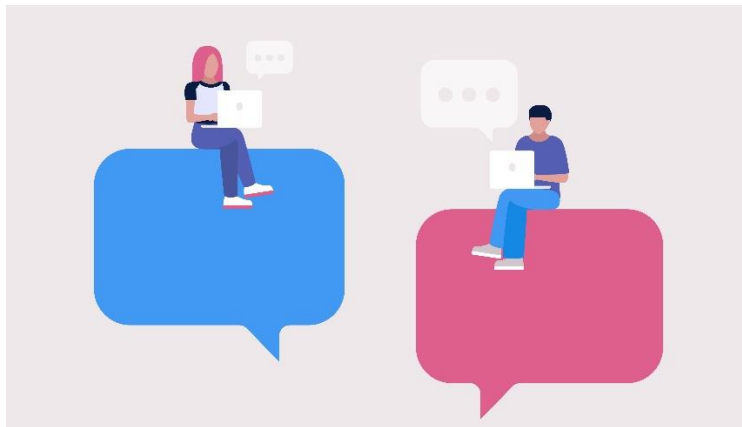


Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning

Henriette Frisenberg Sundgaard

Masteroppgave To Zoom or not to Zoom?: Digital veiledning i fagbibliotek

To Zoom or not to Zoom?:
Virtual consultations in academic libraries



Master i digital kommunikasjon og kultur

2022

Forord

Arbeidet med masteroppgaven avslutter 3,5 år med deltidsstudier. Perioden har vært lærerik, skummel og givende, og til tider veldig anstrengende (for familien).

En stor takk til alle informantene som stilte opp i undersøkelsen!

Tusen takk til min veileder, Veronica Pajaro, for grundige tilbakemeldinger og samtaler gjennom prosessen.

Jeg hadde ikke kommet i mål uten dytt, løpeturer, samtaler, skiturer, kritiske spørsmål, isbading, korrekturlesing og gode hjelp fra Ane, Berit, Karianne, Kristin M., Kristin S., Marit, Roel, Thale, Tone, Trine og Trude.

Takk til mine medstudenter for godt samhold og nødvendig støtte.

Og en spesiell takk går også til alle bibliotekkollegaene mine for motiverende heiarop og gode innspill underveis i oppgaveskrivingen.



Norsk sammendrag

Overordnet tema for oppgaven min er digital bibliotekveiledning i Zoom. Koronapandemien skapte brått en ny plattform for bibliotekarenes veiledning med studentene og med denne endringen som bakgrunn, tar jeg sikte på å studere interaksjonen mellom student og bibliotekar, og hvilke grep som tas for å gjøre studentene selvhjulpne.

Studien består av videoopptak av et utvalg studenter og bibliotekarer som foretar individuell bibliotekveiledning i Zoom. Oppgaven er derfor en kvalitativ og empirisk studie, mer presisert en interaksjonell sosiolingvistisk analyse som baserer seg på begreper fra samtaleanalyse. Som teoretisk bakteppe har jeg vektlagt interaksjonell analyse (Gumperz, 2003) og Dysthes (2006) pedagogiske modeller. Den interaksjonelle tilnærmingen blir dermed å undersøke de ulike handlingene i samtaledataene ved hjelp av samtaleanalytiske begreper.

I interaksjonen mellom bibliotekar og student i digital bibliotekveiledning undersøker jeg hvorvidt bibliotekarene følger prinsippet om selvhjulpnehet med forskningsspørsmålene under:

1. Hvordan arbeider bibliotekaren med å gjøre studentene selvhjulpne?
2. Hvordan utnyttes de digitale ressursene for å oppnå selvhjulpnehet?

Det første ser på bibliotekarenes rolle i spennet mellom asymmetri og symmetri og kunnskapsformidlingen som foregår i veiledningen. Det andre dreier seg om bibliotekarenes bruk av digitaliseringen i denne forholdsvis nye formen for bibliotekveiledning.

Engelsk sammendrag (abstract)

The main theme for my thesis is digital library guidance in Zoom. The Corona pandemic abruptly created the need for finding a new platform for librarians' guidance with students, and with this change as a background. I will study the interaction between student and librarian, and what steps are taken to make students self-reliant.

Video recordings of library guides performed in Zoom were selected as the data source. More specifically, it consists of video recordings of selected students and librarians. The thesis is therefore a qualitative and empirical study, more precisely an interactional sociolinguistic analysis that uses concepts from conversational analysis by means of conversation analytical concepts. As a theoretical backdrop, I have emphasized interactional analysis (Gumperz, 2003) and pedagogical models (Dysthe, 2006). The interactional approach thus becomes an alternation between different actions in the conversation data.

In interactions between library and student in digital library guidance, it is examined whether we follow the principle of self-help with these research questions:

1. How the librarian works to make students self-reliant?
2. How are digital resources used to achieve self-help?

The first looks at the librarians' role in the span between asymmetry and symmetry and the dissemination of knowledge that takes place in the guide. The second concerns the librarians' use of the digitalization of this relatively new form of library guidance.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
FIGURLISTE	9
UTDRAGSLISTE	10
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV DIGITAL VEILEDNING	11
1.2 PROBLEMBESKRIVELSE	13
1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	14
2. TEORI	15
2.1 BIBLIOTEKFAGLIGE PERSPEKTIVER	15
2.2 BIBLIOTEKVEILEDNING	16
2.3 VEILEDNINGSMODELLENE	19
2.4 INSTITUSJONELLE SAMTALER.....	22
2.5 MULTIMODAL KOMMUNIKASJON	24
2.6 INTERAKSJONSANALYTISK PERSPEKTIV	26
2.7 DIGITAL BIBLIOTEKVEILEDNING	27
3. METODE	30
3.1 METODEVALG.....	30
3.2 DATAGRUNNLAG	31
3.3 DATAINNSAMLINGEN.....	32
3.3.1 Presentasjon av de ulike skjemaene.....	34
3.3.2 Oppfølgingsspørsmålene (epost)	35
3.4 BEGRENSNINGER VED METODEN.....	35
3.5 FORSKERRROLLEN	36

3.6 PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	38
3.7 ETISKE REFLEKSJONER	39
3.8 TRANSKRIBERING	41
3.9 ANALYSEPROSESSEN	42
4.0 ANALYSE OG DISKUSJON	43
4.1 PRESENTASJON AV DATA ANALYSERT I OPPGAVEN	44
4.2 ÅPNINGEN AV REFERANSEINTERVJUET	46
4.3 SKJERMDELINGENS MULIGHETER	53
4.2 BASIS SØKETEKNIKKER	66
4.5 STUDENTAKTIVISERING	81
4.6 TOVEISDELING: STUDENT DELER SKJERM	87
4.2 FLIPPED CLASSROOM	91
4.8 OMGIVELSER OG RAMMER	93
5. OPPSUMMERING	99
6. AVSLUTNING	101
6.1 FORSLAG TIL VIDERE TILTAK OG ANBEFALINGER	102
7. LITTERATURLISTE	104
8. VEDLEGGSLISTE	108
VEDLEGG 1 TRANSKRIPSJONSØKKELISTE	109
VEDLEGG 2: «BESTILL VEILEDNING»	110
VEDLEGG 3: PICO-SKJEMAET	111
VEDLEGG 4: SØKELOGG	112
VEDLEGG 5: MAIL TIL BIBLIOTEKARER	113
VEDLEGG 6: MAIL TIL STUDENTER	114
VEDLEGG 7: TILLEGGSSINFO BIBLIOTEKARER	117

VEDLEGG 8: TILLEGGSSINFO STUDENTER.....	118
VEDLEGG 9: MELDESKJEMA NSD	119

Figurliste

Figur 1 Modalitetene i Zoom	25
Figur 2 Presentasjon av datamaterialet	44
Figur 3 Talking heads: Illustrasjonseksempel av (en kollega og meg) i Zoom.....	45
Figur 4 Illustrasjon på skjermdeling og små talking heads (par 1)	45
Figur 5 Talking heads-bilder (par 1) fyller skjermen.....	47
Figur 6 Illustrasjon 2 på skjermdeling.....	54
Figur 7 Illustrasjon på fysisk veiledning.....	80
Figur 8 Matrise i Excel	85
Figur 9 Illustrasjonsbilde 1 med delt skjerm	94

Utdragsliste

Utdrag 1 Boye og Sigrid	47
Utdrag 2 Britt og Sara	48
Utdrag 3 Bodil og Stig	50
Utdrag 4 Beate og Stine	54
Utdrag 5 Beate og Stine	59
Utdrag 6 Bodil og Stig	63
Utdrag 7 Bodil og Stig	67
Utdrag 8 Beate og Stine	69
Utdrag 9 Brage og Selma	71
Utdrag 10 Britt og Sara	74
Utdrag 11 Britt og Sara	77
Utdrag 12 Brage og Selma	81
Utdrag 13 Brage og Selma	85
Utdrag 14 Boye og Sigrid	88
Utdrag 15 Bodil og Stig	91
Utdrag 16 Bodil og Stig	94
Utdrag 17 Bodil og Stig	96

1. Innledning

Norske bibliotek ble 12. mars 2020 stengt på grunn av koronapandemien. Den gang var det kun noen av de største bibliotekene i Universitets- og høyskole [UH]-sektoren som hadde kommet i gang med å tilby videoveiledning til sine studenter. Jeg jobber som bibliotekar på et mellomstort høyskolebibliotek i Norge, og i løpet av våren 2020 fant min arbeidsplass ut at om veiledningstilbudet skulle opprettholdes, måtte det skje digitalt via Zoom, Skype eller Teams.

Bibliotekarene har tatt i bruk stadig nye plattformer for lettere å kunne samhandle og kommunisere med brukerne, på telefon, videre til e-post, chat og så videoveiledning. Vi har beveget oss fra fysiske, ansikt til ansikt-veiledninger med studenter på biblioteket, til digital kontekst i Zoom på kort tid. Siden korona førte til en ny arena for bibliotekarers interaksjon med studenter, ble jeg nysgjerrig på hvordan overgangen fra veiledning med fysisk oppmøte til digital veiledning i Zoom foregikk. I mitt mastergradsarbeid i *Digital kommunikasjon og kultur* ved Høgskolen i Innlandet har jeg derfor valgt å se på digital bibliotekveiledning.

1.1 Bakgrunn for valg av digital veiledning

Jeg har som bibliotekar selv opplevd transformasjonen fra fysisk til digitalt oppmøte, og noe av motivasjonen for å skrive oppgaven var et ønske om å finne ut mer om denne forholdsvise nye formen for bibliotekveiledning. Til tross for rikelig litteratur om hvordan man gjennomfører individuelle fysiske og digitale bibliotekveiledninger, fant jeg på det tidspunktet jeg bestemte meg for tema, få artikler om hvordan tilsvarende veiledninger i videoforamt foregikk. Samtidig ble jeg nysgjerrig på hvilke roller vi som bibliotekarer inntar og hvordan formidlingen foregår digitalt. Med den raske endringen av plattform som bakgrunn, tar jeg sikte på å studere den digitale interaksjonen mellom student og bibliotekar. Tematikken er lite belyst, og i min analyse synliggjøres ressursene som benyttes i videoveiledningen. Uavhengig av pandemien vil dette veiledningsformatet sannsynligvis benyttes i større grad, og derfor er det viktig med kunnskap for å forstå mer om digital veiledning.

For å beskrive bibliotekarenes mål med veiledningssituasjonen har jeg valgt å lene meg på det praksisnære prinsippet i fagbibliotek, som er *selvhjulpenhet*. Prinsippet går ut på at bibliotekaren ikke gir studentene direkte svar på det de spør om, men ved hjelp av *referanseintervjuet* i bibliotekveiledningen vise dem hvordan de selv kan komme fram til

svaret. Ifølge (Saunders & Ung, 2017, s. 46) er det prinsippet noe bibliotekarene prøver å etterstrebe i sitt daglige arbeid. Utfra den institusjonelle strukturen, med hjelp av teori (se kap. 2) og egen praksis (se kap. 3.5) ønsker jeg å undersøke bibliotekarenes nye arbeidsform, som er virtuell referansekonsultasjon i høyere utdanning og hvorvidt bibliotekarene når målet om å lære bort selvhjulpenhet gjennom sin digitale veiledningspraksis. Selvhjulpenhet er riktignok et relevant prinsipp i alle bibliotekveiledninger (se kap. 2.1), men min undersøkelse handler mer spesifikt om prinsippene sett utfra den digitale plattformen.

Referanseintervju er et begrep vi benytter oss av på biblioteket, og i denne konteksten forstås det som de spørsmålene vi stiller for å forstå hva brukeren trenger hjelp til. Ifølge Ross et al. (2019, s.1) er referanseintervjuet en samtaleform som skal preges av likestilt samhandling for å avdekke brukerens informasjonsbehov, som en del av referansekonsultasjonen. Brukerens behov kan være uklart, og personlig veiledning kan være nødvendig for å identifisere det faktiske behovet. Uavhengig om det er fysiske eller digitale møter, skal det ifølge Ross et al. (2019, s. 2) følges visse rutiner og teknikker i referanseintervjuet, som å stille åpne spørsmål, pauser og gjentakelser. Gjennom referanseintervjuet, utvikles en samtaleform som preges av likestilt samhandling for å avdekke brukerens informasjonsbehov (Ross et al., 2019, s. 1) (se kap. 2.2). Et annet begrep som benyttes i oppgaven og som tilsvarer innholdet i en bibliotekveiledning er *referansekonsultasjon*. Kunnskap om strukturen på bibliotekveiledningen (se kap. 2.2), og den institusjonelle samtalen (se kap. 2.4), blir dermed relevant for min undersøkelse.

Begrepet *digital veiledning* har tradisjonelt vært brukt om chat- og epost-konsultasjoner, og jeg oppfatter det som dekkende når jeg i denne konteksten også inkluderer webkonferanseverktøy. En av artiklene jeg støtter meg mest til i oppgaven bruker virtuell videoreferansekonsultasjon (Cole & Raish, 2021). Jeg benytter begrepene videoveiledning, videomediert kommunikasjon (Hansen, 2020), og virtuell referansekonsultasjon (Bennet, 2017) som likeverdige begreper som alle refererer til bibliotekveiledninger som foregår i webkonferanseverktøyet Zoom. Disse begrepene anvendes i ulike artikler som omhandler bibliotekfag, pedagogikk (Fritze & Nordkvelle, 2004) og samtaleanalyse (Mlynář et al., 2018) og fremhever ulike aspekter ved den digitaliserte veiledningen, belyst fra forskjellige fagtradisjoner.

Det er i hovedsak masterstudenter som benytter seg av tilbudet om individuell veiledning i mine data. I tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring [NKR]

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27), beskrives læring på ulike nivå innenfor høyere utdanning. En masterstudent skal kunne: «...analysere og forholde seg kritisk til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer». I tillegg skal kandidaten «...gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Å utvikle studentenes informasjonskompetanse og læring og hvorvidt studentenes selvstendighetsgrad blir påvirket av formidlingsformen kan sees på som en viktig rolle for bibliotekarer i UH-sektoren og kan forstås som et pedagogisk formidlingsoppdrag for bibliotekarene. Hvordan dette formidlingsoppdraget endres, når formatet endres fra fysisk til digital form, blir dermed noe av essensen i denne oppgaven.

1.2 Problembeskrivelse

Formålet med studien er derfor å se på bibliotekarens rolle i bibliotekveiledningen når den blir flyttet over på digitale flater i Zoom, og om bibliotekarenes i sin interaksjon med studentene gjør dem mer selvhjulpne.

For å presisere ytterligere hva jeg vil undersøke, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider bibliotekaren med å gjøre studentene selvhjulpne?
2. Hvordan utnyttes de digitale ressursene for å oppnå selvhjulpnehet?

Empirien som danner grunnlaget og som presenteres i dette prosjektet, er videoopptak av veiledninger som foregår i Zoom, støttet av transkripsjoner, oppfølgingsspørsmål og egen kunnskap. I undersøkelsen har jeg et utvalg bestående av fem studenter og fem bibliotekarer fra et høgskolebibliotek og et universitetsbibliotek. Dette utdypes i metodekapittelet (se kap. 3.0).

Studiet av ulike interaksjoner i veiledningene er fokus for analysen i denne oppgaven. Et aspekt som jeg vil utforske i analysekapittelet, er hvordan bibliotekarene formidler sin kunnskap og bistår studentene. Undersøkelsen avgrenses dermed til å gjelde bibliotekarens rolle, og ikke studentens, både fordi jeg ikke har intervjuer, men også på grunn av oppgavens omfang.

Jeg anvender interaksjonsanalyse og undersøker hvordan veiledningene gjøres i praksis gjennom språklig samhandling (se kap. 2.6), og kobler dem til Dysthes (2006) tre pedagogiske

modeller: *undervisningsmodellen*, *lærlingmodellen* og *partnerskapsmodellen* (se kap. 2.3). Et siste perspektiv blir å undersøke hvordan de ulike modalitetene (se kap. 2.5) og ressursene (se kap. 2.7) som kommer til syne i samspillet benyttes eller ikke. Alle disse aspektene skal analyseres med tanke på selvhjulpenhet, roller, ressurser og muligheter i digital interaksjon.

1.3 Oppbygning av oppgaven

I introduksjonskapittelet har jeg presentert et generelt bakgrunnsbilde for oppgaven. I teorikapittelet vil jeg gjøre nærmere rede for den grunnleggende forståelsen om bibliotekveiledning som jeg har hentet fra bibliotekrelaterte vitenskapelige artikler. For å finne ut mer om de ulike rollene vi besitter, ser jeg på Dysthes (2006) pedagogiske modeller. Jeg presenterer også begrepene og perspektivene jeg har anvendt fra samtaleteori. Multimodalitetsteori skal i denne studien brukes i analysen av videopptakene og begrepene vil derfor forklares. I tredje kapittel gjør jeg rede for metoden jeg har valgt for å samle og analysere materialet mitt. Fjerde kapittel er analysekapittelet, der jeg gjør en interaksjonsanalyse med en multimodal tilnærming av transkriberte utdrag av videopptakene med begreper fra samtaleanalyse. Jeg går spesielt inn på bibliotekarens ulike roller og hvordan bibliotekaren posisjonerer seg i den institusjonelle interaksjonen. Disse teoretiske perspektivene hjelper meg med å besvare forskningsspørsmålene mine, og jeg drøfter funnene underveis i analysen. I det femte kapitlet samler jeg funnene fra datamaterialet og oppsummerer dem i lys av problembeskrivelsen og forskningsspørsmålene som ligger i den. Det sjette kapittelet er avslutningskapitlet, hvor jeg diskuterer muligheter ved veiledningssamtalen som kan være interessante for videre forskning. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende liste over *best practice* på feltet.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå sentrale teorier som dreier seg om hovedtemaene bibliotekveiledning, veiledningsmodeller, institusjonelle samtaler, perspektiver på interaksjon, multimodalitet og digital veiledning.

Med basis i teori fra sentrale forfattere fra de ulike feltene, har jeg konstruert et teoretisk rammeverk for å finne ut hva som kjennetegner veiledning i akademiske bibliotek innenfor en institusjonell kontekst. Dette for å kunne undersøke hvordan et digitalt medium kan påvirke interaksjonen, og i hvilken grad det digitale formatet gjør studentene selvhjulpne.

2.1 Bibliotekfaglige perspektiver

I akademiske bibliotek er vanligvis en stor del av bibliotekarenes jobb å lære studenten hvordan de finner og bruker ressursene som er tilgjengelige. Prinsippet om selvhjulpnehet, nevnt i kapittel 1.1, kan dermed trekkes inn som et sentralt mål for alle bibliotekveiledninger. Selvhjulpnehet kan forklares som en måte å få studenten til å tenke selv og utvikle sin informasjonskompetanse på i veiledningssituasjonen, slik at de i etterkant av veiledningen blir mer selvstendige og evner å eksempelvis søke og bruke databasene på egenhånd. Saunders & Ung (2017, s. 46) presiserer at hensikten med bibliotekveiledning er å lære studenten å være aktiv i søkeprosessen, og dermed utvikler større selvstendighet for på den måten å kunne ta ansvar for egen læring. Dette tydeliggjøres av Bøyum et al. (2017): «Det er en utbredt oppfatning at bibliotekarens fremste oppgave er å finne ut hva informasjonsbehovet er i en gitt situasjon, å foreslå relevante kilder, samt sørge for at studentene blir i stand til å ta i bruk disse effektivt» (s. 124). Saunders og Ung (2017, s. 46) viser til at en vellykket veiledningsbibliotekar ikke bare må være i stand til å finne informasjonen effektivt, men må kunne kommunisere med og tilpasse veiledningsform og faglig nivå etter studentens behov (se kap. 2.2).

Begrepet «praksis» forklares av Bøyum et al. (2017, s. 136) som det settet med handlinger utøverne av praksisen (i vårt tilfelle bibliotekarer) engasjerer seg i, og som utvikles over tid. Praksis kan knyttes til de institusjonelle samtalene som viser hvordan deltakerne bruker disse rammene for å avklare situasjonen. Bibliotekar og student forsøker å bygge opp en felles forståelse av hva situasjonens formål er, innenfor den institusjonelle rammen (Drew & Heritage, 1992, s. 21) (se kap. 2.4). I kommunikasjon med andre, henter vi nettopp fram ulike

mentale skjemaer som bestemmer hvilke handlinger vi kan, bør eller må utføre, og i hvilke sammenhenger og rekkefølge. Ifølge bibliotekaren Curry (2016) anses det som viktig å ha retningslinjer for å lettere sikre et likeverdig tilbud for studentene. I utgangspunktet regnet jeg med at det kunne forekomme ulik praksis på de forskjellige studiestedene, men at det likevel kunne vise seg et felles mønster på tvers av bibliotekenes praksis. På min arbeidsplass har vi ikke nedskrevne retningslinjer for denne praksisen, men min antagelse er at det likevel er etablert noen felles prinsipper.

Dette er aspekter rundt selvhjulpenhet i veiledningssituasjonen som jeg tar med meg videre til analysekapittelet. I neste kapittel kommer det en oversikt over bibliotekveiledningens utvikling og rammer for bibliotekveiledninger generelt.

2.2 Bibliotekveiledning

Hva er referansearbeid ut fra et bibliotekperspektiv? Det har variert opp gjennom tiden, jeg har funnet både snevre og vide definisjoner, fra å finne konkrete svar på faktaspørsmål, til å finne frem til og anskaffe publikasjoner (Berget & Holter, 2012, s. 1).

Allerede i 1876 pekte Samuel Green på at bibliotekarene skulle legge til rette for at brukeren kunne finne frem til mer av informasjonen på egenhånd, framfor å bli vist rett til svaret. Selvhjulpenhet kan dermed sies å være en grunnleggende forutsetning i bibliotekarens arbeid. Hundre år senere viste Taylor (1968, s. 178) til et skille mellom det opprinnelige informasjonsbehovet og det punktet hvor man faktisk klarer å sette ord på det behovet. Taylors (1968) teorier består av en prosess hvor et informasjonsbehov oppstår, man bevisstgjøres, det formuleres og til slutt resulterer det i et uttrykt informasjonsbehov. For å oppsummere begrepet referanseintervju, så har det tradisjonelt vært brukt til å stille en rekke spørsmål det er nødvendig å få svar på, for å kunne hjelpe den som spør med å formulere sitt behov. Bandyopadhyay og Boyd-Byrnes (2016) formulerer oppgavene til referansebibliotekaren som en slags kunnskapsformidler og et bindeledd:

The reference librarians find various resources in multiple formats to meet users' information needs, point users to the physical or virtual locations of those resources in the libraries, teach users how to search for scholarly information and advise students how to use and cite the retrieved information in their assignments. (s. 597)

Til tross for tilgang til både databaser og informasjon vet ikke brukeren nødvendigvis hvor de skal starte søkingen, og referansebibliotekarens oppgave blir da å tilpasse søk, vise dem hva som er tilgjengelig hvor, og å lede dem i riktig retning. Det vil si at bibliotekaren gjør et referanseintervju og tilpasser søket etter studentens behov. Innenfor bibliotekveiledning har det skjedd store endringer fra Greens artikkel ble publisert i 1876, og fram til dagens digitale referansepunkt på UH-bibliotek. På norske fagbiblioteks hjemmesider brukes blant annet termene referanseintervju, referansekonsultasjon, bibliotekveiledning eller litteratursøk, om en *planlagt veiledningsavtale* mellom bibliotekar og bruker som går ut på å søke etter kilder, slik min undersøkelse omfatter, og i neste avsnitt utdypes dette.

I en tradisjonell veiledningssituasjon i dagens fysiske bibliotek, er vanlig praksis at studentene henvender seg til personen som befinner seg i skranken for å få hjelp, de sender mail eller ringer. Hvis studenten har et emne å søke på, kommer bibliotekaren med forslag til aktuelle fagsider og databaser hvor søkestrenger kan prøves ut, og bibliotekaren demonstrerer søkemetoder i de utvalgte basene. Har studenten et ønske om mer omfattende behov for veiledning bes de om å bruke «Bestill veiledning»-skjemaet til å bestille time på et tidspunkt det passer dem. Dette samsvarer med Rogers og Carriers (2017) studie som sammenfatter hvordan en referansekonsultasjon foregår: Først skapes kontakten, de hilser og ser på den andre, deretter blir partene enige om hvilke relasjoner som gjelder, ved at deltakerne på ulikt vis presentere seg, og deretter åpnes det for å snakke om formålet med samtalen (s. 21). Vi deler gjerne referanseintervjuet opp i: møte, informasjonsinnhenting, søkeprosess og oppfølging. Stegene foregår nødvendigvis ikke alltid i den samme rekkefølgen som beskrevet her (Ross et al., 2019, s. 3). Hvis det kommer inn spørsmål i skranken kan en slik avklaring ta noen minutter, men når det gjelder forhåndsavtalte 1:1 veiledninger, som i denne oppgaven, har de ifølge Rogers og Carrier (2017, s. 20) tradisjonelt en varighet på 20 minutter til cirka 1 time. Varigheten på veiledningene er dermed også av betydning for analysen. I Maddox og Stanfields (2019, s. 248) definisjon oppstår det et skille mellom planlagte og ikke-planlagte referansekonsultasjon. I denne oppgaven blir bibliotekveiledningene definert som planlagte, 1:1, virtuelle og synkrone referansekonsultasjoner.

Å lære bort ferdigheter innen kildekritikk, generell søketeknikk og kildehenvisning er blant de viktigste rollene bibliotekarene har (Daland & Hidle, 2016, s. 43). Innenfor bibliotek- og informasjonskunnskap peker Kuhlthau (2004, s. 13) på at «Information seeking is a primary activity of life». I det legger hun også hun at informasjonssøk er en viktig ferdighet å mestre, og at

dette oppdraget er en av bibliotekarenes fremste oppgaver. Når bibliotekaren hjelper studenten med å søke etter artikler i en database, er det i tillegg et samspill mellom å være informasjonskompetent og digital kompetent. Ifølge Saunders & Ung (2017, s. 46) har referansebibliotekarer som jobber med denne typen kunnskapsformidling også behov for gode kommunikasjonsevner. Avery (2020, s. 78) nevner strategier som for eksempel å «tenke høyt» i lag med brukeren, demonstrere og å være entusiastisk, for å fostre selvhjulpenhet. Innenfor bibliotek og informasjonsfaget beskriver Cordell (2013, s. 178) at *informasjonskompetanse* er å vite hvilke databaser som kan benyttes, hvilke termer du skal bruke, hvordan avgrense et søk, hvordan evaluere artiklene i resultatene, hvordan du bruker informasjonen effektivt og etisk osv. Cordell (2013, s. 178) poengterer at *digital kompetanse* er nødvendig for å navigere på bibliotekets sider, finne en database eller se hvor det avanserte søket befinner seg, hvordan du lagrer, gjenfinder og eksporterer filer, referanser og fulltekstartikler etc. Informasjonskompetansen og den digitale kompetansen viser seg slik gjennom bibliotekarens handlinger i bruken av programmet. Ifølge pedagogen Rattlef (2008, s. 217) krever en god IT-støttet opplæring at de som underviser kjenner mulighetene som ligger i undervisningsverktøyet (se kap. 2.5). Bibliotekarene skal lære studentene å finne troverdige kilder og deretter bruke dem på en god måte. I denne konteksten oppfatter jeg disse ulike formene for kompetanse som er nevnt over som relevante for rollen bibliotekaren besitter.

Som nevnt over, er det å mestre hvordan man finner og velger ut relevante og pålitelige kilder avgjørende for studentens selvstendighet, men det gjelder også bruken av kildene. Flere av de strategiene som brukes for instruksjon ansikt-til-ansikt kan overføres til de digitale veiledningene. Avery (2008, s. 113) hevder at bibliotekarene må aktivisere studentene mer i søkeprosessen. Fordi studentene lærer på ulike måter, og er i ulike stadier i masterløpet, må bibliotekarene benytte seg av forskjellige måter å nå dem på. Ifølge Avery (2008) må bibliotekarene bokstavelig talt «plassere studentenes hender på tastaturet» (s. 113), så i stedet for at bibliotekarene er de som skriver og søker, og styrer økten, kan de isteden være en støtte og en hjelper for studentenes forsøk. Avery (2008, s. 113) pekte i den sammenheng på at John Deweys kjente begrep om *Learning by doing*¹ vil være med på å forsterke læringsprosessen, nettopp fordi det understreker behovet for å se kunnskap og handling i sammenheng. Averys artikkel er fortsatt aktuell, med tanke på at å gi studentene selvtillit, til at de på sikt kan agere

¹ Dewey blir ofte forbundet med begrepet «learning by doing», men dette begrepet stammer egentlig fra hans formulering «Learn to know by doing, and to do by knowing» (Tranøy, 2019).

på egenhånd (se kap. 2.3). Aktivisering av studentene er et viktig aspekt under selvhjulpenhet, og et viktig perspektiv for både lærling- og partnerskapsmodellen som blir presentert i neste kapittel.

Mange av disse perspektivene gjelder som nevnt tidligere, i like stor grad for de fysiske veiledningene i biblioteket, men elementene skissert over er likevel viktige for bibliotekarenes digitale arbeidsform, og kan derfor være med på å motivere studentene for videre søking (se kap. 2.7).

2.3 Veiledningsmodellene

I dette kapittelet gjør jeg rede for Dysthes (2006) pedagogiske modeller for å systematisere kunnskapsformidlingen i bibliotekveiledningene. Ettersom jeg ser på veiledning som en form for kunnskapsformidling (se kapittel 2.2) er veiledningsmodeller relevante for oppgaven. En veiledningsmodell kan fungere både som et hjelpemiddel og som en mal for den som veileder.

Det finnes mange definisjoner av veiledning, og definisjonene bestemmes som regel ut fra den konteksten veiledningen forekommer i. Jeg låner forståelse fra Dysthes (2006, s. 233) modeller fra tre ulike veiledningsrelasjoner mellom veileder og student, og tar utgangspunkt i *undervisningsmodellen*, *lærlingmodellen* og *partnerskapsmodellen*. Jeg velger å ha disse som en form for referanseramme, for å se hvorvidt bibliotekaren ved hjelp av disse modellene, er med på å gjøre studentene mer eller mindre selvhjulpne. Selvhjulpenheten som kommer til uttrykk i relasjonen mellom bibliotekar og student er som regel implisitt uttrykt gjennom samspillet. Selv om studentene er fornøyde med veiledningene de får, er det graden av selvhjulpenhet jeg skal undersøke i analysen. Modellene utelukker ikke hverandre, men har ulike aspekter knyttet til veilederrollen som jeg tenker både kan være interessante å se på og som kan hjelpe meg med å systematisere resultatene. Jeg vil i dette kapittelet skissere de tre veiledningsmodellene, deretter vil jeg se modellene opp mot bibliotekarenes pedagogiske roller i analysedelen.

Det som vi på norsk kan kalle *undervisningsmodellen*, beskriver et tradisjonelt elev-lærerforhold som er karakterisert av en tydelig asymmetrisk relasjon hvor den som blir veiledet er avhengig av den som veileder, fordi denne har mest kunnskap om hva som skjer i denne situasjonen. Relasjonen i denne modellen er ofte skapt av både lærer og student, fordi begge parter ser på læreren som en autoritet og ekspert på fagfeltet og har som en av sine oppgaver

å overføre sin kunnskap til studenten (Dysthe, 2006, s. 233). Vanlig praksis i denne modellen er at veileders tilbakemelding kommer i form av rettinger, og at studenten retter feilene før det så sendes tilbake til veilederen (Dyste, 2006). Andre kjennetegn på denne læringsrelasjonen kan være monolog, rådgivning, vurdering og styring av kunnskap og ferdigheter (Bjørndal, 2016, s. 26). Undervisningsmodellen preges av lite selvstendighet og høy grad av ledelse og direkte hjelp fra veilederen. Det er den modellen jeg forventer å se minst av.

Lærlingmodellen er en form for mester/svenn-modell hvor det også mellom disse to er et uunngåelig asymmetrisk forhold, fordi veilederen har mer erfaring og kunnskap, noe studenten er helt avhengig av (Dysthe, 2006, s. 233). Lærlingmodellen som tradisjon har dermed flere likhetsstrekk med undervisningsmodellen med en veiledningsform som både kan være rådgivende og styrende (Bjørndal, 2008, s.181). Mesteren, som er eksperten, fokuserer på det faglige i veiledningen og ønsker å formidle det innholdsmessige til lærlingen, som i dette tilfellet er studenten. «Visualisering, demonstrasjon, observasjon og etterligning vil være sentrale virkemidler» (Baltzersen, 2014) i denne formen for veiledning. Imitasjonen oppfattes som konstruktivt i prosessen, og ikke som en uselvstendig gjentakelse av veilederens eller mesterens handlinger. Nybegynneren får større ansvar etter hvert som kompetansen øker, og ved gradvis å overlate større og større ansvar til lærlingen sikres en jevn progresjon med mulighet for å stige i gradene. I denne konteksten kan det *å lære å søke* sammenlignes med et håndverk: å se hva som gjøres, og prøve, igjen og igjen, siden modellen kjennetegnes ved læring gjennom handling (Dysthe, 2006, s. 240). Selv om bibliotekaren er eksperten (mesteren) ser bibliotekaren det som sin viktigste oppgave å lære studenten opp til selv å bli stand til å søke frem den faglige informasjonen som studenten til enhver tid vil ha behov for i sin fremtidige praksis. Ansvar for å søke og finne faglig informasjon overføres fra bibliotekaren til studenten. Imitasjon forstås i denne sammenheng som at studenten deler sin skjerm og viser sin søking til bibliotekaren. Modellen preges av stor grad av selvstendighet da veiledningens mål er at lærlingen (studenten) kan klare seg på egenhånd.

