



LUND UNIVERSITY

Informationskompetens – generella färdigheter för fördjupat lärande

Anving, Terese; Badersten, Björn; Grandsjö, Linda; Gustavsson, Jakob; Hedlund, Maria; Jönsson, Karin; Zettergren, Ann-Sofie

Published in:

Proceedings, Lunds universitets utvecklingskonferens 11

2012

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Anving, T., Badersten, B., Grandsjö, L., Gustavsson, J., Hedlund, M., Jönsson, K., & Zettergren, A.-S. (2012). Informationskompetens – generella färdigheter för fördjupat lärande. I M. Irhammar, G. Amnér, & H. Adell (Red.), *Proceedings, Lunds universitets utvecklingskonferens 11* (s. 107-116). Lund University.

Total number of authors:

7

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Informationskompetens

– generella färdigheter för fördjupat lärande

Terese Anving, Avdelningen för sociologi, LU (terese.anving@soc.lu.se)

Björn Badersten, Statsvetenskapliga institutionen, LU (bjorn.badersten@svet.lu.se)

Linda Grandsjö, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, LU (linda.grandsjo@sambib.lu.se)

Jakob Gustavsson, Statsvetenskapliga institutionen, LU (jakob.gustavsson@svet.lu.se)

Maria Hedlund, Statsvetenskapliga institutionen, LU (maria.hedlund@svet.lu.se)

Karin Jönsson, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, LU (karin.jonsson@sambib.lu.se)

Ann-Sofie Zettergren, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, LU

(ann-sofie.zettergren@sambib.lu.se)

Abstract

Förmågan att effektivt utnyttja och kritiskt förhålla sig till olika informationsresurser – ”information literacy” eller informationskompetens – är en central färdighet i det moderna samhället. Det utgör också en allt viktigare del av lärandet i högre utbildning. Syftet med detta paper är tvåfaldigt: 1) att problematisera relationen mellan informationskompetens som en generell färdighet och mer specifika ämnesorienterade kunskaper och färdigheter; 2) ge exempel på och utveckla redskap för lärare att på ett ämnesmässigt integrerat sätt arbeta med, utveckla och examinera studenternas informationskompetens. Ett huvudspår i framställningen är att synliggöra hur träningen i informationskompetens kan stimulera och hjälpa studenterna till fördjupade ämneskunskaper.

Inledning

Förmågan att effektivt utnyttja och kritiskt förhålla sig till olika informationsresurser – ”information literacy” eller informationskompetens – är en central färdighet i det moderna samhället. Det utgör också en allt viktigare del av lärandet i högre utbildning. Informationsteknologins utveckling och den ökade informationsdensiteten i samhället ställer emellertid inte bara allt större krav på studenternas förmåga att orientera sig i, sortera och bedöma värdet av ett snabbt tilltagande informationsflöde i allmänhet. Den ökande

informationskomplexiteten tränger också på ett påtagligt sätt in i våra kärnämnen, inte minst genom en växande och alltmer sammansatt materialflora. Att som student vara informationskompetent blir därmed en viktig förutsättning också för ett framgångsrikt och fördjupat ämneslärande.

Syftet med detta paper är tvåfaldigt: 1) att problematisera relationen mellan informationskompetens som en generell färdighet och mer specifika ämnesorienterade kunskaper och färdigheter; 2) ge exempel på och utveckla redskap för lärare att på ett ämnesmässigt integrerat sätt arbeta med, utveckla och examinera studenternas informationskompetens. Ett huvudspår i framställningen är att försöka synliggöra hur träningen i informationskompetens kan stimulera och hjälpa studenterna till fördjupade ämneskunskaper.

