

Informationskompetens i undervisningspraktiker

Louise Limberg¹

”Varför är jag så lång?” Med denna fråga, som bottnade i starkt personligt intresse, inledde Albin i årskurs 8 sitt arbete med att skriva en utredande uppsats. Arbetet styrdes av Albins genuina intresse att verkligen få veta något om orsaker till variationer i kroppslängd. Några av hans klasskamrater berättade att ”[v]i bytte ämne från Första världskriget till Demokrati och diktatur, för att om första världskriget stod det alltid så mycket överallt”. Att arbeta undersökande och självständigt i skolan ställer stora krav på elever. De förväntas söka information och skapa kunskap om ämnen och frågor som de ofta själva väljer och att formulera vad de lärt sig i något slags redovisning, i regel som skriven text. Att navigera i de oceaner av information som numera finns tillgängliga för elever (och andra) via internet, söktjänster som Google och andra redskap och nätverk, att sovra, bearbeta och skapa mening med hjälp av olika informationskällor innebär att producera kunskap. Detta skiljer sig markant från mer traditionella sätt att lära i skolan via läsning och memorering av text. Frågor om förmågor att omvandla information till meningsfull och välgrundad kunskap står i centrum för begreppet informationskompetens.

Begreppet informationskompetens har mycket gemensamt med mediekunnighet, eftersom båda begreppen handlar om förmågor att kunna förstå, förhålla sig kritisk till, skapa mening ur och producera information som görs tillgänglig via olika medier och genrer, och där gränserna mellan producent och förmedlare av information delvis upplösts. Jag ser därför fruktbara möjligheter för såväl undervisning som vidare forskning i att kombinera intressena för de två områden som gäller medier och information.

Den engelska termen ”information literacy” översätts vanligtvis till svenska med ”informationskompetens”. Det är den term som används i detta kapitel, trots att benämningen ”informationskunnighet” förekommer i andra kapitel. Under det senaste decenniet har förhållandevis omfattande forskning bedrivits i Sverige och internationellt med inriktning på informationskompetens. Studierna har ofta genomförts med ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärande ses som en ständigt pågående aktivitet, där samspel mellan människor och redskap i olika sociala praktiker formar både vad som lärs och hur lärandet sker (Säljö 2000; 2005). Informationsaktiviteter, som sökning och användning av information, betraktas därmed som sociala aktiviteter, där människor kommunicerar med varandra antingen direkt via språket eller indirekt via olika redskap som dokument, datorer, söktjänster som Google eller sociala medier som Wikipedia och bloggar.

Det synsätt på informationskompetens som här presenteras skiljer sig från Unesco-dokumentets (del 1 av denna bok) definitioner och generella bestämningar av vad informationskompetens är och därför vad som ska konstituera objektet för lärande och undervisning. Forskningen problematiserar

¹ Louise Limberg är senior professor vid Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås. Forskningen är genomförd och texten har kommit till vid The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society (LinCS) vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås <<http://www.lincs.gu.se/>>

föreställningen att informationskompetens är en generisk kompetens och lyfter i stället fram betydelsen av social praktik, sammanhang och medium. I detta kapitel används termen informationskompetens för att beteckna ändamålsenliga sätt att söka och använda information i olika praktiker, exempelvis i lärarutbildningar, eller i samband med undervisning och lärande i skolan. Ett resultat av forskningsstudierna är att vi gärna talar om informationskompetenser i pluralis för att markera den varierade karaktären kopplad till situation, praktik och sammanhang (Limberg, Sundin & Talja 2009, s. 60-62; Lundh & Lindberg 2012).

Kapitlets syfte är att med hjälp av de presenterade forskningsresultaten diskutera begreppet informationskompetens och hur det skulle kunna utgöra objekt för undervisning i professionsutbildningar till lärare och bibliotekarie.

Intresset för informationskompetens samspelar nära med utvecklingen av informations- och kommunikationstekniker (IKT) och digitala och sociala medier. Internetresurser som Google och Wikipedia har delvis tagit över som informationsresurser från traditionella urval av medier i skola och bibliotek. De digitala medierna förändrar villkoren för undervisning och lärande med särskilt fokus på kommunikation och användning av information. Dessa medierande redskap utmanar traditionell undervisning på en rad olika sätt med avseende på kontroll, kvantitet, kvalitet och tillgänglighet. Genom framväxten av användargenererade redskap flyttas ansvaret för kontroll av information från före publicering till efter och i utbildningssammanhang medför det att frågor om källkritik kommer i förgrunden. Några exempel på sådana utmaningar och deras innebörder presenteras längre fram i detta kapitel.