I *partnerskapsmodellen* tar veiledningen utgangspunkt i studentens veiledningsbehov, og det er derfor vanlig å be studenten om å utforme et veiledningsgrunnlag. Dysthe (2006, s. 236) hevder at partnerskapsmodellens kjennetegn er en samtale hvor begge parter kan spørre og svare. Hun forklarer videre at når et veiledningsforhold blir oppfattet som et partnerskap, blir dialogen sentral. Det er symmetri i relasjonen til tross for at den ikke er basert på likhet i kunnskap eller erfaring, og veiledningsarbeidet er tenkt som et felles prosjekt (Dysthe, 2006,

236). Mens Bjørndal (2008, s. 274) peker på at de ulike rollene i relasjonen gjør det umulig å oppnå symmetri i absolutt forstand (se kap. 2.4). Dysthe (2006, s.236) understreker, på tross av dette, at studenten og veilederen ikke har lik kunnskap eller innsikt, men at veiledningsformen legger opp til en dialog hvor det gis rom for at begge parter initierer og argumenterer for egne innspill. Ifølge Dysthe (2006, s. 238) bidrar denne formen for veiledning til at studentene blir selvstendige, og ikke kopier av veilederen. Bibliotekarene skal dermed ikke gjennomføre en veiledning hvor de forteller studentene nøyaktig hva de skal gjøre, som i undervisningsmodellen. Det ligger derimot en forventning i partnerskapsmodellen om at studenten skal bli selvstendige, slik at hjelpen skal komme mer indirekte fra veilederen (Bjørndal, 2016, s. 27). Tanken med denne modellen er «å fostre akademisk sjølvtilit og sjølvstende» (Dysthe, 2006, s. 238), og det er denne modellen jeg forventer å se mest av.

Hvis vi ser på modellene ut fra et selvhjulpensperspektiv blir spørsmålet som skal bringes videre i analysen, hva man tenker om selvhjulpenshet i de ulike rollene? De tre pedagogiske modellene har ulik tilnærming til dette, men det er gjennom modellene vi lærer om søking og dermed gjør studentene selvhjulpne. Trass i at dette er pedagogiske modeller og ikke interaksjonsmodeller, velger jeg likevel å koble dem opp mot roller i analysen. Det gjør jeg fordi selve *formidlingen* av selvhjulpenshet er et element i en ideell bibliotekarrolle. Selvhjulpensheten dreier seg ikke bare om å vise og fortelle, men om at studenten skal forstå hva som foregår. I samspillet i de institusjonelle samtaler har bibliotekaren en udiskutabel posisjon, og slik oppstår det en asymmetrisk relasjon på grunn av ulike roller og status (Fimreite & Hjertaker, 2005, s. 6). I en veiledningsrelasjon mellom student og veileder oppstår det som forventet ulik grad av symmetri og også ulik grad av selvstendighet. Fimreite og Hjertakers (2005) studie peker på: «Den største svakheten med modellene slik vi erfarte det, er at alle modellene kan brukes på alle veiledningssituasjoner» (s. 1). De peker på at å standardisere veiledningsopplegg er en utfordring når fag og opplegg er så ulike (Fimreite & Hjertaker, 2005). Dette kan derfor være et kritisk punkt i mitt materiale, fordi videoopptakene av veiledningene foregår innenfor ulike fagdisipliner.

I denne oppgaven vil disse modellene vær relatert til bibliotekveiledningene og kan ses i lys av den institusjonelle samtalen som jeg kommer inn på i neste kapittel.

2.4 Institusjonelle samtaler

Innenfor samtaleforskning er det en lang tradisjon for å analysere institusjonelle samtaler (Drew & Heritage, 1992, s. 3). I det følgende kapitlet vil jeg presentere noen kjennetegn ved institusjonelle samtaler og koble det mot bibliotekveiledningen.

Samtalen som aktivitet tar utgangspunkt i konversasjonsanalyse (CA). Det er et sentralt poeng innenfor konversasjonsanalyse at det er deltakernes bidrag, det vil si at det er turenes organisering som er det sentrale i analysen (ten Have, 2007, s. 128). Samtaler kan foregå som tilfeldige møter, samtaler med venner eller samtaler i institusjonelle sammenhenger slik som på skolen, hos legen, NAV, i en barnehage eller som i dette prosjektet: på biblioteket. Biblioteket er en arena hvor det daglig oppstår ulike former for samtaler. Drew og Heritage (1992, s. 22) presenterer tre prinsipper som skiller de formelle og mer institusjonelle samtalene fra hverdagssamtaler: I interaksjonen må minst en av deltakerne være orientert mot et mål, eller en oppgave, som kan knyttes opp mot den institusjonen de tilhører og det stilles visse rutinemessig og særegne spørsmål som for eksempel «hva er problemstillingen din?». I tillegg har aktiviteten gjerne et navn i hverdagspråket som for eksempel «referanseintervju», eller «bibliotekveiledning» som brukes mest i dette prosjektet. Ifølge Heritage og Clayman (2010, s. 34) kan en institusjonell samtale ha en spesiell agenda og samtidig deles inn i ulike handlingssekvenser, lik oppbygningen av en bibliotekveiledning. Bibliotekveiledningen skiller seg fra hverdagssamtalen ved at den ene deltakeren representerer en institusjon, biblioteket, mens den andre er en lekperson (student). Felles for de fleste samtalene mellom bibliotekar og student, er at de (til en viss grad) bærer preg av å være institusjonelle i formen og har et institusjonelt mål (Linell, 1990, s. 21), om blant annet å øke studentens søkekompetanse m.m. I den forbindelse kan også prinsippet om selvhjulpenhet trekkes inn som sentralt mål for bibliotekveiledning som institusjonell samtalsjanger.

Ifølge Linell og Jönsson (1991, s. 96), forsterkes ulikhetene i samtalen utfra deltagerens perspektiv og oppfatning av situasjonen. Bibliotekveiledningen skiller seg fra annen pedagogisk virksomhet i UH-sektoren hvor veiledningen inngår som del av undervisningsopplegget, ved at man for eksempel får faglig veiledning tilknyttet de ulike emnene som studeres. Bibliotekaren er på sin side avhengig av at studenten, den ikke-institusjonelle parten, tar kontakt med dem, for å løse et problem eller benytter seg av hjelpen de kan få, siden det er helt frivillig og det ikke stilles noen krav til studentens kompetanse. Disse faktorene kan prege studentenes innsats under veiledningene. Studenten fyller sin rolle

ved å opptre mer formelt under en bibliotekveiledning, enn i møte med venner, nettopp fordi det er en institusjonell samtale, og studenten forventer i denne konteksten å få søke- og gjenfinningshjelp. Bibliotekveiledninger består i utgangspunkt av løsere og mindre formelle rammer og roller for samtalen, enn den hos legen eller advokaten (Salvesen, 2007, s.62), og det er samtidig mindre behov for å være privat. Bibliotekarene har på tross av dette ingen sanksjonsmuligheter innad i relasjonen, slik for eksempel en lege som har makten til å bestemme om du får en sykmelding og en resept, eller en lærer i forbindelse med å sette karakterer basert på elevens oppmøte, innsats og presentasjon. Den tryggheten bibliotekarene kan gi studentene gjennom hjelp og opplæring i dette formatet, bidrar til en selvstendigjøring av studentene som er i tråd med intensjonene med oppgaven. Bibliotekar og student har komplementære roller, slik som også eksempelet lege og pasient i institusjonelle samtaler. Det vil si at det som sies i en konsultasjon hos legen eller advokaten blir forstått som implisitte rammer eller en struktur på situasjonen foretatt av deltakerne selv, altså ut fra det som er *forventet* å foregå innenfor situasjonen. Når det gjelder hverdagssamtaler så er det lite som er forutbestemt, men institusjonelle samtaler inneholder spesifikke turtakingsprosedyrer som er ulike de i hverdagssamtaler (Heritage & Clayman, 2010, s. 36).

Innenfor samtaleforskning brukes begrepene *tur* og *turtaking*, hvor en *tur* betegner den perioden den som snakker har ordet, i form av én eller flere ytringer i samtalen. Den andre har i utgangspunktet anledning til å komme til orde når turen til den som snakker er ferdig. *Turtaking* handler om hvordan deltakerne i en dialog gir og tar ordet, hvordan de holder på det og fordeler ordet seg imellom (ten Have, 2007, s.128). Med tanke på turdesignet i institusjonelle samtaler er den institusjonelle representanten (bibliotekaren), vant til denne typen samtaler, i motsetning til studenten som er mindre vant. Samtalen krever at handlingene koordineres fordi deltakerne designer turene, slik at de passer innenfor rammene for den planlagte institusjonelle konteksten.

I min analyse blir den institusjonelle konteksten sentral fordi jeg både ser på nytten av disse rammene for bibliotekveiledningen, i tilfeller i samtalene hvor bibliotekarene utfører sin rolle som den institusjonelle representanten, og der hvor bibliotekaren beveger seg ut av denne rollen og rammen, og samtalen blir mer balansert med gjenkjennelige trekk fra hverdagslig dialog. Heritage og Claymans (2010, s. 34) organisering av institusjonelle samtaler samsvarer med Rogers og Carriers (2017, s. 21) struktur på referansekonsultasjon, og jeg har derfor valgt

å kategorisere bibliotekveiledningen som en form for institusjonell samtale. Dermed knyttes prinsippet om selvhjulpenhet til bibliotekfagets ulike former for institusjonelle interaksjoner.

Disse perspektivene gjelder i like stor grad for de fysiske veiledningene i biblioteket som for de digitale, men elementene skissert over er likevel viktige for bibliotekarenes digitale arbeidsformer, og kan derfor være med på å motivere studentene for videre søking.

2.5 Multimodal kommunikasjon

Den nye teknologien har skapt andre forutsetninger for både undervisning og formidling, og for å kunne forklare hvordan de digitale ressursene benyttes i bibliotekveiledningene, og hva digitaliseringen har å si for selvstendigheten hos studentene har jeg valgt å anvende multimodalitetsteori.

Begrepet modalitet brukes ifølge Kress (2010, s. 79) synonymt med uttrykket semiotisk ressurs, og kan bestå av verbalspråk, bildespråk og kroppsspråk realisert som bevegelser, mimikk eller gester, eller lyd uttrykt gjennom musikk eller tale til å presentere informasjon. Kress (2003, s. 20) definerer begrepet multimodalitet som når flere modaliteter spiller sammen. Multimodalitet handler om hvordan ulike formidlingsmåter, for eksempel tekst, bilder, film, lyd, grafer, supplerer eller understøtter hverandre i kommunikasjon.

Et sentralt begrep innen multimodalitetsteorien er *affordanse*, Kress (2003, s. 45) som handler om samsillet mellom verktøyet, informantene og omgivelsene i Zoomrommet. Begrepet dreier seg om hvordan modalitetens formål kommuniseres og jeg forstår dette som viktige for å forstå bibliotekarenes handlingsmønstre i den digitale veiledningen, nettopp for å se det mulighetsrommet som ligger i utnyttelsen av modalitetene. Pedagogene Solberg og Breivik (2016, s. 231) skriver om bruken av digitale verktøy og undervisning i høyere utdanning og mener det legges for liten vekt på å utvikle studentens digitale kompetanse i utdanningen. De poengterer at den digitale kompetanse er avgjørende for å være i stand til å *oppfatte* affordansene i de ulike verktøyene de presenteres for i undervisningssammenheng (Solberg & Breivik, 2016, s. 236) (se kap 2.2).

Utnyttelsen av de digitale ressursene i formidlingen står sentralt i analysen, og derfor kobles multimodaliteten til de affordanser som er tilgjengelige i Zoom, og Zoom som et digitalt

medium. Jeg har tatt utgangspunkt i Kress (2010, s. 45) og Hansen (2020) for å beskrive modalitetene som benyttes i Zoom-veiledningene nevnt i Figur 1.

Modalitetene i Zoomveiledningene	
Visuelt	Skjermdeling, webkamera (talking heads), visning i kamera (showing), ulike ressurser, nettsider, tabeller, skjemaer og ulike databaser
Skriftlig	Verbalteksten, det vi skriver inn på skjermen feks i søkefelt, chaten etc. og det vi ser av fast skrift på skjermen
Auditivt	Tale, stemme og lyd
Gester	Veiving med hender, tommel opp og blick
Spatialt	Romlig organisering av modalitetene, det vil si informantenes plassering i kamera

Figur 1 Modalitetene i Zoom

Avstanden mellom skjerm og kamera gjør at gjensidig øyekontakt i videosamtaler ikke er mulig (Mlynář et al., 2018, s. 78). For å få studenten til å bevege blikket på skjermen informerer bibliotekaren om handlingen som utføres, slik at talen støtter handlingen (Mlynář et al., 2018, s. 78). Da blir endring av modaliteter, eller det at du flytter blikket ditt på skjermen, det visuelle, støttet og forklart av det deltakerne sier, ved hjelp av det Kress (2010) kaller den *auditive* modaliteten. I tillegg til *verbaltekst*, det skriftlige, er *verbalspråket* en viktig modalitet for å kunne orientere den andre mot og rundt det som skjer på skjermen. Verbalteksten suppleres med muntlig instruksjon. Lyden eller talen, er sammen med skrift og det visuelle på skjermen, dermed grunnleggende modaliteter i dette digitale formatet.

Bibliotekarene nærmer seg multimodalitet når de planlegger og veileder i de digitale veiledningssituasjonene, derfor er det essensielt å belyse hvilke ressurser, modaliteter og affordanser som benyttes i kommunikasjonen. Språk, kroppsspråk og blick er viktig for turtakingen i fysiske veiledninger. En person kan for eksempel sende en *tur* videre ved å snu kroppen og se mot den hun vil skal ta den neste turen. Under videomøter er disse elementene mer krevende å ta inn og bearbeide enn i fysiske møter (Hansen & Svennevig, 2021). Deres forskning konkluderer med at videoteknologien kan skape utfordringer for organiseringen av interaksjonen fordi handlingen ikke alltid foregår innenfor kameraets rekkevidde. I og med at digitale plattformer mangler oversikt over signalene som er til stede i fysisk interaksjon, vil minimumsresponsene som deltagerne i interaksjonen tilfører situasjonen forekomme oftere i digital interaksjon enn i fysisk interaksjon. Multimodalitetsteori tilbyr begreper til analyse og

forståelse av samspillet i situasjoner og av multimodale uttrykk, og er av den grunn relevant for denne oppgaven.

Begrepene vil bli brukt i analysen for å diskutere hvorvidt de digitale ressursene utnyttes med tanke på selvhjulpenhet, og med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2, kobles multimodaliteten til de ressursene som er tilgjengelige i Zoom. Det er grunn til å tro at veiledningsmodellene blir påvirket av modalitetsbruken som tilgjengeliggjøres gjennom det digitale formatet, og dermed knyttes kommunikasjonsaspektet til digitale medier.

2.6 Interaksjonsanalytisk perspektiv

Vi har hatt biblioteksamtalen i mange år, men når veiledningene flyttes over i Zoomrommet oppstår en ny situasjon siden vi ikke lenger befinner oss ved siden av hverandre, fysisk. Omgivelsene gjør antageligvis noe med både rollene, kunnskapsformidlingen og selvhjulpenheten. Veiledning gjøres gjennom å samtale, i samhandling med andre, innenfor bestemte rammer og derfor er interaksjonsanalyse relevant i denne oppgaven. Interaksjonsanalyse har sin opprinnelse blant annet i etnometodologi og samtaleanalyse (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 16) og metoden beskriver hvordan deltakerne skaper mening ved å redegjøre for hvordan samhandlingen relateres til bestemte rammer. En interaksjonistisk tilnærming fremhever hvordan forskeren og informanten samarbeider (Thagaard, 2018, s. 93). Interaksjonsanalyse benyttes i denne sammenheng for å studere samhandlingen mellom bibliotekar og student.

Å forstå og forklare språklig atferd ved å studere individet i interaksjon med sine omgivelser kalles gjerne interaksjonell sosiolingvistik. Både interaksjonell sosiolingvistik (Gumperz, 2003; Rampton, 2019) og samtaleanalyse (Nielsen & Nielsen, 2005; ten Have, 2007) er orientert mot hvordan man handler gjennom samtale og å avdekke mønstre i kommunikasjon. Jeg har valgt å bruke begreper fra samtaleanalytisk forskning, for så å posisjonere meg innenfor et interaksjonelt sosiolingvistisk perspektiv. Innenfor interaksjonell sosiolingvistisk praksis undersøkes fenomener som er særlig virksomme i å regulere interaksjon, for eksempel tempo og intonasjon (Gumperz, 2003, s. 223). Intonasjonen, altså hvordan tonefallet er på slutten av turen, viser om turholderens avslutning er synkende, som for eksempel om man godtar eller påstår noe, eller er stigende som i et spørsmål. De språklige ressurser jeg ser etter i mitt materiale, er de mindre handlingene som gjøres i en samtale, eksempelvis hvordan intonasjonen arter seg, og bruk av sammenhengende turer (latching). Dette er funksjoner for

å se om turen er avsluttet eller om den fortsetter (Gumperz, 2003, s. 223). De språklige ressursene som intonasjon, pauser og sammenkobling benyttes som samtaleanalytiske verktøy i studiens analyse for å si oss noe hva som foregår og hvordan deltakerne handler seg imellom.

I neste kapittel tar jeg for meg aktuelle aspekter og teori rundt digital bibliotekveiledning.

2.7 Digital bibliotekveiledning

Teorien i dette kapittelet består i hovedsak av artikler som omhandler virtuell kommunikasjon innenfor bibliotekverden, og hvor selvstendigjøring av studenten står sentralt. I det følgende kapittelet vil jeg presentere noen kjennetegn ved digitaliseringen av bibliotekveiledningen, samt koble det mot multimodalitet.

Etter at pc-er og telefoner ble allemannseie, har digital kommunikasjon gradvis blitt en stor del av hverdagen til de fleste. Det finnes mange forskjellige kategorier innenfor datamediert kommunikasjon, eksempelvis e-post, chat og videosamtaler. Likt for kategoriene er at de har som formål å utveksle informasjon med ulik grad av interaktivitet.

Interaksjonen i denne oppgaven foregår i et webkonferanseverktøy og et viktig premiss er at deltakerne har hver sin skjerm og ikke befinner seg på samme fysiske sted. Videoveiledning gjør det mulig for deltakerne å ha gjensidig tilgang til lyd og bilde i sanntid, og det blir dermed en representasjon av ansikt-til-ansikt interaksjonen (Mlynář et al., 2018, s. 78). De teknologiske mulighetene i den videomediert interaksjonen er den samme for begge deltakerne i interaksjonen. Det digitale rommet skaper muligheten til å sette på kamera, til å slå det av, og til å dele skjerm m.m. Synkron datamediert kommunikasjon ligner mer på vanlig tale enn for eksempel asynkrone dialogformer som chat og e-post (Arminen et al., 2016, s. 297). De samme prinsippene som forventes for å holde en tradisjonell samtale i gang følges når det foregår digitalt, gjennom en forventning om at begge parter er engasjert i kommunikasjonen.

Webkonferanseverktøy er ikke er den eneste plattformen som kan tilbys studenter som trenger bibliotekets hjelp, men formålet med oppgaven å undersøke ressursene som presenteres i videoformatet og hva det gjør med referansekonsultasjonene. Den digitale måten å formidle

på er forholdsvis ny, og for å forklare hvordan vi får fram det som foregår på skjermen, vil jeg trekke inn teori rundt skjermdelingen i Zoom.

En sentral del av oppgaven min er å se på hvordan de digitale ressursenes utnyttes i interaksjonen under skjermdelingen. I en av de første artiklene som ble publisert om videoreferansekonsultasjoner etter pandemien, fremhever bibliotekarene Cole og Raish (2021) noen av fordelene med webkonferanseverktøyet: Det ene er selve skjermdelingen og det andre er muligheten for mer dyptgående referansesamtaler enn det som vanligvis har vært mulig i for eksempel chat-tjenester. Studien av det multimodale samspillet (se kap. 2.5) i veiledningen har tydeliggjort at skjermdelingen er det bærende elementet i veiledningene. Cole & Raish (2021) forskning konkluderer med at skjermdelingsmuligheten i videoveiledningene er med på å gjøre denne formen bedre egnet til referansekonsultasjoner enn ansikt til ansiktsveiledning. Gjennom skjermdelingen får bibliotekaren nettopp anledning til å demonstrere ferdigheter som kan være vanskelig å kopiere gjennom andre virtuelle modaliteter (Cole & Raish, 2021, s. 5) og dette gjelder også i veiledninger ansikt til ansikt. Bennet (2017) beskriver fordelene med digital veiledning slik: «A virtual research consultation would provide all the same benefit as a face-to-face consultation; research assistance, opportunity for information literacy, and positively connect the student to their campus» (s. 194). Cole & Raish (2021, s. 10) peker på at man ved å kombinere skjermdeling og muntlig instruksjon (talestøtte) skaper et nært og trygt læringsmiljø for studentene med mål om å lære å navigere rundt på bibliotekets databaser. Samtidig som Stapleton et al. (2020) viser til at: «Screen sharing provides an interactive experience, fostering a sense of connection between the student and librarian» (s. 8). I sitatet pekes det på at skjermdelingen er Zooms viktigste mulighet, siden skjermdelingen sørger for interaktivitet og skaper et godt rom for samtale. De peker nettopp på at skjermdelingene sørger for en interaktiv opplevelse, og driver fram en ny forbindelse mellom student og bibliotekar sammenlignet med de fysiske veiledningene. Skjermdelingen gjør noe med utformingen av veiledningen og *kan* bidra til økt selvstendighet hos studenten. Jeg fant det dermed nødvendig å utvide interaksjonsanalysen med å koble den til delt skjerm, og har derfor valgt å ta med dette analysesettet.

Bennets (2017) forskning tok utgangspunkt i at det kun var de som bodde langt unna campus som hadde behov for digitale bibliotekkonsultasjoner, skjønt studien viste at deltagerne i studien var positive til videoveiledning, uavhengig av bosted: «Convenience was the biggest draw in selecting a virtual consultation» (Bennet, 2017, s.197). Forskerne fant dermed ut at

studentene valgte *virtuelle konsultasjoner* framfor fysiske ansikt-til ansiktsveiledninger, både fordi det var tidseffektivt med hensyn til reise, men også utfra bekvemmelighetshensyn. En av studentene i Bennets (2017, s.197) undersøkelse satte pris på å få veiledning i lunsjen, og ha muligheten til å følge med på hva som skjer på skjermen uten å møte opp fysisk på biblioteket. Et av målene med digitale bibliotekveiledninger er, ifølge Bennet (2017), å lære studentene å forske på egenhånd, ikke bare hjelpe dem med den bestemte oppgaven eller prosjektet de har. Hun peker videre på at studentenes selvfølelse bygges i forskningsprosessen slik at det ikke bare er studentens akademiske resultater som blir bedre, men også samarbeidet med biblioteket og institusjonen forøvrig (Bennet, 2017, s.197). Stapletons et al. (2020, s. 8) forskning viser at virtuelle referansekonsultasjoner møter behovene til både studenter på campus og for de som ikke kan møte opp fysisk. I tillegg til å bygge studentens selvtillit (Maddox & Stanfield, 2019, s. 247), er fleksibilitet og effektivitet og relevante aspekter, for hvorvidt studentene blir (mer eller mindre) selvhjulpne ved hjelp av videoveiledninger (se kap. 2.2).

For å finne ut av hvordan bibliotekarene interagerer for å gjøre studentene selvhjulpne på i de digitale veiledningene velger jeg å trekke inn et forholdsvis nytt begrep innenfor samtaleforskning (CA) som Licoppe (2017) kaller for *showing*. Showing kan dreie seg om alt fra å dele skjerminnholdet på sin PC, til å vise et objekt som i utgangspunktet er ute av syne, fram til en av deltagerne velger å holde det opp foran kameraet. *Showing* er, ifølge Mlynář et al. (2018) og Licoppe (2017), både et visningsformat og en affordans. Jeg kobler derfor showing-begrepet til skjermdeling, og vil i min undersøkelse bruke skjermdeling som begrep, da det både er et godt norsk ord, og jeg oppfatter at det rommer mer av det jeg skal analysere.

Dette er noe av hva vet vi om digital veiledning med utgangspunkt i tidligere forskning, og disse artiklene vil i hovedsak være de jeg støtter meg på i analysedelen.

Før jeg anvender det teoretiske rammeverket i analysen vil jeg presentere min metodiske tilnærming med tilhørende etiske refleksjoner.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode og forarbeid til datainnsamling, deretter beskrives gjennomføring av transkribering og analyse av videoopptakene.

Dette er en kvalitativ empirisk studie, og jeg svarer på problembeskrivelsen gjennom analyse av videoopptak av autentiske bibliotekarer. Med utgangspunkt i videoopptakene i studien har jeg benyttet meg av etnografisk informasjon og refleksjon for å forstå og forklare den institusjonelle konteksten veiledningene foregår i.

3.1 Metodevalg

Metoden er kvalitativ analyse av videoopptak av fem digitale bibliotekveiledninger fra én høyskole og ett universitet, utført i Zoom fra september 2020 til januar 2021.

Jeg fant det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode fordi jeg ønsket å konsentrere meg om interaksjonen, hva som ble sagt og samspillet informantene imellom. Kvalitativ metode defineres nettopp som en form som skal gi dybdeinnsikt og nyanser til det som undersøkes (Tjora, 2017, s. 28). Det er foretatt en datadrevet analyse, det vil si at det var først underveis det ble klart for meg hvilke spørsmål jeg ønsket å finne svar på (Tjora, 2017, s. 20) og slik kan forskningsspørsmålene også bli mer relevant for praksis.

Siden mine undersøkelser baserer seg på kvalitativ metode, blir det mulighet for stor grad av fortolkning. Undersøkelser med særlig vekt på fortolkning og teorigenerering bygger på induktiv tilnærming (Grønmo, 2016, s. 51). Induktiv metode tar utgangspunkt i empirien, en nærlesning av dataen, men med en pendling mellom empiri og fortolkning av teori dras det deduktive inn. Dette fører igjen til at metoden ikke kun består av induksjon, men også av deduktiv koding, og en slik kombinasjon kalles abduksjon (Svennevig, 2001, s. 6). Utvalget av de teoretiske perspektivene er påvirket av funn i datamaterialet, og har gitt grunnlag for en abduktiv veksling mellom data og teori (Svennevig, 2001, s. 2).

Veiledning i Zoom gir andre muligheter for multimodal kommunikasjon og læring, nettopp ved å kombinere modaliteter som tekst, bilder, lyd og videoopptak (Arminen et al., 2016, s. 292). I forbindelse med multimodalitet og tidligere forskning om interaksjon i digitale møter vil jeg trekke inn videomediert interaksjonsforskning som for eksempel Hansen (2020).

Hennes bruk av samtaleforskning med multimodale tilnærmingen på den institusjonelle interaksjonen har vært inspirerende for denne oppgaven. Ifølge Hansen (2020) gir samtaleanalyse et teoretisk grunnlag for å forstå elementer som forekommer på interaksjonens mikronivå. Samtaleinteraksjonene analyseres derfor i tråd med prinsipper fra interaksjonell sosiolingvistik og begreper fra samtaleanalyse for å oppnå bedre forståelse av handlingene.

En interaksjonsanalyse kan bidra med kunnskap om praksis, skape refleksjon rundt praksis og til en viss grad bidra til å endre praksis (Peräkylä, 2004, s. 289). Et av målene med undersøkelsen er nettopp å vise hvordan praksisen i interaksjonen kan føre til selvhjulpenhet.

3.2 Datagrunnlag

Som nevnt i innledningen, falt valg av hoved-datakilde på analyse av videoopptak av bibliotekveiledninger utført i Zoom (Archibald et al, 2019). En slik metode er godt egnet siden jeg er interessert i å registrere hva deltakerne faktisk gjør, og ikke hva de sier at de gjør. Videoveiledninger gjør det mulig for deltakerne å ha gjensidig tilgang til lyd og bilde i sanntid, og det blir dermed en representasjon av ansikt-til-ansikt interaksjonen (Mlynář et al., 2018, s.78).

Opptak av samtale er som nevnt over min hoved-datakilde, men jeg benytter meg av flere kilder for å tolke og analysere veiledningene. Det er opptak av interaksjonene, transkripsjoner, skjemaer jeg sendte på epost til deltakerne, oppfølgingsspørsmål stilet til bibliotekarene og studentene, samt egen kunnskap og erfaring som høgskolebibliotekar.

Videoopptak er ikke en direkte observasjon, det er strengt tatt en representasjon av det som foregår, og det er den representasjonen jeg tar utgangspunkt i. Transkripsjonen av samtale er et ytterligere nivå av representasjon, det kan oppfattes som en representasjon av representasjonen. Så snart det blir gjort videoopptak av samtalen, forvandles den til en ny enhet. Videre, når så samtalen blir transkribert, blir den muntlige diskursen fiksert som skriftlig tekst. Det finnes mange ulike måter å transkribere et materiale på, men uansett vil transkripsjonen være en skriftlig versjon av den muntlige interaksjonen, og er dermed en annen modalitet nettopp fordi det er et annet medium.

For å forklare kompleksiteten mellom videoopptak og den påfølgende transkripsjonen, fins det ifølge Ochs (1979) ikke et transkripsjonssystem som gjør krav på å være i stand til å fange

opp alle mulige fenomener som forekommer i interaksjonene i veiledningene. Likevel er det gjennom transkripsjon at detaljene i samtalene fra videoopptakene blir tydelige (se kap. 3.6). Det er først gjennom transkripsjonen at eksempelvis intonasjon, sammenkoblinger, tempo og pauser i samtalene kommer tydelig fram (Ochs, 1979).

Studien anvender en kvalitativ interaksjonsanalytisk metode basert på videoopptak av bibliotekveiledninger. Metoden for analysen av de institusjonelle interaksjonene er blant annet inspirert av Rampton (2019) og Gumperz (2003). Analysen tar utgangspunkt i transkripsjoner av videoopptakene i henhold til prosedyrer innenfor den interaksjonsanalytiske metoden, hvor hovedfokuset er å få innblikk i hvordan student og bibliotekar samhandler i veiledningssituasjonen.

Videoopptak brukes i samtaleforskning for å utføre observasjoner av tale, gester, fysisk interaksjon med gjenstander og bruk av plass, og i økende grad innenfor arbeidsplass-studier (Jewitt, 2014, s. 127). Videoopptak av institusjonell interaksjon gir et rikere bilde av omgivelsene enn for eksempel kun lydopptak. Tjora (2017, s. 103) peker i den sammenheng på videodataens potensiale i det å kunne se på det i etterkant, kontrollere førsteinntrykket, gå til notater og ha muligheten til å gå fram og tilbake mellom opptak og transkripsjonsmaterialet, for på den måten å oppdage nye tegn eller mønstre.

3.3 Datainnsamlingen

Informantene i undersøkelsen består av fem studenter og fem bibliotekarer fra én høgskole og ett universitet i Norge (se kap. 1.2).

Snøballmetoden ble benyttet som fremgangsmåte for å komme i kontakt med bibliotekarene på universitetsbiblioteket (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg fikk kontakt med de to første bibliotekarene via deres bibliotekleder, som oppfordret sine ansatte til å stille opp i mitt prosjekt. Jeg sendte deretter spørsmål til en bekjent på universitetsbiblioteket, som på sin side hjalp meg med å få kontakt med to av bibliotekarene i utvalget. Jeg spurte på det tidspunktet ytterligere to bibliotekarer på ett av de andre campusene på høgskolebiblioteket, hvor én førte til veiledningsopptak. Flere bibliotekarer, svarte at de var interesserte i å bidra, men det var få henvendelser på det tidspunktet, derfor endte jeg opp med opptak av de første som avtalte digital veiledning med studenter på hvert studiested. Bibliotekarene jeg var i kontakt med,

spurte deretter på mine vegne om de studentene som bestilte veiledning, kunne tenke seg å være med i mitt prosjekt. Deretter kontaktet de meg med tidspunkt for veiledningen.

Jeg måtte tidlig ta stilling til om jeg skulle være til stede under opptakene eller ikke. Jeg vurdert smittevernsituasjonen og reiserestriksjonene korona førte med seg (høsten 2020), og fant fort ut at det ikke var gjennomførbart å observere informantene fysisk mens selve veiledningen pågikk. Jeg kunne på den annen side unngått smittefaren ved å være tilstede i Zoomrommet med studenten og bibliotekaren, som Lo Iacono et al. (2016) viser ved å være tilstede digitalt og gjort videoopptakene selv. Uten en aktiv rolle i veiledningen så jeg ikke poenget med det, for jeg konkluderte med at det ville være mer forstyrrende enn berikende for de andre to. Ved å ha videoopptak hvor jeg selv ikke har deltatt, styrker jeg på ett vis troverdigheten i analysen fordi jeg ikke direkte griper inn eller påvirker situasjonen. Det jeg gikk glipp av ved å ikke være tilstede fysisk, var det som skjedde utenfor bibliotekarens kamera, og som jeg kunne fått med meg hvis jeg hadde sittet i samme rom som bibliotekarene. Da hadde jeg sett bibliotekarenes fakker og bevegelser etc., mens jeg samtidig kunne hatt på opptaksfunksjonen i Zoom fra min maskin, og på den måten selv hatt kontroll på hva som ble sagt og gjort i opptakene. På den annen side ble opptakssituasjonene den samme for begge partene ved at jeg ikke var fysisk tilstede hos noen av informantene.