Informationskompetens – mellan ämneskompetens och generella färdigheter

Vad menar vi då med informationskompetens? Vad innebär det att vara informationskompetent? Ja, svaret är långtifrån enhetligt. Den akademiska litteraturen på området är i dag omfattande, både inom ramen för det biblioteksvetenskapliga fältet och i ett vidare informationsvetenskapligt och samhällsvetenskapligt sammanhang (för översikter se t ex Johnston & Webber 2003; Lloyd 2005; Owusu-Ansah 2005), och det är uppenbart att man inte är enig om innebörden av informationskompetens. I litteraturen möter man alltifrån reduktionistiska föreställningar, där informationskompetens reduceras till en uppsättning generiska tekniska färdigheter, inte sällan formulerade i termer av olika datorrelaterade söktekniker (se t ex Lupton et al 2004), till mer holistiska och konstruktivistiska – ibland tydligt strukturalistiska – idéer, där informationskompetens blir en relationell, socialt konstruerad och situerad praktik; vad det innebär att vara informationskompetent kan härvidlag bara förstås i ett specifikt sammanhang (se t ex Lloyd 2005; Limberg m fl 2009). Däremellan finns ett brett spektrum av definitioner.

I det följande ska vi ansluta oss till denna senare, mer holistiska förståelsen av innebörden av informationskompetens, men samtidigt betona samspelet mellan å ena sidan det drag av generella kompetenser och generiska färdigheter knutet till den enskilda individen som synliggörs i mer reduktionistiska föreställningar och å andra sidan den situerade praktik i vilken dessa färdigheter alltid ingår och som blir meningsgivare åt den aktuella informationen. Vår utgångspunkt är härvidlag ganska enkel och rättfram: informationskompetens handlar om förmågan att effektivt

utnyttja och kritiskt förhålla sig till olika informationsresurser i ett ämnesrelevant sammanhang. Till viss del handlar detta om att tillägna sig en uppsättning informationsteknologiska färdigheter, som att vara välorienterad om olika typer av material och hur man på ett lämpligt och effektivt sätt tar sig an sig detta med hjälp av olika sökresurser (jfr Lupton et al 2004; Lloyd 2006). Samtidigt är det uppenbart att den närmare innebörden både av vad som är ett effektivt utnyttjande, vad som är ett kritiskt förhållningssätt och vad som är en relevant informationsresurs hela tiden avgörs i ett konkret sammanhang och i mötet med en specifik ämnessubstans (jfr Limberg m fl 2009). Våra akademiska kärnämnen och discipliner har härvidlag delvis olika traditioner vad gäller vad för typ av frågor som är relevanta att ställa, vilken typ av material som är relevant att använda och hur man på bästa sätt förhåller sig till och värderar sitt material. Inte minst det sätt på vilket vi ställer frågor tenderar att skilja sig åt. Och att tala om informationskompetens utan att sätta det i relation till vilka frågor vi med hjälp av dessa färdigheter söker svar på framstår som föga meningsfullt.

Dessutom varierar omständigheterna påtagligt från en informationsrelaterad situation till en annan: Vad är syftet med att ta del av dessa informationsresurser?; Vad vill vi åstadkomma just här?; Vilka är de specifika krav vi bör leva upp till?; Hur ska vi värdera informationen i ljuset av dessa krav?. Därtill skapas meningen av det vi gör ofta i samverkan och dialog med andra i ett särskilt socialt och textuellt sammanhang, i undervisning, i seminarier, i debatter, i förhållande till olika textgenrer etc. Det finns därför, från vår utgångspunkt, inget på förhand givet svar på vad informationskompetens i mer specifik och substantiell mening är. Att vara informationskompetent handlar helt enkelt om att kunna arbeta med omständigheterna i det enskilda fallet, och i den meningen bör det förstås just som en situerad och relationell praktik (se Lloyd 2005, 2006; Limberg 2009). Av detta följer också, att vi inte kan förstå informationskompetens som något som ligger utanför våra traditionella kärnämnen, som något ”annat” eller ”särskilt”, utan det bildar en integrerad del av både ämnessubstans och ämneslärande.

I ljuset av detta förefaller det märkligt att det sätt på vilket vi arbetar med att utveckla studenternas informationskompetens ofta sker åtskilt från lärandet i de traditionella substansämnen – statsvetenskap, sociologi, psykologi, biologi, teknik eller vad det kan vara frågan om – som våra studenter ägnar sin huvudsakliga universitetsutbildning åt (jfr Badke 2005). Av tradition har stödet vad gäller utvecklandet av informationskompetens överlåtits till den

verksamhet som sker inom ramen för våra bibliotek och utförts av bibliotekarier, som är mycket skickliga i sina generiska färdigheter men som inte primärt är skolade i studenternas huvudämnen (utöver det egna biblioteksvetenskapliga ämnet) (jfr Johnston & Webber, 2003). Träningen av dessa kompetenser har därför skett med begränsad koppling till studenternas huvudämne och letts av personer som av studenterna inte upplevts höra till ämnet. Denna uppdelning har signalerat till studenterna att informationskompetens är något som ligger utanför kärnämnen, med följden att det ofta upplevts som föga relevant.