Intresset för informationskompetens är också kopplat till konstruktivistiska teorier om lärande. Helt kort kan här sammanfattas att konstruktivismen ser lärande som aktivt handlande och som meningsskapande aktivitet, inte som passivt mottagande av information eller kunskap. Sådana teorier om lärande ligger till grund för omskapandet av den pedagogiska praktik som skett i skolan under de senaste decennierna, där traditionell katederundervisning ofta ersatts av det som med varierande språkbruk kallas "elevcentrerat arbetssätt", "undersökande arbetssätt", "problembaserat lärande" eller "elevers forskning". Dessa arbetssätt stämmer i stort överens med de tio hållpunkter för MIK-pedagogiken som presenteras i del 1 av denna bok. Genomslaget för elevcentrerat arbetssätt förutsätter självständig informationssökning och informationsanvändning, ofta med datorn och olika medier och söktjänster som redskap, och har bidragit till ett ökat intresse bland bibliotekarier för pedagogiska frågor, särskilt med avseende på undervisning i informationssökning. Ett resultat av den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen om informationssökning, informationsanvändning och lärande är att informationsaktiviteter urskiljs som distinkta komponenter i lärandeprocesser, något som inte tidigare uppmärksammats i annan forskning om lärande.

Informationssökning, informationsanvändning och lärande – informationskompetens

Informationskompetens kan ses som ett nav för samspel mellan informationssökning, informationsanvändning och lärande. Jag urskiljer olika dimensioner av detta samspel (jfr Limberg & Alexandersson 2010):

- informationssökning som redskap för lärande i olika lärandepraktiker, där det betonas att informationssökning inte är ett mål i sig utan ett medel för något annat, exempelvis att lära sig om orsaker till klimatförändringar eller olika sätt att hantera mobbning i skolan. I relation till MIK-pedagogiken handlar denna dimension exempelvis om att söka och använda information i lärarutbildning i anslutning till olika uppgifter genom hela utbildningen.
- lärande i informationspraktiker där informationssökning och -användning utgör objekt för lärande och undervisning, ofta med mål att de lärande ska utveckla informationskompetens. I lärarutbildningar blir informationskompetens mål för lärande med syfte att lärarstudenter ska kunna söka och använda information på ändamålsenliga sätt för sina studier men också för att i sin framtida yrkesutövning kunna undervisa elever att utveckla ändamålsenliga informationsaktiviteter och skapa mening ur information. Informationskompetens blir således både objekt för lärande för lärarstudenter och objekt för framtida undervisning, dvs. didaktiskt objekt. En intressant forskningsfråga, som berörs senare i kapitlet, är vad som karakteriserar informationskompetens såsom den formas i lärarutbildningar och såsom den utövas i undervisning i skolan.
- lärande som resultat av informationsanvändning, där intresset i första hand riktas mot vad människor lär sig om det ämne eller den fråga som informationsanvändningen är ett medel för, exempelvis orsaker till klimatförändringar. Denna relation mellan informationsaktiviteter och lärande framstår som relevant exempelvis för ändamålsenlig undervisning och bedömning av kvalitet i de lärandes arbeten.

Dessa resonemang visar att informationskompetens kan ha en rad olika betydelser kopplade till intentioner, medierande redskap och kommunikativa praktiker, där kompetenserna kommer till uttryck. Av Unesco-dokumentet framgår det att informationskompetens också kan ha vidare samhällsliga betydelser och spegla politiska ambitioner och intressen. I följande avsnitt presenteras ett urval forskningsresultat från studier av informationskompetens med relevans för frågor om lärande och undervisning. Därefter diskuteras innebörder av forskningsresultaten för lärarutbildningar.

