaga 4-5. Även bibliotekarien intervjuades vid två tillfällen. Den första intervjun gjordes innan arbetat startade och viktiga teman var tankar kring

arbete med fördjupningsuppgifter, bibliotekets och andra informationskällors roll, media, bibliotekariens roller etc. Den andra intervjun gjordes efter att de studerande avslutat sitt fördjupningsarbete. Bibliotekarien ombads också att föra en loggbok kring de studerandes arbete, med exempel på frågor hon hade fått från de studerande och hur de gick tillväga för att lösa dem. Denna loggbok medtogs till den sista intervjun, för att det skulle vara lättare att minnas. Intervjufrågorna till bibliotekarien finns i bilaga 6-7.

Jag genomförde alla intervjuerna själv. Samtliga 43 intervjuer spelades in på band, eftersom alla intervjuade personer samtyckte till detta. Detta fungerade överlag bra, med undantag för något smärre missöde<sup>9</sup>. Jag antecknade inte under intervjuerna utan koncentrerade mig på samtalet. Intervjuerna inleddes med att jag berättade mer om min forskning, vad deras medverkan skulle bidra med till studien och upprepade att deras medverkan var helt frivillig och att de när som helst kunde dra sig ur. Alla intervjuer har skrivits ut i sin helhet och intervjumaterialet omfattar ca 350 sidor. Intervjuerna var mellan 30 och 90 minuter långa. Fyrtio intervjuer skrevs ut av mig och tre intervjuer av en kollega efter noggranna instruktioner och upprättande av ett kontrakt. Intervjuerna transkriberades noggrant, med undantag för uttryck som "mmm" och "öh". Pauser och skratt har tagits med om jag bedömt att de haft betydelse för tolkningen, i dessa fall har de placerats inom parenteser. När jag har anpassat det talade språket till skrift har jag vid några tillfällen skrivit ut ord som endast uttalats till viss del. Några deltagare har inte svenska som modersmål och vid några enstaka tillfällen har jag ändrat ordföljd i den skriftliga utsagan för att tydliggöra innehållet i det som sagts. Efter det att intervjuerna skrivits ut lyssnade jag igenom banden två gånger med texten framför mig och gjorde vissa korrigeringar. Därefter har jag i huvudsak använt mig av intervjuutskriften vid analysen. Alla inblandade har erbjudits att läsa intervjuutskriften. När jag i texten citerar deltagarna använder jag någon av bokstäverna (A) till (N) för att ange vilken deltagare det är, samt siffror (1-3) för att markera vilken intervju med deltagaren jag refererar till, d.v.s. om det gäller första, andra eller tredje intervjutillfället. Läraren och bibliotekarien behandlas på liknande vis. Tre aktörsgrupper ingår därmed i studien: studerande, bibliotekarien och läraren. Deras arbete med den givna skoluppgiften avgränsar därmed fallet.

---

<sup>9</sup> Den diktafon som jag först använde vid transkriberingen raderade kortare avsnitt från ett par av intervjuerna.

### 4.2.3 Observationer

Vid de intervjuer som jag genomförde var det jag som bad de studerande, läraren och bibliotekarien att medverka och jag som ställde frågor. Jag var helt klart den styrande parten i samtalen. För att undersöka hur aspekter av mina frågeställningar kunde förstås i andra sammanhang så valde jag att också göra observationer, både i grupp och enskilt. I fallstudier är det relativt vanligt att man på detta vis använder olika datainsamlingsmetoder för att kunna göra en rik beskrivning. Observationerna inleddes med att jag närvarade i klassrummet vid introduktionstillfället, när läraren presenterade för de studerande vad de skulle arbeta med de följande veckorna. Jag observerade också ytterligare fyra gemensamma genomgångar i klassrummet och det tillfälle när de studerande sökte information i en datorsal. Vid fjorton tillfällen observerade jag när deltagarna hade enskild handledning med läraren. Jag var inte närvarande vid tre av de studerandes handledning. Detta berodde på att dessa tre personer inte bokade tid med läraren utan hade spontana samtal när de kände att de behövde handledning. Det var svårt att förutse när detta skulle äga rum och därför var jag inte på plats. En av deltagarna hade tre handledningstillfällen och en annan två, där jag närvarade. Varje observation inleddes med att jag frågade om det gick bra att jag satt i rummet, lyssnade och antecknade. Jag hade med mig en tjock bunt med papper där varje sida var uppdelad i två kolumner: det jag observerade respektive egna reflektioner. Detta gav mig möjlighet att anteckna också mina spontana reaktioner under observationerna. Längst upp fyllde jag i tid, plats och vilka som var närvarande. Under samtalet försökte jag fånga upp vilka ämnen läraren och kursdeltagaren pratade om och vad de sa. Efter observationen satte jag mig med de anteckningar jag gjort och skrev rent och kompletterade med något utförligare anteckningar. Mina observationsprotokoll, 30 stycken, omfattar 70 sidor sedan jag skrivit ut dem. Jag har också gjort fältanteckningar från den vardagsmiljö där de studerande, läraren och bibliotekarien befann sig under en stor del av arbetet med uppgiften: klassrum, datorsalar, grupprum, kafeteria och bibliotek.

Under de tre månader som datainsamlingen pågick tillbringade jag en stor del av tiden på skolan och dess bibliotek, för att finnas på plats vid handledningstillfällen och för att kunna observera deltagarnas informationssökning och informationsanvändning. Det hade, som ovan nämnts, varit önskvärt att observera deltagarnas informationssökning vid fler tillfällen, men på grund av att de arbetade med sina uppgifter på olika tider och platser var det inte

möjligt. I avhandlingen är det på sätt och vis alltså handledningspraktiken snarare än själva informationssökningspraktiken som observerats. Samtalen under handledningen behandlar emellertid informationssökning och informationsanvändning.

Liksom vid intervjuer är forskaren det instrument genom vilket data samlas in vid observationer. Detta har sina styrkor men också sina begränsningar. Begränsningar har funnits i min förmåga att avgöra vad som var viktigt att skriva ned och att hinna skriva ned vad som sades vid samtalen mellan deltagare och handledare eller i klassrummet. Jag studerade deltagarna i vardagliga situationer i deras dagliga miljö utan att ingripa genom att hålla mig i bakgrunden vid samtliga observationer. Min blotta närvaro påverkade troligtvis ändå deltagarna, vilket kanske lett till att någon hållit tillbaka något man ville säga eller kommenterat informationssökning mer frekvent än vad som annars skulle ha skett. Detta har jag reflekterat över i samband med analysen av materialet. Det material jag fick fram genom mina observationer gjorde att jag fick en annan, mer komplex bild av det fall som jag undersökte. Tillsammans med intervjuerna skapade observationerna ett fylligare material och hjälpte mig i min strävan efter en bred och djup bild och förståelse av det som jag har undersökt.

#### **4.2.4 Dokument**

Tillsammans med intervjuer och observationer är dokument en vanlig källa vid fallstudier. I föreliggande fallstudie utgjordes dokumenten primärt av de studerandes rapporter eller sammanfattningar, vilket innebar 14 texter av varierande omfång. Till detta kom skriftliga instruktioner från läraren till de studerande och bibliotekariens loggbok. Syftet med att studera rapporterna var att få ytterligare kunskap om hur de studerande använt informationen de sökt fram och de olika verktyg de använt vilket rapporterna gav konkreta exempel på. Rapporterna användes därmed för att tillsammans med intervjuer och observationer, öka förståelsen för vilka stöd och verktyg som användes i praktiken, för att undersöka hur information användes för att skapa kunskap och mening och vilka aspekter av informationskompetens som framträdde som kritiska i samspelet kring uppgiften. Jag diskuterade rapporterna tillsammans med de studerande vid det sista intervjutillfället.

Andra datainsamlingsmetoder hade varit möjliga, men genom att välja just intervjuer, observationer och studier av skriftliga dokument bedömer jag att



goda förutsättningar har skapats för att kunna besvara avhandlingens frågeställningar. Loggböcker hade eventuellt kunnat komplettera intervjuerna och observationerna. Av flera orsaker valdes detta emellertid bort. Det är, enligt min tidigare erfarenhet av empiriska undersökningar, svårt att komma ihåg att fylla i en loggbok och det blir i många fall mycket kortfattade anteckningar. De studerande hade troligtvis heller aldrig fört loggbok tidigare och eftersom de frivilligt ställde upp i min undersökning ville jag inte kräva ännu mer av deras tid. Nackdelarna skulle överväga fördelarna. Ett tag funderade jag också på gruppsamtal. Det valde jag dock bort, eftersom klassrumsobservationerna i viss mån kan uppfattas som gruppsamtal. Genom att samla in data med hjälp av intervjuer, observationer och att ta del av de studerandes rapporter anser jag att fick det rika material jag behövde för att besvara mina forskningsfrågor. Sammanfattningsvis utgörs det insamlade materialet således av 43 intervjuer, 30 observationsprotokoll och 17 skiftliga dokument. I källförteckningen finns en detaljerad översikt över materialet.

### 4.3 Analys av materialet

Analysen gjordes i flera steg. Som ett första steg skedde arbetet på en deskriptiv analysnivå, där jag beskrev hur de studerandes arbete med uppgiften framskred kronologiskt: vem gjorde vad och när? Denna beskrivning gjorde mig bekant med mitt material, både på individnivå och på kollektiv nivå.

I nästa steg kodades materialet tematiskt med utgångspunkt i det teoretiska ramverket, men också resultat av tidigare forskning vägledde formulerandet av dessa teman. Samtidigt eftersträvades lyhördhet för nya aspekter som framkom genom grundliga genomläsningar av det empiriska materialet. Under genomläsningen skapades ett analyschema för att kategorisera materialet. Kategorierna delades in i huvudkategorier, som informations-sökning, informationsanvändning och lärande samt subkategorier där förhållningssätt till, kriterier för och strategier för, utgjorde viktiga teman. Analyschemat var i högsta grad dynamiskt och förändrades allteftersom analysen fortskred. Kategorier skapades, slogs ihop, flyttades isär eller togs bort. Kategorier blev mer eller mindre viktiga under arbetets gång. I nästa skede användes programmet Atlas.ti som verktyg för att hantera det stora materialet. Atlas.ti är ett verktyg för kvalitativ analys av stora mängder text, bild- eller ljuddata som kan användas på skilda sätt beroende på forskningsproblem, syfte och metodologiska ansatser. Jag har använt Atlas.ti för att

sortera och strukturera materialet och det har därmed snarast fungerat som ett administrativt verktyg. En strukturering av materialet är emellertid också en viktig del i analysen.

I det tredje steget av analysen knöts det teoretiska ramverket och empirin närmare varandra och jag fördjupade arbetet med att tolka det insamlade materialet med utgångspunkt i teori och tidigare forskning. När det gäller analys av de studerandes skriftliga arbeten har jag, förutom att använda ett sociokulturellt ramverk, också haft stor nytta av tidigare forskning och då i synnerhet Nilssons avhandling (2002) (se avsnitt 2.4.2). Vilka specifika begrepp, modeller, kategorier eller forskningsresultat det gäller redogör jag för i de olika resultatkapitlen (6, 7 och 8) i anslutning till analys av det insamlade materialet.

I det sista steget av analysen arbetade jag med att medvetet skapa större distans till det empiriska materialet och har placerat resultaten i ett vidare teoretiskt resonemang. Genom teoretisk förankring kan den specifika studien nämligen relateras till mer generell kunskap och därmed bidra till kunskaps- och teoriutveckling (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 1997, s. 213 f.). Det är framförallt i avhandlingens sista kapitel som jag kliver upp ett steg på den analytiska stegen och lämnar den fallspecifika nivån.

Beskrivningen ovan antyder en mycket medveten steg-för-stegmodell, men är samtidigt en förenkling av hur analysen gick till. Varje steg är i själva verket inte helt separerat från de andra. Danermark m.fl. påpekar att vetenskaplig metod till väsentlig del handlar om att pendla mellan olika abstraktionsnivåer, liksom att relatera dessa nivåer till varandra (1997, s. 176). Således har jag pendlat mellan att beskriva, tolka och förklara. När det gäller förklaringsmodeller brukar forskningen skilja mellan induktion och deduktion. Induktion utgår från empiri och deduktion från teori. Den metod som, enligt Alvesson och Sköldberg (1994), i realiteten används vid fallstudiebaserade undersökningar är abduktion. Abduktion utgår från empiriska fakta men bortser inte från forskarens teoretiska förförståelse. Analys av empiri kan kombineras med eller föregripas av teoretiska studier som inspirationskälla för att upptäcka mönster. Under forskningsprocessen pendlar forskaren mellan teori och empiri, vilka successivt omtolkas. Under processen utvecklas både det empiriska tillämpningsområdet och teorin (ibid.). I min text återkommer vissa teman i olika kapitel i redovisningen av resultat, exempelvis samtalsämnen och risken med för mycket information. Detta är en

konsekvens av, eller ett uttryck för, att informationssökning och informationsanvändning inte är separata företeelser och samma exempel kan ibland åskådliggöra både informationssökning och informationsanvändning. Min strävan har varit att undvika onödiga upprepningar.

Förståelsen för det som jag har studerat har vuxit fram stegvis under analysen och till sist iakttog jag viss mättnad. Jag såg samma mönster återkomma och hade svårare att urskilja nya infallsvinklar. Det är svårt att veta från början exakt vilka metoder som är de bästa för att undersöka det man vill veta, men de datainsamlingsmetoder som jag valde fungerade väl. En reflektion i efterhand är att jag kunde ha avgränsat min datainsamling än mer och fokuserat på färre frågor under intervjuerna. Det är svårt att på förhand avgöra vad som bör ingå i en tät fallbeskrivning.

#### 4.4 Forskningsetiska och metodologiska reflektioner

Jag har valt att inte dela med mig av information om vilka personer som deltagit i min studie samt vid vilken skola undersökningen genomfördes. Detta har medfört att jag under resans gång fått göra vissa val, framförallt när det gäller resultatredovisningen. Det fick också vissa konsekvenser för analys och konklusioner. Jag återkommer till detta i kapitel 9.

Genom att ställa frågor och finnas på plats före, under och efter avslutat arbete påverkade jag naturligtvis deltagarna. De studerande, liksom läraren och bibliotekarien, kände till min bakgrund inom biblioteks- och informationsvetenskap och att mina frågor handlade om informationssökning, lärande och bibliotek. Detta kanske bidrog till att de ville göra ett gott intryck på mig genom att gå till biblioteket oftare än vad de gjort vid skolarbete tidigare eller använde bibliotekets databaser i högre utsträckning. Eftersom de troligtvis sett mig som expert har det funnits en risk att de känt sig i underläge. Jag var därför noga med att betona att jag inte var ute efter rätt eller fel, bra eller dåligt. Detta gällde de studerande, såväl som läraren och bibliotekarien. Genom att ställa vissa frågor har jag som forskare styrt de studerande till att uppmärksamma informationssökning och informationsanvändning mer än vad de skulle ha gjort utan min närvaro, men min ambition har inte varit aktionsforskning och jag har inte velat direkt ingripa i deras arbetsprocess. Läraren uttryckte vid något tillfälle att hon såg min närvaro som ett tillfälle att reflektera över sin egen roll och sitt arbetssätt. Min undersökning kan därmed ha medfört att praktiken påverkats genom att

informationssökning uppmärksammats i högre utsträckning än vad den annars skulle ha gjort.

Forskningsfokus i den empiriska undersökningen har varit de studerandes, lärarens och bibliotekariens uppfattningar, erfarenheter och synpunkter såsom de förmedlat dessa till mig genom tal eller skrift. Jag har inte följt upp intervjuerna för att kontrollera att de gjort som de sagt, utan deras utsagor är det som analyseras i avhandlingen. Forskaren, jag, har varit det primära instrumentet för att samla in och analysera data. Det innebär att jag varit utlämnad åt min egen förmåga och känsla under en stor del av arbetet, på gott och ont. Utifrån en kvalitativ tolkningsram gäller att åstadkomma giltiga och beständiga resultat på ett etiskt tillfredställande vis, men kriterierna ser olika ut beroende på vilket paradigm man tillämpar. Man kan inte tolka begrepp som generaliserbarhet på samma sätt vid en kvalitativ fallstudie som vid en experimentell studie. Goetz och LeCompte (1984) diskuterar olika faktorer som ger stöd åt validitet och reliabilitet. De tar upp att man använder flera olika metoder för att samla material, som en väg för att säkerställa validitet och reliabilitet. Erfarenheterna från att vistas i deltagarnas vardag under en längre tidsperiod är en annan. Genom att explicit förklara de bakomliggande antaganden och teorier som ligger till grund för undersökningen, urvalet och det sociala sammanhang ur vilken informationen hämtas kan man vidare stärka validiteten, menar Goetz och LeCompte. Dessa faktorer har jag förhållit mig till på följande vis. Jag har samlat flera typer av material: data där jag spelat en aktiv roll (intervjuerna), data där jag förhållit mig mer passiv (observationerna) och data där jag inte aktivt medverkat i tillkomsten (de skriftliga rapporterna). Jag har vistats i den miljö där undersökningen är genomförd i drygt tre månaders tid och jag resonerar i texten kring utgångspunkterna för undersökningen.

Larsson skriver att man inte kan generalisera från en fallstudie till motsvarande fall på ett enkelt sätt. Kunskapstillskottet genom fallbeskrivningen sker genom att de som tagit del av resultaten kan ha fallbeskrivningen i åtanke när de tänker på andra fall och då upptäcka relevansen av den gestaltning som den kvalitativa analysen resulterat i. Den träffsäkra bilden eller beskrivningen blir vägen till att fallstudien kan bli användbar utanför sitt eget sammanhang (1994, s. 180). Kvale (1997) beskriver detta som analytisk generalisering, vilket innebär att forskaren gör en välöverlagd bedömning av i vilken mån resultaten kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation (s. 210). Merriam menar i sin tur att generalisering från ett fall

är möjlig om forskaren definierar begreppet så att det speglar de utgångspunkter och förutsättningar som den kvalitativa forskningen vilar på (1994, s. 185). Återigen blir alltså en fyllig, eller tät, beskrivning viktig för att läsaren ska kunna göra jämförelser och det anser jag att jag har åstadkommit.

# 5

## UTBILDNINGEN OCH UPPGIFTEN

För att vidga läsarens förståelse av de företeelser som studeras i denna avhandling beskriver jag i detta kapitel det aktuella fallet närmare. Texten beskriver de studerandes utbildningsmiljö, den utbildning som de deltar i, kursdeltagarnas bakgrund, formerna för fördjupningsarbetet samt uppgiften ur deltagarnas perspektiv. Kapitlet baseras på observationer, intervjuer och dokument. Vid kvalitativ analys talas ofta om en pendling mellan närhet och distans (se Repstad 1999) och kapitel 5 lägger fokus vid just närhet till den empiriska undersökningen. Kapitlet är till stor del deskriptivt och beskriver den praktik som analyseras i avhandlingen, men utesluter inte för den skull helt tolkningar och förklaringar. Kapitlet fungerar som en introduktion till efterföljande kapitel där tematiska beskrivningar av praktiken, relaterade till avhandlingens teoretiska ramverk, presenteras. Syftet med kapitlet är därmed att kontextualisera den empiriska undersökningen.

### 5.1 Utbildningsmiljön

På den skola där den empiriska undersökningen genomfördes fanns grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning, svenska för invandrare och möjlighet att läsa enstaka ämnen. Vid skolan kunde man också läsa eftergymnasial kvalificerad yrkesutbildning (KY). På skolan erbjöds flera olika studieformer. Den traditionella undervisningsformen innebar schemabundna träffar där de studerande regelbundet mötte andra kursdeltagare och läraren en eller flera gånger varje vecka. Flexibel studieform betydde att de studerande träffade de andra kursdeltagarna och läraren mera sällan och mellan dessa träffar hade de tillgång till handledning på skolan

eller via e-post. Det fanns också möjlighet att följa kurser på distans. De studerande träffade då kurskamrater och lärare endast vid ett fåtal tillfällen under kursen och mellan träffarna hölls kontakten via Internet eller e-post. Dessutom var det möjligt för de studerande att själva välja studietakt, exempelvis helfart eller halvfart. Den grupp studerande som har följts i detta fall arbetade närmast med en blandning mellan traditionell undervisningsform och en mer flexibel arbetsform och studietakten varierade inom gruppen. Skolans lokaler var öppna från tidig morgon till sen kväll. Där fanns undervisningssalar, datorsal, bibliotek, grupprum och kafeteria. I de öppna utrymmena fanns tillgång till ett flertal datorer som var möjliga att använda efter registrering på någon utbildning. Via dessa datorer kunde de studerande söka i bibliotekskatalogen och flera av bibliotekets databaser. De studerande hade också tillgång till kopiatorer och skrivare mot viss kostnad. I skolan fanns ett särskilt rum som var avsett för dem som vill ha extra studiestöd. I studierummet fanns, under bestämda tider, tillgängliga lärare som kunde ge handledning i olika ämnen.

Skolans bibliotek hade en öppen planlösning och höll öppet större delen av dagen. Här fanns tillgång till uppslagsböcker, facklitteratur inom olika ämnen, tidskrifter, dagstidningar och skönlitteratur. Via bibliotekets datorer hade de studerande tillgång till bibliotekskatalogen, folkbibliotekets katalog samt till ett flertal databaser. Några av datorerna i biblioteket kunde användas för att arbeta med ordbehandlingsprogram eller för att söka information på Internet. Det fanns också några bord att sitta och läsa vid eller för att använda vid grupparbeten. Biblioteket var bemannat av en fackutbildad bibliotekarie fyra dagar i veckan och delar av veckan också av en assistent.

## 5.2 Utbildningsprogrammet

Den studerandegrupp som uppfyllde de kriterier som nämndes i föregående kapitel var en grupp studerande som läste samhällskunskap inom omvårdnadsprogrammet. Syftet med omvårdnadsprogrammet är att ge eleven den grundläggande yrkeskunskap och kompetens som krävs för att arbeta i verksamheter inom hälso- och sjukvård samt socialtjänst. Centrala mål för programmet är att eleven ska förvärva kunskap om människan och hennes livslopp ur biologiska, psykologiska, sociala, kulturella och existentiella aspekter vid hälsa, ohälsa och funktionshinder, kunna utföra grundläggande omvårdnads- och omsorgsuppgifter, enklare medicinska och tekniska uppgifter, hushållsuppgifter liksom administrativa och sociala

uppgifter på ett yrkesmässigt sätt. Dessutom ska de studerande utveckla förmåga att främja människors hälsa, välbefinnande och egenvård genom stödjande åtgärder och information. Kärnämnen ger tillsammans med karaktärsämnen kompetenser som bidrar till att ge de studerande överblick och sammanhang. Kompetenser som de studerande ska utveckla tillsammans med ämneskunskaperna är att ta initiativ, lösa problem, se konsekvenser av handlingsalternativ, formulera, argumentera för och uttrycka ståndpunkter samt att söka, sovra och bearbeta information. De studerandes utveckling av kritiskt och konstruktivt tänkande har grund i såväl kärnämnen som karaktärsämnen. De studerande ska även erbjudas valbara kurser. Arbetsplatsförlagt lärande (APL) har en central roll i programmet. (Skolverket 2000)

Omvårdnadsprogrammet vid den aktuella skolan byggde på de studerandes eget kunskapsökande med flexibelt och problemlösande arbetssätt. Lärarledd tid varvades med föreläsningar, studiebesök samt tema- och projektarbeten individuellt och i grupp. I omvårdnadsprogrammet ingick olika delkurser i kärnämnen som svenska och samhällskunskap, och i karaktärsämnen som psykologi, vård och omsorgsarbete och medicinsk grundkurs. Exempel på valbar kurs var social omsorg. På programmet tillämpades löpande antagning, vilket betydde att intagning skedde ungefär var fjärde vecka. Utbildningstiden var tre terminer men kunde ta längre eller kortare tid, beroende på om de studerande läste heltid eller deltid och beroende på tidigare kunskaper. Flera av kurserna på programmet lästes parallellt.

Samhällskunskap är en av kärnämneskurserna som ingår i omvårdnadsprogrammet. Skolverket skriver att utbildningen i samhällskunskap syftar till att, med demokratin som värdegrund, bredda och fördjupa kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor. Ämnet syftar också till att ge de studerande ökade förutsättningar att aktivt delta i samhällslivet och en beredskap att hantera förändringar i samhället. Ämnet ska också bidra med kunskaper om levnadsvillkoren i olika länder och samhällssystem. Skolverket skriver vidare om ämnets karaktär och uppbyggnad att i det moderna samhället kommer information från olika källor och genom flera olika medier. Att sovra och värdera budskap utifrån kunskap om källornas art och olika mediers begränsningar är en viktig del. Det är viktigt att kunna använda informationstekniken som ett pedagogiskt hjälpmedel vid studier av olika samhällsfrågor men också att kunna lägga ett samhällsvetenskapligt och kritiskt perspektiv. Vid bearbetning och analys av samhällsfrågor framhävs



att olika utgångspunkter, perspektiv och ideologier ger skilda sätt att se på samhället och samhällsutvecklingen. (Skolverket 2004a)

### 5.3 De studerande

I den empiriska studien ingick fjorton studerande. Orsakerna till att de hade valt att studera varierar. Flera hade sagt upp från sina arbeten på grund av nedskärningar och ett par personer hade sagt upp sig själva eftersom de inte trivdes på arbetet eller för att kroppen inte längre tålde tungt kroppsarbete. De tidigare arbetena hade främst funnits inom tillverknings- eller verkstadsindustrin. Några deltagare hade försörjt sig på tillfälliga arbeten och en person hade varit sjukskriven en längre tid. En person var fast anställd och arbetade halvtid och studerade på halvfart. Flera av deltagarna berättade att de valt att studera istället för att vara arbetslösa. Nio personer hade barn. De flesta bodde inom en halvtimmes resväg från skolan.

I den mån deltagarna hade tidigare utbildning utöver grundskola bestod den av kärnämneskurser på komvux, svenska för invandrare eller olika interna arbetsplatsutbildningar. En person hade studerat litteraturvetenskap vid ett universitet flera år i hemlandet. Deltagarna hade valt att studera på omvårdnadsprogrammet främst för att de ansåg att studierna gav goda chanser till en fast anställning. Några sa under intervjuerna att de inte hade möjlighet att satsa många år på en utbildning, men att studietiden på omvårdnadsprogrammet var en rimlig insats för möjligheten till ett nytt arbete.

Det framkom under intervjuer med deltagarna att den flexibla studiemiljön på vuxenutbildningen, med löpande antagning och med olika studietakt, gjorde att de hade olika erfarenheter också när det gällde samhällsämnet. Några hade följt samhällskunskapskursen under höstterminen medan andra hade jobbat med kursen på egen hand, i egen takt. Dessutom fanns det några personer som inte alls läst samhällskunskap tidigare, utan som påbörjade sina studier inom ämnet denna termin. Dessa personer hade läst andra kurser inom omvårdnadsprogrammet före denna kurs. Detta betyder att de studerande hade kommit olika långt i samhällskunskapskursen och att deras förkunskaper i samhällskunskapsämnet såg olika ut.

I denna avhandlings kontext är det relevant att särskilt beröra deltagarnas tidigare erfarenheter av informationssökning och biblioteksanvändning,

eftersom det utgör en viktig del av avhandlingens fokus. Skolbiblioteket fyllde en viktig funktion som arbetsplats för hälften av de intervjuade. De satt i biblioteket och läste, arbetade med olika uppgifter enskilt eller i grupp och använde datorerna för att söka information på Internet eller för ordbehandlingsprogram. Många av deltagarna nämnde närheten till böckerna som en av orsakerna till varför de ofta satt i biblioteket. De som inte använde biblioteket som arbetsplats nämnde att det ofta var fullt, trångt och stökigt. De satt hellre någon annanstans i skolan eller hemma och studerade. Alla intervjuade hade lånat kurslitteratur på skolbiblioteket. Många poängterade att kurslitteratur är dyr och att skolbiblioteket i många fall varit räddningen. Fanns inte boken de behövde låna inne, ställde de sig i kö och väntade, snarare än att köpa en dyr bok. I vissa fall sökte de efter liknande information på nätet istället. Vissa kompletterade sin kurslitteratur med att låna andra böcker eller använde utbudet av uppslagsböcker. De flesta sa att de sällan frågade bibliotekarien om hjälp eller ställde frågor. Om de ställde frågor var det för att få hjälp med att hitta en specifik bok. En person (A) brukade be bibliotekarien om hjälp att söka information på Internet. Endast en person (I) hade använt bibliotekets katalog för att söka litteratur.

Några av deltagarna (A, D, I, J) hade besökt stadsbiblioteket eller någon filial i studiesyfte. I de flesta fall var det skolbibliotekarien som hade tipsat om att kurslitteratur eller andra relevanta böcker fanns tillgängliga där. En person (I) brukade söka i folkbibliotekets katalog för att se om boken fanns inne på biblioteket innan hon gick dit. Endast ett par av deltagarna (L, M) använde sig av folkbiblioteket för att låna skönlitteratur. Sammantaget var det ingen av deltagarna som regelbundet använde folkbiblioteket i studiesyfte.

Utbildningen var första gången då flera kommit i kontakt med Internet. Under kursen i datorkunskap föregående termin kom kursinnehållet delvis in på informationssökning. Flera av deltagarna hade också gått en kortare kurs i informationssökning i skolbibliotekets regi. Utbildningen hade hittills inte krävt särskilt mycket självständig informationssökning utan kursböckerna hade varit den dominerande informationskällan. Ibland hade lärarna tipsat om webbplatser som *Infomedica* (senare *Sjukvårdsrådgivningen* och 1177), *Fråga doktorn* eller *Socialstyrelsen*, som kunde komplettera kurslitteraturen. Vilken vana deltagarna hade eller hur ofta de sökte information på Internet varierade mycket i gruppen. En person utmärkte sig som mycket van, både för skolan och privat:

Du vet... informationssökning för min del består till 90 procent av Internet. Sen tycker jag att man måste känna till olika sökmotorer. Mycket får man gissa sig fram till och så får man tänka – vart kan jag få tag på t.ex. statistik? Så får man prova att gå in på olika hemsidor och hoppas att det finns någonting där. /.../ Det finns ju olika sökmotorer man kan söka med också. Jag brukar ta de tre vanliga, Google, Yahoo och Alta Vista. Man får prova, det beror på vad man ska ha. Personligen använder jag mig mest av Internet. Knappt av böcker. (Intervju G:1)

Några av deltagarna sökte information via nätet ibland, antingen i skolan eller hemma. Ett fåtal hade bredbandsuppkoppling hemma. Ett par av de studerande (A, F) använde sällan information från Internet som informationskälla och sökte endast om någon kunde hjälpa dem, exempelvis maken eller skolbibliotekarien. Endast en deltagare (G) hade provat att söka information i databaser som *Mediearkivet* och *Presstext* innan detta kursmoment startade. Det gjorde han när han läste på Komvux i en annan stad. En person (M) abonnerade på Nationalencyklopedin och sökte information där hemifrån. En deltagare (F) nämnde att hon tog reda på vissa saker genom text-TV.

#### 5.4 Kursmomentet "Eget undersökande arbete"

Uppläggningsen av kursmomentet "Eget undersökande" arbete beskrevs vid en kursintroduktion i klassrummet. Veckan därpå hade kursdeltagarna en samling i en datorsal tillsammans med bibliotekarien. Veckorna därefter arbetade de studerande på egen hand med uppgiften, men läraren fanns på plats i klassrummet vid början av samhällskunskapslektionen så att de som ville ställa frågor till henne kunde komma dit. Deltagarna skulle boka handledning under kursen och slutligen skulle arbetena redovisas.

Läraren angav flera skäl till att kursdeltagarna skulle arbeta enligt undersökande arbetssätt denna termin. Kursplanen beskriver att studerande ska kunna använda olika kunskapskällor och metoder, att de ska kunna se orsaker och följder och öka förståelsen av samhället. Kursplanen går däremot inte in på innehållet. Dessa formuleringar leder in på den här typen av arbetssätt, enligt läraren. Målen för momentet (se nedan) var till viss del desamma som formuleras i kursmålen. Läraren menade vidare att vid klassrumsundervisning hinner läraren gå igenom väldigt mycket, men det var svårt att veta vad de studerande tog till sig av innehållet. När de studerande arbetade med mer komplexa uppgifter var de förhoppningsvis mer intresserade av att lära sig mer om något ämne. Framförallt handlade det om att de lärde sig att ta reda på det som de behövde när de behövde det. Det var

viktig kunskap, enligt läraren. Föregående termin hade undervisningen varit mer styrd och då fungerade denna termins uppläggning som en morot, att de studerande skulle få välja mer själva. Då såg kursdeltagarna fram emot att välja något som var roligare och som låg närmare deras utbildning i övrigt, enligt läraren. Läraren ville att de studerande skulle ta hjälp av biblioteket och bibliotekarien under arbetet med uppgiften. Under planeringen av fördjupningsarbetet diskuterade hon det med bibliotekarien, men inte alls i den utsträckning som hon skulle ha önskat, på grund av tidsbrist. Läraren hade före kursupptakten varit i biblioteket och konstaterat att det fanns stora mängder material som deltagarna kunde använda när de arbetade med sina uppgifter. (Intervju läraren:1)

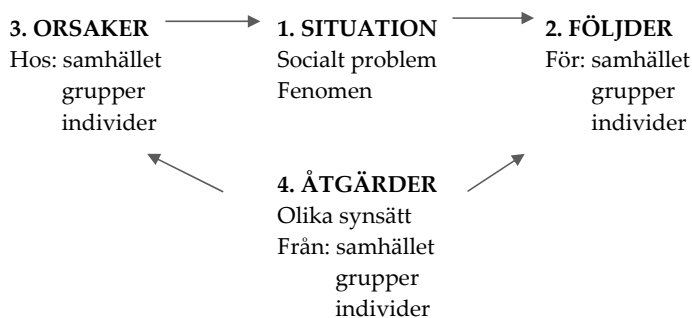
Vid det första observationstillfället, vid introduktionen, berättade läraren att den första halvan av vårterminen skulle ägnas åt frågan *Vad innebär det att leva i Sverige?* De studerande fick sedan fritt komma med associationer. En mängd olika förslag kastades fram: välfärd, fri grundskola, nedskärningar, föräldraförsäkring, demokrati, åsiktsfrihet, barnbidrag, valfrihet, arbetstid, jämställdhet, stress, allemansrätt och sjukskrivning. Läraren gjorde sedan, tillsammans med kursdeltagarna, en översikt över Sverige under hundra år. Läraren och kursdeltagarna diskuterade kort hur samhället såg ut för hundra år sedan, vilken roll industrialiseringen spelat för utvecklingen, urbanisering, rösträtt, arbetsmarknadslagstiftning och hur ett välfärdssamhälle växte fram. Läraren berättade sedan för kursdeltagarna att de skulle arbeta med ett eget undersökande arbete under några veckors tid och sedan presentera resultatet i en rapport. En stencil delades ut med uppgifter om hur arbetet skulle gå till. (Observationsprotokoll 1)

Rubriken för arbetet var *Arbete, pengar och sociala förhållanden*. Mål för momentet var:

- Att formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv.
- Att förstå hur olika värderingar ger olika sätt att uppfatta samhället och formar ställningstaganden.
- Att se konsekvenser av olika handlingsalternativ för både individ och samhälle.
- Att kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor. (se bilaga 8)

Arbetet skulle enligt läraren ske enskilt<sup>10</sup>. Redovisningen kunde ske på två olika sätt. Det första alternativet innebar att i små grupper läsa varandras arbeten och diskutera tillsammans med läraren. Det andra alternativet innebar en muntlig redovisning med kort diskussion i klassen. Här behövde deltagarna inte lämna in en hel rapport, utan endast en kortare sammanfattning med diskussion och slutsatser. Läraren poängterade att handledning under arbetets gång var obligatorisk. De studerande skulle formulera frågeställningar som skulle granskas och godkännas av läraren innan de gick vidare med arbetet. De studerande kunde också be att få genomgångar av läraren om det var något de ville uppmärksamma särskilt. (Observationsprotokoll 1) Instruktionerna för uppgiften finns i bilaga 8.

När det gällde val av ämne uppmanade läraren kursdeltagarna att välja något som intresserade dem, något de ansåg vara viktigt och gärna något som de läst om tidigare som de kunde bygga på. Att läsa i kursboken kunde också vara ett bra sätt att få idéer för arbetet, liksom det var bra att välja ett ämne som var konkret, enligt läraren. Det var viktigt att motivera och inte bara tycka samt att ställa frågor som *varför* och *hur* eller *jämföra* något. Läraren ritade upp en bild av analys av samhällsfrågor på tavlan som också delades ut som stencil (se figur 2). (Observationsprotokoll 1)



**Figur 2** Förslag till analys av samhällsfrågor som läraren presenterade vid momentets introduktion (Observationsprotokoll 1).

Läraren menade att modellen visade hur de studerande kunde tänka om uppgiften. Om området blev stort kunde de välja att fokusera på en infalls-

<sup>10</sup> Arbetet skulle från början vara enskilt, men efter att två personer uttryckt önskemål om att samarbeta godtogs detta. De skulle dock lämna in 1-2 sidor individuellt med egna slutsatser och diskussion.

vinkel, exempelvis orsaker eller åtgärder. Läraren påpekade att de studerande skulle söka information på olika ställen under arbetet med uppgiften, som bibliotek, databaser och böcker. Hon uppmanade dem också att gå till bibliotekarien och be om hjälp, för hon var duktig på att hjälpa till att formulera frågor. Bibliotekarien var med vid introduktionstillfället och informerade om att hon skulle gå igenom några databaser med deltagarna vid nästa lektionstillfälle och att de då också skulle få tillfälle att söka information själva. När det gällde rapportens utformning beskrevs inte det formella som särskilt viktigt, men läraren påpekade att det var bra att ha en ram för det man gjorde. Rapporten skulle kunna läsas av någon utomstående. Läraren skulle kunna följa tankegångar och se vad som var författarens egna tankar och vilka tankar som var någon annans. Tidsramen för arbetet var åtta veckor, men beroende av studietakt kunde det ske snabbare eller under längre tid. Under introduktionstillfället talade man inte om betyg eller bedömningskriterier. Källkritik togs inte heller upp. (Observationsprotokoll 1)

En vecka efter kursintroduktionen samlades deltagarna i en datorsal för att tillsammans med bibliotekarien gå igenom olika databaser. Läraren medverkade inte vid detta tillfälle. Bibliotekarien inledde med att repetera information från förra terminen för att sedan gå igenom olika tidskriftsdatabaser. Hon tipsade om att använda *Nationalencyklopedin* och visade hur deltagarna kunde hitta databaserna *Artikelsök*, *Mediearkivet* och *Presstext*. Efter genomgången fick deltagarna själva söka information, medan bibliotekarien gick runt i gruppen. I slutet av lektionstillfället uppmanade bibliotekarien deltagarna att komma till henne i biblioteket om de hade några frågor. (Observationsprotokoll 2)

Efter introduktionstillfället och bibliotekariens användarundervisning i datorsalen samlades hela gruppen ytterligare tre gånger under arbetet med uppgiften. Vid det andra tillfället i klassrummet hade deltagarna många frågor om uppgiften som de skulle arbeta med. Någon frågade exempelvis "Vad går det egentligen ut på?" Vid detta tillfälle diskuterades också betygskriterier. (Observationsprotokoll 3) Kriterier för betyget MVG (mycket väl godkänd) var att eleven skulle dra slutsatser och föreslå lösningar på olika samhällsfrågor och arbeta med olika typer av material, bedöma tillförlitligheten hos olika källor samt visa ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar. Betygskriterierna återfinns i bilaga 9. Nästa klassrumstillfälle, tre veckor efter kursstarten, innebar endast en kort samling innan deltagarna fortsatte att arbeta med uppgiften på egen hand. Några av

deltagarna passade på att boka sin andra handledningstid med läraren. Andra i gruppen hade ännu inte haft handledning alls. (Observationsprotokoll 4)

Handledning var obligatoriskt under kursen enligt uppgiftsbeskrivningen och lärarens muntliga introduktion av uppgiften. Några i gruppen hade handledning med läraren vid ett flertal tillfällen under arbetets gång, medan andra endast träffade läraren vid ett enda tillfälle. Tidpunkten för de studerandes redovisningar varierade. En person redovisade sitt arbete efter fyra veckor, nio personer efter åtta veckor, två personer efter nio veckor, en person efter elva veckor och den sista deltagaren efter tolv veckor. För ett par deltagare avbröts arbetet med uppgiften av APL (arbetsplatsförlagt lärande) på vårdhem. Fem deltagare redovisade sitt arbete i huvudsak muntligt inför resten av gruppen. Tre av dessa lämnade också in en skriftlig sammanfattning och diskussion på 1-3 sidor. Övriga två personer lämnade betydligt mer omfattande arbeten till läraren, 5-8 sidor. Resterande nio kursdeltagare valde skriftlig redovisning i första hand. Deras arbeten varierade mellan 3 och 12 sidor. De redovisade också sina rapporter i smågrupper, där läraren och ett par andra kursdeltagare närvarade. Kursdeltagarna skulle till detta tillfälle ha läst varandras arbeten och förberett frågor. Titlarna på de studerandes rapporter och sammanfattningar var:

- Pensionärerna (studerande A)
- Television i svenska samhället (studerande B)
- Piratkopiering (studerande C)
- Hur motiverar man en missbrukare? (studerande D)
- Fattighus och äldreboende (studerande E)
- Invandrarkvinnor och arbetslöshet (studerande F)
- [En stadsdel] – ett segregerat område? (studerande G)
- Lite funderingar kring rasismen (studerande H & M)
- Skuldsanering (studerande I)
- Om stress förr och nu (studerande J)
- Missbrukarvård och djur (studerande K)
- Missbruk och missbruksproblem (studerande L)
- Stress hos barn (studerande N)

## 5.5 Uppgiften ur de studerandes perspektiv

Det finns flera anledningar att koppla informationssökning, informationsanvändning och lärande till en särskild uppgift. Utifrån avhandlingens teoretiska ramverk är kontexten för informationssökning avgörande för hur deltagare förstår och agerar när det gäller informationssökning och informationsanvändning. I detta fall var uppgiften till sin karaktär både påtvingad och självvald. Ramarna för uppgiften var givna av läraren, både muntligt och via den skriftliga instruktion som delats ut, medan innehållet styrdes av deltagarnas egna intressen. Uppgiften används i avhandlingen som ett analytiskt redskap, som en sort lins genom vilken jag har studerat informationssökning och lärande. I följande avsnitt beskrivs hur deltagarna talar om och resonerar kring uppgiften, utifrån intervjuer samt till viss del observationer och skriftliga rapporter.

Inledningsvis kan deltagarnas tidigare erfarenheter av liknande uppgifter sammanfattas med att några av de studerande gick en kortare kurs i skolbibliotekets regi under sin första termin på omvårdnadsprogrammet. Kursen innehöll olika inslag av informationssökning och berörde också hur man kan formulera en frågeställning. När deltagarna beskrev hur de arbetat med liknande uppgifter tidigare, skiljde sig erfarenheterna, men också uppfattningarna, åt. Flera berättade att de hade skrivit rapporter i andra kurser, medan andra beskrev att detta var första gången. Det framkom under intervjuerna att deras tolkningar av vad uppgiften bestod i och vad en rapport kunde vara skiljde sig åt. Några svarade att de inte gjort något liknande förut, medan andra menade att de arbetat på liknande sätt i andra kurser, men inte lika omfattande som med denna form av rapportskrivning. De flesta berättade under intervjuerna att detta var första gången som de själva fick välja ämne för ett fördjupningsarbete. Dessa resonemang föranledde mig att uppmärksamma denna aspekt när jag genomförde undersökningen.

Vid det första intervjutillfället beskrev deltagarna sina spontana reaktioner när läraren introducerade uppgiften för dem. Många identifierade snabbt flera saker som bekymmersamma. Det handlade om oro för att inte förstå vad de skulle göra, för att uppgiften verkade stor, för att välja ett ämne, för att skriva ett så stort arbete på egen hand och för att formulera en fråga.



Först visste jag knappt vad det handlade om. Jag tyckte att det lät som att vi skulle göra något stort. Det kändes jobbigt när jag inte visste vad det var. Men sen när vi kom in och var i datasalen med bibliotekarien så lättade det med en gång. Jaha, var det det tänkte jag. (Intervju J:1)

Först tyckte jag att det var svårt att förstå vad hon ville. Det här med målen som hon hade skrivit. Själva målen, och hur man ska göra, steg för steg. Jag tyckte att formuleringen var svår för mig att förstå. (Intervju F:1)

Framförallt uttryckte flera deltagare tveksamhet över hur de skulle hinna arbeta med denna uppgift samtidigt som de arbetade med andra uppgifter i andra kurser. Vid datorsalsövningen, en vecka efter att kursmomentet hade introducerats, hade knappast någon bestämt ämne för sin uppgift. Endast en person hade varit på handledarsamtal hos läraren. Under denna övning verkade det dock som om uppgiften hade blivit tydligare för flera (Observationsprotokoll 2). Att det var just datorsalsövningen som ledde fram till att flera kom fram till olika ämnen och frågeställningar kan ha flera olika orsaker. Bibliotekarien gick runt och frågade var och en och delade med sig av olika förslag på ämnen, vilket kan ha bidragit till att föra arbetet framåt. Det faktum att de satt framför en dator kan också ha bidragit, eftersom de då direkt kunde söka på ett ämne och se om det verkade som ett rimligt val för uppgiften som de skulle arbeta med.

Det som deltagarna hade känt osäkerhet kring och oro för framkom framförallt när de summerade sina intryck av uppgiften under de sista intervjuerna. Det handlade om att formulera en fråga, att välja ut vad som skulle vara med i rapporten och vad som inte skulle vara det, att arbeta ensam med ett så stort arbete och att det inte tycktes finnas *ett* svar på frågan som de ställt. Flera deltagare berättade om sin frustration innan de förstod vad de skulle göra och vad som förväntades av dem.

Det var svårt, i början när man tittade på pappret. Det kändes jättesvårt, särskilt första veckan. Jag läste pappret, vad är anledning, vad är syfte, vad ska jag göra? Och tänkte och tänkte. När jag kom till diskussion och slutsatser så bekymrade det mig hela tiden. /.../ Man måste förstå till hundra procent vad man jobbar med, annars kan jag inte jobba. Och det andra är språket. Kanske en svensk tjej läser och börjar samla information och börjar jobba. Men för mig... jag måste tolka ibland, vissa ord, och det tar mera tid. Men jag mår inte bra innan jag förstår, då mår jag bra. (Intervju F:2).