Av de fem studentene som deltok i prosjektet, er alle i ferd med å skrive masteroppgave. Akkurat det kan være tilfeldig da det var såpass få som ønsket veiledning på det tidspunktet, men på den annen side så erfarer vi at de fleste som spør om veiledning er masterstudenter. Studentene i undersøkelsen ba om veiledning via bibliotekenes nettsider, noe som ikke førte til et tilfeldig utvalg, siden studentgruppen som kontakter oss gjør det på eget initiativ, og dermed utelukkes de som ikke benytter seg av tilbudet. Kriteriene for deltakelse var dermed å ta utgangspunkt i de studentene som takket ja til å være med i opptaket av den institusjonelle biblioteksamtalen. Antall kvinner og menn blant studentene er ujevnt fordelt, med 4 kvinner mot 1 mann, så jeg oppnådde ikke et representativt utvalg i denne gruppen (Ringdal, 2018, s. 527).

Bibliotekarutvalget består av tre kvinner og to menn. Av bibliotekarene var det én hovedbibliotekar (fagutdanna bibliotekar), to universitetsbibliotekarer (mastergrad innen sine fagfelt) og én førstebibliotekar (doktorgrad innenfor sitt fagfelt). Titlene avhenger av utdanningslengde og stillingstype. Det er ikke noe jeg skal utdype i min oppgave, og jeg bruker

bibliotekar uavhengig av bakgrunn og spesifiserer der det er nødvendig. To av bibliotekarene jobbet på samme bibliotek. Aldersspennet på bibliotekarene går fra 34 til 54 år.

Bibliotekarene er tildelt navn som begynner på *B*, og studentene navn som begynner på *S*. Navnene er fiktive og har altså ingen sammenheng med deres person, men er basert på rolle. Det gjør det lettere å huske enn for eksempel *A* og *B* eller 1 og 2. På den måten er det lettere å følge med på hvem som er bibliotekar og hvem som er student i analysen. I tillegg fikk den veilederen som ble anonymisert i det transkriberte materialet navn på *V*. Bibliotekarenes arbeidsplasser, hvor undersøkelsen har foregått, er også anonymisert (Thagaard, 2018, s. 205).

Uninetts Zoom-tjeneste anses for å være trygt tilrettelagt for kunnskapssektoren på en separat nordisk plattform (Hagen, u.å.). Zoom regnes også for å være en trygg lagringsplass (Archibald et al., 2019, s. 2). Bibliotekarene i undersøkelsen tok ansvar for opptak av veiledningene. Bibliotekveiledningene ble tatt opp i Zoom-plattformen og lagret i *Onedrive*, det ble opprettet en egen mappe til hver bibliotekar. På den måten kunne bibliotekarene enkelt og trygt dele opptaket sitt med meg, og likevel ha tilgang til å slette eller se opptaket om de selv ønsket det.

Norsk senter for forskningsdata [NSD] godkjente mine forslag om opptak av veiledningen kunne gjennomføres i Zoom, før prosjektets oppstart. Opptak og intervjudata blir slettet av meg når analysen er fullført, i tråd med GDPR, EUs forordning for personvern (Ringdal, 2018, s. 64) og etter avtale med NSD (vedlegg 9).

3.3.1 Presentasjon av de ulike skjemaene

Det fins ulike former for skjemaer til bruk under referanseintervjuet, og i det følgende presenteres de som benyttes i mine data. Bibliotekarene får tilgang til informasjonen fra «Bestilling veiledning»-skjemaet (vedlegg 2) og gjennom det opprettes kontakt mellom student og bibliotekar. I dette skjemaet får bibliotekaren informasjon om både tidligere søk og problemstilling hvis studenten fyller det inn når timen bestilles.

Innenfor helsefagene brukes stort sett *PICO*-skjemaet for å strukturere og klargjøre spørsmål for litteratursøk, utvelgelse og kritisk vurdering av litteraturen (Helsebiblioteket, 2016). *PICO* står for *Patient, Intervention, Comparison, Outcome* (vedlegg 3) og består av elementene i problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Når det gjelder samfunnsfag og humaniora, er det ikke like faste rammer for hva litteratursøkene skal inneholde, og i mine data ble det

benyttet et emneordsskjema (vedlegg 4) og en matrise i Excel til å lage søkestrenger (Figur 8). Emneordsskjemaet og matrisen inneholder elementer tilsvarende et PICO-skjema. Skjemaene bidrar til å organisere kunnskap og informasjon, og benyttes både til å forberede og til å dokumentere søk.

3.3.2 Oppfølgingsspørsmålene (epost)

I etterkant av opptakene sendte jeg informantene en mail for å få tak i noe tilleggsinformasjon. Bibliotekarene fikk blant annet spørsmål om hvorvidt bibliotekene har skriftlige retningslinjer eller andre former for lister som følges under veiledningene (vedlegg 7). Studentene ble spurt om hvordan de hadde gått fram for å få veiledning, hvor langt de var kommet i studiene og om det var andre ting de ønsket å tilføye (vedlegg 8). Jeg stilte både bibliotekar og student om de kunne sende meg kopi av korrespondansen dem imellom, slik at jeg var sikker på at jeg fikk tak i all dokumentasjonen. Jeg fikk svar fra alle bibliotekarene, og fra 4 av de 5 studentene.

3.4 Begrensninger ved metoden

Det jeg beskriver i oppgaven er basert på hva *jeg* ser på skjermen, som igjen avhenger av det bibliotekaren ser, og bibliotekarens standard-Zoominnstillinger. Jeg forholder meg dermed til bibliotekarenes skjerm hvor opptaket foregår. Jeg ser heller ikke hva som skjer i rommet rundt informantene, om det er noe som eksempelvis forstyrrer dem. Lo Iacono et al. (2016, s.1) og Hansen (2020) peker på ulempen i videomøter når man ikke ser kroppsspråket på samme måte som i fysiske møter, og dermed kan deltakerne gå glipp av gester og blikk som kan være viktige for forståelsen av samtalen.

Jeg kunne på det tidspunktet jeg samlet inn data, ikke observere veiledningene fysisk, for på grunn av smittesituasjonen var det ingen av bibliotekene som tilbød det. Jeg endte i stedet opp med å ta utgangspunkt i det som er skrevet om strukturen på referanseintervjuene, og i tillegg bruke min egen erfaringskompetanse.

Tidlig i prosessen vurderte jeg å intervju to av bibliotekarene for å be dem se på opptakene sammen med meg, slik at jeg kunne finne ut hva de ville gjort annerledes i en fysisk veiledning. Men jeg måtte begrense omfang, og dermed ble ikke informantene intervjuet. Selv om det hadde vært ideelt å utvide undersøkelsen med en metode til, og intervju kunne gitt studien en helt annen dybde enn det den har nå.

Ytterligere en begrensning gjelder informantenes bakgrunn. Hvis utvalget hadde vært likere med hensyn til fagdisiplin kunne jeg tenkt mer på hvilke baser de søkte i og hva vår fremgangsmåte førte til av kompetanseheving og selvstendigjøring for studentene. Dermed kunne jeg sett om det var enkelte føringer innenfor de enkelte fagbibliotekene.

Jeg kan heller ikke se bort fra at kompetansen om hvor viktig det er at studenten gis mulighet til å dele sin skjerm allerede er utviklet i dag, da mine observasjoner ble gjort i en periode (høsten 2020) hvor Zoom ikke var brukt så mye til veiledning. Det at studentene ikke ble oppfordret til å dele sin skjerm, var noe som overrasket meg da jeg så gjennom datamaterialet, og noe jeg kunne ha spurt om i oppfølgingsmailen.

3.5 Forskerrrollen

Min kunnskap om bibliotekveiledning er bygd opp over tjue år, en kunnskap jeg oppfatter som både relevant og viktig. Jeg har derfor valgt en etnografisk tilnærming (Silverman, 2014, s. 233) i oppgaven, siden jeg kjenner bibliotekfeltet, og har som *insider* satt meg inn i den institusjonelle konteksten. Et innsiddeperspektiv kan bestå av både fordeler og ulemper. Én av fordelene med å kjenne fagfeltet, er at det kan være lettere å se de mønstre eller brudd som dukker opp under organisering av analysen. Ulempen ved å komme innenfra et felt, er at det kan føre til at en unnlater å stille visse spørsmål og tar enkelte ting for gitt. Det er sannsynligvis min utdanning og profesjon som bibliotekar som ledet meg fram til det oppgaven setter fokus på. Jeg har reflektert over hvordan min erfaring og faglige bakgrunn har påvirket mitt valg av forskningsfelt, forskningsspørsmål og teori. Og i og med at jeg har brukt min kunnskap om feltet, har jeg bokstavelig talt blandet meg inn i forskningsprosessen. Med det praksisnære prinsippet om selvhjulpenhet (se kap. 1.1) som bakteppe, vil jeg bidra med egen erfaring i analysedelen.

Innenfor den sosiolingvistiske retningen utgjør ansikt-til-ansikt-kommunikasjon det primære analyse materialet, gjerne supplert med etnografiske observasjoner, hvor man studerer kommunikasjon i ulike sosiale kontekster (Rampton, 2019). Etnografisk tilnærming er et innenfraperspektiv som kan være med på å utnytte min erfaring som bibliotekar i analysen. Den etnografiske forskeren benytter ofte deltakende observasjon hvor hen følger med fra sidelinjen (Johannessen et al., 2018). Jeg har to etnografiske kilder: min kunnskap som fagperson og oppfølgingsspørsmålene jeg har stilt til bibliotekarene i undersøkelsen (vedlegg

5). Min rolle er dobbel, både med et innenfraperspektiv i rollen som bibliotekar og med et utenfraperspektiv som en som studerer bibliotekarenes praksis.

Det er ikke mulig å observere dataen uten å bli styrt av en eller annen form for forforståelse (Thagaard, 2018, s. 147). Forskerens rolle i undersøkelsen, og forskningsmetoden som brukes vil alltid, uansett metode, bli vurdert. Thagaard (2018) viser at uavhengig av hvilken metode som brukes, så må forskeren: «... reflektere over den mulige innvirkning egenskaper ved forskeren kan ha på forskningsprosessen, og derved også på resultatene av forskningen.» (s.19). Utdragene jeg velger som eksempler i analysen, vil derfor være styrt av min faglige bakgrunn og erfaring som bibliotekar og student, eller andre roller jeg har eller har hatt. Det samme gjelder for transkriberingen, for ulike personer legger merke til ulike ting i en samtale, og vil derfor transkribere ulikt. Det er også etiske utfordringer knyttet til både hva man velger å ta med, og til hva man velger å *ikke* ta med i analysene. Sitatene og tolkningene som tas med i analysen kan godt være gode representasjoner av datamaterialet, men sier samtidig lite om hva jeg har utelatt. Min kjennskap og erfaring med bibliotekararbeid kan påvirke arbeidet jeg gjør, både når det kommer til utforming av forskningsdesignen, datainnsamlingen, kildeutvalg, samt andre vurderinger om observasjoner rundt veiledningssituasjonen. Det kan på samme tid påvirke analysearbeidet når jeg skal tolke og velge ut hva som skal få størst plass i oppgaven. Grønmo (2016, s. 255) beskriver dette som kompetansevaliditet, og forklarer at dette er med på å styrke dataens gyldighet. Det kan være berikende for analysen, så lenge jeg reflekterer rundt hvilken kunnskap jeg besitter og bruken av den. Det gjør dermed innsideperspektivet velegnet til å belyse den aktuelle problemstillingen. Styrken ved at jeg ser på dette datamaterialet med min forforståelse, fører automatisk til at jeg ikke må prøve å sette meg inn i bibliotekarenes situasjon, fordi jeg allerede kjenner til den. På tross av det ønsker jeg likevel å skape en viss distanse til dataene, og ønsket ikke å observere de bibliotekarene jeg deler fysisk arbeidsplass med og jobber med til daglig.

Selv om jeg ikke følte at jeg kom i noen konflikt mellom rollen som bibliotekar og rollen som forsker/observatør, har dette likevel hatt innvirkning på materialet mitt. Dette ser man spesielt i noen korte sekvenser i opptakene – i åpning og avslutningssekvensene - hvor bibliotekarene henvender seg til meg eller nevner mitt navn, og i tillegg kommenterer at det er opptak. Dette kalles av Labov (1973 sitert i Sollid, 2002, s. 2) for *observatørens paradoks* og forekommer i alle forskningsprosesser, og ikke bare i de med innsideroller. Med utgangspunkt i Labovs paradoks, vil det derfor være grunn til å tro at opptaksfunksjonen kan ha en effekt på

informantene underveis i veiledningen, bare gjennom vissheten om at jeg skal se på opptaket i etterkant. På den ene siden ønsker man å samle inn naturlig data, man vil studere folk når de snakker uten å bli observert. På den andre siden er det ikke etisk forsvarlig å gjøre opptak av folks tale uten at de har gitt samtykke til det. Videodata kan ha mye til felles med den ikke-skjulte observasjonen, hvor bare ideen om at forskeren er *med* kan føre til at deltakerne legger bånd på seg eller endrer adferden sin i en viss grad (Tjora, 2017, s. 103). Det kan fra informantenes side være en oppmerksomhet om at jeg er tilstede, siden de vet at det foregår et opptak. En innvending mot det, er at de glemmer min tilstedeværelse når opptaket er i gang, siden jeg ikke representeres med et *talking head* i Zoomrommet. Det kan diskuteres om opplevelsen av at det de gjorde og sa ble tatt opp, fører til at min tilstedeværelse i det digitale rommet blir større på denne måten, enn om jeg faktisk hadde vært tilstede for å observere i *Zoomrommet* under opptakene. Observatørens paradoks kan ha ført til at bibliotekarene forberedte seg mer og studentene skjerpet seg eller opptrådte mer konsentrert, og i verste fall ble de nervøse og ukonsentrerte. Om de følte noe ubehag var ikke det mulig å merke det under observasjonene og det var nok heller slik at de ikke lot seg påvirke i særlig grad, og kanskje forstyrret det i mindre grad enn om jeg fysisk hadde vært tilstede i rommet.

3.6 Pålitelighet og gyldighet

Når man skal vurdere et forskningsprosjekts troverdighet, vil ulike forskningstradisjoner prege valg av begreper. I kvalitativ forskning er troverdighet det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Grønmo, 2017, s. 254). I kvantitativ forskning brukes begrepene validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet. I kvantitativ forskning er det viktig for påliteligheten at undersøkelsene kan gjentas med like resultater, og disse rutinene skaper troverdighet. En form for gyldighetskontroll innenfor kvantitativ forskning er dermed å sammenligne de resultatene man har kommet fram til, med lignende resultater fra andre undersøkelser. Kravet om å generalisere er generelt en større utfordring i kvalitativ metode, både fordi utvalget ikke er representativt og fordi man innenfor kvalitativ forskning ikke kan gjenta undersøkelser på samme måte, da det er så mange faktorer som ikke kan gjenskapes. Innenfor kvalitativ forskning er det ikke like enkelt å overføre funnene til lignende situasjoner og praksiser, og det legges derfor større vekt på å beskrive og følge prosedyrer (Thagaard, 2018).

Innenfor samtaleforskning er det et poeng å beskrive interaksjonene så detaljerte som mulig (Peräkylä, 2020). Peräkylä, (2020, s.455) peker nettopp på hvordan transparensten ivaretas gjennom å dokumentere de transkriberte utdragene i oppgaven. Jeg har valgt ut flere samtaleutdrag fra hver av de fem veiledningene, siden mengden på utvalget, ifølge Peräkylä, (2020, s.455), kan være med på å øke validiteten. Imidlertid vil det å analysere fem samtaler være noe begrenset, og det er vanskelig å si noe om hyppigheten av de ulike elementene.

Når datamaterialet presenteres i teksten i form av de transkriberte utdragene, kan det være enklere å se hvorfor de ble fortolket slik eller slik, siden de er så detaljerte. For å vise en detaljert fremstilling av fremgangsmåten i prosjektet og datamaterialet, og samtidig bidra til å styrke min pålitelighet i undersøkelsen, har jeg inkludert Figur 2.

Etter at jeg hadde fått samtykke fra de to første bibliotekarene vurderte jeg om jeg skulle få tak i alle deltakerne fra samme institusjon, eller også se på praksisen på andre bibliotek. Nettopp for å få et så dekkende materiale som mulig valgte jeg også å inkludere et universitetsbibliotek, både for å forsikre meg om at jeg fikk nok datamateriale å jobbe med, men også for å kunne se på mulige forskjeller og likheter mellom to institusjoner. Det virket spennende både for potensiell egenlæring og for muligens å kunne kartlegge ulike praksiser ved to forskjellige institusjoner. Det kan bidra til å gjøre analysedelen mer kompleks, og med deltakere fra ulike bibliotek øker samtidig validiteten (Peräkylä, 2020, s. 455). I interaksjonsanalyse av institusjonelle veiledningssamtaler blir generaliseringen bedre ivaretatt ved å sammenligne praksisen på flere enn på bare ett bibliotek.

Det har vært viktig å gjøre informantene så lite gjenkjennelige som mulig. Av pålitelighet- og gyldighetsårsaker må jeg opplyse om at jeg har forsket på egen institusjon. På tross av dette er det på min arbeidsplass stor geografisk spredning på campusene, det er mange ansatte, og siden det ikke fremkommer fra hvilke avdelinger bibliotekarene kommer fra, kan jeg likevel hevde at jeg har ivaretatt anonymiseringen så godt det lar seg gjøre.

3.7 Etske refleksjoner

I dette kapitlet redegjør jeg for mine etiske vurderinger, eksempelvis når det gjelder personvern, med både informert samtykke, prosjektgodkjennelse fra NSD og min plikt til å behandle informasjon konfidensielt og å anonymisere informantene (Thagaard, 2018, s. 22).

Anonymiseringen kan by på forskningsetiske utfordringer i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 204). Utvalget i min undersøkelse er relativt lite, noe som kan true anonymiteten og gjøre deltakerne mer sårbare med hensyn til gjenkjenning. Dette gjelder spesielt et av parene i undersøkelsen (Bodil og Stig, par 1) som har sagt seg villige til å være avbildet i oppgaven. Jeg har dermed valgt å benytte meg av illustrasjonsbilder av dem, fordi det er enklere for leseren å oppfatte nyansene av det som skjer på skjermen, enn gjennom beskrivelser. Dette gjør selvfølgelig anonymiseringen vanskeligere, men jeg har likevel valgt å anonymisere navnene deres slik at jeg er konsekvent på alle informantene (Thagaard, 2018, s. 148).

Informert samtykke betyr at deltakerne informeres om studiets formål og om hovedtrekkene i oppgaven (Ringdal, 2018, s. 61). EUs nye personvernsforordning, GDPR, ble i mai 2018 del av norsk lovgiving og har medført endringer i form av nye plikter og mer ansvar. Det er der slått fast at all lagring av personopplysninger skal skje etter samtykke. Det innbefatter registrering, behandling, lagring og bruk av personopplysninger, det vil si opplysninger som kan kobles til én spesiell person (Ringdal, 2018, s. 64). Deltakerne ble derfor informert om at det var frivillig å delta, og om at de når som helst, og uten å oppgi begrunnelse, kan trekke seg fra studien. Det å trekke seg skal heller ikke få andre konsekvenser for informantene. I tillegg informerte jeg NSD om hvem som har tilgang til opptakene og transkripsjonene, samt analysen av de kvalitative dataene. Innsamlingen av videoopptakene har dermed fulgt de juridiske og etiske reglene som ligger til grunn, gjennom blant annet informert samtykke, og at transkripsjonene og analysen anonymiseres for å ikke kunne identifisere deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018).

Hvis man har et forhold til de man ønsker å rekruttere, kan det oppleves vanskelig for disse å si nei (Thagaard, 2018, s. 87). Dette har ikke vært tilfellet i denne undersøkelsen, da forholdet jeg har til deltakerne ikke er nært eller av en slik art at jeg anser det som sannsynlig at de vil føle seg presset til å svare ja til å delta i min undersøkelse. Men på den annen side kan studentene som ønsket hjelp, kan ha hatt vansker med å si nei, siden disse var i en situasjon der de trengte hjelp.

Forskningsetiske hensyn må være en kontinuerlig vurdering gjennom hele forskningsprosessen, slik at deltakerne ivaretas best mulig, og at forskningen bidrar til ny innsikt og kunnskap. Det må understrekes at etiske vurderinger er viktige også i etterkant, og med det mener jeg at forskeren sitter med makt i det å forvalte datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 86).

3.8 Transkribering

Jeg transkriberte de fem veiledningene i etterkant av opptakene, og startet dermed min fortolkning av dataene. Som et hjelpemiddel i analyseprosessen benyttet jeg dataprogrammet *NVivo 12*, og transkriberte direkte inn i programmet. Selv om transkriberingen i mitt prosjekt var tidkrevende og alle opptakene ble transkribert fra begynnelse til slutt, er ikke alt transkribert like nøye. Den første transkriberingen av materialet var en form for grovtranskripsjon og ble sortert utfra temaene i sekvensene.

Transkribering var nytt for meg, og i første runde med gjennomsyn var det blant annet flere minimumsresponser og pauser jeg ikke oppfattet. I transkripsjonsarbeidet har jeg basert meg på et transkripsjonssystem etter inspirasjon fra Elinor Ochs (1979) og Elizabeth Stokoe (2018), og tilpasset det videre etter behov. Transkriberingen av den virtuelle informasjonen er inspirert av Ochs (1979, s. 55). Datamaterialet er, som nevnt i kapittel 3.2, videoopptakene, mens transkripsjonene er et resultat av dette.

Utdragene som ble valgt ut fintranskriberte jeg ved hjelp av egen transkripsjonsnøkkel (vedlegg 1), under arbeidet med analysen. Jeg har også valgt å følge normalortografi i transkripsjonene slik at det blir mer leservennlige. Én samtale inngår i en større helhet, og selv om jeg har valgt ut begrensede utdrag fra materialet i analysen, står disse likevel i sammenheng med det som skjer både før og etter utdraget. Det Tjora (2021, s. 186) kaller visuelle ledetråder, kan dukke opp når man ser opptakene og transkriberer dem selv. Jeg kom, ved hjelp av å kombinere det å transkribere og å se på opptakene, i gang med å lete etter strukturer og brudd, samt sitater og utdrag i de ulike sekvensene som kunne bringe meg videre i forskningen. Transkriberingen gjenspeiler også de avgjørelsene som ble tatt i å velge de utdragene jeg endte opp med (Ochs, 1979, s.44). Det transkriberte materialet som ble valgt ut viser hvordan samtalene faktisk foregikk, med de ulike kjennetegn som riktig intonasjon og pauser. Underveis skrev jeg kommentarer til de utvalgte klippene med poenger som kunne være aktuelle i analysen. Multimodal transkripsjon er tidkrevende å foreta, så jeg fokuserte mest på å beskrive de visuelle elementene som var relevante for mine utdrag. For å bli oppmerksom på hva som foregår på skjermen kommenteres det i fet skrift i dobbel klammeparantes i de transkriberte utdragene (vedlegg 1). Ochs (1979, s. 59) fremhever nytten av å bruke et utvidet superscript i transkriberingen. Samtidig peker Ochs (1979, s.44) på at når transkriberingen blir for detaljert blir det vanskeligere å holde følge for leseren. Jeg valgte dermed å skrive inn det

som skjedde i doble klammeparanteser underveis og å lime inn stillbilder direkte fra skjermdelingene for å få frem at det foregikk et skifte i modalitet(er).

Alle disse vurderingene om hva jeg skulle ta med i transkripsjonen er i stor grad et resultat av en selektiv prosess som reflekterer mine teoretiske mål og definisjoner for oppgaven (Ochs, 1979). Konsekvensen er at det i mine transkripsjoner er fokus på blant annet intonasjon, pauser, sammenkobling og det multimodale.

3.9 Analyseprosessen

Koronapandemien fikk, som tidligere nevnt, innvirkning på det jeg først bestemte rundt valg av tema og metode, det at jeg kunne analysere opptak av veiledningene i Zoom. Først og fremst med tanke på smittevern hensyn i forbindelse med reiser og møte med informantene, men også det at jeg fikk tak i datamaterialet, samtidig som jeg ikke utgjorde en unødvendig smittefare hverken for informanter eller andre.

Det er videoopptakene som er min hoved-datakilde, med transkripsjonen og oppfølgingsmail som viktige hjelpemidler. Den store fordelen med videoopptak er muligheten til å se sekvensene gjentatte ganger. Først gikk jeg gjennom råmaterialet i form av videoopptakene. Dette resulterte i påbegynte transkripsjoner, som gradvis, tydeliggjorde de enkelte deler av samtalene som jeg fant interessante, og var med på å utforme problembeskrivelsen som ligger til grunn for studien. Analysen bygger dermed på transkriberingen og utallige avspillinger av videosekvenser i ettertid, for å kontrollere at transkriberingen er korrekt. En slik næranalyse av lyd- og videoopptak er ifølge Rampton, (2019, s.3) vanlig innenfor samtaleanalyse og interaksjonell sosiolingvistikk.

Utfra rammene i publikasjonene i teoridelen, og med en skissering fra egen praksis som veiledningsbibliotekar, valgte jeg de fem veiledningene som undersøkelsens empiriske grunnlag består av. Funnene jeg velger å presentere, analysere og drøfte i kapittel 4, er de som egner seg best til å belyse problembeskrivelsen.

4.0 Analyse og diskusjon

Studiens formål er å se på bibliotekarens rolle i bibliotekveiledningen på digitale flater i Zoom, og om bibliotekaren i sin interaksjon med studentene gjør dem selvhjulpne. På bakgrunn av forskningsspørsmålene under vil jeg fokusere på interaksjonen mellom bibliotekar og student i digital bibliotekveiledning, og hvorvidt vi følger prinsippet, beskrevet i kap. 1.1, om selvhjulpenhet.

1. Hvordan arbeider bibliotekaren med å gjøre studentene selvhjulpne?
2. Hvordan utnyttes de digitale ressursene for å oppnå selvhjulpenhet?

Som nevnt tidligere er Dysthes (2006) formidlingsmodeller: *undervisningsmodellen*, *lærlingmodellen* og *partnerskapsmodellen* tenkt å fungere som overgripende rammeverk i analysen for å undersøke den digitale formidlingspraksisen i veiledningene. I analysen trekkes linjer til både interaksjonelt orientert sosiolingvistikk (Gumperz, 2003) og samtaleforskning (Nielsen & Nielsen, 2005; ten Have, 2007; Heritage & Clayman, 2010) for å analysere samtaledataene. Ved å koble interaksjonsanalysen med de pedagogiske modellene får jeg tydeligere vist hvordan formidling av selvhjulpenhet blir en stor del av bibliotekarens rolle. Jeg bruker samtaleanalytiske begrep som verktøy, for å gjøre en interaksjonell analyse av både bibliotekarrollen og det som skjer på skjermen.

Analysekapittelet er hovedsakelig strukturert utfra hvordan bibliotekarene bruker de digitale ressursene i sin interaksjon med studentene. I det framkommer også hvordan bibliotekarene jobber for å gjøre studentene selvhjulpne. Kategoriene er som følger: *Åpningen av referanseintervjuet*, *Skjermdelingens muligheter*, *Basis søketeknikker*, *Studentaktivisering*, *Toveisdeling*, *Flipped classroom* og *Omgivelsenes rammer*. Samtidig som skjermdeling er satt som egen kategori, består store deler av det som foregår i datamaterialet av å dele skjerm. Analysen av skjermdeling vil det derfor gå noe over i hverandre, siden ulike aspekter ved skjermdelingen diskuteres på tvers av de ulike kapitlene. Kategoriene analyseres og drøftes utfra prinsippet om selvhjulpenhet (se kap. 1.1).

De fem veilederne har alle sine framgangsmåter for å vise søking på i Zoom (se Figur 2). Med utgangspunkt i modellene, er det partnerskaps- og læringmodellen jeg ser mest spor av i mine data. I neste kapittel presenteres oversikten over det datamaterialet som blir analysert.

4.1 Presentasjon av data analysert i oppgaven

Det mest grunnleggende ved datamaterialet som blir analysert i oppgaven, blir presentert i Figur 2. Oppsettet strukturerer veiledningene gjennom å vise de ulike aspektene parene har vært innom. Deltakerne etableres som par, med nummer 1-5 i tabellen. Rekkefølgen på elementene markert i tabellen forholder seg videre til det første skjermdelingstidspunktet, besøkte nettsider, databaser, delte ressurser, og lengden på opptakene.

	Deltagerpar	Første skjermdeling	Besøkte nettsider	Besøkte databaser	Delte ressurser	Lengde på opptak
1	Bodil og Stig	4,5 min. 73 min. (2.deling)	Bibliotekets fagsider. Nasjonalbiblioteket. Ulike forlagssider. Google. HUMORD (tesaurus).	Modern language association (MLA), Google scholar, Oria, Idunn og Norart.	Word (huskeliste), Padlet, Youtubevideoer, powerpointpresentasjon, og pressreader. Chathistorikken: med lenker og navn. Studenten tar screenshot. Mail i etterkant med lenker. Opptak av veiledningen.	82 min.
2	Brage og Selma	5 min.	Søk og skriv. Bibliotekets fagsider.	Psychinfo og Google scholar.	Mail i forkant og etterkant. Matrise i Excel.	37 min.
3	Boye og Sigrid	1,5 min. (student) 6 min. (bibliotekar)	Utdanningsforskning. Bibliotekets fagsider.	Idunn, Oria og ERIC.	Mail i forkant og etterkant med tips til søk, boktitler og nettsider og skjemaet for litteratursøk (vedlegg 4).	30 min.
4	Beate og Stine	11 min.	Søk og skriv. Bibliotekets fagsider.	Academic search complete (ASC), Psychinfo og Scopus.	Mailer studenten i forkant og etterkant og PICO-skjemaet (vedlegg 3).	60 min.
5	Britt og Sara	30 min.	Bibliotekets fagsider. MESH (tesaurus).	Google scholar og Oria.	Mail i etterkant. Bibliotekaren tar screenshot. Studenten tar mobilbilder av pc-skjermen. Opptak av veiledningen.	70 min.

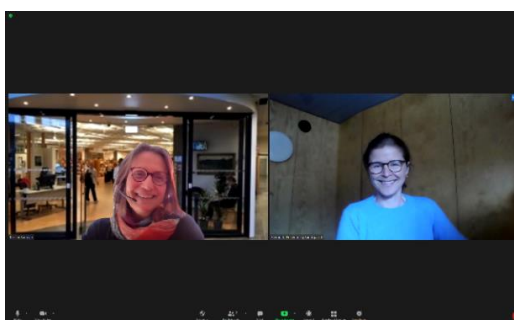
Figur 2 Presentasjon av datamaterialet

Tabellen er tenkt som en oversikt over fellestrekkene i veiledningene, slik at likheter og ulikheter i datamaterialet kommer tydeligere fram, som for eksempel de ressursene alle eller kun noen få benytter seg av. Samtidig som det er interessant å se på hvilke variasjoner som forekommer i ressursbruken, er ikke alle kategoriene like nyttige for interaksjonen i mine data. Til tross for det, får jeg oversikt over det vesentligste når veiledningene kartlegges systematisk, og kan dermed unngå å overse detaljer rundt interaktiviteten. Jeg har i liten grad fokusert på hvilke databaser det søkes på i analysen, fordi det ikke er relevant for å besvare forskningsspørsmålene mine. Den faktiske bruken av databaser avhenger av hvilke fag som studeres, og bibliotekarene jobber både i ulike fagbibliotek, og innenfor ulike fagdisipliner. Databasene blir dermed i seg selv ikke så viktige som *hvordan* bibliotekarene velger å presentere dem for studentene. Jeg har likevel registrert nettsider og databaser i Figur 2, men

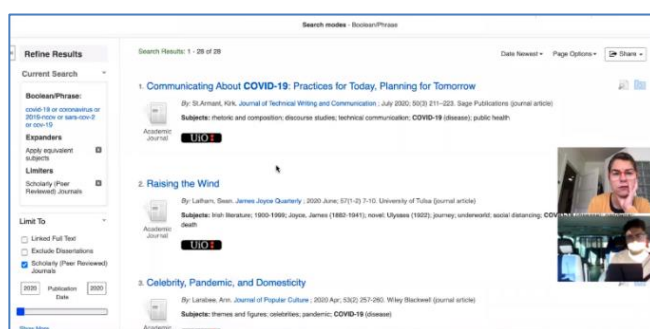
mer for å illustrere variasjonen i veiledningen, og jeg utdyper det ikke ytterligere. Lengden på veiledningene, og antall nettsted og databaser variere stort og det de rekker å demonstrere, blir for skjevt fordelt til at jeg går noe videre inn på lengdens betydning. I Figur 2 ser vi nettopp det at én bibliotekar er innom 4 nettsider og databaser, mens en annen er innom 13 ulike i løpet av sin veiledning. Det er vel å anse som en selvfølge at en veiledning som varer lenge, gir mer informasjon og flere muligheter til å bli kjent med mange baser, enn de korte veiledningene. Tabellen gir også oversikt hvor lang tid det tok før skjermen ble delt og hvor lenge veiledningene varte.