Forskning om informationsaktiviteter och meningsskapande

De studier jag valt att ta upp här har alla genomförts i Sverige och inriktats på informationsaktiviteter och informationskompetenser så som dessa gestaltas i utbildningssammanhang, i första hand skolan. De har dessutom ett gemensamt intresse kopplat till lärande och bruket av digitala medier. Återkommande frågor i denna forskning gäller hur och vad elever lär vid undersökande arbetssätt via sökning och användning av information medierad via olika redskap som datorer, internet, Google, sociala medier men också tryckta källor. Andra frågor berör undervisning och pedagogernas (lärares och bibliotekariers) aktiviteter vid denna typ av elevcentrerat arbete.

En serie projekt som genomförts i olika skol- och biblioteksmiljöer ligger till grund för här presenterade forskningsresultat, exempelvis *Lärande via skolbibliotek* (Alexandersson m.fl. 2007), *Informationssökning, didaktik och lärande* (Limberg & Folkesson 2006), *Bibliotek, IKT och lärande* (Hedman & Lundh 2009), *Verktyg för lärande* (Gärdén 2010), *Elevers forskning under de första skolåren* (Lundh 2011), *Expertis, auktoritet och kontroll på Internet* (Sundin, Francke & Limberg 2011; Francke & Sundin 2012). Teoretiskt har studierna genomgående bedrivits med ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000; 2005) och haft en etnografiskt inspirerad ansats, där empiriskt material

skapats genom att forskarna följt aktiviteter i klassrum och bibliotek så som de utspelat sig vid undersökande arbete i samspel mellan pedagoger och elever och där informationsaktiviteter via olika redskap varit av särskilt intresse. Det empiriska materialet har utgjorts av fältanteckningar, fokusgruppsamtal och intervjuer med elever och pedagoger, enkäter, dokument av olika slag som elevers redovisningar och rapporter, lärares instruktioner, kopior av webbaserade och tryckta informationskällor som elever använt i sina arbeten, bloggar för interaktion mellan elever och pedagoger, samt i ett fall, videoinspelningar av aktiviteter i klassrum och bibliotek (Lundh 2011).

De resultat som presenteras nedan ryms under två teman: informationsaktiviteter och meningsskapande, samt didaktiska perspektiv på informationskompetens.

Informationsaktiviteter och meningsskapande i skolpraktiker

Sammanfattande resultat av de olika studierna visar att synsättet på vad information är och vilka intentioner som formar informationsaktiviteterna har avgörande betydelse för det meningsskapande som sker medierat via olika källor och redskap. Forskningsresultaten angående elevernas informationssökning och kunskapsutveckling visar en dominerande orientering mot att söka och sammanställa fakta, där fakta ses som isolerade objekt som kan hämtas i olika källor och återges i en rapport. En återkommande idé är att man söker information som kan besvara en fråga. Informationssökningen går då ut på att hitta sådan information som levererar svar. Ett framträdande mönster i de olika studierna visar också att i interaktionen mellan elever och pedagoger tenderar teknik och procedurer att dominera över frågor om uppgifternas åsyftade kunskapsinnehåll och vad eleverna lär sig om detta. Interaktionen kretsar kring sökande och val av informationskällor, former för redovisning, sammanställning av information och användning av olika tekniska redskap i de olika momenten av en skoluppgift (Alexandersson m.fl. 2007; Gärdén 2010).

Resultat från flera studier visar samtidigt att det vid undersökande arbete är mer fruktbart att betrakta information som stoff att bearbeta för att utveckla kunskap om en fråga eller ett ämne. Många frågor som elever arbetar med i skolan är av mycket komplex karaktär, t ex "vilka fördelar och nackdelar följer av ett svenskt EU-medlemskap?" eller "hur kan det komma sig att homosexualitet betraktades som en sjukdom ända in i min livstid?". I arbetet med sådana frågor har det visat sig att variation i val och användning av informationskällor mellan olika genrer (journalistik, handböcker, uppslagsverk, vetenskapligt material, bloggar), debatterande texter (om det gäller en kontroversiell fråga), format (tryckta eller digitala källor, bilder) har stor betydelse för hur elever skapar mening ur informationen. Detta innebär att det är de lärande som utvecklar kunskaper med de förutsättningar som råder i form av skoluppgiftens karaktär och de stödstrukturer som erbjuds av lärare, bibliotekarie, medier och andra verktyg. (Alexandersson & Limberg 2009; Gärdén 2010; Limberg, 1998; Limberg et al. 2008) Detta sätt att se på lärande och kunskapsbildning ligger i linje med konstruktivistiska teorier om lärande och med pedagogiska och politiska ideologier som format skola och utbildning i västerländska samhällen under åtskilliga decennier, samtidigt som idén om "rätta svar" lever kvar parallellt. Med denna syn på meningsskapande via olika informationsaktiviteter blir elevers undersökande arbete väsentligt mycket mer komplicerat än med synsättet att informationen ska ge färdiga svar för elever att skriva ner och redovisa som resultat av sina skoluppgifter.