Tanken på redovisning av uppgiften gjorde att en deltagare (C), drog sig för att ta tag i uppgiften medan en annan menade att man alltid känner sig

stressad över något innan man har satt igång (E). Den osäkerhet som de studerande på olika sätt gav uttryck för kring uppgiften var påtaglig. I den här avhandlingens sammanhang kan det vara särskilt värt att notera att ingen av deltagarna uttryckte någon osäkerhet vad gällde informationssökning. Detta berodde troligen inte på att de inte upplevde någon osäkerhet, vilket jag återkommer till senare i framställningen, utan att de inte var vana vid att verbalisera sina funderingar kring informationssökning.

Många av deltagarna berättade under den sista intervjun att de trots allt tyckte att det varit roligt att arbeta med uppgiften. De beskrev arbetet med uppgiften som intressant, spännande och roligt, framförallt att de fått välja ämne själva.

Den här uppgiften var jättebra. Jag visste med en gång att det skulle bli mycket motgångar och jag visste att det skulle bli tjafs på grund av olika åsikter. Alla tror att de har rätt och jag tror att jag har rätt, men egentligen vet man inte vad som är rätt och vad som är fel. /.../ Jag tyckte att det var jättebra att kunna välja ämne. Det var ett ämne som jag kunde ganska mycket om själv. Jag tog ett ämne som jag kunde mycket om för att det skulle bli lättare att klara av att skriva om det. /.../ Det känns skönt att man kan höja sin egen fakta och kunskap. (Intervju G:2).

Först så va det liksom att, oj, vad ska jag välja? Vad ska jag göra? Men sen tyckte jag att det var ganska roligt att få välja nånting som man själv kände för, eller som man fastnade för. Och det tror jag var en fördel, i alla fall för mig. Då väljer man ju nånting som man känner att det här, det är intressant. Då är det en extra bonus när man sitter och jobbar med det. Det har varit greppbart i alla fall tycker jag. (Intervju I:3).

Med ovanstående framställning är ramarna kring det undersökta fallet skildrade och den empiriska undersökningens kontext därmed beskriven. I följande kapitel riktar jag det analytiska intresset mot samspelet och kommunikationen i den praktik som formas kring informationssökning och lärande i arbetet med en uppgift inom komvux.

# 6

## SAMTAL I PRAKTIKEN

I detta kapitel, liksom de följande två, har framställningen tematiserats med utgångspunkt i avhandlingens teoretiska ramverk. I kapitel 6 riktas analytiskt fokus på kommunikativa situationer och olika aktörer i skolmiljön. I kapitel 7 ligger fokus på redskap och stöd och i kapitel 8 studeras meningsskapande och kunskapsmediering. Avsikten med följande tre kapitel är sammantaget att belysa en särskild informationspraktik genom att studera informations-sökning och informationsanvändning. Kapitlen är till stor del beskrivande och kontextbundna, men utesluter därmed inte tolkningar och förklaringar.

### 6.1 Samspel och samtal

Nedanstående text beskriver vad som här menas med samspel. Avsnittet följer sedan två spår. Det första spåret handlar om vilka möten och samtal som ägde rum mellan olika aktörer, d.v.s. *när* och *vem*. Det andra spåret beskriver *vad* olika aktörer samspelade om och *hur*.

Samspel är ett språkligt och socialt fenomen. Genom samspel mellan människor konstrueras normer och regler för hur vi förhåller oss till olika situationer i vardagen under arbete, skola eller fritid. Interaktion ses på så vis som skapande och återskapande av samhällets strukturer och processer. Samspel i pedagogiska sammanhang, vilket denna avhandling behandlar, handlar om lärande, socialisation och identitet, och kommunikation ses därmed som ett grundläggande element för lärande. Samspel med andra människor i lärmiljön blir på så vis avgörande för vad som lärs och hur det

lärs (se Dysthe 2003). Samspel kan ske genom tal, skrift eller läsning och det är genom att lyssna, läsa, skriva och tala som vi lär.

Utifrån detta synsätt innebär det att om vi vill förstå lärande och informationssökning hos vuxenstuderande, så bör vi analysera samspelet, de kommunikativa mönster, som gäller inom praktiken. Följande kapitel fokuserar därför på interaktionen mellan de olika aktörer som fallstudien inkluderar: de studerande, läraren och bibliotekarien. Vilka möten ägde rum under deltagarnas arbete med fördjupningsuppgiften? Vilka kommunikativa situationer uppstod? I vilken mån samspelade olika aktörer med varandra? Vad samspelar olika aktörer om? Nedan beskrivs samspelet mellan deltagarna i kursen, mellan de studerande och läraren, mellan de studerande och bibliotekarien och mellan läraren och bibliotekarien när det gäller fördjupningsuppgiften med särskild fokus på informationssökning och informationsanvändning. Analysen syftar till ökad förståelse för vad som sker i samspel och hur samspelet kan karakteriseras. Kapitlet koncentreras till möten och språkliga handlingar mellan människor. När texten beskriver samspel och samtal i detta kapitel avgränsas detta således till muntliga samtal mellan, i de flesta fall, fyra ögon.

## 6.2 Möten mellan olika aktörer

När studerande arbetar undersökande bygger arbetet till stor del på egna initiativ att söka information för att lära sig mer om ett ämne. Information för att skapa kunskap och mening kan sökas i många källor och på många sätt. Att söka och använda information på skilda sätt ingår i de studerandes vardagspraktik och blir särskilt tydligt när de arbetar med uppgifter där de själva ska formulera forskningsfrågor, arbeta med olika metoder och skriva rapport.

Under det kursmoment som undersökts i avhandlingen, "Eget undersökande arbete", skedde ett antal möten mellan de olika aktörerna. I klassrummet träffades läraren och de studerande vid en handfull tillfällen, bibliotekarien och de studerande möttes vid en övning i datorsalen, de studerande mötte läraren vid handledningstillfällen, vissa av deltagarna vände sig till bibliotekarien för att få hjälp med informationssökning och när deltagarna redovisade sina rapporter mötte de både läraren och sina kurskamrater.

### 6.2.1 Dialog mellan de studerande

Under arbetet med uppgiften uppmuntrades deltagarna vid flera tillfällen av läraren att föra dialog med varandra, att tala om sina uppgifter och att ge varandra tips och råd. Den övergripande, sammantagna, bilden som växte fram under analysen var att inte särskilt mycket dialog verkade förekomma mellan deltagarna när det gällde uppgiften. Det var få som under intervjuerna nämnde att de hade diskuterat sina uppgifter med någon annan deltagare i kursen och under observationerna uppfattades inte heller särskilt många samtal<sup>11</sup>. De samtal som jag trots allt uppfattade angående uppgiften handlade till stor del om hur referenserna i källförteckningen skulle skrivas, vilket datum olika personer skulle redovisa, hur datorn fungerade, eller hur många sidor man hade skrivit i rapporten (Observationsprotokoll 1-5). Några av deltagarna verkade under intervjuerna frågande inför vad de skulle prata med varandra om, eftersom de hade valt olika inriktningar för sina arbeten. Andra menade att de inte haft tid att diskutera, eftersom de hade haft så mycket att göra i de andra kurserna som de läste parallellt med kursen i samhällskunskap. Enligt intervjuerna och observationerna framkom det att inte heller IKT-redskap hade ersatt direkt ögon-mot-ögon samspel. Kommunikativa verktyg som e-post eller chatt användes inte för att kommunicera deltagarna emellan.

Att samtal mellan deltagare inte kommer till stånd är inte ett nytt fenomen. En konsekvens av en alltmer heterogen skola (kanske framförallt studieformer för vuxna) är att undervisningen blir mer och mer individualiserad. En farhåga som förs fram av Nilsson (2004a; 2004b) är att klassrummen, trots strävan efter en dialogisk undervisning, blivit allt tystare. Till skillnad från när deltagarna arbetade med uppgifter i omvårdnadskurserna, arbetade många hemma med sina uppgifter i samhällskunskap, eller satt enskilt i någon del av skolan. Läraren och bibliotekarien lyfte under intervjuerna fram att deltagarna inte samspelade särskilt mycket med varandra när det gällde uppgiften i samhällskunskapen. Bibliotekarien som intervjuats sa bland annat att hon märkte att "enskilt arbete blir ensamt arbete" (Intervju bibliotekarien:2). Samspel mellan deltagarna saknades dock inte helt och det fanns något som kunde beskrivas som en samtalskultur i skolmiljön. På olika sätt interagerade de med varandra i klassrum, kafeteria och bibliotek, men samtalen handlade

---

<sup>11</sup> Det fanns naturligtvis en möjlighet att deltagarna diskuterade uppgiften vid många tillfällen, i och utanför skolan, när jag inte var närvarande, trots att detta inte framkom i fallstudien.

sällan om uppgiften *per se*. Uppgiften kunde naturligtvis inte skiljas helt från övriga aktiviteter som deltagarna deltog i. Det vore alltför enkelt att generellt uppfatta kursmoment och skoluppgifter som separata enheter, men uppgiften ses i denna studie som ett objekt som avgränsar studiens analytiska fokus. Den institutionella ramen kring uppgiften lyfte inte specifikt fram samtal mellan studiekamrater som en del av uppgiften (Observationsprotokoll 1, se även bilaga 8). Om uppgiften hade utformats som ett grupparbete hade de studerande med största sannolikhet varit mer aktiva i samspel med varandra.

Interaktion mellan deltagarna angående uppgiften var alltså inte särskilt frekvent. Samtal mellan deltagarna och läraren och mellan deltagarna och bibliotekarien förekom däremot i betydligt högre utsträckning. Inte oväntat skedde sådana särskilt när det gällde schemalagda tillfällen. Interaktionen handlade vid dessa tillfällen om guidning i arbetet. Hur de studerande interagerade med läraren och bibliotekarien diskuteras mer ingående i kapitel 7 som handlar om verktyg och stöd.

### **6.2.2 Samtal mellan läraren och de studerande – lärarens perspektiv**

De möten som skedde mellan deltagarna och läraren förekom i klassrummet, vid handledningstillfällen och när deltagarna redovisade sina rapporter. Därutöver ägde också mer spontana möten som korridorssamtal rum. I början av arbetet handlade samtalen om vilket ämne som kunde vara lämpligt eller hur den studerande kunde avgränsa ämnet. De flesta tillfällen när de studerande själva sökte upp läraren fann jag i slutskedet av arbetet. Det handlade då om att begära respons på texten för att se om den dög att lämna in eller om deltagarna måste jobba vidare. En vanlig orsak till samtalen var således att söka bekräftelse och att få svar på frågor om vad som var rätt och fel, exempelvis när det gällde hur man skriver referenser.

Läraren såg dialog mellan henne och de studerande som en av hennes viktigaste uppgifter under arbetet. Att diskutera frågeställningar, ge praktiska råd, hjälpa till med informationssökning och hjälpa till att tolka information var exempel på samtalsämnen som läraren bedömde som viktiga under arbetet och hon försökte vara tillgänglig en stor del av sin arbetstid (Intervju läraren:1). Ett dilemma enligt läraren var att de studerande hade olika vanor. En del dök upp med stor regelbundenhet på lektioner medan andra sällan deltog. Under arbetet arbetade de flesta deltagarna på egen hand. För att få till stånd någon form av samtal mellan henne och de studerande gjorde läraren

handledning till ett obligatorium. Trots det fick hon själv ta kontakt med några av deltagarna för att de skulle komma till handledningen (Intervju läraren:2). I efterhand ansåg läraren att hon kanske borde ha gjort ett schema för handledningstillfällen, ordnat grupphandledning eller på andra sätt organiserat fler möten mellan sig själv och de studerande. Läraren uttryckte osäkerhet kring när hon som lärare skulle träda fram och när hon skulle låta deltagarna arbeta på egen hand.

De skulle ju jobba på egen hand och jag måste ta det seriöst det de gör och se vad de gör och handleda och hjälpa dem på vägen. Men jag känner inte att jag räcker till och att jag stöttar dem som jag borde eller följer dem så som jag skulle kunna eller borde. Så det är, det fattas mycket där, i handledning eller i hur man författar en rapport. Jag vet inte vad jag ska skylla på. (Intervju läraren:2)

Här antyds ett dilemma som har att göra med hur balansen mellan styrning och stöd hanteras.

### **6.2.3 Samtal mellan bibliotekarien och de studerande – bibliotekariens perspektiv**

För att stödja deltagarna i informationssökning och för att formulera olika forskningsfrågor fanns bibliotekarien involverad i uppgiften. Bibliotekarien menade att de studerande vid skolan sällan sökte upp henne för att få hjälp med att söka information. Hon kände till att många lärare uppmuntrade de studerande att ta kontakt med henne, men det gjorde de studerande ändå inte. Om hon själv tog kontakt hände det däremot ofta att hon fick visa hur man kunde finna en bok, söka i en databas eller slå upp något i en uppslagsbok. När det gällde de studerande i fallstudien så informerades de vid momentets introduktion av bibliotekarien själv att hon kunde vara behjälplig med att finna litteratur, söka information med datorns hjälp eller att formulera frågor. Vid tillfället i datorsalen, användarundervisningen, gick bibliotekarien igenom sökning i bibliotekskatalogen och några databaser, för att sedan låta var och en söka på egen hand medan hon gick runt och ställde frågor och hjälpte till på olika vis. Trots denna aktiva medverkan från bibliotekarien uttryckte hon vid det första intervjutillfället farhågor om att de inte skulle vända sig till henne för rådgivning om informationssökning och informationsanvändning (Intervju bibliotekarien:1).

Men nu har ju [läraren] sagt att de ska komma med sina problemformuleringar, men det kommer de inte att göra, om jag inte tar initiativet. De

kanske inte vet hur de kan fråga om det, eller de vet inte vad en problemformulering är. Och då får jag inte chansen att visa hur man kan använda biblioteket i det. Det jag är intresserad av i första hand är kanske inte att de ska göra bra problemformuleringar, utan det är hur man använder biblioteket för att skaffa sig förkunskaper för att sedan göra en problemformulering. (Intervju bibliotekarien:1)

Hon ansåg att den mest betydelsefulla dialogen mellan henne och deltagarna skedde i början av ett fördjupningsarbete.

När det är självständiga arbeten så är jag helt övertygad om att jag gör mest nytta om jag är med i början, i frågeställningarna och resonemangen och om jag får chans att tillsammans med de studerande komma fram till några frågeställningar. För det är tydligt att de som kommer fram till en bra frågeställning som är tydlig och klar, de klarar sig själva sen. De kommer inte till mig mer. (Intervju bibliotekarien:1)

Eftersom undervisningen ser ut som den gör i vuxenutbildningen, att det sällan finns "klasser", att många endast är närvarande vid ett fåtal tillfällen och att de studerande upplever tidsbrist, så menade bibliotekarien att hon var mycket beroende av att lärarna involverade henne, för att hon skulle ha bättre förutsättningar att hjälpa de studerande (Intervju bibliotekarien:1).

Den grupp av studerande som det handlar om i det här fallet hade bibliotekarien träffat många gånger förut, i biblioteket, vid genomgångar i datorsalar eller i kafeterian, och hon trodde därför inte att hon som person utgjorde ett hinder för att de studerande skulle komma till biblioteket. När hon samtalande med dem och såg att de arbetade i biblioteket märkte hon att flera i gruppen hade svårt att använda datorn. Trots att hon märkte att de hade problem och trots att hon fanns tillgänglig så ställde de sällan frågor, menade bibliotekarien. Det var nästan alltid hon som fick ta kontakt med deltagarna om ett samtal om uppgiften skulle komma till stånd. Bibliotekarien sa vid många tillfällen att de gärna fick ställa frågor, att de inte störde och att inga frågor var konstiga eller dumma. De få tillfällen när de tog kontakt inledde de ändå ofta med "ursäkta att jag stör". (Intervju bibliotekarien:2)

De frågor som bibliotekarien fick under det schemalagda tillfället i datorsalen handlade nästan alla om *vad* de skulle söka på, inte *hur*, alltså ämne snarare än söktekniker. Många hade svårt att söka information utifrån frågor, att uttrycka sig om sitt ämne genom olika frågeställningar. De flesta var inriktade mot att leta efter svar, snarare än information för att formulera frågor. Nästan alla samtal som fördes mellan bibliotekarien och deltagarna vid detta tillfälle



handlade om – på bibliotekariens initiativ – hur en fråga inom ett ämne kunde formuleras. (Observationsprotokoll 2)

Enligt bibliotekarien ägde den mesta kontakten mellan henne och de studerande rum vid tillfället i datorsalen. Hon menade att det var tydligt att deltagarna hade behövt någon att samtala med om sina arbeten och sina frågeställningar, men att det sällan var de själva som tog initiativ till sådana samtal. Resterande tid som deltagarna arbetade med sina uppgifter menade bibliotekarien att hon inte hade särskilt mycket kontakt med dem. Hon hjälpte någon att hitta en bok och en annan att använda bibliotekets dator men allteftersom tiden gick så tog de mindre och mindre kontakt med henne. (Intervju bibliotekarien:2)

#### **6.2.4 Samtal och samverkan mellan läraren och bibliotekarien**

Inom biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning är samspelet mellan lärare och bibliotekarie uppmärksammat av flera forskare och ett urval av tidigare forskning presenteras i kapitel 2 i denna text. Även på biblioteksområdet, främst skolbibliotek men också folk- och forskningsbibliotek, leder denna fråga till seminariedagar, konferenser och kurser. I denna avhandling är det främst användarperspektivet, deltagarnas perspektiv, som fokuseras, men den praktik som kursdeltagarna befinner sig i när de arbetar med sina skoluppgifter i skolmiljön inbegriper också aktörerna lärare och bibliotekarie. Samspelet mellan lärare och bibliotekarie är därför relevant att uppmärksamma.

Den lärare som har intervjuats ansåg att bibliotekarien hade en mycket viktig roll att spela för de studerandes arbete. Hon berättade att hon hade tänkt sig att planera en del av kursmomentet tillsammans med bibliotekarien men på grund av tidsbrist hanns inte detta med. Läraren gick själv till biblioteket och försäkrade sig om att det fanns material för att deltagarna skulle kunna arbeta med uppgiften, men hon hade önskat att hon hade kunnat resonera mer med bibliotekarien om vad momentet syftade till. När det gäller informations-sökning menade läraren att:

Det är ju hon [bibliotekarien] som är den viktigaste, hon är ju en hjälp för mig och jag känner när jag är i biblioteket att jag är med och hjälper till och lär mig undan för undan också mer om just det här biblioteket. Men hon är ju den kunnige. (Intervju läraren:1)

Bibliotekarien i sin tur menade att hon skulle ha velat vara mer inblandad i de studerandes fördjupningsarbeten, särskilt när det gällde problemformulering. I det här projektet var det bibliotekarien som tog initiativet till att vara med vid introduktionen till kursmomentet. Hon ville gärna vara med för att höra hur läraren presenterade uppgiften och vad deltagarna ställde för frågor. Bibliotekarien menade att det ofta var hon som fick ta kontakt med skolans lärare för att ett samtal om uppgiften skulle komma till stånd. Enligt bibliotekarien tycktes lärarna ha svårt att förstå vitsen med att bibliotekarien skulle vara involverad. Detta motsades emellertid av läraren som under den första intervjun framhöll att bibliotekarien hade en viktig funktion (se ovan). Bibliotekarien själv skulle velat veta mer om hur lärarna tänkte sig uppgiften. Ett problem som hon stött på i sitt arbete var att de studerande hade svårt att tolka sina uppgifter och att hon sedan fick basera sin tolkning på deras uppfattningar av vad uppgiften handlade om. Mer direkt kommunikation mellan lärare och bibliotekarie vore därför önskvärt, enligt bibliotekarien. Många lärare var positiva till biblioteket, berättade bibliotekarien, men de använde det inte. (Intervju bibliotekarien:1)

Enligt bibliotekarien utnyttjades sällan bibliotekets potential. De som använde biblioteket sökte exempelvis i stort sett aldrig i bibliotekskatalogen. Som exempel nämnde bibliotekarien att "Häromdagen var det en lärare som frågade om jag inte hade en lista över de böcker som finns i biblioteket". (Intervju bibliotekarien:1). Denna perspektivkrock visar tydligt att den struktur som till stor del utgör själva grunden för ett bibliotek, bibliotekskatalogen, kan vara totalt osynlig för någon som har en annan utgångspunkt. Med så skilda utgångspunkter är det inte svårt att förstå att samspel mellan lärare och bibliotekarier, liksom mellan andra professioner, inte är problematiskt.

Bibliotekarien menade att hon hade sökt mycket kontakt med skolans lärare. Hon hade anordnat kurser i informationssökning men upplevt att det var svårt att nå fram. Det var först när hon började tala om lärande vid informationstillfällen för lärarna som hon kände att hon fått riktig kontakt.

Men det är egentligen bara jag som lär mig nånting av detta. För det jag ser är att de fungerar precis som eleverna egentligen. De förstår inte riktigt uppgiften, de vet inte riktigt hur de ska få ihop det här. De snackar med varande, gör andra saker, skämtar lite grann, vågar inte fråga... De har tusen små grejer för sig och det är väldigt få som förstår uppgiften och som går in för den. (Intervju bibliotekarien:1)

När det gällde den skoluppgift som jag har koncentrerat mig på möttes läraren och bibliotekarien för att tala om uppgiften vid få tillfällen. Båda var med vid kursintroduktionen, men annars möttes de båda inte fler gånger tillsammans med de studerande. De få samtal som de hade under kursens gång handlade om material. (Intervju bibliotekarien:1, Intervju läraren:1)

### 6.3 Tre samtalsämnen

I det följande beskrivs kapitlets andra spår, d.v.s. vad samtalen mellan olika aktörer har handlat om. Det är naturligtvis inte möjligt, eller relevant för den delen, att återge alla sammanhang där dialog av olika slag har ägt rum, utan jag har valt ut tre områden. Dels är det två områden som jag uppfattade föranledde mer samtal än andra i arbetet med uppgiften, dels ett område som är av särskilt intresse för avhandlingens inriktning. Det första området handlar om hur de studerande valde ämne att skriva om och det andra området handlar om hur de formulerade frågeställningar för sina rapporter. De två områdena är i sig tätt sammanknutna. Det tredje området handlar om samtal om informationssökning och informationsanvändning.

#### 6.3.1 Att välja ämne

När en utbildning innehåller uppgifter av undersökande karaktär, handlar det ofta om att studerande ska ta sin utgångspunkt i ett ämne eller problem. Men vad är ett problem egentligen och hur identifieras ett problemområde i relation till uppgiftens instruktion? I det arbete som har följts i fallstudien fick de studerande relativt fria tyglar i sitt val. Utifrån ramen för arbetet (se bilaga 8) fick de stort utrymme att välja ämnen som de själva ansåg var intressanta och ville lära sig mer om. Flera av deltagarna berättade under intervjuerna att detta var första gången på utbildningen som de fick välja ämne. Enligt deltagarna fanns det både positiva och negativa sidor med att själv välja:

Det är både för- och nackdel. För det är svårt, men å andra sidan får man ju välja något som man tycker är intressant och som jag tycker att jag har gjort. Än om man har fem punkter och välja på och så är inget intressant. (Intervju E:1)

Innan man kom igång hade det varit skönt om någon hade bestämt det. Men det kanske är bra att välja, i längden. (Intervju J:1)

Det hade varit lättare att sätta igång då [om läraren hade givit ett ämne]. Då hade man ju vetat vad man skulle kolla efter. (H, under intervju H&M:1)

Det skapade motivation för uppgiften att få skriva om något som de studerande själva valde, samtidigt som det var mödosamt att välja ett ämne som blev lagom stort för uppgiften. Det verkade som om just detta, för flera av deltagarna, var ett av de mer svårgenomträngliga momenten under kursen. Det var också det av momenten som ledde till att de ställde frågor till läraren och bibliotekarien. Som forskare kunde jag inte alltid vara på plats när de studerande arbetade med uppgiften, men jag uppfattade under datainsamlingen att det förekom mer diskussioner om just ämnesval än om många andra av uppgiftens aspekter. (Observationsprotokoll 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13)

Inom skolpraktiken finns en mängd rutiner, regler och aktiviteter. De studerande omgavs av och ingick i en social praktik där de lärde sig hur man agerar och uttrycker sig. När de arbetade undersökande och skrev sina rapporter förstod deltagarna att det fanns regler och normer för hur detta skulle ske, men vilka dessa normer och regler var stod inte lika klart. Ämnesvalet var ett sådant exempel, där de studerande tycktes känna osäkerhet kring vad som menades med ett ämne och vad som var ett godtagbart ämne i just denna praktik. Frågorna till läraren och bibliotekarien handlade till stor del om att söka bekräftelse, "kan jag skriva om detta?".

Orsakerna till deltagarnas ämnesval varierade och några deltagare hade svårt att förklara hur de kom fram till sitt valda ämne. En person (B) menade exempelvis att "det bara kom". Han berättade att han läste kursmålen och tänkte att det skulle vara något som påverkade samhället på något vis, exempelvis ekonomiskt. Då kom han att tänka på televisionens roll. I flera fall hade deltagarna själva någon relation till ämnet. En kursdeltagare (D) valde att skriva om missbruk, eftersom hon hade upplevt det på nära håll. En kvinna (J) valde att skriva om stress, eftersom hon själv hade upplevt stress under senaste tiden. En fjärde person (L) berättade att hon har funderat över varför vissa blir alkoholister och andra inte sedan hon var liten och såg denna uppgift som en möjlighet att ta reda på mer. Några av kursdeltagarna kände väldigt starkt för sina ämnen. Under kursintroduktionen när läraren gav några exempel på möjliga frågor, initierade en person (G) direkt en diskussion om bostadspolitik, invandrartäta områden och rasism. Han dominerade bland de deltagare som pratade vid det första kurstillfället. Detta ämne valde han sedan för sin uppgift. Två kvinnor (H och M) i gruppen blev under denna diskussion inspirerade att samarbeta om just rasismen. En kvinna beskrev utförligt varför hon valde sitt ämne, som grundade sig i samtal med personer utanför skolan:

F: /.../ många invandrare som inte kan svenska, som känner mig för jag har jobbat lite som tolk då och då, så de frågar mig "vart ska vi vända oss, vad kan du ge oss för råd, vad ska vi göra". Det hör jag mycket omkring mig, det kan ringa mitt i natten till oss och de frågar "kan ni hjälpa oss med det här och det här"? Jag tänkte ha några punktsvar på de här frågorna som jag har, för att kunna hjälpa dem om jag blir tillfrågad. Eller vilka frågor som jag kan svara på och vilka frågor får man inte svar på som vanlig medborgare här i Sverige, det vill jag ta reda på.

*Interojuare: Så det är både för din skull, för att du vill veta, men också för att kunna hjälpa andra då?*

F: För att hjälpa dem, vart ska jag skicka dem när de frågar mig.

*Interojuare: Du tar ett stort svar.*

F: Ja, det gör jag. Mycket faktiskt... Jag vill inte att det ska bli fördomar mellan svenskar och invandrare. Det tycker jag inte om. Jag vill att de ska in i samhället så fort det går, inte bara för deras skull, utan för barnens skull också, i framtiden. Jag tänker längre framåt, för jag har barn som är födda här, och de är [en nationalitet] i bakgrunden. Så de nya [nationalitet], när de kommer, de behöver hjälp, och jag vill gärna hjälpa föräldrarna att gå ut i samhället och se lite närmare för att kunna hjälpa sina barn. Förstår du? (Intervju F:1)

Vissa hade kommit i kontakt med sina uppgiftsämnen på andra sätt. En deltagare (I) bläddrade i kursboken och stötte då på skuldsanering. Någon annan (E) hade läst mycket om äldrevård inom kursen social omsorg och ville lära sig mer om det. En kvinna (K) ville skriva om något positivt. Hon menade att vårdämnena alltför mycket handlade om "elände", sjukdomar, behandlingar och olika problem, och därför ville hon skriva om något positivt som omväxling. Flera personer skiftade eller modifierade sina frågeställningar under arbetet efter samtal med läraren, men endast en person (N) bytte ämne. Inledningsvis ville hon skriva om politik och psykiatri, eftersom detta var ett aktuellt ämne i debatten på grund av mordet på utrikesminister Anna Lindh, men efter ett par veckor och efter samtal med läraren, tyckte hon att ämnet blev alltför omfattande och valde istället att skriva om stress hos barn.

När deltagarna valde ämne fanns det således olika förklaringar till valen: intresse, personligt upplevda problem, tidsaspekter eller kommande yrkesliv. De ämnesval som de studerande gjorde fick olika konsekvenser, bland annat fick det betydelse för hur deltagarna formulerade frågeställningar och sökte information och det hade stor betydelse för motivationen för att arbeta med uppgiften, beroende på hur viktig de upplevde att uppgiften var. Att välja ett ämne som upplevdes som viktigt (som t.ex. F och G gjorde) ledde till betydligt större engagemang när det gällde såväl informationssökning som skrivande. I vissa fall tycktes det emellertid som om deltagarnas etablerade föreställningar

om problemet ifråga gjorde det svårt att hantera uppgiften på ett mer abstrakt plan (jfr rapport G och F). Att formulera ett område eller problem från ett vardagssammanhang till en skolkontext ställer höga krav. Det krävs att de studerande förstår skolans praktik med dess regler, skriva och oskrivna, för hur den här typen av uppgifter bör hanteras. De formella stöd som fanns kring ämnesvalet var instruktionen, övningen i datosal och handledningen. En hel del av det samspel som skedde mellan deltagare och andra aktörer utspelade sig som tidigare nämnts vid schemalagda tillfällen och i många fall formulerades ämnet för uppgiften när de studerande samspelade med läraren eller bibliotekarien. Val och formulering av ett ämne hör i hög grad samman med hur de studerandes forskningsfrågor formulerades, vilket nedanstående avsnitt lyfter fram.

### 6.3.2 Att formulera forskningsbara frågor

I många fördjupningsarbeten, liksom vid uppsatser och avhandlingar, ingår att eleven eller studenten själv ska formulera en eller flera frågor inom det ämne som han eller hon har valt. Beroende på ämnets karaktär, utbildningens nivå och slutproduktens form kan dessa frågor se olika ut. Olika metodböcker ger disparata förslag på hur forskningsfrågor och frågeställningar kan formuleras. I många fall upplevs det som mer krävande att formulera frågor på egen hand, eftersom de studerande då måste sätta sig in i ett ämne för att få överblick och struktur, än att svara på färdigformulerade frågor (jfr Gross 2000; 2004). I det här fallet formulerade läraren instruktionen enligt följande (se bilaga 8):

Gör så här: Formulera din frågeställning – En övergripande fråga som inte bara är beskrivande utan som också kräver din analys. Vad vet du redan? Vad vill/behöver du ta reda på? Hur kan du göra detta? För att kunna formulera frågeställningen, kanske du behöver leta i t.ex. databaser. [Bibliotekarien] går igenom och informerar i [salsangivelse]. Lämna in till mig och diskutera frågeställningen innan du går vidare.

Det undersökande arbetssättet tycks snarast innebära en förening av ålagda och egna frågor. De studerande i fallstudien uppfattade att det var viktigt att formulera frågor, men kanske inte alltid varför. I många fall formulerades forskningsfrågorna i samtal mellan de studerande och läraren eller bibliotekarien, under det schemalagda tillfället i datosalen eller vid handledningstillfällen.

När det gällde att formulera frågor framträdde tre dilemman ur materialet som särskilt intressanta att uppmärksamma, nämligen att utkristallisera en eller flera forskningsbara frågeställningar, att inte lyckas åstadkomma en fråga samt att formulera frågor som inte har ett givet svar.

Genom tidigare forskning framkommer att elever som valt ett ämne som de endast känner till lite om har för begränsad kunskap om området för att kunna formulera frågor. I arbetets inledning kan eleverna i vissa fall formulera problembaserade forskningsfrågor, men under informations-sökningen hamnar de lätt i sökande efter enkla fakta (Alexandersson & Limberg 2004, s. 97). Bland deltagarna i föreliggande undersökning visade det sig att dilemmat kunde vara precis det motsatta, nämligen att de deltagare som hade valt ett ämne som de redan hade mycket kunskap om, hade mycket svårt att utkristallisera en eller flera forskningsbara frågeställningar. I min studie fanns flera exempel på detta. Några studerande hade mycket erfarenhet inom det ämne som de hade valt för uppgiften, erfarenhet som var mycket svår att distansera sig ifrån i den utsträckning som kanske var nödvändig för att kunna kommunicera och explicitgöra sina erfarenheter och kunskaper på ett sätt som kunde accepteras i skolsammanhanget. Det faktum att de hade väldigt tydliga åsikter om problemet ifråga gjorde att de hade svårt att se det från andra perspektiv. De hade svårt att kritiskt granska, problematisera och se olika aspekter av problemet. Detta visade sig såväl när det gällde att formulera frågeställningar och söka information som att presentera resultatet. Deltagarnas formuleringar av frågor i rapporten återspeglade dessutom deras starka känslomässiga engagemang för ämnet. Detta är intressant att ställa mot att vuxenstuderandes erfarenheter ses som en stor tillgång inom vuxen-utbildningen (se avsnitt 2.1). Låt oss se några exempel:

*Lärare: Vilken är din huvudfråga?*

G: Varför är det segregerat? Det var svårt att svara på. Det var mycket svårt att få tag på någon att intervjua, som kunde svara mig. Jag ringde till kommunen och blev kopplad runt runt. Jag fick aldrig det svar jag ville ha, det var som att de var rädda.

*Lärare: I rapporten tar du med många olika saker, både fakta och privata funderingar. Nu gäller det att få saker i ordning.*

[Läraren tar fram kursstencilen. Pratar om inledning, vad som skulle kunna passa där.]

*Lärare: Hur ser det ut? Vad har du upplevt? Varför är du intresserad av ämnet? Vad har du för utgångspunkter? Syftet, det har du med på flera ställen och det står lite olika. Försök att få det på ett ställe, och att du säger samma sak genom arbetet. Ditt arbete blir rätt stort, det är en väldigt stor fråga.*

G: Jag tänkte att jag skulle få reda på det i intervjun.

*Lärare: Är detta huvudfrågan, vad är för- och nackdelarna med att bo i ett segregerat samhälle? Eller vill du se om [stadsdelen] är segregerad?*

*G: Ja, det vill jag hellre ha som huvudfråga.*

*Läraren: Först ska du tala om vad du vill göra, sedan gör du det.*

*(Observationsprotokoll 14)*

Den här deltagaren ville till stor del förmedla eller sprida sin egen uppfattning till andra, till och med bevisa att stadsdelen som han skrev om faktiskt var segregerad. I sin rapport skrev han:

1. Varför är [stadsdelen] så segregerad? 2. Hur segregerad är [stadsdelen] egentligen? /.../ Så syftet med det här är att se och bevisa att [stadsdelen] är ett segregerat samhälle. Syftet med detta arbete är att kunna få fram svar på min fråga och att nå fram med mitt ord till de människor som kanske läser eller hör på mitt arbete att det finns både nackdelar och fördelar med att bo i ett land där man lever i ett segregerat samhälle. (Rapport G)

I nästa exempel ville en deltagare veta hur man kan förbättra gamla människors liv. Enligt hennes uppfattning var inte livet på ett vårdhem riktigt värdigt, utan de sista åren borde istället levas i familjens eller släktingarnas omsorg.

Jag har valt det här ämnet efter som att jag har lust att veta allt om de gamla människorna. Hur de lever vad som de behöver. Vem tar hand om dem och hur man kan förbättra deras liv. (Rapport A)

Ett annat exempel på frågeställning grundade sig i stor förförståelse av ett samhällsproblem, och frågan riktade sig även i det här fallet mot att förändra och förbättra en företeelse i samhället.

*Lärare: Vad ska du skriva om?*

*F: Arbete och arbetslöshet i Sverige. Vad har arbetare för rättigheter och skyldigheter och vad har arbetslösa för rättigheter och skyldigheter?*

*Lärare: Hur menar du, ska du jämföra?*

*F: Kanske. Vad finns det för krav på mig att skaffa arbete?*

*Lärare: Vad behöver du ta reda på?*

*F: Jag hörde om en kvinna som gick till Arbetsförmedlingen och då skällde de på henne för att hon inte hade gått dit för tio år sedan. Men vad hade hon för skyldigheter? Varför skällde de på henne? Alltså, hur ska man informera arbetslösa om vad som gäller?*

*Lärare: Gäller det bara invandrare?*

*F: Nej, alla. Men framförallt invandrare. Jag är orolig för att de inte kan språket.*

*Lärare: Handlar det om integration?*



F: Nja...

Lärare: Kan du välja ett yrke och se vilka rättigheter och skyldigheter man har och sedan jämföra med arbetslösa? Eller blir det två helt olika frågor?

F: Jo, kanske. Men vad är det man behöver göra när man är arbetslös?

Lärare: Vad är det du vill veta? Vad behöver du veta?

F: Arbetsförmedlingen gav mig ingen bra information när jag var arbetslös.

Lärare: Är det det, information om vilka vägar du kan gå för att få ett jobb?

F: Ja, via utbildning eller praktik. Måste jag gå till Arbetsförmedlingen med alla frågor? När kan man tillräckligt för ett jobb? Vem bestämmer, vilka krav gäller?

Lärare: Är det mest Arbetsförmedlingen du är intresserad av? Både vad som förväntas av dig från Arbetsförmedlingens håll och vad du kan kräva av dem?

F: Ja.

Lärare: OK. Då är det två delfrågor. Centrum ligger kring Arbetsförmedlingen. Arbetsförmedlingens rättigheter och skyldigheter. (Observationsprotokoll 7)

I exemplet ovan hade deltagaren (F) ett antal olika spår och läraren försökte ur hennes uttalanden, genom att ställa frågor, avgränsa ämnet och formulera frågan på ett sätt som var lämpligt för uppgiften. Genom samtalet försköts fokus från arbetstagares och arbetslösas rättigheter och skyldigheter till Arbetsförmedlingens rättigheter och skyldigheter.

Ett andra dilemma när det gällde frågeställningar handlade om *att inte lyckas åstadkomma en fråga*. Några av de studerande gick flera veckor av arbetstiden utan att formulera frågeställningar, trots lärarens uppmaningar. En deltagare formulerade inte en frågeställning under hela perioden av arbete med uppgiften. En vecka efter kursintroduktionen behandlades just frågeställningar under den första intervjun:

Interojuare: Du menar att du inte har en färdig frågeställning?

C: Nej. Eller, vad som är rätt och vad som är fel och varför. Det är det då.

Interojuare: Varför man piratkopierar?

C: Ja, men det vet man ju. Det blir billigare. Men samtidigt är det ju så att det är alltid roligare att ha originalskivan. Det tycker jag. Jag har bränt skivor, men jag tycker att det är mycket roligare att ha originalet och ställa i CD-hyllan. Tycker jag, men jag vet inte. (Intervju C:1)

Under den sista intervjun var osäkerheten om vilken frågeställningen var fortfarande stor:

Interojuare: Självva grundfrågan, frågeställningen, vilken var den?

C: [Är tyst länge.] Det är många som kopierar istället, varför är priset så dyrt? Går det att få ner priset på skivorna på något sätt? (Intervju C:3).

Här framkom att frågan hade ändrats till att handla om prissättningen av musik och hur tillverkningen av skivor finansieras. Men detta var inte något resonemang som återfanns i den skriftliga rapporten, där varken syfte eller några frågeställningar fanns med annat än som rubrik. Under rubriken Syfte och metod stod följande: "Varför piratkopiering förekommer tror jag ligger i priset för det är dyrt att köpa original ute i affären. Jag gick ut på Internet för att söka information." (Rapport C). Svårigheterna med att formulera en fråga gjorde att det blev problematiskt för denna person att under processen söka och samla information. Den här deltagaren sökte inte upp läraren för handledning, utan var en av de personer som läraren påminde om att handledning var obligatorisk och att de borde samtala om hennes uppgift.

I ett annat exempel på svårigheterna med att formulera frågor visades hur en fråga formuleras utifrån ett ämne genom samtal. I dialogen var det bibliotekarien som styrde samtalet mot en frågeställning. I utdraget är det tydligt att bibliotekarien kände till reglerna för hur frågeställningar i den här typen av uppgifter brukar formuleras och ställde frågor som skulle leda till en möjlig frågeställning. Den studerande (J) uttryckte sig på ett vis som ligger närmare det vardagliga språket. Det som deltagaren initialt föreslog, stress och hälsa, förändrades genom bibliotekariens utsagor till en fråga om varför vi stressar.

*Bibliotekarie: Vad ska du jobba med?*

J: Stress och hälsa.

*Bibliotekarie: Vad då om stress och hälsa?*

J: Varför har alla så bråttom?

*Bibliotekarie: Menar du att samhället skapar stress? Vad är det i samhället som stressar oss? Vad består egentligen samhället av?*

J: Det är som att man måste ha hundra järn i elden. Man måste göra massor, annars tror alla att man är lat [o.s.v.].

*Bibliotekarie: Handlar det om livsstil?*

J: Ja, vi ska ha mer och mer.

*Bibliotekarie: Känner du dig stressad?*

J: Ja, jag gör ju inte så mycket, det känns som att alla är bättre än jag.

*Bibliotekarie: Men du sa stress och hälsa?*

J: Ja.

*Bibliotekarie: Kan det vara hur stressen påverkar hälsan? Du måste tänka på att du ska ställa en fråga, inte börja med att svara.*

J: OK.

*Bibliotekarie: Varför stressar vi, är det huvudfrågan, istället för hälsa?*

J: Ja. (Observationsprotokoll 2)

Ett tredje dilemma handlade om att formulera frågor som inte har ett givet svar, där några enkla fakta gav svaret på frågan. När det gäller skolelever visar forskning att frågeformuleringar ofta är problematiskt. Även när elever valt ämne efter eget intresse är det svårt att skapa problematiserande frågor. Alexandersson och Limberg (2004) ger oss följande exempel. Några pojkar i årskurs 8 ska skriva om bandet *Rage Against The Machine* och formulerar följande frågor: Hur startade dom bandet? Vilka är bandmedlemmarna? Hur många är de? (s. 64). Dessa frågor är det mycket troligt att eleverna kunde svaret på, innan de började söka och sammanställa information. Genom denna avhandlingens fallstudie kom det fram att även när vuxna personer arbetar med uppgifter enligt undersökande arbetsätt ställer de frågor som de redan vet svaret på, eller låter ett kraftigt förenklat svar besvara frågan. En person (C) berättade (se ovan) att hennes fråga handlade om varför man piratkopierar, men hon sa direkt efteråt att det vet hon, det är därför att det är så dyrt med skivor. På detta sätt gjorde hon frågan enbart till en ekonomisk fråga. Det faktum att frågan kunde tolkas betydligt mer komplext, att det kunde ligga exempelvis politiska och ideologiska orsaker bakom, var inget hon förde fram vare sig under våra intervjuer, under de handledningar med läraren som jag observerade eller i den skriftliga rapporten. I rapporten diskuterades överhuvudtaget inte heller begrepp som upphovsrätt, patent-skydd eller intellektuell egendom. En annan person ställde i sin rapport frågor om hur gamla människor lever och vem som tar hand om dem. Detta visste hon redan mycket om, eftersom hon hade praktiserat på ett vårdhem och också läst om detta under kurser i omvårdnadsprogrammet. Att döma av intervjuerna handlade hennes fråga egentligen om vilka orsaker som ligger bakom att gamla människor i Sverige i så hög utsträckning är en fråga för den offentliga vården, istället för att vara en familjeangelägenhet. Frågorna om hur pensionärer lever och vem som tar hand om dem var enklare att besvara. För den här personen skapade det svenska språket stora problem i arbetet med uppgiften. Under redovisningstillfället var det tydligt att hon hade svårt att förstå lärarens och kurskamraternas frågor och kommentarer (Observationsprotokoll 20).

De flesta deltagares frågor var till att börja med mycket breda, men flera av deltagarna avgränsade efter en tid sina frågor, eftersom ämnena tenderade att bli alldeles för stora. Avgränsningarna hanterades på lite olika vis. Någon valde att avgränsa med hjälp av tid, exempelvis att fokusera på vissa årtal (E), en person (F) gjorde en geografisk avgränsning och undersökte invandrarkvinnors situation i en viss stad istället för generellt. En annan strategi för att göra avgränsningar var att välja en inriktning; istället för missbruk

fokuserades alkoholmissbruk (L), istället för välfärdssamhället fokuserades pensionärer i välfärdssamhället (A). Några av deltagarna (t.ex. F) valde att göra tankekartor över sina ämnen, för att försöka bena ut olika frågor och avgränsa arbetet till vissa av dem. Många av avgränsningarna gjordes efter samtal med läraren eller bibliotekarien.

### 6.3.3 Att söka och använda information

Samtal om informationssökning och informationsanvändning var inte lika vanliga som inriktning av ämne och frågeformuleringar, men det var ett samtalsämne som är av särskilt intresse för denna avhandling. Ett av målen med uppgiften var att kunna använda olika informationskällor. I instruktionen stod "För att kunna formulera dina frågeställningar, kanske du behöver leta i t.ex. databaser". Denna formulering, tillsammans med muntlig information om hur deltagarna skulle gå tillväga för att arbeta med sina uppgifter, antydde att informationssökning var en nödvändig del av uppgiften. Under lektionerna uppfattade jag inte att deltagarna diskuterade informationssökning och få av deltagarnas frågor eller kommentarer berörde detta. De tillfällen där det nämndes var när läraren talade om informations-sökning, när hon uppmanade deltagarna att söka information i olika källor. Ett av de få exempel som jag fångade upp var när en kvinna (I) påpekade att det är väldigt svårt att söka på riksdagens webbplats.

Även under handledningssamtalen var det läraren som väckte frågan om informationssökning. Generellt sett kunde konstateras att det mesta av dessa samtal handlade om vilka källor som kunde tänkas innehålla information som skulle kunna besvara frågeställningen. Hur man gick tillväga för att söka information, olika sätt att förhålla sig till information eller att jämföra källor med varandra, var inte aspekter av informationssökning och informations-användning som lyftes under dessa samtal. Det bör påpekas att det inte var särskilt många handledningssamtal som berörde detta tema, men nedan återges två exempel.

*Läraren: Vilka källor ska du leta i?*

*I: Tidningsartiklar.*

*Läraren: Hur kom det sig att det blev detta ämne?[skuldsanering]*

*I: Jag har bekanta som har hamnat i den här härvan. Jag satt och bläddrade i boken och då såg jag det och då kom jag att tänka på det. Ska jag börja med att kolla lagen och sedan vinkla från samhällets sida och sedan individens eller familjen sida?*

*Läraren: Ja, det låter bra.*

I: Jag tror att jag klarar mig bra med Internet och artiklar.

*Läraren: Det finns också en konsumentrådgivare här i stan.*

I: Ska man jobba efter hur det ser ut här i [staden]? Eller ska man jobba mer länsvis? Det kanske inte finns statistik för [staden]. Det kanske jag kan fråga henne om när jag ringer.