Med utgangspunkt i Figur 2 kan det diskuteres om når skjermdelingen starter kan være av betydning, siden skjermdelingstidspunktet viser når bibliotekarene fant det nødvendig å demonstrere hva det snakkes om, og hva de startet med å se på. Studenten Sigrid, er først ut og deler skjerm etter 1,5 minutt. Bodil, er den første av bibliotekarene som deler skjerm, og sammen med studenten Stig har de samtidig den lengste veiledningen. De er dessuten det eneste paret som deler skjerm to ganger. Tre av parene deler skjerm cirka 5 minutter etter oppstart av veiledningene, mens de de to siste deler etter henholdsvis 11,5 minutt og 30 minutter. Disse elementene kan vise seg nyttige for å besvare forskningsspørsmålet om hvordan de digitale ressursene benyttes.

De visuelle modalitetene som ligger i videoverktøyet er realisert gjennom a.) Talking heads, som består av bilder av personene i webkameraet, i figur 3. og b.) Det vi ser når det er skjermdeling, i figur 4.



Figur 3 Talking heads:
Illustrasjonseksempel
av (en kollega og meg) i
Zoom



Figur 4 Illustrasjon på skjermdeling
og små talking heads (par 1)

Om bildene består av store eller små *talking heads* avhenger derfor av om det vi ser av skjermen deles eller ei (Licoppe & Morell, 2012, s. 399). Dette tilsvarer Kress' *spatial*

modalitet, den siste av modalitetene beskrevet i Figur 1 (se kap. 2.5). Zoomplattformen består dermed av to nivåer av kamerabruk. Når skjermdelingen er i gang, forminskes bildene av informantene og de havner automatisk øverst i det høyre hjørnet av skjermen som små *talking heads*. En slik representasjon av plass er noe som bare er mulig på digitale plattformer som for eksempel Zoom, Teams eller Skype (Figur 1). Modalitetens affordans er i stor grad utnyttet ved å vise deltakerparet levende bilder av seg selv, og slik blir det et format som ligner mer på den fysiske dialogen, enn tidligere digitale asynkrone veiledninger på chat eller epost (Arminen et al., 2016, s. 299) (se kap. 2.7).

Videoveiledningene kan sies å være multimodale, i det de omfatter flere representasjonsformer som bilde, lyd og tekst som settes sammen og tolkes forskjellig (Mlynář et al., 2018, s. 78). I det empiriske materialet kombineres og kobles flere av disse modalitetene i Zoom, samtalene er en kombinasjon av ord, lyd og bilder.

Jeg vil ved hjelp av disse begrepene undersøke hvordan teknologien og modalitetene påvirker kommunikasjonen, og hvordan bibliotekaren implisitt (eller eksplisitt) er med på å gjøre studentene selvhjulpne gjennom sin formidling. Jeg analyserer og drøfter funnene underveis i analysen.

4.2 Åpningen av referanseintervjuet

For å plassere bibliotekaren i den aktuelle konteksten, som er en institusjonell videomediert bibliotekveiledning, vil jeg i dette kapittelet beskrive møtet mellom bibliotekar og student. Her vil jeg undersøke hvordan det å skape felles forståelse og rammer i veiledningene kan bidra til å gjøre studenten selvhjulpne. Heritage og Clayman (2010, s. 34) beskriver *åpningen* som den delen av rammen hvor deltakerne går inn i den språklige samhandlingen og finner ut av felles mål og hvordan det skal oppnås. Det er uavhengig om det foregår digitalt eller ikke.

Selve hilsingen i digitale samtaler kan være unnagjort før opptaket starter, noe som er tilfellet også hos noen av mine informanter. Deltakerne nikker og sier hei, mens en av studentene som opptrer mer formelt, presenterer seg med navn. «Hei, Sara her, hyggelig å hilse på deg» (par 5). Denne måten å hilse på er med på å identifisere samtalen som en arbeidsplassrelatert samtale, med en mer institusjonell form i forhold til en samtale som foregår mellom venner.



Figur 5 Talking heads-bilder (par 1) fyller skjermen

I følge Stokoe (2018, s. 7) er det å komme inn via Zoomlenken og hilse på den andre i Zoomrommet, å regne som åpningssekvensen i videomedierte samtaler. Licoppe og Morel (2012, s. 399) forklarer åpningen av samtalen som det øyeblikket to *talking heads* dukker opp på skjermen, som i Figur 5. Det vil si at deltakerne snakker sammen gjennom kameraet mens de ser på bilder av hverandre på skjermen, og slik foregår interaktiviteten i dialogen i utdraget under.

Utdrag 1 Boye og Sigrid

- | | |
|---|---|
| 1 | Boye: =for du går på XX (<i>Innlandsby</i>) her? |
| 2 | Sigrid: (..) ja, jeg går på XX (<i>Innlandsby</i>). |
| 3 | Boye: (..)master i eh X? (<i>en delvis forkortelse av et kommunikasjonsfag</i>) |
| 4 | Sigrid: = ja master i XX. (<i>navnet på kommunikasjonsfag</i>) |
| 5 | Boye: XX (<i>kommunikasjonsfag</i>) er det det heter ja. |

I linje 1 blir Sigrid spurt om hvor hun studerer. Dette er noe bibliotekaren egentlig vet svaret på, da alle studentene informerte om det og hva de studerer da de sendte inn skjemaet for «Bestill veiledning» (vedlegg 2). Bibliotekaren gjentar både sted i linje 1 og studium i linje 3, og studenten bekrefter i sin tur med å gjenta sted i linje 2, og studium i linje 4. Det kan være en måte å bekrefte at informasjonen er korrekt, som et kontrollspørsmål om at det veiledningsskjemaet bibliotekaren har tatt opp faktisk er Sigrids. Slik erkjennes det samtidig at studenten «eier» informasjonen om nettopp sitt masterprosjekt. Ekkosvar som dette (og ekkospørsmål) brukes dermed for å sjekke om man har forstått det den andre sa, gjennom å

formulere en slutning basert på talerens forrige ytring (Svennevig, 2003, s. 1) og utfra reformuleringen demonstreres forståelse. Dette kan samtidig oppfattes som en form for småprat som er med på å trygge rammene for samtalen. I dette tilfellet viser bibliotekaren usikkerhet om fagets navn, og fikk det bekreftet fra studenten (linje 3-5). Disse spørsmålene og gjentakelsen er en del av strukturen for institusjonelle samtaler (Gumperz, 2003, s. 218) og skaper felles forståelse for praksisen i oppstarten av bibliotekveiledningen. Gjennom referanseintervjuet klargjøres det hvor i informasjonssøkeprosessen studenten befinner seg, og hvilket behov de har for hjelp fra biblioteket (Ross, 2019, s. 1).

Alle studentene benyttet seg av bestillingsskjemaet på bibliotekenes nettsider (vedlegg 2) for å få veiledningstime. Dermed får bibliotekarene informasjon om studentens grad, fag og søkeprosess via det utfylte nettskjemaet. Bibliotekarene vet dermed at samtlige er masterstudenter som ønsker en eller annen form for søkeopplæring, men på samme tid kan disse studentene ha høyst ulike erfaringer med bibliotekets tjenester og ulik utdanning og bakgrunn. Det individualiserte veiledningstilbudet gir studentene oppmerksomhet og hjelp på et tidspunkt de ønsker det. Saunders & Wong (2020) slår fast at ved å hjelpe studentene med å strukturere søkingen, på et aktuelt tidspunkt, får de muligheten til å bli både informasjonskompetente og selvgående. De slår fast at studenter som oppsøker en referansekonsultasjon er ekstra motiverte og interesserte, noe som også kan være en avgjørende faktor for hvorvidt studentene søker videre på egenhånd. Det er derfor flere grunner til at disse aspektene er sentrale for å undersøke hvorvidt bibliotekaren bidrar til studentenes forståelse. Konklusjonen blir dermed at denne felles forståelsesrammen skaper betingelser for at den videre samhandlingen kan skje med en viss forutsigbarhet.

I Utdrag 2 er samtalen mellom Britt og Sara akkurat begynt, og de to er synlige som store *talking heads* på skjermen. I dette utdraget har paret presentert seg, og bibliotekaren er i gang med å finne ut mer om studentens masteroppgave. I den følgende analysen ser jeg på hvordan rollene avklares, og hvordan de språklige ressursene benyttes i interaksjonen innenfor referanseintervjuets åpningsdel.

Utdrag 2 Britt og Sara

- | | |
|---|---|
| 1 | Britt: men er det sånn at du skal skrive en litteraturstudie eller skal du gjøre noen intervjuer? |
| 2 | Sara: = <P <u>nei, nei</u> P>, jeg skal det. |

- | | |
|---|--|
| 3 | Britt: (...) du skal gjøre en litteraturstudie? |
| 4 | Sara: [<F nei nei F>], jeg skal gjøre intervjuer ja. |
| 5 | Britt: =aha Så grunnen til at du søker nå er at du skal se om du finne noe? |
| 6 | Sara: ja jeg vil ha noe bakgrunslitteratur. (...) jeg vil ha noe som viser at det er hold i det jeg ønsker |
| 7 | å undersøke (...) |

I referanseintervjuet er det et poeng å identifisere *hvor* i søkeprosessen studenten befinner seg (Ross, 2019, s. 3), og *åpningen* av den institusjonelle interaksjonen er, ifølge Drew og Heritage (1992, s. 22), med på å legge premisser for det videre forløpet. Åpningsspørsmålet i linje 1 hvor Britt spør hva Sara skal skrive om, er første steg på veien mot en avklaring av søkeelementene i problemstillingen. Videre stiller bibliotekaren oppfølgingsspørsmål gjennom utdraget, for eksempel i linje 3 og 5. Det forekommer sammenkobling i linje 2 og 5, som viser et behov for å korrigere forrige talers ytring eller spørsmål, for å oppnå forståelse. Denne felles forståelsesrammen for hva studenten skal skrive om, skaper betingelser for videre samhandling.

Hvilken betydning turtakingen har for interaksjonen viser seg gjennom studentens synkende intonasjon, som vist i linje 2 og 4. Det kan være et tegn på at Sara ikke har tenkt til å snakke videre, og bibliotekaren tar derfor tak i ny tur, med nye spørsmål. Ochs (1979, s. 69) påpeker også at det vanligvis oppstår en liten pause i det man skifter taler. Ifølge Heritage og Clayman (2010, s.116) foregår institusjonelle samtaler i stor grad ved at det nettopp er institusjonens representant som stiller spørsmålene, og studenten som svarer, det vil si at deltakerne i tillegg har ulike rettigheter, til å ta og fordele turene. Den praksisen korresponderer også med det jeg har observert i linje 1,3 og 5. Turtakingen har dermed betydning for fordeling og koordinering av taletiden (Gumperz, 2003, s.?), noe som kan påvirke innholdet i interaksjonen gjennom deltakernes mulighet for å tilføre noe til samtalen. Det er tilfelle i utdrag 2, at bibliotekaren, personen med mest autoritet, er den som fordeler emner og turer. Bibliotekaren tar det interaksjonelle initiativet og styrer samtalen ved hjelp av spørsmål og orienterer seg dermed mot en institusjonell ramme. Rolleavklaringen er dermed som forventet med bibliotekaren som institusjonell representant.

Utdrag 3, foregår rett etter oppstart av parets veiledning, og viser *talking heads* av student og bibliotekar. I den følgende analysen undersøkes hvordan bibliotekaren i åpningsdelen av

bibliotekveiledningen avklarer veiledningens *agenda*, som er et vesentlig aspekt for å etablere forståelse og rammer for veiledningen.

Utdrag 3 Bodil og Stig

- | | |
|----|---|
| 1 | Bodil: og det er skandinaviske forhold du er interessert i? |
| 2 | Stig: ja, for det er jo en del amerikansk litteratur da, men det er ikke alt der (..) som er like relevant for (..) |
| 3 | skandinavisk retorikk da (..) det er sånn jeg har forstått det på veilederen min <i>Viggo Vangen</i> (anonymisert). |
| 4 | Bodil: åh! <u>han</u> er jo ganske ny (..) jeg hadde akkurat en hyggelig prat med ham! mm. |
| 5 | Stig: =Jah. |
| 6 | Bodil: = men ja at det (..) han mener at det internasjonale ikke er så relevant for <u>din</u> oppgave? |
| 7 | Stig: eh (..) nja. med mindre det er på en sånn veldig grunnleggende om taleskriving da. |
| 8 | Bodil: ja (.hh) men eh (..) hva har du gjort av litteratursøk da så langt da? (..) og hva har du søkt på da? |
| 9 | Stig: det er jo det mest ganske grunnleggende eh om taleskriving da. og så er det kommet en ny bok (...) |
| 10 | som ser sånn ut |
| | [[Stig viser fram bokens forside i kameraet]] |
| 11 | Bodil: Speech writing in theory and practice. Mm. |
| 12 | Stig: ja (..) og den er kjekk (..) det er jo danske og norske forfattere (..) den er vel ikke et år gammel. |
| 13 | Bodil: =åh ja, den er hvor gammel? |
| 14 | Stig: jeg lurer på (...) om var det i fjor den kom da eller? den er ikke så gammel. |
| 15 | Bodil: men og nå skal du gjøre en literature review da eller du skal kartlegge hva som er skrevet om det? |
| 16 | Stig: <u>riktig</u> . |

Når det blir Bodils tur i linje 4, fletter hun inn litt av det hun jobber med: «Jeg hadde akkurat en hyggelig prat med ham», og «ham» forstå vi at er studentens veileder, da det nevnes i studentens forrige tur (linje 3). Her bekrefter bibliotekaren at hun kjenner veilederen, og paret får derfor en felles referanseramme av faglig informasjon. Når Bodil posisjonerer seg som studentens fagfelle, gjør hun det ved å fortelle om den faglige diskusjonen hun har hatt med

veilederen (og nevner i etterkant av utdraget sin bakgrunn som fagreferent med doktorgrad). Nærheten kan skape forventninger til, og muligheter for forhandlinger om roller. Fimreite og Hjertaker (2005, s. 3) peker på at veilederen nettopp må være en god faglig støttespiller for studenten og i denne veiledningen kan bibliotekaren støtte studenten også rent faglig. Ifølge Dysthes (2006, s. 236) kjennetegnes partnerskapsmodellen av en samtale hvor begge kan spørre. Pedagogene Fritze og Nordkvelle (2004, s. 210) peker på det viktige i at en faglig veileder bidrar til samtalen og skaper rom for refleksjon, slik som i rammen for partnerskapsmodellen, og kommer ikke med fasitsvar. Det at en faglig veileder bidrar til samtale og refleksjon kan gjøre studenten mer selvhjulpen.

Bodil spør, i linje 8 og 15, om hva Stig har gjort av litteratursøk og hva han har søkt på tidligere. Den tydelige stigende intonasjonen, som vist i bibliotekarens ytringer i utdraget over (linje 1, 4, 6, 8, 13 og 15) er tegn på at hun stiller spørsmål, er engasjert og interessert i å vite mer om Stigs oppgave. Det kommer fram i dataene at han ikke har brukt bibliotekenes søketjeneste Oria tidligere, ikke kjenner til bibliotekets nettsider og trolig ikke til fagterminologien. Vet han for eksempel hva litteratursøk er, som er ett av to spørsmål Bodil stiller i linje 15? For studenten svarer «Riktig», i stedet for ja eller nei som er forventet av et lukket spørsmål. Det kan dermed tolkes som en måte å slippe å besvare spørsmålet. Utdraget fortsetter videre med nye spørsmål fra Bodil. Studier av institusjonelle samtaler har vist at ekspertens bruk av fagterminologi, kan være et hinder for god kommunikasjon mellom partene (Salvesen, 2007, s. 62). Bibliotekarene fremstår som ekspertene på søking og ikke nødvendigvis på masterstudentens fag, til tross for at i dette tilfellet har bibliotekaren doktorgrad i samme fagkrets som studenten. Likevel er det i denne veiledningen tydelig at studenten bare trengte litt opplæring i fagspråket før søkingen ble effektiv. Det kan være grunnen til at Bodil valgte å styre samtalen dit hun ønsket, da det å innlede en reparasjon kan være sensitivt. Det virker nærliggende å tro at Bodil sa dette for å trygge Stig. Bibliotekarer som virker interesserte i studentenes spørsmål, kan ifølge Durrance (2006, s. 252) bidra til å roe stressede studenter og skaper engasjement. Det å forklare hva en *literature review* er, kan være for avansert for studenten tidlig i åpningsfasen, men ved å vise engasjement for temaet *hans* får bibliotekaren studenten til å utdype ytterligere hva han jobber med. Det kan kreves utdyping fra bibliotekarens side, for nettopp å finne ut av hvilke basiskunnskaper studenten besitter, om det trengs søkeopplæring, en litt generell oversikt over databaser eller et mer systematisk søk for å komme i mål. Det kan dessuten være et poeng å lære opp studenten og gjøre ham tryggere på settingen, med tanke på at studenten skal handle på egenhånd ved senere

anledninger. Salvesen (2006) kom i sin doktoravhandling fram til at det i en god bibliotekveiledning er like viktig at bibliotekaren viser interesse for brukernes spørsmål, som å komme med det riktige svaret. Dette perspektivet oppfatter jeg som grunnleggende også for bibliotekarens rolleforståelse i undersøkelsen.

Spørsmålene som stilles i dialogen mellom Bodil og Stig, fungerer også som agendasetting. Agendasettingen handler ifølge Heritage og Clayman (2010, s. 137), om den situasjonen hvor målene for avtalen avklares mellom partene, men også om hvilke handlinger som kreves av motparten og hva slags tema samtalen skal handle om, noe som er synlig i utdragene over. Det kan forklares som den «kontrakten» student og bibliotekar inngår, og som også skjer i begynnelsen av en samtale, når de tar utgangspunkt i studentens emneord eller problemstilling for å ha en bibliotekveiledning, og det refereres til den strukturen og rammene de skal følge gjennom veiledningen. Linell (1990, s. 19) peker på at institusjonelle samtaler ofte bestå av rammer og prosedyrer som er særegne for akkurat den institusjonelle konteksten. Hvis paret tar utgangspunkt i det Stig presenterer om oppgaven sin i Utdrag 3. og deltakerne har uklare forventninger til innholdet og til hverandre, kan det bli vanskelig å forstå hverandres bidrag. Strukturen handler, ifølge Gumperz (2003, s. 222) nettopp om hvordan vi forstår situasjonen vi er i, og dermed hvordan vi forstår hva som blir sagt og gjort i det tilfellet. For å avdekke studentens forutsetninger, for å danne seg et inntrykk av hvor de skal søke, hva de skal søke på og hvordan de skal gå frem stiller derfor bibliotekaren spesielt mange spørsmål i åpningsdelen. Det er samtidig en måte å kartlegge hva studenten kan, for å tilpasse veiledningen til riktig nivå. I referansekonsultasjonen (se kap. 1.1) handler det om hvordan vi lærer i samspill med andre, gjennom å stille spørsmål og sjekke at vår forståelse og forklaringer gir mening for den andre.

Bibliotekarene i mitt empiriske materiale setter tidlig i observasjonene en form for agenda ved å be studentene utdype hva de vil ha hjelp til. Enten ved å si «Du skal skrive masteroppgave?» eller «Fortell meg litt om hva du skal skrive om». Det kan fremstå både som en høflig oppstarts-frase og et faglig relevant spørsmål, særlig for målet om å lære bort søkestrategier og selvhjulpenhet. Som samtaleleder har bibliotekaren et særskilt ansvar for å skape de rammene som er nødvendige for å besvare de ulike spørsmålene som dukker opp, også fordi studenter som bestiller veiledning er masterstudenter. Hvis studenten ikke oppfatter det som om at det er rom for dem til å dele skjerm, stille spørsmål eller komme med innspill vil de ikke gjøre det, siden partene kan ha ulik oppfatning av hva agendaen er. Studentene vet i større

eller mindre grad hva de skal fokusere på og hva problemstillingen er. Mens bibliotekarene er beredt på å få studenten i gang, må de først finne ut av hvilket bibliotekfaglig nivå de er på, hva det skal fokuseres på og hva problemstillingen er.

I veiledningenes åpningsdel er det tydelig hvordan agenda etableres interaksjonelt gjennom bibliotekarenes forslag til struktur og innhold i veiledningene, og åpningen i veiledningene regnes nettopp som en viktig del av å nå målet for veiledningen. Av den grunn er det essensielt at begge partene i åpningsfasen jobber mot at studenten får eierskap til sitt prosjekt og dataene viser tydelig former for samsvar også i denne delen. Analysen viser at forslagene om felles spilleregler etableres i åpningen, etter at deltakerne har godkjent dem, enten med uttalt aksept eller gjennom stilltiende samtykke. Bibliotekaren benytter åpningen av veiledningene som en del av en struktur for å legge til rette for studenten. Det kommer fram i det empiriske oppfølgingsmaterialet, at Stig hadde fått tips om å bestille bibliotekveiledning via sin faglige veileder, de andre studentene opplyser ikke om dette.

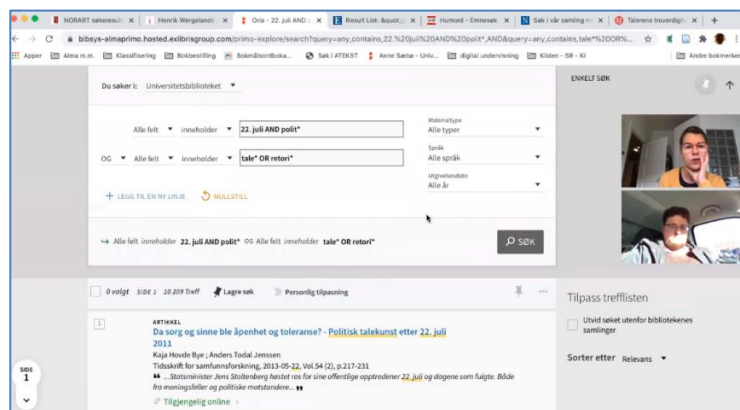
Å etablere et felles utgangspunkt er viktig for det overordnede målet ved veiledningssamtalen. Åpningsdelen kan dermed være med på å legge til rette for bibliotekarenes praksis om ikke å gi studentene svaret, men hjelper dem med hvordan de selv kan komme fram til det og dermed med på å gjøre studentene mer autonome.

4.3 Skjermdelingens muligheter

Det første forskningsspørsmålet fokuserer på hvorvidt rollen bibliotekaren inntar samsvarer med målet om å være selvhjulpne. For å gjøre hovedargumentet om veiledning og læring av søkestrategier relevant for analysen og relevant for forskningsspørsmålene har jeg valgt å se på samspillet eller handlingen(e) rundt selve skjermdelingen, nettopp fordi handlingen foregår i en avgrenset undervisningssituasjon.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan de digitale ressursene utnyttes med tanke på selvhjulpnehet, og skjermdelingen viste seg å være en viktig prosedyre i mitt empiriske materiale nettopp fordi det er en fordel å se på samme skjerminnhold fra likt perspektiv (Cole & Raish, 2021, s. 10). En videoveiledning gir deltakerne anledning til å dele sin skjerm for å demonstrere ferdigheter, som ifølge Cole og Raish (2021, s. 5) kan være vanskelig å kopiere gjennom andre virtuelle modaliteter som chat og e-post.

I Figur 6, under, kan man se par 1, som foretar den første skjermdelingen i Zoom etter 4,5 minutt.



Figur 6 Illustrasjon 2 på skjermdeling

Her ser vi at *talking heads* er synlige til høyre i bildet, resten av skjermen viser et søk i Oria. Bibliotekaren har delt sin skjerm, og er dermed den som skriver inn og kan vise søk etc.

Under en veiledning tar man utgangspunkt i, det vil si klikker på, en delt Zoomlenke som en av deltakerne sender, i vårt tilfelle bibliotekaren, og møter den andre parten i Zoomrommet via lenken. Skjermdelingen handler om at deltakerne både deler oppmerksomhet og samhandler om det som er felles på skjermen. Kress (2003, s. 9) forklarer at nye og digitale medier har endret tradisjonell kommunikasjon, og at skjermen har blitt det dominante mediet for kommunikasjon. Begrepet multimodalitet er ifølge Kress (2003) prinsippet i alle kommunikasjonssituasjoner, og kan derfor relateres til videoformatet. Affordansene for skjermdeling fins både i Skype og Teams, og er ikke unik for Zoom.

Under presenteres et langt utdrag hvor interaksjonene i stor grad støttes av det multimodale, skjermdelingen starter i linje 2. Jeg valgte å ta med dette utdraget fordi det synliggjør bibliotekarens evne til å overføre ansvar til studenten i samspillet, et ansvar som kan medføre selvstendighet for studenten ved senere anledninger.

Utdrag 4 Beate og Stine

- | | |
|---|---|
| 1 | Stine: (..) jeg lurer på om jeg fant den via fagstudiet på psykologi eller noe sånn? |
| 2 | [[Skjermen deles og institusjonenes nettside vises på skjermen]] |
| 3 | Beate: =ja ja (..) ok hvis vi går og ser på på fagsidene da skal jeg dele skjerm med deg jeg. |

- 4 Stine: yes.
- 5 Beate: (...) sånn (...) da skal jeg ta opp biblioteket sin hjemmeside (.) så hvis vi går på fagsidene (...)
- 6 Beate: = ja, så hvis vi kikker, hvis vi kikker på på psykologi
- 7 **[[Beate viser fram bibliotekets fagside for psykologi]]**
- 8 så nevner de, (..) under databaser for å finne enkeltstudier eller publikasjoner en som heter Psychinfo.
- 9 og den tenker jeg, den den bør (..) bør du søke i?
- 10 Stine: okay.
- 11 Beate: (...) og så er det litt der du er nå så sier du at poenget er å orientere seg?
- 12 Stine: <P mm P>, det er det.
- 13 Beate: (...) og da er ikke (...) da skal vi konsentrere oss om noen få databaser, tenker jeg.
- 14 Stine: mm.
- 15 Beate: men sånn som denne Scopus-basen, den er tverrfaglig.
- 16 Stine: Ja (hh.)
- 17 Beate: så den inneholder ofte mye. jah (...) det er en stor tverrfaglig base(..) og i og med at vi (..)
- 18 vinklingen er ganske tverrfaglig, så ville jeg ha foreslått den.
- 19 Stine: ja (..) den har jeg ikke brukt før.
- 20 Beate: nei, men da skal vi se på den (...) og så er det en annen tverrfaglig database.
- 21 Stine: Ja.
- 22 Beate: hvis jeg nå går tilbake til fagsidene nå (...) skal vi se (...) for vi har jo ikke noe eget på XX (*et helsefag*).
- 23 Stine: (.) nei.
- 24 Beate: (...)skal vi se (.) hvis vi går inn på samfunnsfag **[[går inn på fagsider for samfunnsfag og politikk]]**
- 25 Ehh (.) det er altså det med hvilket nivå en tenker på her.

26 Stine: mm.

27 Beate: det kommer opp (...) her ligger det en database som heter Academic search complete.



[[Vi ser at bibliotekaren peker rundt på siden med musepekeren]]

28 som og er en tverrfaglig database.

29 Stine: (.) Ja.

30 Beate: (...) eh så den ville jeg også ha foreslått.

31 Stine: =ja, da skal jeg kikke litt på den etterpå. @

32 Beate: (...) ja, gjør det. (Kremter)

I en metakommentar, sier en av bibliotekarene eksempelvis: «...da skal jeg dele skjerm med deg, jeg» (utdrag 4, linje 3). Zoom fungerer dermed godt i denne formen for veiledning hvor en felles skjerm med talestøtte og oppmerksomhet gir muligheter for å kommentere vesentlige aspekter ved samtalen (Mlynář et al., 2018, s. 75). Avery (2020, s. 71) peker på at det å tenke høyt er et nyttig aspekt i referanseintervjuet. Samtidig regnes skjermdelingen som den viktigste muligheten i videoveiledning fordi den sørger for en interaktiv opplevelse mellom student og bibliotekar (Stapleton et al., 2020, s. 8) og viser seg derfor som et godt verktøy for kunnskapsformidling. Multimodaliteten oppstår når lyd tilføres det visuelle, gjennom det som vises i kameraet eller på skjermen, og blir en del av dialogen. Det foregår enten ved å vise fram en spesiell database, bibliotekets fagsider, en bok i kameraet eller å finne fram til nettstedet «Søk og skriv» (se Figur 2). Det tolker jeg som at bibliotekarene i min undersøkelse ser på både tale- og skjerm-modaliteten som viktig(ere) faktorer i det digitale formatet, sammenlignet med den tradisjonelle hvor det å vise fram hva som skjer på skjermen forklares mer detaljert både ved hjelp av gester (peke), blikk og kursor (se Figur 7). Med bakgrunn i egen praksis kan det å sammenligne den digitale veiledningen med den som eksempelvis skjer på telefon, vise at siste krever en utdypende forklaring og konkretisering for at deltakerne skal

forstå hva den andre ser på sin skjerm, enda det kun er enkle ting det spørres om. Det kan være lettere å følge med på det som skjer på skjermen siden fokuset går mot det som foregår der, og ikke så mye på personen du snakker med. Når skjermen deles, flyttes automatisk blikket til skjermen, og de små talking heads-bildene blir sekundære.

Ved å undersøke samspillet mellom de ulike modalitetene som er relevante for interaksjonen, kan det være lettere å se hva skjer med perspektivet vårt når vi sitter i Zoom og ikke har fysisk veiledning. Bibliotekaren i Utdrag 4 viser fram eget fagbiblioteks hjemmeside (linje 9) i starten av skjerm delen. Dette er noe som samtlige bibliotekarer gjør enten i oppstart eller i løpet av veiledningen (Figur 2), og dermed kan det sies å være en del av strategien. Å begynne skjerm delen på bibliotekets hjemmesider for å ha en fast oppstartside på søkingen, kan virke som et godt utgangspunkt for å bygge studentens informasjonskompetanse. Det hjelper studenter med å identifisere relevant, fagspesifikt innhold og det sikrer gjenfinningen siden studentene ofte ikke vet hvor de skal starte, og bibliotekarens oppgave da kan være å vise dem et fast utgangspunkt for dette. Det kan tenkes at det å begynne der er en del av bibliotekarenes *mentale huskeliste*, noe som ble nevnt av flere av bibliotekarene i det empiriske oppfølgingsmaterialet (vedlegg 7). Multimodaliteten i Zoom-plattformen gir her bibliotekaren anledning til å vise frem både søkestrategier og teknikker da det sentrale i opplæringen er at skjermen brukes til å demonstrere. I disse eksemplene, kombineres vanligvis flere moduser for å representere betydningen av et budskap, for eksempel er søkestrengens betydning, formidlet over videobildet, bibliotekarens stemme og den skrevne informasjonen i databasen.

Beate tar i starten av samtalen styringen mens hun utforsker og spør om studentens bakgrunn. I turvekslingene viser de fortløpende hvordan de har forstått den andres replikk. Ifølge Nielsen & Nielsen (2005, s. 92) er det slik at når den som snakker prøver å avslutte emnet i samtalen, for eksempel ved å si «vel», «ja», «ok», forklares det som en *fortsettelsesmarkør* som ganske enkelt indikerer at lytteren fortsatt hører etter, og at man kan fortsetter samtalen. Når Stine i linje 15 svarer «Okay» med synkende intonasjon signaliserer hun, både at hun har forstått meningen i oppfordringen om å søke i *Psychinfo* (linje 8) på egenhånd, og viser samtidig at Beate kan gå videre, siden hun forstår, og sekvensen kan avsluttes. Responstiden regnes som raskere ved positiv respons, enn ved negativ, og er en del av høflighetsstrategiene vi ubevisst tar i bruk i samtaler (Svennevig, 1995, s. 97). Ved enighet i turtakingen kommer dermed responsen raskere enn ved uenighet. Ifølge Ochs (1979, s. 69) er det vanligvis en liten pause i det man skifter taler i linjeskiftet, se for eksempel i linje 24, 29 og 32. På tross av dette

forekommer det en del pauser i dette utdraget, uten at paret er uenige om noe, og det kan virke som om bibliotekarens primære teknikk i dette utdraget, er å ta tydelige pauser for å la studenten få tid til å tenke seg om, og dermed benytte seg av sin tur. Men på samme tid er det også naturlig å ta pauser når man *gjør* noe samtidig som man snakker, som for eksempel å bevege musen eller navigere på en nettside. Pausene i denne sekvensen kan dermed være en hjelp for studenten, fordi hun får mulighet til å tenke over det som blir sagt.

Bibliotekaren har jevnt over ytringer med stigende intonasjon, mens studenten har fallende tonefall, i for eksempel i linje 6, 10, 12 og 16. I linje 25 benytter bibliotekaren seg av «altså», det er en *forsterker* som markerer involvering og interaksjon i samtalen (Svennevig, 1995, s. 37). Beate kommer med forslag om å benytte seg av en base i linje 27-28, hvor Stines respons er: «ja (..) den har jeg ikke brukt før». Jeg oppfatter dette utdraget som en form for forhandling fra bibliotekarens side i det hun går gjennom ulike databaser og prøver å skape refleksjon rundt søket. Det framstår som et ledd i å utvikle studentens bevissthet og ta ansvar for å skape en ramme for dialogen. På den annen side kan det, ifølge Bailenson (2021), være vanskeligere å ta ordet i de digitale veiledningene enn i fysiske samtaler. Utvidet talestøtte og bruk av tydelige gester blir av den grunn viktigere for å holde tråden i det digitale samtalerommet enn i det fysiske. For det å skulle etablere felles oppmerksomhet når man mister blikkontakt, kroppsspråk og muligheten for småprat i den digitale kommunikasjonen, er med på å vanskeliggjøre turtakingen (Bailenson, 2021, s. 4). Han peker på at vi opplever kognitiv belastning knyttet til både å sende og motta ikke-verbale signaler digitalt. Analysen viser at bibliotekarene kan gi studentene god tid til å respondere før de stiller nye spørsmål og ta pauser underveis for å gi studenten muligheten til å spørre eller si noe.