Problemet har förstärkts av att lärare i huvudämnen visat lite intresse för och med varm hand överlåtit den informationskompetensrelaterade verksamheten till bibliotekspersonal (Mestre 2001; Badke 2005). Ibland på goda grunder, så till vida att man som ämneslärare saknar den kompetens bibliotekspersonalen har på detta område och tacksamt tar emot stödet. Men ibland också i syfte att slå vakt om det egna ämnet och med ambition att minimera inslaget av denna typ av verksamhet i ämnesutbildningarna: ”Våra studenter ska ägna sin tid åt ämnesfördjupning, inte åt en massa tjafs som informationskompetens”. Det är härvidlag symptomatiskt att de försök som faktiskt görs till integration av informationskompetens och ämneslärande i de allra flesta fall initieras av biblioteksföreträdare och inte av ämnesföreträdare. Ibland är den skepsis man möter bland ämnesföreträdare också uttryck för en vidare föreställning om en konflikt mellan generella kompetenser i allmänhet och ett fördjupat ämneslärande, ibland formulerat i termer av en konflikt mellan anställningsbarhet och ämnesbildning. Den träning våra studenter ges i generella kompetenser sker, hävdas det, i konkurrens med och på bekostnad av en ämnesfördjupning – det hela är, med andra ord, ett nollsummespel (jfr Badke 2005).

Mot bakgrund av föreställningen om informationskompetens som en situerad praktik är denna traditionella tudelning och ämnesgrundade skepsis djupt problematisk. Den uppfattning vi vill föra fram här är snarare den omvända: genom att stödja våra studenter i utvecklande av informationskompetens, om det sker på ett medvetet sätt i anslutning till huvudämnet, bidrar vi till ett fördjupat ämneslärande. Det finns alltså, vill vi hävda, ingen konflikt mellan utvecklandet av generella kompetenser och ett fördjupat ämneslärande; tvärtom kan vi genom att integrera informationskompetens i ämneslärandet stödja både utvecklande av en generell kompetens och fördjupa ämneslärandet. Det är med andra ord ett plussummespel snarare än ett nollsummespel. Möjligen kan man i ljuset av den holistiska och situerade föreställning som uttryckts ovan till och

med gå ett steg längre och hävda att man överhuvudtaget inte kan skilja mellan vad som är en fördjupad informationskompetens och ett fördjupat ämneslärande – det ena konstituerar det andra.

I det följande ska vi ge två konkreta och vad vi uppfattar som goda exempel på hur man på ett integrerat, situerat och ömsesidigt förstärkande sätt, i samverkan mellan bibliotekspersonal och ämneslärare, kan arbeta parallellt med utvecklandet av informationskompetens och ett fördjupat ämneslärande. Båda exemplen är hämtade från det samhällsvetenskapliga området. Det första exemplet handlar om samverkan kring en examinationsuppgift i statsvetenskap, där man naturligt integrerat arbetet med studenternas informationskompetens i ämnesutbildningen och bidragit till att utveckla studenternas ämnesrelaterade vetenskapliga tanke- och arbetsprocess; det andra exemplet handlar om aktiv och medveten samverkan kring akademiskt skrivande inom ramen för en ämnesutbildning i sociologi. Båda exemplen är skrivna utifrån de medverkande lärarnas perspektiv och inleds med en kontextualisering, varefter den konkreta arbetsprocessen beskrivs och slutsatser dras utifrån de erfarenheter som gjorts i respektive fall. Därefter följer en övergripande reflektion kring hur man på ett ämnesintegrerat sätt kan examinera informationskompetens och vilka bedömningskriterier som då aktualiseras. Framställningen avslutas med några tentativa slutsatser utifrån erfarenheten av att arbeta med studenternas informationskompetens inom ramen för ämnesutbildningar.