*Läraren: Kronofogsmyndigheten kan nog ha mycket information också.  
(Observationsprotokoll 9)*

I ovanstående samtal behandlades informationssökning i form av källor. Läraren antog närmast rollen av det som Kuhlthau (1993, s. 139f.) beskriver som lokalisatör, d.v.s. någon som matchar en fråga mot en källa.

*Läraren: Finns det mycket om detta tror ni?*

H: Ja, det finns mycket fakta. I högstadiet gjorde jag något om detta också, men jag har glömt bort det.

*Läraren: På nätet kommer ni nog att få olika sidor av saken. Brukar ni göra mindmaps, kartor? Ni får göra en arbetsplan, hur ni ska göra och vilka frågor. Formulera tydligt och konkret. Ni upptäcker nog så småningom att det finns andra frågor som ni måste besvara för att kunna jobba med denna. Brukar ni använda tidskrifter i biblioteket?*

H: Nej, det har vi aldrig.

*Läraren: Är ni vana att leta böcker i biblioteket?*

M: Nej, inte så. Men man får nog gå tillbaka och se historiskt vad som finns.

*Läraren: Man kan nog gå in och titta på hur man har skrivit i gamla uppslagsböcker och också. Det kanske inte finns på detta bibliotek, men på stadsbiblioteket.*

M: Ja, det finns nog mycket där.

*Läraren: Hur är det med Internet?*

H: Ja, Google brukar vi använda. Då är det ju lite mer rensat.

*Läraren: Kan ni leta på andra ställen?*

M: Intervju med en rasist kanske?

*Läraren: Det låter som ni vet vad ni ska göra, hur ni ska leta.  
(Observationsprotokoll 6)*

Läraren följde i ovanstående dialog inte upp när deltagarna sa att de aldrig hade använt tidskrifter i biblioteket och det framgick inte riktigt om hon menade att tidskrifter skulle kunna vara en lämplig informationskälla. Inte heller diskuterades uttalandet att sökmotorn Google skulle vara "rensad". Det var osäkert vad de menade med att den är rensad, om de menade att det gränssnitt som möter användaren på startsidan var fritt från reklam, eller om de menade att innehållet var sorterat och gallrat.

## 6.4 Resultat och diskussion

Analysen av det empiriska materialet ger en mångfacetterad bild av samtal där det är tydligt att samtal kan förstås på skilda vis. Några resultat som särskilt bör lyftas fram är att samspel i form av samtal mellan de olika aktörerna var tämligen begränsat under arbetets gång, att olika aktörer gavs olika betydelse när det gäller samtal, att det var särskilt ämnesval och formulering av frågeställningar som gav anledning till samspel mellan aktörerna och att synen på informationssökning kunde beskrivas som snäv.

Ett framträdande resultat i undersökningen är att dialog mellan de olika aktörerna var ganska begränsad under arbetets gång. Uppgiften diskuterades sällan deltagarna emellan och samtal med läraren eller bibliotekarien förekom framförallt vid schemalagda tillfällen. En stor del av samtalen i skolpraktiken bygger på att ställa och besvara olika frågor. Ett resultat av analysen är att under arbetet verkade det som att det snarare var läraren och bibliotekarien som stod för frågorna än deltagarna. Efter en genomgång av materialet stod det klart att i samtal under klassrumssammansamman, handledningstillfällen, och övningar i datorsal var det läraren och bibliotekarien som stod för de allra flesta frågorna. Frågorna var troligtvis tänkta att föra skrivandet eller informationssökningen framåt. Deltagarna hade i de flesta fall uppfattat att det var en viktig del av uppgiften att formulera frågor, men frågandet sträckte sig inte längre än till att formulera en frågeställning i rapporten. Dialogen bestod alltså av att den ena parten stod för frågorna medan den andra svarade.

Resultatet visar vidare att deltagarnas förståelse av samtalets roll och betydelse varierade, inte oväntat beroende på vilken aktör de samtalade med. När det gäller kurskamrater tycktes samtalen främst kretsa kring ramarna för uppgiften, inlämningsdatum etc. Samtal kring innehållet i uppgiften, olika sätt att tolka uppgiften, råd och stöd för informationssökning och informationsanvändning verkade inte ha förekommit i särskilt stor utsträckning deltagarna emellan. Deras uppfattning om samtal med läraren såg annorlunda ut. Här sågs samtalet av de flesta som en betydande handling för uppgiftens progression. Lärarens utsagor tillmättes stor auktoritet och hennes uttalanden ifrågasattes inte. Samtal med läraren, tycktes tolkas som nödvändigt för att arbetet skulle fortgå i rätt riktning. Några deltagare uppfattade däremot inte samtal med läraren som avgörande för arbetet, utan ville helst arbeta på egen hand.

Deltagarnas syn på funktionen av samtal med bibliotekarien skiljde sig till viss del från vad som framkommit i några tidigare forskningsstudier. Enligt tidigare forskning är samspel mellan bibliotekarie och studerande ofta inriktat på tekniska aspekter av informationssökning, såsom metoder för att avgränsa sökningar och boolesk logik. Informationskompetens i undervisningen tenderar exempelvis att till stor del handla om tekniska frågor (se bl.a. Limberg & Folkesson 2006, s. 25). Samtalen i praktiken kretsade istället kring hur ett ämne kunde formuleras och hur frågeställningar kunde utformas. Detta verkade vara en tradition som vuxit fram medvetet, där bibliotekarien varit en förespråkare för detta tillvägagångssätt i skolmiljön. Det bör emellertid tilläggas att det i de allra flesta situationer var bibliotekarien som tog initiativet till dessa samtal. Läraren i sin tur såg dialog med deltagarna som en central läraruppgift och sökte aktivt upp dem som inte tagit kontakt. Exempelen på samtal ur observationsprotokollen visar att hon var drivande i många av de samtal som fördes med deltagarna. I intervjuerna med läraren kunde en osäkerhet om hur samtal borde föras, i enlighet med pedagogiska riktlinjer och deltagarinflytande, skönjas. Kursdeltagarnas samtal med läraren, bibliotekarien och kursdeltagare emellan uppfattades av läraren som något som borde främjas, men det tycktes vara svårt att hitta balans mellan individ och kollektiv. Läraren menade att bibliotekarien hade en viktig roll att spela för de studerandes arbeten, eftersom hon var expert på informationssökning, men på grund av tidsbrist hann de två inte samtala särskilt mycket om de studerandes uppgifter. Bibliotekarien menade att samtal mellan henne och de studerande främst skett vid ett schemalagt tillfälle, alternativt i biblioteket på hennes eget initiativ. Medan deltagarnas arbete fortskred hade bibliotekarien mindre och mindre kontakt med deltagarna. Bibliotekarien och lärarens få samtal i samband med uppgiften handlade om material, enligt bibliotekarien.

I avhandlingen har jag också undersökt specifikt vad olika aktörer samspelade om när det gällde uppgiften. Ett område var hur de studerande valde ämne för sina uppgifter. Det visade sig att dialog mellan studerande och bibliotekarien och läraren var betydelsefull, men också att de vuxen-studerandes livserfarenhet spelade in. I vissa fall framstod valen dock snarast som slumpartade. De som valde ämnen som uppfattades som viktiga för dem själva var, till skillnad från övriga, mycket engagerade i uppgiften. Ämnet spelade därmed en stor roll även för informationssökningen. Ett annat område som föranledde samtal var hur forskningsbara frågeställningar formulerades. I samband med detta identifierades tre dilemman. Det första

handlade om att deltagare som var mycket engagerade i sina ämnen hade svårt att precisera en eller flera frågeställningar på ett sådant sätt som krävs i praktiken, på grund av svårigheter att problematisera och distansera sig. Det andra handlade om bekymren med att åstadkomma en fråga, såsom frågor enligt skolans normer bör formuleras i rapporter. Det tredje handlade om problematiken med att formulera just forskningsbara frågor, som inte hade givna svar.

Undersökningen visar alltså att samspel mellan de olika aktörerna under arbetets gång överlag var tämligen begränsat, särskilt när det gällde informationssökning och informationsanvändning. Det faktum att informationssökning och informationsanvändning inte ledde till speciellt många samtal tyder på att detta inte blev en särskilt synlig del av uppgiften, trots att läraren och bibliotekarien hade uppmärksammat det på olika vis. Tidigare forskning har visat att för att informationssökning ska uppmärksammas i utbildningspraktiker, krävs att uppgifterna utformas på ett särskilt vis och att lärare ser sökandet som en väsentlig del av uppgiften (Limberg & Folkesson 2006, Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson & Folkesson 2008). I detta fall blev informationssökning osynlig trots uppgiftens utformning och trots lärarens ambition att lyfta det som en central del. De samtal som jag observerade behandlade informationssökning på ett sätt som utifrån ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv skulle kunna beskrivas som ytligt. I de flesta fall uppfattades informationssökning som att söka information på Internet (jfr Goode & Nilsson 2004, Drakenberg Rolander 2006). En av orsakerna till detta var att informationsökning inte sågs som något distinkt i arbetet, utan var en så integrerad del av processen att den försvann i arbetet med uppgiften. När såväl deltagare som lärare hade en vardaglig förståelse, till skillnad från en mer teoretisk eller kritisk förståelse, för vad informationssökning kan vara var det kanske inte konstigt att den inte uppmärksammades i större utsträckning.

I kapitel 9 diskuteras och analyseras resultaten av analysen ytterligare. Härnäst fokuseras stöd och verktyg för aktörernas arbete med uppgiften.



# 7

## STRUKTURERANDE STÖD OCH MEDIERANDE VERKTYG

I detta kapitel koncentreras framställningen mot stöd och verktyg för informationssökning och informationsanvändning. Inom sociokulturell teori utgör användningen och approprieringen av olika verktyg ett grundelement för förståelsen av lärande. Inom biblioteks- och informationsvetenskap, eller kanske snarare inom olika bibliotekspraktiker, har begreppet stöd kommit att spela en allt större roll idag, när många bibliotek med olika strategier arbetar med att bygga upp stöd för informationssökning och lärande (Gärdén m.fl. 2006). Kapitlet syftar till att utvidga den empiriska förståelsen för just verktyg och stöd i utbildningspraktiken.

Kapitlet inleds med en redogörelse för kommunikativa stöttor, stöd och verktyg. Därefter beskrivs och tolkas deltagarnas informationssökningsstrategier, behov av information, formuleringar av sökord, informationskällor och val och bedömning av information i relation till stöd och verktyg.

### 7.1 Kommunikativa stöttor – stöd och verktyg

När de studerande arbetade med sina uppgifter omgavs de av olika former av stöd och de använde olika typer av verktyg. Dessa benämns i avhandlingen gemensamt för kommunikativa stöttor. Gränsen mellan vad som är ett stöd och vad som är ett verktyg är inte helt tydlig, vilket diskuterades i kapitel 3. Stöd för informationssökning, informationsanvändning och lärande existerar på en rad olika nivåer. De stöd som denna framställning riktas mot utgörs av institutionella och sociala stöd. På olika sätt strukturerade dessa arbetet med uppgiften för de studerande. Exempelvis fanns skolans bibliotek, som erbjöd

stöd i form av tillgång till litteratur, studieplatser och kvalificerad hjälp med informationssökning. Sociala stöd för informationssökning, informationsanvändning och lärande var de människor som fanns i den praktik som omgav de studerande: läraren, bibliotekarien och kurskamrater. Även människor utanför skolan kunde fungera stödjande för arbetet, men detta ligger utanför avhandlingens ramar.

Verktygen kring skolarbete med olika uppgifter utgörs exempelvis av datorer, skriftliga instruktioner och anvisningar. Verktyg kan också förstås på en mer abstrakt nivå, där exempelvis informationssökning kan betraktas som ett verktyg för lärande, men också som objekt för lärande. Informationssökning och verktyg och stöd för sådan kan uppfattas på en rad skilda vis, vilket föreliggande kapitel beskriver.

## 7.2 Strategier för informationssökning

De sätt som de studerande använde för att söka sig fram till information för kunskapsbildning har jag valt att kalla informationsvägar. De informationsvägar som de studerande använde under arbetet var sökmotorer, artikeldatabaser och frågor till bibliotekarien, läraren eller kurskamrater, antingen direkt eller genom telefon eller e-post. Browsing i biblioteket, d.v.s. att skumma bland hyllorna, var också en väg till information för flera av deltagarna. Böcker utgjorde en lättillgänglig källa.

Det vanligaste verktyget för informationssökning var datorn. Det fanns stora skillnader inom gruppen med avseende på vilken vana de studerande hade av att använda datorer och hur vana de var att söka information med datorns hjälp. En stor del av kursdeltagarna uttryckte osäkerhet när det gällde datoranvändning och hade svårt att använda datorn utan stöd från någon. Detta framträdde tydligt vid ett tillfälle då samtliga var samlade i en datorsal. Vid detta tillfälle noterade jag en deltagare som frågade hur man gör när man skriver ut något, en person som frågade hur man gör när man skriver med stora bokstäver, en kvinna som råkade minimera ett fönster på datorskärmen och inte visste hur man gjorde för att få fram texten igen, en deltagare som tryckte på "skriv ut" utan att först se hur långt dokumentet var (över 100 sidor) och blev förskräckt eftersom nästan alla pengarna som utskriftskortet var laddat med gick åt, samt en person som inte visste vad som var länkar respektive vad som var vanlig text på skärmen och frågade vad hon kunde trycka på. (Observationsprotokoll 2)

Utbildning i informationssökning på Internet hade inte ägnats särskilt stor uppmärksamhet tidigare i utbildningen, enligt deltagarna. Några nämnde kursen i datorkunskap under den första terminen, men de flesta av de intervjuade menade att de lärt sig själva genom att prova sig fram och fråga kurskamrater eller familjemedlemmar.

Innan man lär sig om hur man söker så är det väldigt svårt, jag visste ju ingenting heller. Men som tur är så lärde [namn] mig. Jag är sambo med en som är data... datakille. Jag visste ingenting om data, jag vågade inte trycka på datan, men det gör jag nu. (Intervju C:1)

Tidigare under utbildningen hade de flesta deltagare läst datorkunskap och många av uppgifterna i de andra ämnena inkluderade användning av datorn på något vis, men trots det var det alltså flera som var ovana att använda datorn som ett verktyg i skolarbetet, för informationssökning. Det institutionella stödet för sökning via datorn, i den mån det förekommit, verkade alltså inte haft särskilt stor betydelse. Det fanns, å andra sidan, också deltagare som är väldigt vana datoranvändare:

Kolla här, jag är 24 år nu, och jag har jobbat med datorer i ungefär nio år nu. Använt alltså. Jag har lärt mig själv, jag kanske är ett datasnille! [skratt] Innan jag började på omvårdnad ville jag jobba med datorer, men sen... nej. Jag vill jobba med människor. /.../ Nästan alla i hela världen kan ju datorer nu. Min farmor kan ju. Det har blivit en datorvärld. Allt styrs genom datorer. (Intervju G:1)

Deltagaren (G) hade lärt sig att använda datorn på egen hand av eget intresse, utan institutionella stöd från skola eller bibliotek. Han var den ende person som använde sig av e-post för att kommunicera med läraren under arbetet med uppgiften.

Vid det schemalagda tillfället i datorsalen satt flera deltagare två och två och sökte information, något som tycktes ge större säkerhet genom att de diskuterade gemensamt hur de skulle göra för att hitta fram till intressant information. Att de arbetade med olika frågeställningar och ämnen tycktes inte spela någon större roll i sammanhanget, eftersom samspelet i hög utsträckning handlade om tekniska aspekter på informationssökning, hur man skrev in en adress i webbläsarens adressfält, vad som gick att klicka på på skärmen och i vilken ruta man kunde skriva in sökord. Här fungerade det sociala samspelet mellan deltagarna alltså snarare som stödjande för användning av datorn som verktyg, än som stöd för uppgiften. Vid detta

tillfälle fanns bibliotekarien också tillgänglig som stöd. Samspel mellan deltagarna och bibliotekarien uppfattade jag emellertid inte vid denna tidpunkt handla om användning av datorn, utan snarare användning av sökmotorer och artikeldatabaser. Bibliotekarien fungerade som ett stöd snarare för att avgränsa ett ämne och formulera frågor, än för en teknisk demonstration av olika söktekniker. Samlingen inleddes visserligen av en genomgång av tre olika tidskriftsdatabaser, men efter en mycket kort presentation fick deltagarna söka information på egen hand. De sociala stöd som detta sammanhang erbjöd, d.v.s. bibliotekarien och kursdeltagarna, hade alltså olika funktioner. Kurskamrater fungerade som ett stöd för användning av datorn, medan bibliotekariens stödjande funktion blev att koncentrera sig på uppgiftens innehåll och informationskällor relaterade till detta. (Observationsprotokoll 2)

Under arbetet med uppgiften var det få deltagare som uttryckte att de arbetade efter en medveten informationssökningsstrategi. Detta var enligt deltagarna första gången som de sökte information på detta vis, som de själva skulle formulera en frågeställning och på olika sätt sammanställa information från skilda källor, tillsammans med egna slutsatser. Någon erfarenhetsbaserad sökstrategi tycktes de alltså inte ha utarbetat, åtminstone inte i skolsammanhang. I detta fall, med en ålagd skoluppgift, skulle deltagarna redovisa vilka olika källor de använt, vilket utgjorde en väsentlig skillnad från deras vardagliga sammanhang. Om informationssökningen hade skett av någon privat orsak, en sjukdom som någon närstående hade drabbats av, inför en stundande resa eller i samband med ett köp av en ny bostad, hade informationssökningen måhända gått till på annorlunda vis. Eftersom deltagarna inte uppmärksammat informationssökning på samma sätt tidigare, blev det under intervjuerna tydligt att deltagarna saknade ord för att beskriva på vilka olika sätt de sökte information för sin uppgift, trots att intervjufrågorna formulerades enligt ett mer vardagligt än teoretiskt språkbruk.

De medvetna informationssökningsstrategier som utifrån intervjuer, observationer och rapporter har kunnat identifieras, handlade i stora drag om att rådfråga någon, att gå direkt till en redan känd källa eller att söka brett eller smalt.

Den första strategin handlade om att *rådfråga* någon om informationssökning. Några personer nämnde i inledningen av arbetet att de skulle börja med att be någon om hjälp. En deltagare (A) sa att hon skulle be bibliotekarien att visa

hur man söker information och en annan (B) så att han skulle be bibliotekarien att plocka fram material som kunde vara till nytta för hans uppgift. Här bad de alltså om olika stöd, där det i det senare fallet handlade om att bibliotekarien skulle stå för informationssökningen och också avgöra vilka källor som kunde vara användbara. Dessa personer uppfattade således bibliotekarien som ett naturligt stöd när det gällde informationssökning, men medan (A) såg bibliotekarien mer som en slags handledare för informations-sökning, uppfattade (B) henne snarare som en serviceperson som skulle servera ett antal källor. Majoriteten av deltagarna bad inte bibliotekarien eller någon annan om hjälp med informationssökning, utan klarade sig själva. En av deltagarna förklarade varför hon inte frågat bibliotekarien om hjälp:

Det hade hon ju gjort om jag hade frågat henne. Men jag hade sån tur att när jag satt i biblioteket och jobbade med en annan sak då fick jag syn på de här böckerna som stod bredvid mig. Sen gick jag och tittade på tidskrifterna, och då fick jag fram lite mer. /.../ Jag kände inte att jag behövde fråga bibliotekarien, jag hittade ju det jag behövde. (Intervju L:3)

Många var ganska nöjda med sin informationssökning och tyckte att de klarade sig bra på egen hand. Många hade, enligt egen uppfattning, inget behov av att be om hjälp. De flesta verkade anse att biblioteket inte var större än att de hittade vad de var ute efter på hyllorna. Det som inte fanns på hyllorna fanns i många fall på nätet, enligt kursdeltagarna.

Som nämnts ovan var det flera av deltagarna som inte såg informations-sökning som en väsentlig del av uppgiften. Detta bidrog troligtvis till att de inte såg det som nödvändigt att särskilt be om stöd med detta. I de fall där de studerande bad om hjälp med att söka information handlade det i de flesta fall om att de frågade bibliotekarien om hjälp med att hitta böcker, att lokalisera olika informationskällor. Det var knappast förvånande att väldigt få bad om att bibliotekarien skulle visa hur man gjorde för att söka böcker i bibliotekets katalog. Forskning har visat att det inte är ovanligt att bibliotekarier oftare agerar som organisatörer och lokalisatörer än vägledare (se Kuhlthau 1993). Om de studerande i sina tidigare, enstaka, möten med bibliotekarier hade gjort erfarenheten att om man frågar en bibliotekarie om hjälp så får man snarare en bok i handen, än råd för hur man ska gå tillväga för att hitta lämpliga informationskällor, var det inte särskilt egendomligt att de inte bad om hjälp med informationssökning i högre utsträckning. Uppfattningarna om vad bibliotekarier gör eller kan var därför vaga.

Vad läraren gör eller kan var mer påtagligt för de studerande, men det verkade inte som om det fanns en tradition kring att läraren hjälpte till med informationssökning. Läraren frågade vid flera av handledningstillfällena de studerande hur det gick med informationssökningen, vilket diskuterades i föregående kapitel, men var inte aktivt involverad. Materialet tyder på att en anledning till att samspel mellan läraren och de studerande inte kom till stånd var att de studerande kände osäkerhet kring vad som var godtagbart att ställa frågor om, eftersom uppgiften bestod av eget individuellt arbete.

Det är svårare om man är van vid en annan undervisningsmetod från skolan. Det är mycket svårare. Men har man nyligen gått i skolan, de klarar det mycket bättre. (Intervju E:1)

I början var det inte så lätt. Det är lite annorlunda som vi läser nu. Men, det tar lite tid tills man vänjer sig och förstår att det är ingen som tvingar dig att sitta och läsa. Så på nåt sätt, det här sättet tycker jag är mer... bättre. [...] I mitt hemland var det så att man satt varje dag vid bänken och sen sa läraren du ska läsa den och den. Och på nåt sätt, det var kanske längesedan... Jag väntade länge på att någon skulle säga du ska läsa den och den. Men det var inte så nu, så det tar lite tid tills man kommer igång. Men det är inget fel, jag tycker att det är bra såhär. (Intervju N:1)

I detta sammanhang fanns det stor osäkerhet inte bara från de studerande, utan också från lärarens håll. Hon var osäker på om hon borde lägga sig i vad kursdeltagarna gjorde, eftersom detta skulle vara ett eget undersökande arbete. Var det fortfarande elevens eget undersökande arbete om hon gick in i processen med att formulera frågeställningar, välja undersökningsmetod, söka och välja information av olika slag och presentera resultaten i en rapport? Läraren var osäker på vad hennes uppgift som handledare och lärare under arbetet bestod i. Läraren ville att deltagarna skulle ta eget ansvar och styra arbetet på egen hand, samtidigt som resultatet måste bli på ett visst sätt för att uppgiften skulle bli godkänd. (Intervju läraren: 2)

Ytterligare en orsak till att de studerande inte bad om hjälp med informationssökning visade sig vara rädsla för, eller kanske snarare osäkerhet kring, att inte kunna svara på lärarens eller bibliotekariens frågor. De studerandes tidigare erfarenheter av det undersökande arbetssättet talade troligtvis för att när de ställde en fråga så möts de i allra flesta fall av en ny fråga. Det handlade i flera fall om att deltagarna ännu var så svävande kring vad arbetet skulle handla om, att det var svårt att formulera frågor. Det var svårt att be om hjälp med något som kändes så abstrakt som informations-

sökning: "Det är så svårt också tycker jag att fråga... vad man ska fråga efter, på något sätt. /.../ Ja. Det är inget konkret liksom." (Intervju C:3). En av deltagarna (B) berättade att han medvetet hållit sig undan läraren, eftersom han inte velat få frågor om hur det gick (Intervju B:2).

En annan farhåga bland deltagarna, exempelvis hos (F) och (L), var risken med alltför mycket information. Det fanns en uppfattning bland de intervjuade personerna, att frågade man så fick man betydligt mer än vad man bad om. Många kände som tidigare nämnts en stor tidspress under arbetet med uppgiften och kände att de helt enkelt inte hade tid att ta ställning till en stor mängd information. Ytterligare ett motiv för att inte aktivt söka stöd för informationssökning var att uppgiften i sig hamnat långt ned på prioriteringslistan.

Övriga personer som fungerade som sociala stöd för informationssökning var, om än i liten utsträckning, kurskamrater. En kvinna (D) bad en kurskamrat om hjälp att hitta böcker i det ämne som hon hade valt för uppgiften i biblioteket, eftersom hon visste att han hade gjort ett liknande arbete i en annan kurs. Ett par deltagare (F och N) fick hjälp hemma av make eller barn för att söka information på Internet.

Den andra strategin som deltagarna använde för informationssökning handlade om att *gå direkt till en känd källa*. Somliga deltagare (t.ex. G och I) valde att vända sig direkt till en informationskälla som de redan kände till, oftast en webbplats på Internet. Det handlade många gånger om en kommun, en myndighet eller en organisation. Här hade de tänkt ut att en lämplig källa för denna uppgift kunde vara någon som de redan kände till, via skolan eller privat, och gick direkt till denna. Andra uttryckte att de endast skulle söka information via böcker och i det längsta undvika datorbaserad informationssökning (t.ex. H och M). Bland deltagarna fanns också exempel på några som beslutat sig för att Internet erbjöd störst möjligheter till att hitta användbar information och undvek tryckta källor (t.ex. C och G).

Strategin att gå direkt till en viss källa baserades på erfarenheterna och kunskaperna om källor som deltagarna i många fall fått genom kurserna i omvårdnadsämnena. Många av deltagarna hade valt ämnen som låg nära dessa ämnen. En av orsakerna till detta var att de i flera fall redan hade viss kunskap om ämnet och kände till vilka informationskällor som kunde vara användbara. Det institutionella stödet i de här fallen kunde utgöras av att

skolan vid flera tillfällen hade rekommenderat webbplatser som *Socialstyrelsen* eller kommunen. På så vis kan det ha uppfattats som att vissa källor var accepterade i skolpraktiken och att det därmed kunde ge större säkerhet att använda sig av dessa. Datorn som verktyg användes i det här sammanhanget med större säkerhet, eftersom de flesta kunde webbadressen utantill eller hade antecknat denna tidigare.

Några få deltagare trodde att det inte finns särskilt mycket material om ämnet och berättade att de medvetet skulle *söka så brett som möjligt*, för att överhuvudtaget hitta någon användbar information. Att söka i flera källor och att ha breda termer, exempelvis djur istället för hästar eller hundar (vilket K gjorde), var exempel på denna strategi. En deltagare (E) nämnde dessutom att hon ibland hittade information som hon inte letade efter men som kunde vara intressant ändå. De deltagare som sökte så brett som möjligt var framförallt de som inte hade preciserat sitt ämne ännu. Genom att söka brett fångade de upp stora mängder potentiellt användbar information, men fick på så sätt också desto mer information att ta ställning till och välja bland. Här fungerade datorn som det främsta verktyget för informationssökning, eftersom sökmotorernas databaser gav många träffar om de sökte tillräckligt brett.

Några deltagare uttryckte som nämns ovan, stora farhågor över att få för mycket material och sökte därför *så smalt som möjligt*: *"/.../ jag vågar inte ta för mycket information, jag måste kunna läsa och förstå. Så jag tog lite, väldigt lite."* (Intervju F:2). De sökte så smalt som de trodde var möjligt. Även dessa personer tycks ha använt datorn som främsta verktyg för informations-sökning.

Några deltagare valde att skjuta på informationssökningen så länge de kunde, därför att de hade många andra inlämningsuppgifter i andra kurser eller för att de tyckte att det var svårt, och framförallt otydligt, att se framför sig hur de skulle gå tillväga. De olika steg i sökprocessen som Kuhlthau (1993) beskriver, var svåra att identifiera i deltagarnas arbetsprocess i den empiriska undersökningen. Det var i stort sett omöjligt att urskilja när en person rörde sig från en fas till nästa och att arbetet framskred med större säkerhet allteftersom arbetet med uppgiften fortskred. Kuhlthau nämner visserligen att modellen snarare är en metafor för gemensamma upplevelser av informations-sökningsprocessen, snarare än en återgivning av individuella upplevelser (s. 112).



De fyra informationssökningsstrategier som jag har identifierat är knappast oväntade jämfört med tidigare forskning. Däremot kan redovisningen av strategier kontrastera bilden av vuxenstuderande som självständiga, självsäkra och målinriktade. Genomgången visar också hur tätt de olika delarna i en arbetsprocess hängde samman, att informationssökning och ämnesval samspelade. Flera av strategierna användes av en och samma person. De institutionella och sociala stöd för informationssökning som erbjöds i praktiken hade skilda betydelser för olika deltagare. Detta kunde kopplas till såväl tidigare erfarenheter, ämnesval som uppfattningar av meningen med uppgiften.

### 7.3 Behov av information

Vid undervisning där läraren ställer frågor som har givna svar, är det relativt enkelt att identifiera vilka behov av information som finns. Vid undersökande arbetssätt finns inte några självklara svar, utan informationsbehoven är mer komplexa och otydliga. De kan också vara föränderliga, allteftersom uppgiften tar form. Vid undersökande arbetssätt är ramarna för uppgiften formulerade av läraren, vilken också är den som ska bedöma resultatet, medan den studerande själv ska fylla sin uppsats eller rapport med innehåll. Den studerandes egna frågor ska stämma överens med uppgiftens formella kriterier.

För att hjälpa de studerande att identifiera och analysera sina behov av information av olika slag, fanns i det undersökta fallet verktyg som den skriftliga instruktionen (se bilaga 8) för momentet. Användningen av denna instruktion skiljde sig mycket åt inom gruppen. Som tidigare nämnts utgick några av deltagarna från denna skrivning för att göra tankekartor, för att på så vis bena ut och bryta ned sin övergripande fråga i mindre delar. Detta är en strategi för att bryta ned informationsbehoven för att mer systematiskt kunna analysera dem. Tankekartorna gjordes på så vis till verktyg. Den skriftliga instruktionen kunde också användas för att analysera vilka krav som ställdes i uppgiften, för att kunna motsvara dem i rapporterna. Det var likväl få av deltagarna som aktivt använde instruktionen som verktyg under arbetsprocessen.

Ett annat verktyg för att bena ut informationsbehoven var att studera betygskriterierna (se bilaga 9). Betygskriterierna angav inte direkt vilken information som var användbar för uppgiften, men genom att tolka dessa

kunde förståelsen av uppgiften öka, och på så vis antydde de vilken information som kunde behövas för att kunna leva upp till betygskriterierna och målen. Flera av deltagarna uttryckte att kriterierna var svåra att tolka och att de inte hade studerat dem under arbetets gång: "Det är svårt att läsa betygskriterierna tycker jag. Det tjarar alla lärare om, läs vad som står att det fodras för att få VG och man läser, men det är svårt." (Intervju E:3), "Det har vi aldrig fått, några betygskriterier på så sätt. Det vet jag inte. Om jag hade haft det från början hade jag kanske börjat på ett helt annat sätt" (Intervju G:2). Formella verktyg, som instruktionen och betygskriterierna, tycktes överlag ha spelat en marginell roll i de studerandes analys av sina informationsbehov. Sociala stöd, i form av läraren och bibliotekarien, uppfattades däremot som mer betydelsefulla.

Hur informationsbehoven uppfattades av de studerande hänger samman med förståelsen av uppgiften och dess komplexitet. En uppgift av detta slag kräver ofta en omprövning av informationsbehoven, allteftersom förståelsen för uppgiften ökar. Informationsbehoven förhandlas och omförhandlas på så vis, medan informationssökning och textproduktion pågår. Men en sådan hållning var inte utbredd i den studerandegrupp som ingick i fallstudien, åtminstone framkom det inte i intervjuer, observationer eller rapporter. Flera (exempelvis D, E och L) berättade under intervjuerna att de vanligtvis brukade söka information och samla ihop allt material först och sedan läsa det och börja skriva, och att de valde att göra så för också denna uppgift. De flesta upprepade inte informationssökningen vid flera tillfällen, utan sökte information under ett eller två tillfällen efter kursintroduktionen och nöjde sig sedan med det som de hade hittat. Ett resultat av min undersökning är således att påfallande få av deltagarna sökte information vid ett flertal tillfällen och deras informationssökning kan därmed beskrivas som linjär snarare än cyklisk. Detta kan i sin tur förklaras på olika sätt. Under datainsamlingen kommer det inte fram att man från skolans håll problematiserade frågeformuleringar, metodval, olika tolkningar eller källkritik på så vis att det uppfattades som nödvändigt att ompröva sina informationsbehov under arbetets gång. Ingen av de studerande framförde några funderingar över hur man gjorde en intervju eller vilka etiska ställningstaganden man måste göra som rapportskrivare när man ber människor berätta för att sedan återge informationen i muntlig eller skriftlig form. Informationsbehoven kring ämnesinnehållet var betydligt mer uttalade och synliga. En annan förklaring till att informationssökning inte återkom var att deltagarna ansåg sig så säkra på sitt ämne och tillvägagångssätt att de inte fann att de behövde söka

information vid fler tillfällen. Inte heller när deltagarna sammanställde och tolkade resultaten av sin undersökning uttrycktes några behov av vidare informationssökning för att lära sig mer. Tidsbrist var en annan orsak. En uttalad analys av behoven, exempelvis vilken information som behövdes för att kunna besvara frågeställningarna, tycktes alltså saknas. Det kan bero på att verktyg och stöd för deltagarna att analysera sina informationsbehov i praktiken inte var synliga när de arbetade med sina uppgifter. Att deltagarna så starkt skiljde mellan form och innehåll tolkar jag som en annan orsak. En betoning på innehållet i rapporterna snarare än formen gjorde att informationsbehoven koncentrerades till just innehållsaspekter. Att rapportens form och innehåll var tätt sammanflätade och att innehållet förmedlades genom formen var inte en aspekt av uppgiften som lyftes av någon av de inblandade aktörerna.

En annan aspekt av informationsbehov handlar om att kunna avgöra när de är tillfredställda, d.v.s. när tillräckligt med information har samlats in. Att avgöra vad som var tillräckligt med information var inte självklart och gränsen för vad som upplevdes som tillräckligt var mycket olika, beroende på deltagarnas egna föreställningar. Stundom tycktes tillräckligt information finnas ganska hastigt. Arbete med uppgifter enligt undersökande, självstyrda, arbetssätt ska idealt styras och drivas framåt av en fråga. I praktiken fungerade funnen information många gånger styrande för hur frågan ställdes:

Ofta får jag lämna frågan lite halvöppen, och sedan får jag vinkla frågan så att den passar till det jag har gjort. Jag har svårare att ta en fråga först och bestämma, och utgå från den. Jag kommer ofta med frågan på mitten eller slutet. (Intervju K:3)

Det kunde, utifrån det insamlade materialet, tyckas som att de studerande inte tog kommando över sitt arbete och att slumpen avgjorde resultatet.

Sociala stöd i form av handledning eller referenssamtal tillmättes större betydelse än formella verktyg. Detta kan ha att göra med att deltagarna upplevde att de befann sig i en beroendeställning gentemot dessa mer auktoritativa aktörer. När läraren eller bibliotekarien försökte utröna vilka informationsbehov en kursdeltagare hade, fick denna tolkning oftast stå oemotsagd. I förra kapitlet återgavs samtal mellan lärare, bibliotekarie och studerande, vilka ger exempel på detta. Att uttrycka inför någon annan vilka informationsbehov man hade var mycket svårt för deltagarna, vilket bidrog till att de snabbt godtog andras analys av sina informationsbehov. Det hängde

samman med hur meningen med uppgiften förstods och i detta fall hade det troligtvis att göra med att deltagarna var att betrakta som noviser när det gällde undersökande arbetssätt. Men inte heller läraren eller bibliotekarien fann det helt enkelt att utröna vilka informationsbehov de studerande hade (Intervju läraren:2, Intervju bibliotekarien:2). De hade dessutom också att hantera sin pedagogiska uppgift och balansen mellan att vara styrande och stödjande. Mina resultat visar att ett tillvägagångssätt som innebär att gå från osäkerhet till säkerhet, såsom Kuhlthaus (1993) modell av informations-sökningsprocessen, beskriver informationsökning snarast som ett idealfall och när det gäller personer som är nybörjare i detta arbetssätt tyder det snarast på att osäkerhet genomgår hela processen. Det kan emellertid ta sig skilda uttryck för olika personer vid olika skeden i arbetet. Osäkerheten kan också öka under arbetet, när det gäller andra dimensioner än att söka information med hjälp av olika verktyg. Informationsanvändning är en sådan dimension.

#### 7.4 Verktyg och stöd för att formulera sökord

Genom det tillfälle där de studerandes praktiska informationsökning iaktogs (Observationsprotokoll 2), tillsammans med de frågor om informations-sökning som att formulera sökord som tagits upp i intervjuer, växte bilden av de studerandes förhållningssätt till sökord fram.

Strategier för att urskilja användbara sökord kan vara att göra en tankekartor över ämnet eller att stryka under vissa ord i syftet eller frågeställningarna och sedan kombinera dessa ord på olika sätt. Två av de personer som var mycket engagerade i sitt ämne använde denna strategi: (A) och (F). De flesta andra provade att bara skriva in ett ord, som "missbruk" eller "stress" och såg vad som kom fram. I vissa fall ledde detta till att sökorden modifierades eller kombinerades med andra ord: "missbrukare" eller "stress hos barn". I de allra flesta fall verkade deltagarna nöja sig med ett sökord och de träffar som detta sökord gav. Ingen av de studerande lyfte fram detta som ett kritiskt moment under informationssökningen. Detta förhållningssätt kan förmodligen ha en rad olika orsaker. Informationssökningen via sökmotorer på Internet leder i stort sett alltid till ett antal träffar. En deltagare, (E), påpekade att hon visserligen fick väldigt många träffar, men att det nästan alltid fanns något hon kunde använda bland de översta träffarna. Under en intervju lyfte (G) fram att "man måste kunna Internetspråket, man måste kunna välja ut ord" (Intervju G:1), vilket visar att han förmodligen hade viss kunskap om hur

databaser är uppbyggda och att det är nödvändigt att förstå det språk som sökmotorerna använder.

Anledningarna till att deltagarna i de flesta fall formulerade övergripande och ibland vaga sökord är flera. En är att de flesta sökte information tidigt under arbetsprocessen, redan innan de hade riktigt klart för sig vad arbetet skulle handla om. Då var det svårt att formulera riktade, avgränsade sökfrågor. Ingen, vad jag har kunnat utröna genom undersökningen, gjorde emellertid om sin informationssökning när de kommit längre in i arbetet och formulerade om sökorden, vilket nämndes ovan.

En annan anledning är att många hade svårt att förstå vad Internet egentligen är och vilken information det är möjligt att nå genom att skriva in ett sökord eller två i sökformuläret hos någon sökmotor. Databasernas uppbyggnad var ett mysterium för deltagarna och något de inte tänkt på i någon högre utsträckning. När det gäller språk använde sig endast en deltagare (K) av engelska ord för att försöka bredda sin sökning och få fler träffar. Hon provade med "alcohol", "addicts" och "animals". Ingen av dem som hade andra modersmål än svenska sökte information på sitt modersmål.

En tredje anledning hänger samman med att det var svårt för deltagarna att förstå hur alla delar i arbetsprocessen hängde samman, att sökorden påverkade vilken information de hittade, använde och därmed resultaten av rapporterna. De bad i regel inte om stöd eller hjälp att strukturera sin informationssökning och arbetsprocess. De olika söktjänsterna på nätet är sällan utformade så att de på ett pedagogiskt sätt lotsar en ovan användare genom informationssökningen.

Ytterligare en anledning till det förenklade synsättet på sökord kan ha att göra med uppgiftens oklarhet. Jag har tidigare visat att många hade en väldigt vag uppfattning om vad uppgiften gick ut på och vad som förväntades av dem. Det framkom under intervjuerna att från andra uppgifter inom vårdämnena hade deltagarna lärt sig att det ofta fanns *ett svar* på den fråga som de sökte information om i sina inlämningsuppgifter, trots att undersökande arbetssätt till stor del genomsyrade hela utbildningen. Det är möjligt att deltagarna under arbetet funderade över vilket ord som kunde representera det innehåll de var ute efter eller vilka ord de kunde kombinera för att få så många relevanta träffar som möjligt, men det var ingenting som framkom under intervjuer eller som kunde spåras under observationerna.

## 7.5 Informationskällor

I följande avsnitt uppmärksammas vilka informationskällor som varit betydelsefulla för att lösa uppgiften. Jag ställde dels i intervjuerna frågor om vad och hur de har använt olika verktyg eller stöd för informationssökning, dels kunde detta utläsas ur deras beskrivningar, ur observationer och, om än i liten utsträckning, ur de skriftliga rapporterna.

Genom arbetet använde deltagarna flera typer av informationskällor: kurslitteratur i samhällskunskap, kurslitteratur i andra ämnen, övrig facklitteratur i skolbiblioteket, uppslagsböcker, dagstidningar, tidskrifter, broschyrer och informationsblad, litteratur från folkbiblioteket, material fritt tillgängligt via Internet, informanter (kommunala tjänstemän, sjuksköterskor, förskollärare), TV-program eller text-TV samt familj och vänner. Gruppen sammantaget använde sig alltså av en bred variation av informationskällor. Enligt målen för samhällskunskap A och för uppgiften (se bilaga 8 och 9) ska eleverna kunna använda olika kunskapskällor. Det står inte utskrivet att de ska kunna söka efter olika kunskapskällor eller kunna använda olika verktyg för att söka efter eller i olika kunskapskällor, men det är en förutsättning för att kunna använda dem. Användningen av dessa källor återkommer i avhandlingens nästa kapitel.

Som grupp lokaliserade deltagarna många olika informationskällor, medan enskilda individer i de flesta fall inte använde särskilt många källor i sina rapporter. Förteckningen nedan (figur 3) visar hur många olika typer av informationskällor deltagarna använde i sitt arbete, samt hur många källor de listade i sin källförteckning. Deltagarna använde mellan tre och nio olika informationskällor för att skriva sina rapporter, alternativt redovisa muntligt med skriftlig diskussion. Detta måste ha uppfattats som rimligt av läraren, eftersom alla arbeten blivit godkända (vissa med muntlig komplettering). Den person som endast använde sig av två olika typer av informationskällor hade använt sig av fyra olika böcker och intervjuat flera olika personer. Ingen tydlig relation mellan antalet informationskällor och uppgiftens kvalitet kunde urskiljas, vid en jämförelse med lärarens betyg på arbetet. Arbetena verkade således inte bli bättre, eller sämre, om deltagarna använde många olika informationskällor enligt lärarens betygssättning.

| Deltagare | Antal olika typer av källor använda | Antal källor förtecknade i rapportens källförteckning | Betyg på uppgiften            |
|-----------|-------------------------------------|---|-------------------------------|
| A         | 2                                   | 4 (ej tagit med muntliga)                             | G (med muntlig komplettering) |
| B         | 3                                   | 3   | G                             |
| C         | 3                                   | 3   | G (med muntlig komplettering) |
| D         | 3                                   | (muntlig redovisning)                                 | VG                            |
| E         | 5                                   | 8   | VG                            |
| F         | 3                                   | (muntlig redovisning)                                 | VG                            |
| G         | 4                                   | 7   | G                             |
| H         | 4                                   | 7   | VG                            |
| I         | 3                                   | 7   | MVG                           |
| J         | 3                                   | 7   | G                             |
| K         | 2                                   | (muntlig redovisning)                                 | MVG                           |
| L         | 6                                   | 9   | VG                            |
| M         | 4                                   | 7   | VG                            |
| N         | 6                                   | 9 (ej tagit med muntliga)                             | VG                            |

**Figur 3** Olika typer av informationskällor som användes under arbetet och antal källor listade i rapportens källförteckning, samt betyg.

I detta sammanhang är det också intressant att belysa i vilken utsträckning de olika källorna användes.

| Ty av informationskälla                  | Deltagare som har använt källan    |
|--|------------------------------------|
| Kurslitteratur (samhällskunskap)         | G, I                               |
| Kurslitteratur (andra ämnen)             | E, N                               |
| Övrig litteratur i skolbiblioteket       | A, B, D, E, H, I, J, L, M, N       |
| Litteratur från folkbiblioteket          | A, B, N                            |
| Uppslagsböcker                           | B, C, E                            |
| Dagstidningar (via tidskriftsdatabaser)  | C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N |
| Tidskrifter                              | L                                  |
| Material fritt tillgängligt via Internet | C, D, E, F, G, H, I, J, G, L, M, N |
| Informanter genom intervju/e-post        | A, F, H, G, M, N                   |
| TV-program, text-TV                      | L                                  |
| Familj/vän                               | L                                  |

**Figur 4** Förteckning över vilka olika typer av informationskällor som deltagarna använde.

Figur 4 visar att kurslitteraturen för samhällskunskapskursen utnyttjades i mycket liten utsträckning och de tre personer som använde den gjorde det inte särskilt mycket. En person (I) bläddrade bland sidorna och kom på så sätt

på sitt ämne, skuldsanering. De två andra, (J) och (G) skummade igenom de avsnitt av boken som kunde vara relevanta för deras ämnen, stress och bostadssegregation, men ansåg inte att den information som fanns i boken var direkt användbar.

Om vi ser på undervisning i skolan bakåt i tiden, så har läroböcker i regel spelat en väsentlig roll i undervisningen. Många kurser har uteslutande använt sig av kurslitteratur och många kurser är uppbyggda så även i dag. Tidigare forskning om högskolestudenters informationskällor visar att det finns stora skillnader mellan olika ämnen, främst mellan humaniora/samhällskunskap och naturvetenskapliga/tekniska ämnen (se Höglund, Engdahl, Hansson, Thórsteinsdóttir & Zetterlund 1996). Inom naturvetenskapliga och tekniska ämnen har ofta en eller två kursböcker omfattat kursinnehållet för en hel termin, medan samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen har valt, eller tvingats, att använda en lång rad olika böcker och artiklar. Inom ämnet samhällskunskap på gymnasienivå är det ganska vanligt att de studerande själva ska söka information i olika källor. Grupparbeten om aktuella ämnen och olika redovisningsuppgifter, är vanliga arbetsformer. Idag betonar exempelvis många utbildningsprogram inom komvux vikten av de studerandes fria kunskapssökande och implementerar dessa idéer på olika vis. Det har däremot inte alltid varit så. I en avhandling från 1985 om undervisning i Komvux visar Höghjelm att läromedlet spelade en helt avgörande roll vid planering och uppläggning av kursinnehållet, trots att de andragogiska (vuxenpedagogiska) strömningarna förordade självständiga elever, där stort värde fästes vid deltagarnas erfarenheter och där innehållet var problemorienterat och styrt av deltagarnas behov. I min fallstudie visar det sig att ovanstående ideal hade fått starkt fäste, åtminstone i det kursmoment som studerats var detta tydligt. När deltagarna arbetade självständigt och självstyrt utifrån egna erfarenheter verkade de inte ha stor nytta av kurslitteraturen. Inte heller kurslitteraturen från omvårdnadsprogrammets andra ämnen användes av mer än två personer, trots att deltagarnas ämnesval tydde på att det kunde finnas relevant information att hämta med anknytning till ämnesvalen.