Studenten får i utdrag 4 kompetanse i å justere søkestrenger, valg av emneord, samt vurdere kvaliteten på referanser og kilder, men lærer også utvikle den overordnede kompetansen om hvilken ressurs eller hvilken kombinasjon av medier som passer i gitt situasjon. I og med at målet med kommunikasjonen for bibliotekaren er å lære bort søking, må bibliotekarene finne ut på hvilket nivå studentene de veileder befinner seg på, og hvilke ord og uttrykk, de kan forstå. Bibliotekaren kan tilrettelegge på mange måter, men til syvende og sist er det studenten, som bestemmer hva, hvordan, og hvor mye hun vil tilegne seg av det bibliotekaren vil formidle. Dette er ferdigheter som kan føre til selvstendighet hvis det anvendes i senere anledninger.

Bibliotekarens rolle og mål for veiledningene består blant annet av å få studentene til å bli kompetente nok til å kunne navigere i og å bruke bibliotekets ressurser, databaser og kilder på egenhånd. Paret i Utdrag 5 er i gang med søk i Oria når transkripsjonen i dette utdraget starter. Jeg vil her undersøke hvordan student og bibliotekar responderer på hverandres bidrag, for å kunne si noe mer om rolleforståelsen i samtalen.

Utdrag 5 Beate og Stine

- | | |
|----|---|
| 1 | Beate: (...) og i Oria er det ikke mulig å for eksempel si at ordet student skal stå i sammendrag (.) så da |
| 2 | (...) derfor må vi velge tittel i stedet for i alle felt (...) som er enda enda strengere (.) men hvis en sier søk |
| 3 | nå (...) [[trykker søk og venter på trefflisten]] da er vi nede i 32 treff (.) <u>dah</u> (.) Men det er nå jeg syns (...) |
| 4 | Stine: å, ja (hh). Ja. |
| 5 | Beate: åh, jeg blir så glad (hh) <F <@ se på den her nummer 2 @> F> |
| 6 | Stine: ja, sant. |
| 7 | Beate: ja ja @ |
| 8 | Stine: <@ kjempestudie for meg! @> |
| 9 | Beate: (..)det er det som er så artig når vi gjennom å tenke, (kremter) på en måte å prøve å rydde opp |
| 10 | sånn i (...) problemstillingen og (...) eller ikke i problemstillingen (.) det var helt feil (.) men hvordan vi tenker |
| 11 | elementer i søkt sant for det (...) for da er det ofte lettere når det blir lettere å kombinere (.) eh (.) |
| 12 | det jeg vil foreslå er at du (...) tar du (...) det er jo mulig å lagre et søk i Oria (.) når du sitter og gjør søk sjøl så |
| 13 | er det lurt! |
| 14 | Stine: =ja |
| 15 | Beate: =å logge seg på (.) nå skal jeg ta å logge meg på (..) for da får du opp muligheten til å lagre søk. |



16 Stine: ja der ser jeg det ja (hh)

17 Beate: ja og da vil du finne det igjen på den øverste raden på denne kartnålen, som viser til mine favoritter (.)

18 da er det så sant da er det så fint å gå gjennom et søks treffliste (..) og si at denne skal jeg se nærmere på (.)

19 og denne skal jeg se nærmere på!

20 Stine: ja.

21 Beate: ja.

22 Stine: (...) men det var et godt tips!

23 Beate: (.hh) mm.

24 Stine: det er mye arbeid i å sette opp et søk om igjen og om igjen.

25 Beate: =hva sa du?

26 Stine: det er mye arbeid i å sette opp søk om igjen og om igjen.

27 Beate: ja, det er jo det (.) sant, jo (.) altså når vi setter opp (..) et søk som dette så får vi med ulike søkeord inn i i det inn i det samme søket.

28 Stine: mmm.

29 Beate: = for det det som nettopp er poenget (...) er at vi skal slippe å gjøre så mange søk det for med disse

30 ordene blir det ganske mange kombinasjoner.

31 Stine: mm.

32 Beate: hvis du skal teste ut alt de (...) på en måte på en an annen måte jeg

- 33 tenker at du har mer kontroll når du jobber med søk på den andre måten. (Kremter x 2) og så er den gode
- 34 gode nyheten er jo at to av de basene som vi snakket om i sted Scopus og Psychinfo, nei, Scopus og ASC
- 35 Stine: mm.
- 36 Beate: da kan du ta med deg dette søket, og egentlig bare å overføre det (..) til de basene.
- 37 Stine: det høres lett vint ut! @

Med et: «Å, ja» (i linje 4) viser studenten at det at den nye informasjonen som ble presentert er forstått, og hun viser at hun har lært noe nytt. Det forklares av Nielsen og Nielsen (2005, s. 92) som en tilstandsskiftemarkør (*a change-of-state token*). Responsen er en sterk markør på forståelse, fordi den kvitterer for budskapet i linje 4, samtidig som den avgir en emosjonell vurdering. I linje 20 uttaler Stine et «ja» med synkende intonasjon og ved å markere slike skifter fremviser hun forståelse for de foregående ytringene, og signaliserer at hun har godtatt informasjonen bibliotekaren kom med i linje 17-19. Nielsen og Nielsen (2005, s. 98) hevder at gjentatt bruk av samme markør, som for eksempel «Mm», brukt i linje 28, 31 og 35, kan være et tegn på at interesse er dalende, mens en variert bruk av fortsettelsesmarkører viser interesse. Om turenheten har stigende eller fallende intonasjon kan også gi signaler til samtalepartneren om hvorvidt taleturen er avsluttet eller ei. Ifølge Gardner (sitert i Nielsen & Nielsen, 2005, s. 92) er minimumsresponsens funksjon nettopp styrt av intonasjonen de uttales med. I dette utdraget brukes forskjellige signaler, men jeg oppfatter det slik at Stine opptrer forholdsvis formelt i sin rolle, følger interessert med og bruker «Mm» som et samarbeidssignal for å oppfordre Beate til å fortsette sin tur, ikke på grunn av manglende interesse. Det kan være at Stine viser til tidligere søkeerfaringer i ytringen: «Det er mye arbeid i å sette opp et søk om igjen og om igjen» (linje 26), men fremtidig søk planlegges når Beate oppfordrer til å kopiere søket i linje 36, for da svarer Stine lattermildt: «Det høres lett vint ut!» (linje 37). Stine signaliserer ulik grad av forståelse ved hjelp av forskjellige tilstandsskiftemarkører.

Vi har i dette utdraget sett på enkelte interaksjonelle hensyn som tas i etablering av forståelse. I denne dialogen er turvekslingen slik at studenten i stor grad bekrefter at hun følger med på det som skjer gjennom minimumsresponsen i linje 28, 31 og 35, men Stine kommer med innspill for eksempel i linje 22 og 24. Det er tydelige roller fordelt mellom de to, selv om Beate formulerer seg på en måte som gjør dem mer likestilte gjennom å bruke «vi» i linje 9 og 10. Beate benytter seg både av nærhetsstrategier («vi») og respektstrategier («Det jeg vil

foreslå...», «..det er lurt...» i linje 12-13) på en gang når hun samhandler med Stine i hvordan planlegge en søkestrategi (Utdrag 5). Utdraget over er preget av høyt tempo og innspill fra begge parter, med en gjensidig anerkjennelse. Forhandlingene om ansvar i veiledningene forteller oss noe om rolleforståelse og om deltakernes forventninger til hverandre.

I Salvesens oppsummeringsartikkel fra 2007 formuleres det slik: «Når bibliotekaren viser innlevelse, engasjement og interesse, får hun brukeren til å snakke» (s. 62), det vil altså si at brukeren i større (eller mindre grad) tar del i dialogen. Positive interaksjoner med bibliotekarer kan dermed være en avgjørende faktor for at studentene blir mer selvstendige forskere og søker hjelp fra biblioteket ved senere anledninger. Dette kommer frem i sitatet av Jameson et al. (2019):

...library instruction is impactful in at least two different ways. It can potentially equip students with the essential information literacy skills to be independent, self-sufficient researchers ... Library instruction may also increase students' awareness about the expertise of librarians, so that when they do need help with research, they will be more likely to ask. (s. 319)

Bibliotekarens engasjement i linje 5 smitter over på studenten som lattermildt sier: «Ja, sant. Kjempestudie for meg!» i linje 8. Stine uttrykker en viss foretaksomhet når hun sier det. Her anerkjenner studenten den jobben bibliotekaren har gjort, for den rollen hun har påtatt seg med å komme med løsningsforslag. I denne delen av utdraget kommer det til uttrykk at studenten selv er ansvarlig for å komme seg videre ved å benytte seg av basene, i linje 36. Samtidig som bibliotekaren formidler til studentene at det er mulig å finne mer enn ett svar. Når Stine får opplæring i bibliotekets verktøy på denne måten, kan vi kanskje si at Jamesons et al. (2019) definisjon om selvhjulpenhet oppfylles, siden studenten får opplæring i å søke, er aktiv i søkeprosessen, oppfordres til å kopiere og gjenbruke gjeldende søk slik det passer henne best og forstår at man kan spørre om hjelp også ved senere anledninger.

Når Beate blir engasjert av det vellykkede søket, og i sin taletur i linje 5 sier: «Åh, jeg blir så glad?» med et smil og en tommel (som vises i kameraet) og en latter (linje 5 og 7), går hennes setningsintonasjon går opp, ikke spørrende, men mer engasjert. Beate støtter dermed handlingen i linje 5 med både smil, latter og tommel plassert tydelig opp i kameraet. For å samtykke, viser Bailenson (2021, s. 54) at det ikke holder å bare nikke i Zoom, man må eksempelvis overdrive nikkingen eller ta tommelen opp slik at den er synlig i kameraet. Også

Hansen (2020) peker på gester og bevegelser som deltakerne bruker i samhandlingen ikke er like effektive når de vises på skjerm. I Zoom må det dermed jobbes hardere for å sende og motta signaler som for eksempel tommel opp. Gester som dette, kan samtidig være relevante for hvordan partene oppnår for eksempel felles forståelse og uttrykker engasjement. Lyd er, som nevnt tidligere, sammen med skrift, en grunnleggende modalitet i digitale medier og en viktig modalitet med sine formidlingsmuligheter. I dette utdraget ser vi et konkret tilfelle på hvordan ressursene spiller sammen i et multimodalt samspill. Vi kan dermed bli mer bevisste på stemmebruken som en viktig støtte til skjermdelingen, og få økt bevissthet rundt de nonverbale signalene som ikke er så enkle å fange opp gjennom skjermen. Begge modaliteter gir visuell støtte som viser studenten måter å finne informasjon på og det er affordanser som kan være med på å gjøre det lettere for studentene anvende informasjon som blir gitt. Ikke overraskende ser vi altså at det å jobbe med mennesker online krever mye av det samme (om ikke mer) som ansikt til ansikt-situasjoner.

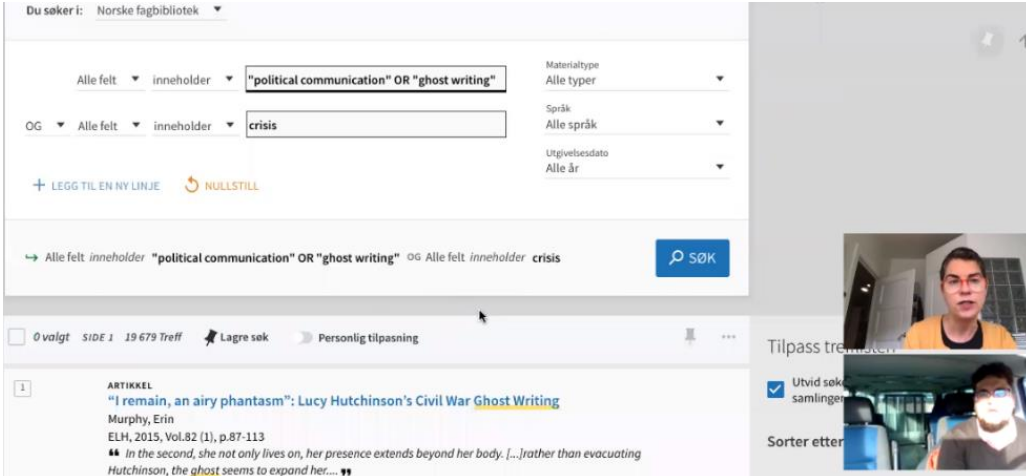
I Utdrag 6 er skjermdelingen avsluttet, paret er synlig som to *talking heads*. I den følgende analysen veksles det mellom kamera og talking heads, og i kontrast til de andre veiledningene i undersøkelsen avslutter bibliotekaren skjermdelingen, for så å dele for andre gang i dette utdraget.

Utdrag 6 Bodil og Stig

- | | |
|----|--|
| 1 | Stig: det er strålende! tusen takk (.hh) Og disse lenkene til databasene finner jeg på nettsidene til UB? |
| 2 | Bodil: =ja, ikke sant jeg kan dele en med deg. det er så mange og man går seg jo vill i alle disse lenkene |
| 3 | hvor man finne ting. så hvis jeg bare prøver å gi deg (...) hmmm hva som er beste? altså jeg tok å raka |
| 4 | [[Bodil viser bibliotekets fagside, med et bilde av seg selv med lengre hår enn det hun har nå]] |
| 5 | Stig: @ @ @ @ |
| 6 | Bodil: =av meg håret eller altså datteren min på 12 kjøpte en sånn (...) eller da var hun 11, kjøpte en |
| 7 | sånn hårklipper på Clas Ohlsson og fikk henne til bare å rake av meg. så dette var før korona. |
| 8 | Stig: @ @ @ |
| 9 | Bodil: =så hvis du går inn på hjemmesiden til nordisk - jeg kan sende deg den, for der er det lenket til. |
| 10 | Stig: =ja ja. |

- 11 Bodil: Oria husk å være logget på (..) jeg foretrekker (..) anbefaler avansert søk da får du mer fasetter
- 12 (...) ikke sant?
- 13 Stig: ja ja.
- 14 Bodil: =og så kan du søke på universitetsbiblioteket eller norske fagbibliotek.
- [[tar rullegardinmenyen i Oria ned]]**
- 15 og så kan du også inkludere (...) må søke først (..) 37 treff 37 tusen treff, i norske fagbibliotek
- 16 38 800 treff, også kan jeg også utvide søket utenfor våre samlinger (...)77 409 treff!
- 17 Stig: <P Herre P>, det er jo voldsomt!
- 18 Bodil: =hva skal jeg skrive da? Crisis? (..) ja, jeg kan gjøre det (..)19 256 treff.
- 19 Stig: hva med ghost writing da?

20



The screenshot shows the Oria search interface. At the top, it says 'Du søker i: Norske fagbibliotek'. Below this, there are two search boxes. The first one contains the query '"political communication" OR "ghost writing"' and the second one contains 'crisis'. There are filters for 'Materialtype', 'Språk', and 'Utgivelsesdato'. A search button labeled 'SØK' is visible. Below the search bar, there is a summary of the search results: 'Alle felt inneholder "political communication" OR "ghost writing" OG Alle felt inneholder crisis'. At the bottom, a search result is displayed for an article titled '"I remain, an airy phantasm": Lucy Hutchinson's Civil War Ghost Writing' by Erin Murphy, published in ELH, 2015, Vol.82 (1), p.87-113. The snippet of the article reads: 'In the second, she not only lives on, her presence extends beyond her body. [...]rather than evacuating Hutchinson, the ghost seems to expand her...'

[[Bodil skriver inn søket i søkefeltet i Oria]]

Det som skjer når skjermen deles, handler som tidligere nevnt, i stor grad om å lære bort søketeknikker, og det er de handlingene denne analysen dreier seg om. Stig spør i linje 1 i utdrag 7, om han finner «...og disse lenkene finner jeg på nettsidene til UB?» og dette fører til et modalitetsskifte i linje 4, som åpnet for den andre skjermdivingen. Da dette spørsmålet ble stilt har paret holdt på 1 time og 15 minutter. Det betyr at Bodil fint kunne svart «ja» på spørsmålet i linje 2, og så valgt å avslutte veiledningen, men hennes respons er å starte ny skjermdiving i linje 4, og demonstrerer dermed inngangen til institusjonens nettside på nytt. Repetisjonen hun gir her, *kan* føre til at studenten husker det, og lettere vet hvordan han kan

utnytte disse ressursene i sin oppgave i etterkant. I linje 20 ser vi hva som foregår i *talking heads* under skjermdelingen i tabell 1 hvor deltakerne i stor grad stirrer på egen skjerm for å følge med på hva som demonstreres. Denne bibliotekaren er først ute med å dele skjerm (se Figur 2), og det er den veiledningen i undersøkelsen hvor skjermen deles to ganger. De utnytter dermed samspillet mellom ulike modaliteter som er relevante for interaksjonen og mulighetene som ligger i plattformen. Konklusjonen er dermed at bibliotekarens digitale kompetanse og erfaring *kan* være styrende for denne handlingen, da jeg utfra mine data forstår at Britt, Beate og Boye ikke har hatt veiledning i Zoom tidligere, mens det har Bodil og Brage. Den delte skjermen skaper dermed nye forutsetninger i bibliotekveiledningen, og det digitale verktøyet fordrer en annen type samhandling og kompetanse. Det skjer ytterligere en aktivisering gjennom dette samarbeidet, som knytter rollen fra et interaksjonsperspektiv til de ulike samhandlingene og roller.

Veiledningsbibliotekarer finner ikke bare fram til ønsket informasjonen på en effektiv måte, men kommuniserer med, og tilpasser veiledningsform og nivå etter studentenes behov, samtidig som hen skal være en god støtte (Saunders & Ung, 2017, s. 46). Det kan også være slik at man i relasjonen mellom en masterstudent og en bibliotekar inntar en annen rolle enn man ville gjøre i en kontekst der den faglige statusforskjellen er mer åpenbar. Empirien viser at det ikke er én standardmåte å demonstrere søking på, men at det er flere former som fungerer. Det viser også at de ulike bibliotekarene bruker forskjellige metoder i sine veiledninger. Ved nettopp å identifisere informasjonsbehovet hos studenten, og bidra når behovet er der, kan bibliotekaren spille en viktig rolle i utdanningsløpet (Abram, 2015, s. 134). Kjennskap til de ressursene som er kartlagt i tabellen i figur 1 kan også utnyttes som pedagogiske virkemidler, og være med på å gjøre studentene mer selvhjulpne.

Modale funksjonaliteter i Oria, som for eksempel lagreknappen, hvor skriften dukker opp i en tekstboks når bibliotekaren holder musepekeren over knappen og påloggingsikonet (Utdrag 5, linje 15-18) forenkler opplæringen. Her må det påpekes at disse modalitetene fins i Oria, ikke Zoom, og er ikke noe som er spesielt for en digital veiledning. Men det kan oppleves som visuelle minneknagger når to modaliteter settes sammen og formidlingen blir dermed forsterket når bibliotekaren utnytter de visuelle modalitetene samtidig som de forklarer det som skjer på skjermen muntlig. Dette er, som tidligere nevnt, noe Cole og Raish (2021) peker på: «A video consultation would allow for the librarian to share their screen to demonstrate skills that would likely be difficult to replicate utilizing other virtual modalities» (s. 7).

Gjennom å vise søketeknikker for studentene via den delte skjermen, skapes den *visuelle forestillingen* som kan defineres som hovedhandling i videoveiledningene. En vellykket kunnskapsoverføring skjer ifølge lærlingmodellen, riktignok først når studenten er i stand til selv å kopiere de trinnene bibliotekaren har tatt, for på den måten å oppnå lignende resultater på egenhånd og det ser vi ikke spor av i mine data. Det er likevel grunn til å anta at veiledningsmodellene som tas i bruk påvirkes av modalitetsbruken, og at det digitale kan forenkle trinnene i samhandlingen. Utdrag 5 er et godt eksempel på et veiledningsopplegg som formidler søketeknikker på en engasjerende måte og demonstrerer «hjelp til selvhjelp».

Etter å ha sett på alt datamaterialet, viser det seg at skjermdeling er én av Zooms muligheter, som samtlige bibliotekarer benytter seg av. Skjermdeling kan dermed ses på som en del av hovedhandlingen som inngår i den digitale bibliotekveiledningen. Jeg vil anta at bibliotekarene tilpasser modalitetene etter hva de oppfatter som nyttig eller interessant for studenten. Stapleton et al. (2020, s.8) og Cole og Raish (2021) viser at det digitale formatet kan gjøre det lettere å tilpasse veiledningen til det nivået hvor studenten befinner seg, siden man kan vise de studentene som er uerfarne eller umotiverte hva de skal gjøre først, og følgelig er det enklere å be dem om å søke selv med delt skjerm. Ingen av bibliotekarene i mine data følger prinsippet om selvhjulpnehet fullt ut, i den forstand at studentene oppfordres til å dele sine skjermer, for på den måten å teste studentens kunnskap. Det ligger derfor et stort potensial for bibliotekaren i å oppmuntre studentene til å dele *sin* skjerm, og til å få dem til å søke, vise og fortelle utfra det de deler.

4.2 Basis søketeknikker

Analysen av ansvarsfordeling og roller under skjermdelingen viser at aspektene er en viktig del av veiledningen. Prosedyrene bibliotekarene benytter når de introduserer ulike søketeknikker for studentene, hvilke roller de der påtar seg, og hvilke ressurser de bruker, har også betydning for å gjøre studentene selvhjulpne.


Bezets et al. (2018, s. 6) forskning peker på at mange studenter ikke er klar over basiskunnskapen som forklares i sekvensen under (Utdrag 7), og at det derfor er nyttige prosedyrer å gå gjennom i veiledningene. Det er ikke nødvendigvis de mest systematiske søkene studentene trenger mest, men en støtte og en trygghet i vrømmelen av databaser og valgmuligheter. Selv den litt tilfeldige søkingen bidrar til opplæring (Bezets et al., 2018, s.6).

Ved å kunne de mest elementære formene for søk kan det være lettere å utvide til mer kompliserte former søk etter hvert.

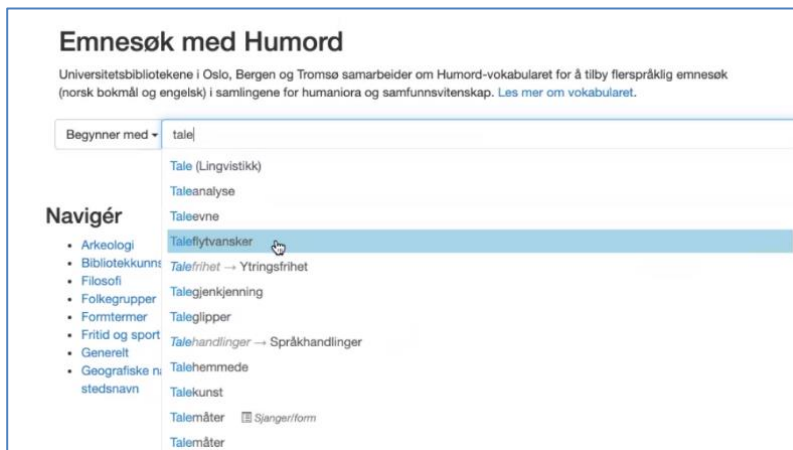
Trunkering, frasesøk og boolske operasjoner er det vi i biblioteksammenheng regner som *basis søketeknikker*. Utfra empirien informerer alle bibliotekarene studentene om noen av disse i løpet av søkingen, etter at bibliotekaren har delt sin skjerm med studenten. Jeg har benyttet meg av *Søk og skrivs* (2021) definisjoner. *Trunkering* er å bruke asterisk/stjernetegn/* som fanger opp alle typer endelser av et ord, et mye brukt eksempel er data*, hvor man da får treff på skjerm, skjermen, og skjermdeling osv. Mens *frasesøk* er å søke på to eller flere ord som er satt i gåseøyne, for eksempel «synchronous datamediated communication», som søker etter eksakt samsvar mellom søketerm og treff i databasen. *Boolske operasjoner* kombinerer eller ekskluderer søketermer, det er å sette AND, OR eller NOT mellom to eller flere ord for eksempel screen* AND video. Opplæring i disse søketeknikkene kan være gunstig for å gjøre studentene mer selvhjulpne, og forståelsen for disse aspekter kan være nødvendige når de skal søke i bibliotekets mange databaser.

Utdrag 7 viser eksempler på hvordan Bodil introduserer Stig for *basis søkeferdigheter*, og det skjer gjennom bruk av ulike modaliteter. Her forklares trunkering:

Utdrag 7 Bodil og Stig

1	[[Bodil søker i Humord-registeret]].
2	Bodil: altså taleskriving er ikke et emneord her (.) men taleanalyse er det.
3	det ville vel også være interessant å søke på? (<i>Kremter</i>) men det vi kan gjøre er at vi bare trunkerer (..)
4	er du kjent med trunkering?
5	Stig: nei (hh)
6	Bodil: da skriver vi (..) jeg kan jo vise et søk i Oria.. ehm. eller vi kan gjøre det i Norart (...)
7	hvis jeg gjør tale og sånn asterisk (.) da søker jeg på tale og alt det som kommer etterpå.
8	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;">[[Bodil søker først i Norart]]</div> </div>

- 9 **[[Bodil bytter deretter fane til emnesøk i Humord, og dette skjermbildet viser ordforslagene som dukker opp i nedtrekksmenyen i Humord søkefeltet når hun skriver første delen av ordet]]**



- 10 (...) da blir det taleanalyse, taleevne taleflytvansker talefrihet.

- 11 **[[Bodil leser opp fra skjermen]]**

- 12 Stig: mm.

- 13 **[[Bytter fane tilbake til Norart]]**

- 14 Bodil: (...) så hvis du tenker på tree trunk (...) så er trunkering å søke på tale og så dott dott alt det som

- 15 kommer etter asterisken.

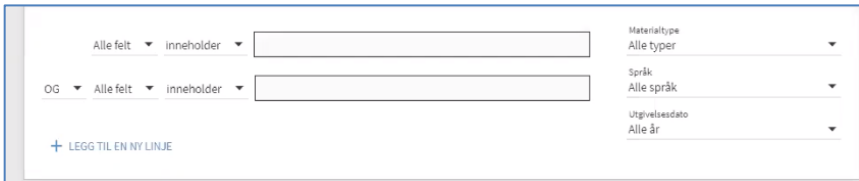
- 16 Stig: mm (hh) skjønner.

Bibliotekaren benytter seg i denne sammenhengen av fanene hun har oppe, og beveger seg ved hjelp av disse fra Norart-basen til Humord-tesaurusen (emneordsliste) for å vise og forklare hva trunkering er (linje 3-4), og hvordan det faktisk fungerer (linje 9-15). Bibliotekaren snakker også i dette utdraget mest, men studenten Stig bekrefter jevnlig gjennom ulike støttelyder at han forstår og følger med på hva hun forklarer i linje 12 og 16. Deltakerne fortsetter dermed å holde seg til de overgangsrelevante stedene. Bodil bruker flere ulike ressurser for å finne og forklare den riktige fagterminologien for å komme videre med søkingen. Nedtrekksmenyen (linje 9) vises for å forklare trunkering. Navigasjonen kan sees på som en del av en romlig affordans, altså det Kress kaller *spatial* modalitet, knyttes til å navigere seg gjennom teksten ved å flytte på pekeren på musen eller ved å navigere seg mellom databaser til skjemaer og tilbake igjen. Dette visuelle skiftet i modaliteter er en praktisk måte å forklare trunkering siden det demonstreres visuelt ved å vise søkeordene på relevante

emneord innenfor en kjent fagdisiplin. Samtidig formidles betydningen av trunkering ved hjelp av talestøtte, både ved å lese opp fra nettsidene og «forelese». Britt (Utdrag 10) benytter seg av lignende framgangsmåte i MESH, som også er en tesaurus, og dermed er det enkelt å formidle betydningen og utvidelser av termen(e) når det vises ved hjelp av nedtrekksmenyen. Dette viser at det er nødvendig å utvikle de begrepene som skal inngå i situasjonsforståelsen for å kunne klargjøre betingelser for samhandlingen. I dette utdraget benyttes skjermdelingens affordanser og modaliteter effektivt når hun beveger seg mellom fanene på denne måten. Modalitetene gir en visuell støtte som gir studenten ulike måter å finne informasjon på, og kan være med på å gjøre det lettere å anvende informasjon som blir gitt i etterkant, siden det er mer tilnærmet imitasjonsdelen i lærlingmodellen.

I Utdrag 8 går jeg først inn på bruken av spørsmål/svar-sekvenser, og deretter ser jeg på hvordan de ulike læringsmodellene utnyttes med hensyn til symmetri og asymmetri. I linje 1 i utdraget under, innleder bibliotekaren med et spørsmål om Stine er vant til å søke i Oria.

Utdrag 8 Beate og Stine

1  **[[Søkefeltet i Oria står tomt mens de prater]]**

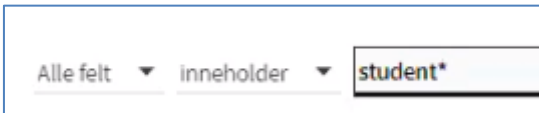
2 Beate: men da er det jo lurt å begynne med P ofte. ehm. så (...)

3 **[[skriver student i søkefeltet i Oria]]**

4 det jeg ikke ser i Pico-skjemaet ditt er dette med trunkering? vet du hva det er? (...) og bruker du det?

5 Stine: (..)jå, jeg har brukt det, at ordet har flere endelser? var det ikke noe sånn?

6 Beate: <P jø P>, det er helt riktig (...) så hvis jeg setter på en stjerne, så da?

7  **[[trunkerer etter student i søkefeltet]]**

8 Stine: (...) så da blir det student students og alt som begynner med student. @ @

9 **[[Studenten smiler i kameraet]]**

Beate forteller i linje 1-2 at hun har sett på studentens PICO-skjema, slik får hun samtidig informert om at hun har forberedt seg. I denne samtalesekvensen stiller bibliotekaren et spørsmål i linje 4, som studenten i neste ytring svarer på ved en respons bestående av to nye spørsmål i linje 5. Bibliotekarens påfølgende tur er ikke et reelt spørsmål, siden det er noe bibliotekaren vet svaret på. Men spørsmålet setter likevel agenda for neste talers tur. Studentens perspektiv etterspørres med nytt spørsmål i linje 6: «Så hvis jeg setter på en stjerne, så da?». Studentens respons blir som ønsket i linje 8 når hun svarer riktig på spørsmålet fra bibliotekaren. Bibliotekaren Beate formulerer seg flere steder på en måte som kan være med på å skape symmetri mellom de to, hun stiller spørsmål i linje 4 og 6, framfor bare å fortelle hvorfor og hvordan det skal gjøres, slik for eksempel Britt veileder i Utdrag 10 og Utdrag 11. På tross av det siste, er modellen her i Utdrag 8 brukt i tråd med det Rogers og Carrier (2017) og Bøyum et al. (2017) hevder, at referanseintervjuet bevisst utvikler studentens informasjonskompetanse, noe som er et sentralt mål for samtalerne. Spørsmålene kommer for å få studenten til å reflektere, og på den måten få studenten til å delta mer. Det vil si at studenten lærer å søke og samtidig oppfordres hun til å fortsette med det ved en senere anledning. Dette er noe også Avery (2008, s. 113) peker på som viktig i interaksjonen, hun mener at bibliotekarene skal være studentenes støttespillere, slik at studentene kan ta styringen over tastatur og mus framfor at bibliotekarene skal ta styringen. Avery (2008, s. 114) peker på at vi gjennom hele prosessen bør holde instruksjonene våre kortfattede og relevante for brukerens umiddelbare behov.

Selv om Stine er en av de mest aktive studentene, og bidrar mye i samtalen har symmetrien med formen for deltakelse å gjøre, og som forventet er Beate den som besitter søkekunnskapen, den som prater mest og dermed styrer hva som skjer på skjermen. Det blir derfor en forventet asymmetrisk balanse ved at bibliotekaren er den som styrer samtalen på grunn av større søkekompetanse etc., men det innebærer samtidig at bibliotekarenes søkestrategier etableres i samspill med studentene. I den sammenheng tenker jeg nettopp at rammene i partnerskapsmodellen, kan være mer aktuell enn lærlingmodellen, siden samtalen i stor grad er preget av tanken om symmetri og dialog. Partnerskapsmodellens har nettopp en mer symmetrisk form for veiledning enn de andre modellene. Fimreite og Hjertaker (2006, s. 266) diskuterer Dysthes tre veiledningsmodeller og peker på at masterstudentene i større grad må trenes til å reflektere over egen veiledningssituasjon, og hevder at en refleksiv veiledningsmodell bør være et supplement til de andre veiledningene, fordi refleksjonen skal fungere som en basis for veiledningen.

Gjennom Beates iherdige spørsmålsstilling, plasseres ansvar for handlingen hos studenten, og det utformes det en søkestrategi som er mer reflekterende enn i de andres. Vi ser her et gjennomgående mønster for veilederens opptreden i samtalen som gjenspeiler prinsippene fra partnerskapsmodellen. Beate viser en preferanse for å få studenten til å svare, framfor å presentere sine egne observasjoner. Hennes utforskende samtalerolle bidra til å forsterke læringsprosessen og aktiviserer studenten. Å stille spørsmål på en slik måte kan være med å motivere studenten til videre søk og fører til at hun får et eierskap til sitt prosjekt. På den måten etablerer veilederen en likeverdig relasjon som bidrar til å tone ned forskjellene i relasjonen. Om dette er riktig måte å formidle på kan diskuteres, for på den ene siden kan det være enklere å følge med på hva som blir sagt for studenten, men på den andre siden kan modellen oppfattes som litt umyndiggjørende eller barnslig når bibliotekaren så konsekvent stiller spørsmål. En annen mulighet er at veileder og student er så trygge på seg selv og hverandre, at det ikke er behov for å legge skjul på en eventuell faglig usikkerhet og at denne derfor blir mindre synlig enn den ville være i en annen relasjon. I dette utdraget følges prinsippet om at du ikke skal gi studenten svar på det de spør om, men isteden få studenten selv til å komme fram til svaret, slik Bøyum (2017), Saunders og Ung (2017) og Fritze og Nordkvelle (2004) konkluderer med. Det å planlegge søk og skape oversikt slik at søket enklere kan gjøres om igjen når det passer, er ikke noe som er unikt for de digitale veiledningene, dette kan også gjelde for fysisk veiledning.