Forskningen visar vidare att elever skapar mening via informationssökning också på andra sätt. I en studie av informationssökning kopplad till elevers *forskning*² under de första skolåren visade Lundh (2011) att sökande efter bilder i stället för text blev ett sätt för eleverna att skapa mening i informationssökningen. Bilder betraktades som annorlunda slags information än text och söktes i första hand för att illustrera elevernas häften, men sällan som kunskapsbärande. Däremot utvecklades bildsökandet till ett lekfullt sätt att söka information i termer av att söka och samla bilder, där eleverna också samarbetade ivrigt med varandra. (Lundh 2011, s. 49) Lundh lyfter fram multimodala aspekter och betonar informationskompetensers situerade karaktär, där bilder kan ha stor betydelse i vissa situationer och praktiker, särskilt om undervisningen inriktas på bilden som informationsbärare. Jag ser detta som i hög grad relevant för vidare diskussioner om medie- och informationskompetenser.

Sammanfattningsvis tyder studierna på att för att skapa mening och kunna hantera den typ av komplexa uppgifter som elever har att arbeta med i skolan så tenderar de att förvandla explorativa undersökningar till skoluppgifter. Det innebär att undersökningarna kan formas utifrån enkla faktafrågor som går att lösa genom att finna källor som innehåller faktauppgifter och som inte kräver vidare analyser, jämförelser eller att frågorna sätts in i större eller mer specifika sammanhang. Eleverna tycks därmed anpassa sin *forskning* till traditionella skolpraktiker (Alexandersson & Limberg 2009).

Frågan är vad som krävs för att förändra rådande skolpraktiker i riktning mot mer utforskande meningsskapande via informationsaktiviteter. Jag återkommer till denna fråga senare i kapitlet, eftersom jag menar att den har viktiga innebörder för framtida lärarutbildningar.

Didaktiska perspektiv på informationskompetens

Inledningsvis i detta avsnitt diskuteras undervisning i källkritik. Därefter diskuteras lärares informationskompetens med utgångspunkt i en studie som belyser övergången från lärarutbildning till yrkesarbete som lärare. Det avslutande avsnittet presenterar tre avgörande villkor som visat sig gynna meningsfullt lärande via informationssökning och -användning.

Kritisk värdering av källor i nya digitala landskap

Källkritik har alltid varit en viktig dimension av informationskompetens. Undervisning i källkritik har traditionellt byggts på ett antal kriterier som utgår från att det är möjligt att bedöma en källas kvalitet och trovärdighet. Det förändrade medielandskapet, där alltfler har möjligheten att skapa och organisera digital information innebär avgörande utmaningar för hur informationskompetens praktiseras i klassrum och bibliotek och därmed för undervisning i källkritik. Flera studier har visat att undervisning i källkritik ofta sker på en abstrakt och generell nivå, där värdering av källor inte knyts direkt till en viss uppgift eller en specifik text eller fråga. Det visar sig då att eleverna har svårt att tillämpa källkritiska principer i sina arbeten. Exempel från studierna tyder på att ett villkor för att eleverna ska utveckla förmåga att bedöma och värdera källor är att pedagoger arbetar mycket konkret med närläsning av källor i anslutning till specifika uppgifter som eleverna arbetar med. (Alexandersson m.fl. 2007; Limberg och Folkesson 2006)

² Forskning skrivet med kursiv stil anger att det är elevers undersökande arbete det handlar om och som i skolan ofta benämns som *forskning*.