Övrig litteratur i skolbiblioteket användes däremot mer av tio av de fjorton deltagarna. Bibliotekets bestånd verkade i mångt och mycket ha motsvarat deltagarnas behov av litteratur för denna uppgift. I tre fall gick deltagarna till folkbiblioteket för att låna böcker som inte fanns tillgängliga på skolbiblioteket. Information från dagstidningar och information som fanns



tillgänglig via Internet var de två källor som dominerade. Anledningen till att dagstidningar användes i så hög utsträckning var antagligen att bibliotekarien gick igenom tre databaser för dagstidningar, nämligen *Mediearkivet*, *Presstext* och *Artikelsök*, vid kursmomentets andra tillfälle. Troligen hade inte dagstidningarna använts lika mycket om deltagarna inte fått denna information, eftersom endast en deltagare sa sig ha använt någon av databaserna tidigare.

Precis som informationssökning via Internet dominerar när skolelever och gymnasieungdomar söker information, använde de vuxenstuderande också Internet för att besvara sina frågor. I de allra flesta fall handlade det om myndigheters eller organisationers webbplatser, som i detta fall *Migrationsverket*, *Skatteverket*, *Konsumentverket*, *Socialstyrelsen*, *Utbildningsradion* och *Karolinska Institutet*. Grundskolelevers arbeten utlagda på nätet, nättidskrifter, informationsblad och projektrapporter var andra exempel på information som de studerande sökte fram. Sex personer valde intervju som metod för att få veta mer om sitt ämne. Förskollärare, pensionärer, arbetsförmedlare, flyktingsamordnare, projektledare för ett stadsdelsprojekt och en lärare i svenska för invandrare intervjuades. Användningen av olika informationskällor kan ses som verktyg för att kunna besvara olika frågeställningar. Under fallstudien kunde jag inte finna diskussioner mellan olika aktörer om hur olika informationskällor kunde användas. Trots att deltagarna måste betraktas som noviser när det gällde detta arbetssätt, så förväntades de i hög grad själva kunna finna och använda olika källor och därmed också kunna identifiera vad som menades med *information* i uppgiftens kontext. Något särskilt institutionellt eller socialt stöd för detta erbjöds inte under arbetets gång och deltagarna efterfrågade det inte heller. I avhandlingens nästa kapitel fördjupas analysen av hur de olika informationskällorna har använts.

## 7.6 Stöd och verktyg för att välja och värdera information

En stor del av uppgiften handlade om att välja vilken information som skulle användas och lyftas fram i rapporten (eller den muntliga redovisningen). Utifrån enbart intervjuerna var det svårt att urskilja vilka verktyg de studerande använde för att välja ut information. I likhet med svårigheterna att uttrycka sig om informationssökning var också informationsanvändning svår att konkretisera. Det faktum att de hade svårt att beskriva hur de valt ut information, tyder på att de hade svårt att uttrycka för andra att eller om de behövde stöd med detta. De människor som de samspelade med i arbetet kring den här uppgiften: lärare, bibliotekarie, kurskamrater och i viss mån

familjemedlemmar, tycktes därmed inte ha spelat en aktiv roll när det gällde informationsurval, enligt intervjuer och observationer. På ett ytligt plan tycktes inte de val som de studerande gjorde välmotiverade för andra än den person som gjorde valet. Valet framstod ofta som slumpartat, när de studerande tog den information som de stötte på först. Ibland föreföll det berättigat att ställa frågan om det överhuvudtaget handlade om val, eller urval.

Analysen visar att aspekter som påverkade val av information kunde vara språk, intellektuell nivå, fysisk tillgänglighet, textutdrag, frågeställningar, bekräftande eller upprepande information, ny information, aktualitet eller olika källor. Att söka och ta till sig information på andra språk än svenska verkade uteslutet för de vuxenstuderande i fallstudien. De flesta hade inte läst engelska på gymnasienivå och ansåg därför inte att det var ett alternativ att bredda informationssökningen till att gälla texter på engelska. Endast en av de intervjuade deltagarna, (K), berättade att hon i brist på information på svenska försökte hitta information om djur i vården också på engelska. Inte heller någon av de personer som hade andra modersmål än svenska (A, F, G och N) sökte information på andra språk än svenska. När detta kom upp under intervjuerna sa de att de inte tänkt på att de kunde göra det. Kanske var det så att det enligt instruktionen för uppgiften inte uppfattades som att det var tillåtet att använda sig av material på andra språk än svenska. Det kan också tolkas som att det skulle vara alltför krävande att först förstå och skapa mening med uppgiften, sedan översätta detta till ett annat språk för att kunna söka information om det och sedan slutligen översätta den insamlade informationen till svenska, för att redovisa den i den skriftliga rapporten eller muntliga redovisningen. Det tycktes, med tanke på uppgiftens utformning och instruktionerna, förutsättas att de personer som skulle arbeta med uppgiften hade de kunskaper i svenska som krävdes<sup>12</sup>.

Att använda information har med såväl fysisk som intellektuell tillgänglighet att göra. För flera av deltagarna i undersökningen var ett av de viktigaste kriterierna när de valde ut källor och information att nivån på texten var rätt. Flera av deltagarna talade under intervjuerna om att de undvek text som var "svår" och "krånglig": "Vi hittade något från en psykolog, den var väldigt krånglig. Sen hittade vi nåt med bara text och det tycker jag är jobbigt." (Intervju M:1). Läsförmågan och förmågan att ta till sig ett innehåll tycktes

---

<sup>12</sup> De förkunskaper som finns för att läsa samhällskunskap A är grundskolekompetens eller motsvarande.

inte oväntat vara central i samband med informationssökning och informationsanvändning. Material med tät, omfattande text utan bilder undveks i många fall, till fördel för mer kortfattade texter, gärna med bilder. Vissa deltagare kunde också tänka sig att välja bort material som inte bedömdes vara tillräckligt tydligt för att det skulle passa för uppgiften. En person sa att hon inte tog med information som var alltför "flummig" (D:2).

Vilken typ av media textinnehållet fanns tillgängligt i verkade inte spela särskilt stor roll. Någon föredrog information från nätet, någon annan föredrog tryckta böcker, men i det stora hela verkade detta inte vara avgörande för valet av källor. När det gällde fysisk tillgänglighet var det på grund av den tidspress som många upplevde under arbetet inte, förutom för ett fåtal personer, ett alternativ att ta sig till andra bibliotek än skolans. De källor som valdes ut var i de allra flesta fall de som fanns tillgängliga i deltagarnas närhet, vilket figur 4 visar.

Ett av de allra vanligaste sätten som de studerande använde för att välja ut material som kunde vara relevant för deras arbete var att läsa den korta texten på 2-3 rader i träfflistan, när de sökte med någon sökmotor. Sökmotorernas gränssnitt utgjorde en avgörande del av vilken information de studerande valde ut. Genom att snabbt läsa de korta raderna i en träfflista valde de om de skulle läsa vidare eller inte. Trots att informationen inte var längre än ett musklick bort, avgjorde den korta texten om informationen var användbar i arbetet eller inte. På liknande vis gav böckernas innehållsförteckningar läsarna en snabb översikt och inblick i innehållet.

Det är väldigt svårt. Är det en bok får man skumma igenom det lite och försöka hitta några grejer, och sen antingen låna eller sitta på skolan. Det där är nog en tränings sak. För i början när man var mindre van att vara ute på Internet så fick man då upp 200 träffar då satte man sig och lusläste från början till slut på varande artikel, men så gör man ju inte längre. Nu skummar man igenom och så kanske man hittar något roligt /.../. (Intervju E:1)

Det var inte alla de intervjuade som nämnde att de har utgått från sina frågeställningar när de valde ut olika informationskällor och innehåll. Utifrån intervjuer och observationer kan ändå tolkningen göras som att de flesta på något sätt försökt passa information med ämnet, syftet eller frågeställningarna. En person (E) nämnde att hon letade efter vissa nyckelord, exempelvis fattigvård eller fattighus, innan hon valde att skriva ut texten på

skärmen eller låna en bok. Någon annan (A) använde sig av nyckelord ur en tankekartor som hon hade gjort tillsammans med läraren.

Deltagaren (J) nämnde att hon sorterade bort det material som sa samma sak eller liknande saker som något som hon redan hade. Ett alternativt tillvägagångssätt hade kunnat vara att jämföra olika källor med varandra och sedan sammanfatta innehållet, låta olika åsikter stå mot varandra etc. Två personer (I och N) lyfte fram att det var viktigt att materialet var aktuellt, att informationen inte var gammal. Detta fick till konsekvens att de mestadels använde sig av nätbaserade källor. Flera nämnde att särskilt när det gällde siffror var det viktigt att inte ta med alltför gamla uppgifter. Deltagaren (L) valde att särskilt ta med det som hon tyckte var ny information, sådant som hon inte kände till sedan tidigare.

Instruktionen utgjorde ett verktyg för att avgöra vilken information som kunde vara användbar för arbetet. Instruktionen angav också omfånget på rapporten, något som medvetandegjorde för de studerande att de inte kunde ta med hur mycket information som helst. Framförallt framkom att flera uttryckte rädsla för att de skulle få för mycket information. Att söka information menade de flesta var inget större problem, men att välja och bedöma beredde dem däremot stora bekymmer. Många sa att de var rädda för att det skulle bli för stort, eftersom de inte hade så mycket tid för detta arbete. De ville hellre prioritera kurserna i vårdämnena.

F: Ska jag skriva om arbetslöshet, historiskt?

Läraren: Ja, kanske. Socialpolitik, kanske Arbetsförmedlingens roll. Vilken roll har samhället spelat? Se förändringar över tid. Olika partier kanske ser olika på hur frågorna ska lösas. Vad Arbetsförmedlingen har för uppgifter beror på vilka värderingar man har. Det finns ju olika värderingar och ställningstaganden. Vi kan komma tillbaka till målen när du har kommit lite längre. Gör en liten planering av ditt arbete. Vad vill du ha reda på och hur ska du jobba med det?

F: Jag vill inte ha för mycket information. Det blir för svårt. Det gick bra förut men nu blir det för mycket. Jag orkar inte. Jag måste göra en sak i taget.

(Observationsprotokoll 7)

Även när det gällde informationsanvändning använde deltagarna olika strategier och urvalet kunde göras direkt när de stötte på informationen eller vid ett senare tillfälle.

Så det jag gör nu är att samla. Fyller mina disketter väldigt mycket med saker som jag tycker verkar vara intressanta. Sen sätter jag mig och tittar igenom, vad har jag, vad behöver jag, kan jag använda det här, behöver jag någonting

mer och sen blir det sortering, sortering, sortering, och sen blir det att man måste börja få ihop någonting då. (Intervju I:1)

Den information som valdes för arbetet kunde kanske ses som användbar också i relation till exempelvis övriga moment i utbildningen, betygskriterier, egna intressen eller framtida yrke. Ett par deltagare (E och L) använde informationen (och rapporten som redovisning) även för en annan kurs, någon (A) tänkte sig att arbeta på äldreboende i framtiden och valde därför information som ökade förståelsen för detta och en annan deltagare (F) valde information som gav henne beredskap att bättre kunna stödja personer i sin omgivning.

Genom analysen är det tydligt att deltagarnas uppfattningar om vad som var användbar information inte var statiska, utan förändrades i och med att deras arbeten tog form. Men trots detta var det alltså få som sökte information vid flera tillfällen. Det var tydligt att kriterier för val av information var starkt knutna till det sammanhang där valen skedde och att olika situationer därmed ledde till olika val. Några kriterier återkom dock under arbetsprocessens gång: information på svenska föredrogs, lättbegriplig och lättläst text i kortare textstycken var att föredra framför täta texter på avancerad nivå och texter måste gå att nå snabbt.

De verktyg och stöd som använts för informationsanvändning i form av textproduktion, framträdde som tydligare än verktygen för val och bedömning av information. Skrivande var en mer konkret aktivitet där resultatet blev synligt på skärmen eller på papper. Som verktyg och stöd i skrivprocessen använde deltagarna sig av exempelvis instruktionen och målen, lexikon och rättstavningsfunktionen i ordbehandlingsprogrammet. Under arbetet efterfrågade de stöd hos läraren (handledning), någon kurskamrat eller någon i familjen. Ofta handlade det om att be läraren läsa en text och bedöma om det räckte, eller om det skulle krävas mer information och diskussion. Bland andra lämnade deltagaren (E) sin rapport till läraren för genomläsning innan slutlig inlämning. Det kom också upp som en fråga under en gemensam samling i klassrummet: "Ser du [läraren] om det är någon som inte fått med allt som behövs, eller är det vårt ansvar?" (Observationsprotokoll 5). Familjemedlemmar läste ibland och kommenterade språket, bland annat bad (F) och (N) familjemedlemmar att läsa.

## 7.7 Resultat och diskussion

I kapitel 7 har de verktyg och de strukturella och sociala stödens funktion i deltagarnas arbete studerats. Resultaten klargör vilka verktyg och stöd som använts i praktiken, orsaker till att deltagarna inte sökte stöd eller använde sig av verktyg samt vilka behov av verktyg och stöd för informationssökning och informationsanvändning som identifierats.

Resultaten visar att de kommunikativa stöttorna utgjordes av instruktioner för uppgiften, betygsriterier, undervisning i klassrum och individuell handledning. Dessa har på olika vis hjälpt till att strukturera arbetsprocessen och drivit arbetet framåt. I vilken mån de har identifierats och använts av deltagarna varierade inom gruppen av 14 deltagare. Vissa deltagare sökte aktivt stöd, framförallt sociala stöd i form av läraren och bibliotekarien. Andra deltagare drog sig istället undan och undvek till allra största delen sociala sammanhang i praktiken, medan de arbetade på egen hand. Detta har sin grund i olika tolkningar av de kommunikativa stöttornas betydelse för arbetet. Det kan också vara så att de stöttor som faktiskt funnits tillgängliga i skolmiljön inte varit tillräckligt synliggjorda, vilket lett till att deltagarna inte sökt stöd i högre utsträckning. Det kan naturligtvis också vara så att deltagarna hade svårt att under en intervjusituation formulera vilket stöd de haft för informationssökning och informationsanvändning, beroende på att jag som forskare inom biblioteks- och informationsvetenskap och de som komvuxstuderande förstod informationssökning på skilda sätt.

Sammanfattningsvis visar resultatet således att de studerande sällan aktivt sökte stöd eller använde sig av olika verktyg för informationssökning och informationsanvändning. Flera olika anledningar till detta kan spåras:

- De studerande prioriterade inte uppgiften och ville inte ägna tid åt att ställa frågor om informationssökning och informationsanvändning.
- De studerande identifierade inte informationssökning och informationssökningen som en väsentlig del av uppgiften.
- De studerande hade svårt att uttrycka vad bibliotekarien och läraren skulle kunna hjälpa till med när det gäller informationssökning och informationsanvändning.
- De studerande kände osäkerhet kring vad som var godtagbart att ställa frågor om, eftersom uppgiften bestod av individuellt arbete.

- De studerande ansåg sig inte behöva be om hjälp utan tyckte att de klarade sig bra på egen hand.
- De studerande vågade inte be om hjälp med informationssökning av rädsla för att få för mycket material.
- De studerande ville inte be om hjälp av eftersom de hade svårt att kunna svara på lärarens eller bibliotekariens frågor.

Anledningar till varför vissa stöd och verktyg användes av deltagarna och andra inte kan kopplas samman med olika uppfattningar av behov av verktyg och stöd för informationssökning och informationsanvändning. Jag har i föregående kapitel visat att deltagarnas syn på informationssökning var förhållandevis snäv. Om man har en snäv syn kan det vara svårt att tänka sig hur bibliotekarien och andra personer skulle kunna hjälpa till. Om de uppfattade informationssökning som att sitta framför datorn och skriva in ett eller maximalt två sökord i en sökmotor, så var det svårt för dem att se vad bibliotekarien skulle kunna hjälpa till med. När det är svårt att se hur bibliotekarien, som aktivt uppmuntrat dem att be henne om hjälp, skulle kunna hjälpa till, blev det än svårare att se hur andra personer skulle kunna det.

Strategier för att hantera uppgiftens komplexitet när det gäller informations-sökning och informationsanvändning utan att söka stöd var exempelvis att medvetet *förenkla* uppgiften till något mindre komplext. Deltagarna valde det angreppssätt som de gjorde utifrån sitt eget rationella perspektiv, d.v.s. de kände till förväntningarna på arbetsprocessen och den rapport arbetet skulle resultera i, men de valde att rationalisera bort vissa krav eftersom de bedömde att sannolikheten att de skulle få åtminstone godkänt i betyg var hög. En annan strategi som kunde urskiljas var att *införliva* uppgiften med andra ämnen inom omvårdnadsprogrammet så att den information som söktes fram och använts kunde utnyttjas i flera sammanhang. En tredje strategi var att *förhandla* med den examinerande läraren om vad som var nödvändigt för att uppgiften skulle bli godkänd. En annan strategi gick ut på att försöka *undfly* uppgiftens komplexitet, genom att helt enkelt undvika läraren så länge det gick.

Bibliotekarien kan enligt den tidigare forskningen (se Kuhlthau 1993, Limberg 2003) anta olika roller och i kapitel 2 diskuterades särskilt bibliotekariens pedagogiska roller. Bibliotekarien i fallstudien fungerade som stöd både när det gällde bibliotekets bestånd och det gällde vägledning av uppgiftens

innehåll, med tonvikt på det senare. Utifrån Loertschers taxonomier (1988) kan funktionen som biblioteket spelat sägas variera i gruppen av kursdeltagare från ytterst sporadisk biblioteksanvändning, till att några deltagare mer aktivt sökte bibliotekariens stöd. Den legitimitet som de studerande gav biblioteket handlade dels om biblioteket som socialt rum dels om biblioteket som ett informations- eller kunskapscentrum. Läraren och bibliotekarien uppfattades som auktoritativa stöd för de studerande, till skillnad från kurskamrater som befann sig på samma nivå. Olika kurskamrater kunde emellertid bedömas vara mer eller mindre tillförlitliga och trovärdiga.

I kapitel 9 diskuteras och analyseras resultaten av analysen ytterligare. Nästa kapitel handlar om hur komvuxstuderande använder information för att skapa mening med information och hur de förmedlar sin kunskap i arbetet med skoluppgiften.



# 8

## INFORMATIONSANVÄNDNING FÖR KUNSKAPSMEDIERING OCH MENINGSSKAPANDE

I föregående kapitel inriktades framställning mot stöd och verktyg för att söka och använda information, medan detta kapitel anknyter till frågeställningen om hur komvuxstuderande använder information för att skapa mening i arbetet med skoluppgiften. Inledningsvis diskuteras den teoretiska förståelsen av informationsanvändning, medan resterande avsnitt ägnas åt att redovisa resultat från den empiriska undersökningen genom att lyfta fram hur information används för att mediera kunskap och skapa mening.

### 8.1 Att använda information

För att närmare förstå vad informationsanvändning är eller kan vara är det nödvändigt att bryta ned begreppet i ett antal delar eller aspekter samt att koppla det till ett specifikt sammanhang. Det har inom biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning identifierats en rad hinder för olika individers och grupper användning av information (Buckland 1991, Rubin 1998). Men hur information används i olika sammanhang av olika användare tycks inte lika utforskat som hinder för användning. I föreliggande avhandling belyses olika aspekter av informationsanvändning. Förståelsen för begreppet bör ses mot en bakgrund av framförallt biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning, men också pedagogisk forskning. Begreppet tolkas och det empiriska materialet analyseras dessutom genom en sociokulturell lins.

I det institutionaliserade lärandet existerar kommunikativa mönster som innebär att kunskap och lärande i mångt och mycket är något som medieras genom text, genom läsning och skrivande. Även om vi kan läsa och skriva så utmanar nya sammanhang och genrer vår förståelse av texter och hur vi producerar texter. Skrifter inom specialområden kan vara svåra att ta till sig för den oinvidde, liksom hur en rapport i en särskild skolpraktik bör utformas. Till skillnad från samtal, vilka äger rum i en fysisk och tidsmässig gemenskap, är en skriven text utlämnad till läsaren och dennes tolkningar eftersom kommunikationen är enkelriktad. I skolsammanhang är ofta texter av sådan karaktär att de förväntas eller kräver uppföljning, komplettering och diskussion. I avhandlingens fallstudie är det denna typ av texter som fokuseras, genom de studerandes arbetsform och rapporter. Varje rapport diskuterades exempelvis i klassrummet vid redovisning eller i mindre gruppdiskussioner.

Att skapa mening och förhandla om mening är en central del av lärande och skrivande. Genom att värdera, välja, och bearbeta information för att producera text, skapade deltagarna mening med sina uppgifter. När de vuxenstuderande arbetade med en skoluppgift av den karaktär som denna avhandling handlar om, förhandlade de också om mening, dels genom samtal med olika aktörer, dels genom att skriva text som läraren (och andra) gav respons på. Samtal stod i fokus i kapitel 6, medan kapitel 8 diskuterar informationsanvändning i ljuset av skriftliga aspekter av samspel.

## 8.2 Mediera kunskap genom text

När studerande arbetar enligt undersökande arbetssätt måste de kunna jämföra, kritiskt granska, analysera, problematisera, sovra, bearbeta, sammanställa, strukturera och presentera information. Användningen av information skapar under ett arbete dels kunskap om ämnesinnehållet, men också om formen och processen hur man går tillväga för att skriva en rapport. I nedanstående avsnitt utgår analysen främst från de studerandes skriftliga rapporter. De studerandes informationsanvändning i form av textkonstruktion utreds inledningsvis, därefter fokuseras värdering av information och användningen av olika informationskällor.

## 8.2.1 Textkonstruktion och framställningsformer

Nilsson (2002) har i sin avhandling skapat kategorier som beskriver hur enskilda elever konstruerar sina texter i skolsammanhang (se avsnitt 2.4.2). Utifrån huvudkategorierna reproducerande och producerande texter kan elevernas angreppssätt beskrivas som kopierande, samplande, omskapande, refererande, intervjurefererande, berättande eller utredande. Utifrån Nilssons kategorier har jag undersökt hur deltagarna i undersökningen i sina skriftliga rapporter framställde texter. Genom att gå till de skriftliga rapporternas källförteckningar lyckades jag efter efterforskningar få fram 18 tryckta böcker och 16 andra texter tillgängliga via Internet, vilket tillsammans gav 34 källor. Även om de studerande uppmanades att tydligt ange sina källor saknades sådana referenser ibland, helt eller delvis. Vissa av referenserna var så otydliga att det inte gick att spåra källan eller så breda att det omöjligt gick att lokalisera informationen (exempelvis vid hänvisningar till myndigheter, utan titlar eller underrubriker). Det var också svårt att helt säkert avgöra om en källa som fanns i rapportens källförteckning verkligen användes. Likaså var det svårt att lokalisera källor som inte fanns angivna någonstans i rapporterna. Fantasi och associationsförmåga var ibland nödvändigt för att finna källorna. En post i källförteckningen skrevs: "Blivande drottning. Artikel femhundra kronor för en plastskiva. Den 2003-12-05. [www.aftonbladet.se](http://www.aftonbladet.se)" (Rapport C). Denna referens visade sig hänvisa till en insändare i Aftonbladet under signaturen "Blivande brottsling". Gränserna mellan de olika kategorierna av framställningsformer var inte självklara och det var inte enkelt att kategorisera text på detta vis. Under analysen framkom exempel på alla framställningsformer utom den berättande i rapporterna, vilket troligtvis berodde på att det inte är särskilt vanligt att vuxna omvandlar källtexternas sakframställning till fiktiva berättelser i den här typen av skolarbeten. Nedan ges en rad exempel ur deltagarnas rapporter, grupperade enligt Nilssons kategorier.

Vid analysen fann jag flera exempel på den *kopierande framställningsformen*, d.v.s. noggrann avskrivning av längre sammanhängande textpartier utan urval. Vid en jämförelse med ursprungstexten och den text som (A) skrev i sin rapport blev det tydligt att texten i stort sett inte alls bearbetats:

Under medeltiden var det vanligast att de gamla togs om hand av barnen, även om mer avlägsna släktingar – eller andra bekanta utanför slakten – också kunde komma i fråga. Den gamle bonden var skyldig att anmäla sig till tinget när han ville dra sig tillbaka. De släktingar som var beredda att ta hand

om honom var också skyldiga att anmäla sig till tinget. Sedan roterade han mellan släktingarna och den tid han vistades hos den ene eller andre stod i proportion till den arvslott som senare skulle tillfalla var och en. Det fortsatte han med livet ut. Efterhand övergavs principen att låta de äldre cirkulera bland mer eller mindre välvilliga arvingar, de fick istället stanna hos den som ansåg att de kunde klara försörjningen bäst. Successivt skedde också en förändring när det gällde fördelningen av egendom. Tidigare hade den skiftats först när de gamla hade avlidit, men från början av 1700-talet blev det allt vanligare att egendomen delades redan när de gamla bestämde sig för att dra sig tillbaka. (Olsson 1989, s. 26f.<sup>13</sup>)

Under tiden var det vanligast att de gamla togs om hand av barnen, även om mer avlägsna släktingar eller andra bekanta utanför släkten – också kunde komma ifråga. Den gamle bonden var skyldig att anmäla sig till tinget när man ville dra sig tillbaka. De släktingar som var beredda att ta hand om honom var också skyldiga att anmäla sig till tinget. Sedan roterade han mellan släktingarna och den tid vistades hos den ene eller den andra stod i proportion till den arvslott som senare skulle tillfalla var och en. Det fortsatte han med livet ut. Efterhand övergavs principen att låta de äldre cirkulera bland mer eller mindre välvilliga arvingar, de fick istället stanna hos den som ansåg att de kunde klara försörjningen bäst. Tidigare hade den skiftats först när de gamla hade avlidit, men från början av 1700-talet blev det allt vanligare att egendomen redan när de gamla bestämde sig för att dra sig tillbaka. (Rapport A)

Skillnaden mellan de båda texterna består i att en del av ett ord saknas, ett skiljetecken saknas, en mening är borttagen och ett ord i den sista meningen saknas. Den hänvisning som gavs till ursprungstexten lyder: "Åldrandet (det tredje livet) Åke Olsson" och stod några rader nedanför texten i rapporten. Även rapporterna av (E), (J) och (L) innehöll långa textstycken som var direkta avskrivningar av originaltexten. Deltagaren (E) angav källa genom att skriva ut titeln på boken i styckets rubrik, deltagaren (J) angav källan i rapportens källförteckning och (L) skrev i direkt anslutning till texten "Ur Aftonbladet onsdag 11 februari 2004".

Den *samplande framställningsformen* innebär att skriva av ordagrant med ett visst urval. I åtta av rapporterna fanns exempel på samplande.

**piratkopiering**, olaglig kopiering av immaterialrättsligt skyddade produkter. Det förekommer en mycket omfattande piratkopiering, bl.a. i Sydostasien, av upphovsrättsligt skyddade ljud- och bildupptagningar samt datorprogram. Även piratutgivning av böcker är ett problem. Det är också vanligt att

---

<sup>13</sup> Olsson, Åke (1989). *Åldrandet: Det tredje livet*. Stockholm: Författarförlaget Fischer & Rye.

produkter falskmärks med internationellt välkända varumärken. Piratkopieringen bekämpas med skärpt nationell lagstiftning mot intrång, med diplomatiska påtryckningar på aktuella länder och genom en 1993 ingången internationell överenskommelse inom GATT om utbyggt immaterialrättsligt skydd. (Nationalencyklopedin<sup>14</sup>)

*Piratkopiering* betyder olaglig kopiering av immaterialrättsligt skyddade produkter. Det förekommer mycket omfattande piratkopiering bl.a i Sydostasien av upphovsrättsligt skyddade ljud- och -bild upptagningar samt dataprogram. (Rapport C)

Framställningen i rapport C var inte exakt ordagrann utan stavningen skiljer sig delvis åt, troligtvis av misstag. Referensen till Nationalencyklopedin fanns i rapportens källförteckning och detta sätt att referera använde också (J). Övriga deltagare som samplade text angav källan före, efter eller i den löpande texten.

*Den refererande framställningsformen*, som innebär att koncentrera källtexten samt bearbeta denna språkligt, återfanns i fem av rapporterna. De deltagare som refererat andra källor på detta vis byggde sina texter på korta eller långa avsnitt i originaltexten. Deltagaren (I) sammanfattade på en halv sida i sin rapport tio sidor ur boken "Från hem och kastrull till skuldsanering: Konsumentskydd under femtio år"<sup>15</sup>. Andra, exempelvis (B) hänvisade till ett kortare stycke i ursprungstexten.

Den sociala ansvarsteorin.

Denna bygger på den frihetliga teorin, men vill rätta till de brister den leder fram till. Istället för att betona friheten, betonar den samhällets och massmediernas ansvar för en god nyhetsförmedling. Det är denna syn som lett fram till de svenska reglerna för journalistisk etik, där medierna tar på sig ansvar för att skydda enskilda från effekterna av publicitet. Den sociala ansvarsteorin förutsätter att det också är samhällets sak att säkerställa medborgarnas möjligheter att få information, till exempel genom lagar som begränsar koncentration i ägandet av medierna och genom direkt statligt stöd till massmedier. Samhället kan äga delar av massmedierna, till exempel radio och TV. Ett nyckelbegrepp i denna teori är "*public service*", en målsättning som brittiska BBC satt upp och som övertagits av de statliga TV- och radioföretagen i Europa. Delar av det svenska mediasystemet erbjuder

---

<sup>14</sup> Piratkopiering, Nationalencyklopedin (2007).

[http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=283755](http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=283755) [2007-04-01].

<sup>15</sup> Jacobsson, Ingrid (1995). *Från hem och kastrull till skuldsanering: Konsumentskydd under femtio år*. Stockholm: Natur och Kultur.

exempel på hur teorin om det sociala ansvaret fungerar. (Nygren 1993, s. 1f.<sup>16</sup>)

För att få lite klarhet i hur media används så har jag läst ett häfte som heter *Världens nyhetsmedier av Gunnar Nygren 1993*. Där delas media upp i fyra olika teorier. Den som kanske har varit mest typisk för Sverige är den sociala ansvarsteorin. Det menas att medierna har ett samhällsansvar, att de ska se till att medborgarna får en riktig bild av vad som händer, utan någon färgning vare sig politiskt eller ekonomiskt intresse. /.../ (Rapport B)

Exempel på den *omskapande framställningsformen* var svårare att finna i rapporterna. Med omskapande menas att välja ut textpartier, ändra ord och fraser och att ändra ordning mellan delarna i en mening. Endast tre av rapporterna visade exempel på denna framställningsform.

Att ta hand om fattiga och hjälpbehövande var i vårt land ursprungligen en uppgift för släkten. Denna skyldighet fanns angiven i olika landskapslagar, t.ex. Södermannalagen. I viss utsträckning kunde den som behövde hjälp få stöd av den han arbetade hos, t.ex. av husbonden på den gård, där han tjänade. Någon hjälp från samhället fanns inte. Sverige var fram till början av 1900-talet ett av Europas fattigaste länder. De första klostren grundades på 1100-talet och i *klostren* tog munkar och nunnor hand om sjuka och fattiga människor. Under 1300-talet byggdes hospital (dåtidens sjukhus) för spetälska och s.k. helgeandshus där fattiga människor inhystes. Namnet *helgeandshus* hade sitt ursprung i att inrättningen beskyddades av den Helige Ande. (Kangas Fyhr 2001, s. 25<sup>17</sup>)

Att ta hand om fattiga och hjälpbehövande var i vårt land ursprungligen en uppgift för släkten. Denna skyldighet fanns angiven i landskapslagarna. Någon hjälp från samhället fanns inte att få. I klostren tog munkarna och nunnorna hand om de sjuka och fattiga på **1100-talet**. Begreppet fattigvård uppkom när kristendomen började breda ut sig på **1200-talet**. En av den katolska kyrkans första grundsatser var barmhärtighet, och den var lättast att utöva genom att ge tiggare mat och pengar. Den enklaste och äldsta formen av fattigförsörjning var därför att tillåta tiggeri. Det var förr en normal företeelse och förekom överallt. I alla socknar fanns fattiga som gick omkring och tiggde. På **1300-talet** inrättades så kallade helgeandehus. Det var inrättningar som stod under den Helige Andes beskydd, därav namnet. (Rapport E)

Vid en jämförelse mellan ursprungstexten och framställningen i rapport E syns tydliga spår av originaltexten, särskilt de inledande raderna. Det

---

<sup>16</sup> Nygren, Gunnar (1993). *Världens nyhetsmedier*. Stockholm: Utrikespolitiska institutet.

<sup>17</sup> Kangas Fyhr, Anita (2001). *Social omsorg*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

mittersta stycket, det som handlar om 1200-talet, är baserat på antingen en annan text eller på egna kunskaper, medan det sista avsnittet om 1300-talet återigen ligger nära originaltexten men med vissa omformuleringar. Rapporterna av (I) och (N) gav ytterligare exempel på denna framställningsform.

Vissa av rapporterna innehöll referenser till genomförda intervjuer, där deltagarna gjorde ett urval och transformerade talat språk till skrift. Framställningen kan därmed kallas *intervjurefererande*. Fem av rapporterna återgav intervjuer, på skilda vis. I nedanstående exempel är intervjufrågorna utlyfta ur deltagarens text, men de fanns uppställda sist i deltagarens rapport.

Hur ska vi kunna hjälpa de här kvinnorna att gå in i samhället? Så med hjälp av en intervju med [N.N.] och [N.N.] får vi ta reda på vilket sätt vi kan hjälpa dessa kvinnor. Intervjun:

Is

Information service om kurser, utbildningar och kundarbetsplatser finns på kundservice.

Rådgivare

Efter inskrivning blir man hänvisad till en som ger råd och upplysningar till sökanden och till arbetsgivare. Arbetsgivare anmäler de lediga platserna till rådgivaren.

Rehabilitering

Byta jobb PGA sjukdom. Ge vägledning till vad man passar för arbete.

(Rapport F)

I ett annat exempel finns frågorna invävd i texten:

Intervju med [N.N.] Projektledare för [stadsdel]

*Vad tycker du om [stadsdelen]?*

Jag tycker om [stadsdelen] för jag tycker att det är mycket gemenskap här.

*Vad är nackdelen och för delen med ett sånt ställe som [stadsdelen]?*

Det finns ju princip nästan inga fördelar med det och nackdelen är ju att om man går och ser tillexempel runt i [skola] ser man att det inte finns någon svensk alls, jag tror att barnen har ju ändå svårt att få kontakt med en svensk även ens om de ville sen skapar detta ett missförstånd mellan invandrare och svenskar. Jag tror att barnen kan få det svårare att förstå samhället. Det ända svenskar man träffar här är ju nästan i princip de som arbetar som lärare och inom social kontoret. Många vill gärna åka hem igen. (Rapport G)

I rapport G angavs frågor och svar alltså direkt i texten. Även i rapport N angavs frågor och svar i direkt anslutning till varandra. I rapport A fanns frågorna uppställda först: "Intervjuar med pensionerna. Var bodde de? Hur

de leva på 50 talet? Är det finns skillnad mellan nu och då? Hur mycket de tjänade?” och sedan kom svaren på en sida, där svaren på frågorna blandades.

De ovan nämnda framställningsformerna, kopierande, samplande, refererande, omskapande och intervjurefererande, kallas alla reproducerande av Nilsson (2002). De producerande framställningsformerna är berättande och utredande. Som nämnt ovan var det ingen av rapporterna som gav exempel på berättande, men däremot fanns det många exempel på den *utredande framställningsformen*. I tio av rapporterna fanns exempel på textpartier där de studerande hade hämtat information från olika källor för att underbygga egna resonemang. Detta var gjort mer eller mindre sofistikerat eller kvalificerat. I de allra flesta fall återfanns den utredande framställningsformen i rapporternas diskussionsavsnitt, under rubriken ”Diskussion och slutsatser”, ”Min egen diskussion” eller liknande.

Om jag fick bestämma så skulle skuldsaneringsprocessen inte ha tre steg. Det är rimligt att hoppa över steg ett för att korta ner hela processen. Tar man bort steg ett så kan man spara upp till tolv månader i hela processen. Borgenärerna får då in en del av skulden snabbare och den skuldsatte befrias snabbare från sina skulder inom en mer överskådlig och rimlig tid. Detta bör ses som en samhällsekonomisk vinst. (Rapport I)

Denna slutsats drogs utifrån en grundlig redogörelse för hur skuldsaneringsprocessen går till med dess olika steg, bakgrunden till skuldsanering och syftet med skuldsanering utifrån flera olika informationskällor

Det finns kanske många som har ambitioner, men det krävs ju ganska stora resurser för att hålla t ex hästar, både ekonomiskt och utrymmesmässigt. Man behöver också personal som måste vara kompetent både på människor och djur. Man måste alltid hållas inom djurskyddslagen och för att behandlingen av vårdtagarna ska lyckas. Det är många föreskrifter som måste följas för att driva ett behandlingshem. Det är nog lätt att bli utbränd också av allt engagemang som krävs för att lyckas. (Rapport K)

Slutsatserna baserades på en tidigare genomgång i rapporten av olika källor, där resurser för missbrukarvård diskuterades, vad som krävs för djurhållning, vårdtagarnas perspektiv och personalens perspektiv etc.

Vilken metod som är bäst för att bota missbruk har ju så kallade experter på området varit oense om i alla tider. Det är ju då inte lätt för mig som är amatör att kunna fastslå vad som är den rätta metoden. Kanske det inte finns någon metod som är rätt utan en mix av alla teorier är den rätta. Kan



missbruk ha med generna eller det genetiska arvet (det är ju inne med genforskning nu för tiden) att göra. I så fall har ju de som tidigare hävdade att missbruk beror på sjukdom på sätt och vis rätt. Kanske man till slut kan fastslå vad det beror på att vissa får missbruksproblem och det kanske till och med kan lösas under min livstid. Den enda metod som jag tycker att jag kan utesluta är att det har med synd att göra. (Rapport L)

Ovanstående resonemang föregicks av en redogörelse för alkoholmissbrukets historik, behandlingsmetoder och konsekvenser av missbruk. Genom att ställa olika uppgifter mot varandra kom författaren på så vis fram till att det kanske inte bara fanns en metod som var den rätta, utan att frågan var komplex och kunde besvaras på olika vis, beroende på vilken utgångspunkt man hade.

Några av texterna i rapporterna föll utanför ovan nämnda framställningsformer. Det var de textpartier där de studerande tycktes skriva helt och hållet med egna ord, utifrån egna erfarenheter, uppfattningar och slutsatser. Här redovisades inga källor och texten verkade inte heller vara baserad i kunskaper genom exempelvis en litteraturgenomgång. En kategori av framställningsform kan alltså läggas till de övriga, nämligen *positionerande*.

Jag frågar mig själv varje dag: vad jag personligen gör för att bidra till minskningen av stress hos mig själv, min familj och speciellt mina barn? Måste jag verkligen få VG, G eller vad det nu är i alla ämnen första gången, helst i god tid? Måste jag lämna min treåriga son prick 7,45 på dagis? Måste mina barn ha renaste kläder i skolan? Måste vi alltid betala alla räkningar i tid? (Rapport N)

Ovanstående textparti skulle möjligen kunna utgöra en form av problemformulering eller bakgrund för det valda ämnet, men det är oklart vilken funktion författaren ansåg att det fyllde, eftersom det återfanns mitt i rapporten.

Den ena människan ska vara duktigare än den andra, och ju mer en människa "gör", desto bättre tycks den människan vara i många ögon. Man kan fråga sig hur det har blivit sådan stress idag jämfört med hur det var förr. Enligt min mening är det att samhället har förändrats och vi människor har följt med i samhällets utveckling. Båda föräldrar arbetar ute i samhället idag, och barnen får lämnas till "dagis" redan efter 1-årsålders eller före. Oftast blir det sedan "fritis" efter skolans slut, så barn och föräldrar får inte mycket tid för varandra. (Rapport J)

Ovanstående textavsnitt återfanns på rapportens sista sida. Det kan kanske ses som en sammanfattning eller slutsats utifrån information som lyfts fram i

rapporten, men resonemang om konkurrens, kvinnors yrkesarbete eller kvalitetstid för barn och vuxna återfanns överhuvudtaget inte i övriga texten. Det verkade snarare som att det var rapportförfattaren själv som reflekterade fritt. I vissa av denna typ av positionerande textavsnitt framkom det också att ämnet var mycket starkt knutet till privata problem och erfarenheter och texten genomsyrades ofta av ett känslomässigt engagemang. Genom nedanstående textavsnitt avskärmade sig författaren från uppsatsämnet som var segregation.

När jag tänker på att den lilla stadsdelen har så mycket invandrare så mår jag själv dåligt av det. Detta har skapat mycket känslor för diskriminering, hat, och depressioner för många människor som bor i ett betong samhälle. Jag tror att jag berättade i ett av mina tidigare arbeten att min pappa fick en hjärtinfarkt pga just staten. Han har jobbat som ingenjör i Iran i 15 år och han var utbildad. Men när han kom till Sverige så uppskattade de inte hans utbildning. Därför ville han inte jobba, för han älskar att jobba med elektronik osv. Efter 15 år i Sverige med all Depression och narkotika problem så fick han hjärtinfarkt och vara nära att dö. Just kanske pga att han fick viruset (arbetslöshet). (Rapport G)

Det fanns således en viss skillnad mellan framställningar som byggde på information som hämtats från olika källor, och framställningar som baserades på egna erfarenheter, uppfattningar och slutsatser kring hur världen är beskaffad. Sammanfattningen nedan visar att en och samma rapport innehöll flera olika framställningsformer. De studerande kopierade eller refererade inte enbart, utan skapade också om texten och utredde.

| Framställningsform  | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kopierande          | X |   |   |   | X |   |   |   |   | X |   | X |   |   |
| Samplande           |   |   | X |   |   | X | X | X |   | X | X | X | X |   |
| Refererande         |   | X |   |   |   |   | X |   | X |   | X | X |   |   |
| Omskapande          |   |   |   |   | X |   |   |   | X |   |   |   |   | X |
| Intervjurefererande | X |   |   | X |   | X | X |   |   |   |   |   |   | X |
| Utredande           |   | X |   | X | X | X |   | X | X |   | X | X | x | X |
| Positionerande      |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   | X |

**Figur 5** Översikt över de studerandes framställningsformer i rapporterna och sammanfattningarna.

Få, om någon, av deltagarna angav vilken sida i en bok de tagit texten ifrån även om långa textstycken, ibland hela sidor, var direkt avskrivna ur böcker. Detta kan utifrån intervjuer och observationer snarare tolkas som att de inte

uppfattade att det var nödvändigt än som ett medvetet fuskande. Det är utifrån analysen inte svårt att dra slutsatsen att det var besvärligt att skriva text som inte bara var rena tyckanden, inte bara baserat på egna erfarenheter eller inte bara ren avskrivning av andra texter, utan någonting däremellan. Få av deltagarna lyckades med det som var en stor del av uppgiften, nämligen att skriva så att de underbyggde egna argument och ståndpunkter genom att ta stöd i olika källor. Som helhet innehöll arbetena både resonemang och historieskrivningar från olika skriftliga och muntliga källor och egna ståndpunkter och åsikter, men dessa olika framställningsformer var till största delen helt åtskilda i rapporterna. Rapporterna var till största del upplagda så att varje källa redovisades för sig, en efter en, och på slutet fanns ett diskussionsavsnitt där författaren plötsligt blev synlig och gjorde ett antal tyckanden. En mer tematiserad framställning av innehållet var sällsynt i rapporterna.

Hur informationen från de olika källorna kan, och förväntas, användas i denna speciella praktik var helt klart något som inte approprierats av en majoritet av deltagarna. Under insamlingen av det empiriska materialet, observationer och intervjuer, kunde jag inte urskilja att användning av källor var något som behandlades vare sig inför arbetet med uppgiften eller under arbetet. Få av deltagarna förhöll sig till de olika källorna i sina rapporter. Trots att en text som refererades var många år gammal och troligtvis innehöll inaktuella siffror var det ingenting som kommenterades i texten. Muntligt, under intervjuer, kommenterade däremot flera av deltagarna att det var viktigt att informationen som de tog med i sina rapporter var aktuell. Det tycktes också som att flera av deltagarna hade svårt att väga olika källor mot varandra. Forskningsrapporter, lärobokstexter, insändare i kvällspressen och information från politiska partier behandlades till stor del på samma vis och gavs samma vikt. Särskilt betraktades tryckt information som fakta. Sammantaget saknade deltagarna förståelse för vilken slags genre skolrapporten tillhör (jfr Andersen 2006).

### **8.2.2 Att värdera information**

I utbildningssammanhang talas ofta om att de studerande inte bara ska redovisa vad olika informationsskällor säger, utan de förväntas också förhålla sig till informationen på olika vis. I kursplanen för samhällskunskap står det i målen att den studerande efter kursen ska "kunna använda olika kunskapskällor samt kunna sovra och värdera uppgifter och åsikter från olika källor

och opinionsbildare samt redovisa resultatet” (Skolverket 2004a). Att förhålla sig till information kan exempelvis innebära att man antar ett kritiskt förhållningssätt genom att man lyfter fram olika perspektiv, att man tar ställning till informationens trovärdighet, att man avgör hur användbar informationen är i ett visst sammanhang eller att man avgör hur informationen står sig i jämförelse med liknande eller motsägande information. Enligt Säljö handlar det kritiska förhållningssättet om att kunna avgöra och bedöma vad som är rimligt, trovärdigt och fruktbart i förhållande till vissa mål och förväntningar, där individen själv förväntas kunna föra kritiska dialoger med texter på egen hand (2005, s. 217). Inom skolan (och även samhället i stort) talar man ofta om källkritik och ett kritiskt förhållningssätt nämns ofta i samband med informationskompetens. Den främsta orsaken är antagligen att vi idag omger oss med enorma mängder information och förmågan att förhålla sig kritisk har blivit nödvändig i många sammanhang. Information når oss och vi når den via dagstidningar, TV, radio, tryckt litteratur, myndigheters webbplatser, bloggar, reklamblad och människor omkring oss. I många skolsammanhang används därför webbplatser som *Kolla källan*<sup>18</sup> för att göra elever uppmärksamma på problematiken kring hur man bör förhålla sig till information. Källkritik handlar bland annat om att kritiskt kunna granska och värdera information och lyfts fram som ett nytt problem i *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*:

De förändringar i samhälle och arbetsliv som brukar beskrivas som övergången från industrisamhället till informationssamhället reser krav även på förändrade arbetssätt och förhållningssätt inom pedagogikens område. Skolan och utbildningssystemet har än mindre än tidigare monopol på kunskap. Den intresserade kan själv söka den kunskap han eller hon önskar och på så sätt själv styra sitt lärande. Det klassiska problemet att alls få tillgång till information har i hög grad ersatts med svårigheten att välja och värdera i ett svåröverskådligt flöde. (Prop. 2000/01: 72, s. 31)

Kritiska förhållningssätt till information utgör en del av det som uppmärksammades under intervjuerna, observationerna och i rapporterna i relation till informationssökning och informationsanvändning. Under intervjuerna framkom få reflektioner och resonemang om värdering av information, som vem som stod bakom viss information, när de studerande berättade om sina tillvägagångssätt. Intervjufrågor ställdes om huruvida deltagarna hade funderat över eller pratat om vem som har skrivit en viss text. Några berättade att de har tänkt på det, medan andra svarade att de inte

---

<sup>18</sup> Kolla källan: <http://kollakallan.skolutveckling.se/> [2007-09-12].

har gjort det. Flera uttryckte att de var medvetna om att de borde vara källkritiska, men av olika skäl hade de inte arbetat så under detta arbete: "Jag tillhör väl dom här som tror på allt jag läser, så jag kanske inte riktigt tänker så. Eller i alla fall om man ska göra en sån här uppgift, då får man ju lita på det som står där och om det inte skulle stämma, då är det ju inte mitt fel." (Intervju E:3), "Vi har bara hört att vi ska vara källkritiska men hur man gör det vet jag inte." (H, under intervju H & M:2). Följande utdrag ur ett intervjuamtal är representativt för övriga samtal om källkritik.