Brage og Selma deler allerede skjerm når Utdrag 9 starter. Bibliotekaren viser fram basis søketeknikker parallelt med at han lager søkestrengen i en Excel-matrise. I dette utdraget får vi se Brage i en helt annen rolle enn den utforskende og undrende rollen Beate inntar (Utdrag 8).

Utdrag 9 Brage og Selma

- | | |
|---|---|
| 1 | [[Brage lager matrisen i Excel og skriver inn de aktuelle emneordene]] |
| 2 | Brage: så det tenker jeg. så skal jeg også gi deg noen andre type tips og triks. Eh =for det første (..) |
| 3 | det kommer an på hvilken database du bruker (...) eh altså hvor du ønsker å søke. men en generell |
| 4 | huskeregel som er grei å huske på (..) bruke når du søker er at du (...) når du har mer enn ett ord at du |
| 5 | setter det i anførselstegn. |

4	abuse
5	"psychological trauma" ☒

[[På skjermen lager han et frasesøk ved å sette på gåseøynene i matrisen]]

6 Selma: ja.

7 Brage: fordi i visse søkekilder (...) setter du ikke anførselstegn rundt får du ikke treff.

8 Selma: mmm.

9 Brage: det kan stå forskjellige steder i abstractet for eksempel. <P det skjer aldri feil hvis du bruker

10 anførselstegn P> (...) så det er en god vane å legge seg til da uansett hvor du søker.

11 Selma: Ja.

12 Brage: eh. og når vi nå setter opp et søk kan du bruke det på mange forskjellige søkekilder for eksempel

13 Google Scholar eller Psychinfo som er den største innen psykologi eller flere innenfor medisin for

14 eksempel da hvis du ønsker å gå den veien, så kan du bare kopiere og lime inn, så det er veldig greit da.

15 så det er lurt å bruke tid på å lage en god søkestreng først som vi kan bruke videre etterpå

16 da (...) Ehm.

Selma presenteres for Excel-matrisen på skjermen, mens Brage parallelt forklarer hvordan han lager søkestrengen der. Brage fortsetter sine turer med minimal respons fra studenten, sekvensen avsluttes når bibliotekaren er ferdig med å snakke. Brage stiller ingen spørsmål, og Selma inviteres dermed ikke til å ta plass. Hun kommer inn med støttelyder (fortsettelsesmarkører) som «Mmm» og «ja» som viser at hun følger med i linje 6,8 og 11. I linje 9-10, forteller Brage om frasesøk mens han hever stemmen (prosodisk trekk): «Det skjer aldri feil hvis du bruker anførselstegn, så det er en god vane å legge seg til uansett hvor du søker». Jeg tolker volumøkningen her, som engasjement fra bibliotekarens side, fordi lydendringen kan gjøre studenten mer oppmerksom på det Brage sier. I de andre veiledningene var det få som hevet stemmen, men dette kan også skyldes rolleforventningen, innenfor den institusjonelle rammen, ikke legger til rette for økt stemmevolumet under turtakingen.

Her er det også interessant å se hvordan bibliotekaren, Brage, fremstår som ekspert, og rådgiver, som er helt i tråd med undervisningsmodellen hvor veilederen fremstår som eksperten i relasjonen. Her er bibliotekaren studentens *lærer*, i for eksempel linje 1-5 og forteller hva studenten skal gjøre. Det er interessant at det her er en mer «lærende» tone enn utforskende. I Brages siste ytring (linje 15) bruker han «vi» om det som skjer på skjermen, noe som ifølge Nielsen & Nielsen (2005, s. 130) nedtoner asymmetrien når han konstruerer seg som jevnbyrdig og inkluderer dermed studenten i en form for søkesamarbeid. Bibliotekaren er ekspert på søking, men ikke nødvendigvis på hennes fag. Dette kan dermed være en interessant balanse og et uttrykk for et mer symmetrisk forhold enn det man kanskje forventer i en typisk undervisningsmodell. Det kan virke som at Brage her er ute etter et mer utfyllende svar, og ønsker bekreftelse fra studenten. Selv om de i linje 15 skaper en forbindelse, er ikke dette noe som det fortsettes med videre i veiledningen. Det kan riktignok se ut til at den vanligste praksisen er preget av bildet av bibliotekaren som mester og studenten som lærling, et bilde som i liten grad assosieres med en kritisk og reflekterende dialog (Dysthe, 2006, s. 238).


Salvesen (2007, s. 60) peker på at opplysninger som bibliotekaren trenger for å løse en oppgave, like gjerne kan gis i en uformell tone og en engasjert stil, som på en mer tilbakeholden måte. En av bibliotekarene, Beate, (Utdrag 5) er veldig inkluderende i sin søkestrategi, og inviterer studenten til å være aktiv i søket, jamfør partnerskapsmodellen. Mens for eksempel Brage har valgt en mer undervisende stil. Undervisningsmodellen er synlig gjennom den tradisjonelle student-lærer asymmetrien når Brage kommer med tydelige huskereglene og klare råd gjennom hele utdraget. Monologen bidrar ikke nødvendigvis til selvstendig tenking og refleksjon hos studenten, og er preget av asymmetri og en videreføring av undervisningsrelasjonen. Behovet for konkrete råd fra bibliotekaren kan ha vært relativt stort, noe som bidro til å gjøre undervisningsmodellen fremtredende. Bibliotekarene inntar dermed ulike roller, men begge viser vei til studentenes selvhjulpenhet. De ulike rolleutformingene kan på den måten knyttes til ulike veiledningsmodeller, som er i tråd med Dysthes (2006, s. 244) konklusjon om at modellene utfyller hverandre. Det viser også at graden av institusjonalitet og resultatet av samtalen ikke nødvendigvis samsvarer.

For å lykkes med prinsippet om selvhjulpenhet er det, ifølge Bezet (2018), avgjørende at bibliotekarene også er seg bevisst på hvordan de introduserer studentene for passende fagbegreper. Etter å ha brukt tid på å fylle ut Excelmatrisen i forkant av utdraget (Figur 8),

bruker Brage denne aktivt når han beveger seg fra fanen med matrisen til de ulike fanene med databaser, og kopierer og limer der inn de aktuelle emneordene i de basene det søkes i. Det er en avgrenset veiledningssituasjonen og det er en fordel at begge ser samme skjerm og har det samme perspektivet. I dette eksempelet utnytter Brage skjermdelingens affordanse og modaliteter hele utdraget gjennom ved å benytte seg av matriser, databaser og formidler dette naturlig nok gjennom tale. Brage tar i bruk det *visuelle frasesøket* fra matrisen og viser hva det fører til i selve basen, slik for eksempel Bodil gjør det i Utdrag 7. Variasjonen i bruk av de modeller og modaliteter de videoveiledningene tilbyr, kan hjelpe studentene med å anvende nye søkeformer og studenten er selv med på å produsere søkestrengen, slik at hun aktiviseres. Det kan også forklares gjennom det kjente uttrykket *Show and tell*, som er brukt i skolesammenheng, hvor lærerne *viser* fram noe fysisk og snakker om det. Det vil si at samtidig som man viser fram noe benyttes talespråk-modaliteten. Vi tilfører noe som er visuelt, som kan vises fram og som det kan snakkes om parallelt. Når det vises fram får vi hjelp til å knytte bildene sammen og kan dermed lettere assosiere til dem senere.

I denne Zoomveiledningen har Britt og Sara (par 5) snakket i 30 minutter, uten å utnytte Zooms affordanser med delt skjerm på tross av at skjermdeling, ifølge Cole & Raish (2021), skaper større aktivisering av studenten. I dette utdraget undersøker jeg hvordan bibliotekaren Britt posisjonerer seg i veiledningssituasjonen når de som siste par ut deler skjerm.

Utdrag 10 Britt og Sara



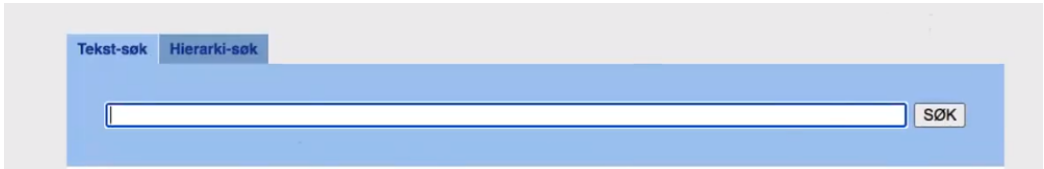
7 Britt: (..) men (..) egentlig, si da før vi går hit vil jeg gjøre en annen ting. ehm. så nå lar vi Google

8 Scholar bare være der eh (..) så går vi tilbake til biblioteksiden.

9 Sara: Eh Ja.

10 Britt: ehm. for (..) ehm (...) nå kommer den her i veien.

11 **[[vi ser på skjermen at Britt prøver å trykke på noe i høyre hjørnet]]**

- 12 hvis du går inn på (..) ehh. er det sosialfag eller helsefag du pleier å gå inn på?
- 13 jo, det er helsefag du pleier å gå inn på her ikke sant?
- 14 Sara: eh Ja.
- 15 Britt: inne dette er fagsidene deres og det mye sykepleiemat her. Men her ligger MESH. Ehm mm.
- 16 Sara: = ja. jeg så det stod PICO der og det brukte vi.
- 17 Britt: ja det har du brukt?
- 18 **[[På skjermen peker litt fram og tilbake på fagsidene mens hun spør studenten]]**
- 19 det som kan være lurt med MESH da det er at (..) ehm.
- 20 
- 21 Sara: =ja.
- 22 Britt: =og det som er lurt med MESH og det er jo på en måte PICO jeg har gått gjennom med deg
- 23 med ulike elementer nå (..) jeg vil anbefale deg å bruke PICO (..)
- 24 selv om du skal bare skal gjøre et søk som det-
- 25 Sara: =ja.
- 26 Britt: her (..) selv om du bare skal gjøre (..) et orienteringssøk.
- 27 Sara: [Ja.]
- 28 Britt: (..) for det rydder både i problemstillingen din (..) eh eh og det rydder i de ulike elementer så det
- 29 blir lettere å bruke disse OR og AND eller når du går inn og søker.=
- 30 Sara: [mm mm.]
- 31 Britt: = men det har vi på en måte gjort nå, nå har vi tre elementer. jeg har ikke tenkt helt PICO, det er
- 32 på en måte det samme, det er bare at man får analysert og skilt de ulike elementene fra hverandre.

- | | |
|----|--|
| 33 | Sara: [Ja.] |
| 34 | Britt: (..) det er det som er poenget- |
| 35 | Sara: = ja (..) ja. |

Når hun så deler skjerm er bibliotekaren usikker, siden hun ombestemmer seg og går til en annen database enn hun først sier i linje 7-8. I utdraget over er det noe pauser, men stor grad av turforlengere som «ehm» og «mm», og den gjennomgående bruken av disse fyllordene signaliserer, for eksempel i linje 7-8, at Britt ikke er ferdig med sin tur og at hun prøver å gjøre noe parallelt. I linje 29, kommer bibliotekaren med litt informasjon om de boolske operatorene OR og AND, men stiller ikke studenten oppfølgings spørsmål om hun vet hva det er, eller gir henne tid til å svare i sin tur i linje 30, da hun fortsetter sin tur uten å gi rom for studenten. Studenten kommer kun med et overlappende «ja», «mm mm», eller andre korte bekræftelsesmarkører. Britt sammenkobler eller fortsetter sin tur uten å forklare mer om de boolske operatorene i linje 31-32. Minimumsrespons kan fungere som turforlengere da deltakerne får ekstra betenkningstid. Utfra intonasjonen i slutten av setningene, er det tydelig at bibliotekaren stiller spørsmål som hun i hovedsak ikke ønsker svar på, siden Britt fortsetter sin tur uten å gi rom for respons fra Sara. Samspillet drives likevel framover av både det bibliotekaren forteller, at hun stiller enkelte spørsmål, og med studentens minimumsrespons. Studenten aksepterer på sin side posisjonen som partner stilltiende, gjennom et oppklarende spørsmål, eller med «ja» eller «mm», og bidrar i diskusjonene hun blir invitert inn i. Dess mer den ene prater jo stillere og mer lyttende blir den andre. Skjevheten i relasjonen oppfattes likevel ikke som et hinder for aktivisering av studentene. Bibliotekaren uttrykker stadig ønske om å bidra med egen kunnskap, og deler av egne erfaringer uten at samtalen nødvendigvis bærer preg av å være en monolog. Tvert imot så inviteres studenten til diskusjon når bibliotekaren anbefaler ulike strategier. Selv om det er en asymmetrisk relasjon, er det som forventet utfra «avtalen», fordi det er en del av samtaleformen og kunnskapsfordelingen. Dette utdraget viser at bibliotekaren posisjonerer seg og studenten som likestilte partnere og veiledningsstilen er i så måte demokratisk. Analysen viser at bibliotekaren disponerer mye av taletiden og bruker som forventet turene sine til å vise eller eksemplifisere hvordan ting skal gjøres i de ulike basene.

Hvis vi sammenligner dette utdraget med for eksempel par 1, Bodil og Boyes veiledninger,

skjer samarbeidet her gjennom en mer undervisende formidlingsmåte. Ved å trekke inn eksempelvis utdragene med par 4, Beate og Stine, har Britt en tydeligere rolle enn Beate når hun både tar ordet og holder ordet lenger underveis i samtalen. Ut fra empirien er Britt også den bibliotekaren som stiller studenten færrest spørsmål. Dette utdraget er dermed nærmere for eksempel Brages og Selmas formidlingsmåte i Utdrag 9. På tross av at Brage utnytter skjermdelingens modaliteter og affordanser i høyere grad enn Britt, når han viser fram det som foregår parallelt, selv om også han prater mye og stiller studenten få spørsmål. Den modaliteten Britt benytter mest er det auditive; stemmen. I følge Fritze og Nordkvelle (2004, s. 212) kreves det: «... visse kunnskaper av de som benytter mediene, for å utnytte dets særegne repertoar av meddelelsesformer». I kamerabildet er det på tross av dette tydelig at studenten følger med, men det er i all hovedsak talestøttemodaliteten, den muntlige veiledningen, som utnyttes mest i dette utdraget, og databasene blir i mindre grad enn hos de andre demonstrert på skjermen. Samtaletiden brukes i stor grad til å prate om databasene, framfor å demonstrere det (visuelt), også etter skjermdelingen. Ved å trekke inn Fritze og Nordkvelles (2004, s. 210) tanker om veiledning, kan det konkluderes med at en bibliotekar som skaper en god veiledningssituasjon, oppleves like viktig som en som kommer med en løsning eller et svar. Det er derfor interessant å registrere i det empiriske oppfølgingsmaterialet at studenten Sara kommenterer: «Det var lærerikt og effektivt med veiledning via Zoom. Bibliotekaren var dyktig og imøtekommende. Lett å føle seg trygg i veiledningssituasjonen». Selv om bibliotekaren drar lite nytte av de handlingsmulighetene som ligger i selve skjermdelingen, virker studenten fornøyd.

En god veiledning, uavhengig av plattform, etablerer en felles forståelse av et tema, som igjen kan støttes av gode rutiner, men vel så viktig er det å lære studentene hjelp til selvhjelp. Dette prinsippet som står sentralt i vårt daglige virke med studentene, og i neste utdrag kommer det et annet eksempel på utføring av søkeprosedyrer. Utdrag 11 foregår mot slutten av veiledningstimen.

Utdrag 11 Britt og Sara

- | | |
|---|---|
| 1 | Britt: nå går jeg inn i den (..) og som du ser |
| 2 | [[Britt viser databasen Academic search complete] |
| 3 | (....) så ser det helt likt ut som avansert søk i Oria (....) |

4 Sara: ja. mmm.

5 Britt: og hvis du gjør deg kjent her og ser muligheten her så er det samme mulighet i databasen (.) det

6 gjør det litt enkelt for deg å gå inn. Og da kopierer jeg søket mitt som jeg allerede har gjort.

7 **[[Hopper tilbake til Oria og viser søket de nettopp gjorde der]]**

8 det er bygd opp på samme måte som i Oria ser du her (..) AND mellom de boksene der.

9 Sara: ja!

10 Britt: =så hvis du bare holder de ulike elementene fra hverandre i hodet ditt (..) så er det lett å få

11 oversikt her da.

12 Sara: =ææ. ja.hh

13 Britt: =så da bare kopierer jeg dette søket inn her.

14 **[[Britt går tilbake til en annen fane med Oria og kopierer inn søkestrengen de brukte i søket derfra]]**

15 da har jeg gjort et søk i Oria og så prøver vi å gjøre det samme her (..)

16 **[[hopper tilbake til ASC og limer inn søkene i de ulike boksene]]**

17

The screenshot shows the EBSCOhost Academic Search Complete search interface. At the top, there are navigation tabs: 'New Search', 'Publications', 'Subject Terms', 'Cited References', 'Images', and 'More'. On the right, there are links for 'Sign In', 'Folder', and 'P'. The main search area has a search bar with the query 'friend* OR "friendship quality"'. Below the search bar, there are three rows of search criteria, each with a 'Select a Field (optional)' dropdown menu. The first row contains 'adolescence OR "young people"', the second row contains 'parenting', and the third row is empty. A green 'Search' button is located to the right of the search bar. Below the search bar, there are links for 'Basic Search', 'Advanced Search', and 'Search History'. There are also '+' and '-' buttons for adding or removing search criteria.

18 og da først uten å søke i tittel (.) søker først i tekst som vi gjorde i Oria.

19 Sara: ja.hh

20 **[[velger tittel i nedtrekksmenyen i ASC]]**

I dette utdraget er det er lett å både høre på den forholdsvis hurtige responsen som er synlig gjennom sammenkobling i transkriberingen (lite pauser), og i *talking heads*, er det tydelig å se at studentene følger med og er interessert i det som skjer på skjermen. I samtalen innebærer bruken av de interaksjonelle strategiene enten å nærme seg hverandre i form av å påta seg

samme gruppeidentitet som den andre, som eksempelvis «vi», eller å trekke seg unna ved å tilskrive seg selv og den andre forskjellige gruppetilhørigheter som «jeg» og «du». Ett eksempel som går igjen i alle veiledningene, er hvordan bibliotekaren bruker pronomen på måter som kan bidra til å signalisere ansvarsfordeling mellom de to. Det kan også tenkes at ved å bruke et «vi» snakker bibliotekaren på vegne av institusjonen, og dermed gjør hun sin rolle mindre ansvarlig for resultatet i interaksjonen. Det kan på den annen side bety at hun skaper en allianse mellom seg og studenten der de har et felles ansvar, for eksempel når bibliotekaren sier: «...og så prøver vi å gjøre det samme her...» (linje 15), der pronomenet «vi» signaliserer «du og jeg». Å benytte et «vi» kan derfor være en måte å nedtone asymmetrien i samspillet på eller gjenspeile ulike handlinger som for eksempel at de søker *sammen* i linje 20, mens i linje 10-11 er det noe studenten oppfordres til å passe på selv, i etterkant: «Så hvis du bare holder de ulike elementene fra hverandre i hodet ditt (..) så er det lett å få oversikt her da». Denne bruke av pronomen kan være med på å skape en tydeligere rollefordeling dem imellom, og samtidig hjelpe studenten til å forstå hva hun må gjøre selv, og hva hun kan få hjelp til, nå eller på et senere tidspunkt.

En vesentlig del av veiledningene dreier seg altså om å finne ut av relevante emneord og lære bort søketeknikker. I Utdrag 10 over, skriver bibliotekaren først søkestrengen inn Oria, og deretter gjenbraker hun det samme søket i Academic search complete (ASC). Bibliotekaren fokuserer dermed på å formidle bibliotekfaglige prinsipper som kan brukes på tvers av databaser, slik de fleste bibliotekarene gjør i mitt empiriske materiale. Det gjør hun ved først å gjøre studenten oppmerksom på forskjellene uten å dele skjerm, kun bruke stemme og gester i kameraet, for deretter vises basene fram én etter én. Selv om et eksempel som dette ikke er nok til å si noe generelt, skiller både formuleringer, og demonstrasjon hos denne bibliotekaren seg fra de andre veiledningene. En slik rådgivning før visualisering gjør at lærlingmodellen delvis kan trekkes inn som modell, men heller ikke i denne veiledningen er det skjermdeling fra studentens side, slik at det ikke vil være mulig å se hva studenten faktisk klarer på egenhånd. Britt viser, som Brage i Utdrag 12 og Utdrag 9, søkeprosedyrene i en undervisende stil. Studentene blir i utdragene vist søketeknikker, men får ikke anledning til å imitere handlingene selv. Alle bibliotekarene viser disse prosedyrene i sine veiledninger, men studentene får ikke anledning til å teste dem ut mens bibliotekaren ser på, noe som er rammen for lærlingmodellen og for å se kunnskap og handling (*learning by doing*) i sammenheng (Avery, 2008). Det blir bare å vise fram prosedyrene, ikke i å veiledes i å imitere handlingen.

Stemmebruk og kroppsspråk tilpasses kommunikasjonssituasjonen, og ved at bibliotekarene tar initiativet og studentene svarer, drives samtalen fremover. Deltakerne holder seg i stor grad til de overgangsrelevante stedene, det er dermed få av deltakerne som avbryter hverandre. Et trekk jeg la spesielt merke til, er at ved entusiasme og overraskelse går tempo og setningsintonasjon opp, det betyr at intonasjonen kan være av betydning for studentens engasjement. Den bibliotekaren som har en type intonasjon som etterlyser bekreftelse har gjennomgående en spørrende tone, og gir studentene dertil mer taletid. Andre bibliotekarer har en mer fallende tone, og påfallende mer taletid. Studentene i disse interaksjonene har naturlig nok mindre taletid, siden overgangsrelevante steder da ikke oppstår naturlig i samtalen. Innenfor interaksjonell sosiolingvistik er det som tidligere nevnt vanlig praksis å undersøke de fenomener som er med på å regulere interaksjonen (Gumperz (2003, s. 223), og utfra mine data kan intonasjonen og tempo nettopp være av betydning for samtalens forløp, men om det er avgjørende for studentenes selvhjulpenhet klarte jeg ikke å avdekke. Interaksjonsanalysen viser at deltakerne jobber mot en felles forståelse, og det kommer tydelig frem i analysen at de lytter til hverandres meninger, og at bibliotekarene stiller oppfølgings spørsmål for å forstå bedre hva studenten sier.

I visuelle digitale samtaler, som eksempelvis Snapchat, peker Grønning (2018, s. 27) på at sender og mottaker ser det samme på sine skjermer. I dataene mine dreier handlingen seg



Figur 7
Illustrasjon på
fysisk veiledning

nettopp om at vi ser på noe felles, i form av delt skjerm og/eller *talking heads*. Samspeillet består av at student og bibliotekar kun ser på egne skjermer hvor visualiseringen kan virke klargjørende. Så til tross for at studentene ikke utfører selve navigeringen selv, oppfatter jeg at det å følge med på handlingen fra *egen* skjerm gir en større imitasjonsoppnåelse, mer i henhold til lærlingmodellen enn det ville vært i en fysisk veiledning (Figur 7) hvor

bibliotekaren sitter ved siden av den som veiledes, og bibliotekaren og studenten i større grad vil se mot og på hverandre når de snakker, i tillegg til å peke på det som skjer på bibliotekarens eller studentens skjerm.

I neste kapittel går jeg inn på mer eksplisitte former for studentaktivisering.

4.5 Studentaktivisering

Etter å ha analysert *Åpningen av referanseintervjuet, Skjermdelingens muligheter og Basis søketeknikker* er det nå naturlig å se på hvordan studentene aktiviseres og om det spiller inn på hvor selvhjulpne de blir. Tabeller og skjemaer benyttes som hjelpemidler for å definere kunnskapsstatus, roller og kunnskapsformidling i videoveiledningene. Skjemaene kan enten fylles inn på egenhånd eller i samarbeid med studenten og er beregnet for å dokumentere søkene slik at de kan brukes videre til selvstendige søk, og navigering på egnet tidspunkt.

Det er spesielt to aspekter jeg skal se på i dette kapittelet: det helt generelle er biblioteksamtalen hvor vi prøver å aktivisere studentene og det andre er hva som skjer med det digitale perspektivet? De to aspektene kobler forskningsspørsmålene sammen med problembeskrivelsen, siden jeg er interessert i å se på hvordan bibliotekaren håndterer de mulighetene (og de begrensningene) som ligger i den medierte interaksjonen.

Kategorien "Besøkte nettsider" i Figur 2 viser at *Søk og Skriv* benyttes av to av bibliotekarene for å forklare bruk av PICO/emneords-skjema. I analysen av dette utdraget ønsker jeg blant annet å studere i hvor stor grad bibliotekaren styrer interaksjonen, eller om skjemabruken åpner opp for at partene i større grad utfyller hverandre i en mer symmetrisk form.

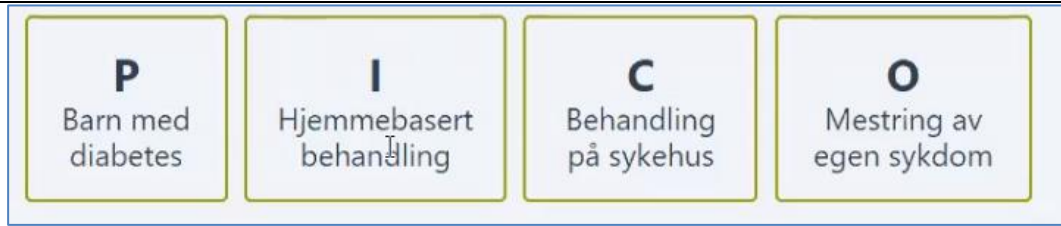
Utdrag 12 Brage og Selma

- 1 Brage: (...) du kan si at måten vi bygger opp søket på da (..) er at vi deler inn oppgaven eller
- 2 problemstillingen i undergrener og nå skal jeg dele skjermen min og så skal jeg vise deg litt fra en
- 3 nettside som heter "Søk og skriv" (.) her kan du gjerne gå inn og repetere senere her (.) jeg ville bare



[[Skjermen deles og vi ser Søk og skriv]]

- 4 spesifikt se under søking her: - systematisk søking [[Brage leser opp fra skjermen:]] - innenfor helsefag
- 5 som du jo er ganske nærme med disse problemstillingene dine (.) brukes det noe som kalles for PICO (...)
- 6 og PICO står for Patient Intervention Comparison Outcom (.) assa på en måte (...)



[[peker på de ulike PICO-boksene på skjermen]]

7 Selma: mm.

8 Brage: (...) ønsker å se hvem som er pasienten fyller ut de feltene de som er aktuelle så for deg blir det

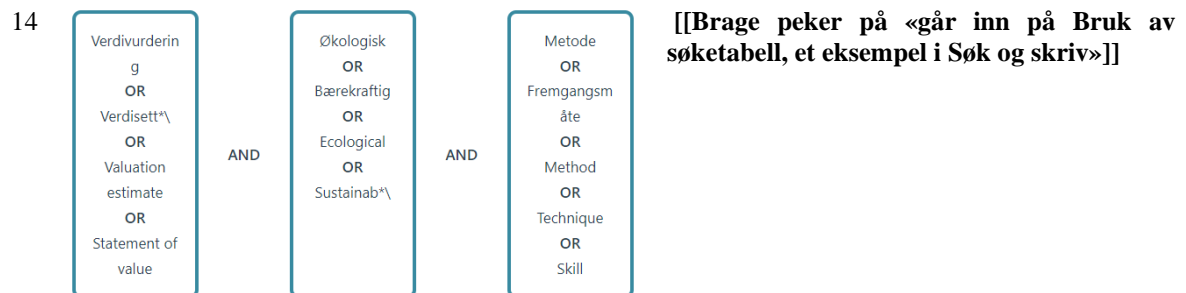
9 da ikke spesifikt barn eller voksne for deg (.) for deg blir det kanskje traumer(.) men at du ser på det

10 longitudinelle da liksom en bedre måte er kanskje å se litt lenger ned her (...)

11 [[scroller og trykker litt rundt på nettsiden "Søk og skriv"]]

12 kombinasjon av søkeord i sånne bokser, søkeord som er relevante for den boksen (.) så vil du sette opp

13 en typisk matrise da som vil se slik ut (...)



Vil du prøve selv? Trykk her og fyll inn med dine egne søkeord.

15 og det vil innenfor disse boksene - [og] når jeg tenker meg om, har jeg bare delt Chrome (.) og

16 det var ikke så lurt, jeg skal dele på nytt så du ser hele skjermen min?

17 Selma: ja?

18 Brage: for det vi ofte gjør, sånn (.) er at vi for eksempel bruker Excel. excel er veldig fint verktøy til den

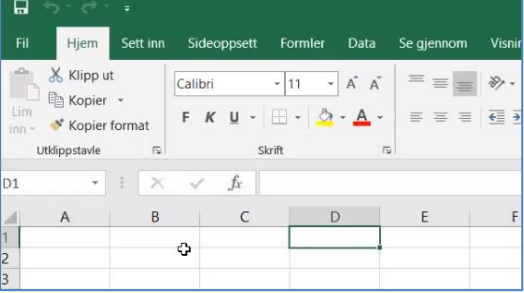
19 type arbeid (.) og så kan jeg illustrere litt hvordan man kan jobbe (.) dette blir et eksempel basert på din.

20 Selma: mm.

21 Brage: =oppgave (.) det sender jeg deg etterpå på mail og som du kan bearbeide og jobbe videre med

22 seinere sant? (.) og så skal jeg forklare deg hvordan du bruker denne matrisen som jeg setter opp nå.

23



[[Brage begynner å lage matrisen i Excel; skriver, snakker og peker]]

24 Selma: mmm.

Brage understreker hele veien hva han gjør, og hvor han skal gå videre, for eksempel en metakommentar om deling i linje 2. Selv underveis i delingen, da han oppdager at han ikke hadde delt riktig side (linje 15-16), kommer det en metakommentar om hva som skjer og hva han gjør. På den måten kan Selma følge ham og følge med, siden hun på det tidspunktet ikke ser det han tror han deler på skjermen sin. Når deltakerne snakker om det som skjer på den samme skjermen, deles det samme perspektivet. Når samtalen orienterer seg mot noe som er felles, preger det hvordan vi snakker og handler – sammen. Det skjer en forhandling deltakerne imellom, om hvilke nøkkelord eller emneord som skal benyttes (Heritage & Claymans, 2010, s. 34). Skjemaets oppsett er slik at emneordene fylles inn etter hvert som de blir enige. Det er grunn til å tro at Brage, i utdraget over, vil ha studenten til å reflektere over bruken av emneordene gjennom denne demonstrasjon i Excel og dermed aktivisere henne. Dataene viser at det er en forhandling om emneord, som for eksempel i linje 2, hvor Brage involverer studenten i det han gjør, gjennom parallelt å vise på skjermen, skrive og stille få spørsmål (linje 22-23). Disse interaksjonene støttes i stor grad av det multimodale og skjermdeling for Brage bruker aktivt det som vises på skjermen til å forklare hva han snakker om.

Selv om det er bibliotekarene som er flinke på de ulike søketeknikkene, blir det samtidig en aktivisering av studentene når det er studentene som kjenner fagområde best. Partene er med på et samarbeid om å tilpasse emneordene, plassere dem i riktig søkeboks eller celler i matrisen. Olesen (2020, s. 22) peker på at samholdet er avgjørende for motivasjonen, for det er da læringen skjer. Gjennom de planlagte samarbeidsoppgavene, som skjemaene kan sies å være, får studenten øvd seg på å sette seg inn i tankesettet som behøves for å lage en søkestreng, noe som er nyttig også for senere anledninger og oppgaver. Utfylling av slike skjemaer og tabeller gir partene i veiledningene et samhandlingsverktøy som, ifølge Dysthe (2006, s. 236), skaper en viss struktur og samtidig en forutsigbarhet i formidlingen. Strukturen oppstår ved at de med jevne mellomrom vender tilbake til skjemaet for å følge opp, fylle inn

og endre emneordene. Det fordrer et samarbeid for å finne de riktige søkeordene. Etablering av felles forståelse står sentralt i all interaksjon, og ifølge Bandyopadhyay og Boyd-Byrnes (2016, s. 600) prøver bibliotekarene alltid å tolke hva studenten sier og leser mellom linjene for å finne ut av hva de «egentlig» er ute etter. Bibliotekarene i mine data forutsetter ikke at de ordene studentene benytter seg av, alltid er de best egnede, og de bruker derfor litt tid på å forhandle om emneordene, vise MESH eller HUMORD-lister (Utdrag 7 og Utdrag 10) for å tilpasse emneordene til de ulike skjemaene ut fra studentenes behov. I denne sammenhengen tenker jeg at partnerskapsmodellen Dysthe (2006) beskriver har en fordel framfor lærlingmodellen, siden den i sterkere grad er preget av tanken om symmetri og dialog, og det er faktorer jeg ser som grunnleggende for utvikling av studentens forståelse og selvstendighet.

Når studenten oppfordres av bibliotekaren til å «gå inn og repetere senere» i Utdrag 12, linje 3 og 21, kan man tenke at lærlingmodellen følges, selv om studenten ikke prøver ut teknikkene selv. Studenten observerer det bibliotekaren gjør, og underforstått håper vi derfor at studenten klarer å imitere handlingene. Det han oppnår med å opprette tabellen i Excel, er blant annet at det er enkelt for studenten å gjenbruke søket i senere sammenhenger for det å formulere søkestrenger er den mest krevende delen av søket, vist i Figur 8. Å etablere felles oppmerksomhet om det som skjer på skjermen, er ett av flere grep som er grunnleggende for byggingen av studentens informasjonskompetanse, og gjøre Selma mer selvhjulpen fordi det kan påvirke søkeatferden hennes senere.