Exempel 1: Vetenskapliga artiklar – examinationsuppgift i statsvetenskap

Följande exempel illustrerar hur man på ett enkelt sätt kan samarbeta över professionsgränserna – i det här fallet mellan en lektor i statsvetenskap, Maria Hedlund, och en bibliotekarie, Linda Grandsjö – för att skapa en givande lärandesituation och parallellt stödja utveckling av informationskompetens och ett fördjupat ämneslärande. Det aktuella samarbetet har skett inom ramen för kursen ”Makt och förvaltning” på fortsättningsnivå i statsvetenskap vid Lunds universitet. Syftet var att försöka integrera utvecklingen av studenternas informationskompetens i den ordinarie ämnesutbildningen för att ge stöd i den vetenskapliga tanke- och arbetsprocessen.

Samarbetet föddes ur en diskussion om när i tiden undervisningen i informationskompetens skulle schemaläggas för att bäst passa in under terminen. Studenternas motivation att delta i denna undervisning hade stundtals varit låg, då många uppfattade undervisningen som ett extra moment utanför den ordinarie ämnesutbildningen och utan direkt koppling till någon särskild

uppgift på ämneskursen. Parallellt fanns en önskan från ämnesläraren att undervisningen i informationskompetens skulle ligga innan den under terminen efterföljande uppsatskursen började, så att studenterna var förberedda och kunde komma igång med uppsatsarbetet i tid.

Det hade också framkommit att det redan under terminens inledande ämneskurs fanns ett påtagligt behov av stöd i informationssökning och materialurval, inte minst inom ramen för kursens avslutande examinationsuppgift, som handlade om att göra en forskningsöversikt över ett av studenterna självvalt ämne. I handledningssituationen med ämnesläraren inför examinationsuppgiften hade många studenter under tidigare terminer uttryckt en betydande osäkerhet vad beträffar olika sorters informationsresurser och hur man på bästa sätt nalkas dem. Kvaliteten på materialurvalet som gjorts till examinationsuppgiften varierade därtill mycket mellan olika studenter. De artiklar som använts som utgångspunkt för forskningsöversikterna var inte alltid vetenskapliga, och ibland hade diverse material presenterats och anförts som artiklar. Här fanns med andra ord goda skäl för ett samarbete mellan lärare och bibliotekarie, både för att stötta studenternas i deras lärandeprocess i ämnet, i detta fall att göra en ämnesrelevant forskningsöversikt, och för att sätta undervisningen i informationskompetens i ett naturligt ämnesrelaterat sammanhang.

Examinationsuppgiften

Den avslutande examinationsuppgiften på kursen ”Makt och förvaltning” består mer precist i att studenterna ska sammanställa en mindre forskningsöversikt baserad på för kursen aktuell kurslitteratur samt tre självvalda vetenskapliga artiklar. Syftet med examinationsuppgiften har traditionellt varit tvåfaldigt: dels ska uppgiften fungera som examination för den särskilda ämneskursen, dels ska den sätta igång tankeprocessen inför det uppsatsarbete som tar vid senare under terminen och som vanligtvis ansluter till ämneskursens tematik. Uppgiften examineras av ämnesläraren på kursen.

Undervisning i informationskompetens som stöd i arbetet med examinationsuppgiften

Som stöd i arbetet med examinationsuppgiften går bibliotekarien in och håller i ett för kursen obligatoriskt moment rörande informationskompetens. Innan momentet har studenterna fått ut examinationsuppgiften av ämnesläraren och fått veta att de vid undervisningstillfället med

bibliotekarien ges möjlighet att söka och välja ut relevant material att använda i arbetet med uppgiften.

Konkret består momentet av tre delar:

1. *Vad är en vetenskaplig artikel? – introduktion och övning*

Med en inledande genomgång reds begreppen ”vetenskapligt material” respektive ”populärvetenskapligt material” ut. Särskilt fokus läggs vid vad som kännetecknar just ett vetenskapligt material. Studenterna får direkt reflektera över olika materialtyper genom en övning, där de i ett urval av fem tidskrifter får i uppgift att bedöma vilka av dessa som är betrakta som vetenskapliga. Övningen avslutas med gemensam diskussion och återkoppling.