*Intervjuare: Vem har skrivit det här då?*

E: Det är väl någon bok de har hittat. De är väl de själva som har skrivit den, står det inte så? Jag har inte läst så noga men. Där har jag tagit mest. Där har jag inte skrivit av men... utan det har jag plockat här, det är det som står på de första sidorna. Fattigkassan och kringgångssystemet och så var det nog nåt på första sidan också. Sockenstämman och vilka fick hjälp och så. Där har jag tagit jättemycket.

*Intervjuare: Har du funderat på vem som lagt ut det på nätet och skrivit det?*

E: Det tycker jag är svårt överhuvudtaget att se. Men det stod nog nåt längst bak.

*Intervjuare: [Läser: Text av Monica Kempe, mars 2000.] Vem är det då?*

E: Det vet man inte. (Intervju E:2)

I ovanstående intervjuutdrag blir det tydligt att det i praktiken var svårt för deltagarna att veta hur man gjorde. Att man ska vara kritisk var inte en nyhet, men varför och hur var höljt i dunkel. Några självklara verktyg och någon beredskap för att analysera information framträdde inte ur materialet. Få av deltagarna gav exempel från sina arbeten där de tagit ställning till informationens status eller kvaliteten hos olika informationskällor och de fall där deltagarna gjort en bedömning handlade det om tidsaspekter, materialets aktualitet (t.ex. intervju C:2, L:2). Resonemang kring vilka källor som var lämpliga att referera till i den typ av rapporter som deltagarna förväntas skriva tycktes inte förekomma. Detta kan exemplifieras med flera textstycken i rapporterna där texter från högstadieelevers arbeten använts som referenser: "/.../ Jag vet inte, det var väl något arbete som några elever hade gjort. I Huddinge. Jag tyckte att det stod bra om historien där, därför tog jag med det." (Intervju L:3).

Det fanns i gruppen som helhet vissa som påtalade skillnaden mellan källor och att källor har olika ursprung. Det var framförallt skillnaden mellan myndigheter och privatpersoner som ansågs viktig. I valet mellan dessa framstod myndigheter för det mesta som ett bättre val för deltagarna: "Jag

känner mig trygg när jag går ut på Skatteverket och såna sidor, så jag försöker vara ute på såna... allmänna säkra sidor och inga privata sidor." (Intervju I:3).

G: [Migrationsverket] måste man kunna lita på, det är ju statsligt liksom.

*Intervjuare: Göteborgs-Posten då?[källa i rapportens källförteckning]*

G: Nja.

*Intervjuare: Vad är det för skillnad mellan Migrationsverket och GP?*

G: GP är inte kommunalt, eller statsligt. Det är privat, då kan man inte lita på det på samma sätt. (Intervju G:2)

En person reflekterade dock över att "det kanske stämmer lika mycket det som en privatperson skriver, som en myndighet". (Intervju L:2). Vid samtal om olika informationskällors karaktär och olika förhållningssätt till information var det framförallt Internet som lyftes fram som något som måste behandlas med viss försiktighet. Några lyfte fram att det var viktigt att fundera över om man kan lita på vad som står.

I: Oftast är jag bara ute på de lite mer säkra ställena, men däremot kan man ju vara inne och läsa på andra ställen, men man vill ju gärna dubbelkolla då på något vis.

*Intervjuare: Säkra ställen, då tänker du på...?*

I: Konsumentverket t.ex. Det känns mer säkert. Sveriges politiska partier. Det får man ju anse vara trovärdigt. (Intervju I:2)

Det som står i böcker uppfattades av flera som "fakta" eller "kunskap", medan Internet innehöll betydligt mer "strunt" och "skräp":

Jag tycker att det är lättare att få fram ur böcker. Hitta det man vill komma åt. På nätet öppnar man en hel sida med massa..., med allt möjligt i. I boken får man kunskaper om man säger så. /.../ Det står ju inget strunt i, det tycker jag är skönt. Ofta är det nog bättre formulerat i en bok. (Intervju H:1)

C: Det hade varit lättare med inte tidningsartiklar just kanske.

*Intervjuare: Utan?*

C: Mer fakta, alltså kunnat haft mer böcker. Intervju C:3)

Ett par deltagare mindes att källkritik på nätet behandlades under dator-kunskapen förra terminen, bland annat kom de ihåg att det fanns ett tecken<sup>19</sup> som gjorde att de kunde se om det var en privatperson som lagt ut något på nätet. Detta var det enda riktigt konkreta verktyg som nämndes för en källkritisk bedömning på nätet. Läroböckerna verkade till skillnad från

---

<sup>19</sup> (~)

Internet uppfattas som tillförlitliga. "Om man har en bok kan man kolla när den är tryckt och så. Är den tryckt 2003 som läroböckerna då behöver man inte ifrågasätta någonting." (Intervju E:3), "Det måste ju vara på riktigt för det är ju meningen att den ska lära ut." (Intervju G:2).

Sammanfattningsvis kan utifrån undersökningen konstateras att källkritik eller ett kritiskt förhållningssätt enligt deltagarna innebar att välja bort information från privatpersoner till förmån för information där staten var upphovsman och att välja bort nätbaserad information till förmån för tryckt information, särskilt kursböcker. Att värdera information blev därmed det samma som att göra ett val, där det ena alternativet framstod som bra eller till och med rätt och det andra alternativet var dåligt eller felaktigt. Att det var möjligt att ställa olika uppgifter mot varandra för att på så vis lyfta fram nyanser eller olika perspektiv var inte ett vedertaget arbetssätt i gruppen. Hur man tar ställning till informationens trovärdighet fanns således en stor osäkerhet kring, vilket visade sig under intervjusamtalen.

Om vi går tillbaka till faktorer som gynnar respektive hämmar kritiska förhållningssätt som Olstedt (2001) för fram (se avsnitt 2.4.1), kan vi konstatera att intresse för ämnet fanns hos de flesta, eftersom de valde ämnen själva. Många kopplade ihop sina ämnen med personliga intressen eller till ämnen som de kunde ha nytta av även inom andra kurser i omvårdnadsprogrammet. Verklighetsförankringen, eller den praktiska relevansen, var därmed stor och förutsättningarna för engagemang kan ses som goda. Engagemanget för uppgiften mattades dock av något, eftersom kursen i samhällskunskap inte bedömdes som lika viktig som kurserna i vårdämnen. En annan gynnande faktor, utöver intresse, för kritiskt förhållningssätt som Olstedt nämner är dialog. Samtal mellan deltagarna verkade emellertid inte ha berört förhållningssätt till information och inte heller samtal mellan deltagarna och läraren eller bibliotekarien. Bibliotekarien menade att källkritik var något som främst var lärarens uppgift att behandla (Intervju bibliotekarien:2). Samhällskunskapsläraren ansåg att de hade pratat om källkritik en del under föregående termin i samband med undervisning (Intervju läraren:2), medan majoriteten av kursdeltagarna var av motsatt uppfattning.

Uppgiftens utformning, instruktionen, har i tidigare forskning visat sig ha en avgörande roll för resultatet (se avsnitt 2.3.3). Om inte instruktionen klart uttrycker vilka krav och förväntningar som ställs på informationssökning är

det få elever som redovisar hur de gått tillväga eller varför. I instruktionen till uppgiften (se bilaga 8) angavs att deltagarna kunde redovisa hur de gjort faktaurvalet och varför de inte tagit med vissa saker. I betygskriterierna (se bilaga 9) deklarerar att ett av kriterierna för väl godkänt är att eleven värderar olika källor och för väl godkänt att eleven ska bedöma tillförlitligheten hos olika källor och visa ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar. Här finns alltså aspekter av informationskompetens uttryckligen nämnda, men trots det visar resultatet att den här typen av resonemang var svårspårade såväl i rapporterna som i muntliga redovisningar. Det kan tolkas som att det har att göra med just det faktum att dialog eller samtal kring detta inte förekommit i särskilt hög utsträckning under arbetets gång. De studerande hade få erfarenheter av detta slag att relatera till, eftersom det inte var något som fördjupas under referenssamtal eller handledarsamtal. De studerande saknade inte medvetenhet om kritiska förhållningssätt som värdering av information, utan kanske snarare hade de inte approprierat verktygen för hur man tillämpar dessa i praktiken.

### **8.2.3 Att basera text på olika informationskällor**

I samband med rapporter och uppsatser i skolsammanhang nämns ofta vikten av att belysa olika perspektiv av en företeelse med hjälp av olika informationskällor. I målen för den uppgift som fallstudien undersöker ingår att "kunna använda olika kunskapskällor" (se bilaga 8). Att belysa eller förmedla olika perspektiv kan handla exempelvis om vems perspektiv det är som ska uppmärksammas i deltagarnas rapporter, d.v.s. målgrupp, eller om vems perspektiv som viss information speglar, d.v.s. synsätt. I det första fallet handlar det om att beskriva och analysera hur ett problem eller en företeelse drabbar eller berör just en särskild målgrupp. Enligt den modell för analys av samhällsfrågor som läraren presenterade vid kursmomentets introduktion (se figur 2, kapitel 5) så kan ett problem eller en forskningsfråga belysas från olika perspektiv. Det kan handla om samhället i stort, en viss grupp eller ett individcentrerat perspektiv. I rapporterna återfinns inte resonemang om konsekvenser för samhälle, grupp eller individer. Det tycktes, utifrån rapporterna och intervjuerna, inte som att deltagarna använde sig av denna modell som ett verktyg för arbetet. I deltagarnas texter gjordes vissa inriktningar mot särskilda målgrupper, exempelvis invandrarkvinnor, pensionärer, missbrukare, rasister och barn, men i de allra flesta fall använde deltagarna information om, inte från, dessa grupper. Jämförelser mellan olika grupper återfanns inte i texterna. Rapporterna diskuterade inte vems



perspektiv en viss text lyfte fram eller vilken målgrupp som informationskällan belyste, på bekostnad av andra grupper.

I det andra fallet handlar olika perspektiv alltså om att analysera vem det är som står bakom viss information och i vilket sammanhang informationen är tillkommen. Kritiska resonemang av detta slag utgör ofta en del av det som brukar benämnas som informationskompetens och ingår ibland som en viktig källkritisk infallsvinkel. Det kan handla om att deltagarna ska reflektera över skillnaderna mellan information som finns i dagstidningar, läroböcker, forskningsrapporter och broschyrer från myndigheter. Olika källor kan på så vis ställas mot varandra i en jämförelse eller kan stärka argument som förs fram i rapporten. I detta sammanhang var det intressant att notera att en term som återkom under intervjuer när deltagarna resonerade kring källkritik var, vilket nämnts ovan, *fakta*. Fakta var något som återkom både i lärarens och i deltagarnas utsagor. I instruktionen till uppgiften står att i resultatdelen i rapporten "presenterar du de fakta du tagit fram från olika källor. I det här fallet är t.ex. andra personers syn på orsaker och åtgärder också fakta" och under rubriken diskussion och slutsatser "diskuterar du de fakta du har fått fram i din undersökning" (se bilaga 8). Att basera sin text på fakta och att presentera olika fakta i sin rapport framstod som ett ideal för flera av deltagarna. Men att definiera och förstå vad fakta egentligen var verkade inte vara alldeles lätt, vilket nedanstående två exempel på resonemang visar:

J: Det är ju inte direkt fakta som jag har, det är ju vad olika personer tycker och tror.

*Intervjuare: Vad menas med fakta?*

J: Ja, att något är bestämt, att det är på ett visst sätt.

*Intervjuare: Och du tycker inte att det är bestämt det här?*

J: Nej, det är mera hur personer upplever sin stress. Men på ett sätt kanske det är fakta. (Intervju J:2)

Jag tänker nog att de källor man använder, om man vill ha fakta då, att det verkligen finns stöd för det någonstans. Att det inte är någon som påstår saker och ting utan att det är, i den mån det finns fakta, att man kan härleda det till den som har påstått det i så fall. Att det inte är just mina ord, att jag formulerar det utan... Att jag inte bara påstår massa saker, mina värderingar, men det är klart att jag vinklar det ju, det gör man ju utan att man tänker på det. Att vara kritisk granskande, men ändå med en bredd så att man inte är färgad av en persons åsikter. (Intervju B:3)

Att fakta kan vara socialt konstruerad och förståelse för att vad som konstituerar fakta kan variera med sammanhang var inte något som kom till

uttryck i någon av deltagarnas utsagor. Trots att flera av deltagarna under intervjuerna lyfte fram att de ville visa på olika åsikter och perspektiv, något som flera uppfattat som en viktig del av uppgiften, så hägrade ändå önskan om att få fatt på den "rätta" informationen. Information som flera trodde fanns, men inte lyckades få tag på. "För att få fram den rätta informationen, det kommer man nog inte kunna få, inte exakt det här med varför man blir rasist. Det kan jag aldrig tänka mig." (Intervju H:1).

Det är nyttigt att lära sig att ta reda på något själv, för då får man en annan bekräftelse än när läraren har talat om hur något är. När läraren säger någonting, då är det ju från hennes uppfattning. [...] Ja, då är det kanske lite sannare också. Då har man tagit bort ett led i vinklingen då. Men samtidigt är det ju bra att man träffar läraren ibland så att man har rätt information, så att hon kan visa om man är helt fel ute. (Intervju B:3).

Det fanns också en uppfattning om att det gällde att få fram ett objektivet svar på sin forskningsfråga:

/.../ det var väl de förväntningarna jag hade, att få förståelse för det hela på ett objektivet sätt. Och så valde jag ju att inte ta med... jag gjorde ju inte ens ett försök att intervjua någon. /.../ Många kan ju tycka att det är intressant att intervjua någon som är mitt uppe i det men då tyckte jag att det skulle bli så personligt, det blir inte objektivet. (Intervju I:3)

Det tycktes överlag i gruppen, bland dem som resonerade kring detta, handla om att hitta information som stämde, var sann eller som gav det rätta svaret, men det fanns också undantag:

Jag har ju en bild av vad jag tycker om media och USA-imperiet. Jag gillar ju den amerikanska livsstilen och älskar amerikanska bilar och så, men när man börjar se den här överstatligheten så... Jag har ju alltid haft kommunistländer som skräck, men när man ser om det är kapitalet eller staten som styr så är det inte så stor skillnad till sist. Det ena är inte så mycket bättre än det andra. Man blir lite dubbel i det här. Det är lätt att köpa saker från det ena hållet och vara kritisk till det andra men det är inte så lätt. Förut var man mer radikal, det var mer svart eller vitt, men nu svävar man emellan och det finns så många nyanser i det hela. Man inser att det inte är så lätt. Så detta arbete har ju varit intressant så sett. Man har ju fått tänka på att kommer man i diskussion om något så är det ju bra om man har en källa att gå tillbaka till och visa på istället för att ljuga ihop något. (Intervju B:3)

I uppgiftens instruktion stod vidare att deltagarna i avsnittet "diskussion och slutsatser" skulle vara tydliga med vad som var deras egna åsikter och

slutsatser och vad som kom från andra källor (se bilaga 8). Det var alltså viktigt att skilja mellan egna åsikter och information som kom från litteratur och texten i rapporten skulle därmed innehålla hänvisningar till olika källor. Frågan om hur deltagarna hänvisade till olika informationskällor är både en fråga om plagiat och om författarens synlighet.

Generellt sett kan utifrån analys av rapporterna konstateras att det fenomen som idag är väldigt uppmärksammat i skolsammanhang, nämligen att plagiera andras texter utan att uppge källan genom att kopiera information från en webbsida, inte verkade förekomma i särskilt stor utsträckning i rapporterna. Utifrån Williamsons och McGregors (2006) modell finns det flera faktorer som påverkar informationsanvändning och plagiat: människor, praktik, tidsåtgång, attityder, teknik och tidigare erfarenheter. Orsakerna till att plagiat inte förekom i högre utsträckning bland deltagarnas rapporter var troligtvis flera. Det kan handla om det tekniska kunnandet, d.v.s. att veta hur man gör när man kopierar text från nätet in i ett word-dokument. I undersökningen har det i tidigare kapitel framkommit att många av deltagarna var ovana vid att använda datorer och det är möjligt att få behärskade denna manöver. Det kan också bero på att deltagarna själva ansåg att direkt textkopiering utan att ange källan var oacceptabelt att göra, som vuxen. De flesta av deltagarna upplevde att de hade gott om tid (även om vissa fick tidsbrist på slutet), vilket kan ha bidragit till att de inte upplevt sig behöva kopiera<sup>20</sup>. Datainsamlingen genomfördes år 2004 och idag kanske det ser annorlunda ut även inom den kommunala vuxenutbildningen. I några fall var det, baserat på intervjuerna, emellertid troligt att det fanns text i rapporterna som tagits från någon källa utan att denna angetts:

*Intervjuare: Det verkar som ni har använt en hel del källor i texten som ni inte har med i listan.*

M: Ja. Det mesta är ju taget från Internet. (Intervju M:3)

E: Man kanske hittar samma sak då i olika böcker som man kan komplettera ihop bra, så det blir inte så styrt av att det är skrivet ur en bok, om lärarna kollar sen. För de märker de ganska snart har vi upptäckt.

*Intervjuare: Om man bara använder kursboken?*

E: Ja, kan man bara hitta en annan bok då märker de inte det lika lätt. (Intervju E:1)

---

<sup>20</sup> Det kan naturligtvis också vara så att det existerar plagierade avsnitt i en eller flera av rapporterna, vilka analysen inte lyckats identifiera.

Analysen visar många exempel på att textstycken skrivits av ur andra källor, men eftersom originalkällan anges på något ställe i rapporten är det tveksamt om det kan kallas plagiat, i bemärkelsen fusk. Åtminstone i källförteckningen fanns oftast någon form av källangivelse med. Att skriva referenser i form av en lista uttryckte flera av deltagarna (bl.a. E, H och M) var mycket besvärligt. I några fall berodde avskrifterna på att deltagarna uppfattat att det var ett vedertaget arbetssätt att göra så när man skriver en rapport, i andra fall hade det med språkliga svårigheter att göra. Framförallt handlade språksvårigheter då om att använda det svenska språket som verktyg för textproduktion.

I den empiriska studien deltog fyra personer som inte hade svenska som modersmål. En person hade bott i Sverige i större delen av sitt liv och talade och skrev svenska i stort sett obehindrat. De tre övriga hade bott i Sverige mellan två och tio år och under intervjuerna framkom att dessa tre upplevde skrivandet som problematiskt, eftersom de kände sig begränsade av sina otillräckliga kunskaper i svenska språket.

Ibland är det svårt att skriva precis det jag vill säga, för min del. Jag vet inte med andra men... /.../ Jag känner att jag saknar ord. Men jag har lexikon hemma, och synonymlexikon och sånt som tolkar ett ord på olika sätt. Det hjälper mig mycket. Så när man vill berätta någon berättelse så behöver man ord, och det saknar jag ibland. Men när man pratar kan man komma runt omkring det där ordet som passar bra, men när man skriver det är... Så det är problemet. Ibland känner jag mig fyrkantig när jag skriver. Jag skriver och sen, nej, det är inte det här jag vill säga. Det är något annat. (Intervju N:1)

Det blev genom intervjuerna tydligt att det upplevdes frustrerande att ha läst flera år vid ett universitet i ett annat land och sedan inte kunna skriva en enklare rapport på svenska. En metod för att hantera svårigheter med att skriva var att använda lexikon och synonymordböcker och att växla mellan olika språk.

A: Först tänker jag på mitt språk, och sen tänker jag på svenska. Och sen skriver jag.

*Intervjuare: Skriver du på [språket] också?*

A: Nej, jag tänker på [språket] och skriver på svenska. Ibland är det svårt. Ibland är det väldigt svårt, det blir fel på grammatiken. På [språket] är det mycket lättare att skriva. (Intervju A:3)

Ett utdrag ur rapport A visar att det svenska språket beredde svårigheter:

Pensionärerna , de är våra medborgare eller (folket) försörjde och tog hand

om oss, lade vår livs grund och bildade skolor, sjukhuset, gatorna och vägarna. De förberedde vår livs behov, och planerade vår fram tid, där för bör vi läsa och veta allt om dem. /.../ Jag har inte så bra informationer om hur hade de livet för ut (t.ex. förrän femtio år sen). Men jag var säker på att de har nu lyxiga livet om man jämföra med förut, och de har tar hand om dem utom de avancerad mediet och anordningar, dessutom uppsving på medicinen enligt om detta. (Rapport A).

Detta kan jämföras med flera avsnitt längre fram i rapporten där texten såg ut på ett helt annat sätt, då den till stor del bestod av direkta avskrivningar ur olika böcker (se avsnitt 8.2.1 ovan).

Att skriva en rapport i uppgiftens praktik innebar att mediera kunskap genom text, att visa för läraren att man som studerande dels lärt sig något om ämnet i fråga, dels lärt sig något om arbetsprocessen i undersökande arbete. En betydande del av arbetsprocessen utgjordes, som detta kapitel visar, av informationsanvändning när de studerande sökte, valde, värderade och analyserade information för att konstruera text.

### 8.3 Mening och lärande

Inbäddat i språket finns skolans "grundregler", regler för sätt att fungera och idéer som tas för givna när det gäller kunskap och hur man kommunicerar (Bergqvist 2001, s. 50). Med språket som verktyg medieras kunskap och perspektiv både i tal och i text. Med språket som verktyg definieras skoluppgiften därmed i sitt speciella sammanhang och mening skapas. Deltagarnas uppfattningar om meningen med uppgiften analyseras nedan och därefter deras syn på lärande.

#### 8.3.1 Att skapa mening med uppgiften

Den uppgift som de studerande arbetade med hade inslag av både ålagda och egenupplevda frågor (se Gross 2001; 2004). Ramarna kring uppgiften var beskrivna av läraren och presenterades muntligt och skriftligt, medan innehållet erbjöd stor valfrihet för kursdeltagarna. Genom att analysera intervjuutskrifter, observationsprotokoll och rapporter har flera olika uppfattningar av meningen med uppgiften kunnat urskiljas:

- att se något från olika perspektiv
- att kritiskt granska en företeelse i samhället
- att förstå någonting för att kunna förändra

- att bekräfta något
- att se objektivet på något
- att lära sig något nytt
- att få göra något som är roligt
- att lära sig leta och hitta information, söka i olika källor
- att lära sig det självständiga/undersökande arbetssättet

Flera av målen för kursen samhällskunskap A tangerades genom deltagarnas utsagor, exempelvis att kunna reflektera, att vara medveten om värderingar och ställningstaganden samt att kunna använda olika kunskapskällor (se bilaga 9). De tre citaten nedan ger oss några exempel.

*/.../ det är att man ska ha egna värderingar och kunna se att det finns olika åsikter och sammanfatta olika åsikter. /.../ själva meningen är väl att man ska se det från olika håll och se att det finns många olika åsikter. (Intervju L:3)*

*Ja poängen är väl... dels tror jag att man fritt ska kunna välja någonting då, att det inte bara är helt uppstyrt. Utan att man ska ta sitt eget lilla ansvar då och välja och visa att man kan välja ut någonting utefter de mål som finns. Det tror jag var en stor del av jobbet. Att vi skulle jobba med de här sakerna då, ämnet. För att fritt kunna lära sig använda bibliotek, och Internet och allt vad det är. Det tror jag var en grundidé med det hela. (Intervju I:3)*

*Felet är väl det att man har en förutfattad mening, jag vill ju styra det här. Jag vill ju vara lite anti, kritisk då. Så jag har ju en förutfattad mening om vad jag vill ha fram med detta. Men förhoppningsvis så breddar jag min syn och får in lite mer positivt också. Och lite sånt som jag vill veta. (Intervju B:1)*

För att förstå varför meningen med uppgiften kunde uppfattas på så många vis som exemplen ovan antyder, kan en del av förklaringen finnas i att skolan kan ses som en särskild sorts praktik, där lärandet formas på ett visst sätt. Deltagarna skapade mening med uppgiften utifrån den muntliga och skriftliga instruktionen, tidigare erfarenheter, samtal med lärare och kurskamrater och använde olika fysiska och intellektuella verktyg för detta, men hur de olika stöden och verktygen användes varierade bland deltagarna (vilket visades i kapitel 7). I skolans praktik har dessutom ett särskilt samtalsmönster utvecklats, vilket går ut på att läraren ställer frågor som hon redan vet svaret på, medan eleverna försöker lista ut vad det är läraren vill veta. Carlgren beskriver detta som ett språkspel, ett kulturellt verktyg för eleverna att överta kunskap (1999). Att förstå detta speciella språkspel<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Uttrycket språkspel härstammar från Ludwig Wittgensteins författarskap.

förefaller vara en viktig del för att förstå vad själva uppgiften består i. Under samtalet lär sig den studerande inte bara det innehåll som samtalet handlar om, utan också ett särskilt sätt att tänka, kommunicera och explicitgöra tänkandet (1999, s. 105). Under den tid som de fjorton studerande i gruppen har följts, har det många gånger stått klart att abstraherande av ett ämne, att så att säga föra samtal i luften, var synnerligen komplicerat. I materialet finns flera exempel på att de studerande inte förstod detta spel och därför brottades med stora problem när det gällde att tolka vad som var meningen med uppgiften och vad som krävdes för att bli godkänd. Ibland kunde denna problematik ta sig direkta uttryck, som när en person (J) inte förstod denna särskilda praktik som uppgiften i detta sammanhang utgjorde. Under ett handledningstillfälle frågade en av de studerande, märkbart irriterad över lärarens frågor: "Varför frågar du mig när du vet svaret själv?" (Observationsprotokoll 13).

Om de studerande enbart uppfattade uppgiften som en skoluppgift inom ett ämne som sågs som något perifert, var det troligt att den inte prioriterades särskilt högt och därmed uppmärksammades inte heller hur information användes. Om uppgiftens ämnesinnehåll däremot hade ett värde i sig, verkade arbetet med uppgiften te sig på ett annorlunda sätt. De som uppfattade den som endast en obligatorisk skoluppgift hade svårare att motivera sig, visa engagemang och vara aktiv i informationssökning och informationsanvändning. Enligt forskning som gäller skolelevers uppfattningar av skoluppgifter visar det sig att det är ganska vanligt att eleverna har svårt att skapa kopplingar mellan uppgiftsämnet och egna erfarenheter, andra skolämnen och framtida studier eller yrkesval. En framträdande fråga i skolsammanhang har varit hur läraren kan skapa motivation hos eleverna, för något som många av dem inte vill göra (Carlgren 1999, s. 10). Ett sätt att skapa motivation var för läraren i fallstudien att deltagarna själva skulle få välja ett ämne som intresserade dem. I undersökningen var det få av deltagarna som har ett skolinriktat förhållningssätt till uppgiften. Deltagarna i denna studie gjorde i väldigt hög utsträckning kopplingar mellan skoluppgiften och andra ämnen inom omvårdnadsprogrammet, till sin livserfarenhet och till framtida yrkesliv. Detta förefaller i och för sig naturligt, eftersom de med många år ute i arbetslivet, egna familjer och olika fritidsintressen har längre livserfarenhet, vilket är ett av de drag som utmärker vuxenstuderande som användargrupp. Många hade praktiserat inom olika verksamheter, som äldreården och på sjukhus och därigenom blivit intresserade av att fördjupa sig inom detta ytterligare. Arbetet i dessa verksamheter hade i flera fall väckt frågor hos

deltagarna. En person var väldigt fundersam över varför gamla människor i Sverige bor på vårdhem, istället för hos familj eller släktingar, sedan hon har gjort sin praktik på ett äldreboende. Deltagarna gick också ett yrkesinriktat utbildningsprogram där målet var att bli undersköterska. Detta faktum, att de kunde föreställa sig själva som aktiva inom en verksamhet, gjorde att de hade lättare att relatera innehållet i uppgiften till kommande yrkesliv. De kunde också relatera uppgiften till kommande kurser inom omvårdnadsprogrammet, även när det gällde form: "I mitt fall ska jag ju läsa svenska till hösten och då kan det hända att man får nytta av att ha skrivit något sånt här, med inledning och källförteckning och allt." (Intervju E:3).

Sammanfattningsvis kan konstateras att de studerandes sätt att förstå meningen med uppgiften och deras sätt att använda olika verktyg ledde till att de gjorde olika erfarenheter och agerade på skilda vis. De studerande förhandlade fram sin tolkning av vad som krävdes av dem i samspel med lärare, kurskamrater, bibliotekarie, olika verktyg och egna erfarenheter. Undersökningen stärker bilden av att en uppgift som till formen är densamma kan skilja sig på många skilda sätt när resultatet presenteras. Uppgiften var i det här fallet tämligen väldefinierad, men trots att den hade en utförlig beskrivning, kände deltagarna stor osäkerhet över vad som skulle göras. Förståelsen av skolans särskilda praktik, dess regler och samtalsmönster, ställdes på sin spets när de studerande självständigt arbetade med en komplex skoluppgift. Genom att analysera sätt att förstå uppgiften visade det sig att uppgiften inte var homogen och inte heller neutral, utan snarare förhandlingsbar.

### 8.3.2 Syn på lärande

Syftet med den uppgift som de studerande arbetade med var att de skulle lära, men förväntningarna på vad som skulle läras kunde skilja sig åt mellan olika aktörer. Ett av de viktigaste verktyg eller stöd som de studerande hade att förhålla sig till när det gällde lärande var de uttryckta målen för uppgiften. Dessa innebar att lära sig formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv, att förstå hur olika värderingar ger olika sätt att uppfatta samhället och formar ställningstaganden, att se konsekvenser av olika handlingsalternativ för både individ och samhälle samt att kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor (se bilaga 8). Det handlade således dels om lärande om ett ämne, dels om lärande av hur man går tillväga med denna typ av uppgift.



Informationssökning och informationsanvändning kan på detta vis ses som objekt för lärande.

Intervjuerna med de studerande visade tydligt att de hade svårt att uttrycka vad det var de hade lärt sig, eftersom lärande var så abstrakt. En del svarade med att räkna upp några fakta som var nya: "Men innan jag gjorde den här rapporten visste jag inte hur de gamla hade det förr, vilka behandlingar de fick och hur de bodde. Det vet jag mer om nu, när jag har läst böckerna." (Intervju A:3), "Nu kan jag säga att nu har jag läst om detta, och nu är det så här och så här. Jag trodde nog att det var så innan också. Men jag hade inte letat reda på fakta." (Intervju M:3). Andra berättade om hur den nya kunskapen på olika sätt påverkat deras liv, utan att beskriva vilken kunskap det var som hade lett till förändring. De beskrev alltså konsekvenserna av sin nya kunskap:

Ja, förut har jag inte tänkt på det, att det är vi som stressar barnen, så på något sätt har jag lugnat mig lite nu. Speciellt på morgonen. Jag har läst mycket om det som jag inte har skrivit med, eftersom tiden inte räcker till. Men jag har läst om mycket som jag inte har tänkt på förut. (Intervju N:3).

Mycket visste jag ju förut. Det här med att mycket beror på människan. Att man måste följa med samhället, men det är ju upp till var och en att sätta gränser, att sätta stopp så att säga. Det har jag nog lärt mig, att man måste säga nej själv, att nu kan jag inte fortsätta längre. (Intervju J:3).

Andra beskrev att de ändrat sin förståelse av något, t.ex. att "Jag har lärt mig att det inte går att motivera dem om de inte vill." (Intervju D:3) eller:

För den frågan som jag hade från början, som hade tänkt på innan jag ens kommit på tanken att jobba med det här, det var ju det att jag hade hört talas om skuldsanering men att det var väldigt få som fick det. En annan var ju lite naiv och tänkte att har man mycket skulder då är det väl klart att man måste få hjälp. Men sen när man börjar analysera det mer objektivt istället för att lägga in sina egna känslor då, för jag har vänner som har trasslat till sin ekonomi då, och man undrade ju varför de inte fick någon hjälp. Men objektivt sett så, nu har jag ju en större förståelse. Och den här lagen, den kände jag ju inte till så mycket då. Så då tittade jag på den för att se vad det var för mål och syfte med den. Så jag har mer förståelse för varför fler kanske inte får skuldsanering, att det inte går. (Intervju I:3).

Ett par personer tyckte inte att de hade fått svar på sin fråga: "Just den frågan som jag hade, som jag egentligen inte fick svar på, för det finns ingen statistik över hur många som blir hjälpta." (Intervju L:3), "Som jag sa till alla på

redovisningen, så ville jag ha svar på min fråga, men det fick jag inte. Å andra sidan, när det gäller statistik och allt det här, rena fakta, det fick jag ju tag på" (Intervju G:2). En av kursdeltagare kunde inte ge några exempel alls på vad hon har lärt sig om sitt ämne under arbetet:

*Intervjuare: Nämn nåt som du lärt dig om piratkopiering.*

C: Som jag har lärt mig...

*Intervjuare: Som du inte visste innan.*

C: [tyst]

*Intervjuare: Du kan ju bläddra lite i arbetet...*

C: Vet inte. (Intervju C:3)

När deltagarna uttryckte sig specifikt om lärande av informationsökning ansåg de flesta att det hade varit bra att få tillfälle att träna på detta. Två personer (E och K) berättade att de tyckte att de hade blivit lite bättre på att formulera sökord, ett par (C och L) sa att det som de hade lärt sig var att det finns databaser som man kan söka efter artiklar i. En person (N) sa att hon lärt sig att man kan söka information på olika sätt, exempelvis att man kan ta reda på saker genom att göra intervjuer. Deltagaren (A) gav som exempel att hon lärt sig att söka efter en bok på Internet, men under intervjun framgick att hon menade hur man kan söka efter en bok i bibliotekets katalog (Intervju A:3). Deltagaren (N) menade att hon lärde sig hela tiden, att det var svårt att säga just vad hon hade lärt sig genom den här uppgiften, eller att "man utvecklas varje gång man sitter vid datorn" (Intervju N:3). Deltagaren (M) menade däremot att hon inte lärt sig något om informationsökning alls under arbetet. Att hon hade sökt information precis på samma sätt som hon brukade och att ingenting hade förändrats av uppgiften. En annan deltagare sa att: "Nej, jag har ju använt datorn rätt mycket förut" (Intervju D:3). En slutsats av observationerna och intervjuerna var att informationsökning framförallt var något som förknippas med datorbaserad informationsökning, företrädesvis på Internet (observationsprotokoll 2, intervju B:1, E:1, L:2, N:1 etc.). När deltagarna gav exempel på vad de lärt sig om informationsökning var det i stort sett uteslutande sådana exempel som de gav. Detta kan kontrasteras mot en annan aktör, nämligen bibliotekarien, som hade en bredare tolkning av vad hon ville att deltagarna skulle lära sig:

Om du vet vad du söker efter då kommer du att söka på ett bra sätt, det handlar inte om att du har fått undervisning om hur du söker med en massa finesser, det handlar om att du vet vad du söker efter. /.../ Mitt mål är inte att de ska använda biblioteket. Det är det inte. Mitt mål är att de ska kunna söka information som de behöver och kunna göra någonting av det. Det är ju

också mitt intresse att de förstår vad de läser på sätt och vis. Att de både kan hitta och plocka fram det. När man vet vad man är ute efter så kan man läsa i texten också. Det är lite sådant. Och sedan om de vill gå någon annanstans så får jag vara nöjd med det också. (Intervju bibliotekarien:2).

Utifrån intervjuer och observationer var lärande av informationssökning och informationsanvändning inte något som diskuterades mellan deltagarna och bibliotekarien eller läraren, men läraren angav informationssökning som något hon önskade att deltagarna hade med sig efter arbetet, även om hon inte använde begreppet informationssökning: "Att de vet att de kan ta reda på saker. Om de vill ha reda på något så kan de leta sig fram." (Intervju läraren:2). Även ämnesinnehåll var naturligtvis centralt för läraren att deltagarna lärde sig, framförallt att de lärde sig något nytt. Här uttryckte hon emellertid osäkerhet om vad som egentligen var nytt:

Det har jag funderat på, hur mycket som är nytt för dem i innehållet. Jo, de har nog lärt sig en del, men sedan är det också lite, det finns också lite det hos några att de ska ta det de kan och visa mig det de redan kan. De tankar de har, att det de redan kan, att de har tankar om och föreställningar om och då ska de hitta det som bevisar att de har rätt. Och det är väl lite fel kanske. (Intervju läraren:2)

Lärande kunde i denna praktik alltså innebära att å ena sidan känna till nya fakta eller bättre behärska datorn i samband med informationssökning, å andra sidan kunde det betyda att ha fått en förändrad syn på eller förståelse för något.

### **8.3.3 Mening, eget ansvar och makt**

Om en kursdeltagare skulle få godkänt på sin uppgift av läraren krävdes att hon eller han förstod meningen med den och kunde visa detta. Eftersom meningen med uppgiften kunde uppfattas på skilda vis, exempelvis olika uppfattningar om vad det innebar att formulera en "frågeställning", att föra en "diskussion", att "utgå från egna erfarenheter", ställdes just förståelsen av uppgiften på sin spets när det gällde bedömning.

I undersökande arbetssätt ses vägen, processen, ibland som viktigare än målet. Läraren i fallstudien nämnde att hon i detta arbete betonade just själva processen och att det sätt som deltagarna arbetat på vägde tungt i bedömningen av deltagarnas insatser (Intervju läraren:2). I samband med undersökande arbete har läraren inte lika mycket inflytande över

arbetsprocessen som vid mer traditionell undervisning eftersom deltagarna till största delen arbetar på egen hand. I fallstudien framkom det att utbildningsmomentet "Eget undersökande arbete" i allra högsta grad var individuellt och självstyrt. Deltagarna skulle arbeta på egen hand med att uppnå målen för momentet genom att formulera en frågeställning, söka information, sammanställa information från olika källor, analysera och skriva en rapport. Samtidigt betonades vikten av att diskutera sitt arbete med andra, för att därigenom få idéer och uppslag i arbetet. Deltagarna förväntades på detta vis kombinera individuellt arbete med samspel med andra. Flera av deltagarna sa att det tagit tid för dem att komma in i det undersökande, självstyrda arbetssättet, vilket skiljde sig markant från den undervisning många stötte på när de gick i grundskolan.

Det är svårare om man är van vid en annan undervisningsmetod från skolan. Det är mycket svårare. Men har man nyligen gått i skolan, de klarar det mycket bättre. (Intervju E:1)

Det är skillnad mot förr när läraren sa att nu har ni prov på från sidan den till sidan den, då läste man bara de sidorna, så var det inget mer med det. Så stoppade man in det här så försvann det sen. /.../ Jag inbillar mig i alla fall att man får med sig en hel del nu, man får liksom fundera och tänka mycket mer själv. (Intervju I:1)

Läraren menade att mycket av vuxenutbildningen var på de studerandes villkor, på deras initiativ och efter deras behov och önskemål. Här värderades också de studerandes tidigare erfarenheter och kunskaper högt, vilket framkom under intervjuer med såväl studerande som lärare och bibliotekarie. En deltagare (C) sa under en intervju att "Då kommer ju /.../ mycket av ens egna tankar, när man inte har boken." (Intervju C:3), vilket kunde tolkas som att det var positivt att inte använda sig av litteratur i skrivprocessen.

För läraren upplevdes det undersökande arbetssättet ibland som svårt att hantera. Det var lättare att ha gemensamma genomgångar, än att låta kursdeltagarna styra. Lärarrollen handlade mycket om att inspirera och motivera. Det var frivilligt att delta i utbildningen, men det märktes att deltagarna skämdes om de varit borta och inte deltagit i undervisningen på ett tag, enligt läraren. Läraren menade att som lärare vill man gärna att deltagarna ska komma, så att de kan resonera och diskutera. Annars är det svårt att veta hur det går när de arbetar på egen hand. Lärarens erfarenhet var att ibland sa en del att det fungerade bra, men när de väl satte sig så hade de

inte gjort någonting. De hade ingenting att diskutera eller berätta. (Intervju läraren:1)

Trots att de studerandes tolkningsutrymme kunde uppfattas vara väldigt stort när det gällde undersökande arbete till skillnad från mer traditionell undervisning, var det läraren som var den examinerande parten och deltagarna hamnade i en form av beroendeställning gentemot läraren, vilket följande citat visar.

Det var med nöd och näppe kändes det som. Men hon var ju med hela tiden, och hon var ju med när jag redovisade. Det behövdes mycket redigering, men till sist blev det som hon ville. /.../ Det var väldigt svårt att få det som hon ville ha det. Även om jag fixade det enligt den formen som hon ville att det skulle vara [den skriftliga instruktionen] så kändes det ändå som att det ändå var mer som krävdes. /.../ Jag kan ju formulera en frågeställning, men problemet här var ju att hon ville ha det så analyserande. Så jag kunde få fram material, men att analysera som hon ville var svårt. (Intervju G:2)

Jag tyckte det var svårt att förstå vad hon ville. Det här med målen som hon hade skrivit. Själva målen, och hur man ska göra, steg för steg. Jag tyckte att formuleringen var svår för mig att förstå. (Intervju F:1)

Flera ansåg alltså att det var svårt att tolka vad som egentligen krävdes. Betygskriterierna var likaså svårtolkade enligt många av deltagarna, för trots att de hade kriterierna framför sig var dessa svåra att tyda. Några deltagare påpekade emellertid att de i denna kurs hade stora möjligheter att påverka sina betyg. Detta upplevdes som främmande av flera.

Jag är ju inte van vid det här. Jag är van vid att göra ett arbete och sedan få ett betyg på det. Jag är inte van vid att man kan, som här, nästan som förbättra sitt betyg. Det är inte som när jag gick i skolan. Det är både och, jag vet inte. Man kanske får högre betyg än vad man förtjänar ibland. Man kan ju alltid få hjälp så att man kan få upp betyget. (Intervju L:3)

Vissa saknade däremot dialog med läraren om betyg under detta specifika moment:

Jag fick ingen direkt indikation på vad som fattades upp till MVG. Så säger en del lärare, för att höja betyget om man nu står och väger mellan två, så att man kan lägga till det och det. Men det har jag inte fått reda på i detta fallet. (Intervju E:3)

Frågan är om deltagarna i studien kände att de hade makt över hur arbetet fortlöpte. I de flesta fall menade de att hur arbetet med uppgiften fortskred var upp till var och en och att det var de själva som avgjorde hur arbetet formades, vilket följande exempel visar:

Det är upp till var och en. Det är demokratiskt. Förut var det läraren som ställde krav på dig. Nu ställer man krav på sig själv. Då hade någon annan auktoritet över en, nu är det man själv som bestämmer. Lyckas du inte så får du skylla dig själv.(Intervju G:1)

Andra hade svårare att se hur de själva kunde styra arbetet och menade att det var läraren som avgjorde. Någon (E) påpekade att det hela avgjordes av vilken information hon hittade. Hennes bild av rapportens ämne var att det fanns en viss information och resultatet av arbetet blev på så sätt beroende av hur den informationen såg ut.

Trots att uppgiften av läraren beskrevs som fri och öppen, att innehållet var det viktiga och inte formen, måste de studerandes sociala och kulturella erfarenheter likväl kommuniceras på ett visst sätt för att uppgiften skulle bli godkänd. De studerandes kunskaper om eller intresse av att anpassa sig till skolans grundregler, den underförstådda, tysta, kunskapen och icke uttalade normer prövades när de skulle redovisa sina uppgifter. De rapporter som visade att deltagarna förstod och behärskar de uttalade och underförstådda reglerna för den här typen av uppgifter blev godkända. De som inte har kunskaper om reglerna för sättet att samtala om och beskriva sitt ämne blev därmed inte godkända utan komplettering.

## 8.4 Resultat och diskussion

Att skapa mening och förhandla om mening är en central del av lärande. Kapitel 8 handlar om hur information används i ett sammanhang kopplat till en komplex skoluppgift och diskuterar främst informationsanvändning i ljuset av skriftliga aspekter av samspel. För studerande som arbetar med komplexa skoluppgifter innebär informationsanvändning att välja, bearbeta, värdera information och att producera text. De viktigaste slutsatserna av undersökningen handlar om hur deltagarna visar sin kunskap genom rapportskrivning, avsaknad av förhållningssätt till information, förståelse av mening med uppgiften samt förhandling och uppfyllande av krav.

Utifrån kategorier om hur elever konstruerar sina texter i skolsammanhang (Nilsson 2002) har jag undersökt hur kursdeltagarna i sina skriftliga rapporter framställer texter. I analysen ges prov på ett flertal olika framställningsformer. Rapporterna gav exempel på den kopierande framställningsformen, den samplande framställningsformen, den refererande framställningsformen, den omskapande framställningsformen, den intervjurefererande framställningsformen samt den utredande framställningsformen. Dessutom urskiljdes också ytterligare en framställningsform: den positionerande. Gränserna mellan de olika framställningsformerna var inte självklara, och en och samma rapport innehöll flera olika former. Generellt sett kunde utifrån analys av rapporterna konstateras att det fenomen som idag är väldigt uppmärksammat i skolsammanhang, nämligen att plagiera andras texter utan att uppge källan genom att kopiera information från en webbsida, inte förekom i särskilt stor utsträckning i rapporterna. Analysen visade många exempel på att textstycken skrivits av ur andra källor men att originalkällan trots allt angavs på något ställe i rapporten. I några fall berodde denna textkopiering på att deltagarna uppfattade att det var ett vedertaget arbetssätt när man skriver en rapport, i andra fall hade det med språkliga svårigheter att göra. Som helhet innehöll arbetena både resonemang och historieskrivningar från olika skriftliga och muntliga källor och egna ståndpunkter och åsikter, men dessa framställningsformer var till största delen helt åtskilda i rapporterna.