I studier av undervisning i källkritik kopplad till digitala medier har Francke och Sundin (2012; se också Sundin, Francke & Limberg 2011) undersökt pedagogers olika sätt att förhålla sig till trovärdighet i källor och identifierat fyra huvudsakliga ansatser. Trovärdighet knyts i hög grad till *kontroll*, dvs. möjligheter att kontrollera en källas upphov, antingen person eller institution. Till diskursen om kontroll hör också kriterier som avsikten med källan (intresse) och graden av expertis hos författare eller institution som står bakom källan. Ett annat sätt att bedöma en källas trovärdighet är att betona vikten av att *jämföra påståenden mellan olika källor*. Om flera källor överensstämmer antas detta skapa trovärdighet i källorna, vilket innebär ett slags kvantitativt kriterium. En tredje variant på kriterier för trovärdighet i en källa är att denna bestäms av situationen och av hur källan ska användas. Trovärdigheten bedöms på så sätt som *situationsbunden och relativ*. En fjärde uppfattning av vad som skapar trovärdighet i en källa är att den är oberoende och öppen, att den erbjuder möjlighet för många att bidra och många röster att höras, som exempelvis Wikipedia; ett slags demokratiaspekt på trovärdighet. Trovärdighetskriteriet formas då av *mångfald snarare än individuell expertis*. (Francke & Sundin 2012) För undervisning i källkritik tyder dessa resultat på att den dominerande uppfattningen av bedömning av en källas trovärdighet knuten till kontroll utvidgas och anpassas till bruket av digitala och sociala medier som informationskällor.

Lärares informationskompetenser

Lärares informationskompetens framhålls som betydelsefull enligt Unesco (jfr del 1 av denna bok). Frågan är då: vad karaktäriserar lärares informationskompetens? En studie av lärares informationskompetens så som den upplevdes under studietiden och senare av nyblivna lärare visar på informationskompetensers situerade karaktär (Lundh & Sundin 2006). Den informationskompetens som lärare utvecklade under studietiden var tydligt knuten till en akademisk praktik, där information söktes och användes för examinationsuppgifter. Både för ämnesstudier och för de pedagogiskt och didaktiskt inriktade delarna av lärarutbildningarna fokuserades informationssökningen och informationsanvändningen på vetenskaplig litteratur som kunde användas för att lösa studieuppgifter.

I och med att lärarna kom ut i yrkeslivet försköts deras informationsbehov från egna studier till behov av material som deras elever kunde använda. Här upplevde lärarna stor osäkerhet och menade också att lärarutbildningen inte förberett dem för sökning av information som var direkt användbar i undervisningen eller som eleverna själva kunde använda.

I sökandet efter information för elevernas räkning blir lärarna viktiga förmedlare av information till eleverna. En didaktisk aspekt på lärares informationskompetens gäller vidare hur lärare kan förhålla sig till elevernas lärande av informationssökning och -användning. Lundhs studie visar att de intervjuade lärarna såg det som viktigt att eleverna lär sig att söka, värdera och använda information, men var samtidigt osäkra på vems ansvar detta är och hur det ska gå till. (Lundh & Sundin 2006) Liknande resultat av osäkerhet om ansvarsfördelning mellan lärare och bibliotekarie, då det gäller elevers informationskompetens visas också i annan forskning (Gärdén 2010; Limberg & Folkesson 2006).

Dessa forskningsresultat har viktiga innebörder för informationskompetens som didaktiskt objekt i utbildningar till både lärare och bibliotekarie. Resultaten framhäver informationskompetensers situerade karaktär och poängterar att informationskompetens för lärarstudenter kan skilja sig på avgörande sätt från informationskompetens i yrkesverksamhet som lärare. För lärarutbildningar ser

jag det som angeläget att belysa dessa skillnader och att också utveckla undervisning för övergången mellan studietidens och yrkesverksamhetens olika praktiker.

Didaktiska villkor för att skapa mening ur information i skolan

En metaanalys av resultaten från en serie forskningsstudier av elevers lärande i skolan via informationssökning och informationsanvändning vid undersökande arbete har identifierat ett antal didaktiska villkor som tillsammans bidrar till elevers meningsfulla lärande. Dessa villkor utgör viktiga dimensioner i undervisningen så som denna formas i samspelet mellan elever, pedagoger och redskap (Alexandersson & Limberg 2009, 2012; Limberg et al. 2008). Villkoren gäller 1) att eleverna arbetar med forskningsbara frågor, 2) att olika och specifika aspekter på informationskompetens uppmärksammas under hela arbetsprocessen och 3) att eleverna får konsekvent och meningsfull återkoppling på specifika delar av sina arbeten under arbetsprocessen och på sina resultat.