2. *Var och hur söker man vetenskapligt material?*

Nästa steg behandlar hur informationslandskapet inom det aktuella ämnet – i det här fallet statsvetenskap – ser ut och belyser vikten av val av söktjänst, relevansbedömning och källkritik. I samband med en demonstration av olika för ämnet relevanta söktjänster berörs och problematiseras tankeprocessen kring val av lämpliga sökord och hur man utifrån dessa konstruerar sökningar.

3. *Självständig informationssökning*

I anslutning till demonstrationen och genomgången av olika söktjänster ges studenterna tid och möjlighet att arbeta med materialurval och sökningar med avseende på den tematik och det problem som ligger grund för den egna forskningsöversikten i den på ämneskursen aktuella examinationsuppgiften.

Att på så sätt samverka mellan olika kompetenser och integrera arbetet med informationskompetens inom ramen för en ämneskurs har visat sig ha flera fördelar:

- *Kvaliteten på examinationsuppgifterna höjdes.* Genom att ge professionellt stöd i arbetet med och förtydliga skillnaden mellan olika sorters materialtyper i direkt anslutning till examinationsuppgiften i huvudämnet upplevde ämnesläraren en klar skillnad vid examinationen. Kvaliteten på materialurvalet och på uppgiften i stort blev generellt högre jämfört med tidigare terminer, då detta stöd inte getts.

- *Studenternas frågor blev mer fokuserade och adresserades bättre.* En följd av att studenterna getts stöd i arbetet med att finna och bedöma relevanta källor i förhållande till en uppsatsrelevant examinationsuppgift var att studenternas frågor i den efterföljande uppsatshandledningen tenderade att bli mer fokuserade. Huvuddelen av handledningen kunde nu läggas på själva ämnesinnehållet i uppsatsen och mindre tid behövde läggas på en diskussion kring materialurval. Tydliggörandet av vilka olika kompetenser ämneslärare respektive bibliotekarier besitter gjorde att dessa kompetenser kunde utnyttjas bättre och mer aktivt av studenterna.
- *Ökad motivation med ämnesrelevant sammanhang.* Genom att förlägga undervisningen i informationskompetens i ett sammanhang där ett direkt upplevt behov av stöd fanns, samt att möjlighet gavs till att ”hands on” arbeta med examinationsuppgiften på plats, så ökade studenternas motivation och engagemang. Undervisningen i informationskompetens hamnade helt enkelt i ett sammanhang, där dess relevans och nytta i den vetenskapliga arbetsprocessen synliggjordes. Detta illustreras på ett intressant sätt av följande kursvärderingskommentar, där någon menar att det som var bäst med momentet i informationskompetens var ”[a]tt man fick möjlighet att söka artiklar till sin egen uppsats. Gör att man minns bättre och att det faktiskt är användbart för egna uppsatser”.
- *Fördjupat ämneslärande i den aktiva sökprocessen.* Ovanstående kommentar visar också på att en del studenter nått ett fördjupat ämneslärande genom den direkta tillämpning som momentet innebär. I vissa fall har studenter under själva sök- och urvalsprocessen lyckats hitta fokus och göra ett tydligt ämnesval, både för forskningsöversikten och för den kommande uppsatsen. Med andra ord verkar det som att studenterna, samtidigt som de i själva sökprocessen utvecklar en större kunskap om informationslandskapets karaktär, också lär sig mer i ämnet.
- *Tidig start och avmystifiering av den vetenskapliga tanke-, sök- och skrivprocessen.* Då examinationsuppgiften är utformad så att studenterna, genom att genomföra en mindre forskningsuppgift som kräver ämnesval, informationssökning och materialbedömning, *de facto* startar arbetet med den kommande uppsatsen på ett tidigt stadium avmystifieras den vetenskapliga tanke- och arbetsprocessen redan innan själva uppsatskursen startar.