I utbildningssammanhang talas ofta om att de studerande inte bara ska redovisa vad olika informationsskällor säger, utan de förväntas också förhålla sig till informationen på olika vis. Under intervjuerna framkom få reflektioner och resonemang om värdering av information, som vem som stod bakom viss information, när de studerande berättade om sina tillvägagångssätt. Utifrån undersökningen kan konstateras att källkritik eller ett kritiskt förhållningssätt enligt deltagarna innebar att välja bort information från privatpersoner till förmån för information där staten var upphovsman och att välja bort nätbaserad information till förmån för tryckt information, särskilt kursböcker. Att värdera information blev därmed det samma som att göra ett val, där det ena alternativet framstod som bra eller till och med rätt och det andra alternativet var dåligt eller felaktigt. Att det var möjligt att ställa olika information mot varandra för att på så vis lyfta fram nyanser eller olika perspektiv var inte ett vedertaget arbetssätt i gruppen, även om det fanns undantag. Hur man tar ställning till informationens trovärdighet fanns således en stor osäkerhet kring.

När det gäller deltagarnas utsagor om lärande var det tydligt att det som kan kallas kvantitativt inriktad informationssökning inte beredde några större problem eftersom de flesta hade lätt att hitta mycket information om sitt ämne. Genom att skriva in ett eller flera ord i sökformuläret i någon sökmotor fick de fram massor av material. Mer kvalitativt inriktad informationssökning, att söka information på ett mer avgränsat, analyserande sätt, att få fram information av en viss karaktär, att finna information av en viss kvalitet, var däremot en stor utmaning för deltagarna. Att använda information, att värdera och välja bland det ofta stora materialet innebar likaså betydligt större problem för deltagarna.

Lärande kan i denna praktik innebära att å ena sidan känna till nya fakta eller bättre behärska datorn i samband med informationssökning, å andra sidan kan det betyda att ha fått en förändrad syn eller förståelse för något. Lärande handlar ytterst om att förstå, eller skapa mening. Genom att analysera intervjuutskrifter, observationsprotokoll och rapporter har flera olika uppfattningar av meningen med uppgiften kunnat urskiljas bland deltagarna. Meningen förstods som att se något från olika perspektiv, att kritiskt granska en företeelse i samhället, att förstå någonting för att kunna förändra, att bekräfta något, att se objektivt på något, att lära sig något nytt, att få göra något som är roligt, att lära sig leta och hitta information, söka i olika källor eller att lära sig det självständiga och undersökande arbetssättet. Deltagarnas skilda uppfattningar om meningen med uppgiften kunde relateras till deras tidigare erfarenheter, samspel med olika aktörer, användning av olika fysiska och intellektuella verktyg och olika stöd och deras uppfattning av uppgiftens relevans för vardagsliv eller andra skolsammanhang. En och samma uppgift till formen blev alltså till olika uppgifter när det gällde de studerandes arbetssätt och meningsskapande. Trots att de studerandes tolkningsutrymme kunde uppfattas vara väldigt stort när det gällde det undersökande arbetet till skillnad från vid mer traditionell undervisning, var det läraren som var den examinerande parten och deltagarna hamnade i en form av beroendeställning gentemot läraren.

I kapitlet visas på vilka olika vis de studerande förmedlat vad de har lärt sig, genom analysen av framställningsformer. Genomgången visar också hur mening med information skapas i arbetet med uppgiften. Dessa resultat analyseras vidare i kapitel 9.



# 9

## INFORMATIONSPRAKTIK OCH INFORMATIONSKOMPETENSER

I avhandlingens sista kapitel återkopplar jag inledningsvis till de viktigaste resultaten från kapitel 6, 7 och 8. Dessutom besvarar jag den fjärde och mer övergripande frågeställningen om vilka aspekter av informationskompetens som framträder i de studerandes informationspraktik. Därefter diskuteras ett antal motsättningar och konflikter som får konsekvenser för informationsökning och informationsanvändning. Kapitlet avslutas med en diskussion om avhandlingens kunskapsbidrag och begränsningar samt förslag till vidare forskning.

### 9.1 Orsaker och konsekvenser

Avhandlingens syfte är att skapa kunskap om informationssökningspraktiker i kommunal vuxenutbildning, genom att utforska informationssökning och informationsanvändning kopplat till en särskild skoluppgift av undersökande karaktär. I kapitlen 6 till och med 8 har jag successivt presenterat resultaten relaterade till tre av studiens frågeställningar. Utifrån resultaten finner jag några orsaker och konsekvenser särskilt intressanta att fördjupa, vilket jag gör i tre avsnitt nedan.

#### 9.1.1 Brist på samtal innebär svårigheter att uppnå lärandemål

Den första frågeställningen handlar om hur kursdeltagare, lärare och bibliotekarie samspelar kring informationssökning och informationsanvändning i arbetet med en skoluppgift. Avhandlingens resultat tyder på att det undersökande arbetssättet inte gagnade samspel mellan de olika

aktörerna, i synnerhet inte när det gällde informationssökning och informationsanvändning. Läraren och bibliotekarien var i hög utsträckning de som formulerade frågor, vilket påminner om ett mer traditionellt arbetssätt snarare än ett deltagarstyrt och undersökande. Det finns därmed en risk att bristen på samtal om informationssökning och informationsanvändning i det pedagogiska sammanhanget leder till svårigheter för deltagarna att uppnå de resultat som är önskvärda enligt lärandemålen.

I undersökningen framkom att deltagarna genom tidigare skolgång varit vana vid att läraren var den som stod för det mesta av talet i klassrummet. Mycket av samspelet i klassrummet går traditionellt ut på att lärarens ställer frågor, de studerande svarar och att läraren värderar svaret<sup>22</sup>. När deltagarna i studien istället ställdes inför att formulera frågor och att identifiera passande svar, muntligt eller skriftligt, var de inbegripna i en annan slags praktik än de hittills hade deltagit i. Det kräver övning och erfarenhet att behärska den genre som skriftliga rapporter kan sägas vara. När såväl deltagare som lärare skulle arbeta med uppgiften utifrån ett undersökande arbetssätt visade undersökningen att de hade svårt att göra sig fria från den traditionella praktiken, där läraren ställer frågor och de studerande svarar. Flera exempel i kapitel 6, 7 och 8 visade att deltagarna hade svårt att förstå de kommunikativa regler som gällde för arbetet med uppgiften.

Att lärande sker genom deltagande innebär att lärandet gagnas av deltagarnas, eller aktörernas, olika kunskaper och färdigheter. Dysthe skriver att den roll som andra personer spelar i lärprocessen betyder mer än stimulans och uppmuntran till den individuella konstruktionen av kunskap, och att interaktion är avgörande för vad som lärs och hur det lärs (2003, s. 44). Samtal kan ses som en förutsättning för att skapa förståelse och blir därmed särskilt angeläget vid undersökande arbete, såväl när vi talar om informationssökning som informationsanvändning. Kunskaper om hur ett ämne kan beskrivas och avgränsas och hur forskningsbara frågor kan formuleras är utifrån min undersöknings resultat centrala för att kunna söka och använda information. För att kunna analysera lärande i denna kontext bör lärandet relateras till de uttryckta målen med uppgiften. Ett av målen med momentet var att kunna använda olika kunskapskällor och metoder. Det stod alltså inte uttryckligen att de studerande skulle söka efter olika informations-

---

<sup>22</sup> Detta mönster är omskrivet bl.a. som I-R-E; teacher's Initiation, student's Reply, teacher's Evaluation, av Mehan (1979).

källor, men i praktiken kan vi utgå från att innan man kan använda en källa måste man få tag på den på något sätt. Idag talas och skrivs det om informations- och kunskapssamhället och att nyckelkompetenser är att kunna navigera i informationsflödet, att ha ett kritiskt förhållningssätt, delaktighet i skapandet av kunskap (se t.ex. Europaparlamentet och Europeiska unionens råd 2006), men dessa aspekter tycktes befinna sig i skymundan i den praktik som studerats i avhandlingen. En viktig komponent i lärande hos individer är att man tillägnar sig en mer differentierad språklig värld, där omvärlden kan förstås på ett mer varierat och precist sätt (Säljö 2005, s. 151). Utifrån deltagarnas uttalanden var det svårt att dra generella slutsatser om vad de lärt om informationssökning och informationsanvändning, eftersom de uttryckte sig på i stort sett samma sätt om informationssökning före och efter uppgiften. Det är inte avhandlingens syfte att utvärdera deltagarnas prestationer, men baserat på vad som framkommit genom den empiriska undersökningen verkar det osäkert om uppgiften bidragit till att öka förståelsen för informationssökning, olika informationskällor och informationsanvändning. Jag har kommit fram till att bristen på samtal om informationssökning och informationsanvändning i det pedagogiska sammanhanget ledde till svårigheter för deltagarna att uppnå de resultat som var önskvärda enligt lärandemålen (jfr Limberg & Folkesson 2006, s. 114).

### **9.1.2 Skilda referensramar innebär svårigheter att utnyttja stöd och verktyg**

Den andra frågeställningen behandlar vilka stöd och verktyg som används för informationssökning och informationsanvändning i arbetet med skoluppgiften och varför. Avhandlingens resultat visar att det vanligaste verktyget för informationssökning som de studerande använde var datorn, trots att många uttryckte en stor osäkerhet om hur detta verktyg kunde användas. Formella stöd och verktyg, som instruktionen och betygskriterierna, tycktes överlag ha spelat en marginell roll under de studerandes arbete med uppgiften. Sociala stöd, i form av läraren och bibliotekarien, uppfattades som mer betydelsefulla, men deltagarna sökte sällan själva stöd när det gällde informationssökning och informationsanvändning. Huvudorsaken till att deltagarna inte mer aktivt sökte stöd, eller att läraren och bibliotekarien inte mer aktivt erbjöd stöd, var att aktörerna i hög utsträckning saknade gemensamma referensramar kring uppgiften.

Genom stöd från lärare, bibliotekarie och andra kursdeltagare kan den som lär sig skaffa nya perspektiv, se sammanhang och klara aktiviteter som han eller hon inte klarar på egen hand. Stödstrukturerna är därmed väsentliga vid undersökande arbete. Under arbetet med uppgiften förekom mycket litet samspel, muntligt och skriftligt, om de referensramar som fanns kring uppgiften. Lärare, bibliotekarie och kursdeltagare tycktes inte gemensamt diskutera vad instruktionerna i uppgiften betydde (se bilaga 8), exempelvis vad det innebar att *formulera, förstå, reflektera* eller *se konsekvenser*. Inte heller diskuterades vad som menades med *frågeställning* och *analys*, eller att *kunna använda olika kunskapskällor och metoder*. Deltagarnas, lärarens och bibliotekariens förkunskaper om ovanstående varierade, vilket gjorde att de olika aktörerna gick in i arbetet med uppgiften med mycket skilda utgångspunkter. Bristen på synliggjorda referensramar av detta slag gjorde det problematiskt för de studerande att söka stöd och använda olika verktyg för uppgiften, då det var svårt att förstå vad dessa stöd och verktyg skulle användas till.

Avsaknaden av gemensamma referensramar var också en orsak till att samspel inte förekom i högre utsträckning. Dysthe menar att dialogiskt samspel är beroende av att ramarna är kända och tydliga (1996, s. 244). Deltagarna hade helt enkelt svårt att konkretisera vad samspelet skulle handla om. En av anledningarna till att referensramarna inte diskuterades i högre utsträckning var det valda, undersökande arbetssättet. Det är inte ovanligt att det fria, självständiga arbetssättet bagatelliserar gemensamma referensramar, vilket leder till att läraren förlorar kontroll över arbetsprocessen och dess förutsättningar (Naeslund 2001, s. 137ff.). Detta i sin tur leder till klyftor bland eleverna (ibid.). Det var tydligt i undersökningen att deltagarna hanterade avsaknaden av referensramarna på ett mer eller mindre kvalificerat sätt.

Ett resultat av studien är alltså att läraren och de studerande, liksom bibliotekarien, i hög utsträckning saknade gemensamma referensramar då de tolkade uppgiften från sina olika utgångspunkter, vilket ledde till att det blev svårt för deltagarna att utnyttja stöd och verktyg.

### **9.1.3 Stark emfas på egna erfarenheter innebär svårigheter att förhålla sig kritisk**

Avhandlingens tredje frågeställning handlar om hur vuxenstuderande använder information för att skapa mening i arbetet med skoluppgiften. Resultaten visar att information användes för att välja, värdera, bearbeta och

skriva, utifrån hur deltagarna tolkade meningen med uppgiften. Det visade sig att deltagarna hade problem med att skriva på ett sätt som integrerade olika framställningsformer, beroende på svårigheter med att förstå skolrapportgenren. Ett differentierat språkbruk när det gäller informationsökning och informationsanvändning har som nämnts ovan inte kunnat urskiljas i undersökningen. Studien visar att de studerandes egna tänkande framhölls av lärare och deltagare, på bekostnad av det kritiska tänkandet.

När det gäller det skriftliga rapporterna skrev få av deltagarna så att de underbyggde egna argument och ståndpunkter genom att ta stöd i olika källor. Som helhet innehöll arbetena både resonemang och historieskrivningar hämtade från olika skriftliga och muntliga källor samt egna ståndpunkter och åsikter, men dessa olika framställningsformer var till största delen helt åtskilda i rapporterna. Varje källa redovisades i regel för sig medan rapportens sista sida innehöll ett diskussionsavsnitt där författaren plötsligt blev synlig och formulerade ett antal tyckanden. En orsak till ytterligheterna direkt avskrivning av ursprungstexten och avsnitt med personliga tyckanden och påståenden, var att deltagarna inte fullt ut lyckades med att använda information på det vis som lärandemål och betygskriterier föreskriver. När det gällde skrivande i skolsammanhang tidigare i historien betraktades avvikelser från förlagan som förbjudna, medan dagens skola värdesätter skrivande som lyfter fram vad som är nytt och användning av texter för nya syften (se Säljö 2005, s. 240).

Orsaken till att deltagarna hade svårt att integrera olika framställningsformer tolkar jag har att göra med den speciella kultur som finns i vuxenutbildningen, där både retorik och praktik framhåller att de studerandes egna erfarenheter är viktiga och ska få utrymme. Det egna tänkandet, snarare än det kritiska tänkandet, värderades under arbetet med uppgiften högt av både kursdeltagare och lärare. Uppfattningen att vuxenstuderandes egna erfarenheter skulle tas tillvara tycks ha fått till följd att kritiska förhållningsätt till informationsanvändning fick mindre uppmärksamhet.

I språket finns skolans, institutionens, regler inbäddade för hur resultatet av de studerandes arbete bör se ut. Genom lärarens och bibliotekariens uttalanden, som i det här fallet ses som företrädare för institutionen skolan, förmedlades dessa synsätt och regler till de studerande. Exempelen på samtal visade att trots att den flexibla vuxenutbildningen förmedlade en inställning att det var de studerande själva som skulle vara drivande, att innehållet var

viktigare än formen, så fanns det ändå vissa formuleringar som var mer korrekta än andra. Genom samtalen om ämnesval, frågeställningar och informationssökning mellan de olika aktörerna förhandlades uppgiften fram. Förhandlingen skedde emellertid inte mellan två jämlika parter, eftersom den ena parten, den examinerande läraren, hade större auktoritet och makt. Vid bedömningen uppstod kollision när parternas skilda referensramar och utgångspunkter möttes.

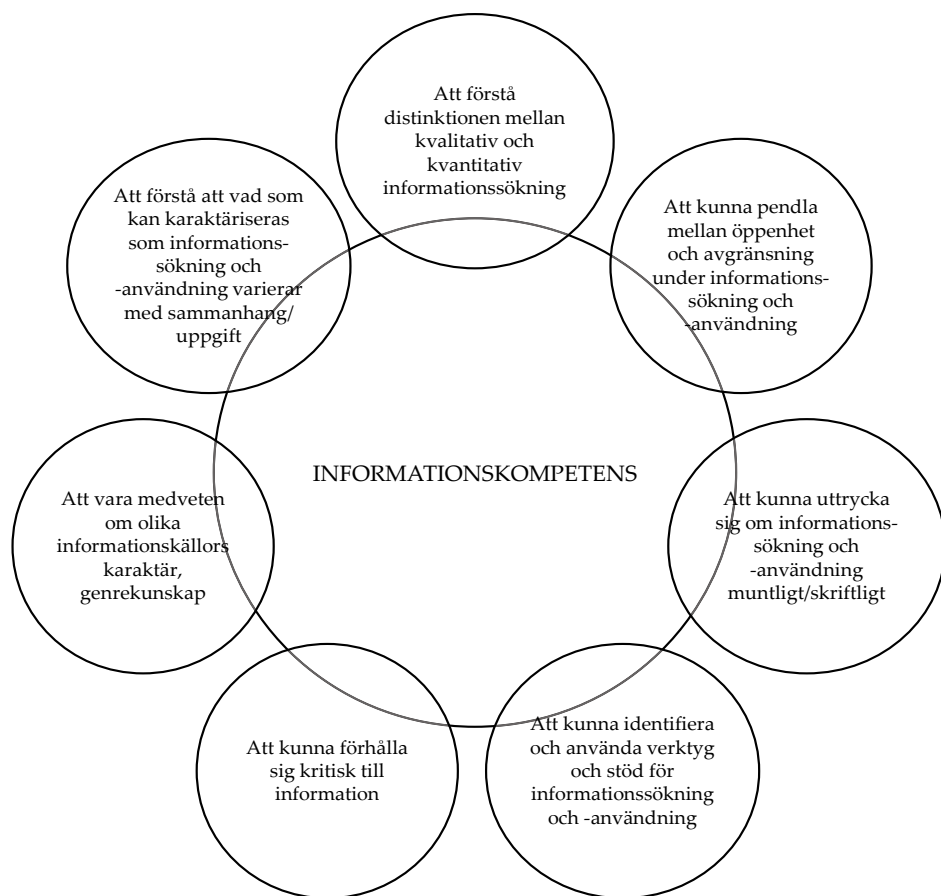
Dysthe menar att ett problem med "monologiska" klassrum, till skillnad från "dialogiska" är att undervisningen ofta utgår från en given (läroboks)kunskap som inte knyter an till elevernas färdigheter och att lärarna utgår från egna referensramar vilka är främmande för eleverna (1996, s. 223). I min undersökning tycktes problemet snarast vara det omvända. De studerandes förkunskaper och referensramar gavs dominerande företräde, istället för gemensamt diskuterade referensramar, vilket ledde till att missuppfattningar uppstod då resultaten av de studerandes arbete skulle bedömas utifrån skrivna och oskrivna kriterier.

## 9.2 Element av informationskompetens

Den fjärde frågeställningen som formuleras i avhandlingens teorikapitel lyder *Vilka element av informationskompetens framträder i samspelet kring studerandes arbete med skoluppgiften?* Denna frågeställning ser jag som överordnad de övriga tre frågeställningarna. Genom undersökningen och de tre tidigare frågeställningarna har jag kunnat urskilja flera element av informationskompetens, i spänningen mellan skolans diskursiva praktik och deltagarnas självständiga arbete. Med diskursiv praktik menar jag här de sammanhang och sätt som lärande och meningsskapande tar form på. Frågan kan sammanfattningsvis besvaras med figur 6 nedan. Figuren med de olika elementen har vuxit fram under analys av informationssökning och informationsanvändning, genom att ställa det empiriskt insamlade materialet (intervjuer, observationer, rapporter) mot tidigare forskning.

Säljö (2000) skriver att om man har som intresse att analysera skolan som ett verksamhetssystem är det viktigt att, i alla fall temporärt, åsidosätta normativa antaganden för att kunna studera kommunikationen i en sådan miljö. Det viktiga är att försöka analysera hur kommunikation gestaltar sig, vad som reglerar den och vad som krävs för att framgångsrikt delta. Vidare menar Säljö att forskning bör försöka förstå "hur det i konkret mening går till

när människor lyckas eller misslyckas med att agera i enlighet med de kommunikativa traditioner som konstituerar skola och utbildning.” (s. 207). Samtidigt bör kommunikation förstås utifrån skolans särskilda praktik, där särskilda kommunikativa mönster, regler och normer existerar. Det går, när jag tolkat deltagarnas handlingar, inte att bortse från normer som innebär bedömning och betyg och att vissa handlingar premieras över andra. De element som jag har identifierat som kritiska för vuxenstuderandes undersökande arbete med en skoluppgift är sådana som framträder i spänningen mellan skolans diskursiva praktik och deltagarnas självständiga arbete, snarare än element som exemplifierar hur deltagarna har gått tillväga i arbetet med sina uppgifter. Nedanför figuren förklarar jag var och en av cirkelarna.



**Figur 6** Kritiska element av informationskompetens som framträder i spänningen mellan skolans diskursiva praktik och deltagarnas självständiga arbete.

Informationssökning uppfattades i regel av deltagarna som att söka information via sökmotorer på Internet. Genom undersökningen visade det sig att det som kan kallas kvantitativt inriktad informationssökning, alltså att snabbt söka fram stora mängder information företrädesvis genom en sökmotor, inte utgjorde några större problem för deltagarna. Sökmotorernas effektivitet gjorde att träfflistorna blev långa, när deltagarna skrev in ett eller två sökord. Kvantitativ informationssökning kan vara användbar när man vet precis vad som söker, exempelvis svaret på en specifik fråga eller i de inledande skedena av ett fördjupningsarbete då man vill skapa sig en överblick över ett ämne. De flesta av deltagarna sökte information på detta vis under de två första veckorna av arbetet. De upprepade i regel inte informationssökningen vid fler tillfällen utan nöjde sig med det som de först fann och ägnade istället mycket tid åt att se hur de kunde använda informationen, vilket i mångt och mycket styrde hur rapporterna (eller de muntliga presentationerna) sedan utformades. Mycket tid gick åt till att välja i ett stort material och på olika vis försöka få informationen att stämma överens med det valda ämnet. Kvalitativt inriktad informationssökning, att söka information mer avgränsat, kritiskt, med syfte att få fram information av en viss kvalitet, karaktär eller genre, fanns få exempel på bland deltagarna. Detta hängde samman med att få av deltagarna uttryckte att de hade en medveten informationsstrategi och de analyserade inte hur de skulle gå tillväga inför informationssökningen.

En aspekt av informationskompetens som framträder i undersökningen var bristen på förståelse för komplexiteten i informationssökning och informationsanvändning när det handlar om samspelet mellan öppenhet och följsamhet kontra förmåga att avgränsa, tolka information och placera denna i olika sammanhang (jfr Kuhlthau 1993, *invitational mood/indicative mood* samt Heinström 2002, *broad scanners/deep divers*). Under undersökningen framkom på flera vis hur mödosamt det var att söka och använda information som tillfredställde informationsbehovet, men samtidigt inte innebar informationsöverflöd. Farhågor om att få för mycket information samt att inte hitta tillräckligt med information uttrycktes under arbetet liksom att hitta information som var tillräckligt rik men inte för avancerad. Denna aspekt framhäver det nära samspelet mellan informationssökning och informationsanvändning.

Mina resultat visar att informationskompetens kan förstås som en kommunikativ färdighet då handlingar, fysiska såväl som språkliga, är ett



uttryck för vad vi lärt (jfr Sundin & Johannisson 2005b, som beskriver informationssökning som kommunikativt deltagande). Informationskompetens är därmed inte bara en individuell färdighet, utan också en kommunikativ aktivitet. En slutsats av undersökningen är att samtalen, eller snarare bristen på samtal, om informationssökning och informationsanvändning ledde till att deltagarna hade problem med att utveckla kunskap om informationssökning och informationsanvändning. Att lärare, bibliotekarie och deltagare i så begränsad omfattning kommunicerade, muntligt eller skriftligt, kring olika aspekter av informationskompetens fick till följd att det inte gick att spåra några större förändringar när det gäller informationssökning och informationsanvändning som verktyg för lärande under arbetets gång. Om språket, vårt viktigaste verktyg, inte används för att förstå dessa delar av arbete med skoluppgifter i ett undersökande arbete blir det mödosamt att utveckla kunskap om dem. I detta hänseende blir det tydligt att informationssökning och informationsanvändning kan ses som socialt konstruerade. Med det valda teoretiska ramverket kan alltså informationskompetens förstås som att lära sig att kommunicera om informationssökning och informationsanvändning inom en viss verksamhet för att kunna handla i denna (jfr Limberg, Sundin & Talja 2009).

Resultaten tyder på att informationskompetens kan kopplas till kompetent användning av verktyg och stöd i praktiken, eftersom sättet som deltagarna sökte och använde information på formades i samspel med de verktyg och stöd som identifierades i praktiken. Undersökningen visar att de stöd och verktyg som erbjöds genom bibliotekets försorg inte användes i särskilt stor omfattning. Det handlade dels om att deltagarna inte identifierade dessa stöd och verktyg, dels om att de inte lärt sig hur de kunde nyttja dem. Det framgick att det var svårt för deltagarna att förstå vad bibliotekarien och läraren skulle kunna stödja dem med när det gällde informationssökning, annat än att peka ut källor, då ramarna kring uppgiften inte var tillräckligt synliga. När inte informationssökning och informationsanvändning uppfattades som en väsentlig del av uppgiften fick det till följd att de studerande inte aktivt sökte stöd kring detta. Informationssökning och informationsanvändning sågs som perifera, eftersom deltagarna inte såg någon direkt nytta med dem, utöver att få godkänt på uppgiften. Svårigheter med dator- och Internetanvändning bidrog till att göra kvalitativ informationssökning besvärlig. Det var svårt att reflektera över sin arbetsprocess och sin informationssökning, när verktyg, såväl språkliga som fysiska, saknades för detta. Det blev därmed också svårt att utveckla informationskompetens.

En aspekt av informationskompetens handlar om att kunna förhålla sig kritisk till information. I undersökningen visade det sig att det kräver stora ansträngningar att kunna ta ställning till informationens trovärdighet och att det blir särskilt utmanande då deltagarna i hög utsträckning saknade erfarenheter av liknande uppgifter. Det fanns en klar tendens hos deltagarna att värdera information i termer av rätt eller fel, sant eller falskt. Det framkom också att de studerande inte saknade medvetenhet om källkritik, men kunskap om hur verktyg kunde tillämpas för källkritik saknades. Att det egna tänkandet, åsikter och erfarenheter inte problematiserades i högre utsträckning bidrog till att försvåra ett kritiskt förhållningssätt.

Förståelsen för informationens kontextuella karaktär är ett annat element av informationskompetens som framträder i mina resultat. Det visade sig att förmågan att kunna identifiera vad som menas med information eller kunskap i specifika sammanhang tillhör en av det undersökande arbetssättets viktigaste komponenter. Det var intressant att några av de studerande menade att de hade arbetat med denna typ av uppgifter tidigare (om än inte i lika omfattande grad) och andra menade att de inte har gjort det. I skolsammanhang är det inte ovanligt att kunskaper blir så hårt förknippade med ett visst sammanhang att det är svårt att urskilja samma eller liknande mönster, regler eller strukturer i ett annat. I studien framkom att det saknades resonemang kring det sätt som deltagarna arbetade på när de använde information ur olika källor som de sedan förde samman i sina rapporter. Att plocka information här och där ur olika texter gör att informationen blir dekontextualiserad och tagen ur sitt sammanhang (se Pawley 2003). Att deltagarna hade möjlighet att själva söka, välja och använda information gav dem självförtroende men ställde också stora krav på deras förmåga att hantera information. Det sätt som de sökte och använde information på i samband med vissa uppgifter (t.ex. inom kurser i omvårdnadsämnen) var inte de sätt som alltid lämpar sig bäst för andra uppgifter (t.ex. i samhällskunskapskursen). Detta illustrerar hur informationskompetens kan förstås som socialt situerad.

Tätt sammanhängande med källkritik finns det som kan kallas källmedvetenhet, eller förmåga att förstå sig på olika genrer. Muntliga eller skriftliga resonemang om olika texters ursprung eller intentioner (se Andersen 2006) var sällsynta i undersökningen. Det visade sig komplicerat att se skillnader mellan information från dagstidningar, kvällspress, läroböcker, uppslagsböcker eller forskningsrapporter. I de flesta fall värderades källorna

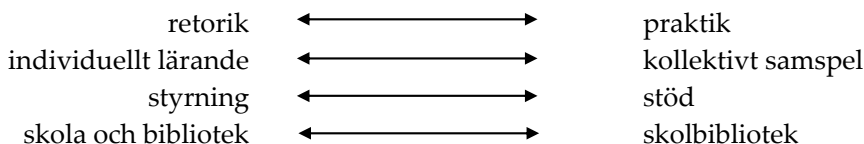
som likvärdiga och informationen bedömdes istället i många fall som *fakta* eller *inte fakta* (jfr Alexandersson & Limberg 2004, Sundin & Francke 2009).

Detta är de sju kritiska element som jag funnit som särskilt framträdande, i spänningen mellan skolans diskursiva praktik och deltagarnas självständiga arbete. När det gäller huruvida deltagarna i studien kunde beskrivas som informationskompetenta eller inte så skulle deltagarna, utifrån ett normativt synsätt på informationskompetens, kunna beskrivas som "informationsinkompetenta" då de inte uppfyllde sådana kriterier som ofta karaktäriserar informationskompetens. Men i studerandegruppen som helhet fanns exempel på alla de kategorier av informationskompetens som Bruce (1997) beskriver. Samtliga deltagare bedömdes som godkända på uppgiften, vissa med betyg VG och MVG.

Undersökningen visar sammanfattningsvis att informationskompetens kan karakteriseras som en kommunikativ, kreativ, kontextuell och kritisk färdighet. Utifrån denna studie och med stöd av tidigare forskning (se t.ex. Sundin 2005, Andersen 2006, Lloyd 2006 och antologin *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* 2009) vill jag hävda att informationskompetens inte kan betraktas som en neutral, allmängiltig färdighet utan i hög grad som beroende av kontext och social praktik. Detta sätt att förstå informationskompetens etableras alltmer och det är enligt min mening tid att sluta benämna det ett alternativt synsätt.

### 9.3 Motsättningar och konflikter

När frågeställningarna nu har belyst olika aspekter av informationspraktiker och informationskompetenser, är det relevant att särskilt lyfta fram och diskutera några slutsatser som jag bedömer som betydelsefulla resultat av studien. Dessa slutsatser ser jag som viktiga för vidare forskning, för utbildning av bibliotekarier och lärare och för de praktiker där lärare, bibliotekarier och vuxenstuderande agerar. Resultatet av undersökningen visar att det i det undersökande arbetssättets karaktär ryms flera motsättningar som får konsekvenser för informationssökning och informationsanvändning:



**Figur 7** Motsättningar som ger konsekvenser för informationssökning och informationsanvändning i samband med undersökande arbetsätt.

Nedan åskådliggörs och diskuteras dessa motsättningar och konsekvenser av dem.

### 9.3.1 Diskrepansen mellan retorik och praktik

Skolan riktas idag in mot mer generella och allmänna förmågor för att hantera olika verktyg. Informationssökning och informationsanvändning är exempel på sådana generiska kunskaper och förmågor. På ett retoriskt, pedagogiskt såväl som politiskt, plan kan informationskompetens, ibland omnämnd i andra termer, tolkas som en nyckelkompetens i utbildning och i samhälle. Att kunna söka, välja, värdera och kritiskt granska information nämns som nödvändiga färdigheter (Europaparlamentet och Europeiska unionens råd 2006). Denna undersökning visar att i praktiken talar lärare och studerande sällan uttryckligen om informationssökning eller informationsanvändning.

Att dessa färdigheter inte är mer frekvent omtalade är kanske inte så märkligt, då det i utredningar och propositioner, inte är särskilt klart uttryckt vad det är statsmakterna menar. I propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* nämns *information*, *informationssamhället* och *informationsteknik* ofta, medan *informationssökning* eller *informationsanvändning* inte förekommer överhuvudtaget. Det är möjligen så att det förväntas att mer handfasta skrivningar såsom kursplaner eller betygskriterier ska precisera vad som menas. Men i kursplanen för samhällskunskap nämns inte *information* eller *informationssökning* alls. Det kan tolkas som att det som, utifrån ett biblioteks- och informationsvetenskapligt språkbruk, beskrivs som informationssökning och informationsanvändning ses som förgivettagna aktiviteter. Men det visar sig genom denna undersökning och andra liknande studier att det är problematiskt att ta dem för givna, om avsikten är att deltagarna i utbildning ska bli informationskompetenta. Om målen i kursplanen ska uppnås, såsom att kunna använda olika kunskapskällor eller uppfylla betygskriterier som att söka, välja ut och ställa samman fakta från olika källor (betyg G), värdera olika källor (betyg VG) eller arbeta med olika

typer av material, bedöma tillförlitligheten hos olika källor samt visa ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar (betyg MVG) (se bilaga 9), krävs färdigheter av detta slag.

Retoriken finns därmed på flera nivåer. Dels har skolan att tolka och analysera den retorik som styrdokument av olika slag formulerar för att förmedla den till deltagarna i utbildning. Dels har studerande, tillsammans med lärare och andra aktörer, att tolka den retorik som kursplaner och betygskriterier innehåller. Att förstå retoriken i den praktik man befinner sig är viktigare än tillgång till snabba datorer och hundratals databaser (jfr Andersen 2006, s. 225). Det innebär att tydliggöra och förklara mål med skoluppgifter och metoder för att nå målen. Att skriva en skolrapport kan dessutom ses som en kommunikativ handling under särskilda premisser, där det ingår att visa för läraren att kraven för uppgiften är uppfyllda och att resultatet av handlingen bedöms genom omdöme eller betyg. Att behärska språket och förstå den speciella skolrapportsgenren visade sig vara centrala aspekter av informationsanvändningen i deltagarnas arbete med uppgiften. Utbildningsanordnares, lärares, bibliotekariers och studiedeltagares utmaning består i att bygga broar mellan retorik och praktik när det gäller informationsökning och informationsanvändning.

### 9.3.2 Individuellt lärande eller kollektivt samspel

Liksom andra undersökningar (Ludvigsen, Rasmusson & Solheim 2002, Dysthe 2003, Alexandersson & Limberg 2004, Limberg & Folkesson 2006) visar avhandlingens resultat att frågan om stödstrukturer, eller kommunikativa stöttor, utgör en brännpunkt vid undersökande arbetssätt. Hur skapar lärare och bibliotekarier genom stödstrukturer plats för både individuellt lärande och kollektivt samspel i utbildning och undervisning?

Att lärande till stor del sker i dialog och samspel är idag en okontroversiell uppfattning. Inom skolan använder många utbildningar på olika nivåer grupparbete som arbetsform för att skapa förutsättningar för samspel mellan deltagarna. Men samtidigt som det kollektiva och gemensamma betonas, förs också *individens* behov och förutsättningar fram. Individens centrala plats i undervisningen har varit ett återkommande tema i modern svensk utbildningshistoria. Individens önskemål och behov ska vara styrande för utbildningen och i proposition 1995/96:222 framhävs vikten av flexibilitet för att kunna nå många vuxna med individuellt skiftande intressen och behov.

Vad det innebär att utgå från individens behov och förutsättningar preciseras inte närmare (se Lumsden Wass 2004, s. 142). I proposition 2000/01:72 är argumentationen om individualiserad utbildning ännu tydligare. Det finns spänningar mellan det individuella och det kollektiva på såväl teoretisk som praktisk nivå. I sociokulturella studier av lärande är det hela aktivitetssystemet, samverkande individer, situationer, aktiviteter, ämnesinnehåll och kontexter som bidrar till att ge mening åt vad som sker.

I det undersökta fallet var skoluppgiften utformad utifrån individens lärande, snarare än samspel för lärande och bristen på samspel om informations-sökning i praktiken är ett tydligt resultat i undersökningen. Lärande av informationssökning och informationsanvändning innebär att de studerande tar till sig – approprierar – kunskaper från andra som har mer erfarenhet och kunskap. För att det ska kunna ske så måste det finnas samspel mellan de studerande och läraren, bibliotekarien och kurskamrater (och andra människor i omvärlden). Kvaliteter i samspelet, där aktörerna diskuterar och problematiserar objekten för lärande och dess verktyg, blir väsentliga. Det är djupt rotat hos de studerande att skolkunskap främst finns i böcker eller hos läraren och därför inte konstigt att de inte uppfattade varandra som resurspersoner.

Dysthe menar att villkor för lärande är äkta engagemang hos de studerande, de studerandes deltagande genom samtal, skrivande etc. och högt ställda förväntningar (1996, s. 238 ff.). Dessa tre villkor kan vara en del av förklaringen till utfallet av uppgiften. Flera av deltagarna saknade äkta engagemang för sina uppgifter, då de uttryckligen prioriterade andra skoluppgifter eller arbetsplatsförlagt lärande istället. Jag har också visat att samspel mellan olika aktörer, särskilt ifråga om informationssökning och informationsanvändning skedde i mycket begränsad omfattning. Därtill kan sägas att förväntningarna på uppgiften var ganska lågt ställda, från såväl lärare och bibliotekarie som deltagare. En konsekvens av dessa resultat innebär att när lärare och bibliotekarier, eventuellt tillsammans med kursdeltagare, formulerar uppgifter finns det anledning att sträva efter att skapa stödstrukturer som gagnar samspel om informationssökning och informationsanvändning.

### 9.3.3 Styrning eller stöd

Ett tydligt resultat av undersökningen handlar om svårigheterna för läraren och bibliotekarien att balansera mellan styrning och stöd under deltagarnas arbete med uppgiften.

Det undersökande arbetssättet uppfattas ibland av lärare som att en del av makten förskjutits till de studerande. När läraren inte längre bestämmer vilka informationskällor som ska användas, inte kan styra över hur informationssökningen sker eller var informationen kommer ifrån, kan det tolkas som att de studerande har fått större makt över sina skoluppgifter. I själva verket ligger större delen av makten fortfarande hos läraren, eftersom han eller hon är den som examinerar uppgiften och därmed avgör vad som är gott nog. Wertsch kallar relationen mellan lärare och student för asymmetrisk. Läraren har rätt (och ansvar) att ställa frågor och eleverna ska svara på frågorna, men inte vice versa (1998, s. 122).

Lärarrollen i undersökande arbete handlar både om att styra och låta sig styras under handledningsträffar. Vid undersökande arbetssätt är det väsentligt att finna balans mellan frihet och styrning, mellan att låta de studerande själva söka och använda information på olika vis eller att med fast hand leda arbetet. Rollen är en annan än vid traditionell undervisning, eftersom läraren blir en "medkonstruktör" av kunskap och en resurs som deltar i och bidrar till att utveckla elevernas kunskap (Ludvigsen, Rasmussen & Solheim 2002, s. 224f.). Något som iakttagits i undersökningen var att läraren tenderade att bli passiv, i sin strävan att låta deltagarna själva styra sitt arbete. Det som Vygotsky (1978) kallar utvecklingszon (zone of proximal development), innebär avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam utan stöd och vad individen kan prestera under vägledning av någon mer erfaren person (s. 86). Det framstår kanske som en ganska elementär slutsats att påpeka att vuxenstuderande behöver handledning för att kunna söka och använda information som verktyg för lärande i skolsammanhang. Mot bakgrund av den empiriska undersökningen blir det mycket tydligt vilken betydande roll handledningen spelar i en praktik av detta slag och kanske särskilt när det gäller handledning av informationsanvändning. Lärare, bibliotekarie och deltagare i vuxenutbildning behöver gemensamma kommunikativa stöttor för att kunna stödja deltagarnas lärande av ämnesinnehåll och informationskompetens. Det finns studier som visar att noggrant utformade stödstrukturer vid denna typ av undersökande arbete får

till följd att lärare bedömer att elevers fördjupningsarbeten får högre kvalitet (Gordon 1999).

På pappret var i detta fall många av förutsättningarna för ett undersökande arbetssätt uppfyllda. Deltagarna arbetade med autentiska frågor (Dysthe 1996), d.v.s. frågor som de själva formulerat som inte hade givna svar. Läraren erbjöd stöd genom handledning. Bibliotekarien var insatt i vad uppgiften handlade om och erbjöd genom ett välutrustat och lättillgängligt bibliotek stöd och verktyg för informationssökning och informationsanvändning. Uppgiften innehöll inslag av både samtal och skrivande. Men i praktiken förblev många stöd och verktyg outnyttjade. Läraren och kursdeltagarna samspelade visserligen under handledning och bibliotekarien och de studerande samspelade under ett schemalagt tillfälle i datorsalen (och vid ett fåtal tillfällen i biblioteket). Jag uppfattade att de försökte inbjuda till vad Dysthe (1996) kallar dialogisk reflektion. Men då gemensamma referensramar kring informationssökning och informationsanvändning i hög utsträckning saknades, fungerade inte reflektionen i praktiken dialogiskt.

I vardagslivet löses problem av deltagare i olika gemenskaper genom kommunikation mellan olika aktörer, vilka tillmäts större eller mindre betydelse eller auktoritet (jfr Wilson 1983, kognitiv auktoritet). I formella utbildningssammanhang är det inte enbart de studerandes ansvar att kunna förstå vad som utgör information och hur informationssökning och informationsanvändning kan utövas. I skolans värld finns särskilda personer utsedda till vägledare: lärare och bibliotekarier. Dilemmat mellan styrning och stöd framstår som kritiskt i min studie och resultaten tyder på ett stort behov av metodutveckling med avseende på undervisning och handledning vid undersökande arbete, där informationssökning och informationsanvändning är betydelsefulla verktyg. Studerande behöver kunskaper om distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ informationssökning, hur de kan identifiera och använda verktyg och stöd för informationsanvändning, vad det innebär att förhålla sig kritisk till information och så vidare (se figur 6). Dessutom behöver de få veta hur de kan använda kunnande om informationssökning och informationsanvändning i kommande yrkesliv, hur kunskap och färdighet från ett fält kan anpassas till andra fält. Visserligen är informationskompetens inte något som utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan ses som direkt överförbart från ett sammanhang till ett annat, men genom att medvetandegöra och problematisera informationssökning och informationsanvändning möjliggörs praktiserandet även i andra miljöer.



### 9.3.4 Skola och bibliotek eller skolbibliotek

Den sista motsättningen jag ska ta upp här handlar om skolan och biblioteket. Trots goda intentioner kom ett kontinuerligt samtal mellan läraren och bibliotekarien i undersökningen inte igång. Det fanns troligtvis flera orsaker till detta: osäkerhet om varandras kunskapsområden, rädsla för att göra övertramp, tvekan om vem som skulle ta initiativet till samspel eller tidsbrist. Att hantera balansen mellan att vara proaktiv och reaktiv, mellan att vara offensiv och defensiv, tycktes vara svårt. Bibliotekarien talade mycket mer om vikten av samspel och dialog mellan lärare och bibliotekarie än vad läraren gjorde under intervjuerna. Det ger ett tydligt exempel på hur frågan om samspel mellan lärare och bibliotekarier brukar uppfattas enligt tidigare studier: viktig för många bibliotekarier, men perifer för många lärare. Till stor del kan detta sägas handla om det professionella tolkningsföreträdet. Det kan uppstå osäkerhet kring relationen mellan olika professionsföreträdare när dessa ska arbeta med liknande syften, som att stödja vuxna i lärande. Var går gränsen för vars och ens ansvar? När kliver man in på någon annans område? Bibliotekarier och lärare arbetar till stor del mot samma mål, men ibland uppstår kollisioner mellan olika intressen och angående vilka metoder som ska tillämpas. Bibliotekarier ska både hålla fast vid sin professionella kompetens att stödja informationssökning och biblioteksanvändning, samtidigt som de ska vara öppna för andra sätt att förhålla sig till verksamheten. Ett resultat som framkommit i en tidigare studie visar emellertid att ju mer bibliotekarier släpper efter på det egna professionella tolkningsföreträdet, desto mer inflytande får de i samspelet mellan användare och andra professioner (Gärdén m.fl. 2006). En förutsättning för samspel mellan lärare och bibliotekarier tycks alltså vara att parterna, särskilt bibliotekarierna, är beredda att stå tillbaka. Detta kan synas som en märklig motsägelse, när det i många fall visar sig att utan bibliotekariernas initiativtagande till dialog så blir det inte något samspel överhuvudtaget. Överensstämmelse och samstämmighet är önskvärt i olika former av samarbete, men är alltså inte alltid ändamålsenligt när olika professioner ska samverka. Det finns en risk att alltför stor konsensus leder till att respektive professioners kompetens suddas ut (Folkesson 2007, s. 81).

I olika utbildningspraktiker finns både uttalade krav och outtalade normer för vad som är godtagbara förfaringssätt att söka och använda information på i samband med skoluppgifter. Avhandlingens resultat visar att en stor utmaning för bibliotekarier och lärare handlar om att skapa och synliggöra

referensramar, stödstrukturer, krav, normer och värderingar. Kritiska förhållningssätt till information samt kunskap om olika genrer tycks utgöra två av de viktigaste sidorna av informationskompetens. Det är uppenbart att läraren och bibliotekarien (och jag som forskare) bedömde uppgiften som mer komplex, sammansatt och krävande än vad deltagarna gjorde. I praktiken förutsattes det att deltagarna förstod och delade uppfattning med läraren och bibliotekarien om vad som krävdes och vad som menades med syfte, frågeställning och metod. Att deltagarna inte uttryckte samma komplexa syn på uppgiften berodde dels på deras begränsade erfarenhet av att arbeta med denna typ av uppgifter, men också på att de normer och regler som fanns inbäddade i det institutionella sammanhanget inte var synliga för de studerande. Trots att goda förutsättningar fanns, som ett välutrustat bibliotek och ett arbetssätt som sägs främja eget kunskapsökande, begränsades förståelsen av informationssökning av bibliotekets karaktär och de normer som förmedlades genom undervisning. Detta kan också uttryckas som att de erbjudanden biblioteket medierade, formade också användningen av det.

I forskning och annan litteratur om skolbibliotek skriver forskare om skillnaden mellan skolbibliotek och klassrum (t.ex. Dressman 1997, Rafste 2001). Skolbiblioteket sägs erbjuda större anonymitet än klassrummet och klassrummet präglas av stark struktur för handling och kommunikation, medan bibliotekets starka struktur utgörs av klassifikationssystemet (Rafste 2001, s. 64ff.). I Sundstedts och Wärnlunds magisteruppsats (2000) undersöktes kommunikation mellan lärare och bibliotekarien vid en gymnasieskola. Författarna menar att ett hinder för samarbete kan vara att bibliotek och skola tillhör olika verksamhetssystem och att det därmed finns olika utgångspunkter för syn på kunskap, livslångt lärande och undersökande arbetssätt. I föreliggande fallstudie tycktes bibliotekariens och lärarens utgångspunkter till stor del vara gemensamma och förutsättningar fanns också i form av fysisk närhet till varandra. I det här fallet var både läraren och bibliotekarien positiva till dialog och samarbete och läraren var öppen för att låta bibliotekarien ta aktiv del i de studerandes lärande. Om vi ser till Loertschers taxonomier (1988) var lärarens syn på bibliotekets funktion att det utgjorde en integrerad del av uppgiften, medan bibliotekariens syn på biblioteket var att det i samband med uppgiften skulle fungera som pedagogiskt utvecklande.