Forskningsbara frågor framhålls här, eftersom sådana skiljer sig från vanligt förekommande mönster att eleverna, då de arbetar självständigt, väljer ett ämne, t ex "delfiner", "pirater", "Titanic" och därefter söker information om dessa ämnen. På så sätt omvandlar eleverna potentiella undersökningar till traditionella skoluppgifter, där man söker information och sammanställer fakta om ett ämne eller en företeelse. Forskningsbara frågor skulle i stället kunna formuleras som: "Vad kännetecknar delfiners livsmiljöer?", "Vad innebar det att vara pirat på 1700-talet?" eller "Varför gick Titanic under?", eller "Vilka förklaringar kan jag finna till 'delfiners livsmiljöer', 'piraters yrkesroller' eller 'Titanics undergång' på olika webbsidor?". Sådana frågor kan skapa en inriktning och vara mer meningsfulla för vidare utforskning än de enkla faktafrågor som ofta används. Jag urskiljer formulering av forskningsfrågor som ett tydligt didaktiskt objekt som också utgör ett väsentligt element i informationskompetens.

Forskarna fann att då *specifika och mer varierade aspekter på informationskompetens* uppmärksammas aktivt och närgånget i undervisningen skapar detta gynnsamma villkor för elever att lära sig att exempelvis värdera olika källor och att bedöma källors trovärdighet (jfr ovan under *Kritisk värdering av källor*). Detsamma gäller också andra aspekter på informationskompetens i undervisningen. Åtskilliga studier visar att det som dominerar som objekt för undervisning kopplad till informationskompetens är informationssökning med fokus på systematiska sätt att söka och finna källor (Alexandersson m.fl. 2007; Gärdén 2010; Limberg & Folkesson 2006; Sundin 2008). Aspekter som urval av källor, relevansbedömningar och inte minst bearbetning av information för att skapa mening eller bilda kunskap om ett specifikt ämne eller en fråga är sällsynt i undervisningen. Studierna visar att då eleverna får stöd, undervisning och handledning i sådana mer varierade informationsaktiviteter i anslutning till sina uppgifter så förbättras villkoren för deras meningsfulla lärande (Alexandersson & Limberg 2012; Limberg 1998; Limberg et al. 2008). Detta ser jag som viktiga inslag i utvecklad undervisning för informationskompetens.

Konsekvent och regelbunden återkoppling från pedagoger till elever då dessa arbetar självständigt har visat sig utgöra en tredje dimension som bidrar till gynnsamma förutsättningar för elevers meningsfulla lärande via information. Detta skiljer sig från vanliga mönster att elever arbetar mest på egen hand vid undersökande arbete, liksom att den interaktion som förekommer ofta handlar om teknik och procedur i arbetet snarare än om meningsskapande (jfr ovan under rubrik *Informationssökning och meningsskapande i skolpraktiker*). Meningsfull återkoppling mellan pedagoger (lärare eller bibliotekarie) och elever under hela arbetet innebär exempelvis insatser från

lärare som utmanar elevernas förståelse och förgivettaganden, t ex "Hur vet du det?" "Vem säger det?" "Hur skulle det vara om det var tvärt om?" Det innebär också att eleverna uppmanas att argumentera för val av informationskällor och aktivt presentera de källor som ligger till grund för en uppgift. Interaktionen mellan pedagoger och elever bör handla om både arbetsprocessen och kunskapsinnehållet i en uppgift. Återkopplingen bör också gälla att urval och användning av informationskällor blir föremål för mer specifik bedömning av elevarbetenas kvalitet. (Limberg et al. 2008)

Som jag ser det kan dessa dimensioner av interaktion och meningsskapande i undervisningspraktiker bli frågor att uppmärksamma i lärarutbildningar och bibliotekarieutbildningar, då aspekter på informationskompetens blir föremål för didaktik med inriktning på ändamålsenliga informationsaktiviteter i elevcentrerat arbete.

Informationskompetens i pedagogisk och politisk belysning

Detta avslutande avsnitt inleds med en sammanfattning av de spridda exempel som föreslagits tidigare i kapitlet angående olika sätt att förhålla sig till informationskompetens som didaktiskt objekt. Därefter diskuteras relationen mellan informationskompetens som pedagogiskt respektive politiskt objekt.