Exempel 2: Att skriva akademiskt i ämnet sociologi

I universitetets policy och i de flesta institutioners kursplaner möter vi som ämneslärare och bibliotekarier krav på att studenterna ska kunna referera korrekt, kritiskt granska texter och skriva självständigt. En viktig pedagogisk uppgift är därför att se till så att det är möjligt för studenterna att nå upp till dessa krav, en uppgift som till stor del ligger på den enskilda läraren. För att förebygga till exempel fusk och plagiat är det viktigt att konstruera kurser och lägga upp undervisningen på ett sådant sätt, att akademisk hederlighet blir en naturlig del av kursinnehållet och att fusk och plagiering försvåras. Man kan här bland annat medvetet föra in etiska diskussioner och moment i kurser på ett sätt som engagerar studenterna och som syftar till en positiv förståelse av varför hederlighet är så viktigt i akademien, istället för att i negativ mening fokusera på det som görs fel, det vill säga på ”fusket”.

Ett problem i sammanhanget är emellertid att det ofta finns ett betydande progressionsglapp mellan studenterna på en kurs, inte minst i kurser på grundnivå. I grundkurser möter man vanligtvis en blandning av helt nya studenter, som läser sin första kurs på universitetet och följaktligen aldrig tidigare har skrivit något i akademiska sammanhang, och studenter som läst åtskilliga kurser och skrivit mycket. Detta innebär att man som lärare möter studenter med väldigt olika förutsättningar. Som lärare bör man därför redan från början fråga sig om studenterna överhuvudtaget vet vad det innebär att skriva akademiskt och medvetet ta sin utgångspunkt i ett förmodat kunskapsglapp, snarare än att – i ljuset av deras beteende – dra slutsatsen att studenterna är lata och vill fuska. Ett sätt att göra detta på är att redan tidigt i lärandeprocessen arbeta med och synliggöra den akademiska texten och den akademiska skrivprocessen.

Följande exempel illustrerar hur man genom kompetenssamverkan – i det här fallet ett samarbete mellan Terese Anving, doktorand i sociologi, och Ann-Sofie Zettergren, bibliotekarie – kan arbeta för att bättre komma till rätta med problemet rörande studenters kunskapsglapp i frågan om akademiskt skrivande. Samverkan avser ett gemensamt undervisningsmoment för studenter på grundnivå i sociologi. Utgångspunkten var att det var viktigt att både en ämneslärare och en bibliotekarie deltog i undervisningsmomentet, i syfte att bidra med sina olika kompetenser och för att synliggöra dessa för studenterna. Undervisningstillfället är upplagt som ett seminarium, där olika typer av texter och den akademiska skrivprocessen behandlas. Målet med seminariet är att studenterna efteråt ska: 1) kunna navigera i och göra en kritisk bedömning av det aktuella informationslandskapet; 2) kunna jämföra och värdera vetenskapliga texter samt

behärska enkel referenshantering. Därtill vill de engagerade lärarna uppmuntra till skrivande och avmystifiera skrivandeprocessen.

Seminariet är upplagt på följande sätt:

1. *Introduktion*. Om vetenskaplighet och varför detta är viktigt.
2. *Akademiska vs. populärvetenskapliga texter*. Med utgångspunkt i två texter som har lämnats ut inför seminariet ska studenterna, i smågrupper om ca 4 personer, diskutera följande frågor:
 - Vari består det akademiska/vetenskapliga respektive det populärvetenskapliga i de båda texterna?
 - Hur driver författaren sitt argument i de båda texterna?
 - Hur förhåller sig författaren till de forskare och/eller den omvärld hon/han refererar/förhåller sig till?
 - Hur märks författarens egen röst i de båda texterna?
 - Hur gör jag själv som ganska ny akademisk skribent? Hur ser mitt skrivande ut och vilka erfarenheter tar jag med mig in i det?
3. *Akademiskt skrivande*. Genomgång av referenshantering samt olika övningsexempel på när och hur man refererar.
 - Vad utmärker den akademiska texten?
 - När och hur refererar man? Varför ser referenser ut som de gör? (om enhetlighet och konsekvens)
 - Nyttan med att citera källan. Varför är plagiat problematiskt?
 - Varför saknar läroböcker ofta referenser medan vetenskapliga artiklar är fulla av dem?
 - Citat och omskrivningar – hur ser det ut?
 - Olika former av referenshantering – exempel på hur referenser ser ut, med särskilt fokus mot Harvardsystemet (bok, del av bok och artikel).