I disse institusjonelle samtalene er kunnskapsfordelingen i veiledningen av betydning for hvilke baser som vises fram, og nettopp i hvilken retning bibliotekaren styrer samtalen. I dette utdraget dominerer Brage samtalen gjennom nettopp å forklare søkeprosessen uten å stille studenten kontrollspørsmål om hun kjenner til dette fra før. Ved at Selma stort sett bekrefter ved hjelp av støttelyder, har få spørsmål og innspill i dialogen, kan denne studenten, og dette paret, oppfattes som mer passive enn for eksempel Beate og Stines veiledninger, som på sin side har høyere tempo fordi studenten har hyppigere respons og flere spørsmål i dialogene. Det er likevel vanskelig å si om tempo og intonasjon er med på å øke graden av selvstendighet hos studentene, men man kan muligens konkludere med at det signaliserer forståelse med ulik styrkegrad.

Bibliotekarene kan i hovedsak mer om databasene og stiller dermed høyere krav til kvalitet og innholdet i databasene enn studentene gjør, selv om studenten kan ha større fagspesifikk kompetanse. En stor andel av informasjonen vi deler finnes på internett, noe som kan føre til

at kunnskapsforholdet jevnes noe ut i studentenes favør, med tanke på tilgjengelighet. I sin forskning bekrefter Cole og Raish (2021) at det er bibliotekarene som stort sett tar beslutningene, og er de som skriver inn søkeordene i referansekonsultasjonene. Studentene på sin side er relativt passive og overlater det meste av snakkingen til bibliotekaren. Det er som forventet bibliotekarene som styrer øktene i mine data, og stiller aktuelle spørsmål og sørger for å få svar fra studentene.

For å svare på forskningsspørsmål 2, om de digitale ressursene utnyttes for å oppnå selvhjulpenhet, stilles spørsmålet om samarbeid om utfylling av skjemaer fører til ansvarliggjøring av studenten.

	A	B	C	D	E	F
1	Traumer	Spiseforstyrrelser	Longitudinelle studier			
2	physical neglect	eating disorder*				
3	emotional neglect	anorexia				
4	abuse	anorectic*				
5	"psychological trauma"	bulimia				
6	"mental trauma"	bulimic*				
7	CTQ	EDE ↻				

Figur 8 Matrise i Excel

Skjermdelingen kan, som nevnt tidligere, være med på å støtte opp om og aktivisere studenten (Cole & Raish, 2021). I dette eksempelet ser vi at studenten trekkes inn i søkeprosessen gjennom etableringen av søkestrenger i Utdrag 13 når matrisen i Excel (Figur 8) fylles ut.

Utdrag 13 Brage og Selma

1	Brage: (..) du snakket også om forkortelsen på den testen(.) kan du si det en gang til jeg husker ikke (...) jeg kjenner ikke til den testen (.) kan du si det en gang til?
2	Selma: <F <u>EDE</u> F>
3	Brage: (...) EDE det kan vi ha med her. (..) du hadde med en på traumer også ikke sant?
4	Selma: [ja]. CTQ.
5	Brage: ZXQ? nei=var det det?
6	Selma: :<F <u>CTQ</u> . F>
7	Brage: CTQ.

8 Selma: ja.

I strukturen for referanseintervju (Ross et al., 2019, s. 2) vises det til bruk av parafrasering og gjentakelser i søkingen, for å få til samarbeid om å lage søkeord. Det ser vi både i dette utdraget og i dataen generelt. Ved å omformulere det studenten har sagt, kan man demonstrere at man har lik oppfatning (Svennevig, 2020, s. 106). En annen måte er å gjenta emneord eller nøkkelord på ulike måter. Bibliotekaren plukker opp og gjentar det utvalgte emneordet studenten bruker, det kan for eksempel være det siste ordet som blir sagt i ytringen eller et annet essensielt ord. I dette utdraget spør bibliotekaren, i sin tur i linje 3, etter navnet på en test. Studenten kommer med det, i linje 4. Han hører først feil bokstaver i forkortelsen, i linje 5, men Selma retter så i sin tur på ham. Brage gjentar igjen i linje 5, hvor ytringen blir formulert med stigende intonasjon, og «Var det det?» som en tilleggssekvens, det kan tyde på usikkerhet og samtidig ønske om en bekreftelse på at han hørte rett. I hans gjentakelse i linje 7, er intonasjonen synkende, og det oppfattes derfor som avslutning på sekvensen. Først «ZXQ?», deretter «CTQ» med stigende setningsintonasjon. På denne måten kan eksempelvis bibliotekaren Brage både spørre og også vise at han lytter oppmerksomt. Dette viser at dette samspillet er avgjørende for å komme fram til et godt resultat, og det gir veiledningen et symmetrisk preg.

Parallelt med samtalen skapes en visuell oversikt på skjermen når Brage skriver inn i Excel-skjemaet, som vi ser av Figur 8. Et slikt samarbeid trekkes fram av Solberg og Breivik (2018, s. 232): «...bruk av digitale verktøy og læremidler gir bedre muligheter for samhandling, mellom underviser og student». Det støttes også av Cole og Raish (2021) og Bennet (2017) i det at nærheten på skjermen gjør at bibliotekar og student kommer tett på hverandre betyr det også at de kan korrigere og kontrollere hverandre på nye måter, slik som utdraget over. Det som tyder på at studenten er på vei mot selvstendighet, kommer fram i dialogen der turvekslingen går slik at studenten kommer med tilføyelser som for eksempel utvidelse av søket, og i det bekrefter Selma at hun følger med på det som skjer (linje 8).

Det er velkjent at det å være interessert i noe, også bidrar til å fremme kompetanse og mestring. Så når studentene ber om hjelp fra en bibliotekar med et aktuelt problem, så er de ifølge Faix (2014, s.4) veldig mottagelig for både informasjon og opplæring. Graden av støtte og veiledning i søkeprosessen er avhengig av den enkelte students kompetanse og ønske om hjelp. Det er viktig at veiledningen er studentorientert, og at bibliotekaren er i stand til å ta

studentens perspektiv. Som nevnt tidligere (se kap. 4.2), bestilte alle masterstudentene i mitt empiriske materiale veiledning på et tidspunkt hvor de hadde behov for søkehjelp i forbindelse med masteroppgaven. Selma informerer eksempelvis underveis i veiledningen at hun har seks uker igjen av sin masteroppgave. Cole og Raish (2021) peker på at en proaktiv og digital kompetent bibliotekar vil være til stor hjelp. Saunders og Ung (2017) spurte et utvalg med studenter hva bibliotekarene kunne vært flinkere til i referansekonsultasjonen, og én av studentene svarte at bibliotekaren kunne ha: «included me a little bit more in the process so that I could go back myself and do some more searching» (s. 61). Det kan dermed være tilfelle i mine data at bibliotekarene fokuserte på å søke selv i stedet for å la studenten ta ansvar nettopp fordi de på dette tidspunktet manglet den digitale kompetansen for å kunne handle slik, noe som kan være av betydning for selvhjulpenhetsperspektivet.

I analysen ser jeg at skjemaene og tabellene blir en felles ressurs i møte med studentene. Bibliotekarene prøver i mitt analysemateriale å skape en dialog hvor studenten i stor grad blir invitert til å delta og forhandle. Dysthe (2001) peker på at: «Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst» (s. 42). Bibliotekarene demonstrerer hvordan man kan bruke PICO-skjema, matriser i Excel eller tabeller i Word for å lage gode søkestrenger. Dette gjøres som vist i utdragene gjennom å starte med blanke matriser eller vise fram påbegynte emneordstabeller. Her inviteres studenten inn i et samspill og studenten kan få et eierskap til disse viktige hjelpemidlene gjennom felles lesing og skriving. Skjemaene åpner opp for samarbeid og aktivisering, er med på å skape gode rutiner og er tidsbesparende da studenten kan jobbe videre med søket på egenhånd i stedet for å måtte gjøre alt på nytt. Skjemaene kan dermed bidra til ansvarliggjøring av studenten og øke selvhjulpenheten.

Selvhjulpenhet og aktivisering spiller en underliggende rolle i samarbeidet, og fungerer som en rød tråd gjennom veiledningene, dette ser vi også i neste kapittel.

4.6 Toveisdeling: student deler skjerm

Zoomplattformen åpner for en toveisdeling slik at studentene, på lik linje med bibliotekarene, har mulighet til å dele innholdet på sin skjerm. Ved å koble inn forskningsspørsmål 2, og spørre hvordan de digitale ressursene utnyttes for å oppnå selvhjulpenhet, ser vi i Utdrag 14 at Sigrid deler sin skjerm uoppfordret. Siden hennes handling bryter med de andre studentenes handlingsmønster, er dette utdraget verdt å se nærmere på:

Utdrag 14 Boye og Sigrid

- 1 Sigrid: jeg kan jo prøve å vise deg bare fort tankekartet mitt, så kan du se (...) jeg har jo funnet noe
2 litteratur og sånn (..) jeg jobber i XX (*statlig tjeneste*) til vanlig og har tilgang til en bibliotekjeneste
3 der også. (...) og jeg er vant til å se mye baki litteraturlister og finne litteratur sånn (..) så derfor har
4 jeg ikke gjort så veldig mange spesifikke søk enda. Så bare de du sendte meg var god hjelp @@
5 jeg har ikke hatt så mye tid til å se på hvor mye det er ennå, men det var kjempefint med noen sånne.
- 6 Boye: =ja
- 7 Sigrid: =så det er absolutt noe sånt jeg er ute etter (..)
8 skal vi se om jeg klarer å dele skjermen her (..) så kan vi se om jeg kan vise deg? (.) det er
9 jo litt spennende da, jeg har jo gjort det andre steder, men ikke i Zoom før
- 10 Boye: (...) ja. Ikke sant.
- 11 Sigrid: ser du skjermen min nå?
- 12 **[[Studenten deler skjerm og det dukker opp et tankekart på hennes skjerm]]**
- 13 Boye: ja!
- 14 Sigrid: får du fram et ganske stort tankekart?
- 15 Boye: <F ja! F>.
- 16 Sigrid: sånn her jobber jeg da (hh), for eksempel på litteratur har jeg lagt det opp sånn at
17 jeg har de bøkene vi brukte i fjor her
- 18 Boye: (...) mm.
- 19 Sigrid: (..) så da vet du litt om hvordan jeg har jobba hittil da.

Etter at studenten Sigrid har fortalt hvilket fag hun studerer, og hvem hun har som veileder, deler hun på eget initiativ, sin skjerm. Når hun deler i linje 12, skjer det samme som når bibliotekaren deler, vi skifter fra å se to store *talking heads* på skjermen, til to små videobilder

i høyre hjørne, samtidig som vi ser hva som vises fra hennes skjerm. Dette signaliserer et skifte i modaliteten.

Ut fra informasjonen Sigridd fikk tilsendt i Boyes mail, har hun lagd seg et tankekart. Det er dette som vises fram når Sigridd tar ordet i linje 12, og dermed konstruerer en mulighet for å dele skjerm. Tankekartet viser tema, problemstilling og kilder, som gjør det enkelt for bibliotekaren å skjønne hvordan studenten har tenkt, og jobbet med masteroppgaven sin. Det kunne like gjerne vært en Excel-tabell med emneord, poenget er at bibliotekaren på den måten får oversikt over studentens tanker rundt problemstilling, og lettere kan bidra med tips og triks til veien videre. Modalitetenes, i dette tilfellet, videoens affordans er i stor grad utnyttet. Dette skjer på en annen måte enn i de andre veiledningene, i form av at studenten, Sigridd, deler sin skjerm (linje 8-12) og vi får innsyn fra hennes PC. Denne handlingen introduserer en aktivisering fra studentens side, slik Avery (2008) oppfordrer til gjennom å få studentene til å være nettopp den som holder hendene på tastaturet. Dette utdraget viser imidlertid at det «å stille spørsmål ikke nødvendigvis er den beste måten å samle informasjon på» (Salvesen, 2007, s. 63), for ved å vise sitt tankekart med blant annet problemstilling og aktuell litteratur fikk Sigridd raskt delt både hvor langt hun var kommet med oppgaven, og flere av sine tanker uten si så mye om saken. Deretter fylte bibliotekaren på med den informasjon han mente var nødvendig for studenten på den tida de hadde til disposisjon.

I denne sammenhengen kan det være relevant å dra inn lærlingmodellen, siden vi ser en student vise fram noe på sin skjerm, rent bortsett fra det at hun demonstrerer skjermdeling *før* hun har observert «mesteren» dele skjerm eller vise fram noe som helst. Hun kjenner til skjermdelingsaffordansen og nyttiggjør seg muligheten. Dette potensialet er uutnyttet i de andre veiledningene, hvor bibliotekarene med fordel kan gi mer skjermplass til studentene, slik at de selv får testet ut søkingen mens vi ser på. I og med at studenten ikke tester ut søkingen hun er blitt vist selv under skjermdelingen i mine data, kan vi derfor ikke si at det er en ren mester-lærling modell. I det henseendet kan partnerskapsmodellen passe bedre, siden hun demonstrerer resultatet av forberedelsen, ut fra et tips på mail i forkant av timen. Curry (2016, s.8) anbefaler nettopp skriftlige «spilleregler» til kartlegging og forberedelser av veiledningen. I dette utdraget kan vi si at det er en form for tilbakemelding i det at hun viser fram tankekartet sitt og forteller bibliotekaren hva hun har tenkt rundt det. Når begge parter møter godt forberedt har den videre veiledningen, ifølge Dysthes (2001, s. 44) partnerskapsmodell, gode forutsetninger for å kunne gi positive faglige resultater. Og engasjerte studenter vil

(forhåpentligvis) ønske å fortsette på egenhånd ved senere anledninger. Det er interessant å se at digital kompetanse gir ulike konsekvenser i samhandlingen.

Det er også et interessant poeng at det ikke bare er bibliotekarene som styrer samtalen, for i dette eksempelet tar studenten ledelsen, og påvirker veiledningen ved å ta eierskap til den, ved å vise noe av sitt. Studenten tar gjennom sin handling over styringen fra bibliotekaren og deler skjerm uoppfordret. Vi kan dermed si at formidling av kunnskap også fungerer godt når studenten opptrer likestilt, og læring fremmes som nevnt tidligere gjennom *learning by doing* (se kap. 2.2). Ved en optimal studentskjermdeling ville bibliotekaren her oppfordret studenten til å fortsette med skjermdelingen, for eksempelvis å prøve søkingen selv, mens bibliotekaren kunne fulgt støttende med på hva som skjedde på studentens skjerm. En bibliotekar som ble sitert i Maddox og Stanfield (2019) poengterer dette: «This allows them to ‘drive’ the session and save links/articles as needed, while I can offer suggestions and help them troubleshoot if they run into a technical issue” (s. 256). Situasjonen hvor Sigrid deler sin skjerm, gir bibliotekaren en mulighet til å fortsatt være aktiv, men i en mer symmetrisk relasjon med studenten. Vi ser her hvordan den digitaliserte interaksjonen kan påvirke studentens selvstendighet på nye måter, til tross for at studenten ikke søkte i en database, men viste forberedelser hun hadde gjort.

Jeg så ikke tilsvarende Sigrids skjermdeling i mitt empiriske materiale (Utdrag 14). Selv om Maddox og Stanfields (2019) sitat: “The most valuable feature of the web conference software is the ability to share screens, which allows me to see what the student is seeing and guide them through the research process” (s.256) peker på viktigheten av studentens skjermdeling. Når studentens skjerm deles, effektiviseres disse interaksjonene, fordi man lettere *ser* hva den andre mener ved å vise det fram på skjermen. Cole og Raish (2021, s. 6) vil at bibliotekarene skal oppfordre studentene til å dele sine skjermer i større grad, siden det viser seg å være mer effektivt og lærerikt når studenten deler sin skjerm. Bibliotekarene kan oppfordre studentene til å dele skjerm og være med på navigeringen i den delte studentskjermen gjennom å opptre støttende og å følge med i søkeprosessen. Enkle spørsmål om funksjoner i for eksempel *Endnote* eller i ulike fagdatabaser, kan lett løses når bibliotekaren faktisk *ser* studentens skjerminnhold, og hva som faktisk er problemet, men i dette utvalget ble ikke dette potensialet utnyttet.

Utfra forskningsspørsmål 2 er det også relevant å peke på en av de digitale ressursene som *ikke* utnyttet i veiledningen. En overvekt av studentene i mine data gir inntrykk av at de

mestrer søkingen, men hvorvidt de faktisk praktiserer det i etterkant er vanskelig å si siden bibliotekarene i mine data ikke utnytter mulighetene om at studenten også kan dele sin skjerm. Hadde bibliotekarene under veiledningen bedt studenten om å dele skjerm, slik at bibliotekaren kunne observerte studenten søke, så hadde det vært en eksplisitt lærlingmodell. Når en student har delt skjerm, og bibliotekar og student sammen har utført et søk, vil studenten sitte igjen med et opplegg for videre søkeprosess når veiledningen er avsluttet. Det kan dermed være en større sjanse for at studenten fortsetter å jobbe med søket på egenhånd. Det kan jo vise seg at studenten i ettertid ikke fikk til søkingen, fordi de ikke fikk prøvd det ut selv, men dette får jeg ikke kunnskap om utfra mine data.

Utfra disse planlagte møtene oppstår dermed situasjoner som er egnet for å fostre selvstendighet hos studentene, men som kan være lik den i fysiske veiledninger. Dette utdypes ytterligere i det neste kapittelet som dreier seg om asynkrone deler av veiledningen.

4.2 Flipped classroom

Ifølge Solberg og Breivik (2016, s. 232) kan det å variere mediebruken i undervisningen, ha en motiverende effekt, fordi studentenes kan oppfatte undervisningen som mer aktiviserende og interessant. Det er et perspektiv som er relevant i veiledningen mellom Bodil og Stig i Utdrag 15, hvor det vises til lister, videoer og andre elementer som kan være nyttige for hans prosjekt. I dette utdraget er skjermdivingen avsluttet, veiledningen er på vei til å avrundes. Det som er synlig på skjermen er *talking heads*-bildene av de to som snakker sammen.

Utdrag 15 Bodil og Stig

1	Bodil: alle disse ligger her [[viser sin mappe/samling fra Oria]] jeg har til og med lissom ehm et sånn
2	worddokument (..) det er også i videoen dette worddok [[viser fram Worddokumentet]]
3	hvor jeg har rangert dette med kommentarer (..) det får du også med i videoen.
4	Stig: mm. [[Skjermdivingen avsluttes -> Talking heads]]
5	Bodil: ja?
6	Stig: ja, dette var mye nytt.

- | | |
|---|---|
| 7 | Bodil: vent litt, for nå må jeg hente laderen (...) |
| 8 | [[Bodil forsvinner ut av rommet i ca 10 sekunder]] |

I Utdrag 15, linje 1-3 og 40-42, oppfordrer Bodil Stig til asynkron jobbing, som kan tilsvare en form for *flipped classroom*. Når de semiotiske ressursene presenteres asynkront, skapes større fleksibilitet i læringsmaterialet, sier Zain (2020, s. 226) og hevder det er en god mulighet til å bearbeide stoffet på et tidspunkt som passer studenten. Dette fordi man, ifølge IT-pedagogen Rattleff (2008, s. 212) kan konsentrere seg om det aktuelle dokumentet eller den ene filmen, og ta pauser for å reflektere litt over det man lærer når man måtte ønske det. Rattleff forsket på studenters bruk av videostreaming i undervisning og hevder at opptak av undervisningen kan være et godt supplement til å se på veiledningen hvis de lurte på noe ved en senere anledning. Tjora (2017, s.112) peker på viktigheten av «læring i etterkant», og et tips fra ham, er å benytte seg av opptak av egen veiledning. To av bibliotekarene (Bodil og Britt) deler opptak av veiledningene med studentene (se Figur 2). Når det gjelder digital undervisning generelt beskriver Lowenthal et al. (2020, s.384) det asynkrone som et engasjerende supplement til den synkrone opplevelsen i Zoom, som Bailenson (2021) riktignok hevder kan være utmattende over tid. Så i motsetning til det synkrone kan dermed den asynkrone formen ifølge Olesen (2020, s. 20) oppleves som nærmere og mer motiverende over tid. På den annen side kreves det større selvdisiplin og gjennomføringsevne å styre en slik egenundervisning. Det blir likevel mer fleksibelt siden man kan vende tilbake til det man ikke forstår eller vil ha utdypet (Rattleff, 2008, s. 231). Selma får (i Utdrag 12, linje 21) mulighet til å jobbe videre med matrisen når hun får den tilsendt på mail, og fleksibiliteten i det asynkrone gjør at det er lettere å tilpasse studentens ulike livs- og studiesituasjoner. De asynkrone mulighetene kan være like nyttig for digitale som de fysiske veiledningene. Denne måten å jobbe på åpner dermed opp for flere muligheter, både som et samarbeid med bibliotekaren som da kan yte bedre service gjennom sine forberedelser, gjentakelsen av opptaket kan gi anledning til ytterligere fordypning i etterkant, men det fordrer også mer selvstendig jobbing fra studentene. Ved å ta i bruk ulike former for *flipped classroom* kan studenten delta i større grad, og selvstendighetsmålene kan dermed oppnås lettere.

Jo større mulighet brukeren har til å påvirke form og innhold, dess høyere grad av interaktivitet, hevder Egenfeldt-Nielsen et al. (2016, s. 8). Rogers og Carrier (2017, s. 21) anbefaler bibliotekaren til å sette av tid til forberedelser før møtet med studenten. Stapleton et

al. (2020, s. 8) foreslår at vi støtter de digitale veiledningene med opplæringsfilmer og søkeguider, slik at opplevelsen for studenten blir mer variert. Ved å sende videosnutter med opplæring i forkant, som Boye sendte Sigrid, gjør at studenten kan se det - asynkront - når det passer. Dette er en affordans som Boye var alene om å utnytte i forkant av veiledningsavtalen. Skjønt Beate sendte mail i forkant av veiledningen hvor hun ba om at studenten forberedte et PICO-skjema, så inneholdt ikke denne mailen noen lenker eller artikkeltips. En slik omvendt undervisningsform som foregår asynkront, kan få studentene til å forberede og engasjere seg i større grad enn hvis de *ikke* får disse oppgavene i forkant (Olsen, 2020, s. 10; Stapleton et al., 2020, s. 8; Zain, 2020, s. 232). Fleksible pauser, gir rom for refleksjon, og gjør det asynkrone læringsformatet godt egnet til å formidle ny kunnskap (Olsen, 2020, s. 9). De andre bibliotekarene sendte blant annet lenker med både Youtubesnutter, Worddokument og forelesninger, samt søkeskjemaer og matrisen fra Excel til gjenbruk i etterkant av veiledningen. I Figur 2 ser vi ulik bruk av modaliteter og ressurser, og en ting er tydeligvis fast praksis for alle bibliotekarene, og det er mailen de sender studenter i etterkant av veiledningen. Men også dette avhenger av at studentene faktisk bruker skjemaene og aktivitetene som foreslås. Det viser seg dermed at å jobbe med skjemaene i kombinasjon med veiledningen på denne måten uansett kan være aktiviserende og selvstendigjørende for studenten i etterkant. Det må presiseres at de asynkrone elementene like gjerne kan benyttes i etterkant av fysiske veiledninger som digitale.

I neste kapittel vil jeg undersøke hvordan bruken av de digitale ressursene og modalitetene påvirker interaksjonen og preger omgivelsene i den digitale kunnskapsformidlingen.

4.8 Omgivelser og rammer

Et av kjennetegnene på institusjonelle samtaler er at det opereres innenfor spesielle rammer (Heritage og Claymans, 2010, s. 34). Rammene styrer forventningene deltakerne møter til samtale med, og rollefordelingen har betydning for om samtalen forløper som tenkt. Deltakerne i mine data befinner seg ikke i de samme omgivelsene, som jo hadde vært naturlig i et fysisk møte. Jeg vil derfor undersøke om videoteknologien påvirker graden av selvstendighet i interaksjonen når denne rammen endres. Figur 9 viser eksempel på en veiledning som skiller seg fra de andre med tanke på omgivelser.



Figur 9 Illustrasjonsbilde 1 med delt skjerm

Vi ser *talking heads* til høyre (Figur 9), hvor bibliotekaren, på det øverste lille bildet, og studenten under, fra par 1, befinner seg på henholdsvis et hjemmekontor og i en bil. Det kommer fram i samtalen at studenten hadde glemt avtalen, men at han valgte å ta veiledningen i bilen da Bodil ringte i Zoom. Det er interessant at det skjedde, og det poengterer en fleksibilitet hos både bibliotekar og student, da det tydeliggjør at det ikke var et problem at han glemte avtalen. På tross av dette, blir omgivelsene normalisert etter kort tid.

Samtalen fra Utdrag 15, fortsetter i utdraget under. Ifølge Salvesen (2006, s. 214) kan en uformell samtaleform bidra til aktivisering av brukeren:

Utdrag 16 Bodil og Stig

- 1 Bodil: = men det menneskeligjør oss jo for det som er så trist at alle bare sitter med svarte bokser og
- 2 er redde for å vise seg selv og da blir det så vanskelig og så veldig (...) det blir så kunstig (...) det blir jo
- 3 ikke en dialog ikke sant selv om vi nå ikke sitter (.)så er det jo likevel et ekte møte.
- 4 @@ X og jeg holdt jo på i over 2 timer fordi (...)
- 5 Stig: ja?
- 6 Bodil: =for vi oppdaget at når vi satt sånn og jobbet (.hh) (..) vi kunne søke opp ting på datamaskinen
- 7 og dele med hverandre, mens hvis vi hadde hatt et møte (..) hadde det vært et fysisk møte.
- 8 Stig: =jah
- 9 Bodil: =så hadde man kanskje blitt litt lei. (..) og så søker jeg opp dette og så kommer jeg tilbake til deg.
- 10 Stig: =jajaja.

- | | |
|----|---|
| 11 | Bodil: =man føler ikke at man (...) det er egentlig <u>veldig</u> produktivt? |
| 12 | Stig: =ja, det er jo faktisk det. |
| 13 | Bodil: =ja |
| 14 | Stig: <u>veldig</u> bra. veldig god erfaring! @@ |

Bodil sammenligner i linje 6-7 det digitale møtet med det fysiske, og fremhever fordelene med søking når skjermen deles. Bennet et al. (2017, s. 197) peker nettopp på muligheten de digitale veiledningene gir til å søke på eller slå opp noe, mens den andre parten snakker og demonstrer, og det uten å nødvendigvis bli oppfattet som forstyrrende eller ukonsentrert. Disse faktorene legger også Bodil vekt på i linje 4-11 når hun viser til et møte som varte i flere timer uten pause, men samtidig klarte de å være effektive med hensyn til søking etc. Handlingen blir «learning by doing», og kan føre til noe som skaper engasjement hos deltakerne. På tross av dette viser Kramer (2009, s. 44) til at det å jobbe parallelt med noe annet som skjer på skjermen kan være utfordrende for mange. Dette bidrar likevel til selvstendigjøring av studentene, og er i tråd med det Bennett et al. (2017) viser til om fleksibilitet som motiverende faktor for å benytte seg av tjenesten. Uten skjermdeling hadde ikke studentene fått så mye ut av veiledningene, det poengteres også av Stapleton et al. (2020, s.8) og Cole og Raish (2018; 2021). Kort oppsummert kan vi dermed si at det digitale formatet byr på nye muligheter for å kombinere skrift med bilder, lyd, video osv., samtidig som skjermdelingen gir nye muligheter for aktiv respons, interaktivitet og samhandling.

Det at Bodil deler private historier fra sin egen koronatilværelse i en hjemmekontorhverdag som nevnt i utdragene over, er med på å skille hennes veiledning fra de andres noe mer institusjonelle og formelle stil. Bodils kan oppfattes som mer uformell og subjektiv enn de andres, i og med at hun trekker inn personlige fortellinger. Drew og Heritage (1992, s. 47) vektlegger at innenfor den institusjonelle samtalen ligger det i utgangspunktet en normativ forventning i å opptre profesjonelt, og den institusjonelle parten skal opptre følelses- og personlighetsmessig nøytralt. Institusjonelle samtaler innebærer flere begrensninger rundt hva som kan oppfattes som akseptable og relevante bidrag i handlingene, men det er gjerne *måten* man snakker om emnet på som skiller den institusjonelle samtalen fra en hverdagssamtale. Bodil, som den institusjonelle representanten, plasserer seg dermed utenfor denne rammen når hun for eksempel deler sine tanker om de videomedierte veiledningene i Utdrag 15, linje 3 og

trer ut av den institusjonelle rammen. Bibliotekarens uformelle stil kunne like gjerne foregått i en fysisk veiledning, men her skjer det når hun snakker om den uvante digitale settingen de er i. Samtalen er institusjonell i strukturen, men samtalen er i stor grad uformell og bibliotekaren viser engasjement og innlevelse. Det vil være nærliggende å trekke inn partnerskapsmodellen i dette formidlingseksempellet, på grunn av at relasjonen til en viss grad er mer symmetrisk sammenlignet med de andre modellene.

Bennet (2017, s. 197) peker nettopp på tidsbesparelsen møter i Zoom skaper, sammenlignet med fysisk oppmøte. Bodil kommenterer omgivelsene i utdraget under:

Utdrag 17 Bodil og Stig

- | | |
|---|--|
| 1 | Bodil: (...) men du dette var morsomt da. jeg har liksom hatt veiledning og møter med folk på kjøkken og |
| 2 | soverom |
| 3 | Stig: = @@@@ |
| 4 | Bodil: = men ikke noen i bil ennå (.hh), den var ny for meg! @@ |
| 5 | Stig: = @@@@ |
| 6 | Bodil: =<@man blir jo veldig kreativ i den tiden her da! @> |
| 7 | Stig: = <@ja det må man si @> (..) det var ikke sånn jeg hadde sett for meg dette! @@ |

I linje 4 påpeker hun at Stig får veiledning mens han sitter i bilen, og den settingen var ny for henne. Hans respons, i linje 3 og 5, er kun latter, og sekvensen avsluttes etter på kommentarer om hvor annerledes settingen i bilen var, i linje 6 og 7.

Hvis vi ser på Utdrag 17 er det tydelig at videoveiledninger er enklere å gjennomføre med tanke på reisevei og tid, og slik får flere enn før får tilgang til tjenesten. Det er noe Bennets (2017) sitat bekrefter: “I liked being able to see what was happening without physically sharing a screen or trying to take notes. I was able to do this on my lunch hour” (s. 197). Det digitale dekker muligheten til å hjelpe studenter over store geografiske områder, og du kan utføre en jobb og samtidig være hjemme med sykt barn eller være halvsyk selv. Fordelene med å kunne bruke lunsjen til virtuell referansekonsultasjon, og samtidig slippe andre avbrytelser kommer frem i dette intervjuet med en student (Bennet, 2017):

“I didn’t feel like going to the library.”...“I chose the virtual research consultation because I was short on time, and would rather have done the consultation virtually to cut down on travel time, so I could get the most out of my time available.” (s. 197)

Både Bennet (2017), Stapleton et al. (2020) og Cole og Raish, (2021) viser til studenter som setter pris på den fleksibiliteten som videoveiledninger gir dem. Dette gjelder både for valg av tidspunkt, i for eksempel lunsjen og med tanke på sted med større geografisk avstand. På den måten kan både bibliotekar og student jobbe digitalt, stort sett fra hvor som helst, uavhengig av omgivelsene. Avery (2020, s. 76) trekker fram den muligheten teknologien gir til å hjelpe brukeren på det tidspunktet hen trenger det. Behovet tilpasses koronasituasjonen, slik er webkonferanseverktøyet med på å gjøre studentene mer uavhengige, siden de ikke lenger må møte opp fysisk på biblioteket for å få veiledning. Samtidig som strukturen på samtalene er et resultat av at verken student eller bibliotekar har ubegrenset med tid og ressurser til å bruke på veiledningene (Salvesen, 2007, s. 62). Vi kan dermed konkludere med at de digitale ressursene som ligger i plattformen er vellykkede med tanke på selvhjulpenhet, fordi veiledningen kan gjennomføres uavhengig av hvor du befinner deg.

Ifølge Salvesen (2006, s. 214) kan et godt grep for å gi studenten en følelse av trygghet og å få god hjelp, like mye bestå av at bibliotekaren forteller litt om seg selv som å få et riktig svar. Det kan være et tegn på at støtte og anerkjennelse er vesentlig for å aktivisere student og bibliotekar. Bodil forklarer hvilke arbeidsforhold Zoomveiledningen har skapt for henne, og hvor positivt hun oppfatter det (linje 25, 28 og 30). Slike ytringer er med på å plassere samtalen nærmere det uformelle enn det formelle og institusjonaliserte. Det å være mer uformell kan til dels handle om å gjøre samtalen mer symmetrisk (Salvesen, 2006, s. 198). I Utdrag 6 finner Bodil fram laderen, ber Stig om: «vent litt» (i linje 7) og forteller videre om noe som skjedde under nedstengningen våren 2020 i utdrag 12. Miller og Arnold (2009, s. 602) peker nettopp på at i online-situasjoner blir læringen mer vellykket hvis veilederne eksempelvis tar i bruk humor og småpratere gjennom eksempelvis å dele noe fra sitt liv, være oppmerksomme på detaljer fra studentens liv eller poengtere noe studenten har nevnt tidligere. Analysen viser hvordan bibliotekaren bruker uformell språkbruk i sin formidling og bibliotekveiledningene har et inkluderende preg.