Informationskompetens i professionsutbildningar

Kapitlet rymmer återkommande exempel och förslag på vad som bör uppmärksammas i lärarutbildningar med avseende på informationskompetens som didaktiskt objekt. Här finns inte utrymme att mer utförligt utveckla vidare idéer i sådan riktning. Dock vill jag sammanfatta några väsentliga punkter: informationskompetensernas situerade karaktär och informationskompetens som flera professioners ansvar.

Forskningsresultaten visar tydligt att informationskompetenser är situerade och att ändamålsenliga informationsaktiviteter formas i olika kommunikativa praktiker med skiftande normer och värderingar. Forskningsstudierna visar också att inte bara lärare utan också bibliotekarie är engagerade i undervisning för att stödja elevers utveckling av informationskompetens. Det betyder att också bibliotekarieutbildningar bör omfatta förberedelser för sådana arbetsuppgifter i den kommande yrkespraktiken.

För revidering av utbildningar till lärare och bibliotekarie skulle forskningsresultaten exempelvis betyda att informationskompetenser behandlas som skiftande i olika kontexter och situationer, där informationsaktiviteterna pågår i klassrum på olika skolnivåer eller i anslutning till olika studieuppgifter på olika kunskapsområden. Det skulle också innebära en strävan att underlätta övergångar mellan utbildnings- och yrkespraktiker. Sådana förhållningssätt innebär ett fjärmande från policydokumentens generiska och retoriska syn på informationskompetens.

Informationskompetenser på den politiska agendan

En slutsats jag drar av forskningsresultaten är att informationskompetens är betydligt mer komplex och mångfacetterad än vad som kommer fram i Unescos dokument. Här finns en skillnad mellan normer som formuleras med politiska intressen i policydokument och forskarnas intresse att kritiskt granska begreppet informationskompetens.

Denna version föreligger i manuskriptform. Referenser och citat bör hänvisa till förlagsutgåvan, Carlsson, Ulla (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborgs universitet: Nordicom. (ss. 67-76)

Pilerot och Lindberg (2011) identifierade en problematisk brist på samspel mellan den professionella och politiskt orienterade diskursen om informationskompetens å ena sidan och den forskningsbaserade å andra sidan. De förespråkar ett närmande mellan forskningsintressen och policyintressen, som jag instämmer i.

Skolan har ett självklart samhälleligt uppdrag. Att informationskompetens kopplas till samhällsfrågor om demokrati, aktivt medborgarskap, yttrandefrihet och delaktighet framstår därmed som följdriktigt. Den forskning om informationskompetens som diskuterats i detta kapitel har riktat sitt intresse mot undervisning och lärande. Forskning om informationskompetens med vidare samhälleliga intressen i andra empiriska kontexter än skola och utbildning genomförs förvisso både i Norden och internationellt och kan endast antydast här.

Exempelvis menar Andersen (2006) att ändamålsenlig informationsökning är relaterad till kunskap om hur information är organiserad i samhället, hur dokument och budskap medieras via olika genrer, redskap och strukturer. Rivano Eckerdal (2012) fann en politisk potential i hur informationskompetens gestaltas i relation till medborgarskap och välinformerade val, då unga kvinnor sökte råd om preventivmedel. Dessa resultat öppnar för att informationskompetens också handlar om att förstå maktförhållanden.

Avslutningsvis vill jag ägna några rader åt frågan om informationskompetens på en politisk agenda. De amerikanska forskarna Haras och Brasely (2011) hävdar att informationskompetens är en praktik som söker en politik. Möjligen är läget i Sverige detsamma. I sin analys diskuterar författarna hur olika frågor hamnar på den politiska agendan som "a public concern" och vilket politikområde som skulle lämpa sig bäst för informationskompetens. De framhåller vikten av att grunda en politisk argumentation på substantiell forskning och nämner en inriktning mot undervisning och lärande som väsentlig. De framhåller också betydelsen av språk, benämningar och begrepp för möjligheten att driva informationskompetens som politisk fråga. "Because information literacy is variously represented in many settings, it is also hard for the education community, let alone the general public, to name it in practice." (Haras & Brasely 2011, s. 373). Enligt min mening belyser, och möjligen förklarar, dessa resonemang de definitioner och det språkbruk som presenterar informationskompetens i policydokumenten. Försöken att kombinera ett slagkraftigt språk för en politisk agenda med det komplexa begreppet informationskompetens erbjuder betydande svårigheter.