4. *Avslutning*. Biblioteksresurser som finns att tillgå, t ex ”Ämnesguiden i sociologi”.
Skrivandet som en övning. Att värna om egna och andras idéer.

Genom att på så sätt explicit adressera frågor om akademiskt skrivande i samverkan mellan ämnesföreträdare och bibliotekspersonal har följande resultat uppnåtts:

- Studenterna på grundkursen i sociologi har, enligt ämneslärarna på efterföljande moment, blivit bättre på att referera.
- Studenterna ställer andra typer av frågor till lärarna. Det är tydligt att de vet mer om akademiskt skrivande och om olika typer av referenser. Därmed kan de också definiera sina kunskapsbehov i ämnet bättre.
- Det har blivit lättare för studenterna att fortsättningsvis kontakta biblioteket. De vet vem de ska vända sig till med olika typer av frågor. I och med utbytet och samarbetet mellan lärare och bibliotekarie har respektive kompetens blivit tydligare, både för studenterna och för de inblandade lärarna själva.
- Undervisning som rör informationskompetens har blivit en integrerad del av den ordinarie ämnesundervisningen istället för att vara en isolerad ö.

Informationskompetens och examination

I takt med att informationskompetens blir en allt viktigare del i våra ämnesutbildningar aktualiseras också frågan om hur sådana färdigheter ska examineras och bedömas. Vi har i de allra flesta kurser, åtminstone i samhällsvetenskap, uttalade lärandemål i informationskompetens, mål som uttrycks i stil med att studenterna efter genomgången kurs ska ”visa förmåga att utföra ämnesrelaterade informationssökningar och värdera information”. Målen kan förvisso se lite olika ut i olika ämnen och på olika nivåer, men andemeningen är i princip densamma. Detta innebär att vi måste ha examinationsformer och bedömningskriterier som gör det möjligt att värdera om sådana lärandemål har uppnåtts av den enskilde studenten vid kursperiodens slut.

Här skulle man ju i princip kunna konstruera olika typer av skriftliga eller praktiskt inriktade examinationsuppgifter, där man lät studenterna svara på frågor med avseende på olika informationsresurser eller genomföra praktiska informationssökningar. Det vill säga prov som är riktade just mot de lärandemål som avser informationskompetens. Från vår utgångspunkt är detta fel väg att gå. Själva grundtanken är ju, som resonemangen och exemplen ovan visar, att integrera arbetet med informationskompetens i den reguljära ämnesundervisningen, vilket också torde gälla examinationen.

Vad det handlar om är följaktligen att utforma de ”vanliga”, om vi kallar dem så, examinationsinslagen på en kurs på ett sätt som gör det möjligt att, tillsammans med andra kunskaps- och färdighetsmål, bedöma huruvida lärandemål med avseende informationskompetens har uppnåtts. I praktiken hamnar man här i olika typer av skriftliga inlämningsuppgifter, som ofta utgör examination i högre utbildning, men också naturligtvis i de uppsatser studenter skriver på olika nivåer i utbildningssystemet. Det knepiga är emellertid att hitta lämpliga betygskriterier i förhållande till sådana skriftliga uppgifter, kriterier som för tillbaka just på informationskompetensrelaterade lärandemål.

En rimlig väg att gå är, vill vi hävda, att på olika sätt ta fasta på materialhanteringen i studenternas texter. Principiellt kan man tänka sig att det framför allt är tre aspekter i sammanhanget som kan eller bör värderas: 1) rätt material; 2) tillräckligt material; 3) rimlig hantering av material. Dessa aspekter är naturligtvis besläktade med varandra och inte alltid helt lätta att hålla isär, men anger ändå en något olika riktning i bedömningshänseende.

1. *Rätt material.* Har studenten använt rätt – i bemärkelsen meningsfullt – material i sitt arbete? Med detta avses, att det material som tas fram och används måste kunna ge grund för det som undersöks och stöd för de slutsatser som dras. Det handlar också om att studenten verkligen ska ha ansträngt sig för att ligga vid fronten i materialhänseende och inte enbart arbeta med gamla källor när det finns nyare material tillgängligt.