Genom undersökningen framkom det att de studerande uppfattade skolan och biblioteket som en och samma institution, som tillsammans utgjorde deras lärmiljö. De andra aktörerna i studien, läraren och bibliotekarien, identifierade

dock skolan och biblioteket som två separata verksamheter, även om vikten av samarbete och dialog framhölls av båda parter. Biblioteket var fysiskt sett väl integrerat i skolan med en central placering, god bemanning och generösa öppettider. Tillgängligheten var därmed mycket god. Jag tolkar det som att en av orsakerna till att bibliotekets stöd och verktyg för lärande, fysiska och intellektuella, inte brukades i högre utsträckning av deltagarna berodde på att två professioner var involverade. Dessa två, lärare och bibliotekarie, tolkade med sina skilda erfarenheter strukturer och normer på olika vis, vilket fick till följd att deltagarnas förståelse för vad uppgiften bestod i, informations-sökning och informationsanvändning påverkades. Det skulle kunna uttryckas som att det uppstod en tudelning mellan skolan och biblioteket, eller dess professioner, och denna tudelning formade användning av stöd och verktyg.

Sammanfattningsvis vill jag lyfta fram de viktigaste slutsatserna av diskussionen om motsättningar. Det undersökande arbetssättet innebär en rad utmaningar för studiedeltagare, lärare och bibliotekarier. Utbildningsanordnares, lärares, bibliotekariers och studiedeltagares utmaning består i att bygga broar mellan retorik och praktik när det gäller informationssökning och informationsanvändning. När lärare, bibliotekarier och kursdeltagare formulerar och arbetar med uppgifter visar mina resultat att de vinner på att sträva efter att utveckla stödstrukturer som gagnar samspel, samt kvalitet i samspelet, om informationssökning och informationsanvändning. För att stödstrukturerna ska fungera så att lärandemålen uppfylls krävs att aktörerna skapar gemensamma referensramar kring uppgiften. Dessutom gagnas de inblandade aktörerna av att sträva efter att de normer och regler som finns inbäddade i det institutionella sammanhanget, skolan och biblioteket, blir synliga för deltagarna.

#### 9.4 Informationssökning och informationsanvändning som verktyg för lärande

I utbildningssammanhang är informationssökning och informationsanvändning sällan målet med en uppgift, eller objektet för lärande. Det är oftare medel än mål. Kunskapsinnehållet handlar istället om olika ämnen. För att kunna ta till sig ett ämne i den kultur som präglar skolan idag, d.v.s. målstyrt kunskapssökande via olika informationskällor, krävs att elever och studerande behärskar sådana verktyg för lärande, som informationssökning och informationsanvändning utgör. Vi visste sedan tidigare att lärare underskattar de svårigheter de utsätter elever för med krav på självständig

informationssökning och att eleverna därmed ofta får bristfällig handledning (Limberg, Hultgren & Jarneving 2002, s. 122). Avhandlingens empiriska undersökning visar vilka konsekvenser detta får för studerande i vuxenutbildning.

En stor del av forskningen om informationssökning inom biblioteks- och informationsvetenskap handlar om informationsbehov och då särskilt behov av olika informationskällor. Genom att studera praktiken med sociokulturell ansats har nya infallsvinklar och iakttagelser gjorts. Genom att koncentrera studien till ett särskilt fall och studera en specifik kontext under en längre, sammanhängande tid, har jag kunnat konstatera att behov av stöd och verktyg framträder på ett mer komplext sätt än endast behov av olika källor. Behoven kan handla om handledning under informationssökning och informationsanvändning, stöd att analysera och strukturera informationsbehov, stöd i att identifiera och använda bibliotekets verktyg i relation till uppgiftens ämne för att kunna söka litteratur och information både via bibliotekskataloger, databaser och sökredskap på Internet, hjälp att formulera frågeställningar för att sedan kunna uttrycka frågor till informationssystemen, studiemiljöer som tillåter samspel mellan olika aktörer etc.

Jag har inte i första hand varit ute efter att beskriva vilka individer som kan identifieras som informationskompetenta utan snarare vilka kritiska element av informationskompetens som framträder genom samspel i den sociala praktik i vilken individerna deltar. Denna praktik, i detta fall den kommunala vuxenutbildningen, förser aktörerna med de förutsättningar de behöver för att kunna söka, analysera, värdera och använda information. Informationskompetens bör aktivt konstrueras så att den är funktionell i det givna sammanhanget. Det innebär att deltagarna utvecklar vissa sidor av informationskompetens som fungerar i en miljö, som i skolan med dess uttalade och outtalade krav, och att andra sidor av informationskompetens utvecklas i andra sammanhang där andra normer och regler är giltiga. Vissa kompetenser är bärande i vissa sociala sammanhang medan andra situationer kräver andra kunskaper. Att förstå vad själva problemet eller uppgiften består i är en del av lärandet. För att kunna analysera ett problem behöver de studerande i många fall söka och använda information. Informationssökning och informationsanvändning kan därmed beskrivas som både objekt och som verktyg för lärande. För att stödja studerandes (och lärares och bibliotekariers) utveckling av informationskompetens framstår det som väsentligt att gemensamt arbeta med vad som är lärarens ansvar, vad som är

bibliotekariens ansvar och vad som är de studerandes ansvar när det gäller informationssökning och informationsanvändning, i relation till en specifik skoluppgift. Skolans diskursiva praktik, exempelvis genom val av arbetsuppgifter och arbetsformer, formar de studerandes informationssökning och informationsanvändning, liksom användning av verktyg och stöd (jfr Limberg & Alexandersson 2009). Det har genom analysen i denna avhandling visat sig vara svårt att forma om den traditionella praktiken, trots goda försök. Jag vill tro att biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning har potential att bidra till att omskapa den traditionella skolpraktiken, genom djup kunskap om informationssökning och informationsanvändning.

Avhandlingens slutsatser berör också bibliotek. Det har skett stora förändringar i vuxenutbildningen under de senaste femton åren, och dessa förändringar har påverkat biblioteken, vare sig det rör sig om skol-, folk- eller högskolebibliotek. Ändrade arbetssätt i skolan kräver i många fall lyhördhet från biblioteken. Hur biblioteken ska formas i framtiden och vem som ska driva utvecklingen kan ses från olika infallsvinklar. Det handlar å ena sidan om utvecklingskraft inifrån biblioteken, att förhålla sig till lärande, informationssökning och informationsanvändning. Å andra sidan måste biblioteken också förhålla sig till förutsättningar som påverkar bibliotekens arbete utifrån. De studerandes informationssökning och lärande är delar av bibliotekens verksamhet och bidrar till att vidmakthålla den. Om studerande förändrar det sätt som de söker och använder information på och blir informationskompetenta i kommunikativ, kreativ, kritisk och kontextuell mening, ställer det krav på bibliotekens förmåga att erbjuda verktyg för lärande.

Denna text kommer inte att avslutas med goda råd för hur bibliotekarier eller lärare ska undervisa för att de studerande ska uppnå informationskompetens. Slutsatsen handlar istället om vikten av att faktiskt förhålla sig till informationskompetens. Informationskompetens är något man lär genom erfarenhet och i en rad olika situationer. Förståelse för att och hur informationssökning och informationsanvändning är knutna till särskilda sammanhang är betydelsefull kunskap för alla inblandade aktörer. Genom fördjupad kunskap om villkor och förutsättningar för olika användargrupper i utbildningssammanhang ökar också förutsättningarna för bibliotek att aktivt kunna arbeta med stöd och verktyg.

## 9.5 Reflektioner

Att bedöma kvalitativa, empiriska studier och resultatens kvalitet kan göras på många vis, men att använda sig av kriterier för bedömning är ett sätt. Larsson (1994) tar upp exempel på sådana kriterier som jag har förhållit mig till under arbetet med avhandlingen. Perspektivmedvetenhet, intern logik, etiskt värde, innebördsrikedom och validitet är exempel på sådana kriterier. Jag har deklarerat mitt perspektiv, det sociokulturella, och genom texten beskrivit antaganden och resultat som hör samman med detta perspektiv. Perspektivet anger under vilka villkor studien är utförd och det sociokulturella perspektivet löper som en röd tråd genom texten och har inverkat på såväl forskningsfrågor och datainsamling som resultat och analys. Att göra fylliga beskrivningar och visa på empirisk förankring är ett sätt att göra det möjligt för läsaren att bedöma undersökningens giltighet. Genom att välja perspektiv väljer man också bort. Ett annat teoretiskt perspektiv hade lett till andra metoder och resultat som hade inneburit andra iakttagelser. Det sociokulturella perspektivet ger emellertid en bred ansats som riktas mot samspel, handlande och verktyg. Perspektivet omfattar ibland väl mycket, och det har under arbetet stundtals varit svårt att ta ställning till avgränsningar och inriktningar. Här har det sociokulturella perspektivet snarast fungerat som ett ramverk eller en utgångspunkt för studien och tidigare forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap som redskap för att analysera resultat av undersökningen.

Studien har självklart sina begränsningar och skrivandet har inneburit många avvägningar mellan empirisk förankring och innebördsrikedom å ena sidan, och struktur och konsistens å andra sidan. Etiska avvägningar har gjort att jag fått välja bort en del beskrivningar som kanske bidragit till större förståelse för praktiken i avhandlingens fallstudie, men avslöjat för mycket om de inblandade aktörerna. Studien begränsas också av att jag som ensam forskare inte kunnat samla in mer data under tiden som de studerande arbetade med sina uppgifter. Här bedömer jag dock att jag har haft mer än nog med material. Det har varit lätt att hemfalla åt att låta deltagarnas röst ta för mycket utrymme och att inte vara tillräckligt kritisk i mitt urval.

En aspekt som är värd att problematisera i samband med den empiriska undersökningen är att jag som forskare lyft upp frågan om informations-sökning, informationsanvändning och informationskompetens i ljuset, på ett helt annat sätt än vad som troligtvis blivit fallet utan en biblioteks- och

informationsvetenskaplig ansats. Detta är svårt att undvika vid kvalitativa fallstudier och jag har försökt att förhålla mig till detta genom analysen. I texten har jag därför särskilt kommenterat detta när jag ansett det viktigt. Jag vill i detta sammanhang påpeka att jag under datainsamling och analys konstaterade att de studerande som ingick i undersökningen är befriade från ett synsätt som innebär att man kan söka information på rätt eller fel sätt. Det gör att jag bedömer att min närvaro riktat deras informationssökning mot exempelvis särskilda källor som osannolik. Till sist är studien också begränsad av mina förmågor och min fingertoppskänsla som forskare.

Under avhandlingens tillkomst har forskningsområdet informationssökning och lärande vuxit och utvecklats i ett högt tempo. Flera avhandlingar, artiklar och antologier har publicerats med viktiga resultat och teoretiska landvinningar. Avhandlingens främsta bidrag till denna forskningstradition är en grundlig empirisk belysning av informationssökning och informationsanvändning där förståelsen för vad som utgör informationskompetens har problematiserats. Undersökningar av vuxenstuderandes informationssökning har tidigare till stor del handlat om vilka (av bibliotekets) källor de använder sig av. Denna studie tar ett mer omfattande grepp och fokuserar olika aktörer, verktyg och stöd i förening i en särskild praktik. I texten har jag uppmärksammat likheter och skillnader mellan barns och vuxnas informationssökning och informationsanvändning i utbildningssammanhang och konstaterat att forskning om barns och ungas informationssökning och informationsanvändning i många fall är relevant. Det visar sig att i samband med vuxnas studier är det funnen information som många gånger är styrande för hur en forskningsfråga ställs (jfr Limberg 1998) och att de framställningsformer som vi hittar i barns skrivande (jfr Nilsson 2002, Limberg & Alexandersson 2004) finns representerade också i vuxnas sätt att skriva. I pedagogisk forskning är skrivandet uppmärksammat i samband med elevforskning (bl.a. Nilsson 2002). Men skrivandet föregås av och sker parallellt med en mängd andra aktiviteter: formulerandet av forskningsfrågor, informationssökning på nätet, biblioteksbesök, urval av informationskällor, interaktion med skolkamrater, lärare och kanske med bibliotekarie och användning av olika verktyg. Denna avhandling har ett mer omfattande perspektiv och inkluderar ett brett spektrum av aktiviteter i samband med arbetet med en skoluppgift, utifrån ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv.

## 9.6 Framåtblickar

Jag väljer att avsluta denna text med några framåtblickar. Att skriva en avhandling innebär en mängd olika val och mycket har valts bort under färdens gång, som vad det innebär att studera som vuxen, livslångt lärande kopplat till informationskompetens, ett vidare, samhällsligt perspektiv på vuxnas kunskapssökande över bibliotekens (och andra institutioners) gränser och en jämförande studie mellan olika studerandegrupperns skilda praktiker. När det gäller vidare forskning har studien gett mig en uppsjö av idéer och intressanta frågor att gå vidare med i framtiden. Att lära mer om vad som utgör informationskompetens i olika praktiker är ett självklart sådant område. Att utforska användarundervisning, eller undervisning för informationskompetens, och problematiken kring att överföra kunskaper från en praktik till en annan är ett annat. Hur krav och kriterier för informationskompetens, ibland uttryckta i andra termer, formuleras i utbildningssammanhang är intressant, mot bakgrund av diskrepansen mellan retorik och praktik.

Avhandlingens fallstudie behandlar ett bibliotek på en skola, men vi vet genom annan forskning (t.ex. Gärdén m.fl. 2006), att vuxenstuderande i många fall inte har tillgång till skolbibliotek utan vänder sig till folkbiblioteken i kommunerna. Detta är också fallet för många av högskolornas distansstudenter. Ur användarnas perspektiv är gränsen mellan olika bibliotekstyper minst sagt diffus. I framtiden kanske vi inte längre talar om olika bibliotekstyper. Med en ökad användning av bibliotekens digitala tjänster upplöses också bibliotekens kategorisering av användare i olika grupper. På vilka sätt kan bibliotek stödja människor i deras (livslånga) lärande? Vilka roller kan bibliotek spela i lokalsamhället, när det gäller utbildning och fritt kunskapssökande? Vilka krav ställer det lärande samhället på bibliotek idag och i framtiden? Hur kan sociala medier, som bloggar och wikis, användas för att stödja informationskompetens? Det finns många intressanta frågor kvar att besvara.



# SUMMARY

*Tools for Learning: Information Seeking and Use in Municipal Adult Education*

## **Chapter 1. Introduction**

Today self-directed learning in education is emphasized as an ideal, as opposed to teacher-led instruction. Directing one's own learning is seen as an important ability in a knowledge and information society, with its constant demands for change and flexibility. This approach is reflected in public inquiries, proposals, syllabi and grading criteria, as well as in school work in practice. The approach has implications for various stakeholders in education, such as students, teachers and librarians. Students at different educational levels are expected to develop their ability to seek and select information, access, critically examine and understand different texts, their relations to other texts and to the world around, and to produce their own texts in different contexts. Information seeking and use are key aspects of school work and learning, and students are assumed to develop information literacy during the course of their studies.

Self-guided learning has had a major impact on adult education in Sweden. Curriculum for municipal adult education provides several examples in which abilities that can be described as information literacy are stressed. Many of those who study in municipal adult education in Sweden return to formal, organized learning after several years' absence from educational contexts. Students participating in municipal secondary adult education have experiences of elementary school, working life, family, hobbies and everyday learning, but in terms of information seeking and use in an educational context, they could be described as novices. This tension between life experience and lack of experience in study contexts, or literacy and ignorance, represents an exciting starting point for a study of information seeking, information use and information literacy.

## **Chapter 2. Research on information seeking and use in education**

Previous research in library and information science concerning information seeking in educational contexts deal largely with children, adolescents and college students. Research on complex phenomena such as seeking and using information in specific educational contexts, with adult learners in focus,

emerges therefore as a particularly important area of investigation. The research problem implies that it is imperative to examine several dimensions of information seeking and use, related to learning. The research review is structured based on the following themes: adult learners as information and library users, information needs and uncertainty, information seeking and learning related to specific assignments, information use in educational settings, information literacy, and support and scaffolds for information seeking and use. There is a specific emphasis on the role of the library and the librarian. Several studies, however, concern more than one of these themes. The examination of previous research gives only a limited sample, but reveals the complexity of the research subject. A strict division between concepts, like seeking and use, is hardly possible or useful in a qualitative approach. In order to understand the complex interaction between information needs, information seeking and information use, I have adhered to a comprehensive interpretation of the concepts.

From the examination of previous research, several conclusions could be drawn. For instance, it could be seen that adult learners' information seeking in relation to the support and tools used in practice is relatively unexplored, which makes it a particularly interesting area of investigation in the thesis. The review shows that there is good reason for studying information practices in relation to specific contexts, and such a study can shed light on the information practices and activities embedded in the concept of information literacy. By using a context-oriented approach and linking concepts developed in information seeking research to a specific context and a specific assignment, further understanding of the research problem can be gained.

### **Chapter 3. Theoretical perspective**

In this thesis, information seeking and use is not seen as something that happens in a vacuum, but as something that is shaped in interaction in a social practice. In this thesis socio-cultural theoretical perspectives have been chosen as they emphasize interaction between actors, practice and tools. There is a focus on studying interactions between individuals, but complementary concepts and arguments have also been retrieved from other directions of socio-cultural theory. A broad, socio-cultural approach encompasses a variety of concepts, in which the following have been identified as particularly important for this study: mediation, sense making, learning, practice, tools and interaction. These concepts are hardly unique to a socio-cultural

approach, but together they create a framework for how knowledge and learning can be understood from a particular perspective. The thesis aims to create a deep understanding of information practices in municipal adult education by exploring information seeking and information use associated with a specific school assignment. The thesis addresses the following research questions:

- How do adult students, teachers and librarians interact, in terms of information seeking and use, in the practice of working with a complex school assignment?
- What tools and scaffolds are used in the practice of working with the assignment, and why?
- How is information used by adult students to construct knowledge and make sense, while working with the assignment?
- What elements of information literacy emerge from the interaction concerning the assignment?

To answer the research questions, a qualitative case study has been conducted. One of the main assumptions of the thesis is that learning takes place through interaction. Interaction occurs in speech, writing or reading. This approach means that in order to better understand information seeking and use, interaction should be analyzed. Therefore, the first question focuses on the interaction between the stakeholders included in the case study. This is examined in chapter 6.

Appropriation and the use of tools is understood as a basic element for the understanding of learning. When students work with school assignments they are surrounded by various forms of tools and scaffolds. Libraries can provide valuable support for information seeking and learning through the access they offer to literature, study sites and qualified library instruction. Moreover, teachers, librarians and fellow students provide support through tutoring and conversation. Relevant tools for students are computers, written instructions and directions from teachers and librarians. Tools and scaffolds are investigated in chapter 7.

In adult education, knowledge and learning are largely mediated through text, through reading and writing. Information use, for example can entail evaluation, selection, and working with information to produce texts, whereby participants create meaning in their assignments. When learners are

working with a complex school assignment they constantly negotiate meaning, through conversation with stakeholders and through text production. Written aspects of interaction are analyzed in chapter 8.

The final research question deals with information literacy. Information literacy, as well as the topic of the assignment, is understood as a learning objective, while information seeking and use are studied as tools for learning. This means that there are two analytical levels, and the question of which elements of information literacy that emerge from the interaction between the students' work and the specific school assignment, takes precedence over the other three questions.

#### **Chapter 4. Methods**

In Chapter 4 the methodological starting points are described, as well as the design of the empirical study. The empirical study was pursued as a qualitative case study, a research method that provided in-depth knowledge about the interaction between individuals, practice and tools. The study included different kinds of data; interviews, observations and documents.

The students were interviewed on three separate occasions over a three-month period, since it was pertinent to follow their information seeking and use activities throughout the process of the assignment. The first interview took place after the course introduction, in the initial stage of their work. The second interview was conducted a few weeks later, when they had had time to search for material and started writing. The third interview was conducted after they had presented their reports to the teacher and the rest of the class. During the interviews the students were asked to bring notes, books, text extracts and other artefacts so that conversations about information seeking and use were easier to relate to practice. The teacher and the librarian were interviewed on two different occasions, before the course introduction and after the students' presentations. In all, the case study included 43 interviews. Observations were conducted during all five class sessions, as well as of 12 tutorials between the teacher and the students and during 13 presentations. Field notes were also taken during the data collection. The student' written reports were added to the data collection to gain further knowledge about information seeking and use in practice.

## **Chapter 5. The educational program and the assignment**

Chapter 5 describes the case in detail in order to broaden the reader's understanding of the research object studied in this thesis. I describe the students' educational environment, the program and course they participated in, their backgrounds, the setting of the assignment and the assignment from the participants' perspectives.

One teacher, one librarian and 14 adult students were included in the study. The students all took the same social studies course and were all given the same assignment. The assignment stretched over nearly three months, although the students took other courses at the same time. Students were expected to formulate, understand and reflect on society from historical and contemporary perspectives, understand how different values afford different ways of understanding society, see the consequences of different options for individuals and society and finally be able to use different sources and methods in their work. Their work was to be presented in a report which included an introduction and background, research questions and methods, results, conclusions and discussion, and a list of references. Titles of the reports included *How to motivate a drug addict*, *Female immigrants and unemployment*, *Stress and children*, *Television in Sweden* and *Rehabilitation and animals*.

The course participants had little experience from similar assignments and many were initially concerned about their work. They found it hard to pick a topic, to delineate an area, to formulate questions and to understand what was expected from them. During their work they had one session of library instruction and the librarian urged them to contact her if they needed help with information seeking. Tutorials with the teacher were mandatory during the assignment.

## **Chapter 6. Interaction in practice**

Chapter 6 focuses on communicative situations, conversations, and stakeholders in the school environment. The analysis of the empirical material gives a diverse picture of conversation, where it is apparent that it could be understood in different ways. Results show that interaction in the form of conversations between the various actors was quite sparse during the work and actors were positioned differently in conversation. The most common

reasons for interaction were choice of subject and the formulation of research questions. Understandings of information seeking could be described as narrow.

Dialogue between the different actors was quite limited during the work itself. The assignment was rarely discussed among the participants and conversations with the teacher or librarian occurred primarily at scheduled appointments. School practice is often based on a tradition of asking and answering questions. During the work with the assignment, it was mainly the teacher and librarian who posed the questions, rather than the participants. The dialogue could be characterized as the teacher and the librarian posing questions, while the students replied.

The results further show that the participants' understanding of the role and importance of interaction varied, not surprisingly, depending on which stakeholder they were talking with. Conversations among classmates mainly revolved around the limits of the assignment, submission dates, etc. Interaction with the teacher was seen by most participants as important for the progression of the assignment. The teacher's statements were accorded authority and her statements were not challenged. Conversations with the teacher were deemed necessary by most students so that work could continue in the right direction. However, a few participants did not perceive this interaction as essential to their work, but prioritized time to work on their own. Participants' views on the function of conversations with the librarian differed from the findings of some previous research studies. According to previous research, interactions between librarians and students are often focused on the technical aspects of information seeking. Interaction in this context focused mainly on how a topic and research questions could be formulated. It should, however, be added that in most cases the librarian initiated these conversations. The teacher maintained that the librarian had an important role to play in the students' work since she was an expert in information seeking, but due to time constraints, they did not talk very much about the students' progress. According to the librarian, interaction between the librarian and the teacher mostly concerned materials.

One area that particularly gave rise to interaction was the selection of topics. Students who chose subjects they found important on a personal level were, unlike others, very engaged in the assignment. The subject itself also played a major role in information seeking. Another area that prompted interaction

was research questions. In this context, three dilemmas were identified. Participants who were highly engaged in their subjects found it difficult to specify one or more questions in the way that was required in practice, because they had difficulties in problematizing and distancing themselves from the subject. The second dilemma concerned formulating questions, in the form that was expected according to school norms. The third dilemma dealt with the problem of formulating research questions that went beyond simple factual answers.

The fact that information seeking and use did not lead to conversation suggests that this activity was not a visible part of the assignment, even though the teacher and the librarian attracted attention to it in various ways. In most cases, information seeking was perceived as searching for information on the Internet. One of the reasons was that information seeking could not be discerned as a distinct part of the work. When both the participants and the teacher had an everyday understanding of the concept rather than a more theoretical or critical understanding of what information seeking is, it was not surprising that it was not paid more attention.

## **Chapter 7. Scaffolds and tools**

Chapter 7 concerns tools and structural and social support in the participants' work with the assignment. The results clarify what tools and support were used in practice, the reasons for not seeking support or using available tools, and the needs for tools and support that were identified in relation to information seeking and use.

Tools and scaffolds consisted of instructions for the assignment, grading criteria, teaching and individual tutoring, which in various ways helped the students to structure their work. The degree to which the tools and scaffolds were identified and used by the participants varied in the group. Some participants actively sought support, especially support from the teacher and the librarian. Other participants preferred to work on their own. This stems from different interpretations of the tools and scaffolds relevant to the assignment. Another explanation of the differences in the use of tools and support was that they were not sufficiently visible, with the result that the participants did not seek support to any great extent. Several reasons for rarely seeking support or using various tools for information seeking and use emerged: The students did not prioritize the assignment, did not want to

spend time asking questions about information seeking and use, did not identify information seeking and use as essential parts of the assignment, had difficulty in expressing their needs to the librarian and the teacher, were uncertain about what was acceptable to ask questions about, thought they did well enough on their own, did not dare to ask for help because of fear of information overload or did not ask for help because of difficulties in responding to the teacher's or librarian's questions.

Reasons why some scaffolds and tools were used by the participants and others were not can be linked to different perceptions of the needs for tools and support. As stated earlier, participants' views on information seeking were relatively narrow, and if this is the case it makes it difficult for the individual to imagine how the librarian and other people might help. When information seeking was perceived as entering one or two keywords in a search engine, it was unlikely that the student could appreciate what the librarian would be able to contribute with. It follows that when it is difficult to see how the librarian, who actively encouraged students to ask her for help, could help, it became even more difficult to see how other people could support them in information seeking and use.

One strategy to manage the complexity of the assignment, without seeking support, was to consciously make the assignment less complex. Some participants chose this approach from their own rational perspective. They chose to ignore some requirements, as they considered it likely that their reports would still be approved. Another strategy was to integrate the assignment with other courses in the educational program so that the information sought and used could be used in several contexts. A third strategy was to renegotiate the requirements of the assignment with the teacher so that it would be approved. A fourth strategy was to try to escape the complexity of the assignment, by simply avoiding the teacher as long as possible.

The librarian in the case study helped the students to identify information sources and also counseled them during information seeking activities. Library use varied in the group from very occasional, to actively seeking support. The legitimacy that the students accorded the library partly concerned the library as a social space and partly the library as an information and knowledge center. The teacher and librarian were perceived as authoritative persons of support for the learners, unlike other students who



were on the same level. Different classmates, however, could be deemed more or less reliable and credible.

## **Chapter 8. Information use for knowledge and sense making**

Sense making and the negotiation of meaning are central to learning. Chapter 8 deals with how information is used in a specific context, and mainly explores the use of information in the light of the written aspects of interaction. For students working on complex school assignments, information use includes selection, management and the evaluation of information as well as the production of texts. The main conclusions of the study are that the participants demonstrate: their knowledge by writing reports, the absence of a critical approach to information, and their understandings of the meaning of the assignment.

The analysis of how students produce texts provides a number of different examples. The written reports show copying, sampling, referential writing, the re-creation of information, investigating style and author positioning. The boundaries between the different forms of text production were not obvious, and all reports contained several different forms. Overall, the reports described both reasoning and historical narratives from various written and oral sources, and the students' own positions and opinions, but these forms of text production were typically separated in the reports.

In educational contexts students are not only expected to refer to the topical content of different information sources, they are also expected to respond to information in different ways. The interviews conducted with the students revealed few reflections and arguments on the evaluation or authority of information. Based on this investigation, it could be concluded that credibility assessments and critical thinking played no major part in information practice. Basically, information where the government was the author was preferred to information from private, individual sources. Printed information, particularly course books, was favored to information from the Internet. Evaluating information thus meant making a choice, where one option appeared to be good or right and the other option was bad or wrong. The possibility to compare different information sources in order to highlight nuances or different perspectives was not an approach commonly used in the group, although there were exceptions.

Scanning the Internet for information, quantitative information seeking, did not cause any major problems for the students, because of the vast numbers of information sources available online. More qualitatively oriented information seeking, to search for information in an analytical way, to obtain information of a particular character, to find information of a certain quality, however, was a significant challenge for participants. Using information seeking to evaluate and choose from extensive materials was also an immensely greater problem for the participants.

The meaning of the task was understood in various ways; as seeing something from different perspectives, as critically examining a phenomenon in society, as understanding something with a view to initiating change, as a means of confirming something, looking objectively at something, learning something new, learning to seek information, learning to search in various sources or as a means of developing the self-directed and exploratory approach to learning. Participants' different perceptions of the meaning of the task could be related to their past experiences, interaction with various stakeholders, the use of various physical and intellectual tools and support, and their perceptions of the assignment's relevance to everyday life.

When the adult students were working with a school assignment of the nature that this thesis deals with, they negotiated meaning through discussions with various stakeholders, and through writing text that the teacher gave feedback on. The results showed that although the assignment was described as free and open, the students had to communicate in a particular way for the task to be approved according to school norms. The student's adaptation to, or interest in, the school's ground rules, the stated requirements and tacit understandings were tested when they presented their reports. Although the room for interpretation could be described as wide, compared to the leeway of more traditional teaching, it was the teacher who was the examining part and the participants were in a dependent position vis-à-vis the teacher.

## **Chapter 9. Information practices and information literacies**

In chapters 6 to 8, the results related to the first three research questions are presented. From these results, some consequences are particularly interesting. Relating to the first research questions, the study results reveal that an absence of interaction in information seeking and use in the educational context leads to difficulties for the participants in achieving the results that

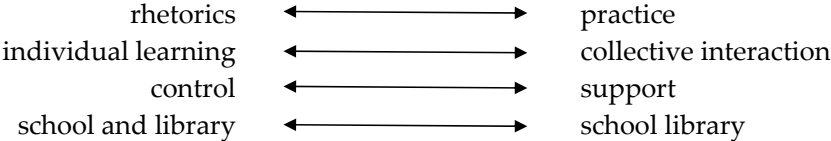
were expected, according to the learning objectives. There was, in fact, no differentiated discussion concerning information seeking and use in the data material. The second question deals with the support and tools for information seeking and use. The main reason that participants did not actively seek support, or that the teacher and the librarian did not offer their assistance, was that the stakeholders did not share a common frame of reference with regard to the assignment. Concerning how adult students use information to construct knowledge and make sense, which is addressed in the third question, the study shows that the students' own experiences were emphasized by teachers and participants, at the expense of critical thinking. The student's own experiences and frames of reference were accorded a dominant position, instead of commonly discussed frames, which led to misunderstandings, when the results of their work were examined.

The fourth research question required an investigation of the elements of information literacy that emerge when working with a complex school assignment. Several elements of information literacy are identified, particularly in the context of the tension between school's discursive practice and the participants' self-directed learning. The different elements have emerged during the analysis of information seeking and use, in comparisons of the empirically collected material (interviews, observations, reports) with results from previous research. In the thesis, communication is understood in the specific school context, where specific communicative patterns, rules and standards exist. When the participants' actions are interpreted, it is impossible to disregard the norms of assessment and examination, and the fact that certain acts are rewarded more than others. Critical elements that emerged include:

- Understanding the distinction between quantitative and qualitative information seeking
- Shifting between openness and closure during information seeking and use
- Interaction and communication in information seeking and use
- Identifying tools and scaffolds for information seeking and use
- Critical approaches towards information
- Knowledge about different information sources/genre knowledge
- Understanding the situatedness of information seeking and use

A significant conclusion is that information literacy can be characterized as a communicative, creative, contextual and critical competence. Information literacy is greatly complex, and the results show how important it is for different stakeholders to address issues related to information seeking and use, if they want adult learners to develop information literacy.

The results of the study further show that the self-directed learning approach entails conflicts or oppositions, which have several implications for information seeking and use:



In the rhetoric, pedagogical as well as political, information literacy is understood as a key competence in education and in society. Being able to seek, select, evaluate and critically examine information is referred to as a set of vital competences. In practice, teachers and students rarely speak explicitly about information seeking and use. However, the study reveals that it is problematic to take the abilities that comprise information literacy for granted, if the intention is that the adult students should become information literate.

The thesis results also show that scaffolds are crucial for self-directed learning. But it is difficult for teachers and librarians to provide space for both individual learning and collective interaction through support. It is deeply rooted within the students that school knowledge is mainly found in books or provided by the teacher, and it is therefore not surprising that they did not perceive each other as resource persons and thus did not interact to a greater extent. Interaction, and quality of interaction where the stakeholders discuss and problematize the objects of learning and its tools, is demonstrated to be a significant aspect of the development of information literacy.

The difficulty for the teacher and the librarian to create a balance between control of and support for participants' work with the assignment is a further outcome of the investigation. The self-directed learning approach is sometimes perceived by teachers as a shift in power towards the students. When the teacher no longer determines which information sources are to be used, has little control of how information seeking is conducted, and is not

involved in evaluating sources, it can be construed as allowing the students greater power over their school assignments. In fact, most of the power remains with the teacher, because she is the examining part and thus determines what is good enough. The results demonstrate that it is essential to find a balance between freedom and control; between letting the students seek and use information in different ways on their own, and firmly directing their work.

In the study it becomes clear that the students perceived the school and the library as a single institution that constituted their learning environment. The teacher and librarian, however, identified the school and the library as two separate institutions, although the importance of cooperation and dialogue was emphasized by both parties. Through their different experiences, the teacher and librarian interpreted structures and norms in various ways, with the result that the participants' understanding of what the task consisted of, and of information seeking and use, was affected. The dichotomy between school and library, or the professions, shaped the use of scaffolds and tools.

To conclude, the self-directed learning approach entails a number of challenges for adult students, teachers and librarians. These challenges involve building bridges between the rhetoric and the practice of information literacy, to develop institutional and social structures that facilitate interaction and benefit the quality of interaction, creating common frames of reference for school assignments and clarifying standards and rules in the school context.

From a socio-cultural perspective, participants develop certain aspects of information literacy to function in an environment, like the school environment with its stated and unstated requirements. Other aspects of information literacy are developed in other contexts where other standards and rules are valid. Some skills are essential in certain social contexts, while other situations require different skills. To understand what the problem or assignment consists of, is part of learning. In order to analyze a problem, the students often need to seek and use information. Information seeking and use can therefore be described as both objects and as tools for learning. The school's discursive practice, such as the choice of specific assignments and methods, shape the students' information seeking and use, as well as the use of tools and scaffolds. The analysis reveals that it is difficult to reshape traditional practice, despite strong efforts. Hopefully, research in library and information science has the potential to help transform traditional school

practice through in-depth knowledge of information seeking and use and information literacy.

In a text such as this, not all questions can be answered. With regard to future research, the study has given rise to several ideas and interesting questions to pursue in the future. To learn more about what constitutes information literacy in different practices is an obvious area. To explore user education, or library instruction for information literacy, and the problem of transferring knowledge from one context to another, is yet another. How requirements and criteria for information literacy are formulated in educational contexts is interesting, given the discrepancy between rhetoric and practice. How social media, like blogs and wikis, can be used to support information literacy is also a theme worth further attention. The study has also given rise to questions on a broader level, such as the roles that libraries can play in the local community, in education and in informal learning, and how libraries can support people in lifelong learning projects. There are certainly many interesting questions left to be answered.

# KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

## Källor

Källorna finns i författarens ägo.

### *Intervjuer*

| <b>Intervjuade</b> | <b>Intervju 1</b> | <b>Intervju 2</b> | <b>Intervju 3</b> |
|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Studera nde A      | 04-01-22          | 04-02-19          | 04-04-15          |
| Studera nde B      | 04-01-20          | 04-03-23          | 04-04-15          |
| Studera nde C      | 04-01-20          | 04-02-17          | 04-04-01          |
| Studera nde D      | 04-01-21          | 04-02-25          | 04-03-25          |
| Studera nde E      | 04-01-19          | 04-02-20          | 04-03-25          |
| Studera nde F      | 04-01-20          | 04-02-03          | -                 |
| Studera nde G      | 04-01-23          | 04-04-02          | -                 |
| Studera nde H      | 04-01-22          | 04-02-24          | -                 |
| Studera nde I      | 04-01-21          | 04-02-19          | 04-03-16          |
| Studera nde J      | 04-01-20          | 04-03-11          | 04-04-06          |
| Studera nde K      | 04-01-21          | 04-02-19          | 04-03-30          |
| Studera nde L      | 04-01-19          | 04-02-19          | 04-04-06          |
| Studera nde M      | 04-01-22          | 04-02-24          | 04-03-16          |
| Studera nde N      | 04-01-22          | 04-02-24          | 04-04-01          |
| Lärare             | 04-01-14          | 04-04-22          |                   |
| Bibliotekar ie     | 04-01-14          | 04-04-22          |                   |

= 43 inspelade och transkriberade intervjuer

### *Observationer*

| <b>Observationer<br/>klassrum/datorsal</b> | <b>Observationer<br/>handledning</b> | <b>Observationer<br/>redovisningar</b> |
|--|--------------------------------------|--|
| 1 : 04-01-08                               | 6 : 04-01-15, stud. H + M            | 18 : 04-02-05, stud. F (muntl.)        |
| 2 : 04-01-15                               | 7 : 04-01-15, stud. F                | 19 : 04-03-01, stud. I (skr.)          |
| 3 : 04-01-22                               | 8 : 04-01-19, stud. F                | 20 : 04-03-01, stud. A (skr.)          |
| 4 : 04-01-29                               | 9 : 04-01-19, stud. I                | 21 : 04-03-01, stud. H + M (skr.)      |
| 5 : 04-02-19                               | 10 : 04-01-19, stud. E + L           | 22 : 04-03-01, stud. N (skr.)          |
|  | 11 : 04-01-22, stud. N               | 23 : 04-03-01, stud. E (skr.)          |
|  | 12 : 04-01-22, stud. B               | 24 : 04-03-01, stud. L (skr.)          |
|  | 13 : 04-01-22, stud. J               | 25 : 04-03-04, stud. D (muntl.)        |
|  | 14 : 04-01-23, stud. G               | 26 : 04-03-04, stud. K (muntl.)        |
|  | 15 : 04-01-29, stud. C               | 27 : 04-03-08, stud. C (skr.)          |
|  | 16 : 04-01-29, stud. F               | 28 : 04-03-11, stud. G (muntl.)        |
|  | 17 : 04-02-16, stud. E               | 29 : 04-03-23, stud. J (skr.)          |
|  |                                      | 30 : 04-04-01, stud. B (muntl.)        |

= 30 observationsprotokoll

### *Skriftliga dokument*

| <b>Rapporter/<br/>sammanfattningar</b> | <b>Instruktioner/<br/>information till stud.</b> | <b>Loggböcker</b> |
|--|--|-------------------|
| Rapport – A                            | 04-01-08   | 1                 |
| Sammanfattning – B                     | 04-02-05   |                   |
| Rapport – C                            |  |                   |
| Sammanfattning – D                     |  |                   |
| Rapport – E                            |  |                   |
| Sammanfattning – F                     |  |                   |
| Sammanfattning – G                     |  |                   |
| Rapport – H                            |  |                   |
| Rapport – I                            |  |                   |
| Rapport – J                            |  |                   |
| Sammanfattning – K                     |  |                   |
| Rapport – L                            |  |                   |
| Rapport – M                            |  |                   |
| Rapport – N                            |  |                   |
| =17 skriftliga dokument                |  |                   |

### **Litteratur**

Ahl, Helene (2004). *Motivation och vuxnas lärande: En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Alexandersson, Claes, Dahlgren, Lars-Ove, Larsson, Staffan & Säljö, Roger (1984). *Vuxen att lära?* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2004). *Textflytt och sökslump: Informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Allen, Bryce (1997). Information needs – a person-in-situation approach. I: P. Vakkari, R. Savolainen & B. Dervin (red.). *Information Seeking in Context*. London: Taylor Graham. S. 111-22.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

American Library Association (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*.  
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>  
[2008-12-10].

Andersen, Jack (2006). The public sphere and discursive activities: Information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62 (2) 213-228.



Anderson, Theresa D. (2006). Uncertainty in action: Observing information seeking within the creative processes of scholarly research. *Information Research*, 12 (1) <http://informationr.net/ir/12-1/paper283.html> [2006-11-09].

Anderson-Jayne, Elaine (2000). The librarian as a bricoleur: Meeting the needs of distance learners. *The Reference Librarian*, 33 (69/70) 161-170.

Armstrong, Chris, Fenton, Roger, Lonsdale, Ray, Stoker, David, Thomas, Rhian & Urquhart, Christine (2001). A study of the use of electronic information systems by higher education students in the UK. *Program*, 35 (3) 241-262.

Assarsson, Liselott & Sipos-Zackrisson, Katarina (2006). Att delta i vuxenstudier. I: S. Larsson & L.E. Olsson (red.). *Om vuxnas studier*. Lund: Studentlitteratur. S. 93-108.

Bawden, David (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2) 218-259.

Belkin, Nicholas J. (1980). Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *The Canadian Journal of Information Science*. 5, 133-143.

Belkin, Nicholas J., Oddy, Robert N. & Brooks, Helen M. (1982). ASK for information retrieval: part 1. Background and theory. *Journal of Documentation*, 38 (2) 61-71.

Berglund, Cecilia, Eliasson, Anette, Flöög, Eva-Maria & Persson, Christina (2004). *Folkbibliotek och vuxnas lärande: Sju Kulturrådsstödda projekt under det första året*. Delrapport 1, mars 2004. <http://www.adm.hb.se/personal/cbe/Delrapport1.pdf> [2006-06-22].

Bergqvist, Kerstin (2001). Skolarbete som interaktion. I: S. Lindblad & F. Sandström (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber. S. 36-52.

Bibliotekslag: SFS 1996:1596 (1996). Stockholm: Fritzes.

Bilal, Dania & Kirby, Joe (2002). Differences and similarities in information seeking: Children and adults as web users. *Information Processing & Management*. 38 (5) 649-670.

Borlund, Pia (2003). The concept of relevance in IR. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54 (10) 913-925.

Bron, Agnieszka (2005). *Lära och utvecklas tillsammans!* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Myndigheten för skolutveckling. <http://larstilar.cfl.se/pdf/agnieszkabron.pdf> [2007-12-10].

- Bruce, Christine (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Buckland, Michael (1991). *Information and information systems*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Byström, Katriina (1999). *Task complexity, information types and information sources: Examination of relationships*. Tampere: University of Tampere. Diss.
- Carlgren, Ingrid (1994). Från klassundervisning till "eget arbete": Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis*, (2) 9-14.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Case, Donald O. (2007). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior*. Amsterdam: Academic Press.
- Christian, Gayle R., Blumenthal, Caroline & Patterson, Marjorie (2000). The information explosion and the adult learner: Implications for reference librarians. *The Reference Librarian*, 33 (69/70) 19-30.
- Chung, Jin Soo & Neuman, Delia (2007). High school students' information seeking and use for class projects. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (10) 1503-1517.
- Cole, Charles, Leide, John E., Beheshti, Jamshid, Large, Andrew & Brooks, Martin (2005). Investigating the anomalous states of knowledge hypothesis in a real-life problem situation: A study of history and psychology undergraduates seeking information for a course essay. *Journal of the American Society for Information and Technology*, 56 (14) 1544-1554.
- Currie, Lyn C. (2000). Facilitating adult learning: The role of the academic librarian. *The Reference Librarian*, 33 (69/70) 219-231.
- Dalgleish, Andrew & Hall, Robert (2000). Uses and perceptions of the World Wide Web in an information-seeking environment. *Journal of Librarianship and Information Science*. 32 (3) 104-116.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Dervin, Brenda (1992). From the mind's eye of the user: The qualitative-quantitative methodology. I: J.D. Glazier, Jack & R.R. Powell (red.). *Qualitative Research in Information Management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. S. 61-84.

Dervin, Brenda (1997). Given a context by any other name: Methodological tools for taming the unruly beast. I: R. Savolainen, B. Dervin & P. Vakkari (red.). *Information Seeking in Context*. London: Taylor Graham. S. 13-38.

Dervin, Brenda & Nilan, Michael S. (1986). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 21, 3-33.

Doyle, Christina S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.

Drakenberg Rolander, Ewa (2006). *Komvuxstuderandes informationssökning och biblioteksanvändning som redskap för lärande*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2006:37. Borås: Högskolan i Borås.

Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 31-74.

Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Yrjö (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I: Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (red.). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.

Europeiska gemenskaperna (2007). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: En europeisk referensram*. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf) [2009-10-01].

Europaparlamentet och Europeiska unionens råd (2006). Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. *Europeiska unionens officiella tidning*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF> [2009-10-02].

Evaldsson, Ann-Carita, Lindblad, Sverker, Sahlström, Fritjof & Bergqvist, Kerstin (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I: S. Lindblad & F. Sahlström (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber. S. 9-35.

Fidel, Raya, Davies, Rachel, Douglass, Mary, Holder, Jenny, Hopkins, Carla, Kushner, Elizabeth, Miyagishima, Bryan & Toney, Christina (1999). A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students. *Journal of American Society for Information Science*, 50 (1) 24-37.

Fitzgerald, Mary Ann (1999). Evaluating information: An information literacy challenge. *School Library Media Research Online*, (2) <http://www.ala.org/aasl/> [2003-10-20].

Folkesson, Lena (2007). Samspel mellan lärare och bibliotekspersonal. I: L. Limberg & M. Alexandersson. *Textflytt och sökslump. Informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 71-81.

Given, Lisa M. (2000a). Envisioning the mature re-entry student: Constructing new identities in the traditional university setting. *Reference Librarian*, 33 (69/70) 79-93.

Given, Lisa M. (2000b). *The social construction of the 'mature student' identity: Effects and implications for academic information behaviours*. London, ON: University of Western Ontario. Opublicerad avhandling.

Given, Lisa M. (2002). The academic and the everyday: Investigating the overlap in mature undergraduates' information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 24, 17-29.

Goetz, Judith Preissle & LeCompte, Margaret Diane (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando FL: Academic Press.

Goode, Anneli & Nilsson, Inga-Marie (2004). *Informationssökning – en del i vuxenutbildningen: En studie av vuxenstuderandes informationssökning i olika studieformer*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/ Bibliotekshögskolan, 2004:89. Borås: Högskolan i Borås

Gordon, Carol (1999). Students as authentic researchers: A new prescription for the high school research assignment. *School Library Media Research Online*, 2 <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume21999/vol2gordon.cfm> [2009-11-04].