En slutsats av resonemangen är att det mångfacetterade begreppet informationskompetens inte kan beskrivas i listor eller standarder för olika färdigheter. Att forma ett mer utvecklat språk för att beskriva och hantera idéer om informationskompetens ser jag som ytterst angeläget och också som ett gemensamt intresse för forskare och professionella inom bibliotek och utbildning. Jag menar att de kompetenser som här diskuterats är av stor betydelse i dagens och morgondagens komplexa och uppkopplade samhälle och därför viktiga som objekt för lärande. För undervisning i och lärande av informationskompetenser framhäver detta vikten av att mejsla ut specifika förmågor med målet att människor utvecklar en repertoar av kompetenser kopplade till varierade informationspraktiker. Förhoppningsvis kan den forskning som presenterats här och de resonemang som förts bidra till en ömsesidig utveckling på området.

Denna version föreligger i manuskriptform. Referenser och citat bör hänvisa till förlagsutgåvan, Carlsson, Ulla (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborgs universitet: Nordicom. (ss. 67-76)

Varmt tack

till mina kolleger Ola Pilerot, Anna Hampson Lundh och Helena Francke som bidragit med värdefulla synpunkter och kommentarer till en tidigare version av denna text.

REFERENSER

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2012). Changing Conditions for Information Use and Learning in Swedish Schools: a Synthesis of Research. *Human IT 11*, (2), 131-154.

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2009). Elevers "forskning" via datorn: mantra, metod eller meningsfullt lärande? I J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons. (85-107).

Alexandersson, M., Limberg, L., Lantz-Andersson, A. & Kylemark, M. (2007). *Textflytt och sökklump – informationssökning via skolbibliotek*. [2. rev. utg.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Andersen, J. (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation 62*, (2), 213 - 228.

Francke, H. & Sundin, O. (2012). Negotiating the role of sources: Educators' conceptions of credibility in participatory media. *Library & Information Science Research 34*, 169–175.

Gärdén, C. (2010). *Verktyg för lärande. Informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. Högskolan i Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.

Haras, C., & Brasely, S. S. (2011). Is Information Literacy a Public Concern? A Practice in Search of a Policy. *Library Trends 60*, (2), 361-382.

Hedman, J. & Lundh, A. (2009). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons.

Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: VALFRID. Diss. Göteborgs universitet.

Limberg, L. & Alexandersson, M. (2010). Learning and information seeking. In M. Bates & M. N. Maack (Eds.). *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. 3rd Edition. New York: Taylor and Francis Group. (pp. 3252-3263).

Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetenser. I J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons. (36-65).

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy. *Libri 58*, (2), 82-91.

Denna version föreligger i manuskriptform. Referenser och citat bör hänvisa till förlagsutgåvan, Carlsson, Ulla (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborgs universitet: Nordicom. (ss. 67-76)

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

Lundh, A. (2011). *Doing Research in Primary School. Information Activities in Project-Based Learning*. Högsolan i Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.

Lundh, A. H. & Lindberg, J. (2012). Information Literacies: Concepts, Contexts and Cultural Tools. Introduction to the Special Issue of Human IT. *Human IT 11, (2)*, 155-164.

Lundh, A. & Sundin, O. (2006). Lärare och informationskompetens. Från utbildningspraktik till yrkespraktik. *Dansk Biblioteksforskning 2, (3)*, 5-14.

Pilerot, O. & Lindberg, J. (2011). The Concept of Information Literacy in Policy-Making Texts: an Imperialistic Project? *Library Trends 60, (2)*, 338-360.

Rivano Eckerdal, J. (2012). *Information, identitet, medborgarskap: unga kvinnor berättar om val av preventivmedel*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Sundin, O. (2008). Negotiations on information seeking expertise: a study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation 64, (1)*, 22-44.

Sundin, O., Francke, H. & Limberg, L. (2011). Practicing Information Literacy in the Classroom. Policies, Instructions, and Grading. *Dansk Biblioteksforskning 7, (2/3)*, 7-17.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.