2. *Tillräckligt material.* Har studenten ett tillräckligt omfattande material? Med detta avses, att studenten måste ha samlat in så mycket stöd för sina slutsatser som vanligtvis krävs i vetenskapliga sammanhang. Med andra ord, att man har tillräckligt på fötterna för de slutsatser som dras. Det är ett ganska vanligt problem, åtminstone i samhällsvetenskapliga uppsatser, att studenterna förefaller vara rätt ute när de presenterar sina resultat, men att man som examinator

inte tycker att de har ett tillräckligt material som grund för att verkligen kunna gå så långt som slutsatserna gör gällande.

3. *Rimlig hantering av material.* Hanterar studenten materialet på ett rimligt sätt? Detta är förvisso ett betygskriterium som kan innefatta väldigt mycket, men bildar utan tvekan en central komponent i den situerade och relationella förståelse av begreppet informationskompetens som anförts ovan. Vad det handlar om är helt enkelt att göra en för det specifika sammanhanget och under rådande omständigheter rimlig och övertygande tolkning av det material och de uppgifter man använder sig av. Vad detta mer precist innebär kan inte på ett enkelt sätt avgöras på förhand, utan måste förstås i relation till varje enskilt fall.

Möjligen kan man här, för tydlighets skull, tillägga att dessa kriterier naturligtvis inte enbart syftar på och är giltiga för olika former av empiriska undersökningar och empiriskt material. Informationskompetens handlar naturligtvis i högsta grad också om att kunna orientera sig i den teoretiska och metodologiska litteraturen inom ett ämne. Det ska följaktligen också vara meningsfull teori, tillräckligt mycket teori och teori tolkat på ett rimligt och övertygande sätt i förhållande till den forskningsfråga som ställs. Och då blir ju frågan om att bedöma studenternas informationskompetens något som på ett naturligt sätt smälter ihop med en bedömning av hela forskningsprocessen, från problem via teori och metod till resultat, och därmed med samtliga lärandemål som vanligtvis aktualiseras inom ramen för ämneskurser på universitetsnivå.

Några tentativa slutsatser

Genom att arbeta explicit och integrerat med informationskompetens i ämnesutbildningar upplever vi:

- att studenterna når ett fördjupat ämneslärande samtidigt som de skolas i informationshantering;
- att det ger möjlighet att avmystifiera och ge stöd i den vetenskapliga tanke- och skrivprocessen, en process som studenterna inte sällan har en bristande förståelse för;

- att vi når en ökad kvalitet i handledningen av uppsatser, då studenterna ges möjlighet och får hjälp att starta uppsatsrelaterade sök- och tankeprocesser tidigare;
- att studenter blir mer motiverade i sina självständiga arbeten;
- att studenterna får upp ögonen för olika texttyper och genrer i sina huvudämnen;
- att studenterna får stöd i utvecklingen av ett (käll)kritiskt förhållningssätt;
- att studenterna utvecklar förståelse för citerings- och referensteknik i den vetenskapliga skrivprocessen och i det egna huvudämnet.

Referenser

- Badke, William B. (2005). "Can't get no respect: Helping faculty to understand the educational power of information literacy", *The Reference Librarian*, no. 89-90, s. 63-80.
- Johnston, Bill & Sheila Webber (2003). "Information literacy in higher education: a review and case study", *Studies in Higher Education*, vol. 28, no 3, s. 335-352.
- Limberg, Louise, Olof Sundin & Sanna Talja (2009). "Teoretiska perspektiv på informationskompetens". I Jenny Hedman, Anna Lund m.fl., *Informationskompetenser – om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons.
- Lloyd, Annemaree (2005). "Information literacy: Different contexts, differens concepts, different truths?", *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 37, no 2, s. 82-88.
- Lloyd, Annemaree (2006). "Information literacy landscapes: an emerging picture", *Journal of Documentation*, vol. 62, no 5, s. 570-583.
- Lupton, Mandy et al (2004). *Information literacy toolkit*. Brisbane, Queensland: Griffith University.
- Owusu-Ansa, Edward K. (2005). "Debating definitions of information literacy: enough is enough!", *Library Review*, vol. 54, no 6, s. 366-374.
- Mestre, Lori (2001). *Collaborating with faculty: ideas and selected bibliography*. Amherst: University of Massachusetts.