Gougoulakis, Petros & Borgström, Lena (2006). Om kunskap, bildning och lärande: Perspektiv på vuxnas lärande. I: L. Borgström & P. Gougoulakis (red.). *Vuxenantologin: En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas Akademi. S. 23-52.

Gross, Melissa (1995). The imposed query. *RQ*, 35 (2) 236-243.

Gross, Melissa (2001). Imposed information seeking in public libraries and school library media centers: A common behaviour? *Information research*, 6 (2) <http://InformationR.net/ir/6-2/paper100.html> [2005-11-01].

Gross, Melissa (2004). Children's information seeking at school: Findings from a qualitative study. I: M.K. Chelton & C. Cool (red.). *Youth information-seeking behavior: Theories, models and issues*. Lanham, MD: The Scarecrow Press. S. 211-240.

Grover, Robert (1993). A proposed model for diagnosing information needs. *School Library Media Quarterly*, 21 (2) 95-100.

Gärdén, Cecilia, Eliasson, Anette, Flöö, Eva-Maria, Persson, Christina & Zetterlund, Angela (2006). *Folkbibliotek och vuxnas lärande: Förutsättningar, dilemman och möjligheter i utvecklingsprojekt*. Valfrid: Borås.

Hearn, Michael R. (2005). Embedding a librarian in the classroom: an intensive information literacy model. *Reference Service Review*, 33 (2) 219-227.

Hedman, Jenny, Lundh, Anna & Sundin, Olof (2009). Att lära informationssökning för yrkeslivet: Om bibliotekarier, lärare och sjuksköterskor. I J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Carlsson: Stockholm. S. 133-158.

Hedemark, Åse & Hedman, Jenny (2002). *Vad sägs om användare? Folkbibliotekens användardiskurser i tre bibliotekstidskrifter*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2002:61. Borås: Högskolan i Borås.

Heinström, Jannica (2002). *Fast surfers, broad scanners and deep divers – personality and information seeking behaviour*. Åbo: Åbo Akademi University Press. Diss.

Henriksen, Charlott (2008). *Komvuxstuderande söker information för en skoluppgift*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2008:90. Borås: Högskolan i Borås.

Hjørland, Birger (1993). *Emnerepræsentation og informationssøgning: Bidrag til en teori på kunskabsteoretisk grundlag*. Valfrid: Borås. Diss.

Holme, Idar & Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur: Lund.

Hultgren, Frances (2009). *Approaching the future: A study of Swedish school leavers' information related activities*. Valfrid: Borås. Diss.

Hyldegård, Jette (2006). Collaborative information behaviour: Exploring Kuhlthau's Information Search Process model in a group-based educational setting. *Information Processing & Management*, 42 (1) 276-298.

Höghielm, Robert (1985). *Undervisning i Komvux: Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup. Diss.

Höglund, Lars, Engdahl, Maria, Hansson, Joacim, Thórsteinsdóttir, Gudrún & Zetterlund, Angela (1996). *Tusen studenter om biblioteket: Vanor, attityder och krav*. Stockholm: BIBSAM.

Höglund, Lars & Persson, Olle (1985). *Information och kunskap: Informationsförsörjning – forskning och policyfrågor*. Umeå: INUM Publishing Division.

Ingram, Dorothy S. (2000). The andragogical librarian. *The Reference Librarian*, 33 (69/70) 141-150.

Jansson, Monica (2008). *Kvalitetsutveckling på folkbibliotek: En fokusgruppsundersökning av vuxenstuderande som läser svenska som andraspråk vid Komvux*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2008:46. Borås: Högskolan i Borås.

Johansson, Veronica (2009). Berättelser i gränssnittet: Kritiska kompetenser och interaktiva informationsresurser. I J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Carlsson: Stockholm. S. 235-267.

Johnson, David J. (2003). On contexts of information seeking. *Information Processing and Management*, 39 (5) 735-760.

Knowles, Malcolm S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, Malcolm, S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

- Kuhlthau, Carol (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Kühne, Brigitte (1993). *Biblioteket - skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. Diss.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Kvale, Steinar (1999). Intervjun som kunskapskonstruktion. I: C.A. Säfström & L. Östman (red.). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur. S. 57-75.
- Larsson, Marianne (2002). *Bibliotekens roll i det livslånga lärandet*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2000:4. Borås: Högskolan i Borås.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: B. Starrin & P.G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 163-189.
- Larsson, Staffan (1996). Vardagslärande och vuxenstudier. I: P.E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 9-28.
- Larsson, Staffan, Fransson, Anders & Alexandersson, Claes (1990). *Vuxenpedagogisk vardag: Om undervisning i Komvux*. Göteborg: Rapporter från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Limberg, Louise (1996). *Skolbiblioteksmodeller: Utovärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län*. Valfrid: Borås.
- Limberg, Louise (1998). *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Valfrid: Borås. Diss.
- Limberg, Louise (2000). Samspel mellan informationssökning och lärande: En studie av relationen mellan två fenomen. *Tidskrift för dokumentation*, 55 (2/3) 37-45.
- Limberg, Louise (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Limberg, Louise (2007). Learning assignment as task in information seeking research. *Information Research*, 12 (1) <http://InformationR.net/ir/12-1/colis/colis28.html> [2009-11-03].

Limberg, Louise (2009). Förord. I: J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson. S. 7-9.

Limberg, Louise & Alexandersson, Mikael (2009). Learning and information seeking. I: M.J. Bates & M.N. Maack (red.). *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. New York: Taylor & Francis Group. S. 3252-3263.

Limberg, Louise, Alexandersson, Mikael, Lantz-Andersson, Annika & Folkesson, Lena (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58, 82-91.

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

Limberg, Louise, Hultgren, Frances, & Jarneving, Bo (2002). *Informationssökning och lärande: En forskningsöversikt*. Stockholm: Liber, Skolverket.

Limberg, Louise, Sundin, Olof & Talja, Sanna (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. I: J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson. S. 36-65.

Lloyd, Annemaree (2006). Information literacy landscapes: An emerging picture. *Journal of Documentation*, 62 (5) 570-583.

Loertscher, David V. (1988). *Taxonomies of the school library media program*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Ludvigsen, Sten R., Rasmussen, Ingvill, & Solheim, Ivar (2002). Lärande i multimediala miljöer. Samtal mellan elever och lärare. I: R. Säljö & J. Linderoth (red.). *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma. S. 212-229.

Lumsden Wass, Karin (2004). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Göteborg studies in educational science. Diss.



- Lupton, Mandy (2004). *The learning connection: Information literacy and the student experience*. Adelaide: Auslib Press.
- Maglaughlin, Kelly & Sonnenwald, Diane (2002). User perspectives on relevance criteria: A comparison among relevant, partially relevant, and non-relevant judgments. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (5) 327-342.
- Markey, Karen (2007). Twenty-five years of end-user searching, Part 1: Research findings. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (8) 1071-1081.
- Marshall, James D. (1987). The effects of writing of students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21 (1) 30-63.
- Martzoukou, Konstantina (2004). A review of Web information seeking research: Considerations of method and foci of interest. *Information Research*, 10 (2) <http://InformationR.net/ir/10-2/paper215.html> [2009-02-11].
- McGregor, Joy H. & Streitenberg, Denise C. (2004). Do scribes learn? Copying and information use. I: M.K. Chelton & C. Cool (red.). *Youth information-seeking behavior: Theories, models and issues*. Lanham, MD: Scarecrow Press. S. 95-118.
- McGregor, Joy H. & Williamson, Kirsty (2005). Appropriate use of information at the secondary school level: Understanding and avoiding plagiarism. *Library & Information Science Research*, 27 (3) 496-512.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mellon, Constance (1986). Library anxiety: A grounded theory and its development. *College & Research Libraries*, 47 (2) 160-165.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Montiel-Overall, Patricia (2008). Teacher and Librarian Collaboration: A Qualitative Study. *Library and Information Science Research*, 30 (2) 145-155.
- Moring, Camilla (2009). Nyanställdas lärande och informationspraktiker i och tvärs över praktikgemenskaper. I: J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson: Stockholm. S. 159-180.

Mullins, Barbara & Park, Betsy (2000). Faculty expectations and the adult learner: Some implications for reference. *The Reference Librarian*, 33 (69/70) 381-393.

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Att utveckla en infrastruktur för vuxnas lärande: Lokalt utvecklingsarbete med statligt stöd*. <http://www.skolutveckling.se> [2005-10-19].

Myndigheten för skolutveckling (2005). *Stöd och referensmaterial om vuxnas lärande: Idé och inspiration i arbetet med vuxnas lärande*. <http://www.skolutveckling.se> [2006-11-26].

Naeslund, Lars (2001). *Att organisera pedagogisk frihet: Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid grundskola*. Linköping: Läspedagogiska Institutet EMIR, Linköpings universitet.

Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Malmö högskola. Diss.

Nilsson, Nils-Erik (2004a). *Elevforskning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Nils-Erik (2004b). När elever skriver "forskningsrapporter". I: M. Ullström (red.). *Sök för att lära: Om lärande, informationssökning och bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst. S. 43-54.

Nowé, Karen, Berglund, Cecilia & Höglund, Lars (2002). De studerande och biblioteken. I: S. Holmberg & L. Weibull (red.). *Det våras för politiken: Trettiotvå artiklar om politik, medier och samhälle*. SOM-undersökningen 2001, Göteborg: SOM-rapport nr. 30, Göteborgs Universitet. S. 361-376.

Nowé Hedvall, Karen (2007). *Tensions and contradictions in information management: An activity-theoretical approach to information activities in a Swedish youth/peace organisation*. Borås: Valfrid. Diss.

Nystrand, Martin & Gamoran, Adam (1997). The big picture: The language of learning in dozens of English lessons. I: M. Nystrand (red.). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press. S. 30-74.

Olaisen, Lise-Lotte & Wallin, Christina (2008). "Jag tror dom går till en sökmotor och skriver ett ord...": En fenomenografisk undersökning av vuxenutbildares syn på informationssökning i undervisningen. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2008:79. Borås: Högskolan i Borås.

- Olstedt, Ewa (2001). *Att tänka kritiskt: En studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsutbildningen*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. Diss.
- Paisley, William (1968). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 3, 1-30.
- Pawley, Christine (2003). Information literacy: A contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73 (4) 422-452.
- Pilerot, Ola (2007). *Skriva och referera. En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2007:31. Borås: Högskolan i Borås.
- Pitts, Judy (1994). *Personal understandings and mental models of information: A qualitative study of factors associated with the information seeking and use of adolescents*. Tallahassee, FL: Florida State University. Opublicerad avhandling.
- Pors, Niels Ole (2006). The public library and students' information needs. *New Library World*, 107 (1226/1227) 275-285.
- Rafste, Elisabeth (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Diss.
- Rasmussen, Ingvill, Krange, Ingeborg & Ludvigsen, Sten R. (2004). The process of understanding the task: How is agency distributed between students, teachers and representations in technology-rich learning environments? *International Journal of Educational Research*, 39 (8) 839-849.
- Regeringens proposition, 1996/96:222. Se: *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering m.m.*
- Regeringens proposition, 2000/01:72. Se: *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*.
- Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rieh, Soo Young & Hilligoss, Brian (2008). College students' credibility judgments in the information-seeking process. I: M.J. Metzger & A.J. Flanagin (red.). *Digital media, youth and credibility*. Cambridge, MA: MIT Press. S. 49-72.

Rubin, Richard (1998). *Foundations of library and information science*. New York & London: Neal-Schuman.

Rundberg, Staffan (2004). *Folkbibliotekarien och det livslånga lärandet: En undersökning av ett projekt till stöd för vuxenstuderandes livslånga lärande*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2004:3. Borås: Högskolan i Borås.

Savolainen, Reijo (1995). Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of way of life. *Library and Information Science Research*, 17 (3) 259-294.

SCB (2002). *Svensk utbildning i internationell statistik*.

[http://www.scb.se/statistik/UF/UF0526/2003M00/UF100ÖP0201\\_06.pdf](http://www.scb.se/statistik/UF/UF0526/2003M00/UF100ÖP0201_06.pdf) [2009-11-25]

SCB (2007). *Utbildningen i Sverige. Utbildningsstatistisk årsbok*. <http://www.scb.se> [2008-01-05].

Schamber, Linda (1994). Relevance and information behaviour. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 29, 3-48.

Seldén, Lars (1999). *Kapital och karriär: Informationssökning i forskningens vardagspraktik*. Valfrid: Borås. Diss.

Silén Charlotte (2000). *Mellan kaos och kosmos: Om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Science. Diss.

Skolverket (2000). *Omvårdnadsprogrammet GY 2000:15*. <http://www.skolverket.se> [2004-01-05].

Skolverket (2004a). *Samhällskunskap A. Kursplan*. <http://www.skolverket.se> [2006-08-12].

Skolverket (2004b). *Svenska A. Kursplan*. <http://www.skolverket.se> [2006-08-12].

Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005 av förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1516> [2006-08-12].

Skolverket (2007). *Utbildningsresultat Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Del 1, 2007. Rapport 290. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1675> [2007-11-26].

Skolverket (2009). *Elever och studieresultat i komvux läsåret 2007/08*. Stockholm: Skolverket, Enheten för utbildningsstatistik. <http://www.skolverket.se> [2009-11-02].

SOU 1997:158 (1997) Se: *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*.

Stake, Robert E. (1994). Case studies. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications. S. 236-247.

Ström, Anna-Karin (2007). *Tankar kring informationssökning: Hur ser uppsatsstudenter på BHS på sin egen informationssökning?* Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2007:12. Borås: Högskolan i Borås.

Sundin, Olof (2003). *Informationsstrategier och yrkesidentiteter: En studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen*. Borås: Valfrid. Diss.

Sundin, Olof (2005). Webbaserad användarundervisning: Ett forum för förhandlingar om bibliotekariers professionella expertis. *Human IT*, 7 (3) 109-168.

Sundin, Olof & Francke, Helena (2009). In search of credibility: Pupils' information practices in learning environments. *Information Research*, 14(4) <http://InformationR.net/ir/14-4/paper418.html> [2009-12-10].

Sundin, Olof, Francke, Helena & Andersen, Jack (2009). Materialitet och remediering: konsekvenser för informationskompetens. I: J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson. S. 181-206.

Sundin, Olof & Johannisson, Jenny (2005a). The instrumentality of information needs and relevance. I: F. Crestani & I. Ruthven (red.). *Context: Nature, Impact, and Role: 5th International Conference on Conceptions of Library and Information Sciences, CoLIS 2005*, Glasgow: Springer. 107-118.

Sundin, Olof & Johannisson, Jenny (2005b). Pragmatism, neo-pragmatism and sociocultural theory: Communicative participation as a perspective in LIS. *Journal of Documentation*, 61 (1) 23-43.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Talja, Sanna & Hansen, Preben (2006). Information sharing. I: A. Spink & C. Cole (red.). *New directions in human information behaviour*. Dordrecht: Springer. S. 113-134.

Talja, Sanna & Hartel, Jenna (2007). Revisiting the user-centred turn in information science research: An intellectual history perspective. *Information Research*, 12 (4) <http://InformationR.net/ir/12-4/colis/colis04.html> [2007-12-10].

Talja, Sanna, Keso, Heidi & Pietiläinen, Tarja (1999). The production of 'context' in information seeking research. *Information Processing and Management*. 35 (6) 751-763.

Talja, Sanna & McKenzie, Pamela J. (2007). Editors' introduction: Special issue on discursive approaches to information seeking in context. *Library Quarterly*, 77(2) 97-108.

Taylor, Robert S. (1968). Question negotiation and information seeking in libraries. *College & Research Libraries*, 29 (3) 178-194.

Thórsteinsdóttir, Guðrún (1997). Folkbibliotek och attityder gentemot studerande som användargrupp. *Svensk Biblioteksforskning*, (1)107-125.

Thórsteinsdóttir, Guðrún (2005). *The information seeking behaviour of distance students: A study of twenty Swedish library and information science students*. Borås: Valfrid. Diss.

Todd, Ross & Kuhlthau, Carol (2005). Student learning through Ohio school libraries, Part 1: How effective school libraries help students. *School libraries worldwide*, 11 (1) 63-88.

Tuominen, Kimmo (1997). User-centred discourse: An analysis of the subject positions of the user and the librarian. *Library Quarterly*, 67 (4) 350-371.

Tuominen, Kimmo, Talja, Sanna & Savolainen, Reijo (2005). The social constructionist viewpoint on information practices. I: K. Fisher, S. Erdelez & L. McKechnie (red.). *Theories of information behavior: A researcher's guide*. Medford, NJ. Information Today. S. 328-333.

Veal, Robin E. (2000). Understanding the characteristics, concerns, and priorities of adult learners to enhance library services to them. *Reference Librarian*, 33 (69/70) 113-18.

*Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering m.m.* (1996). Stockholm: Regeringskansliet. (Regeringens proposition, 1996/96:222).

Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen (2001). Stockholm: Regeringskansliet. (Regeringens proposition, 2000/01:72).

Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. En antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. (1997). Å. Mäkitalo & L.E. Olsson (red.). Stockholm: Fritze. (Statens offentliga utredningar (SOU), 1997:158).

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, Peiling & White, Marilyn Domas (1999). A cognitive model of document use during a research project. Study II: Decisions at reading and citing stages. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 50 (2) 98-114.

Wellner, Margareta (2000). *Komvuxstuderandes informationssökning*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2000:5. Borås: Högskolan i Borås.

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

Wenneberg, Søren Barlebo (2001). *Socialkonstruktivism*. Malmö: Liber ekonomi.

Wennerberg, Pia (2007). *Konsthögskolestudenters informationssökning och -användning*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2007:124. Borås: Högskolan i Borås.

Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Whitmire, Ethelene (2001). A longitudinal study of undergraduates' academic library experiences. *Journal of Academic Librarianship*, 27 (5) 379-385.

Whitmire, Ethelene (2002). Disciplinary differences and undergraduates' information seeking behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (8) 631-638.

Whitmire, Ethelene (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research*, 25, 127-142.

Williamson, Kirsty & McGregor, Joy (2006). Information use and secondary school students: A model for understanding plagiarism. *Information Research*, 12 (1) <http://InformationR.net/ir/12-1/paper288.html> [2007-11-21].

Wilson, Patrick (1983). *Second-hand knowledge: An inquiry into cognitive authority*. Westport, CT: Greenwood. (Contributions in Librarianship and Information Science; 44).

Wilson, Thomas D. (1981) On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 37 (1) 3-15.

Wilson, Thomas D. (1990). Object or participant - the information user in information research. *Swedish Library Research*, 3, 5-16.

Wilson, Thomas D. (2000). Recent trends in user studies: action research and qualitative methods. *Information Research*, 5 (3) <http://informationr.net/ir/5-3/paper76.html> [2008-01-29].

Zhang, Yan (2008). The influence of mental models on undergraduate students' searching behavior on the Web. *Information Processing & Management*, 44 (3) 1330-1345.



# BILAGOR

## Bilaga 1 *Första intervjun med de studerande*

### **Innan intervjun**

Detta är vår första intervju. Intervjuerna kommer att behandlas så det inte för utomstående framgår vilka som deltagit i undersökningen. Du kan när som helst dra dig ur studien. I intervjun vill jag alltså diskutera dina erfarenheter, uppfattningar och synpunkter på informationssökning och informationsanvändning i samband med dina pågående studier och speciellt arbetet med fördjupningsuppgiften.

### **Bakgrund**

Tidigare utbildning? Arbetslivserfarenhet? Intressen? Vad har du för mål med utbildningen? Hur är det att studera (i allmänhet)? Hur är det att läsa just den här kursen/ämnet?

### **Lärande**

Hur uppfattar du uppgiften? Vad har du för tankar kring uppgiften nu? Samarbetar du med någon? Hur ska du gå tillväga när du avgränsar ditt ämne? Varför väljer du att fokusera på just det du gör? Har du gjort några fördjupningsarbeten tidigare? Om ja - berätta! Vad förväntar du dig att lära dig i och med detta arbete?

### **Informationsbehov**

Hur ska du gå tillväga för att lösa uppgiften? Vad behöver du för att kunna lösa uppgiften?

### **Informationssökning**

Vart brukar du vända dig för att få tag på information? (Först spontant, sedan exempel: Muntliga: lärare/bibliotekarie/kurskamrater/vänner/familj/andra informanter, Bibliotek (skol-, folk-, högskole-) andra institutioner, Litteratur: kurslitteratur/böcker/artiklar/uppslagsböcker/etc., databaser, Internet, lektionsanteckningar, broschyrer etc.) Varför just dessa?/Vad anser du om de olika källorna? (utgå från ovan) Hur gör du för att söka information i de olika källorna? (utgå från svar ovan) Hur uppfattar du informationssökning? Hur gör du för att komma över ev. svårigheter? Hur uppfattar du tillfället när bibliotekarien informerade om informationssökning förra veckan? Var du med i höstas också? Vad har du lärt dig där?

### **Övrigt**

Hur du funderat kring det vi har pratat om, informationssökning, tidigare? Hur ska du redovisa (och när)? Finns det något annat du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

**Innan intervjun**

(Inledning: se föregående intervju.) Är det något kring den första intervjun som du vill fråga om eller diskutera? Har du någon annan fråga du vill ställa till mig innan vi börjar? Har du tagit med dig några anteckningar, artiklar, böcker etc. som du arbetar med?

**Informations/lärprocess**

Arbetar du med samma ämne som när vi sist talades vid? Varför valde du just det? Vilken är din frågeställning? Hur kom du fram till den? Berätta hur arbetet går! Vad har du gjort? Hur känns det? Hur ser du på uppgiften nu? Hur går du tillväga när du har avgränsat ditt ämne? Har du stött på några problem i arbetet med uppgiften? Vilka? Hur ska du lösa dem? Vad har du för stöd? Vilken hjälp får av din lärare/bibliotekarie? På vilket sätt? Är det någon annan som hjälper dig? Har du börjat skriva? Berätta!

**Verktyg/Informationssökning – utgå från medhavda artiklar & böcker**

Hur söker du information? / Vart vänder du dig för att få tag på information? Vilka källor har du mest användning av? Vad anser du om de olika källorna? Finns det material kring ditt ämne, eller är det svårt att hitta information? Hur går det? Vad har du för stöd? Har du lärt dig något om informationssökning? Vad i så fall?

**Verktyg/Informationsanvändning – utgå från medhavda artiklar & böcker**

Hur bedömer du trovärdigheten i den information du hittar? Kan du ge exempel på kriterier som använder dig av? Använder du olika kriterier för olika källor? Vad finns det för svårigheter i samband med värdering av information? Hur avgör du om informationen du funnit kan vara användbar? Tar du hjälp av någon/något för att avgöra om informationen du funnit kan vara användbar eller hur den kan användas? Hur?

**Övrigt**

Finns det något annat du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

**Slutligen**

Kan jag få ta en kopia på ditt arbete?

**Innan intervjun**

(Inledning: se föregående intervju.) Är det något kring den förra intervjun som du vill fråga om eller diskutera? Har du någon annan fråga du vill ställa till mig innan vi börjar? Har du tagit med dig din rapport?

**Informations/lärprocess**

Beskriv med egna ord hur ditt arbete har fortskridit. Hur la du upp arbetet? Hur kändes det? I början? I mitten? I slutet? Vad gick arbetet ut på? Vad tycker du själv att du har lärt dig om ämnet? Tycker du att du har lärt dig det du trodde att du skulle lära dig? Vad kan du nu som du inte kunde innan? Är det något du skulle velat lära dig som du inte getts möjlighet till? Har du stött på några problem i arbetet med uppgiften? Vilka? Hur har du löst dem? Är det någon särskild person (ev. flera?) som betytt extra mycket för arbetet? Som varit ett bra stöd under arbetet eller som hjälpt dig med själva uppgiften?

(Lärare/bibliotekarie/vän/etc.) Vilken hjälp har du fått av din lärare/bibliotekarie? På vilket sätt? Av andra? När började du skriva? Vad tror du själv har varit avgörande för hur du har gått tillväga för att arbeta med uppgiften? Läraren/materialet/kurskamrater/bibliotekarien/annan/uppgiftens utformning/tiden/egna intressen/annat) Hur förändrades ämnet under arbetet med uppgiften? Hur ser du på SH-ämnet? Hör ditt ämne dit?

**Tillgång till information – källor & kanaler och informationsanvändning - utgå från rapport**

Vart vände du dig för att få tag på information? (Muntliga: lärare/kurskamrater/vänner/familj/andra informanter, Bibliotek (skol-, folk-, högskole-) Andra institutioner, Litteratur: kurslitteratur/böcker/artiklar/uppslagsböcker/etc., Databaser, Internet, lektionsanteckningar, broschyrer etc. Hur användes källorna? (se ovan) Vad tycker du kan förbättras? Ge förslag!

**Verktyg/Informationssökning - utgå från rapport**

Hur sökte du information? Tycker du själv att det gått bra att söka information? Vad var svårt? Hur gjorde du för att komma över de svårigheterna? Tror du att du blivit bättre på att söka information när du har jobbat med uppgiften? Hur då? Vad kan du nu som du inte kunde innan?

**Verktyg/Informationsanvändning - utgå från rapport**

Hur bedömde du trovärdigheten i den information du hittade och sedan valde att använda? Kan du ge exempel på kriterier som använde dig av? Använde du olika kriterier för olika källor? Vad fanns det för svårigheter i samband med värdering av information? Tycker du att du blivit bättre på att avgöra om information är relevant eller tillförlitlig när du jobbat med uppgiften? Resonera kring hur du avgjorde om informationen du fann kunde vara användbar eller hur den kunde användas.

**Övrigt**

Hur kändes det att redovisa? Fick du fram det du ville? Hur mycket tid uppskattar du att du har lagt ned på arbetet? Har du strävat efter något särskilt betyg? Vilket? Har du fått reda på ditt betyg? Kommentarer? Om du jämför denna delkurs mot tidigare kurser, finns det någon

skillnad i hur du sökte information? Hur du använde biblioteket? När du ser tillbaka, vad kunde du ha gjort annorlunda? Vad skulle ha underlättat ditt arbete? Finns det något annat du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

## **Bilaga 4**

### *Första intervjun med läraren*

#### **Innan intervjun**

Detta är vår första intervju. Intervjuerna kommer att behandlas så det inte för utomstående framgår vilka som deltagit i undersökningen. Du kan när som helst dra dig.

#### **Arbetsformen**

Hur ser du på fördjupningsarbete som arbetsform? Tidigare erfarenheter av arbetsformen? Styrkor/svagheter? Varför just denna arbetsform i denna kurs?

#### **Uppgiften**

Vad är syftet med uppgiften? Vad ska de studerande lära sig? Kommentera målen för momentet (se stencil) Vad ska de lära sig om ämnet? Informationskompetens? (använda teknologi/finna källor/sökprocessen/egna vägar/egen kunskap etc.)

#### **Informationssökning och källor**

Vilken roll spelar olika informationskällor för de studerandes informationssökning? (T.ex. biblioteket/bibliotekarien/andra studerande/ familj etc.) Vad har du själv för erfarenheter kring informationssökning, använda olika källor etc. (Jobbet/privat)

#### **Gruppen**

Berätta om gruppen/klassen. Vilka är de? Vad har de gjort förut? Vilka förväntningar har du på dem?

#### **Övrigt**

Är det något annat du vill ta upp?

(Inledning: se första intervjun.)

**Berätta fritt, spontant**

Hur tycker du att arbetet med fördjupningsuppgiften gått? Svårigheter? Positiva erfarenheter? Berätta!

**Mål**

Anser du att syftet med uppgiften blev uppfyllt? Hur då? Relatera till kursmålen, se stencil. Vad har de studerande lärt sig? Om ämnet? Om informationssökning? Att använda information?

**Lärarens roll**

Vad har du gjort under arbetet? Inledningsvis/under arbetet/i slutfasen? Vilken roll har du spelat under arbetet? Hur fungerade samarbetet med bibliotekarien? Tidsaspekter: lagom tid/för mycket/för lite?

**Informationssökning och lärande**

Vilka informationskällor har varit viktiga i deras studier? (Böcker, artiklar, databaser, Internet etc.) Vilken roll spelade biblioteket/bibliotekarien/andra personer (andra studerande, familj etc.) för deras informationssökning? Vilken roll spelade biblioteket/bibliotekarien/andra personer (andra studerande, familj etc.) för deras lärande?

**Kommentera varje arbete (se arbeten)****Informationskompetens (se arbeten)**

Hur har de studerande hanterat källkritiska aspekter? Har de haft de redskap de behövt för att förstå och tolka? Har de haft de redskap de behövt för att ställa frågor till materialet? Har de haft de redskap de behövt för att fokusera och avgränsa? Övrigt?

**Problem och lösningar**

Vilka svårigheter tror du att de studerande stött på? Vad har förenklats för dem? Vad har fört dem framåt?

**Förkunskaper**

Finns det någon skillnad mellan dem som följt klassen under hösten och de som arbetat på egen hand, respektive nya i kursen? Förkunskaper i ämnet? Tidigare vana vid att söka information?

**Motivation**

Hur har deras ambitionsnivå/motivation sett ut? Vad har hindrat dem?

**Bedömning**

Hur bedömer du arbetena? Kriterier? Ämnesmässigt? Hur de behandlat materialet/sökt information? Vad är viktigt? Mindre viktigt? (Innehåll, form, källförteckning etc.) G/MVG?

## Övrigt

Vad hoppas du att studenterna kommer att ha med sig i sina fortsatta studier? Är det något som du kommer att ändra på till nästa gång? Är det något annat du vill ta upp?

Detta är vår första intervju. Intervjuerna kommer att behandlas så det inte för utomstående framgår vilka som deltagit i undersökningen. Du kan när som helst dra dig ur studien.

### **Fördjupningsuppgifter och lärande**

Hur du brukar arbeta gentemot de studerande? Vad har du för tankar kring de studerandes arbete med fördjupningsuppgifter? Vad har du för tankar kring ditt arbete med fördjupningsuppgifter? Vad har du för tankar kring lärarens arbete med fördjupningsuppgifter? Hur ser du på din funktion i samband med fördjupningsuppgifter? Vad kan du bidra med för de studerande? Vad kan du bidra med för läraren? Hur ser samarbetet mellan er ut? Hur ser du på bibliotekets funktion i samband med fördjupningsuppgifter? Vad vet du om den uppgift de studerande ska arbeta med nu? Hur uppfattar du dess mål? Har du några egna mål för de studerande? Vad kommer du att göra under den tid arbetet pågår? Vilka uppgifter har du? Vad tycker du är svårt, roligt, viktigt etc? Vad hoppas du att de studerande kommer att lära sig om informationssökning? Vad hoppas du att de studerande kommer att lära sig om innehållet?

### **Informationssökning och informationsanvändning**

Vad vet du om studerandes informationssökning och informationsanvändning i allmänhet? (spontana tankar) Hur brukar de studerande på skolan söka och använda information på biblioteket? Skiljer det sig mellan olika kurser/grupper/ämnen? Frågar de dig, söker de själva? Vilka informationskällor är viktiga för dem, som du ser det? Vilka hinder och problem brukar de studerande stöta på? Vad fungerar bra? Vilka typer av material brukar vara populära?

### **Biblioteket**

Vilken roll spelar det att det ligger i ett lärcentrum? Hur ser samarbetet med folkbiblioteket ut? Med andra bibliotek? Hur brukar biblioteket/du arbeta mot/med lärarna?

### **Övrigt**

Är det något annat du vill ta upp?

Dela ut loggbok som bibliotekarien fyller i under tiden som arbetet med fördjupningsuppgiften pågår och ge instruktioner.



(Inledning: se första intervjun.) Har du med dig loggboken?

**Berätta fritt, spontant**

Berätta om de studerandes arbete med fördjupningsuppgiften!

**Samarbete**

Hur fungerade samarbetet med läraren? Vad kunde läraren bidra med? Vad gjorde du/Vad gjorde hon? Har stadsbiblioteket varit involverat? Hur?

**Informationssökning, informationsanvändning etc. – utgå från loggbok**

Hur sökte de studerande information? Vilka informationskällor var viktiga för dem? Vilka typer av material var viktiga? Vilka hinder och problem stötte de studerande på? Vad fungerade bra? Har de själva uttryckt några känslor kring informationssökning etc.? Diskuterade ni källkritik någon gång under arbetet? Berätta. Kan du ge exempel på ämnen som de arbetade med? Ge exempel på frågor du fått (se loggbok). Tror du att de lärt sig något om informationssökning under den här tiden? Vad?

**Bibliotekarien**

Spelade du den roll du hade tänkt dig? Hur då?/Varför inte? I början/i mitten/i slutet? Hade du några strategier? Vilka? Fick du många frågor? Vilka? Vem? Vad kunde du bidra med? Kände du att du kunde hjälpa till på ett tillfredställande sätt? Hur? Kunde du gjort något annorlunda? Hur? Berätta om någon händelse du minns. Var det någon som utmärkte sig särskilt? Hur?

**Biblioteket**

Hur ser du på bibliotekets roll i samband med uppgiften? Vad fungerade bra? Vad kan förbättras?

Material? Böcker? Datorer? Studieplatser? Databaser? Tidskrifter? Annat?

**Övrigt**

Hur ser du på informationssökning i relation till lärande? Livslångt lärande i relation till vuxenutbildning? Är det något annat du vill ta upp?

## Bilaga 8 *Instruktioner för uppgiften*

Samhällskunskap A, Omvårdnadsprogrammet

### **Arbete, pengar och sociala förhållanden. Eget undersökande arbete.**

Mål för momentet:

- Att formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv.
- Att förstå hur olika värderingar ger olika sätt att uppfatta samhället och formar ställningstaganden.
- Att se konsekvenser av olika handlingsalternativ för både individ och samhälle.
- Att kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor.

Gör så här:

Formulera din frågeställning – En övergripande fråga som inte bara är beskrivande utan som också kräver din analys. Vad vet du redan? Vad vill/behöver du ta reda på? Hur kan du göra detta?

För att kunna formulera frågeställningen, kanske du behöver leta i t.ex. databaser. [Bibliotekariens namn] går igenom och informerar i [salsangivelse].

**Lämna in till mig och diskutera frågeställningen innan du går vidare.Handledning är obligatorisk. Begär genomgångar när du behöver och vill ha detta.**

Redovisning:

Skriftlig redogörelse, se nästa sida.

Muntlig: Bilda små grupper, där ni läser varandras arbeten och diskuterar kort tillsammans med mig. Boka tid med mig.

Alternativ

Muntlig redogörelse med kort diskussion i klassen. Följ samma arbetsgång som för rapport med berätta istället för att lämna in hela skrivna arbetet. Lämna in 1-2 sidor med egna slutsatser och diskussion.

**Tidsplan:** Momentet bör (?) bli avslutat vecka 8.

Den skrivna rapporten skall innehålla:

#### **1. Inledning**

Här kan du berätta varför du har valt detta ämne, hur du har gjort faktaurvalet, varför du inte har tagit med vissa saker. Inledningen ska fungera som en kort introduktion till ämnet, så att man vet ungefär vad som kommer när man sedan börjar läsa fortsättningen. Inledningen ska alltså ge en bakgrund till ämnet. Skriv en kort inledning.

## 2. Syfte och metod

Här skall du berätta vad ditt syfte är, vilken din frågeställning är och hur du har tänkt att besvara denna fråga (vilka metoder du tänker använda).

## 3. Resultat

Redovisningen av resultat kallas ibland för avhandling och där presenterar man bakgrunden till ämnet, undersökningen etc. Här presenterar du de fakta du tagit fram från olika källor. I det här fallet är t.ex. andra personers syn på orsaker och åtgärder också fakta.

## 4. Diskussion och slutsatser

Här diskuterar du de fakta du har fått fram i din undersökning. Du diskuterar och resonerar kring insamlat material och utifrån din frågeställning. Dra dina egna slutsatser och lägg in dina egna åsikter. Det är viktigt att du är tydlig med vad som är dina egna åsikter och slutsatser och vad som kommer från andra källor. Om någon annan kommit fram till samma saker ska du hänvisa till denna person och konstatera att du håller med. Om du hittar något väldigt bra, som är svårt att formulera om, så kan du citera. Tänk på att använda citat sparsamt. Diskussionerna och slutsatserna är dock en viktig och stor del av rapporten.

## 5. Källförteckning

Här listar du alla källor du använt.

Skriv i bokstavsordning efter författarens namn.

Skriv så här: Författarens efternamn, förnamn. *Bokens titel i kursiv stil*. förlaget, tryckår

Tidnings och tidskriftsartiklar: Författarens efternamn, förnamn. "Artikelns titel".

Tidskriftens namn nr år (t.ex. nr 2 1999)

Om du hittar uppgifterna på en webbsida ska du skriva: Författarens efternamn, förnamn. "Artikelns titel", www-adress. Posten upprättad datum

Om du gjort en intervju: Efternamn, förnamn, befattning e d, intervjudatum

[Följande tillägg gjordes ett par veckor efter introduktionstillfället och delades ut:]

### Om du redovisar muntligt:

Tänk på att inte läsa innantill, utan träna så att du kan innehållet bra. Du får ha med dig anteckningar. Använd gärna over-head, tavla och andra hjälpmedel. Förbered en kort diskussion med någon fråga att diskutera.

### Om du redovisar skriftligt med diskussion i smågrupper:

Lämna ditt arbete till mig, så att jag hinner kopiera till den som skall ha. Läs varandras arbeten och förbered minst en fråga eller kommentar till varje. Det ska vara konstruktiv och positiv kritik.

**Mål**

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

- ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt
- kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället
- kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som nutida perspektiv
- kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor
- kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor
- känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas.

**Betygskriterier***Kriterier för betyget Godkänd*

- Eleven redogör för individens rättigheter och skyldigheter i samhället samt för de grundläggande mänskliga rättigheterna
- Eleven beskriver samhällsfrågor ur historiska och nutida perspektiv samt anger orsaker och konsekvenser till dessa
- Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor
- Eleven redogör för och exemplifierar hur olika idéer och värderingar uppstår och formas i samhället.

*Kriterier för betyget Väl godkänd*

- Eleven diskuterar och reflekterar över vikten av att leva efter rättigheter och skyldigheter i samhället samt de grundläggande mänskliga rättigheterna
- Eleven analyserar och värderar samhällsfrågor ur olika perspektiv
- Eleven värderar olika källor samt använder någon samhällsvetenskaplig metod
- Eleven analyserar idéer och värderingar utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv.

*Kriterier för betyget Mycket väl godkänd*

- Eleven drar slutsatser och föreslår lösningar på olika samhällsfrågor
- Eleven arbetar med olika typer av material, bedömer tillförlitligheten hos olika källor samt visar i sitt arbete ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar
- Eleven analyserar hur olika samhällsförhållanden påverkar och förklarar människors livsvillkor.

## PUBLIKATIONER I SERIEN *Skrifter från VALFRID*

Enmark, Romulo: Defining the Library's Activities  
(ISBN 91-971457-1-X) International Publications; 1

Biblioteksstudier. Folkbibliotek i flervetenskaplig belysning. Red. Romulo Enmark.  
(ISBN 91-971457-0-X) Skriftserien ; 1

Biblioteken och framtiden, del I. Red. Romulo Enmark.  
(ISBN 91-971457-1-8) Skriftserien ; 2

Biblioteken och framtiden, del II. Red. Lars Seldén.  
(ISBN 91-971457-2-6) Skriftserien ; 3

Hjørland, Birger: Emnerepræsentation og informationssøgning.  
(ISBN 91-971457-3-4) Slut

Hjørland, Birger: Emnerepræsentation og informationssøgning. 2. uppl. med register.  
(ISBN 91-971457-4-2) Skriftserien ; 4

Biblioteken, kulturen och den sociala intelligensen. Red. Lars Höglund.  
(ISBN 91-971457-5-0) Skriftserien ; 5

Hjørland, Birger: Faglitteratur. Kvalitet, vurdering og selektion.  
(ISBN 91-971457-6-9) Skriftserien ; 6

Limberg, Louise: Skolbiblioteksmodeller. Utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län.  
(ISBN 91-971457-7-7) Slut

Hjørland, Birger: Faglitteratur. Kvalitet, vurdering og selektion. 2. rev.udgave.  
(ISBN 91-971457-8-5) Skriftserien ; 8

Pettersson, Rune: Verbo-visual Communication. Presentation of Clear Messages for Information and Learning.  
(ISBN 91-971457-9-3) Skriftserien ; 9

Pettersson, Rune: Verbo-visual Communication. 12 Selected Papers  
(ISBN 91-973090-0-1) Skriftserien ; 10

Limberg, Louise: Skolbiblioteksmodeller. Utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Örebro län.

(ISBN 91-973090-1-X) Skriftserien ; 11 (nytryck av nr 7, bilaga inne i boken)

Barnbibliotek och informationsteknik. Elektroniska medier för barn och ungdomar på folkbibliotek. Red. Anette Eliasson, Staffan Lööf, Kerstin Rydsjö.

(ISBN 91-973090-2-8) Skriftserien ; 12

Folkbildning och bibliotek? På spaning efter spår av folkbildning och livslångt lärande i biblioteksvärlden. Red. Maj Klasson.

(ISBN 91-973090-3-6) Skriftserien ; 13

Zetterlund, Angela: Utvärdering och folkbibliotek. En studie av utvärderingens teori och praktik med exempel från folkbibliotekens förändrings- och utvecklingsprojekt

(ISBN 91-973090-4-4) Slut

Myrstener, Mats: På väg mot ett stadsbibliotek. Folkbiblioteksväsendets framväxt i Stockholm t o m 1927.

(ISBN 91-973090-5-2) Skriftserien ; 15

Limberg, Louise: Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande

(ISBN 91-973090-6-0, Slut)

(ISBN 91-89416-04-X, nytryck 2001 och 2003) Skriftserien ; 16

Hansson, Joacim: Om folkbibliotekens ideologiska identitet. En diskursstudie.

(ISBN 91-973090-7-9) Slut

Gram, Magdalena: Konstbiblioteket. En krönika och en fallstudie.

(ISBN 91-973090-8-7) Skriftserien ; 18

Hansson, Joacim: Klassifikation, bibliotek och samhälle. En kritisk hermeneutisk studie av "Klassifikationssystem för svenska bibliotek".

(ISBN 91-973090-9-5) Skriftserien ; 19

Seldén, Lars: Kapital och karriär. Informationssökning i forskningens vardagspraktik.

(ISBN 91-89416-00-7 Slut)

(ISBN 91-89416-08-2, nytryck 2004) Skriftserien ; 20

Edström, Göte: Filter, raster, mönster. Litteraturguide i teori- och metodlitteratur för biblioteks- och informationsvetenskap och angränsande ämnen inom humaniora och samhällsvetenskap.

(ISBN 91-89416-01-5) Slut

Röster. Biblioteksbranden i Linköping. Red. Maj Klasson  
(ISBN 91-89416-02-3) Skriftserien ; 22

Stenberg, Catharina: Litteraturpolitik och bibliotek. En kulturpolitisk analys av bibliotekens litteraturförvärv speglad i Litteraturutredningen L 68 och Folkbiblioteksutredningen FB 80.  
(ISBN 91-89416-03-1) Skriftserien ; 23

Edström, Göte: Filter, raster, mönster. Litteraturguide i teori- och metodlitteratur för biblioteks- och informationsvetenskap och angränsande ämnen inom humaniora och samhällsvetenskap. Andra aktualiserade och utökade upplagan.  
(ISBN 91-89416-05-8) Skriftserien ; 24

Sundin, Olof: Informationsstrategier och yrkesidentiteter. En studie av sjuksköterskors relation till fackinformation vid arbetsplatsen.  
(ISBN 91-89416-06-6) Skriftserien ; 25

Hessler, Gunnel: Identitet och förändring. En studie av ett universitetsbibliotek och dess självproduktion.  
(ISBN 91-89416-07-4) Skriftserien ; 26

Zetterlund, Angela: Att utvärdera i praktiken. En retrospektiv fallstudie av tre program för lokal folkbiblioteksutveckling.  
(ISBN 91-89416-09-0) Skriftserien ; 27

Ahlgren, Per: The Effects on Indexing Strategy-Query Term Combination on Retrieval Effectiveness in a Swedish Full Text Database.  
(ISBN 91-89416-10-4) Skriftserien ; 28

Thórsteinsdóttir, Gudrun: The Information Seeking Behaviour of Distance Students. A Study of Twenty Swedish Library and Information Science Students.  
(ISBN 91-89416-11-2) Skriftserien ; 29

Jarneving, Bo: The Combined Application of Bibliographic Coupling and the Complete Link Cluster Method in Bibliometric Science Mapping.  
(ISBN 91-89416-12-0) Skriftserien ; 30

Limberg, Louise, Folkesson, Lena: Undervisning i informationssökning. Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL).  
(ISBN 91-89416-13-9) Skriftserien ; 31

Johannisson, Jenny: Det lokala möter världen. Kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg.  
(ISBN 91-89416-14-7) Skriftserien ; 32

Gärdén, Cecilia, Eliasson, Anette, Flöög, Eva-Maria, Persson, Christina, Zetterlund, Angela: Folkbibliotek och vuxnas lärande. Förutsättningar, dilemman och möjligheter i utvecklingsprojekt.  
(ISBN 91-89416-15-5) Skriftserien ; 33

Dahlström, Mats: Under utgivning. Den vetenskapliga utgivningens bibliografiska funktion.  
(ISBN 91-89416-16-3) Skriftserien ; 34

Nowé Hedvall, Karen: Tensions and Contradictions in Information Management. An Activity-theoretical Approach to Information Activities in a Swedish Youth/Peace Organisation.  
(ISBN 978-91-85659-08-1) Skriftserien ; 35

Francke, Helena: (Re)creations of Scholarly Journals. Document and Information Architecture in Open Access Journals.  
(ISBN 978-91-85659-16-6) Skriftserien ; 36

Hultgren, Frances: Approaching the Future. A Study of Swedish School Leavers' Information Related Activities.  
(ISBN 978-91-89416-18-5) Skriftserien ; 37

Söderlind, Åsa: Personlig integritet som informationspolitik. Debatt och diskussion i samband med tillkomsten av datalag (1973:289).  
(ISBN 978-91-89416-20-8) Skriftserien ; 38

Nalumaga, Ruth: Crossing the Mainstream. Information Challenges and Possibilities for Female Legislators in the Ugandan Parliament.  
(ISBN 978-91-89416-20-1) Skriftserien ; 39

Johannesson, Krister: I främsta rummet. Planerandet av en högskolebyggnad med studenters arbete i fokus.  
(ISBN 978-91-89416-21-5) Skriftserien ; 40

Kawalya, Jane: The National Library of Uganda. Its Inception, Challenges and Prospects, 1997-2007.  
(ISBN 91-89416-22-8) Skriftserien ; 41