Interaktiviteten består blant annet av å demonstrere og forklare ved hjelp av stemme, verbaltekst (for eksempel fyller ut søkefelt), og peke med musepekeren, talking heads og

skjermdeling. Kameraet blir i hovedsak benyttet til å vise ansiktene på deltakerne i samtale, og foruten et par «tommel opp» viser Stig boka de snakker om fram i kameraet (Utdrag 3, linje 10-11), slik at bibliotekaren ser det samme som ham. Det er også eksempel på at en av bibliotekarene (Boye) viser fram bøker og innholdsfortegnelser i kameraet. Bibliotekarene benytter forskjellige modaliteter i sin formidling av det faglige innholdet, eksempelvis brukes chaten til å dele lenker, nettsider og filer synkront, og det er også mulig å lagre chathistorikken. Chaten kombinerer her både verbaltekst og det visuelle. Gjennom disse handlingene tar de med seg elementer som fungerer og utnyttes i de fysiske veiledningene over til den digitale plattformen.

Interaktiviteten i Zoom gir studentene noen nye muligheter enn tidligere. Både med økt fleksibilitet, slik som Stapleton et al. (2020) og Bennet (2017, s. 197) peker på, men også fordi vi, ifølge Rogers og Carrier (2016, s. 20), kan konsentrere oss bedre i den digitale veiledningssituasjonen ved å unngå alle de forstyrrelsene som er i et biblioteklokale, eksempelvis fra de som spør om noe ved skranken, de som går forbi veiledningspunktet, eller annen støy. På den andre siden kan hjemmesituasjon oppleves utfordrende i Zoom, og det kan skape uro for den andre parten. Det er likevel verdt å merke seg den norske undersøkelse ved NMBU-universitetsbiblioteket (Mildestveit et al., 2018, s. 10) som konkluderer med at studentene ønsket å studere fysisk på biblioteket, fordi det også er en viktig sosial dimensjon, i tillegg til læringsaspektet. Til tross for det siste, kan biblioteket ved å tilby virtuelle referansekonsultasjoner nå flere, blant annet studenter som tidligere ikke fikk hjelp, med mindre de var på campus. For å øke graden av selvhjelpenhet må bibliotekaren ha nok digital kompetanse til å vite hvilke muligheter dette gir for studenten, og hva som kreves for å ta det i bruk.

Aspektene vi har sett på i dette kapitlet *kan* bidra til at flere studenter blir selvhjulpne når veiledningen blir flyttet over på digitale flater i Zoom, hvis bibliotekarene er digitalt kompetente.

5. Oppsummering

Jeg vil her gi en oppsummering av undersøkelsens mest sentrale resultater, basert på funn, diskusjoner og egen praksis.

På grunnlag av de empiriske studiene av bibliotekveiledninger i Zoom, samlet inn ved tre norske UH-bibliotek, viser undersøkelsen hvordan ulike roller og formidlingsmodeller påvirker interaksjonsformen, og er med på å svare på forskningsspørsmålene:

1. Hvordan arbeider bibliotekaren med å gjøre studentene selvhjulpne?
2. Hvordan utnyttes de digitale ressursene for å oppnå selvhjulpnehet?

Oppbyggingen av de fem veiledningene jeg har observert, fremstår som vellykket. Ut fra datamaterialet mitt er det vanskelig å kategorisere bibliotekveiledningene som helhet ut fra de tre modellene: partnerskapsmodellen, undervisningsmodellen og lærlingmodellen (se kap. 2.3). Det er snarere slik at noen sider ved veiledningssituasjonen passer sammen med en spesifikk modell, mens andre sider passer med én av de andre. Som vi ser, har noen en mer formell, andre en mer institusjonell formidlingsrolle, det tas i bruk ulike veiledningsmodeller og det inntas flere ulike roller for å nå samtalsens mål om å få studentene til å bli selvhjulpne. En styrke med dette perspektivet er at det skaper samhandling, og nettopp *det* har en sentral plass hos alle bibliotekarene til tross for at de løser det på ulikt vis. Bibliotekarene tar det interaksjonelle ansvaret og styrer samtalen, men kommer ikke med fasitsvar, og prøver i stor grad å aktivisere studentene. Studentene bidrar i samtalen for å etablere søkestrenger og skjemaer, som følgelig er med på å etablere symmetri. Tryggheten bibliotekarene gir studentene gjennom hjelp og opplæring i det digitale formatet, bidrar til en selvstendigjøring av studentene som er i tråd med intensjonene med oppgaven.

Studien av det multimodale samspillet i bibliotekveiledningene har tydeliggjort at skjermdelingen på mange måter er det bærende elementet. Videoformatet byr på nye muligheter for å kombinere tale med tekst, bilder, lyd, video osv., samtidig som de gir muligheter for aktiv respons, interaktiv utprøving, sosial samhandling og fleksibilitet. Når bibliotekar og student kommer tett på hverandre gjennom skjermdelingen, betyr det også at de kan korrigere, redigere og kontrollere hverandre på enklere måter enn i en fysisk veiledning.

Veiledningene ble observert i en periode hvor vi må anta at Zoom som veiledningsverktøy var nytt for flere av deltakerne. Vi ser at alle bibliotekarene deler sin skjerm med studentene for å

vise hvor de søker og hvordan det skal gjøres, men ingen av bibliotekarene *ba* studenten om å dele deres skjerm for å vise hvordan de søker. Manglende kunnskap om de tekniske mulighetene i Zoom kan være en av årsakene til den manglende skjermdelingen fra studentenes side. Dette ser jeg på som sannsynlig nettopp fordi teorien jeg støtter meg til (Bennet, 2017; Cole & Raish, 2021), konkluderer med noe annet enn det mine data gjør, det at bibliotekaren må oppfordre studenten til skjermdeling for best mulig søkeresultat.

I de fleste sammenhenger er det best å møtes ansikt til ansikt, men akkurat når det gjelder bibliotekveiledning kan det virke som at det fungerer vel så godt å veilede studentene via virtuelle referansekonsultasjoner. Det er noe både teorien og empirien i oppgaven støtter.

Denne oppsummeringen viser at mye ved bibliotekveiledningene fungerer bra, men at bibliotekarenes digitale kompetanse kan utvikles slik at det for eksempel blir mer naturlig for dem å se søkingen fra studentenes skjermer. Det at studenten kan dele fra egen skjerm er likevel bare en av mange mulige former som kan skape mer aktivitet og engasjement. Bibliotekarene kan utfordre og stille studentene spørsmål, vise engasjement, eller forberede seg gjennom å planlegge aktuelle søkeord til bruk i skjemaer eller matriser. Jeg har også argumentert for at det er flere aspekter ved digital kommunikasjon i videoformat som gir studenten muligheter til å opptre mer selvstendig enn i de fysiske veiledningene.

Det vil alltid være utfordringer knyttet til felles praksis. Selv om det er et uttalt mål at studentene skal få den samme kvaliteten på veiledningen uansett hvilken bibliotekar som utfører oppdraget, blir det forskjeller. Det jeg har sett i mine data er at veiledningene gjøres ulikt, det kan avhenge av personlighet, erfaring, egnethet og utdanning for begge parter. Slik at vi kan si at den digitale kompetansen også påvirker hvordan modellene benyttes. Ved å innføre felles retningslinjer på bibliotekene kan man være tryggere på at noen punkter alltid er dekket og det ikke bare er tilfeldig hva som gjennomgås. Etableringen av felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene og bibliotekarens tilpasninger av veilederrollen til den konkrete konteksten kan også ha en avgjørende betydning for om det skapes rom for selvhjulpenhet.

Det er mye som kunne vært gjort bedre om Zoom skulle vært utnyttet optimalt, men på tross av det, kommer det tydelig fram i mitt empiriske materiale at det digitale formatet fungerer godt.

6. Avslutning

Mitt arbeidssted tilbød ikke videoveiledning i særlig grad før nedstengningen i mars 2020, da var bibliotekveiledning kun tilgjengelig for dem som ba om det spesielt. Etter «paradigmeskiftet», som pandemien på mange måter er blitt for oss alle, fikk studentene, uansett bakgrunn, erfaring med digital veiledning og undervisning, og denne erfaringen vil sannsynligvis endre motivet for å velge videoveiledninger. Bibliotekarene har som følge av begrensningene knyttet til smittehensyn funnet nye arenaer for hvor de kan bidra med sin kompetanse (Ingwersen et al., 2020, s. 318), og har tatt grep for å møte studentene på de plattformene der det faktisk er mulig, som for eksempel i Zoom, Teams og Skype. Den tradisjonelle måten å jobbe på er endret, og veiledningene blir tilgjengelige for flere digitalt enn da det kun foregikk fysisk. Det er dermed slik at funnene mine er relevante uavhengig av pandemien, siden det digitale veiledningsformatet sannsynligvis blir vanligere framover.

Det kunne vært lagt bedre til rette for en mer studentaktiv læringsform med høyere grad av interaksjon og samhandling enn det er i mine data. Videoveiledningsformatet er forholdsvis nytt for oss på biblioteket, og vi kan dermed ha havnet i en form for *remediering*, altså at vi har valgt å gjenbruke og digitalisere «veiledningsproduktet» vi allerede hadde (Krokan, 2020). I stedet for å finne opp en ny måte å veilede på digitalt, fortsetter bibliotekarene å vise studentene fra egen PC, slik de alltid har gjort og reproducerer gamle og kjente kommunikasjonsmønstre. Det kan være litt som en gammel vane, at det er bibliotekaren som tar styringa – både på musepekeren og søkeprosessen. Rheingold (2009, s. vii) stiller spørsmål ved hvorfor vi holder fast på de gamle måtene å interagere på, når ny teknologi kan bidra til løsninger som ikke var mulig tidligere? Hvis bibliotekveiledningen hadde blitt funnet opp på nytt, altså blitt *born digital*, (som er tilfelle med for eksempel *Youtube* og *Snapchat*), hvordan kunne man gjort det annerledes for å få det til å fungere best mulig? Istedenfor å la studentene prøve ut søket på egen PC, beholder bibliotekarene i mine data styringen og søker i stedet for å gi studentene muligheten til å prøve seg.

Når det i hovedsak er bibliotekarene som deler skjerm, skapes en ensidig ramme for hvem som får ytret seg om hva når. Jeg hadde i utgangspunktet trodd at alle bibliotekarene kom til å *be* studentene om å dele skjermer, både for å vise sitt materiale og for repetisjonens del, og for å følge prinsippet om å skape selvstendige studenter. Det er derfor et paradoks i mine data, at ingen av bibliotekarene oppfordrer studentene til å dele sin skjerm. Det er greit å tilføye at jeg høsten 2020 hadde veiledninger hvor jeg ba studentene om å dele sine skjermer med meg, og

at jeg derfor forventet å se disse handlingene i det empiriske materialet. Feltet utvikler seg nesten dag for dag, og det er trolig at digital bibliotekveiledning vil foregå på en annen måte i skrivende stund, enn den gjorde høsten 2020. Det vil også bli annerledes når studentene post-korona faktisk får en reell mulighet til å velge mellom fysisk oppmøte på biblioteket eller digital veiledning. Hva kommer de da til å velge? I en oppfølgingsstudie kan det å finne ut av hvorvidt studentene har begynt å dele sine skjermer være interessant å finne ut av.

6.1 Forslag til videre tiltak og anbefalinger

Ved hjelp av det empiriske oppfølgingsmaterialet (vedlegg 7) ble jeg klar over at bibliotekarene i liten grad har nedskrevne retningslinjer for hvordan veiledninger lik de i mitt prosjekt utføres. Det er likevel etablert noen felles prinsipper som er ment å føre til egenaktivitet. Funnene fra analysen kan benyttes i institusjonenes retningslinjer som en erkjennelse om at samtaleprosessen i veiledningene er vesentlig for samarbeidet mellom student og bibliotekar. Kunnskap om hvordan veiledningen foregår kan også utnyttes i forbindelse med fagutvikling på bibliotekene, og brukes til å sammenfatte noen nyttige prinsipper til videre bruk.

Til bibliotekarene:

Etter å ha analysert de empiriske dataene og sett på teorien som finnes om emnet til denne oppgaven, har jeg laget en egen 10-punktsliste som oppsummerer hva bibliotekarene kan gjøre for å bidra til at studentene i større grad blir selvhjulpne:

1. Hvis studenten ikke har fylt ut «Bestill veiledning»-skjemaet, be om aktuelle emneord på forhånd slik at du tilpasse veiledningen etter studentens behov
2. Gi tips til steder å søke i forkant av avtalen
3. Ikke tro at de kan noe fra før, så gå gjennom det tekniske trinn for trinn
4. Bruk kameraet aktivt
5. Del din skjerm for å støtte opp om din forklaring
6. Oppmuntre studenten til å dele sin skjerm når de forklarer noe, slik at du lettere kan forstå deres kontekst, og la så studenten søke selv med din støtte
7. Ta pauser og still spørsmål
8. Ha et fast utgangspunkt for søk (fagsider)
9. Lage søkestrenger sammen, tilpass skjemaene
10. Del kontaktinformasjon for ytterligere veiledningshjelp

Et mål med denne oppgaven har vært å gi bibliotekarene økt innsikt i hvordan en ny praksis foregår. Aspektene jeg har undersøkt, kan endres med økt digital kompetanse og erfaring, og det er hovedsakelig spørsmål om endring av rutiner. Bibliotekarene har et stort forbedringspotensial om bare de multimodale ressursene vi har tilgjengelig utnyttes noe bedre.

Erfaringen fra denne undersøkelsen om andres veiledningspraksis, samt refleksjonen rundt veiledning i relasjon til de tre modellene, har økt bevisstheten om min egen bibliotekarrolle. Dette er ny kunnskap jeg tenker er relevant å ta med videre inn i mitt fagmiljø.

7. Litteraturliste

- Abram, S. (2015). Future world: Strategic challenges for reference in the coming decade. I K. E. Anderson & V. B. Cvetkovic (Red.), *Reinventing reference: How libraries deliver value in the age of Google* (s. 133-146). ALA Editions.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International journal of qualitative methods*, 18, 160940691987459. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Arminen, I., Licoppe, C. & Spagnolli, A. (2016). Respecifying Mediated Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), 290-309. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1234614>
- Avery, S. (2008). When Opportunity Knocks: Opening the Door Through Teachable Moments. *The Reference Librarian*, 49(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/02763870802101260>
- Avery, S. (2020). Reference and information services: An introduction. I M. A. Wong & L. Saunders (Red.), *Library and information science text series* (6. utg., s. 70-89). Libraries Unlimited.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen* B&M Open Press. <https://praksisveilederen.pressbooks.com/>
- Bandyopadhyay, A. & Boyd-Byrnes, M. K. (2016). Is the need for mediated reference service in academic libraries fading away in the digital environment? *Reference services review*, 44(4), 596-626. <https://doi.org/10.1108/rsr-02-2016-0012>
- Bennett, J. L. (2017). Virtual research consultations study. *Internet Reference Services Quarterly*, 22(4), 193-200. <https://doi.org/10.1080/10875301.2017.1305475>
- Berget, G. & Holter, J. (2012). *Bibliografier, baser og brukere: 70 år med referanseundervisning*. <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/1064/881289.pdf?sequence=1>
- Bezetz, A., Duncan, T. & Litvin, K. (2018). Implementation and evaluation of online, synchronous research consultations for graduate students. *Library Hi Tech News*, 35(6), 4-8. <https://doi.org/10.1108/LHTN-09-2017-0070>
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Universitetet i Tromsø]. Tromsø.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal akademisk.
- Bøyum, I., Gullbekk, E. & Byström, K. (2017). «Et helt nytt 'mindset'»? Informasjonskompetanse og tverrfaglighet i bibliotekenes undervisningsoppgaver. I A. Anderson, C. Fagerlid, H. Larsen & I. S. Straume (Red.), *Det åpne bibliotek: Forskningsbibliotek i endring* (s. 121-146). Cappelen Damm Akademisk. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61568>
- Cole, C. & Raish, V. (2021). Serving the need: engaging in virtual video reference with students. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/1533290x.2021.1873891>
- Cordell, R. (2013). Information Literacy and Digital Literacy: Competing or Complementary? *Communications in information literacy*, 177. <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=comminfolit>
- Curry, E. L. (2016). *The reference interview in the Google age*. IFLA, <http://library.ifla.org/1354/>
- Daland, H. & Hidle, K.-M. W. (2016). *New Roles for Research Librarians: Meeting the Expectations for Research Support*. Elsevier Science & Technology.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 3-65). Cambridge University Press.

- Durrance, J. C. (1995). Factors that influence reference success: What makes questioners willing to return?: Library users and reference services. *The Reference Librarian*, (49-50), 243-265.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2006). Rettleiaren som lærar, partnar eller meister? I A. Samara & O. Dysthe (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 228-248). Abstrakt.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H. & Tosca, S. P. (2016). *Understanding video games: The essential introduction* (3. utg.). Routledge.
- Fimreite, A. L. & Hjertaker, B. T. (2005). *En refleksiv modell for mastergradsveiledning* [Arbeidsnotat - iBORA](UPED-skrift Issue 1). Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/1067>
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2004). Den digitale samtalen: Utfordringer og dilemmaer. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 207-227). Damm & Søn.
- Green, S. S. (1876). Personal relations between librarians and readers. *Library journal*, 1(2), 74-81.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Grønning, A. (2018). *Digitale samtaler*. Samfundslitteratur.
- Gumperz, J. J. (2003). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. I D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Red.), *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=351554>
- Hagen, R. E. (u.å.). *12 gode råd til sanntidsundervisning i Zoom*. <https://www.inn.no/prosjektsider/innsikt-pedagogisk-verktoeykasse-for-undervisere/12-gode-raad-til-sanntidsundervisning-i-zoom>
- Hansen, J. P. B. (2020). Invisible participants in a visual ecology: Visual space as a resource for organising video-mediated interpreting in hospital encounters. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.122609>
- Hansen, J. P. B. & Svennevig, J. (2021). Creating space for interpreting within extended turns at talk. *Journal of Pragmatics*, 182, 144-162. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.009>
- Helsebiblioteket. (2016, 3. juni). *PICO*. <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/sporsmalsformulering/pico>
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Wiley-Blackwell.
- Ingwersen, A. T., Aggerbeck, M. & Nielsen, S. (2020). How can the specific skills of the librarian in a digital context be used in the future? I D. Baker & L. Ellis (Red.), *Future Directions in Digital Information: Predictions, Practice, Participation* (s. 309-325). Chandos Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00017-3>
- Jameson, J., Natal, G. & Napp, J. (2019). Evolving and Enduring Patterns Surrounding Student Usage and Perceptions of Academic Library Reference Services. *College & Research Libraries*, 80(3), 366-385. <https://doi.org/10.5860/crl.80.3.366>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kramer, M. (2009). The emergence of ubiquitous and pervasive learning cultures. I S. Wheeler (Red.), *Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning* (s. 43-50). Information Age Publishing.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=465511>
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services* (2. utg.). Libraries Unltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring [NKR]*. https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf

- Licoppe, C. (2017). Showing objects in Skype video-mediated conversations: From showing gestures to showing sequences. *Journal of Pragmatics*, 110, 63-82. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.007>
- Licoppe, C. & Morel, J. (2012). Video-in-Interaction: "Talking Heads" and the Multimodal Organization of Mobile and Skype Video Calls. *Research on Language & Social Interaction*, 45(4), 399-429. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.724996>
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. I I. Marková & K. Foppa (Red.), *The dynamics of dialogue* (s. 147-177). Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. & Jönsson, L. (1991). Suspect stories: Perspective-setting in an asymmetrical situation. *Asymmetries in dialogue*, 75-100.
- Lo Iacono, V., Symonds, P. & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological research online*, 21(2), 103-117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Maddox, J. & Stanfield, L. (2019). A survey of technology used to conduct virtual research consultations in academic libraries. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 13(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/1533290X.2018.1555567>
- Miller, H. & Arnold, J. (2009). Identity in cyberspace. I S. Wheeler (Red.), *Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning* (s. 53-64). Information Age Publishing.
- Mlynář, J., González-Martínez, E. & Lalanne, D. (2018). Situated organization of video-mediated interaction: A review of ethnomethodological and conversation analytic studies. *Interacting with Computers*, 30(2), 73-84. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwx019>
- Murray, J. H. (2011). *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*. The MIT Press.
- Nielsen, M. F. & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Samfundslitteratur.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental pragmatics* (s. 43-72). Academic Press.
- Olesen, M. I. K. (2020). Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blandede learnere i efter-og videreuddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 12(22).
- Peräkylä, A. (2020). Validity in qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (5. utg.). Sage Publications Limited.
- Rampton, B. (2019). Interactional sociolinguistics. I K. Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 13-27). Taylor & Francis Group.
- Rattleff, P. (2008). Studerendes brug av videostreamet universitetsundervisning. I P. Rattleff, B. Meyer & L. Birch Andreassen (Red.), *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (s. 212-234). Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Rheingold, H. (2009). Foreword. I S. Wheeler (Red.), *Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning* (s. vii-xviii). Information Age Publishing.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogers, E. & Carrier, H. S. (2017). A qualitative investigation of patrons' experiences with academic library research consultations. *Reference services review*, 45(1), 18-37. <https://doi.org/10.1108/RSR-04-2016-0029>
- Ross, C. S., Nilsen, K. & Radford, M. L. (2019). *Conducting the reference interview: A how-to-do-it manual for librarians* (3. utg.). ALA Neal-Schuman.
- Salvesen, G. (2006). *Kan biblioteket finne svaret?: En kvalitativ tilnærming til referansetjenesten i norske folkebibliotek* [Doktorgrad, Åbo akademi]. Åbo. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4157/TMP.objres.81.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Salvesen, G. (2007). Kan biblioteket finne svaret?: En kvalitativ tilnærming til referansetjenesten i norske folkebibliotek. *Informaatiotutkimus*, 59-63. <https://journal.fi/inf/article/view/2267>
- Saunders, L. & Ung, T. (2017). Striving for Success in the Reference Interview: A Case Study. *The Reference Librarian*, 58(1), 46-66. <https://doi.org/10.1080/02763877.2016.1157778>

-
- Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Point-of-need instruction: teaching at the reference desk and in consultations. *Instruction in Libraries and Information Centers*.
<https://iopn.library.illinois.edu/pressbooks/instructioninlibraries/chapter/point-of-need-instruction-teaching-at-the-reference-desk-and-in-consultations/>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage.
- Solberg, M. & Breivik, J. (2016). Digitale verktøy og læring i høyere utdanning. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 231-248). Cappelen Damm akademisk.
- Sollid, H. (2002). Om observatørens paradoks. *Målbryting*, (6), 175–190.
- Stapleton, J., Carter, C. & Bredahl, L. (2020). Research consultations in the academic library: A scoping review on current themes in instruction, assessment and technology. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(4), 102156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102156>
- Stokoe, E. (2018). *Talk: The science of conversation*. Hachette UK.
- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-122). Cappelen akademisk forlag.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Prøveforelesning (Trial lecture for the doctor artium degree)*.
<http://home.bi.no/a0210593/abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf>
- Svennevig, J. (2003). Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics: Quarterly publication of the International Pragmatics Association*, 13(2), 285-309.
<https://doi.org/10.1075/prag.13.2.04sve>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Søk og skriv. (30. mars 2021). *Søketeknikker*.
<https://sokogskriv.no/soking/soketeknikker.html#friteksts%C3%B8k>
- Taylor, R. (1968). Question-negotiation and information seeking in libraries. *College & Research Libraries*, 76(3), 251-267.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2. utg.). Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Zain, S. (2020). Digital transformation trends in education. I D. Baker & L. Ellis (Red.), *Future Directions in Digital Information: Predictions, Practice, Participation* (s. 223-234). Elsevier Science & Technology. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=6377815>

8. Vedleggsliste

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2: «Bestill veiledning»

Vedlegg 3: PICO-skjemaet

Vedlegg 4: Søkelogg

Vedlegg 5: Mail til bibliotekarer

Vedlegg 6: Mail til studenter

Vedlegg 7: Tilleggsinformasjon bibliotekarer

Vedlegg 8: Tilleggsinformasjon studenter

Vedlegg 9: Meldeskjema NSD

Vedlegg 1 Transkripsjonsnøkkel

Transkriberingen er foretatt av forfatteren. I transkripsjonsarbeidet har jeg basert meg på transkripsjonssystem etter inspirasjon fra Elinor Ochs (1979) og Elizabeth Stokoe (2018), og tilpasset videre etter eget behov.

x	Anonymiserte ord, x for antall stavelser (forklaring av anonymisering skrives i <i>kursiv</i>)
@	Latter, markerer beskrivelser av latterstavelser, desto flere @, desto flere latterstavelser
<@ ord @>	Leende eller lattermild tale
=	Sammenlenkede ord/latching
-	Avbrutt ord eller intonasjonsenhet (egenavbrytelse eller av andre)
[ord]	Overlappende tale
(..)	Kort pause (under 0,5 sekund)
(...)	Mellomlang pause (mellom 0,5-1,0 sekund)
(....)	(2,0) Lengre pause
!	Ved entusiasme og overraskelse går setningsintonasjonen OPP.
?	Spørreintonasjon, stigende intonasjon
.	fallende intonasjon
<FordF>	Forte. Høy stemmestyrke
<PordP>	Piano. Lav stemmestyrke
<u>ord</u>	Spesielt tydelig uttale, uthever/understreker ordet
(.hh)	innpust
(hh)	utpust
[[skjermen deles]]	Forklaring om hva som skjer på skjermen, står i dobbel klammeparantes og i fet skrift

Vedlegg 2: «Bestill veiledning»

Hva studerer du? / What do you study?: *

Hva studerer du? / What do you study?

Hvilket institutt tilhører du? / What is your department? : *

Hvilket institutt tilhører du? / What is your department?

Hvilket nivå er du på? / What is your level of study? : *

Hvilket nivå er du på? / What is your level of study?

Hva trenger du hjelp med? / How can we help you?: *

Hva trenger du hjelp med? / How can we help you?

Hva er problemstillingen din? / What is your research question?: *

Hva er problemstillingen din? / What is your research question?

Har med egen bærbar / I have my own laptop: *



Vedlegg 3: PICO-skjemaet

PICO-skjema			
Problemstilling formuleres som et presist spørsmål:			
Tips til søkestrategi og kombinasjoner av søkeord finnes på Helsebiblioteket: https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/litteratursok/lage-sokestrategi			
← AND →			↑ OR ↓
P	I	C	O
Patients/population/ problem HVEM?	Intervention/initiative/ action HVA?	Comparison ALTERNATIVER?	Outcome RESULTAT/EFFEKT?
Beskriv hvilke populasjon/gruppe det dreier seg om, evt. hva som er problemet:	Beskriv tiltak eller hva de utsettes for:	Skal tiltaket sammenlignes med et annet tiltak? Beskriv det andre tiltaket:	Beskriv hvilke(t) utfall du vil oppnå eller unngå:
P	I	C	O
Noter emneord/tekstord for gruppe/problem	Noter emneord/tekstord for tiltak	Noter emneord/tekstord for evt. sammenligning	Noter emneord/tekstord for utfall
<u>Engelsk:</u>	<u>Engelsk:</u>	<u>Engelsk:</u>	<u>Engelsk:</u>
<u>Norsk:</u>	<u>Norsk:</u>	<u>Norsk:</u>	<u>Norsk:</u>

Vedlegg 4: Søkelogg

Søkelogg

Problemstilling:

↓ OR ↓ Mellom ord i samme kolonne		Element/Søkeord 1	Element/Søkeord 2	Element/Søkeord 3	Element/Søkeord 4
	Norsk				
	Engelsk				

→ AND →
Mellom ord i forskjellige rader

Søkehistorikk:

Database	Dato	Element/søkeord Kombinasjoner	Kommentarer/treffliste (Fyll ut ved behov)

Vedlegg 5: Mail til bibliotekarer

Hei!

Denne mailen kommer til deg fordi du har sagt ja til å bli observert under bibliotekveiledningen, for deretter å bli intervjuet i etterkant.

Min masteroppgave har digital veiledning som tema, og jeg har pr i dag en foreløpig arbeidstittel som er: *Sentrale elementer i en digital bibliotekveiledning. Hvordan blir studentene mer selvhjulpne under bibliotekveiledningen?*

Planen er å se på aktuelle sekvenser av veiledningene, og ikke bruke hele intervjuet til analysen. Jeg ber derfor deg om å gjøre et opptak i Zoom under veiledningen, for å sende det til meg i etterkant. Du slipper på den måten meg som forstyrrende observatør under selve veiledningen.

Jeg har meldt fra til NSD om at jeg sletter opptaket når jeg masteren er fullført.

Jeg har skrevet et informasjonsskriv som studentene får tilsendt, og de må også bekrefte deltagelsen sin ved å sende meg en epost. Det er fint om du også sender meg en bekreftelse på mail om deltagelsen – da det holder som digitalt samtykke.

Ta gjerne dine tanker om temaet med til intervjuet.

Tusen takk for at du stiller opp!

Vennlig hilsen Henriette Sundgaard,

Masterstudent , Digital kommunikasjon og kultur, Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 6: Mail til studenter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sentrale elementer i digital bibliotekveiledning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **observere interaksjonen i bibliotekveiledningen mellom student og bibliotekar**. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent på studiet *Digital kommunikasjon og kultur* og ønsker i min masteroppgave å følge Zoomveiledninger mellom bibliotekarer og studenter på høgskolen i Innlandet og Universitet i Oslo. Jeg vil utføre kvalitative forskningsintervjuer kombinert med observasjon som forhåpentligvis gir et datamateriale som får frem ulike sider ved interaksjonen i veiledningene og hvilke elementer som er sentrale.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Min masteroppgave har digital veiledning som tema, og jeg har pr i dag en foreløpig arbeidstittel: *Sentrale elementer i en digital bibliotekveiledning. Hvordan blir studentene mer selvhjulpne (informasjonskompetente) under bibliotekveiledningen?* Jeg har tenkt til å se på noen prinsipper for ordinær veiledning i biblioteket.

Hva innebærer det for deg å delta? Den aktuelle bibliotekveiledningen som gjøres på Zoom-plattformen blir lagret, slik at jeg ikke behøver å være deltaker og observere (forstyrre) selve veiledningen. I etterkant av veiledningen er planen å intervju bibliotekar og student hver for seg via Zoom. Jeg tar opptak og skriver notater fra intervjuet.

Du må godkjenne intervjuet i etterkant av veiledningen, og at jeg kan se på den lagrede veiledningen.

Jeg noterer kjønn, alder og studium/arbeidssted.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon er det meg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til materialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes hvis ønskelig når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er september 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Høgskolen i Innlandet - Hamar, Veronica Adriana Pajaro (førsteamanuensis), veronica.pajaro@inn.no

Vårt personvernombud: Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar: Rune Holme

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Henriette Frisenberg Sundgaard

Vedlegg 8: Samtykkeerklæring bibliotekarer

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sentrale elementer i digital bibliotekveiledning», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Tilleggsinfo bibliotekarere

Hei!

Takk igjen for at du stilte opp i, og delte Zoomopptaket tidligere.

Kan du svare på noen tilleggs spørsmål på mail?

1. Hva er din bibliotekfaglige bakgrunn (3-årig bibliotekutdannelse, ettårig eller annen inngang)?
2. Din alder?
3. Hvordan kom studenten i kontakt med deg? Var det via «Bestill en bibliotekar», mail, telefon eller fysisk oppmøte på biblioteket med avtale gjort i skranken?
4. Hvis du hadde korrespondanse med studenten i forkant av veiledningen, kan du sende kopi av den til meg?
5. Finnes det en sjekklister på ditt bibliotek, som dere er anbefalt å følge under en veiledning? Hva inneholder denne?
6. Hvis det mangler trykte retningslinjer på din arbeidsplass, finnes det likevel en form for veiledningsmal som du følger?
7. Noe annet du vil tilføye?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene.

Hilsen Henriette

Vedlegg 8: Tilleggsinfo studenter

Hei!

Takk igjen for at du stilte opp i Zoomopptak tidligere. Jeg håper det går bra med masteroppgaven!

Kan du også svare på noen tilleggsspørsmål?

1. Husker du hvordan kom du i kontakt med bibliotekaren? Var det via «bestill en bibliotekar», mail du fant på bibliotekets nettside, på telefon eller ved fysisk oppmøte på biblioteket med avtale gjort i skranken?
2. Hvis du hadde korrespondanse rundt innholdet i veiledningen med bibliotekaren i forkant av veiledningen, kan du dele den med meg? Da tenker jeg på for eksempel PICO-skjemaet, andre skjemaer eller for eksempel nøkkelord/emneord?
3. På det tidspunktet du fikk bibliotekveiledning, hvor langt var du kommet i masteren?
4. Hva tar du master i?
5. Hva er din alder?
6. Noe annet du vil tilføye?

Tusen takk for at dere tok dere tid til å svare på disse spørsmålene.

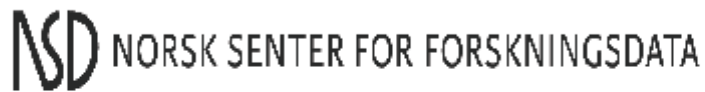
Vennlig hilsen

Henriette Sundgaard

Vedlegg 9: Meldeskjema NSD

30.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Interaksjon i digital bibliotekveiledning: en kvalitativ analyse/studie

Referansenummer

795004

Registrert

28.07.2020 av Henriette Frisenberg Sundgaard - henriette.sundgaard@inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Veronica Adriana Pajaro, veronica.pajaro@inn.no, tlf: 62597960

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henriette Frisenberg Sundgaard, henriette.sundgaard@inn.no, tlf: 91696204

Prosjektperiode

12.08.2020 - 15.05.2022

Status

26.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

26.11.2020 - Vurdert

VURDERING

NSD har vurdert endringen registrert 24.11.20.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.20. Behandlingen kan fortsette.

INNHold I ENDRING

Utvalget et utvidet med to bibliotekarer og to studenter fra UiO . Oppdatert informasjonsskriv er lagt ved.